

# **Construindo Comunidades de Leitores no Âmbito da Escrita Criativa**

*- Um Estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*

## **ORIENTADORA:**

Profª. Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

Dissertação de 2º Ciclo em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários  
conducente ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da Beira Interior.

## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Ensino – Aprendizagem da Língua Materna</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I - Etapas Fundamentais para o Ensino da Escrita no 1ºCiclo</b> .....	6
<b>CAPÍTULO II - Entrada no Mundo da Escrita</b> .....	16
• Do falar ao escrever	
• Problemas a resolver	
• Actividades a implementar	
• Aquisição de competências gráfico-motoras	
• Convenções da linguagem escrita	
• Desenvolvimento	
<b>CAPÍTULO III - A Aprendizagem Sistemática da Escrita</b> .....	43
• Aspectos genéricos da escrita	
• Modelos processuais de escrita	
• O processo de escrever	
• Escrever para comunicar	
<b>CAPÍTULO IV - Diferenças entre o Discurso Oral e o Discurso Escrito</b> .....	59
<b>CAPÍTULO V - Ensino/Aprendizagem da Revisão</b> .....	62
• Modelos de aprendizagem da escrita	
• Dificuldades no ensino/aprendizagem da expressão escrita	
<b>CAPÍTULO VI - A Promoção Social da Escrita</b> .....	70
• O lugar da escrita no programa do 1º Ciclo do Ensino Básico	
• As Competências do Currículo Nacional	

- A emergência de comportamentos da Expressão Escrita

**CAPÍTULO VII - Modos de Ler e Promoção de Leitura .....79**

- Aspectos genéricos da leitura
- Concepções e modelos de leitura
- Uso e modalidade da escrita
- A leitura como actividade transversal ao currículo
- O papel dos mediadores
- Promoção da leitura

**CAPÍTULO VIII – O Projecto “A Aventura dos Porquinhos” .....91**

- Objectivos do projecto
- Intervenientes do projecto
- Fases da elaboração do projecto
- Avaliação do projecto

**CONSIDERAÇÕES FINAIS... IMPLICAÇÕES EM TRABALHOS FUTUROS .....119**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....121**

**ANEXOS .....130**

**APÊNDICE**

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho é a concretização de algo que, desde de tenra idade, sempre desejei – Ensinar.

Acredito que ser professor é uma tarefa de grande responsabilidade. Para além da instrução, nós, professores temos “ nas nossas mãos” a capacidade de descobrir e de fazer crescer nas nossas crianças aquilo que elas têm de melhor.

E, é isso que este trabalho representa para mim.

Quero agradecer aos meus alunos todo o empenho e entusiasmo que colocaram no projecto. Às suas famílias todo o seu envolvimento, quer no desenvolvimento do projecto, como ao acompanhamento que fazem no percurso escolar dos seus educandos.

Aos meus pais, irmã e madrinha por me apoiarem incondicionalmente em todos os momentos.

Às minhas amigas Mónica, Eugénia e Inês que me deram apoio, num momento particularmente difícil da minha vida. Sem elas não teria conseguido...

À Professora Graça pela pessoa especial que é, pela sua disponibilidade e dedicação com que orientou este trabalho. Por ter “encurtado afectivamente” os quilómetros que separam o Porto da Covilhã e, principalmente, por ter acreditado que eu seria capaz.

A todos,

muito obrigada!

Susana Galvão

## **RESUMO**

O presente estudo tentou desmistificar alguns lugares comuns acerca das práticas de escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, procedeu-se à escrita de um livro, mostrando-se a relação entre o processo de escrita e a leitura, bem como o papel dos mediadores nesses processos.

Ao envolvermos as famílias no nosso projecto tentamos construir a escola que todos nós desejamos e acreditamos.

## **ABSTRACT**

The present study has tried to demystify some of the commonplaces concerning the practising of writing in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Teaching (primary school).

Having that in mind, a book was written , showing the relationship between the processes of writing and reading, as well as the role of the mediators involved in these processes.

By involving the families in our project, we try to build the school we all desire and believe in.

## **INTRODUÇÃO**

### ***Ensino – Aprendizagem da Língua Materna***

O ensino - aprendizagem da língua materna em contexto escolar constitui, em si, um empreendimento complexo e não isento de contradições.

A primeira prende-se com o facto de, no início da escolaridade, o aluno já possuir um conhecimento substancial da sua língua, adquirido em meio natural. Se é certo que esse conhecimento varia segundo factores diversos, biopsicológicos e socioculturais, em geral considera-se que, à entrada na escola, a criança já fala e já conhece os sons da língua e respectivas combinações. Desenha-se assim, desde logo, um problema difícil de ultrapassar: como constituir um saber novo, a adquirir pela criança aprendente, num domínio em que os recursos que dispõe – o seu saber linguístico – se lhe afiguram como naturalmente suficientes? Ou, de outra forma, como instituir a língua que o aluno funcionalmente conhece, ainda que de um modo pouco consistente, em objecto de estudo? Como desenvolver nele a atitude de distanciação crítica e o domínio das metodologias e dos instrumentos que lhe permitam alargar e aprofundar esse conhecimento, transformando-o e transformando-se, ao longo de tal processo? Que significa, então, para o aluno, aprender a sua língua em contexto escolar?

Se esta última questão assume a sua máxima acuidade no início da escolaridade, ela continuará a colocar-se, com toda a pertinência, durante o período abrangido pela escolaridade obrigatória, já que se verificam descontinuidades e insuficiências de desempenho com que a escola terá, necessariamente, de se ir defrontando, quer ao nível da expressão oral, quer do processo de alfabetização e do exercício subsequente da leitura e escrita.

Em relação estreita com o ponto anterior, surge o da definição, fixação e utilização, por professores e alunos, de um referencial de ensino-aprendizagem, um quadro orientador da intervenção pedagógica. (Amor, 1994)

Sendo a língua um fenómeno de natureza supra-individual, institucional, balanceado entre a “norma”, e o possível, a “variação”, segundo que modelos e critérios assume a escola a sua vocação padronizadora? E que lugar ou que estatuto reserva ela ao saber linguístico do aluno? (Azevedo, 2006)

Com frequência, e numa atitude exclusivamente prescritiva, entende-se que aprender a língua – ou seja, adoptar novos padrões de desempenho – implica, no essencial, que o aluno proceda à substituição das estruturas e modos de expressão que lhe são familiares por outros, em maior conformidade com os modelos que a escola propõe. Grosso modo, esta posição pressupõe que, para se estar na posse de um saber, tem de se anular o outro, que o que se afasta da “norma” é, invariavelmente, “erro” a banir, e que esse “erro” está sempre, por princípio do lado do aluno...

Esta questão agudiza-se quando não existe sequer coerência entre os referenciais propostos no processo de ensino-aprendizagem, nas várias disciplinas curriculares, e que os que são utilizados nas práticas de avaliação, sendo vulgar que o aluno seja orientado, em termos de conhecimentos e capacidades visados, segundo um dado modelo e avaliado segundo outro.

Num pólo oposto, começa também a ser corrente encarar o ensino da língua materna numa atitude de denegação de tais pontos de vista, como se fosse possível, numa pedagogia da língua consistente e credível, ignorar uma das vertentes básicas, a sua feição padronizadora e normativa.

Factores de contradição são também manifestamente visíveis no plano das relações entre os padrões linguísticos adoptados pela instituição escolar e os que outras agências socializadoras, como os meios de comunicação social, lhe oferecem, enquanto modelos linguístico-comunicativos.

Uma outra contradição instalada na instituição escolar, prende-se com a transversalidade do saber linguístico, na sua condição de suporte, funcional e estruturalmente integrado nos restantes saberes. Com efeito se, em princípio, a aprendizagem da língua materna é a intenção que orienta toda a organização das actividades desenvolvidas na aula da respectiva disciplina, é um facto que o aluno é a todo o momento, exposto e confrontado, nas diferentes áreas do currículo, com situações de comunicação que, embora não de modo sistemático, lhe proporcionam diversificadas aquisições e aprendizagens de índole linguística.

Assim, ainda que nas diversas áreas curriculares não se promova, em consciência, a aprendizagem da língua materna, em todas elas se proporcionam situações de aprendizagem e, em todas elas, inevitavelmente, se avaliam – em paralelo com outros saberes e, por vezes, quase em absoluto – os conhecimentos e as aptidões linguísticas dos alunos.

As contradições expostas, inerentes ao sistema de ensino ou as formas de conceber a intervenção pedagógica na área da língua materna, obrigam a colocar duas questões de base: Que consciência possuem, ensinantes e aprendentes, do que é e de como se adquire o domínio de uma língua? De que modo o sistema de ensino potencia essa realidade?

Toda a reflexão que o desenvolvimento da Linguística, enquanto ciência, veio proporcionar ao longo do século XX, não obstante alguns equívocos e distorções verificados na passagem de saberes do campo científico para o campo pedagógico-didáctico, tem permitido pôr em evidência a multidimensionalidade do fenómeno linguístico, enquanto fim e objecto de estudo.

No contexto pedagógico algumas dessas dimensões foram, durante largas décadas, privilegiadas – o caso da componente morfológica, dominante no chamado “ensino tradicional” ou da componente sintáctica, especialmente visada no ensino fundado no estruturalismo post-saussuriano -, em detrimento de outras abertamente negligenciadas.

Actualmente, e por força do alargamento de perspectivas, fruto do seu cruzamento com diversas ciências da disciplinas afins (da Linguística Sócio e Psico – à Psicologia Cognitiva) começa a ser consensual que só uma concepção multidimensional e integradora do ensino-aprendizagem da língua poderá restituir-lhe o seu papel eminentemente formativo, elevando-a à verdadeira condição de matriz do pensamento e da acção no plano individual, social e cultural.

Assim, se a língua é sistema e código – realidade anterior e exterior ao indivíduo, aparentemente redutível aos planos/subsistemas:

- fonológico, relativo aos mecanismos de identificação/produção de unidades correspondentes a classes de sons específicos (os fonemas);
- morfo-sintáctico ou gramatical, em que se procura captar as relações entre forma, estrutura e função, na determinação de princípios e regras de selecção/organização a que obedecem as unidades significantes da língua (do morfema à frase);
- léxico-semântico, no qual se pretende o estudo das significações e a análise dos mecanismos e das regras que assistem à sua produção e transformação.

A língua é também *praxis*, acção actualizadora – simultaneamente instauradora e transgressora – do referido sistema, no plano das relações intersubjectivas. Daí que,

actualmente, se dê grande relevo às dimensões ou níveis que decorrem não já do sistema mas do uso, a saber:

- pragmático e sociocomunicativo, que se ocupa dos diferentes actos e estratégias que a língua permite concretizar e das conseqüentes transformações operadas no quadro interlocutivo;
- discursivo-textual, que, tomando o discurso – e a sua realidade material, o texto – como uma produção socialmente situada, visa dar conta dos constrangimentos linguísticos e extra-linguísticos que o sobredeterminam e configuram.

Na perspectiva do ensino-aprendizagem, a abertura e variedade de enfoques sobre o próprio fenómeno linguístico, bem como a diversidade de instrumentos de análise disponíveis têm, em si, tanto de promissor como de arriscado, já que, sem a conveniente filtragem pedagógica de tal aparelho teórico, se aumentam exponencialmente as probabilidades de se transformar num processo formalizado e desvitalizado.

De facto, ter-se-á de respeitar a especificidade do saber linguístico nas suas dimensões básicas, representativa e comunicativa, tendo presente que a aquisição da gramaticalidade constitui um tópico instrumental no desenvolvimento da linguagem, só plenamente atingido quando articulado a contextos e práticas comunicativas bem definidos, cuja vivência, segundo J. Fonseca “fornecerá a matização e a reorganização da gramática já interiorizada, que é com certeza uma gramática da língua mas não menos uma gramática da comunicação-interacção”(1987:76).

Interessa, agora, referir que o conhecimento, interiorizado por processos ditos “naturais”, por oposição aos “institucionais”, da responsabilidade da escola, corresponde a uma apropriação funcional da língua e que tem por características ser:

- intuitivo;
- subconsciente, implícito (é um saber “como” e não saber “sobre”);
- assistemático e instável;
- mais orientado para a produção de sentido do que para a forma;
- socialmente marcado (porque resultante das múltiplas interacções em que o falante se vê envolvido desde que nasce).

Para designar o tipo de fenómenos que garantem essa apropriação – conhecimento que revela tanto das características inatas da espécie do indivíduo, em particular, quanto do adquirido pela via da exposição ao meio linguístico, nos processos de socialização – diversos autores propõem o termo “aquisição”, por oposição a “aprendizagem”.

A aprendizagem, assim, caracteriza-se por ser um conhecimento:

- reflexivo;
- consciente e explícito;
- sistematizado;
- orientado para as realizações forma – sentido;
- tendente, pela via da regularização e da padronização, ao exercício do controle normativo da produção verbal. (Pereira e Azevedo, 2005)

Considera-se, portanto, que o processo de apropriação linguística envolve, na sua complexidade, a aquisição e a aprendizagem e que a diferença entre estas não reside tanto na natureza das actividades realizadas mas no grau em que as mesmas são desenvolvidas: actividade operativa ou procedimental (dominante no processo de aquisição); actividade reflexivo-declarativa (emergente no processo de aprendizagem). Assim, e no pressuposto da sua mútua implicação, é função do sistema escolar e, mais especificamente, da disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com F.I.Fonseca, garantir que “a aquisição e o aperfeiçoamento das várias competências inerentes à prática da língua se processem no espaço – aula com características que se diferenciem das que tem a aquisição não programada dessas competências no âmbito da prática habitual e quotidiana da língua. Por outras palavras: a aula de língua materna não é “mais um lugar” em que se realiza a actividade linguística, é um espaço específico de consciencialização e treino intencional dessa actividade.” (1992:226)

Mediante o exposto, cabe-nos como verdadeiros profissionais de ensino acreditar e corroborar as palavras do autor supracitado

## **CAPÍTULO I**

### ***Etapas Fundamentais para o Ensino da Escrita no Primeiro Ciclo***

A família é o primeiro cenário de socialização da criança. Todavia, é na escola que ela irá aprender a escrever. No sentido de reflectirmos acerca dos passos que aquela aprendizagem exige socorremo-nos de Pereira e Azevedo (2005).

As autoras oferecem-nos uma visão muito clara que passamos a apresentar.

#### **1ª etapa – Relação escrita – oralidade**

Enquanto objectivo prioritário da Escola, o “saber escrever” recobre um conjunto complexo de “saberes” e “saberes-fazer” que implicam o sujeito que escreve na sua totalidade e a vários níveis: físico, sensório- motor, cognitivo, psicoafectivo. Não dispondo, ainda, de um modelo “integrador” capaz de dar conta desta globalidade, dispomos, no entanto, de conhecimentos que nos permitem afirmar, com segurança, que há posturas e aspectos da escrita que são determinantes para o sucesso escolar nesta área. Assim, sabemos que as relações entre a escrita e a oralidade não podem ser entendidas de forma linear, como se uma fosse separada da outra ou totalmente dependentes. A produção verbal escrita é de um nível de dificuldade superior ao da produção verbal oral, já que o locutor tem de ser capaz de gerir e avaliar não só o conteúdo a dirigir a um destinatário, como a linguagem a ser mobilizada em relação com esse mesmo objectivo. O quadro comunicativo – diferido – da escrita não permite que o autor vá sabendo em que medida o que propõe no plano do conteúdo e a maneira como propõe no plano das formulações linguísticas estão adaptadas aos conhecimentos, aos interesses e às possibilidades linguísticas do interlocutor. É disto que se fala quando comunicamos “de verdade” – o que nem sempre acontece na escola, pois que, comunicamos quase sempre para um professor que sabe, em princípio, tudo de que falamos os alunos. O que não deixa de ser verdade é que o quadro de diálogo em que é possível aperceber-se das reacções do destinatário desaparece na escrita, e isso obriga desde logo, a uma gestão consciente do que, na interacção dialógica, é tratado de modo implícito. Daí que se possa afirmar que alguém que produz um texto tem que pensar a linguagem, ao contrário da fala

quotidiana que não necessita dessa reflexão. É, neste sentido, que o papel do professor é determinante.

Por exemplo, notemos nas crianças que são capazes de produzir uma narrativa oral e que, se têm de a realizar por escrito produzem “umas falas” que em nada se assemelham a um texto. Por outro lado, se é verdade que estas crianças, habituadas a comunicar dentro de um quadro dialógico, têm dificuldade na gestão do escrito, também é verdade que a competência redaccional pode ser trabalhada, antes de mais, graças à oralidade. Trata-se dos alunos se apropriarem das características dos textos escritos e da língua escrita, através da leitura comentada pelo professor e através do ditado do aluno ao professor. As trocas orais permitem que o aluno se aperceba de que há uma “ordenação escrita” dos textos e daí que o seu ditado sofra transformações (sintáticas, semânticas...) para essa língua escrita.

Mas a reciprocidade entre a oralidade e a escrita não acaba por aqui, tendo um papel determinante nas interações para a melhoria dos textos. As discussões orais em torno das possibilidades discursivas de um texto dado, bem como as justificações para determinada opção inscrevem-se no desenvolvimento da capacidade metalinguística e metadiscursiva da construção textual por escrito, na medida em que desencadeiam conflitos cognitivos e discursivos.

Do ponto de vista didáctico, se tanto o oral formal precisa de ser ensinado como o escrito – com a sua especificidade e complexidade, inerentes à ausência de interlocutor e à ausência da realidade sonora da língua – não se deve passar da produção oral à produção escrita de forma abrupta, deve-se, por um lado, preceder o escrito de uma “fala” sobre o conteúdo e a retórica dos textos a produzir e, por outro lado, criar situações intermediárias entre o oral dialógico interactivo e o escrito formal.

## **2ª etapa – Diversificação dos escritos**

Quando se fala em escrever no 1º ciclo, temos de pensar que nos estamos a referir a uma actividade complexa que não pode ficar confinada a algumas situações de escrita pontual e, muito menos, a uma escrita de carácter expressivo do tipo “redacção”. Os alunos precisam de diversificar os escritos para compreenderem que a escrita serve também para comunicar – a partir de um determinado contexto social e cultural – e que, além disso, a escrita constitui uma poderosa estratégia de aprendizagem, não só dos próprios processos que a compõem, como também de outros domínios do saber. Todas estas modalidades de escrita – escrita expressiva,

escrita comunicativa, escrita epistémica – se inscrevem no currículo do primeiro ciclo e podem estar associadas quer à aprendizagem da língua propriamente dita, quer à aprendizagem de outros conhecimentos transmitidos através dos textos.

Ter em conta estas diferentes finalidades dos escritos implica pensar a linguagem dos textos a produzir em função da sua intencionalidade. A um maior grau de liberdade da escrita expressiva contrapõe-se um grau menor de liberdade da escrita comunicativa e um grau ainda menor da escrita para aprender. Fazer sínteses, resumos, notas de um texto sobre determinado assunto implica que não se deturpe o que o texto diz e que se persiga a organização textual e não a perverta.

Um programa completo de escrita deve contemplar uma escrita pessoal frequente, a resolução de exercícios de escrita precisos e sustentados, associando-lhe uma escrita inventiva e crítica.

### **3ª etapa – Escrita e pensamento**

É sabido que, muitas vezes, se afirma que os alunos não sabem escrever porque não sabem pensar, porque não pensam antes de escrever. A este entendimento subjaz uma ideia de que os alunos já possuem uma capacidade de escrita. Ora, contrapor a esta concepção a ideia de que a própria escrita ajuda a pensar e a construir conhecimento sobre o próprio acto de escrever significa activar um ensino que se centre no processo em função do produto final. Significa, também, assumir que a aprendizagem do escrever exige tempo de maturação e, sobretudo, implica criar condições para que o que se aprende em determinada situação seja direccionado para outra situação de escrita. Ora, só o que exige esforço para se enunciar acaba por ser conceptualizado. Escrever não significa exprimir ou representar algo que já exista, mas produzir algo que não existe ainda.

#### **4ª etapa – Escrever é planificar**

Afirmar que escrever significa produzir um acto de linguagem novo não significa, no entanto, que não se possa ensinar o aluno a prever a configuração do seu texto e/ou antecipar algumas ideias que o texto pode contemplar. Ou seja, pode-se ajudá-lo a planificar o seu discurso, entendendo a planificação como uma “representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto”. Esta representação é abstracta e contém em si vários subprocessos: produção de ideias; organização de ideias e precisão dos objectivos a perseguir com o texto. Na produção de ideias, reflecte-se sobre o conteúdo do texto, tipo de texto e os leitores eventuais. A questão dos eventuais leitores, como já foi referido, nem sempre é fácil de resolver no contexto escolar. Aqui, escreve-se mais para se mostrar o que se sabe do que para comunicar efectivamente. Daí a importância da escrita por projectos e em situações bastante naturais, as quais permitem jogar com este factor e aprender a geri-lo no contexto da planificação e da escrita propriamente dita. Quanto à organização de ideias, trata-se de proceder a uma selecção das mesmas sobre determinado assunto e, sobretudo, de determinar qual a ordem lógica mais razoável para as apresentar, segundo várias investigações, os iniciados na escrita tratam das ideias à medida que elas lhes surgem, ao passo que os escritores experientes as classificam e organizam com o objectivo de produzirem um texto coerente. Três parâmetros auxiliam nesta organização de ideias: o conhecimento do assunto sobre o qual se vai escrever; o conhecimento das expectativas dos leitores; o conhecimento da estrutura do texto a produzir. Finalmente, a precisão dos objectivos da escrita, parece ser um sinal de maturidade escritural e, por sua vez, um bom orientador do processo textual.

É sabido que os mais novos têm tendência para desenvolver os seus textos estritamente por associação de ideias. Tratam uma ideia e perguntam-se o que poderiam ainda acrescentar. Daí a relevância em definir tarefas concretamente voltadas para a aprendizagem desta capacidade. Devemos, contudo, ter consciência de que a planificação não pára só porque já temos uma lista de ideias, uma possível organização e uma finalidade para o texto, pois o próprio texto já escrito e a situação de comunicação desencadeiam, constantemente, novas ideias e novas formas de as dizer e organizar no texto. Ou, pelo menos, o ensino deve ser de tal modo que permita a integração do pensar a linguagem durante a própria escrita. É por isso que podemos partir de uma ideia para o texto e acabar com um texto que pouco se assemelha.

### **5ª etapa – Socialização dos escritos**

Em quase todas as situações de escrita em que nos encontramos, temos resposta para as seguintes questões: *Por que razão produzir este texto? Para quê?* Aliás, estas questões prendem-se, precisamente, com as finalidades que atribuímos ao texto no momento da sua planificação, como foi anteriormente referido.

No entanto, em contexto escolar, colocar estas questões pressupõe que o professor do primeiro ciclo, ao programar o ensino da escrita, o enquadre numa perspectiva de “agir comunicacional”, ou seja, procure integrá-lo numa perspectiva de socialização. Este carácter social dos textos obriga a um exercício interessante por parte do professor: determinar o fim que tem de dar aos textos, não os confinando ao caderno do aluno, tal como, há muitos anos atrás, Freinet descobriu com os jornais escolares; interrogar-se sobre os mecanismos da escrita desses, procurando ler e reler outros que circulam socialmente com essa mesma finalidade e descobrir padrões e matrizes discursivos para definir exercícios e actividades que levem os alunos a fazer descobertas idênticas. Na realidade, quando alguém escreve, de facto, para “outro ausente”, é obrigado a confrontar-se com a representação que tem do destinatário e a resolver uma série de problemas de legibilidade do seu texto. Daí a importância de gerar nas escolas, mecanismos que estabeleçam audiências para os textos dos alunos, assegurando assim, esta condição essencial para a produção da escrita na escola mais básica. Redigir é, pois, antes de mais, uma actividade social. Desta constatação decorre não apenas o facto de se escrever na escola para comunicar, mas o entendimento de que o próprio acto de escrita está condicionado por um contexto social e cultural. Daí que, nalguns modelos que explicam o processo de escrita, o contexto da tarefa (características do meio que condicionam o escrito, tais como o destinatário e todo o tipo de recursos de que o “autor” dispõe), seja considerado um componente importante em paralelo com o indivíduo que escreve e a sua motivação para praticar o gesto de produzir um texto. Para que esta motivação aconteça é, antes de mais, necessário criar oportunidades de escrita com sentido para as crianças, permitindo-lhes a descoberta da importância que o escrever pode ter para a vida delas.

Além disso, numa perspectiva social e construtivista da aprendizagem, em que se defende a importância de criar condições na escola para que as crianças se apropriem de modelos de textos escritos, as situações interactivas em torno da resolução de problemas de escrita têm-se revelado muito produtivas na progressão da aprendizagem dos mecanismos (meta) discursivos e (meta) pragmáticos dos textos.

Inúmeras investigações têm acentuado o papel das interacções no desenvolvimento da escrita reflexiva, acentuando a importância da colaboração na capacidade de detectar problemas de má produção nos textos.

Por outro lado, quanto mais a escrita sai do espaço restrito da aula de língua e invade o espaço de outras aulas, o sujeito escrevente é obrigado a correr mais riscos e a fazer mais “cálculos” para convencer, informar explicar... pensar e, assim, o professor tem de reflectir ele próprio sobre essas implicações e ajudar os alunos a exercitarem a linguagem em contextos diferentes.

### **6ª etapa – Escrever é rever o texto**

Colocar as perguntas *Para quê?* e *Porquê escrever?* no centro do dispositivo pedagógico obriga, pois, a repensar as propostas de escrita que indicamos aos alunos e o que queremos com essas produções. Escreve-se, na escola, para se mostrar que se sabe ou escreve-se para se aprender, de facto, a escrever? Esta é uma questão determinante para criar nos alunos uma representação correcta do que se espera que eles façam, quando estão a escrever. Implicitamente, está presente, nesta questão, a importância em delimitar os momentos em que a escrita é avaliada e classificada e os momentos em que a escrita surge como modo de comunicação, mas muitas respostas pedidas aos alunos a partir da leitura dos textos, por exemplo, mas não se processa uma atenção a determinados mecanismos que essa mesma escrita mobiliza.

