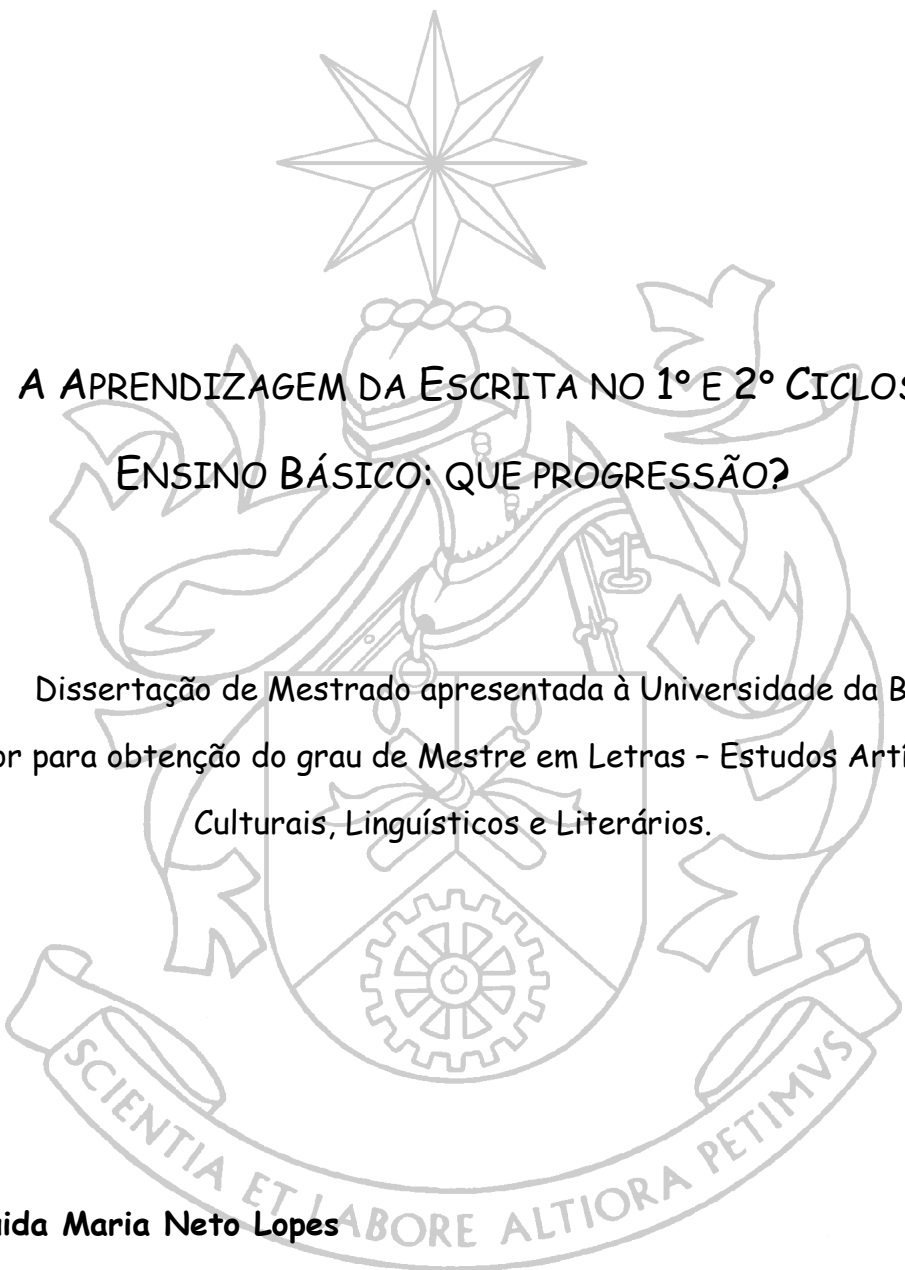


---

---

# UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR



A APRENDIZAGEM DA ESCRITA NO 1º E 2º CICLOS DO  
ENSINO BÁSICO: QUE PROGRESSÃO?

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior para obtenção do grau de Mestre em Letras - Estudos Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários.

**POR:** Guida Maria Neto Lopes

**ORIENTADORA:**

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha

COVILHÃ, 2008

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

Ao concluir esta dissertação de mestrado, não posso deixar de manifestar o meu mais sincero reconhecimento a todos os que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram a torná-la uma realidade.

À Professora Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha que, enquanto orientadora, a acompanhou desde a sua génese e me incentivou em todos os momentos. Pela sua disponibilidade, sugestões, críticas e a paciência que revelou ao longo deste percurso. Pelos votos de coragem e confiança com que sempre me presenteou, é imprescindível atribuir-lhe um lugar de centralidade neste projecto.

Ao Conselho Executivo da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Teixoso que se prontificou a colaborar com este projecto, bem como a todos os colegas da Escola B1 e B2,3 do Teixoso que nele cooperaram activamente.

Aos alunos do quarto e sexto anos de escolaridade das escolas supracitadas que, com entusiasmo, participaram na construção desta investigação.

À Paula, pela sua preciosa ajuda no âmbito dos recursos informáticos.

Num plano mais íntimo e pessoal, aos meus Pais que sempre inculcaram em mim, um elevado sentido de exigência e a vontade de ir sempre mais além.

À Luísa, pelas horas de trabalho, mas sobretudo pelas horas de convívio, amizade, confiança e pelo seu apoio incondicional.

## RESUMO

O presente trabalho visa encontrar mecanismos de progressão no âmbito do sub-processo de revisão do processo de escrita.

O estudo elaborado comparou duas turmas do Ensino Básico, sendo uma do quarto ano de escolaridade e outra do sexto ano de escolaridade.

Para o efeito foi construída uma grelha, cujos parâmetros que a formam permitem construir um quadro de tipologia do erro.

No sentido de alicerçarmos a nossa investigação, reflectimos ainda acerca da escrita e da forma como é sentida em contexto de ensino/aprendizagem.

## RÉSUMÉ

Ce travail a pour but rechercher des pratiques, des mécanismes de progression dans le domaine du sous-procès de révision du processus de la langue dans sa modalité écrite.

Cette étude a eu la prétention d'établir une comparaison entre deux classes, de niveaux différents : une classe de CM2 et une classe de 5<sup>ème</sup>.

Pour ce fait, on a produit un tableau dont les indices qui la forme nous permettent de construire un cadre de typologie des erreurs, des fautes commises par les élèves.

Afin de renforcer notre investigation, nous avons procédé à une réflexion au sujet de la langue écrite et sur la manière de se ressentir dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage.

## ÍNDICE

### AGRADECIMENTOS

### RESUMO

### RÉSUMÉ

### CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1.1 O problema .....	9
1.2 Objectivos do estudo .....	13
1.3 A hipótese .....	14

### CAPÍTULO II - MODELOS DE ESCRITA

2.1 Modelos lineares e não lineares de escrita .....	15
2.1.1 Modelos lineares .....	15
2.1.2 Modelos lineares de escrita de Rohman e Wleck (1964) e de King (1978).....	16
2.1.3 Modelos não lineares de escrita .....	17
2.1.4 Modelo de Flower e Hayes .....	17
3. Perspectivas sociais da escrita .....	20
3.1 A escrita em interacção .....	21
3.2 Modelos de desenvolvimento da escrita no início do ensino formal.....	22
3.2.1 Modelo de Nicholls et al. (1989) .....	23
3.2.2 Modelos processuais da escrita .....	27

### **CAPÍTULO III – MODELO DE SCARDAMALIA E BEREITER (1986)**

3.1 Planificação .....	40
3.2 Redacção .....	43
3.3 Revisão .....	47
3.4 Propostas de aprendizagem do sub-processo de escrita .....	49
3.4.1 Aprendizagem da planificação .....	49
3.4.2 Aprendizagem da textualização .....	50
3.4.3 Aprendizagem das operações de revisão .....	55
3.4.4 Estratégias de intervenção global .....	56
3.4.5 A triagem de textos .....	56

### **CAPÍTULO IV – ESCRITA DESENVOLVIDA E ESCRITA EM DESENVOLVIMENTO**

4.1 Diferenças entre a escrita desenvolvida e a escrita em desenvolvimento .....	65
4.1.1 Diferenças no domínio da planificação .....	66
4.1.2 Diferenças no domínio da redacção .....	68
4.1.3 Diferenças no domínio da revisão .....	69

### **CAPÍTULO V – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

5.1 Descrição do estudo .....	71
5.2 Caracterização da Escola B1 e da Escola B2,3 do Teixoso (escola sede do agrupamento) .....	71
5.3 Breve caracterização das turmas .....	73
5.4 Procedimentos .....	75
5.5 Análise e correcção dos textos .....	76
5.6 Interpretação dos resultados - a revisão .....	77

<b>CONCLUSÃO</b> .....	84
<b>SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS</b> .....	86
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	87
<b>OUTRA BIBLIOGRAFIA</b> .....	93
<b>ANEXOS</b>	

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

#### 1.1 O PROBLEMA

Muito se tem falado em literacia, um vocábulo bastante recente no quotidiano dos portugueses.

Saber ler e escrever deixou de ter o mesmo significado de alguns anos atrás.

Actualmente e, relacionando ao vocábulo literacia, saber ler e saber escrever implica um "saber" adequado às mais várias situações do nosso dia-a-dia.

No Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico, até há bem pouco tempo, os alunos teriam de atingir determinados objectivos. Todavia, o termo competências aparece-nos quer nas competências do Currículo Nacional, quer nas competências que o aluno terá de desenvolver.

Assim, o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) apresenta as Competências Essenciais de cada uma das áreas disciplinares da escolaridade obrigatória.

A designação do termo "competência" assume um sentido lato e é entendida como um "saber em acção" que pretende:

"Promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno" (DEB, 2001:9)

É também nesta perspectiva que abordamos e desenvolvemos a noção de competência da escrita do sujeito aprendente.

No âmbito das competências específicas da Língua Portuguesa, torna-se fundamental que cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, desenvolva competências no domínio da compreensão e da expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua.

A expressão escrita é entendida como "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." (DEB-ME, 2001)

Para que a competência específica, no domínio da expressão escrita, seja desenvolvida, é imprescindível estabelecer metas por ciclo de escolaridade a fim de assegurar uma continuidade do processo, ao longo dos três ciclos da Educação Básica.

Assim, no Primeiro Ciclo, pretende-se que o aluno domine as técnicas instrumentais da escrita, sendo capaz de produzir escritos com diversos objectivos comunicativos e possua conhecimentos de técnicas básicas de organização textual.

Por conseguinte, no final do Primeiro Ciclo, os níveis de desempenho exigidos, são os seguintes:

**a) Domínio das técnicas instrumentais da escrita:**

- " - escrever legivelmente, gerindo correctamente o espaço da página;
- dominar as técnicas básicas para utilizar o teclado de um computador;
- escrever com correcção ortográfica as palavras do vocabulário do Português fundamental;

- saber usar os principais sinais de pontuação;
- dominar o uso das letras maiúsculas;
- assinalar a mudança de parágrafo." (DEB-ME, 2001)

**b) Capacidade de produzir pequenos textos com diferentes objectivos comunicativos:**

"- utilizar a escrita como substituto do oral para redigir recados e cartas a familiares e amigos;

- utilizar a escrita para se apresentar a outros;
- escrever histórias, efabulações e relatos de experiências pessoais;
- legendar gravuras, associando-as a textos;
- redigir registos de observação;
- elaborar enunciados completos como respostas curtas a perguntas." (DEB-ME, 2001)

**c) Domínio de técnicas básicas de organização textual:**

- "- organizar o texto em parágrafos;
- usar frases complexas para exprimir sequências e relações;
- respeitar as regras elementares de concordância." (DEB-ME, 2001)

Relativamente ao Segundo Ciclo, o aluno deverá possuir um automatismo e uma certa desenvoltura no acto de escrita, estar apto a produzir textos de acordo com objectivos comunicativos, com o contexto e ao destinatário e dominar as técnicas de escrita compositiva.

Consequentemente, os seus níveis de desempenho, no final deste ciclo, deverão ser os seguintes:

**a) Automatismo e desenvoltura no acto da escrita:**

- " - escrever com correcção ortográfica palavras do vocabulário específico das disciplinas curriculares;
- dominar as principais regras de translineação e de pontuação;
  - usar de forma elementar um processador de texto." (DEB-ME, 2001)

**b) Capacidade para produzir textos com diferentes objectivos comunicativos, adequados à situação e ao destinatário:**

- "- escrever cartas para formular pedidos, agradecimentos e protestos, tendo em conta o objectivo, a situação e o destinatário;
- escrever outros tipos de textos para informar e para protestar (notícia, aviso, slogan, anúncio,...);
  - escrever textos narrativos subordinados a temas impostos ou por livre iniciativa;
  - legendar gravuras de modo a construir uma narrativa;
  - elaborar diálogos dramáticos;
  - redigir planos de actividades a realizar;
  - responder a questionários com finalidade escolar." (DEB-ME, 2001)

**c) Domínio de técnicas fundamentais da escrita compositiva:**

- "- organizar o texto em períodos e parágrafos;
- escrever com correcção morfológica e sintáctica, recorrendo aos instrumentos de apoio adequados (dicionários de regências, gramáticas);

- exprimir correctamente os nexos temporais;
- usar vocabulário variado, recorrendo ao dicionário;
- na formulação de definições, usar o formato linguístico apropriado."

(DEB-ME, 2001)

Julgamos pertinente afirmar que estas competências, no âmbito da expressão escrita, têm a pretensão de serem desenvolvidas de forma progressiva e sequencial, a fim de se atingir um grau exigente e sofisticado no que se refere à actividade discursiva e qualidade textual.

A competência de expressão escrita exige, enquanto meio de comunicação, uma aprendizagem com recurso a técnicas e estratégias bem definidas. A sua produção atende a diversos objectivos e inúmeras funções, como tal é uma actividade exigente e complexa.

## **1.2. Os OBJECTIVOS DO ESTUDO**

A presente investigação incide sobre a componente de revisão no processo de expressão escrita.

Os objectivos que orientaram o presente estudo são os seguintes:

- construir um quadro teórico acerca do processo de escrita e sua aprendizagem;
- aumentar os meus conhecimentos enquanto docente que deseja ir sempre mais além;
- verificar a progressão dos alunos no âmbito da "apropriação" do processo de escrita;
- construir um quadro de tipologia do erro, no sentido de confirmar ou infirmar a hipótese, previamente construída;

- abrir caminhos para, num futuro próximo, continuar a investigação que agora se inicia.

### **1.3. A HIPÓTESE**

O nosso estudo tenta delimitar caminhos e encontrar respostas acerca da progressão que toda a aprendizagem deve ter como algo de grande centralidade.

A escrita que o aluno inicia, ao entrar na escola, palco de excelência destas aprendizagens, deverá portanto ter em conta parâmetros de progressão.

O facto de exercermos a nossa prática em escolas que, mais adiante caracterizamos, permite-nos partir da seguinte hipótese:

- Os alunos do sexto ano de escolaridade escrevem com maior correcção do que os alunos do quarto ano de escolaridade.

Esta hipótese será devidamente confirmada ou infirmada na parte final do estudo, após uma profunda reflexão e interpretação dos resultados contidos nos textos produzidos pelos alunos que compõem a nossa amostra.

## **CAPÍTULO II**

### **MODELOS DE ESCRITA**

#### **2.1 MODELOS LINEARES E NÃO LINEARES DE ESCRITA**

A partir dos anos setenta, tal como acontecia com a leitura, surgiram muitas investigações sobre a psicologia da escrita, investigações centradas na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no processo da escrita.

Alguns autores procuraram integrar os conhecimentos parcelares, obtidos a partir de vários estudos, em modelos coerentes e globais que permitissem explicar os mecanismos em jogo no acto de escrever.

Nestes modelos, a escrita é analisada como um processo cognitivo, como um processo mental individual que apresenta características gerais presentes no comportamento de todos os que escrevem.

Vários modelos de escrita foram propostos, modelos esses que podem ser classificados do seguinte modo: modelos lineares e modelos não lineares de escrita.

##### **2.1.1. MODELOS LINEARES**

Para os modelos lineares, o processo de escrita acontece ao longo de vários momentos: inicia-se pela intenção e objectivos de quem escreve; continua através do significado daquilo que se quer comunicar; tal significado organiza-se sintacticamente através da estruturação das frases que vão sendo codificadas no sistema alfabético.

Nesta perspectiva, se acontece alguma interrupção ou falha, todos os momentos terão de ser de novo percorridos por aquele que quer escrever.

Existem vários modelos lineares de escrita entre os quais o de Rohman e Wleck (1964) e o de King (1978).

### **2.1.2. MODELOS LINEARES DE ESCRITA DE ROHMAN E WLECK (1964) E DE KING (1978)**

Segundo estes modelos, a composição escrita acontece ao longo de três fases: pré-escrita, escrita ou articulação e reescrita.

A pré-escrita tem a ver com o processo exploratório do tema e das ideias; quem vai escrever começa a pensar naquilo que vai querer dizer por escrito.

Esta fase abrange desde a intenção de escrever até ao pensamento consciente, à planificação, à ligação pensamento-linguagem.

Na fase da escrita ou articulação, realiza-se o acto de escrita propriamente dito; aquilo que se quer dizer é organizado em frases que se codificam em letras.

Esta fase corresponde ao momento da produção, da colocação do pensamento no papel. Trata-se de coordenar uma série de actos como:

- definir pontos de vista quanto ao assunto que se vai tratar, os tópicos;
- ter em conta para quem se vai escrever, a audiência;
- desenvolver o assunto;
- procurar o que virá a seguir àquilo que já se escreveu ou procurar aquilo que deve ser revisto;

- organizar a conclusão.

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

Supõe-se, assim, que, nesta última fase do processo, se procede a ajustamentos frásicos de modo a tentar-se uma melhor adequação linguística àquilo que já estava previamente inventado.

Esta fase corresponde à avaliação do que se escreveu e à sua correcção de acordo com a intenção daquele que escreve.

### **2.1.3. MODELOS NÃO LINEARES DE ESCRITA**

Para os modelos não lineares, o acto de escrita é apresentado, não como uma série de fases que acontecem sequencialmente, mas como um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto. (Bereiter e Scardamalia, 1987; Hayes e Flower, 1980)

### **2.1.4. MODELO DE FLOWER E HAYES**

Este modelo (figura 1) começa por considerar que no processo de escrita se deve ter em conta o ambiente da tarefa, ou seja tudo o que sendo exterior àquele que escreve o pode influenciar durante a execução da tarefa de escrita. Por exemplo, a situação que desencadeia a escrita e a ideia que se tem sobre aqueles para quem se escreve.

