

Da oralidade para a escrita
Percursos pedagógicos

Rita Margarida Alho Mascarenhas

Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau
de mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor doutor Artur Henrique Ribeiro Gonçalves

Professora mestre Maria da Conceição Andrade

2014

Da oralidade para a escrita

Percursos pedagógicos

Rita Margarida Alho Mascarenhas

Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau
de mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor doutor Artur Henrique Ribeiro Gonçalves

Professora mestre Maria da Conceição Andrade

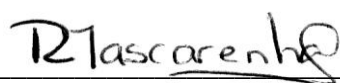
2014

Da oralidade para a escrita

Percursos pedagógicos

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na bibliografia incluída.



Copyright: Rita Margarida Alho Mascarenhas

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

Quero manifestar a minha gratidão a todas aquelas pessoas que de alguma forma me ajudaram no decorrer deste processo, pois sem elas jamais teria chegado à conclusão deste trabalho. Aos meus pais pelo apoio incondicional que me deram e por estarem sempre presentes. À coordenadora da escola de São Luís – Faro, professora Fátima Dias, assim como ao adjunto da direção do agrupamento, professor Eurico Bárbara, pela compreensão e ânimo nos momentos em que o trabalho exigiu tanto, que cheguei a pensar que não conseguiria concluir tudo o que tinha para fazer.

Por me dizer sempre que seria capaz de concluir este projeto, não me permitindo desistir, um muito obrigada à Anna Ottosson, a amizade dela foi importantíssima. Reconheço também que o companheirismo da Sandrina Coelho e da Sílvia Pires, que entraram comigo nesta caminhada, foi essencial, porque melhor do que ninguém compreenderam as dificuldades com que me deparei.

Um agradecimento muito especial aos professores Conceição Andrade e Artur Gonçalves por toda a cooperação ao longo deste ano. Sem o auxílio deles não teria sido possível terminar e apresentar este relatório.

Para concluir, não podia deixar de nomear a professora Maria do Carmo Romão, por me ajudar a traduzir o resumo do trabalho para inglês.

Resumo

O presente relatório procura corroborar a influência que a fala exerce sobre a escrita e de como o desenvolvimento da oralidade é fulcral para que um indivíduo se torne um bom escrevente. Ao longo do trabalho, estão visíveis as semelhanças e diferenças entre ambas as práticas discursivas e de que forma se influenciam e estabelecem interações.

Desde a conclusão da formação inicial, em Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, contactei com diversas realidades nas escolas em que trabalhei. No entanto, encontrei um ponto comum - a resistência que alguns alunos apresentavam quando lhes era pedido para desenvolverem uma ideia ou relatarem um acontecimento, cingindo-se ao que observaram ou ao que lhes era exigido. Esta reação agravava-se ainda mais quando solicitava que redigissem tal observação ou exigência. Assim, no ano letivo de 2012/2013, quando iniciei um 1.º ano, pela primeira vez, baseei-me em algumas das estratégias pedagógicas desenvolvidas no Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) para que os discentes ultrapassassem tais obstáculos.

Neste trabalho, estão explícitas as linhas condutoras que me levaram a desenvolver as atividades, partindo sempre da consciência fonológica e da vertente oral para as produções escritas. O ensino da área de português propõe uma grande mudança no tratamento dado à modalidade do desenvolvimento da linguagem falada. As reformas educacionais estão a investir no sentido de mudar a ideia de que o papel central da escola é ensinar o aluno a escrever. A formação de bons produtores de textos orais necessita ser um dos objetivos pedagógicos privilegiados da escola, para que, conseqüentemente, tenhamos cada vez mais alunos com melhores resultados em várias vertentes do currículo.

Práticas que foquem a oralidade dentro de situações concretas tornam-se mais significativas para os alunos que, deste modo, compreendem e valorizam o que estão a trabalhar.

Palavras-chave: oralidade, consciência fonológica, escrita, produção textual.

Abstract

This report seeks to corroborate the influence that speech has upon writing and how the development of oral language is crucial for an individual to become a good writer. Throughout the work, there are visible similarities and differences between both discursive practices and the way they influence each other and establish interactions.

Since the end of my initial training as a teacher of the first stage of basic education, I made contact with different realities in the schools in which I've worked. I've found however, a common point - the resistance that some students showed when they were asked to develop an idea or report an event, sticking only to what they had observed or to what had been required from them. This reaction was poorer when they were asked to write about such an observation or requirement.

Thus, in the school year 2012/2013, when I started with a first year for the first time, I relied on some of the pedagogical strategies developed in the National Syllabus for Teaching Portuguese (PNEP) so that the students could overcome these obstacles.

In this work, the conductive lines are explicit that led me to develop the activities, always starting from the phonological awareness and oral component to the written productions. The teaching of the Portuguese language area proposes a wide change in the management of the method of development of spoken language.

Educational reforms are investing in changing the idea that the central role of schools is to teach the student to write. The formation of good producers of oral texts needs to be one of the privileged educational objectives of the school, so that, consequently, better and better results can be obtained with students in several aspects of the curriculum.

Practices that focus on the oral expression within actual situations become more meaningful to students that therefore, understand and value what they are doing.

Keywords: oral practice, phonological conscience, writing, text production.

Índice

Agradecimentos -----	IV
Resumo -----	V
Abstract -----	VI
Índice -----	VII
1. Introdução -----	1
2. Desenvolvimento profissional e construção do saber profissional docente -----	3
3. Enquadramento teórico-concetual -----	9
3.1. Melhor falar para melhor escrever -----	9
3.1.1. Como a oralidade influencia a escrita -----	9
3.1.2. Desenvolvimento da oralidade formal e informal -----	12
3.1.3. Os aspetos mais relevantes da oralidade -----	13
3.1.4. Enriquecimento do vocabulário -----	15
3.1.5. Construções frásicas e pontuação -----	17
3.1.6. Escrita de textos -----	20
4. Objetivos do estudo -----	25
4.1. Atividades desenvolvidas -----	27
4.1.1. Desenvolvimento da consciência fonológica -----	27
4.1.2. Do texto oral ao texto escrito -----	34
4.1.2.1. Da frase simples à frase complexa -----	33
4.1.2.2. Texto descritivo -----	37
4.1.2.3. Texto informativo -----	42
5. Conclusões/ reflexão final -----	47
6. Bibliografia -----	51
7. Anexos -----	54

1. Introdução

Este relatório pretende ser uma reflexão crítica sobre a minha prática docente desde que iniciei a carreira em novembro de 2001, ano em que acabei o curso de professores do primeiro ciclo do ensino básico, na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

A temática por que optei explorar foi a importância da oralidade no seu todo e, mais em particular, na sala de aula. Procurei, ao longo deste ano letivo (2013/2014), comprovar que tanto a compreensão como a produção orais podem permitir um maior sucesso nos atos de ensino e aprendizagem da leitura e da linguagem escrita.

A escrita constitui-se um marco no desenvolvimento social e cultural do ser humano, estando previsto que a apropriação e desenrolar do processo se dê através da intervenção deliberada do professor do primeiro ciclo do ensino básico, ao iniciá-lo, colocando as crianças em contacto com símbolos gráficos que deverão descodificar, convertendo-os em padrões sonoros e acedendo ao significado. No entanto, os alunos com que nos deparamos têm diferentes histórias de vida, diferentes motivações, diferentes mecanismos de aprendizagem... Em suma, cada indivíduo é único e alguns alunos revelam mais dificuldades neste processo, que se deseja alicerçado no final do primeiro ano de escolaridade.

Estou a dar continuidade à turma com a qual iniciei, no ano transato, o primeiro ano de escolaridade, na escola de São Luís, em Faro. Atualmente, a minha preocupação constante tem sido o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos meus alunos, tendo como objetivo a deteção e superação das dificuldades dos discentes, para que todos consolidem as suas capacidades neste domínio, durante o ano letivo em curso.

Das várias investigações que fiz (SIM-SIM, 1997; FREITAS, 2007; ALVES, 2007; COSTA, 2007), verifiquei que estudos recentes provaram a existência de uma estreita relação entre a linguagem oral, a leitura e a escrita. Isto leva-me a considerar que se a criança desenvolver da forma mais adequada a oralidade, mais probabilidades terá de sucesso educativo, já que a oralidade é uma componente importante para a sua formação, quer a nível da interpretação e análise do texto escrito, quer na forma como comunica e interage com os outros.

Assim sendo, este projeto está centrado na necessidade de descobrir quais as lacunas existentes nos meus discentes, para, numa fase posterior, arranjar estratégias que os ajudem a ultrapassá-las e assim obterem sucesso educativo, não só na área de Português como em todas as áreas curriculares disciplinares.

Através do treino da consciência fonológica, do desenvolvimento da oralidade e da escrita colaborativa de textos, espero conseguir maior correção ortográfica e textual, a nível individual. Revelando, ao longo deste relatório, algumas das estratégias implementadas em sala de aula e partilhando as conclusões pessoais sobre os resultados obtidos.

2. Desenvolvimento profissional e construção do saber profissional docente

Como já frisei, iniciei a minha carreira como professora do primeiro ciclo do ensino básico em novembro de dois mil e um, logo após o final do curso, concluído na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Ao longo destes anos, contactei com diversas realidades nas escolas em que trabalhei. Nos primeiros, apenas fiz substituições, pelo que nunca permaneci no mesmo estabelecimento durante um ano letivo completo, como a seguir se refere.

Em outubro de 2001, fiquei colocada como professora de apoio na Escola Básica Professor Caleira Alexandre, em Vila Real de Santo António. Terminando o contrato, rumei para a Escola Básica número um de Albufeira, na qual permaneci também como professora de apoio até ao final desse ano letivo.

Em janeiro de 2002, passei para a Escola Básica de Alto Rodes, em Faro, onde, durante o segundo período, fiz duas substituições. Inicialmente com uma turma de quarto ano e, posteriormente, com uma do primeiro. Neste período, tive a oportunidade de trabalhar com uma das minhas orientadoras da prática pedagógica (professora Eugénia de Jesus), o que foi bastante gratificante, uma vez que me ajudou na integração da dinâmica da escola, para além de partilhar comigo algumas experiências de ensino a um nível diferente do da relação de estagiária/professora orientadora. No início do terceiro período do mesmo ano letivo, fui trabalhar para a Escola Básica Major David Neto, em Portimão, estabelecimento com um grupo docente bastante vasto. Aqui a minha experiência foi com um segundo ano de escolaridade, uma turma calma e com um excelente aproveitamento.

No ano letivo seguinte, estive dois meses a fazer uma substituição na Escola Básica Integrada de Alcoutim. Aí, a atividade letiva era acompanhada por outros professores, colocados no segundo e terceiro ciclos, que trabalhavam as áreas de expressão e ciências a par das restantes atividades planificadas exclusivamente por mim (esta foi a única escola onde isso se verificou). A experiência foi extremamente

enriquecedora. Considero ter aprendido bastante no tempo que lá estive. No entanto, ainda durante o primeiro período desse ano, conclui o contrato na Escola de Alcoutim e fui colocada na Escola Básica número dois de Olhão (a escola do Largo da Feira). Fui lecionar uma turma de quarto ano com vários níveis de aprendizagem. O grupo era bastante complexo, sobretudo em termos de comportamento. Foram meses difíceis, mas que me ajudaram a crescer profissionalmente. Não foi fácil lecionar e obter resultados satisfatórios com um grupo pouco motivado para a aprendizagem e onde havia rivalidades entre os elementos que o compunham. O apoio dos colegas que lá estavam foi muito importante para concluir esse ano letivo da melhor forma possível.

Ainda enquanto contratada, em 2005-2006, fui finalmente colocada por um ano completo na Escola Básica número um de Faro, estabelecimento que, naquela altura, formava um agrupado horizontal com a Escola Básica número três. Atualmente, pertence ao mega-agrupamento Tomás Cabreira, a escola onde ainda leciono. Nestes últimos nove anos, apenas estive afastada neste agrupamento durante dois anos, nos quais trabalhei na Escola do Carmo, também em Faro, e onde tive uma turma também com vários níveis de aprendizagem, crianças de etnia cigana e alunos oriundos de outros países, como o Brasil, Índia e Senegal. Um grupo igualmente bastante difícil, mas com o qual obtive bons resultados, superando as expectativas iniciais.

Na minha atividade letiva, tive sempre a preocupação de estabelecer o diálogo, detetando interesses e necessidades, sempre com o intuito de facilitar a minha integração no meio escolar, de formar turmas coesas, conscientes dos seus erros e com vontade e segurança de aprender.

As planificações, normalmente elaboradas em conselho de ano, foram depois adaptadas à realidade das turmas com que trabalhei, de acordo com as suas especificidades: aspirações/motivações, conhecimentos, dificuldades/necessidades, tendo sido reformuladas sempre que se verificou benéfico para os alunos, sobretudo para aqueles que apresentavam necessidades educativas especiais.

Motivei sempre os meus alunos, levando-os a perceber como é importante adquirir novos conhecimentos e o quanto esses conhecimentos são necessários para o seu futuro. Tentei fazê-los perceber as vantagens de estar na escola e como é agradável conviver com os colegas, em harmonia e sem conflitos, dando valor a si próprios e fazendo-os sentir-se capazes de alcançar resultados positivos. A Formação Cívica foi desenvolvida de forma transversal, tendo a interdisciplinaridade sido valorizada na sala.

Considero ter uma excelente relação com os meus alunos, contribuindo para a sua formação não só a nível científico, como também pessoal e social.

Caminhando cada vez mais na obtenção do sucesso, sempre facilitei a intercomunicação com todos os membros da comunidade escolar, em especial com pais e encarregados de educação.

Sempre regulei a minha prática educativa na pesquisa de novas realidades para poder manter-me atualizada e desenvolver de forma rigorosa o meu trabalho.

Frequentei várias ações de formação, autoformando-me através da troca de ideias e saberes/experiências com colegas, que me permitissem motivar os alunos para a aprendizagem:

- no âmbito do programa FOCO, a ação «à descoberta das 4 cidades» (de 11/01/2002 a 08/07/2002), tendo sido atribuída a creditação final de três créditos;
- a ação de «formação contínua em matemática para professores do primeiro ciclo do ensino básico» (concluída a 25/07/2006), ao abrigo do protocolo estabelecido entre Ministério da Educação, o Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior e a Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, a que corresponderam cinco vírgula quatro créditos;
- na modalidade projeto, «crescer a brincar II» (de 16/11/2006 a 20/06/2007) com a classificação final de Muito Bom (8,5 valores);
- na modalidade oficina, a ação de formação «oficina de iniciação ao modelo pedagógico do movimento da escola moderna» (concluída a 3/11/2008), obtendo a classificação de Excelente (9 valores);
- a ação de Formação Contínua de Professores do 1.º ciclo no Programa Nacional do Ensino do Português (concluída a 31/11/2009), tendo obtido a classificação de Bom (7,4 valores);
- na modalidade de Círculo de Estudos, «desenvolver projectos no âmbito das expressões artísticas no pré-escolar e no 1.º ciclo» (de 29/10/2008 a 16/06/2009), obtendo Muito Bom (8,6 valores) de classificação;
- a ação de formação contínua, «ensino e aprendizagem com TIC na educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico» (de 14/09/2010 a 19/09/2010), tendo obtido a classificação de Muito Bom (8,9 valores);

- a ação de formação contínua, na modalidade de curso, «promoção de estilos de vida saudáveis em contexto escolar, familiar e envolvente-escola activa» (de 24/03/2011 a 19/05/2011), obtendo a classificação de Excelente (9 valores);
- na modalidade de oficina de formação, a ação de formação contínua, «navegar com o Magalhães-vencendo desafios», de 02/03/2011 a 15/06/2011, tendo obtido a classificação de Muito Bom (8,6 valores);
- na modalidade de curso, a ação de formação contínua «promoção de estilos de vida saudáveis em contexto escolar, familiar e envolvente-escola (nível II)», de 09/05/2012 a 02/06/2012, tendo obtido a classificação de Excelente (9,1 valores);
- durante este ano letivo, por necessidades do agrupamento em que leciono, realizei a formação de didática do português para compreender a leitura e a escrita, que decorreu de 07-11-2013 a 27-02-2014, tendo obtido a classificação de Bom (7,5 valores).

Particpei ainda no seminário «A Matemática no 1.º ciclo», realizado do dia 12 de julho de 2006, em que demonstrei como os alunos podem utilizar várias estratégias para resolver problemas, dando exemplos pragmáticos, retirados da minha prática letiva.

Fiz, também, uma comunicação numa Jornada Pedagógica com a temática «Diferenciação Pedagógica», que ocorreu nos dias 17 e 18 de outubro de 2008, na Escola Superior de Educação, animada por elementos do Núcleo Regional de Lisboa e do Algarve, durante a qual relatei como estava a trabalhar com a minha turma à luz das estratégias sustentadas pelo Movimento da Escola Moderna.