Se nos centrarmos no escrever para aprender a escrever, para além dos momentos dedicados a programar a organização do texto (planificação), é imprescindível dedicar tempos e momentos à revisão dos textos escritos pelos alunos: em pares, individual e/ou colectivamente, muitas são as possibilidades de proceder a modificações em determinado momento do texto e/ou no todo.

A retoma do processo de escrita é algo muito comum entre os escritores e que, com os mais pequenos, ela também é possível, se for orientada e acompanhada. Ou seja, não se trata de deixar os alunos sozinhos perante a tarefa de reescrita, mas trata-se de elaborar instrumentos – fichas de orientação, listas de verificação, indicações do professor – que permitam aos alunos olhar para o texto e conseguirem perceber os ganhos da sua reformulação.

Esta auto-avaliação acompanhada e instrumentada é determinante para o desenvolvimento da consciência metalinguística e metadiscursiva do aluno e, logo, funciona como estratégia para desenvolver a capacidade de detectar incorrecções nos textos (próprios e dos outros colegas).

Importante se torna, contudo, reconhecer que só um trabalho sistemático sobre a reformulação das produções textuais (revisão/reescrita) pode ser transformador dos modos de agir e de pensar dos alunos relativamente aos textos. Dizer isto significa que o ensino da escrita não se compagina com exercícios pontuais de melhoramento dos textos, antes exige uma prática continuada de reflexão sobre a linguagem que os alunos produzem – a única forma de gerar neles um olhar crítico sobre o que escrevem.

### **7ª etapa – Aprende-se a escrever escrevendo**

Para se aprender a escrever é, também, fundamental colocar os alunos perante verdadeiros problemas de escrita, o que não significa, forçosamente, pedir aos alunos uma produção global de um texto mas, sim, exercícios que correspondam a operações linguísticas e discursivas parcelares, tais como: supressões, modificações, substituições, acrescentamentos de determinadas expressões, deslocamentos de outras. Não se deve, no entanto, confundir esta parcelarização de algumas actividades de escrita para os alunos compreenderem o funcionamento do discurso global com o facto de a linguagem escrita ser ainda, e só, um objecto de aprendizagem parcelar, através do treino de mecanismos que constituem apenas alguns dos subsistemas da língua escrita, tais como a gramática da frase, a ortografia e a pontuação. A análise dos efeitos daquelas operações possíveis que esta contempla. Deste modo, vão também construindo de uma representação do que é a coerência de um texto e do que nele é possível integrar ou tirar para (não) quebrar a coerência. Seja como for, a elaboração de exercícios (adaptados) expressamente voltados para o reconhecimento das chamadas regras de coerência de um texto (regra da progressão; regra da repetição; regra da não repetição e regra da relação) constituem uma mais-valia para a compreensão dos mecanismos da escrita. A leitura de textos bem construídos e a reflexão sobre a sua composição são, naturalmente, processos que convivem bem com a aprendizagem da escrita, na medida em que permitem compreender o modo de produção do texto a ler. Daí que se considere que a leitura pode constituir uma ajuda determinante na aprendizagem da escrita.

### **8ª etapa – Interacção leitura – escrita**

A forma de fazer interagir a leitura com a escrita tanto pode funcionar como adjuvante na competência de escrita, como pode, também, encobrir a necessidade de um trabalho especificamente dedicado à produção verbal do escrito. Tradicionalmente, a escola básica trabalhava mais a leitura do que a escrita, até porque se pensava que, à escrita, se chegava pela leitura. Sabendo-se, hoje, que a escrita se aprende com passos próprios e com metodologias específicas, igualmente são conhecidas as diferentes maneiras como os textos a ler podem servir de referência para aprendizagens da escrita.

Assim:

- podem servir para enriquecer a cultura pessoal do aluno, fornecendo elementos que são úteis para escrever sobre determinado assunto e/ ou para inventar histórias e outros textos;
- podem também ser utilizados como modelos, terminando a sequência de ensino por uma produção escrita inspirada no texto estudado. Neste caso, trata-se mais de uma entrada interessante na leitura do que na escrita, aprendendo o aluno não a escrever, mas a escrever “à maneira de”.
- podem funcionar como autênticos instrumentos de escrita se:
  - a) forem analisados de modo a pôr-se em evidência a sua organização e composição; é essencial, por isso, que os professores se interroguem sobre a interpretação que fazem dos textos e sobre aquela que permitem que os alunos façam;
  - b) se considerar um *corpus* alargado, multiplicando-se, deste modo, o campo dos possíveis textos. A resolução de um problema de escrita far-se-á, então, pelo lado de uma escolha consciente e satisfatória e não pelo lado do automatismo.

Assim, independentemente do interesse que todas as modalidades de leitura apontadas possam ter no desenvolvimento de capacidades de escrita, a verdade é que só com esta última é que activamos uma autêntica ligação leitura-escrita, induzindo, de facto, transferência de saberes de uma actividade cognitiva para outra. O que está aqui em causa, portanto, é aceitar a máxima pertinência do exercício de desconstrução dos textos, no sentido de se evidenciarem os procedimentos da sua composição textual, por um lado e, por outro lado, pôr em evidência a pertinência de um trabalho didáctico orientado por uma diversidade discursiva, desde cedo.

### **9ª etapa – Imagem do sujeito escrevente**

Um passo essencial, e que a investigação em Didáctica da Escrita vem descortinando, prende-se com a questão do sujeito que escreve e da sua imagem enquanto escrevente. Para que cada aluno se possa sentir sujeito da sua própria escrita e se sinta, portanto, autorizado a escrever e, logo, motivado para a escrita, três condições, em nada paradoxais, parecem ser determinantes:

- proporcionar, na escola, um espaço de interacção e motivos de escrita, em que o sujeito se revela e desvela através da produção de textos assumidos por si;
- levar o sujeito-aluno a pensar que o que se escreve, na escola, é também importante fora da escola, segundo a célebre frase de Emília Ferreiro. Esta percepção do sujeito só é possível se ele se envolver e implicar no trabalho de linguagem;
- fazer com que o tempo passado a ler e a escrever seja, efectivamente, um tempo de aprendizagem da competência de leitura e de escrita, o que implica colocar o aluno em actividade cognitiva efectiva, em vez de responder mecanicamente a perguntas.

### **10ª etapa – Complexidade da tarefa da escrita**

Ter consciência de que, por todas as etapas já definidas, se a tarefa de ensino da escrita é complexa e difícil, a tarefa de aprendizagem também o é igualmente. Esta exige, pois, que o aluno crie uma relação de identificação com os escritos, que tenha confiança na sua própria capacidade para produzir textos com sentido, que circule no mundo do escrito como circula na sua casa e que ganhe cada vez mais consciência de que o processo de conhecimento do escrito nunca acaba, já que a variedade de textos é enorme, pois que as novas tecnologias fazem aparecer novos tipos de textos e que, afinal, ainda há muito para descobrir sobre as culturas escritas.

Tal complexidade leva a pensar que as crianças devem adquirir saberes sobre a escrita e os escritos com a ajuda de um professor tutor que deve funcionar como mediador na construção desses saberes, não se limitando a pôr o material à disposição dos alunos, mas gerando ambientes ricos e interactivos que possibilitem a cada aluno a sua própria progressão e, conseqüentemente, a sua capacidade de se auto-avaliar.

Para se modificarem as práticas de ensino e aprendizagem da escrita na escola do 1º ciclo, indo ao encontro das “Competências Essenciais do Ensino Básico”, é necessário assumir que, tal como dizem alguns investigadores, as competências não se ensinam, antes se criam condições para a sua construção.

## **CAPÍTULO II**

### ***Entrada no mundo da escrita***

#### ***1) Do falar ao escrever...***

Cassany (1977) estabelece uma relação causa/efeito entre o falar e o escrever.

No estado actual do saber, a aprendizagem da língua escrita deve fazer-se na sequência do conhecimento que a criança tem da língua falada, isto é, visar, prioritariamente, que a criança adquira a escrita a partir do que ela aprendeu oralmente. A aprendizagem da língua escrita não deve, pois, ser considerada como uma aprendizagem autónoma em relação à da linguagem oral, mas sim como um prolongamento das aquisições desta na aquisição daquela. Tendo-se em consideração que a língua oral se constitui como uma língua mais antiga e da qual a criança tem maior domínio, não deverá causar surpresa o facto de a criança começar por projectar a experiência que ela tem da língua, quando inicia a aprendizagem da escrita. Escrever como se fala, tanto do ponto de vista da estruturação da narrativa, como do ponto de vista ortográfico parece reflectir, nas suas fases iniciais, uma escrita ainda não diferenciada da oralidade, o que resulta na ocorrência de erros. Mas a apropriação por parte da criança no que se refere às diferenciações entre oralidade e escrita corresponde a uma longa aprendizagem.

Na opinião de Zorzi (1998), as relações entre a escrita e a oralidade podem ser discutidas tanto do ponto de vista da oralidade para a escrita como da escrita para a oralidade. Porém, na medida em que a escrita se vai tornando independente da oralidade e adquirindo as características formais que a define, como modelo de língua padrão, pode produzir transformações na própria oralidade que, assim, atingirá outro nível, como que num processo inverso, tornando-se a escrita “apoio” para a oralidade. Portanto, se a consciência fónica facilita a aquisição da língua escrita, a aquisição desta favorece, igualmente, o desenvolvimento da consciência fónica.

Segundo a tradição, a leitura precede a escrita. Isto poder-se-á justificar no plano psicolinguístico, partindo-se do facto que, no processo de aquisição, uma precede a outra. Mas a experiência mostra que ensinar a ler sem se ensinar a escrever não traz resultados

satisfatórios para todas as crianças. Por outro lado, a observação mostra que trabalhar massivamente a escrita antes da leitura produz resultados perversos: partindo da oralidade, as crianças produzem escritos em função do código que elas inventam e, no momento de se confrontarem com a escrita normativa (ortográfica) das suas unidades orais, não as reconhecem. O que se propõe é que se defina uma nova relação entre a leitura e a escrita. A escrita terá um papel preponderante, mas não exclusivo, porque se trata de aprender a escrever e a ler ao mesmo tempo. Contudo, as actividades de leitura e escrita têm funções distintas. A escrita tem por função ser um instrumento de análise metalinguística da língua. Todavia, se não for alimentada pela leitura, arrisca-se a produzir objectos que afastarão a criança desta. É preciso, por isso, que este instrumento de análise tenha à sua disposição uma fonte de conhecimentos que só os textos trabalhados em situação de leitura podem fornecer. A leitura permitirá a construção de conhecimentos específicos da escrita, ortográficos primeiro e, pouco a pouco, lexicais e sintácticos. (Barbeiro,1990)

O que a criança terá que aprender é a língua escrita, mas será necessário tomar em consideração a especificidade dos comportamentos relativos à leitura e à escrita. A escrita é uma actividade muito diferente da leitura, implicando a produção de informação. Ambas são de natureza linguística e ambas são casos particulares de situações de recepção e de produção, mas o ler não implica automaticamente saber escrever, Por isso, não nos podemos contentar em dizer que o que as crianças têm de fazer é aprender a ler. O que elas têm de aprender é a língua escrita, um sistema, através de comportamentos que lhes permitirão utilizá-lo: leitura, escrita, cópia e outros. Estes comportamentos situam-se em níveis diferentes da complexidade cognitiva e os comportamentos bem sucedidos no início da aprendizagem são os mais simples, aqueles cujas exigências cognitivas são menores, enquanto que os comportamentos mais elevados na hierarquia são os mais complexos, aqueles cuja realização comporta uma exigência cognitiva máxima. O que diferencia então um comportamento de outro, por exemplo a leitura e a escrita, é o seu nível nesta hierarquia cognitiva, ou seja, o seu grau de complexidade cognitiva. Pode-se pensar deste ponto que a leitura comporta uma exigência cognitiva menor que a escrita e é assim adquirida mais cedo que esta. (Barbeiro,1990 )

## **2) Problemas a resolver**

Antes de poderem começar a produzir textos escritos, as crianças terão de resolver problemas de várias ordens, que são sugeridas por Amor (1994).

**2.1.** de clareza cognitiva, uma vez que muitas delas ignoram que a escrita tem sentido, que corresponde à transcrição da linguagem oral e que a linguagem escrita se segmenta em unidades de variada ordem. Por outro lado, a criança tem dificuldade em encontrar na oralidade e na escrita as mesmas unidades. Pode-se observar este fenómeno nos primeiros textos das crianças: efectivamente observa-se neles uma tendência para a hiposegmentação. O maior problema psicolinguístico com que se confronta a criança que aprende a língua escrita é compreender a natureza desta, e mais precisamente compreender que fundamentalmente ela é uma representação da língua falada, o que significa que é, ao mesmo tempo, portadora de som e de significado.

**2.2.** de referenciação espacial, pois as crianças não sabem como deverão abordar uma letra, uma palavra, uma frase ou um texto.

**2.3.** de grafismo, dado que não dominam o gesto gráfico e não podem senão imperfeitamente reproduzir o código escrito.

**2.4.** de conteúdo e de criatividade, pois têm dificuldade em imaginar que mensagem escrever e, quando a enunciam, essa mensagem é frequentemente incoerente.

**2.5.** de oralidade, visto que têm dificuldade em formular frases oralmente e de as memorizar em seguida.

**2.6.** de domínio do código, uma vez que a relação fonema/grafema não está adquirida e, por isso, não podem codificar as suas mensagens. Na verdade, as unidades da escrita não são dados adquiridos, mas são construídas pela criança à medida que aprende a escrever (por exemplo, a noção de palavra, de frase, de parágrafo de texto, de fonemas, de letras).

**2.7.** de convenções linguísticas, pois não dominam a ortografia, a sintaxe, as regras de apresentação de diversos escritos (correspondência, relato, banda desenhada, entre outros...)

### 3) *Actividades a implementar*

Perante os problemas enunciados, anteriormente, poder-se-á perguntar: como os abordar? Será possível uma hierarquização? Terão de ser resolvidos uns após os outros? Se sim, como proceder?

Na prática, os problemas de ordem cognitiva e de grafismo depressa se resolvem, mas o da oralidade e do domínio do código, por exemplo, não se resolvem tão rapidamente. Na verdade, o ensino da escrita deverá ser abordado globalmente, tendo o professor a preocupação de fazer com que os seus alunos se tornem conscientes de todas as regras da língua, mesmo que o domínio destas regras só venha ocorrer no fim de um ciclo, mais ou menos longo.

Identificados os problemas a enfrentar, várias actividades poderão ser implementadas tendo em vista a sua superação.

#### 3.1. *Clareza cognitiva*

Este conceito é bastante trabalhado por Barbeiro (1990), diz-nos o autor que num primeiro momento, a criança aborda a escrita como um objecto visual qualquer. A partir de uma hipótese pobre, tenta identificar os escritos que lhe são propostos mobilizando os esquemas construídos para este tipo de objectos. É então levada a utilizar meios díspares, não específicos (posição espacial, por exemplo) ou específicos (semelhança global, detalhe característico). A criança sabe perfeitamente que a escrita representa um sentido, mas não sabe por que meios este sentido é codificado.

Uma das actividades a realizar será a chamada de atenção das crianças para a escrita no mundo que as rodeia: na aula, na escola, em casa ou na rua, por todo o lado se encontram sinais, ilustrações que remetem para a escrita, que a ela se associam pelo sentido. As crianças deverão ser estimuladas a cortar, colar, reproduzir graficamente registos escritos em documentos e a copiar, se possível, exemplos de escrita descoberta no exterior da escola, formulando hipóteses de sentido para esses exemplos.

### **3.2. Consciência da relação oralidade/escrita**

O autor já citado impõe-nos uma relação entre a oralidade e a escrita vejamos como.

Tão importante como ver um adulto ler é ver o adulto a escrever. É necessário que a criança possa observar o professor no acto de escrever com todas as dificuldades que este comporta. A criança poderá ditar ao adulto mensagens por ela formuladas, actuando o professor como seu secretário. Os alunos têm, assim, a possibilidade de planificar e textualizar em parte o texto sem necessidade de dominar a notação gráfica. Também podem intervir na revisão dos aspectos mais globais, já que não estão preocupados com a necessidade de aplicar as regras do código. O professor poderá também produzir textos sozinhos (narrativos, descritivos, prescritivos), em silêncio diante dos seus alunos e para eles, tendo como finalidade mostrar os procedimentos (as hesitações, as correcções, os riscos, a utilização do dicionário) e ajudando a criança a captar a necessidade de concentração para escrever.

Outra actividade a realizar será a da escrita acompanhada, a da escrita interactiva entre professor e alunos. Frequentemente, o professor escreve espontaneamente diante dos seus alunos para recolher propostas, recordar tarefas e, em todas estas ocasiões, deve ter consciência de que faz de modelo ainda que não seja de forma explícita. Nestes casos, a interacção com os alunos determina o que se há-de escrever, o professor textualiza e pode fazer participar os alunos na revisão do que escreve. Mas poderá e deverá fazer de modelo também de forma explícita. Esta actividade implica que todos os aspectos da escrita sejam tratados tanto ao nível da busca de formulação verbal mais adequada como ao nível da forma gráfica correspondente. O esforço realizado para dar à produção do escrito uma forma linguística conseguida permite fazer sentir à criança que a escrita é uma linguagem diferente da linguagem oral e mostra-lhe os meios para a sua realização. (Teixeira, Tese, 2008 )

Para que estas actividades atinjam o seu objectivo, o trabalho de escrita do adulto deve ser real: hesitação, substituição, releitura parcial, reorganização do texto. O professor realiza, assim, com as crianças os comportamentos característicos da elaboração da escrita.

Dentro desta modalidade poderão ser produzidos textos com diversas finalidades: para registo (actividades de aula, visitas de estudo...), do ponto de vista cognitivo, este registo também é importante na medida em que exige esforço de memória; para comunicar (cartas para os pais, para convidar, agradecer ou para outra finalidade; para colegas de outras classes

ou escolas, para entidades...); para desencadear uma acção (instruções para outro grupo de alunos, por exemplo, enunciados de problemas; redigir uma ficha técnica antes da realização de uma tarefa prática...).

### **3.3. Capacidade gráfica**

A mestria gráfica desempenha um papel importante para o progresso na produção escrita. Para progredir, neste aspecto a criança deverá aprender a escrever em suportes variados, utilizando diversas grafias (podendo começar por usar letras maiúsculas de imprensa), adoptando logo que possível uma escrita cursiva.

Como em qualquer actividade de produção, os alunos deverão ser convidados a trocar os seus trabalhos de caligrafia. As críticas feitas pelos colegas têm frequentemente mais impacto que as observações feitas pelo professor e permitem-lhes tomar consciência dos pontos sobre que deverão esforçar-se:

#### **a) A produção de um abecedário**

Esta actividade é-nos sugerida nos trabalhos de Barbeiro (1990). A partir de fichas elaboradas pelo professor, em que o abecedário está escrito, os alunos devem construir o seu próprio abecedário. Trata-se de os levar a prestar a atenção a todas as componentes do acto gráfico.

Apesar de estarmos na época dos computadores, a caligrafia continuará sempre a ser importante. As pessoas apresentam-se ao mundo através da sua caligrafia e são inevitavelmente julgadas por ela. Por outro, lado uma boa caligrafia está directamente associada ao sucesso na ortografia. Se está a começar a escrever, a criança deve ser supervisionada para que seja apoiada na formação de bons actos de escrita. Se os erros nesta área de aprendizagem não forem prevenidos e cedo corrigidos, serão difíceis de corrigir mais tarde. Deverá ser, então, alertada para um certo número de conceitos que regem o nosso sistema de escrita, uma vez que poucos deles surgem naturalmente à criança:

1) direcção da escrita;

- 2) movimento da mão no traçado das letras;
- 3) altura das letras (as letras têm alturas diferentes);
- 4) algumas letras são imagens em espelho das outras (d e b, m e w, n e u, p e q);
- 5) maiúsculas e minúsculas são usadas diferentemente;
- 6) os espaços são usados consistentemente entre palavras e letras.

### ***b) A cópia***

Embora este tipo de actividade fosse, durante algum tempo, tida como anti-pedagógica obriga o aluno a repensar sobre o que escreveu. Tal actividade remete-nos para a consciencialização.

A cópia deve ser um meio útil para ajudar as crianças a formar letras e palavras, mas o excesso de cópias pode reduzir a motivação e as oportunidades de aprender. Há que adoptar uma atitude equilibrada, motivar as crianças para escrever e, em simultâneo, a copiar também.

A cópia poderá e deverá ser de diversos tipos:

- ***a cópia autónoma***

As crianças farão a cópia de enunciados ou exercícios, após a sua leitura, respeitando o espaço e as formas gráficas.

- ***a cópia dirigida***

O professor dita um enunciado, a partir de um texto escrito, que o aluno copia segundo as instruções dadas pelo professor.

- ***a cópia activa***

A partir de um texto conhecido dos alunos, o professor propõe a cópia de uma mensagem construída por palavras retiradas do texto.

- ***a cópia diferida***

A criança vê, retém e reproduz palavras ou frases de um modo exacto.

### ***c) A cópia rápida***

Numa primeira fase, as crianças têm de copiar, num tempo limitado, um enunciado que lhes seja familiar, com o objectivo de evoluírem na velocidade da escrita. A criança deverá escrever depressa e bem, o texto deve ser legível, fiel e sem erros ortográficos. Mais tarde, as crianças que adquiram as necessárias competências e estão em vias de desenvolver um estilo automático de escrita. Poderá ser dado algum tempo aos alunos para se familiarizarem com alguma informação que precisem de escrever, por exemplo uma mensagem aos seus pais, e terem um tempo limitado para escreverem. Esta actividade deverá ser realizada com uma periodicidade regular.

### ***3.4. Produção escrita***

Outras actividades poderão ser implementadas para desencadear a produção escrita. (Sardinha, 2005)

Numa primeira fase, as actividades que podem ser propostas não se afastam quase das situações de cópia, nomeadamente da cópia activa, para que a crianças se sinta confiante ao produzir os seus textos. A criança utilizará materiais familiares para escrever, sendo a sua imaginação alimentada pelas leituras do professor, uma vez que dispõe de poucos materiais para elaborar uma mensagem. Trata-se, pois, de construir com os alunos referenciais diversificados:

- listas de palavras (cores, dias, meses, estações do ano, materiais escolares, animais, pronomes...), sobretudo nomes pertencendo a um mesmo campo semântico;
- textos conhecidos dos alunos (canções, lengalengas...);
- sintaxe.

Estes referenciais devem ser afixados na aula e regularmente manipulados. Os textos são também afixados, porque os alunos apropriam-se mais facilmente de material escrito organizado do que de palavras isoladas.

Um vocabulário limitado inibe a fluência e o desenvolvimento da escrita de uma criança. Ler para as crianças origina o crescimento e o alargamento vocabular, sobretudo se o

professor explicar as palavras pouco familiares. Esta atitude desenvolve a aquisição de vocabulário, que é fundamental para o desenvolvimento da literacia.

Numa segunda fase, o aluno utiliza os conhecimentos para criar ele próprio o seu texto, autonomamente. De seguida, expõem-se algumas actividades que visam a motivação e o desenvolvimento da escrita:

- actividades de transformação de uma parte da mensagem (mudar uma palavra sublinhada, por exemplo), recorrendo a uma lista de palavras conhecidas, para produzir uma mensagem nova;
  
- actividades de produção a partir de ilustrações (de revistas, jornais, cartazes...), em balões, em legendas das ilustrações, que podem servir de pretexto para a redacção de um livro, que constitui uma motivação para a escrita. A elaboração do livro implica uma manipulação material que dá a esta actividade a dimensão de projecto;
  
- actividades de escrita a partir de suportes pobres, que solicitam o imaginário. A partir de uma imagem muito simplificada, ou de uma palavra, o aluno produzirá uma frase, ou um texto;
  
- produção de escritos a partir de suportes afectivos: redacção de uma história a partir de uma palavra (só, triste...), ou de um texto a partir de uma condição (se eu fosse...). Estes textos podem ser escritos regularmente num caderno atractivo cuja capa indique o tema dos textos a produzir;
  
- actividades de escrita a partir de um tema da vida real. Poderão tomar a forma de um dossier, tendo por tema as festas na família, na escola... Cada criança escreve uma legenda a partir de um desenho por si elaborado, ilustrando o tema escolhido e, posteriormente, poderá ser organizada uma exposição com os trabalhos dos alunos;
  
- escritos a partir de uma história conhecida: a partir de três ou quatro imagens com introdução de novos conhecimentos; imaginar a continuação ou o fim de uma história lida pelo professor; escrever o texto de um álbum só com ilustrações; textos a partir de

poemas, retomando a estrutura e mudando uma ou mais palavras significativas; pequenos textos a partir de escritos sobre um tema.

### **3.5. Oralidade**

No âmbito da oralidade vejam-se os trabalhos de Sim – Sim desenvolvidos para aplicação no Plano Nacional de Ensino do Português (PNEB)<sup>1</sup>

As crianças, por vezes, têm dificuldade em codificar uma mensagem coerente, porque a mensagem é mal memorizada ou porque é transformada. Há actividades que ajudam a dominar a oralidade. Poder-se-ão fazer exercícios para desenvolver a memória imediata: os alunos terão de reproduzir oralmente uma mensagem elaborada pelo professor, aprendendo, assim, a ouvir, a reter e a emitir correctamente o que ouve. A dificuldade poderá ir sendo aumentada em função da extensão da mensagem. Outra actividade a utilizar consistirá na escrita de mensagem apoiada na própria oralidade dos alunos. Uma actividade deste tipo visa desenvolver a auto-linguagem; quando os alunos elaboram uma mensagem e a retêm na mente, reformulam-se mentalmente, seguindo a sua ordem cronológica. Assim, eles poderão escrever a sua mensagem, pouco a pouco, apoiando-se sobre a oralidade. Esta estratégia deverá ser temporária e será abandonada a partir do momento em que se sintam mais seguros no domínio da língua.