Considera ainda que se deve ter em conta os conhecimentos de quem escreve, ou seja, os conhecimentos que se tem acerca do assunto sobre o qual se escreve, os conhecimentos que se tem sobre a forma como um texto

se organiza e aquilo que se sabe acerca das características de diferentes tipos de texto (carta, entrevista, artigo de jornal).

Considera, finalmente, os processos de escrita que contemplam a planificação, a tradução e a revisão.

A planificação consiste:

- na procura de informação relevante para o texto que se vai escrever, e no seu registo numa só palavra, em segmentos de frases ou em frases completas. Corresponde à tomada de notas que precede a escrita do texto.
- na organização dessas notas num plano, segundo uma ordem temporal ou hierárquica, de acordo com a importância que têm para aquele que escreve.
- na identificação do que é fundamental na escrita do texto.

A tradução consiste na transformação do plano de escrita previamente estabelecido em frases escritas, organizadas gramaticalmente de modo a serem perceptíveis por quem o for ler.

Na revisão, tem-se como intenção melhorar a qualidade do texto. Consiste na verificação da coerência entre os segmentos do texto que se sucedem e na correcção necessária das falhas detectadas, por exemplo erros gramaticais.

Neste modelo não linear de escrita, a acção de revisão não ocorre apenas no final da produção do texto mas essa acção pode, nalguns casos, alterar o anterior processo de escrita.

O processo de revisão da escrita pode modificar os processos de planificação ou de tradução já desencadeados para a produção do texto.

A revisão pode levar à mudança do plano do texto; a alteração do plano provoca mudanças no processo de tradução; esta pede nova revisão.

É este movimento que se designa como não linear.

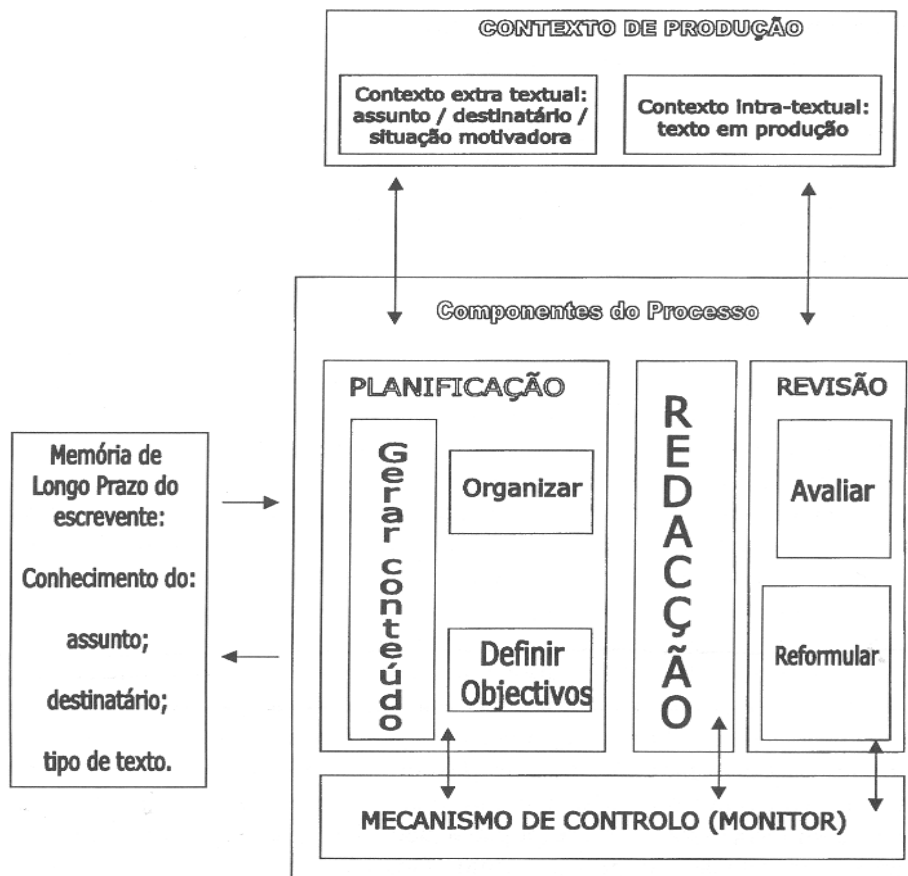


Figura 1 - Modelo de Flower e Hayes (1981)

### 3. PERSPECTIVAS SOCIAIS DA ESCRITA

Em vez do conceito de modelo, muitos investigadores preferem, hoje, considerar aquilo que designam por perspectivas sociais da escrita.

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

Tal funcionalidade implica a tomada em consideração de aspectos como:

- o tema e a situação de escrita, ou seja, o assunto sobre o qual se vai escrever e quais as condições em que se escreve.
- as finalidades da escrita, ou seja, com que objectivos se escreve.
- os destinatários da escrita, ou seja, para quem se está a escrever.

O tema e a situação em que se escreve determinam o texto a produzir: se se pretende tomar notas sobre o comportamento de um animal que se pode observar durante um tempo reduzido, essas anotações têm características diferentes das que resultam da consulta de uma enciclopédia.

Se se pretende, no quadro de um projecto sobre a preservação do ambiente, elaborar um texto individual, este será diferente do texto que resulta de uma situação de escrita a dois, ou em pequeno grupo.

Também as finalidades da escrita determinam o tipo de texto a produzir.

Assim, se o objectivo de quem escreve é comunicar uma informação de carácter geral, por exemplo, uma pequena notícia, ou um convite, o texto produzido é de tipo informativo.

Se o objectivo é dar instruções, por exemplo, escrever as regras de um jogo ou escrever uma receita, o texto produzido é de carácter prescritivo.

Estes dois tipos de texto têm estruturas diferentes.

Os destinatários determinam igualmente o texto a produzir. Assim, se se escreve para um grupo de crianças, a linguagem e a estrutura do texto devem ser mais simples do que se se escreve para um adulto.

Como se vê por estes exemplos, a escrita não se resume à resolução de problemas cognitivos referidos pelos modelos lineares e não lineares já apresentados.

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.

Esta perspectiva fundamenta o desenvolvimento de estratégias e de actividades de escrita na escola, em colaboração e interacção.

### **3.1 A ESCRITA EM INTERACÇÃO**

Muitos investigadores referem que o processo de escrita pode ser intensificado pela interacção com a escrita dos outros ou pelo trabalho em grupos de escrita nos quais a participação do professor é determinante.

Bruffee (1983), Bruffee (1984), Elbow (1973), Elbow e Belanoff (1995), Moffet (1981), Spear (1988), encontram-se entre os autores que descreveram as ligações existentes entre a escrita em grupo e os processos de aprendizagem.

Quando se escreve em grupo é necessário explicitar e negociar não só o significado do que se vai dizer, como o modo como se vai pôr esse

significado em palavras. Esta interacção contribui para o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas desde as sociais às textuais:

- sociais, porque se aprende a ter em conta a opinião dos outros.
- textuais, porque o trabalho a meias obriga a uma tomada de consciência dos processos linguísticos envolvidos na escrita dada a necessidade de estes serem explicitados para o parceiro.

A partilha de ideias e de esboços de textos entre pares de alunos permite-lhes perceber mais facilmente que a escrita não é apenas o texto a que se chega, mas é também o conjunto de actividades desenvolvidas para se chegar a esse produto.

### **3.2 MODELOS DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NO INÍCIO DO ENSINO FORMAL**

Os modelos de escrita que foram descritos no ponto anterior procuram caracterizar os processos em jogo no acto de escrever e aplicam-se a pessoas que já sabem escrever.

Nenhum destes modelos descreve os processos de desenvolvimento da escrita numa fase inicial de aprendizagem.

Vários autores têm estudado a evolução das estratégias utilizadas por crianças em fases iniciais de aprendizagem da escrita.

A partir da observação dos comportamentos de escrita de crianças durante o início do ensino formal, estes autores procuram caracterizar as várias fases por que as crianças passam, quando tentam escrever.

### 3.2.1 MODELO DE NICHOLLS ET AL. (1989)

Este modelo foi construído a partir da observação de crianças dos cinco aos nove anos, em contexto de sala de aula.

Tais observações permitiram reconhecer as estratégias utilizadas pelas crianças em situação de produção escrita e as estratégias que os professores mobilizam para facilitar a entrada das crianças na escrita.

Na perspectiva deste modelo, a escrita implica a resolução de dois tipos de problemas:

- Em primeiro lugar saber o que se quer dizer, ou seja, organizar as ideias numa mensagem. É o que os autores designam por "aspectos conceptuais da escrita".
- Em segundo, ser capaz de tornar a mensagem inteligível para o leitor. A resolução deste problema implica o domínio de um conjunto de habilidades tais como escrever respeitando a orientação da escrita, ser capaz de desenhar letras, deixar espaços em branco entre as palavras. É o que os autores designam por "aspectos de realização da escrita".

Quando uma criança inicia a aprendizagem da escrita tem que ir resolvendo estes dois tipos de problemas.

Por exemplo, se não conhece todas as letras de uma palavra que quer utilizar, a criança tem que optar pela escrita de uma outra palavra de que conhece as letras, alterando aquilo que inicialmente tinha querido escrever.

Acontece também, frequentemente, numa fase inicial de aprendizagem da escrita, a utilização pelas crianças de frases justapostas como "Eu fui à feira; eu fui com o meu pai; eu fui de carro."

Este tipo de construção é ultrapassado mais tarde quando a criança já é capaz de utilizar uma construção sintáctica mais complexa do tipo: "Eu fui de carro à feira com o meu pai."

Este modelo considera a existência de cinco fases de desenvolvimento da escrita.

Em cada uma delas, a criança tem que resolver problemas, uns mais ligados aos aspectos conceptuais da escrita, outros aos aspectos de realização da escrita.

Numa primeira fase, as crianças produzem uma sucessão de garatujas ou de formas parecidas com letras, acompanhadas ou não de desenhos.

Quanto aos aspectos conceptuais, esta fase é caracterizada por:

- compreensão de que a escrita serve para comunicar uma mensagem verbal;
- compreensão do conceito de palavra escrita.

Quanto aos aspectos da realização, as crianças estão a resolver problemas como:

- distinguir a escrita do desenho;
- controlar um instrumento de escrita;
- respeitar a orientação convencional da escrita;
- começar cada linha debaixo da anterior;
- desenhar letras e formas parecidas com letras;
- reconhecer algumas palavras, como por exemplo, o seu nome;
- distinguir o som inicial em algumas palavras.

Numa segunda fase, as crianças produzem um tipo de escrita que conseguem ler mas que não é legível para os outros. Nesta escrita, as crianças produzem já algumas letras convencionais.

Quanto aos aspectos conceptuais, esta fase é caracterizada por:

- compreensão de que uma mensagem pode ser escrita em palavras que se escolhem e ordenam;
- aquisição do conceito de letra;
- compreensão de que uma é constituída por um determinado conjunto fixo de letras.

Quanto aos aspectos da realização, as crianças estão em fase de:

- formar e orientar letras;
- controlar o tamanho das letras;
- usar letras para formar palavras;
- deixar espaços entre as palavras;
- identificar sons em algumas palavras.

Numa terceira fase, as crianças produzem, a partir das suas ideias, textos simples que podem ser lidos, pelo menos em parte, por outros.

Quanto aos aspectos conceptuais, esta fase é caracterizada por:

- escrita de mensagens legíveis pelos outros;
- início da aquisição do conceito de frase e de texto;
- compreensão da necessidade de domínio da ortografia.

Quanto aos aspectos da realização, as crianças estão a aprender a:

- organizar palavras em frases;
- utilizar letras maiúsculas e minúsculas;
- tentar soletrar algumas letras;
- escrever correctamente palavras conhecidas;
- controlar a ortografia de determinadas palavras.

Numa quarta fase, as crianças produzem textos mais elaborados e fluentes onde as ideias são facilmente identificáveis.

Quanto aos aspectos conceptuais, esta fase é caracterizada pela capacidade de:

- estruturar uma história escrita;
- relatar sequencialmente uma experiência;
- planificar globalmente um texto;
- utilizar regras básicas da ortografia.

Quanto aos aspectos de realização, as crianças estão a aprender a:

- utilizar uma diversidade maior de conectores para ligar frases;
- usar mais correctamente pontos finais e alguns outros sinais de pontuação;
- controlar a escrita de um texto de modo a que este corresponda melhor àquilo que se quer dizer.

Numa quinta fase começa a experimentação de diversos tipos de texto tais como narrativas pessoais, relatórios, textos informativos.

Quanto aos aspectos conceptuais, esta fase é caracterizada pela capacidade de:

- planificar um texto em função da representação que se constrói acerca de quem o vai ler;
- planificar um texto em função do ponto de vista de quem o escreve;

Quanto aos aspectos de realização, as crianças estão a aprender a:

- controlar a sequência temporal;
- produzir textos com encadeamentos frásicos mais complexos;
- cuidar da revisão dos textos.

O trabalho de revisão dos textos pode provocar alterações quer nos aspectos conceptuais, quer nos aspectos de realização.

Segundo este modelo, a ajuda do professor na resolução de problemas durante a construção de textos escritos, contribui mais para o desenvolvimento da escrita do que a imposição de correcções, depois de os textos já estarem escritos.

Neste modelo considera-se fundamental a colaboração entre o professor e o aluno antes e durante a produção escrita.

Nesta perspectiva, o trabalho do professor não é o de corrigir os produtos escritos dos alunos, mas sim o de trabalhar com estes na preparação para a escrita e durante o próprio acto da escrita.

Considera-se essencial a intervenção do professor nos processos da escrita.

Ainda segundo este modelo, o desenvolvimento da escrita não deve depender apenas da ajuda do professor.

A interacção entre crianças a propósito da escrita é igualmente considerada muito importante. Com efeito, ela ajuda a clarificar as ideias, possibilita a troca de pontos de vista e leva a um maior controlo dos aspectos de realização da escrita pelas crianças.

Assim, a escrita a par e a escrita em pequenos grupos constituem, segundo este modelo, estratégias necessárias ao desenvolvimento da escrita.

### **3.2.2 MODELOS PROCESSUAIS DA ESCRITA**

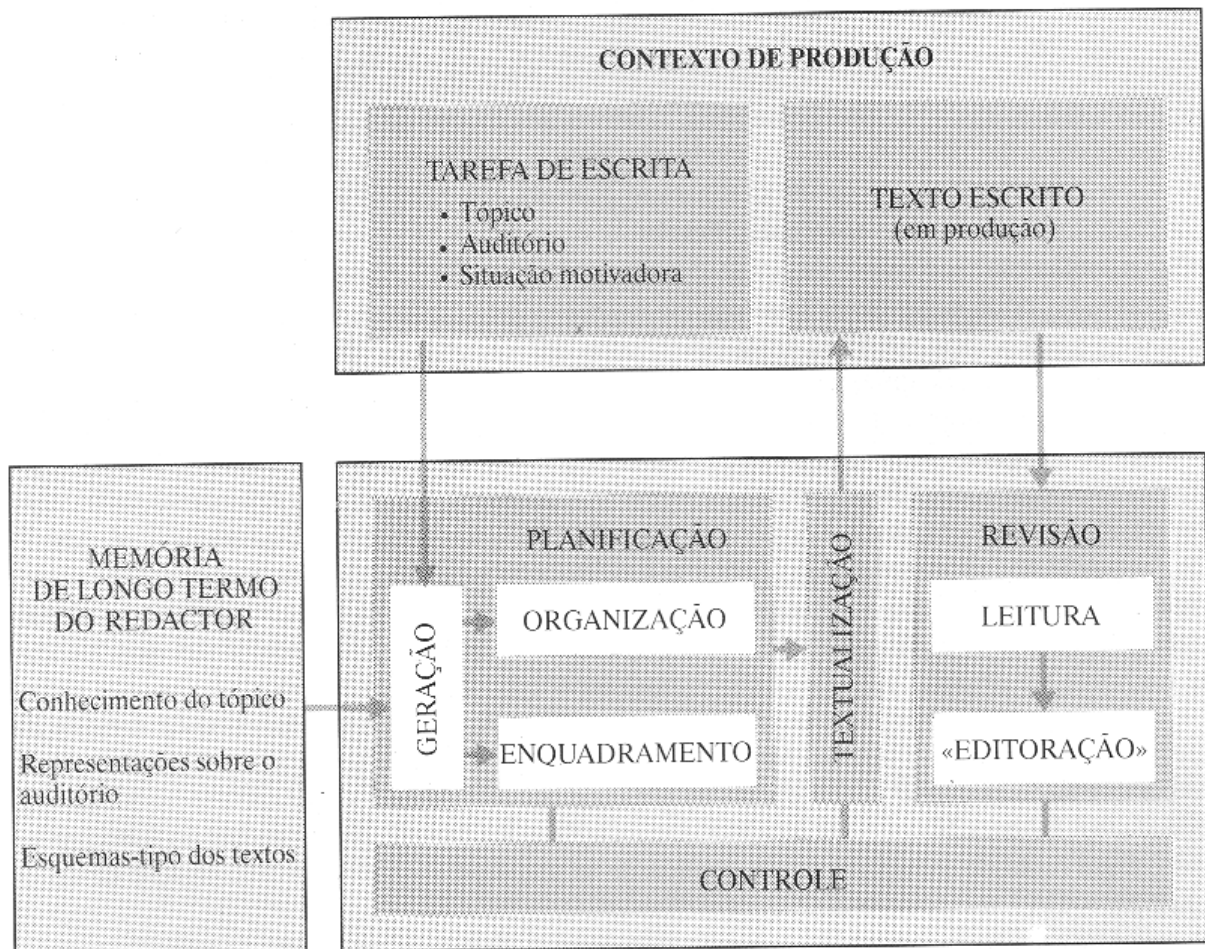
Em Emília Amor (1994) encontramos a seguinte descrição acerca do processo que, na opinião da autora, tem em comum os seguintes pressupostos:

- 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 modo faseado." (Amor, 1994:110)

Este ponto comum que radica numa concepção funcional da escrita, não significa 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 certa 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 (figura 2), sugestões que vão no sentido de uma leitura "sistémica" do mesmo.



