



PNEP

◉ Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica



**Adriana Baptista
Fernanda Leopoldina Viana
Luís Filipe Barbeiro**

PNEP

● Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica

Ministério da Educação 

**Adriana Baptista
Fernanda Leopoldina Viana
Luís Filipe Barbeiro**

Biblioteca Nacional de Portugal- Catalogação na Publicação

BAPTISTA, Maria Adriana da Costa, 1960- , e outros

O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica/Maria
Adriana da Costa Baptista/Fernanda Leopoldina Parente Viana/
/Luís Filipe Tomás Barbeiro

ISBN 978-972-742-307-1

I – VIANA, Fernanda Leopoldina, 1955-

II – BARBEIRO, Luís Filipe, 1960-

CDU 811.134.3

371

373

Ficha técnica

1.ª Edição – 2011

Título

O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica

Editor

Ministério da Educação

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Autores

Adriana Baptista, Fernanda Leopoldina Viana, Luís Filipe Barbeiro

Design

Manuela Lourenço

Paginação e execução gráfica

Editorial do Ministério da Educação

Tiragem

4000 Exemplares

Depósito Legal

295 212/09

ISBN

978-972-742-307-1

Índice

Introdução	7
O que os Professores Precisam de Saber sobre a Escrita	9
Secção 1	
Do Oral ao Escrito	11
1.1. Particularidades dos registos orais e escritos nas sociedades contemporâneas	12
1.2. A dimensão neurofisiológica da escrita	19
1.3. A evolução da escrita na perspectiva filogenética	23
1.4. A psicogénese da escrita na perspectiva ontogenética	26
Secção 2	
Escrita e Caligrafia	35
2.1. O desenvolvimento da capacidade caligráfica	37
2.2. A dimensão gráfica da escrita	42
2.3. A gestão do espaço de suporte da escrita	44
2.4. Particularidades sobre a pontuação	46
Secção 3	
A Competência Ortográfica	49
3.1. Desafios da aprendizagem da ortografia	51
3.2. Avaliar para intervir	60
3.3. Estratégias de intervenção sobre o erro e de ensino explícito da ortografia	72
3.4. Actividades de âmbito geral	94
3.5. Vertente reflexiva	101
Notas Finais	105
Bibliografia	107

Nota de Apresentação

A presente publicação integra-se numa colecção de brochuras produzidas no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Esta colecção tem como objectivo disponibilizar aos docentes recursos de qualidade sobre o ensino da língua portuguesa, a partir das temáticas centrais do currículo do ensino básico.

Da autoria de Adriana Baptista, Fernanda Leopoldina Viana e Luís Filipe Barbeiro, a brochura *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica* compreende três secções: 1. Do Oral ao Escrito; 2. Escrita e Caligrafia; 3. A Competência Ortográfica.

Este volume constitui-se como um importante instrumento de suporte para o trabalho dos professores no que diz respeito à reflexão sobre a valorização da escrita, a identificação das suas funções e as vantagens do seu domínio e aperfeiçoamento ortográfico e textual.

O Director-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular



Fernando Egídio Reis

Introdução

Toda a escrita é uma marca. E a marca, enquanto registo de passagem ou memória, esteve, desde sempre, ao serviço da espécie humana. Através dela, o ser humano perdura e tenta combater o esquecimento que o tempo impõe ao acontecido e ao pensado. Essa atitude de resistência ao apagamento permite transformar acontecimentos (as efémeras produções orais na linha do tempo) em factos perduráveis.

O registo escrito consolidou a sua função enquanto ferramenta alternativa à memória humana, alterou a capacidade do homem de armazenar e gerir a informação e desencadeou alterações na sua relação com as estruturas narrativas de tradição oral.

A evolução da escrita foi significativamente condicionada pela evolução das tecnologias e estas evoluíram em função das diferentes épocas do desenvolvimento da espécie, mas também em função das necessidades impostas pelos contextos culturais de cada uma das civilizações.

A escrita, enquanto sistema comunicativo, transformou-se num desafio tão significativo que a espécie humana, consciente das limitações do sistema gráfico relativamente ao oral, explorou e desenvolveu as possibilidades tecnológicas da inscrição, de tal forma que, hoje, conseguimos com a escrita o que jamais conseguiríamos com a oralidade.

A motivação para a aprendizagem da escrita terá, obrigatoriamente, que fazer ressaltar este factor de interacção comunicativa: escreve-se para se ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia. Escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar.

Sabemos que tanto o aparecimento como o desenvolvimento da escrita foram fortemente determinados por necessidades e condicionantes culturais. Motivar para a aprendizagem da escrita implica continuar a valorizar a escrita dentro da nossa cultura e identificar quer as funções da escrita, quer as vantagens do seu domínio e aperfeiçoamento ortográfico e textual. Esta brochura aborda as dimensões gráfica e ortográfica da escrita porque sabemos que a valorização da escrita pressupõe sempre o respeito por um código convencional normativo, sem o qual a compreensão fica comprometida.



O que os Professores Precisam de Saber sobre a Escrita

1. A escrita não é a transcrição isomórfica da oralidade.

Perceber as diferenças significativas entre escrita e oralidade ajuda a compreender algumas das estratégias pedagógicas que é preciso activar para motivar para a escrita e desenvolver o seu ensino/aprendizagem. Para além disso, pode ajudar a combater a rejeição à aprendizagem da escrita, oriunda da assumpção de que actualmente o registo oral, apoiado pelas tecnologias (audiolivros, teleconferências, comunicações de terceira geração, etc.), pode cumprir todas as funções dos registos escritos sem exigir o mesmo esforço. Perceber as características que distinguem a escrita da oralidade pode ajudar a desmistificar as vantagens da escrita virtual e a relativizar os argumentos para a sua rejeição, antes compreendendo por que razão é ela apetecível para as gerações mais jovens.

2. Quais os mecanismos neurofisiológicos envolvidos na escrita que é preciso conhecer, para ajudar a criança a desenvolver estratégias de aperfeiçoamento gráfico e ortográfico.

A escrita é uma actividade com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras.

A produção da escrita [no sistema alfabético] pressupõe:

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

3. O que distingue os vários tipos de escrita e qual a particularidade das escritas alfabéticas.

A evolução da escrita culminou nas escritas alfabéticas. As escritas alfabéticas não representam fielmente a realidade, antes tentam uma representação, de forma mais ou menos fiel, dos sons da fala. Esse facto tem implicações pedagógicas fundamentais, nomeadamente as que dizem respeito ao ensino da decifração. As escritas alfabéticas, ao contrário das logográficas, não são interpretáveis e, por isso, pressupõem sempre o conhecimento dos códigos de sinais que as constituem.

4. O que é que as crianças sabem sobre a escrita antes de serem formalmente iniciadas na leitura e na escrita.

Como veremos na secção 2 desta brochura, os resultados da investigação mostram que as crianças vão construindo conhecimento sobre leitura e escrita antes de serem formalmente ensinadas a ler e a escrever, e que a aprendizagem da leitura e da escrita segue processos semelhantes aos da aprendizagem de qualquer outra competência cultural. Assim, como veremos adiante, as crianças poderão chegar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico com conhecimentos muito diferenciados sobre leitura e escrita, fruto de experiências e vivências também muito diferenciadas. Isto é, ingressam com níveis muito diferentes de apropriação do sistema de escrita que os professores terão de compreender e aos quais terão de atender, para otimizar o processo de ensino.

5. O que é a caligrafia e qual a sua importância.

A caligrafia é a arte e o estudo da escrita à mão. Treinar a caligrafia é treinar uma forma de destreza motora para o desenho do grafema, mas também uma forma de literacia visual. Por isso, a criança deve saber que a caligrafia lhe serve, exactamente, para conhecer bem a forma das letras, de modo a que seja capaz de as escrever com rigor e proporcionalidade dentro de um texto e que a harmonia da caligrafia não é muito diferente da harmonia de outros padrões gráficos, onde deve, aliás, ser iniciada. A caligrafia destina-se a tornar visível a coerência gráfica de um texto escrito à mão e a impedir que a escrita se torne um empecilho à leitura. O domínio da caligrafia torna o escrevente independente das constricções das tecnologias, livre e mais poderoso. Fica assim claro que a caligrafia serve o objectivo primordial da escrita: ser lida.

6. De que forma constrói a criança a competência ortográfica.

A descoberta do princípio alfabético, isto é, a descoberta de que as letras representam os sons da fala, e a capacidade de representar cada um desses sons pelas letras não esgotam o percurso de aprendizagem da forma escrita das palavras. Para efectuarem esse percurso com sucesso, ou seja, para escreverem as palavras correctamente, as crianças deverão realizar as seguintes conquistas em termos de aprendizagem: 1) discriminar os sons que integram as palavras; 2) saber como esses sons podem ser transcritos; 3) decidir, em muitos casos, entre várias formas de representação existentes na escrita para esses sons, escolhendo a que está de acordo com a norma ortográfica. A aprendizagem das regras ortográficas tem um carácter reflectido e consciente. A reflexão do próprio aluno sobre a forma como as palavras se escrevem desempenha um papel importante na aprendizagem. Num primeiro nível, a criança pode não fazer ideia de que uma palavra se pode escrever de outro modo. O professor tem de ser directivo, dizer onde está o erro e ajudar a criança a pensar em formas diferentes de escrever a palavra em que apresenta erro. Num segundo nível, a criança é capaz de se dar conta que escreveu de forma incorrecta e, num terceiro nível, há a antecipação. A dúvida surge antes de escrever a palavra. É importante que o professor vá proporcionando aos alunos as ferramentas e estratégias necessárias para a análise das diferentes hipóteses e para a tomada de decisão.

SECÇÃO

I

Do Oral ao Escrito

Poderá a escrita ser anterior à própria oralidade?

Se aceitarmos a tese mais comum, a linguagem verbal, tal como hoje a conhecemos, terá sido o resultado da evolução natural da protolinguagem (sistema de urros de dor, gritos, gemidos, grunhidos, chamamentos, silêncios e risos) com que a espécie provavelmente se iniciou na oralidade, e esta terá surgido muito antes da escrita.

A tese de que a leitura pode ter sido anterior à escrita é defensável se o conceito de leitura a que nos referirmos se identificar com as capacidades interpretativas das marcas deixadas pelos animais no lodo, na floresta, etc. desenvolvidas pelo Homem primitivo. Provavelmente, a leitura dessas marcas motivou a produção de outras (indicações, falsos rastros para despiste, reproduções de trilhas). Destas e da sua utilidade, nasceu a necessidade da marca voluntariamente produzida que permitiu o aparecimento das escritas não sistemáticas (marcas de eu, registos do real, contagens, etc.), os antepassados das escritas de hoje.

Frequentemente, o facto de a oralidade ser naturalmente adquirida e de a escrita ser aprendida e mediatizada pela tecnologia servem para separar estes dois registos de linguagem verbal. Não sendo a escrita inata na espécie humana, a sua aprendizagem formal acarreta consequências importantes para o processamento cognitivo da informação, para a resolução de problemas e para a estruturação do funcionamento neurológico do indivíduo (Castro-Caldas, 2002).

Quem escreve pensa de um modo diferente. **Ensinar a escrever não é só ensinar a utilizar uma ferramenta, mas contribuir para uma arquitectura mental diferente na espécie humana.**



1.1. Particularidades dos registos orais e escritos nas sociedades contemporâneas

Halliday (1985) defende que «falar e escrever não são meios alternativos de fazer a mesma coisa, são antes meios de fazer coisas diferentes» (p. xv) e Hagège (1990) adverte, na mesma linha de pensamento, para o facto de que «uma língua escrita não é uma língua oral transcrita. É um novo fenómeno linguístico — e cultural também» (p. 84).

É exactamente destas duas asserções que queremos partir, uma vez que a pedagogia da escrita beneficiará se ficar claro que o isomorfismo entre a escrita e a oralidade é apenas parcial, ou seja, que a escrita não é capaz de transcrever fielmente a oralidade, mantendo todas as suas características.

Apesar de todos sabermos que a escrita e a oralidade se influenciam mutuamente, dado que existem situações em que a oralidade empresta à escrita as suas características com intuítos estéticos ou de verosimilhança discursiva e situações em que o discurso oral, em contextos mais formais, usa algumas das estruturas da escrita, **escrita e oralidade são duas realidades diferentes.**

Consequências pedagógicas do facto de o isomorfismo entre escrita e oralidade ser apenas parcial

A escrita serve diferentes objectivos e cria contextos comunicativamente diferentes onde se utiliza sistematicamente. Nestes, o produto final não exhibe as reformulações do processo. A aprendizagem formal da escrita não seria, aliás, justificável para nenhum aluno se a escrita fosse apenas um meio alternativo à oralidade. Para que as estratégias propostas para o ensino da escrita façam sentido para o aluno, torna-se necessário que este entenda previamente que são as condições de produção e uso que justificam as diferenças da escrita relativamente à oralidade.

Devemos, todavia, ter consciência de que esta é uma época em que, impulsionados por factores tecnológicos e económicos, pela lei do menor esforço e por uma atitude transgressora juvenil, os jovens ensaiam experiências de **escrita virtual** onde ocorre uma forte mistura entre as marcas da escrita e as da oralidade, e que o fazem desde idades muito precoces, sobretudo em ambientes virtuais, como os *chats* cibernáuticos, as conversas no *Messenger*, os fóruns virtuais de debate, etc., mas também nos próprios *sms* dos telemóveis. Assim, torna-se

urgente reanalisar o que outrora separava inequivocamente a escrita da oralidade e o que as separa, de facto, hoje em dia, devido ao aparecimento da escrita virtual. Tal esforço ajudará a compreender por que razão as crianças e os jovens se sentem atraídos por essa forma de escrita, descomprometida com o erro e herdeira da oralidade, mas também ajudará a perceber como promover, em idades muito precoces, as vantagens do ensino formal da escrita (não virtual) e a encontrar estratégias que motivem a criança para a aprendizagem da escrita.

Quadro 1

	Oralidade	Escrita
Características dos registos Oral e Escrito	alto grau de redundância	baixo grau de redundância
	baixo nível de densidade lexical	alto nível de densidade lexical
	menor articulação frásica maior utilização da coordenação	maior articulação frásica maior utilização da subordinação
	- planeado	+ planeado
	- prescritivo	+ prescritivo
	presença de elementos supra-segmentais (timbre e intensidade)	ausência de elementos supra-segmentais (timbre e intensidade); recurso à explicitação
	presença de elementos prosódicos [entoação, acento, pausas e ritmo] e para-linguísticos [gritos e choros, gestualidade corporal e facial]	presença da pontuação e sinais auxiliares de escrita substituição parcelar dos elementos prosódicos: pontuação, sublinhados, aspas, itálicos, parêntesis,
	contínuo sonoro	descontínuo gráfico, organização da mancha gráfica em unidades discretas (parágrafo, período, palavra, letra maiúscula/minúscula, etc.)
	obediência à linearidade temporal	flexibilidade na apresentação de conteúdos e gestão dos espaços brancos para hierarquizar informação: quadros, grelhas, listas, diagramas, cor, etc.

No quadro que aqui apresentamos, as oposições entre Escrita e Oralidade caracterizam-se sobretudo pelo maior ou menor grau de ocorrência e não simplesmente pela presença/ausência (da redundância, da densidade lexical, da previsibilidade, da planificação, da subordinação, etc.) porque sabemos que, apesar de tudo, alguns registos cuidados da oralidade podem, em certos campos, competir com algumas produções escritas.

O ensino da escrita deve preocupar-se com salientar o seu carácter planificado relativamente à oralidade. A promoção da

planificação ajudará a ver, desde o início da aprendizagem, que o processamento da escrita obedece a estratégias diferentes das da oralidade e que os tempos disponibilizados para a produção textual devem ser compatíveis com a atenção que devemos prestar, sempre que necessário, à planificação e à pesquisa lexical, mas também à organização discursiva, à reformulação das conexões frásicas, à revisão do que foi escrito, etc.

Escrever toma o seu tempo. Apesar de a escrita espontânea ter o seu lugar no processo de criação, combater o repentismo na produção textual deve ser um objectivo pedagógico.

Oralidade e escrita virtual



A aprendizagem da escrita deve ser sistematizada¹. Ideias feitas sobre o «dom natural para escrita» que alguns advogam que umas crianças têm e outras não devem ser combatidas. Algumas crianças podem ter desenvolvido naturalmente certas competências e outras precisar de as aprender de forma explícita e de as desenvolver em contexto escolar, mas todas desenvolverão as competências de escrita com o ensino sistematizado das suas estratégias. Este objectivo pedagógico é, hoje, mais difícil de levar a cabo que outrora, dado que a escrita virtual é, frequentemente e só, um meio alternativo à oralidade e não se permite o dispêndio de tempo necessário à planificação. Muitos *chats* não são mais do que conversas telefónicas em grupo e a premência de responder impede de pensar em termos de registo escrito, levando as crianças a desenvolver estratégias pautadas, quase sempre, pela «lei do menor esforço» pela fuga à ortografia e à complexidade sintáctica.

Desde muito jovens, levadas por uma exigência imperiosa de contacto virtual, numa atitude que contrasta frequentemente com um mutismo inexplicável quando face a face, as crianças de hoje procuram o diálogo virtual e, nos *chats* da Internet e através de programas como o *Messenger*, habituam-se a dialogar, escrevendo e respondendo, quase sem pensar, de uma forma aparentemente fática, numa espécie de ânsia para que o fio da comunicação não se quebre.

Não devemos, porém, esquecer que as crianças que falam/escrevem sistematicamente no *Messenger* só o fazem depois de terem aprendido a escrever e que, desde o início da aprendizagem da escrita, deve ficar claro que há hoje dois tipos de registos escritos: aqueles onde a efemeridade virtual é um facto e os

¹ Consultar a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*.

destinados a serem lidos, diferidamente, e a perdurarem. A escrita produzida com o intuito de perdurar, ao contrário da escrita virtual, serve públicos muito vastos e permite a transmissão de informações e emoções sobre o mundo real e ficcional, com funções de entretenimento e difusão do conhecimento, de forma literária e/ou científica e deve, por isso mesmo, apresentar-se como um produto acabado que respeita as regras específicas do código escrito.

Nesta época e conjuntura social é, porém, pedagogicamente infrutífero ignorar ou atacar a escrita virtual. Assumir que existe e que tem objectivos a alcançar diferentes dos da escrita normalizada, ensinada e aprendida em contexto educativo formal (e a que não queremos chamar escrita convencional) é talvez mais produtivo em termos pedagógicos.

Voltando às diferenças entre escrita e oralidade, podemos ver, no Quadro 1, que estão ausentes da escrita os elementos prosódicos, supra-segmentais e paralinguísticos e que esta ausência é apenas parcialmente compensada pelos sinais de pontuação e por algumas estratégias gráficas. Mas estes e estas devem ser encarados como subsistemas com regras próprias e aprendizagem explícita. A ideia de que a pontuação serve apenas para marcar as pausas breves, médias e longas e que pode ser feita intuitivamente é uma ideia que deve ser combatida desde os primórdios do ensino da escrita.

O que, actualmente, presenciamos em alguns jovens é a busca desesperada da possibilidade de traduzirem para a linguagem gráfica aquilo que a oralidade tem de mais expressivo, a emocionalidade supra-segmental (ou seja, passar para a escrita o tom de voz, a intensidade, a emoção, etc.). Por isso, e uma vez constringidos pelas exigências formais da escrita, parecem ter regressado (será um retrocesso ou um avanço?) a uma escrita mista (fonográfica e logográfica, esta frequentemente com animações) que lhes permite ultrapassar a dimensão arbitrária da escrita alfabética. É comum os seus registos virtuais abusarem dos designados *emoticons*² (Fig.1), numa tentativa desesperada de revelar com ícones e símbolos, emoções para além dos conteúdos que a arbitrariedade da escrita alfabética permite transmitir.

² *Emoticons* são símbolos gráficos (abusivamente designados por ícones) animados ou fixos, aptos a transmitir emoções (como tristeza, espanto, raiva, etc.), de forma parcialmente isomórfica da realidade (através de desenhos estilizados de rostos, por exemplo), mas também codificada, ou a substituir saudações, comentários opinativos, críticas, etc. Consultar brochura *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*.



Figura 1 – Emoticons

Como são lidos estes *emoticons*? Quais os mecanismos de este-reotipagem que os tornam transparentes e imediatos para a maioria dos jovens? Que competências visuais desenvolvem as crianças e os jovens que os descodificam, uma vez que estes símbolos são tão parecidos entre si? Que interferências serão capazes de causar na leitura verbal? Estas são algumas das questões ainda sem resposta.

Retomemos o quadro anteriormente apresentado para vermos como escrita e oralidade gerem a dimensão temporal e a dimensão espacial.

A oralidade é um contínuo sonoro condicionado pela linha do tempo e a escrita organiza a apresentação dos conteúdos através da gestão do espaço gráfico. Essa gestão, mais ou menos condicionada por regras, permite ao escrevente organizar a informação de uma forma particular que torne visíveis não só a informação propriamente dita, mas os vários tipos de relações entre os seus elementos, de uma maneira que a oralidade não desvenda tão claramente. Títulos, maiúsculas, frases, parágrafos, vírgulas, pontos, parêntesis, travessões, quadros, filetes, negritos, setas, são formas de estruturar (juntar, separar, organizar, hierarquizar) a informação, aproximando e separando blocos de sentido, de modo a que o texto se torne mais inteligível. Tome-se um horário de comboio, por exemplo, e imagine-se o esforço para transmitir oralmente tal informação. Ver-se-á rapidamente como um texto impresso, só porque beneficia das vantagens da linguagem escrita, pode disponibilizar informação de uma forma mais produtiva.

A listagem de diferenças que o quadro 1 exhibe não é, no entanto, hoje em dia, suficiente. Perspectivar a oposição oral/escrito juntamente com as características da escrita virtual permitirá que o ensino da escrita se posicione de um modo crítico na construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de antever hipóteses de rejeição ao esforço cognitivo a que a escrita obriga e, por outro lado, que possam aproveitar práticas produtivas e combater hábitos nocivos.

Quadro 2

Diferentes contextos do escrito vs oralidade	Oralidade	Escrita	Escrita virtual [chats, Messenger, sms, etc.]
	construção colectiva [co-enunciação]	construção individual	construção colectiva / individual
	dependência contextual	autonomia referencial	dependência / autonomia
	suporte fónico (+ cinético) [contínuo sonoro]	suporte gráfico [unidades discretas]	suporte gráfico (+ pictográfico) [unidades discretas, adaptações, combinações]
	efemeridade	permanência (armazenamento difícil)	durabilidade virtual excesso de fiabilidade / risco de perda (armazenamento fácil e económico)
	menor distância discursiva	maior distância discursiva	menor distância discursiva
	linearidade	reversibilidade	linearidade
	manobras de correcção simultâneas e audíveis [as interrupções e reformulações, apesar de audíveis, raramente são processadas durante as interac- ções discursivas]	manobras de correcção proces- suais – invisíveis no produto final [revisão e reformulação morosas]	manobras de correcção praticamente inexistentes [correcção ortográfica eventualmente automática]
	recepção imediata	recepção diferida	recepção quase imediata

Este quadro, ao mostrar tudo o que a escrita virtual aproveita da oralidade, mostra também aquilo que o actual aprendiz de escrevente nem sempre está disposto a fazer, basicamente porque lhe exige esforço.

O produto escrito é normalmente uma construção individual. A escrita virtual permite combinar o individual e o colectivo, facilitando assim a exposição de conteúdos através de mecanismos típicos da oralidade, como, por exemplo, os pedidos de esclarecimento. Isso liberta o escrevente de ser exaustivo na sua exposição, descrição e/ou argumentação. E é precisamente dessa dimensão de autonomia referencial (que é uma das dificuldades da escrita) que foge o aprendiz de escrevente, permitindo-se escrever suportado por uma menor distância discursiva.

A escrita não se apoia no contexto comunicativo, tem autonomia referencial. Isto quer dizer que o escrevente tem de encontrar processos para explicitar, no próprio texto, todos os referentes, através de mecanismos de referência e coesão textual³. Isso

³ Consultar a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*.

obriga-o a uma atenção particular e à eliminação de expressões deícticas (ancoradas na situação de comunicação) de que a oralidade está cheia. As conversas escritas em espaço virtual nem sempre precisam de eliminar os deícticos e são, por isso mesmo, menos exigentes em termos de referência e coesão.

O produto da escrita é um resultado, o que quer dizer que só se conclui quando depurado por múltiplas manobras de revisão que exigem motivação e esforço. Na escrita, apenas o produto perdura. A fugacidade da escrita virtual (quase comparável à oralidade) desculpa o escrevente e permite o erro. Por isso, a contaminação que esta exerce sobre a escrita não virtual deve ser prevenida.

Na aprendizagem da escrita, a criança confronta-se com as dificuldades decorrentes do facto de a escrita ser uma actividade individual, de não poder apoiar-se no contexto comunicativo e de exigir estratégias de textualização e revisão morosas e muito diferentes da oralidade. Devem, pois, as estratégias de pedagogia da escrita estar atentas a esses factos e tentar que a criança os ultrapasse, encarando a escrita como um processo complexo com etapas de planificação, textualização e revisão e propondo algumas estratégias que — sem retirar à escrita a sua especificidade, nem perverter as suas finalidades — permitam, numa fase de transição para uma escrita autónoma, ultrapassar as dificuldades da dimensão individual. Algumas delas como, no caso da escrita colaborativa, as estratégias de facilitação processual que combatem as dificuldades de textualização⁴, motivam a criança para a escrita e promovem a necessidade de rever e reformular o que se escreveu.

⁴ Consultar a brochura *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*.

1.2. A dimensão neurofisiológica da escrita

Actualmente, os modelos capazes de explicar a dimensão neurológica da linguagem preconizam o funcionamento interligado de grandes redes neuronais com conexões complexas, assim como o envolvimento de sistemas acessórios que ultrapassam a actividade do córtex cerebral e as áreas ditas da linguagem — áreas de Broca e Wernicke. Os mecanismos neurobiológicos implicados na escrita partilham com a linguagem oral uma parte significativa da rede neuronal até à fase da codificação, onde a informação é transformada em unidades de processamento motor que conduzem ao controlo motor e à gestão dinâmica do espaço para o desenho das letras (Castro-Caldas, 1992). A selecção de unidades codificadas para a escrita (nem sempre de correspondência unívoca, uma vez que ao mesmo grafema podem corresponder vários fonemas e ao mesmo fonema mais do que um grafema⁵) é diversa da efectuada para a articulação verbal e pressupõe o domínio de operações mentais de inclusão de classe (vogais, consoantes...), de classificação múltipla, de seriação, de ordenação e de conservação, necessárias para a aprendizagem das características do código gráfico.

Na escrita, a informação visual é sobretudo importante durante a fase da aprendizagem. Uma vez adquiridas as competências básicas caligráficas, toda a actividade da escrita poderia ocorrer sem qualquer controlo visual. A visão é apenas utilizada como sistema de correcção. As áreas corticais que suportam a visão, durante a actividade da escrita e contrariamente ao que acontece na leitura, só são activadas em último lugar, como podemos ver no esquema aqui reproduzido (Fig. 2)⁶. A informação visual, na escrita, é suportada pela memória interna, processo que ocorre longe das áreas occipitais primárias e de associação.

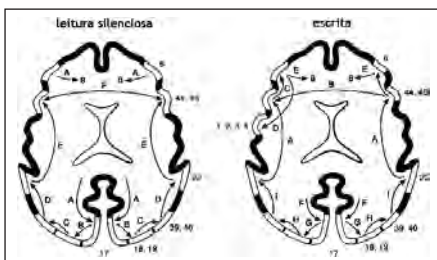


Figura 2 – Rotas neuronais na leitura silenciosa e na escrita

Se repararmos bem no desenho em corte, que representa, de uma forma simplificada, a direcção do fluxo da informação na escrita — as setas que suportam as letras indicam a direcção da activação das rotas neuronais — para além das áreas motoras do hemisfério esquerdo (1, 2, 3, 4) envolvidas na escrita, no caso de indivíduos dextros, a grande diferença relativamente à leitura é que as áreas occipitais, responsáveis pela visão, só intervem no final do percurso neuronal. Isto permite-nos pensar que algumas actividades de caligrafia, com os olhos vendados, podem até ajudar a automatizar o gesto e a libertar a criança

⁵ Consultar brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*.

⁶ In Grant, P. E. (1988). Language processing: a neuroanatomical primer (p. 267). In D. de Kerckhove & C. J. Lumsden (Eds.), *The alphabet and the brain*. (pp. 246-296) Berlin: Springer-Verlag.

de uma certa rigidez no traço. Quando está em jogo o controlo de muitos pormenores gráficos, a destreza motora supervisionada pela visão pode ser menos eficaz. Se o traço da criança está muito preso e absorve toda a sua atenção, aquelas actividades gráficas, a que nas aulas de desenho se chama vulgarmente «libertar a mão», e que envolvem a realização de grafismos repetitivos, como os círculos ou os laços, podem ser exercitadas de olhos vendados.