### **3.6. Aquisição das correspondências grafo-fonéticas**

A autora citada (Inês Sim-Sim) desenvolve de forma clara o modo como é feita a aquisição da escrita, que é o meio por excelência para o desenvolvimento da competência grafo-fonética.

#### **▪ A escrita-descoberta**

Nesta situação, os alunos colocarão todas as questões necessárias para a elaboração de uma mensagem, nomeadamente quanto ao modo como deverá ser codificada. Os alunos são levados a formular hipóteses a partir das suas aquisições, tendo em vista a elaboração de mensagens. Esta técnica é utilizada sobretudo quando se trata de palavras novas.

---

<sup>1</sup> PNEB – 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.

O professor deve evitar a crítica, mesmo se as frases emitidas não estão de acordo com as normas da língua. Inicialmente, terá que existir uma tolerância face ao erro, porque é importante para que o aluno que está a aprender a escrever pratique a escrita com confiança, sem preocupação obsessiva com o respeito pela norma. A escrita-descoberta acabará por conduzir a uma tomada de consciência das regras do código linguístico.

Esta actividade deve fazer parte do quotidiano do espaço sala de aula, aproximando-se mesmo de um ritual. Os alunos escrevem a frase do dia, muitas vezes inspirada num acontecimento importante. Quando a mensagem está elaborada e memorizada, um aluno começa a escrita no quadro, enquanto o resto da turma verifica a sua correcção. A interacção entre os alunos permite a troca e o confronto de pontos de vista, levando-os gradualmente a uma tomada de consciência das regras do código linguístico, para o que também contribuirá o professor, convidando-os a analisar a língua a partir das suas produções. Os alunos verificarão a recorrência de certas grafias, correspondendo a certos fonemas. Nesta altura, o professor incentivará os alunos a classificar certos fonemas e a organizar um inventário das diferentes grafias. Quanto mais cedo a criança dominar a ortografia melhor poderá escrever, dando atenção à estrutura do texto e à eficácia da comunicação. O cuidado com a grafia também é importante para aquele domínio, tal como os conhecimentos de índole gramatical.

#### ▪ ***A escrita apoiada na memória de curto prazo***

As memórias têm um papel fulcral na aquisição e desenvolvimento da capacidade de escrever. Sardinha (2005), refere-se de forma detalhada à sua importância. Assim, nesta actividade, o professor isola uma palavra ou grupo de palavras num texto e fá-la(s) reconhecer e verbalizar pelos alunos. Após um breve momento de observação silenciosa, o professor apaga o texto e os alunos escrevem a palavra ou frase memorizada.

#### ▪ ***A noção de sílaba***

A possibilidade de segmentar uma palavra em sílabas é anterior à da leitura e à da escrita, pelo facto da sílaba possuir um substracto fónico.

Num determinado momento da sua evolução, quando tentam escrever, as crianças segmentam espontaneamente as palavras. E, quando querem representar graficamente o aspecto sonoro dos seus enunciados, o número e a diversidade de grafias que utilizam parece

estar em relação com a quantidade de sílabas. A hipótese silábica tem lugar entre o período em que a escrita é guiada somente por aspectos formais (linearidade, número de caracteres...) e o período durante o qual a escrita é guiada pelo princípio alfabético, segundo o qual cada segmento consonântico ou vocálico corresponde uma determinada letra. Graças à hipótese silábica é possível ultrapassar as relações globais entre a escrita e o enunciado oral e atribuir uma referência sonora diferenciada a cada parte da escrita. A interacção entre a segmentação silábica e a escrita (isto é, a representação externa descontínua) facilita o acesso à estrutura fonética. Por isso, poder-se-á propor o seguinte:

- escrita-descoberta: os alunos dividem as palavras em sílabas;
- encontrar a sílaba comum numa série de palavras e copiá-las depois;
- partir de uma sílaba, procurar palavras que contêm essa sílaba e escrevê-las.

#### ▪ *A noção de fonema*

Inês Sim-Sim, já citada diz-nos que a capacidade de segmentar em fonemas desenvolve-se em simultâneo com a leitura. A criança deve aprender a escutar os sons representados pelas letras na sua própria língua falada. Para poder operar sobre os fonemas, é preciso que a criança saiba antes demarcá-los e reproduzi-los, o que está longe de ser uma experiência de descoberta espontânea. Pelo contrário, é preciso ajudar a criança durante esse processo. Esta actividade deve integrar-se não só em actividades significativas, mas deve ser empreendida, porque é a actividade mais exigente na análise de palavras: a análise da palavra em fonemas e o estabelecimento da correspondência ente letras e fonemas. Neste quadro, a leitura que o próprio aluno escreve serve para verificar esta correspondência. Teberosky (2003) é de opinião que, se na altura em que o aluno está a escrever, se apresenta uma oportunidade implícita de análise fonética e de associação com as letras, se poderá ir mais longe, tentando um ensino um pouco mais explícito. Por exemplo, pode-se ajudar a análise durante a escrita pedindo à criança uma escrita em voz alta, parando em cada fragmento escrito. Este tipo de situação de escrita, com identificação e verbalização ajuda a criança a adquirir e a utilizar a consciência fonética durante a escrita para escrever. O professor poderá insistir várias vezes até obter a segmentação máxima e a escrita máxima (é um processo de segmentação explícita). A leitura serve para verificar a segmentação. É claro que é preciso assegurar-se que a criança está capaz de compreender a relação entre a linguagem oral e escrita, mesmo que não chegue ainda a fazer uma correspondência exaustiva das vogais e

consoantes. Trata-se de uma actividade de segmentação integrada na escrita. Pode-se, ainda, propor: a escrita de uma palavra conhecida – os alunos dividem-na em sílabas, em fonemas; escrita de uma palavra desconhecida – os alunos formulam hipóteses sobre a ortografia da palavra depois do reconhecimento dos fonemas; encontrar um fonema comum numa série de palavras, para observarem diferentes grafias; partir de um fonema, encontrar as palavras que contêm esse fonema e escrevê-las.

### ▪ *A noção de letra*

Teixeira (2008), baseada em Barbeiro diz-nos que é frequente que a criança em idade pré-escolar conheçam o nome de muitas letras antes de se iniciarem na aprendizagem do código. Adquirem estes conhecimentos por intermédio dos seus pais, de educadores, de livros ou jogos sobre o alfabeto. Há autores que pensam que as crianças conhecem melhor o nome das letras que o seu som e que chegam ter consciência dos sons representados pelas letras quando o nome destas reflecte a sequência de sons. As actividades que se seguem poderão ajudar as crianças a construir a noção de letra:

- propor uma letra: descobrir palavras que a contenham e analisar o seu papel na palavra;
- jogos sobre pequenas unidades: o professor dita uma palavra, letra a letra, e os alunos deverão reconstituí-la; o professor escolhe uma letra, e as crianças sublinham num texto, as palavras que contêm essa letra; o professor propõe palavras que contenham letras mudas e analisa o seu papel nessas palavras.

Zorzi (2003) frisa que demos ter sempre em mente que a criança age como um especialista em análise fonética, tomando a “boca” como referência para a escrita. Essa é uma tendência que é natural e que somente será quebrada à medida que ela compreender que falar e escrever são actos diferentes e que o padrão articulatorio (as pistas que a boca pode fornecer), por si só, pode não ser suficiente para determinar a escrita. Por isso, em vez de adoptar práticas de ensino que reforçam essa tendência natural da criança, confirmando a crença que ela já tem de que é a boca que determina a escrita, o professor deveria propiciar situações nas quais a criança pudesse confrontar o que é que fala e o que é a escrita, que determinadas palavras são escritas da maneira como são pronunciadas, mas que, muitas delas, embora sejam pronunciadas de um certo modo, são escritas de outro.

#### ***4) Aquisição de competências gráficas e motoras***

Já foi referida a importância da aquisição de competências gráficas e motoras para o domínio da ortografia. Estes pré-requisitos são trabalhados por Pereira e Azevedo (2005).

Pela repercussão que tem em muitas áreas do currículo, a aprendizagem da caligrafia não pode ser ignorada ou descuidada. Há todos os indícios que a caligrafia será ainda por muito tempo uma importante forma de comunicação, mesmo na era dos computadores. Na aprendizagem da caligrafia, acentua-se hoje a legibilidade, a velocidade e a fluência. Para que tais objectivos sejam atingidos há todo um percurso a realizar de que iremos destacar alguns aspectos.

##### ***4.1. Actividades de pré-escrita***

Algumas actividades poderão ser usadas para preparar o ensino da caligrafia, uma vez que contribuem para melhorar o controlo da motricidade fina:

- brincar como os dedos;
- pintar com pincéis de vários tamanhos e em várias superfícies, encorajando o desenho de círculos, elipses, quadrados e linhas;
- desenhar gravuras grandes e simples;
- pintar com os dedos, com utilização de serrim, areia, sementes (...) para a obtenção de diversas texturas;
- rabiscar sobre papel fino colocado sobre papel enrugado, madeira(...);
- cortar, dobrar e colar papel;
- modelar em barro, dando ênfase à manipulação do barro em diferentes formas;
- coser e tecer;
- utilizar teclados.

Alguns autores examinam criticamente concepções que presidem às práticas escolares que consistem em propor aos alunos um treino de grafismos destinado a preparar a entrada na escrita, mas desligado das aprendizagens conceptuais que estão em jogo na sua aprendizagem.

Frequentemente as crianças são submetidas a exercícios gráficos visando desenvolver nelas competências grafo-motrices e visuo-motrices, “pré-requisitos” considerados como indispensáveis e que se supõe que poderão ser naturalmente reinvestidos aquando da passagem à escrita propriamente dita. Contudo, o que acontece é que as habilidades gráficas assim treinadas não se transferem sempre automaticamente para as situações de escrita. As dificuldades sentidas por alguns alunos quando começam a escrever, apesar dos treinos realizados ao longo do ensino pré-escolar, são disso testemunho. É como se os alunos não reconheçam, nas letras ou palavras, as formas treinadas noutros contextos. Consequentemente, impõe-se uma pedagogia do grafismo que conduza as crianças a exercer a sua atenção visual, a discriminar as formas, a observá-las e a descrevê-las. É preciso paralelamente ajudá-las a identificar gestos apropriados para produzir aquelas formas, a analisar os diferentes procedimentos possíveis, a experimentar o desenho das letras, a explorar as suas próprias possibilidades motoras. Para educar o gesto é preciso dissociá-lo do resultado gráfico, para em seguida, de maneira consciente, associar ao traçado esperado o gesto reconhecido como adequado porque objectivado e antecipado. Neste aspecto, a verbalização da acção é essencial. Trata-se de organizar e de orientar os dados motores. Para executar uma mesma forma, por exemplo um círculo, dois gestos são possíveis (para a esquerda e para a direita) que terão todavia o mesmo resultado.

No que se refere à reprodução do modelo gráfico, as relações convenientes entre as formas não aparecem senão na idade dos sete anos. Para se reproduzir um modelo é preciso discriminar nele as diferentes componentes, identificar os elementos constitutivos, perceber as relações topológicas existentes para, finalmente, se poder fazer um uso correcto das informações recolhidas. Ora, um modelo de escrita é sem dúvida alguma um modelo complexo e a sua reprodução necessita, para além das habilidades motoras, da elaboração de significações. Aguçar a observação, antecipar e organizar as acções, escolher os procedimentos, avaliar, surgem como funções essenciais dos exercícios gráficos num contexto colectivo em que a linguagem é solicitada na sua função de construção do pensamento.

Conclui-se, assim, que numa altura em que se insiste na aprendizagem formal do traçado das letras, é preciso reflectir nas modalidades escolares dessa aprendizagem para não se voltar aos erros anteriores que consistem, por um lado, na valorização de exercícios

estéreis (uso abusivo de fotocópias prontas a consumir), e por outro, a apresentar a escrita como uma sucessão de constrangimentos grafo e visuo-motores.

#### **4.2. Actividades introdutórias**

##### **▪Orientação da esquerda para a direita**

É fundamental que as crianças façam a discriminação da esquerda da direita, por isso, deve-se realizar actividades diversificadas que desenvolvam essa distinção.

##### **▪Formação de letras e números**

A formação das letras é o aspecto mais importante da legibilidade. A formação das letras envolve linhas rectas verticais, horizontais e diagonais, círculos e parte de círculos.

Para começar, a criança deveria desenhar linhas e formas em papel sem linhas, para praticar o movimento da mão envolvido. Mais tarde pode ser usado papel com linhas. O professor proporá folhas com formatos cada vez mais pequenos, o que obrigará a criança a reduzir o seu movimento de maneira progressiva até chegar a utilizar somente o pulso e os dedos. Para a aprendizagem da altura das letras o professor proporá que a criança escreva entre duas linhas bastante espaçadas.

As actividades introdutórias deverão ser realizadas num ambiente descontraído, mostrando o professor como diferentes combinações das formas praticadas podem formar diferentes letras.

Quanto ao sentido do traçado das letras não deverá o professor impor às crianças esquerdinas os mesmos movimentos que as dextras geralmente executam. O professor apenas deverá ajudar a criança esquerdina e descobrir um modo de escrever biomecanicamente adequado ao seu caso, que seja o mais legível, o mais rápido e o mais confortável para ela.

Nada deverá obstar, por exemplo, a que as letras dos esquerdinos tenham uma orientação vertical ou ligeiramente inclinada para a esquerda, enquanto as dos dextros se poderão inclinar mais para a direita.

Uma abordagem que está a ser usada para resolver o debate entre os adeptos do cursivo e os que defendem a utilização da letra de imprensa na introdução à escrita é a introdução de um alfabeto que combina elementos de alfabetos cursivos e não cursivos. Esta é uma abordagem comum à escrita em muitos países da Europa do norte, nos Estados Unidos da América, na Austrália e Nova Zelândia.

No ensino de um alfabeto deste tipo, as letras são introduzidas individualmente e usadas em palavras sem estarem ligadas: posteriormente acrescentam-se elos de ligação de modo a conseguir-se um alfabeto cursivo com modificações mínimas das letras.

Esta abordagem tem uma dupla vantagem: a de evitar o confronto da criança com duas fontes completamente distintas em simultâneo (uma para ler e outra para escrever), e a de facilitar a tarefa da aprendizagem da caligrafia a todos os alunos. Por outro lado, nada obsta que, tendo dominado um cursivo simplificado, a criança que o desejar e que tenha capacidade para o fazer, venha a escolher, mais tarde, um estilo mais embelezado e personalizado.

Esteve (2004) é de opinião que o tipo de letra não é o aspecto mais importante em que tenha de haver concordância para ensinar a ler e a escrever e estabelece diferenças entre o tipo de letra para ler e a escrever. Quando se trata de ler, a criança necessitará para o seu desenvolvimento como pessoa alfabetizada de reconhecer todo o tipo de letra. Isto quer dizer que, aula, terão cabimento todos os tipos de letra que surjam em qualquer texto escrito no entorno da criança. Esta variedade não deve representar uma dificuldade, mas uma vantagem para se irem relacionando os diferentes tipos de letra.

Quando se trata de escrever à mão, a criança necessitará basicamente de saber exprimir-se correctamente com uma grafia clara, fácil de compreender pelo receptor a quem a mensagem é dirigida.

Escrever de uma maneira ou de outra não implica um conhecimento diferente nem mais profundo do que é escrever. A escola deve velar primordialmente por formar bons escritores, independentemente da grafia, o que não quer dizer que não se ocupe dela, mas sendo necessário situar a sua problemática no lugar que lhe corresponde, tratando-se realmente de um aspecto secundário.

Assim, nada deveria obstar a que os alunos tivessem a possibilidade de aprender outro estilo de cursivo, mais simples, nos primeiros anos de aprendizagem da escrita. Pois, o que tem vindo a ser ensinado nas escolas portuguesas acaba, em grande parte, por ser posto de parte ao fim de algum tempo, dando lugar a alfabetos pessoais, que resultam justamente da introdução de letras semelhantes às letras de imprensa.

Quando aos números, pode ser ensinada tanto de uma forma cursiva como uma não cursiva, ou uma forma mista.

Durante as actividades introdutórias de caligrafia, dever-se-á prestar atenção à postura, ao modo de segurar o lápis, à orientação do papel, pois são aspectos a ter em conta no desenvolvimento da aprendizagem da escrita.

## **5) Convenções da linguagem escrita**

### ***5.1. A ortografia***

É necessário e útil sensibilizar os alunos para o funcionamento das regras de ortografia. Richard Gentry, citado por Beard (2000), considerou os seguintes estádios a aquisição da ortografia:

1. Pré-comunicativo – uso de símbolos do alfabeto para representar as palavras;
2. Semi-fonético – primeiras tentativas para usar o sistema alfabético;
3. Fonético – a criança já conhece todos os sons e letras, mas utiliza a grafia fonética;
4. Transicional – a criança utiliza a grafia fonética e a convencional;
5. Convencional – a base do conhecimento da ortografia está firmemente estabelecida.

Para que os alunos abandonem a escrita fonética é preciso que o professor se envolva a compreensão de aspectos como:

- a relação entre as letras e sons, ou seja preocupe em desenvolver neles um comportamento que os leve a colocar dúvidas e a fazer verificações, pois a escrita

apresenta uma série de propriedades linguísticas, espaciais e temporais, que caracterizam a sua natureza. Assim sendo, aprender a língua escrita, as letras representam sons. Um som pode ser representado por uma letra, uma mesma letra pode representar vários sons e um mesmo som pode ser representado por várias letras;

- a correspondência quantitativa entre letras e sons: cada palavra é escrita com um certo número de letras, que nem sempre corresponde ao número de fonemas que a compõem;
- a posição de cada letra no espaço gráfico, a direcção da escrita, a linearidade, a segmentação.

Zorzi (2003) considera ainda essencial que a criança seja capaz de identificar semelhanças sonoras entre as palavras, o que pode resultar em estratégias geradoras de escrita, e que se dê conta das possibilidades de construção silábica e das variações de intensidade de uma sílaba para outra, ou seja, da noção de tenacidade.

Só compreendendo estes aspectos é que as crianças irão pondo de lado hipóteses fonéticas, substituindo-as por hipóteses ortográficas, o que significa ser capaz de pensar nas palavras, não só a partir da sua estrutura sonora, mas também a partir de um referencial visual, considerando a forma gráfica que as palavras têm. A referência será não o que se diz, mas também o que se vê escrito.

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

### **1) Processos perceptivos**

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

### **2) Processos gerativos generalizadores**

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

De seguida, expõem-se algumas actividades que contribuirão para o desenvolvimento da ortografia:

- a construção de referenciais tanto para o léxico como para a gramática (o ensino de algumas regras deve ser contemplado, tendo sempre em vista o desenvolvimento da consciência ortográfica);
- a reprodução de palavras ou frases que o professor permite que sejam observadas por algum tempo e que o aluno terá de memorizar antes de escrever, na ausência, portanto, do modelo;
- escrita-descoberta: praticando esta actividade, os alunos formulam hipóteses sobre a ortografia;
- o ditado de palavras e frases que o aluno é capaz de escrever com ortografia correcta. Os alunos terão de escrever sem qualquer modelo;
- a leitura e a escrita de textos;
- a revisão dos textos escritos.

Aos sete, oito anos, embora as crianças tenham dificuldades no domínio do código, as aprendizagens fundamentais são a ideia de frase e contexto de texto, como conjunto de frases. O não domínio cabal da ortografia não pode justificar que as crianças não escrevam textos, pois para que os alunos reflectam sobre o funcionamento da língua e sobre a comunicação que essa língua permite é preciso que leiam, produzam e reproduzam, não frases isoladas, mas textos. Aprender a escrever implica compreender os diferentes usos que as pessoas fazem da escrita, que não se reduz aos usos que a escola faz ao solicitar cópias, ditados, completação de frases, redacções. Implica compreender as funções sociais da escrita, isto é, que ela é usada para dar ou receber informações, para questionar, para conversar, para instruir, para permitir a organização de pessoas no tempo e no espaço, para divertir, entreter, entre outras.

Em relação à aprendizagem da ortografia, há consenso entre especialistas que ela deverá surgir integrada na compreensão e na produção de textos, na prática de actividades comunicativas e globais. Serão as repetidas experiências de leitura e de escrita, assim como o

conhecimento da língua, que farão com que as informações que se vão instrumentando acabem por se fixar na memória.

Desde cedo que o aluno deve tomar consciência das possibilidades do erro (consciência ortográfica). No primeiro ciclo, poderão ser trabalhadas algumas possibilidades de erro. Na aprendizagem da ortografia existe um processo de apropriação gradual pela criança, que, agindo sobre a linguagem, formula hipóteses. Gradualmente, ela irá rejeitando as hipóteses fonéticas para as substituir por hipóteses ortográficas. Tais hipóteses servem como referência, ou seja, determinam os modos de proceder e de produzir a escrita num determinado momento.

Dada a complexidade do processo de escrita, não é possível ter presente, durante a redacção do texto tudo quanto é necessário para que o produto final corresponda totalmente ao que se pretende. É no momento da revisão da sua própria produção que a criança poderá reflectir sobre o que aprendeu nas aulas, ou como leitor, para melhorar o que escreveu.

## **5.2. A pontuação**

Relativamente à pontuação, é necessário que os alunos tomem consciência da sua importância num texto. No seu ensino deverão considerar-se vários aspectos. Por um lado, deverá ser dada importância ao contexto da comunicação como suporte da aprendizagem da pontuação. Por outro lado, tal como deverá acontecer no ensino da ortografia, há que estabelecer uma hierarquia entre os diferentes sinais de pontuação, pois não têm todos a mesma importância. O ponto final e a vírgula são os sinais de pontuação mais frequentes e os mais importantes, mas são também os mais difíceis. Nigel Hall (1996) sugere três processos de ajudar as crianças a ultrapassar a sua resistência inconsciente ao uso de pontos finais nas frases:

1. Demarcação: logo que possível encorajar as crianças a escrever duas ou mais frases e a dispô-las seguidas na página;
2. Explicação: usar conceitos explicativos mais do que a etiquetagem;
3. Informação: dar ênfase ao que a pontuação faz para que um texto informe o leitor.

Salgado (1994) propõe que, para favorecer a aprendizagem do conceito de período, o professor use um critério fonológico, porque é o mais próximo da competência da criança.

A aprendizagem da pontuação tem de ultrapassar as barreiras da frase. No primeiro ciclo, pode-se trabalhar o conceito de parágrafo (não esquecendo a sua dimensão visual), pois o parágrafo serve para estruturar o conteúdo dos textos e para mostrar formalmente a sua organização. O conceito de parágrafo é, de facto, muito importante na expressão escrita.

As regras de pontuação não são anárquicas, nem pessoais, mas variáveis e nem sempre simples. Poderão, por vezes, aceitar-se várias maneiras de pontuar, mas há erros inaceitáveis. Acontece que algumas vezes estes erros poderão mesmo resultar de métodos de ensino. Cassany (1993) refere que os sinais de pontuação se têm apresentado sempre como a equivalência escrita da entoação, mas constatam-se mais diferenças que semelhanças entre uma e outra. Se é verdade que determinadas entoações têm equivalência na escrita, muitos outros usos da pontuação têm explicação exclusivamente sintáctica.

### **5.3. *Erros ortográficos e distúrbios de aprendizagem***

Já vimos que, ao iniciar a aprendizagem da escrita, a criança se apoia no conhecimento que já possui da língua oral e que constrói, de início, hipóteses fonéticas. É, pois, natural que surjam erros. O erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita e deve ser visto como algo inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, processo de construção de conhecimentos sobre a escrita.

Os erros são produzidos por todas as crianças, mas o processo de construção de conhecimentos relativamente à escrita não é igual para todas elas: para uma parte delas esse processo mostra-se mais difícil. Segundo Zorzi (1998), um dos indicadores de tal dificuldade pode ser a quantidade de tipos de erro (representações múltiplas, apoio na oralidade, omissões, junção-separação, trocas surdas/sonoras, generalizações, acréscimo de letras, letras parecidas e inversões) que a criança apresenta, assim como a frequência dos mesmos. Se, ao fim de um certo lapso de tempo e após a realização de observações sistemáticas, se verificasse que se

mantinha ou mesmo aumentara a frequência e variedade de alterações do código escrito, poderíamos supor que a apropriação do sistema ortográfico não se estaria a processar de uma forma adequada. A criança não estaria a fazer progressos na sua aprendizagem, apesar de estar em contacto com a escrita. Em casos como este, poder-se-ia pensar em possíveis distúrbios. Mas nem sempre a presença de dificuldades significa a presença de um distúrbio. Além disso, essas dificuldades podem não estar centradas na criança, uma vez que o não aprender pode ser também consequência de um ensino deficiente ou ineficaz. Mesmo que se trate de um distúrbio de aprendizagem, isso não significa uma incapacidade para aprender ou, mais concretamente para se apropriar do sistema ortográfico. O melhor que a escola poderá fazer, em vez de fazer apenas diagnósticos, deve acompanhar, atentamente, o evoluir do processo de apropriação para poder compreender, de um modo mais preciso, o que as dificuldades da criança poderão significar. O papel da escola é o de buscar soluções que contribuam para uma aprendizagem mais efectiva.