Todas estas experiências foram extremamente enriquecedoras, pois, para além de me permitirem melhorar a minha prática, favoreceram a forma como estou perante um público e partilho saberes. Passei também pela vivência de ter aulas assistidas, durante dois anos, obtendo sempre a classificação de Muito Bom. E fui, por mais de um ano, selecionada para classificar provas de aferição, assim como para fazer parte da unidade de aferição no agrupamento em que lecionava.

Durante todos estes anos de serviço, considero que a relação que desenvolvi com os meus pares de trabalho foi sempre positiva, visto que procurei respeitar e ser respeitada, assim como partilhei experiências e saberes com os meus colegas. Além disso, participei sempre de forma ativa e empenhada na dinâmica das escolas, cooperando nas atividades propostas no Plano Anual de Atividades e nos projetos das instituições escolares.

Deste modo, trabalhei, dentro e fora da sala, de forma a promover a interajuda, a coesão e a troca de saberes, proporcionando um clima favorável à aprendizagem dos diferentes alunos e ao seu desenvolvimento afetivo, emocional e social. A adoção de regras de convivência, colaboração e respeito foi fulcral ao longo destes anos, tendo em vista as características de egocentrismo, agitação e impaciência, cada vez mais constantes nos grupos de crianças com que me deparo dentro da realidade escolar.

Numa tentativa de não estagnar a nível de conhecimentos e métodos de trabalho, no ano 2012, propus-me realizar o mestrado de 1.º e 2.º ciclo do ensino básico. Assim, não só ficaria com outro grau académico, como também com habilitações para trabalhar em outros anos e graus de ensino, apesar de não ser esse o meu atual objetivo.

Após ter apresentado o meu currículo académico e as formações que frequentei, apenas só não tive equivalência nas didáticas, que tive de realizar, bem como na unidade curricular de metodologias investigativas na educação, da qual surgiu o tema para o presente relatório.

Tendo estudado ciências até ao 12.º ano (ano em que ainda tive técnicas laboratoriais, biologia, química e matemática, entre outras disciplinas), tive o intuito de me debruçar sobre a área da matemática para realizar o projeto para este ano letivo. Contudo, um dos professores responsáveis pela cadeira de metodologias investigativas na educação conseguiu aliciar-me a trabalhar sobre outro domínio, a aprendizagem da leitura e escrita, na área de português.

Estando a lecionar uma turma de primeiro ano de escolaridade, pela primeira vez na minha carreira, era a minha maior preocupação no ano transato colocar todos os meus alunos a ler e escrever, tarefa que não é propriamente simples e que aporta consigo uma grande responsabilidade. «Ensinar a escrever não é só ensinar a utilizar uma ferramenta, mas contribuir para uma arquitetura mental diferente na espécie humana». (BATISTA *et al*, 2007:7).

Foi-me, então, aconselhado a centrar-me na área do português, por ser a menos atrativa para mim e aquela em que poderei desenvolver mais competências, numa perspetiva de evolução profissional.

Como frequentei a ação de formação contínua de professores do 1.º ciclo no Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), decidi debruçar-me sobre a efetividade das metodologias e estratégias aí trabalhadas. Pelo que, ao longo deste ano letivo, tenho utilizado as atividades que são propostas nas brochuras, para além das

facultadas pela formadora e pela minha orientadora deste trabalho (uma das pioneiras e responsável pela implementação da formação do PNEP na região do Algarve).

Os trabalhos desenvolvidos pelos meus alunos serão uma forma alternativa de colheita de dados, uma vez que permitem que os participantes, sem serem condicionados com perguntas pré-definidas, registem as suas aprendizagens, experiências e perceções do que foi trabalhado na aula durante os meses em que o projeto esteja a ser aplicado. O resultado destas tarefas pode vir a captar o que ninguém se teria lembrado de incluir num questionário ou entrevista.

Penso que este tipo de procedimento poderá auxiliar na identificação e obtenção de provas, a respeito dos objetivos, pois os indivíduos que não têm consciência que estão a ser alvo de estudo orientam o seu desempenho de forma mais espontânea, sujeitando o pesquisador a um contato mais direto com a realidade.

3. Enquadramento teórico-concetual

Sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala, mas não como um ser que escreve, o que traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto trivial, de que a escrita é derivada e a fala é primária. Não é necessária muita genialidade para constatar que todos os povos, instintivamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente poucos tiveram ou têm tradução escrita. Não se trata, com isso, de colocar a oralidade como mais importante, mas de perceber que a oralidade tem uma «primazia cronológica» indiscutível. (Stubbs, 1980:2)

Expressão Oral

Com base em MARCELINO & ANTUNES, 2009, entende-se por Expressão Oral a capacidade, que o homem tem para produzir cadeias de sons, dotados de significado e conformes à gramática da língua. Para que a expressão aconteça eficazmente, é necessário ter em conta três aspetos fundamentais: planear e organizar o que se vai dizer, escolher as melhores palavras e expressões para transmitir adequadamente essas ideias e, por fim, articular adequadamente essas palavras num discurso claro e compreensível.

Expressão Escrita

Conceito: «a escrita consiste no processo complexo de produção de comunicação escrita. É, em síntese, a representação do oral, que não sendo uma atividade de aquisição espontânea, exige ensino explícito e sistematizado de uma prática regular e supervisionada.» (MARCELINO& ANTUNES, 2009: 31)

A escrita adquire-se em contextos formais, na escola. No entanto, enquanto prática social, a escrita é rica e multifacetada, tornou-se um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou nas zonas rurais. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência, mais do que um bem cultural desejável, é um passaporte para a civilização e para o conhecimento.

3.1. Melhor falar para melhor escrever

3.1.1. Como a oralidade influencia a escrita

É um dado aceite que o desenvolvimento da oralidade é fulcral para que a escrita seja, posteriormente, bem-sucedida, tanto a nível ortográfico como sintático. É

necessário que os alunos treinem o planeamento e a organização da informação que vão usar quando falam, seja em situações formais ou informais.

Como já foi referido, o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita não é tão natural quanto o da aquisição da fala, pelo que um dos passos cruciais na iniciação desde processo consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e o treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala. «Para aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala ou os segmentos – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas.» (FREITAS *et al*, 2007:7)

Deste modo, sabemos que a aprendizagem de um determinado código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades orais para unidades escritas, o que implica que a primeira tarefa da escola seja a de promover, em obediência a um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos da língua, com o objetivo da promoção da consciência fonológica, entendida como sendo a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral. O treino sobre as unidades do oral deve, assim, preceder a introdução das unidades do código alfabético. Quanto mais esta capacidade cognitiva for treinada, mais elevado será o grau de sucesso de cada aluno, como referem FREITAS *et al*, (2007:8) «Da prática educacional, terapeuta e científica, extrai-se recorrentemente a mesma conclusão: dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes.»

É fundamental que a criança, durante os primeiros anos de escola, consiga explicitamente manipular as unidades do oral, tendo a capacidade de identificar as unidades fónicas no interior da palavra. Muitas vezes, verifica-se inclusivamente que os alunos mostram alguma dificuldade em identificar as fronteiras de palavras, redigindo-as erradamente, como acontece, por exemplo, com «derrepente» (de repente) e «leua» (leu-a).

Trabalhar a forma como a oralidade é representada na escrita significa criar consciência das especificidades de cada modo - o oral e o escrito - e das relações que estes estabelecem entre si. A criança, ao ouvir os enunciados de fala na sua língua, tem contacto constante com o facto de cada palavra poder assumir mais do que um formato fonético. Contudo, os possíveis formatos fónicos correspondem apenas a um só formato na escrita, o que conduz, muitas vezes, à produção de erros ortográficos que se

justificam na transposição da oralidade para a escrita. «Oralidade e escrita têm princípios de funcionamento distintos e a criança deve aprender a encaixar a diversidade do oral na uniformidade própria da escrita.» (FREITAS, ALVES & COSTA, 2007:22).

Embora as relações de correspondência dos grafemas para os fonemas sejam complexas, as exigências colocadas pela representação escrita são ainda maiores do que na leitura. A tarefa de representação dos sons de uma palavra por meio dos grafemas é menos transparente do que a tarefa da sua conversão em fonemas, pelo que, quando o aluno se encontra a escrever uma palavra, a diversidade de possibilidades é geralmente maior.

O docente deve igualmente avaliar a que nível se encontra a dificuldade ortográfica colocada pela palavra e ainda não ultrapassada pelo aluno, uma vez que poderá tratar-se de dificuldades a nível do processamento da forma fonológica, ou relacionar-se com dificuldades ao nível da representação dos sons presentes, por causa da existência de uma irregularidade. Por exemplo: escrever «patu» em vez de pato é diferente de escrever «peda» por pedra ou «perdador» em substituição de predador. No primeiro caso, o aluno identificou todos os sons da palavra, mas ainda não sabe como transcrever um deles. No segundo caso, a criança não identificou todos os sons da palavra e, no terceiro, não respeitou a respetiva ordenação. Estes dois últimos casos podem remeter para um trabalho da vertente fonológica, enquanto o primeiro remete para um trabalho orientado para a via lexical, de associação da forma ortográfica à palavra, ao seu significado e à sua forma fonológica.

A consciência fonológica deve ser trabalhada na escola. Desde cedo, o professor deve estar atento às diferenças fónicas da variedade dialetal do aluno e adequar o trabalho sobre os sons da fala a essa realidade. É importante, no caso das atividades para estimulação da consciência fonológica, o trabalho sobre as unidades fónicas do dialeto do aluno, pois apenas desta forma poderá promover o sucesso escolar. Logo, a consciência fonológica irá funcionar como medida de prevenção no insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita e é de extrema importância que a par do reforço da prática sobre o oral, tanto a nível da perceção da fala como na sua produção, se pondere a natureza dos exercícios desenvolvidos, pois «a **sistematicidade** e a **constância** constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e da consciência fonológica que as crianças desenvolvem sobre a sua própria língua». (FREITAS; ALVES & COSTA, 2007:8).

Contudo, a pedagogia da escrita beneficiará se ficar claro que o isomorfismo entre a escrita e a oralidade é apenas parcial, ou seja, que a escrita não é capaz de transcrever fielmente a oralidade, mantendo todas as suas características. Apesar de sabermos que a escrita e a oralidade se influenciam mutuamente, são duas realidades diferentes.

Como será explorado mais adiante, é importante referir que no ensino da escrita o professor deve também preocupar-se em salientar o seu caráter planejado relativamente à oralidade. A promoção de uma planificação ajudará a ver, desde o início da aprendizagem, que o processamento da escrita obedece a estratégias diferentes das da oralidade e que os tempos disponibilizados para a produção textual devem ser compatíveis com a atenção que devemos prestar, sempre que necessário, à planificação e à pesquisa lexical, mas também à organização discursiva, à reformulação das conexões fráscas, à revisão do que foi escrito, entre outras.

3.1.2. Desenvolvimento da oralidade formal e informal

A denominada língua padrão exige um determinado conjunto de regras gramaticais que estabelecem uma norma para o uso da mesma. Acontece que as normas estabelecidas pela gramática normativa nem sempre são obedecidas pelo falante. Distingue-se, assim, oralidade formal e informal, estando esta diferenciação associada sobretudo, ao contexto social em que a fala é produzida.

Quando um locutor está rodeado pela família ou pelos amigos, regra geral emprega uma oralidade mais informal, podendo utilizar expressões não usadas por norma em discursos públicos (reuniões de trabalho, nas salas de aula, entre outros).

Em contrapartida, a oralidade formal é aquela que os falantes aplicam quando não existe familiaridade, quando nos dirigimos a superiores hierárquicos ou quando temos de falar para um público mais abrangente ou desconhecido. Neste caso, o discurso pauta-se pela língua padrão, mas o vocabulário que escolhemos pode ser mais formal ou mais informal de acordo com a nossa necessidade.

Existe a ideia recorrente de que não é papel da escola ensinar o aluno a falar, uma vez que as crianças aprendem a fazê-lo muito antes da sua ingressão no sistema educativo, principalmente com a família. Há, no entanto, nessa conceção um erro grave, pois o professor tem um papel muito importante: o de ensinar o discente a utilizar a linguagem oral de forma competente em diversas situações comunicativas, sobretudo

nas mais formais. Aliás, é o que defende o psicólogo suíço SCHNEUWLY (2004), considerado um dos maiores estudiosos sobre o desenvolvimento da oralidade, referindo ainda a importância que o discurso falado tem nas várias situações da vida social do ser humano, tanto no trabalho, como nas relações interpessoais, entre outras.

O aluno deve, assim, ser levado a exprimir sentimentos, experiências, ideias ou opções individuais. Deve também ser capaz de ouvir, interpretar e refletir sobre as ideias dos outros, sabendo defender as suas próprias opiniões. Ao comunicar com os colegas, em contexto de sala de aula, sobre acontecimentos passados durante um fim de semana, num treino de futebol, ou numa aula de *ballet*, está a desenvolver/exercitar essa mesma capacidade. Como sustenta FRANÇA (2013) na revista eletrónica *Linguasagem*, «a produção do texto oral é tão importante quanto do escrito. Se o objetivo da escola é levar o aluno à aquisição do domínio da língua padrão, seja falada ou escrita, ela peca quando não trabalha essa língua na modalidade oral.»

3.1.3. Os aspetos mais relevantes da oralidade

Como já foi mencionado, os erros mais frequentes na escrita, que tanto marcam os textos dos alunos, são de carácter fonológico, mais precisamente os que estão ligados à ortografia e à acentuação gráfica. O caso levanta a hipótese de que tais erros são provocados pela oralidade, que os alunos não dominam tão bem, e pela artificialidade da conversão do fonema para o grafema, que apresenta falhas, lacunas, pelo facto de a transposição não acompanhar totalmente o oral.

Há, no entanto, outro aspeto fundamental relacionado com a oralidade: até que ponto o recetor entende a mensagem que lhe está a ser transmitida?

No final do 1.º ciclo, a criança deve ser capaz de:

- Saber escutar (*i.e.*, prestar atenção);
- Identificar e reter o essencial da mensagem de acordo com o objetivo previamente definido;
- Tomar notas e discutir como a tomada de notas se pode alterar em função do contexto e do objetivo;
- Identificar o que aprendeu: «ouvir para aprenderem»;
- Seguir instruções e solicitar esclarecimentos;
- Reconhecer os objetivos comunicativos do interlocutor através de chaves linguísticas e paralinguísticas;

- Descobrir, pelo contexto, o significado de palavras ainda desconhecidas, alargando, assim, o vocabulário passivo;
- Reconhecer estruturas sintáticas com alguma complexidade.

Para que as crianças atinjam os níveis de desempenho acima identificados, é necessário que a escola lhes dê oportunidades de ouvir pequenas narrativas, gravações, assistir a representações teatrais de qualidade, ouvir diálogos sobre assuntos bem delimitados ou curtas exposições informativas. Devem participar em jogos para descoberta do significado das palavras integradas num contexto linguístico e em atividades que exijam compreensão de estruturas sintáticas específicas.

Para que seja possível produzir enunciados orais de qualidade, é também necessário trabalhar o alargamento das estruturas sintáticas da frase. Quando entram para a escola, a sua tendência é para dizerem frases simples e sem articuladores ou conetores. Pelo que o professor deve utilizar frases mais complexas, estimulando-os, para que os discentes possam tomar consciência dos significados e efeitos desse alargamento.

Ao acrescentar ou substituir os grupos nominais ou verbais nas produções orais dos alunos, questionando como?, com quem?, onde?, o docente também ajuda a que se criem comunicações mais elaboradas, conseqüentemente mais pormenorizadas e elucidativas, melhorando o discurso dos seus discentes.

Criar atividades intencionalmente desenvolvidas para o treino da oralidade, de acordo com o interlocutor ou o objetivo da comunicação, como formular pedidos, responder a solicitações, fazer perguntas, criar avisos, expressar sentimentos... é igualmente muito importante o docente ter em atenção a situação em que se processa a expressão, pois neste tipo de exercícios (sempre orais), se o aluno não sair do seu lugar, sentirá artificialidade, o que pode vir a tornar a atividade inútil.

Dar responsabilidades comunicativas à criança, colocá-la em situações reais, nas quais sinta a relevância do discurso (discutindo, negociando, conversando...) é de extrema importância para desenvolver o discurso do aluno com os colegas, professores e outros adultos.

Quando o aluno não tem habitualmente contacto com registos mais formais, mas apenas com as formas da oralidade corrente e, por vezes, com formas características de camadas sociais mais populares, a ação do professor deverá passar por facultar ao aluno o acesso a registos mais cuidados e a formas cultas. Ao fazê-lo, estará, na maior parte dos casos, a proporcionar o acesso à forma referenciada para a ortografia.