A escrita é uma actividade neurobiológica muito complexa e coloca grandes desafios à criança. Exige-lhe:

- a formulação de ideias e a sua tradução numa linguagem visível, fortemente convencional;
- a adequação pragmática (em forma e conteúdo) aos objectivos do escritor e às necessidades do leitor distante no tempo e no espaço;
- a codificação de unidades de segunda articulação (fonemas) em grafemas particulares num contexto verbal ortográfico;
- a existência de uma imagem mental eficaz da sequência gráfica a realizar pelo escrevente, de modo a que a actividade se desenrole sem hesitações, e de um controlo motor que permitam a execução de movimentos para escrever e a gestão do espaço gráfico (os exercícios de expressão corporal e os grafismos podem ajudar a projectar mentalmente o movimento);
- a utilização da pontuação na segmentação de unidades lógicas sintáctica e semanticamente.

O controlo motor é fundamental desde o início da aprendizagem, para que a tensão não provoque um cansaço excessivo e conduza à desmotivação.



Figura 3

Instruções posturais básicas para a actividade de escrita

A mão deve estar relaxada e descansar completamente na mesa, a caneta deve ser mantida quase na horizontal (20° - 25°), o cotovelo deve repousar na mesa, o corpo deve evitar estar curvado, os ombros devem ser mantidos relaxados e o papel deve ser colocado diagonalmente face ao corpo.

Também a forma de pegar no lápis ou na esferográfica deve ser controlada (Fig. 3A). Os hábitos de manuseamento incorrecto do riscador são muito difíceis de corrigir e têm fortes implicações na caligrafia e na resistência ao cansaço muscular que a escrita provoca, por isso, devem ser explicitamente demonstrados logo no início das actividades gráficas. Se tal não for feito no Jardim-de-Infância, deve ser feito logo à entrada do 1.º Ciclo e apresentado como uma exigência da escrita e uma competência dos que sabem escrever.



Figura 3A

É o modo 1., designado modo *combinado* (contrariamente ao 2. *a direito*, ao 3. *quebrado* e ao 4. *fixo*), que deve ser adoptado, pois permite o movimento para cima e para baixo das duas falanges, do dedo indicador e do médio; repare-se que a caneta está numa posição oblíqua relativamente à superfície da escrita e que a ponta do dedo indicador dista da ponta do lápis cerca de dois centímetros. Este pormenor permitirá à criança ver o que escreve.

O que permite traçar cada letra e progredir horizontalmente na linha sem esforço é o movimento livre da mão e a rotação do braço sobre o eixo do cotovelo. O movimento da mudança do rádio sobre o cúbito permite a velocidade da escrita e impede a fadiga. Na maioria das posições, a mão ou os dedos ficam crispados, contrai-se a musculatura e potencia-se o esforço.

O apoio efectivo à aprendizagem pode exigir, em certas crianças, que o adulto acompanhe o acto caligráfico, colocando a sua mão sobre a mão da criança, ensinando-a a relaxar a mão, a colocar o lápis entre os dedos e a desenhar a letra. No início da aprendizagem, os lápis com grafite HB e um papel macio ajudam a que a escrita seja mais suave e a caligrafia mais harmoniosa.

Para os esquerdinos, a atenção deve ser redobrada, quer na colocação da folha face ao corpo (obliquamente face ao corpo, mas da direita para a esquerda e não da esquerda para a direita, como nos dextros), quer da mão face ao papel, de modo a que a criança consiga sempre ver as letras que escreve. Para tal, deve ser aconselhada a agarrar o lápis cerca de 2,5 cm acima do bico, um pouco mais do que o aluno dextro. A luz não pode incidir da direita, pois fará inevitavelmente com que a mão faça sombra sobre o texto acabado de escrever.

Esta atenção redobrada às circunstâncias ergonômicas é particularmente importante na fase inicial. Os maus hábitos criam rapidamente uma representação mental da escrita associada a um grande esforço físico e são difíceis de combater depois de instalados.

Devemos ter consciência de que existem interdependências várias entre os diferentes modos de escrever e que a dimensão motora é diferente se estivermos a escrever de pé, na vertical, com giz sobre um quadro pendurado na parede ou sentados a uma secretária ou com um lápis numa folha de papel. Isto implica que a criança aprenda também a diversificar estratégias, em função dos suportes e riscadores.

1.3. A evolução da escrita na perspectiva filogenética

A escrita, enquanto sistema de signos organizado e tendo em vista a leitura decifratória, parece ter surgido na Mesopotâmia, com os Sumérios, cerca do IV milénio a.C., condicionada por necessidades decorrentes, sobretudo, de actividades comerciais.

Os diferentes sistemas de escrita têm uma forte relação com as culturas que os promoveram e a sua evolução está, também, directamente ligada à sua promoção e à necessidade ou não de se generalizar a aprendizagem da leitura e da escrita. Os sistemas de escrita são o resultado de múltiplos factores, entre eles, os diferentes suportes (pedra, argila, barro, couro, papel), os distintos modos de escrever (de pé, de cócoras, sentado, sentado a uma mesa, etc.) e, por isso mesmo, foram gerindo, ao longo dos tempos, a disposição vertical e horizontal, a orientação direita/esquerda e esquerda/direita e a bustrofedónica⁷ ou a circular. O respeito pela linha horizontal, que na cultura ocidental parece ser a única forma de escrever, é, também, uma convenção e, por isso mesmo, deve ser aprendido.

Os principais estádios de evolução da escrita, em termos filogenéticos, propiciaram a seguinte progressão:

- dos ícones (elementos que representam fielmente a realidade pelo menos num ponto, ex.: o sol que representa o próprio astro) para os símbolos (elementos gráficos capazes de representar a realidade, mas onde a referência ao real é sempre feita através de um elemento simplificado, ou seja, estes são elementos que não representam fielmente o real, mas uma ideia que ultrapassa em muito o símbolo representado, ex.: o sol que representa alegria e poder);
- e dos símbolos para os sinais (elementos convencionais integrados num código e que representam a mesma informação para um determinado grupo).

A utilização destes diferentes elementos deu corpo a diversos sistemas de escrita que podem ser organizados em:

- Sistemas **logográficos** – incluem as escritas pictográficas e ideográficas, usam ícones e símbolos que estabelecem uma relação directa (análogica ou simbólica) com a realidade. Cada elemento representa o significado de uma palavra ou o sentido gramatical de um morfema;

⁷ Orientação bustrofedónica é aquela em que a escrita flui como o arado que lavra a terra, da esquerda para a direita numa linha e da direita para a esquerda na linha seguinte.

- Sistemas **fonográficos** – incluem as escritas consonânticas, silábicas e alfabéticas; usam sinais codificados⁸ que tentam representar os sons da linguagem oral apoiados por convenções gráficas e sinais auxiliares; mantêm com a realidade uma relação indirecta;
- Sistemas **mistos** – incluem escritas que aparecem normalmente em períodos de transição e que integram elementos típicos dos dois sistemas anteriores. As escritas logo-silábicas são um exemplo, mas a escrita virtual dos dias de hoje, ao misturar letras, ícones e símbolos, também o é.

Fica assim claro que os primeiros sistemas de escrita representavam directamente a realidade e aqueles em que a maioria dos povos escreve hoje representam arbitrariamente os sons da fala, sendo esta a característica fundamental dos sistemas fonográficos, entre eles o sistema alfabético da nossa escrita.

É importante perceber que o facto de estes sistemas serem estruturalmente diferentes desencadeia diferenças também na aprendizagem da leitura. Os sistemas alfabéticos pressupõem mecanismos de decifração linguística, ao passo que os sistemas logográficos assentam basicamente em mecanismos básicos de interpretação visual⁹.

Perceber o percurso da escrita na evolução da espécie humana pode ajudar-nos a compreender, quer algumas das etapas por que passam as crianças, quer algumas das suas dificuldades durante o processo de aprendizagem. Por exemplo, para compreendermos a dificuldade inerente ao desenho da letra, é importante sabermos que, mesmo dentro das escritas alfabéticas, o percurso foi longo até à forma gráfica que as letras apresentam nos dias de hoje.

Se repararmos na figura 4, onde aparece registada a forma de algumas consoantes, veremos que a rotação em torno de um eixo vertical e em torno de um ponto num mesmo plano ocorreu ao longo dos séculos (motivada em parte por diferentes orientações da escrita), assim como, ainda hoje, ocorre na aprendizagem da competência gráfica.

⁸ Para alguns destes sinais, é ainda possível traçar uma evolução do icónico ao arbitrário. Veja-se o caso do A, por exemplo, a primeira letra do alfabeto, primitivamente a representação icónica de uma cabeça de gado.

⁹ Consultar brochura *O Ensino da Leitura: A Decifração*.

SEMÍTICO DO NORTE				GREGO				ETRUSCO		LATIM			MAIÚSCULAS (CAPITULARES) MODERNAS		
ANTIGO	HEBRAICO ANTIGO	FINICIANO	FENICIO	ANTIGO	ORIENTAL	ORIENTAL	CLÁSSICO	ANTIGO	CLÁSSICO	ANTIGO	PRONUM.	LATINO	LETRA A NEGRO	FALCO	ROMANO
K	F	K	ϕ	Α	Α	Α	Α	Α	Α	Λ	Α	Α	Α	Α	Α
9	9	9	9	Β	Β	Β	Β	Β		Β	Β	Β	Β	Β	Β
7	7	7	7	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	>	<	C	C	C	C	C
Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	0	D	D	D	D	D	D
E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Y	Y	Y	Y	Y				Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
I	I	I	I	I	I	I	Z	I	ϕ				G	G	G
H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H
⊕	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗				I	I	I
2	7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	J	J	J
V	V	V	V	V	K	K	K	X	X	X	K	K	K	K	K
L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
3	3	3	3	3	M	M	M	W	W	W	M	M	M	M	M
5	5	5	5	5	N	N	N	Y	Y	Y	N	N	N	N	N

Figura 4 – Quadro exemplificativo do desenvolvimento do alfabeto. Extraído de Diringer, D. (1985). *A Escrita* (p. 175). Lisboa: Editorial Verbo.

Muitas crianças, durante o período de aprendizagem, desenhavam a letra com orientações diversas da convencional, frequentemente em espelho, e de forma muito semelhante à de algumas fases da escrita aqui representadas. Conhecer as etapas do desenvolvimento filogenético da escrita permite entender essas produções desviantes como etapas de um processo.

A criança leva tempo até perceber que o grafema não é um pictograma, a respeitar a orientação esquerda/direita, a respeitar a linha e a perpendicularidade do grafema face à linha.

A evolução dos suportes e dos riscadores foi alterando a escrita. A existência actual de diferentes suportes e meios de escrita, como os informáticos, não pode, pois, ser ignorada. Todavia, a escrita manuscrita mantém-se como uma mais-valia pela autonomia que permite em relação às tecnologias, aproximando o acto de escrever de uma actividade mais natural, porque dependente quase exclusivamente de dispositivos humanos, mas implica um maior esforço no desenvolvimento da destreza motora.

A evolução da escrita acarretou verdadeiras revoluções posturais. Actualmente, o indivíduo que escreve fá-lo quase sempre sentado a uma secretária, mas a criança aprendiz em contexto pedagógico pode fazê-lo com o suporte na vertical (no quadro) ou na horizontal (à secretária). Devemos cuidar para que a sua atitude postural seja a mais correcta relativamente ao tipo de escrita, mobiliário e área de suporte.

1.4. A psicogénese da escrita na perspectiva ontogenética

São inúmeras as investigações que têm sido orientadas no sentido de explorar os conceitos, implícitos e explícitos, que as crianças têm antes de iniciarem a aprendizagem formal sobre o sistema de escrita e a influência desse conhecimento sobre a posterior aprendizagem da leitura e da escrita¹⁰.

Os conhecimentos que, à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças possuem sobre os aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita vão influenciar a forma como aprenderão a ler e a escrever. Muitas das dificuldades que as crianças apresentam na aprendizagem da vertente escrita da língua radicam, precisamente, em incertezas conceptuais que não são desfeitas com o processo de ensino. É, por isso, importante para o professor conhecer o que as crianças que vão aprender a ler e a escrever já sabem sobre leitura e escrita, a fim de poder organizar o ensino em função do domínio que as crianças têm desses conhecimentos.

1.4.1. Como as crianças se vão apropriando do sistema de escrita

Uma das técnicas mais utilizadas, para analisar como as crianças se vão apropriando do sistema de escrita, consiste em pedir-lhes que nos digam como acham que se escrevem determinadas palavras (ex.: nomes de animais ou objectos). Foi o que foi feito com as crianças cujos exemplos de escrita se seguem, às quais pedimos para escreverem *gato*, *gata*, *gatinho*, *cavalo* e *formiga*.

À semelhança de muitas crianças à entrada no 1.º Ciclo, o Gonçalo (Fig. 5) considera que escrita e desenho são a mesma coisa, isto é, regista-se nas suas produções uma **indiferenciação** entre escrita e desenho.

É no contacto com o impresso, nomeadamente vendo escrever, que as crianças, respondendo aos estímulos do meio, encetam uma procura activa das marcas ou critérios que lhes permitem diferenciar desenho de escrita e se vão apercebendo

¹⁰ Em Portugal podem ver-se os trabalhos de:
Martins, M. A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: I.S.P.A.
Teixeira, M. M. V. R. A. (1993). *Comportamentos Emergentes de Leitura: Aspectos Cognitivos e Linguísticos*. Braga: Universidade do Minho, dissertação de Doutoramento, não publicada.
Viana, F. L. & Almeida, L. (1999). As concepções precoces sobre a linguagem escrita e o posterior desempenho em leitura. In A. P. Soares, S. Araújo e S. Caires (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 338-346). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.

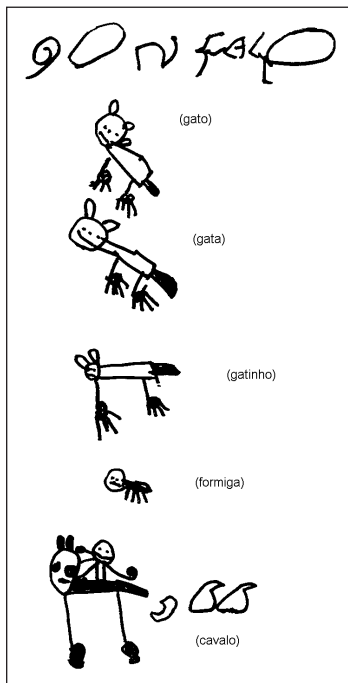


Figura 5

das diferenças entre estas duas formas de representação (desenhar e escrever). É o caso do Diogo (Fig. 6), que já consegue reproduzir a estrutura linear da escrita que é, no geral, umas das primeiras marcas distintivas percebidas.

Observadoras atentas, muito rapidamente as crianças podem chegar à conclusão de que «não é o tipo de linha que nos permite distinguir entre um desenho e uma coisa escrita» (Ferreiro, 1995, p. 25), e que para escrever são necessários uns desenhos especiais – as letras.

Como vimos, quer o Gonçalo, quer o Diogo escrevem o seu nome com letras, mas tal não significa que entendam a sua função, sendo a cadeia gráfica que representa o seu nome lida como uma totalidade, como um símbolo.

É a existência de impresso no meio ambiente e, principalmente, as interações proporcionadas com e sobre o impresso que vão criando, na criança, a necessidade de saber como as cadeias de letras são organizadas para poderem representar os objectos, os nomes ou os acontecimentos. A escrita do Flávio (Fig. 7) mostra-nos que esta criança já sabe que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo (tal como o Gonçalo já sabia), e que as letras se organizam de uma forma linear.

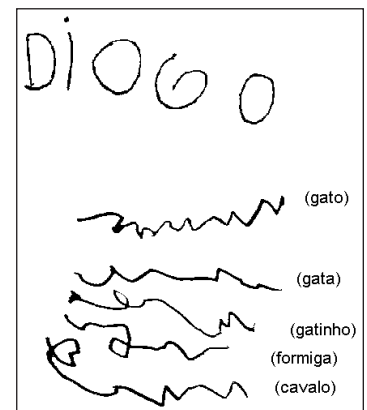


Figura 6

Como é que a criança transporta para a escrita as diferenças de significado? Neste caso, jogando de forma

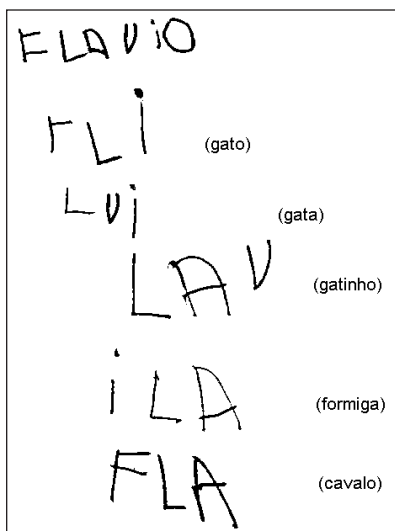


Figura 7

inteligente com a posição relativa das letras, limitando-se praticamente, às letras do seu nome. Para todas as palavras, o Flávio usa apenas três letras, dado que, à semelhança de muitas crianças em idade pré-escolar, considera que uma cadeia com um número de letras inferior a três não é passível de transmitir significado ou de ser lida (este é o denominado princípio da quantidade mínima), e que uma cadeia de letras iguais também não serve para ler (princípio da variedade), não repetindo, por isso, as letras que usa em cada palavra.

As cadeias gráficas que vêm grafadas no meio ambiente têm extensões diversas, e uma das primeiras hipóteses levantadas pelas crianças para estas diferenças de extensão é a de que a quantidade de letras a usar esteja ligada a aspectos dos objectos (referentes). Isto é, consideram que

terão de usar mais letras para os nomes dos pais porque são mais altos e/ou mais velhos, mais letras para objectos grandes, ou ainda que terão de usar mais letras quando se referem a mais do que um objecto.

No exemplo da Figura 8, para as palavras *gato* e *gata*, o Filipe usa os mesmos caracteres, jogando com a sua posição relativa como factor diferenciador. Os comentários que fez enquanto escrevia *formiga*, e a hesitação na escrita desta palavra mostraram-nos que ficou «preso» ao princípio da quantidade mínima de três letras para escrever os nomes dos animais pequeninos (*gatinho* e *formiga*), não sabendo como transpor para a escrita as diferenças de tamanho que tinha bem presentes entre um gatinho e uma formiga. Este conflito é resolvido de forma inteligente pela Sara (Fig. 9), que não abdicou do número mínimo de três caracteres, mas que os grafa diminuindo o seu tamanho. Para marcar a diferença de tamanho entre um cavalo e um gato, a Sara, para além de utilizar um maior número de letras para escrever cavalo, também amplia o tamanho das mesmas.

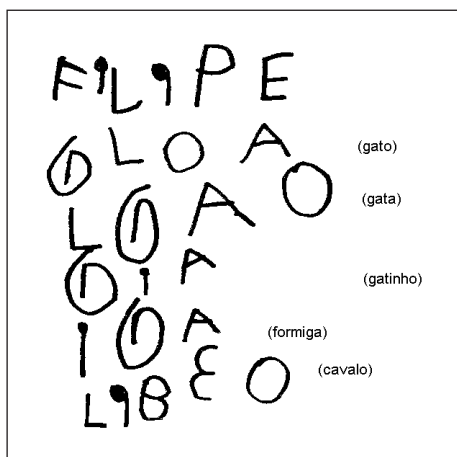


Figura 8

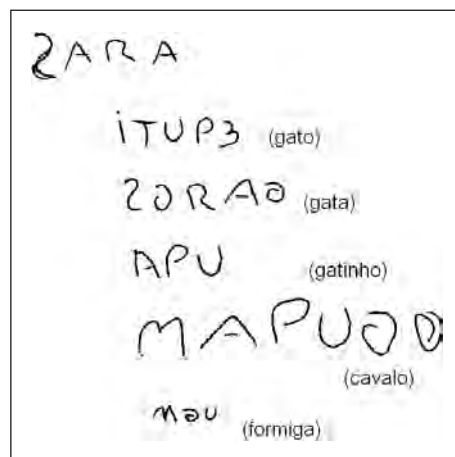


Figura 9

Ver escrever nomes de coisas grandes com poucas letras e nomes de coisas pequenas com muitas letras, ou constatar que o nome do pai ou da mãe (adultos) é mais pequeno que o seu põe em causa as hipóteses explicativas anteriores, conduzindo a criança ao levantamento de novas hipóteses. Se o número de letras não tem a ver com o tamanho das coisas, de que depende então? Escrever à frente das crianças, verbalizando à medida que o registo escrito progride, é suficiente para que muitas delas descubram a resposta para as suas interrogações – afinal o número de letras não tem a ver com o tamanho dos objectos, mas com o tempo que a palavra demora a dizer. Palavras que demoram mais tempo a pronunciar precisam de muitas letras. Palavras que demoram menos tempo a pronunciar precisam de menos letras. Este raciocínio é extremamente importante, pois revela o relacionamento estabelecido entre oralidade e escrita, relevante para a descoberta do princípio alfabético.

Que medida minimamente fiável pode a criança usar para esta avaliação do comprimento das palavras? Sendo a sílaba facilmente identificada na corrente acústica, a

primeira hipótese levantada para este relacionamento entre o oral e o escrito é uma hipótese silábica. A criança identifica os pedacinhos constituintes das palavras (sílabas) e representa cada um destes pedacinhos por uma letra (ou pseudo-letra). Assim, se identificar quatro sílabas escreverá a palavra com quatro caracteres; se identificar duas sílabas escreverá a palavra usando apenas dois caracteres.

Os exemplos das Figuras 10 e 11 são ilustrativos do que acabámos de dizer.



Figura 10

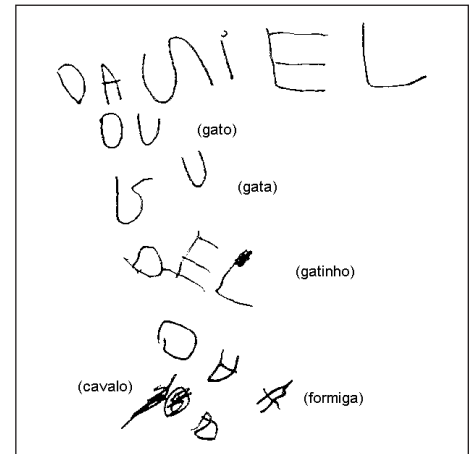


Figura 11

Nestes exemplos, vemos que, apesar do reduzido conhecimento de letras que estas crianças parecem revelar, elas já produzem uma escrita silábica. Não parecendo conhecer muitas letras e utilizando pseudo-letras e algarismos, a Andreia e o Daniel já evidenciam um importante conhecimento sobre a escrita, ou seja, já descobriram que a escrita se relaciona com propriedades da oralidade.

Comparando a produção do Daniel (Fig. 11) com a do Filipe (Fig. 8), aparentemente, o Filipe estaria mais «avançado», pois usa letras maiúsculas bem desenhadas e o seu nome está escrito correctamente, enquanto o Daniel apresenta a letra N em espelho, usa pseudo-letras e o seu grafismo é mais irregular. Todavia, a escrita do Daniel revela que ele descobriu já que a escrita se relaciona com a fala, fazendo corresponder um carácter (pseudo-letra) a cada sílaba percebida nas palavras que se propõe escrever. Ao recolher, junto das crianças, estas amostras de «escrita inventada» é importante que se atenda às explicações que nos dão sobre como raciocinaram para chegar àquelas produções, e que nos permitiram, por exemplo, confirmar que o Daniel grafava OU à medida que segmentava a palavra em GA + TO.

A hipótese silábica é suficiente e resolve uma grande parte dos problemas das crianças que querem escrever. Chegada a este nível de conhecimento sobre o impresso, a atenção da criança que quer fazer um registo escrito passa a dirigir-se, de um modo mais sistemático, para os sons das palavras. À medida que vão analisando o impresso e o oral, as crianças (de forma espontânea, mas, essencialmente como resposta à estimulação por parte do adulto) vão, também, sentindo necessidade de

conhecer as letras, e muitas descobrem que as letras, afinal, remetem para sons que encontram nas sílabas, como é o caso do André (Fig. 12). As letras seleccionadas por esta criança mostram que, para além de identificar claramente as sílabas constituintes das palavras, ela selecciona as letras de acordo com sons percebidos.

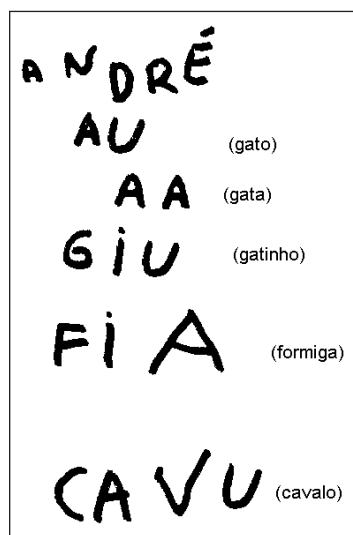


Figura 12

À semelhança do Daniel ou da Andreia, o André continua a usar um carácter para cada sílaba, mas já não um carácter qualquer (ex.: AU para gAtU). Isto é, produz uma escrita silábica com fonetização. O André sabe já que as letras remetem para sons da fala, descobrindo assim o princípio alfabético. Com esta descoberta, a iniciação ao ensino formal da leitura e da escrita fica facilitada, pois, em resultado do caminho já percorrido, as letras não são, de forma alguma, entidades abstractas. Já identifica muitos dos sons constituintes das palavras, e já sabe, também, a correspondência entre alguns sons e letras. Não sabe ainda que o som U final de *gato* ou *cavalo* é escrito com O, mas facilmente aprenderá esta convenção ortográfica.

A escrita desta criança é reveladora da atenção dirigida para os sons que nas palavras se estruturam ao nível da sílaba. Se olharmos para a forma como escreve Cavalo – CAVU –, vemos que, para escrever desta forma esta palavra, a criança já está a caminho de um nível superior de análise, pois discriminou dois sons na sílaba CA. Esta atenção, dirigida para os aspectos sonoros das palavras, tê-la-á levado a perceber que muitas sílabas contêm, no geral, mais do que um som, como acontece na sílaba CA de cavalo.

A análise ao nível dos fonemas, que no André parece acontecer de uma forma ainda incipiente, é claramente visível na escrita dos exemplos das Figuras 13 e 14, que evidenciam a transição de um nível de escrita silábica com fonetização para um nível de escrita silábica-alfabética, isto é, um nível em que algumas letras representam ainda sílabas inteiras e outras representam unidades menores (fonemas ou unidades intrassilábicas) – daí o nome de silábica-alfabética.

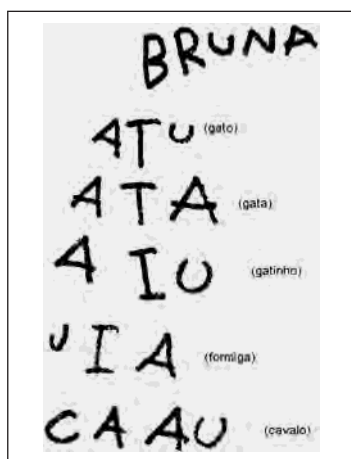


Figura 13



Figura 14

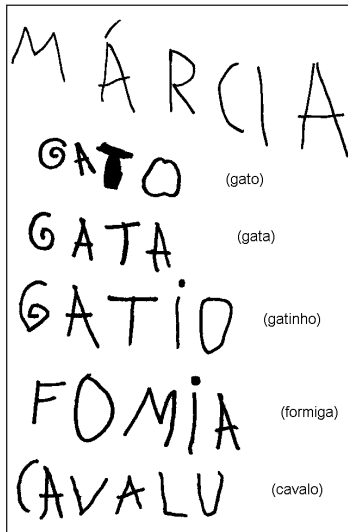


Figura 15

Quando o meio ambiente estimula a curiosidade para com o impresso, muitas crianças procuram, de forma activa, as leis que regem a escrita. Na Figura 15, apresentamos o registo de uma criança que produz uma **escrita alfabética**, isto é, uma escrita em que praticamente todos os fonemas das palavras estão representados, embora não conseguindo lidar ainda com as irregularidades da ortografia. Apesar de exemplos como o de esta criança não serem raros, a capacidade para identificar os fonemas nas palavras ditas ou ouvidas (e de fazer a sua conversão em grafemas) está altamente dependente da aprendizagem formal da leitura (Morais, 1997).