O processo gradual de construção do sistema ortográfico pelas crianças, assim como as dificuldades que são inerentes ao próprio sistema de escrita devem ser compreendidas de forma mais cabal para que se possa distinguir as dificuldades que fazem parte da aprendizagem daquelas que podem constituir distúrbios de aprendizagem.

## **6)Desenvolvimento gramatical na escrita**

### ***6.1. Desenvolvimento na estrutura das frases***

À medida que ganham mais confiança na escrita, as crianças começarão a usar mais elementos. O uso do pronome para recapitular o que foi dito, característica comum da linguagem oral, diminui depois dos nove anos, embora possa ser ainda adequado no uso de autêntico discurso directo em narrativas pessoais, em textos dramáticos ou escrita criativa.

Outro aspecto a assegurar é a concordância entre sujeito e verbo, uma vez que a falta de concordância neste aspecto é um dos poucos erros na estrutura das frases que ocorre no discurso das crianças depois de começarem a sua escolarização.

Relativamente aos sintagmas nominais, verifica-se que, a princípio as crianças tendem a usar sintagmas nominais simples como sujeitos (pronomes, nomes próprios e sintagmas

nominais precedidos de determinantes). Por volta dos dez anos, usam sintagmas nominais expandidos como sujeitos.

No que se refere ao sintagma verbal, a princípio as crianças usam caracteristicamente formas verbais activas, mas o uso da passiva pode aumentar rapidamente, segundo Beard (2000), entre os oito e os doze anos, talvez mesmo a triplicar. Um sinal associado de crescimento observa-se na manutenção da concordância de tempos entre verbos, o que é especialmente difícil de conseguir, quando a escrita se refere a situações hipotéticas.

## ***6.2. Desenvolvimento no uso de frases coordenadas***

A utilização de frases coordenadas é característica da escrita inicial. A maturidade no estilo pode ser conseguida de variadas maneiras:

- 1.** reduzindo o número do emprego da conjunção «e» numa frase – para ligar frases simples numa frase complexa, poderá ser necessário usar apenas uma vez essa conjunção; depois disto, um estilo mais amadurecido pode ser conseguido, começando outra frase, de preferência a usar «e»;
- 2.** substituindo a conjunção «e» por outras conjunções, quando a espécie de relação entre as frases não é meramente aditiva. Por vezes, aquela conjunção é usada para exprimir a sequência, a causa, a oposição, simultaneidade.

## ***6.3. Desenvolvimento no uso de frases subordinantes e subordinadas***

À medida que diminuem as orações coordenadas poderá aumentar o uso de orações subordinantes e subordinadas. Entre os oito e os dez anos, a proporção das orações subordinadas na oralidade e na escrita inverte-se. Aos oito anos, as crianças usam mais a subordinação na oralidade; aos dez anos usam-na mais na escrita. A natureza da subordinação pode ser fortemente influenciada pela natureza da tarefa de escrita.

#### **6.4. A reflexão linguística e o ensino da composição**

A aprendizagem de conhecimentos sobre a língua e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a sua estrutura e forma como se usa têm indiscutivelmente muitos pontos de contacto com o ensino da composição, uma vez que a composição é a habilidade linguística que se relaciona mais estreitamente com o saber gramatical. Um nível básico de conhecimentos linguísticos e de capacidade de os usar reflexivamente parece imprescindível para o exercício da composição. Ao mesmo tempo, a aprendizagem da composição oferece contextos e objectos linguísticos, socialmente necessários para o desenvolvimento da reflexão gramatical.

Segundo Zayas (1997), alguns dos objectivos do desenvolvimento da reflexão linguística que afectam o ensino da composição são, entre outros, os seguintes:

- 1. *Dominar as convenções escritas.*** O escrito é muito mais exigente que o oral que se refere a convenções sociolinguísticas (manutenção do registo, por exemplo), discursivas (género textual, estrutura, rigor na selecção do conteúdo) e gramaticais (alto nível de coesão). O conhecimento destas convenções e a capacidade de as aplicar é imprescindível para a redacção de textos aceitáveis de acordo com os padrões estabelecidos com a comunidade.
- 2. *Controlar o escrito e a composição.*** O conhecimento linguístico incrementa a capacidade e a qualidade da planificação do objecto escrito. O autor poderá adequar com mais precisão o discurso construído aos parâmetros comunicativos do contexto, porque tem mais consciência tanto das necessidades do leitor como do valor das opções linguísticas feitas.
- 3. *Automatização de conhecimentos e tarefas linguísticas.*** Os adultos interiorizam com o tempo algumas das aprendizagens linguísticas realizadas, de modo que chegam a efectuar automaticamente algumas operações linguísticas que a princípio tinham de fazer com atenção consciente. Esta automatização resolve alguns dos requisitos mais mecânicos da composição (ortografia, construção

sintáctica de algumas orações) e permite que os recursos cognitivos do autor (memória de trabalho, processos de interpretação e reflexão) se concentrem em aspectos mais estratégicos, que exigem reflexão consciente.

4. *Referir-se ao escrito.* O aluno deve conhecer e poder usar com precisão os conceitos e a terminologia técnica mais habituais da língua (adjectivo, pronome, parágrafo, argumento...) para poder referir-se a eles nos intercâmbios com co-autores e leitores e em qualquer outra situação. É evidente que quanto mais elevado for o domínio destes conceitos mais preciso e analítico poderá ser o intercâmbio.
  
5. *Flexibilidade nos usos.* O conhecimento consciente da língua permite que o autor não só repita as condutas linguísticas convencionais, herdadas da comunidade, como também seja capaz de as modificar, para criar efeitos comunicativos especiais como a ironia, o humor, jogos de palavras, inventando palavras, associando significados novos a palavras velhas, entre outros.

Nas aulas, as tarefas de reflexão linguística e de aquisição de conceitos gramaticais devem basear-se nos usos verbais que o aluno já realiza e não o contrário.

O tipo de conhecimentos linguísticos que podem ser úteis ao aluno no ensino da composição são os que têm incidência directa nos processos de comunicação, os que se relacionam com a criação de significado em cada contexto. Por isso, o ensino de conceitos teóricos há-de relacionar-se com as necessidades comunicativas.

O desenvolvimento da capacidade de reflexão linguística segue associada à compreensão e à produção de discursos concretos e contextualizados, de maneira que as actividades gramaticais se hão-de inserir em consequências didácticas de compreensão e produção de textos escritos. Segundo Cassany (1979), os momentos mais adequados a essa inserção são:

- na leitura e interpretação de textos que possam servir de modelo à produção;
- na planificação do discurso que vai ser produzido, sobretudo no que se refere à reflexão sobre a estrutura, a selecção e a organização dos dados;

- nas distintas actividades de revisão do discurso, quer na versão final, quer no rascunho: revisão do conteúdo e da estrutura, oralização do escrito, correcção ortotipográfica, verificação automática com o computador;
- nas distintas actividades de uso de instrumentos de consulta (dicionários, gramáticas, prontuários...).

No seu conjunto, as tarefas de reflexão linguística terão de estar estritamente relacionadas com as carências que o aluno manifeste durante as sequências didácticas, nas fases de apresentação do trabalho a realizar, de práticas controladas ou tarefas a levar a cabo dentro de projectos.

## ***CAPÍTULO III***

### ***1-A aprendizagem sistemática da escrita***

Quando na actualidade, se procede ao levantamento dos principais pontos críticos do ensino do Português – e do ensino em geral – é quase inevitável falar-se da escrita e do baixo nível atingido pelos alunos, no termo da escolaridade obrigatória ou mesmo em níveis de ensino mais avançados, no que respeita a aptidões básicas desse domínio. (Sardinha, 2005)

A razão de ser de tal situação – os alunos não gostam e não aprendem a escrever – radica em factores que não se confinam à escola e se projectam na esfera mais ampla do social e das suas contradições. Como afirma F.I. Fonseca, “cada vez menos se escreve e lê, na nossa sociedade do audiovisual e do imediato; mas apesar disso, continua alta a cotação social e simbólica do escrito”(1992,222).

É, no entanto, a escola que, diariamente, se confronta com o problema, pelo menos de duas formas: por um lado, é ela que, de modo mais directo, é responsabilizada pelo produto da sua acção: o fracasso dos seus alunos no uso quotidiano da escrita; de um outro ponto de vista, é a escola que tem de estabelecer padrões, referenciais de desempenho objectiváveis em metas de aprendizagem válidas e conduzir os alunos em função dessas metas.

Tal como a leitura, o essencial do processo de escrita não é susceptível de observação directa nem se pode reduzir às características do produto final, o texto escrito. Não é, por conseguinte, abordável em termos empíricos, apenas com o concurso de instrumentos gramaticais. A consciência desse facto é essencial, quando se pretende uma renovação pedagógica e didáctica da escrita. São outras as perspectivas e as questões que se levantam sobre o aluno – *Como concebe ele o objecto de aprendizagem? Que percursos desenvolve ao escrever? Que dificuldades se lhe colocam?* – e sobre o professor – *Em que momentos deverá intervir? Que modos e instrumentos de actuação privilegiará?* - perspectivas e questões a que só uma visão interdisciplinar, paralela à que já se defendeu para leitura, poderá corresponder. É essa, também, a via mais propícia para se entender o papel do acto de escrita no desenvolvimento cognitivo do jovem aprendiz, na sua maturidade crítica, na sua autonomia intelectual e sócio-afectiva.

### *1-Aspectos genéricos da escrita*

Embora o estudo e caracterização da linguagem escrita sejam, quase sempre, desenvolvidos em termos de oposição à linguagem falada, o resultado tem permitido verificar:

- tal oposição não se restringe ao suporte físico da comunicação: relevam da oralidade muitos enunciados escritos e do padrão da escrita muitos discursos no modo oral;
- a escrita não admite ser definida e caracterizada como um conjunto homogêneo de propriedades formais, distintas da linguagem oral : há um isomorfismo parcial entre ambas;
- as diferentes condições de produção e uso são o princípio que determina as distinções mais nítidas entre os dois modos comunicativos;
- as variações no interior de cada um desses modos são determinados pelos diferentes objectivos, tipos e géneros discursivos; produtos marcados por qualquer destas variáveis tenderão a apresentar características formais similares, ainda que em modos comunicativos distintos.

A escrita é um modo de comunicação. O facto de a comunicação escrita ser diferida permite o controle do tempo e projecta-se num mais elevado grau de planificação. Este estabelece uma correlação directa com o nível de formalidade (gramaticalidade), enquanto a maior dependência do contexto obriga a uma explicitação de sentidos mais completa e a maior precisão na organização das referências.

Para além das características, a escrita desenvolve-se não apenas na dimensão temporal mas também na espacial (o que permite remissões mais frequentes e rigorosas no interior do seu próprio corpo) e, como se viu, de um modo geral, apresenta uma distância enunciativa mais acentuada (menor emergência do eu).

Numa outra perspectiva, sendo a escrita, na história do homem, a sua forma de transmissão de conhecimento organizado, a sua “memória”, ela tende também uma maior especialização e complexidade. Como tal, nas sociedades letradas, é uma forma socialmente valorizada, pelas suas potencialidades, e a como se impõe como referência normativa.

Todos estes aspectos serão a ponderar, no momento de se delinear objectivos e formas de abordagem pedagógica centrados sobre o modo escrito.

Em causa está a possibilidade de o aluno aceder ao domínio de estratégias de autonomização e de planificação dos textos, em moldes progressivamente reflectidos e formais; ou, de outro modo, o alargamento da sua competência a modalidades e registos funcionalmente úteis e ajustados, pedagogicamente formativos e socialmente prestigiados.

## ***2- Modelos processuais de escrita***

Os modelos que têm sido concebidos para a descrição do processo da escrita têm em comum os seguintes pressupostos (Sardinha, 2005):

- a.** Escrever consiste numa actividade de resolução de problemas;
- b.** Escrever é uma actividade orientada para um fim – isto é, tem um alvo e uma intenção – a desenvolver de um modo faseado.

Este ponto comum, que radica numa concepção funcional da escrita, não significa a inexistência de controvérsia. Pelo contrário, o levantamento das operações e a forma da sua esquematização num modelo global do processo de produção têm-se confrontado com dois tipos de problemas: a legitimidade das distinções entre as operações consideradas e a validade das relações estabelecidas entre essas operações (em particular, as de ordem temporal). De qualquer modo, verifica-se uma convergência na distinção das grandes etapas do processo: uma fase de pré-escrita, uma de escrita e uma outra de pós-escrita. Contudo, se essa distinção é pertinente em relação à natureza das operações, nem sempre o é face aos aspectos concomitantes e aos fenómenos recursivos que caracterizam o desenvolvimento do processo da escrita. Daí, as observações e sugestões de reformulação de que tem sido alvo o mais divulgado desses modelos, da autoria de J.R. Hayes e L.S. Flower, sugestões, que passamos a explicitar, que vão no sentido de uma leitura “sistémica” do mesmo.

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 (1979) 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;*

- *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.

Os limites destas representações não invalidam o seu interesse e utilidade pedagógica. Já que as mesmas, relativamente ao acto de escrita:

- deslocam a atenção do produto para o processo redaccional e para as estratégias e recursos mobilizados pelo sujeito, no momento da escrita;
- constituem, por isso, um auxiliar para a análise de situações pedagógicas e, em simultâneo, um instrumento de apoio à concepção e desenvolvimento de actividades de aprendizagem e treino dos processos e mecanismos de escrita.

Como se observa este modelo integra três componentes: a componente relativa ao sujeito do processo da escrita, a componente referente ao contexto da tarefa e a componente respeitante ao processo da escrita, propriamente dito.

Em síntese, escrever é um processo complexo, de construção de sentido, que para se realizar exige que:

- se eleja uma audiência específica;
- se represente, com clareza, o que se pretende dizer (embora tal não signifique, sempre dizê-lo de modo directo, explícito);
- se seleccione, em consonância, o modo como se pretende fazê-lo.

Sendo um processo de construção, escrever é, de igual modo um processo de descoberta de sentido por parte da escrita:

- clarificam-se as intenções que a orientam;
- reorganizam-se ideias e modos de expressão;
- compreende-se (e actua-se sobre) o próprio processo de criação;
- alargam-se necessidades, exigências, expectativas de leituras.

### ***3- O processo de escrever***

Os projectos que concebem a aprendizagem da expressão escrita como um processo, apoiam as suas bases teóricas na psicologia cognitiva e nos passos que segue um escritor para criar a sua obra (Mayers, M. 1983), como atrás já explorámos segundo Flower e Hayes.

A actividade de escrever como tal processo, implica uma sucessão de fases ou etapas que, de uma maneira muito simplificada, se poderiam enunciar da seguinte forma:

- I-** Etapa de pré-redacção ou fase de exploração
- II-** Fase de redacção (propriamente dita)
- III-** Etapa de revisão, melhoria e correcção de texto escrito
- IV-** Etapa de valorização de conhecimentos
- V-** Etapa de pós-redacção

Este tipo de descrição não pressupõe que o “escritor” tenha que passar necessariamente por cada uma destas etapas de uma maneira sequencial e rígida. Pode dizer-se que se trata de um processo contínuo de ida e volta de uma etapa para a outra, porque à medida que o autor escreve as suas ideias, vai gerando outras e, ao rever o que vai escrevendo, receberá certamente estímulos para produzir novas ideias.

Desta concepção sobre a aprendizagem podem extrair-se consequências práticas de grande importância. Talvez a mais interessante consista em que o aluno possa chegar à conclusão de que escrever bem é possível. Uma vez em que não tem que desenvolver todas as competências em simultâneo – tão complexas e tão diversas que são requeridas pela tarefa de composição (criar ideias, ordena-as, transformá-las em frases claras e transcrevê-las correctamente), sendo que cada uma delas pode ir se desenrolando em diferentes momentos do processo. Este facto facilita enormemente a aprendizagem.

De seguida, vai proceder-se à análise de cada uma destas etapas.

### **I – Fase da pré-redacção**

A pré-redacção é a primeira fase do processo e defende-se como uma etapa de descoberta, de exploração em que o autor vai em busca do que quer expressar, persegue a sua ideia, concebe mentalmente o seu tema, assimila-o “para si mesmo”, e coloca-o a descoberto, mesmo que não o expresse ainda no papel.

Esta concepção da pré-redacção, que se apoia nos passos em que segue o escritor quando começa a concepção da sua obra, elimina a ideia mantida durante muito tempo, em que a um aluno se pode propor um tema, em qualquer momento, e exigir-lhe que realize uma boa composição numa questão de minutos. Para o desenrolar correcto do processo da composição escrita, há que oferecer uma boa selecção de actividades de pré-redacção, sobretudo quando esta actividade se dirige a alunos que se encontram no início, ou àqueles que, por carências do seu meio sócio-cultural encontram maiores dificuldades em descobrir que têm algo para expressar ou, então, não sabem como fazê-lo.

Estas actividades deverão ser orientadas de forma a desenvolver aspectos como: proporcionar motivação, estimular a criação de ideias e imaginação, definir um tema, facilitar esquemas para organizar as ideias e proporcionar recursos para enriquecer a expressão verbal.

Algumas sugestões para trabalhar nesta fase são:

- Promover a recolha de informação sobre um tema determinado, através de sondagens de opinião e entrevistas a familiares, amigos ou pessoas conhecidas; trabalhar sobre materiais de imprensa previamente seleccionados; realizar saídas fora da escola para observar diferentes aspectos da realidade;
- Proporcionar recursos variados onde os alunos possam encontrar estímulos e motivações (por exemplo, cartazes, fotografias, guiões, revistas, jornais, material multimédia);
- Realizar uma leitura a fundo de uma obra literária;
- Dar oportunidade a que se possam discutir na turma ideias antes de escrever;
- Realizar sessões de “Brain Storm” sobre um tema previamente definido;

- Oferecer uma lista de questões que ajudem a explorar as possibilidades de um tema;
- Proporcionar a utilização das “Perguntas-guias do repórter”: Quem? O quê? Quando? Como? Onde? E Porquê?

## **II – Escrever: apenas uma fase do processo**

A etapa de pré-redacção tem como finalidade ajudar o aluno a criar ideias, fixar a atenção num tema e desenhar uma possível organização. A fase seguinte consiste em facilitar a passagem das ideias a frases e orações, com fim de elaborar um texto. Esta primeira versão, que embora não se possa considerar definitiva, constitui o núcleo de aprendizagem no processo de ensinar a ler e a escrever.

Trata-se talvez de uma das fases mais difíceis de ensinar, é o momento “do primeiro encontro” com a folha vazia, onde o escritor verte sobre o papel, traduzidas em palavras, as ideias que tem na mente. É neste momento que se deve estimular o aluno a escrever o que quer, sem se preocupar excessivamente com a correcção das suas expressões. A tarefa mais importante neste momento é anotar as ideias que surgem de dentro de si.

Como afirma Schiller (1969) “o modo mais seguro de produzir um escritor consiste em carregar o aluno com noções sobre o correcto quando esta empenhado em dar corpo às suas ideias”. Estes esforços prematuros para perfeccionar a composição podem endurecer a linguagem, quando esta deve permanecer flexível.

Por mais que um programa de composição escrita pretenda ser eficaz tem que proporcionar actividades e experiências para que os alunos desenvolvam a sua fluidez.

Entende-se por fluidez a facilidade que têm os escritores para passar as suas ideias ao papel, e utilizar ainda uma linguagem apropriada. Por experiência, sabe-se que enquanto algumas pessoas têm enorme facilidade em expressar-se por escrito, outras ficam quase paralisadas quando se encontram em frente a uma folha em branco. Neste caso, trata-se dos típicos alunos que permanecem muito pensativos perante o seu caderno sem escreverem uma palavra. Ou daqueles outros, tão preocupados com a correcção de cada frase, que dificilmente chegam a escrever um texto com alguma coerência.

Este facto também se deve ter em conta ao elaborar um projecto de expressão escrita, porque só à medida que os alunos desenvolvam a sua fluidez estarão em condições de encontrar o verdadeiro sentido nesta actividade e descobrir a dimensão comunicativa do mesmo.

### ***- Escrever para comunicar***

O domínio da expressão escrita como se fala anteriormente, apoia-se em conhecimentos, técnicas e destrezas de natureza muito complexa: umas relacionam-se com o funcionamento da língua como comunicação, outras com o código da língua escrita, outras, por fim, com os aspectos da caligrafia e uso do dicionário.

Se nos detivermos no primeiro aspecto – o funcionamento da expressão escrita como comunicação – ensinar a escrever, constituirá em preparar o aluno para que descubra qual a sua intenção comunicativa, qual o seu público, quais as circunstâncias em que se realiza a comunicação, quer dizer, para quê, a quem, onde e quando escreve.

A tomada de consciência desta intenção, o público e a situação, ajudam-no a decidir o que se pretende transmitir, a eleger um tipo de discurso e, por outro lado, a respeitar as exigências do código e a realizar as escolhas sintácticas e léxicas mais apropriadas para cada tipo de escrita.

#### ***a) Escrever para um público determinado***

Piaget formulou uma das leis da aprendizagem mais útil que tem uma estreita relação com a retórica: o pensamento e a linguagem da criança socializam-se e adaptam-se gradualmente ao que escuta. Deste modo, a perspectiva cognitiva da criança abre-se progressivamente desde si mesma em direcção aos outros para incorporar pontos de vista que são estranhos ao seu egocentrismo, adapta-se a públicos mais distantes e a abarcar temas cada vez mais amplos no espaço e no tempo.

Estas ideias estão recolhidas por J. Moffe (Moffet, J.: “Nationale for a new Curriculum in English”), propulsor do enfoque do distanciamento que propõe que a criança se dirija a um auditório próximo – um amigo, os companheiros de turma – sendo esta a situação normal para os alunos mais jovens, que por natureza são egocêntricos, comecem a escrever. Pouco a pouco e, à medida que vão crescendo, vão se abrindo em direcção a públicos mais amplos.

A distância entre quem escreve e o seu auditório determina a eleição de aspectos como a forma, o estilo, a pontuação. Por exemplo, o texto que se escreve a um colega exige uma forma muito distinta daquele que se dirige a um público de massas. O que resulta, evidentemente, em que cada texto esteja configurado não só para a sua função, mas também ao tipo de auditório a quem se orienta.

A maneira mais fácil de iniciar a expressão escrita é fazê-lo a partir da experiência pessoal. Esta experiência pode tomar formas muito diversas como diários, apontamentos de turma, anotações pessoais, prosa poética, autobiografia, entre outros. Apesar de em muitas ocasiões, este tipo de escritos serem de carácter privado são, contudo, uma forma importantíssima para que os alunos explorem o que sabem, pensam ou querem expressar, antes de se dirigirem a um público mais distante.

Os colegas de turma, os amigos, os pais ou familiares são auditórios mais amplos e ao mesmo tempo mais próximos, perante os quais o aluno se vai abrindo progressivamente. A comunidade escolar proporciona também um tipo de público mais distante, embora não desconhecido, que auxilia o enriquecimento do campo relacional.

Nos níveis superiores, o aluno vai-se preparando para se dirigir a públicos mais distantes e desconhecidos, como por exemplo, escrever num jornal local ou em outros meios de comunicação onde expressará os seus juízos e opiniões.

### ***b) Escrever com uma intenção***

Para além de se dirigirem a uma variedade de audiências, os alunos quando escrevem necessitam de identificar também qual é a finalidade específica dos textos que compõem. Um projecto de composição escrita deverá albergar uma ampla gama de situações, de maneira a que os alunos possam verificar como as distintas intenções de comunicação condicionam a escrita, tanto no que se refere à sintaxe como no vocabulário, pontuação e estilo.

A alunos de estudos médios e superiores podem propor-se intenções comunicativas muito variadas, como por exemplo escrever para expressar sentimentos, informar os outros, expor os seus pontos de vista, criar, imaginar e jogar com as palavras.

▪Expressar sentimentos: a linguagem escrita permite à pessoa tomar uma certa distância com aquilo que escreve, esta característica faz com que não seja fácil expressar sentimentos e emoções por escrito. Aos alunos mais velhos pode-se sugerir que escrevam para expressar os seus gostos, interesses, satisfações, as suas rejeições, indignações, indiferenças ou simplesmente para desabafar;

▪Informar: neste caso convém orientá-los para que preparem a sua informação de acordo com indicações definidas muito claramente desde o primeiro momento. Há que ter em conta, sobretudo a que tipo de interlocutor vai dirigir-se, e qual o seu conhecimento sobre a realidade a tratar. As situações que se podem propor podem ser muito variadas. Por exemplo, informar sobre um processo desconhecido, pouco habitual, informar sobre diferentes objectos, explicando a sua história, características e funcionamento; preparar fichas técnicas sobre animais e plantas informando sobre as suas características específicas; informar sobre pessoas e a forma como vivem, entre outros;

▪Convencer: este tipo de escrita favorece sobretudo a coerência de ideias, portanto, neste caso, é conveniente dar tempo suficiente para que os alunos procurem os seus próprios argumentos. As situações que se propõem podem ser simuladas a partir da realidade ou lúdicas. Pode-se pedir-lhes que escrevam para convencer os seus colegas de uma ideia, usando o humor; para que se aceite o seu ponto de vista, para defender uma ideia nova; para convencer os outros a seguir determinadas instruções;

▪Criar, imaginar e jogar com as suas palavras: trata-se de fazer com que as crianças escrevam pelo simples prazer em fazê-lo. Nestas situações os alunos devem ter a liberdade para escolher as informações – segundo a sua inspiração – e a capacidade que possuem para criar. Podem-se apresentar actividades tão diversas como escrever poemas, legendas, fábulas, canções e diferentes tipos de relato, G. Rodari na sua Gramática da Fantasia aponta ideias muito ricas para realizar este tipo de escrita.

Das muitas sugestões que podem oferecer-se para desenvolver a fluidez de escrever a um público diferente, com determinadas intenções, apresentam-se as seguintes:

- Ditar informações, contos ou relatos de acontecimentos a outra pessoa. O texto escrito constitui o primeiro rascunho, sobre qual aluno terá que trabalhar, revendo-o e melhorando-o.