**Figura 2 - Modelo de Flower e Hayes (1981)**

Os limites destas representações não invalidam o seu interesse e utilidade pedagógica, já que as mesmas, relativamente ao acto da 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 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, o modelo citado 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.

Centrando a atenção sobre esta última, verifica-se que nela se consideram três etapas essenciais:

- a) a planificação;
- b) a textualização;
- c) a revisão.

A planificação consiste na mobilização de conhecimentos em sentido lato - quer acerca do mundo e das coisas, quer procedimentais, relativos aos modos de actuar, quer contextuais referentes às situações de produção - visando não tanto a construção de um plano, no sentido tradicional, mas a representação de um destinatário e de um objectivo da comunicação (associados ao conteúdo/tipo de texto) - macroplanificação - e a concepção de um esquema organizativo - microplanificação - conducente ao discurso na sua forma final.

Estes processos são fundados e (in)formados pelas componentes "memória" e "contexto" e, neles, a representação do alvo e do objectivo a atingir desempenham um papel decisivo, quer na selecção da informação quer na orientação argumentativa do discurso.

A textualização corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material seleccionado e organizado na etapa anterior. Este processo - que se concretiza, sobretudo, nas chamadas operações locais (de organização sintagmática do texto) - mobiliza e faz intervir todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção das referências, às operações de coesão textual. Apesar de designado por "linearização do enunciado", na sua

génese, ele não ocorre linearmente: a necessidade de manter um grau adequado de (progressão na) informação a fornecer, evitando ambiguidades, contradições, rupturas parciais ou no sentido global do texto, coloca problemas variados, que se traduzem em pausas, hesitações, desvios, reformulações, texto adicional, etc.

É deste tipo de fenómenos que se ocupa a última fase considerada. A revisão consiste na (re)leitura do texto para aperfeiçoamentos e correcções, sobretudo de superfícies; processa-se ao longo das tarefas de produção e depois de obtido o produto final, completando-se na subfase de editoração (lay-out).

Um aspecto importante no entendimento deste modelo deve ser focado: as características interactivas, sistémicas, que marcam as suas diversas componentes, fases e modo de funcionamento. Assim, segundo o mesmo, uma dificuldade de realização linguística pode obrigar o aluno a seleccionar um outro modo de expressão e este conduzi-lo a uma sequência discursiva distinta da inicial.

Esta perspectiva interactiva afasta, consideravelmente, os modelos actuais dos da retórica clássica (inventio versus dispositio) bastante mais rígidos, face à natureza dos processos cognitivos implicados na produção do texto. Tem também suficiente flexibilidade para dar conta desses processos, quer eles ocorram no quadro de comunicação corrente quer no da comunicação dita "literária".

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 meio da escrita:

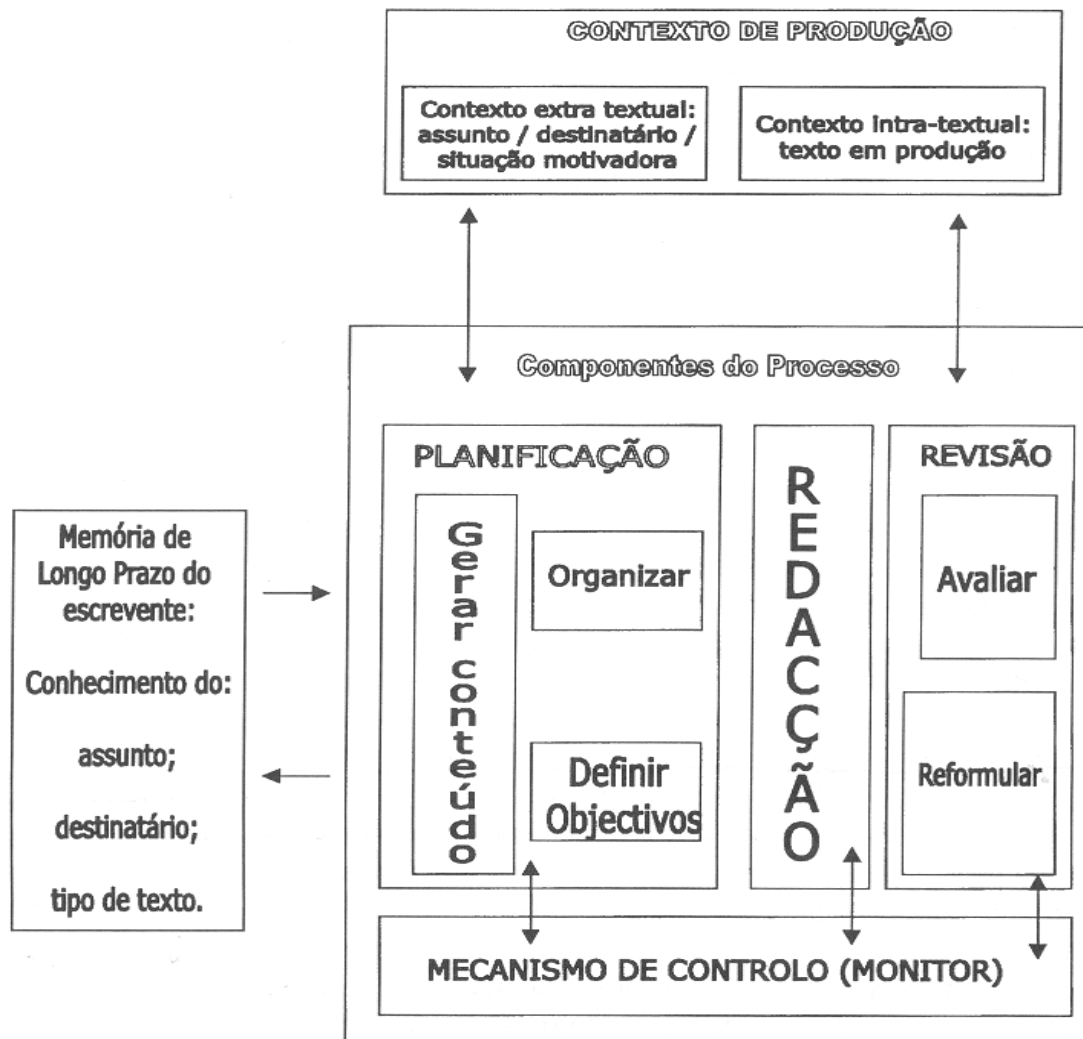
- clarificam-se as intenções que a orientam;
- reorganizam-se ideias e modos de expressão;
- compreende-se (e actua-se sobre) o próprio processo;
- alargam-se necessidades, exigências, expectativas de leitura." (Amor, 1994:112)

Baseando-se em Hayes e Flower (1981), a autora relativamente ao acto de escrever diz que " no âmbito do contexto pedagógico, há que ter em conta as representações presentes no modelo destes autores."

A autora (Emília Amor) afirma que o processo de escrita é faseado e constituído por etapas: "planificação, textualização e revisão".

Sardinha (2005) corrobora esta perspectiva, porém considera: "planificação, redacção e revisão". Esta investigadora, no que concerne ao modelo presente na figura 3, dá-nos a seguinte explicação "No modelo representado do processo de escrita de Flower e Hayes (1981), são referidas três componentes: a componente relativa ao sujeito, a componente relativa ao contexto que envolve a execução da tarefa, e a componente relativa ao processo. Estas componentes não actuam em momentos separados, não se desenrolam necessariamente de uma forma linear e pré-definida, mas interagem entre si" (Sardinha, 2005:27).

Há que referir ainda que os subprocessos aí representados não constituem módulos independentes em relação ao produto final.



**Figura 3 - Modelo de Flower e Hayes (1981)**

As actividades já anteriormente executadas podem ser retomadas, podendo levar o sujeito a retomar a tarefa.

A planificação dá ao escritor a representação da tarefa e uma ideia geral escrita ou mental do texto e põe à prova o grau de percepção do sujeito relativamente às finalidades da tarefa, o que se revela na elaboração de planos prévios de acção.

A tradução ou redacção transforma o plano em palavras escritas, ocupa-se dos mecanismos da escrita, isto é, transforma as ideias em linguagem visível.

Na revisão, o escritor compara o produto escrito com o plano de escrita, aquele que pretendia escrever, e procede a eventuais transformações.

Um programa de domínio (o monitor) controla e coordena as acções destes três processos, que funcionam juntos e com igual importância.

Retomando Emília Amor, são várias as formas de, em contexto de sala de aula se poderem desenvolver competências ao nível dos três subprocessos do processo de escrita.

## CAPÍTULO III

### MODELO DE SCARDAMALIA E BEREITER

Neste capítulo abordamos o modelo de Scardamalia e Bereiter (1986) que, em nossa opinião, vem sustentar a parte prática existente no âmbito da metodologia. Porém, retomamos alguns conceitos já apresentados no modelo de Flower e Hayes que passamos a explicitar.

Scardamalia e Bereiter (1986) centralizam a sua atenção no sub-processo de planificação, o qual se reveste de grande importância durante o processo de escrita.

Os autores fazem ainda referência à sua vertente recursiva, permitindo assim, a distinção entre os leitores hábeis dos não hábeis.

Scardamalia e Bereiter consideram o acto de planificar como sendo algo de fundamental e afirmam que é, nesta fase, que reside a resposta que, a seguir, apresentamos:

- " - De que forma um modelo de processamento distingue um escrevente hábil de um principiante?
- Por que razão as diferenças de audiência e de género criam distintas dificuldades de escrita?
- O que dificulta a abordagem de géneros e de algumas audiências?
- O propósito e o tema são difíceis de encontrar. Porquê?
- Possuindo o mesmo nível de proficiência, por que revelam uns mais dificuldades do que outros?
- Para alguns escreventes, a escrita é uma actividade atractiva. Todavia, para outros é uma tarefa algo penosa e pouco aliciante. Quais as causas?
- Apesar da longa permanência na escola, o que causa o fracasso ao nível da produção escrita?" (Sardinha, 2006: pp. 157-158)

Os autores supramencionados apresentam uma perspectiva desenvolvimentista para descrever o modo como redigem os escritores

experientes e menos experientes, tendo ainda testado o seu próprio modelo.

Este modelo contempla duas estratégias, a de explicitação de conhecimento e a de transformação de conhecimento, para descrever o processo de escrita na criança e no adulto respectivamente. (Scardamalia e Bereiter, 1986).

Ao recorrerem à planificação para testarem os diversos comportamentos, identificaram igualmente inúmeras diferenças, tais como: os escreventes menos experientes produzem notas prévias, menos elaboradas e mais abstractas; incidem na criação de conteúdo durante a produção de texto, descurando os objectivos, os planos, os problemas.

Em suma, revelam-se incapazes de efectuarem revisões e, conseqüentemente, não demonstram capacidades de reorganizar os conteúdos.

Para estes autores, "os escreventes menos hábeis apoiam-se em estratégias consideradas pouco adequadas." (Sardinha, 2006:158)

Assim, estes escreventes menos experientes recorrem às seguintes metodologias:

- "- Consideram o tema e o género do trabalho e perguntam a si próprios o que sabem acerca destes, começando de imediato, a escrever.
- Lêem o que acabam de escrever e usam esse mesmo texto para poderem gerar informação adicional." (Sardinha, 2006: 158)

Perante este tipo de procedimentos, Scardamalia e Bereiter sugerem-nos o modelo por eles testado, o qual apresenta um processo simples, nomeadamente a partir do conhecimento contado (explicitação de conhecimento - figura 4), atendendo a que todos os indivíduos têm algo para contar e escrever.

Seguidamente, esse conhecimento contado deverá ser transformado de forma a adequar-se ao contexto comunicativo.

Por conseguinte, o conhecimento contado não exige tarefas elaboradas e o professor está a desenvolver estratégias capazes de munir os escreventes da capacidade de produção textual mais complexa, mais específica, procedendo à ordenação das informações relevantes, ao uso de padrões lógicos de organização e argumentação, conducentes a uma escrita efectiva.

O modelo designado por conhecimento transformado (transformação de conhecimento - figura 5) surge como uma forma de resolução de problemas de escrita reflectida e reflexiva, visando uma escrita especializada. Deste modo, os problemas são resolvidos ao nível do conteúdo e da retórica, fazendo com que as vertentes do modelo se completem.

Nesta linha condutora, resolver um problema pode implicar outro, dando corpo a uma escrita do conhecimento contado e, em simultâneo, a uma escrita do conhecimento transformado. Apesar do conhecimento contado (explicitação de conhecimento) e do conhecimento transformado (transformação de conhecimento) serem distintos, contudo interagem, continuamente.

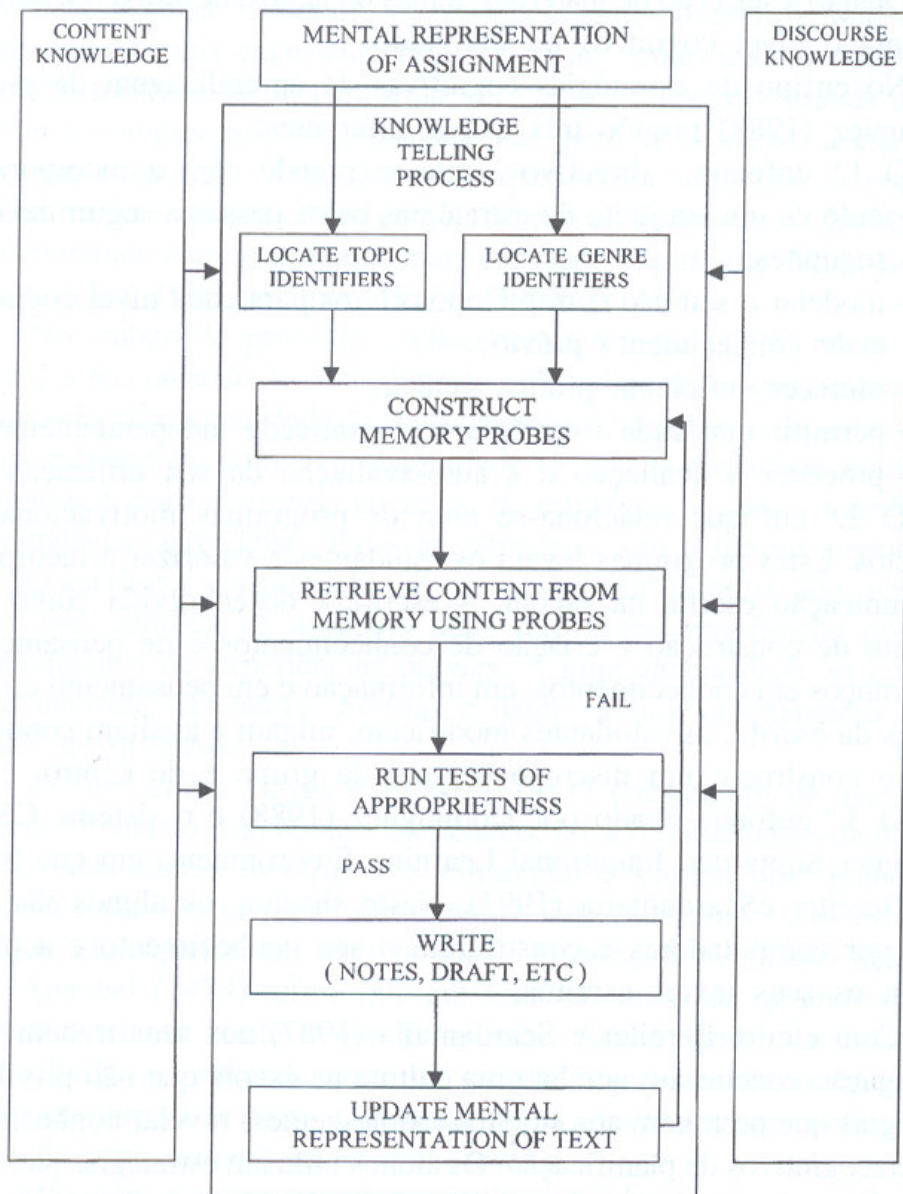
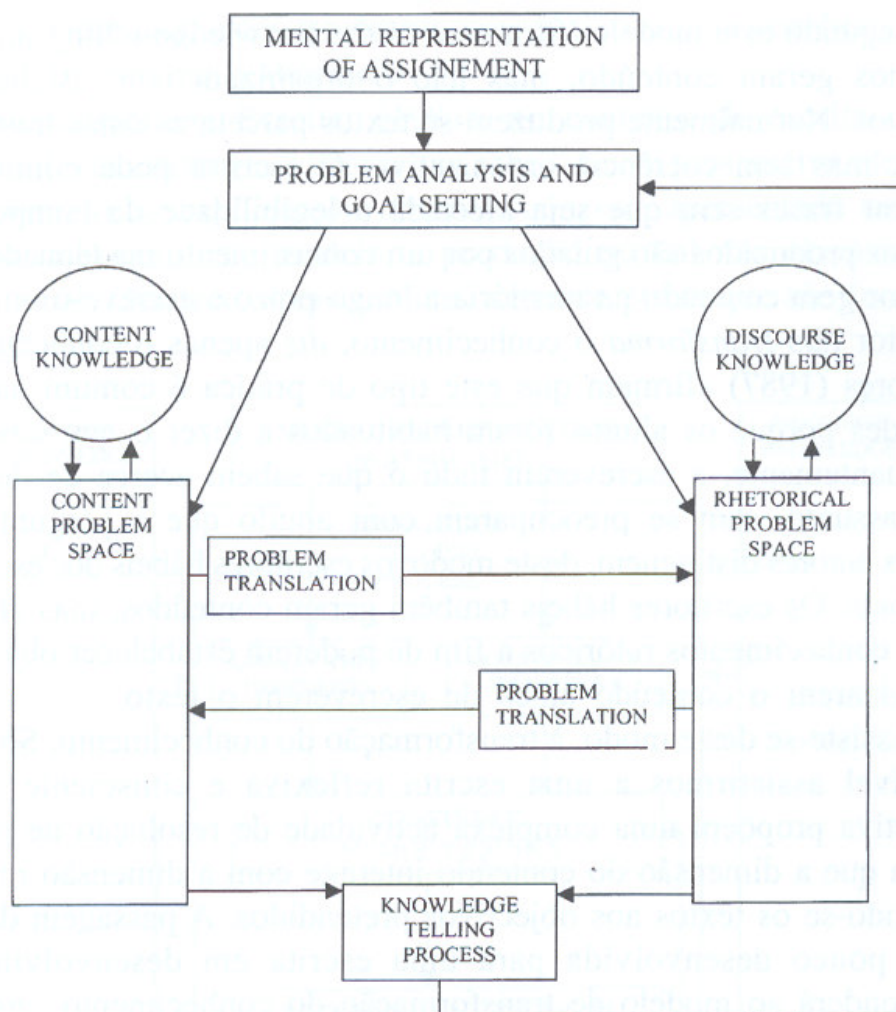


Figura 4 - Modelo de Explicitação de Conhecimento (Scardamalia e Bereiter)



**Figura 5 - Modelo de Transformação de Conhecimento (Scardamalia e Bereiter)**

Segundo Sardinha (2006:159), "Mediante tais procedimentos, o escrevente capaz será aquele que, de forma completamente automatizada, salta do conhecimento contado para o conhecimento transformado e vice-versa, visto as suas destrezas cognitivas e meta cognitivas lhe oferecerem a entrada em verdadeiros ambientes de aprendizagem, conducentes a uma escrita eficaz."