Todos estes exemplos foram obtidos junto de um mesmo grupo de crianças de Jardim-de-Infância que, três meses depois, ingressaram no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apesar de apresentarem conhecimentos muito diferenciados sobre a escrita, a todos foi apresentado «o I de igreja» no mesmo dia e

à mesma hora, partindo do pressuposto de que todas as crianças eram capazes de entender esta ligação lógica (na cabeça do adulto) entre letras e sons. Para o André, a Bruna ou a Helena, esta ligação era clara. Para a Andreia ou o Daniel, o caminho estava também facilitado, pois as suas análises prévias já tinham conduzido à descoberta de que a escrita transcreve o oral. O mesmo não sucedia em relação a outras crianças do grupo, cujos exemplos de produção escrita foram, também, aqui inseridos, pelo que esta relação tem de ser explicitada, partindo do oral para o escrito.

Qualquer que seja a abordagem metodológica à leitura, este trabalho de análise é imprescindível para muitas crianças que não tiveram oportunidade de o fazer antes de ingressarem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escrita alfabética constitui um ponto importante na evolução da escrita. Para a dominar, as crianças têm de compreender que as palavras são constituídas por sons, e que as letras representam esses sons. Têm de deduzir que a semelhança de sons remete para semelhança de letras, e que sons diferentes exigirão letras diferentes. **A fase da escrita alfabética é um ponto intermédio de chegada, e não um ponto de partida.** Analisando a forma como muitas crianças são iniciadas na escrita, verificamos que a escrita alfabética constitui mais um ponto de partida do que um ponto de chegada. Para muitas crianças pode ser uma falsa partida.

Sendo a escrita uma aquisição cultural, **estas diferentes etapas de apropriação não podem ser consideradas paralelas a estádios de desenvolvimento «naturais».** Como a investigação tem mostrado, os conhecimentos sobre escrita das crianças em idade pré-escolar estão relacionados não com uma exposição «informal» ao impresso (ter livros e outros materiais impressos no meio onde vive, ouvir ler, ver ler...) mas com exposições mais «formais» ao impresso, isto é, exposições em que os adultos questionam as crianças sobre o impresso e «ensinam» sobre o

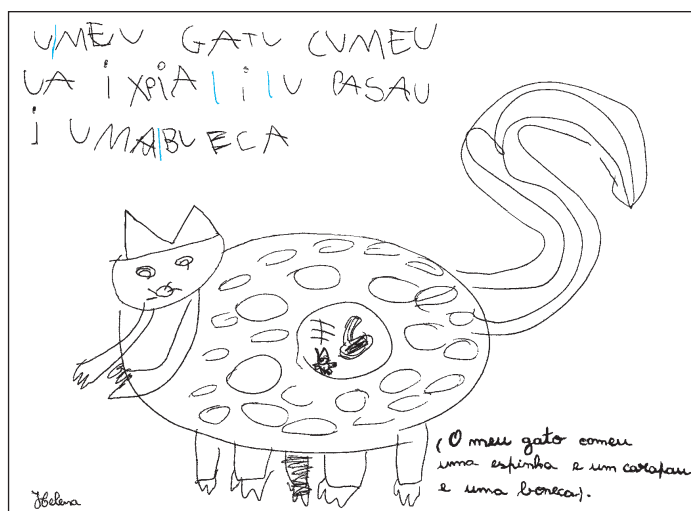
impresso (Evans, Shaw & Bell, 2000; Sénechal & LeFevre, 2002). Assim sendo, uma criança pode ingressar no 1.º Ciclo considerando que escrita e desenho são coisas semelhantes, o que apenas demonstra que, eventualmente, teve poucas oportunidades ou desafios para interrogar o impresso, e não um qualquer atraso de desenvolvimento. Tal só comprometerá o seu percurso na aprendizagem da vertente escrita da língua se, em termos pedagógicos, o professor não adequar o nível de explicitação das estratégias de ensino ao nível de conhecimento possuído pela criança. Uma criança poderá, também, desenhar na perfeição todas as letras ou copiar palavras que vê grafadas no meio envolvente, sem, todavia, lhes atribuir significado.

Para produzir uma escrita alfabética, a criança já solucionou inúmeros problemas cognitivos, mas, para escrever com correcção, precisará ainda de dominar as regras de ortografia, desafio que, como veremos na terceira parte desta brochura, lhe colocará muitas outras exigências.

Exercícios para a identificação do nível de consciência sobre o escrito que os registos das crianças evidenciam

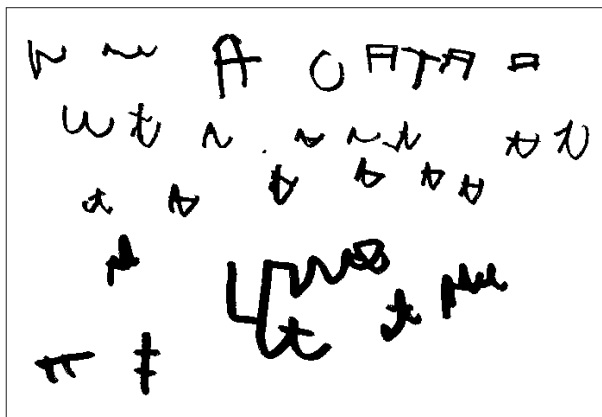
1. Observe a legenda do desenho abaixo, efectuada por uma criança de 5 anos e, a partir dela, identifique as ideias que esta criança possui sobre o funcionamento e convenções da escrita.

Nota: A criança escreveu da esquerda para a direita e os traços verticais, que assinalamos a azul, foram colocados por ela a fim de enfatizar a separação das palavras. No canto inferior direito da imagem, encontra-se a transcrição efectuada pela educadora.



2. Observe a seguinte produção escrita, de uma criança de 4 anos, e identifique as ideias que ela possui sobre a escrita.

«Aqui está escrito o David aos saltos na manta»



Escrita e Caligrafia

Como acabámos de ver, as crianças que contactaram com o impresso chegam ao 1.º Ciclo com algumas práticas de escrita, pelo menos de reprodução de alguns caracteres, e muitas consideram mesmo que já escrevem, ainda que não se sintam capazes de ler. Normalmente respeitam a orientação linear, mas, relativamente às convenções gráficas, pouco mais sabem. Ao lado destes conhecimentos, muitas vezes inconsistentes, trazem também alguns vícios posturais e gráficos: escrevem dobradas sobre a folha; com o rosto em cima da folha; fazem uma preensão incorrecta do lápis ao nível da postura da mão e/ou dos dedos ou da distância dos dedos ao bico; etc.

A aprendizagem da caligrafia propriamente dita, apesar do envolvimento que existe na educação pré-escolar relativamente aos comportamentos emergentes da escrita, só é feita de forma explícita e sistemática aquando do ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como algumas aprendizagens foram, todavia, sendo feitas, a correcção de alguns vícios pode, eventualmente, ser geradora de um esforço acrescido por parte do professor e da criança.

Devemos entender que, para além do desenho da letra, a caligrafia compreende as convenções básicas acerca do arranjo gráfico da página a que os textos devem ser sujeitos (convenções tipográficas) e que estas devem ser ensinadas, normalmente, ao mesmo tempo que se inicia o ensino da escrita. Estas convenções — nitidez no desenho das letras, disposição das palavras, das frases e dos parágrafos, coesão gráfica dos textos, destaques de títulos, alinhamentos à esquerda, proporcionalidade gráfica e outros elementos — contribuem significativamente para a clareza na escrita e para a obtenção de informações adicionais na leitura. Por tudo isto, devem ser explicitamente ensinadas aos alunos. É exactamente nesta fase da aprendizagem que devem perceber que a forma também é conteúdo e que, apesar de ser um acto solitário, toda a escrita

tem como fim último ser lida. O sistema gráfico deve, por isso, ser eficaz, claro, simples e previsível. Toda a originalidade gráfica, vulgarmente atribuída a um estilo pessoal e confundida com uma forte personalidade, atrasa o processo de transmissão de informação e pode constituir-se como ruído.

2.1. O desenvolvimento da capacidade caligráfica

O ensino explícito e sistemático da dimensão caligráfica deve ser entendido como um processo. O desenho da letra não deverá ser a única forma de contacto com o grafema na iniciação à escrita, mas apenas uma das vertentes desse contacto. A manipulação do material de escrita (caracteres móveis, caracteres recortados, esculpido e/ou gravado em areia, plasticina, barro, etc.) pode ser fundamental para a consciência gráfica.

A ordem de aquisição da competência gráfica deve ser ponderada em função de vários factores e, por isso, pode não fazer sentido seguir a ordem do alfabeto para a aprendizagem caligráfica. Em função das opções realizadas pelo professor, o ensino da escrita pode ou não ser concomitante com o ensino da leitura. Actualmente, é vulgar que isso aconteça. No entanto, algumas das letras que podem constituir-se idealmente como as primeiras a aprender na leitura são significativamente difíceis de grafar, pelo que propor uma ordem que respeite facilidades de aquisição da leitura e, simultaneamente, facilidades de aquisição na caligrafia foi e continua a ser uma das questões mais controversas na iniciação à leitura e à escrita.

Se equacionarmos a hipótese de seguir a mesma sequência de grafemas na aprendizagem da leitura e da escrita, factores como a consciência fonémica, o número de valores fonéticos associados a cada letra, a frequência de ocorrência de fonemas e de grafemas em palavras ditas ou grafadas, no universo a que as crianças acedem, e a dificuldade na sua grafia devem ser analisados com bom senso para que opções sobre a ordem do seu ensino possam ser feitas. Alguns destes factores são, como os professores sabem por experiência própria, inconciliáveis. Pode ser importante que, se o fonema já está identificado, o grafema apareça e se aprenda a fazer a correspondência fonema/grafema de forma a que possa ser lido e que não se insista em demasia, na mesma altura, na sua representação gráfica, se esta é, de facto, difícil para a criança. A caligrafia é, como já dissemos, sempre um processo e como tal deve ser entendido; todos os processos pressupõem diferentes etapas e diferentes níveis de aperfeiçoamento.

A aprendizagem da escrita pressupõe sempre a aprendizagem de um alfabeto dual – o maiúsculo e o minúsculo – e é bom que o professor tenha consciência de que as semelhanças entre os pares de grafemas nos dois alfabetos, sobretudo na escrita caligráfica, são poucas.

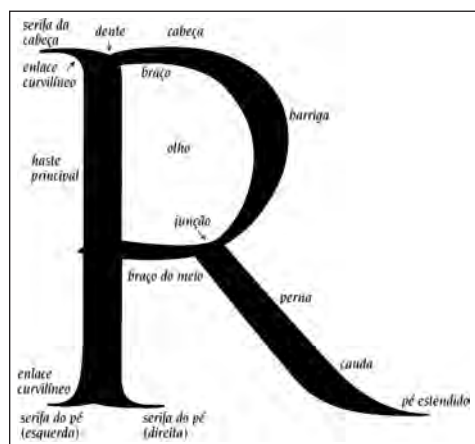


Figura 16

Conhecer os elementos mínimos que compõem os sinais gráficos é fundamental. Todos os grafemas, quer na letra dita de imprensa, quer na manuscrita, compõem-se de pequenas secções (segmentos de recta, linhas oblíquas, círculos, linhas curvas, etc.) articuladas entre si por características gráficas particulares. A tipografia identificou e nomeou frequentemente estes elementos com metáforas antropomórficas: as letras têm pernas, barrigas, orelhas, ombros, caudas, braços, cabeças, dentes (Figura 16) e alguma dessa metalinguagem pode ser recuperada com sucesso no ensino da caligrafia junto das crianças, para que a estranheza do sinal gráfico diminua e o aprendiz se aproprie das suas características através de uma linguagem familiar.

Na letra manuscrita podem ser encontrados para cada grafema alguns elementos estruturais. Para um aprendiz de caligrafia, esses segmentos podem ser reduzidos a apenas algumas formas



Figura 17

básicas, restando poucas letras que apresentam excepções. Quer a percepção, quer a produção dessas formas básicas devem ser explicitamente ensinadas e treinadas. Se olharmos para o alfabeto de letras minúsculas (Figura 17¹¹), veremos que cada um dos grafemas é composto por cinco formas básicas (a que podemos chamar laços, taças, argolas, arcos e laçadas das pernas), sobrando o *z*, o *æ*, o *ð*, o *h* e o *l* como formas irregulares que deverão ser trabalhadas individualmente. Nestas, deve chamar-se exactamente a atenção para aquilo que elas têm de único ou, como no caso do *l*, por exemplo, para o

pormenor da laçada da perna que tem a barriga para a frente e não para trás como o *j*, o *y* ou o *g*. É nos casos em que a irregularidade é mínima que a tendência para o engano é máxima.

Para a memorização da situação gráfica excepcional de um dado grafema, sempre que se verifique que a criança o confunde com outro, pode propor-se uma mnemónica, através de uma história simples e divertida, que ajudará a criança numa fase inicial. No caso particular do *l*, se o antropomorfizarmos, é o único grafema que tem, de facto, uma barriga. Podemos propor uma pequena

¹¹ Quadro adaptado de Danielle Dumont (2000: 15).

história onde abundem palavras com a letra *l*: como muitos meninos desenhavam o *l* muito fininho, todos pensavam que ele tinha muita fome. Então o *l* foi à cozinha e com a faca cortou várias fatias de bolo, embrulhou-as numa folha de papel e foi comê-las para o jardim. Depois de as comer, ficou com uma grande barriga.

Relativamente às maiúsculas, também estas podem ser treinadas em conjuntos, em função, por exemplo, do ponto de ataque, isto é, o ponto por onde se começa o seu desenho. Este tipo de agrupamento permite-nos perceber algumas das suas características caligráficas comuns e sistematizar o desenho de cada uma dessas características nas diversas letras, convocar habilidades já desenvolvidas na aprendizagem de letras parecidas, etc.

É hoje amplamente discutida a hipótese de uma caligrafia mais elaborada poder entrar a aprendizagem da escrita. Alguns autores e pedagogos advogam a favor de uma caligrafia simplificada, sobretudo nos enrolamentos dos ataques iniciais das maiúsculas.

Modo de iniciar (atacar) o desenho da letra manuscrita			
Maiúsculas			Minúsculas
Modelos de Base	Variantes		
	Enrolamentos acentuados	Sem enrolamentos	
1. Ataques ligados	C E G L S	C E G L S	C E G L S
2. Ataques verticais	B D F P R T	B D F P R T	B D F P R T
3. Ataques em ponte	u y	u y	u y
4. Ataques parecidos com os ligados	H J K V W	H J K V W	H J K V W
5. Ataques enrolados	X Z	X Z	X Z
6. Maiúsculas redondas	O Q	O Q	O Q
7. Ataques em rodinha	A M N	A M N	A M N

Figura 18

Apresentamos, na Figura 18, três versões de maiúsculas com mais e menos arabescos. É sabido que a criança retira um certo prazer da capacidade de imitar fielmente o modelo e, por isso, a opção pelo ensino de uma ou outra versão do alfabeto deve ser gerida com bom senso. Se a caligrafia do professor é fluente e elaborada, deve ser permitido ao aluno que a tente copiar sem, no entanto, se esquecer de modelar alternativas mais simples a todos os alunos que o não consigam fazer. Se a caligrafia do professor é vulgarmente simplificada, não pode esperar que o aluno se envolva efectivamente no esforço de aprender uma mais elaborada, quando percebe que a sua utilização não é sistemática. A regularidade do grafema deve ser uma constante nos primeiros tempos de aprendizagem, mas, da mesma forma que a criança deve confrontar-

-se com diversos tipos de fontes de impressão com e sem serifas (uma espécie de patilhas que algumas fontes exibem no remate de cada grafema), mistas, semi-manuscritas, etc., deve, tam-

bém, ter a oportunidade de observar diversos tipos de letra manuscrita, de modo a ser capaz de retirar a invariância gráfica significativa das várias formas dos grafemas ou alógrafos.

A produção de grafismos (arcos ou pontes, círculos, laços, taças, etc.) muito em voga, hoje em dia, no 1.º Ciclo, só fará sentido para crianças com dificuldades na produção destas formas e para desenvolver o seu automatismo. A seguir a estes exercícios gráficos, a criança deve experimentar a produção de letras que envolvam os grafismos que praticou. Não faz sentido promover a produção repetida e repetitiva de grafismos como actividade lúdica ou de descontração. Deve ser óbvio para a criança que essa forma pode ser aplicada em outros contextos e que está a treinar uma produção mais perfeita.

Propostas de actividades pré-caligráficas

Nas Figuras 19 e 20, podemos ver alguns grafismos básicos e exemplos de aplicação desses grafismos em padrões decorativos que podem ser utilizados para decorar os cadernos, as ombreiras da porta ou as paredes da sala de aula, de preferência em tiras de papel com cerca de 15 cm de altura para promover a orientação linear da escrita.

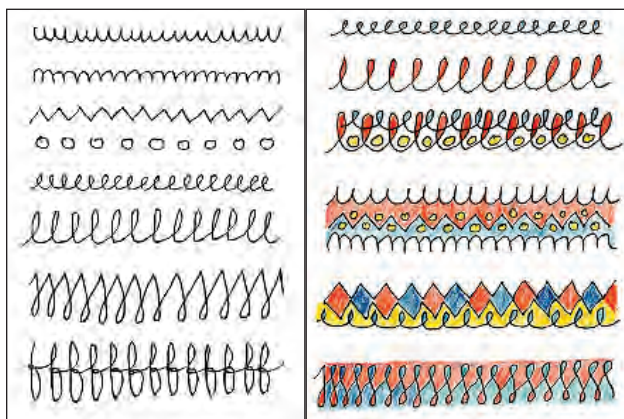


Figura 19

Figura 20

1. O desenho repetido de uma das formas e a sua combinação com outras formas, posteriormente coloridas, criam padrões interessantes que permitem quebrar a monotonia do exercício (que pode ser feito em grupo quando a área do papel a decorar for maior), desenvolver a consciência do próprio conceito de padrão, treinar a precisão, o rigor, a flexibilidade do traço e desenvolver a educação estética.

2. Podem propor-se exercícios de escrita ergonómica em que a criança desenha letras de olhos vendados, o que lhe permite interiorizar a forma da letra pela via quinestésica. Pode organizar-se um jogo em que uma criança desenha a letra no ar e outra tenta identificar que letra foi desenhada.

Para algumas crianças, quer a orientação da letra ou a orientação relativa de cada uma das formas base que a compõem, quer as suas dimensões ou proporções são muito difíceis de perceber e reproduzir. Nestes casos, uma quadrícula pode ajudar

imenso, fornecendo pontos de referência adicionais (Figura 21). Nessa quadrícula (note-se que as dimensões da quadrícula são diferentes para as minúsculas e maiúsculas) pode e deve ser definido o ponto inicial da construção da letra, a direcção do traço e o ponto de intersecção dos traços. É importante que os professores saibam que a orientação do traço não é fruto de uma qualquer opção sem sentido. Na grande maioria dos casos, ensinar por onde se começa o desenho da letra e o sentido do traço ajuda a flexibilizar o gesto, a aceder à caligrafia com menor esforço muscular — pode ser útil segurar/conduzir a mão da criança — e permitirá, posteriormente, fazer as ligações entre os grafemas da palavra de forma produtiva e rápida.

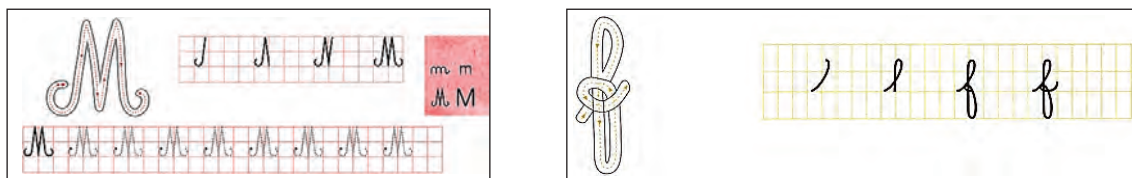


Figura 21 – Exemplos extraídos de Sousa & Lobo (2004). *Cadernos Caligráficos* n.º 2 (p. 5) e n.º 3 (p. 5).

2.2. A dimensão gráfica da escrita

A escrita exposta/disposta numa superfície estrutura o espaço, através da pregnância visual (dado que todo o texto destaca visualmente certos elementos) e condiciona e organiza a percepção. Quem escreve tem de dominar dois tipos de características gráficas do sistema: as intrínsecas e as extrínsecas.

Quadro 3

Características intrínsecas	alfabeto dual maiúsculas minúsculas
	estilos de letra (negros, itálicos, segunda cor)
	espaçamento de palavras
	formas da letra (inglesa, redonda...)
	«negro»
	tamanho
	sublinhados
	cor
Características extrínsecas	linha interrompida
	lista
	quadros
	configurações ramificadas
	pontuação

As características intrínsecas e extrínsecas da escrita são uma mais-valia importante para a transmissão de conteúdos e substituem algumas das marcas da oralidade. Para que mantenham a sua significância, a sua utilização deve ser gerida com parcimónia. Demasiada informação visual é ruído e perturba a leitura, impedindo a hierarquização e a ordenação dos conteúdos. A ausência de assinalamentos gráficos transforma o texto escrito numa mancha ilegível que desmotiva a criança, dado que afasta o texto que esta produz dos textos impressos a que tem acesso.

Propostas de actividades

Divida a turma em dois grupos e forneça a cada grupo o mesmo texto, mas com organizações gráficas diferentes, e peça às crianças que os leiam e memorizem a informação num tempo pré-determinado. Analise com elas qual dos textos perceberam melhor e mais rapidamente.

Nas tarefas de reescrita de texto, inclua a reorganização gráfica.

2.3. A gestão do espaço de suporte da escrita

A gestão eficaz do espaço gráfico pressupõe o controlo de vários elementos:

- do controlo do espaço propriamente dito, ou seja, todo o tipo de espaçamentos e todas as relações de proporcionalidade;
- o eixo horizontal e a orientação da esquerda para a direita;
- o respeito pela linha enquanto elemento estruturador do espaço, mas também enquanto factor que permite saber organizar a dimensão da letra, o ponto onde esta cruza a linha, etc.;
- a inclinação da letra (actualmente privilegia-se a inclinação a 90°, ou seja, a verticalidade);
- a dimensão da letra.

Para que a distribuição dos grafemas na linha e na página respeite estes factores, o aprendiz precisa de ter uma imagem mental da sequência gráfica a realizar, de modo a que a actividade da escrita se desenrole sem hesitações. Alguns exercícios de expressão corporal e de grafismos de olhos fechados podem ajudar a projectar mentalmente o movimento.

A escrita permite a organização formal do texto e a forma também é conteúdo. Uma página organizada graficamente exhibe relações e hierarquias importantes para a leitura e para a compreensão do texto. A leitura não é alheia aos assinalamentos gráficos, ou seja, títulos, sublinhados, espaçamentos duplos, itálicos, etc.

A criança deve perceber que o desenho da letra de uma determinada maneira e a organização do texto na página a ajudam a ler mais depressa e a neles encontrar a informação de forma rápida e eficaz.

Propostas para aprender a gerir o espaço gráfico

1. Usar cadernos pautados.
2. Usar o próprio corpo do aluno para fornecer algumas medidas que ajudem a estruturar o espaço da página. Um dedo, o polegar, dois dedos, uma mão, também podem servir de referencial antropomórfico para a gestão do espaço, no iní-

cio da linha, nas aberturas de parágrafo e nos títulos. Quatro dedos de espaço à esquerda antes do título, dois dedos antes da primeira palavra na primeira linha, um dedo nas restantes, por exemplo; duas linhas de intervalo depois do título, antes do texto. Estas são actividades de gestão do espaço gráfico numa dimensão activa, uma vez que a criança se apropria dele e das suas regularidades através de medidas do próprio corpo.

- 3.** Em casos extremos de dificuldade na gestão da proporcionalidade das letras na área da página, podem usar-se folhas de duas linhas, feitas em computador. Ter cuidado para que as linhas não sejam demasiado estreitas para o nível de destreza da criança, nem tão largas que dificultem a fluidez da escrita.
- 4.** Usar cada uma das letras como referencial de proporcionalidade para a seguinte, como se todas dialogassem entre si sobre as suas próprias características e fossem tão orgulhosas do conjunto harmonioso que não deixassem que nenhuma sobressaísse, a não ser as maiúsculas. Ou seja, deve ser explicitamente demonstrado à criança e esta deve tomar consciência do tamanho relativo de cada letra, da parte da letra que se situa abaixo da linha e da parte que se situa acima da linha, do tamanho relativo das letras sem haste ao lado das letras com haste do tamanho relativo das maiúsculas e das minúsculas, etc.

O princípio de irmandade que os elementos de um determinado tipo partilham na tipografia deve ser também visível na caligrafia. Não se pode misturar maiúsculas e minúsculas sem motivo, caligrafia gótica com moderna, ou inclinada com direita.

A caligrafia, já o dissemos, permite que o texto seja lido, mas também exhibe o prazer da escrita e um pouco da personalidade de cada um. Habitualmente, as crianças lêem texto impresso. Se forem convidadas a ler escritas irregulares perceberão a importância da caligrafia, que é uma espécie de embrulho ou roupagem para as ideias ou informações que queremos partilhar. A caligrafia numa carta é como o papel de embrulho e o laço numa prenda.

2.4. Particularidades sobre a pontuação

Para além de tentar suprir a ausência das marcas prosódicas e paralinguísticas, os sinais de pontuação e os sinais auxiliares de escrita estabelecem fronteiras entre as unidades linguísticas, assinalam as funções discursivas e estabelecem relações entre os diferentes constituintes sintagmáticos, tendo sempre em vista a clareza e a expressividade do texto. A sua utilização obedece a regras complexas, que devem ser sistematizadas em função dos níveis de produção escrita em que a criança se encontra, mas mesmo nos primeiros níveis não podemos cair na tentação de simplificar demasiado e reduzir os sinais de pontuação a meros orientadores da leitura em voz alta, ou seja, a meros sinais pausais e melódicos.

A utilização dos sinais de pontuação tem evoluído significativamente ao longo da História. A pontuação no nosso século parece mais simples e mais lógica do que a utilizada no século XIX, por exemplo. A gramática do texto e da frase cuidam do estabelecimento de regras de pontuação capazes de gerar sentidos, mas diferentes autores vulgarizaram certas formas de pontuar, típicas do seu próprio estilo, aproximando a pontuação da arte da escrita. Se é certo que a maioria das regras de pontuação pode ser quebrada em prol de um estilo literário, também é certo que os sinais de pontuação e os sinais auxiliares de escrita funcionam como auxiliares preciosos na compreensão da leitura e devem, por isso, obedecer a algumas regras. Tentaremos, de forma muito sucinta, apresentar um quadro (adaptado de Halliday, 1989) que englobe algumas das funções que podem ser explicadas a uma criança nos quatro níveis de ensino do 1.º Ciclo e que representam algumas das situações em que elas próprias sentem necessidade de pontuar.

São vários os manuais e cadernos de exercícios que apresentam, múltiplas actividades relacionadas com a pontuação. No entanto, se as funções dos sinais não foram explicadas e sistematizadas, corre-se o risco de todos esses exercícios apenas servirem para desenvolver uma atitude impressionista relativamente à pontuação, levando as crianças a pontuar de uma forma meramente intuitiva. É frequente ouvir argumentos como: «fica bem» e «não fica bem» para a utilização de uma vírgula, sem que haja consciência da sua função pragmática ou sintáctica. Os exercícios de pontuação deverão ser propostos a partir da função que o sinal de pontuação deve desempenhar, partindo de exemplos onde este cumpra de facto essa função. Será sempre mais simples partir da função desempenhada pelo sinal para a com-

preensão do seu uso e sistematização da sua utilização do que da sistematização da regra de pontuação para a aplicação em situações concretas. Por vezes, a formulação da regra de pontuação tem uma explicação linguística de contornos gramaticais inacessíveis à compreensão da criança, mas quase sempre é possível converter essa explicação numa dimensão pragmática, já que a pontuação faz com que a estrutura sintáctica explicita sentidos semânticos.

Os sinais de pontuação são normalmente apresentados como elementos que servem para separar constituintes da frase, transcrevendo as pausas da oralidade. Ora, essa correspondência só em casos muito restritos é verdadeira e, na realidade, os sinais de pontuação, servem tanto para separar como para juntar determinados constituintes. Sempre que estamos perante um sinal de pontuação, ficamos a saber o tipo de ligação que cada um dos constituintes, à direita e à esquerda do sinal, estabelece com o outro. O trabalho sobre as funções da pontuação sistematizadas neste quadro permite uma abordagem diferente aos sinais de pontuação.