- Escutar contos e anotar as suas impressões a partir do que foi ouvido.
- Escrever sobre um tema, com um tempo determinado, sem a preocupação de competir com os outros colegas ou de que vão ser avaliados.
- Tirar notas das diferentes actividades escolares (passeios, discussões, experiências ou leituras).
- Escrever para informar os seus pais ou amigos sobre um acontecimento pouco vulgar que tenha acontecido na escola; escrever outro texto para publicar esta mesma informação no jornal da escola ou da localidade.

### **Fase III – Revisão, Melhoria e Correção do texto**

Ao chegar a esta fase do processo, convém recordar que o texto produzido pelo aluno na etapa anterior não é uma redacção definitiva. É precisamente a partir deste esboço que se inicia o processo de melhoria do texto.

O primeiro passo em direcção à melhoria do texto é constituído pela leitura e releitura do texto. Esta tarefa é custosa para os alunos e, ainda mais, porque se sentem implicados no que escrevem.

A revisão é o momento em que o aluno, ao reler o seu texto, toma, desde então, uma maior consciência de que se vai dirigir a um público ou leitores e, portanto, tem que reconsiderar aspectos que têm que ver com a lógica, a clareza, a sintaxe ou com aqueles outros que se relacionam com as convenções próprias do código escrito, como a ortografia e a pontuação.

O que se deve ter em conta no processo de revisão, é a clarificação de qual é o tema que dá unidade ao texto e decidir quais as ideias que se relacionam com o tema e quais não.

Após esta selecção, está capaz de decidir como deve o texto. De seguida, deve centrar-se na parte da pontuação para conferir ao texto sentido lógico.

Uma vez que as partes da composição estão ordenadas e relacionadas logicamente, passará a rever as orações, aplicando a gramática que aprendeu e a que intuitivamente sabe. Um conhecimento mais amplo da gramática funcional permitirá escolhas mais ricas e uma maior flexibilidade no uso da sintaxe.

O passo seguinte, será apurar a sensibilidade para captar as matrizes das expressões e vocabulário que utilizou. Finalmente, irá rever alguns pontos da ortografia e melhorará a pontuação.

À parte da releitura de um texto, realizado pelo próprio autor, é muito importante também a reacção que provém do grupo de companheiros. Estes podem ser a primeira audiência e, com as suas perguntas, sugestões, comentários e sugestões, podem ajudar o autor a clarificar o seu escrito.

As novas metodologias que se estão a referir, defendem que a leitura – revisão por parte dos colegas pode chegar a ser muito motivadora.

Seguidamente, o passo seguinte na revisão é aquele momento em que os alunos actuam sobre texto. Este, é um dos momentos mais ricos para o professor – que conhece as falhas dos seus alunos - e pode orientar todas as actividades para as melhorar, criando diferentes estratégias de intervenção que vão desde o melhoramento das capacidades lógicas, organizativas, sintácticas, léxicas, de pontuação ou ortografia. Em suma, um projecto de expressão escrita tem que contemplar oportunidades e estratégias diversas para se desenvolver.

#### **Fase IV – Avaliação: valorizar positivamente o texto**

Nesta fase, deve abandonar-se a ideia tradicional de que o aluno escreve e o professor corrige. Como vimos nas fases anteriores, todo o material produzido pelo aluno deve ser utilizado no melhoramento do texto.

Deve valorizar-se o escrito como uma unidade completa. A valorização centra-se, portanto, na importância geral que tem um escrito para comunicar algo.

#### **Fase V – Pós-redacção**

Esta última etapa, da pós-redacção, é outra etapa importante que há que ter em conta no processo de ensino aprendizagem

Nesta fase, incluem-se aquelas actividades que se podem realizar com um texto acabado, como por exemplo, lê-lo em voz alta, ilustrá-lo, partilhá-lo com outras turmas.

Este momento está destinado a que os alunos apreciem o valor que podem ter os seus escritos

## **CAPÍTULO IV**

### ***Diferenças entre os 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 ingénua 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.

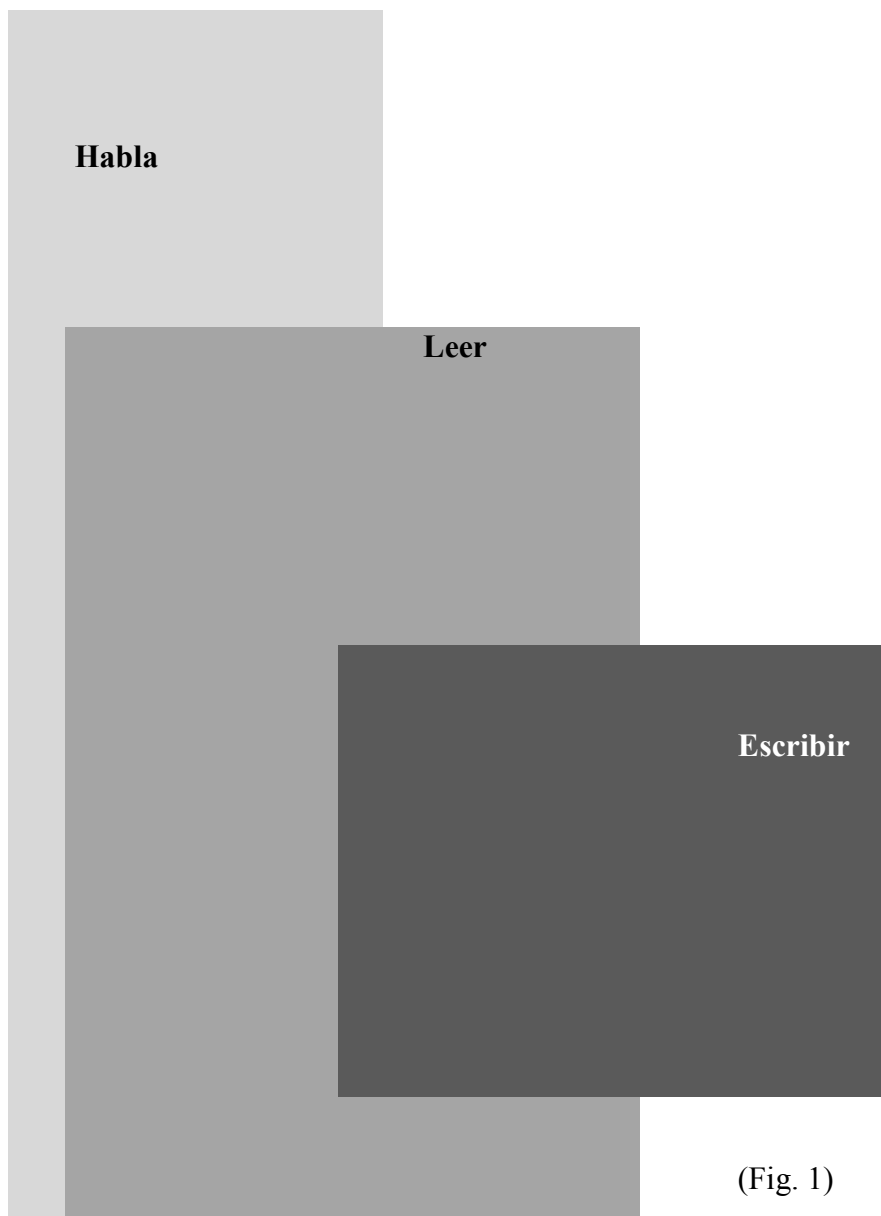
A associação entre composição de textos e literatura impôs a representação social de que a produção escrita é uma tarefa solitária (como é a redacção de poemas e contos), mas numa análise detalhada das práticas sociais não literárias (ciências, periódicos projectos de empresas, correspondência) mostra 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

#### **Escuchar**



(Fig. 1)

## ***CAPÍTULO V***

### ***1-Ensino/Aprendizagem da Revisão***

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

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

- 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 correcção. Deixar algo para os alunos. Marcar as incorrecções do texto e pedir-lhes que procurem a solução correcta;
- Deixar tempo para que os alunos possam ler e comentar as correcções 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 correcção como um recurso didáctico e não como uma obrigação;
- Utilizar técnicas de correcção 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 é 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 procede 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 Newell 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 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.

Reis (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 Reis, 1996), «sentir a correspondência entre duas personalidades». Reis (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, no 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

	<i>Aspectos Conceptuais</i>	<i>Aspectos de Realização</i>
<b>1ª Fase</b>	<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</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>
<b>2ª Fase</b>	<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>
<b>3ª Fase</b>	<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 da necessidade do domínio da ortografia</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 os sons em algumas palavras</li> </ul>
<b>4ª Fase</b>	<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 os 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>
<b>5ª Fase</b>	<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 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 e tal. (quadro 1)*

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 VI***

### ***1. A 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, desde o jardim de infância 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.” (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 As competências do Currículo Nacional***

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

- (i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- (ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- (iii) Ser um leitor fluente e crítico;
- (iv) Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;

- (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 motorização da expressão oral e escrita.

A disciplina de Língua Portuguesa tem um papel decisivo no desenvolvimento das competências gerais do Ensino Básico. Essas competências são operacionalizadas da seguinte forma na área da 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;
- 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;
- Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;
- 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;
- Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras;
- Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir);
- Transformar informação oral e escrita em conhecimento;
- Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas;
- Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa;
- Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados.

## ***2.2 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 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 funcional.

(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.

## **Compreensão do oral**

Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão:

→ Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão;

→ 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.

### **Expressão oral**

Alargamento da expressão oral em Português padrão:

- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;
- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente.

### **Leitura**

Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito:

- Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;
- Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.

### **Expressão escrita**

Domínio das técnicas instrumentais da escrita:

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

### **Conhecimento explícito**

Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais:

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

## ***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/produzidor.

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 “entre crianças e adultos de outras instituições e/ou níveis de ensino” (Ministério da Educação, 1997:42).

Também é referido, que a transição para a escolaridade obrigatória, requer por parte dos educadores uma atenção, flexibilidade e receptividade que ajudem a facilitar respostas adequadas a esse processo, que 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 VII***

### ***Modos de ler e promoção da leitura***

Uma das funções básicas da escola é proporcionar aos aprendentes, mediante o contacto reflectido com os textos. O desempenho pleno quer das capacidades inerentes ao acto da leitura e da escrita quer dos hábitos e valores que as promovem e transformam em práticas culturais efectivas.

A concordância generalizada que se verifica em torno desta questão encobre, contudo, vastas zonas de contraste, quando se aborda o problema do ângulo dos modos de intervenção concreta, no contexto do ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, leitura e escrita têm, tradicionalmente, sido alvo de uma atenção distinta por parte dos professores, ocupando a leitura um espaço muito mais vasto do que o dispensado à escrita, cujo o ensino intencional e sistemático ainda não é uma realidade.

Paradoxalmente, a sobre-atenção dispensada à leitura não se tem traduzido em práticas susceptíveis de transformarem leitores por acidente e constrangimento em leitores competentes e rendidos ao acto de ler. O que significa que se tem ainda um longo trabalho a fazer, seja nos procedimentos e recursos didácticos, sintonizados com uma visão renovada com a leitura. Importa, pois, e para que tal melhoria se projecte na prática quotidiana, começar por esclarecer algumas ideias associadas ao acto de ler.

### ***1-Aspectos genéricos da leitura***

Durante muito tempo, entendeu-se a leitura como uma prática de base perceptiva, integrando a apreensão elementar – reconhecimento e decifração de códigos de comunicação socialmente estabelecidos – e a construção do significado, assimilação directa do conteúdo informacional circunscrito ao próprio texto. Esta concepção, demasiado restritiva, valorizava na leitura a sua dimensão de «fazer receptivo», de reconstituição linear de formas-sentido patentes no corpo textual, ignorando que a leitura é, essencialmente, um «fazer-

interpretativo», uma produção relevando tanto do escrito como do não-escrito, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si, quanto de outras formas anteriores, do domínio da percepção, quanto dos processos cognitivos ou de motivos e pulsões afectivas, mais complexos e profundos.

Actualmente, o entendimento do termo de leitura alargou-se. É possível e frequente estabelecer-se níveis de proficiência na leitura:

- o da *decifração e reconhecimento elementar* das estruturas textuais de superfície;
- o da *apreensão informada*, trabalho intersubjectivo de reorganização e apropriação do texto pelo leitor, em termos motivados e auto-regulados;
- o da *apreensão analítica e crítica*, actividade produtiva e transformadora, pressupondo quadros de referência e estruturas conceptuais amplos, apoiados em metalinguagens e padrões de avaliação interna e externa do objecto de leitura.

Estabelecer estes níveis não significa, contudo, que eles constituam uma progressão em termos lineares. Entre a chamada «sintagmatização» - leitura e identificação de unidades, segmentos frásicos ou palavras, enquanto sequências de sentido – e a «paradigmatização» - montagem de uma construção lógica de sentidos, de uma rede semântica conscientemente transformadora do texto – as relações de implicação mútua são evidentes. Tal como também o são as que lhe estão subjacentes : as relações entre actividades linguísticas, ou linguísticas-cognitivas, e as actividades metalinguísticas ou metacognitivas.

Da preocupação estruturalista com as unidades menores, as palavras, e a sua descodificação, passa-se, por sucessivas integrações, a considerar o contexto linguístico em que as mesmas ocorrem e o papel do leitor na antecipação de sentidos e na filtragem de informações – dadas ou disponíveis nos seus esquemas mentais – que lhe permitam confirmar as hipóteses que formulou. É já ao nível da unidade do texto e numa dinâmica intra e extratextual que a leitura se processa. As teorias pragmáticas, encarando o acto da leitura, como qualquer acto comunicativo, numa perspectiva interactiva, permitem, então, encará-lo como uma relação entre sujeitos, mediada pelo objecto texto. É nesse sentido que se pode falar de cooperação e de relação contratual, a propósito da leitura: o sucesso da leitura dependerá tanto do esforço do autor e do tipo, clareza, relevância dos seus propósitos, quanto da

capacidade e da disposição do leitor para os captar a partir das formas-função actualizadas no texto.

As incontáveis definições do termo leitura põem assim, em evidência três aspectos fundamentais que a caracterizam, enquanto processo: o carácter interactivo; a dimensão semiótica; o efeito de apropriação transformadora e de construção cultural da realidade.

Os aspectos enunciados obrigam a pensar a leitura como uma resultante de uma diversidade de factores situados ao nível:

- a) do material a ser lido (objecto-texto): das condições de produção e características sócio-enunciativas (estatuto, género e tipo de texto; intenção e função dominantes); da sua dimensão e grau de complexidade (tipo de elementos e de estruturas que o integram; regras de funcionamento textual – sintácticas, semântica, pragmáticas – a que obedece); do universo semântico e cultural a que se reporta;
- b) do leitor: dos processos cognitivos relativos à compreensão da natureza e função do acto e objectos de leitura; das capacidades fisiológicas, perceptivas e (meta)cognitivas inerentes à actividade, em si, e ao desenvolvimento de estratégias facilitadoras e reguladoras da leitura; do substracto de conhecimentos disponíveis, a partir dos quais se criam expectativas e privilegiam sentidos e orientações de leitura; ou ainda, do estilo e comportamentos específicos do leitor, dos seus antecedentes sociais e dialectais, da experiência e domínio da linguagem atingidos;
- c) da situação concreta de leitura: do tipo de leitura e objectivos visados das condições e circunstâncias particulares em que a leitura se desenvolve.

A ocorrência de uma variabilidade de leituras – em modalidades processuais ou em níveis de apropriação dos textos – dependerá directamente, em cada indivíduo e situação, da variação potencial de cada um dos factores mencionados.

## ***2-Concepções e modelos de leitura***

### **Modelo Estruturalista**

Para o estruturalismo a leitura consiste, basicamente, na associação de um significado a um estímulo visual, ora por meio de recodificação sonora (leitura oral) ora por movimentos internos substitutivos (leitura silenciosa). Trata – se, portanto, de um processo instantâneo e mediado pela fala de conversão de um significado, codificado em estímulos visuais, num outro significado.

As limitações desta concepção são evidentes: entre outras, ela postula a vocalização como suporte de leitura (o que só em momentos e situações específicas acontece, sendo, noutras circunstâncias, uma dificuldade acrescida); considera como pré-requisitos da leitura apenas as capacidades de discriminação de formas visuais e sons, centrando as actividades propedêuticas nos exercícios de estimulação sensorial e ignorando os processos de representação cognitiva ou os aspectos funcionais e socioculturais que interagem com as capacidades psicofisiológicas do leitor, inscreve a leitura, como processo composicional, na dimensão escrita e parcelar da palavra e não no espaço alargado e interactivo do texto.

### **Modelo de processamento de dados**

Segundo Kato, «o que as variantes do modelo de processamento de dados têm em comum é a suposição de que qualquer tarefa cognitiva pode ser avaliada em etapas ordenadas, começando por um estímulo sensorial e terminando numa resposta» (1987:62). Nesses termos, a leitura processar-se-á nas seguintes etapas:

- a) transformação do estímulo numa imagem visual, a configuração da palavra;
- b) identificação dos seus elementos e registo de caracteres (letra a letra, da esquerda para a direita);
- c) associação das letras a fonemas, numa representação abstracta, anterior à informação de ordem léxico-semântica;
- d) processamento dos itens lexicais na memória operacional, onde, mediante um operador sintáctico-semântico, se gera a compreensão ao nível da frase;
- e) conversão do produto de todas estas operações num enunciado fonético, mercê de um «editor de regras fonológicas».

Trata-se, como se depreende, de um modelo linear, assente numa visão atomizada e indutiva da leitura, passível do mesmo tipo de observações e críticas dirigidas às concepções estruturalistas.

### **Leitura sem mediação sonora**

De acordo com Luria, autora a quem se deve, na linha do Vygotsky, a formulação das bases deste modelo, a leitura é entendida não como um processo de recodificação sonora mas como uma actividade de reconhecimento e compreensão; pela primeira vez, deixa de ser a reconstrução da estrutura fonológica para se centrar na apreensão global da palavra, associada a um significado. Para Luria, citada por Kato, « o leitor experiente deixa de extrair letras e sílabas isoladas (...) ele adivinha o sentido das palavras como um todo. Nesse processo o contexto da palavra ajuda-a enormemente. De tal modo que, em certos casos, o número de traços distintivos necessários para um reconhecimento preciso da palavra pode ser reduzido quase a zero» (1970:348).

A leitura, será assim, a activação de um léxico visual, num dado contexto linguístico, o que distancia este modelo dos anteriores e projecta consequências importantes, no terreno pedagógico, pela valorização das práticas que revelam da apreensão global da palavra, com recurso ao próprio contexto linguístico, aspecto que será retomado nas teorias subsequentes.

### **Modelo da análise pela síntese**

Este modelo assenta numa concepção mista (sintético-analítico) da leitura, postulando que ela se realiza pela conjugação de processos indutivos (tratamento literal, palavra a palavra, e sínteses interpretativas progressivas) com correspondentes processos dedutivos (análises de confirmação e regulação dos sentidos produzidos).

Mediante os processos indutivos – também designados ascendentes – o leitor articula o dado e o já conhecido com o novo e cria expectativas, formula hipóteses, prevê e antecipa sequências, cuja pertinência vai tendo necessidade de testar, o que acontece a partir de processos dedutivos – ou descendentes – que permitem globalizar a interpretação com recurso ao contexto linguístico. A passagem de uma versão provisória para o sentido definitivo

processa-se mediante cálculos de natureza sintáctica (identificação linear de constituintes frásicos) e semântico-pragmática (por avanços e recuos no texto).

Neste modelo, não se faz, ainda, apesar de já se pôr em relevo o papel do leitor e a dimensão globalizante do acto de ler, às estruturas cognitivas em que a informação prévia está armazenada e à forma como as mesmas conduzem à leitura.

### **Modelo das hipóteses múltiplas**

Desenvolvimentos do modelo de análise permitiram observar a complexidade e a diversidade de níveis em que a leitura se desenvolve. Desdobrando-se em sequências-tipo – formulação de hipóteses, síntese de dados, confirmação/infirmação -, o processo ocorre em vários planos, nos quais vão sendo tomadas demasiadas decisões, fixados sentidos e anulados outros, em consonância com hipóteses já confirmadas ou com os dados fornecidos por novas sequências. Trata-se, pois, de operar em simultâneo, quer ao nível local (no plano formal da micro.-estrutura frásica) quer ao nível integrativo (da macro-estrutura semântico textual).

A leitura consiste nesta multiplicidade de processos, quase sempre utilizados de modo inconsciente. No entanto, a qualidade do leitor (o seu grau de exigência e a representação que possui do próprio acto de ler) podem conduzi-lo a situações em que, de forma deliberada e planificada, faça uso de processos de desautomatização consciente de estratégias cognitivas – ou seja, de estratégias metacognitivas – visando o controle das actividades de compreensão.

No plano didáctico devem ser criadas condições para o desenvolvimento de ambas. As primeiras, de forma espontânea, a partir da natureza dos materiais e dos estímulos apresentados ao aprendente (por exemplo, o grau de clareza e coerência dos textos dados a ler); as segundas, mediante problemas, desafios, que lhe permitam ter fins específicos para orientar a leitura. São exercícios úteis os destinados a estimular o produto da leitura, isto é, o grau de informação captada pelo leitor, por referência a um problema formulado ou a um critério de selecção

Uma outra prática, com idêntica finalidade, consiste em ler, para numa fase seguinte, elaborar perguntas apropriadas ou dar respostas relevantes sobre o conteúdo informacional de um mesmo texto, actividade que ganha em ser realizada em grupo e que se assemelha a algumas formas de estudo correntes.

### **Modelo construtivista**

A psicologia cognitiva, valorizando a informação extratextual possuída pelo leitor (os seus conhecimentos ou teoria do mundo), tem dado o maior relevo aos processos descendentes na leitura, pondo em acção o conceito de esquema.

Segundo diversos autores (psicólogos, como Rumelhart, Johnson Laird; linguistas, como Chafe, W. Kintsch, T. van Dijk e outros), os esquemas são blocos de conhecimentos estruturados sobre a realidade e de instruções com vista ao seu uso para que se tornem princípios organizacionais (protótipos) de significação, actualizáveis em actividades cognitivas, ao nível da recepção ou da produção.

Deste modo, ler é confrontar, no plano interno e externo, o objecto de leitura, o texto, com os esquemas disponíveis do leitor – a sua visão do mundo. Nesse processo, de interferências, predições, adivinhações, ocorrem frequentes desvios, pelo que mais do que ler o que está no texto, se lê, o que se sabe, espera, julga ou até deseja que lá esteja, fenómeno esse que remete a leitura para o domínio dos sistemas de crenças, valores e afectos do indivíduo, tanto como para a área do conhecimento.

Pedagogicamente, esta concepção permitiu enriquecer, de modo extraordinário, o sentido conferido à prática da leitura, ajudando a perceber como, ao fornecer ao aluno quadros culturais mais amplos, se está também a actuar sobre o processo de leitura.

### **Modelo reconstrutor**

O efeito das teorias linguísticas de ordem pragmática, funcional, fez-se sentir no domínio específico dos modelos de leitura, com a introdução do princípio da interacção que, subjacente à comunicação – e, por conseguinte, à produção de texto – se propõe explicar a leitura como recuperação dos objectivos do autor, visíveis na forma como o texto se apresenta. Deste modo, um modelo de leitura aproximar-se-á de um modelo de produção, postulando-se o leitor como participante cooperativo do acto de comunicação que a leitura, de facto, é.

## **3. Usos e modalidades de escrita**

Constituindo a leitura um processo dinâmico e uma actividade global do indivíduo, sem limites em si e na rede de relações que estabelece com os outros modos de comunicação,

compreendê-lo e valorizá-lo implicará tanto promover a sua aprendizagem sistemática como reconhecer o papel das aprendizagens assistemáticas extra – curriculares, de base vivencial, funcional, que o próprio meio sócio – cultural determina. Dado que este confere à leitura estatutos distintos e distribui discriminadamente a capacidade de ler, cabe à escola uma função insubstituível no sentido de combater esses desequilíbrios.

Para a aprendizagem das diversas modalidades de leitura e do seu uso intencional e sistemático, há que promover uma relação íntima do aluno – leitor com os livros e objectos de leitura: a forma pessoal e libertadora de se viver a leitura.

No contexto escolar, a leitura pode ser considerada de duas formas distintas:

- a) enquanto actividade (mobilizável por professores e alunos em todas as disciplinas do currículo);
- b) enquanto objecto de ensino-aprendizagem.

Estas duas categorias acabam por entrecruzar-se, na medida em que, atingidas certas competências correspondentes a objectivos de leitura estabelecidos, elas deverão, de imediato, ser exploradas no interior de uma estratégia orientada para outros objectivos, da aula de português ou de qualquer disciplina; por outro lado, experiências de leitura proporcionadas extra – aula da língua materna, ainda que assistemáticas, têm um papel importante na consolidação de aprendizagens a diversos níveis.

Pretendendo, também, dar conta dos aspectos processuais e motivacionais da leitura, alguns autores têm proposto a distinção de várias modalidades e tipos de leitura.

Ultrapassada a fase de aprendizagem e domínio dos mecanismos básicos da leitura – ou da leitura fundamental –, à escola cabe promover:

- a leitura funcional, ou leitura de pesquisa de dados e informações, na perspectiva pragmática da resolução de problemas;
- a leitura analítica e crítica, actividade reflexiva em que ler significa atingir uma compreensão crítica do texto, que se projectará em reelaborações e esquematizações da sua forma – conteúdo, ou seja, um metatexto;

- a leitura recreativa, comandada pela satisfação de interesses e ritmos individuais, cuja promoção conduzirá ao desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos.