3.1.4. Enriquecimento do vocabulário

O desenvolvimento da expressão oral dos alunos envolve, de igual modo, atividades de consciencialização e sistematização, variáveis que condicionam a formatação linguística do discurso (para quem se fala, em que contexto, o conhecimento que os interlocutores têm sobre o assunto de que se fala, o objetivo do discurso). É necessário tenhamos consciência e sensibilidade às reações do interlocutor e reformular-se o que se está a dizer, caso seja conveniente. Neste caso, a escola tem um papel significativo, na medida em que deve proporcionar atividades que possibilitem formas de tratamento da expressão e de atos ilocutórios (como fazer pedidos de forma delicada, exprimir discordância sem ser agressivo...), de exploração do papel gramatical e expressivo do acento, das pausas e da entoação.

No sentido de valorizar cada momento de exposição oral, o professor deve criar mecanismos para avaliar e proporcionar reflexão no grupo sobre cada intervenção dos colegas, seja do ponto de vista linguístico, seja do comunicativo. Para que isso aconteça, é necessário que os alunos comecem por treinar o planeamento e a organização da informação que vão usar ao falar, quer ao fazer relatos, quer a fazer uma exposição sobre um tema ou a contar histórias.

Nota: no caso deste último exercício, deve partir-se de conhecimentos base sobre a estrutura do texto narrativo.

Situação inicial → Problema/conflicto → Peripécias → Resolução do problema → Conclusão.

Deve existir, durante o tempo de sala de aula, um período que privilegie a comunicação oral, um tempo em que os alunos possam relatar acontecimentos passados que os marcaram, ou de que gostaram muito, e em que eles tenham sido os protagonistas. Inicialmente, pode dar-se um tempo para lembrarem essa situação e organizarem as informações. Durante a comunicação do acontecimento, a atenção do professor deve estar dirigida para a sequencialização das ações referidas e para o uso dos verbos no tempo correto (pretéritos).

Logo após a comunicação, os restantes elementos da turma deverão debater com o colega sobre algumas dúvidas que tenham tido ou levantar questões que completem a comunicação.

Para falar sobre qualquer assunto, o professor poderá começar por pedir ao aluno que reflita sobre o tema que pretende abordar. Nesta fase, a criança deve verificar o que já sabe sobre o assunto, e, posteriormente pesquisar e completar essa informação, organizar esses dados, e expor a situação à turma. Nesse momento, os alunos devem dialogar entre si, partilhando pontos de vista e opiniões.

Para ajudar nessas participações orais, é conveniente trabalhar previamente algumas estruturas desse tipo de discurso, como por exemplo:

Dar opinião/comentar	Em meu entender... Eu acho que... A meu ver...
Dar uma explicação	Ou seja... Significa isto que... Por outras palavras...
Dar um exemplo	Só para dar um exemplo... Como por exemplo... Como temos exemplificado...
Pedir um esclarecimento	Pode(s) explicar melhor, por favor? Não entendi bem... O que quer(es) dizer com...
Protestar	De modo algum... Eu não disse isso...
Concordar	Eu estou de acordo... Certamente... Admito que...
Discordar	Discordo... Não posso estar de acordo com...
Concluir	Resumindo... Numa palavra... Concluindo... Em suma...

Adaptado de MARCELINO & ANTUNES, 2009: 11

Para que este tipo de atividades (produção de enunciados orais) seja melhorado, um dos fatores fundamentais é o alargamento do vocabulário. Neste sentido, deverão

trabalhar-se também estratégias que permitam descobrir palavras novas e alargar o léxico. Este alargamento pode efetuar-se através de relações semânticas (sinónimos, antónimos, campo lexical, relações de parte/todo) ou relações morfológicas (família de palavras).

São modelos deste tipo de exercícios:

- Ler aos alunos pequenos textos narrativos ou informativos e pedir-lhes que os recontem substituindo algumas palavras por sinónimos ou antónimos, podendo logo diferenciá-los em nomes, verbos e adjetivos. Esta atividade obriga os alunos a descobrirem palavras novas e a consolidarem as palavras do texto.
- Construir mapas semânticos a partir de perguntas sobre uma palavra dada: o professor deve selecionar uma palavra e um conjunto de perguntas sobre as propriedades da entidade ou da ideia expressa pela palavra. Os alunos devem posteriormente desenhar um mapa semântico que represente graficamente a relação entre a palavra dada, as perguntas feitas e as respostas dadas.
- Fazer matrizes classificatórias, em que os alunos têm de compor, individualmente ou em grupo, através de uma matriz ou tabela as propriedades relevantes de uma entidade.
- Pedir aos discentes que façam descrições orais de locais, objetos, animais, recorrendo ao campo lexical ou a relações de parte/todo.
- Realizar jogos para descoberta de palavras da mesma família em pequenos grupos, em que o professor deve dar uns minutos para que cada grupo pense em palavras da mesma família da palavra dada e, de seguida, cada equipa deve dizer uma palavra de cada vez, tendo o cuidado de não repetir as já referidas. Neste jogo, pode-se permitir o uso de dicionários.

...

Estes exercícios servem para alargar o vocabulário, mas serão mais eficazes se, em seguida, se pedir aos alunos que apliquem os vocabulários em outros exercícios de expressão oral ou escrita, onde sejam usados num novo contexto, sem perderem o sentido.

3.1.5. Construções fráicas e pontuação

Frequentemente, o facto de a oralidade ser naturalmente adquirida e de a escrita ser aprendida e mediatizada pela tecnologia serve para separar estes

dois registos do sistema verbal. Não sendo a escrita inata na espécie humana, a sua aprendizagem formal acarreta consequências importantes para o processamento cognitivo da informação, para a resolução de problemas e para a estruturação do funcionamento neurológico do indivíduo (CASTRO-CALDAS, 2002, *in* BATISTA *et. al* 2011:11).

Defende-se que as crianças constroem o conhecimento sobre a leitura e a escrita antes de iniciarem o processo formal do ensino das mesmas e que a aprendizagem destas componentes segue processos semelhantes aos da aprendizagem de qualquer outra competência cultural. Assim, os alunos poderão chegar ao primeiro ciclo do Ensino Básico com conhecimentos muito diferenciados sobre leitura e escrita, fruto de experiências e vivências também muito diferenciadas. Ou seja, ingressam com níveis muito diferentes de apropriação do sistema de escrita, que os professores terão de compreender e atender, para otimizar o processo de ensino.

Perceber as diferenças significativas entre escrita e oralidade pode ajudar a compreender algumas das estratégias pedagógicas que é necessário ativar para motivar para a escrita e desenvolver o seu ensino/aprendizagem, para além de poder ajudar a combater a rejeição à aprendizagem da escrita do português padrão, pelos nossos alunos.

O quadro que se encontra no Anexo 1 a), retirado de BATISTA *et. al* 2011:9, mostra as principais diferenças entre os registos orais e escritos.

Sendo uma atividade com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras, a produção da escrita pressupõe:

- O desenvolvimento de certas rotas neurais;
- Mecanismos intelectuais e padrões de raciocínio, próprios da fase operacional concreta, como: as capacidades de inclusão de classe (vogais, consoantes...), a classificação múltipla, a seriação, a ordenação, a conservação, a orientação;
- O domínio de certas convenções gráficas (orientação, direção da linha, etc.);
- O domínio do espaço pela sua gestão dinâmica;
- A flexibilidade da sequência de movimentos numa superfície plana;
- A ativação de certos músculos que permitem organizar a musculatura (ombro, braço e mão) para a resolução da atividade de escrita.

Quando expressamos os nossos pensamentos e sentimentos (oralmente ou através da escrita), utilizamos frases, sendo estas declarações coerentes e coesas as primeiras produções escritas das crianças na escola. Para tal, é necessário que ela possua

a habilidade de combinar as palavras, de modo a que estas proporcionem entendimento ao interlocutor.

A parte da gramática que descreve as regras segundo as quais as palavras se combinam para formar frases denomina-se sintaxe, responsável também pela estrutura, em que se inclui a ordem das palavras e conetores que ligam as frases, períodos e parágrafos, e melhoram a identificação das ideias principais.

As atividades de desenvolvimento da consciência sintática podem, num primeiro momento, não recorrer a qualquer metalinguagem gramatical, sendo as manipulações que envolvem o alargamento, redução, segmentação, substituição ou deslocações nas frases, as mais trabalhadas nos primeiros anos de escolaridade. Explicitamente:

- **As manipulações que envolvem alargamento** sensibilizam a criança para as possibilidades oferecidas pela língua de construir unidades sintáticas cada vez mais complexas.
- **As manipulações que envolvam redução**, quando aplicadas em frases simples, ajudam os alunos a identificar os elementos nucleares da frase e as suas unidades estruturais. O que os leva a compreender a diferença entre estes e os modificadores.
- **As manipulações de substituição** sensibilizam as crianças para a constituição de paradigmas. A operação de substituição é um instrumento fundamental para o reconhecimento de classes de palavras, de constituintes e de funções sintáticas.
- **As manipulações que envolvam segmentação** são atividades que permitem identificar as unidades estruturais da frase e tornam os alunos capazes de reconhecer as suas funções sintáticas.
- **As manipulações que envolvam deslocações na frase** podem ser utilizadas para identificar unidades estruturais da frase e para sensibilizar a criança para o papel do contexto na seleção, mais adequada, da ordem de palavras.
- **A complexidade sintática** sensibiliza a criança sobretudo para a construção de frases complexas, nas quais o aluno se vê normalmente sujeito à utilização de conetores do discurso.

À consciência sintática é-lhe atribuído um papel fundamental no desenvolvimento da leitura e da escrita. Sabe-se que há vários aspetos estruturais de um texto que funcionam como pistas para a sua compreensão. Estas pistas estruturais, em que se incluem ordem de palavras e conetores, períodos e parágrafos, melhoram a identificação das ideias principais e a sua retenção em memória. «Recorda-se melhor

uma ideia principal se ela for expressa na primeira frase de um parágrafo do que nas restantes». (DUARTE, 2008:39)

Os sinais de pontuação, trabalhados no primeiro ciclo do ensino básico, são também extremamente importantes na construção e compreensão frásica, pois, para além de tentarem suprir a ausência das marcas prosódicas e paralinguísticas, estabelecem fronteiras entre as unidades linguísticas, assinalando as funções discursivas e estabelecendo relações entre os diferentes constituintes sintagmáticos, tendo sempre em vista a clareza e a expressividade do texto. Funcionam como auxiliares preciosos na compreensão da leitura e devem, por isso, obedecer a algumas regras.

A gramática trata do estabelecimento de regras de pontuação capazes de gerar sentidos, apesar de diversos autores vulgarizarem certas formas de pontuar, típicas do seu próprio estilo de escrita, considerando a pontuação, na estruturação do texto, como uma arte na escrita.

3.1.6. Escrita de textos

A palavra texto deriva do latim *textum* (com origem no verbo *texto* - entrelaçar, construir, compor), que significa «tecido, entrelaçamento». Tendo presente esta origem etimológica, o texto resulta da ação de tecer, de entrelaçar unidades que formam um todo inter-relacionado, com determinadas propriedades que lhe conferem um sentido, sendo o seu objetivo comunicar.

A escrita é uma marca, o símbolo que regista os acontecimentos ou memórias, e esteve, desde sempre, ao serviço da espécie humana. É através dela que o homem se perdura e tenta combater o esquecimento que o tempo impõe ao acontecido e ao pensado. Essa atitude de resistência ao apagamento permite transformar acontecimentos (as efémeras produções orais na linha do tempo) em factos perduráveis. O aparecimento e posterior desenvolvimento da escrita foram fortemente determinados por necessidades e condicionantes culturais.

O ato de escrever implica a continuação da valorização da escrita dentro da nossa cultura. Identificar, quer as suas funções, quer as vantagens do seu domínio e aperfeiçoamento ortográfico e textual, é a melhor motivação para a sua aprendizagem, pelo que se terá sempre de fazer ressaltar o fator de interação comunicativa. Escreve-se para se ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia.

Luís Barbeiro e Luísa Pereira, em *O ensino da escrita: a dimensão textual*, sustentam que a escola deve tornar os alunos capazes de produzir documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. O que implica que o trabalho a realizar deverá incidir sobre competências que são ativadas para a produção de um documento escrito:

- **Competência compositiva:** competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto;
- **Competência ortográfica:** competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua;
- **Competência gráfica:** competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita.

Contudo, a aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm a oportunidade de se envolver em atividades que lhes permitam adquirir uma autonomia progressiva na produção textual, com o objetivo de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita em si, vendo esta atividade com uma forma de exprimir ideias, sentimentos, opiniões, para formular conceitos, registar vivências e projetos pessoais.

Os erros ortográficos surgem nas diferentes situações sempre que o aluno recorre à escrita. Nas tarefas de produção de texto, a criança tem de repartir a sua atenção entre os aspetos formais (onde se inclui a ortografia), os aspetos ligados ao conteúdo e os relativos à expressão linguística e organização textual. Em qualquer destes domínios, a criança precisa de desenvolver competências.

O produto escrito é normalmente uma construção individual. O que quer dizer que o escrevente tem de encontrar meios para explicitar no próprio texto tudo o que pretende transmitir, através de mecanismos de referência e coesão textual.

Para se escrever um texto coerente e eficaz, alguns autores defendem que há três elementos determinantes para organizar as ideias:

- **Conhecimento do tema** – é importante saber algo sobre o que se vai escrever, as instruções de escrita não têm, no entanto, muitas vezes este aspeto em conta;
- **As expectativas do leitor** – o conhecimento do destinatário e o que este sabe sobre o tema do texto que está a ser escrito é um grande orientador da escrita (apesar de na escola ser habitualmente o professor);
- **O conhecimento da estrutura do texto a produzir** – os alunos devem conhecer diferentes géneros discursivos. Este conhecimento funciona como um

simplificador, uma vez que a configuração prévia de uma determinada organização estrutural facilita o trabalho do escrevente, pois tem, à partida, controlado um determinado (e determinante) nível de regulação.

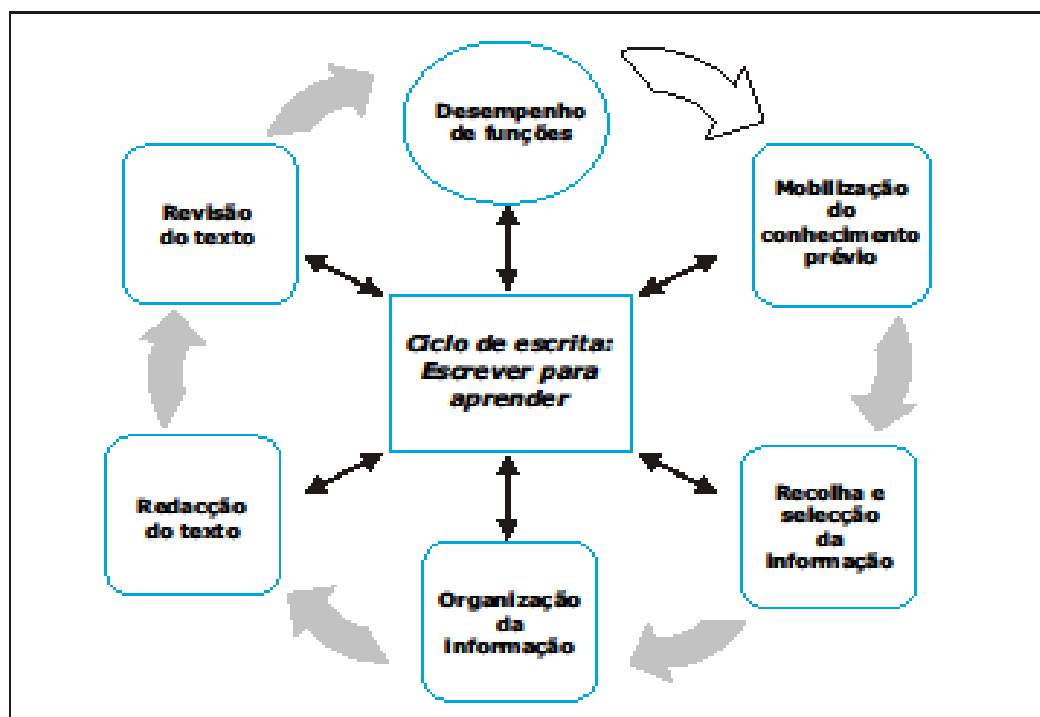
Um bom escrevente planifica, textualiza e revê o seu texto à medida que vai escrevendo.

Rever os textos e aperfeiçoá-los/melhorá-los são os conceitos para se propor uma ação didática, cujo objetivo é levar as crianças a procederem a uma verdadeira supervisão textual. Contudo, para que um dia o aluno possa proceder sozinho a este trabalho, é preciso que, durante algum tempo, o professor o ajude nestas transformações textuais. Daqui decorre a defesa de exercícios de reescrita acompanhada, em que o aluno tem a oportunidade de ir compreendendo por que razão a espessura, o tamanho e a coesão do texto aumentam.

O papel ativo do professor é essencial, não devendo apenas remeter-se a uma função de mera «fonte de recursos», já que é ele que deverá gerar os dispositivos estratégicos para a aquisição, por parte dos alunos, de todos os recursos que lhes permitam resolver os problemas de escrita, podendo encontrar especificidades ligadas a um tema, destinatários concretos, formas de divulgação, maneiras de realização do processo de escrita, que se revelem mais proveitosas para o grupo de crianças com as quais trabalha.