Quadro 4

Sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita	Funções
<ul style="list-style-type: none"> — espaço (#); — vírgula (,); — ponto e vírgula (;); — dois pontos (:); — ponto (.) 	<p>estabelecem fronteiras de separação:</p> <p>espaço – separação de palavra;</p> <p>a vírgula – separar/juntar constituintes com a mesma função sintáctica (ex.: enumeração), ou com funções distintas (ex.: vocativo, aposto), fim de oração;</p> <p>o ponto e vírgula – separar/juntar grupos de constituintes, fim de frase;</p> <p>os dois pontos – início de oração, introdução do discurso directo, da enumeração, da exemplificação, etc.</p>
<ul style="list-style-type: none"> — ponto (.); — reticências (...); — ponto de interrogação (?); — ponto de exclamação (!); — aspas (« »). 	<p>assinalam funções discursivas como:</p> <p>o ponto final – a declaração;</p> <p>as reticências – a emoção; a reformulação, a interrupção, a hesitação e a dúvida;</p> <p>o ponto de interrogação – a interrogação;</p> <p>o ponto de exclamação – a exclamação, a ordem, a oferta, o espanto, o convite, a saudação;</p> <p>as aspas – a proeminência em citações (« »), em segundos sentidos (" "), em referências (« »); em repetições (igual a idem).</p>
<ul style="list-style-type: none"> — travessão (—), — parêntesis (()), — reticências (...), — parêntesis rectos ([]), — hífen (-), — apóstrofo (’), — barra oblíqua (/) 	<p>estabelecem relações entre unidades:</p> <p>o travessão – introdução de falas no diálogo e a aposição de informações;</p> <p>os parêntesis – a digressão;</p> <p>as reticências – a supressão (na citação);</p> <p>os parêntesis rectos – o acrescento na citação;</p> <p>o hífen – a ligação e a separação;</p> <p>o apóstrofo – a omissão na métrica e na transcrição do oral, o respeito pelas divindades;</p> <p>a barra oblíqua – a alternativa, a expansão e a integração.</p>

Adaptado de Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press (p. 3).

Numa frase como: «Ontem, na feira, comprei peras, maçãs, alhos e cebolas; procurei um vaso, que não fosse muito grande, para lá pôr a begónia; encomendei o tecido para o vestido da Ana e ainda apreeci os pintainhos.», as vírgulas e os pontos e vírgulas servem sempre para separar constituintes, mas será mais frutífero ver as diferentes funções dos vários constituintes para percebermos que *peras, maçãs, alhos e cebolas* fazem parte de um grupo de compras que a vírgula ajuda a juntar anexando-as ao mesmo verbo (comprar). *Comprar, procurar, encomendar e apreçar* fazem parte de um grupo de acções que o ponto e vírgula ajuda a diferenciar, ainda que sem romper a sequência, dado que foram feitas no mesmo dia, no mesmo local. Por sua vez, *que não fosse muito grande* é uma característica particular pretendida para o vaso, que funciona como informação adicional e que tem sempre que aparecer aposta a *vaso* e na sua periferia.

Proposta de actividade

Explicitar uma determinada função da vírgula ou do ponto e vírgula (separar elementos numa enumeração e identificar o final de frase dentro de uma oração, por exemplo); transcrever (sem pontuação) alguns ditados populares conhecidos (que têm a vantagem de ter uma grande musicalidade e um ritmo muito próprios, que é preciso esquecer para pensar nas funções dos seus constituintes) e pedir às crianças que os pontuem, explicando para que serve cada um dos sinais.

Em vez de marcar os espaços onde deverá ser colocado o sinal, disponibilizar apenas o número de sinais e os tipos de sinais a utilizar.

Bocejo longo é fome sono preguiça ou ruindade do dono	[, /, /.] duas vírgulas e um ponto
Depois de almoçar deitar depois do jantar passos dar	[, /, /; /.] duas vírgulas, um ponto e vírgula e um ponto
Bem prega Frei Tomás faz o que ele diz não faças o que ele faz	[, /; /.] uma vírgula, um ponto e vírgula e um ponto

A Competência Ortográfica

A iniciar esta secção, queremos deixar claro que a ortografia continua a ter um valor social saliente, pois o seu domínio é tomado como indicador em relação a aspectos como:

- A capacidade de operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma numa comunidade alargada;
- O grau de instrução e de literacia da pessoa em causa;
- O nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar.

Por conseguinte, o alcance das incorrecções ortográficas não fica limitado a uma situação concreta de comunicação e aos obstáculos linguísticos que aí poderão representar. Esse alcance extravasa para o domínio social, quando o aluno deixa a escola e a ortografia é tomada como indicador em relação à qualidade da aprendizagem que aí realizou (por exemplo, ao redigir o seu currículo ou carta de apresentação).

Em relação à vida escolar, o maior inconveniente de um domínio ortográfico insuficiente não consiste na penalização do aluno em relação às classificações. Na verdade, o maior perigo reside no facto de um frágil domínio da ortografia poder representar um obstáculo para o próprio desenvolvimento da relação com a escrita.

Como vimos anteriormente, a aprendizagem da escrita inicia-se muito antes da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O acesso às funções desempenhadas pela escrita, quer por meio da participação em actos de leitura, quer por meio da participação em actos de escrita, constitui um contributo fundamental da educação pré-escolar para alicerçar a sua aprendizagem. Como os exemplos apresentados mostraram, o contributo pode ser levado mais longe e proporcionar a descoberta dos princípios em que assenta a representação ortográfica.

No 1.º Ciclo, a aprendizagem formal da escrita (e da leitura) é marcada pela necessidade de sistematização do conhecimento das convenções ortográficas. As conquistas já realizadas pelo aluno, designadamente em relação à capacidade de focalizar a sua atenção na forma fonológica para alcançar o domínio do **princípio alfabético**, podem ser potenciadas para a aprendizagem sistemática da escrita¹². Contudo, esse princípio, apesar de constituir uma importante conquista, não representa o ponto de chegada, mesmo na vertente formal. Nesta, merece relevo o desafio representado pelo domínio sistemático e explícito da **norma ortográfica**.

O início da aprendizagem formal da escrita constitui um momento para o professor observar:

- as **concepções** que os alunos possuem quanto à escrita; por exemplo, para que serve, quais são os seus elementos (letras, palavras, sinais de pontuação), como se organiza, etc.;
- a **capacidade** dos alunos para operarem com as unidades fonológicas implicadas na representação escrita, designadamente os fonemas; por exemplo, a criança que usa, no jardim-de-infância, as letras *AU* para escrever *gato* mostra que identifica claramente estes fonemas na palavra *gato*.

A sua observação deve incidir nestas duas vertentes. Perante as limitações encontradas na primeira vertente, surge o desafio de proporcionar aos alunos experiências de escrita que tornem significativa a sua aprendizagem. As limitações encontradas na segunda vertente não significam que se deva retardar a aprendizagem da representação escrita, antes colocam o desafio de construir um apoio mútuo entre a descoberta da forma escrita e a tomada de consciência da forma fonológica que a escrita representa¹³.

O desafio da aprendizagem da ortografia é o de libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas nesse domínio, a fim de deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita, na vertente expressiva, na vertente relativa à exploração e organização do pensamento — colocando a escrita ao serviço da aprendizagem — e na vertente criativa¹⁴.

¹² Ver a brochura *O Ensino da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*.

¹³ Ver a brochura *O Ensino da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*.

¹⁴ Ver a brochura *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*.

3.1. Desafios da aprendizagem da ortografia

Aprender a escrever implica, entre outras coisas, conhecer letras. E as letras são «objectos» que têm características especiais: *i*) «transcrevem» sons da fala; *ii*) constituem marcadores morfológicos (ex.: número, género); *iii*) englobam três tipos de fonemas (vogais, semivogais e consoantes); *iv*) o nome das letras pode ou não remeter para o/um dos fonemas que representa; *v*) a correspondência fonema/grafema pode ser consistente ou não consistente, isto é, a cada uma das letras pode corresponder sempre o mesmo som ou não; a cada som pode corresponder sempre a mesma letra ou não; *vi*) os grafemas podem ser simples (f, m, l,...) ou complexos (ch, nh, lh, ss, rr...); *vii*) os sons das letras podem variar em função das letras vizinhas; *viii*) a pronúncia das letras nas palavras não segue sempre um padrão regular.

A descoberta do princípio alfabético, ou seja, a descoberta de que as letras representam os sons da fala e a capacidade de representar graficamente cada um desses sons não esgota o percurso de aprendizagem da forma escrita das palavras. Isto deve-se, essencialmente, a dois factores:

- a) **complexidade das relações som-grafema;**
- b) **existência, por norma, de uma forma ortográfica única¹⁵.**

Para efectuarem esse percurso com sucesso, ou seja, para escreverem as palavras correctamente, as crianças devem realizar as seguintes conquistas em termos de aprendizagem:

- 1) discriminar os sons que integram as palavras;
- 2) saber como esses sons podem ser transcritos;
- 3) seleccionar, de entre as várias formas de representação possíveis para esses sons (por ex.: <s>, <ss> ou <ç> para o som [s] ou entre <g> e <j> para o som [ʒ]), a que está de acordo com a norma ortográfica.

Por exemplo:

- Quando escrevem correctamente a palavra *gato*, mostram que: 1) são capazes de identificar os quatro fonemas de *gato* [gatu]; 2) sabem como podem ser transcri-

¹⁵ Existem alguns casos de dupla ortografia, reforçados no novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Contudo, o princípio geral é o de existência de uma forma ortográfica, estabelecida por uma norma, face à diversidade de realizações que pode existir na oralidade.

tos; 3) sabem que no final da palavra têm de escrever um <o> e não um <u>;

- Tratando-se de palavras como *campo*, estarão ainda a lidar com o facto de o número de fonemas ou sons nem sempre coincidir com o número de letras, pois em *campo* existem cinco letras para representar quatro fonemas, uma vez que a vogal nasal [ẽ] é representada pelo conjunto <am>.

O primeiro factor – **complexidade das relações som-grafema** – dá origem a que a maior parte dos sistemas ortográficos não apresente uma correspondência de um para um entre os sons e os grafemas ou letras que os representam. Este facto equivale a dizer que um som pode não ser representado sempre pelo mesmo grafema e um grafema pode não representar sempre o mesmo som.

O segundo factor – **existência de uma forma ortográfica única** – dá origem a que diferentes formas de pronunciar uma palavra sejam representadas, na escrita, pela mesma forma ortográfica. A representação escrita não consiste na representação diferenciada de cada uma das formas de uma palavra que são realizadas na oralidade. Ela assenta numa norma, que pode ser comum a diferentes pronúncias. Assim, de um modo geral, cada palavra só se escreve de uma única maneira; diferentes formas de pronunciar uma palavra são representadas na escrita pela mesma forma ortográfica. Por exemplo, a palavra *telefone* é frequentemente pronunciada de uma forma diferente daquela que se escreve (em vez da pronúncia de todas as letras, podemos encontrar a pronúncia correspondente à forma gráfica **tʎefon* [tʎifɔn] em que não são ditos todos os sons – no entanto, só a forma *telefone* é aceite na ortografia); noutros casos são pronunciados mais sons do que os representados directamente pelas letras – é o que acontece com a palavra *igreja* pronunciado [igrejɜ], como se se escrevesse **igreja*.

Cada um destes factores apresenta consequências para a aprendizagem da ortografia.

3.1.1. Complexidade das relações som-grafema

As exigências colocadas pela representação escrita em Português são maiores do que as da leitura. A tarefa de representação dos sons de uma palavra por meio dos grafemas (escrita) é menos transparente do que a tarefa da sua conversão em fonemas (leitura), pelo que, quando escrevemos uma palavra, a diversidade de possibilidades é geralmente maior. Tomemos o caso complexo da representação do som /s/: este som pode ser representado pelos grafemas <s>, <ss>, <c>, <ç> e <x>. Estas diferentes representações nem sempre estão associadas a regras contextuais simples e exclusivas, mas permanecem algumas possibilidades de representação diferentes para o mesmo contexto. Na leitura, quando o aluno encontra o grafema <c>, por exemplo, antes de <e> ou de <i> no início de palavra (*cena*, *cimo*), já poderá ter aprendido que nesse contexto o <c> se lê sempre [s]. Na escrita, tem de escolher entre diversas possibilidades de representação, pois nesse contexto, o som [s], para além de <c>, pode também ser representado por <s> (*selar*, *sigo*).

A maior dificuldade da representação escrita dos sons leva a que alguns alunos, nomeadamente na fase inicial da aprendizagem, apresentem ainda bastantes dificuldades ortográficas, apesar de já lerem bem.

Um número significativo dos problemas ortográficos que persistem até bastante tarde na escolaridade resulta precisamente da complexidade das relações som-grafema como, por exemplo, o uso do <e> ou <i>; de <o> ou <u>; de <ç>, <ss> ou <s>; de <g> ou <j>; de <z> ou <s>; de <ch> ou <x>. A complexidade das relações **som-grafema** tem como efeito que a aprendizagem da ortografia implique saber quais as letras que correspondem à representação dos sons de uma palavra específica. Esse domínio pode ser adquirido por duas vias:

- A via **fonológica** (ou **indirecta** ou **sublexical**) recorre à identificação dos fonemas e à aplicação das regras que estabelecem a representação do som em causa, em diferentes contextos, a fim de se efectuar a conversão dos fonemas em grafemas de forma correcta; por exemplo, a aprendizagem da regra ortográfica de que antes de <p> ou a letra que acompanha a vogal, para a nasalizar, é <m>;
- A via **lexical** (ou **directa** ou **visual**) recorre às representações ortográficas das palavras que vamos armazenando no nosso léxico mental; em resultado do contacto com a forma escrita e de outro tipo de conhecimento que temos de uma palavra (significado, modo como se pronuncia, construções em que entra, etc.) retemos informação acerca da maneira como ela se escreve; ao escrevê-la, podemos activar essa informação ortográfica guardada na memória, sem recurso à análise dos fonemas que a constituem e à conversão de cada um deles em grafemas, com activação das regras correspondentes. Nos casos em que não existe uma regra subjacente a cada representação, esta via está necessariamente implicada, ou seja, o aluno deverá fixar a forma como se escreve a palavra. Por exemplo, para a palavra *casa*,

quem escreve deverá ter fixado que se escreve com *-s-* e não com *-z-*; para as palavras *paço* e *passo*, que são homófonas, deverá fixar, com recurso a esta via, a ortografia de cada uma, ligando a forma ortográfica aos respectivos significados, que tem guardados na sua memória ou léxico mental, associando a forma *paço* ao significado de «palácio», enquanto para *passo* poderá activar a relação com o significado de «caminhar».

Geralmente, as duas vias complementam-se para se atingir a competência ortográfica. Assim, pelo contacto com a forma escrita das palavras, através da leitura, o aluno tenderá a fixar a sua ortografia, não necessitando de recorrer à conversão som-grafema. Cada uma das vias tem uma activação privilegiada em determinadas circunstâncias e apresenta algumas limitações.

No início da escolaridade, as crianças recorrem em grande medida à **via fonológica**, pois já conhecem a forma fonológica de muitas palavras, mas não a sua forma ortográfica. Assim, sabem como essas palavras se dizem, mas não como se escrevem, daí que se apoiem na conversão linear dos fonemas em grafemas (por exemplo, escrevendo **patu* para pato).

Esta via desempenha um papel relevante quando tentamos escrever uma palavra desconhecida. Para o fazermos, recorreremos à representação dos sons através da sua conversão em grafemas. A consciência de que se pode tratar de uma palavra irregular ou a existência de mais do que uma possibilidade para a representação de determinado som, segundo as regras ortográficas, deixarão em aberto a necessidade de uma confirmação. Nos alunos, essa consciência nem sempre existe, pelo que é frequente, num único texto de um aluno, aparecer uma mesma palavra grafada de formas diferentes. O professor deverá, por conseguinte, assegurar o acesso à forma ortográfica correcta, a fim de promover o conhecimento do modo como a palavra se escreve, designadamente nos casos de palavras irregulares, como *exame*, em que o som [z] é grafado com a letra <x>. Todavia, o acesso à forma ortográfica correcta não é suficiente para que a criança desenvolva uma representação gráfica estável da palavra. Esta tem de ser lida, grafada e activada um número considerável de vezes. A frequência do contacto com a palavra e a activação reflectida permitem representações ortográficas estáveis.

Com o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita a criança adquire maior contacto com a forma escrita das palavras e vai constituindo, de forma consistente, o seu léxico ortográfico, sabendo, sem qualquer hesitação, como se escrevem muitas palavras, não precisando de despender esforço a pensar nos sons que as constituem. Deste modo, dependerá em menor grau do recurso à via fonológica e poderá ultrapassar algumas das limitações que esta apresenta.

Limitações da via fonológica

Uma das limitações da via fonológica consiste no facto de nem sempre os sons da forma fonológica encontrarem correspondência exacta na forma ortográfica. Para além das palavras *telefone* e *igreja*, a que já nos referimos, pensemos também na palavra *muito*. Nesta, a análise fonológica da maneira como normalmente é pronunciada levaria à sua escrita como **muinto*, ou seja, com um <n> para representar a nasalidade da vogal. Todavia, no caso desta palavra, dado o seu uso extremamente frequente, com facilidade é criada uma representação consistente da mesma no léxico ortográfico. Esta representação permite o abandono da via fonológica para a sua grafia, que é produzida, em geral, correctamente. Estes casos de não correspondência são mais frequentes, se considerarmos as diferenças entre a forma como as palavras são frequentemente pronunciadas no dia-a-dia (por exemplo, [tɫifɔn], correspondente a telefone) e a forma como são representadas ortograficamente.

Outra limitação da via fonológica é o seu apoio na oralidade. As crianças que apresentam problemas de linguagem oral tenderão a reproduzir na escrita os erros de oralidade (ex.: escrevendo **professore* porque dizem, de facto, **professore* em vez de professor).

Uma outra limitação consiste no facto de, por si só, a via fonológica não permitir alcançar a diferenciação, existente na escrita, entre palavras homófonas (por exemplo, *paço* vs *passo*; *conselho* vs *concelho*; etc.). Na verdade, essas palavras têm a mesma forma fonológica, o que pode conduzir a criança a escrever as duas da mesma maneira.

A **via lexical (ou ortográfica)** é activada em relação às palavras com que já contactámos e cuja ortografia fixámos. Assim, geralmente, as palavras muito frequentes são escritas pela via lexical. Esta via permite-nos associar aos significados diferentes as escritas diferentes das palavras homófonas, ou seja, leva-nos a ligar a informação acerca da ortografia de cada uma delas à representação dissemelhante que para elas já possuímos quer quanto ao significado, quer quanto a outras propriedades combinatórias. No caso das palavras homófonas, para decidirmos qual a palavra a usar, temos de ser capazes de proceder a uma análise das suas relações sintácticas e semânticas em contexto de frase.

Por exemplo:

a hera (Nome, «planta trepadeira»)	vs	ela era (Verbo, forma do verbo <i>ser</i>)
nós comemos (Pronome pessoal sujeito)	vs	a noz é dura (Nome, fruto)
o conselho não serviu de nada (Nome, de «aconselhar»)	vs	o concelho do Porto (Nome, unidade administrativa)

Cada uma das palavras em causa aparece em contextos linguísticos e situacionais que não coincidem com os contextos da sua homófona. Por exemplo, *hera* pode ser precedida de um determinante e surge em contextos nos quais seja coerente falar dessa planta, enquanto *era* pode ser precedida por um grupo nominal ou por pronome, na terceira pessoa, que receba a função de sujeito, e estabelece a ligação com o predicativo (do sujeito).

É também por meio da via lexical que fixamos a ortografia de palavras que apresentam sons em contextos nos quais pode ocorrer a representação por mais do que um grafema. Por exemplo: na palavra *jibóia*, o som inicial [ʒ], atendendo apenas ao contexto em que aparece, também poderia ser representado por <g>, como acontece em *gibão*. O mesmo se passa com a escrita do som inicial de *sino* com <s> e não com <c>. As razões, nestes casos, para a escrita com um ou outro grafema são de ordem histórico-etimológica, que, de um modo geral, não se encontram disponíveis para os alunos nos primeiros anos de escolaridade (e que, também elas, devem ser aprendidas em associação a cada palavra ou família de palavras). Quando um aluno escreve **cirene* em vez de *sirene*, o seu problema é ao nível do domínio das convenções ortográficas (de ordem histórico-etimológica) e não ao nível do domínio fonológico.

A via lexical é ainda a via que utilizamos para escrever as palavras irregulares. Por exemplo, *homem* escreve-se com <h>, apesar de o [ɔ] ser o som inicial; *erva* escreve-se sem <h>, mas *herbário* já apresenta o <h> que existia no latim. Essas irregularidades encontram as suas raízes na origem e na história (da ortografia) das palavras na língua.

Limitações da via lexical

As limitações da via lexical, em contraste com a via fonológica, manifestam-se no caso das palavras desconhecidas, ou seja, no caso das palavras cuja forma ortográfica ainda não conhecemos. Na verdade, quando dizemos «desconhecidas», estamos a circunscrever-nos ao domínio da escrita, pois acontece, frequentemente, que um aluno conheça uma palavra (o seu significado e a sua pronúncia) mas não saiba ainda a forma como se escreve. Nesse caso, convém associar rapidamente a forma ortográfica à forma fonológica e à representação semântica já conhecidas, dirigindo a atenção do aluno, de um modo intencional, para a maneira como se escreve, sobretudo se se trata de uma palavra com alguma espécie de irregularidade.

Tomemos novamente como exemplo a palavra, muito frequente, *casa*, cuja forma fonológica e significado são conhecidos do aluno desde muito cedo. Ao surgir a aprendizagem e o contacto com a sua forma escrita, a atenção deverá ser dirigida para o facto de se escrever com <s> e não com <z>. O que dizemos para *casa*, palavra extremamente frequente – dirigir a atenção do aluno para a forma como se escrevem palavras que ele já conhece – pode ser aplicado em muitos outros casos. Desta forma, o professor estará a promover a constituição do léxico ortográfico do aluno.

Implicações para a acção do professor

O facto de o acesso à forma ortográfica se poder processar pelas duas vias apresentadas (fonológica e lexical) tem implicações para a acção do professor:

- Em primeiro lugar, ele deve estar consciente da existência destas duas vias e, perante uma dificuldade específica, deve ser capaz de:
 - i) analisar se o problema de escrita tem que ver com o facto de o aluno não identificar todos os sons constituintes das palavras;
 - ii) analisar se o aluno, apesar de discriminar todos os sons constituintes das palavras, tem dificuldades em identificar a(s) letra(s) que transcreve(m) esses sons;
 - iii) verificar se existe uma regra de correspondência som-grafia que possa ser ensinada ou activada, ajudando a aluno a aplicá-la (ex.: uso do <m> antes de <p> ou ; uso de <rr> entre vogais);
 - iv) verificar se pode activar regras ortográficas através da informação que a derivação morfológica fornece (ex.: palavras da mesma família, infinitivo dos verbos);
 - v) verificar se o domínio da ortografia da palavra implica a fixação na memória da forma ortográfica, recorrendo à via lexical (ex.: *exame*).
- Em segundo lugar, na selecção das estratégias de ensino e/ou recuperação, o professor deverá atender às dificuldades específicas que o aluno apresenta. O aluno pode sentir dificuldades no processamento por uma das vias, mas a outra permanecer funcional, e pode mesmo acontecer que as duas vias se encontrem afectadas¹⁶.

3.1.2. Existência de uma forma ortográfica única

O segundo factor de dificuldade referido – a existência de uma forma ortográfica única, ou seja, de uma única maneira de escrever a palavra, face à existência de várias formas de a pronunciar – está ligado à função unificadora, do ponto de vista social e político, que a ortografia assume dentro de uma comunidade linguística.

A variedade de formas da fala decorre de diferenças de pronúncia entre regiões (variações dialectais), da existência de diferentes factores sociais (variações sociolectais) e da utilização diferenciada da língua por cada falante (variações idiolectais). Para além disso, a mesma pessoa pode realizar uma palavra segundo diferentes

¹⁶ Não iremos aprofundar aqui o assunto relativo aos problemas específicos de aprendizagem da escrita/ortografia. Diremos apenas que, para além das dificuldades naturais encontradas na aprendizagem da ortografia, a existência de distúrbios nas vias de processamento referidas está na base das disortografias.

registos, ou seja, pronunciar uma palavra de formas diferentes em diferentes contextos comunicativos, (variações situacionais) pois há situações em que, dada a nossa competência comunicativa, procuramos realizar uma pronúncia mais cuidada e há outras situações de maior familiaridade, em que adoptamos uma pronúncia corrente, com as modificações que a maior velocidade da fala geralmente acarreta.

A existência de uma forma ortográfica única apresenta a seguinte consequência em termos de aprendizagem: **a maneira como o aluno pronuncia a palavra pode não ser a que mais se aproxima da forma como a palavra é escrita.** Mais uma vez, o professor deve ter consciência da relação entre a maneira como a palavra é pronunciada habitualmente pelo aluno e a sua forma ortográfica, a fim de poder adequar as estratégias a seguir no ensino da ortografia.

Um aspecto a que o professor deverá também estar particularmente atento, relacionado com factores idiolectais e com o estágio de desenvolvimento fonológico já alcançado, é saber se o aluno se mostra capaz de produzir todos os fonemas da língua. Por volta dos seis anos, quando a criança inicia a aprendizagem formal da leitura e da escrita, já se espera que o sistema fonológico esteja adquirido. No entanto, pode acontecer que algumas crianças ainda revelem dificuldades na produção de determinados sons, em todos ou em certos contextos (ex.: pronunciar o [r] em posição final de sílaba precedido de vogal, mas não em posição de encontro consonantal). Essas dificuldades podem levar a modificações que consistem, com maior frequência, em substituições por outros sons ou em supressão de alguns fonemas. Por exemplo, se a criança ainda tiver dificuldades na pronúncia do [r] simples, que é um dos fonemas do Português que apresenta um maior grau de dificuldade no percurso de desenvolvimento, poderá substituí-lo por uma semivogal ([j]) (dizendo «*mai*» [maj] em vez de *mar*), por outra consoante (designadamente por [l], dizendo «*comel*», em vez de *comer*) ou poderá não o pronunciar (dizendo «*comê*» ou «*peda*», em vez de *comer* ou *pedra*). A consequência, nestes casos, será que, se a criança se apoiar exclusivamente na sua forma de pronunciar a palavra para a escrever, irá escrevê-la com incorrecção. No entanto, muitas crianças têm consciência de que pronunciam determinadas palavras de forma diferente, pelo que recorrem a outra informação que não apenas à pronúncia. Se essa consciência não existir e a criança ainda não tiver interiorizado a forma ortográfica da palavra, a probabilidade de erro será maior.

Por sua vez, a aprendizagem da ortografia reforça a tomada de consciência da presença de determinados sons na palavra, o que pode promover o desenvolvimento da consciência fonológica por parte da criança.

Da existência de uma diversidade de pronúncias representadas pela mesma forma ortográfica, surgem alguns **aspectos que devem ser tidos em conta no ensino da ortografia:**

- 1) **Há uma forma da oralidade que está mais próxima da forma ortográfica,** a qual pode não ser a mais comum ou a produzida habitualmente pelos alunos.

Quando o aluno não tem habitualmente contacto com registos mais formais, mas apenas com as formas da oralidade corrente e, por vezes, com formas linguísticas desviantes, típicas de estratos socioculturais desfavorecidos, a acção do professor deverá passar por facultar ao aluno o acesso a registos mais cuidados e às formas cultas; ao fazê-lo, estará também, na maior parte dos casos, a proporcionar o acesso à forma tomada como referência para a ortografia. Entre as possibilidades para proporcionar a descoberta dessa forma, encontram-se:

- *a sua realização pelo professor, que poderá ser mais ou menos enfática para assinalar a presença de sons que nem sempre são ditos (por exemplo, em *experiência*, que muitas vezes é pronunciada como *exp'riência*, pode ser colocada em realce a pronúncia do <e> a seguir ao <p>);*
- *a separação das sílabas, pois, como as modificações características da oralidade corrente têm geralmente consequências para o número e composição das sílabas. A segmentação silábica, num discurso pausado, permite reconstituir a forma mais cuidada, o que acontece com os exemplos *es-cre-ver* ou *ex-pe-ri-ên-ci-a*;¹⁷*
- *a consciencialização da existência de palavras que habitualmente se pronunciam de uma forma muito diferente daquela como são escritas, a qual poderá ser feita convidando os alunos a indicarem palavras do seu dia-a-dia em que tal acontece, elaborando-se uma lista. Nessa lista, poderão incluir-se palavras como *também*, frequentemente pronunciada *tamém*, *está*, pronunciada a todo o momento 'stá ou 'tá, etc., etc. Deste modo, de forma dirigida, quer a ortografia quer a variação linguística ligada aos diferentes registos estarão a ser alvo da aprendizagem.*

2) Algumas variantes regionais e sociais apresentam uma distância maior em relação à representação ortográfica. Este factor poderá conduzir à alteração das estratégias seguidas na aprendizagem, pois o que numa região poderá ser acessível por meio da representação de cada um dos sons realizados, noutra poderá exigir a associação da forma ortográfica ao conhecimento da própria palavra. Por exemplo, nas variantes dialectais em que, como acontece em muitas regiões do sul do país, o ditongo <ei> é produzido como [e] (caso de *leite*, pronunciado [letɨ], como se se escrevesse <lete>), a aprendizagem não poderá basear-se na transcrição de cada um dos sons da forma fonológica. Outro exemplo, ligado às variantes dialectais do norte do país, é a existência do fonema /b/, usado para os casos que no Português padrão correspondem quer ao fonema /b/, quer ao fonema /v/, o que leva à escrita de **baca* por *vaca*, etc.