#### ***4. A leitura como actividade transversal ao currículo***

A promoção de um leitor que tenha uma prática cumulativa e arraigada exige que a escola, questione e reformule muitas das suas práticas e esquemas organizacionais, nomeadamente no que tange ao aproveitamento das situações de leitura motivada que ocorrem nas restantes disciplinas curriculares, na renovação do espaço e do funcionamento da biblioteca e na criação de outros espaços indutores da leitura.

Como instrumento transversal ao currículo, a leitura ocupa parte considerável do tempo lectivo global, sendo desejável que algumas das capacidades já referidas, como as respeitantes ao exercício da leitura funcional, sejam promovidas nas diversas disciplinas, numa tentativa de coordenação de objectivos e metodologias. Essa promoção não é compatível com modelos de ensino-aprendizagem centrados no professor e nos processos de transmissão. Pelo contrário, quando o aluno é colocado perante a necessidade de resolver um problema concreto, ou perante um desafio à sua capacidade de se documentar e de criar, e para tal ele dispõe de uma base de recursos mínima, facilmente se reúnem as condições para que a leitura, por si, se justifique e se realize em termos e ritmos pessoais e de grupo.

De outra perspectiva, a nitidez com que a chamada leitura funcional se recorta no espaço das várias disciplinas curriculares – na leitura de definições, instruções e regras, descrições, inventários, fórmulas – não deve prejudicar a ideia de que também outras modalidades de leitura são possíveis e desejáveis, no seio das diversas disciplinas. Desse modo, cabe aos professores analisarem as situações de ensino – aprendizagem, de forma, a nelas inserirem leituras motivadoras e de alargamento das referências culturais do aluno.

#### ***5. O Papel dos Mediadores***

Os leitores não nascem, fazem-se. Fazemo - nos leitores ou não-leitores e com o

passar do tempo, no decorrer de um processo formal, onde a escola assume o papel principal; fazemo-nos leitores ou não-leitores segundo as experiências ali vivenciadas, motivadoras ou não; fazemo-nos leitores ou não no seio das famílias.

Actualmente, muito se fala na promoção da leitura onde o papel do mediador é visto como alguém responsável na formação de sujeitos leitores. Da figura do professor/educador, ao pai, à mãe, aos responsáveis pelas bibliotecas todos podem contribuir no desenvolvimento pessoal, na compreensão do mundo, na formação de verdadeiros cidadãos, processos envolventes do sujeito – leitor.

Na infância e na adolescência, os alunos manifestam níveis diferentes e capacidades progressivas da compreensão em leitura.

A figura do mediador vem, indiscutivelmente, facilitar o diálogo no âmbito da recepção literária. Cerrillo (2006) diz-nos que o mediador cumpre o papel de primeiro receptor do texto, sendo o leitor infantil, o segundo receptor. Assim, aquele terá que ter uma preparação adequada e uma sensibilidade muito especial para corresponder às expectativas.

O mesmo autor apresenta-nos um conjunto de itens onde estão presentes as funções do mediador.

- Criar e fomentar hábitos leitores estáveis;
- Ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária;
- Orientar a leitura extra-escolar;
- Coordenar e facilitar a selecção de leituras segundo a idade e os interesses dos intervenientes;
- Preparar, realizar e avaliar animações de leitura.

(Cerrillo;2006:37)

Todavia, para que estas funções possam ser levadas em conta Pedro Cerrillo dá, ainda, algumas instruções ao sujeito mediador.

- Ser leitor habitual;
- Compartilhar e transmitir o prazer pela leitura;
- Ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação;
- Ter uma certa dose de imaginação e criatividade;

- Crer firmemente no seu trabalho de mediador: compromisso e entusiasmo;
- Ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada;
- Possuir uma formação literária, psicológica e didáctica mínima.

(Cerrillo;2006:38)

Rematamos as palavras daquele autor com a ideia de que só será efectivamente um bom mediador, aquele que for um bom leitor. Cremos que o professor não conseguirá passar a mensagem da leitura se ele próprio não acreditar no valor formativo da leitura como, aliás, já referimos.

## **6. Promoção da leitura**

Quando falamos em leitura referimo-nos, obviamente, à leitura do escrito.

Com Pedro Cerrillo, já citado, encontramos alguns contextos de ocorrência no âmbito da promoção da leitura. Na escola: leitura instrumental, interessada; leituras com presença do professor; leituras literárias fragmentadas; a leitura é um DEVER. Fora da escola: leitura não instrumental; improdutiva; leituras individuais e independentes; leituras completas; a leitura é um DIREITO.

O investigador remete-nos ainda para os conceitos de prescrição leitora e não prescrição leitora. A primeira, refere-se à escola e a uma leitura que exige respostas a perguntas ou superação de provas, inseridas nos aspectos do mundo real. Quanto à segunda – fora da escola – insere-se numa leitura autónoma e crítica que facilita a interpretação do mundo real, bem como a criação de mundos imaginários.

Actualmente, várias são as formas de promover a leitura quer na escola, quer fora dela.

- A promoção da leitura requer a união de esforços: escola, família, biblioteca pública, livraria (entre outras), sem esquecer que as decisões políticas se devem comprometer;
- A promoção da leitura exige tempo, acções repetidas, só incitamos a ler quando há um trabalho continuado, habitual e a longo prazo. Portanto, não há que ter pressão. Os resultados só se vêem a longo prazo.
- As actividades de animação à leitura são um método, não um objectivo em si mesmo;

- Antes de tudo, há que pensar nos próprios destinatários, a quem é dirigida a actividade. Eles devem ser em cada momento os protagonistas;
- O nosso trabalho como mediadores é aproximar os livros das pessoas, facilitar-lhes oportunidades de leitura. O nosso papel não é dirigir, mas propor, acompanhar na descoberta da leitura;
- Não se trata de ler mais, mas de ler melhor;
- Só um verdadeiro leitor é capaz de transmitir paixão pela leitura;
- Ninguém é culpado de que as crianças não leiam, mas todos somos responsáveis.

(M<sup>a</sup> Cristina Ameijiras;2007:165)

## ***CAPÍTULO VIII***

### ***- O Projecto “A Aventura dos Porquinhos”***

O nosso projecto apresenta o figurino que passamos a apresentar.

#### ***1) Objectivos do Projecto***

- Formar escreventes
- Formar comunidades de leitores
- Formar comunidades de leitura
- Implicar a comunidade educativa

#### ***2) Intervenientes do Projecto***

- Alunos
- Professora
- Encarregados de Educação

#### ***3) Fases de Elaboração do Projecto***

- Fase I – Motivação para a escrita do livro
- Fase II – Escrita do livro
- Fase III – Ilustração do Livro
- Fase IV – Apresentação do livro

#### ***4) Avaliação do Projecto***

A “Aventura dos Porquinhos” (em anexo) foi o livro escrito na nossa turma, pelos nossos alunos, implicando-se, ainda, as respectivas famílias.

Os objectivos que nortearam este projecto, embora já assinalados no âmbito do esqueleto apresentado, pela sua importância e, de algum modo, mais desenvolvidos passam novamente a ser assinalados.

### **1.1 Formar escreventes**

Desenvolver a expressão escrita

Desenvolver aspectos relacionados com a escrita ao invés do produto

### **1.2 Formar comunidades de leitores**

Motivar para a leitura

Desenvolver mecanismos de compreensão para a leitura

Formar leitores, críticos, reflexivos e proficientes

### **1.3 Formar comunidades de leitura**

Envolver de forma activa, quer os alunos, quer os professores num processo de mediação leitora

Desenvolver o gosto pela leitura na escola e para além desta, ou seja, ao longo da vida.

### **1.4 Implicar a comunidade educativa**

Trazer à escola os encarregados de educação/famílias

Desenvolver mecanismos de construção da cidadania

Quanto ao ponto dois - Intervenientes do Projecto – vamos fazer a sua apresentação de uma forma sucinta, mas de forma a contextualizar o desenvolvimento deste projecto.

## ***Caracterização do Meio***

O Concelho de Gondomar encontra-se inserido na Área Metropolitana do Porto (AMP) e é constituído por doze freguesias, totalizando 164 096 habitantes, que representam 13% da população da AMP. Este concelho ocupando o lugar de terceiro maior concelho da área

Metropolitana do Porto, cresceu nos últimos dez anos 14,6%, uma média muito superior às taxas de crescimento registadas pela AMP (cerca de 8%) e pela Região Norte (cerca de 6%), evidenciando ser um município com uma forte expansão demográfica.

O concelho de Gondomar possui uma área de 130,5 Km<sup>2</sup> apresentando uma densidade populacional de 1.257,4 hab/Km<sup>2</sup>, registando uma maior concentração populacional em 6 freguesias, as consideradas mais urbanas: S. Cosme, Rio Tinto, Valbom, Fânzeres, Baguim do Monte e S. Pedro da Cova, onde a densidade populacional é, em média, de 2856 hab/Km<sup>2</sup>, consideravelmente superior à da AMP (1543 hab/km<sup>2</sup>).

À semelhança de outros concelhos limítrofes das grandes metrópoles, Gondomar tem vindo a sofrer ao longo dos anos, um processo de periferialização da cidade do Porto, transformando-se, progressivamente, num dormitório desta cidade. O concelho tem vindo a registar um aumento significativo da densidade demográfica, quer pela fixação da população já existente, quer pela atracção de populações vizinhas, em particular vindas da própria cidade do Porto.

A maior parte da população residente nas habitações de cariz social situa-se na faixa etária entre os 11 e os 40 anos, revelando ser uma população muito jovem e carenciada aos mais diversos níveis (económicos, sociais, culturais, académicos...) e que congrega diferentes problemáticas: desemprego de longa e curta duração, pré-delinquência e delinquência juvenil, desestruturação familiar, situações de monoparentalidade, recasamentos, toxicodependência, alcoolismo, abandono escolar, entre outros.

O concelho de Gondomar apresenta uma taxa de 5,5% de analfabetismo, tendo reduzido em cerca de 1% entre 1991 e 2001 INE, (2001), percentagem inferior à média nacional.

Em termos genéricos percebe-se que a população destas freguesias possui um baixo nível de escolaridade e por conseguinte défices de qualificação académica e profissional. Esta situação contribui para a existência de trabalho precário, regime de biscates e elevadas taxas de desemprego de curta e longa duração. No Município de Gondomar a taxa de desemprego ronda os 7,6% (10 948 desempregados), incidindo especialmente o desemprego sobre o sexo feminino (54,4%).

A freguesia de **Fânzeres**, apresenta uma área de 8 km<sup>2</sup> e uma densidade demográfica de 2763.4 hab/Km<sup>2</sup>, possui cerca de 22000 habitantes residentes, sendo por isso, considerada uma freguesia predominantemente urbana.



(Fig.2)

De acordo com o diagnóstico da Rede Social de Gondomar, 2758 habitantes (12,5%) não possuem nenhum nível de ensino, registando 4,3% de residentes analfabetos.

De acordo com informações cedidas pela Comissão Local de Acompanhamento - CLA de Gondomar, em Junho de 2003, Fânzeres possuía 695 beneficiários do RMG (Rendimento Mínimo Garantido), o que representa 10,8% da sua população.

### ***Caracterização do Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara***

O Agrupamento de Escolas de Sta. Bárbara – Fânzeres, criado em 21 de Julho de 2003, o Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Bárbara, tem como escola sede a E.B. 2,3 de Fânzeres (Portaria nº 907/83 de 1 de Outubro).

O Agrupamento engloba os seguintes estabelecimentos:

- Jardim-de-infância de Bela Vista
- Jardim-de-infância de Montezelo
- Jardim-de-infância de Santa Bárbara
- Jardim-de-infância de Santa Eulália
- Escola Básica do 1º ciclo de Alvarinha
- Escola Básica do 1º ciclo de Bela Vista

- Escola Básica do 1º ciclo de Bela Vista (n.º 2)
- Escola Básica do 1º ciclo de Montezelo
- Escola Básica do 1º ciclo de Paço
- Escola Básica do 1º ciclo de Santa Eulália
- Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Fânzeres

### ***A Escola***

Foi na Escola Básica do 1º ciclo de Bela Vista (n.º 2) que se desenvolveu o nosso projecto. Esta escola é a maior do Agrupamento, tem duzentos e cinquenta alunos, divididos por doze turmas.

Tal como foi descrito anteriormente, aquando a descrição da freguesia onde se situa a escola, o meio é fragilizado tanto socialmente como economicamente. O que motivou a que fosse considerado como um Território de Intervenção Prioritária (TEIP), pelo Ministério da Educação. Pois, os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo nacional. É neste sentido que foi criado este “estatuto” que se caracteriza por um conjunto de medidas que visam introdução de mecanismos de apoio às populações mais carenciadas. Este projecto tem como objectivo dar respostas às necessidades das escolas e expectativas dos alunos e das suas famílias, dotando-as de recursos e diversificação das ofertas educativas de forma a gerarem condições de sucesso escolar dos alunos.

### ***A Turma***

O clima da sala de aula refere-se ao espírito ou atmosfera da sala de aula e resulta da interacção entre as necessidades individuais e os motivos individuais, os papéis e as expectativas institucionais.

Um clima saudável na sala de aula é essencial para que haja aprendizagem, é necessário compreender os comportamentos humanos para que haja interacção entre todos.

Piaget defende que um clima de maior envolvimento resulta num maior número de interacções sociais. Assim, as interacções existentes na sala de aula, resultantes das motivações individuais, são um dos factores fulcrais que são desenvolvidos.

O clima que abrange toda a sala de aula, quer nas relações com os outros, como nas actividades realizadas é muito democrático e solidário, verificando-se uma atitude de respeito mútuo, entreadajuda e amizade entre alunos e professora.

A turma é constituída por vinte e um alunos são crianças muito activas, muitos interessados e ávidos por aprender. São muito cooperantes em todas as actividades e muito participativos.

Ao falar da turma, não podia deixar de referir os seus Encarregados de Educação, que desde o primeiro dia de aulas, se mostraram muito interessados e cooperantes no sucesso educativo das suas crianças.

### ***A Prática Pedagógica***

A minha prática pedagógica está sempre relacionada com o afecto, pois, considero que desta forma consigo estabelecer uma relação afectiva com as crianças de forma a transmitir-lhes segurança e cumplicidade. É minha preocupação que os alunos gostem de vir para a escola e se sintam motivados para aprender.

A minha opção metodológica vai para as pedagogias activas, mediante as quais o aluno tem um papel activo na sua aprendizagem, onde se torna também co-responsável pela sua aprendizagem e pelos seus progressos.

Procuro proporcionar aprendizagens significativas, diversificadas e socializadoras de forma a respeitar as vivências das crianças e ir ao encontro dos seus interesses e necessidades pois, só assim a Escola adquire sentido e se torna motivadora.

O trabalho de grupo assume um papel fulcral, na minha opinião esta forma de trabalho é um elemento proporcionador de partilha, o que desenvolve o espírito de entreadajuda. Respeitando, desta forma, o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade que a educação democrática exige. E foi neste contexto que nasceu este projecto...

*De seguida, apresentaremos as várias fases que, ao longo do tempo, deram lugar ao produto final.*

### **FASE I – MOTIVAÇÃO PARA A ESCRITA DO LIVRO**

Não merece qualquer contestação a ideia de que a escrita é um acto que requer apropriação mas que, ao mesmo tempo, requer também promoção e divulgação.

Todo o aluno escrevente gosta que os seus escritos tenham uma finalidade, ou seja, que sejam lidos por outros sujeitos leitores. A ideia da escrita de um livro onde todos têm um papel fundamental a par das famílias, nasceu em contexto de sala de aula no início do ano lectivo anterior (2007/2008).

De facto, o início deste projecto teve como ponto de partida os objectivos já mencionados, no sentido das famílias colaborarem activamente no Projecto Educativo dos seus educandos. Assim, passamos a apresentar o perfil da tarefa.

- 1) Ficou decidido que o livro a escrever seria iniciado dentro da sala de aula, sendo feita a selecção dos alunos por ordem alfabética.
- 2) O primeiro aluno seleccionado iria, junto das suas famílias, escrever um texto cujas indicações prévias não foram dadas, ou seja, tratar-se-ia de um texto livre.
- 3) Recorrendo novamente à ordem alfabética, foi seleccionado o aluno seguinte para, posteriormente, levar para casa o primeiro texto produzido para lhe ser dada uma eventual continuidade.
- 4) Esta sequência seguir-se-á, da mesma forma, dezanove vezes, visto tratar-se de uma turma de vinte e um alunos.

### **FASE II – ESCRITA DO LIVRO**

No sentido de um aperfeiçoamento da escrita e, tendo em conta, o ensino sistemático da expressão escrita, como já referimos, procedeu-se à escrita do referido livro.

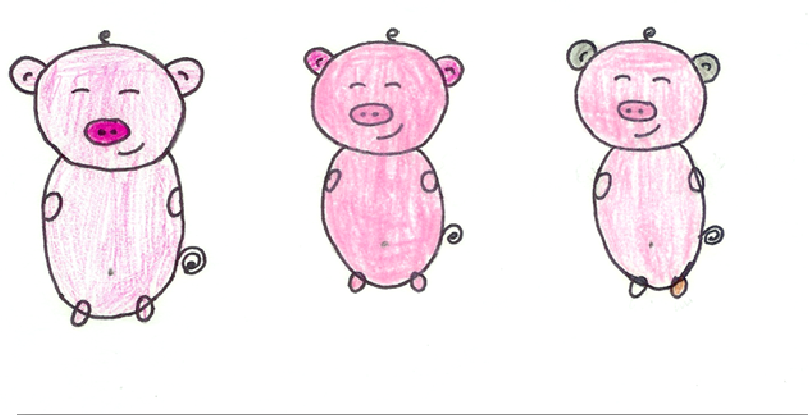
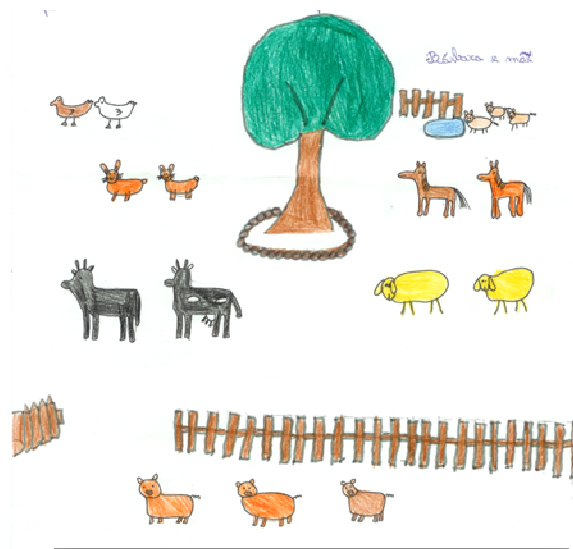
Cada aluno reescreveu o excerto do livro produzido em interação com a sua respectiva família. Para o efeito, devemos aclarar que poucas correcções foram necessárias. A tónica foi colocada apenas na pontuação.

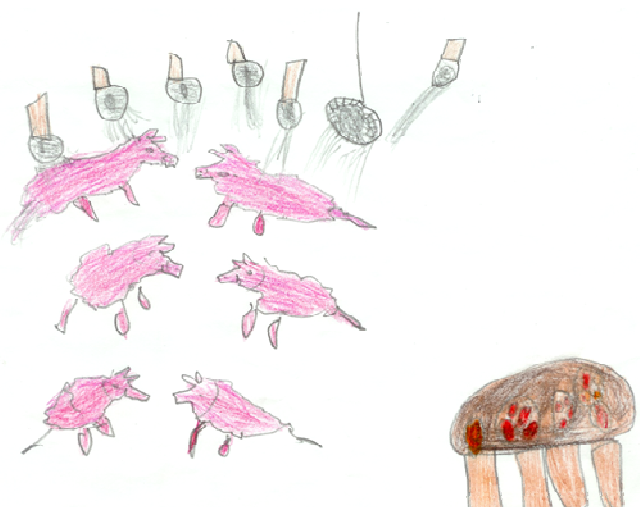
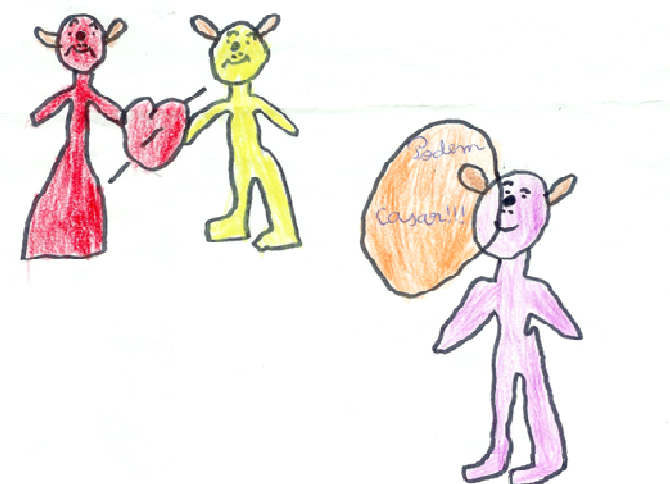
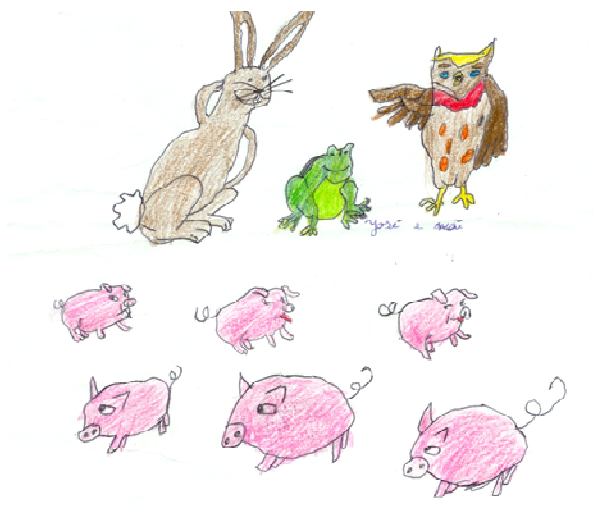
### **FASE III – ILUSTRAÇÃO DO LIVRO**

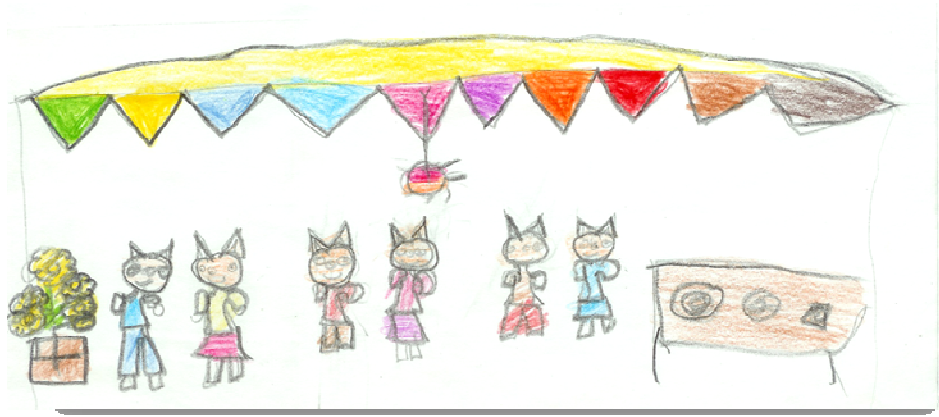
O texto da autoria de cada aluno e respectiva família revisitou, novamente, a casa de cada um no sentido de ser ilustrado cada texto. Devemos referir que a ilustração foi livre, não tendo qualquer indicação da nossa parte.

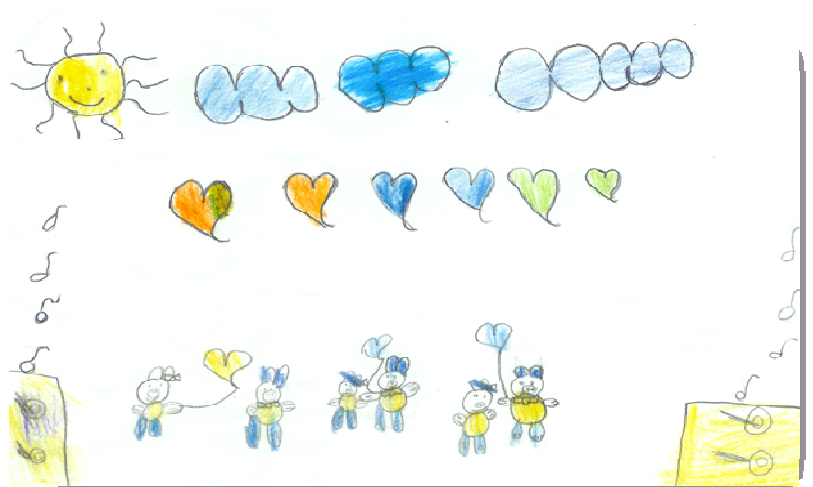
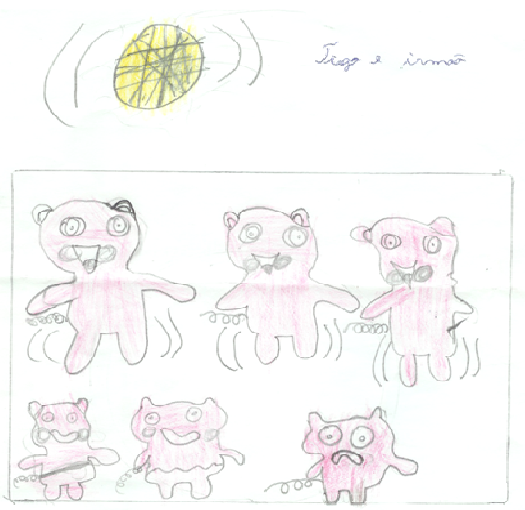
De seguida, apresentamos as ilustrações feitas no seio da família. (fig.3)











### V – APRESENTAÇÃO DO LIVRO

No final do segundo período, e devemos alertar que estas actividades levaram o seu tempo, uma vez que decorreram em simultâneo com muitas outras, foi feita a apresentação do livro na escola.