Pede-se aos alunos para escreverem, a fim de produzir diferentes tipos de textos (para apropriação de critérios de construção de diferentes géneros textuais); para criarem (assim desenvolvem uma relação positiva e pessoal com a escrita) e também para aprenderem (pois criam autonomia na construção de um texto a partir de um tema).

Exemplo: o ciclo de escrita é uma prática integradora que reúne as ações sobre o processo de escrita e sobre o contexto dos escritos.



In Barbeiro & Pereira, 2007:32

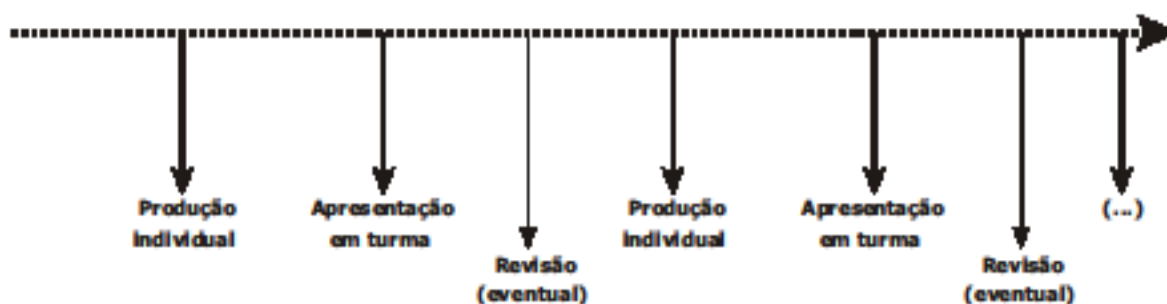
Aqui a planificação encontra-se subdividida nas fases de mobilização do conhecimento prévio, na recolha e seleção da informação, assim como na sua organização, enfatizando a ligação entre o processo e a integração dos saberes.

Neste caso, a atribuição de funções ao produto escrito, para além da aprendizagem em destaque, o texto elaborado pode servir como material de estudo para os alunos, caso o tema trate algum assunto relacionado com matérias trabalhadas em alguma área curricular.

Outra ferramenta auxiliadora do processo é a denominada escrita colaborativa, pois a interação que ocorre entre os alunos permite-lhes apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto, de modo a que alunos com desempenho diferentes resolvam problemas que vão surgindo, proporcionando, sobretudo aos mais fracos, autoconfiança para, com os seus pares de trabalho, ultrapassarem alguns problemas que possam ter dificuldade em apresentar ao professor. «As emoções e sentimento vividos pelos alunos durante as atividades de escrita são cruciais para construir a relação com esta competência» (BATISTA & PEREIRA, 2007:14).

Existem outras e variadas atividades a que o docente pode recorrer para facilitar o processo da escrita. Também são exemplos dessas atividades *o caderno de escrita* ou a *sequência didática*, ambas mais direcionadas para o quarto ano de escolaridade, apesar de poderem ser realizadas em qualquer ano, desde que os alunos tenham maturidade emocional para o fazer.

Em termos globais, até poderá ser importante que os alunos tenham um caderno de escrita onde possam registar as suas produções que poderão ler à turma. Estes textos deverão ser comentados pelos presentes, o que permite que todos beneficiem do conhecimento das produções individuais, para além de facilitar a deteção de eventuais problemas de escrita dos textos e a recolha de sugestões para a sua revisão.



In Barbeiro & Pereira, 2007:44

O processo da escrita de um texto é bastante complexo, mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por um grande número de fatores cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática. Por este motivo, os alunos devem desenvolver, desde cedo, os aspetos mecânicos (desenho das letras) e convencionais (a forma ortográfica) da escrita, para que, posteriormente, se dediquem às tarefas que devem realizar por meio da competência compositiva.

Esta tarefa nunca será completamente automatizada, uma vez que cada texto coloca novos desafios e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua composição.

A visibilidade dos erros ortográficos, detetados de imediato pelo professor, não deve sobrepôr-se à procura de melhorias nas outras dimensões do texto. No entanto, se os problemas de ortografia permanecerem, eles podem constituir um obstáculo ao desenvolvimento da relação do aluno com a escrita. Por conseguinte, as duas dimensões, a ortográfica e a textual, merecem uma atenção específica.

4. Objetivos do estudo

Questão-problema:

Que estratégias, associadas ao desenvolvimento da oralidade, serão as mais adequadas no ensino da leitura e da escrita?

Como já mencionei, leciono na Escola E.B.1 de S. Luís, estabelecimento que se situa no coração de Faro e cujo edifício escolar, construído nos anos 1947/48, pertence ao projeto tipo «Planos Centenários», sendo composto por três blocos.

A instituição está inserida numa área onde a população encontra-se, desde há muito, consolidada. E é rodeada por uma forte zona comercial diversificada e muitos serviços.

A zona habitacional é constituída por moradias térreas e blocos de apartamentos com pouca ocupação, contribuindo com uma percentagem não muito significativa para a nossa população escolar. Por outro lado, sendo possível matricular os alunos na escola da área de trabalho dos encarregados de educação, muita da população utiliza este recurso. Assim, uma elevada percentagem dos alunos que frequenta a turma que leciono vê-se afastada do seu meio residencial e forçada a acompanhar os pais nas suas deslocações para os empregos, saindo de manhã de casa e passando os tempos extracurriculares em instituições de tempos livres (algumas na proximidade da escola).

O grupo com que trabalho desde o ano transato é constituído por vinte e quatro discentes (catorze meninos e dez meninas), todos de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, doze dos quais cumprem anos a partir do mês de setembro (tiveram entrada condicional na escola). É uma turma que revela alguma imaturidade, tanto a nível emocional, como cognitivo.

Três alunos têm alguma dificuldade na articulação dos sons, sendo seguidos por terapeutas da fala fora da nossa instituição. Num dos casos, esta problemática tem influenciado de forma negativa o seu desempenho na aprendizagem da escrita. Troca muitos sons, tem revelado pouca capacidade de memorização e problemas a nível motor.

O grupo também integra uma criança a quem lhe foi diagnosticado síndrome de Asperger. Está referenciada (já integrou o ensino especial, DL. 3/2008) e usufruiu de

terapias ocupacional e da fala. É um aluno muito meigo com os adultos, contudo, por vezes gera conflitos com os colegas.

Perante este quadro complexo, assumi que uma das minhas grandes missões durante este ano letivo seria a de aliciar os meus alunos para o mundo da escrita. Sem dúvida uma questão que me provocou alguma ansiedade, uma vez que sempre considerei mais simples fazê-lo na área da matemática. Este foi o desafio a que me propus, não apenas em benefício dos discentes com que trabalho, mas também para eu poder desmistificar o ensino da nossa língua materna, tornando-a menos tradicional através do uso das novas tecnologias e da aplicação de várias atividades, baseadas nas propostas dos vários autores sobre os quais debrucei a minha pesquisa para desenvolver este projeto.

Uma das minhas apreensões iniciais prendeu-se com o facto de os alunos poucas vezes ouvirem, com atenção, até ao fim as instruções que lhes dava oralmente. Questionei os encarregados de educação sobre o assunto e anotei que o comportamento se repetia em casa. Na sua maioria, os pais queixavam-se de que os seus filhos não os ouviam, respondiam de forma afirmativa, mas nunca cumpriam o que lhes era pedido.

As crianças, nos dias que decorrem, estão mais habituadas a falar do que a ouvir. Interrompem qualquer diálogo entre adultos para exporem as suas ideias, familiarizaram-se com a conceção de que «tudo gira em torno delas», têm muita facilidade em opinar, revelar o que pensam sobre qualquer assunto, questionando inclusivamente se não serão sempre os outros os que erram e não elas. Perante esta situação, pensei dirigir as minhas primeiras atividades para o promoção da acuidade auditiva (Anexo 2), e apenas numa fase posterior, a partir de relatos orais e do desenvolvimento da consciência fonológica, tentar aperfeiçoar a ortografia e a construção frásica e textual.

Nota: apesar de ter trabalhado vários tipos de texto, para este projeto apenas vou debruçar-me sobre o descritivo e o informativo, por exigirem um tipo de escrita a que os alunos estão menos familiarizados, uma vez que os manuais escolares apresentam, na maioria das vezes, atividades direcionadas para a escrita de poemas ou textos narrativos.

4.1. Atividades Desenvolvidas

4.1.1. Consciência fonológica

Atividade 1: desenhar uma história em rimas.

Epítome: as atividades deste tipo focalizam a atenção da criança na unidade sílaba, proporcionando-lhes uma oportunidade para a observação de formas.

Fonte: materiais fornecidos durante a formação PNEP.

Descritores de desempenho: apropriação de padrões de entoação e ritmo, integração de novas palavras ao léxico dos alunos, articular corretamente palavras, cumprir instruções.

Material: poema incompleto, material de escrita e desenho.

Descrição: o professor deverá ler em voz alta os versos e levar os alunos a completar as rimas. Para que isso aconteça para cada uma das lacunas do poema, deverão ser especuladas várias hipóteses possíveis, inicialmente apenas a partir do som da última sílaba de cada palavra. Por exemplo: palavras que rimam com esqueça serão aqueça, cabeça, favoreça,...

Após a exploração oral de vários vocábulos possíveis, os alunos deverão escolher aquele que melhor se enquadra no contexto do texto.

Depois de o poema estar completo, os alunos deverão imaginar e desenhar o monstro a partir da releitura das rimas.

O monstro

Para um monstro desenhar
(É verdade, não se esqueça),
Tem de pôr uma _____.

Larga em cima, fina em baixo,
Cara de pera ao contrário,
Eis o monstro do _____.

Duma banda é careca,
Da outra tem sete pelos
E já basta de _____.

Um olho faz uma roda,
O outro faz um quadrado,
Cada qual vê p'ra seu _____.

O nariz, se quer saber,
É maior do que um chouriço,
Mas não pode falar _____.

A boca jamais fechada
Mostra ao todo oito dentes,
Bicudos e _____.

Quatro orelhas de diabo,
Uma língua de serpente,
Mete medo a toda a _____.

Um pescoço de funil,
O corpo como um balão,
Come mais do que um _____.

Doze manchas na barriga,
Dois braços em forma de asa,
Voa e corre toda a _____.

Para andar muito depressa
E cheirar sempre a chulé,
Conte cinco e tire um _____.

No total tem doze dedos
Que deslizam pelo chão,
Mais a cauda de _____.

Feito está todo o retrato.
Vai-te embora, ó bicho mau,
Senão dou-te com um _____.

Desenha o monstro de acordo com a descrição do poema

Conceição Andrade
Teresa Sequeira
Outubro, 2008

Resultados obtidos: alguns dos trabalhos realizados pela turma encontram-se no Anexo 2 b);

Análise dos resultados: através deste exercício, as crianças inicialmente sentiram qual o som mais saliente na palavra, o que as levou a identificar a sílaba mais forte. Posteriormente, e apenas oralmente, referiram vários vocábulos de forma a preencherem as lacunas para que o texto rimasse.

A exploração dos termos com sons semelhantes é um exercício que os alunos já realizam, com alguma frequência, desde o ano transato. Ajuda imenso no

desenvolvimento da consciência fonológica, pelo que a atividade decorreu fluidamente. Todos os intervenientes rimaram facilmente e, posteriormente, cada um escolheu a palavra que colocou na lacuna do poema.

A rima é a identidade sonora que ocorre normalmente no final das palavras. Esta correspondência deve ser sonora e não necessariamente gráfica. Os sons com que terminam os vocábulos podem ser iguais, independentemente da forma ortográfica, chamando a atenção da criança precisamente para o facto de sons iguais terem grafias diferentes. Exemplificando: no quinto terceto, houve alunos que rimaram o vocábulo **chouriço** com a palavra **nisso**.

A particularidade deste exercício encontra-se também no facto das crianças, para além de desenvolverem a consciência fonológica, terem de descrever e desenhar o monstro, o que não só os motivou para a escrita, como gerou algumas gargalhadas. Os alunos são aliciados por atividades diferentes, e esta particularmente, para além da vertente fónica e escrita, apela para a criatividade e para a fantasia, entrando no mundo desta faixa etária.

Atividade 2: jogo do eco

Epítome: A capacidade de identificação da sílaba tónica e a capacidade de distinção entre sílaba tónica e sílaba átona são necessárias para a distinção entre acento fonológico e acento gráfico; a aprendizagem das regras de acentuação.

Fonte: adaptado de COSTA & SANTOS (2005/6).

Descritores de desempenho: Desenvolver as capacidades de identificação da sílaba tónica e distinguir entre sílabas tónicas e sílabas átonas. Promover a compreensão na diferença da escrita de palavras terminadas em -ão ou -am.

Materiais: Listas de palavras, círculos de duas cores diferentes, material de escrita;

Descrição da atividade:

Primeira etapa:

Numa primeira fase o professor refere que vão brincar ao jogo do eco; e depois de dizer uma palavra, todos têm de repetir apenas o bocadinho mais forte.

O docente deve exemplificar com uma palavra, enfatizando, na produção, a sílaba acentuada. As crianças repetem essa sílaba.

Lista de palavras: musical, música, ondulação, rápido, acabar, sílaba, rapaz, bebeu, médico, elétrico, disco, constipado, marinho, barcos, mesa, fritar, canção, cantiga, medicina, chapéu.

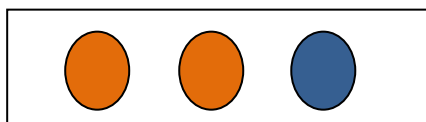
Posteriormente, pede para as crianças separarem os bocadinhos (sílabas) fortes dos fracos.

Em simultâneo, pode trabalhar-se a noção de sílaba átona (fraca) e sílaba tónica (forte).

Segunda etapa:

Nesta fase os alunos deverão fazer corresponder, a cada palavra, um círculo para cada uma das suas sílabas, diferenciando as tónicas das átonas. Por exemplo:

mu – si – cal



Variante:

Um dos erros ortográficos mais comuns entre os alunos do primeiro ciclo é diferenciação, na palavra escrita, do grafema *am* em contraposição ao *ão*. É pertinente, recorrendo aos mesmos círculos de cores, ensinar os discentes a escrever corretamente através do uso da diferenciação das sílabas fortes (tónicas) e fracas (átonas).

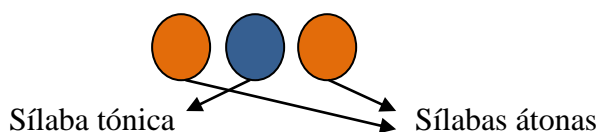
A atividade decorrerá precisamente de igual forma em relação à anterior, apenas alteraremos a lista de palavras.

Lista de palavras: caldeirão, ratão, glutão, colherão, sabichão, trapalhão, foguetão, ladrão, precisam, atrapalham, falam, cantam, rasgam, viajam, colaboram, perguntam, anotam, estudam, contam, falarão, coração.

Nota: enquanto realizam o exercício, a professora poderá pedir para os alunos escreverem no quadro as palavras até agora apenas trabalhadas a nível fónico.

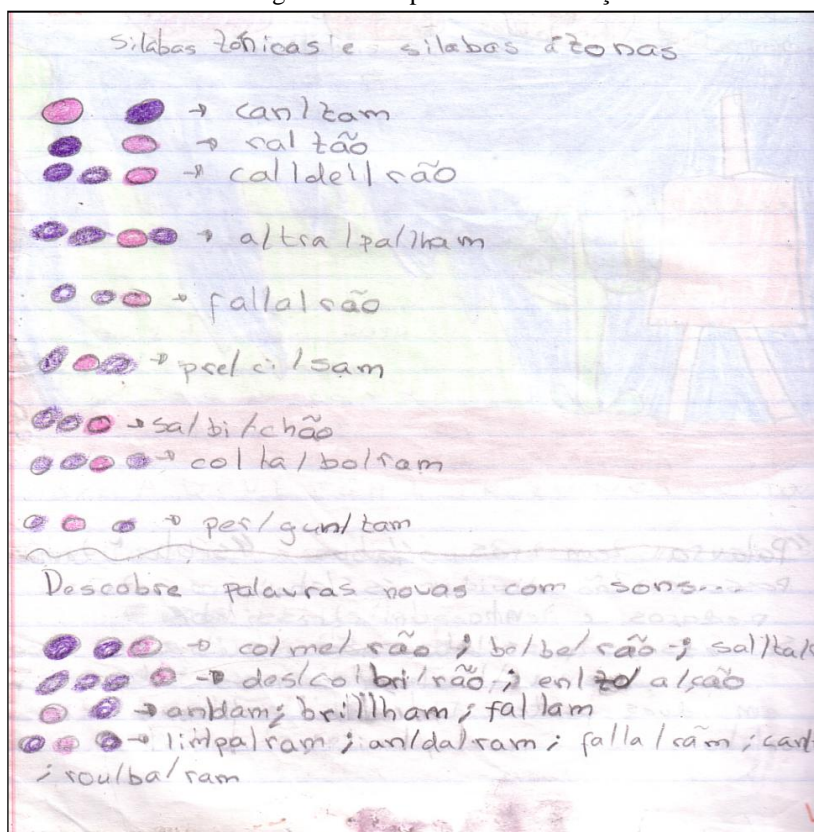
Numa fase posterior, será colocado no quadro uma sequência de círculos, para que os alunos formem palavras que correspondam ao padrão fornecido pela professora.