Para realizar a sua acção, é, pois, essencial que o professor conheça a criança e o seu modo de falar, em relação a características regionais e sociais, em relação ao nível de desenvolvimento linguístico que possui e também em relação a características ou hábitos individuais que poderá apresentar.

¹⁷ Ver a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*.

3.2. Avaliar para intervir

Antecipar as dificuldades que o nosso sistema ortográfico coloca ao aprendiz, para além de nos ajudar a entender os problemas manifestados por muitas crianças, ajuda-nos também a desenvolver estratégias de ensino explícito visando a prevenção de dificuldades. Os aspectos atrás referidos pretendem, essencialmente, sensibilizar para a complexidade do acto de escrever e para a necessidade de um ensino explícito e sistemático da escrita (nomeadamente nas dimensões gráfica e ortográfica), numa perspectiva preventiva. As próximas linhas serão dedicadas à intervenção nos problemas de ortografia, abordada numa perspectiva remediativa.

Intervir de forma eficaz nos problemas de ortografia exige que o professor avalie, com rigor, a que nível se encontra a dificuldade ortográfica colocada pela palavra e ainda não ultrapassada pelo aluno. Não chega dizer que uma criança tem problemas de ortografia. As duas frases seguintes revelam dificuldades muito diferentes e implicam intervenções também muito diferenciadas:

- a) «a gosa vês dosa de sanora e salde de farotas»;
- b) «Derepente a cirene do quartel comessou a tocar».

Na primeira frase temos dificuldade em decifrar ou reconhecer as palavras que a criança queria escrever: *a Joana fez doce de cenoura e salada de frutas*. Quando confrontamos as formas escritas pela criança com as formas correctas, verificamos designadamente que falta a transcrição de fonemas (por exemplo, nas palavras *Joana* ou *salada*); há grafemas cujo valor sonoro não encontramos na forma fonológica da palavra (ainda em *Joana*, presença da letra <s>); há grafemas que representam sons semelhantes, mas que não correspondem exactamente aos da forma fonológica da palavra (a consoante <v> por <f>, para o som [f]; a vogal <a> por <e> no final da palavra *doce* ou, inversamente, a vogal <e> por <a> no final da palavra *salada*); o número de sílabas das palavras é afectado (**salde* por *salada*; **farotas* por *frutas*). Este conjunto de incorrecções remete-nos para um quadro em que a criança tem muitas dificuldades em efectuar a transcrição da forma fonológica e não apenas em escolher o grafema que, numa palavra, representa o som em causa.

A leitura da segunda frase não nos impede de perceber perfeitamente que palavras a criança queria escrever. Nos erros apresentados, a criança efectuou uma conversão fonema-grafema que não está correcta, segundo a norma ortográfica, mas que nos permite reconstituir a forma fonológica, pois os grafemas em causa representam os sons que pretendia transcrever. Porque se trata de casos em que existe mais do que uma possibilidade para representar os fonemas em causa, a representação efectuada pela criança não corresponde à da norma ortográfica. Neste segundo caso, falta ainda à criança fixar que *de repente* corresponde a duas palavras gráficas, que *sirene* em relação ao som inicial [s] se escreve com <s>, *quartel* com <q>, e o som [s] de *começou* com <ç>.

Perante as dificuldades de ortografia apresentadas por um aluno, é necessário analisar a que tipo de problemas correspondem. Trata-se de dificuldades ao nível do processamento da forma fonológica, ou seja, de segmentação ou separação, identificação e ordenação dos fonemas? Trata-se de dificuldades ao nível da representação dos sons presentes, devido à existência de uma irregularidade ou de mais do que uma possibilidade de representação? Escrever **cirene* para *sirene* é diferente de escrever **salde* para *salada* ou **vês* para *fez*. No segundo caso, a criança identificou todos os sons da palavra, mas ainda não domina a sua ortografia. No primeiro caso, a criança não identifica todos os sons da palavra *salada* e também não discrimina o par v/f, duas consoantes fricativas que se distinguem pelo facto de a primeira ser sonora e a segunda surda. Estas incorrecções remetem para um trabalho na vertente fonológica, enquanto o segundo caso exige um trabalho orientado para a associação da forma ortográfica à palavra, ao seu significado e à sua forma fonológica (de forma a fixar-se a característica de que o som inicial [s] é representado nesta palavra por <s>).

3.2.1. Análise de incorrecções ortográficas

A análise das incorrecções ortográficas permite tomar consciência do tipo de dificuldades encontradas pelos alunos e delinear estratégias com vista à sua superação. Para que essa análise possa mostrar qual o processamento que foi efectuado e que conduziu à incorrecção, é necessário adoptar uma perspectiva que tenha em conta as vias de processamento possíveis e que não se limite a comparar a forma escrita pelo aluno com a forma correcta. A simples comparação de formas poderá revelar a existência de adições, substituições, omissões ou trocas de posição. No entanto, nem todas as ocorrências destes fenómenos têm por base a mesma razão. Assim, para além do nível de descrição segundo estas ocorrências, é necessário procurar a explicação que está por detrás delas e que deriva do processamento efectuado pelo aluno ao escrever a palavra. Por conseguinte, o professor deverá ter a preocupação de analisar as incorrecções ortográficas do aluno tendo em conta não apenas o produto escrito, mas também o processo que ele terá seguido para optar por escrever daquela forma e não de outra. Para apreender esse processo, deve mobilizar o conhecimento que tem do aluno, da sua linguagem e das suas dificuldades. Identificar as causas ligadas ao processamento efectuado pelo aluno pode exigir que o professor o observe enquanto escreve e o vá interrogando sobre o que está na base das suas opções.

A partir de vários produtos dos alunos, sugere-se um registo, idêntico ao que apresentamos, a partir do qual o professor deve proceder a uma análise e classificação das alterações ortográficas.

Exemplo de Registo

Nome: _____

Ano de Escolaridade: _____

Data	Escreveu	Devia ter escrito	Data	Escreveu	Devia ter escrito
15/5/2007	paito	peito	18/5/2007	teser	tecer
	tea	teia		comprão	compram
	camino	caminho		tejo	Tejo
	á	à		sonbra	sombra
	sidade	cidade		fomo	fumo
16/5/2007	pescina	piscina		enchada	enxada
	estamus	estamos	21/5/2007	chaile	xaile
	apareho	aparelho		agua	água
	muinto	muito		asseguir	a seguir
	domímio	domínio		ospital	hospital
16/5/2007	auga	água		amavel	amável
	queamar	queimar		caicha	caixa
	peda	pedra		teser	tecer
	omde	onde		de pois	depois
	lisboa	Lisboa		fomo	fumo
	moito	muito		peto	perto
				animale	animal

Com crianças mais velhas (8-9 anos), esta estratégia permite que sejam elas próprias a concluir em que tipo de palavras erram – o que pode originar um segundo registo por tipologia – antecipando os erros e desenvolvendo estratégias de auto-regulação. Face a um registo deste tipo, uma criança de 4.º ano devolveu-nos a sua conclusão dizendo «nunca sei se é ão ou am, nunca sei se os «mos» e os «ses» são juntos ou separados... tenho duas palavras começadas por «ex» e eu escrevi sempre eis¹⁸... e também me esqueço de alguns acentos...». Permite também seleccionar estratégias dirigidas para as dificuldades em causa, com economia de meios e de tempo, e conduz a uma maior motivação e envolvimento dos alunos que se vêem como parte activa no processo de recuperação.

¹⁸ Explicámos ao aluno que todas as palavras começadas por «eis» (oralidade) se escrevem sempre com ex, à excepção da palavra EIS (Eis aqui o meu professor).

Tendo em conta o que ficou dito acerca das vias de acesso à forma ortográfica e das implicações para a acção do professor, apresenta-se de seguida uma sistematização de alguns aspectos implicados na aprendizagem da ortografia e que podem ser tomados como base para a classificação das incorrecções e para o trabalho a desenvolver com os alunos¹⁹.

A. Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita

A passagem da forma fonológica para a forma ortográfica (transcrição ou representação da forma fonológica por meio da escrita de uma língua) exige que se dominem ambas as formas. As incorrecções que surgem podem ser devidas ao processamento dos fonemas (segmentação, identificação e ordenação) ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa; estas incorrecções têm geralmente como resultado uma alteração da forma fonética da palavra.

À entrada do 1.º Ciclo, as estruturas fonológicas da língua materna do aluno já deverão encontrar-se completamente adquiridas; no entanto, é possível que subsistam alguns problemas que se reflectam no processamento efectuado, considerando as competências de segmentação, identificação e ordenação dos fonemas. Por outro lado, quando a criança pretende ou é chamada a efectuar a transcrição da forma fonológica, não basta que seja capaz de produzir as palavras; ela deve ser capaz de considerar essa forma enquanto tal, nos sons que a constituem, ou seja, deve possuir consciência fonológica, designadamente consciência fonémica (que lhe permite identificar os fonemas da palavra)²⁰.

As imagens que se seguem (Fig. 22 e Fig. 23) são exemplo destas dificuldades. A Rita não consegue ainda identificar todos os fonemas das palavras a escrever e a Bruna em *apito* produz inicialmente uma escrita silábica – *ait* – a que acrescenta um O, depois de a professora responder a um colega que tinha perguntado se *apito* se escrevia com O ou com U. Esta criança parece revelar dificuldades na percepção do fonema [p] quando este não ocorre em início de palavra. Estas simples observações apontam já para um trabalho ao nível da consciência fonológica acompanhado de escrita.

¹⁹ Esta proposta retoma a apresentada em Barbeiro (2007a e b).

²⁰ Ver a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*.

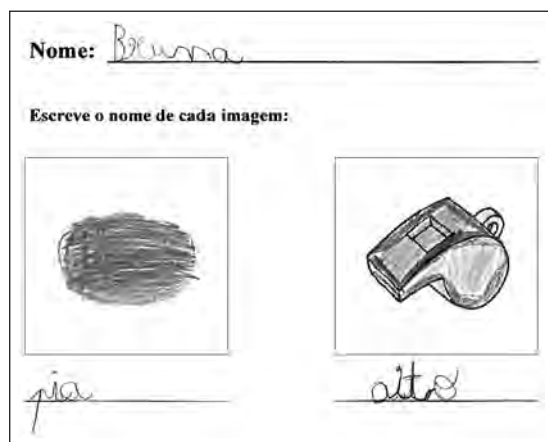


Figura 22

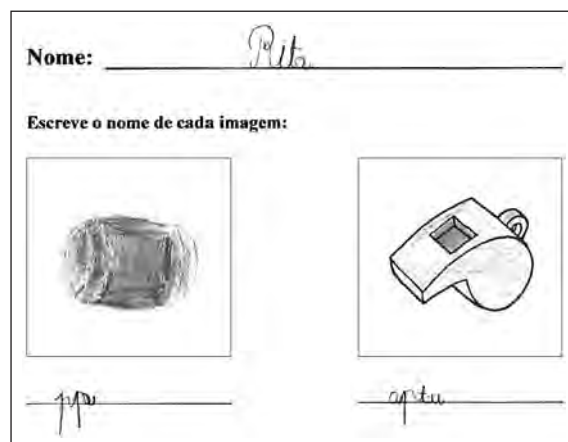


Figura 23

Anteriormente, na frase «a gosa vês dosa de sanora e salde de farotas», já encontramos alguns erros que se podem incluir nesta categoria: a substituição de <f> por <v>, de <a> por <e> ou inversamente; a existência de sons da palavra que não são transcritos (*salde por *salada*) ou, pelo contrário, de grafemas que são adicionados sem que os sons que lhes correspondem estejam presentes na forma fonológica da palavra (*farotas por *frutas*). Estas incorrecções mostram-nos que quando as crianças pretendem reconstituir de forma consciente os fonemas das formas fonológicas das palavras, podem encontrar dificuldades, algumas das quais conduzem a deturpações dessa forma fonológica, que se repercutem na escrita como incorrecções ortográficas.

Perante esta categoria de incorrecções, surge a questão de saber qual deverá ser a acção do professor. O treino da consciência fonológica, ou seja, da capacidade de operar com as unidades sonoras da língua, constitui uma via de superação das incorrecções integradas nesta categoria. Para além disso, poderá existir um trabalho de sistematização da aprendizagem de determinadas sequências sonoras/gráficas que colocam dificuldades, integradas em palavras. Deste modo, através do contacto com essas palavras, mobilizar-se-á também a via lexical, reforçando o processamento efectuado pela via fonológica.

Podem encontrar-se ainda incorrecções ligadas à transcrição dos fonemas de sílabas complexas (por exemplo, sílabas iniciadas por grupos consonânticos, como em *pedra*, escrito *peda; sílabas terminadas por consoante, como *perto*, escrito *peto e *animal* escrito *animale; sílabas em que o núcleo é constituído por um ditongo, como em *queimar por *queimar*, etc.); à transcrição da nasalidade (por exemplo, *sentaram-se* escrito *setaram-se); à discriminação da oposição surda/sonora (*foram escrito voram), etc. ²¹.

²¹ Ver as brochuras *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica e O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*.

No caso dos alunos que não têm o Português como língua materna e que ainda não dominam o sistema fonológico da língua portuguesa, este tipo de incorrecções, ligadas ao processamento dos fonemas, pode ser bastante frequente. Vejam-se, por exemplo (Figura 24), as incorrecções apresentadas por um aluno do 4.º ano, em que são visíveis também as interferências das conversões fonema/grafema da língua em que aprendeu a ler e a escrever (a língua inglesa).

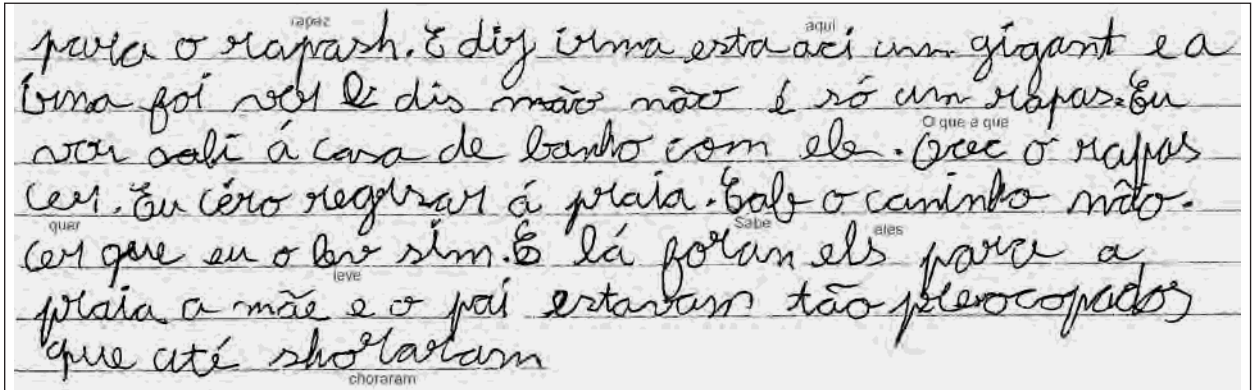


Figura 24

Colocámos em realce as falhas de transcrição ligadas ao processamento fonológico. No entanto, como a escrita estabelece a relação entre o sistema de fonemas e o de grafemas, as falhas de transcrição podem também dever-se ao processamento dos grafemas, o que acontece, sobretudo, por confusão entre formas similares ou por domínio insuficiente de grafemas complexos, como os dígrafos ou digramas, como *lh* ou *nh*, em que a criança pode associar o fonema a apenas uma das letras que compõem a representação do fonema em causa (ex: **camino* em vez de *caminho*).

B. Incorrecções por transcrição da oralidade

O aluno revela a capacidade de transcrever, mas transcreve as formas que usa na oralidade, as quais se afastam, muitas vezes, da norma ortográfica; por exemplo, pode escrever **expiência* por *experiência*, **auga* por *água*, **ronião* por *reunião* etc.).

Face a estas incorrecções, a acção do professor poderá orientar-se para:

- Reforçar a consciência de que em muitas situações, designadamente na oralidade, podemos pronunciar as palavras segundo um registo menos cuidado;
- Proporcionar o acesso à forma do registo cuidado, que geralmente constitui a forma fonológica de referência para a ortografia.

Ao colocar em prática esta acção, o professor estará a focalizar a atenção dos alunos na forma fonética das palavras, reforçando a sua consciência linguística.

C. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica

Estas regras ortográficas podem ter na sua base os seguintes aspectos: **contextuais**, ou seja, relativos à combinação com outros sons; **acentuais**, ou seja, relativos fundamentalmente à posição, tónica ou átona, em que se encontram.

Como exemplos de regras **contextuais**, podemos ter:

- a regra de representação do som [k] por <qu>, quando a seguir se encontram as vogais <e> ou <i>; exs.: *quero, esqueleto, porque, quina, equipa, esquilo, etc.*;
- a regra de representação do som [g] por <gu>, quando a seguir se encontram as vogais <e> ou <i>; exs.: *guerra, guitarra, esguichar, etc.*;
- a regra de representação do som [R] pelo dígrafo <rr>, entre duas vogais; exs.: *carro, erro, etc.*;
- a regra de utilização de <m>, para nasalizar a vogal, antes de <p> ou , consoantes correspondentes a sons bilabiais, e no final da palavra; exs.: *campo, sombra, fim*; enquanto antes de outras consoantes é utilizado <n>; exs.: *convém, confirmar, onde, entrar, encher, anjo, anca, pingo*;
- a regra de utilização de escrita com <x>, para o som [ʃ], a seguir aos ditongos *ai, ei, oi* (*caixa, queixo, rouxinol*).

Como exemplo de regra **acentual** podemos indicar:

- a regra de escrita com <am> ou com <ão>, nas terminações verbais da terceira pessoa do plural; o ditongo final [ẽw̃] é escrito com a grafia <am> quando pertence a uma sílaba átona, enquanto as formas verbais com grafia <ão> correspondem a sílabas tónicas (para além desta informação acentual, pode ser mobilizada na aprendizagem a informação morfológica).

Repare-se que, ao tomarmos a perspectiva da escrita, o alcance das regras não é exactamente o mesmo da perspectiva da leitura. Na vertente da leitura, há regras contextuais que permitem converter um grafema num determinado som, mas isso não significa que a regra se aplique de forma simétrica para o caso da escrita. Por exemplo, o grafema <g> lê-se [ʒ] antes das vogais <e> ou <i> (*gelado, girar*), mas nem sempre o som [ʒ] se transcreve <g> antes das mesmas vogais pois, nesse contexto, é possível encontrarmos as grafias com <g> (*gelo, giz*), mas também com <j> (*jejum, jerico, pajem, jibóia*). O resultado desta assimetria é que a escrita precisa de recorrer, nestes casos, à fixação na memória da forma como se escrevem as palavras.

De qualquer modo, a possibilidade de recurso a regras como as referidas deve ser rentabilizada no ensino-aprendizagem. Elas podem auxiliar o aluno a decidir entre ortografias, quando se depara com a indecisão, ou quando procede à revisão dos seus textos.

O trabalho relativo às regras ortográficas não se confina a levar os alunos a serem capazes de as enunciar ou aplicar aos contextos em causa. Esse trabalho pode envolver a tomada de consciência dos contextos e a tentativa de formulação das próprias regras.

D. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica

As regularidades da representação dos morfemas podem contribuir para a aprendizagem da ortografia; complementando a informação fonológica com a informação morfológica, os alunos poderão seleccionar a forma ortográfica correcta para escrever a palavra, se tiverem associado uma determinada forma ortográfica ao morfema em causa.

É possível construir paradigmas flexionais que auxiliem os alunos na aprendizagem da forma ortográfica das palavras. Por vezes, esses paradigmas confrontam-se com a existência de casos excepcionais. Nesses casos, para a aprendizagem das excepções, é necessário recorrer ao seu armazenamento na memória, isto é, à via lexical.

A associação da informação morfológica à ortografia permite resolver algumas dúvidas quanto à representação dos sons, ou seja, perante casos em que os sons existentes na palavra poderiam ter mais do que uma representação, o facto de o morfema apresentar uma forma ortográfica específica funcionará como critério em caso de dúvida ou estabelecerá directamente a ligação a essa representação. Tomemos alguns exemplos de casos em que as incorreções ortográficas dos alunos podem beneficiar da mobilização da informação morfológica.

- **Masculino:** um dos casos com que os alunos se deparam desde muito cedo, devido à sua frequência, corresponde à escrita do morfema /o/, foneticamente [u], mas representado na grafia por <o>, que surge em muitos nomes e adjectivos nas formas do masculino (*o gato, o coelho, o muro, etc.*); a aprendizagem da grafia correcta poderá ser reforçada pela associação a este paradigma morfológico;
- **1.ª pessoa do singular do presente do indicativo dos verbos da 1.ª conjugação:** foneticamente [u], representado por <o>. A tentativa de representação do som dos verbos da 1.ª conjugação poderá conduzir à grafia com <u> (**compru/compro*), enquanto a ligação à informação morfológica poderá estabelecer a grafia correcta, integrada no conjunto das formas verbais em que esse morfema está presente;
- **1.ª pessoa do singular do pretérito perfeito dos verbos da 1.ª conjugação:** terminação <ei>, que pode corresponder à pronúncia [ej], que está na base da escrita com <ai>: **comprai/comprei, *ficai/fiquei, etc.*;
- **3.ª pessoa do singular do pretérito perfeito dos verbos da 1.ª conjugação:** terminação <ou>, que pode corresponder à pronúncia [o], sem ditongo, que está na base da escrita com a vogal <o>: **compro/comprou, *fico/ficou, etc.*;

- **1.ª pessoa do plural:** morfema /muʃ/, representado por <mos>. Uma forma de incorrecção consiste também, geralmente, na grafia com <u>, em vez de <o>: *vamus/vamos, *fomus/fomos, etc. O objectivo é que o aluno consolide a forma <mos> como correspondente a esta pessoa verbal. Outra incorrecção consiste na separação de <mos> por meio de hífen: *va-mos, *compra-mos (por *compramos*), *escreve-mos (por *escrevemos*).
- **3.ª pessoa do plural:** para além da informação acentual a que nos referimos anteriormente, a aprendizagem das formas terminadas em <am> e <ão> pode ser reforçada com informação morfológica; isso acontece, designadamente, no contraste entre as formas do pretérito perfeito do indicativo (*falaram, jogaram*) e as do futuro do indicativo (*falarão, jogarão*). As primeiras, como dissemos, pertencem a uma sílaba átona, as segundas a uma sílaba tónica e, para além disso, correspondem a tempos verbais diferentes. A conjugação dos dois tipos de informação, fonológica e morfológica, procura facultar um apoio adicional à aprendizagem destas formas, que se encontram entre as que apresentam uma frequência elevada de incorrecções por parte dos alunos;
- **3.ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do conjuntivo:** terminação <asse>, <esse>, <isse>, conforme se trate da 1.ª, 2.ª ou 3.ª conjugações (*comprasse, comesse, partisse*). A incorrecção surge habitualmente pelo facto de os alunos escreverem com hífen, designadamente as formas da 1.ª e 2.ª conjugações, mas por vezes também as da 3.ª, como é característico da forma pronominal reflexa **compra-se por comprasse*; **come-se por comesse*. O contraste surge, assim, entre a forma do imperfeito do conjuntivo e a forma pronominal do presente do indicativo;
- **-oso, -eza, etc.:** servimo-nos destes sufixos para chamar a atenção de que existem vantagens em associar, desde logo, a forma ortográfica a estes sufixos, pois esta mantém-se ao longo das diferentes palavras que vão sendo formadas e, deste modo, o aluno fica com uma competência generalizada, não tendo de decidir como se cada nova palavra derivada fosse um caso específico: *gostoso, bondoso, etc., firmeza, leveza, etc.*
No caso das terminações em **-eza** ou **-esa** convém explicitar que o sufixo **-eza** se aplica a palavras que derivam de adjetivos e o sufixo **-esa** a palavras que derivam de nomes.

E. Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras

Não são previsíveis por regras — aprendizagem por via directa ou lexical.

Temo-nos vindo a referir a casos de regras que permitem decidir qual a ortografia que deve ser adoptada para determinado contexto fonológico ou morfológico. No entanto, nem sempre é possível recorrer a uma regra para decidir qual a grafia da palavra. Nesses casos, a forma ortográfica da palavra em causa deve ser aprendida pela via directa ou lexical, de forma a ser fixada e passar a fazer parte do léxico ortográfico do aluno.

O desenvolvimento da via lexical para a escrita é importante por vários motivos:

- As limitações do sistema ortográfico, quanto à existência de regras contextuais para a correspondência som-grafema, tornam necessário aprender a forma ortográfica específica de determinadas palavras;
- A constituição de um léxico ortográfico alargado permite o automatismo da ortografia, libertando o aluno para os aspectos de conteúdo e de organização textual;
- Um léxico ortográfico amplo e consistente permite, ainda, activar as relações entre as palavras, designadamente as que estão ligadas pela origem, pelo sentido e também por características ortográficas (por exemplo, uma criança que escreve *cular, para o verbo colar, pode tornar-se consciente da relação com cola; mas a constituição do léxico ortográfico é também necessária para evitar que a criança, tomando como referência viajar escreva *viagem para o nome, em vez de viagem, pois a ortografia desta palavra deverá ter sido fixada de forma específica dado que se desvia da regra).

F. Incorreções de acentuação gráfica

Optámos por considerar de forma autónoma as incorreções de acentuação, em vez de as distribuímos pelas categorias relativas à transcrição dos fonemas ou regras de base fonológica (designadamente de base acentual), por considerarmos que a acentuação gráfica deve ser objecto de atenção específica. Como têm vindo a mostrar alguns estudos (Mateus, 1962, 1992; Barbeiro, 2007a), a acentuação gráfica tende a ser desvalorizada pelos alunos. O 1.º Ciclo constitui o momento para construir os alicerces que permitam o domínio desta vertente da ortografia.

G. Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas

A utilização de minúsculas e maiúsculas iniciais é regida essencialmente por dois tipos de regras:

- a) ligadas ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios — escrevem-se com maiúscula inicial os nomes que identificam pessoas e outros seres, lugares, instituições, festas, publicações, etc.: *Manuel, Fiel, Leiria, Fundação da Liberdade, Natal, Diário de Notícias*;²²
- b) ligadas à organização das frases no texto, designadamente à utilização de maiúscula no início de período.

²² No novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, é estabelecido que os nomes dos meses e estações do ano se escrevem com inicial minúscula.

H. Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra

Quando falamos, dizemos as palavras por grupos, de maior ou menor extensão, sem efectuar uma pausa entre cada uma delas. Pelo contrário, na escrita, as palavras constituem uma unidade visual autónoma, pois são separadas entre si por espaços em branco. A transcrição da oralidade para a escrita não é, por conseguinte, automática.

Para o domínio da unidade palavra conjugam-se diversos aspectos, designadamente acentuais e entoacionais, morfológicos, lexicais e semânticos (cf. Azuaga, 1996). Ao chegarem ao 1.º Ciclo, as crianças já deverão ser capazes de identificar a fronteira de palavra nas frases na maior parte dos casos²³. Contudo, há combinações de palavras que ainda poderão apresentar dificuldades às crianças, levando-as a juntar indevidamente várias palavras ou a separar elementos de outras. O primeiro caso acontece, sobretudo, em relação a grupos de palavras que constituem uma unidade em termos acentuais e de entoação, que aparecem com muita frequência sequencialmente e que constituem geralmente uma palavra de natureza gramatical. Como consequência, a criança poderá escrevê-las como se fosse uma só palavra: **porisso/por isso, *asseguir/a seguir; *derrepente/de repente*.

Noutros casos, a existência de palavras frequentes correspondentes a partes de outras palavras poderá motivar a separação de elementos de uma palavra: **de pois /depois; *de vagar/ devagar*.

A juntar a estes aspectos, há o facto de o sistema ortográfico do Português incluir a utilização do hífen, como acontece em palavras compostas, em palavras derivadas com determinados prefixos e na conjugação pronominal (ênclise e mesóclise ou tmese).

Para dominar a grafia de palavra, pode recorrer-se à via directa, reforçando a consciência das unidades em causa, enquanto palavras separadas ou enquanto uma única palavra. Para o domínio da utilização do hífen, para além da via directa, pode reforçar-se a consciência morfológica ligada às unidades em causa. A aprendizagem explícita de algumas das regras, designadamente relativas à utilização do hífen na composição e derivação, apresenta ainda dificuldades para este nível de ensino.