No evento estiveram presentes para além dos alunos/escreventes, os respectivos encarregados de educação/familiares, bem como a coordenadora do estabelecimento, a vice-presidente do Agrupamento e a psicóloga.



A Ana Filipa lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 1)

A Ana Sofia lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 2)





A Ângela lê o excerto do livro que produziu com a família. (foto 3)

A Bárbara lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 4)



A Beatriz lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 5)



A Érica lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 6)



A Hélia lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 7)



A Inês lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 8)



A assistência na apresentação do livro.(foto 9)

A assistência na apresentação do livro. (foto 10)



A Jéssica lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 11)

A Joana lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 12)



O João Pedro lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 13)



O Marcelo lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 14)





O José lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 15)



O Márcio lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 16)



O Mário lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 17)



O Nuno lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 18)

O excerto do texto do Nuno animou todos os presentes. (foto 19)



O Pedro lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 20 )

O Sérgio lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 21)



O Vladimiro lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 22)

O Tiago lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 23)





O Vítor Hugo lê o excerto do livro que produziu juntamente com a família. (foto 24)

Os aplausos da assistência. (foto 25)



O agradecimento dos “pequenos escritores” às suas famílias pelo apoio. (foto 26)



O agradecimento dos “pequenos escritores” às suas famílias pelo apoio. (foto 27)

A professora dedica algumas palavras de agradecimento aos autores do livro. (foto 28)



Os familiares assistem à apresentação do livro. (foto 29)

A professora dedica algumas palavras de agradecimento aos autores do livro. (foto 30)



Os aplausos da assistência. (foto 31)

Entrega de um exemplar do livro à representante do Conselho Executivo. (foto 32)



Entrega de um exemplar do livro à  
Coordenadora de Estabelecimento.  
(foto 33)



A escrita das mensagens pelos  
presentes. (foto 34)

**FASE V – AVALIAÇÃO DO PROJECTO**

Como foi referido atrás, aquando a caracterização da minha prática pedagógica, para que uma criança possa aprender a ler e a escrever será necessário, antes de mais, que ao chegar à escola, possa ser bem sucedida numa tripla integração social: integração num meio particular, a escola, que só está facilitada para as crianças cuja cultura familiar está próxima daquele meio; integração num grupo de crianças, os que constituem o grupo-turma; integração numa estrutura, a turma, que é orientada por um professor.

Ora, foi neste sentido que este projecto se desenvolveu, estas crianças foram por mim recebidas na sua integração na escola e foi comigo que iniciaram o seu processo de aprendizagem de leitura e escrita. Neste sentido, é para mim motivo de grande orgulho o resultado final. Superou todas as minhas expectativas, pois, eu fui uma mera dinamizadora. Todo o projecto desenrolou com todo o empenho e dedicação das crianças e dos seus familiares.

Apresentamos agora os comentários que os pais escreveram (que serão colocados em apêndice), no sentido de uma sistematização fizemos uma classificação. A grelha que apresentamos de seguida ilustra de uma forma sumária aqueles comentários.

“Um mimo”	1
“Muitos parabéns ”	2
“Ler que prazer”	1
“Gostou muito”	9
“Foi especial”	2
“Felicitação à professora”	1

“Iniciativa excelente”	2
“Actividade interessante”	1
“Audição da história com entusiasmo”	1
“Melhor história”	1
“História engraçada, fantástica”	1
“Adorei o momento”	1
“Está muito bom para a idade dos alunos”	1

(grelha 1)

Como se pode observar na grelha, os pais e encarregados de educação consideraram esta actividade, como um momento muito especial. Gostaram de ser envolvidos na produção do livro e incentivaram para que se repitam iniciativas deste tipo. Felicitaram também o papel da professora pelo incentivo que deu aos alunos no desenvolvimento da imaginação e no gosto pela leitura.

Para finalizar, a avaliação não estaria completa sem a opinião dos alunos que passarei a transcrever.

*“Eu quando estava a escrever senti uma alegria. Senti que este livro ia ser um sucesso. Excelente.” Beatriz*

*“Eu senti-me como se fosse uma escritora. Nunca me tinha sentido uma escritora de livros... e também nunca tinha escrito um livro.” Bárbara*

*“Para mim escrever este livro foi emocionante.” Mário*

*“Eu ao escrever este livro senti muita alegria e muita confiança que, eu e os meus amigos íamos conseguir.” Pedro Miguel*

*“ Eu senti que era uma escritora famosa!” Hélia*

*“Eu senti que este livro ia ser um sucesso, porque a história estava a ficar fantástica.”*

*Joana Santos*

*“Eu senti que o nosso livro ia ficar muito giro e as pessoas iam gostar de ler o nosso livro.”*

*Vladimiro*

*“ Quando eu escrevi este livro foi como um sonho para mim e senti que este livro seria um autêntico sucesso.”* Marcelo

*“ Para mim aquele livro foi um sonho, senti que aqueles livros era um dos melhores.”* João Pedro

*“ Para mim escrever este livro fez-me sentir especial.”* Inês

*“Este livro ficou bonito e gostei de participar.”* Vitor Hugo

*“Para mim ao escrever este livro senti que ele ia ser um sucesso.”* Jéssica

*“Este livro para mim era tipo um tesouro, que eu não consigo esquecer.”* Ana Filipa

*“Para mim foi muito emocionante e eu gostei muito, e foi um prazer escrever o livro. Eu ao escrever este texto senti que era um verdadeiro escritor.”* Sérgio

*“Para mim ao escrever este livro senti-me uma escritora famosa. Senti um grande orgulho a escrever.”* Ana Sofia

*“Adorei o que toda a gente fez, até eu! Significou muito para mim.”* José

*“Foi muito importante para mim, porque se eu tiver filhos posso mostrar-lhes os trabalhos e se eu mudar de escola tenho uma recordação. Eu senti muito orgulho por fazer aquele livro.”* Tiago

*“Para mim significou muito para mim.”* Ângela

*“Eu senti que quando fosse ler aos pais eles iam ficar muito felizes, porque o livro era fabuloso.”*Nuno

*“Foi muito interessante escrever este livro, pareceu que nós éramos autores a sério. Parecia que eu fazia parte da história. Senti-me muito feliz a escrever. Eu adorei escrever este livro.”Márcio*

## ***Considerações Finais...***

### ***...Implicações em Trabalhos Futuros***

O projecto do nosso livro “A Aventura dos Porquinhos” não pode ser considerado um projecto acabado. Pelo contrário, podemos afirmar que ele ainda tem “rodas”. Nesta perspectiva, iremos apresentar os passos seguintes, que de algum modo tiveram início na primeira reunião que fizemos no presente ano lectivo (2008/2009) com os encarregados de educação.

De facto, estes questionaram e sugeriram projectos de continuidade semelhante ao livro anteriormente produzido. Daí nasceu a iniciativa que, embora ainda esteja numa fase embrionária, aqui relatamos.

Em primeiro lugar, cada família deverá, juntamente com o seu educando, escrever um conto, cujo mote será dado pelos provérbios tradicionais, sendo que estes foram primeiramente explorados na sala de aula.

De seguida, no final da elaboração do conto, por cada família, será feita uma compilação com os trabalhos realizados e haverá uma eventual publicação.

Em suma, diremos tão somente que o envolvimento das famílias torna-se fundamental na educação dos seus educandos.

Assim, a escrita do livro em família, cujos passos foram sistematicamente tratados resultou num projecto comum a que, inicialmente, nos propusemos. De facto, os nossos objectivos visavam a construção de uma comunidade de leitores, onde se desenvolveriam as competências quer do texto escrito, quer da capacidade de ler.

Embora, não sejamos assertivos, já que estes produtos finais levam o seu tempo a serem avaliados, terminámos com a certeza de que este tipo de actividades proporcionam aos nossos alunos a alegria de se sentirem verdadeiros escritores,

De facto, uma das formas de promover a escrita é mostrá-la, é fazer sentir aos nossos alunos que esta tem um uso adequado e que é reconhecida enquanto tal.

Quanto aos encarregados de educação é importante reafirmar aqui a sua vontade de colaborarem nos projectos dos seus educandos.

Frequentemente, ouvimos na escola a resistência daqueles no sentido de colaborarem nos projectos aí delineados. Ora, tal não aconteceu connosco...

Quanto à nossa escola acreditamos que projectos desta natureza contribuem, indiscutivelmente, para operar a mudança que todos desejamos e que venha dar resposta às tensões do momento actual. Assim, acreditamos que todos juntos podemos construir a escola do futuro.

## **Referências Bibliográficas**

**AMOR, E.** (1994). *Didáctico Português, Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.

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

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

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

**AZEVEDO, F. F.** (2002). *Estudos literários para a infância e fomento da competência literária*, in **CARVALHO, G. S., et al** (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.

**AZEVEDO, F. F.** (2007). *Formar Leitores; das Teorias à Prática*:Lidel.

**AZEVEDO, F.** (2006). Para uma visão integrada da Língua Materna. In F. Azevedo (Coord.), *Língua maternal e literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Lidel.

**BARBEIRO, L. F.** (1990). O processo da escrita e o computador, *Revista Portuguesa de Educação*,3 .Braga,I.E.: Universidade do Minho.

**BARBEIRO, L. F.** (1999).*Os alunos e a expressão escrita: consciência (meta)- linguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

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

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

**BOSMA**, B. & **GUTH**, N. (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.

**CASSANY**, D. et al (1993). *Enseñar lengua*: Editorial Graó

**CASSANY**, D. (1999). *Construir la escritura*, Barcelona, Buenos Aires. México: Paidós.

**CERRILLO**, P. (2006). *Literatura Infantil e mediação leitora*,\_in Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil para Professores do Ensino Básico*, Lisboa: Lidel.

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

**CHAROLLES**, M. (1991). *Le resume de text scolaire. Fonctions et principes d'elaboration, Pratiques*: Metz.CRESEF.

**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;

**DOWNING**, J. e **FIJALKOW**. (1984). *Lire et Raisonner*. Toulouse: Privat.

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

**FLOWER, L. E Hayes, J.R.** (1981). *A Cognitive process theory of writing, College, Composition and Communication*, 32, pp.365-387.

**FONSECA, F.I.** (1986). *Competências narrativas e ensino da língua materna, Palavras*. Lisboa: A.P.P.

**FONSECA, J.**(1986). *A Frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna, Palavras*. Lisboa: A.P.P.

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

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

**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, J. T. & WIGFIELD, A.** (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, A. PROUT, A.** (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Flamer 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 Measurement*, vol. 30, p. 602-610.

**LUNDIN, A.** (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.

**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;

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

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

**PEREIRA e AZEVEDO.** (1995). *Como abordar... A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores

**PIAGET, J.** (1923). *A Linguagem e o pensamento da criança* (traduzido para português em 1977). Lisboa: Moraes Editores

**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.

**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, C. e LOPES A. C.** (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, N. & MARTINEZ, M. 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;

**SÁINZ, C. A.** (2007). *A Promoção da leitura nas Bibliotecas Municipais em Espanha; in Formar Leitores das teorias às práticas*, Fernando Azevedo (coord.). Lidel.

**SALGADO, L.** (1997). *Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

**SALGADO, H.**(1997). *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aiuque.

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

**SARDINHA, M. G. .** (2007). *A Didáctica de Português na UBI – Revista A Beira*. Departamento de letras (no Prelo).

**SARDINHA, M. G.** *Identidade Docente, uma construção entre saberes e práticas*. Orgs. R. Nardi, M. Lopes, J. Hansen. Centro Universitário São Camilo. Brasil.

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

**SIM-SIM, I.** (2006). *Avaliação da Linguagem Oral*. (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

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

**SEQUEIRA, M.<sup>a</sup> F. (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, E. (1977).** *Naissance de la Famille Moderne.* Éditions de Seuil .

**SILVA, V. M. 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, G.D. (1991).** The child as critic. Teaching literature in elementary and middle schools. New York-London: Teachers College Press/Columbia University. [1<sup>a</sup> ed.: (1975)].

**SLOAN, G. D. (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,* 2<sup>o</sup> 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**, R. J. de, **MOURA**, A. M. de, e **SOUZA**, S. F. 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**, M. W. & **SCHNEIDER**, B. 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;

**TEBEROBSKY**. A. (2003). *La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique: une perspective évolutive*. *Repères*. n° 26/27, 47-71.

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

**TODOROV**, T. (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, W. K. e BROOKS, C.** (1980). *Crítica Literária – Breve História, 2<sup>a</sup> edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**YOPP, R. YOPP, H.** (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).

**ZAYAS, F.** (1997). *Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua*, in Serrano, J. . Martinez.J.E. (comps). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Oikos – Akal.

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

**ZORZI, J. L.** (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas

**ZORZI, J. L.** (2003). *Aprendizagens e distúrbios da linguagem escrita*. São Paulo: Artmed Editora.

### **OUTRAS BIBLIOGRAFIAS**

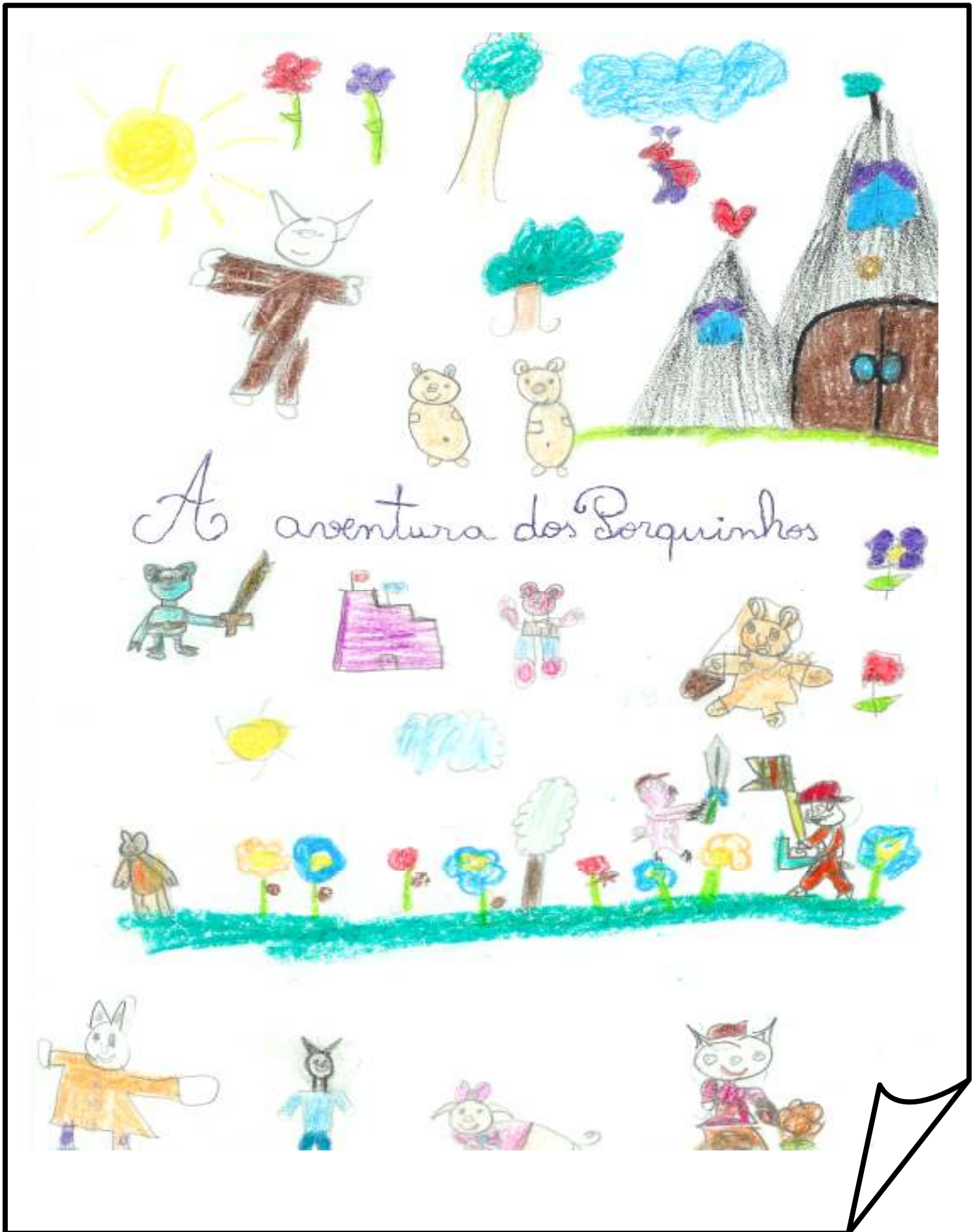
**TEIXEIRA, R.** (2008), *O Discurso Oral e o Desenvolvimento da Capacidade de Escrever*. Tese de Mestrado, Universidade da Beira Interior. Covilhã.

PNEP – Plano Nacional do Ensino do Português

DEB/ME, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Gerais e Essenciais*. Lisboa. Ministério da Educação.

## **ANEXO**





*O sucesso escolar de cada aluno depende das experiências de aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.*

*É este tipo de aprendizagens que a Escola deve promover, por isso, este livro surgiu de uma forma natural.*

*Ele surgiu pelo interesse que estas crianças demonstram em aprender cada dia que vêm para a escola, pelo entusiasmo em aprenderem coisas novas e pelo interesse que lhes dedicam.*

*Também foi fundamental o envolvimento que, desde o 1º ano, os familiares destas crianças demonstraram diariamente.*

*Portanto, este livro tão especial, por ter sido feito apenas pelos alunos e seus familiares, faz todo o sentido!*

*O facto de ser manuscrito, não significa que estamos de “costas viradas” para as novas tecnologias. Uma vez mais, no projecto de turma deste ano, o aperfeiçoamento da caligrafia é um dos objectivos, daí que cada criança tenha escrito com a sua letra o seu “pedaço” de história .*

*A todos os autores do livro dou os meus sinceros parabéns e agradeço toda a dedicação demonstrada.*

*E assim nasceu este livro...*

*A Professora  
Susana Galvão*

## "A aventura dos Porquinhos"

A ideia deste livro foi da nossa professora.

Mas o livro foi feito por nós, os meninos, e pelos nossos familiares.

O livro foi feito de menino a menino, todos nós o levámos para casa.

Depois escrevemos o bocadinho da nossa história em folhas grossas.

As ilustrações, que quer dizer os desenhos foram feitos por nós e pelos nossos familiares.

Era uma vez numa terra longínqua, viviam três porquinhos num castelo. Eles eram muito ricos, tinham tudo mas estavam tristes, porque as mulheres que gostavam deles, só pensavam no dinheiro... Depois de conversarem muito, resolveram entrar numa viagem pelo mundo fora à procura de mulheres que gostassem deles sem saberem que eram ricos. Então, partiram numa aventura fantástica...



Chegaram a uma vila muito bonita. E pensaram  
"aqui vamos encontrar as mulheres dos nossos  
sonhos". E sem hesitar muito, foram à procura delas!  
Quando viram uma quinta muito grande  
espreitaram lá para dentro e elas encontraram...

Ana Sofia e pais



... muitos animais, galinhas, patos, caçotes, coelhos e mais animais e disseram:

- Está ali! É a mulher dos meus sonhos! Olha mãe... ela fugiu... e agora o que hei-de fazer?

- Vamos ali até aquele porquinho, pode ser que ele saiba...

- "Bora lá" - disse o porquinho.

Mas eles não encontraram. Então, o porquinho disse:

- Andem, vamos para casa dormir, amanhã vamos ver se encontramos as mulheres dos nossos sonhos.

E lá foram os porquinhos dormir.

Estava uma manhã linda, lá acordaram os porquinhos, mas há um que não acordou... e lá gritou, acordou.

Ele acordou, tomaram o pequeno almoço e foram...

Angela e pais.



Fizeram um fossado pela quinta, e eram muitos animais com os seus pais: galos com galinhas, patos com patas, coelhos com coelhas, cavalos com éguas e por aí fora... Um dos porquinhos virou-se e disse:

— Seu engraxado, tudo tem pai! Vamos procurar se aqui tem alguma coisa para nós!

E de repente, numa pequena floresta no fundo da quinta eram algumas feras e como eram muito curiosas aproximaram-se...



... Reparam que eram três porquinhos bonitos e engraçados. Quiseram conhecê-los e saber os seus nomes. Começaram pela porquinha que tinha o rabo encovado, chamaram-se porquinha Camila. A segunda, tinha uma patinha cor-de-rosa e era a Clementina. Havia, ainda outra porquinha que era diferente, tinha orelhas pretas e as patas eram três brancas e uma castanha. Todos os amigos gozavam com ela...

Beatriz, mãe e irmã



Mas as três perquinhas tiveram pena delas e convidaram as três perquinhas para irem conversar com ele.

- Bom dia família!

- Bom dia! Respondeu a família.

- Eu e os meus irmãos queríamos convidar-vos para o baile de hoje à noite.

- Sim, sim, sim! - Responderam as três perquinhas.

E, as três perquinhas ficaram todas felizes pois, finalmente, alguém as tinha convidado.

Érica Sobuge e mãe



Bom o chegar da noite, as porquinhas ficaram cada vez mais empolgadas, com as suas características típicas de maninhas, vestiam várias roupas, até conseguiram encontrar aquelas que, realmente, mais lhe agradaram. No outro lado da quinta, estavam os porquinhos... Entre várias gargalhadas e conversas, comentaram entre si, que este baile poderia ser o dia destinado para conhecerem os seus pares e que as porquinhas pareciam ser muito simpáticas e divertidas. Existia assim, um clima de ansiedade, por ambas as partes, relativamente ao baile. Parecia que aquela noite estava recheada de magia...



Os porquinhos decidiram levar-lhe uns presentes,  
para tentar conquista-las.  
Ao encontrarem-se no baile, as três porquinhos  
ficaram encantadas com a beleza das suas amigas!  
Um dos porquinhos, mal as viu ao longe disse:  
- "Elas são umas "braras"!"  
Ao chegar perto delas, as porquinhos ficaram um  
pouco tímidas e emvergonhadas com os presentes  
que receberam.  
Elas agradeceram com gentileza e convidaram-nos  
para a primeira dança.

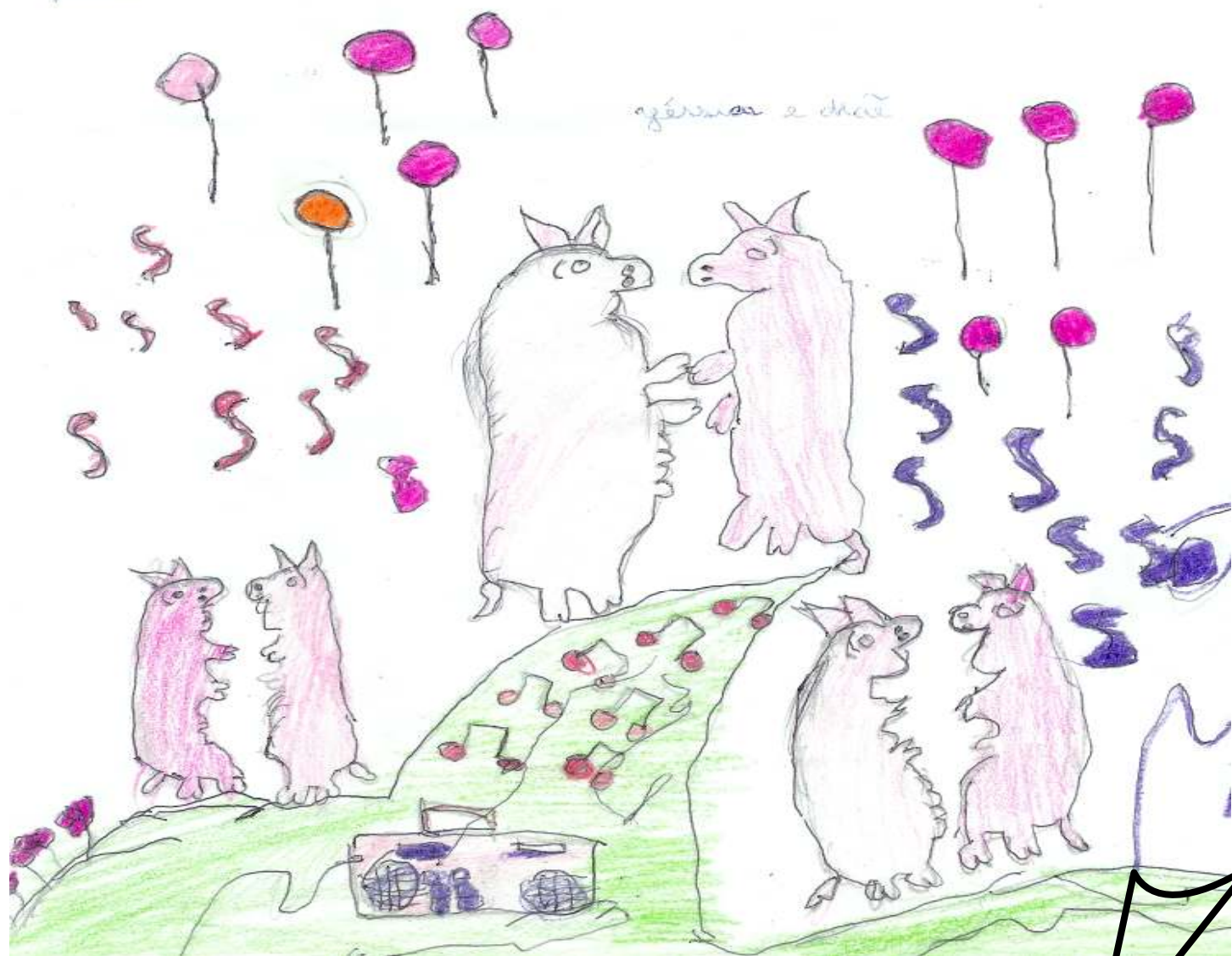
Três e dois



A dança dos porquinhos foi tão divertida que, ao chegar da noite, estavam tão cansados de tanto dançar, que foram para casa descansar.