Exemplo:



Resultados obtidos:

Imagem 1: exemplo de uma resolução do exercício



Análise dos resultados: os alunos compreenderam que todas as palavras contêm uma sílaba mais forte que as outras, a que chamamos tónica, independentemente de ter ou não acento gráfico.

Outra das suas descobertas foi que os vocábulos terminados em **r, l** (quando não apresenta acento gráfico na penúltima sílaba) ou **z** têm mais sonoridade no último «bocadinho», independentemente de não terem acento gráfico.

Utilizando o que os discentes mencionaram, foi fácil introduzir a variante do exercício, de modo a que entendessem quando deveriam escrever **ão** ou **am**. Facilmente se poderá constatar os resultados obtidos (ver imagem 1), sobretudo na última variante, uma vez que aí teriam de encaixar corretamente palavras no código de cores fornecido por mim.

Esta atividade mostrou-se bastante útil no auxílio para uma maior correção ortográfica, ajudando as crianças a pensarem como se redige corretamente. Apesar de utilizarem a memória como principal ferramenta, a percepção do motivo pelo qual tem de se acentuar uma dada palavra, para que a grafia corresponda ao som que se pronuncia, transmite muito mais segurança ao escrevente.

Atividade 3: Distinção entre parónimos

Epítome: a atividade que se segue tem como objetivo a distinção entre pares de parónimos, isto é, palavras com uma forma fónica semelhante mas com significados diferentes. Este exercício, quando realizado através da escrita, leva adicionalmente à memorização da forma gráfica das palavras.

Descritores de desempenho: articular corretamente os sons da língua; discriminar sons da fala; comparar dados e descobrir regularidades (estabelecer relações de semelhança e diferença entre sons);

Fonte: adaptado de DUARTE, 2008

Materiais: quadro interativo, quadro de giz e material de escrita.

Descrição da atividade:

No quadro interativo é projetado o quadro que se segue e a professora explica quais as principais diferenças entre as palavras aí apresentadas, que apesar de terem sonoridade semelhante, têm significados e grafias divergentes.

comprimento	cumprimento	mugir	mungir
contornar	controlar	provar	prever
gravar	cravar	saber	sabor

Depois de todos compreenderem o significado dos vocábulos apresentados, a docente pede para os alunos as aplicarem adequadamente em pequenas frases, de forma a depreender se os alunos conseguiram entender a explicação.

Para concluir a atividade, são transcritas no quadro de giz as frases apresentadas (ver quadro seguinte) nas quais os alunos aplicaram as palavras trabalhadas. Posteriormente, o exercício é corrigido em grande grupo.

- a) O _____ do João é uma palmada no ombro.
- b) Faz-me o favor de _____ esta música.
- c) Falta-me _____ o desenho a azul.
- d) _____ fazer contas é útil.
- e) A Maria levanta-se de madrugada para _____ as vacas.
- f) Vou _____ este bolo.
- g) Gosto do _____ das amoras.
- h) O herói conseguiu _____ a lança no ombro do bandido.
- i) Ontem à noite, na quinta, as vacas fartaram-se de _____.
- j) O _____ da sala de aula é de 30m.
- k) Ninguém consegue _____ o futuro.
- l) O João gosta de _____ o trabalho dos outros.

Resultados obtidos e análise dos mesmos: As palavras parónimas são palavras com sentido diferente, mas com sonoridade bastante semelhante, que provocam, com alguma frequência, confusão em quem as utiliza. Esta atividade permitiu trabalhar alguns desses vocábulos, de modo que os alunos os pudessem diferenciar. Foi extremamente interessante verificar que algumas palavras eram completamente desconhecidas para a turma, pelo que tive de explicar o seu significado e de enquadrá-las num contexto. A pronúncia correta ajudou a distingui-las, auxiliando a sua aplicação, não apenas na oralidade, mas sobretudo na escrita.

Verifiquei que esta atividade é extremamente útil, não apenas para levar as crianças a evitarem erros ortográficos (o meu principal objetivo quando a utilizei), como também as ajudou a entender a importância da sua correta pronúncia durante um diálogo, facilitando a sua compreensão.

Nota: verifiquei que um dos alunos, que tem consultas de terapia da fala, teve mais dificuldade na resolução desta atividade. Apesar de todos os esforços, continua com dificuldades na escrita.

4.1.2. Do texto oral ao escrito

4.1.2.1. Da frase simples à frase complexa

Exercícios para desenvolver a componente léxico-semântica e a consciência sintática

Epítome: os exercícios que envolvem a linguagem oral visam: o enriquecimento do vocabulário, a capacidade de formular conceitos e descobrir relações entre eles. Alguns destes exercícios têm também como objetivo desenvolver as componentes da atenção e de memória que estão implicadas no uso da linguagem. Outros ainda, treinam o aspeto da organização sequencial, que se pensa ser importante para a perceção e compreensão da fala.

Atividade 1: Manipulações envolvendo alargamento

Descritores de desempenho: manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases: expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos; construir frases; comparar dados e descobrir regularidades (estabelecer relações de semelhança e diferença entre a produção oral e a escrita); adquirir vocabulário.

Fonte: adaptado de DUARTE (2008)

Material: quadro de giz, material de escrita

Desenvolvimento:

- a) Foi pedido aos alunos para tornarem cada uma das frases, abaixo apresentadas, maiores, acrescentando características que conhecessem dos heróis que lá são referidos.

Esta atividade foi desenvolvida inicialmente apenas numa vertente oral, tendo os discentes sugerido várias hipóteses para o alargamento das frases.

Harry Potter é um feiticeiro.

Os sete anões protegem a Branca de Neve.

O Super-Homem trabalha num jornal.

O Gato das Botas era um grande aldrabão.

O Pinóquio foi engolido por uma baleia.

O Batman venceu o Joker.

O Capuchinho Vermelho foi imprudente.

Ulisses enganou o Ciclope.

Resultados obtidos: Harry Potter é um feiticeiro, *que estuda numa escola de feiticeiros;...que voa numa vassoura.; ...que tem uma varinha mágica.; ...que usa uma capa de invisibilidade.; ...que faz competições num campo, usando uma vassoura voadora; ...Professora também podemos dizer que luta contra o Voldemort?*

Os sete anões protegem a Branca de Neve, *da bruxa má.; ...na sua casa de campo.; ...da maçã envenenada.*

O Super-Homem trabalha num jornal, *durante a noite.; ...durante o dia.; ...e faz reportagens.; ...e tira fotografias.; ...Professora também podemos dizer que nas horas vagas salva o mundo?*

Professora: claro que sim, aliás, o Super-Homem não salva o mundo nas horas vagas, ele sempre que alguém está em perigo tira a roupa de jornalista e socorre quem precisa.

O Gato das Botas é um grande aldrabão, *porque engana os outros.; ...com toda a gente.; ...porque mente a várias pessoas.*

Nota: antes de conseguirem completar a frase anterior, houve necessidade de explicar o significado da palavra aldrabão, já que a grande maioria não conhecia o significado deste vocábulo.

O Pinóquio foi engolido por uma baleia, *primeiro que o pai.; ...para salvar o pai.; ...ao ter ido salvar o pai.; ...azul e branca.;...e salvou o pai.; ...porque foi valente.; ...muito grande ao ter ido salvar o pai.*

O Batman venceu o Joker, *com um murro.; ...porque o mal perde sempre.; ...porque o Joker era mau.*

O Capuchinho Vermelho foi imprudente, *porque falou com o lobo mau.*; ...*porque não respeitou a mãe e falou com um estranho.*

Nota: nesta frase, houve também a necessidade de explicar com exemplos práticos o significado da palavra imprudente.

Ulisses enganou o Ciclope, *porque era muito inteligente.*; ...*ele é um herói.*; ...*ele vence muitos maus.*

- b) Numa segunda fase, os alunos com a ajuda da professora, escreveram as frases que expandiram oralmente, fazendo as adaptações necessárias do oral para a escrita. As principais chamadas de atenção foram para a pontuação e escolha do vocabulário.

Resultados obtidos:

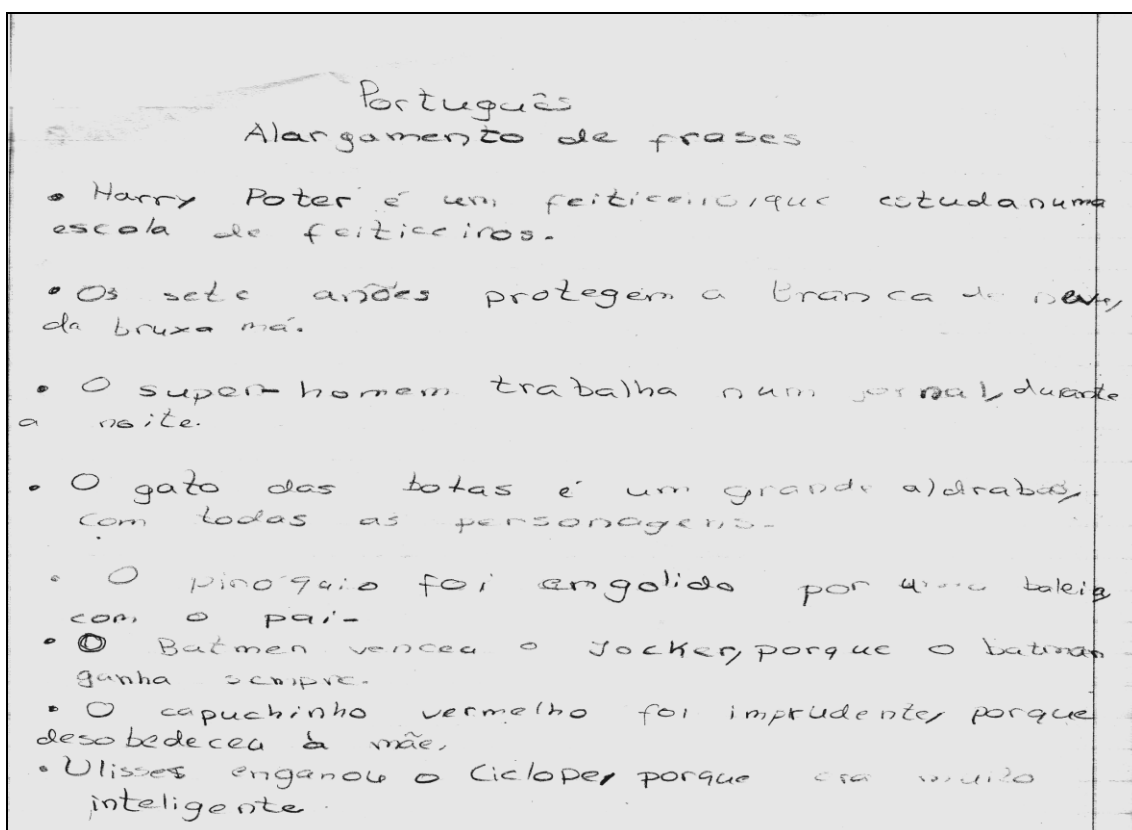


Imagem 2: exemplo do trabalho realizado pelos alunos

Análise dos resultados: à luz dos resultados obtidos, pode observar-se que a turma não apresentou dificuldades ao realizar o exercício. Compreendeu facilmente quais as regras sintáticas básicas na escrita de frases simples e compostas (depois de as expandirem), e quais as marcas que não aplicamos na oralidade, sejam estas de

pontuação ou de organização dos elementos que compõem as proposições. Notou-se que os alunos tiveram o cuidado de escolher o vocabulário mais adequado, salientando como exemplo o facto de ninguém ter optado por escrever: «O Batman venceu o Joker com um murro», embora a palavra «murro» tenha sido mencionada oralmente. É notória, portanto, alguma evolução na escrita.

Foram realizados outros exercícios semelhantes a este, mas em que se pedia para acrescentarem outro tipo de informações à frase, como por exemplo de tempo ou de lugar.

Encontram-se no anexo 2 c) atividades realizadas pela turma, de manipulações frásicas, também retiradas de DUARTE (2007) que envolveram reduções, substituições e segmentações. Todos estes exercícios foram essenciais para sensibilizar os alunos em relação aos elementos nucleares da frase, para a constituição de paradigmas e identificação de classes de palavras, assim como alertá-los para as funções sintáticas das unidades das orações. Após a explicação inicial, não se verificaram dúvidas relevantes por parte dos discentes. A adesão às atividades foi acolhida com empenho e motivação, obtendo-se sempre respostas corretas.

4.1.2.2. Texto descritivo

Epítome: elaborar um texto descritivo consiste em executar um retrato – oral ou escrito – de um determinado ser, objeto ou paisagem, com o intuito de transmitir a imagem e a impressão despertada na mente e nos sentidos. Para organizar este tipo de texto, é indispensável saber observar e exprimir de forma objetiva o que se está a ver, ouvir ou sentir.

Atividade 1: se eu fosse...seria...porque...

Descritores de desempenho: desenvolver a expressão oral e a criatividade; enriquecer o léxico; identificar características do texto oral e do texto escrito; comparar dados; descobrir regularidades (estabelecer relações de semelhança e diferença entre a produção oral e a escrita).

Fonte: adaptado de materiais de apoio à formação PNEP.

Material: computador Magalhães, quadro interativo e material de escrita.

Descrição: o aluno terá de se imaginar no corpo de outrem e realizar o seu retrato, seguindo a seguinte estrutura:

Se eu fosse um boneco seria... porque...

Se eu fosse um rio seria... porque...

Se eu fosse uma formiga seria... porque...

Se eu fosse um lince seria... porque...

O texto oral (gravado) deverá ser posteriormente ouvido por toda a turma, transcrito e corrigido (inicialmente em pequenos grupos). Será incorporada a pontuação e adequar-se-á a linguagem à produção escrita.

Numa fase posterior, os alunos apresentam as alterações que fizeram ao transformar o texto e comentarão as dificuldades sentidas.

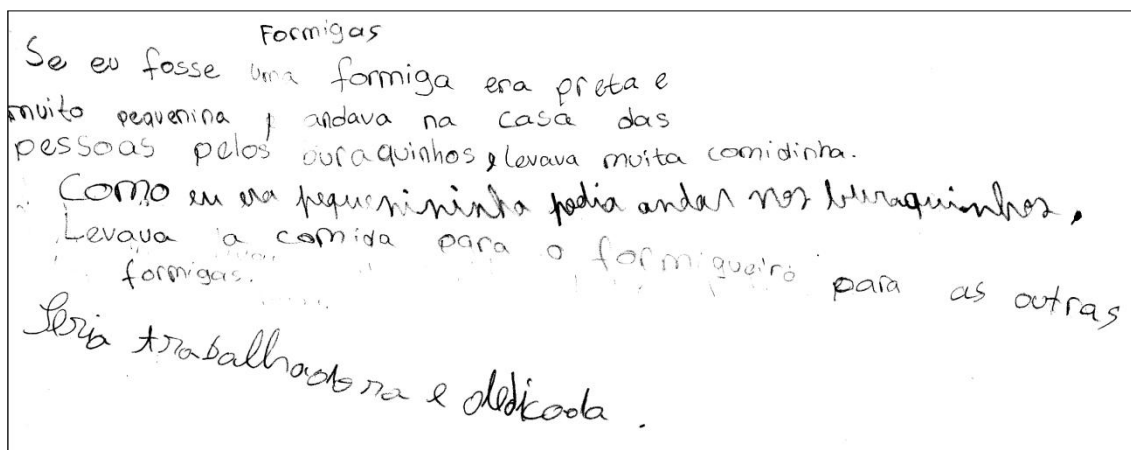
Resultados obtidos:

Relato oral 1 (transcrição integral):

Se eu fosse uma formiga era preta pequenina gostava de andar na casa das pessoas pelos buracos, trazia muita comida.

Porque como eu era pequenina podia andar nos buracos, levava a muita comida para o formigueiro para as outras formigas que tavam lá.

Imagem 3: primeira tentativa realizada pelos alunos (em pequeno grupo) de transformar a produção oral em texto descritivo



Nota: encontram-se no Anexo 2d) outros exemplos de produções escritas.

Relato oral 2 (transcrição integral):

Se eu fosse um grilo seria pequenino, ah, seria verde, e as patas eram de outra cor, que era, que era azul, azuis.

E porque nasci assim, com uma doença nos pés, gostava de...

