

APRENDER A ESCREVER

Desenvolver competências de escrita:
educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico

Ana Cristina Silva



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E INOVAÇÃO



Ficha Técnica

Título

APRENDER A ESCREVER

Desenvolver competências de escrita:
educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico
(*online*)

Autora

Ana Cristina Silva

Editor

Ministério da Educação, Ciência e Inovação / Direção-Geral da Educação

Diretor-Geral da Educação

David Sousa

Desenho Gráfico e Paginação

Grupo BigUp

ISBN

978-972-742-575-4

Data

2024

ÍNDICE

Introdução

1. Promover as escritas inventadas em crianças em idade pré-escolar	6
• Introdução	6
• Quais as características do código alfabético que tornam difícil a apreensão pelas crianças do princípio alfabético?	6
• O que são as escritas inventadas?	8
• Como evoluem as escritas inventadas?	8
• Quais os efeitos positivos das escritas inventadas?	10
• Como promover a evolução das escritas inventadas na educação pré-escolar?	12
• Que palavras e frases escrever e em que contextos?	13
• Que tipo de intervenções discursivas do educador mais favorecem a evolução das escritas inventadas?	15
2. Aprender Ortografia	19
• Introdução	19
• Todos os sistemas ortográficos são igualmente complexos?	20
• Quais as características do sistema ortográfico português?	21
• Como são construídos os conhecimentos ortográficos?	22
• Porque é que as atividades de reflexão metalinguística são importantes para a evolução das competências de escrita?	24
• Como analisar os erros ortográficos?	25
• Como associar os vários tipos de erros ortográficos às atividades de ensino/aprendizagem?	27
• Qual o efeito de processos de autocorreção através de grelhas de revisão ortográfica?	38
3. Aprender a escrever textos	41
• Introdução	41
• Como se define a qualidade de um texto?	41
• Quais os diferentes géneros de textos?	42
• Quais os processos cognitivos que estão implicados na escrita de textos?	43
• Como são ensinadas as estratégias de escrita?	46
• Qual a importância de se criar um ambiente positivo à volta das atividades de escrita?	47

• Qual a importância das estratégias de planificação do texto e como as implementar?	48
• Que orientações dar para facilitar a tradução das ideias planeadas em frases e expressões linguísticas?	50
• Qual a importância dos procedimentos de revisão e como os implementar?	51
• Como é que as várias estratégias podem ser ensinadas numa sequência didática?	53
• Como é que a escrita colaborativa permite desenvolver estratégias mais eficazes de escrita?	54

Referências bibliográficas **57**

• Anexo 1	66
• Anexo 2	70

INTRODUÇÃO

Numa sociedade em que a literacia é essencial, as competências de leitura e escrita estão necessariamente associadas a uma cidadania plena. Do ponto de vista pedagógico a aquisição da literacia implica uma análise tripartida sobre a natureza de um certo objeto da aprendizagem, neste caso a linguagem escrita (no quadro das suas propriedades particulares enquanto código alfabético, ortográfico e de comunicação), um sujeito aprendiz (e a forma particular como se vai apropriando desse objeto tendo em conta os problemas conceptuais que o objeto/e ou a tarefa lhe coloca) e as intervenções didáticas que vão potenciar essa aprendizagem.

Apesar desta formulação tripartida não ser inédita, estas três dimensões muitas vezes não são analisadas nas suas interfaces aquando da planificação e execução de propostas pedagógicas. De uma forma explícita ou mais implícita, em muitas escolas e salas de aulas, as propostas didáticas continuam muito assentes num modelo transmissivo que se caracteriza pelas seguintes etapas: um professor expõe um conteúdo, o aluno estuda ou exercita e depois são testados os conhecimentos. Subjacente a este modelo está a ideia de que o conhecimento deriva necessariamente do ambiente, sendo a tarefa do ensino a de proporcionar uma representação clara e compreensível do objeto de aprendizagem que torna mais fácil a assimilação desse conhecimento. A tarefa do aluno é desenvolver uma representação interna do conhecimento apresentado pelo professor. A maneira como o aluno o faz, no quadro desta abordagem, parece ser muitas vezes por imitação e exercitação. Nesta perspetiva de ensino e da aprendizagem os conceitos e as experiências anteriores do aluno, o significado intrínseco atribuído à aprendizagem, as dificuldades específicas à tarefa não são suficientemente consideradas na planificação pedagógica.

O foco nas dimensões enunciadas no primeiro parágrafo parece-nos uma condição necessária para assegurar o sucesso educativo na aquisição da escrita e as mesmas vão ser objeto de análise nos três capítulos que fazem parte desta brochura. Assim, no primeiro capítulo sobre escritas inventadas, a descrição das características do código alfabético serve de base para a inventariação das dificuldades das crianças em idade pré-escolar na apropriação do princípio alfabético e sustenta a natureza das intervenções propostas. No segundo capítulo sobre a aquisição da ortografia, a descrição das características do sistema ortográfico português está na base da classificação dos erros ortográficos, sendo inventariadas as competências implicadas consoante a natureza dos erros, de forma a organizar as atividades pedagógicas. No terceiro

capítulo sobre a produção de textos é realizada uma análise dos vários tipos de textos e dos critérios de qualidade textual. Esta análise suporta os vários tipos de atividades que permitem desenvolver o planeamento, a escrita e a revisão de textos por parte dos alunos.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem da escrita requer um conjunto de atividades cognitivas e metalinguísticas que podem ser favorecidas pela colaboração entre pares, muitas das atividades pedagógicas sugeridas nos três capítulos integram esta dimensão de co-construção de conhecimentos em contextos de resolução de problemas. Além disso, procurou-se que as várias sugestões e propostas pedagógicas fossem fundamentadas por estudos empíricos.

1. PROMOVER AS ESCRITAS INVENTADAS EM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Introdução

A questão de como as crianças compreendem que as letras representam componentes sonoros das palavras tem sido analisada no âmbito da exploração da linguagem escrita previamente ao ensino formal. É frequente as crianças em idade pré-escolar efetuarem tentativas de escrita (escritas inventadas), sendo que a frequência de contacto com textos escritos e a qualidade dos contextos em que as crianças se movem e, em particular, as formas como os adultos se constituem como mediadores entre as crianças e a linguagem escrita, determinam a forma como elas concebem o código escrito e evoluem nas suas conceções antes da entrada para a escola (Goodman, 1988; Hiebert & Raphael, 1998; Sulzby, 1989). Essa evolução é particularmente relevante se atendermos aos estudos que demonstram que a qualidade das escritas inventadas nas crianças em idade pré-escolar é um excelente preditor do seu sucesso posterior na aprendizagem da leitura (Albuquerque & Alves Martins, 2022; Ouellette & Sénéchal, 2016).

Quais as características do código alfabético que tornam difícil a apreensão pelas crianças do princípio alfabético?

A escrita alfabética é simultaneamente um código **fonográfico**, **morfográfico** e **logográfico** (Chauveau et al., 1997). O primeiro atributo remete para o princípio alfabético e decorre do facto de o código escrito ser constituído por letras, ou grupos de letras, que representam os sons da língua, ainda que não numa relação termo a termo, como iremos desenvolver no capítulo seguinte. Existem muitas diferenças quanto à maior ou menor transparência com que os componentes ortográficos traduzem a fonologia de uma língua, o que depende do grau de correspondência mais ou menos linear entre letras e sons e da maior ou menor complexidade das restrições de combinatória de sons.

A natureza **morfemática** do sistema alfabético decorre do facto de certos grafemas, ou combinatórias de letras, representarem componentes de sentido como o <in> de «*infeliz*» ou o /s/ de «*patos*». A existência de uma correlação não unívoca entre as letras e os sons faz com que palavras diferentes, que têm a mesma pronúncia, possam ter uma ortografia diversa. Essas palavras são designadas de *homófonas*, como em «*sem*» e «*cem*», ou em «*era*» e «*hera*», etc. Esta particularidade faz com que o código alfabético contenha, em certa

medida, uma dimensão **logográfica**, já que índices visuais como a diferença entre <c> e <s> de «cem» e «sem» permitem discriminar estas duas palavras com uma pronúncia idêntica. Estas dimensões serão também exploradas com mais detalhe no capítulo 2 quando analisarmos as características do sistema ortográfico português. Existe ainda um conjunto de dimensões extra alfabéticas associadas ao código escrito de que as crianças terão igualmente de apropriar-se ao longo do seu percurso até à alfabetização (por exemplo, o papel das letras maiúsculas, a pontuação, a orientação espacial da escrita, alguns dos quais serão igualmente objeto de análise no capítulo 2).

O conhecimento das características do código escrito é fundamental para que se possa compreender a natureza das aprendizagens e dos obstáculos que as crianças enfrentam até atingirem o domínio da leitura e da escrita. Para perceberem, por exemplo, a organização alfabética do código escrito, as crianças devem conseguir segmentar as palavras nos seus elementos fonémicos ao nível do oral e relacioná-los na respetiva ordem com as correspondentes letras ou grafemas ao nível da escrita. Isto é particularmente difícil na medida em que o modo mais natural de analisar a fala é através das unidades silábicas. A saliência percetiva das sílabas decorre do facto de a consoante e da vogal (CV) - para o caso de sílabas simples - serem articuladas ao mesmo tempo, ou seja, serem coarticuladas. Isto significa que os movimentos articulatórios necessários para produzir cada um destes componentes se combinam, de modo que as unidades acusticamente percecionadas refletem em simultâneo os dois fones das sílabas CV. A análise dos segmentos fonémicos é muito mais difícil e menos intuitiva para as crianças, porque este tipo de unidade sonora não tem identidade física, tendo uma natureza abstrata que é alterada pelo contexto. Significa isto que um determinado fonema/alvo apresenta diferentes propriedades acústicas em função dos outros fonemas com que aparece combinado (por exemplo, as propriedades acústicas de /p/ são diferentes em «pato» e «pipa», porque as propriedades do som /p/ dependem da vogal que se lhe segue).

Em síntese: o código escrito organiza-se segundo o princípio alfabético, o qual faz corresponder cada letra ou grafema a um som da fala. Uma vez que a definição de um sistema de escrita alfabético passa pela possibilidade de representar graficamente os fonemas ou unidades mínimas de som, as crianças têm de conseguir apreender os fonemas do fluxo da fala para perceberem a lógica alfabética, o que pode ser particularmente difícil dada a natureza abstrata dessas unidades sonoras. O entendimento do princípio alfabético constitui o suporte conceptual para o desenvolvimento de operações de descodificação na leitura e para o posterior progresso na escrita, nomeadamente em relação ao domínio da ortografia.

O que são as escritas inventadas?

As escritas inventadas revelam-se nas tentativas precoces das crianças para representar a linguagem oral antes do ensino formal. Nessas primeiras tentativas de exploração do código escrito, as escritas inventadas das crianças em idade pré-escolar têm às vezes pouca semelhança com a escrita convencional na medida em que a noção de que as letras representam os fonemas da linguagem oral é precedida por concepções meramente comunicativas da linguagem escrita e onde nem sempre está presente a noção de que as letras representam segmentos do oral.

Na exploração que fazem da escrita, as crianças vão evoluindo das garatujas para uma gradual representação da estrutura fonológica das palavras com letras adequadas, mesmo não representando todos os sons das palavras. A escrita inventada das crianças em idade pré-escolar é uma atividade de resolução de problemas, envolvendo procedimentos analíticos de segmentação de palavras e a detecção de algumas correspondências grafo-fonéticas. Não se trata de um processo de memorização ou de cópia de escritas convencionais, mas de procedimentos de experimentação por parte das crianças, em que estas recorrem aos conhecimentos que adquiriram informalmente sobre o nome das letras e às correspondências letras-sons para representar na escrita os sons que identificam.

A escrita inventada implica procedimentos de experimentação

Como evoluem as escritas inventadas?

Uma das primeiras autoras a estudar as tentativas de escrita de crianças em idade pré-escolar terá sido Emilia Ferreiro. Para esta autora (1988, 2002) os mecanismos fundamentais para a evolução das escritas precoces são as descobertas que as crianças fazem (e os conflitos cognitivos e sociocognitivos desencadeados por essas descobertas) no decurso das suas tentativas de escrita. Assim, ao refletirem sobre as propriedades da escrita e sobre o que a escrita representa, as crianças vão construindo uma série de hipóteses conceptuais. A autora define (1988) três níveis de evolução das escritas:

As tentativas de escrita promovem as escritas precoces

Níveis da evolução das escritas

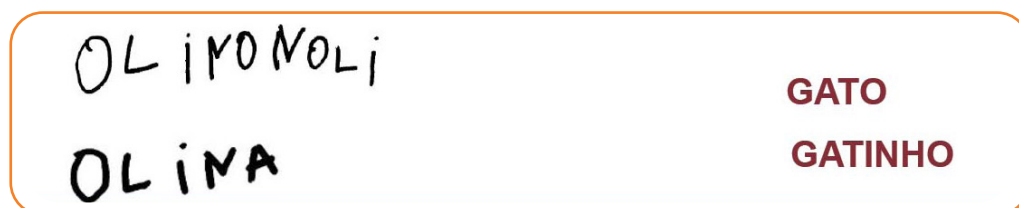
Num primeiro nível, a escrita não é ainda determinada por critérios linguísticos. As crianças utilizam sequências de letras em que imitam a imagem que construíram para as palavras, atribuindo-lhes um valor comunicativo. É frequente nestas fases iniciais que as crianças associem a escrita à representação da dimensão dos referentes (por exemplo, elefante escreve-se com muitas letras porque os elefantes são grandes) e que façam diversas combinações das mesmas letras para representarem diferentes palavras.

Figura 1- Escritas pré-silábicas.



No exemplo em baixo, referente igualmente ao nível pré-silábico, evidencia-se como as crianças ligam a escrita à dimensão dos referentes. Neste caso a criança escreveu mais letras em gato do que em gatinho, justificando esta opção de escrita com base no facto de os gatos serem maiores.

Figura 2- Escritas pré-silábicas.



Num segundo nível, as crianças começam por estabelecer correspondências arbitrárias entre unidades do oral (sílabas) e unidades da escrita (letras), dando origem às escritas silábicas (uma letra por sílaba).

Figura 3- Escritas silábicas.



Num terceiro nível, começam a fonetizar a escrita, ou seja, a analisar o oral e a procurar as letras que melhor representam os sons identificados (escritas fonetizadas¹). Neste terceiro nível as crianças começam muitas vezes por representar adequadamente um dos sons das sílabas, depois mais do que um som por sílaba (escritas silábico-alfabéticas) e por fim todos os sons das palavras (escritas alfabéticas).

Figura 4- Escritas silábicas e silábico-alfabéticas com fonetização.



¹ Na literatura anglo-saxónica o conceito de «escritas inventadas» é aplicado sobretudo a partir do momento em que existem tentativas de usar letras adequadas para representar os sons identificados.

Figura 5- Escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas



Vários estudos descritivos realizados em diferentes línguas (e.g. Alves Martins, 1993; Besse, 1993; Ferreiro, 1988; Ferreiro & Teberosky, 1986; Fijalkow, 1993; Pontecorvo & Orsolini, 1996; Sulzby, 1989; Tolchinsky, & Teberosky, 1998) evidenciam semelhanças na descrição das fases que caracterizam a evolução das escritas pré-convencionais, mas também algumas diferenças decorrentes em parte da estrutura da própria língua. Por outro lado, apesar destas semelhanças, verifica-se uma certa heterogeneidade e irregularidade nos percursos individuais de escrita. Uma mesma criança pode às vezes produzir escritas enquadradas em diferentes níveis, em função do contexto de produção, do tamanho das palavras e das letras que as integram (Alves Martins & Silva, 2006). Também as práticas pedagógicas podem influenciar a evolução das escritas inventadas (Alves Martins, 2007; Santos & Alves Martins, 2011).

As práticas pedagógicas influenciam a evolução das escritas inventadas

Quais os efeitos positivos das escritas inventadas?

A partir da década de noventa vários autores (Adams, 1998; Sthal & Murray, 1998; Treiman, 1998) começaram a considerar as escritas não convencionais anteriores à escolarização formal como um instrumento potenciador do desenvolvimento da consciência dos segmentos orais das palavras. Os procedimentos de análise inerentes às tentativas precoces de escrita inventada parecem modelar e desenvolver competências de análise do oral e, nessa medida, promovem o desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão do princípio alfabético. Esta perspetiva revelou-se particularmente interessante tendo em conta os inúmeros estudos que demonstram a existência de uma relação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita.