### 3.1. PLANIFICAÇÃO

No tocante aos conceitos já anteriormente citados (Flower e Hayes), julgamos pertinente explicitá-los devidamente.

Assim, a planificação é um processo através do qual o escrevente forma a representação interna do saber, representação essa que possui um carácter mais abstracto do que a sua representação linguística (Flower e Hayes, 1981,b; Humes, 1983). Numa hierarquia, este processo implica variadíssimos sub-processos.

Entre eles, temos que considerar, primeiramente, as ideias que passam pelo recurso à memória, ou então pela consulta a fontes externas.

A informação obtida através da memória a longo prazo requer a selecção de estratégias de procura com base nos conhecimentos que o sujeito detém acerca do assunto, do tipo de texto e do destinatário da comunicação, conhecimentos esses que se encontram presentes na memória de curto prazo.

A recolha de determinada informação pode originar uma nova informação que, com ela se encontre relacionada, através de um processo de associação (Caccamise, 1987).

Kucer (1985) descreve este processo de busca de informação, o qual considera relevante numa determinada situação de comunicação. No entanto, segundo o mesmo autor, este processo não é linear, aliás ele realiza-se através de uma inter-relação dinâmica entre os elementos envolvidos. A informação encontra-se organizada em estruturas complexas que representam o conhecimento que o indivíduo tem sobre objectos, situações e eventos, bem como sobre procedimentos que devem ser levados a cabo quando se recolhe, interpreta e organiza a informação.

Outro sub-processo, no âmbito da planificação, é o da organização das ideias, podendo ser geradora de mais informação, sugerida por um conjunto de dados subdivididos em categorias e sub-categorias.

Um terceiro sub-processo relaciona-se com a definição de objectivos, referentes quer à realização da tarefa (objectivos processuais), quer ao acto da comunicação em si (objectivos de conteúdo), estes últimos implicando a análise das necessidades informativas do destinatário.

Sendo a escrita, um processo complexo, envolvendo decisões a diferentes níveis, podemos considerar diferentes tipos de planificação (Matshuashi, 1981; Humes, 1983):

- a) uma de cariz mais geral que ocorrerá sobretudo antes de se iniciar a redacção;
- b) a outra mais específica pois remete para decisões a tomar à medida que o texto vai sendo produzido.

De acordo com Flower e Hayes (1981,a), este tipo de planificação mais específica articula-se com a de carácter mais genérica, desenvolvendo-se em função dela. Ainda neste âmbito, Fayol e Schneuwly (1987) distinguem entre a planificação retórica ou macro-planificação, "l'élaboration des idées en fonction de l'audience et du but que s'assigne l'auteur » e a micro-planificação, « celui de l'organisation devant conduire au texte dans sa forme finale. », respectivamente relacionadas com a organização hierárquica e a organização linear.

Cooper e Matshuashi (1983) defendem que, qualquer discurso, por muito curto que seja, requer um plano global, mais abstracto, e um plano ao nível das frases, mais concreto. O primeiro considera aspectos como a finalidade do discurso e o tipo de destinatário. Cada tipo de texto, com as suas características e estruturas peculiares, exigirá um plano próprio, a

orientar as decisões de quem escreve a fim de obter uma melhor articulação entre o papel funcional das frases, o seu contributo para o significado total do texto, e o seu papel estrutural, o seu lugar na hierarquia abstracta do discurso. A construção de uma frase obedecerá igualmente a um plano que deve ser considerado até à sua transcrição para o papel, que os autores definem do seguinte modo:

"the writer's plans beyond the point where purpose, audience, occasion, and typical discourse structure have made their contribution to the decision about what sentence to construct next." (1983:22)

Este plano considera diferentes momentos que vão desde a formulação da proposição, que consiste na identificação da próxima unidade significativa à sua transcrição ou passagem para o papel, pela sua estruturação, pelo acto discursivo, ou seja a análise da sua adequação ao efeito que pretende obter com o texto, pela consideração do que foi dito antes e do que será dito depois, do que é novo e do que já foi referido, pelas escolhas de natureza lexical, pelas decisões do âmbito gramatical e pelo armazenamento na memória.

O trabalho que o escrevente realiza a nível das micro-estruturas é descrito por Kucer (1985):

"Paralleling, and at times preceding, the development of macropropositions is the generation of meanings less global in nature, that is micropropositions. The micropropositions that are produced through the micro-generating strategy serve to "fill in" the text word. They provide local details, specifics, and particulars that are conceptually linked to meanings more general in nature." (1985:330)

O referido autor, salientando a natureza recursiva do processo de escrita, analisa também as relações que se estabelecem entre esta dimensão micro-estrutural e o plano macro-estrutural, chamando a atenção

para as implicações que daí decorrem para a manutenção da coerência textual:

"When the generation of a microproposition precedes that of a conceptually related macroproposition, an accompanying macro idea must at the same point be formulated so as to maintain the overall coherence of the text world. Such situations frequently result in higher-level semantic and structural changes in the text world and account for the recursive nature of all text processing." (ibidem)

É de salientar ainda que a planificação realiza-se sobretudo num plano mental, concretizando-se, normalmente, apenas em esquemas ou tomada de notas, o que implica um maior esforço cognitivo; é um sub-processo que percorre todo o processo de produção, havendo mesmo estudos que apontam para um predomínio deste sobre os outros sub-processos, se considerarmos não só o tempo que decorre antes do início da redacção, mas também o tempo das pausas que o sujeito vai fazendo à medida que vai produzindo o seu texto (Matshuashi, 1981; Humes, 1983); a sua efectivação parece estar associada ao sucesso na escrita (Hayes, 1989).

### **3.2. REDACÇÃO**

De acordo com Flower e Hayes (1981,b), a redacção é um processo de transformação de ideias em linguagem visível, ao passo que Humes (1983) considera-a como sendo um processo de transformação de uma simbolização do significado, o pensamento, numa outra forma de simbolização, a representação gráfica. Todo este processo requer transformações, quer ao nível da explicitação exigida, quer no que concerne à organização das ideias a transmitir.

Vygotsky (1979) afirma que escrever é passar de um rascunho do plano mental, sob a forma de discurso interior, à comunicação, recorrendo exclusivamente às palavras e suas combinações. Este discurso caracteriza-se por uma sintaxe própria, aparentemente incompleta, convergindo para a elipse e a predicação.

Barbeiro (1994), ao analisar a vertente explícita da linguagem escrita, coloca-a num plano oposto ao discurso interno ou representação mental. Essa representação criada ao nível da planificação, de forma esquemática ou através de tópicos, pode expressar-se recorrendo a imagens ou sensações cinésicas (sistemas simbólicos não linguísticos), (Flower e Hayes, 1981,b).

No que se refere à organização das ideias, o conceito de linearização torna-se fundamental no domínio da ordenação das unidades linguísticas veiculadoras de significado.

Fayol e Schneuwly (1987) defendem que o acto de escrita deve possuir as informações de forma linear, não significando contudo, uma organização sequencial pois as ideias a transmitir podem estabelecer entre si diversas relações (causa/efeito, oposição...).

Para estes autores, o autor de qualquer texto confronta-se sempre com esta problemática:

*"Le problème que doit affronter et tenter de résoudre l'auteur de tout texte consiste à linéariser des informations qui n'ont que rarement une organisation séquentielle.*

*Il lui faut donc à la fois mettre en relation des éléments séparés spatio-temporellement dans la chaîne écrite et marquer l'absence de relation entre éléments pourtant proches." (1987:231)*

Esta ideia é também referida por Fonseca (1994) pois, na sua opinião, a linearização pressupõe uma articulação entre um nível micro-estrutural (de

superfície) e um nível macro-estrutural (mais profundo). Esta articulação torna-se fulcral na construção de um texto coeso e coerente.

De acordo com Mateus, Brito, Duarte e Faria (1989), a coesão e a coerência são diferentes formas de conectividade, uma das propriedades da textualidade. Esta propriedade é de natureza relacional, sendo inerente à interdependência semântica entre diversas ocorrências textuais.

A coerência (conectividade conceptual) implica "a interacção entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo" (Mateus, Brito, Duarte e Faria, 1989:146), ao passo que a coesão (conectividade sequencial) resulta dos processos de sequencialização, os que "asseguram uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual". (Mateus, Brito, Duarte e Faria, 1989:137)

Torna-se ainda imprescindível recorrer aos mecanismos que asseguram a coesão textual ao longo do processo de redacção do texto.

Assim, podemos falar de:

- a) coesão frásica;
- b) coesão interfrásica;
- c) coesão temporal;
- d) coesão referencial ou lexical.

A coesão frásica assegura a sequência dos sintagmas constituintes da frase, exprimindo as relações gramaticais entre eles (por exemplo: concordância pessoa, número e género).

A coesão interfrásica, expressa através dos conectores frásicos e das pausas, respeita a interdependência semântica das frases.

A coesão temporal refere-se à localização temporal e ordenação que caracterizam os estados de coisas no mundo a que o texto faz referência,

sendo assegurada pela ordenação das sequências, pelo uso de certos tempos verbais ou pelo recurso a expressões de valor temporal ou que referem a ordenação dos elementos.

A coesão referencial é realizada através do uso de formas apropriadas que nos indicam se os elementos são introduzidos pela primeira vez, se já o forma previamente, se são perceptíveis ou se estão presentes na memória dos intervenientes do acto de comunicação.

A coesão lexical decorre da co-presença de traços semânticos idênticos ou opostos, derivando ainda de processos de reiteração ou de substituição. Esta substituição efectua-se com base em relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia ou hiponímia.

De acordo com Fonseca (1994), a produção de um texto coeso e coerente, pelo processo de redacção, implica o poder de articular a permanência ou a progressão, ou seja, aquilo que já foi dito e os novos elementos que são introduzidos. Ainda neste âmbito, Amor (1994), citando Charolles, refere que a coesão a nível macro-estrutural, passa pelo respeito de quatro regras: a regra da repetição, a regra da progressão, a regra da não contradição e a regra da relação. Aliás estas regras serão oportunamente explicitadas na tese.

No tocante ao sub-processo de redacção, podemos afirmar que ele constitui uma componente que remete para o domínio concreto da comunicação escrita, em que a linguagem assume a sua existência específica.

Segundo Barbeiro (1994), no processo de redacção passa-se do plano geral das ideias para o plano local. No entanto, devemos estar atentos aos diversos tipos de unidades linguísticas menores pois poderá ser necessário tomar decisões conducentes a uma reformulação de todo o processo de escrita.

A redacção reveste-se de uma multiplicidade de aspectos que devem ser processados em simultâneo: a motricidade, a ortografia, a pontuação, a selecção de vocábulos, a sintaxe, as conexões textuais e a organização. Consequentemente, o processo de redacção torna-se exigente quanto ao domínio cognitivo, devido a essa multiplicidade de aspectos.

### **3.3 REVISÃO**

Na opinião de Humes (1983), o processo de revisão consiste num movimento de retrocesso, a fim de avaliar a adequação do texto ao objectivo inicialmente definido.

Flower e Hayes (1981, b) definem a revisão como um processo, em que o escrevente decide ler o que foi escrito previamente com o intuito de proceder a uma nova redacção ou eventualmente avaliar e/ou alterar. Segundo os mesmos autores, a revisão envolve dois sub-processos: a avaliação e a reformulação, os quais poderão conscientemente ou inconscientemente serem activados.

Para outros autores, a revisão é faseada. Aliás Fayol e Schneuwly (1987) determinam três fases para este processo, sendo elas: a detecção do erro, a identificação da sua natureza e a correcção.

De acordo com Scardamalia e Bereiter (1983), o processo de revisão passa pelo diagnóstico do problema e pela acção de correcção.

Fitzgerald (1987), no tocante à revisão, faz referência a três momentos: a detecção de discrepâncias entre o texto real e o texto ideal, a sua identificação ou diagnose e a produção das alterações.

Ainda, relativamente ao processo de revisão existem dois conceitos distintos, devido às suas representações diferentes: o texto real e o texto ideal.

Estes conceitos estão subjacentes à produção de um texto escrito. Scardamalia e Bereiter (1983) definem-nos da forma seguinte:

"During the course of composition, two kinds of mental representations are built up and stored in long-term memory. These are a representation of the text written so far, and a representation of the text as intended, which includes the whole text, not just parts already written." (1983:69)

Fayol e Schneuwly (1987) afirmam que o processo de revisão iniciar-se-á a partir do estudo comparativo entre essas duas representações e sempre que seja diagnosticada alguma diferença entre as mesmas:

"Elle implique donc toujours la comparaison de deux représentations. La première a trait à une norme préalable et/ou à une intention et/ou une audience (les trois peuvent coexister). La seconde concerne le produit lui-même dont l'auteur doit inférer, en adoptant la position du lecteur, la représentation qu'il amène à construire." (1987:232)

Sendo assim, a revisão não se limita a uma simples releitura do texto, a uma mera reparação de problemas e nem ocorre apenas após a redacção do texto. Pelo contrário, a revisão pode ser efectuada em qualquer momento de escrita originando até nova planificação e redacção. Kucer (1985) vem corroborar esta perspectiva, pois afirma que a revisão não acontece num único momento, nem constitui a fase final do processo:

"... revision is not a unique stage in the process of (reading or) writing, nor is it an end of the line repair. Instead, revision is a reactivation and re-employment of certain strategies that are then applied to the disconfirmed portions of the text. This process is recursive and occurs continually during (reading and) writing. (Readers or) writers may disconfirm at any point in time the propositions or structures that have been generated, and then reactivate the appropriate strategy to modify the text." (1985:332)

A revisão pode ainda surgir, aquando da planificação de um texto, no plano mental.

Neste sentido, Flower e Hayes (1981, b) salientam:

"people revise written as well as unwritten thoughts or statements." (1981, b:937)

Tendo em conta tudo o que já foi anteriormente referenciado, podemos concluir que a revisão é um processo extremamente complexo visto implicar a definição dos objectivos do texto, a previsão de que o texto os poderá alcançar e a proposta de alternativas para a sua consecução. (Hayes, 1989).

Essa complexidade é ainda reforçada por Matshuashi (1987), demonstrando que a revisão não só permite solucionar problemas como incide na reavaliação do texto e a representação mental que dele temos.

"... revisions occur if one has lost sight of the meaning potential under construction and if one wants to confirm or disconfirm the meaning network already created." (Matshuashi, 1987:200)

O processo de revisão é tão complexo como o processo de planificação visto implicar a consideração de entidades que existem somente no plano mental, exigindo, conseqüentemente, um poder de abstracção para que o mesmo seja levado a cabo.

### **3.4. PROPOSTAS DE APRENDIZAGEM DO SUB-PROCESSO DE ESCRITA**

#### **3.4.1. APRENDIZAGEM DA PLANIFICAÇÃO**

No tocante à planificação, Emília Amor (1994) considera imprescindível que o aprendente saiba identificar o tipo e o objectivo comunicativos, adaptando-os às características peculiares do público-alvo.

Apresenta ainda algumas actividades passíveis de serem realizadas e cujo grau de exigência poderá gradualmente aumentar, no âmbito das relações entre essas variáveis. No entanto, torna-se premente que a relação entre "objectivo/destinatário/forma e conteúdo da comunicação" nunca se dissociem. Assim, perante um mesmo facto poder-se-á definir objectivos comunicativos distintos, tais como: "...informar, criticar algo/alguém, defender a perspectiva ou os interesses de um dos intervenientes". No que concerne um resumo de uma notícia de cariz científico, o escrevente poderá "conceber três destinatários diferentes e prever as características desse resumo". A autora sugere ainda que perante um acontecimento e um tipo de texto específico (narrativa), desenvolver um esquema/plano que contemple: "a superestrutura textual (e respectivas sequências); a distribuição das instâncias enunciativas (fala do narrador, fala das personagens)." (Amor, 1994:116)

### **3.4.2. APRENDIZAGEM DA TEXTUALIZAÇÃO**

Segundo Emília Amor (1994), a textualização é algo que mais preocupa o professor, recorrendo para isso a instrumentos facultados pela gramática do nosso sistema linguístico. Contudo torna-se insuficiente quanto à "dimensão enunciativa e textual da linguagem". Foi neste contexto que começaram a surgir conceitos/categorias da linguística textual. A coesão é um dos conceitos mais difundidos, tendo sido desenvolvido por M. A. K. Halliday e R. Hasan e que, na opinião de Mateus et al., "recobre todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual." (Mateus et al, 1989:137)

A coesão centraliza-se nos seguintes recursos: os conectores (conjunções, pronomes relativos...); os pronomes; certos advérbios (locativos e temporais); os determinantes, a repetição, os substitutos lexicais (hiperónimos, outros) e a elipse.

Neste sentido, produzir um texto coeso implica determinadas tarefas, nomeadamente:

- "seleccionar elementos articuladores intra e interfrásicos;
  - utilizar substitutos pronominais e gerar cadeias de anáforas;
  - estruturar as referências (nominais, temporais/espaciais);
  - realizar operações de determinação;
  - proceder a substituições lexicais;
  - realizar apagamentos, elipses; repetições oportunas; explicitações, restrições de sentido;
  - hierarquizar os tópicos discursivos (instalar, prosseguir ou mudar de tema);
  - efectuar uma pontuação adequada (ao nível da frase e do discurso)."
- (Amor, 1994:117)

A coesão textual efectua-se ainda, no plano macro-estrutural, reflectindo-se numa coerência global de sentido.