No dia seguinte, levantaram-se todos sorridentes e disseram uns para os outros:

Vamos repetir mais vezes estas divertidas danças e vamos convidar outros nossos amigos para participar nestas lindas festas...

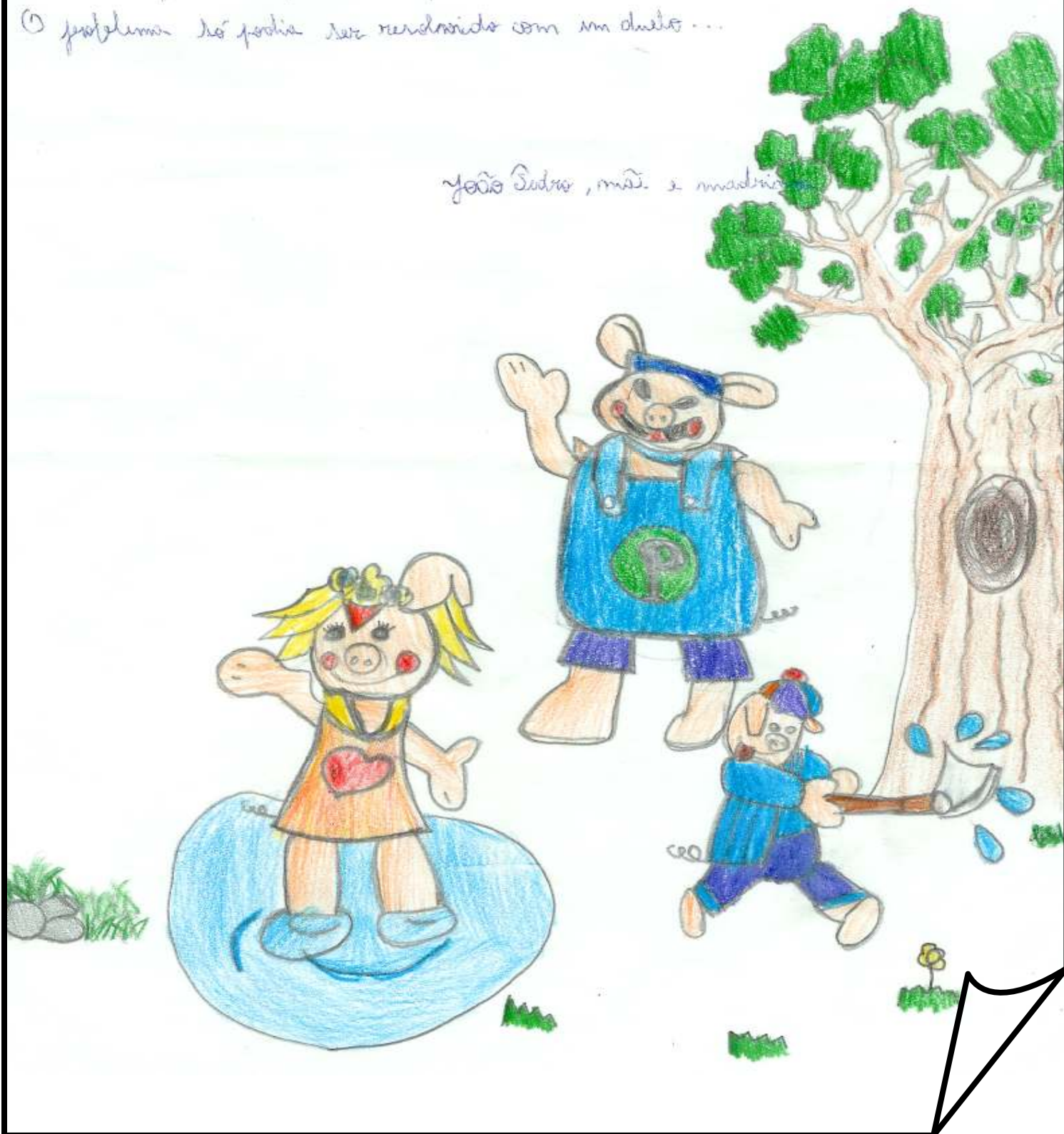


Os três porquinhos, depois de muitas festas e de terem conhecido muitos amigos, decidiram voltar para o seu Castelo. Como eles já tinham encontrado as porquinhas das seus sonhos consideraram-nos para ir com eles, para viverem no seu Castelo. Os porquinhos desejaram Casas no mesmo dia...



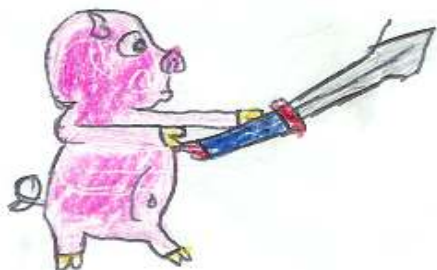
A família fazia muito amor, mas ainda faltava muito tempo para crescer...  
Estava a crescer tudo muito bem, eis que surge um grande problema!  
A família foi estorva prometida pelo seu pai, desde o seu nascimento...  
O problema não podia ser resolvido com um duelo...

João Pedro, mãe e madrinha

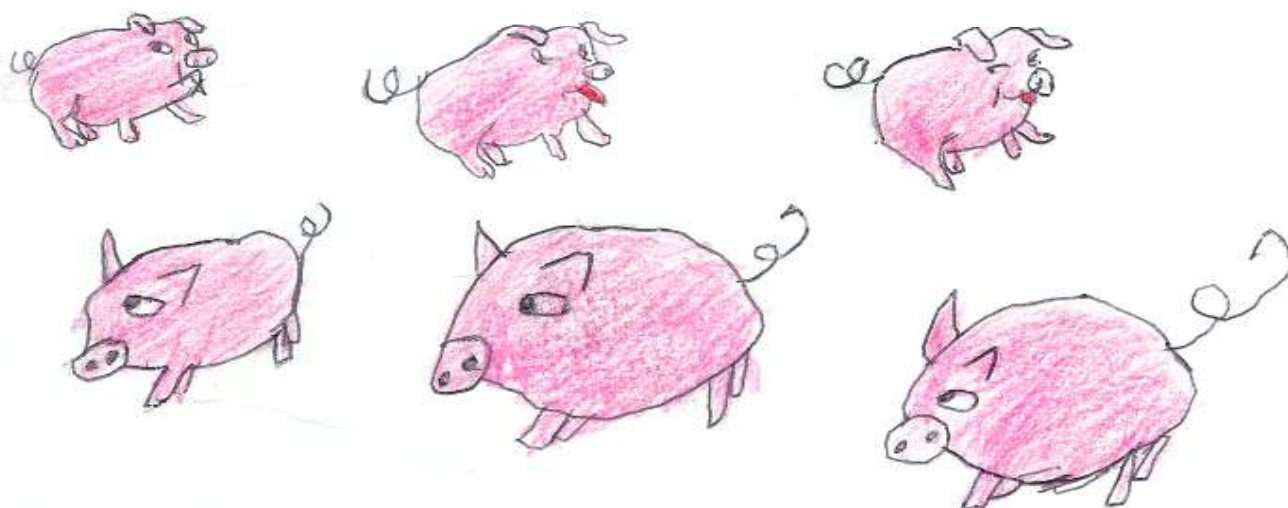


Na manhã seguinte, os três porquinhos decidiram ir fazer o duelo.  
Estavam todos presentes, a porquinha Camila, a Clementina e a Laura.  
O pai das porquinhas deu início ao duelo.  
Será que o porquinho que gostava da Camila conseguiu vencer o seu adversário e viver feliz com a sua porquinha?

Marcelo, mãe e Tiago



Não! Ainda vai demorar algum tempo para ser feliz, o combate ainda não se realizou, quer-se também conquistar, que todos os personagens presentes se zangaram por se querer resolver o assunto de grande maneira tão violenta. Então, decidiram fazer uma reunião com os três porquinhos, o Pedrolo e a Boneca e o Paúl!!!...



Na reunião, chegaram à conclusão que a forquilha  
tamula tinha o direito de ser feliz! Então o pai  
dele deu ordem para ela se casar com o forquilha  
Ramen. Logo que tamula e Ramen chegaram  
muito a celebrar a cerimónia...?

Misako, mãe e prima Tânia



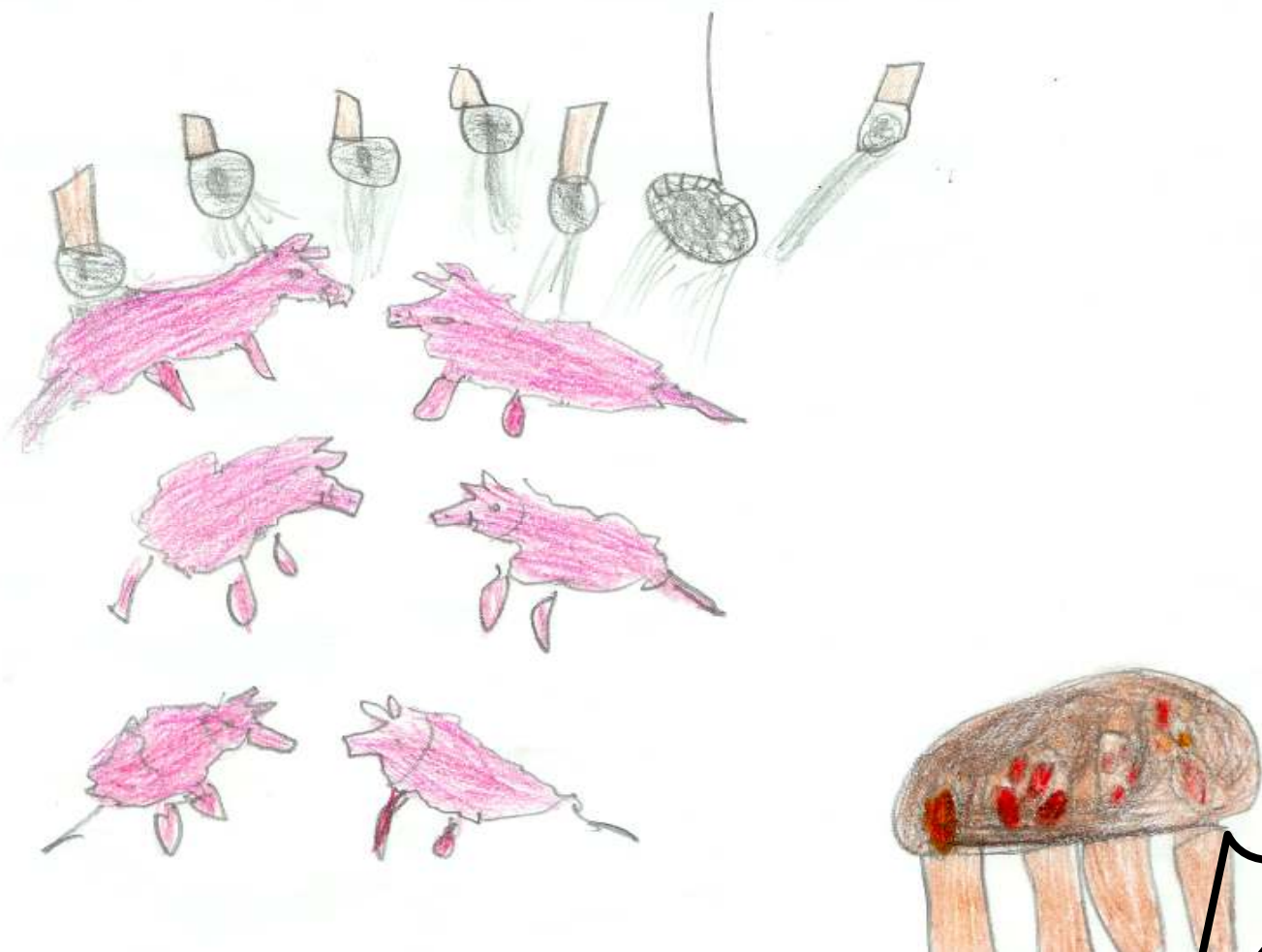
Os porquinhos ficaram tão contentes com a decisão de Comissã,  
que resolveram fazer uma festa mesmo naquele dia!  
Considerando todos do reino para apresentarem as suas noivas.



Na festa havia comida para todos os gostos:  
bolo de Chabelote, laranja, batatas fritas, natas,  
brameles, hambúrgueres, maçãs,  
bananas, peras, laranjas, waffles, biscoitos e muitas  
coisas mais...

Depois de comerem, foram todos para a pista dançar  
toda pequinha dançou com a sua pequinha.

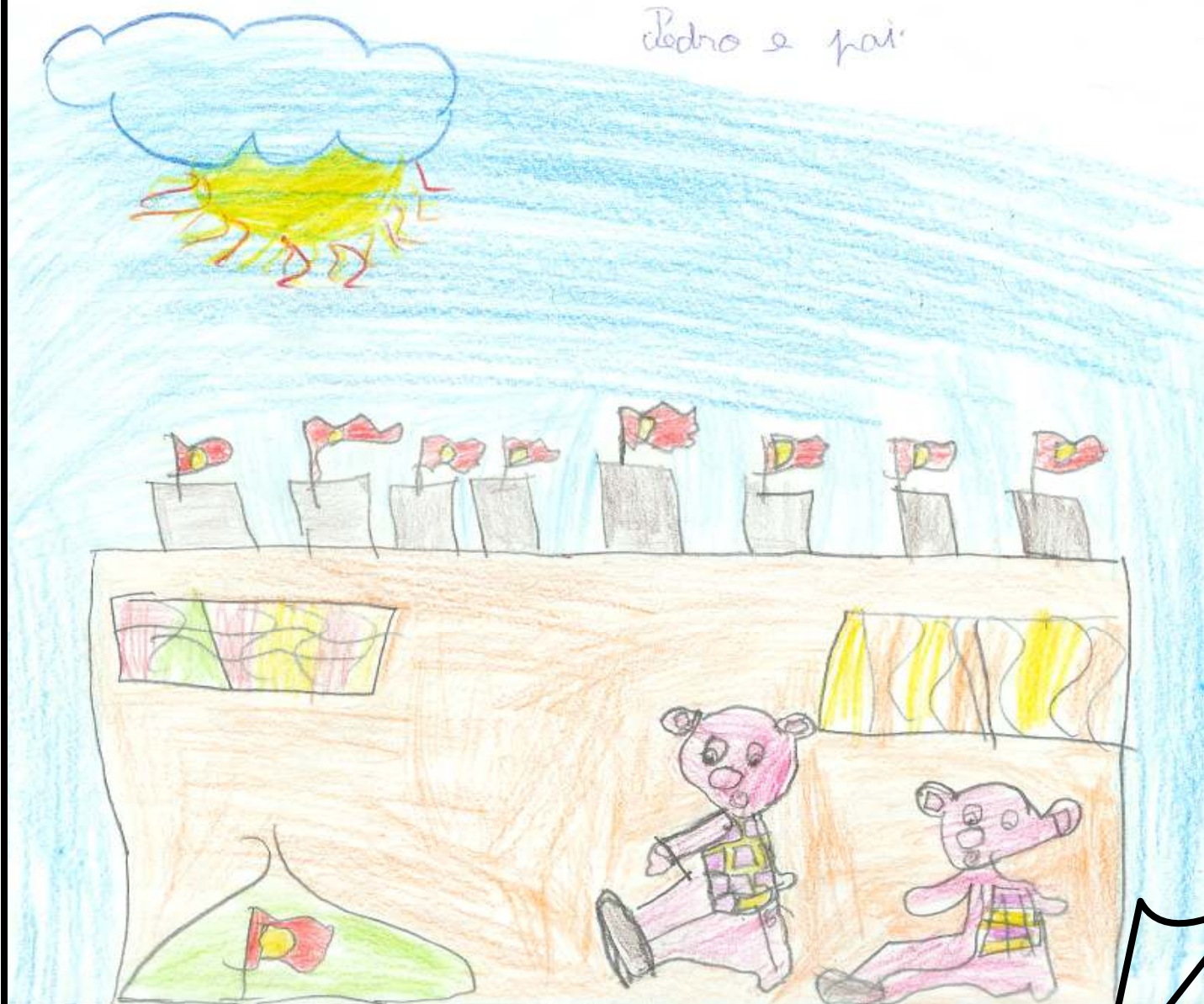
Avó e tia Teresa



Os porquinhos aproveitaram a festa para revelarem a sua verdadeira identidade e, como estavam muito felizes para marcarem o casamento, o pai das porquinhas disse:

- Eu tratei de todos os preparativos, mas não desonhei de conhecer a vossa família!

Pedro e pai



Então os porquinhos voltaram-se a rir meteram "pés ao caminho",  
mas rezavam que o seu nome não fosse aprovado pelo pai dos porquinhos  
e os seus corações palpavam efervescendo e os seus lindos rostos faziam balhar  
e os seus olhos riamos...  
O pai dos porquinhos se contentou-se a agradecer-se com um sorriso de anfitrião  
satisfeito...

Sérgio e Mãe



Os porquinhos estavam apaixonados pelos porquinhos que eram lindas e elegantes!

Eram os porquinhos dos sonhos deles...  
mas um dia discutiram e zangaram-se.  
Passados uns dias zigeram os porcos...

Vladimiro e Liliara e Priscata



... e depois de manhã foram tomar o pequeno-almoço  
e foram ter com as suas porquinhas e voltaram  
para a pista dançar a sua dança preferida.



Tigg e irmão



Os porquinhos estavam a dançar agarradinhos a uma música romântica e disseram:

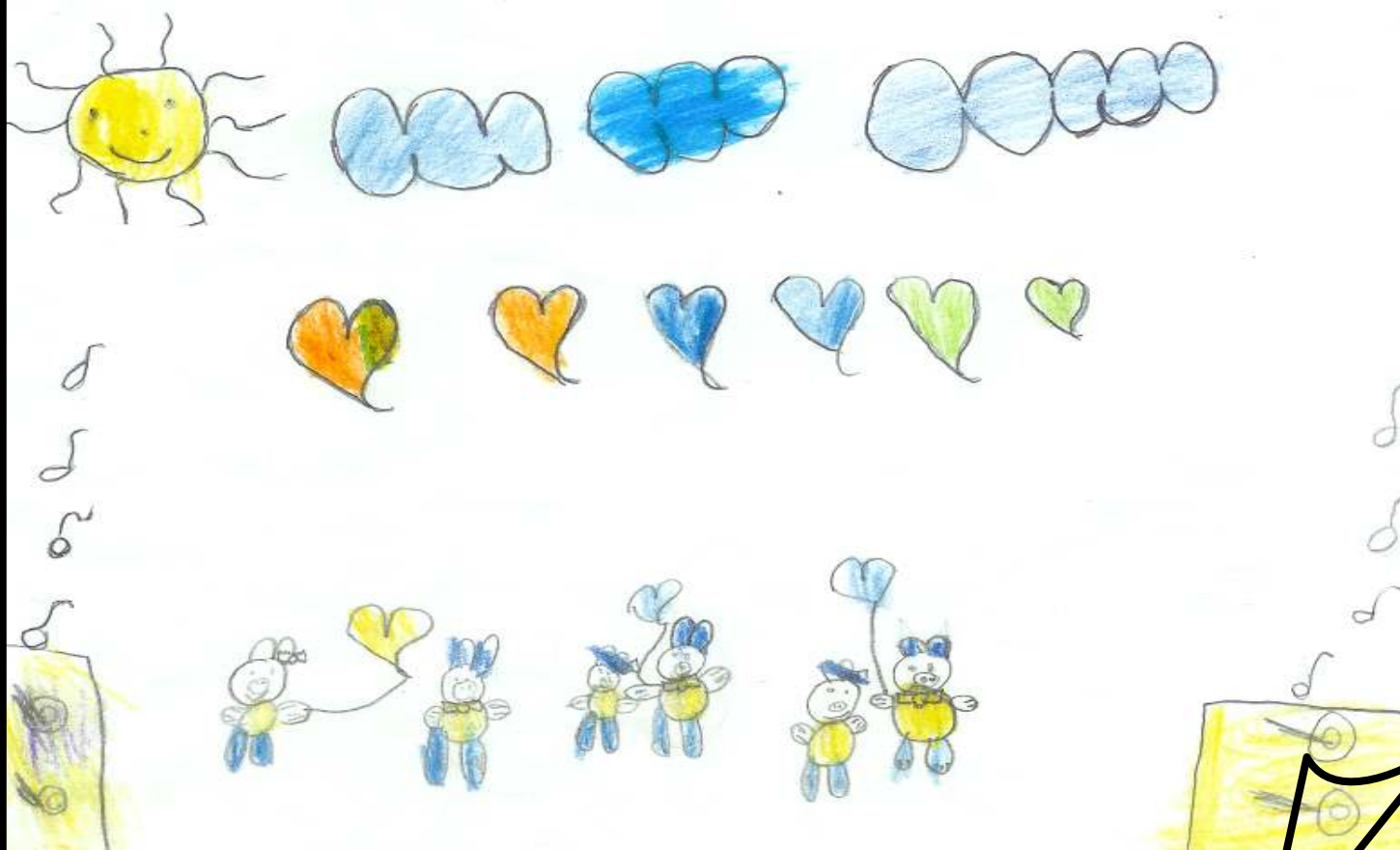
- Queres casar comigo? E viver comigo para sempre e termos muitos filhinhos?

E as porquinhas disseram:

- Sim!

E viveram felizes para sempre!

Titor Hugo e avós



## **APÊNDICE**

Escreva-nos uma mensagem...

Adorei este momento, muito  
obrigada e espero ter mais  
momentos como este.

obrigada  
(de joana)

Escreva-nos uma mensagem...

A história estava fantástica, e leram muito  
bem continuam assim...

Parabéns

Irma da Ana Filipa nº 1

Ana Santos

Escreva-mos uma mensagem...

Felicito a Professora Susana, por  
incentivar os alunos à imaginação e  
gosto pela leitura.

Escreva-mos uma mensagem...

Gostei muito deste momento.

~~A~~ Espero que façam mais coisas  
deste tipo. Parabéns a todos,

Sara Brito.

Escreva - mas uma mensagem...

Acho estas actividades

interessantes para as crianças

~~para fazer~~ porque acho que desenvolvem  
bem.

PARABÉNS

Amaro PAI DA  
Júlio

Escreva - na uma mensagem...

Gostei muito de participar

este boediabo desta Linda História

dos nossos filhos

Pai<sup>de</sup> Jéssica Liliana Mota

escrita - nos uma mensagem e e

Eu adorei participar  
nesta história.  
O resultado foi  
excelente.

Parabéns

Else Maria Punhe Souse

Escrita - nos uma mensagem

"Um minuto" é a melhor descrição deste  
momento... e, portanto, ocasiões como  
estas que se repetem por um número  
ilimitado de vezes. Continuam

A Psicóloga: Ana Patrícia M.

Escreva - nos uma mensagem ...

Dei que prazer ...

Escrever faz sentir

O que fizeram foi ...

Dei o maravilhoso da vida  
pelos olhos das crianças

Parabéns

Prof. Filomena

Escreva - nos uma mensagem ...

- Muitos Parabéns!

Foi uma historinha cheia de criatividade

que proporcionou uma nova versão, com

➔ maior divertimento que a

historia original dos três porquinhos.

Escreva-nos uma mensagem...

Na vida há palavras que vão e vêm, mas aquelas que se construíam com o coração na companhia de alguém especial perduram.

Escreva-nos uma mensagem...

Eu gostei da Estória e muito bonita

Ana Sofia Moel do Rodrigues

Pai  
Mãe

Escreva-nos uma mensagem.

Gostei muito do vosso livro.

Ler é muito importante na nossa vida, portanto continuem com o bom trabalho.

TERESA

Escreva-nos uma mensagem...

Foi muito especial, todos os meninos leram muito bem.

Amo do Victor Hugo

Escreva-nos uma mensagem...

foi com grande entusiasmo (que  
~~para~~) e atenção que ouvi esta  
bela história feita por vocês, alunos.

Escreva-nos uma mensagem...

Estória Esta Engracada

Am a Sálva do lodo Rodrigues  
Mãe

Escreva-nos uma mensagem...  
eu gostei muito da História dos  
Arquinhos - Enigado.

Mãe da Ângela

Escreva-nos uma mensagem...

Foi a melhor história que eu já

lêstei em toda a vida

Parabéns

Sergio Sousa

Escrita - mas uma mensagem, ..

Gostei <sup>suave</sup> suave  
bem é um bem essencial  
a vida Por isso  
faz bem como tudo na  
vida

Parabéns  
Mãe Rosa Barbara

Escrita - mas uma mensagem, ..

Gostei muito  
desta  
História  
Parabéns  
a Todos

Escreva-nos uma mensagem...

Gostei muito, estive com  
tobos muito bem.

Escreva-nos uma mensagem...

Parabéns a todos os meninos que se  
empenharam neste livro, tornando-o  
muito bonito.

Escreva - me uma mensagem ...  
Obrigado muito para a  
ajuda dos alunos  
Mãe de Pedro

Escreva - me uma mensagem ...

Estas aulas de parábolas  
gostei muito

Bjs

Mãe do Hélio

Escreva-nos uma mensagem...

Foi uma excelente iniciativa  
e para que se repita

Escreva-nos uma mensagem

A história estava muito bonita... A professora  
teve uma boa ideia... e continuam assim,  
a trabalhar em busca do sucesso.

Parabéns

;) )

Tatiana (prima  
Ana Filipa)