Desenvolvimento da consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético

O conceito de consciência fonológica reenvia para uma forma de conhecimento explícito da estrutura sonora das palavras por oposição a um tipo de conhecimento mais tácito e inconsciente subjacente à produção e entendimento da linguagem oral. As modalidades mais elementares da consciência fonológica abrangem a sensibilidade às sílabas, rimas e fonemas iniciais das palavras, e podem desenvolver-se mais ou menos espontaneamente, ao longo da educação pré-escolar (Liberman et al., 1974; Treiman, 1992).

A consciência explícita da estrutura fonémica das palavras e a capacidade para manipular os segmentos fonémicos requerem alguma modalidade de instrução. As investigações no âmbito da consciência fonológica demonstraram que esta competência tem um papel preditor no sucesso da aprendizagem da leitura (e.g. Ball & Blachman, 1991; Bus & van Ijzendoorn, 1999; Castles & Coltheart, 2004; Ehri et al., 2001; Goswami & Bryant, 1990; National Early Literacy Panel, 2008). As escritas infantis pré-convencionais (escritas inventadas), na medida em que implicam a análise da linguagem oral, introduzem uma prática metalinguística que tem consequências importantes na apreensão consciente dos segmentos orais das palavras. Provavelmente, o efeito das escritas inventadas na consciência fonémica é uma consequência da mobilização das letras no decurso da atividade de escrita, as quais irão servir de suporte concreto para a apreensão das entidades intrinsecamente abstratas como os fonemas (Stahl & Murray, 1998).

Como foi referido, a qualidade das escritas precoces na infância e o facto de estarem mais ou menos próximas da lógica alfabética têm impacto na consciência fonológica e na compreensão do princípio alfabético. Mas também e, por si só, constituem um excelente preditor do sucesso na aquisição da leitura (Albuquerque & Alves Martins, 2022). Nesta linha, vários estudos mostraram que medidas de escrita inventada ao nível da educação pré-escolar estão correlacionadas com o desempenho das crianças em tarefas de leitura e escrita no final do primeiro ano de escolaridade (Mann, 1993; Richgels, 1995). Outros estudos de intervenção ao nível das escritas inventadas (Alves Martins et al., 2013, 2016; Ouellette & Sénéchal 2008, 2016; Pulido & Morin, 2017) comprovaram que a evolução da qualidade das escritas inventadas das crianças em idade pré-escolar tem não só efeito na compreensão do princípio alfabético e na sua capacidade para ler palavras antes da entrada para a escola, mas igualmente nos níveis de leitura e escrita no final do 1.º ano de escolaridade (Ouellette & Sénéchal, 2016; Albuquerque & Alves Martins, 2022).

Em síntese: as atividades de escrita inventada favorecem a apropriação do princípio alfabético, promovem o desenvolvimento da consciência fonológica e são um dos fatores mais importantes que contribuem para as competências de leitura no final do 1.º ano de escolaridade.

Como promover a evolução das escritas inventadas na educação pré-escolar?

Promover a reflexão das crianças sobre a escrita, falar com elas sobre as suas tentativas de escrita (por exemplo, questioná-las sobre como fizeram para escrever aquela palavra ou sobre as razões da escolha de determinadas letras) é um ponto de partida fundamental para a evolução das escritas inventadas. Os estudos de intervenção referidos no ponto anterior (e.g. Alves Martins et al., 2016; Hofslundsengen, et.al., 2016; Ouellette & Sénéchal, 2008; Pulido & Morin, 2017), e outros que procuram analisar as formas mais eficazes de mediação do adulto (Albuquerque & Alves Martins, 2020), sustentam algumas das nossas sugestões em relação às atividades de escrita inventada.

Antes de explicitarmos essas propostas, gostaríamos de salientar que:

a) **a promoção da qualidade das escritas inventadas na educação pré-escolar não é equivalente a uma escolarização formal precoce** neste nível de educação (não se pretende, por exemplo, explicitamente ou fora de um contexto significativo sugerir o ensino das letras ou fichas de cópia de letras). As propostas que iremos fazer procuram enquadrar o escrito em contextos significativos para as crianças e é nesses contextos que o educador pode agir como mediador para proporcionar pistas sobre a escrita e/ ou facilitar a reflexão, colaboração e discussão entre as crianças durante os procedimentos de escrita de palavras.

b) **um ambiente de sala de atividades com muitos registos de escrita pode não promover só por si a compreensão da natureza do código escrito.** É nossa convicção que, na educação pré-escolar, se deve evidentemente criar um ambiente educativo favorável à literacia emergente, proporcionando registos escritos de notícias, procedendo à rotulação de objetos, elaborando cartazes, assinalando a presença das crianças com a lista dos seus nomes, etc. Esse ambiente de literacia com muitos registos constitui uma condição necessária para a apropriação das várias funções da linguagem escrita e para a criação de oportunidades de exploração da linguagem escrita. Mas a descoberta das características do código escrito requer uma atitude ainda mais ativa por parte do educador em relação à exploração da escrita.

c) **a atitude de mediador do educador** em relação às atividades de escrita inventada, agindo como suporte, fazendo comentários, colocando questões, pedindo justificações e favorecendo a troca de ideias entre as crianças é a base para a progressão da sua aprendizagem. O educador

desempenha assim um papel fundamental nas atividades de escrita inventada «ao considerar as verbalizações e escritos das crianças para tentar proporcionar apoio no sentido de as ajudar a compreender o princípio alfabético» (Albuquerque & Alves Martins, 2020, p. 13).

As atividades de escrita inventada são atividades onde se pede às crianças para escrever determinadas palavras ou frases - de preferência palavras que façam sentido num certo contexto funcional. Diversas situações são propícias a sugerir às crianças que escrevam e reflitam sobre os seus escritos; por exemplo comentar um desenho ou comunicar uma mensagem. No decorrer do processo de escrita, o educador conduz as crianças a pensarem sobre a forma de escrever a palavra, leva-as a analisar os segmentos orais das palavras e a explorar as letras que melhor se adequam e em que ordem, adaptando os seus comentários e questões ao nível de raciocínio em relação à escrita demonstrado pelas crianças. No final do processo, o educador poderá ainda levar as crianças a comparar a sua escrita com a escrita convencional, discutindo as suas diferenças. Esta atitude ativa do educador pode ser concretizada em diversas situações do quotidiano. Assim, por exemplo, sugerimos:

- a) No momento de registar as presenças, pedir às crianças que encontrem uma palavra que comece pela mesma letra do seu nome.
- b) No dia de um passeio, comparar a escrita diferente do mesmo nome por parte de várias crianças. Por exemplo, numa ida ao zoo, dois meninos escreveram num desenho relacionado com o passeio a palavra urso. Um escreveu TXTOX e outro US. Comparar os escritos, questioná-los sobre as razões que os levaram a escrever daquela maneira.

Que palavras e frases escrever e em que contextos?

Como foi acima enunciado, existem muitas situações em que faz sentido o educador proceder a registos escritos (e.g. resumir uma história; registar as novidades depois do fim de semana, escrever um *email* à frente das crianças, etc.). Nestas situações, o educador pode e deve questionar as crianças sobre a forma de escrever determinada palavra e suscitar a discussão sobre a escrita. No entanto, o contexto alargado de grande grupo com muitas crianças, as próprias características naturais das crianças destas idades em termos de foco de atenção e de memória a curto prazo aconselham a que, além dessas situações, sejam implementadas outras de reflexão em pequeno grupo. As atividades de escrita colaborativa em pequeno grupo tornam mais fácil enquadrar a reflexão de todas as crianças e, nesse sentido, favorece a gradual evolução até à compreensão do

Atividades de escrita
colaborativa

princípio alfabético. As palavras a escrever pelas crianças no âmbito da escrita colaborativa devem surgir de **contextos significativos** e onde faça sentido escrever essas palavras, no entanto, devem ser igualmente consideradas as características da sua estrutura fonológica de forma a facilitar as descobertas e as interações entre as crianças. Podem assim ser consideradas palavras de uma lista de compras, palavras para completar um poema ou que correspondem à resposta a uma adivinha, os nomes das personagens de um livro, ou o nome dos animais de um livro que foi lido, as etiquetas dos produtos de uma loja de brincar. No entanto, no quadro de atividades de escrita inventada, sugere-se que **o educador escreva algumas das palavras de maior complexidade fonológica e peça às crianças para escrever outras**. Em relação a essas outras palavras pode questionar e incentivar a discussão sobre a letra inicial mais adequada, comparar as sugestões das crianças, pedir justificações. Gradualmente pode passar a analisar e discutir as duas primeiras letras das palavras e assim sucessivamente até à palavra completa num quadro de atividades de escrita que se pretendem frequentes.

Um dos fatores que favorecem a utilização de letras convencionais nas tentativas de escrita é o facto de **as palavras apresentarem sequências fonéticas representativas dos nomes das letras** (Mann, 1993; Quintero, 1994; Treiman & Cassar, 1997). Por exemplo numa lista de compras com «água», «alho», «peras», «pizza», e «farinha», o educador escreve «farinha» e pede às crianças que escrevam «peras» e «pizza» e depois «água» e «alho». Numa história de Natal onde as personagens são um Pai Natal, uma rena e um *robot*, o educador escreve Pai Natal e as crianças discutem como se escreve «renas» e «robot».

Esta característica está na base da escolha de alguns dos exemplos enunciados em cima: «renas» contém na sílaba inicial o nome da letra <r>²; «peras» contém na sílaba inicial o nome da letra <p>. A sílaba inicial da palavra «alho» coincide com a letra <a>. Palavras com estas características parecem mais facilmente induzir as crianças em idade pré-escolar, nos seus ensaios de escrita, a seleccionar uma letra adequada aos sons identificados, o que é ainda mais relevante com crianças que ainda não equacionam a escrita como uma forma de representação de segmentos do oral. Além disso, nos exemplos apontados, procurámos escrever mais do que uma palavra iniciada pela mesma letra (Alves Martins & Silva, 2006).

Outro aspeto a ter em conta é a **utilização de várias palavras iniciadas pela mesma letra do nome de uma ou várias crianças**. Tendo em conta a frequente exposição das crianças ao seu nome escrito e dado que muitas das crianças em idade pré-escolar já sabem escrever o seu nome e conhecem pelo menos o nome da primeira letra, o facto de as palavras a escrever conterem letras do nome de

² No quadro da palavra rena assumimos que o <r> seria designado por «rê» e não por «erre».

uma ou mais crianças favorece a sua mobilização (Treiman et al., 2001). O nome próprio é, aliás, um excelente suporte para as crianças aprenderem algumas letras, analisando os nomes que começam pela mesma letra e comparando letras comuns no meio e o som que representam, etc.

Nas fases iniciais das atividades de escrita inventada é igualmente aconselhável solicitar às crianças que escrevam palavras mais pequenas, com uma estrutura fonológica mais simples e gradualmente evoluir para palavras maiores e mesmo para frases.

Em síntese: na escolha das palavras para atividade de escrita inventada, procure:
a) palavras que façam sentido no contexto de uma rotina ou de uma atividade significativa; b) numa fase inicial, palavras que apresentem sequências fonéticas representativas dos nomes das letras e palavras que contenham a letra inicial do nome das crianças; c) graduar a complexidade das palavras a escrever tendo em conta a evolução das crianças.

Que tipo de intervenções discursivas do educador mais favorecem a evolução das escritas inventadas?

A intencionalidade pedagógica do educador subjacente às práticas de escrita inventada deverá estar centrada no encorajamento da reflexão das crianças sobre os escritos, maximizando as suas intervenções no sentido de melhorar a qualidade dos escritos das crianças. Em termos genéricos é fundamental encorajar as crianças a verbalizar os conhecimentos e estratégias que estão por trás das suas escritas e o educador ajustar as suas perguntas e pedidos de justificação aos níveis de conhecimentos sobre a escrita demonstrados pelas crianças.

Estas estratégias podem ser realizadas no quadro de escrita colaborativa onde as crianças em pequeno grupo escrevem e discutem sobre como escrever uma mesma palavra, devendo chegar a um acordo, assumindo o educador o papel de orientador do grupo, de suporte às descobertas efetuadas pelas crianças e de promotor de consensos (Albuquerque & Alves Martins, 2020). Esse papel pode ser exemplificado através do seguinte diálogo:

Educador: Como é que vamos escrever a palavra pato? Qual é que acham que é a primeira letra?

Maria: É um A.

Educador: A Maria diz que a primeira letra de Pato é um A. Alguém concorda?

Papel do educador nas atividades de escrita inventada

O Francisco abana a cabeça afirmativamente.

Tiago (repetindo baixinho): Pa, Pa, Pa, não é um P... pe, pe, pe, Pato!

Educador: A Maria diz que é A e o Pedro diz que é um P, quem acham que tem razão?

Francisco: É o A.

Educador: E tu Joana, o que achas? (criança que até ao momento ainda não se tinha pronunciado)

Joana: Não sei bem.

Educador: Maria, porque é que achas que é um A?

Maria: PA... A, tem um A.

Tiago: PA, PA, não ouves o P como o nome da Paula (a auxiliar) e ela já escreveu o nome dela à nossa frente.

Maria: Tens razão.

Educador: Então escrevo o P?

Todos acenam a cabeça. O Educador escreve P numa folha e mostra-a.

Educador: Então agora o que é que acham que vem a seguir? PA- (e salienta o A).

Maria: Um A! Agora é que é o A.

Este diálogo ilustra como o educador recorreu ao questionamento direto («Vamos pensar na palavra PATO? Qual será a primeira letra?», ao confronto de pontos de vista («A Maria diz que é A e o Pedro diz que é um P, quem acham que tem razão?», incentivou a reflexão às crianças menos participativas («E tu Joana, o que é que pensas?»), solicitou justificações («Porque é que pensas que é um A, Maria?»). Além dessas estratégias, poderia ainda modelar palavras para centrar a atenção da criança em aspetos fonológicos da palavra («PA-Pa-TO, que letra é que achas que fica melhor?») ou proceder à síntese de pontos de vista de forma a se chegar a um consenso em relação às letras a usar. No fim da escrita da palavra, pode-se mostrar ou não a escrita convencional e proceder-se à discussão das diferenças entre a escrita convencional e a escrita realizada pelas crianças.

Outra modalidade possível é a escrita individual (por exemplo com letras móveis de uma determinada palavra) e o educador orientar uma discussão entre pares no sentido compararem as escritas e chegarem a um consenso, recorrendo-se ao mesmo tipo de intervenções acima mencionadas.

Em síntese: conduzir as crianças a refletir sobre os escritos ajuda-as a evoluir no sentido da compreensão do princípio alfabético e tem um significativo efeito na prevenção das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. Neste contexto, o papel do educador é o de mediador, orientando as discussões em torno do escrito e das letras a usar e facilitando as inferências sobre a relação oral/escrito (Albuquerque & Alves Martins, 2022).

Atividade 1.

1. Observe as escritas da Maria e do João das palavras «boi» e «bola».

Maria:

U20IN · AR · NU B E T B

(boi)

(bola)

João:

□ i OA

(boi)

(bola)

Tendo em conta o percurso evolutivo descrito por Emilia Ferreiro, procure caracterizar a escrita da Maria e do João para a palavra «boi» e «bola».

Atividade 2.

2. As interações à volta da escrita podem ser ilustradas pelo diálogo em baixo (adaptado de Albuquerque & Alves Martins, 2022). Tente caracterizar a natureza das intervenções do educador.

Educador – O ratinho Gabi era a personagem mais marota da história. Vamos tentar escrever a palavra rato para fazermos um quadro com todas as personagens. Qual é que acham que será a primeira letra da palavra «rato»?

Joana: É um A.

Rui: Eu acho que é um R.

Educador: Maria, quem é que achas que tem razão? O Rui ou a Joana? Para escrever RA-RA-to o que é que fica melhor, o R ou o A?

Maria: Não sei.

Educador: Rui, porque é que dizes que é o R?

Rui: Porque se ouve RRR em Rato. É como no meu nome Rui.

Educador: O que é que achas, Clara?

Clara: Eu acho que se ouve as duas RA, é preciso o R e o A?

Atividade 3.

3. Depois de ler o poema de Cecília Meireles e discutir o sentido das «escolhas», o educador seleciona para um momento de escrita colaborativa as palavras «pena» e «ares». Que características têm estas palavras para o educador as ter selecionado?

«Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo ...
e vivo escolhendo o dia inteiro!»