Tinha outros amigos grilos e brincávamos na terra, fazíamos castelos de terra e também gostava de ir com eles a um parque, comer relva, fazer o almoço...

Texto elaborado em grande grupo:

Se eu fosse um grilo seria pequeno e verde, mas as minhas patas seriam de outra cor, azuis. Isto, porque teria nascido com uma doença nos pés. Gostaria de brincar na terra com os meus amigos grilos, fazendo castelos e também seria bom ir com eles a um parque, comer relva e fazer o almoço.

Análise dos resultados obtidos: um dos objetivos desta atividade era propiciar o contacto dos discentes com dois tipos de texto, o oral e o transcrito (no qual se mantêm as características da oralidade). Pretendia-se, com isso, conduzi-los à reflexão sobre as marcas da oralidade e da escrita da língua e as características de cada uma delas.

Tinha também a intenção de ajudar os alunos a reconhecer as relações existentes entre a oralidade e a escrita, para que não sejam consideradas produções divergentes, mas sim processos contínuos que se interrelacionam. Transformar o texto oral num texto escrito, retirando-lhe apenas as marcas da oralidade, sem lhe alterar o sentido.

Durante a realização da atividade, foram notórias algumas dificuldades. Alguns dos alunos transformaram o texto descritivo num outro de teor informativo, fazendo grandes alterações à transcrição inicial (consultar Anexo 2c)). Por esse motivo senti necessidade de alterar o procedimento, auxiliando-me do quadro interativo para projetar uma das transcrições e fazer, em grande grupo, as modificações necessárias, para que ambas as produções fossem semelhantes.

Conjuntamente, a maioria dos discentes, inclusivamente na produção oral, referiu o que gostaria de fazer caso incorporassem as tais personagens, em contraponto com o descritivo pretendido. Considerei então importante desenvolver outra atividade, dentro desta modalidade, mas em que fosse pedido apenas para descreverem uma imagem.

Atividade 2: descrição de uma pintura

Descritores de desempenho: desenvolver a expressão oral; promover a capacidade de observação, concentração e compreensão do oral; comparar dados e descobrir regularidades (estabelecer relações de semelhança e diferença entre a produção oral e a escrita); adquirir vocabulário.



Material: tela, computador Magalhães, material de pintura e escrita.

Descrição: será apresentada a um aluno uma tela de elo7 (retirada do blog ww.elo7.com.br). Este deverá observá-la atentamente e descrevê-la, de modo que os colegas consigam desenhar o mais pormenorizadamente possível. A criança deverá ter muito cuidado com o vocabulário utilizado, pois todos colegas terão de compreender cada pormenor, a fim de conseguirem reproduzir a imagem.

Toda a descrição será gravada e transcrita, para numa fase posterior ser trabalhada em grande grupo, reescrevendo o texto, retirando-lhe as características do discurso oral e pontuando-o.

Resultados obtidos:

Transcrição da gravação 1:

- *A imagem tem uma barra que tem uma luz em cima, um candeeiro de rua e tem uma bicicleta ao lado do candeeiro de rua, atrás tem um monte um bocadinho grande, um muro um bocadinho grande*
- *Ao lado da direita ou da esquerda?*
- *Atrás foi o que eu disse...*
- *Não... a bicicleta*
- *Ao lado.*
- *Então ao lado do candeeiro, mas não sabemos se é da direita ou da esquerda.*
- *E eu não percebi a primeira coisa...*
- *Outra vez do início...*
- *Na imagem tem um candeeiro de rua e uma bicicleta do lado esquerdo. Atrás da bicicleta e do candeeiro de rua, tem um muro um bocadinho pequeno, chega quase até onde a bicicleta começa, acaba, em cima...*
- *Não tou a perceber nada...*

Como durante a primeira gravação houve muitas interrupções, fez-se uma segunda tentativa de descrever a tela.

Transcrição da gravação 2:

No desenho há um candeeiro de rua e uma bicicleta do lado esquerdo do candeeiro perto da bicicleta está um muro do tamanho da bicicleta e atrás do muro estão árvores e está a chover e o chão está todo molhado.

As folhas das árvores são amarelas, laranja e vermelhas e está de noite por isso as folhas que estão amarelas, laranjas e vermelhas estão iluminadas pela luz do candeeiro. As outras são azuis escuras, não há lua. O chão está todo molhado, reflete as cores das folhas, amarelo, vermelho também... a bicicleta é meio para o acinzentado, é um azul acinzentado, não é azul nem é cinzento é uma cor mista. O candeeiro é preto e o muro é branco, deixa-se branco, perto da luz, é meio branco e tem uns tons de verde e vermelho, mas muito clarinho. As árvores não têm tronco, está escondido atrás do muro.

Nota: alguns dos desenhos que surgiram da segunda descrição, encontram-se para consulta no Anexo 2e)

Texto trabalhado em grande grupo:

No desenho, posso ver um candeeiro de rua e junto a ele, do lado direito, está uma bicicleta encostada. Logo atrás, encontra-se um muro, relativamente baixo, à altura da bicicleta, cujos tons se misturam entre branco, verde e vermelho, e percorre toda a tela.

Este muro separa a rua de uma zona com muitas árvores. Estas têm folhas, são de várias cores, mas por já ter anoitecido, apenas perto do candeeiro se veem os amarelos, cor-de-laranja e vermelhos. Nas partes mais afastadas apenas se vê azul-escuro.

O chão, do lado da rua, reflete todas as cores da imagem, pois aparentemente está molhado, o que indica que terá chovido há pouco tempo.

Análise dos resultados: ao desenvolver esta atividade, tinha dois propósitos em mente, o inicial estava relacionado com o exercício anterior. Tencionava conduzir a turma à reflexão sobre as marcas do oral e da escrita da língua e as suas características convergentes e divergentes. O segundo estava ligado ao aperfeiçoamento do texto descritivo, uma vez que na atividade 1 se notava alguma confusão em relação às particularidades deste tipo de produção.

Na gravação notou-se que o primeiro aluno teve alguma dificuldade em descrever o que estava a ver, razão pela qual os colegas se impacientaram. Todos tiveram dificuldade em conseguir reproduzir a imagem a partir do relato. Este facto foi útil para que toda a turma percebesse a importância de um discurso oral bem estruturado, compreensível para os outros.

Na segunda gravação os pormenores sobre a tela são mais compreensíveis. A maioria da turma prestou atenção ao que estava a ouvir e fez o seu desenho. No entanto, também neste texto oral se notam várias marcas de oralidade. Encontramos várias repetições e frases que só compreendemos em contexto falado. Enquanto o texto foi transcrito e transformado numa produção escrita, a turma foi participativa e aparentemente compreendeu quais as marcas da produção oral que devem permanecer e as que temos que alterar para que o texto seja coerente e esteja corretamente estruturado.

4.1.2.3. Texto informativo

Epítome: o texto informativo é uma produção textual (oral ou escrita) que visa elucidar o leitor sobre um determinado assunto. O escritor não deverá fazer juízos de valor e a linguagem usada terá de ser clara, precisa e objetiva.

Atividade 1: Escreve o que sabes sobre... o inverno

Descritores de desempenho: desenvolver a expressão oral; enriquecer o léxico; mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral para a escrita; aplicar regras e procedimentos (regras de pontuação, ortografia e estruturação de texto).

Fonte: criado por mim a partir de materiais de apoio à formação (PNEP).

Material: quadro de giz e interativo, material de escrita.

Descrição: após explicitar o que é um texto informativo, através de vários exemplos, a professora pede aos alunos para praticarem este tipo de produção, tendo como tema o inverno.

Antes de iniciar a escrita, registam-se no quadro todas as ideias que os alunos têm sobre o tema que se irá desenvolver (mobilização de conhecimentos prévios), enquanto se debatem as características das roupas que se estão a usar, o motivo pelo qual as escolheram e o estado do tempo das últimas semanas.

Posteriormente, em grupos de três ou quatro, os discentes deverão escrever um texto informativo sobre o inverno, no qual utilizem as palavras/ideias registadas anteriormente.

Texto reescrito em grande grupo:

O inverno

O inverno começa no dia 21 de dezembro e é uma estação muito fria.

Nós temos de calçar botas e usar gorros, luvas, blusão [...] passamos mais tempo em casa, porque na rua está mau tempo. Quando chove, usamos guarda-chuva e roupa de malha, para não nos constiparmos com o vento frio e a chuva.

Nesta estação há nevoeiro e mau tempo, e o céu normalmente está nublado. No norte do nosso país, na rua há muito gelo e neve, porque há nevões.

No Natal, comemora-se o nascimento de Jesus, dia 25 de dezembro, e é a festa que mais gostamos. No dia 31 de dezembro é a passagem de ano.

No inverno há muito frio, mas nós também nos divertimos!

Análise dos resultados: como podemos comprovar, no texto realizado em pequeno grupo, ainda encontramos muitas marcas da oralidade, frases curtas, a repetição constante da palavra inverno, pouca coesão e desorganização das ideias. Não podemos esquecer a faixa etária e as vivências dos alunos, que apenas no ano transato aprenderam a ler e escrever. Contudo, é importante que tomem consciência do tipo de erros que cometem ao redigirem os seus textos, sempre numa perspetiva de melhoria.

A oralidade exerce uma grande influência sobre a escrita, principalmente neste primeiro momento, o que faz com que as produções orais e escrita ainda sejam muito semelhantes.

Este trabalho não foi fácil de realizar com os discentes. A ligação de frases e a pontuação, foram maioritariamente da minha autoria. No entanto, penso que foi fulcral para a turma. Ao terem verdadeira perceção dos erros que praticam mais frequentemente na escrita, melhoram as suas produções. Este processo é gradual e requer muita prática, muita leitura, escrever e reescrever. Só assim poderão ser bons escreventes.

Atividade 2: Escreve o que sabes sobre... as borboletas

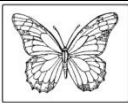
Descritores de desempenho: desenvolver a expressão oral; enriquecer o léxico; mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral para a escrita; aplicar regras e procedimentos (regras de pontuação, ortografia e estruturação de texto).

Fonte: criado por mim a partir de materiais fornecidos durante a formação (PNEP).

Material: material de escrita.

Descrição: esta atividade é realizável após a exploração das características dos vários tipos de animais, trabalhados na área de estudo do meio. Consiste em escrever um texto informativo sobre as borboletas, por serem um inseto com especificidades muito particulares e de que todos gostam.

Para isso os alunos têm que completar o esquema abaixo representado, a partir da exposição (documentário) oral. Posteriormente, redigem o texto.

	Quais as suas características?	O que comem?	Como se deslocam?

Resultados obtidos:

As borboletas

As borboletas são animais voadores que vão às flores tirar-lhes o pólen.

Elas primeiro são lagartinhas, depois enrolam-se num casulo, onde passam algum tempo, até que se transformam em borboletas.

A borboleta é um inseto pequeno. É na primavera que há mais borboletas. Elas podem ser machos ou fêmeas.

As asas das borboletas são muito bonitas e coloridas. São insetos muito bonitos!

Sara Brás

Borboleta branca

Voa, voa, voa...

Voas com as asas.

Antes eras uma lagarta

Andavas e andavas.

E passaste alguns dias no casulo.

Colhes o néctar, o pólen das flores.

A tua estação é a primavera.

Tu és mesmo muito branca...

És um inseto pequeno e bonito!

Mafalda Rodrigues

A borboleta

A borboleta é uma animal que voa no céu, e tira néctar ou pólen das flores. Antes de ser borboleta é uma lagarta, que depois transforma-se dentro de um casulo, que ela própria cria.

É um inseto pequeno, e a primavera é a época em que se vêem mais borboletas. Andam a voar nos campos e as suas asas são muito coloridas.

Maria Inês

As borboletas

As borboletas são insetos muito bonitos, mas primeiro são lagartas e depois vão para dentro de casulos e quando saem dos casulos e são borboletas muito bonitas, têm asas enormes e muito bonitas e vão buscar néctar às flores.

Maria Manjua

Análise dos resultados: como se pode observar através dos resultados obtidos, com exceção da Mafalda Rodrigues (que decidiu, por autorrecriação, escrever um texto versificado), os alunos conseguiram redigir um pequeno texto informativo, com alguma

correção, sobre as borboletas. A planificação, preenchida com base na exposição oral sobre o animal, foi essencial para o êxito da atividade, uma vez que funcionou como um pilar para a produção textual.

A aprendizagem da escrita começa a ganhar alguma consistência. A turma tem tido a oportunidade de se envolver em atividades sequenciais, o que lhe tem conferido uma autonomia crescente para expressar ideias, conceitos e conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados nas diferentes áreas curriculares. Hoje, quase na globalidade, o grupo distingue um texto informativo de um descritivo, apesar da sua proximidade estrutural.

Contudo, as suas produções continuam simples, não permitindo desprezar-se o facto de que os discentes ainda se encontram no segundo ano de escolaridade.

No anexo 3b) podem consultar-se outros textos informativos da autoria dos alunos.

5. Conclusões/reflexão final

Se for verdade que todos os povos, indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas nem todos tiveram ou têm uma tradição escrita, isso não torna a fala mais importante ou prestigiosa que a escrita. Trata-se apenas de reconhecer que a oralidade é uma condição do ser humano e tem uma primazia cronológica indiscutível sobre a escrita. (...) A cronologia é devastadoramente simples: enquanto espécie, o *homo sapiens* data de cerca de um milhão de anos. Já a escrita surgiu pouco mais de 3000 anos a.C. No Ocidente, ela começou a ser usada por volta de 600 a.C. e a imprensa surgiu em 1450. (Machado, Senna e Silva, 2000: 5)

Atualmente vivemos numa sociedade que apresenta uma visão *grafocêntrica* da língua e da sua aprendizagem, ou seja, as atividades desenvolvidas na escola de hoje resumem-se quase exclusivamente ao treino das capacidades escritas, assente nas produções impressas.

Ainda existe o preconceito sobre trabalhar na escola as produções orais. Demasiadas vezes considera-se uma perda de tempo ensinar o aluno a falar, considerando que as crianças aprendem a fazê-lo muito antes da sua entrada no sistema educativo, principalmente com a família. Todavia, um docente consciente sabe que o trabalho escolar sobre a língua é um trabalho normativo, sendo natural que também incida sobre as produções orais.

No entanto, este olhar valorativo apenas será legítimo se for acompanhado de um conjunto de práticas traçadas para o treino e aperfeiçoamento das técnicas de comunicação oral, visando sempre um olhar sobre a escrita. As relações existentes entre ambas não podem ser consideradas como polos vedados e divergentes, mas sim como processos contínuos que se completam.

Penso que enquanto docentes enfrentamos, por vezes, algumas dificuldades em ensinar a escrever, isto é, nem sempre sabemos como os alunos podem aprender e quais os processos que devem realizar para que adquiram, desenvolvam e processem as informações transmitidas em sala de aula. Considero que esses «obstáculos» podem residir em pequenas lacunas no processo de formação académica. Os cursos de formação de professores centram-se muito em conteúdos científicos, e acabam por se esquecer das competências e capacidades que o futuro professor deve ter, em particular, o domínio de estratégias que nos permitam ser mais eficazes no ensino da escrita de textos. Os discentes não gostam de escrever, porque não se sentem confortáveis com o

processo, e nós temos de encontrar mecanismos que os façam ultrapassar tais obstáculos.

O surgimento do PNEP foi uma mais-valia, no sentido que nos proporciona ferramentas para que auxiliemos os nossos alunos na aprendizagem do processo da escrita. Ajuda a combater o preconceito ainda existente em trabalhar e desenvolver o discurso oral, revelando qual a sua importância no desenvolvimento escolar.

Este projeto teve como pilar a ponte existente entre a oralidade e a escrita e como uma exerce uma forte influência sobre a outra. Dos vários autores que consultei, foi unânime a ideia de que um aluno será sempre um melhor escrevente, quanto mais fluida e correta for a sua linguagem oral. Por esse motivo, desde cedo comecei a treinar a consciência fonológica do grupo com que trabalho, desenvolvendo exercícios com rimas, palavras parónimas, entre outros, sempre com o objetivo de melhoria qualitativa do conteúdo escrito.

Foram as atividades desenvolvidas na transposição do texto oral para o escrito que provocaram mais dificuldade aos discentes, mas facultaram uma reescrita mais reflexiva, coesa e estruturada.

A aquisição da linguagem escrita é reconhecidamente um processo lento e complexo. Numa fase inicial é comum estar repleta de marcas da linguagem oral, repetições, redundâncias, paráfrases... Através das atividades desenvolvidas para a realização deste projeto, tentei alertar os meus alunos para essas situações, demonstrando como podemos retirar estas deformações do texto e inserir parágrafos e pontuação ao reescrevê-lo. Inicialmente transcrevendo as suas produções orais e posteriormente corrigindo em conjunto os trabalhos desenvolvidos em pequeno grupo: reorganizando sintaticamente, reconstruindo a estrutura e adaptando as frases de acordo com o encadeamento do texto, sem alterar o sentido de origem.