Na opinião de M. Charolles (1991) existem quatro regras de formação textual: a regra da repetição, a regra da progressão, a regra da não-contradição e a regra da relação.

Para que um texto seja coerente, deve possuir "no seu desenvolvimento linear, elementos em estreita recorrência" (regra da repetição).

A regra da progressão implica que o campo semântico de um texto coerente seja submetido a uma constante renovação.

A regra da não-contradição pressupõe que um texto coerente não contenha elementos semânticos contraditórios.

A regra da relação implica a articulação dos factos no mundo representado de modo a serem percebidos por quem avalia o texto.

O saber reflexivo, com base nas categorias gramaticais, não deixa de fazer sentido. Aliás, F. I. Fonseca afirma "articular de forma mais explícita e intencional o " ensino de gramática" com a pedagogia da escrita obriga a alargar a reflexão gramatical à explicitação das funções textuais das categorias gramaticais." (1992:244)

O domínio sintáctico da frase é algo de imprescindível no domínio da aquisição das regras de construção transfrásica. Assim, a compreensão de um texto efectuar-se-á se o interlocutor dominar as regras de codificação a fim de se aperceber de certas transgressões.

O desenvolvimento de estratégias e metodologias conducentes à apropriação de processos de textualização deverá ser concebido em função de um contexto global, facultado pelo tipo de texto seleccionado, a sua macro-estrutura semântica e o seu modo de enunciação.

Ainda neste âmbito, Emília Amor (1994) sugere múltiplas actividades nos domínios micro e macro-estrutural, sendo elas:

- "testar em textos narrativos (dominados por processos e acções) ou descritivos (marcados por estados e posições) os mecanismos de aspectualização dos enunciados (sufixos, formas e perífrases verbais, adverbiais, etc.):
  - retardar ou acelerar a narração de uma acção;
  - marcar o seu início ou o seu termo;
  - indicar frequência, permanência, repetição, etc.;

- transformar textos dados, fazendo mover o tempo da enunciação, na sua relação com as referências temporais expressas:
  - colocar a enunciação num momento passado (presentificar o passado);
  - colocar a enunciação num período futuro (antecipar acontecimentos);
  - cruzar a enunciação e a referência (abrir momentos "passados" no futuro e momentos "futuros" no passado),
- explorar o jogo de relações lógico-discursivas entre enunciados (conjunção, alternativa, contraste, subordinação) e os respectivos conectores; ordenar/articular frases (ligação expressa ou implícita):
  - construir sequências temporais;
  - definir alternativas - compatíveis ou exclusivas (mas..., porém...);
  - introduzir conclusões (logo, portanto...);
  - relacionar antecedentes e consequentes (porque..., como...);
  - formular condições e hipóteses verificáveis num tempo em aberto (se..., faço..., farei...);
  - formular condições e hipóteses de concretização mais afastadas ou não verificadas, num tempo já concluído (se..., faria..., mas não fiz...);
- explorar os recursos de pontuação e os seus diferentes efeitos na produção de sentido (descobrir/formular regras básicas).
- dado um texto, proceder a substituições no plano lexical (palavras, expressões), tendo em atenção:

- as relações de sentido produzidas (oposição: sinonímia e autonímia; extensão/compreensão do conceito: hiperonímia e hiponímia);
- o registo sócio linguístico pretendido (coloquial, corrente, cuidado...), e utilizando marcadores de paráfrase ("isto é", "quer dizer"... ) para assinalar essas substituições;
- distribuir a informação em parágrafos e em unidades textuais mais amplas (sequências, enumerações, etc.):
  - seleccionar e hierarquizar os tópicos;
  - construir novas versões, reordenando-os;
  - reescrever um texto por sucessivas tematizações de cada um dos seus elementos : o tempo, os lugares, as personagens, etc.;
- explorar, num texto narrativo, os efeitos de contrastes e contradições entre:
  - o perfil das personagens (físico e psicológico);
  - os seus comportamentos e acções;
  - os espaços/cenas e enquadramentos temporais.
- escrever um texto respeitando uma sequência lógica (de ideias, acções, etc.);
- detectar lapsos de informação (lacunas ou sequências completas);
- proceder a alterações no texto, determinadas pela supressão ou acréscimo de novos elementos ou sequências de informação." (Amor, 1994:pp. 118-120)

### 3.4.3. APRENDIZAGEM DAS OPERAÇÕES DE REVISÃO

As operações de revisão actuam nos diversos planos de estruturação do texto, levando a uma mobilização de conhecimentos. Consequentemente, as metodologias devem ser diversificadas: trabalho individual, trabalho de grupo, auto e hetero-controle das produções escritas.

Deste modo, Emília Amor (1994) apresenta as seguintes modalidades de revisão:

- "(re)leitura individual das produções;
- leitura mútua, simples;
- leitura apoiada em: fichas, listas de verificação, códigos de correcção, etc.;
- consulta de obras (gramáticas, prontuários, dicionários, glossários, guias, etc.);
- apreciação dos produtos da análise realizada: reparação dos textos;
- integração, em novas produções, dos mesmos dados." (1994:120)

Em suma, devem ser criadas condições favoráveis para que se desenvolvam e treinem mecanismos inerentes à actividade de produção; se criem esquemas rotineiros, integrando de forma contínua as aprendizagens em novas produções e se regule e auto-regule as diversas actividades. Todo este processo tem o intuito de facilitar no aluno os mecanismos de criação e gestão textual, libertá-lo ainda de ideias pré-concebidas sobre a sua capacidade de produção.

Sendo assim, torna-se premente ser cuidadoso no tocante às metodologias de trabalho, à elaboração de instrumentos de observação e à definição de critérios de avaliação das produções escritas.

#### **3.4.4. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO GLOBAL**

A autora (Emília Amor) refere ainda que as estratégias organizam-se em três conjuntos: observação e triagem de textos; a produção propriamente dita, independentemente dos parâmetros delineados; a aplicação e o treino de mecanismos de re-escrita "- paráfrase, alargamento, redução, transformação... - explorando as relações de ordem transtextual." (1994:121)

#### **3.4.5. A TRIAGEM DE TEXTOS**

Segundo C. Garcia-Debanc (1986), a triagem de textos designa "um conjunto de actividades que visam o agrupamento de textos e a explicitação das propriedades utilizadas como critério classificatório do mesmo." Neste sentido, o percurso a seguir é o seguinte:

- 1.º - "Constituição de um corpus com os textos já lidos e escritos ou em vias de exploração; alargamentos sucessivos do mesmo corpus, por iniciativa dos alunos ou do professor, de forma a diversificá-lo (no conteúdo e nos aspectos formais e funcionais) e a torná-lo susceptível de se desdobrar em subagrupamentos de várias ordens.
- 2.º - Desenvolvimento de processos de observação e análise contrastiva dos textos considerados:
  - observação empírica;
  - detecção de índices de caracterização (aspectos paratextuais e textuais);
  - comparação e selecção de traços distintivos;
  - formulação de conclusões; ordenamento provisório dos textos.

- 3.º - Explicitação dos critérios subjacentes aos juízos formulados e categorias de classificação utilizadas.
- 4.º - Diálogo tendente a pôr em permanente confronto os saberes inerentes à competência textual de cada aluno e os dados e conclusões resultantes das etapas de trabalho anteriores - validação de conclusões.
- 5.º - Investimento dos conhecimentos e critérios apurados em práticas de escrita, de molde a que seja o próprio aluno a regular a produção, a partir do domínio e aplicação dos traços específicos de cada tipo de texto, traços que ajudou a detectar." (Amor, 1994:122)

Do ponto de vista pedagógico, estas práticas assentam num movimento construtivista do processo de aprendizagem, proporcionando uma interacção entre a leitura e a escrita, entre os saberes a nível dos procedimentos e contextos e os saberes reflexivos, entre os conhecimentos textuais e referenciais culturais mais amplos.

A triagem de textos permite ainda uma maior flexibilidade em termos de actuação do professor, bem como a organização do seu trabalho com os alunos (trabalho individual, trabalho em grupo, trabalho de projecto, oficinas, etc.), sendo extremamente motivadoras para os mesmos.

A título de exemplo, J. Jolibert (1984) e o Grupo de pesquisa de Ecouen propõem um programa de aprendizagem da escrita como se fossem "chantiers", centralizando-se sobre um determinado tipo de texto. Este tipo de projecto apresenta-se um percurso dos "chantiers", nas suas diversas fases que poderão ser usadas como um guia para uma produção global.

Perante esta "démarche" de estaleiro, o professor deverá efectuar uma preparação minuciosa e cuidadosa do mesmo.

Numa primeira fase, há um projecto de turma, um projecto de escrita ("le chantier") apresentado aos alunos, em que o professor cuidou minuciosamente da sua preparação com o auxílio de uma "trama", a qual será devidamente explicitada oportunamente.

Seguidamente, efectuar-se-á uma diagnose dos parâmetros da situação de produção, dialogando com o grupo-turma ou em pequeno grupo, visando uma preparação de certas notas escritas.

Numa terceira fase, proceder-se-á a uma primeira tentativa individual de produção escrita.

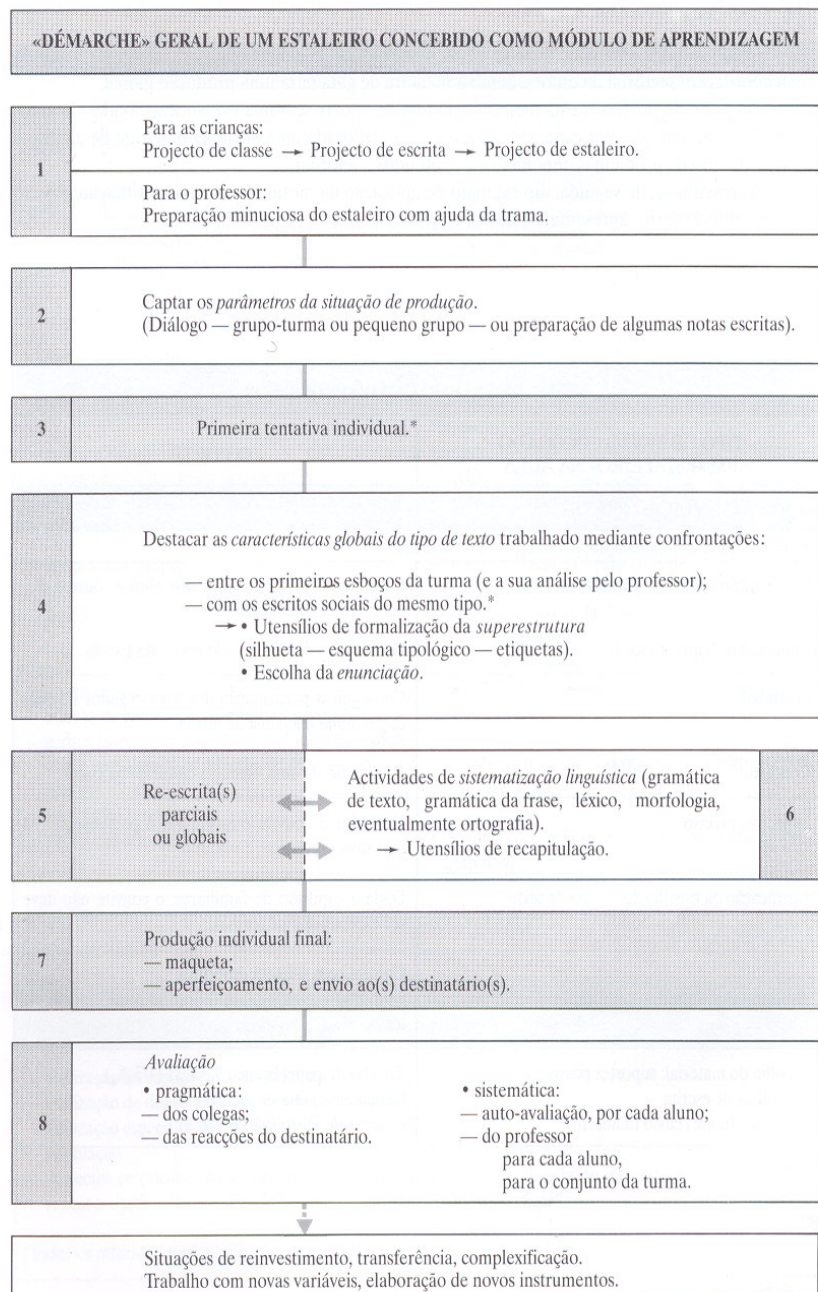
Após essa tentativa individual, dever-se-á confrontar os primeiros esboços da turma e a sua análise pelo professor com os escritos sociais do mesmo tipo, destacando-se desta forma, as características globais do tipo de texto trabalhado.

Salienta-se ainda que poder-se-á recorrer a instrumentos de formalização da superestrutura (esquema tipológico), seguindo-se a selecção do tipo de enunciação.

Numa quinta e sexta fases, proceder-se-á a uma re-escrita(s) parciais ou globais do texto, adoptando actividades de sistematização linguística, nomeadamente gramática de texto, gramática da frase, léxico, morfologia, eventualmente ortografia, daí a necessidade de utensílios de recapitulação.

Finalmente, e reportando-nos à sétima fase deste "chantier", estamos perante a produção individual final, em que terão lugar os devidos aperfeiçoamentos e reajustes do texto e respectivo envio ao(s) destinatário(s).

Toda esta "démarche" geral (figura 6), como módulo de aprendizagem, terá um momento de avaliação, subdividida em avaliação pragmática e avaliação sistemática.



\* A ordem cronológica destas duas fases pode variar segundo o tipo de texto considerado, o percurso de cada turma ou o trabalho anterior.

**Figura 6 - Exemplo de uma "démarche" de um estaleiro concebido como Módulo de Aprendizagem (J. Jolibert, 1984 e o Grupo de Pesquisa de Ecoen)**

A avaliação pragmática envolverá os colegas da turma, bem como as reacções do destinatário. Ao passo que a avaliação sistemática incide numa auto-avaliação por parte de cada aluno da turma, assim como numa avaliação do professor para o grupo turma e para cada aluno. Poderão ocorrer ainda situações que envolvam trabalhos com outras variáveis, elaboração de novos instrumentos e reinvestimentos em certos domínios.

Os autores supramencionados sugerem que, para cada tipo de texto, seja produzida uma "trama" (figura 7a e 7b), isto é uma grelha de análise, em que o professor possa efectuar uma previsão do tipo de problemas que possam surgir, bem como analisar determinados fenómenos e definir os conteúdos passíveis de serem abordados.

TRAMA DE PREPARAÇÃO DO PROFESSOR	
TIPO DE TEXTO COLOCADO EM «ESTALEIRO» NA AULA	CONVITE
1. REPRESENTAÇÃO PRÉVIA	
• Da situação de comunicação: parâmetros determinantes	
Destinatário (estatuto: paritário ou não)	Encarregados de educação dos alunos; outros elementos da comunidade.
Enunciador (a que título?)	O Colectivo da turma... do ano... da Escola...
Finalidade	Conseguir a participação dos encarregados de educação numa iniciativa da turma.
Contexto	Realização de uma «semana cultural» na Escola.
Objectivo preciso	Formular o convite e incentivar à participação na iniciativa prevista.
Justificação da escolha deste tipo de texto	Dada a condição de familiares, o convite não deve ser excessivamente formal.
Aspecto geral do texto	Convite com silhueta específica. Etiquetas correspondentes aos diferentes blocos de texto.
Escolha do material: suportes possíveis Utensílios de escrita (Eventualmente) custo financeiro	Tarjetas de papel branco 9,5 x 21 (1/3 A <sub>4</sub> ) Caneta; máquina de escrever Canetas de feltro (várias cores)

**Figura 7a - "Trama" de Preparação do Professor (J. Jolibert, 1984 e o Grupo de Pesquisa de Ecouen)**

2. CARACTERÍSTICAS DO TEXTO PREVISTAS	
Estrutura do conjunto (superestrutura)	
<p>Esquema tipológico ou silhueta</p> <div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 0 auto;">CONVITE</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 2px auto;">Interpelação dos Destinatários</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 2px auto;">Corpo do Convite</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 2px auto;">Apelo Final</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 2px auto;">Ident. autores/Saudação</div> </div>	<p>Organização interna:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. formulação do convite;</li> <li>2. indicações da hora e local da iniciativa;</li> <li>3. apelo final (persuasivo);</li> <li>4. identificação dos autores do convite (e saudação final).</li> </ol>
• Linguística do texto:	
Funções dominantes organizadoras da linguagem	<p>Informativa</p> <p>Persuasivo-argumentativa</p>
<p>Escolhas pertinentes neste tipo de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— enunciação (pessoas; formas de tratamento; espaço/tempo)</li> <li>— sistema dos tempos</li> <li>— léxico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— «(Ex<sup>mo</sup>) Senhor Encarregado de Educação»</li> <li>— «(Nós) os alunos da turma...»</li> <li>— «(Hoje)... convidamos...»</li> <li>— Presente/Futuro («realizar-se-á»)</li> <li>— Fórmulas verbais de circunstância (apelo, etiqueta)</li> </ul>
<p>Aspectos de coerência a cuidar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— marcas de enunciação (pronomes pessoais)</li> <li>— verbos (formas do presente e do futuro do indicativo e complementos adverbiais; conjugação pronominal e reflexa)</li> <li>— substitutos lexicais</li> <li>— alguns conectores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar os alunos para a necessidade de coerência.</li> <li>• Sistematizar o trabalho por meio de instrumentos de apoio.</li> <li>• Testar a coerência no momento da revisão do produto final.</li> </ul>
• Linguística da frase (nos aspectos mais frequentes ou oportunos neste tipo de texto):	
— Tipos/formas de frase	
3. ACTIVIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO METALINGÜÍSTICA, consideradas desde a preparação ou estabelecidas a partir das produções dos alunos.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Utilização do espaço (mancha gráfica)</li> <li>— Utilização de diferentes tipos de letra (destaques)</li> <li>— Utilização específica das maiúsculas</li> <li>— Pontuação</li> <li>— Aspectos retóricos e argumentativos (como formular o convite: directa ou indirectamente? Como convencer o destinatário a aceitá-lo? Como tornar o texto simples e eficaz?)</li> </ul>	
[Todos os referidos a propósito da coerência textual]	

Figura 7b - "Trama" de Preparação do Professor (J. Jolibert, 1984 e o Grupo de Pesquisa de Ecouen)

No que concerne ainda ao processo de triagem de textos, Emília Amor (1994) apresenta algumas propostas de actividades passíveis de serem realizadas, no decorrer das aulas, tais como:

- "listagem de escritos conhecidos e usados pelos alunos no seu quotidiano pessoal e social;
- triagem de conjuntos de textos do mesmo tipo (narrativos, descritivos, informativos, argumentativos);
- comparação de textos pertencentes a tipos diferentes;
- classificação de textos distintos, centrados no mesmo tema;
- ordenação de textos, segundo características enunciativas e funções dominantes;
- comparação de versões do mesmo acontecimento ou de desenvolvimentos do mesmo tópico;
- classificação de textos privados das suas características paratextuais originais (tipográficas, outras); descoberta de índices diferenciadores;
- triagem de "aberturas" (as 10-15 primeiras linhas do texto); aplicação a novas produções;
- triagem de processos de "fechamento"; elenco de fórmulas já codificadas (fecho de uma carta, de uma acta, etc.) e dos contextos de utilização; aplicação dos mesmos a novas produções;
- manipulação de textos-puzzle:
  - reconstituição e classificação;
  - inserção de novos elementos compatíveis com a mesma classe;

- inserção de novos elementos indicadores de um outro tipo de texto (sequências descritivas num texto narrativo, por exemplo);
- apagamento de elementos diferenciadores e observação dos resultados obtidos;
- elaboração de esquemas tipológicos e guias de produção dos vários tipos de texto (a partir da macro-estrutura semântica - conteúdo-base do texto - e da superestrutura textual); utilização dos mesmos materiais em novas produções." (1994:126)

Com base nas actividades, anteriormente, mencionadas poderão emergir inúmeras tipologias de texto, embora possam ser consideradas elementares.