2. APRENDER ORTOGRAFIA

Introdução

A apropriação da ortografia do português e das regras ortográficas subjacentes é uma das aprendizagens fundamentais dos primeiros anos de escolaridade. Trata-se de uma aquisição que tem efeitos tanto na escrita como na leitura, uma vez que a precisão das representações ortográficas tem implicações na rapidez com que se lê e na correção ortográfica do que se escreve (Ouellette, et al., 2017). A capacidade para evocar de forma automática representações ortograficamente corretas das palavras é também uma condição necessária para uma escrita fluente de textos, uma vez que, só nestas circunstâncias, as crianças conseguem centrar a sua atenção nas ideias que pretendem exprimir nos textos e não tanto na forma de escrever as palavras. Dados do IAVE de 2018 dão conta de que 44% de alunos do 2.º ano dão 6 a 15 erros num ditado de 50 palavras, o que demonstra a relevância de atividades pedagógicas eficazes do ensino da ortografia.

O ensino da ortografia é modelado pela compreensão dos professores sobre como se processa a aprendizagem e pelo que acreditam serem as estratégias mais eficazes (Meneses et al., 2012; Daffern et al., 2020). Diversos estudos evidenciam as dificuldades por parte dos professores em diferenciar a natureza dos diversos tipos de erros ortográficos e de conceber estratégias mais específicas consoante a natureza do erro ortográfico. Essas dificuldades fazem com que a abordagem pedagógica seja semelhante e não diferenciada em função das características do erro (Meneses et al., 2012; Daffern et al., 2020). Assim, é nossa intenção neste capítulo abordar a natureza dos diferentes tipos de erros das crianças, bem como referir o repertório de estratégias pedagógicas mais adequadas a cada tipo de erro.

A análise dos diferentes tipos de erros não pode ser separada de uma abordagem das especificidades da ortografia do português. Na maior parte dos códigos alfabéticos, a aquisição da ortografia não implica apenas a aprendizagem das correspondências grafema-fonema, já que existem fonemas que podem ser representados por mais do que um grafema³ (ex.: no português, o som /s/ pode ser representado por <s>; <ss>; <ç> e <c>). Por outro lado, a mesma letra pode ter diferentes valores fonémicos (ex.: <s> pode ter o valor de /z/ou /s/) e as crianças têm de aprender os contextos e as regras que sustentam estas irregularidades. O sucesso na aprendizagem da ortografia depende assim da apropriação de informações ao nível fonológico, ortográfico e morfológico, e também das respetivas exceções, as quais terão de ser integradas para que as

³ Grafema é um conceito que remete para uma letra ou um conjunto de letras que notam um fonema.

crianças sejam capazes de construir representações ortográficas precisas das palavras e de as mobilizar no processo de escrita.

Todos os sistemas ortográficos são igualmente complexos?

Tipos de sistemas ortográficos

A complexidade de um sistema ortográfico está associada à maior ou menor inconsistência da relação entre os grafemas e os fonemas - dimensão designada como profundidade ortográfica. Assim, por exemplo, no finlandês existe uma relação termo a termo entre os grafemas e os fonemas, na medida em que cada grafema representa sempre um mesmo fonema. Os sistemas ortográficos com estas características são designados como transparentes. Noutras línguas, como o inglês, a relação grafema/fonema é significativamente mais irregular, dado o mesmo fonema ser notado por diferentes letras e cada grafema poder representar diversos fonemas. Sistemas ortográficos como o inglês são designados de opacos.

Outra dimensão que define a dificuldade de um sistema ortográfico é a complexidade da sua estrutura silábica. Por exemplo, as línguas de raiz latina, tendencialmente, apresentam maior frequência de sílabas consoante/vogal (CV ex.: **pá**). As línguas de raiz germânica têm mais sílabas complexas e mais sílabas iniciadas por duas ou mais consoantes seguidas sem vogais pelo meio (designados encontros consonantais como por ex.: <pr> <cl>, etc.).

Seymour et al. (2003) foram comparar 13 línguas europeias cruzando a dimensão da profundidade ortográfica com a da complexidade da estrutura silábica tendo obtido a seguinte classificação:

- a) **ortografias transparentes de estrutura silábica simples** (finlandês, grego, italiano, espanhol);
- b) **ortografias transparentes de estrutura silábica complexa** (alemão, norueguês, islandês);
- c) **ortografias intermédias de estrutura silábica simples** (português e francês);
- d) **ortografias intermédias de estrutura silábica complexa** (holandês, sueco e dinamarquês);
- e) **ortografias opacas com estrutura silábica complexa** (inglês).

A complexidade das relações entre os fonemas e os grafemas vai influenciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Seymour et al. (2003) verificaram que línguas com maior transparência e menor complexidade

silábica eram mais fáceis de serem lidas comparativamente às restantes, isto porque a leitura nas primeiras implicaria apenas a conversão fonema-grafema enquanto nas línguas mais opacas obrigaria a mobilizar processos relacionados com a consciência dos morfemas. Ziegler e Goswami (2005) confirmaram que o grau de opacidade de uma língua tem implicações diretas na rapidez de aquisição da leitura e da escrita.

Quais as características do sistema ortográfico português?

O sistema ortográfico português obedece, como foi referido no capítulo anterior, ao princípio alfabético, na medida que as letras/grafemas do nosso alfabeto representam os fonemas. A classificação de Seymour et al. (2003) define-o como um sistema intermédio quanto ao grau de transparência da sua ortografia. Assim sendo, a relação entre as letras/grafemas e os fonemas não é biunívoca, havendo letras que notam mais do que um fonema e fonemas que podem ser representados por mais do que uma letra. O alfabeto português, tradicionalmente constituído por 23 letras (5 vogais e 18 consoantes), teve um acréscimo de 3 letras (K, Y, W) com a adoção do acordo ortográfico de 1990. Essas 26 letras são usadas para notar os 37 fonemas da língua portuguesa. Logo, no sistema ortográfico português, tal como acontece em outras línguas, o número de letras é menor do que o número de fonemas. Esta diferença entre o número de fonemas e grafemas tem consequências na regularidade da sua relação. Na escrita de palavras em português só 41% das relações grafemas/fonemas têm uma correspondência fixa (Gomes, 2001). Por exemplo o som /s/ antes de <e> e ou <i> pode ser grafado como em «sinto», «passeio» e «cinto», sendo por isso irregular.

A relação entre o sistema de sons do português e a sua ortografia é definida por Morais (2005) da seguinte maneira:

a) **Regularidades diretas:** quando um som é sempre representado pela mesma letra ou grafema. Por exemplo os fonemas /b/, /d/, /p/, /t/, /f/, /v/, /m/, /n/, /ɲ/ e /ʎ/⁴ são representados sempre pela mesma letra ou grafema.

b) **Regularidades contextuais:** que implicam regras em que a relação grafema/fonema é determinada pela posição da letra dentro da palavra. Por exemplo, o fonema /R/ é consistentemente representado como <r> no início de palavras ou quando, no meio da palavra, vem a seguir a uma vogal nasal ou a uma consoante como em «tenro» ou «melro». Por outro lado, em posições intermédias de palavras, mas entre vogais, como em

⁴ /ɲ/ e /ʎ/ são os símbolos fonéticos para representar <nh> e <lh>

<carro>, este fonema para ser pronunciado como /R/ tem de ser grafado como <rr>.

c) **Regularidades morfossintáticas:** que envolvem as regras implicadas na análise dos morfemas no interior das palavras e na identificação das categorias morfossintáticas das palavras. Por exemplo o uso de “eza” nos nomes como «beleza» ou «firmeza» e «esa» nos adjetivos como «portuguesa» ou «inglesa».

d) **Irregularidades:** conjunto de situações em que não existem regras ou princípios gerativos passíveis de serem aplicados à grafia da palavra, sendo que a sua correta ortografia depende da etimologia ou tradição de uso. Por exemplo, o facto de grafarmos o fonema /ʃ/ com <x> em «xaile» ou com <ch> em «chapéu» tem a ver com a etimologia da palavra que no primeiro caso deriva do persa e no segundo do latim.

Em relação à estrutura silábica, as sílabas mais frequentes do sistema ortográfico português são as que têm uma estrutura consoante-vogal (CV) como em **pa**-to; consoante-vogal-vogal (CVV) como em mui-to, ou apenas uma Vogal (V) como em **A**-na. A maior frequência deste tipo de sílabas está na base da classificação do português como uma língua com uma estrutura silábica simples. Ainda assim existem outros padrões silábicos complexos como consoante-consoante-vogal (CCV; ex. **pra**-to) ou consoante-vogal-consoante (CVC; ex.: **par**-to) que são relativamente frequentes nas palavras. Estas e outras estruturas silábicas complexas são mais difíceis de grafar por implicarem uma análise dos seus sons constituintes, que nem sempre as crianças são capazes de realizar facilmente.

Sendo consensual a ideia de que o desenvolvimento dos conhecimentos ortográficos é mediado pelas características do código ortográfico que a criança vai aprender, uma noção precisa do sistema ortográfico português é necessária para se compreender a natureza dos erros infantis no decurso da aprendizagem da escrita e diferenciar as estratégias para os remediar.

Como são construídos os conhecimentos ortográficos?

Depois de ser adquirido o domínio do sistema ortográfico da sua língua, os sujeitos alfabetizados parecem recorrer a duas vias no decurso da escrita das palavras (Tainturier & Rapp, 2004). A primeira, a via lexical ou direta, recupera

diretamente as formas lexicais da memória e transcreve-as, sendo que, quanto mais frequentes forem as palavras mais rápida é a recuperação e mais curta é a latência antes do início da escrita. A outra via, designada de fonológica ou indireta, é aplicada a palavras desconhecidas e recorre à identificação dos fonemas e à utilização das regras que estabelecem a representação do som em causa, em diferentes contextos.

No início da aprendizagem, as crianças, ao escreverem, parecem recorrer sobretudo a estratégias de conversão fonema/grafema, ou seja, à via fonológica, o que dá origem a erros como «gatu» para «gato» ou «caza» para «casa». Apesar de a via fonológica ser predominante nas fases iniciais da aprendizagem, tal facto não invalida que desde cedo as crianças não revelem sensibilidade às regularidades nas palavras (Polo et al., 2005; Polo, Treiman et al., 2015) e realizem o que autores designam de uma aprendizagem estatística. A abordagem da aprendizagem estatística defende que as crianças são sensíveis a padrões repetidos da escrita desde idades precoces e que detetam regularidades nas palavras (sequências plausíveis de letras nas palavras no contexto de um sistema ortográfico) ao participarem em experiências informais de leitura e escrita. No entanto, estes tipos de conhecimentos ficam frequentemente ao nível do implícito.

Os processos de conversão fonológica parecem ser uma condição necessária, mas não suficiente, para a formação de representações ortográficas⁵ na memória a longo prazo. A evolução da escrita em idades precoces requer a gradual tomada de consciência das irregularidades do sistema escrito. À medida que as crianças se apercebem de que as relações grafo-fonéticas não se baseiam numa correspondência biunívoca entre letras e sons, começam a identificar padrões de letras idênticos em diferentes palavras associando-os a sílabas, a partes de sílabas, a afixos e a prefixos. Assim, no contexto de um dado sistema ortográfico, para que se registe a evolução nos seus conhecimentos ortográficos, é necessário que as crianças compreendam o funcionamento das regras, reelaborando a sua função no código escrito e tornando, deste modo, pouco a pouco, mais explícitas as restrições ortográficas (Bousquet et al., 1999). Além disso é igualmente importante que se apercebam da existência de exceções e inconsistências da própria língua (ex.: apesar de <ge> e <gi> se lerem /ji/ e /je/ não se pode escrever «jipe» como «gipe»).

A importância da tomada de consciência e explicitação das regras ortográficas para o desempenho ortográfico é evidente através de vários estudos. Morais e Teberosky (1994) realizaram uma investigação com crianças do 3.º ano de escolaridade brasileiras, em que estas foram convidadas a transgredir deliberadamente uma norma ortográfica durante a escrita de

Processos de conversão
fonológica

⁵ Conceito que remete para a memorização da sequência única de letras que compõem uma palavra, representação essa que é evocada quando escrevemos palavras familiares.

palavras, solicitando-lhes que escrevessem de forma incorreta a palavra e que justificassem de seguida as razões por que estavam erradas. Os autores verificaram que as crianças que mais transgrediam a norma e, posteriormente, explicitavam a natureza da transgressão, eram aquelas que numa tarefa de ditado apresentavam um melhor desempenho ortográfico. Por outro lado, os autores demonstraram que a natureza das restrições, contextuais ou morfológicas, diferiam quanto à acessibilidade de explicitação, sendo mais fácil de explicar as primeiras do que as segundas.

Para evoluírem na explicitação dos vários tipos de regras ortográficas, diversas investigações demonstram que as crianças parecem beneficiar de atividades que implicam a reflexão sobre a linguagem oral e a linguagem escrita (Critten et al., 2007, 2013, 2016). A capacidade de explicitação das regras por sua vez está associada a um melhor desempenho ortográfico (Critten, 2016).

Porque é que as atividades de reflexão metalinguística⁶ são importantes para a evolução das competências de escrita?

Como foi antes mencionado, nas fases iniciais da aprendizagem, o desempenho das crianças na escrita caracteriza-se por processos de soletração que conduzem à representação de uma forma linear de todos os fonemas das palavras através de grafemas. A mobilização desta estratégia requer a capacidade para refletir sobre os constituintes sonoros das palavras – consciência fonológica – o que tem sido considerado na literatura como uma competência crítica para o entendimento dos processos de codificação da escrita e para o sucesso da alfabetização.

Consciência fonológica

A consciência fonológica (capacidade para analisar e manipular de forma consciente as sílabas e fonemas das palavras) e a consciência ortográfica (capacidade para compreender e manipular a organização das letras nas palavras) são competências que se relacionam reciprocamente e facilitam a identificação das regularidades e redundâncias do sistema de escrita (Goswami & Bryant, 1990; Vellutino, et al., 2004).

Está amplamente demonstrado que atividades na educação pré-escolar relativas à consciência fonológica facilitam o processo formal da aprendizagem da leitura e da escrita (e.g. Bus et al., 1999; Lundberg et al., 1988). Nestas propostas de atividades conduz-se a crianças a centrar a sua atenção em rimas, sílabas e fonemas através de jogos diversificados que incluem identificação e produção de rimas, síntese e análise de sílabas, identificação de sílabas ou fonemas comuns em diferentes palavras, supressão de sílabas ou fonemas de palavras, síntese ou análise fonética. A capacidade de analisar as palavras nos

⁶ Atividades pedagógicas que implicam uma reflexão sobre os constituintes das palavras seja ao nível dos seus sons ou dos seus morfemas.

seus constituintes sonoros permite às crianças apreenderem a lógica alfabética e aplicar as regras de correspondência entre as letras e os sons. Competências mais sofisticadas de análise fonémica são igualmente necessárias na escrita de palavras que integram sílabas complexas (ex. CCV - <blu> em <blusa>[*bluze*]), sabendo-se que estes tipos de sílabas levantam dificuldades nas fases iniciais da aprendizagem da leitura (Treiman & Zubowsky, 1991; Serrano et al., 2011).

Uma outra competência metalinguística relevante para a evolução da escrita e em particular para compreender alguma da inconsistência grafema/fonema é a consciência morfológica. Segundo Mota et al. (2008)

Consciência morfológica

«A consciência morfológica pode envolver a morfologia derivacional e a morfologia flexional. O desenvolvimento da morfologia derivacional está relacionado à habilidade da criança lidar com a formação de palavras pelo acréscimo de prefixos ou sufixos a um radical ou ainda à decomposição de palavras derivadas gerando palavras primitivas. Já a morfologia flexional investiga a sensibilidade da criança às flexões de gênero e de número dos nomes, bem como as flexões de modo-tempo e número-pessoa dos verbos.» (p. 2)

Como foi referido anteriormente o som /s/ em português, quando aparece entre vogais, pode ser grafado com <s>, <c> e <ç>. Quando o som está antes de <e> e <i>, as hipóteses são apenas as de <s> e <c>. Existem em português um sufixo derivacional <ice> e outro flexional <isse> que tem a mesma pronúncia. O <ice> serve para formar nomes como em «velhice» e o <isse> a 3.ª pessoa do singular nos verbos no modo condicional como em «fugisse» ou «sentisse». A tomada de consciência destes e outros morfemas ajuda as crianças a decidir a grafia correta.

Em síntese: parece evidente que as intervenções ao nível das competências metalinguísticas modelam a precisão das representações ortográficas das palavras e estão associadas a melhorias no desempenho ortográfico.