Durante alguns anos, considerei a área de português menos apelativa comparativamente a outras áreas, que apresentavam um sem fim de recursos para alcançar os objetivos descritos nas metas curriculares para o 1.º ciclo. A utilização de conhecimentos e de metodologias inerentes ao programa de formação contínua foi relevante para a modificação das minhas práticas pedagógicas. A atualização numa variedade de atividades indutoras de processos de inovação e melhoramento da ação educativa proporcionou novas estratégias mais aliciantes, não apenas para os meus discentes, como também para mim.

O meu envolvimento pessoal e profissional neste estudo foi muito enriquecedor. Possibilitou-me outra visão sobre o domínio da oralidade e da escrita, alargou-me horizontes e permitiu-me observar resultados positivos em pouco tempo. Obviamente, nem todos os discentes se encontram ao mesmo nível. No entanto, a obtenção de oitenta e três por cento de êxito na modalidade escrita nos testes intermédios (Anexo 3) apresenta-se como um bom indicador de sucesso.

Creio que o trabalho produzido, através do desenvolvimento deste projeto, deu bons frutos. Ao analisarem-se as produções textuais da turma, podemos verificar uma evolução gradual na escrita, encontrando-se nos Anexos 4 a) e 4b) algumas produções individuais dos discentes, realizadas numa fase posterior à da aplicação das atividades explicitadas.

Contudo, acredito que estamos apenas no início. Há ainda muito trabalho a desenvolver, no sentido de melhorar os textos escritos dos alunos e proporcionar-lhes cada vez mais autonomia e gosto por esta arte.

É necessário enfatizarmos que a escola precisa de perceber que o uso da língua falada, mais do que uma necessidade social, representa uma necessidade pedagógica, uma vez que a construção do conhecimento passa, no início, pelo domínio do que é real e da intervenção do sujeito sobre ele.

O ensino da área de português propõe uma grande mudança no tratamento dado à modalidade do desenvolvimento oral. As reformas educacionais estão a investir no sentido de mudar a ideia de que o papel central da escola é ensinar o aluno a escrever, a formação de bons produtores de textos orais necessita ser um dos objetivos pedagógicos privilegiados na escola.

Desenvolver atividades que foquem a oralidade dentro de situações concretas torna-se mais significativo para os alunos, quando estes se deparam com situações reais do uso da língua. Ao longo deste ano letivo, desenvolvi, também, uma atividade em parceria com a biblioteca municipal de Faro, relacionada com ditados populares, em que os discentes tinham não só de compreender o significado de cada um desses provérbios, como posteriormente escrever uma pequena história sobre eles. A tradição oral foi o grande enfoque da aprendizagem, que se revelou aliciante e uma boa motivação para a escrita. Contrariamente ao que acontece com os adultos, que ficam calados à espera de respostas, as crianças tentam adivinhar, interpretar, interagem com o orador enriquecendo o léxico, ativando a memória a curto e longo prazo, através do novo vocabulário que lhes é apresentado.

Convém enfatizar o facto de o desenvolvimento oral ser fulcral para a aprendizagem da escrita, e perante esta realidade, termino transcrevendo a seguinte citação, que me parece traduzir perfeitamente o meu pensamento: «Trabalhar a forma como a oralidade é representada na escrita significa criar consciência das especificidades de cada modo – o oral e o escrito – e das relações que se estabelecem entre si.» (FREITAS; ALVES & COSTA, 2007:22).

6. Bibliografia

- BARBEIRO, Luís Filipe; PEREIRA, Luísa Alves – *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007 (brochura oficial do PNEP).
- BAPTISTA, Adriana; VIANA, Fernanda Leopoldina; BARBEIRO, Luís – *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011 (brochura oficial do PNEP).
- BUESCU, Helena C.; MORAIS, José; ROCHA, Maria Regina, MAGALHÃES, Violante F. – *METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS, ENSINO BÁSICO 1.º, 2.º E 3.º CICLOS*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2012.
- CAMPS, Anna – *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 2005.
- CARVALHO, José António Brandão – *O ensino da escrita*. Universidade do Minho, 2001: 73-92.
- DUARTE, Inês; COLAÇO, Madalena; FREITAS, Maria João; GONÇALVES, Anabela (colab.) – *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011 (brochura oficial do PNEP).
- DUARTE, Inês – *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008 (brochura oficial do PNEP).
- FRANÇA, José Marcos - *Por uma prática da oralidade nas aulas de língua materna: escrita, letramento e gênero textual*. Linguasagem, Revista Eletrónica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem, 5ª edição, 2009 em <URL: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao05/>>.[Consult. 16 abr 2014].
- FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa – *O conhecimento da Língua: desenvolvimento da consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011 (brochura oficial do PNEP).

- FREITAS, Maria João e DUARTE, Inês ‘Conhecimento fonológico’. In DUARTE, Inês – *Língua Portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- FREITAS, Maria João; GONÇALVES, Fernanda; GUERREIRO, Paula, SOUSA, Otília (colab.) – *Desenvolvimento Linguístico*, PNEP, 2006.
- MACHADO, Maria Letícia C. A., SENNA, Luiz António G. e SILVA, Paula dos Santos – *Entre a articulação e a representação gráfica: questões acerca das especificidades e vínculos entre a oralidade e a escrita*. Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2011: 1-12 em <URL: http://www.senna.pro.br/biblioteca/anpedinha_2011.pdf>. [Consult. 28 jun. 2014].
- MARCELINO, António; ANTUNES, Ricardo – *As competências da Língua Portuguesa – Guia Prático, exclusivo do professor*. Lisboa: Pasta Mágica; Areal Editores, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio – *Oralidade e Escrita* em <URL: www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/download/7396/5262> [Consult. 10 abr. 2014].
- PEREIRA, Cláudia; BOGES, Isabel – *Pasta Mágica, Português 2 – 2ºano*. Lisboa: Areal Editores, 2009.
- PEREIRA, Luísa Alves “A formação de professores para o ensino da escrita.” In Inês Sim-Sim (org.) *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, n.º 2 2001: 35-49.
- PEREIRA, Luísa Alves “Para uma Didáctica da Escrita no Ensino Básico: teses, pressupostos e condições de possibilidade” in Actas do IV Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação – *Percursos e Desafios Évora*. Universidade de Évora, 2003: 109-116.
- PEREIRA, Luísa Alves; PINTO, Mariana Oliveira – *Escrever para Aprender Experiências Didácticas*. III Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita: 105-109, 2011.
- SCHNEUWLY, Bernard “Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral” in – *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas (SP) Mercado das letras, 2004.

- SIM-SIM, Inês - *Avaliação da Linguagem Oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- SIM-SIM, Inês - *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- SILVA, Fátima; VIEGAS Filomena; DUARTE, Isabel Margarida; VELOSO João – *Guião de implementação do programa de Português no ensino básico, oral*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.
- STUBBS, Michael – *Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing*. Routledge & Kegan Paul, 1980.
- TAVARES, Clara - *Didáctica do Português Língua não materna no Ensino Básico*. Porto Editora, 2007.
- VIANA, Fernanda Leopoldina - *Aprender a ler: Dos sons às letras*. Universidade do Minho, 2007.

7. Anexos

Anexo 1 a)

Características dos registos Oral e Escrito	Oralidade	Escrita
	alto grau de redundância	baixo grau de redundância,
	baixo nível de densidade lexical	alto nível de densidade lexical
	menor articulação frásica	maior articulação frásica
	maior utilização da coordenação	maior utilização da subordinação
	- planeado	+ planeado
	- prescritivo	+ prescritivo
	presença de elementos suprasegmentais (timbre e intensidade)	ausência de elementos suprasegmentais (timbre e intensidade)
	presença de elementos prosódicos [entoação, acento, pausas e ritmo] e para-linguísticos [altura da voz, gestualidade corporal e facial]	presença da pontuação e sinais auxiliares de escrita substituição parcelar dos elementos prosódicos: pontuação, sublinhados, aspas, itálicos, parêntesis,
	contínuo sonoro	descontínuo gráfico, organização da mancha gráfica em unidades discretas (parágrafo, período, palavra, letra M/m, etc)

	obediência à linearidade temporal	flexibilidade na apresentação de conteúdos e gestão dos espaços brancos para hierarquizar informação: quadros, grelhas, listas, diagramas, cor, etc.
--	-----------------------------------	---

BATISTA *et. al* 2011:9

Anexo 2 a)

Atividade 1: desenvolvimento da acuidade auditiva

Percepção, localização, reprodução e discriminação de sons

Epítome: O distúrbio de processamento auditivo está intimamente relacionado com os distúrbios de aprendizagem e, conseqüentemente, com baixos níveis de desempenho escolar, já que um processamento inadequado dos sons leva a uma alteração na percepção de fala, o que gera dificuldades no desenvolvimento da linguagem, ortográficas, de leitura, escrita, dificuldade no reconhecimento de alguns fonemas e também na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Competência a desenvolver:

- Desenvolver as capacidades de ouvir e discriminar os sons circundantes; aumentar a atenção, a memória e a sensibilidade num ambiente lúdico e coletivo;

Fonte: adaptado de FREITAS, Maria João *et. al.* (2007)

a) Associar sons a imagens

1. Os sons e as imagens

Material: sons em suporte áudio, cartões com imagens.

- a) Dispor 12 cartões com imagens sobre uma mesa;
- b) Escutar os sons;
- c) Identificar o cartão correspondente ao som;
- d) Verbalizar o seu conteúdo.

Sequência de Sons: cão, carro, gaivota, galo, gato, leão, mar, mota, porco, sino, vaca, vento,

1.1 Identificar as sequências dos sons

Material: sons em suporte áudio, cartões com imagens.

- a) Dispor 12 cartões com imagens sobre uma mesa;

- b) Escutar os sons;
- c) Identificar o cartão correspondente ao som;
- d) Ordenar os cartões de acordo com a sequência dos sons.

Sequência de Sons: cão, carro, gaivota, galo, gato, leão, mar, mota, porco, sino, vaca, vento,

2. Imitar o som

Material: sons em suporte áudio, cartões com imagens.

- a) Os alunos escolhem um dos cartões e imitam o som associado a essa imagem.

3. Memorizar e organizar

Material: sons em suporte áudio, cartões com imagens.

- a) Escutar a faixa do CD;
- b) Solicitar que memorizem os primeiros 4 sons;
- c) Dispor 6 cartões sobre a mesa;
- d) Pedir para organizar cronologicamente os sons.

4. Identificar o tema

Material: sons em suporte áudio, cartões com imagens.

- a) Ouvir 3 sons de um tema comum que terão de descobrir;

Exercício 1 – Animais da Quinta

Exercício 2 – Mar

Exercício 3 – Meios de Transporte

Dois sons simultâneos

Material: sons em suporte áudio, cartões com imagens.

- a) Distribuir 12 cartões com imagens sobre a mesa;
- b) Ouvir a faixa;
- c) Levantar os dois cartões associados aos sons que são produzidos em simultâneo.

Exercício 1 – Cão e Gato

Exercício 2 – Rãs e Chuva

Exercício 3 – Trovoada e Elefantes

Anexo 2b)

Desenhar uma História em Rimas

⚡ O Monstro

Actividade:

1. Completa as rimas.
2. Constroi do desenho a partir da releitura das rimas já completas.

Para um monstro desenhar
(É verdade, não se esqueça),
Tem de pôr uma cabeça.

Larga em cima, fina em baixo,
Cara de pêra ao contrário,
Eis o monstro do arroz.

Duma banda é careca,
Da outra tem sete pêlos
E já basta de cabelos.

Um olho faz uma roda,
O outro faz um quadrado,
Cada qual vê p'ra seu lado.

O nariz, se quer saber,
É maior do que um chouriço,
Mas não pode falar SUIÇO.

A boca jamais fechada
Mostra ao todo oito dentes,
Bicudos e reluzentes.

Quatro orelhas de diabo,
Uma língua de serpente,
Mete medo a toda a gente.

Um pescoço de funil,
O corpo como um balão,
Come mais do que um papão.

Doze manchas na barriga,
Dois braços em forma de asa,
Voa e corre toda a trasa.

Para andar muito depressa
E cheirar sempre a chulé,
Conte cinco e tire um pé.

No total tem doze dedos
Que deslizam pelo chão,
Mais a cauda de cão.

Feito está todo o retrato.
Vai-te embora, ó bicho mau,
Senão dou-te com um paú.

Conceição Andrade
Teresa Sequeira
Outubro, 2008



100k

Desenhar uma História em Rimas

O Monstro

Actividade:

1. Completa as rimas.
2. Constroi do desenho a partir da releitura das rimas já completas.

Para um monstro desenhar
(É verdade, não se esqueça),
Tem de pôr uma cabeça.

Larga em cima, fina em baixo,
Cara de pêra ao contrário,
Eis o monstro do dimónio.

Duma banda é careca,
Da outra tem sete pêlos
E já basta de cabelos.

Um olho faz uma roda,
O outro faz um quadrado,
Cada qual vê p'ra seu lado.

O nariz, se quer saber,
É maior do que um chouriço,
Mas não pode falar disso.

A boca jamais fechada
Mostra ao todo oito dentes,
Bicudos e contantes.

Quatro orelhas de diabo,
Uma língua de serpente,
Mete medo a toda a gente.

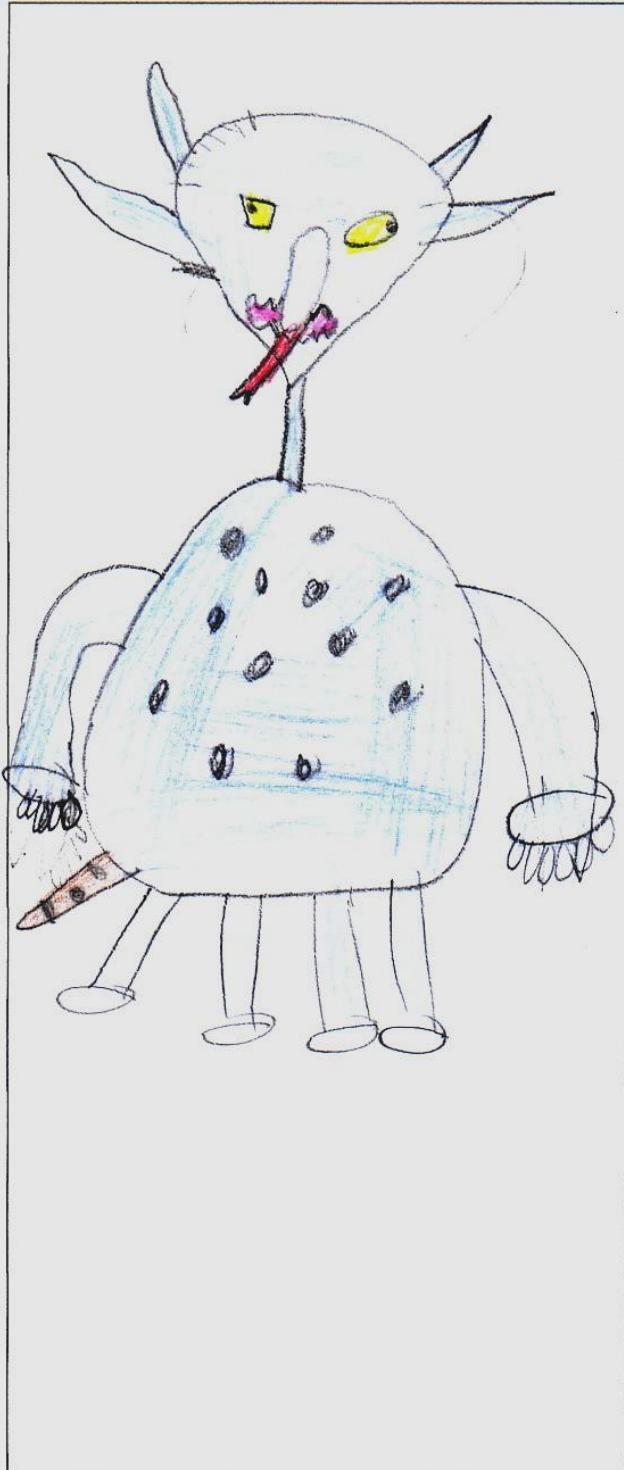
Um pescoço de funil,
O corpo como um balão,
Come mais do que um balão.

Doze manchas na barriga,
Dois braços em forma de asa,
Voa e corre toda a casa.

Para andar muito depressa
E cheirar sempre a chulé,
Conte cinco e tire um pé.

No total tem doze dedos
Que deslizam pelo chão,
Mais a cauda de caça.

Feito está todo o retrato.
Vai-te embora, ó bicho mau,
Senão dou-te com um pau.



Conceição Andrade
Teresa Sequeira
Outubro, 2008

Desenhar uma História em Rimas

O Monstro

Actividade:

1. Completa as rimas.
2. Constroi do desenho a partir da releitura das rimas já completas.

André

Para um monstro desenhar
(É verdade, não se esqueça),
Tem de pôr uma cabeça.