Contudo, estas poderão ser submetidas a reajustes consoante novos dados observados ou então critérios de análise que poderão vir a ser introduzidos, sempre que se julgue pertinente (figura 8).

N.º/TÍTULO DO TEXTO	ONDE SE ENCONTRA?	QUE DESIGNAÇÃO TEM?	QUAIS AS SUAS CARACTERÍSTICAS?
1, 7, 8	Jornal; revistas; T.V. (...)	Anúncio publicitário	Convida a comprar um produto (...)
2, 3, 6	Jornal	Notícia	Transmite um acontecimento actual (...)
4, 5	Nos livros	Narrativa	Conta uma história (...)
	(...)	(...)	(...)

**Figura 8 - Exemplo de instrumento de pesquisa e reflexão, numa fase inicial do trabalho, com base numa ideia de C. Garcia-Debanc**

É de referir ainda que dois autores ingleses, Griffiths e Wells, após terem efectuado pesquisas no âmbito das práticas de escrita, produziram uma taxonomia, em que contemplaram dois critérios: o tipo de destinatários e o grau de formalização (figura 9). Salienta-se que a mesma é susceptível de ser adaptada, dando origem a uma matriz de classificação passível de ser utilizada nas aulas.

OBJECTOS ESCRITOS CLASSIFICADOS SEGUNDO AS VARIÁVEIS: a) DESTINATÁRIO; b) FORMALIDADE				
UNIVERSAL	Anedotas Carta-aberta	Artigos Ensaíos Teses Memórias	Contos Novelas Romances Peças dramáticas	a publicar Poemas
DESCONHECIDOS	Bilhetes Notas	Cartas Relatórios Boletins Actas Avisos		
CONHECIDOS/ COLEGAS	Cartas Bilhetes Convites Notas	Cartas Relatórios Memorandos Apontamentos		Poemas
AMIGOS E FAMILIARES	Cartas Bilhetes Convites Recados	Memórias	Narrativas pessoais Outras Histórias de família	Rimas Poemas Canções
O PRÓPRIO	Diário Reflexões	Estudos Memórias	Narrativas pessoais Outras	Poemas
	PROSA INFORMAL	PROSA FORMAL	NARRATIVAS/ /DRAMA	POESIA

**Figura 9 - Taxonomia de Griffiths e Wells (1983)**

## **CAPÍTULO IV**

### **ESCRITA DESENVOLVIDA E ESCRITA EM DESENVOLVIMENTO**

Em Carvalho (1998) encontramos uma distinção bastante clara: a escrita desenvolvida e em desenvolvimento. O autor fundamenta estes conceitos em Bereiter e Scardamalia, cujo modelo já explicitámos nesta tese.

Tendo já sido analisado o processo de escrita em toda a sua complexidade, conforme perspectivado em modelos como o de Flower e Hayes (1981, b), é de salientar que esse modelo converge para um processo de produção escrita em todas as suas dimensões, em que o escrevente, tendo já desenvolvido em pleno a capacidade de escrever, encontra-se, portanto, apto a "rentabilizar" todas as potencialidades desta forma de comunicação.

No entanto, esse mesmo modelo já não será passível de aplicação imediata na criança ou naqueles indivíduos cuja capacidade de escrever é deficitária. A sua escrita apresenta traços peculiares, os quais passaremos de seguida a analisar.

#### **4.1 DIFERENÇAS ENTRE A ESCRITA DESENVOLVIDA E A ESCRITA EM DESENVOLVIMENTO**

São inúmeros os estudos que se centralizam na caracterização da expressão escrita das crianças ou daqueles indivíduos cuja capacidade de escrever ainda não se encontra desenvolvida. Esse estudo descritivo é feito, com frequência, com base na comparação entre a forma como escrevem

estes indivíduos e o modo como o fazem aqueles que dominam correctamente esta forma de expressão.

Assim, iremos efectuar uma síntese das três fases inerentes ao processo de escrita descrito no modelo de Flower e Hayes (1981, b): planificação, redacção e revisão.

#### **4.1.1 DIFERENÇAS NO DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO**

No domínio da planificação e, por diversos motivos, as crianças revelam dificuldades em planificar o texto que vão ou estão a escrever. Com efeito, e visto a planificação acontecer sobretudo, num plano mental, tem implicações no domínio abstracto ao nível das operações, constituindo algum entrave ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

A planificação é um processo que se reveste de alguma complexidade, aliás como já referimos nesta tese. De facto, planificar o texto implica estar ciente das estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e ao receptor, com os problemas que lhes são inerentes. Julgamos premente afirmar que, trata-se de uma tarefa que requer um grande esforço a nível cognitivo a indivíduos que têm ainda de ter conscientes aspectos, não automatizados, e que apresentam certas limitações no plano mental e abstracto.

Aquando da produção de um texto, o sujeito deve ter em mente a estrutura que lhe está subjacente.

A familiaridade que o escrevente tem com determinado tipo de texto facilita a realização de uma tarefa desta natureza. Aliás, é notório que o género narrativo é o que levanta menos dificuldades aquando da sua planificação pois as crianças já estão familiarizadas com o mesmo. Contudo,

a dificuldade mais acentuada prende-se com o facto de o conteúdo ser insuficiente, quer porque os escreventes não possuem conhecimentos sobre as temáticas acerca das quais têm que escrever, quer porque não têm capacidade de busca e selecção de informações na memória.

Os autores Bereiter e Scardamalia (1987) consideram que gerar um discurso autonomamente é algo de extremamente difícil:

"Keeping language production going in the absence of a turn-taking partner is itself an accomplishment. Even more problematic is learning to activate and search appropriate memory stores in the absence of the continual flow of prompts that normally comes from conversation." (1987:56)

A geração de conteúdo, nas crianças e tendo em conta as suas dificuldades, efectuar-se-á através de um processo alternativo. Com base em pistas relacionadas com o tema e o tipo de texto, e por associação, o acesso à memória será mais facilitado, embora o conteúdo possa ser inferior relativamente ao da memória.

Descurar o objectivo do texto e o destinatário são aspectos clarificadores de uma escrita não desenvolvida.

Importa ainda referir uma outra diferença entre uma escrita desenvolvida e uma escrita em desenvolvimento, respeitante à planificação.

De acordo com Bereiter e Scardamalia (1987), os adultos planificam com abundância, quer global, quer localmente. Ao passo que os escreventes em desenvolvimento têm tendência a fazê-lo apenas localmente e a pensar pontualmente. Poderemos ainda afirmar que as crianças, normalmente, vão escrevendo algumas notas, sendo uma versão rascunhada do produto final, em vez de planificarem o texto.

À medida que vai evoluindo a capacidade de escrita, o acto de planificar vai, de forma gradual, distinguindo-se da produção de texto. Numa fase inicial, pensar e escrever são indissociáveis mas, progressivamente, a

geração do conteúdo vai-se diferenciando da redacção, embora ainda incida na criação de conteúdo. Mais tarde é que a planificação vai ganhando autonomia com a sua complexidade, articulando o texto com o conteúdo.

Barbeiro (1994) procede a uma análise da evolução da planificação no decorrer do processo de desenvolvimento da capacidade de escrever, associando a procura e consideração de novas relações por forma a integrar o texto. Essa evolução reflecte-se no aumento do tempo do domínio da redacção com uma conseqüente diminuição gradual do tempo dedicado pelo escrevente à redacção.

#### **4.1.2 DIFERENÇAS NO DOMÍNIO DA REDACÇÃO**

O processo de redacção é algo de tão absorvente para a criança, a ponto de ele descurar praticamente as outras dimensões do processo. Esta situação ocorre pelo facto de haver necessidade de processar simultaneamente múltiplos aspectos.

Inicialmente, as dificuldades e as preocupações manifestam-se nos domínios da ortografia e da motricidade. Atendendo a que estes aspectos ainda se encontram deficientes, o indivíduo tem que os ter conscientes, dificultando, deste modo, a sua capacidade de processamento de informação para aspectos mais fulcrais do texto.

A linearização é outra das dificuldades do processo de redacção apontada pelos autores Bereiter e Scardamalia (1987), Fayol e Schneuwly (1987). De facto, o escrevente tem de colocar linearmente todas as informações que, no plano mental, se estruturam de maneira diferente. Isso exige o recurso a certos mecanismos linguísticos (pronomes, determinantes com valor anafórico ou deíctico, tempos verbais adequados aos momentos de

enunciação, conectores, pontuação, etc.) que permitem obter um texto coeso.

No texto escrito, as estruturas sintácticas evoluem através de uma substituição progressiva da coordenação copulativa, adição de frases, subordinação e outras formas mais complexas de coordenação, permitindo um desenvolvimento da capacidade de linearizar informação. Contudo, este processo exige uma capacidade de detectar, num plano mental, aspectos comuns e o domínio de mecanismos linguísticos.

#### **4.1.3 DIFERENÇAS NO DOMÍNIO DA REVISÃO**

Como o nosso trabalho incide fundamentalmente sobre a revisão, cabe-nos especificar este domínio. O processo de revisão para a criança levanta uma série de dificuldades tal como sucede com a planificação pois é algo do foro mental e que exige uma capacidade de abstracção da tarefa.

Existem diferenças entre a revisão que os adultos efectuam e aquela que é feita pelas crianças. Essas diferenças acentuam-se nos diversos sub-processos cognitivos inerentes ao processo de revisão: representação da tarefa, avaliação, representação dos problemas, detecção, diagnóstico, selecção de estratégias de remediação (Hayes, Flower, Schriver, Stratman e Carey, 1987).

A revisão, na criança, limita-se, por norma, à correcção de pequenos erros na estrutura superficial do texto, nomeadamente, a nível ortográfico (Humes, 1983). Matshuashi e Gordon (1989) destacam essa limitação:

"(...) students see the text most often as a surface problem area to be corrected and adjusted. What seems most difficult for students is overcoming the inertia which keeps them responding at this low level." (1989:242)

Os autores Bereiter e Scardamalia (1987) afirmam que as crianças ainda não desenvolveram plenamente a capacidade de construção de certas representações mentais inerentes à revisão. O processo de revisão requer uma confrontação de duas representações, a comparação entre o texto existente (escrito ou não) e o texto pretendido, a colocação de quem escreve no papel do alocutário, tudo num plano abstracto.

É notório que as crianças raramente revêem porque estão absortas na produção de texto, canalizando para a mesma os recursos cognitivos disponíveis. Além disso, não detêm conhecimentos retóricos e capacidade mental requerida pelas tarefas do processo de revisão (Scardamalia e Bereiter, 1983). Segundo estes autores, as crianças são incapazes de encontrar as causas das anomalias detectadas e de seleccionarem uma estratégia de remediação, embora revelem alguma capacidade para identificarem problemas.

O processo de revisão pode surgir no decorrer da produção pois o leitor pode manifestar-se insatisfeito ou antever eventuais problemas.

Em suma, podemos afirmar que a produção escrita dos escreventes em desenvolvimento difere dos sujeitos que desenvolveram essa forma de expressão, centralizando-se, exclusivamente, no domínio da redacção, ignorando as vertentes da planificação e da revisão.

## **CAPÍTULO V**

### **METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

#### **5.1. DESCRIÇÃO DO ESTUDO**

Ao reflectirmos acerca do processo de escrita e, alicerçados no modelo de Bereiter e Scardamalia, foi-nos apresentado uma série de níveis no âmbito dos quais, esta pode ser realizada.

Torna-se evidente que a escrita realizada em níveis mais baixos apresenta problemas diferentes daquela que é efectuada em níveis mais altos.

O trabalho realizado com vista a colher frutos e a poder valorizar as nossas práticas deveria ter sido alargado no tempo. Porém, tal não foi possível.

Contudo, acreditamos que o conhecimento de modelos e práticas de escrita nos permitiram visualizar este tipo de ensino/aprendizagem, num contexto pedagógico de outra forma.

As turmas envolvidas neste estudo foram uma turma do quarto ano de escolaridade (final do Primeiro Ciclo do Ensino Básico) e outra do sexto ano de escolaridade (final do Segundo Ciclo do Ensino Básico).

#### **5.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA B1 E DA ESCOLA B2,3 DO TEIXOSO (ESCOLA SEDE DO AGRUPAMENTO)**

O Agrupamento de Escolas do Teixoso tem sede na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Teixoso.

O Teixoso trata-se da freguesia mais populosa da área de intervenção deste Agrupamento de Escolas, contando com cerca de 4428 habitantes.

A freguesia do Teixoso encontra-se a cerca de 8 Km da sede do concelho. É constituída pelo núcleo da vila e suas anexas: Borrallheira, Terlamonte, Gibaltar e Atalaia.

Define-se como um estreito elo de ligação entre os concelhos da Covilhã e Belmonte.

O grande número de teixos existentes, outrora, nesta região, deu origem ao nome da vila, sendo o teixo uma árvore frondosa que existiu numa das entradas da povoação, conservando-se, actualmente, um exemplar na Quinta de São João.

Em termos administrativos, a freguesia foi elevada a vila em 8 de Março de 1928, graças ao desenvolvimento até então alcançado.

A Escola do Primeiro Ciclo tem instalações próprias, nove salas de actividades, uma sala de refeições, uma biblioteca e uma unidade de apoio à MultiDeficiência.

A escola sede de Agrupamento existe há cerca de quarenta anos mas só passou a ter instalações próprias desde 1987.

A escola fica localizada na vila do Teixoso. Em termos de instalações, tem oito salas normais, onze salas específicas (duas Salas de Educação Visual e Tecnológica, duas salas de Artes Visuais, uma sala de Educação Musical, quatro salas de Ciências Experimentais, um laboratório de Matemática e uma sala de Informática), um gimnodesportivo, um campo de jogos, uma biblioteca, uma sala de professores, uma sala de reuniões, uma sala de Directores de Turma, uma sala de funcionários, um Conselho

Executivo, uma secretaria, um gabinete do Ensino Especial, um gabinete de Psicologia, uma unidade de Apoio à MutiDeficiência, um polivalente, um refeitório e um bar de alunos.

### **5.3. BREVE CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS**

Importa referir, desde já, que na turma A do quarto ano de escolaridade, não exercemos a nossa prática, pelo que as informações foram facultadas pela professora titular da turma.

Assim, a turma é formada por vinte alunos, havendo uma aluna com Necessidades Educativas Especiais.

Essa aluna beneficia da alínea i) Ensino Especial do Artigo 2 do Decreto-Lei 319/91. É de notar que o Decreto-Lei supracitado, foi revogado pelo Decreto-Lei nº 3/2008.

A especificidade e a peculiaridade das características, evidenciadas por esta aluna, não constituem um entrave ao normal funcionamento das aulas.

No que diz respeito a retenções, apenas três alunos foram retidos: uma aluna no segundo ano; outra no terceiro e, por fim, uma no quarto ano de escolaridade.

A maioria dos alunos é oriunda da vila do Teixoso, verificando-se que catorze alunos se deslocam de automóvel para a escola, cinco a pé e um recorre ao transporte escolar.

No tocante à escolaridade dos pais, denota-se que a maioria possui o sexto ano de escolaridade, registando-se, contudo, dois casos com um curso médio e seis, com um curso superior.

Salienta-se ainda que, os Encarregados de Educação são agentes activos e, extremamente envolvidos no processo ensino/aprendizagem dos seus educandos, deslocando-se com regularidade à escola.

No que concerne o aproveitamento, podemos considerá-lo, como sendo bom.

A turma A do sexto ano de escolaridade é, igualmente, constituída por vinte alunos, dois dos quais com Necessidades Educativas Especiais, embora exerça Apoio Individualizado de Língua Portuguesa apenas a uma dessas alunas, dentro do contexto da sala de aula.

É de salientar que esta aluna é abrangida pela alínea b) Currículo Alternativo do Artigo 11º do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, o qual foi recentemente revogado pelo Decreto-Lei nº3/2008. Este currículo alternativo substitui o currículo do regime educativo comum e destina-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.

Em relação ao outro aluno, o mesmo beneficia da alínea a) Currículo Escolar Próprio do Artigo 11º do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, o qual foi recentemente revogado pelo Decreto-Lei nº3/2008.