Como analisar os erros ortográficos?

A frequência de contacto com as palavras e a irregularidade ortográfica condicionam o número e a natureza dos erros ortográficos no decurso da aprendizagem da ortografia de uma língua. Os erros ortográficos constituem

Tipologias de erros

uma janela para compreender as representações que as crianças têm sobre o código, devendo os mesmos ser encarados como fazendo parte do processo de aprendizagem. Além de que a natureza dos erros infantis vai evoluindo à medida que progride a aprendizagem. Assim, por exemplo, certos erros relacionados com regras morfossintáticas ou com irregularidades que têm a ver com a etimologia das palavras (sobretudo em palavras pouco frequentes) prolongam-se por mais tempo do que erros relacionados com relações regulares definidas por regras contextuais posicionais.

Existem diferentes classificações ou tipologias de erros (e.g. Horta & Martins, 2004; Baptista, 2011, para o português europeu), as quais procuram na maior parte dos casos analisar os erros em função das relações entre a ortografia e a fonologia atendendo às regularidades e irregularidades do sistema ortográfico português. Enquadrar a natureza dos erros ortográficos é fundamental para definir as atividades pedagógicas mais relevantes para proceder à sua correção.

A abordagem linguística de análise dos erros desenvolvida por Bahr et al. (2012), centra-se na competência metalinguística ou ortográfica a desenvolver subjacente à natureza do erro. Estes autores defendem que a aquisição da ortografia implica a capacidade de analisar e coordenar três dimensões das palavras

- a) fonológica – capacidade para analisar os fonemas e grupos de fonemas;
- b) ortográfica – capacidade para codificar e analisar nas palavras escritas sequências de letras;
- c) morfológica – capacidade para codificar e analisar palavras base e morfemas derivacionais ou flexionais nas palavras orais ou escritas.

Do ponto de vista destes autores (2012) torna-se fundamental a tomada de consciência de segmentos fonémicos, dos morfemas e da sua relação com grafemas e a apreensão de padrões ortográficos (ou seja, de séries de letras organizadas em função de restrições posicionais ou contextuais). Igualmente importante é a capacidade para relacionar estes vários tipos de unidades (Bahr et al., 2012). Assim a construção de representações ortográficas precisas das palavras implica a tomada de consciência destes vários tipos de unidades linguísticas, podendo os erros ortográficos decorrer de:

Dificuldades ao nível da consciência fonológica	• Reflete-se numa análise inadequada dos fonemas que integram a palavra com falhas na respetiva notação.
Dificuldades da consciência ortográfica	• No que respeita à posição de letras, plausibilidade de sequências de letras ou ao conhecimento de correspondências grafo-fonéticas tendo em conta regras contextuais. • A consciência ortográfica abrange também dimensões como a utilização de maiúsculas ou a translineação.
Dificuldades na consciência morfológica	Em identificar os morfemas flexionais ou derivacionais e a respetiva forma gráfica.

Podem também existir incorreções ortográficas decorrentes da dificuldade em conjugar estes vários tipos de unidades. Além disso, é de mencionar, pela sua relevância, outro tipo de erros lexicais que implicam de forma diferente estas competências, nomeadamente erros em homónimas e outros casos de irregularidades da correspondência grafo-fonética em que a grafia da palavra decorre da sua etimologia. Erros relacionados com a segmentação ou junção inadequada de palavras, acentuação das palavras e pronúncia inadequada de palavras devem também ser considerados.

Como associar os vários tipos de erros ortográficos às atividades de ensino/aprendizagem?

Como foi referido, apesar de a aquisição da ortografia implicar a necessidade de coordenar a consciência fonológica, ortográfica e morfológica na construção de representações ortográficas mais precisas, alguns erros, pelas suas características linguísticas, refletem dificuldades mais específicas numa destas competências metalinguísticas. O planeamento de atividades pedagógicas deve assim ter em conta a natureza do erro e a competência metalinguística ou ortográfica a desenvolver.

Dificuldades ao nível da consciência fonológica podem refletir-se em erros relacionados com:

Trocas de sons muitos parecidos na escrita de palavras, nomeadamente por confusão entre consoantes surdas e sonoras⁷ que apenas são diferentes entre si no vozeamento⁸

Tabela 1 - Dificuldade ao nível da consciência fonológica

Tipo de erro	Tipo de troca	Exemplo
confusão entre consoantes surdas e sonoras	/p/ por /b/	«bescoço» em vez de «pescoço»
	/d/ por /t/	«tata» em vez de «data»
	/k/ em vez de /g/	«calo» em vez «galo»
	/v/ por /f/	«valada» em vez de «falada».

Especificando melhor. Por exemplo no contraste entre /b/ e /p/ apenas uma propriedade fonológica distingue os dois fonemas - o vozeamento -, partilhando ambos o facto de serem bilabiais e oclusivos. Por esse motivo é mais provável uma troca entre <p> e do que por exemplo entre <p> e <f>, já que o contraste fonológico entre o primeiro par de fonemas é mínimo, enquanto no segundo par o contraste fonológico é maior. Este tipo de erro decorre assim de dificuldades em fazer essa distinção e não do desconhecimento de uma restrição ortográfica, e ainda mais tratando-se de grafemas cuja relação com o fonema é biunívoca.

Omissão, adição ou inversão de sons, nomeadamente em sílabas complexas CCV ou CVC.

Tabela 2 - Omissão, adição e inversão de sons, nomeadamente em sílabas complexas CCV ou CVC.

Sílabas	Tipo de erro	Exemplo
Na sílaba CCV da palavra «prato»:	apagamento ou omissão	pato em vez de prato
	inversão ou metátese	parto em vez de prato
	inserção de uma vogal entre as duas consoantes	parato em vez de prato
Na sílaba CVC da palavra barco	erros por apagamento ou omissão	baco em vez de barco
	erros por inversão ou metátese	braco em vez de barco
	erros por inserção de uma vogal a seguir à consoante	baraco em vez de barco

⁷ As consoantes podem ser classificadas como consoantes surdas e consoantes sonoras com base na vibração ou falta de vibração das cordas vocais ao pronunciá-las.

⁸ O conceito de vozeamento remete para o facto de haver ou não vibração das cordas vocais.

Os exemplos mencionados são dos mais frequentes, podendo existir combinações destes vários tipos de erros e/ou outros sons serem objeto de confusões ao nível da discriminação e identificação.

Se usarmos a tipologia de Baptista et al. (2011), um dos mais exaustivos sistemas de classificação de erros ortográficos do português, este tipo de erros corresponde à categoria:

Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita

- erros devido ao incorreto processamento dos fonemas (segmentação, identificação e ordenação) ou à utilização de grafemas que não são representativos do som em causa.

Atividades pedagógicas sugeridas: Jogos de consciência fonológica seguidos da escrita das palavras.

a) Jogos de identificação de sons iniciais idênticos de forma a facilitar a distinção entre consoantes sonoras e surdas

- Jogos de cartas com imagens: neste jogo as crianças agrupam as imagens que representam palavras que se iniciam por consoantes sonoras e surdas que têm dificuldades em discriminar.

Instruções:

Deve-se indicar o que está representado em cada imagem (ex.: pala/ bala; barra/parra – as palavras iniciais devem ser selecionadas para maximizar os contrastes entre p/b, mas devem ser familiares às crianças, nos pares seguintes não são necessários tantos cuidados).

Pede-se aos alunos para juntar os cartões com os pares de palavras que começam pela/pelo mesma/mesmo sílaba e/ou fonema e depois que as escrevam. O mesmo tipo de exercícios pode ser concebido para as confusões d/t; v/f; k/g, etc.

- Outro tipo de jogos, nomeadamente **lotos, jogo do peixinho** (onde se pescam imagens com os mesmos sons iniciais) ou **jogos com relógios** com imagens representativas de palavras onde a criança deverá apontar os ponteiros para as palavras que começam com o mesmo fonema podem ser usados com o mesmo objetivo.

b) Jogos para facilitar a identificação dos fonemas constituintes de sílabas complexas.

- **Jogos de identificação de sílabas iniciais idênticas de forma a**

facilitar a distinção entre sílabas complexas e simples

Os jogos semelhantes aos acima descritos onde se agrupam palavras iniciadas pelas mesmas sílabas podem ser aplicados à tomada de consciência dos sons constituintes das sílabas complexas, podendo variar a natureza das palavras e dos contrastes consoante o tipo de erros.

Nos erros de omissão ou apagamento devem ser categorizadas palavras iniciadas por **sílabas simples vs. complexas** (ex.: braço/ brasa; бага/ bala)

Nos erros de **inversão ou metátese** devem ser categorizadas palavras iniciadas por **sílabas complexas CCV vs. CVC** (ex.: barco/barba; braço/brasa).

No final a criança deverá sempre escrever as palavras.

c) Jogos de manipulação fonética para facilitar a apreensão da estrutura fonológica das sílabas complexas

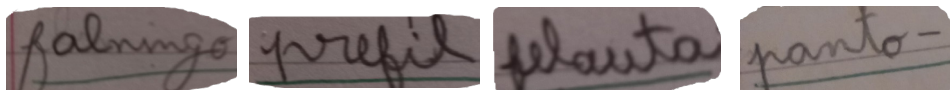
- **Jogos de supressão ou de adição de fonemas podendo originar palavras ou não-palavras.**

Omitir um fonema de uma palavra para encontrar uma nova palavra – “*Temos aqui a palavra “prata”, se eu for a esta palavra e tirar o bocadinho /r/, encontro o nome de um animal. Qual é o nome desse animal?*” Agora escreve-o.

Juntar um fonema a uma palavra e encontrar uma nova palavra: “*Vamos fazer um jogo. Se eu disser «c» e a seguir disser «alças», fica o nome de uma peça de roupa. Qual é a peça de roupa?*” Agora escreve-a.

Atividade 4.

Elabore um conjunto de jogos fonológicos em consonância com as propostas acima enunciadas de forma a diminuir a frequência dos erros da Catarina. A Catarina está no 4.º ano escreve bons textos, mas dá erros nas sílabas complexas. Em textos diferentes, a Catarina escreveu «falmingo» em vez de «flamingo»; «prefil» em vez de «perfil»; «felauta» em vez de «flauta» e «panto» em vez de «pranto». Este tipo de erros como os exemplos em baixo são sistemáticos.



As dificuldades ao nível da consciência ortográfica podem refletir-se em erros relacionados com regras contextuais posicionais, a utilização de maiúsculas e a translineação.

Tabela 3 - Exemplos de erros na notação de consoantes associados às regras contextuais

Tipos de erro	Exemplo
Decorrente de lacunas de conhecimento da regra de representação do som /k/ por <qu> quando a seguir ao fonema se encontram as vogais <e> e <i>.	«Cero» em vez de « quero », «cilo» em vez de « quilo »
Decorrente de lacunas de conhecimento das regras de representação do som /R/ pelo dígrafo <rr>, entre duas vogais e do /r/ notado por <r> também entre vogais no meio da palavra.	« Caro » em vez de « carro » « parra » em vez de « para »
Decorrente de lacunas de conhecimento da regra de representação do som /g/ por <gu>, quando a seguir ao fonema se encontram as vogais <e> e <i>.	« Gerra » em vez de «guerra» « gitarra » em vez de «guitarra»
Decorrente de lacunas de conhecimento da regra da notação do fonema /j/ por <x> a seguir aos ditongos ai, ei, oi.	« Compaichão » em vez de «compaixão» « queicho » em vez de « queixo »

Exemplo de erros associados a regras contextuais na notação de vogais tendo em conta a nasalização da vogal ou o contexto prosódico (ou seja, a entoação da palavra) podem incluir erros como:

Tabela 4 - Exemplos de erros associados a regras contextuais na notação de vogais tendo em conta a nasalização da vogal ou o contexto prosódico

Tipos de erro	Exemplo
Decorrente de lacunas de conhecimento da regra de nasalização da vogal com a consoante <m> antes de <p> e , sendo que com todas as outras consoantes a nasalização da vogal é feita com <n>.	« Pomte » em vez de «ponte» « ponba » em vez de « pomba »
Decorrente de lacunas no conhecimento da regra que regula o uso de <u> para notar o fonema /u/ nas sílabas tónicas.	« Ovas » em vez de « uvas » « pero » em vez de « peru »
Decorrente de lacunas no conhecimento da regra que regula o uso de <o> para notar o fonema /u/ nas sílabas átonas. ¹⁰	« Mueda » em vez de « moeda » « eluquente » em vez de « eloquente »

Na tipologia de Baptista et al. (2011) estes erros são classificados como erros por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, decorrentes de dificuldades ao nível dos aspetos contextuais.

⁹ De notar que a etimologia das palavras cruza-se com esta regra contextual, fazendo com que haja variadas exceções.

Atividades pedagógicas sugeridas:

Tendo em conta os estudos de Morais et al. (1994) e de Critten et al. (2016) que demonstram como a capacidade para explicitar as regras ortográficas está associada a um melhor desempenho ortográfico, as atividades pedagógicas devem promover uma tomada de consciência mais precisa das regras ortográficas, implicando as crianças numa atitude ativa e reflexiva. Assim sugerimos um conjunto de exercícios que promovam a reflexão sobre as palavras de forma a chegar à explicitação das regras.

a) **Promover em grupo a análise de um conjunto de palavras questionando os alunos sobre a relação entre a posição das letras e o respetivo valor fonémico** com o objetivo de induzir a descoberta da regra ortográfica em causa.

Por exemplo para o caso das palavras no quadro em baixo perguntar:

Rato	Carro	cara
Rapaz	Parra	para
Roupa	Corre	cora

Que letra usamos para o som /R/ da palavra «rato»?

E em «carro» que letras usamos para escrever o som /R/? Que letras é que vêm antes e depois dos <rr>? E em que posição estão essas letras?

Na palavra «cara» que som é que a letra <r> faz? E que letras vêm antes e depois da letra <r>?

Repita as questões para as restantes palavras e depois tente que eles cheguem à regra analisando as palavras de cada uma das colunas. Escreva a regra ditada pelos alunos.

Será importante fazer um exercício semelhante para a notação de /R/ com a letra <r> antes das consoantes, letra <n> e letra <l>, como em «palrar», «melro» ou «genro».

Este tipo de exercício de análise de palavras pode ser feito para cada uma das regras acima descritas, fazendo perguntas semelhantes para as várias regras contextuais. No caso das regras contextuais para a notação da vogal /u/, as questões devem incidir sobre as sílabas átonas e tónicas e a sua influência para a representação do fonema /u/.

Promover o tipo de análise acima descrita, agrupando alunos que já dominam as regras com alunos que não dominam as regras, com menor intervenção do professor. Também se podem agrupar alunos que dominam diferentes regras contextuais.

b) Promover a revisão de textos e/ou ditados pelos alunos em pares ou em grupo.

Escreva num cartão uma ou várias regras contextuais que os alunos não dominam. Cada regra deverá ser escrita a diferentes cores.¹¹ Assinale os erros nos textos ou ditados relacionados com as regras ortográficas em causa nas respetivas cores. Promova a autocorreção, a correção a pares ou em pequenos grupos. Sugira que os alunos expliquem uns aos outros como se deveria escrever a palavra e que explicitem as razões de se escrever dessa maneira apoiando-se na regra escrita.¹²

Os erros ligados às regras sobre a utilização de maiúsculas e à separação inadequada de palavras também fazem parte dos erros associados à consciência ortográfica e poderão ser mais facilmente discutidos e abordados no contexto de produção de textos. Regras de maiusculação dos nomes próprios, da primeira palavra da frase ou das palavras dos títulos são facilmente apreendidas pelas crianças através de instrução explícita e de discussões para melhorar um texto. Os mesmos princípios podem ser aplicados à divisão de palavras, com instruções no decorrer da melhoria de textos sobre as regras de translineação (e.g. regras específicas à divisão dos dígrafos <rr>, <ss>).

Atividade 5.

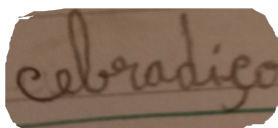
A Joana está no 2.º ano e sistematicamente dá erros como «tanto» em vez de «tanto»; «canpo» em vez de «campo», «tenpo» em vez de «tempo» ou «conboio» em vez de «comboio». Para remediar este tipo de erros elabore uma atividade como a descrita na proposta a).

Atividade 6.