I. Incorreções ao nível da translineação

A translineação em Português efectua-se, de um modo geral, atendendo à regra da divisão silábica. Contudo, apresenta algumas situações específicas.

Um dos aspectos que deverá ser tido em conta é a distinção entre a divisão silábica na vertente fónica e a divisão das palavras para efeitos de translineação. Assim, para efeitos de translineação, existe a regra de separação das consoantes duplas,

²³ Ver a brochura *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*.

colocando-se uma em cada linha; em relação à divisão silábica na vertente fónica, isso não significa que a primeira consoante pertença à sílaba anterior e a segunda à sílaba seguinte. Na verdade, as duas letras ou dígrafo representam um único som, como mostra a transcrição fonética: *carro* [ka-Ru], *passo* [pa-su], etc.

Outras regras da translineação que deverão ser objecto de aprendizagem por parte dos alunos:

- nas sequências <gu> e <qu>, o <g> e o <q> não se separam do <u>, quer se trate de dígrafos, que representam os sons [g] ou [k], ou seja, dos casos em que o <u> não se pronuncia, quer dos casos em que o <u> se pronuncia: *pe-gue*, *pe- queno*, *ambí- guo*, *averi- gueis*, *longín-quos*, *lo- quaz*,
- não se separam as vogais dos ditongos decrescentes: *cadei- ra*, *entrinchei- rado*, *enjau- lado*, *complica- ções*;
- as sequências de vogais que não pertencem a ditongos decrescentes separam-se, se a primeira não for <u> precedido de <g> ou <q>,: *ala- úde*, *áre- as*, *co- ordenar*, *do- er*, *flu- idez*, *perdo- as*, *vo- os*;
- não se separam na translineação as consoantes dos grupos consonânticos formados por uma consoante labial, labiodental, dental ou velar, seguida de <l> ou de <r> (por exemplo, <bl>,
, <pl>, <pr>, <fr>, <fl>, <vr>, <tl>, <tr>, <dr>, <cr>, <cl>); se se tiver de efectuar a divisão silábica nesse ponto da palavra, as duas consoantes deverão passar para a linha seguinte: *des- blindar*, *cele- brar*, *du- plicação*, *im- provisar*, *in- fluir*, *ne- vrálgico*, *a- tleta*, *des-truir*, *me- dronho*, *de- cretar*, *pro- clamar*); deve ter-se em conta que esta regra apresenta algumas excepções: no caso das palavras formadas com prefixos que terminam em *b* ou *d* (*ab-*, *ad-*, *sub-*), a translineação efectua-se separando as consoantes (*ab- legação*, *ad- ligar*, *sub- lunar*);
- nas sequências de duas consoantes em que a segunda não é nem <r> nem <l>, a segunda consoante passa para a linha seguinte: *ab- dicar*, *op- tar*, *af- ta*, *dis- ciplina*, *des- cer*, *ad- mirável*, etc.
- nas sequências de duas consoantes em que a primeira é <m> ou <n> com a função de nasalizar a vogal anterior, o <m> e o <n> permanecem junto da vogal que nasalizam, separando-se da consoante seguinte: *am- parar*, *desen- formar*, *en- xame*, etc.;
- nas sequências de três ou mais consoantes, se existir um grupo formado com <r> ou com <l>, este grupo deve permanecer junto, tal como estabelecido na regra indicada acima, sendo a divisão efectuada antes deste grupo: *ex- plicar*, *in- cluir*, *ins-crição*, *subs-crever*, *trans-gredir*, se não existir um grupo formado com <r> ou com <l>, a divisão efectua-se antes da última consoante: *abs- tenção*, *disp- neia*, *inters- telar*,
- quando a translineação se efectuar num ponto da palavra em que existe um hífen, o hífen deverá ser repetido no início da linha seguinte: *ex- -alferes*, *serená- -los-emos* ou *serená-los- -emos*, *vice- -almirante*.

3.3. Estratégias de intervenção sobre o erro e de ensino explícito da ortografia

A análise das incorrecções ortográficas permite-nos apreender as dificuldades com que as crianças se deparam na aprendizagem da ortografia e as soluções que encontram para escrever as palavras e avaliar quais os erros que surgem de forma mais sistemática. Como, no caso de existência de incorrecções, essas soluções não coincidem com a forma correcta, após a análise dos problemas, o passo seguinte, para o professor, será encontrar estratégias e actividades que permitam às crianças desenvolver a sua competência ortográfica.

A. Actividades para intervir nas dificuldades de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico

● **Desenvolver a consciência fonológica**

Objectivos: *Desenvolver a consciência fonológica.*

Estratégias: *Manipulação consciente.*

Na brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica* poderá ser encontrado um conjunto amplo de actividades destinadas a treinar a consciência fonológica, em relação às várias unidades relevantes para a aprendizagem da ortografia: a palavra, a sílaba, os constituintes silábicos e os sons da fala.

● **Pares mínimos**

Objectivos: *Desenvolver a capacidade de discriminação dos sons da fala.*

Materiais: *Cartões com imagens de objectos, cujos nomes formem pares mínimos;²⁴ cartões com nomes dos objectos; letras móveis.*

Estratégias: *Manipulação consciente; tomada de decisão.*

Identificada uma dificuldade de discriminação entre dois sons da fala semelhantes (por exemplo, [v] e [f]),²⁵ podem efectuar-se jogos de discriminação entre esses sons com base em pares mínimos, ou seja, na oposição de palavras que só se diferenciam pelos sons em causa: por exemplo, *vaca* e *faca*, para [v] e [f].

1. O professor poderá dizer a palavra e o aluno tem de identificar o cartão com a imagem correspondente.
2. O professor poderá dizer um dos sons ([v] ou [f]) em causa e o aluno deverá identificar o cartão com a imagem cujo nome apresenta esse som.

²⁴ Em Mateus *et al.* (2006), poderão encontrar-se exercícios com imagens que colocam em oposição diversos sons. Embora criados para alunos de Português Língua Não Materna, os materiais em causa seguem a mesma estratégia.

²⁵ Na brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*, pode encontrar-se o quadro de classificação dos sons da fala.

Integrando a forma escrita:

3. O aluno deverá fazer a correspondência entre a imagem e a palavra escrita em cartões.
4. O aluno deverá colocar a letra móvel no espaço da palavra que lhe corresponde, V em ____aca, para o cartão da *vaca* e F para o cartão da *faca*.
5. O aluno deverá identificar outras imagens, cujos nomes começam com o mesmo som de *vaca* ou de *faca*.

Conjuntos de palavras

Objetivos:	<i>Desenvolver a competência ortográfica. Desenvolver a capacidade de identificação de sons da fala e de sequências de sons.</i>
Materiais:	<i>Cartões com imagens de objectos; cartões com nomes dos objectos.</i>
Estratégias:	<i>Manipulação consciente.</i>

Os alunos poderão construir conjuntos de palavras que apresentem sons ou sequências de sons, em relação aos quais manifestem dificuldades na transcrição, como, por exemplo, no caso do grupo consonântico [fr].

1. Após o contacto com algumas palavras em que surge o som ou sequência de sons, o aluno poderá ser chamado a decidir se numa determinada palavra esse som está ou não presente; a posição do som poderá começar por ser inicial para depois passar ao interior da palavra.
2. Observando imagens, sem que seja o professor a dizer as palavras, o aluno deverá dizer se nos nomes correspondentes às imagens o som em causa aparece.
3. De seguida, poderá ser solicitado que o aluno agrupe os cartões com as imagens dos objectos e os cartões com os nomes correspondentes.
4. O aluno poderá procurar outras palavras em que apareça o som em causa; no caso da posição inicial, essa procura poderá ser feita no dicionário ou em listas; no caso de outras posições, poderá ser feita em textos fornecidos pelo professor. A pesquisa poderá permanecer em aberto, a fim de ser completada, à medida que forem encontrados novos casos.

Até agora, colocámos em foco o domínio do sistema fonológico. As falhas de transcrição podem resultar também do facto de o aluno não dominar a complexidade dos grafemas. Por exemplo, pode apresentar um domínio insuficiente de grafemas complexos, como os dígrafos ou digramas, por exemplo, *lh* ou *nh*, associando o som em causa apenas a uma das letras que compõem o grafema (ex.: **camino* em vez de *caminho*). As actividades que promovam a associação entre a consciência do som (actividades de treino da consciência fonológica) e a sua representação pelo grafema complexo (conjuntos de palavras) contribuirão para o reforço da aprendizagem destes casos.

B. Actividades para intervir nas incorrecções por transcrição da oralidade corrente

Como falamos habitualmente

Objectivos: *Desenvolver a consciência da variação linguística ligada a factores discursivos.
Estabelecer relações entre formas de diferentes registos.
Relacionar a forma ortográfica com registos mais formais.*

Estratégias: *Manipulação consciente.*

1. O professor começa por chamar a atenção dos alunos para a forma como pronunciamos determinadas palavras: 'tá ou 'stá por *está*; pa ou p'ra por *para*; etc.
2. Os alunos tentarão encontrar outras palavras que também sofram alterações num registo menos cuidado. Se os alunos tiverem dificuldades em apresentar novos exemplos, o professor poderá indicar palavras, ditas com uma pronúncia cuidada, pedindo-lhes que indiquem como as dizem habitualmente:

experiência	<i>exp'riência</i>
televisão	<i>tel'visão</i>
telefone	<i>t'lefone</i>
Filipe	<i>F'lipe</i>
ministro	<i>*menistro</i>
etc.	

O confronto entre as duas pronúncias deverá ser explorado. A segmentação silábica da forma cuidada reforçará a consciência dos sons aí presentes.

3. O passo seguinte consistirá em introduzir a forma ortográfica das palavras em causa, observando como nela estão representados os sons que não dizemos habitualmente.
4. A elaboração de um registo no caderno para estas palavras, enquanto palavras com as quais há que ter cuidado, pois poderemos errar se as escrevermos como normalmente as dizemos, reforçará a consciência em relação às variantes fonéticas que apresentam e em relação à sua forma ortográfica.

Formas populares

Objectivos: *Desenvolver a consciência da variação linguística ligada a camadas sociais.
Estabelecer relações entre formas de diferentes variedades sociolectais.
Relacionar a forma ortográfica com variedades cultas.*

Estratégias: *Manipulação consciente.*

Em muitos meios, justifica-se que o professor efectue um levantamento das formas mais frequentes que caracterizam a variedade popular da região e que constituem a variedade com que os alunos contactam no seu dia-a-dia e com que chegam à escola. O trabalho do professor deverá ser o de proporcionar o acesso à variedade do Português padrão. Muito frequentemente, essas formas das variedades populares, quando transcritas directamente, acarretam incorrecções ortográficas. Por

outro lado, a aprendizagem da forma ortográfica constitui um instrumento de apoio para o acesso ao Português padrão.

Tal como para as formas do discurso corrente, as formas ortograficamente correctas das palavras em causa serão objecto de registo, discutindo-se com os alunos a diferença que apresentam em relação às formas populares da região.

mandar, etc. (em oposição a formas com a inserção de a- inicial: amandar)
fizeste (em oposição à adição de -s, nas formas da 2.ª pessoa do pretérito perfeito: *fizestes)
água (em oposição à metátese do -u: *auga)
prateleira (em oposição à metátese do -r: *parteleira)
torcer (em oposição a *trocer)
has-de (em oposição a *ha-des), etc.

O confronto com a norma deverá ser efectuado de uma forma explicativa que integre a variedade como uma das características da língua e não de um modo depreciativo. Em relação à escrita, poderá ser colocado em realce o seu carácter formal, cuidado e unificador.

● **Formas dialectais**

Objectivos:

Desenvolver a consciência da variação linguística ligada a factores geográficos.

Estabelecer relações entre formas de diferentes variedades dialectais.

Tomar consciência da maior ou menor distância da variedade falada, em relação à forma ortográfica.

Estratégias:

Manipulação consciente.

Algumas pronúncias de variedades dialectais afastam-se do Português padrão e, frequentemente, também da forma que se encontra consagrada na ortografia. Uma vez que a forma ortográfica é única e não reflecte cada uma das pronúncias das variedades regionais, a consequência é que, enquanto em algumas regiões a ortografia da palavra pode ser obtida por transposição directa da forma fonológica pronunciada pelo aluno, noutros casos, esse afastamento dita que deva ser privilegiada a via lexical.

Tal como em relação às formas populares, o professor deverá efectuar o levantamento das incorrecções ortográficas e trabalhá-las com os alunos, na perspectiva da conquista ortográfica e da consciencialização da diversidade dentro da própria língua.

Alguns dos casos mais salientes são:

- a chamada «troca do v pelo b» — exs.: **baca*, **bento*, **lebar*, etc.
- a pronúncia do ditongo *ou* como [o] — exs.: **cenora*, formas da 3.ª pessoa do pretérito perfeito da 1.ª conjugação (**compro*, etc.);
- a pronúncia do ditongo *ei* como [ej]: — exs.: **laite*; formas da 1.ª pessoa do pretérito perfeito da 1.ª conjugação (dando origem, por exemplo, à escrita da forma *comprei* como **comprai*);
- a pronúncia do ditongo *ei* como [e] — exs.: **lete*, **bejo*, etc.;
- a ditongação de [ej], junto da consoante palatal [ʒ], representada por <j> — dando origem a grafias como **veijo*, **cereija*, **igreija*, etc.;
- a realização de <e> como [e] junto da consoante palatal [ɲ], representada por <nh> — dando origem a grafias como **lanha*, **vanho*, **tanho*, etc.

O carácter frequente de muitas destas palavras abre portas para que a sua forma ortográfica seja aprendida por via lexical (segundo actividades que estarão em foco na categoria E).

Em alguns casos, o facto de as palavras se integrarem em paradigmas flexionais (como acontece com as formas do pretérito perfeito referidas) permite que a aprendizagem se apoie no trabalho sobre esses paradigmas. Os alunos poderão:

1. encontrar num texto formas que apresentem a terminação em causa: *-ei* ou *-ou*;
2. conjugar outros verbos, designadamente os que aparecem no texto, nesse tempo e pessoas.

C. Actividades para intervir nas incorrecções por inobservância das regras ortográficas de base fonológica

● **Descobrir o contexto**

Objectivos: *Desenvolver a capacidade de identificar o contexto de ocorrência de determinado som da fala ou grafema. Desenvolver a capacidade de descrever o contexto de ocorrência de determinado som da fala ou grafema.*

Materiais: *Cartões com palavras.*

Estratégias: *Identificação, explicitação, tomada de decisão.*

— <c> ou <qu>?

1. Dado um conjunto de palavras fornecido pelo professor, que podem estar escritas numa folha ou em cartões, os alunos deverão proceder à sua separação em dois grupos: um para as palavras em que o som [k] se representa por <c> e outro para as palavras em que esse som se representa por <qu>.
2. Efectuada a separação, os alunos deverão dizer quando é que se escreve com <c> ou com <qu>, extraíndo regularidades.
3. Oralidade — O desafio seguinte consistirá em partir da oralidade, ou seja, o professor dirá as palavras e solicitará aos alunos que indiquem se se escreve com <c> ou com <qu>. Obtidas as respostas, confirmar-se-á na palavra escrita em cartões, que o professor mostrará.
4. Em pequenos textos, dicionários ou livros, os alunos procurarão outras palavras que se integrem num e noutro caso.

— <r> ou <rr>?

Um exercício semelhante poderá ser levado à prática para o caso mais complexo de representação de [R] por <r> ou <rr>.

Neste caso, dever-se-ão ter em conta os contextos: em início de palavra (<r>: *rato, régua*); no interior da palavra entre vogais (<rr>: *carro*); no interior da palavra a seguir a <n> ou a <l> (<r>: *genro, melro*).

● **Regras e exemplos**

- Objectivos:** *Desenvolver a capacidade de identificar contextos de aplicação de regras.*
- Materiais:** *Cartões com as regras ortográficas; cartões com exemplos da aplicação de regras.*
- Estratégias:** *Identificação, explicitação, tomada de decisão.*

Num jogo simples, à semelhança do jogo da paciência, o aluno deverá associar uma regra ortográfica a palavras em que a mesma se aplique.

1. Os próprios alunos poderão construir dois conjuntos de cartões: um para as regras contextuais e outro para as palavras que as ilustram.
2. Dispostos os cartões na mesa, ao acaso, os alunos deverão formar pares de cartões: um com a regra e outro com um exemplo ilustrativo.

As regras baseadas em aspectos **acentuais** (se excluirmos a acentuação gráfica, que trataremos adiante) não são tão evidentes. Contudo, é possível associarmos determinadas representações gráficas das vogais ao facto de essas vogais serem tónicas ou átonas.

Por exemplo:

- a vogal [u] pode ser representada por <u>, em posição tónica (*rumo, luxo, texugo, musgo*) e em posição átona (*rumor, humidade*); também pode ser representada pela letra <o>, mas só quando se encontra em posição átona (em posição tónica, o <o> lê-se [ɔ] aberto ou [o] fechado).

Assim, incorrecções como **fomo* por *fumo*, **somo* por *sumo* não têm em conta esta regularidade. A activação de um critério acentual por parte dos alunos, para decidir a ortografia, pode revelar-se difícil. Contudo, é possível levar os alunos a operarem com estes aspectos, uma vez que a distinção entre sílabas tónicas e átonas constitui uma das competências a alcançar no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A capacidade de operar com estas propriedades acentuais pode ser também mobilizada na aprendizagem do contraste entre as formas verbais terminadas em -am vs -ão, pois apresentam características acentuais diferentes (-am para as sílabas átonas e -ão, no caso das formas verbais, para as sílabas tónicas).

● **Tónica e átona: com <u> ou <o>?**

- Objectivos:** *Desenvolver a capacidade de identificar propriedades acentuais (tónico vs átono).
Desenvolver a capacidade de associar características acentuais à ortografia das palavras.*
- Materiais:** *Conjuntos de palavras.*
- Estratégias:** *Identificação, explicitação.*

1. No ano de escolaridade em que se trabalhe a distinção entre sílabas tónicas e átonas, os alunos deverão seleccionar palavras de entre um conjunto alargado, em que a vogal tónica seja [u]: fumo, sumo, Hugo, urso, etc.

2. Para contraste, poderá ser efectuado um outro conjunto de palavras em que a vogal da sílaba tónica seja <o>, repartida pelos valores que lhe correspondem: som aberto (ó) [o] ou fechado [o].

Sublinha as sílabas tónicas das palavras seguintes:

fumo	caracol	fruto	Hugo	nota
obra	urso	gordo	burro	ferradura
porta	estrume	barulho	coluna	corvo

Copia para o teu caderno, as palavras em que a vogal da sílaba tónica é <u>. Sublinha essa vogal com cor vermelha.

Repara agora nas palavras em que a vogal da sílaba tónica é <o>. Como se lêem essas vogais? Copia também para o teu caderno estas palavras, formando dois conjuntos: as palavras em que essa vogal se lê «ó» e as palavras em que essa vogal se lê «ô».

Estas observações deverão integrar-se nas práticas regulares de trabalhar, operar, manipular as unidades linguísticas e não ser objecto de uma aprendizagem explícita de regras, como objectivo em si, que se revelaria difícil para os alunos.

● Tónica e átona: com <am> ou <ão>?

Objectivos: *Desenvolver a capacidade de identificar propriedades acentuais (tónico vs átono).
Desenvolver a capacidade de associar características acentuais à ortografia das palavras.*

Materiais: *Conjuntos de palavras.*

Estratégias: *Identificação, explicitação.*

1. Tal como na proposta anterior, os alunos deverão identificar as sílabas tónicas das palavras.
2. De seguida, estabelecerão a relação com as respectivas formas ortográficas.

Sublinha as sílabas tónicas das palavras seguintes:

dão	darão	lerão	leram	lavarão
lavam	virão	viram	lavaram	deram
estão	deixam	vão	compraram	vão

Copia para o teu caderno, numa coluna, as palavras em que a sílaba tónica é a última (ou a única).

Como se escreve essa sílaba tónica?

Copia agora para o teu caderno, numa outra coluna, as palavras em que a sílaba tónica é a penúltima.

Como se escreve a sílaba final, no caso destas palavras?

D. Actividades para intervir nas incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica

As propostas de actividades aqui formuladas têm como base dois passos:

1. A tomada de consciência de que a ortografia em causa veicula informações morfológicas, isto é, está ligada à flexão nominal, à flexão verbal e à forma dos afixos na derivação de novas palavras;
2. A descoberta de que a forma ortográfica em causa se mantém, aparecendo de forma generalizada (ou quase), no conjunto de palavras em que está presente essa informação morfológica.

Objectivos:	Identificar na forma ortográfica as unidades ou sequências que remetem para diferentes informações morfológicas. Desenvolver a capacidade de associar características morfológicas à ortografia das palavras.
Materiais:	Conjuntos de palavras.
Estratégias:	Identificação, aplicação, explicitação.

Na formulação das propostas procurámos recorrer o mínimo possível à terminologia linguística; contudo, dependendo do ano escolar e da abordagem efectuada pelo professor, essa terminologia também poderá ser mobilizada, adquirindo então um carácter instrumental relevante, como auxiliar da observação e compreensão dos fenómenos linguísticos, segundo o nível de descrição a que os alunos já se revelem capazes de aceder com ajuda (Vygotsky, 1991).

«Gato»: com <u> ou <o>?²⁶

Observa as palavras que surgem no quadro seguinte.

Qual é a última vogal? Sublinha-a.

Como é que essa vogal se lê nestas palavras? Como é que se escreve?

gato	urso	fruto	corvo	rato
------	------	-------	-------	------

Escreve no teu caderno novas palavras que também se escrevam com -o no final que se leia «u».

²⁶ Numa fase posterior, poderá ser explorado o carácter átono desta vogal, em contraste com o carácter tónico de grafias com <u>: *o peru, o tatu, o canguru*; note-se que esta característica tem consequências para a própria pronúncia; o facto de o <o> não representar o som [u] tónico, como vimos antes, leva a que, se estivesse escrito com <o> final, a sílaba tónica seria a anterior.

● **«Compro»: com <u> ou <o>?**

De forma semelhante ao exercício anterior, os alunos podem estabelecer a associação entre a grafia com <o> e a 1.ª pessoa do singular do presente do indicativo.

Observa as palavras que surgem no quadro seguinte.

Qual a acção que indicam? Qual o verbo a que pertencem?

Que palavra (pronome pessoal) podemos colocar antes? «Eu», ou «tu», «ele/ela»?

Qual é a última vogal? Sublinha-a.

Como é que essa vogal se lê nestas palavras? Como é que se escreve?

compro	leio	parto	durmo	levo
--------	------	-------	-------	------

Escreve no teu caderno formas das seguintes palavras (verbos), que também se escrevam com -o no final e possam ser antecedidas por «eu»:

sonhar	comer	sorrir	sentir	andar
--------	-------	--------	--------	-------

Que conclusão podemos tirar quanto à forma como se escrevem no final?

● **Eu «falei», ele «escutou», nós «escrevemos», eles «leram»,...**

Os exercícios anteriores podem ser adaptados para apoiar a aprendizagem da ortografia de outros casos que referimos (1.ª e 3.ª pessoas do pretérito perfeito do indicativo de verbos da 1.ª conjugação; 1.ª pessoa do plural; 3.ª pessoa do plural terminada em -am e em -ão; 3.ª pessoa do imperfeito do conjuntivo). Em primeiro lugar, observação de formas correspondentes ao caso em questão para tomada de consciência das suas características morfológicas e ortográficas de uma maneira associada; de seguida, aplicação e verificação em novos casos.

Por exemplo, para a 1.ª pessoa do pretérito perfeito do indicativo:

- Observa as palavras que surgem no quadro seguinte:
- Qual o verbo a que pertencem?
- O que é dito já aconteceu no passado, está a acontecer no presente ou vai acontecer no futuro?
- Que palavra (pronome pessoal) podemos colocar antes? «Eu», ou «tu», «ele/ela»?
- Qual é a terminação comum a todas estas palavras? Sublinha-a.

comprei	levantei	mandei	olhei	recordei
---------	----------	--------	-------	----------

Escreve no teu caderno as formas das seguintes palavras (verbos), que também se escrevam com -ei no final e possam ser antecedidas por «eu»:

plantar	baixar	falar	dar	cantar
---------	--------	-------	-----	--------

Que conclusão podemos tirar quanto à forma como se escrevem estas palavras no final?

● «**Olha-se**» ou «**olhasse**»?

Observa as frases seguintes:

A Joana **olha-se** ao espelho logo pela manhã.

A Joana não **se olha** ao espelho logo pela manhã.

Quais foram as mudanças da primeira para a segunda frase?

Observa agora a frase seguinte:

A Joana queria que eu **olhasse** para longe.

A Joana queria que eu não **olhasse** para longe.

Desta vez, as mudanças anteriormente observadas também aconteceram?

Que conclusões podemos tirar? Como podemos saber se se escreve «-se» ou «sse»?

Nas frases seguintes, escreve a forma correcta do verbo indicado:

O João (lavar) _____ com muito cuidado.

O João queria que eu o (filmar) _____ a fazer acrobacias.

A Valéria dá ordens como se (mandar) _____ em todos. No jogo da macaca (saltar) _____ ao pé-coxinho.

Estes contrastes devem ser objecto de experimentação, de reflexão, de explicitação, na interacção do aluno com o professor e com os colegas. A consolidação da aprendizagem poderá ser testada com a aplicação a novos casos e com o registo de novos exemplos que vão sendo encontrados. No caso de alunos com dificuldades recorrentes, que chegam a afirmar que nunca sabem se os «se os 's' são juntos ou separados», grande parte do trabalho para promover a aprendizagem baseia-se na análise contrastiva e no ensino de estratégias explícitas, para que possam tomar uma decisão consciente acerca de como escrever as palavras, até automatizar as aprendizagens.

E. Actividades para intervir nas incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras

Para a constituição do léxico ortográfico, podem ser realizadas actividades como:

- Construção de listas com palavras em que o(s) aluno(s) apresenta(m) dificuldades;
- Reforço da frequência do contacto com a palavra, tornando-a disponível (visível) no ambiente que rodeia os alunos;
- Elaboração de conjuntos de palavras em que a mesma dificuldade ortográfica esteja presente;
- Adopção de estratégias de memorização ortográfica.

Objectivos:	Desenvolver a competência ortográfica. Alargar o léxico ortográfico.
Materiais:	Caderno, folhas, cartazes, para registo ou afixação das palavras.
Estratégias:	Consciencialização das dificuldades ortográficas.

● **Lista de palavras difíceis**

A construção de **listas de palavras difíceis** permite à criança tomar consciência das dificuldades ortográficas e mobilizar a sua atenção e o seu esforço para a aprendizagem da forma correcta. Quando se assume explicitamente que há dificuldades na ortografia de muitas palavras, cada escrita correcta de uma dessas palavras constitui uma conquista a que o professor deve dar relevo. Entre as diferentes palavras difíceis, podem ser estabelecidas redes que sustentem a aprendizagem, desde associações morfológicas (por exemplo, a escrita de *analisar* tendo em conta a relação com *análise*) até associações experienciais como a memória de outras situações em que se contactou com a palavra, por meio da leitura ou da escrita.

A lista de palavras difíceis fornece ao aluno um instrumento para utilizar na aprendizagem com algum grau de autonomia, pois pode olhar algumas palavras, prestando atenção à sua forma, para fixar como se escrevem e tentar reescrevê-las, sem as rever de novo. Esta técnica aproxima-se da que apresentamos de seguida.

Deve ter-se em conta que nem todas as palavras, mesmo sendo difíceis, beneficiam da técnica da *lista de palavras difíceis*. Por exemplo, no caso do contraste entre *olhasse* e *olha-se*, o trabalho sobre apenas uma delas por meio da sua integração nas palavras difíceis poderia trazer o risco de reforçar o uso dessa forma, em substituição da outra. Nesse caso, justifica-se a mobilização de informação morfológica ou, como vimos, uma análise contrastiva, destinada a colocar em evidência as características diferentes de uma e de outra, designadamente quanto aos aspectos morfo-sintácticos.

● **Cartaz de palavras difíceis**

O reforço da frequência do contacto com a palavra pode ser conseguido afixando na sala, em cartazes, as palavras nas quais os alunos vão encontrando dificuldades e cuja aprendizagem se pretende alcançar, com recurso à via lexical. Os cartazes devem permitir que as palavras possam ser mudadas.

Para reforçar a consciencialização e a relação pessoal com as palavras, cada aluno deverá decidir qual a palavra difícil que quer colocar no cartaz, tomando simultaneamente como objectivo a sua aprendizagem.

Segundo uma periodicidade semanal, por exemplo, o professor testará se as palavras foram aprendidas por cada um dos alunos; em caso afirmativo, o aluno poderá escolher nova palavra difícil para o cartaz.