Julgamos pertinente referir que a turma apresenta, desde já, uma singularidade pela presença destes dois alunos. O conjunto grupo turma parece reagir bem à presença, quer destes alunos, quer da professora de Apoio Individualizado pois entendemos que, pelo facto de aqueles alunos revelarem características muito peculiares e necessitarem de apoio, não traz, contudo, ao ambiente da aula, cortes e momentos mortos, os quais não inviabilizam de modo algum o desenvolvimento regular das actividades.

Embora, a docente tenha apenas sob a sua responsabilidade uma aluna, cabe-lhe ainda apoiá-la em todas as tarefas, articulando os conteúdos ministrados, quer os específicos, quer os restantes.

Há ainda a especificar que este Apoio Individualizado se estende para além do horário normal da classe.

Para além deste facto, a turma, no seu cômputo geral, apresenta níveis bastante satisfatórios de aproveitamento, embora se registre que sete alunos já foram retidos, quer no Primeiro Ciclo, quer no Segundo Ciclo.

Estes resultados advêm do esforço dos alunos mas também do Conselho de Turma que procura a adopção de metodologias e estratégias adequadas, diversificando-as, no sentido de motivar os alunos e inculcar-lhes métodos e hábitos de estudo/trabalho, conducentes à obtenção do sucesso escolar. Para além de certos alunos beneficiarem de Apoio Pedagógico Acrescido, no domínio de certas áreas curriculares.

A maioria dos alunos é oriunda da vila do Teixoso, embora seis alunos tenham que deslocar-se para a escola através de transportes públicos pois provêm das seguintes localidades: Verdelhos, Canhoso, Borralheira e Orjais.

O nível de escolarização e cultural dos Encarregados de Educação situa-se numa variável média.

#### **5.4. PROCEDIMENTOS**

Na turma A do sexto ano de escolaridade, os textos produzidos pelos alunos obedeceram ao seguinte figurino:

- solicitou-se aos alunos que produzissem um texto (Anexo I), cujo número de linhas era ilimitado e que podiam utilizar o tempo que quisessem (levando-os até ao término da aula);
- o tema foi livre.

No final, os textos foram recolhidos para posterior análise.

Na turma A do quarto ano de escolaridade, apesar de não exercermos a nossa prática nesta escola, a nossa presença não acarretou qualquer tipo de problema.

A autorização, no âmbito da nossa presença, após as “démarches” consideradas legais (autorização do Conselho Pedagógico da Escola B2,3 do Teixoso e posterior autorização do Conselho Executivo) foi, de imediato, concedida.

Assim, após diálogo com a professora titular da turma, solicitámos-lhe que desenvolvesse uma actividade livre de produção escrita e cujos procedimentos foram idênticos aos da turma A do sexto ano.

É de salientar que foi devidamente explicitado que os textos produzidos serviriam para a nossa análise.

A investigadora dirigiu-se ao Conselho Executivo para efectuar o levantamento dos mesmos, tendo sido amavelmente cedidos.

## **5.5. ANÁLISE E CORRECÇÃO DOS TEXTOS**

A nossa análise, a qual incide no sub-processo de revisão, teve como ponto de partida a grelha de Azevedo (2000), cujos itens que a compõem passamos a apresentar:

- omissão;
- substituição;
- semivocalização;
- adição;
- distorção.

Porém, sofreu algumas alterações que visaram um reajuste aos nossos objectivos, uma vez que a nossa prática docente não nos permite trabalhar os conceitos aí presentes.

Assim sendo, os parâmetros que fazem parte da nossa grelha (Anexo 2) são os seguintes:

- omissão de letra;
- omissão de vocábulos;
- omissão de pontuação;
- omissão de acentuação;
- omissão de palavras funcionais;
- substituição de maiúscula/minúscula e vice-versa;
- semivocalização: antecipação de uma sílaba;
- semivocalização: casos de leitura (lh, nh, ss...);
- adição de vogal no final da palavra;
- distorção de vocábulos.

## 5.6. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS - A REVISÃO

Os resultados obtidos e já apresentados em gráficos (Anexos 5 e 6) algo sugestivos, permitem-nos a seguinte análise:

### QUADRO 1 - Omissão de letra

Ano de escolaridade	Percentagem (%)
4º ano	7%
6º ano	7%

No domínio da omissão de letra, verificamos que as percentagens são exactamente idênticas.

### QUADRO 2 - Omissão de vocábulos

Ano de escolaridade	Percentagem (%)
4º ano	3%
6º ano	1%

Neste item, a percentagem é mais elevada no quarto ano de escolaridade. Ao passo que os alunos do sexto ano apenas registaram 1%.

### QUADRO 3 - Omissão de pontuação

Ano de escolaridade	Percentagem (%)
4º ano	49%
6º ano	43%

No tocante a este parâmetro, a percentagem é mais acentuada no quarto ano de escolaridade.

**QUADRO 4 - Omissão de acentuação**

<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Percentagem (%)</b>
4º ano	6%
6º ano	21%

As lacunas, na vertente da acentuação, são mais notórias no sexto ano de escolaridade, com um valor percentual de 21.

**QUADRO 5 - Omissão de palavras funcionais**

<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Percentagem (%)</b>
4º ano	28%
6º ano	28%

Neste domínio, verifica-se que as percentagens são semelhantes.

**QUADRO 6 - Substituição maiúscula/minúscula**

<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Percentagem (%)</b>
4º ano	72%
6º ano	37%

Quanto a este item (substituição maiúscula/minúscula), constata-se uma percentagem bastante elevada no quarto ano de escolaridade (72%).

**QUADRO 7 - Substituição minúscula/ maiúscula**

<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Percentagem (%)</b>
4º ano	28%
6º ano	63%

Relativamente a este parâmetro, a percentagem é mais elevada no sexto ano de escolaridade.

**QUADRO 8 - Semivocalização - Antecipação de uma sílaba**

<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Percentagem (%)</b>
4º ano	6%
6º ano	6%

Neste caso, as percentagens apresentam-se idênticas.

**QUADRO 9 - Semivocalização - Casos de leitura**

<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Percentagem (%)</b>
4º ano	94%
6º ano	94%

Neste item, quer no quarto ano, quer no sexto ano de escolaridade, os indicadores percentuais são iguais.

**QUADRO 10 - Adição - Vogal no final da palavra**

<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Percentagem (%)</b>
4º ano	6%
6º ano	0%

Neste domínio, apenas o quarto ano manifesta determinadas lacunas, com um total de 6%.

**QUADRO 11 - Distorção de vocábulos**

<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Percentagem (%)</b>
4º ano	94%
6º ano	100%

Neste parâmetro (distorção de vocábulos), os alunos evidenciaram inúmeras lacunas, revelando-se extremamente elevada a percentagem, tanto ao nível do quarto ano como no sexto ano de escolaridade.

Após uma análise ponderada e reflectida sobre os resultados obtidos nas duas turmas, importa referir que a progressão do Primeiro Ciclo para o Segundo Ciclo, não é notória.

Perante a complexidade e a exigência do processo de escrita, os alunos manifestaram determinadas lacunas, dificuldades, vindo a reflectir-se nos resultados apresentados.

No domínio da "omissão", a ausência de sinais de pontuação é uma das lacunas mais relevantes no quarto e sexto anos de escolaridade.

No que concerne o parâmetro "substituição", existe uma disparidade entre os dois anos supracitados pois os alunos do quarto ano substituem, com regularidade, as letras maiúsculas por minúsculas. Em contrapartida, no sexto ano de escolaridade, sucede o inverso. A distinção entre o uso da letra maiúscula e minúscula parece-nos que ainda não foi devidamente interiorizada.

No que diz respeito ao item "semivocalização", os casos de leitura (lh, nh, rr, r, ss, s, ç...) continuam a ser os mais problemáticos pois os alunos cometeram inúmeros erros nesse domínio.

Quanto à "adição de uma vogal no final da palavra", apenas o quarto ano de escolaridade evidenciou certas lacunas.

Relativamente ao parâmetro "distorção de vocábulos", aparece-nos como sendo algo de problemático para os alunos dos dois níveis de ensino pois escrevem palavras completamente distorcidas e quase incompreensíveis.

O acto de escrever é complexo, exigente e pensamos que a competência de expressão escrita poderá apresentar "ligeiras" diferenças no final do Primeiro Ciclo e no final do Segundo Ciclo, devido ao nível de maturação cognitiva, repercutindo-se na mestria linguística pouco desenvolvida.

A escrita implica muito mais do que possuir um conhecimento ortográfico perfeito, ela envolve operações cognitivas que devem ser objecto de ensino.

Assim, a hipótese, previamente, anunciada "Os alunos do sexto ano de escolaridade escrevem com maior correcção do que os alunos do quarto ano de escolaridade" remetia para uma progressão, no âmbito da qualidade da produção do texto do quarto ano de escolaridade para o sexto ano de escolaridade, visto estarmos perante anos de final de ciclo.

Porém, os resultados já analisados e interpretados neste estudo, permitem-nos afirmar que não é notória a progressão.

Assim, a hipótese apresentada não pode, de modo algum, ser confirmada.

## CONCLUSÃO

A escrita é um processo onde interagem a planificação, a redacção e a revisão.

Os resultados apresentados permitem-nos constatar que os sub-processos de escrita podem e devem ser trabalhados em separado, se bem que de modo recursivo.

Frequentemente, nas nossas escolas, aparecem alunos que não têm qualquer problema ao nível da planificação. Estes não necessitam de mecanismos mentais expandidos e despertados para iniciar os seus escritos.

Outros há que necessitam que tais mecanismos sejam activados, quer através de "Chuva de Palavras", quer através de listas de jogos ou de actividades de "Jeu de rôle" e "Brainstorming".

Aí cabe, sem dúvida, ao professor estar atento para poder desenvolver estratégias profícuas, eficazes e adequadas.

O nosso estudo que, apenas, colocava a tónica no sub-processo de revisão, deixando de imediato os restantes sub-processos, revelou que os alunos não adquiriram competências motivadoras e geradoras da progressão que, inicialmente, julgávamos possível.

É evidente que os parâmetros por nós estudados e apresentados são inúmeros, o que remete para um trabalho diferenciado, ou seja, não se podem trabalhar todos da mesma forma: erros diferentes, exigem metodologias diferenciadas.

Importa interpretar os erros como indícios que permitem programar uma intervenção pedagógica ajustada a cada nível de ensino.

Não cabe neste estudo, proceder-se a um alargamento de actividades de remediação que nos permitam apresentar resultados.

Porém, uma certeza nos guia: escrever, escrever com regularidade é uma prática que a escola não pode descurar, devendo mobilizar-se uma grande diversidade de vias com vista ao enriquecimento deste processo.

As crianças, se correctamente ensinadas a escrever, aprendem e desenvolvem o gosto por escrever bem, por forma a poderem vir a ser verdadeiros escreventes.

## SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

- Trabalhar de forma individual por forma a que o aluno seja "dono" da sua aprendizagem, é um dos aspectos fundamentais que o processo de revisão exige.
- Exercitar a consciência fonológica.
- Exercitar a consciência fonémica.
- Exercitar a memória.
- Exercitar a atenção/concentração.
- Desenvolver mecanismos que permitam o enriquecimento do vocabulário.
- Promover práticas de aquisição e desenvolvimento da linguagem.
- Utilizar textos autênticos que podem ir para além dos que o manual contém.
- Trabalhar a escrita de forma faseada, tentando ir ao encontro das diferenças evidenciadas pelos nossos alunos.
- Proceder à leitura dos textos, em voz alta, para que os alunos se apercebam das lacunas que o texto contém.
- Promover práticas pedagógicas que visualizem o erro como uma etapa de aprendizagem que exige uma avaliação sempre formativa.

Estas actividades, para além de proporcionarem mecanismos que conduzem a uma escrita eficaz, fazem do aprendente, alguém que confia, que reflecte e que, pouco a pouco, se torna autónomo.

O processo de escrita necessita ser trabalhado como um todo, onde cada parte que o constitui fará, certamente, "escreventes capazes".

## BIBLIOGRAFIA

**Amor, E.** (1994). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, pp. 110-127. 2ª Edição.

**Azevedo, F.** (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever Através e Para Além do Erro*. Porto: Porto Editora.

**Bach, P.** (2001). *O Prazer na Escrita*. 3ª ed. Porto: Edições ASA.

**Barbeiro, L. F.** (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Instituto de Educação, Braga.

**Barbeiro, L. F.** (2001). A dimensão criativa da expressão escrita. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho & A. Gomes (Orgs.). *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita: Ensinar a Escrever. Teoria e Prática*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

**Bereiter, C. & Scardamalia, M.** (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

**Bruffee, K.** (1983). Teaching Writing Through Colaboration. In C. Bouton e Russel e Garth (Eds.), *Learning in Groups*, S. Francisco, Jossey Bass.

**Bruffee, K.** (1984). *Collaborative Learning and the Conversation of Mankind*. In *College English* (46), pp. 635-652.

**Caccamise, D.** (1987). Idea Generating in Writing. In A. Matshuashi (ed.) *Writing in Real Time. Modeling Production Processes*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp.224-253.

**Carvalho, J. A. Brandão** (1998). *A Adequação do Texto Escrito à Situação de Comunicação. Da Análise da Questão ao Desenvolvimento de Capacidades em Contexto Escolar*. Tese de Doutoramento, vol. I, Braga: Universidade do Minho, Braga.

**Cassany, D.** (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

**Cassany, D.** (2000). *Reparar la escritura - Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

**Charolles, M.** (1991). Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration, *Pratiques*, 72, Metz, CRESEF, pp. 7-53

**Cooper, C. e Matshuashi, A.** (1983). A Theory of the Writing Process. In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons, pp. 3-39.

**Cooper, J.** (1993). *Literacy: Helping Children Construct Meaning*. Boston, Houghton Mifflin.

**Delgado-Martins, M. R.** (1990). Savoir Lire et Écrire Aujourd'hui en Europe. *Revista Portuguesa de Filosofia*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

**Elbow, P.** (1973). *Writing without Teachers*, New York, Oxford University Press.

**Elbow, P. e Belanoff, P.** (1995). *A Community of Writers*, New York, McGraw-Hill.

**Fayol, M. e Schneuwly, B.** (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J. Chiss, J. Meyer, J. Laurent, H. Romian e B. Schneuwly (eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles : De Boeck, pp. 223-239.

**Fayol, M.** (1994). *Le Récit et sa Construction*. Paris: Delachaux & Niestlé.

**Fitzgerald, J.** (1987). Research on Revision in Writing. In *Review of Educational Research*, 57 (4).

**Flower, L. & Hayes, J.** (1981, a). *The Pregnant Pause: An Inquiry into the Nature of Planning in Research in the Teaching of English*, 15 (3), pp. 229-234.

**Flower, L. & Hayes, J.** (1981, b). A Cognitive Process Theory of Writing. In *College Composition and Communication*, 32 (4), pp. 928-950.

**Fonseca, F. I.** (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita, *Mathesis*, 1, Centro Regional de Viseu da Universidade Católica Portuguesa, pp. 223-251.

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

**Fonseca, F. I.** (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

**Fonseca, J.** (1994). *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto: Porto Editora.

**Garcia-Debanc, C.** (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture, *Pratiques*, 49, Metz, CRESEF, pp. 23-49.

**Garcia-Debanc, C.** (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, pp. 49-56.

**Griffiths, M. & Wells, G.** (1983). Who writes, what, and why, Kroll, B. M. & Wells, G. (Eds.), *Explorations in the Development of Writing, Theory, Research and Practice*, Chichester, John Wiley & Sons.

**Guedes, T.** (1997). *Composição - Oh, Não!*. Lisboa: Caminho.

**Halliday, M. A. K. & Hasan, R.** (1989). *Language Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press.

**Hayes, J. & Flower, L.** (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg e E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30.

**Hayes, J. ; Flower, L. ; Schriver, K. ; Startman, J. ; Carey, L.** (1987). Cognitive Process in Revision. In Rosenberg, S. (ed.), *Advances in applied psycholinguistics*, vol. 2. *Reading, writing, and language processing*. New York: Cambridge University Press.

**Hayes, J.** (1989). Writing Research: The Analysis of a Very Complex Task. In D. Klahr e K. Kotovsky (eds.), *Complex Information Processing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 209-234.

**Humes, A.** (1983). Research on the Composing Process. In *Review of Educational Research*, 53 (2), pp. 201-216.

**Jolibert, J.** (coord.), (1984). *Former des Enfants Lecteurs*, Paris, Hachette-Écoles (trad. Port. Formar Crianças Leitoras, Porto, Asa, 1989).

**Jolibert, J.** (coord.), (1988). *Former des Enfants Producteurs de Textes*, Paris, Hachette-Écoles.

**King, M. L.** (1978). Research in Composition: A Need for Theory. In *Research in the Teaching of English*, pp. 193-202.

**Kucer, S.** (1985). The making of meaning. Reading and Writing as Parallel Processes. In *Written Communication*, 2, pp. 317-336.

**Mateus, M. H. ; Brito, A. ; Duarte, I. e Faria, I.** (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

**Matshuashi, A.** (1981). Pausing and planning: the temp of written discourse. In *Research in the Teaching of English*, 15, pp. 113-134.

**Matshuashi, A. e Gordon, E.** (1985). Revision, Addition and the Power of the Unseen Text. In S. Freedman (ed.), *The Acquisition of Written Language. Response and Revision*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, pp. 226-249.

**Matshuashi, A.** (1987). Revising the Plan and Altering the Text. In A. Matshuashi (ed.) *Writing in Real Time. Modeling Production Processes*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 197-223.

**Moffet, J.** (1981). *Active Voice, a Writing Program across the Curriculum*, Montclair, N. J., Boynton Cook.

**Nicholls, J. et al.** (1989). *Beginning Writing*, Philadelphia, Open University Press.

**Niza, I. ; Martins, A. M. (1998).** *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

**Pereira, M. L. A. (2001).** Viver a Escrita em Português. *Noesis*, 59. Lisboa: I. I. E., Julho/ Setembro de 2001.

**Petitjean, R. (1984).** De la lecture à l'écriture, la transformation de texte. *CEDIC*, Paris.

**Rebello, J. A. (2001).** *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Coleção Horizontes da Didáctica. 2ª ed. Porto: Edições ASA.

**Rohman, D. G. e Wleck, A. O. (1964).** Pre-writing, the Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing, *U. S. Office of education cooperative research project n° 2174*, East Lansing. M. I., Michigan State University.

**Santana, I. (2007).** *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora.

**Sardinha, M. G. (2005).** *A Ativação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*. Universidade da Beira Interior.