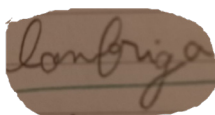
O Rui e o Manuel estão no 3.º ano e já leem muito bem. No entanto, escrevem ainda incorretamente algumas palavras nos seus textos. Os erros que dão são diferentes e incidem sobretudo em regras contextuais posicionais. O Rui sistematicamente dá erros como «cebradiço»

Manuel dá mais erros como «ponba» em vez de «pomba» ou «lonbriga» em vez de «lombriga». Promova a revisão dos seus textos a pares como é proposto na atividade b).

Exemplo de um erro do Rui:



Exemplo de um erro do Manuel:



¹⁰ Este cuidado decorre da noção de que a memória e a atenção das crianças têm as suas limitações, sendo importante dar instruções precisas e orientadoras das tarefas.

¹¹ O anexo 1 contém uma grelha que pode ser usada neste tipo de atividades pedagógicas.

Na tipologia de Baptista et al. (2011) estes erros são classificados respetivamente como **difficuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas e incorreções ao nível da translineação**.

As dificuldades ao nível da consciência morfológica podem refletir-se em erros relacionados com regras morfológicas derivacionais e flexionais

Exemplos de erros relacionados com regras morfológicas derivacionais e flexionais.

Tabela 5 - Exemplos de erros relacionados com regras morfológicas

Exemplos de erros	Tipos de erro	Exemplo
Relacionados com regras morfológicas derivacionais	O sufixo «esa» corresponde à flexão no feminino do sufixo ‘-ês’ que forma nomes indicando pertença, proveniência, título, origem social ou étnica. (Rosa, 2003)	«Portuguesa» em vez de «portuguesa»
	O sufixo «eza» nota a transformação de um adjetivo num nome.	«Belesa» em vez de «beleza»
	O sufixo «ice» nota a transformação de um adjetivo num nome.	«Tolisse» em vez de «tolice»
Relacionados com regras morfológicas flexionais	Neste tipo de erros, o aluno não revela consciência de que o fonema /u/ é notado com <o> para representar o género masculino em nomes e adjetivos. Como esta regra ortográfica acontece em muitas palavras, e em palavras frequentes, muitas crianças respeitam a regra mesmo tendo apenas uma vaga consciência da mesma, recorrendo a um mecanismo designado de aprendizagem estatística.	«Patu» em vez de «pato»
	Erro decorrente da confusão na conjugação da terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo e o futuro simples do indicativo.	Amanhã eles «falaram» em vez de «falarão»
	Erro decorrente da confusão entre o pronome pessoal reflexo e a conjugação do verbo no pretérito perfeito do conjuntivo na 1.ª e 3.ª pessoa do singular.	Se ele «compra-se» em vez de «comprasse»

Atividades pedagógicas sugeridas:

A tomada de consciência dos morfemas derivacionais e flexionais e da respetiva ortografia podem facilitar a correção ortográfica de correspondências irregulares (e.g. nas palavras derivadas: manha/manhoso; laranja/laranjeira, etc.) pelo que as atividades pedagógicas devem sempre que possível conduzir à explicitação da estrutura morfológica das palavras ou das regras morfossintáticas implicadas.

Assim sugerimos um conjunto de exercícios que promovam a reflexão sobre a estrutura morfológica da palavra de forma a promover a tomada de consciência de morfemas derivacionais e flexionais e a respetiva grafia.

a) **Fazer listas de famílias de palavras.** Pedir aos alunos para encontrar palavras da mesma família e analisar o significado dos sufixos antes de as escrever (e.g. casa; casinha; casario; casarão; casebre).

b) **Encontrar a palavra escondida dentro de outra palavra e escrevê-la.** Fazer por exemplo um jogo de equipas em que cada equipa tem uma lista de palavras e discutir o significado do sufixo da palavra maior (e.g. «dentada», «sopinha», «gelado» para se descobrir «dente», «sopa» e «gelo»).

c) **Fazer e escrever listas de palavras com diferentes palavras base e o mesmo sufixo** (e.g. Mole + eza = Moleza; Claro + eza = Clareza; Firme + eza = Firmeza; Limpo + eza = Limpeza; Delicado + eza = Delicadeza – e questionar os alunos no sentido de assinalarem que se trata de adjetivos que com «eza» dão origem a um nome). Repetir este tipo de exercício para «ice»; «esa», etc.

d) **No contexto de frases ou textos analisar confusões relativas às flexões associadas à conjugação de verbos ou de plurais.** Por exemplo, discuta a diferença na flexão do verbo brincar em função do tempo e da pessoa do verbo.

A Joana e a Maria brincaram ontem no parque.

A Joana e a Maria brincarão amanhã no parque.

Escreva várias frases em que as crianças terão de escrever o verbo na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo e no futuro simples do indicativo.

O mesmo tipo de exercícios pode ser feito para erros decorrentes da confusão do pronome pessoal reflexo e a conjugação do verbo no pretérito perfeito do conjuntivo na 1.^a e 3.^a pessoa do singular ou outro tipo de erros relacionados com flexões de verbos ou plurais.

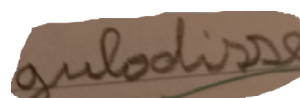
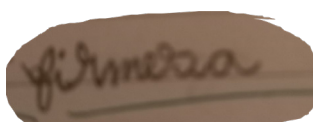
e) **Promover a revisão de textos e/ou ditados pelos alunos em pares ou em grupo.** Escreva num cartão uma ou várias regras morfofossintáticas relacionadas com a flexão de verbos ou com a utilização de determinados sufixos que os alunos não dominam. Cada regra deverá ser escrita em diferentes cores. Assinale erros em textos ou ditados relacionados com as regras em causa nas respetivas cores. Promova a autocorreção, a correção a pares ou em pequenos grupos. Sugira que os alunos expliquem uns aos outros como se deveria escrever a palavra e que explicitem as razões de se escrever dessa maneira, apoiando-se na regra escrita ou na análise da estrutura da palavra.

Na tipologia de Baptista et al. (2011) estes erros são classificados como erros por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

Atividade 7.

Apesar de estarem no 4.º ano de escolaridade, nos seus textos, muitas crianças da turma dão erros que denotam dificuldades da grafia dos sufixos «eza» como em «beleza» ou «ice» como em «tolice». Elabore uma atividade como a sugerida na alínea c).

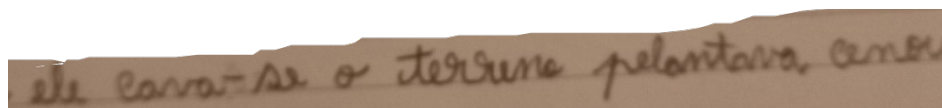
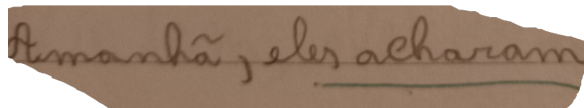
Exemplos dos erros enunciados: «firmesa» em vez de «firmeza»; «gulodisse» em vez de «gulodice»



Atividade 8.

Apesar de estarem no 4.º ano de escolaridade, nos seus textos, muitas crianças dão erros que denotam dificuldades na flexão de verbos, nomeadamente em relação à conjugação do futuro na terceira pessoa do plural ou na utilização do condicional. Promova a revisão dos seus textos a pares como é proposto na atividade e).

Exemplos dos erros enunciados:



Erros lexicais: erros que decorrem da imprevisibilidade das correspondências grafo-fonéticas quando estas estão associadas à etimologia da própria palavra ou também no caso das homófonas. O contacto com as palavras tem uma grande influência na frequência de erros. No caso das homófonas a decisão por uma ortografia ou outra depende do contexto sintático e semântico onde a palavra aparece. As correções destes erros implicam a memorização da forma ortográfica, recorrendo à via lexical (ex.: exame).

Tabela 6 – Exemplos de erros lexicais

Tipo de erro	Exemplo
Erros lexicais	«Gipe» em vez de «jipe»
	«Asar» em vez de «azar»
	«Xinês» em vez de «Chinês»
	«Cerpente» em vez de «serpente»
	«Ezame» em vez de «exame»

Na tipologia de Baptista et al. (2011) estes erros são classificados como incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras.

Este tipo de erros só pode ser superado através da memorização da forma ortográfica, sendo preciso recorrer à via lexical para a escrita correta de palavras com ortografias irregulares e que não são sustentadas por nenhuma regra. Neste sentido é necessário aumentar a frequência de contacto com determinadas palavras para que se proceda à sua memorização. Famílias de palavras, cartazes com listas de palavras, análise de parónimas discutindo o contraste (e.g. emigrante; imigrante; eminente; iminente), análise de frases com homófonas na escrita de textos onde podem ser usadas palavras suscetíveis deste tipo de confusões **são algumas das atividades pedagógicas sugeridas.**

Na tipologia de Baptista et al. (2011) são ainda referenciados erros que não vão ser objeto de uma análise detalhada nesta brochura, nomeadamente:

- **Erros decorrentes de incorreções na transcrição da oralidade** quando ao nível da transcrição é usada a pronúncia utilizada no registo oral (por exemplo: “auga” em vez de “água”).
- **Erros resultantes de falta de acentuação** (e.g. “aguia” em vez de “águia”). Sugere-se, como atividades possíveis, analisar a acentuação

de palavras no contexto de textos e discuti-las. Ir acentuando palavras em textos a pares ou em grupo aos quais deliberadamente se retirou a acentuação. Rever textos com base em grelhas em que estão descritas regras de acentuação. Baptista et al. (2011) referem algumas regras de acentuação fundamentais: «— Levam acento agudo as palavras terminadas em -vel — Levam acento agudo as palavras que terminam nos sons á [a], é [ɛ], ê [e], ó [ɔ], o [o] — Levam acento agudo as palavras agudas com mais de uma sílaba terminadas em -ém. — Levam acento agudo as palavras agudas terminadas nos ditongos -éu, -éi, -ói. — As palavras esdrúxulas levam acento gráfico.» (p. 85)

— **Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra:** estes tipos de erros verificam-se quando se juntam indevidamente palavras e/ou separam-se elementos de outras (e.g. «porisso» em vez de «por isso»; «de vagar» em vez de «devagar»). Atividades de contagem das palavras em frases no nível oral e no escrito podem favorecer a diminuição deste tipo de erros. Sugere-se que se recorra nestas frases a termos em que este tipo de confusões seja mais frequente (e.g. com certeza; de repente; enquanto, etc.)

Qual o efeito de processos de autocorreção através de grelhas de revisão ortográfica?

Estratégias de correção da ortografia de palavras apoiadas por grelhas contendo a explicitação das regras ortográficas associadas aos erros ortográficos mais frequentes numa determinada turma podem ser usadas em contexto de ditado ou de produção de textos, de forma individual, a pares ou em pequenos grupos, tal como foi sugerido. Esta metodologia tem a grande vantagem de promover a explicitação das restrições ortográficas com a intervenção mínima do docente, desde que as crianças saibam ler fluentemente. No anexo 1 apresenta-se um exemplo de uma grelha desse tipo, sendo que pode ser adaptada tendo em conta a natureza dos erros mais frequentes na turma. De notar que são assinalados os erros com as mesmas cores do lápis à frente de cada regra para melhor orientar a autocorreção e a discussão entre pares.

Estratégias de revisão

Existem poucos estudos que usem estratégias de revisão apoiadas por grelhas – nas quais venham enunciadas regras ortográficas – enquanto uma metodologia que possa favorecer a tomada de consciência dos vários tipos de restrições ortográficas. Silva (2013), num estudo relacionado com a produção textual, por incidir em crianças do 4.º ano de escolaridade, recorreu a esta estratégia como forma de melhorar o desempenho ortográfico. No contexto

da realização de composições, era solicitado às crianças do grupo experimental que revissem não só a coerência e coesão do texto produzido, mas também a sua ortografia, usando uma grelha onde estavam explicitadas um conjunto de regras ortográficas do português. Apesar de o foco deste estudo ser a produção textual, verificou-se uma diminuição significativa dos erros ortográficos cometidos pelas crianças do grupo experimental quando comparados com os das crianças do grupo de controlo que apenas realizavam a composição. Além disso, as verbalizações das crianças durante o processo de revisão (e.g. “Escrevi mal porque é com dois <ss> e eu só pus um”; o <r> está trocado porque é “empregado” e não “empergado”) sugerem a possibilidade de esta estratégia conduzir a uma explicitação da estrutura fonológica das palavras e das regras ortográficas e, com isso, a melhoria das representações ortográficas. Estudos mais recentes de Silva et al. (2021) confirmam a eficácia deste tipo de metodologia.

Em síntese: Aprender a ortografia de um sistema ortográfico com bastantes irregularidades como é o caso do português é uma tarefa complexa, pelo que os erros ortográficos fazem parte do processo de aprendizagem e revelam as conceções infantis sobre o sistema ortográfico. As dificuldades infantis com as relações grafo-fonéticas irregulares no sistema português podem ser ultrapassadas em parte com o conhecimento de regras contextuais e morfossintáticas. Tendo em conta os estudos que indicam que um melhor desempenho na ortografia de palavras está ligado à capacidade para explicitar regras ortográficas é importante que a aprendizagem de regras ortográficas aconteça em atividades pedagógicas que, além da instrução explícita, impliquem da parte da criança reflexão metalinguística sobre a estrutura fonológica das palavras, das regras contextuais ou morfossintáticas subjacentes.

Atividade 9.

Assinale os erros cometidos no texto em baixo. Assinale de seguida os erros cometidos por textos dos seus alunos e promova a revisão dos seus textos a pares recorrendo à grelha do anexo 1.

○ frasco mágico
Era uma vez um frasco de doces e era de
uma menina que chamava-se Ana. e a mãe
chamava para ir dormir mas a Ana não queria
dormir e foi para a sala buscar o frasco de
doces. Sentou-se no sofá e adormeceu.
Os doces começaram a andar e comeram o
lanche da Ana. e a Ana acordou e viu que
o frasco era mágico tantantana. e os
doces levaram a Ana para a terra dos doces. e
estavam cobertos de gomas RROBESados Bolacha
com chantille ainda por cima chuPachupa e ela
enchese de doces e foi para casa. fim ♥

3. APRENDER A ESCREVER TEXTOS

Introdução

Aprender a escrever textos constitui uma tarefa mais complexa do que a mera aquisição dos padrões ortográficos de uma língua. Escrever implica a produção de diversos tipos de textos (narrativos, expositivos, argumentativos) com coerência e coesão textual. A escrita de textos envolve competências heterogêneas, nomeadamente geração de ideias, riqueza de vocabulário, construção sintática e pontuação adequada, produção de palavras com correção ortográfica, planeamento, tradução do planeamento para expressões linguísticas, avaliação e revisão (Graham, 1990; Hammill, 1987; Torrance & Galbraith, 2006). Temos assim competências relacionadas com a organização das grandes unidades do texto (macroestrutura) relativas à progressão temática do texto e outras competências ligadas às expressões linguísticas (microestrutura), mormente relativas à dimensão sintática, morfológica e ortográfica. Todas estas competências têm de ser trabalhadas em paralelo o que torna efetivamente complexa a tarefa de aprender a escrever textos com qualidade. Além de que é necessário ter em conta uma organização textual adequada aos diferentes géneros de textos (narrativos, expositivos, etc.) e adequá-la aos objetivos da escrita e ao tipo de recetor.

Neste âmbito é de enfatizar a importância do desenvolvimento o mais precocemente possível das competências e dos conhecimentos implicados na escrita e a relevância de contextos que tornam a produção textual socialmente relevante e com valor comunicativo (Barbeiro & Pereira, 2007), nos quais se devem estimular capacidades metacognitivas de planeamento, de monitorização da escrita e de avaliação do texto produzido.

Como se define a qualidade de um texto?

As dimensões de **coerência** e coesão **textual** condicionam a qualidade de um texto. A coesão sustenta a coerência através da utilização de um conjunto de recursos gramaticais e lexicais, devidamente organizados e enquadrados, que permitem a relação entre os vários elementos do texto. De uma forma simples podemos dizer que a coerência remete para a noção de um todo com sentido do texto e a coesão para os elementos que permitem ligar as várias partes do texto. Para a escrita de textos coerentes é necessário respeitar os princípios de **não-contradição** (ou seja, as passagens do texto não se devem contradizer), de **não-tautologia** (não haver repetição das mesmas ideias) e de **relevância** (ou

seja, as ideias do texto devem relacionar-se entre si). A progressão temática e a continuidade de ideias são os indicadores da coerência de um texto (Costa, 1991). A dimensão de coerência abrange em certa medida também os destinatários do texto, na medida em que são estes que processam a informação escrita e, ao fazerem inferências a partir do texto e do seu conhecimento do mundo, são capazes de colmatar eventuais descontinuidades dentro do próprio texto. Como já foi referido, para a interligação consistente das várias partes dos enunciados do texto, é necessário recorrer a elementos de coesão, ou seja, um conjunto de recursos gramaticais e lexicais, devidamente organizados.