● **Palavras com a mesma dificuldade/característica ortográfica**

Semelhante à lista de palavras difíceis, a diferença consiste no facto de as palavras difíceis se encontrarem organizadas por tipo de dificuldade ortográfica.

Por exemplo:

- Palavras com <h> inicial;
- Palavras em que <x> representa o som [z];
- etc.

As listas serão completadas, à medida que os alunos vão encontrando novas palavras que correspondam às características em causa. Estas listas poderão ser elaboradas no caderno e também afixadas na sala.

● **Tomada de consciência e memorização**

Objectivos:	<i>Desenvolver a competência ortográfica. Alargar o léxico ortográfico.</i>
Materiais:	<i>Textos que tomem a própria língua (as características ortográficas) como objecto.</i>
Estratégias:	<i>Consciencialização das dificuldades ortográficas; memorização.</i>

A tomada de consciência das características ortográficas de palavras próximas pode ser obtida pela sua colocação em contraste e procurando, para cada uma, relações que ajudem a sustentar a memorização das características ortográficas. Por exemplo, nas palavras parónimas, como *emigrante* vs *imigrante*, *comprimento* vs *cumprimento*, etc., as características ortográficas podem ser associadas a mnemónicas como as letras iniciais de **e**migrante ou **e**mergir a **e**xterior e de **i**migrante ou **i**mergir a **i**nterior.

Nestas estratégias de contraste e memorização pode integrar-se a mobilização de quadras, como as de Irondino Teixeira de Aguiar, no seu livro *Aprender a Brincar*, dos quais aqui retomamos a relativa ao confronto entre *emigrar* e *imigrar*:

Emigra o bom português
Que vai viver em Paris;
Porém, **imigra** o francês
Que vem p'ró nosso País. (p. 78)

● **«Observa, esconde, lembra-te, escreve e verifica»**

Objectivos:	<i>Desenvolver a competência ortográfica. Alargar o léxico ortográfico. Identificar dificuldades ortográficas.</i>
Materiais:	<i>Textos que tomem a própria língua (as características ortográficas) como objecto.</i>
Estratégias:	<i>Consciencialização das dificuldades ortográficas; correcção imediata, memorização.</i>

Esta técnica constitui uma estratégia proposta nas orientações para a aprendizagem da ortografia do inglês, um idioma de escrita pouco transparente, que exige, em muitos casos, a aprendizagem por via lexical. Dirigindo a nossa atenção para as estratégias ligadas a esta via, podemos retomar aqui esta técnica, pelas potencialidades que apresenta.

1. Perante a ocorrência de determinada dificuldade ou incorrecção, o professor escreve a palavra para o aluno, pede-lhe que a observe e que tente fixar a forma como se escreve.
2. A palavra escrita correctamente é então retirada ou coberta.
3. Pede-se ao aluno que a tente escrever sem ajuda.
4. A forma como o aluno a escreveu é confrontada com a forma correcta. Se estiver bem, pode integrá-la na sua escrita.
5. Se estiver incorrecta, o professor e o aluno comparam as duas formas para identificar onde se encontra o problema e o processo pode ser repetido.

Ao desenvolver este trabalho, o professor tem acesso às dificuldades que o aluno encontra no processamento da forma ortográfica. Esse acesso pode servir para activar regras ou para estabelecer relações com outras palavras.

F. Actividades para intervir nas incorrecções de acentuação gráfica

● **Palavras com acento gráfico**

Objectivos:	<i>Reforçar a consciencialização da acentuação gráfica. Focalizar a atenção dos alunos nas palavras com acento gráfico. Identificar os diferentes acentos gráficos. Explicitar razões da acentuação gráfica.</i>
Materiais:	<i>Textos; material de leitura (livros).</i>
Estratégias:	<i>Reforço da atenção prestada à acentuação gráfica; explicitação.</i>

1. Os alunos deverão encontrar num texto ou livro que se vai folheando palavras com acento gráfico e escrever essas palavras no caderno. O registo no caderno deverá ser efectuado por tipos de acento (agudo, grave, circunflexo).
2. Em relação às palavras encontradas, o professor deverá conduzir a reflexão visando a explicação ou justificação para a presença do acento gráfico. Mesmo que não se chegue à formulação de uma regra, os alunos deverão desenvolver a sensibilidade para os efeitos na leitura da presença ou ausência do acento gráfico.

Obs.: A reduzida frequência do acento grave (que surge apenas nas contracções da preposição *a* com as formas femininas do artigo definido *a, as* — *à, às* — e nas contracções da preposição *a* com os demonstrativos *aquele, aquela, aqueles, aquelas* e *aquilo* — *àquele, àquela, àqueles, àquelas, àquilo*) deverá tornar-se evidente e a actividade constituirá uma oportunidade para o aluno tomar consciência da utilização do acento grave nestes contextos específicos.

● **Formar pares: palavras com o mesmo acento**

Objectivos: *Reforçar a consciencialização da acentuação gráfica. Identificar os diferentes acentos gráficos.*

Materiais: *Cartões com palavras acentuadas graficamente.*

Estratégias: *Reforço da atenção prestada à acentuação gráfica; memorização da forma ortográfica.*

Tal como já ficou expresso, para além dos cartões que o professor disponibilize inicialmente, os alunos poderão ir construindo novos cartões ao longo do tempo, à medida que vão encontrando novas palavras com acento gráfico.

1. Dispostos os cartões na mesa, os alunos deverão formar pares de palavras que possuam o mesmo tipo de acento gráfico (agudo, grave, circunflexo).
2. As regras para agrupar os cartões poderão ser tornadas mais específicas, formando-se conjuntos em que o mesmo tipo de acento se encontre sobre a mesma vogal.

● **Formar pares: regras e exemplos**

Objectivos: *Formular regras de acentuação gráfica. Ligar as regras a exemplos ilustrativos.*

Materiais: *Cartões com palavras acentuadas graficamente, que constituam exemplos da aplicação de regras; dicionários; prontuários; cartões com regras de acentuação gráfica.*

Estratégias: *Reforço da atenção prestada à acentuação gráfica; generalização, explicitação.*

1. Numa primeira etapa, pretende-se que os alunos tomem contacto com um conjunto alargado de palavras que constituam um exemplo da aplicação de uma regra de acentuação gráfica, para que cheguem à generalização da mesma. Por exemplo: palavras graves terminadas em -vel.
Esse contacto poderá ser obtido à medida que se vão tirando cartões com as palavras e observando a sua forma, designadamente a presença do acento gráfico.
2. Num segundo momento, poder-se-á formular a regra e confirmar o seu carácter geral, por meio da pesquisa de novas palavras e verificação da ortografia em dicionários, prontuários, dicionários de rimas ou terminações de palavras.
3. A actividade pode também dar lugar ao jogo de paciência, para associar regras e casos ilustrativos.

Exemplos de regras.

- 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.

Repare-se que o percurso traçado coloca em evidência que não se pretende que os alunos partam da memorização da regra, mas antes que consigam construir generalizações a partir da observação de dados, testar essas generalizações e serem capazes de as reactivar perante novos dados.

O acento perdido

Objectivos: *Tomar consciência da alteração de acentuação fónica e gráfica nos advérbios em -mente e sufixos iniciados por -z... (-zinho, -zito,...).*

Materiais: *Palavras acentuadas graficamente e a partir das quais se possam formar advérbios em -mente, outras palavras derivadas com sufixos iniciados por -z....*

Estratégias: *Reforço da atenção prestada à acentuação gráfica; explicitação.*

Repara no exemplo dado e escreve na segunda coluna as palavras terminadas em -mente:

fácil	facilmente
única	
só	

Escreveste com acento ou sem acento? Se escreveste com acento, está errado.

Por que razão as palavras da segunda coluna devem perder o acento?

Sublinha a sílaba tónica das palavras da primeira coluna.

Sublinha a sílaba tónica das palavras da segunda coluna. Onde é que passou a estar a sílaba tónica?

Repara agora no novo conjunto de palavras e escreve na segunda coluna palavras da mesma família terminadas em -zinho/a:

café	cafezinho
herói	
só	

Escreveste com acento ou sem acento? Se escreveste com acento, está errado.

Já és capaz de dizer por que razão as palavras da segunda coluna perderam o acento?

Sublinha também as sílabas tónicas das palavras da primeira e da segunda colunas. O que aconteceu?

Em relação às palavras da primeira coluna, verifica se podes formar palavras terminadas em -zito/a; -zeiro/a; -zada e escreve-as numa nova coluna. Verifica a ortografia.

Que conclusões podes tirar, em relação às palavras que têm acento, quando se formam novas palavras terminadas em -mente, ou em sufixos iniciados por -z, como -zinho, -zito, etc.? Encontra novos exemplos.

G. Intervenção nas dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas

● **Maiúscula ou minúscula?**

Objectivos:	<i>Identificar a utilização de maiúscula inicial num texto. Explicitar a razão para a escrita com maiúscula inicial.</i>
Materiais:	<i>Textos com casos de utilização de maiúscula inicial.</i>
Estratégias:	<i>Identificação; explicitação.</i>

A utilização de maiúscula inicial é uma das convenções a que os alunos se mostram atentos, por exemplo, na escrita colaborativa, dando indicações aos colegas, identificando incorrecções, lembrando as regras, apresentando casos em que tenham dúvidas (cf. Barbeiro, 2007a).

A identificação da utilização de maiúscula inicial e justificação dessa utilização podem ser tomadas como o objecto de uma actividade independente ou desenvolvida no seguimento de leitura ou escrita de um texto.

1. Dado um texto, os alunos deverão identificar os casos de utilização de maiúscula inicial.
2. Os casos encontrados deverão ser objecto de procura de justificação em relação à utilização da maiúscula inicial.

● **Reformulação, maiúsculas e minúsculas**

Objectivos:	<i>Reformular um texto, introduzindo alterações que impliquem mudanças quanto à utilização de maiúsculas e minúsculas iniciais. Explicitar a razão das alterações.</i>
Materiais:	<i>Textos produzidos pelos alunos.</i>
Estratégias:	<i>Identificação, reformulação textual, explicitação.</i>

1. Depois de terem escrito uma primeira versão de uma história, os alunos irão efectuar alterações (pode ser exigido um número mínimo de três alterações), que afectem a utilização de maiúsculas iniciais. Poderão, designadamente: i) introduzir ou eliminar nomes próprios; ii) subdividir períodos longos em períodos mais pequenos.
2. Efectuadas as alterações, apresentá-las-ão ao professor e aos colegas, explicitando e justificando as mudanças.
3. Poderá ser submetida à apreciação do próprio e dos colegas qual a melhor versão, do ponto de vista da expressão linguística.

H. Actividades para intervir nas incorrecções por inobservância da unidade gráfica da palavra

● **Junto ou separado?**

Objectivos:	<i>Fixar a grafia de expressões que os alunos tendem a juntar (de repente, a seguir,...) ou a separar (depois). Integrar essas palavras em conjuntos a que os alunos possam recorrer na construção textual.</i>
Materiais:	<i>Textos produzidos pelos alunos.</i>
Estratégias:	<i>Memorização; explicitação.</i>

1. Integrado no objectivo de variação dos conectores temporais, utilizados num texto, os alunos deverão ir construindo uma lista desses conectores, que poderá ficar disponível durante a textualização e a revisão.
2. Entre esses conectores, deverão encontrar-se os que frequentemente apresentam dificuldades ortográficas: *de repente, a seguir, de seguida,...* que os alunos poderão juntar incorrectamente ou *depois*, que, por vezes, separam.
3. Ao efectuar-se o registo destas palavras e expressões na lista, deverá fazer-se incidir a atenção na sua forma ortográfica.

● **Hífen (ênclise)**

Objectivos:	<i>Dominar a utilização do hífen na conjugação pronominal (casos de ênclise).</i>
Materiais:	<i>Frases para substituição de constituintes por pronomes clíticos.</i>
Estratégias:	<i>Consciencialização; explicitação; reconhecimento visual.</i>

1. Numa primeira etapa, o aluno deverá compreender o processo de substituição do grupo nominal por pronome, sendo capaz de o efectuar e de aprender a forma gráfica dada à palavra.

Repara no exemplo e escreve na segunda coluna a frase com a nova forma.

O Pedro lavou o pêssigo.	O Pedro lavou-o.
A Maria leu o livro.	_____

2. O reforço da tomada de consciência poderá recorrer à explicitação:
Descreve o que fizeste nas frases da segunda coluna.
Como é que os pronomes ficaram ligados ao verbo? Como é que se chama esse sinal gráfico?
3. A actividade poderá alargar-se a contextos de utilização de outros pronomes (-me, -te, -se, -lhe, etc.).
4. Com vista ao treino do rápido reconhecimento visual, os alunos poderão percorrer os textos do manual de Língua Portuguesa, procurando casos semelhantes. Cada aluno poderá indicar um, que será objecto de breve análise e registo no caderno.
5. O contraste com a negativa (onde ocorre a próclise) pode ser explorado:

Parece-me bem.	Não me parece bem.
_____	Não me sinto feliz
Lavei-me calmamente!	_____

Explica a diferença entre o que acontece ao pronome nas frases das duas colunas.

I. Actividades para intervir nas incorrecções ao nível da translineação

● **Coluna de palavras**

Objectivos:	<i>Desenvolver a capacidade de efectuar a translineação segundo a norma. Desenvolver a capacidade de efectuar a divisão silábica. Tomar consciência de casos específicos de normas da translineação, divergentes da divisão silábica.</i>
Materiais:	<i>Textos disponibilizados no computador.</i>
Estratégias:	<i>Tomada de decisão, aplicação.</i>

1. Num texto já disponível no computador, as margens deverão ser aumentadas, reduzindo a largura da coluna do texto, que deverá apresentar-se justificada. Como resultado, em muitas linhas surgirão espaços entre as palavras, acrescentados pelo computador para obter um texto justificado.
2. A fim de reduzir o espaço entre as palavras, os alunos, aos pares, irão ao computador inserir hífen nas palavras do fim das linhas para que uma parte da palavra passe para a linha inferior. Deverão respeitar as regras de translineação. Cada par de alunos poderá trabalhar um parágrafo ou bloco de texto.
3. No final, será efectuada a verificação da correcção.

Prática

● **Análise de produções**

Objectivos:	<i>Professor: Analisar as incorrecções ortográficas dos alunos, na perspectiva do processamento efectuado. Fundamentar estratégias e actividades no tipo de incorrecções ortográficas encontradas.</i> <i>Aluno: Activar alternativas de representação gráfica. Desenvolver a capacidade de comparar formas escritas. Desenvolver a capacidade de encontrar razões para as incorrecções ortográficas.</i>
Materiais:	<i>Textos dos alunos.</i>
Estratégias:	<i>Análise, explicitação.</i>

Apresentamos esta proposta de actividade, primeiro, na perspectiva do professor e, depois, também na perspectiva do aluno. Na verdade, a análise de incorrecções ortográficas por parte do aluno constitui uma estratégia que o fará tomar consciência da existência da incorrecção e da forma correcta de escrever a palavra, para além de o alertar para o tipo de erros que comete com mais frequência. Tomemos a produção escrita da Figura 25.

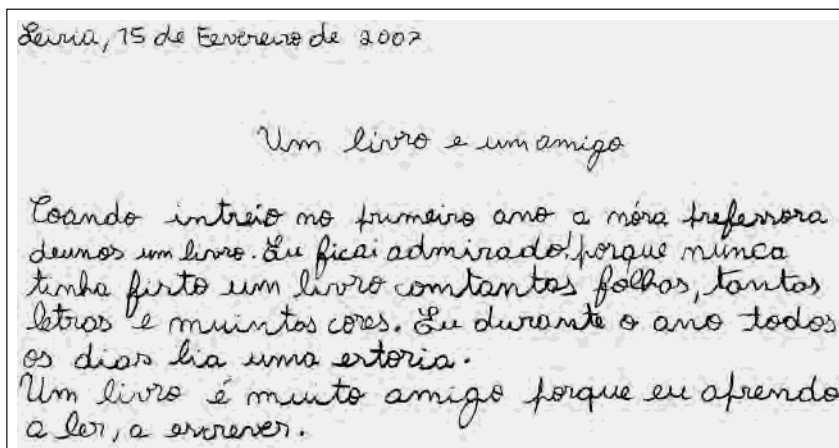


Figura 25

1. O primeiro passo consistirá em efectuar o **levantamento das incorrecções ortográficas** do aluno. Um levantamento alargado (e não apenas a análise de casos isolados) permitirá apreender a recorrência de determinadas incorrecções. Tomemos como exemplo o texto acima, escrito por um aluno do 4.º ano.
2. De seguida, dever-se-á proceder à **análise das incorrecções ortográficas**. Propomos que essa análise se faça em dois passos ou em dois níveis:
 - i) um primeiro nível, de descrição superficial, por comparação com a forma correcta;
 - ii) um segundo nível, de explicação, por consideração dos caminhos que terão sido seguidos pelo aluno para encontrar a forma que escreveu e dos que deveria ter seguido.

Na análise do primeiro nível, estão em causa relações de superfície que podem ser descritas através das operações básicas de adição, queda ou omissão, deslocação e substituição de grafemas (letras). Para a análise do segundo nível, podemos tomar como base a tipologia apresentada, embora nem todas as categorias estejam formuladas numa perspectiva explicativa; na segunda parte, as categorias remetem não para as relações entre letras, mas para domínios da representação ortográfica que autonomizámos, dada a sua visibilidade no ensino-aprendizagem (acentuação, utilização do alfabeto maiúsculo e minúsculo, unidade da palavra e translineação), sendo necessário complementá-las com a reflexão na vertente explicativa.

Deve ter-se em conta que a inclusão numa determinada categoria não é absoluta, mas depende da forma como as palavras são pronunciadas e dos aspectos que podem ter sido mobilizados para a sua produção. O trabalho directo, na interacção com o aluno deverá esclarecer qual a causa mais próxima, isto é, qual o ponto de partida e qual o processamento que está a ser efectuado por determinado aluno. Na sua análise, considere o caso concreto dos seus alunos, ou seja, as características dialectais da região em que vivem, a forma como pronunciam as palavras na oralidade corrente, eventuais características de fala específicas de um aluno, etc.

Quadro 5

Incorreção	Forma correcta	Análise superfície	Tipologia	Comentários
e	é	Falta de acento agudo	Acentuação (falta de acento agudo)	<ul style="list-style-type: none"> - integra-se na regra de acentuação das palavras oxítonas; - sendo uma palavra muito frequente, reúne as condições para a mobilização da via lexical; - pode ser explorado o contraste na leitura com e [i].
Coando	Quando	Substituição (de <Qu> pelos grafemas <Co>, que também representam os sons em causa)	Forma ortográfica específica da palavra	<ul style="list-style-type: none"> - provavelmente, o aluno não terá consciência da forma homófona <i>coando</i>, mas ela mostra que a representação é possível para a mesma forma fonológica; - é também uma palavra muito frequente, pelo que se deverá efectuar a focalização da atenção na sua forma ortográfica, activando a via lexical.
Intreio	Entre	Substituição (de <E> por <I>); adição de <o> no final	<I> por <E>: ou Inc. de transcrição ou transcrição da oralidade corrente. Adição de <o>: Inc. de transcrição	<ul style="list-style-type: none"> i) <I> por <E>: Será uma falha de transcrição se a criança pronunciar [ê], transcrevendo <In>; corresponderá a uma transcrição da oralidade se pronunciar [ĩ], como acontece com frequência nas variedades populares; no primeiro caso, será necessário trabalhar a distinção entre os sons [ê]-[ĩ]; no segundo caso, será necessário reforçar o acesso à forma de referência do Português padrão [ê], para o que a própria grafia constituirá uma ajuda. ii) Adição de <o>: altera-se a sequência de sons; analisar com o aluno a própria forma fonológica.
nósa	nossa	Adição de acento agudo; queda da letra <s> no dígrafo <ss>	Inc. de acentuação (adição de acento agudo) Inobservância da regra fonológica contextual: entre vogais o som [s] não é representado por <s>, mas tem de representar-se por <ss> ou <ç> (ou por <x>, nalguns casos menos frequentes)	<ul style="list-style-type: none"> i) A inc. de acentuação poderá ser devida à pronúncia da vogal aberta; reflexão: observar outros casos desta vogal aberta em palavras graves (paroxítonas) sem acentuação gráfica; reforçar a aprendizagem por via lexical, favorecida por se tratar de palavra frequente; ii) <s> por <ss>: por via fonológica, pode trabalhar-se a regra ortográfica; por via lexical, pode fixar-se a forma ortográfica.
ficai	fiquei	Substituição de <e> por <a>	Transcrição da oralidade (zona de Leiria) e por isso <c> antes de a e não <qu> (a cr. está a aceder à via fonológica)	Na região geográfica do aluno, segue-se a pronúncia [ej] para este ditongo <ei>, daí que o aluno recorra ao grafema <a>, representação habitual de [ej]. A acção a realizar poderá conjugar a vertente morfológica (neste caso o paradigma da 1.ª conjugação, no pret. perf., 1.ª pessoa) com a aprendizagem por via lexical, uma vez que a fonológica activará a forma [ej].
professora	professora	Substituição de <o> por <e>	Transcrição de forma da oralidade	A realização da vogal átona [u] como [z] (e também a sua queda) ocorrem num registo corrente, que aqui mostra consequências para a ortografia. Deverá assim ser trabalhada a própria forma fonológica, dando acesso à forma de referência cuidada; a ortografia e o reforço pela via lexical apoiarão a própria forma fonológica cuidada.
deunos	deu-nos	Falta de hífen	Inobservância da unidade gráfica da palavra (hífen)	Podem conjugar-se a mobilização da informação morfológica para o reconhecimento e aprendizagem da posição do pronome pessoal (ênclise) e o trabalho da via lexical.
fisto	visto	Substituição de <v> por <f>	Inc. de transcrição	A incorreção aponta para a possibilidade de não estar completamente dominada a discriminação entre [v], vozeado ou sonora, e [f] não vozeada ou surda. Deverá trabalhar-se a própria forma fonológica (oposição /v/-/f/) e verificar se a incorreção ocorre noutros casos semelhantes.
comtantas	com tantas	Junção de palavras	Inobservância da unidade gráfica da palavra (junção de palavras)	A junção destas palavras pode ser objecto de um trabalho: <ul style="list-style-type: none"> - na vertente fonológica, reforçando a consciência da existência de duas palavras que podem ser separadas e substituídas autonomamente; - na vertente lexical, associando à forma fonológica a representação ortográfica.
muintas	muitas	Adição de <n>	Transcrição da oralidade	A adição de <n> deve-se à nasalidade com que a palavra é correntemente pronunciada. <ul style="list-style-type: none"> - pela via fonológica, poderá reforçar-se a pronúncia sem a nasalidade de <ui>, para reconstruir a forma fonológica que serve de referência à ortografia; - pela via lexical, poderá fixar-se a forma ortográfica.
estoria	história	Omissão de <h> e substituição de <i> por <e>; Falta de acento agudo	Forma ortográfica específica da palavra Acentuação	<ul style="list-style-type: none"> i) Partimos do princípio de que a criança está a tentar escrever <i>história</i> e não a forma (por vezes adoptada) <i>estória</i> (em que só existiria a falta de acento). Assim sendo, a omissão de <h> remete para um trabalho de fixação da ortografia por via lexical; quanto à substituição de <i> por <e>, dado a inconstância na pronúncia de <e> em posição inicial (frequentemente pronunciado como [i]), por exemplo, em <i>eléctrico</i>, também se pode remeter para a aprendizagem por via directa. ii) a aprendizagem por via lexical favorecerá que se ultrapasse a incorreção de acentuação; este caso integra-se na regra de acentuação das palavras proparoxítonas (aparentes) podendo beneficiar de um trabalho alargado e sistematizado sobre outras palavras com estas características.

Através desta análise, procurámos salientar a importância de o professor efectuar a descrição, mas também de se colocar a questão de qual o processamento que o aluno está a efectuar para chegar à forma que escreve e de qual o processamento que poderá ser feito, para alcançar a forma correcta.

3. Os alunos também poderão ser implicados na dimensão de análise das suas incorrecções ortográficas ou das dos colegas, com ganhos quanto à atenção dirigida para a forma ortográfica, à capacidade de descrição das unidades linguísticas e ao aprofundamento da reflexão.

O nível de descrição revela-se acessível aos alunos: na sequência do levantamento de incorrecções, deverão proceder ao confronto da forma incorrecta com a forma correcta, verificando se faltam letras, se foram acrescentadas, trocadas de posição ou substituídas por outras.

No nível de explicação, não se pretende que o aluno efectue uma classificação segundo determinada tipologia, mas que, após a observação e identificação do erro, tome consciência do que está em causa e das vias que poderá seguir para escrever a palavra correctamente.

Outras actividades

Observe o texto (Fig. 26) e o registo (Fig. 27) que se seguem. Tente descobrir eventuais razões explicativas para os erros registados, de acordo com a tipologia anteriormente apresentada. Não se limite a procurar relações de superfície entre a forma incorrecta e a correcta (supressão ou adições de letras, trocas, mudanças de posição, etc.), mas tente encontrar categorias que se aproximem do processamento efectuado pelo aluno, isto é, tente levantar hipóteses explicativas para cada erro²⁷.

Essa análise deverá ajudar a perceber quais as dificuldades de processamento que estão a ser experimentadas pelo aluno e que possam servir de base ao desenho de estratégias de intervenção.

²⁷ Para um mesmo erro, pode considerar várias hipóteses explicativas, que depois deverão ser testadas através de pedidos de escrita de palavras que partilhem os mesmos segmentos problemáticos, de explicações dadas pelas crianças, de análises da oralidade, etc.

atualada.

Composição

As férias do Natal

O pai Natal deu-me muitas prendas e eu gostei muito.
 Estas férias foi dar um passeio com os meus pais e o meu irmão a serra da Estrela. Eu vi a neve branca e fiz bonecos e brincuei muito.

Figura 26

Maria Inês

queijo	ceijo	segureza	segurora
agua	agca	convencidas	convensidos
peixe	peise	Seu	seo
legumes	legomes	buraco	boraco
carne	carrene	festa	festa
sumo	somo	peça	peça
alfaca	alfase / alvace	Rua	Roa
senhora	senoura	debaixo	debaixo
Novembro	Novembar	folha	fonha
caca	coca	tem	tanhe
maluco	maloco	seu	seo
calor	calore	quartel	ccaretel
Relógio	Relojo	ovir	ovirre
estragada	istragada	parece	parisse
ninguém	nigain	papel	papete

Figura 27

3.4. Actividades de âmbito geral

As actividades que apresentámos na secção relativa à sistematização das incorrecções ortográficas recaem sobre dificuldades e estratégias específicas, cada uma delas relativa a alguma ou algumas das categorias consideradas. Como pudemos observar na análise das incorrecções ortográficas do texto anterior, um aluno pode apresentar diferentes tipos de incorrecções, embora também possa suceder que uma determinada categoria se destaque. Assim, para além dessas actividades específicas, são também colocadas em prática outras que confrontam o aluno com a diversidade de dificuldades e de palavras da língua. Entre essas actividades, encontram-se as que tradicionalmente têm ocupado um lugar habitual no ensino da ortografia — a cópia e o ditado — e em relação às quais, mais recentemente, se assiste, por vezes, à tomada de posições extremadas, em relação ao papel e ao lugar que estas estratégias deverão ter na aprendizagem da ortografia. Mais do que optar de imediato por uma das posições, interessa começar por analisar o que é activado em cada uma destas tarefas. Na sequência dessa análise, reflectiremos acerca de modos de levar à prática estas tarefas, a fim de constituírem um contributo para a aprendizagem da ortografia por parte do aluno.

3.4.1. A cópia

No caso da cópia, pode parecer que a sua realização vai contribuir, de imediato, para a aprendizagem, designadamente por via lexical ou visual, pois o aluno deverá escrever as palavras que vê (lê) no texto original. No entanto, observa-se que a leitura não é processada palavra a palavra, mas que ao escrever o aluno vai operar com unidades sintácticas e de significado maiores que a palavra. Por conseguinte, não realiza a todo o momento o confronto com o original, mas serve-se sobretudo dos seus próprios meios, ou seja, vai escrever as palavras a partir da activação das vias que domina, quer fonológicas, quer lexicais. O resultado é que a consolidação que se esperava pode não acontecer de forma tão linear e o aluno continue a produzir vários erros na cópia, apesar de a palavra correcta estar ao alcance dos seus olhos.

Para que a cópia produza os efeitos esperados na aprendizagem da ortografia, torna-se necessário conseguir que o aluno desenvolva técnicas de realização da tarefa que promovam o confronto frequente com a forma da palavra no original, ou seja, que focalize a sua atenção para a maneira como a palavra se escreve. Um obstáculo ao desenvolvimento dessas técnicas é o carácter artificial da tarefa, a qual frequentemente surge desligada de qualquer função.