Larga em cima, fina em baixo,
Cara de pêra ao contrário,
Eis o monstro do armpite.

Duma banda é careca,
Da outra tem sete pêlos
E já basta de cabelos.

Um olho faz uma roda,
O outro faz um quadrado,
Cada qual vê p'ra seu lado.

O nariz, se quer saber,
É maior do que um chouriço,
Mas não pode falar nisso.

A boca jamais fechada
Mostra ao todo oito dentes,
Bicudos e cartões.

Quatro orelhas de diabo,
Uma língua de serpente,
Mete medo a toda a gente.

Um pescoço de funil,
O corpo como um balão,
Come mais do que um tubarão.

Doze manchas na barriga,
Dois braços em forma de asa,
Voa e corre toda a casa.

Para andar muito depressa
E cheirar sempre a chulé,
Conte cinco e tire um pé.

No total tem doze dedos
Que deslizam pelo chão,
Mais a cauda de cão.

Feito está todo o retrato.
Vai-te embora, ó bicho mau,
Senão dou-te com um tautoa.



Conceição Andrade
Teresa Sequeira
Outubro, 2008

Anexo 2 c)

Manipulações envolvendo reduções.

Fonte: retirado de DUARTE, Inês (2008).

Materiais: quadro interativo.

Desenvolvimento:

As frases abaixo apresentadas serão apresentadas aos alunos e cada um deverá copiar e tentar reduzir o mais que puder cada uma delas, de modo a que expressem um sentido completo.

Nas férias de Natal, o Pedro comprou uns esquis na Serra da Estrela.

Na semana passada, o Pedro pôs os esquis no armário do quarto.

Os meus pais viajaram para o Brasil num avião da TAP.

Os meus pais foram para o Brasil em 1990.

O caderno azul pautado ficou em cima da secretária da minha professora.

Encontrei o caderno azul pautado em cima da secretária da minha professora.

O Zé ofereceu um livro de histórias à Ana.

O Zé leu um livro de histórias à Ana.

Manipulações envolvendo substituições

Desenvolvimento:

Ouve a frase que te vou dizer:

O **menino** jogou á bola.

Inventa duas palavras iguais em tudo menos na palavra **menino**.

As bolas **vermelhas** estão no recreio.

Inventa duas palavras iguais em tudo menos na palavra **vermelhas**.

O Pedro **tirou** o carrinho ao Zé.

Inventa duas palavras iguais em tudo menos na palavra **tirou**.

Manipulações envolvendo segmentação

Desenvolvimento:

Ouve com atenção as frases que eu vou dizer:

a) O Pedro comeu gelatina.

Pergunta: quais são os dois bocados mais importantes da frase?

b) Os meninos da equipa de voleibol comeram gelatina.

Pergunta: quais são os dois bocados mais importantes da frase?

c) Eles comeram gelatina.

Pergunta: quais são os dois bocados mais importantes da frase?

Pergunta: Quem comeu a gelatina em a), b) e c)?

Ouve com atenção as frases que se seguem e responde:

A Branca de Neve comeu uma maçã envenenada.

Pergunta: que fez a Branca de Neve?

O Ali Bá Bá descobriu o tesouro dos quarenta ladrões.

Pergunta: O que fez o Ali Bá Bá?

O Lobo Mau enganou o Capuchinho Vermelho.

Pergunta: o que fez o Lobo Mau?

Lê agora atentamente a frase:

Os ladrões roubaram a arma secreta.

Se quiseres dividir a frase nas duas partes mais importantes farias:

Os ladrões

roubaram a arma secreta.

Se tivesses de dividir a segunda parte em duas partes importantes farias:

Os ladrões

roubaram

a arma secreta.

Faz a mesma coisa para as frases que se seguem:

Os amigos telefonaram aos amigos.

1.			

O pirata encontrou o tesouro roubado.

2.			

Os ursos entraram numa gruta enorme.

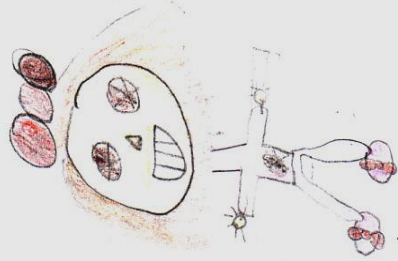
3.			

Dormia Madalena, Sônia, Caldeia e Mariay.

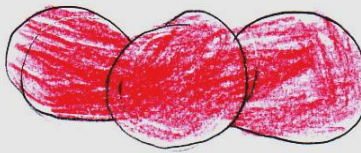
GRAVAÇÃO 3

Se eu fosse uma boneca era ruiva, gostava de fazer laços e punha os laços no cabelo. Brincava com os meus amigos, dormia muito bem com peluches. Vestia sapatos com laços que eu também fazia, gostava de fazer com o meu pai e a minha mãe roupas. Porque eu gostava mesmo de fazer isso e era o que eu queria fazer sempre.

A boneca



Se eu fosse a ruiva, gostava de fazer laços e punha os laços no cabelo. Brincava com os meus amigos, dormia muito bem com peluches. Vestia sapatos com laços que eu também fazia, gostava de fazer com o meu pai e a minha mãe roupas. Porque eu gostava mesmo de fazer isso e era o que eu queria fazer sempre.



o cabelo ruivo (alargando). Gostava muito de fazer laços e quando acabava tinha - o, no cabelo e também brincava muito com os meus amigos. Como ela gostava muito dos seus peluches e dormia muito bem com eles. E ela como gostava muito de fazer laços, fazia também para o papai. E gostava de fazer roupas com o seu pai e a sua mãe.

Autores: Sara Breda, Maria Inês, Tiago Vargas

GRAVAÇÃO 4

Se eu fosse um golfinho gostava de nadar com os meus amigos no mar, brincava à apanhada às escondidas e fazia coisas com os outros golfinhos, porque eu gosto de ser golfinho e gostava de ser sempre assim.

Os golfinhos

Os golfinhos são mamíferos tal como os humanos. Os golfinhos são vivíparos, porque nascem de ventre da mãe, eles respiram pelos pulmões, as pessoas brincam e nadam com eles no zomarine. Eles também têm pele nua.

Viudej Diogo e Dafalda R.R

GRAVAÇÃO 9

Se eu fosse uma cadela tinha muitos pelos, brincava muito e também ladrava muito. Porque era uma cadela e os cães são assim. E era branca e chamava-me kiti e gostava de brincar com pessoas e de brincar com a bola. Gostava de brincar com as outras cadelas e os outros cães. Porque era divertido, corriamos muito e brincávamos com as bolas e era giro fazer isto tudo se fosse esse animal.



As cadelas têm pelos, são fofas e algumas são brincadeiras.



elas são grandes ou pequenas. Há uma pequena que se chama a língua. Os cães precisam de ser k. Algumas vezes por dia. Os cães gostam de correr e brincar. Alguns cães gostam de correr e brincar. Alguns cães gostam de correr e brincar.

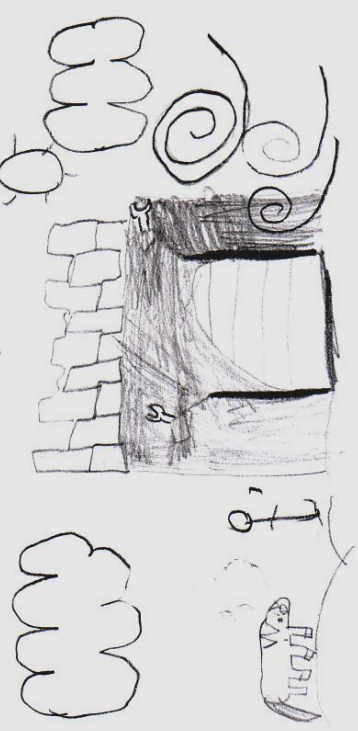
Alguns cães gostam de correr e brincar. Alguns cães gostam de correr e brincar. Alguns cães gostam de correr e brincar.

GRAVAÇÃO 6

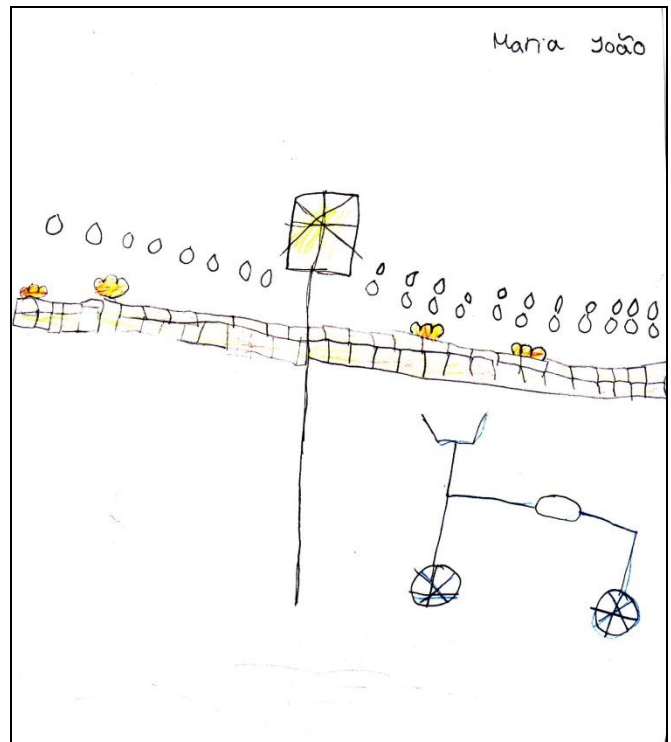
Se eu fosse um príncipe gostava de andar a cavalo, tinha o cabelo grande, olhos pretos e um cavalo amarelo, com patas brancas e olhos azuis.

- Porque achas que serias assim?
- Porque gostava de ser príncipe.
- Porque tinha um cavalo?
- Porque me cansava de andar a pé.

Se eu fosse um príncipe gostava de ter um palácio branco e brilhante. E dois cavalos e bonitos. Um cavalo muito obediente e outro. O meu armadorio era muito simpático e reluzente.



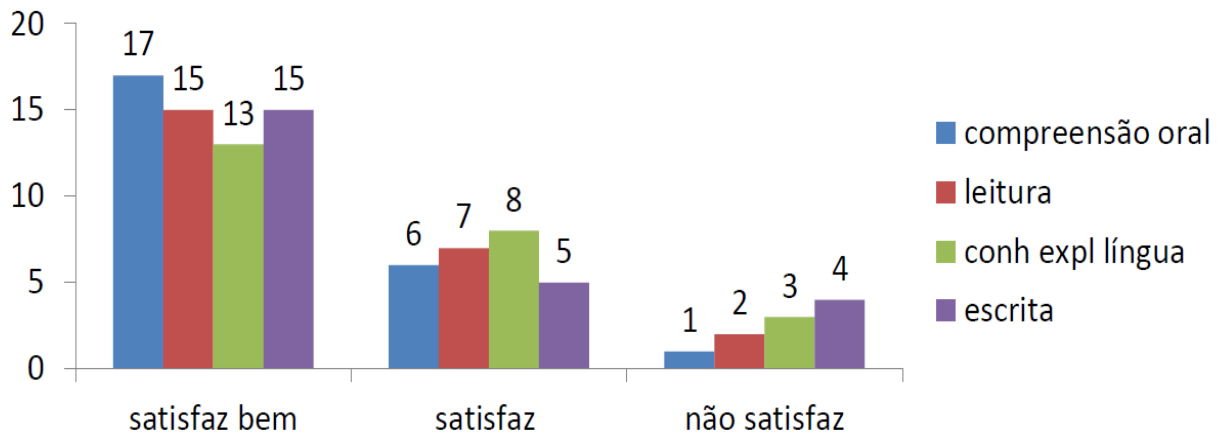
Anexo 2e)



Anexo 3

Testes intermédios de português

turma s2B – 24 alunos



Resultados positivos obtidos

95 % compreensão oral

91 % leitura

87 % conhecimento explícito da língua

83 % escrita

Anexo 4 a)

Textos descritivos realizados no manual "Oficina de escrita"

2 Agora, descreve uma paisagem que te tenha impressionado!

Chuva de ideias

Serra Nevada



Antes

neve ✓ restaurantes ✓ luvas ✓
Teleferico ✓ ternos a descer lareiras ✓
hoteis ✓ montanhas com neve cachecóis ✓
ski ✓ comida espanhola botas da neve ✓
rochas ✓ gorros ✓

Durante

Serra Nevada
Uma vez eu fui à Serra Nevada com a minha família. Havia muitos hotéis e em cada hotel havia várias lareiras para ficarmos bem quentinhos, havia muita neve, havia muitas pessoas a fazer skis, tinham que ter cuidado porque também havia rochas, havia vários restaurantes, ^{havia} montanhas com neve, ^{havia} comida espanhola que sabia muito bem, havia ternos a descer e um teleferico, foi muito fixe andar naquele teleferico! E para ficarmos bem quentes todos levamos: gorros, luvas, cachecóis e botas da neve.

Depois

Eu adorei ir à Serra Nevada!

Já reli.

Já corriji e melhorei.

→ Vou reescrever no meu caderno.

2 Agora, descreve uma paisagem que te tenha impressionado!

IPC...

Chuva de ideias



Antes

Prain

água	ondas	areia
Castelos	protetor solar	pá
Sol	balde	mergulhar
prancha	bola de berlim	fata de bamba
azul	barcos	chapim

Durante

Brincadeiras na praia

Quando fui à praia vi a água do mar e o céu azul junto com o sol a brilhar.

Vii os meninos na areia a fazer castelos de areia com o balde e a pá.

Todos usam fata de bamba para mergulhar nas ondas e alguns meninos usam a prancha para surfar.

Todos devem usar protetor solar e chapim, para proteger do sol.

E na água também vi barcos a passear. Que o senhor de vender bolas de berlim que eu adoro.

Depois

Já reli.

Já corrigi e melhorei.

→ Vou reescrever no meu caderno.

2 Agora, descreve uma paisagem que te tenha impressionado!

Chuva de ideias



Antes

Barrinha

água	barcos	conquilhas
areia	conchas	aviões
aeroporto	cidade	perigos
calor	gaviotas	branca
banhos		

Durante

A Barrinha

A Barrinha é uma praia. Quando vou para esta praia vou sempre de barco. Gosto muito desta praia porque a areia é muito branca há muitas conchas e quando a maré está vazia no lado da costa posso apanhar conquilhas. Nesta praia no lado da ria Formosa podemos ver os aviões a aterrar e a levantar voo no aeroporto. É também se vê a cidade de Faro. Costuma estar sempre muito calor mas como a água é fresca os banhos são sempre muito bons mas temos de ter cuidado porque há muitos perigos. É há sempre muitas gaviotas.

Depois

Já reli.

Já corriji e melhorei.

→ Vou reescrever no meu caderno.

Anexo 4 b)


Textos informativos, realizados no manual "Oficina de escrita"

2 Agora, tu!

Chuva de ideias

Antes

gatos



miam	bigodes	animais
domésticos	felinhos	companhia
brincalhões	bonitos	caudas
balas	ratos	brincadeira
quem...		

Durante

Título

Os gatos

Introdução

Os gatos são animais domésticos que nos fazem companhia.

Desenvolvimento

São brincalhões, felinhos e muito bonitos. Têm bigodes e uma cauda comprida e podem ser de várias cores. Eles gostam muito de brincar com bolas e com ratos.

Conclusão

Os gatos miam e fazem quem...

Depois

Já reli.

Já corrigi e melhorei.

→ Vou reescrever no meu caderno.

2 Agora, tu!

Chuva de ideias



T.P.C

Antes

macacos

- | | | |
|-------------|-------------|----------|
| ✓ baloiçar | ✓ macacadas | ✓ rir |
| ✓ cauda | ✓ bananas | ✓ nozes |
| ✓ castanhas | ✓ engaçados | ✓ selva |
| ✓ árvores | ✓ subir | ✓ bebês |
| ✓ zoológico | ✓ visitar | ✓ África |

Durante

Título

Os macacos

Introdução

Os macacos são animais engraçados, eles são castanhas e têm cauda.

Desenvolvimento

Os macacos bebês gostam de fazer macacadas que fazem rir, subir às árvores e baloiçar nelas. Os macacos gostam de bananas e nozes.

Conclusão

Eles vivem na selva em África, mas podemos visitá-los no zoológico.

Depois

Já reli.

Já corriji e melhorei.

→ Vou reescrever no meu caderno.

2 Agora, tu!

Chuva de ideias



Antes

verão

sol	praia	biquini
mar	férias	chapeu de sol
estação		

Durante

Título

O verão

Introdução

O verão é uma estação do ano. Nesta
 estação estamos de férias e há muito sol e vamos
 à praia. Por baixo das roupas vestimos
 o biquini e vamos para o mar.

Desenvolvimento

Três o chapéu de sol. Eu gosto muito do ve-
 rão porque podemos divertir-nos nos
 verões.

Conclusão

Depois

Já reli.

Já corriji e melhorei.

→ Vou reescrever no meu caderno.