Em síntese: a coesão é definida pelas conexões linguísticas do texto e a coerência tem a ver com a relação entre a representação de mundo presente no texto e as representações de quem reconstrói os sentidos dos textos (Lopes, 2005).

Quais os diferentes géneros de textos?

Diferentes tipos de textos têm associado um esquema discursivo específico e uma organização estrutural própria. O conhecimento dos géneros textuais revela-se necessário, na medida em que a natureza da planificação e revisão difere, necessariamente, numa composição, num texto expositivo ou argumentativo.

Os diferentes géneros textuais abrangem categorias como a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção (Marcuschi, 2002). A tomada de consciência das especificidades e organização estrutural associada aos diferentes tipos de textos é revelante para a melhoria da qualidade dos textos escritos.

Madeira (2015) apresenta a seguinte tipologia de textos:

- a) **Textos narrativos:** relatam eventos ou cadeias de eventos. A narrativa reenvia para representações de ações e acontecimentos, concentrando-se essencialmente em representações de objetos ou personagens. A narração põe em cena processos que acentuam aspetos temporais e dramáticos.
- b) **Textos argumentativos:** têm como função persuadir, comprovar, debater, etc., estabelecendo relações entre factos, hipóteses corroborantes e refutações.
- c) **Textos descritivos:** incidem sobre a caracterização de espaços, pessoas ou objetos.
- d) **Textos expositivos:** procedem à análise ou síntese de ideias, conceitos ou teorias.

Especificidades e estrutura de diferentes tipos textuais

e) **Textos de instrução:** têm como função ensinar ou instruir sobre como fazer algo, enumerando ou caracterizando as sucessivas operações.

A escrita de textos narrativos é mais frequente no 1.º ciclo do que outros tipos de textos, tornando assim mais relevante aprofundar as suas características. Fayol (1999) definiu três dimensões que contribuem para a textualidade do texto narrativo:

Textualidade do texto narrativo

- (1) representação mental das sequências de acontecimentos (do mundo real ou fictício; com relações temporais e causais entre elas),
- (2) estrutura textual das histórias, uma vez que uma história não se limita a enunciar avulsamente personagens, lugares, objetos e acontecimentos,
- (3) *mise en texte* relacionado com a dimensão linguística, por exemplo o modo como se apresenta e retoma uma personagem recorrendo à utilização de artigos, pronomes, adjetivos, conectores, sinais de pontuação e formas verbais.

A escuta de histórias e o contar de histórias pelas próprias crianças induzem a intuições precoces sobre os processos da narração por parte dos alunos (Mata, 2000). No entanto, instruções sobre a estrutura narrativa têm um forte efeito positivo na organização de textos narrativos e melhoram a qualidade das composições de crianças do 4.º ano de escolaridade (Fitzgerald & Teasley, 1986).

Apesar da relevância dos textos narrativos nos primeiros anos de escolaridade, é importante apostar na diversidade de textos produzidos em contexto de sala de aula, proporcionando às crianças condições para que compreendam a função e natureza de vários tipos de textos. No 1.º ciclo, além dos textos narrativos, é de apostar também nos textos descritivos e expositivos.

Quais os processos cognitivos que estão implicados na escrita de textos?

Para explicar os processos ativados durante a escrita por um autor competente foram desenvolvidos vários modelos que analisam a escrita «como um processo cognitivo, como um processo mental individual que apresentam características gerais presentes no comportamento de todos os que escrevem» (Alves Martins & Niza, 1998) (p. 162)

Um dos modelos mais referenciados é o de Hayes e Flower (1980); Hayes (2000). De acordo com este modelo as atividades cognitivas mobilizadas durante o processo de escrita são no essencial três: planejar, gerar frases e rever.

Atividades cognitivas implicadas na escrita de texto

Estes processos não são lineares, antes coordenam-se entre si e cada um destes componentes pode surgir em diferentes momentos do processo. Por exemplo, pode-se tentar planificar o que ainda falta escrever depois de já se ter escrito uma página. A revisão pode ser feita parágrafo a parágrafo, relendo-se o que se escreveu e não apenas no final.

O modelo revisto de Hayes (2000) inclui um componente de memória de trabalho como sendo necessário para coordenar a informação verbal, para recuperar a informação da memória a longo prazo e para gerir as tarefas que não estão automatizadas e requerem processos de tomada de decisão (por exemplo, decidir como prosseguir a narrativa, avaliar se uma palavra está bem escrita, seleccionar uma palavra mais adequada do vocabulário). Os processos de tomada de decisão são, neste contexto, integrados nos processos de reflexão e revisão do texto, o que está de acordo com uma visão metacognitiva da escrita.

Analisemos com mais detalhe as atividades cognitivas implicadas no processo de escrita:

Etapas do processo de escrita	Descrição
Planear	Está associado às ideias prévias que se têm sobre o que se pretende comunicar. O planeamento acompanha processos relacionados com a definição de objetivos a atingir com o texto, com os conteúdos a seleccionar, com a conceção da estrutura a seguir. A capacidade para planear um texto é um dos domínios a trabalhar com as crianças desde cedo, sendo o planeamento explícito uma das dimensões que as crianças com maiores dificuldades na escrita mais falham (MacArthur, et al., 1991). De modo a planear uma história, o pequeno aprendiz de escritor deve gerar uma representação mental da situação e dos eventos. Será importante, por exemplo, construir com as crianças uma ideia dos elementos de uma história já que vários estudos demonstram que a consciência da estrutura da narrativa tem impacto no comportamento do escritor, quer se trate de um adulto ou de uma criança (Mandler, 1978).

Gerar frases	Implica a tradução das ideias planeadas em frases e expressões linguísticas. Nesta fase as crianças têm de explicitar os conteúdos previamente planeados e formulá-los em frases devidamente articuladas com conectores que assegurem a coesão e a coerência do texto. Como as crianças dos primeiros anos de escolaridade não têm muitas vezes automatizadas competências básicas de ortografia, de pontuação e sintaxe, as dificuldades em elaborar um texto são mais acentuadas. A ausência de automatização destas competências vai implicar uma maior sobrecarga da memória de trabalho durante a produção do texto (Hayes, 2000; Lahey & Bloom, 1994), tornando a tarefa de produzir textos particularmente exigente.
Rever	Envolve a realização de mudanças no texto de modo a melhorá-lo. Podem ser realizadas mudanças na escolha de palavras, na estrutura das frases, na ortografia ou na pontuação, alterações que implicam conhecimentos linguísticos explícitos e processos metalinguísticos sobre a forma, estrutura e função dos diferentes tipos de textos (Fayol, 2004). A revisão exige da parte do aluno uma reflexão sobre a coesão e coerência do texto de forma a reformulá-lo na totalidade ou em relação a certas passagens. As tarefas da revisão abrangem uma reflexão sobre os objetivos iniciais e uma releitura para avaliar o texto e tomar decisões para resolver eventuais problemas detetados.

Geralmente as crianças dos 3.º e 4.º anos de escolaridade tendem a efetuar mudanças mais superficiais, centrando-se na escolha de palavras ou na ortografia, quando fazem revisões dos seus textos (Butterfield, 1994). Os alunos destas idades consideram mais fácil emendar a ortografia, as letras maiúsculas e a pontuação (De la Paz et al., 1998) do que mudar aspetos que afetam os significados transmitidos no texto. Há que referir, no entanto, que, nestas idades, a aquisição da ortografia não está ainda automatizada e pode ser uma fonte de dificuldades para alguns alunos, não deixando espaço na memória para se ocuparem das ideias a comunicar.

Em síntese: a produção de um texto requer a estruturação e seleção de ideias que se adaptam a um género textual e aos objetivos comunicativos definidos. Essas ideias têm de ser traduzidas para expressões linguísticas ao nível sintático, implicando a escolha de palavras adequadas e uma ortografia correta, revendo-se o que se vai escrevendo. Estas atividades associadas aos processos de escrita podem ser objeto de intervenção desde idades precoces. Um conhecimento

vago sobre os processos ativados na escrita pode traduzir-se em dificuldades na planificação do texto, na textualização — na qual a escrita se converte na produção de um conjunto de frases sem ter em conta a articulação das ideias nem a coordenação das frases — e na revisão, dando origem a processos de revisão superficial que atendem apenas à ortografia ou pontuação (Nieto, 1998).

Como são ensinadas as estratégias de escrita?

De acordo com Graham e Perin (2007) as atividades de ensino da escrita que os professores utilizam na sala de aula podem ser divididas em duas grandes categorias: o ensino explícito e as práticas pedagógicas de ancoragem.

Ensino explícito de conhecimentos e estratégias de escrita. Esta perspetiva inclui métodos de ensino centrados nos conhecimentos gramaticais (vocabulário, morfologia, etc.) e textuais (características e organização habitual dos diferentes géneros e subgéneros); o ensino das meta-estratégias de planificação, produção e revisão de textos (escrever objetivos para o texto, fazer *brainstorming*, rever a clareza do rascunho, etc.); e estratégias específicas (escrever diferentes tipos de parágrafos e/ou textos, visualizar imagens, articular ideias, resumir ou delinear, etc.).

As atividades centradas na ancoragem facilitam os procedimentos de escrita em projetos ou situações funcionais de comunicação e aprendizagem (como a realização de uma campanha informativa na escola sobre um tema específico). A principal característica desta segunda abordagem é que os alunos escrevem frequentemente em diferentes contextos com objetivos comunicacionais reais e em situações de colaboração. Assim, as práticas de ancoragem com o objetivo de promover a qualidade da escrita implicam, por um lado, uma dimensão comunicativa em que o texto tem objetivos significativos e verdadeiros de comunicação e, por outro, uma dimensão de suporte proporcionada pelo professor ou os colegas mais competentes com vista à melhoria do texto. Essa dimensão de suporte caracteriza-se por diversos tipos de ajudas que podem abranger os vários aspetos do planeamento, produção ou revisão acima nomeados de forma a melhorar o texto. Assim, as ajudas e pistas podem enquadrar muitas das dimensões incluídas no ensino explícito de estratégias.

Podem ainda existir práticas integradoras como, por exemplo, o recurso a grelhas e esquemas orientadores da produção e revisão textual que podem ser usados em contexto de escrita colaborativa. Estas grelhas e estes esquemas contêm geralmente orientações explícitas sobre o planeamento e a revisão dos

textos, sendo diferentes consoante a natureza do texto (as grelhas para textos narrativos serão necessariamente diferentes das usadas para textos descritivos).

Para melhorar a qualidade dos textos dos alunos, independentemente da abordagem, é necessário:

- a) **que a atividade de escrita seja frequente;**
- b) **que os alunos escrevam diferentes tipos de textos com diversos objetivos.**

Qual a importância de se criar um ambiente positivo à volta das atividades de escrita?

Escrever é uma tarefa extremamente exigente, mesmo quando já se domina a escrita. Vários dados sugerem que o esforço mental exigido na escrita de trabalhos académicos por estudantes universitários é equivalente ao esforço despendido por jogadores de xadrez experientes na seleção de jogadas (Kellogg, 1990). Assim, tendo em conta a dificuldade da produção de textos, é importante criar um ambiente positivo e de suporte à volta das atividades de escrita, e ainda mais com crianças pequenas, procurando-se estimular a motivação e o entusiasmo dos alunos. Além disso é relevante que os textos dos alunos sejam integrados em contextos em que a sua produção escrita adquira valor e significado (e.g. escrever para um jornal da escola; escrever histórias para um pequeno livro). A dimensão afetiva e social da atividade de escrita é desta maneira estimulada por ter um destinatário concreto e uma função social.

Graham e Perin (2007) listaram um conjunto de características dos professores mais eficazes no ensino da escrita relacionada com a dimensão afetiva e motivacional:

- a) Mostram entusiasmo pela escrita, criando um ambiente positivo, onde os alunos são encorajados a esforçar-se. Tendem a demonstrar às crianças como as competências e estratégias de escrita que estão a aprender lhes permitirão escrever melhor. Deste modo esforçam-se por promover os sentimentos de autoeficácia nos alunos.
- b) Adaptam o ensino e as tarefas de escrita ajustando-as às necessidades de cada aluno.
- c) Esforçam-se por envolver os alunos em atividades significativas relacionadas, por exemplo, com o planear de um texto baseado num tema relevante para os alunos.
- d) Promovem a interação entre os alunos, incluindo o ensino em

Como incentivar à escrita

pequenos grupos como parte das suas práticas de escrita.

e) Fornecem apoio para que os alunos possam progredir nas tarefas de escrita, ao mesmo tempo que ensinam estratégias de autorregulação como por exemplo a rever o texto de modo a tornar os alunos mais autónomos.

f) Reforçam positivamente os alunos em relação à sua evolução e melhoria na qualidade dos textos.

Qual a importância das estratégias de planificação do texto e como as implementar?

O ensino da escrita nos primeiros anos de escolaridade tende a focar-se muitas vezes apenas na caligrafia e ortografia, partindo-se do princípio de que só quando os alunos dominam essas competências se deverá incidir sobre as estratégias de planificação e revisão de texto. No quadro deste pressuposto, considera-se que ensinar a planear e a rever textos nos primeiros anos de escolaridade constitui uma sobrecarga desnecessária para as crianças. A lógica subjacente é a de que os alunos, tendo ainda de esforçar-se muito para compor frases com sentido, dificilmente conseguirão organizar textos. Esta conceção é contrariada por dados que sugerem que a introdução de estratégias de planeamento prévio do que se vai escrever permite separar processos de organização textual dos processos mais básicos de produção de frases e da escrita de palavras e, deste modo, reduzir o esforço cognitivo da criança (Kellog, 1990). Além disso, se essas estratégias forem ensinadas e usadas para textos que têm objetivos comunicativos e valor social dentro de um determinado contexto, tornam-se particularmente motivadoras (Teberosky & Sepúlveda, 2009), incentivando-se assim a possibilidade de aprender, em simultâneo, estratégias de planeamento e organização de texto e de escrita de frases e palavras.

***Em síntese:** desde as fases mais precoces do desenvolvimento da escrita são evidentes e sustentados os benefícios do ensino da estrutura dos textos e de estratégias de planeamento da escrita (Arrimada et al., 2019). É de salientar que algumas atividades de planeamento devem ter em conta as especificidades do género textual em causa (ex.: textos narrativos, textos descritivos, etc.)*

Atividades para promover o conhecimento dos diferentes géneros textuais e a planificação e estratégias de organização prévia do texto:

Ensinar explicitamente a estrutura de determinados géneros textuais.

- a) Pedir às crianças para contar histórias e assinalar nas suas histórias os elementos de uma narrativa.
- b) Ler histórias às crianças e assinalar os elementos de uma narrativa:
Ex.: Ler uma história e discutir se a personagem principal está bem definida, se existe um acontecimento importante e como se relaciona com o decorrer da história ou com o tópico principal da narração. Se existe um desfecho e qual a sua relação com o acontecimento principal.
- c) Ler livros sobre animais ou pessoas e assinalar as características da descrição:
Ex. Ler a descrição de um animal e fazer notar como são apontadas as suas qualidades e características. Assinalar como em outros textos se pode falar das características de pessoas, de objetos ou de paisagens.
- d) Criar e distribuir grelhas com os componentes fundamentais de um texto narrativo ou descritivo, por exemplo. Ler textos para identificar os elementos textuais descritos nas grelhas e aqueles que eventualmente falham.¹²
- e) Avaliar através da discussão em aula ou em pequenos grupos a natureza de diferentes textos; quais poderão ser considerados bons textos tendo em conta os vários elementos dentro de um determinado género textual e proceder a esse tipo de debate através da análise de um guia escrito.

Promover a planificação e a organização prévia dos textos.

- a) Incentivar o *brainstorming* ou chuva de ideias e registá-las.
- b) Questionar e discutir com os alunos no sentido de selecionar, da chuva de ideias, as mais relevantes/ou adequadas tendo em conta os elementos de um determinado género textual e os objetivos definidos para o texto a escrever.
- c) Modelar o processo de planificação em que o professor exemplifica a geração de ideias para textos narrativos, descritivos ou expositivos e escreve um pequeno texto à frente dos alunos, de acordo com a própria chuva de ideias.