**Sardinha, M. G. (2006).** O Processo de escrita: Actualidade e Explicitação de um modelo. In *Revista de Letras*, II, nº 5, Departamento de Letras, Centro de Estudos em Letras. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pp. 155-161.

**Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1983).** The Development of Evaluative, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing. In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons, pp. 67-95.

**Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985).** Development of Dialectical Process in Composition. In D. Olson, N. Torrance e A. Halliday (Eds.). *Literacy, Language and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: University Press, pp. 307-329.

**Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986).** Research on Written Composition. In M. Withrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan Publishing Company, pp. 778-803.

**Schneuwly, B. (1988).** *Le Language Écrit chez l'Enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

**Sim-Sim, I.; Duarte, I. e Ferraz M. J. (1997).** *A língua materna na Educação Básica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

**Spear, K. (1988).** *Sharing Writing*, Portsmouth, N. H., Boynton Cook, Heineman.

**Vigner, G. (1982).** *Écrire*. Paris: C. L. E . International.

**Vilas-Boas, A. J. (2001).** *Ensinar e Aprender a Escrever - Por uma Prática Diferente*. Porto: Edições ASA.

**Vygotsky, A. (1979).** *Pensamento e Linguagem* (trad. Port. de Thought and Language, M. I. T.), Lisboa: Edições Antidóto.

**Vygotsky, L. (1995).** *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. 3ª ed. Barcelona: Crítica.

## **OUTRA BIBLIOGRAFIA**

**Departamento do Ensino Básico (2001).** *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais.* Lisboa: DEB-ME.

**Ministério da Educação - Decreto-Lei 319/91.**

**Ministério da Educação - Decreto-Lei nº 3/2008.**

[www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net)

# **ANEXOS**

## **ANEXO I**

**FICHA DE EXPRESSÃO ESCRITA APLICADA AOS ALUNOS**





## **ANEXO II**

### **MODELO DA GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS ERROS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS**



## **ANEXO III**

### **GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS ERROS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO QUARTO ANO DE ESCOLARIDADE**

**GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS ERROS (FREQUÊNCIA) em 4º ANO DE ESCOLARIDADE**

Alunos	Omissão					Substituição		Semivocalização		Adição	Distorção
	Letra	Vocábulos	Pontuação	Acentuação	Palavras funcionais	Maiúscula/Minúscula	Minúscula/Maiúscula	Antecipação de uma sílaba	Casos de leitura	Vogal no final da palavra	Vocábulos
1	0	1	8	0	3	7	1	0	0	0	0
2	19	0	5	3	3	0	4	0	0	0	0
3	0	2	3	0	4	2	0	0	1	0	0
4	4	1	9	3	7	1	0	5	0	1	2
5	1	0	7	0	5	0	0	0	0	0	1
6	0	0	5	0	1	0	0	1	0	0	1
7	0	0	14	0	6	0	0	0	0	0	0
8	0	0	7	0	3	1	0	0	0	0	4
9	0	0	6	4	5	0	0	0	1	0	1
10	0	1	15	1	8	0	0	0	1	0	3
11	6	0	18	0	6	0	0	0	1	0	3
12	0	0	5	1	4	0	0	0	1	0	1
13	1	1	4	0	5	2	0	0	4	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>6</b>	<b>106</b>	<b>12</b>	<b>60</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>16</b>

## **ANEXO IV**

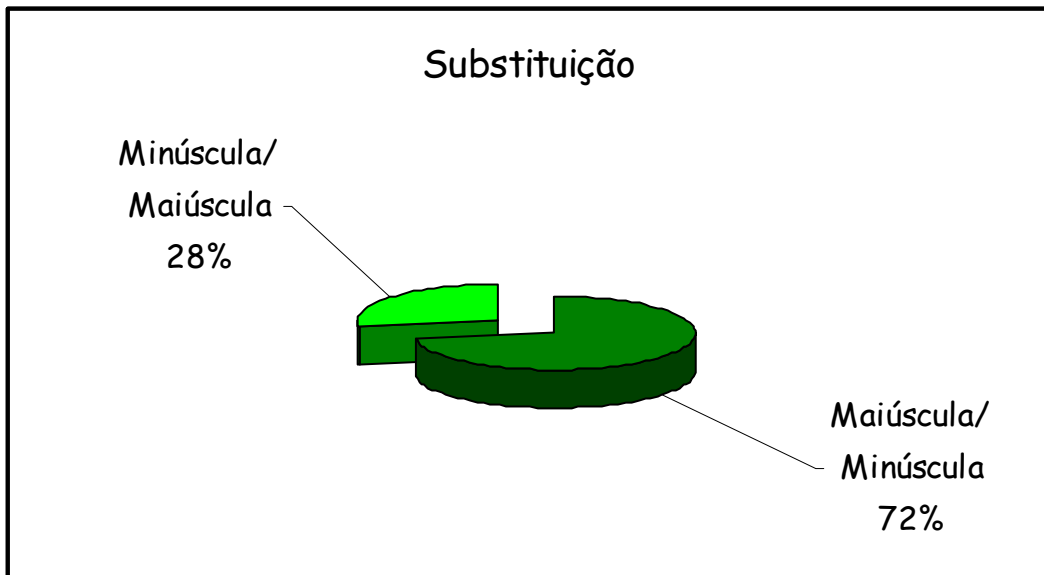
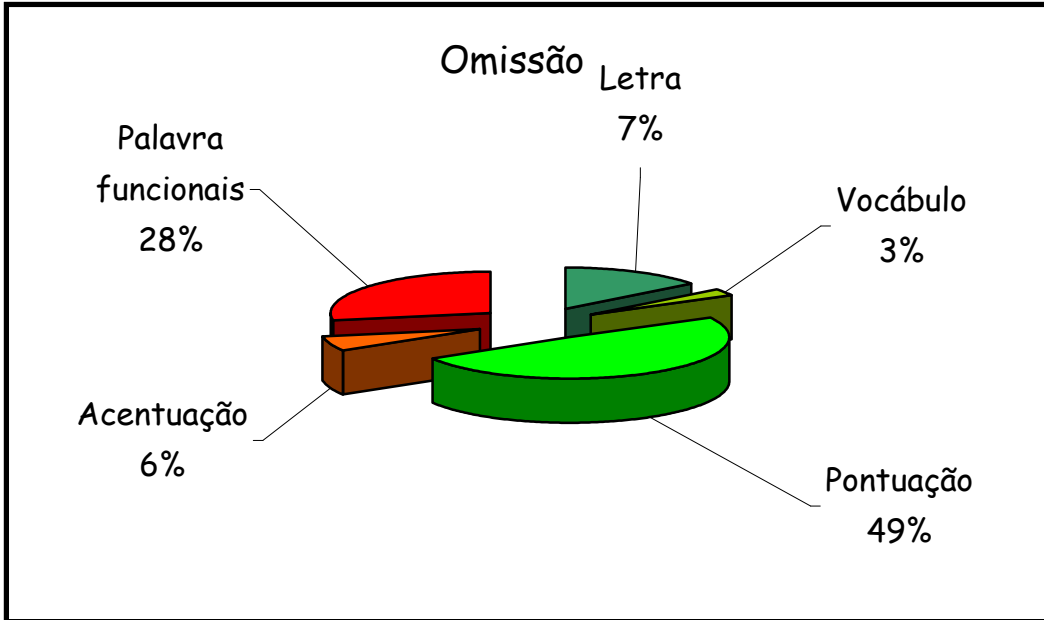
### **GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS ERROS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO SEXTO ANO DE ESCOLARIDADE**

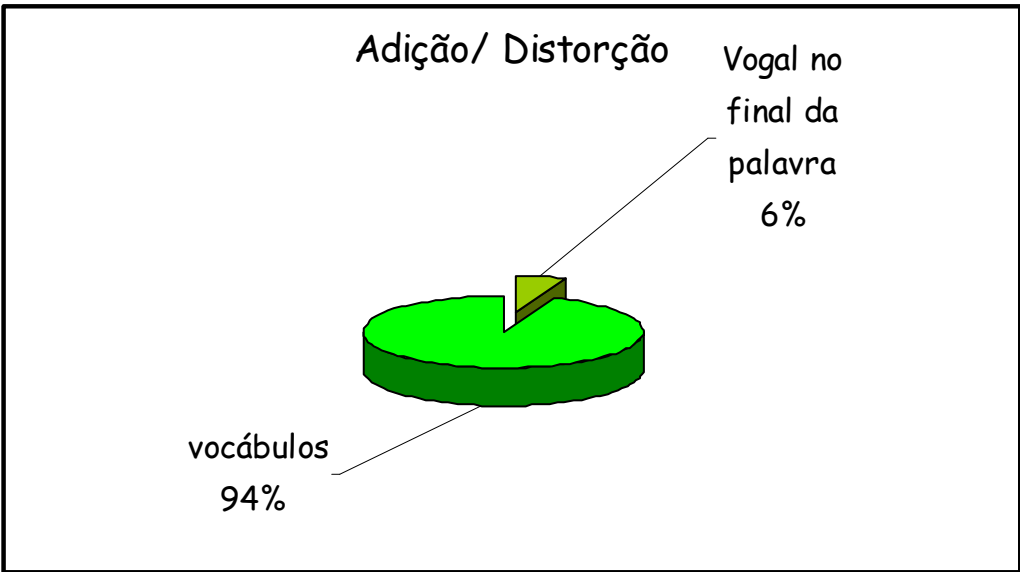
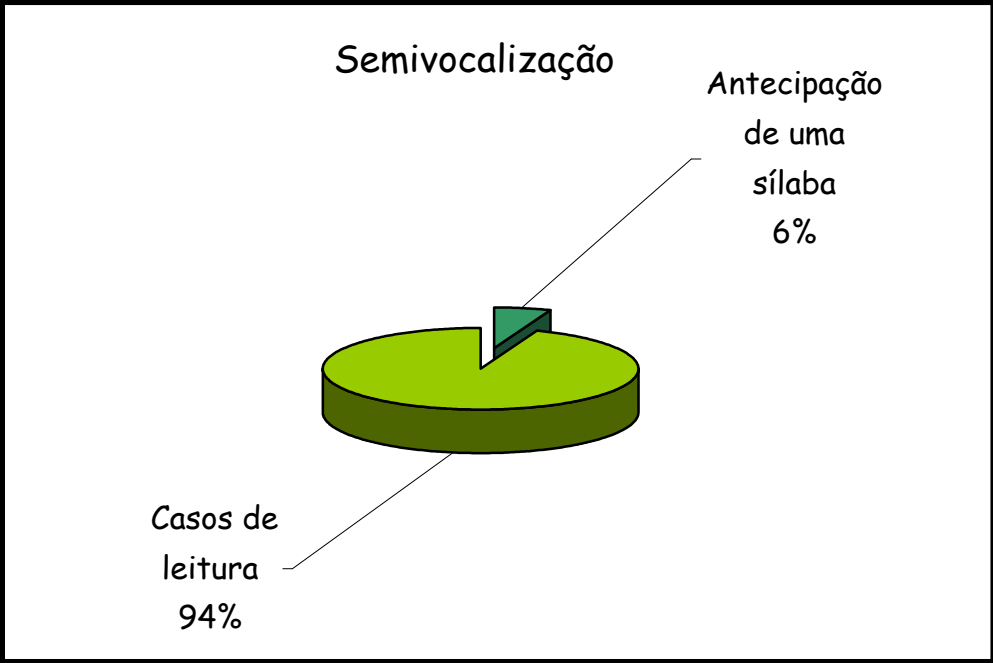
**GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS ERROS PRODUZIDOS (FREQUÊNCIA) 6º ANO DE ESCOLARIDADE**

Alunos	Omissão					Substituição		Semivocalização		Adição	Distorção
	Letra	Vocábulo	Pontuação	Acentuação	Palavras funcionais	Maiúscula/Minúscula	Minúscula/Maiúscula	Antecipação de uma sílaba	Casos de leitura	Vogal no final da palavra	Vocábulo
1	1	1	8	13	7	0	3	0	0	0	3
2	3	0	10	9	10	0	1	0	3	0	3
3	0	1	12	1	12	0	5	0	7	0	3
4	5	0	11	4	12	2	0	0	0	0	1
5	1	0	9	4	7	0	0	0	3	0	4
6	3	1	8	4	7	0	0	0	2	0	5
7	2	0	12	11	8	1	3	0	6	0	2
8	3	0	11	7	7	0	0	0	4	0	2
9	1	0	19	3	2	0	4	1	2	0	0
10	0	0	11	2	3	1	0	0	0	0	0
11	0	0	10	1	4	5	0	0	0	0	0
12	5	1	8	8	7	6	10	1	6	0	6
13	0	0	13	4	6	0	0	0	0	0	5
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>4</b>	<b>142</b>	<b>71</b>	<b>92</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>2</b>	<b>33</b>	<b>0</b>	<b>34</b>

## **ANEXO V**

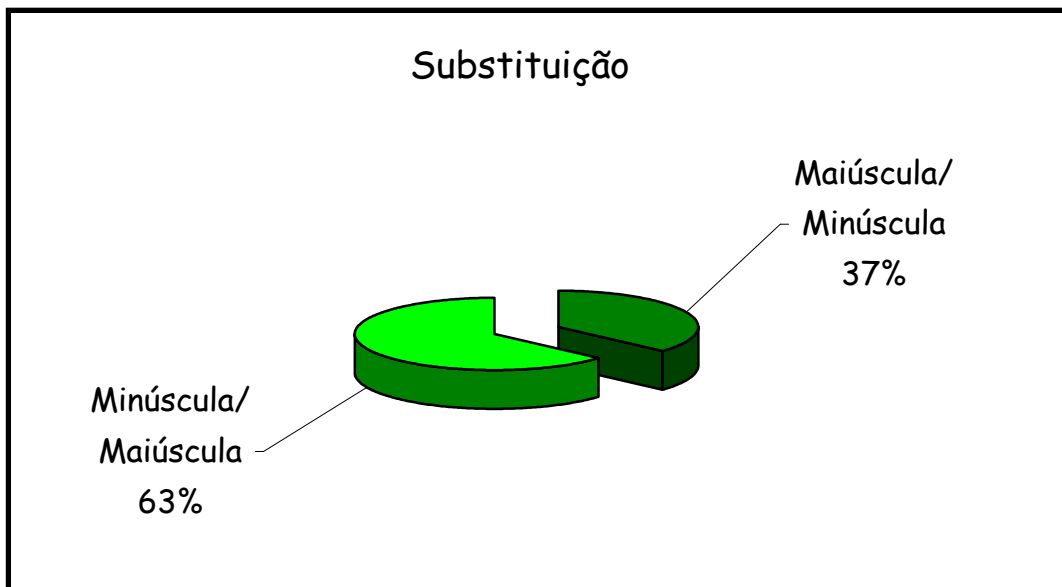
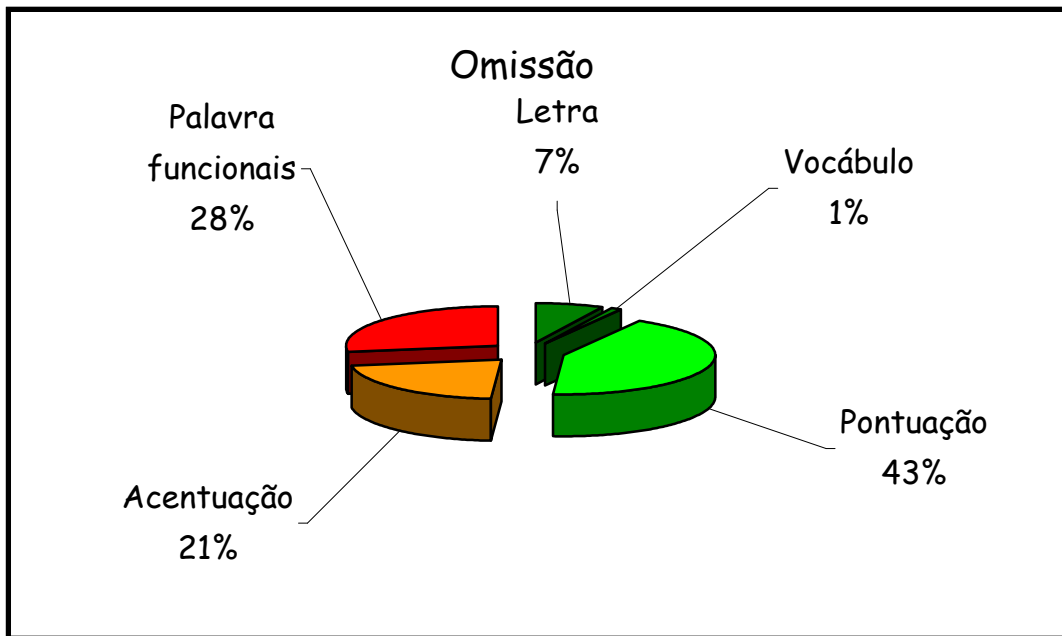
### **GRÁFICO DOS ERROS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO QUARTO ANO DE ESCOLARIDADE**



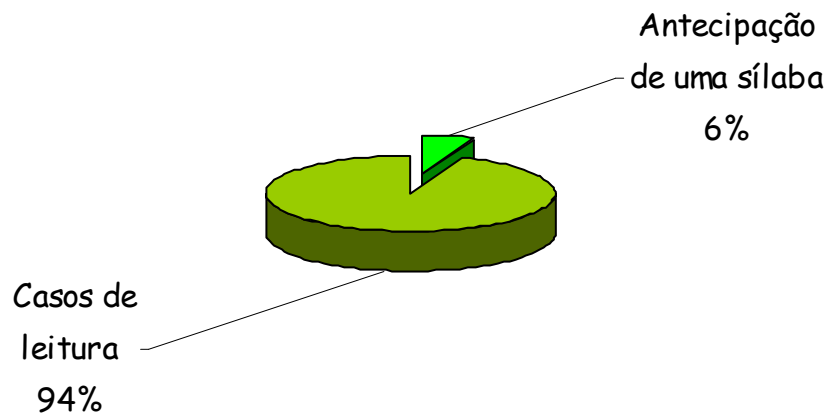


## **ANEXO VI**

**GRÁFICO DOS ERROS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO SEXTO ANO DE  
ESCOLARIDADE**



### Semivocalização



### Adição/ Distorção