¹² As atividades descritas em d) e e) implicam necessariamente que os alunos sejam leitores fluentes e são mais adequadas para crianças dos 3.º e 4.º anos. O tipo de textos usados são designados por Pereira et al. (2013) como textos mentores. «Texto Mentor é um exemplar do género que se vai trabalhar na sequência e a sua leitura e desconstrução pelo professor, num contexto de pré-intervenção, permite-lhe destacar aspetos e dimensões que serão mostradas aos alunos» (p.11)

d) Questionar os alunos sobre conhecimentos prévios em relação ao tópico sobre o qual se vai escrever.

e) Elaborar esquemas, guias de questionamento ou mapas de ideias que sustentam a narrativa ou a descrição e apresentá-los à turma como instrumento de planificação da história.¹³

Para um texto narrativo, por exemplo, usar um guia de questionamento como este:

Tabela com questões sobre a narrativa (adaptado de Madeira, 2015)

Partes	Resumo
Espaço — Onde é que se passa a história?	
Tempo — Quando é que passa a história?	
Personagens — Quem são as personagens?	
— Como são as personagens?	
Abertura — O que aconteceu ao princípio?	
— Como se sentiu a personagem?	
— O que se propõe fazer?	
Trama- Episódio 1 — O que tentou fazer primeiro?	
Que resultados obteve?	
Trama- Episódio 2 — O que tentou fazer depois?	
Que resultados obteve?	
Resolução — O que se passou no final?	
Conclusão — Como acabaram as personagens?	
— Há alguma moral nesta história?	

Estas estratégias poderão ser trabalhadas em contextos de escrita colaborativa. Em classe ou pequenos grupos, o professor age como mediador social, proporcionando pistas que favoreçam a gradual transição de uma heterorregulação para uma autorregulação.¹⁴

Atividade 10.

Proceda à construção de um esquema ou de um guião de questionamento para textos descritivos.

Que orientações dar para facilitar a tradução das ideias planeadas em frases e expressões linguísticas?

Barbeiro et al. (2007) referem que a escrita de um texto implica competências

¹³ Este tipo de atividade requer necessariamente que os alunos sejam leitores fluentes.

¹⁴ A escrita colaborativa vai ser desenvolvida à frente.

compositivas, ortográfica e gráficas. A competência compositiva diz respeito à capacidade de combinar frases, estando, conseqüentemente, mais ligada à dimensão de coesão do texto. A competência ortográfica remete para a correção ortográfica das palavras e a competência gráfica reenvia para a capacidade de realizar os sinais gráficos do código alfabético.

As dificuldades nestas competências podem refletir-se:

- a) na formulação e estruturação das frases, tanto ao nível da sua correção sintática como da sua complexidade;
- b) na pontuação e na utilização de elementos de conexão entre frases;
- c) na correção gráfica e ortográfica (Nieto, 1998).

As questões ortográficas foram tratadas no capítulo anterior podendo, no entanto, os exercícios propostos serem integrados no contexto da produção de um texto aquando da identificação de erros específicos ou recorrendo a grelhas com regras ortográficas durante a revisão de um texto. Tendo em conta que as crianças nos primeiros anos de escolaridade se focam mais nas palavras e na ortografia do que na coesão e na coerência (De la Paz et al., 1998) e que em muitas das suas narrativas utilizam como elemento de ligação «e depois» é importante facilitar a coesão textual e a variedade de vocabulário, nomeadamente:

Coesão textual e variedade de vocabulário

- a) Proporcionar instruções ou pistas para ligar frases simples e transformá-las em frases complexas e mais sofisticadas durante o processo de escrita.
- b) Discutir com os alunos e ajudar a seleccionar entre os conectores de uma lista proposta, ou previamente escrita, aqueles que fazem sentido para ligar frases simples ou estruturar um determinado parágrafo.
- c) Escrever listas de palavras que poderão ser mobilizadas na escrita, tendo em conta os objetivos do texto.
- d) Orientar a escrita de parágrafos. Modelar parágrafos que começam por uma afirmação mais aberta, seguida de uma frase que especifica e fornece detalhes em relação à primeira afirmação. Por fim uma frase que corresponde ao fecho ou à abertura do próximo parágrafo.

Qual a importância dos procedimentos de revisão e como os implementar?

As capacidades de revisão das crianças mais novas podem ser limitadas porque elas:

- (a) falham em estabelecer claros objetivos de escrita;
- (b) consideram difícil avaliar a sua própria escrita do ponto de vista de quem a poderá ler;
- (c) experienciam problemas em determinar o que é necessário mudar no texto assim como em proceder a essas mudanças;
- (d) frequentemente faltam-lhe competências executivas para controlar e coordenar objetivos e as várias dimensões da revisão (Fitzgerald, 1987).

Atividades de revisão

É muito importante ajudar os alunos no sentido de lhes ensinar um tipo de leitura específico à revisão, no qual as crianças sejam orientadas a detetar inconsistências e problemas dos textos. De facto, vários estudos demonstram que as crianças do 1.º ciclo geralmente sobrestimam a qualidade comunicativa dos próprios textos (Markman, 1981) e procedem a mudanças superficiais mais relacionadas com as palavras e a ortografia do que com a coesão e a coerência (De la Paz et al., 1998)

A atividade de revisão é uma atividade recursiva que se pode ir realizando ao longo da escrita do texto em relação às ideias planeadas e à coesão do texto, avaliando-se o que pode ser mudado em cada passagem e não apenas no final. Para aprender procedimentos de revisão mais eficazes é importante incidir sobre as competências necessárias à deteção de falhas e nas competências para as resolver, ou seja, deve-se orientar os alunos para identificarem os problemas dos textos e também para sugerirem mudanças.

Atividades para promover a revisão de textos.

- a) Escrever um texto em frente dos alunos e discutir com as crianças critérios de revisão relacionados com os objetivos dos textos e/ou com critérios ligados à construção de frases e organização do texto tendo em conta o género textual. Discutir reformulações e proceder a mudanças no texto em frente às crianças tendo em conta lacunas detetadas. Analisar com as crianças como é que mudanças melhoraram o texto. No início o professor pode exemplificar as alterações e gradualmente pede às crianças para darem sugestões de mudanças.
- b) Treinar estratégias de autoquestionamento relacionadas com a construção frásica, pontuação e organização textual de modo que as crianças comecem a avaliar a qualidade dos próprios textos ou dos textos de colegas, justificando as dimensões a corrigir e procedendo a reformulações.

c) Proporcionar aos alunos grelhas com critérios ligados aos objetivos da escrita e ao género textual (ver anexo 2, como exemplo de uma grelha para um texto narrativo). Proceder à revisão dos textos com base nesses critérios individualmente, em pares (em que cada aluno corrige o texto do outro e sugere alterações) no âmbito de escrita colaborativa ou de outros textos propostos.

Atividade 11.

Analise como é que a grelha do anexo 2 poderia ser implementada de forma a melhorar o texto apresentado na atividade 7.

Como é que estas várias estratégias podem ser ensinadas numa sequência didática?

Barbeiro et al. (2007) e Pereira et al. (2013) propõem a operacionalização do ensino destas estratégias num conjunto coerente de sessões com «o objetivo de ajudar o aluno a dominar um género literário para que possa escrever de modo mais adequado numa determinada situação de comunicação» (p. 34).

Assim os autores (2007, 2013) sugerem a seguinte sequência didática:

- a) **Introdução inicial à situação de comunicação** na qual é delineada a tarefa a ser realizada pelos alunos, definido o género a ser abordado, o público-alvo do texto, o seu formato e a sua finalidade.
- b) **Produção inicial**, que corresponde à primeira tentativa de escrita e que será sujeita a avaliação por parte do professor de modo a organizar as atividades subsequentes.
- c) **Módulos**, concebidos para abordar os problemas identificados nos textos dos alunos nomeadamente no que respeita ao planeamento, à realização do texto e revisão.
- d) **Produção final**: nesta fase os alunos aplicam o que aprenderam ao longo dos módulos, realizando uma análise da sua produção inicial. Nessa análise podem ser apoiados por grelhas desenvolvidas com base nos conhecimentos adquiridos. Esses instrumentos são essenciais para a monitorização da produção de um novo texto e da reescrita do texto inicial.

Como é que a escrita colaborativa permite desenvolver estratégias mais eficazes de escrita?

A escrita colaborativa pode ser enquadrada em atividades de escrita em que os alunos se envolvem em interações discursivas sobre as várias etapas da escrita. Neste contexto vão tomando decisões conjuntas em relação ao planeamento, à textualização propriamente dita e à revisão, evoluindo de uma regulação externa para uma autorregulação em função da gradual tomada de consciência dessas estratégias metacognitivas. A prática de escrita colaborativa pode acontecer na escrita conjunta de um texto por toda a turma, em pequenos grupos ou a pares.

A escrita colaborativa não exclui as estratégias anteriormente enunciadas, pelo contrário, integra o treino das estratégias metacognitivas associadas à escrita de produtos com objetivos comunicativos dirigidos a uma determinada audiência e dentro de um género textual próprio. A prática da escrita colaborativa está assim associada a projetos de escrita socialmente significativos e contextualizados, orientados para situações comunicativas específicas. Neste âmbito é frequente serem elaborados textos relacionados com projetos de exposições, estudos sobre um determinado objeto, campanhas de informação sobre um determinado tópico, jornais da escola, construção de narrativas para um livro, etc. No âmbito destas atividades de escrita, os alunos fazem propostas, buscam alternativas, confrontam pontos de vista, solicitam justificações e tomam decisões. As interações durante a escrita colaborativa são marcadas por expressões de concordância ou de discordância; por apresentação de argumentos em defesa das suas posições, pela busca de formulações alternativas para uma determinada frase ou passagem e por tomadas de decisões para fazer avançar o texto (Barbeiro et al., 2022).

Por trazerem a escrita para um contexto comunicativo e socialmente relevante, o trabalho da escrita em projetos tem efeitos na motivação das crianças aumentando o seu interesse por escrever (Díaz Blanca, 2002). Através de uma pedagogia centrada em projetos onde os alunos assumem claramente um papel ativo, vão aprendendo a planificar e a avaliar a coesão e coerência do que escrevem ao proporcionarem *feedback* uns aos outros (Graham et al., 2012). No entanto, no 1.º ciclo, as crianças podem ter dificuldades em envolver-se em atividades de escrita colaborativa se não lhes for proporcionado suficiente suporte e uma estrutura clara da própria tarefa (Clark, 2003). Em crianças destas idades pode acontecer a interação ainda ser pobre ou algumas crianças mais evoluídas assumirem a liderança, limitando-se as outras a segui-las sem se apropriarem devidamente dos procedimentos metacognitivos da

Práticas de escrita colaborativa

Escrita centrada em projetos

escrita. Portanto, é importante que, no contexto de escrita colaborativa, sejam proporcionadas condições para uma contribuição simétrica de todos os participantes nos processos de planificação e revisão. De facto, a escrita colaborativa com procedimentos de tutoria recíproca dos alunos e com escassa intervenção do professor pode não ser vantajosa por si (Montanero et al., 2019). Para a mesma ser bem-sucedida é necessário que sejam facultadas aos alunos pistas ou questões sobre a fase de planeamento, de escrita e de revisão. Essas indicações e perguntas irão funcionar como uma espécie de andaime e poderão ser proporcionadas verbalmente pelos professores usando algumas das sugestões enunciadas nos pontos anteriores. Além das pistas verbais, com crianças que já sabem ler fluentemente, podem ser utilizados guiões ou grelhas com informações, perguntas ou tópicos para orientarem o planeamento do texto e a sua revisão na dimensão ortográfica, de coesão e coerência. Esses guiões favorecem a qualidade das interações entre as crianças do 1.º ciclo sobre os textos a escrever, nomeadamente no que respeita às verbalizações dos alunos relativas ao planeamento e revisão dos textos escritos (Montanero et al., 2019), desencadeando discussões e reflexões mais ricas sobre como melhorar os textos. É de assinalar que a natureza das grelhas e guiões será evidentemente diversa consoante se trata de textos narrativos, descritivos ou expositivos. Na formação dos grupos é importante atribuir papéis, responsabilidade e tarefas nas várias fases da escrita para conseguir uma interdependência positiva entre os vários elementos do grupo (Madeira, 2015).

Orientações para a escrita colaborativa na elaboração de narrativas em pares ou em pequenos grupos.

- a) Proporcionar instruções aos alunos para decidirem em conjunto a história que vão escrever, tentando responder em voz alta às questões de uma tabela de narrativa (ver tabela de questionamento para a narrativa na página 50).
- b) Sugerir a escrita alternada de frases ou parágrafos, revendo de imediato correções relacionadas com a ortografia e a estrutura da frase, podendo-se recorrer a uma grelha mais centrada na ortografia (ver anexo 1) ou na ligação entre as frases (ver anexo 2). Caso o trabalho seja realizado em computador, discutir os erros assinalados pelo corretor ortográfico.
- c) Sugerir aos alunos que procedam a uma leitura de revisão, discutindo entre si o que melhorar ou recorrendo a uma grelha (ver anexo 2).

Apesar de darmos sugestões apenas para textos narrativos e descritivos, também textos argumentativos ou expositivos podem ser trabalhados no 1.º ciclo, usando este tipo de sequência e tendo sempre o cuidado de primeiro expor os alunos às características desta tipologia textual. O planejamento do texto deve também ter em conta as especificidades do tipo de texto a ser escrito. A título de exemplo, uma grelha para textos argumentativos pode implicar os seguintes pontos:

- a) descrever a situação;
- b) expor uma opinião
- c) defender essa opinião com vários argumentos
- d) finalizar com uma conclusão (Rietdijk et al., 2017).

Neste tipo de escrita com fins comunicativos é igualmente importante avaliar a sua eficácia comunicativa e/ou lúdica, consoante o tipo de texto, por exemplo, lendo os textos para a turma e discutindo o seu impacto.

Em síntese: aprender a escrever é uma competência bastante complexa devendo ser trabalhada precocemente e com diferentes tipologias textuais. É fundamental promover capacidades metacognitivas de planeamento, de monitorização da escrita e de avaliação do texto produzido em sequências didáticas ou em contextos de escrita colaborativa que favoreçam a tomada de consciência dessas estratégias e potenciem o seu desenvolvimento.

Atividade 12.

Elabore uma grelha para um texto argumentativo e planifique o tema e contexto do texto a escrever pelas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. (10th Ed.) Cambridge: MIT Press.
- Albuquerque, A. & Alves Martins, M. (2020) Invented spelling activities in kindergarten: the role of instructional scaffolding and collaborative learning. *International Journal of Early Years Education* 29(4):1-18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085>
- Albuquerque, A. & Alves Martins, M. (2022). Invented spelling as a tool to develop early literacy: The predictive effect on reading and spelling acquisition in Portuguese. *Journal of Writing Research* 14 (vol. 14 issue 1):109-127. <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.14.01.04>
- Alves Martins, M. (1993). Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti-lecteur: L'entrée dans le système écrit*. Collection CRESAS n° 10, INRP: L'Hartmattan, 73-82.
- Alves Martins, M. (2007). Literacy practises in kindergartens and conceptualisations about written language among Portuguese preschool children. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 7 (3) 141-171.
- Alves Martins (2021). Aprendizagem da Ortografia. In R. Alves & I. Leite (Eds.) *Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC*. Ministério da Educação Brasil ISBN: 978-65-87026-86-2.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M. & Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.005>
- Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, A. C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research*, 5(2), 215-237. <https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.02.3>
- Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Silva, C. (2016). Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.950947>
- Ardanouy, E., Zesiger, P., & Delage, H. (2023). Intensive and explicit derivational morphology training in school-aged children: an effective way to improve morphological awareness, spelling and reading?. *Reading and Writing*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10454-y>

- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2019). Effects of teaching planning strategies to first-grade writers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 670-688. <https://doi.org/10.1111/bjep.12251>
- Ball, E., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24 (1), 49-66.
- Baptista, A., Viana, L. F., & Barbeiro, L. F. (2011). O ensino da escrita: *dimensões gráfica e ortográfica*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bahr, R., Siliman, E., Berninger, W., & Dow, M. (2012). Linguistic pattern analyses of misspelling typically developing writers in grades 1-9. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 55, 1587-1599. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/10-0335\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/10-0335))
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. (2007). O ensino da escrita. *A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC-PNEP.
- Barbeiro, L. F., Pereira, L. Á., Calil, E., & Cardoso, I. (2022). Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. Tejuelo: *Didáctica de Lengua y Literatura*, 35(2)
- Besse, J-M. (1993). De l'écriture productrice à la psychogenèse de la langue écrite. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti-lecteur: L'entrée dans le système écrit*. Collection CRESAS n.º 10, INRP: L'Hartmattan, 73-82.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J., & Jaffré, J. P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 23-37.
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H & Marinus, H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403– 414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403>
- Butterfield E. (1994). *Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 57-81). Greenwich, CT; JAI Press
- Castles, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91(1), 77-111. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(03\)00164-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00164-1)
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., & Alves Martins, M. (1997). *Comment L'enfant devient lecteur*. Paris: Editions Retz.
- Clark, I. L. (2003). *Concepts in composition: Theory and practice in the teaching of writing*. Routledge.

- Costa, V. (1991). "Texto e textualidade." *Redação e textualidade*. São Paulo.
- Critten, S., Pine, K., & Messer, D. (2013). Revealing children's implicit spelling representations. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(2), 198-211. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12000>
- Critten, S., Pine, K., & Steffler, D. (2007). Spelling development in young children: A case of representational redescription? *Journal of Educational Psychology*, 99, 207-220. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.207>
- Critten, S., Sheriston, L., & Mann, F. (2016). Young children's spelling representations and spelling strategies. *Learning and Instruction*, 46, 34-44. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.09.001>
- Daffern, T. & Mackenzie, N. (2020). A case study on the challenges of learning and teaching English spelling: insights from eight Australian students and their teachers. *Literacy*, 54 (3), 99-110. <https://doi.org/10.1111/lit.12215>
- De la Paz, S., Swanson, P. & Graham, S. (1998). The contribution of executive control to the revising by students with writing and learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89, 203-222.
- Díaz Blanca, L. (2002). Writing: Explicative Models and Didactical Implications. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 319-332.
- Ehri, Linnea C. (2002) "Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching." *BJEP Monograph Series II, Number 1-Learning and Teaching Reading*. Vol. 7. No. 28. British Psychological Society, 7-28.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Fayol, M. (1999). From on-line management problems to strategies in written composition. *The cognitive demands of writing*, 13-23.
- Fayol, M. (2004). Text and Cognition. In Nunes, T. & Bryant, P (Eds), *Handbook of Children's Literacy* (pp; 181-197). GB: Kluwer Academic Publishers.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: Unidades, niveles de análisis y consciencia metalinguística. In E. Ferreiro (Ed.). Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona : Geddisa editorial.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans L'Écrit*. Paris: Magnard.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of educational research*, 57(4), 481-506.
- Fitzgerald, J. & Teasley, A. (1986). Effects of Instruction in Narrative Structure on Children's Writing. *Journal of Educational Psychology*, vol 78, No. 6, 424-432.
- Gomes, I. (2001). Ler e escrever em português europeu. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto.
- Goodman, Y. (1988). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro & M. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781–791.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of educational psychology*, 104(4), 879. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skill and learning to read*. East Sussex UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hammill, D. (1987). Assessing the abilities and instructional needs of students. In D. D. Hammill (Ed.), *Assessing the abilities and instructional needs of students: A practical guide for educators, psychologists, speech pathologists, and diagnosticians* (pp. 5–37). Austin, TX: PRO-ED.
- Hayes, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.) *Perspectives on writing: Research, theory and practice*, (pp. 6-44). Newark, DE. International Reading Association.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of the writing process. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hiebert, E., & Raphael, T. (1998). *Early literacy instruction*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Hofslundsengen, H., Hagtvet, B. E., & Gustafsson, J. E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(7), 1473-1495. DOI: [10.1007/s11145-016-9646-8](https://doi.org/10.1007/s11145-016-9646-8)

- Horta, I. & Alves Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 23, 213-223.
- IAVE. (2018). *Provas de aferição – Ensino Básico: Relatório Nacional: 2016 e 2017* [Benchmarking tests - Basic education: National report: 2016 and 2017]. Retrieved from https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/RESULTS_Relatorio_PA_2016-2017_form.pdf
- Kellogg, R. T. (1990). Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. *The American Journal of Psychology*, 103,3,327-342.
- Lahey, M. & Bloom, L. (1994). Variability and Language Learning Disabilities. In G. P. Wallach & K. G. Butler (Eds.), *Language, Learning Disabilities in school-age children and adolescents: Some principles and applications* (pp. 354-372).
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lopes, A. C. M. (2005). Texto e coerência. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 9(1/2), 13-33.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O-P (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 263-284.
- MacArthur, C, Graham, S., & Schwartz, S. (1991). Knowledge of revision and revising behavior among learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 14, 61-73.
- Madeira, M. L. F. (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación ya la revisión entre pares*. Tesis Doctoral. Universidade de Extremadura.
- Mandler, J. M. (1978). A code in the node: The use of a story schema in retrieval. *Discourse Processes*, 1, 14-35.
- Mann, V. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 259-269.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *Gêneros textuais e ensino*, 2, 19-36.
- Markman, E. M. (1981). Comprehension monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 61-84). New York: Academic Press.
- Mata, F. S. (2000). Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. *Atención a las necesidades educativas especiales, de la educación infantil a la*

Universidad:(actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial), 59-76.

- Meneses, P. & Campelo, M. E. (2012). Ensinar/aprender ortografia: Uma experiência de formação de professores. *Revista Educação em Questão*, 43 (29), 58-82.
- Montanero, M., Lucero, M., & Fernández, M. J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education/Coevaluación iterativa com rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 184-220. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881653>
- Montanero, M., & Madeira, M. L. (2019). Collaborative chain writing: Effects on the narrative competence of primary school students/Escritura colaborativa encadenada: efectos en la competencia narrativa de estudiantes de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 42(4), 915-951. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650464>
- Morais, A. G. (2005). A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In A. Silva; Autor & K. Melo (Org.) *Ortografia na sala de aula* (pp. 11-28). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A., & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos*, 8, 15 – 51.
- Mota, M., Aníbal, L., & Lima, S. (2008). A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 311–318. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000200017>
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Nieto, E. J. (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. Em V. Santiuste Bermejo & J. A. Beltrán Llera (Orgs.), *Dificultades de aprendizaje* (pp. 147-162). España: Editorial Síntesis
- Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. (2003) Learning morphological rules and phonological spelling rules. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 289-307. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0703_6
- Olson, D. R., & Hildyard, A. (1983). Writing and literal meaning. In M. Martlew (Ed.), *Psychology of written language: A developmental and educational perspective* (pp. 41-65). New York: Wiley.
- Ouellette, G. & Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79, 899-913. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01166.x>
- Ouellette, G. & Sénéchal, M. (2016). Invented spelling in kindergarten as a predictor

of reading and spelling in Grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known? *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/dev0000179>

Ouellette G., Martin-Chang, S. & Rossi, M. (2017) Learning From Our Mistakes: Improvements in Spelling Lead to Gains in Reading Speed, *Scientific Studies of Reading*, 21:4, 350-357. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1306064>

Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (2013) A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora. 33-65.

Pollo, T, Kessler, B. & Treiman, R. (2005). Vowels, syllables, and letter names: Differences between young children's spelling in English and Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92,2. 161-181. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.01.006>

Pontecorvo, C., & Orsolini, M. (1996). Writing and written language in children's development. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Pulido, L. & Morin, M.-F. (2017). Invented spelling: What is the best way to improve literacy skills in kindergarten?, *Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1414155>

Quintero, G. (1994). El uso y función de las letras en el período pre-alfabético. *Lectura y Vida*, 15, 28-38.

Richgels, D. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30 (1) ,96-109.

Rietdijk, S., Janssen, T., van Weijen, D., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2017). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program. *Journal of Writing research*, 9(2), 173-225. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.04>

Rosa, J. (2003). *Morphological awareness and spelling development*. Unpublished PhD Thesis, Department of Psychology, Oxford Brookes University, UK.

Santos, A. I., & Alves Martins, M. (2011). Literacy practices in Portuguese kindergartens and children's conceptualisations about written language. *Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, 25, 125-141.

Seymour, P. H. K., Aro, M., Erskine, J. & the Cost Action A8 network (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.

- Serrano, F; Genard, N.; Sucena, A.; Defior, S.; Alegria, J.; Mousty, P.; Leybaert, J.; Castro, S. & Seymour, P. (2011) Variations in reading and spelling acquisition in Portuguese, French and Spanish: A cross-linguistic comparison. *Journal of Portuguese Linguistics*, 10 (1), 183-204.
- Silva, C. (2013). O impacto da revisão na qualidade de composições de crianças do 4º ano de escolaridade, [The impact of revision on the quality of composition of 4th grade children]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 177-183. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100019>
- Silva, C., Peixoto, F., & Salvador, L. (2021). To give someone a fish or teach them how to fish?: effects of a self-reflection tool on orthographic performance in Portuguese children. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10154-5>
- Stahl, S., & Murray, B. (1998). Issues involved in defining phonological awareness and it's relation to early reading. In J. L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. London: Lawrence Erlbaum.
- Sulzby, E. (1989). Assessment of emergent writing and children's language while writing. In L. Morrow & J. Smith (Eds.), *Writing in real time: Modelling production processes*. New York: Longman.
- Tainturier, M. J., & Rapp, (2004). Complex graphemes as functional spelling units: Evidence from acquired dysgraphia. *Neurocase*, 10(2), 122-131. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13554790409609943>
- Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2009) Text in early literacy, *Journal for the Study of Education and Development*, 32:2, 199-218. <https://doi.org/10.1174/021037009788001770>
- Tolschinsky, L. L., & Teberosky, A. (1998). The development of word segmentation and writing in two scripts. *Cognitive development*, 13, 1-24.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read an spell. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction. In J. L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. London: Lawrence Erlbaum.
- Treiman, R., & Zubowsky, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. Brady, & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Treiman, R., & Cassar, M. (1997). L'acquisition de l'orthographe en anglais. In L. Rieben, M. Fayol & C. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*. Paris: Delachaux et Niestlé.

- Treiman, R., Kessler, B. & Bourassa, D. (2001) Children's own names influence their spelling. *Applied Psycholinguist* 22, 4 .555-570. <https://doi.org/10.1017/S0142716401004040>
- Treiman, R., Decker K., Kessler, B. & Pollo, T. (2015) Variation and repetition in the spelling of young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 132, pp. 99-110. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.12.008>
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 67– 80). New York: Guilford Press.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
- Ziegler, J, & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

ANEXO 1

Grelha de Correção Ortográfica

Tipos de erros: erros relacionados com regras contextuais posicionais	
Erros que estão relacionados com regras de escrita. Regras em que o som de uma letra depende do sítio onde essa letra está na palavra e das letras que vêm antes e depois dessa mesma letra.	<i>Cor assinalada</i>
No princípio das palavras o “r” lê-se “r” com um som forte. Exemplos: roda, rio, rima. No meio das palavras, entre vogais, a letra “r” fica com um som mais fraco. Exemplos: pera, muro, cadeira. No meio das palavras, entre vogais, se queremos um som forte, temos de utilizar “rr”. Exemplos: carro, birra, errado.	
No princípio das palavras o “s” lê-se “s”. Exemplos: soma, sopa, salada. No meio das palavras, entre vogais, temos de utilizar “ss” para termos um som de “s”. Exemplos: passeio, missão, grosso. Quando o “s” está sozinho, entre vogais, lê-se “z”. Exemplos: camisola, visita, desenho.	
A letra “g” junta com a letra “e” muda o seu som e lê-se “je”. Exemplos: gesto, geleia, genial. A letra “g” junta com a letra “i” muda o seu som e lê-se “ji”. Exemplos: ginástica, relógio, página. Para a letra “g” voltar a ler-se “g” ao pé das vogais “e” e “i” temos de colocar a letra “u” entre elas e assim fica: “gue” e “gui”. Exemplos: guerreiro, guiador.	

A letra “c” junta com a letra “e” lê-se “se”. Exemplos: cenoura, cera, certo. A letra “c” junta com a letra “i” lê-se “si”. Exemplos: cisne, circo, cintura.	
Quando queremos fazer um som de “c” seguido de um “e” temos de usar o “q” e fica “que”. Exemplos: queda, toque. Quando queremos fazer um som de “c” seguido de um “i” temos de usar o “q” e fica “qui”. Exemplos: química, esquilo.	
No meio das palavras, sempre que usamos os sons “am”, “em”, “im”, “om” e “um”, antes das letras “p” e “b”, escrevemos estes sons com “m”. Exemplos: comprar, embora, tampa, combinar.	

Tipos de erros: erros relacionados com deficiente análise da estrutura fonológica da palavra

Erros que estão relacionados com: <u>troca de letras</u>, <u>troca da ordem das letras</u>, <u>falta de letras</u>, <u>letras a mais</u> ou <u>confusão entre sons</u>.	<i>Cor assinalada</i>
Troca de letras em relação a sons que parecem parecidos. Exemplos: veia em vez de feia, pala em vez de bala, tuas em vez de duas.	
Confusão entre os sons “nh” e “lh”. Exemplos: finha em vez de filha, milha em vez de minha, inha em vez de ilha. Para te ajudar a perceber, lê estes pares de palavras: Pilha — Pinha Galho — Ganho	

Letras a mais em sílabas mais difíceis. Exemplos: mare em vez de mar, poreque em vez de porque.	
Troca da ordem das letras em sílabas mais difíceis. Exemplos: prefeito em vez de perfeito, dromir em vez de dormir. Para te ajudar a perceber lê estes pares de palavras: Prato — Parto Crava — Carta	
Falta de letras em sílabas mais difíceis. Exemplos: baço em vez de braço, baco em vez de barco, pano em vez de plano, paco em vez de palco, ciente em vez de cliente.	

Tipos de erros: erros relacionados com regras morfológicas

Erros relacionados com as <u>regras de formação de palavras</u>.	<i>Cor assinalada</i>
Erros relacionados com a formação de nomes a partir de adjetivos. Exemplos: maroto → marotice teimoso → teimosice certo → certeza pobre → pobreza	
Erros relacionados com a formação de adjetivos a partir de nomes. Exemplos: veneno → venenoso perigo → perigoso	
Erros relacionados com a formação de plurais. Exemplos: nariz → narizes noz → nozes	

Erros relacionados com a formação do feminino de palavras que indicam origem ou nacionalidade. Exemplos: português → portuguesa japonês → japonesa	
Erros relacionados com a formação de palavras que indicam naturalidade. Exemplos: de Beja → Bejense do Porto → Portuense	
Erros relacionados com a formação de nomes a partir de verbos. Exemplos: lembrar → lembrança vingar → vingança	
Erros relacionados com a formação de adjetivos a partir de verbos. Exemplos: mover → movediço quebrar → quebradiço	

ANEXO 2

Grelha para a coerência e coesão de textos narrativos.

CrITÉRIOS – verifica se tens de melhorar a tua história	Sugestões – indica mudanças a fazer no teu texto.
Introdução Há uma introdução à narrativa. ☐ É revelado quando se passa a história. ☐ Há uma descrição sobre onde se passa a história. ☐ Há referências às personagens principais. ☐ Há uma descrição das características das personagens (como são fisicamente e como é a sua personalidade). ☐	
Acontecimento inicial Há uma descrição do que aconteceu no início da história, o que as personagens sentiram e o que elas pretendem fazer. ☐ Episódios seguintes Há uma descrição do que aconteceu a seguir, dos obstáculos e resultados das ações das personagens e de como elas se sentiram. ☐	
Resolução Há uma descrição do que se passou no final. ☐ Há uma descrição de como ficaram as personagens no final. ☐ A história tem uma sequência lógica de acontecimentos e tem um desfecho. ☐	
Vocabulário É usado um vocabulário adequado e diversificado. ☐ As palavras estão corretas, mas são muito repetidas. ☐ As palavras não são as mais certas para o que se quer dizer. ☐	
Pontuação As frases terminam com «.», «!» ou «?», quando é uma pergunta. ☐ Dentro de uma frase, as ideias estão separadas por vírgulas. ☐ Quando se anuncia alguma coisa utiliza-se «:» ☐ Os diálogos são feitos com «:» a anunciar uma fala, parágrafo, travessão [«-»], a fala e depois outro travessão [«-»] a dizer quem falou. ☐	

Ligação entre as frases

São usadas palavras de ligação entre as ideias para que as frases façam sentido. □

(exemplo de palavras de ligação: «mas», «porque», «depois», «como tal», «por isso», «de qualquer maneira», «no entanto», «e», «ou», «pois», «então», «como», «também», «igualmente»)

É feito parágrafo quando é um diálogo ou quando se muda de assunto. □



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E INOVAÇÃO