Considerando que a cópia consiste numa reprodução (manuscrita ou por outro meio) do texto original, uma possibilidade de tirar partido desta actividade é inseri-la numa situação em que essa reprodução cumpra uma função clara para o aluno.

● **Cópia funcional**

- Objectivos:** *Desenvolver a competência ortográfica.
Integrar o exercício de cópia num contexto funcional.*
- Materiais:** *Textos para copiar, inseridos na aprendizagem que está a ser desenvolvida na turma.*
- Estratégias:** *Cópia de textos; utilização funcional.*

A atribuição de uma função ao texto copiado responsabilizará o aluno pela correcção do produto final, levando-o a realizar mais frequentemente o confronto com o original.

1. Integrado num tema em estudo na turma, os alunos deverão efectuar cópias de textos relativos a esse tema, a fim de serem afixados em cartazes ou inseridos numa colectânea.
2. Deste modo, surgirá a necessidade de prestar atenção à forma como se escrevem as palavras, pois caso se verifiquem incorrecções, será necessário copiar de novo o texto.
3. A cópia poderá ser realizada com passagem ao computador. Neste caso, com a função de correcção ortográfica activada, o processador de texto assinalará parcialmente os casos em que as palavras poderão não estar correctamente escritas, devendo ser objecto de imediata verificação (embora esta não filtre todos os casos, pelo que se torna necessário a verificação por parte do aluno).

● **Cópia e reescrita**

- Objectivos:** *Desenvolver a competência ortográfica.
Integrar o exercício de cópia numa actividade de reescrita.*
- Materiais:** *Textos para reescrita.*
- Estratégias:** *Cópia de textos; reescrita segundo indicações específicas.*

A actividade de cópia, em vez de se limitar à reprodução do texto, pode ser combinada com a intervenção sobre o texto, designadamente através da reescrita²⁸.

1. Os alunos receberão um texto para efectuarem a cópia, mas em vez de se limitarem a fazer a sua reprodução, deverão realizar algumas intervenções de reescrita, segundo as indicações previamente preparadas pelo professor e que se adequem ao texto em causa e às capacidades dos alunos. Essas intervenções poderão incluir, entre outras propostas:
 - substituir os nomes das personagens por nomes de pessoas conhecidas do aluno: familiares, amigos, etc.;
 - substituir as palavras assinaladas, pelo professor, por sinónimos;

²⁸ Actividade que retoma a proposta do Prof. António Fraga.
http://blogs.esel.iplleiria.pt/interescolas/files/2008/03/a-aula-de-lingua-portuguesa_2ppt.pdf

- substituir as palavras assinaladas, pelo professor, por antónimos;
 - acrescentar um adjectivo para caracterizar os nomes assinalados.
2. Após a realização da tarefa, as soluções encontradas por cada aluno poderão ser confrontadas e partilhadas na turma.
 3. A verificação ortográfica poderá ser realizada pelo professor e pelos colegas, em hetero-correcção.
 4. Variante: a realização da cópia poderá também ser feita em articulação com o estudo do funcionamento da língua, designadamente as classes de palavras. Ao efectuarem a cópia, escrevendo a base textual a azul, os alunos poderão escrever os nomes a verde e os adjectivos a vermelho; também, no mesmo texto ou noutras ocasiões, os verbos poderão ser destacados, sendo escritos a preto.

3.4.2. O ditado

No caso da tarefa de ditado, o aluno tem de escrever a palavra, frase ou texto, a partir da sua realização oral por outra pessoa. Ao contrário da cópia, não pode proceder à verificação da maneira como a palavra se escreve, por meio de consulta. Encontra-se confinado aos seus próprios conhecimentos. Por isso, o ditado é frequentemente utilizado em tarefas de avaliação da competência ortográfica.

Em relação à sua adopção como actividade ao serviço da aprendizagem, os que o rejeitam assinalam igualmente a ausência de significado para a tarefa realizada, a qual se esgotaria na própria verificação ortográfica. Também desvaloriza a tarefa o facto de não ser prestado nenhum apoio ao aluno no momento em que é confrontado com os problemas e de não haver garantias de que aqueles que o aluno não foi capaz de resolver, serão retomados. Os que defendem o ditado colocam em relevo o facto de esta tarefa mostrar os conhecimentos ortográficos do aluno. Acentuam as virtualidades do ditado preparado, ou seja, do ditado em que o aluno tem a oportunidade de dirigir a sua atenção para a forma como se escrevem as palavras, antes da sua realização. Desta forma, têm a possibilidade de verificar a eficácia e o grau de sucesso das estratégias de preparação.

Na procura de um caminho pedagógico pessoal, o professor deve considerar diferentes modalidades de levar à prática o ditado e de o conjugar com outras actividades.

Para ultrapassar o problema de a tarefa de ditado assumir por vezes um carácter artificial, podemos pensar em formatos de actividades nos quais a escrita de palavras, de frases ou de textos, a partir da sua realização oral por outra pessoa, se torne significativa, em ligação a uma função que será desempenhada pelo produto escrito ou em ligação à forma de levar à prática o processo de escrita. A tarefa do

ditado tem sido objecto de muitas propostas de inovação, a fim de diversificar as formas de o realizar (Cassany, 1998; Camps *et al.*, 2004)²⁹.

● **Ditado com recurso ao computador**

Objectivos:	Desenvolver a competência ortográfica. Integrar o exercício de ditado no contexto da actividade de passagem de um texto para o computador.
Materiais:	Textos para escrever no computador (textos dos alunos ou outros).
Estratégias:	Tarefa funcional.

Na passagem de textos para o computador, eventualmente textos de livros da biblioteca, seleccionados pela ligação a determinado tema, pode ser usada a modalidade de ditado.

1. A tarefa será realizada por dois alunos: enquanto um dita, o outro digita o texto.
2. Ao longo da tarefa, os alunos que ditam irão assinalar ou tomar nota das palavras nas quais foram sentidas dificuldades.
3. No final, esses casos serão objecto de análise com o professor e de atenção específica por parte dos alunos que apresentaram dificuldades.

● **Continuar a história**

O ditado para um grupo alargado de alunos pode ser conjugado com a tarefa de dar continuidade a uma história.

1. Em vez de o professor distribuir uma folha com o início de uma história, para que os alunos lhe dêem continuidade, pode ditar-lhes esse início. Antes, no âmbito da preparação do ditado, poderá ter trabalhado a forma ortográfica de determinadas palavras mais difíceis (as quais, no entanto, serão apagadas do quadro, antes de se dar início ao ditado).
2. Após a conclusão da parte ditada, proceder-se-á à verificação/confirmação da ortografia; essa verificação poderá ser individual, por parte do professor, mas também pode ser parcialmente feita em grupo, através da escrita no quadro das palavras em causa por parte de alguns alunos.

²⁹ Atente-se nos títulos e surgirá de imediato a diversidade das propostas: *ditado a pares*, *ditado de secretário* (reescrita de um texto a partir da tomada de notas tomadas durante a sua audição), *ditado de memória* (ditado de um texto disponibilizado no verso da folha para preparação, durante a realização do ditado a folha é dobrada, sendo novamente desdobrada para a auto-correcção), *ditado-redacção colectivo* e *ditado colectivo* (construção de textos, a partir de frases propostas ditadas entre os colegas), *meio ditado* (ditado conjugado com a reformulação do texto que se dita), *ditado fonético* (ditado de palavras difíceis, desconhecidas dos alunos, que o professor repete), *ditado telegráfico* (ditado com supressão das palavras gramaticais, que os alunos tentarão reconstituir), *ditado para modificar* (ditado em que o aluno deverá, de imediato, proceder a determinadas alterações, por ex., singular para o plural, etc.), *ditado cantado* (Cassany *et al.*, 1998); *ditado preparado*, *ditado consulta* (ditado sem preparação específica, mas com possibilidade de consulta a recursos diversos, após a sua realização, para desfazer dúvidas), *ditado com gravador*, *ditado de palavras (difíceis)*, *autoditado* (escrita de um pequeno texto, quadra, canção, etc., anteriormente memorizado), *ditado sem palavras* (reconstrução de frases, a partir da representação espacial da dimensão das palavras (Camps *et al.*, 2004).

3. De seguida, os alunos darão continuidade à história.

● **Leitura-ditado** (Femia-Godoy, 2000)

Objectivos:	<i>Desenvolver a competência ortográfica, em relação a palavras consideradas difíceis.</i>
Materiais:	<i>Livros adequados às crianças.</i>
Estratégias:	<i>Conjugação com leitura; ditado e verificação imediata.</i>

Uma reserva que tem sido apontada, quer à cópia, quer ao ditado, consiste no facto de, no formato tradicional, não se focalizarem nas dificuldades ou problemas ortográficos efectivamente experimentados pelos alunos. Para ultrapassar esse aspecto, têm sido apresentadas propostas específicas, como o trabalho prévio sobre determinadas palavras que se considera apresentarem maiores dificuldades, o seu registo em inventários de dificuldades, etc. Entre as actividades propostas, encontra-se a actividade de leitura-ditado, que estabelece a ligação entre o ditado de palavras mais difíceis e o interesse que pode vir da leitura (Femia Godoy, 2000).

A actividade desdobra-se nos seguintes passos:

1. Escolha de um livro agradável para extrair os textos em relação aos quais serão realizados os ditados. Os livros poderão ser escolhidos com o contributo dos próprios alunos.
2. O professor lê em voz alta o texto e repete duas vezes as palavras que propõe para serem escritas, por pertencerem ao vocabulário adequado ao nível dos alunos e por apresentarem dificuldades ortográficas.
3. Os alunos deverão escrever as palavras assinaladas pelo professor.
4. No final da leitura, o professor revela a ortografia correcta das palavras ditadas. Cada aluno poderá descobrir quais são as suas falhas.
5. Na continuação da actividade, poderão ser realizadas actividades como as seguintes:
 - cópia das palavras após a leitura;
 - elaboração no caderno de um pequeno inventário individual de dificuldades;
 - inclusão das palavras em frases;
 - indução da regra ortográfica eventualmente presente.

● **Ditado de palavras difíceis**

Objectivos:	<i>Desenvolver a competência ortográfica, em relação a palavras nas quais um aluno tenha revelado dificuldades.</i>
Materiais:	<i>Listas de palavras difíceis elaboradas previamente.</i>
Estratégias:	<i>Ditado e verificação imediata.</i>

O ditado de palavras difíceis pode assumir uma vertente mais individualizada, quando tem como ponto de partida as listas em que o aluno regista (correctamente) as palavras que errou. Com regularidade, o professor realizará ditados dessas palavras, para verificar se o aluno já as aprendeu.

1. Antes do ditado, o professor indica na lista o conjunto de palavras sobre o qual irá incidir o ditado.
2. O aluno deverá estudar as palavras em causa, utilizando a técnica que quiser, por exemplo, escrevendo-as, olhando bem para elas, sublinhando partes difíceis, etc.
3. De seguida, as palavras são ditadas.
4. Se o aluno as escrever bem, será registado no caderno esse resultado (através de um sinal de «visto» ✓ ou através da «carinha a sorrir» 😊, conforme o aluno seja de mais idade ou mais pequenita – vf. Figura 28). Quando a palavra vai juntando várias ocorrências de escrita correcta (5 ou 8, por exemplo, respectivamente para os mais pequenos ou para os mais crescidos), ela é cortada ou colocada entre parêntesis, mas permanecendo visível.

À medida que umas palavras saem (por irem atingindo o nível de sucesso pré-estabelecido), outras vão entrando. O importante é que muitas palavras saiam. Esta actividade, pela sua simplicidade e carácter sistemático, pode ser realizada em casa.

(sirene)	😊😊😊😊😊😊
órgão	😊😊😊
(flauta)	✓✓✓✓✓✓✓✓
obstáculo	✓✓✓
...	

Figura 28

● **Ditado a pares** (Cassany *et al.*, 1984: 424)

- Objectivos:** *Desenvolver a competência ortográfica.
Desenvolver a capacidade de identificar incorrecções ortográficas.*
- Materiais:** *Textos com supressões alternadas.*
- Estratégias:** *Hetero-correcção e verificação imediata.*

1. Formam-se pares de alunos.
O aluno A de cada par tem uma folha com alguns fragmentos do texto, com lacunas.
O aluno B tem uma folha com o texto completamente oposto ao colega, ou seja, os seus fragmentos correspondem às lacunas do colega.

Aluno A

Um dia, uma cabra do mato contou a um leão seu amigo que um lobo lhe andava a fazer a corte e que a queria visitar.

— _____ ? — perguntou a cabra ao leão.

— _____ ! _____ ? _____ .
_____ !

Aluno B

Que achas desta proposta? — _____ .

— Meu Deus, como és ingénua! Então não vês que o que ele quer é comer-te? Deixa o caso comigo. Eu vou ensiná-lo a não ser atrevido!

Extracto de
Margarida Pereira-Müller, *Os Mais Belos Contos Tradicionais*, Civilização Editora

2. Começa a ditar aquele que tiver o início do texto e dita até lhe aparecer a sua primeira lacuna. O outro colega começa a ler e assim sucessivamente.
3. No final, cada aluno corrige o seu ditado a partir do texto do colega; ou cada aluno corrige o que foi escrito pelo colega.

Como referem os autores, trata-se de um ditado muito rentável e activo, porque o aluno não só transcreve o texto, como também exercita a sua leitura em voz alta e a pronúncia. Para se preparar este ditado, devem escolher-se textos completos e curtos.

● **Ditado cantado** (Cassany et al., 1998: 427)

Objectivos: *Desenvolver a competência ortográfica.
Integrar a tarefa de registo escrito a partir de realizações orais (ditado) num contexto funcional.*

Materiais: *CD ou cassete com canções de interesse para os alunos.*

Este ditado reproduz uma situação real, já que muitas vezes queremos a letra de uma canção e ela não vem escrita no manual que acompanha o CD ou cassete.

1. O professor selecciona uma canção que os alunos escutam e tentam escrever a letra. Podem fazer uma marca quando perdem partes significativas (por ex., um verso ou uma frase inteira) e deixar espaços em branco.
2. Uma segunda audição servirá para preencher esses espaços e confirmar as restantes palavras.
3. De seguida, em pares ou pequenos grupos, os alunos completam o que lhes falta comparando com o que os outros escreveram.

Para esta actividade, é bom escolher canções em que se repitam fragmentos e haja espaço com música para que os alunos tenham tempo de ir escrevendo o que retêm na memória.

3.5. Vertente reflexiva

Em diversos momentos das propostas anteriores, foi sumariamente referida a possibilidade da sua ligação à vertente reflexiva e metadiscursiva, ou seja, à explicitação por parte do professor, mas também e sobretudo, por parte do aluno, das características da forma ortográfica de determinadas palavras.

Tal como acontece em relação a outras competências da escrita,³⁰ a estratégia de falar sobre a escrita também pode ser adoptada em relação à ortografia. Ela pode ser mobilizada para:

- a formulação de regras;
- a explicitação das dificuldades encontradas pelos alunos;
- a constituição e tomada de consciência de redes de relações entre as palavras, nas quais a forma ortográfica constitui uma forma de aproximação ou de diferenciação (por exemplo, entre palavras parónimas, como *emigrante vs imigrante*, *comprimento vs cumprimento*, etc.).

A reflexão do próprio aluno sobre a forma como as palavras se escrevem e a capacidade de tomar essa forma como objecto de descrição desempenham um papel importante na aprendizagem. No início, a criança está sobretudo preocupada em efectuar a transcrição, não tendo consciência de que a representação pode ser feita de outro modo. De seguida, surge a descoberta da norma, a forma estabelecida para a escrita das palavras, e que deverá sobrepor-se às outras formas. A criança já é capaz de identificar alguns dos seus erros, sobretudo se for alertada para a sua existência. Num terceiro nível, a criança já é capaz de proceder a antecipações, confrontando-se com a dúvida e tomando decisões. Na escrita colaborativa realizada em conjunto, a criança tem consciência das dificuldades apresentadas em determinadas palavras e é capaz de chamar a atenção dos companheiros para elas.

A reflexão sobre a escrita conduz à antecipação da probabilidade de erro. É, pois, importante que o aluno adquira ferramentas/estratégias para a análise das diferentes hipóteses e para a tomada de decisão. Para atingir este nível, deverá ser ele próprio a analisar os seus erros (com o apoio do professor), tomando consciência das suas dificuldades. Por exemplo, ao analisar a lista das suas «palavras difíceis», pode dar-se conta da tipologia dos erros cometidos e concluir: «Nunca sei se o «mos» é junto ou separado!». Isto é, sabendo de antemão a sua própria tipologia de erros, o aluno activará estratégias de pensar antes de escrever, o que lhe permitirá, inclusivamente, «desautomatizar» anteriores formas erradas de escrita. O professor poderá apoiá-lo levando-o a parar, a pensar e a seguir a estratégia de colocar a frase na negativa. Outro exemplo: perante a dificuldade em escrever a palavra *fugisse* (com <ss>? com <c>?), os alunos poderão explorar as características morfológicas da mesma e a sua integração no paradigma da flexão verbal (pre-

³⁰ Ver a brochura *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*.

térito imperfeito do conjuntivo da 3.^a conjugação): «Vamos analisar a palavra: é um verbo (*fugir*)? Ou é um nome (como *a tontice*, *a gulodice*)? Então será como *partisse*, *cumprisse*, etc., ou seja, com <ss>». O professor desempenha aqui o papel de *mediador especialista* (Doly, 1999), fornecendo apoio à reflexão e à descoberta das características e regularidades do sistema ortográfico. Daí que seja tão importante que o professor domine essas regularidades.

A reflexão não é apenas pertinente para os casos em que se visa o domínio e a aplicação de uma regra. Mesmo nos casos em que a palavra deverá ser aprendida por via lexical, a reflexão permite tomar consciência desse facto e da existência de outras palavras em que o fonema em causa se transcreve de outra maneira. Por exemplo, *chave* vs *xarope* para a representação do som inicial [ʃ], etc.

A atenção dada à forma ortográfica e a reflexão podem ainda reforçar o conhecimento das sequências de letras que podem ocorrer em Português (conhecimento *grafotáctico*)³¹. A ocorrência de sequências não aceitáveis pode ser assinalada no decurso da interacção e reflexão, potenciando o seu papel de filtro de incorrecções. Por exemplo, a letra <j> não surge em Português antes de outra consoante, mesmo que o som [ʒ] aí possa ocorrer (o que explica a escrita **ajneira* para *asneira*). A letra <c> não surge no final das palavras, mesmo que o som [k] em muitas realizações correntes surja nessa posição, pois o [i] final, escrito <e>, frequentemente não é realizado. A atenção a estes aspectos e o reforço deste conhecimento poderá filtrar incorrecções como **parc* para *parque*, até se atingir a automatização.

Os aspectos grafotácticos ligam-se, em grande medida, a regularidades ortográficas contextuais da língua, de que podemos tornar-nos conscientes, mesmo que não as explicitemos por meio de uma regra formal. A tomada de consciência dessas regularidades pode ser reforçada por meio da constituição de paradigmas ou conjuntos de palavras que as incluem: por exemplo, palavras com as sequências <sn>, <sm>, etc. em que o <s> é pronunciado como *j*, [ʒ] (*rosnar*, *asno*,...; *esmola*, *esgoto*;...). A reflexão e o conhecimento consciente constituem estratégias poderosas para evitar que o aluno assuma as formas ortograficamente incorrectas que vê. Assim sendo, é necessário desenvolver hábitos de reflexão, de tentativas de explicação das incorrecções produzidas e de antecipação das dificuldades.

Para além da possibilidade da sua presença nas actividades referidas, a dimensão reflexiva e metadiscursiva em relação à ortografia pode surgir em relevo noutras actividades, como as que a seguir se apresentam.

³¹ O conhecimento da sequência de sons possíveis numa língua é, correspondentemente, designado por conhecimento *fonotáctico*.

● **Confronto com o corrector ortográfico** (Barbeiro, 2003)

- Objectivos:** *Desenvolver a competência ortográfica.
Utilizar o corrector ortográfico do processador de texto como recurso.
Aprofundar a reflexão e tomada de consciência.*
- Estratégias:** *Interacção, explicitação, reflexão.*

A utilização do corrector ortográfico do computador constitui uma oportunidade para melhorar a competência ortográfica, desde que não se limite à realização da correcção de forma automática, para limpar o texto de incorrecções, mas que seja aproveitada a detecção de erros efectuada pelo computador para desencadear a reflexão e tomada de consciência.

1. Os alunos deverão escrever um texto no computador, com a correcção ortográfica desligada.
2. Na fase de revisão do texto, os alunos deverão efectuar a revisão no papel e corrigir as incorrecções detectadas.
3. De seguida, deverão confrontar a correcção efectuada com as indicações de erro para o mesmo texto dadas pelo corrector ortográfico do computador, entretanto activado.
4. Nesse confronto, em relação a cada caso assinalado pelo computador, deverão verificar: se se trata de erros que surgiram ao carregarem nas teclas, de palavras que não sabiam como se escrevem ou de palavras desconhecidas do computador. Deverão ainda verificar se há casos que o computador não assinala como erro, porque a palavra existe, mas estaria incorrectamente utilizada (*fabrica* por *fábrica*, etc.).

● **Diálogos sobre a ortografia na escrita colaborativa**

- Objectivos:** *Desenvolver a competência ortográfica.
Desenvolver a capacidade descritiva e explicativa da forma ortográfica das palavras.*
- Estratégias:** *Escrita colaborativa e interacção, explicitação, reflexão.*

No âmbito da escrita em conjunto, a forma ortográfica é também objecto de atenção já que, através do diálogo entre os participantes, são dadas indicações quanto à forma como se escrevem as palavras, são colocadas dúvidas, solicitados esclarecimentos e apresentados argumentos, que expressam as razões para a adopção de determinada ortografia.

1. Os alunos realizam a tarefa de escrita em conjunto.
2. O professor, ao acompanhar o trabalho que vai sendo desenvolvido pelos grupos, pode intervir nessa interacção, esclarecendo, ajudando ao aprofundamento do conhecimento, através da consolidação de regras e do estabelecimento de redes de relações com outras palavras.
3. Os alunos que escrevem em conjunto uma primeira versão podem ir tomando nota das dificuldades ortográficas que encontram (ou que alguns elementos do

grupo encontram), a fim de serem objecto de discussão e esclarecimento, numa acção orientada pelo professor.

Quando a colaboração não engloba todos os momentos do processo, mas se restringe à correcção no âmbito da revisão do texto, deve haver lugar para um momento de diálogo entre o corrector e o autor sobre as falhas encontradas, cabendo ao professor complementar os esclarecimentos para consolidar a aprendizagem.

● **Ateliês de negociação ortográfica** (Haas e Maurel, 2006)

Objectivos: *Desenvolver a competência ortográfica.
Desenvolver a capacidade descritiva e explicativa da forma ortográfica das palavras.*

Estratégias: *Interacção.*

O que surge de forma espontânea na escrita colaborativa pode ser procurado intencionalmente na actividade designada por ateliês de negociação ortográfica, proposta por Haas e Maurel (2006). A actividade é assim descrita:

1. O professor dita um texto breve a um pequeno grupo de alunos, constituído na base de uma relativa heterogeneidade.
2. As produções dos alunos, depois da sua releitura, são mostradas e as diferentes grafias postas em discussão, a partir das observações feitas por iniciativa dos alunos.
3. O professor conduz o debate, regista propostas e argumentos apresentados, procura aprofundar algumas questões.
4. No final, uma síntese dos pontos resolvidos e não resolvidos é feita pelo professor e a grafia correcta é apresentada aos alunos que a comparam com as suas próprias soluções.

Repare-se que estão integrados nesta actividade alguns dos aspectos a que nos referimos anteriormente: a focalização da atenção na forma escrita das palavras, a capacidade de explicitação para os colegas dessa forma, das suas características, das relações que estabelece com outras palavras e das próprias regras ortográficas.

Notas Finais

Preparar a aprendizagem da escrita implica consciencializar o aluno de que os seus registos devem obedecer a determinadas características gráficas para que possam ser lidos e partilhados e cumprir assim a sua função no processo comunicativo. Para tal, deve ser explicitamente apoiado o desenvolvimento da sua literacia visual e prestada a devida atenção à sua competência caligráfica, tendo sempre em conta que é mais difícil corrigir maus hábitos do que inculcar boas práticas.

A escrita exige que, numa fase em que a influência da oralidade é constante, a criança se aproprie de um sistema particular com regras muito próprias. Os erros não deverão ser vistos como um aspecto a penalizar, mas como etapas na apropriação do sistema ortográfico. Eles revelam o nível em que o aluno se encontra em relação a essa apropriação e o processamento que já é capaz de efectuar, informações que deverão ser tomadas como base para a aprendizagem. Um bom domínio da linguagem oral e a consciência de que o registo escrito não se destina a transcrever o registo oral, antes cumpre outras funções, reflectir-se-á em vários domínios da aprendizagem da escrita (opções lexicais, construções frásicas, etc.). No que à ortografia diz respeito, o domínio das regras de correspondência ortográfica facilita, como vimos, a transcrição da palavra.

À medida que o aluno vai evoluindo na expressão escrita, esta passará, por sua vez, a exercer influência sobre a oralidade, designadamente quando os contextos de utilização da linguagem oral são mais formais e exigem um maior apuro linguístico. Por seu lado, a descoberta da necessidade de pronunciar as palavras de forma mais cuidada, que é exigida em alguns contextos, constitui uma oportunidade para o aluno perceber melhor as particularidades ortográficas das palavras. A influência mútua entre o desenvolvimento da expressão oral e da expressão escrita irá prosseguir ao longo da escolaridade, permitindo alcançar novos níveis de desempenho, que se apoiam, ainda, na reflexão metalinguística. O desenvolvimento desta capacidade de reflexão sobre a língua pode começar a ser levado à prática desde cedo, designadamente tendo por base os aspectos formais da escrita, quer gráficos, quer ortográficos.



Bibliografia

Referências na brochura

- Aguillar, I. T. (1955). *Aprender a brincar*. Porto: Porto Editora.
- Azuaga, L. (1996). Morfologia. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (Org.), *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 215-244.
- Barbeiro, L. (2007a). Episódios ortográficos na escrita colaborativa. *Actas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 111-125). Lisboa: A.P.L.
- Barbeiro, L. (2007b). *Aprendizagem da ortografia: Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: Edições Asa.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. & Cabré, P. (1998). *La enseñanza de la ortografía*. 3.ª ed., Barcelona: Graò.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. 4.ª ed., Barcelona: Graò.
- Castro-Caldas, A. (1992). Neurobiologia do comportamento humano. *Colóquio/Ciências*, 11, 71-97.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write*. Porthsmouth: Heinemann Educational Books.
- Doly, Anne-Marie (1999). Metacognição e mediação na escola. In M. Grangeat (Coord.), *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos* (pp. 17-59). Porto: Porto Editora.
- Femia Godoy, M. (2000). Una experiencia sobre la enseñanza de la ortografía en un colegio de Cacéres. In Instituto de Língua e Cultura Portuguesas (Org.), *Didáctica da Língua e da Literatura*, Vol. 2 (pp. 947-955). Coimbra: Almedina.
- Ferreiro, E. (1984). The underlying logic of literacy development. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awaking to literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In Y. Goodman (Org.), *Como as crianças constroem a leitura e a escrita. Perspectivas piagetianas* (pp. 22-35). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Palácio, M. (1987). *Os processos da leitura e da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goulandris, N. K. (2004). Avaliação das habilidades de leitura e ortografia. In M. Snowling & J. Stackhouse (Org.), *Dislexia, fala e linguagem. Um manual do profissional* (pp. 90-120). Porto Alegre: Artmed.
- Grant, P. E. (1988). Language processing: a neuroanatomical primer. In D. de Kerckhove & C. J. Lumsden (Eds.), *The alphabet and the brain* (pp. 246-296). Berlim: Springer-Verlag.
- Haas, G. & Maurel, L. (2006). L'Atelier de négociation graphique. *Les Cahiers Pédagogiques*, 440, 27-29.
- Hagège, C. (1990). *O Homem dialogal*. Lisboa: Edições 70.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Mateus, M. H. M. (1962/2002). O problema da ortografia: Métodos de ensino. In M. Helena M. Mateus, *A face exposta da Língua Portuguesa* (pp. 91-135). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Mateus, M. H. M., Pereira, D. & Fischer, G. (Coord.) (2006) *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: ILTEC. CD-ROM.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Sassoon, R. (2006). *Handwriting or Calligraphy: An attempt at Definitions*. Typographic 66, International Society of Typographic Designers.

Sokolik, M. E. (2003). Writing. In D. Nunan, *Principles of English Language Teaching* (pp. 87-108). New York: McGraw-Hill.

Sousa, M. E. & Lobo, R. (2004). *Cadernos Caligráficos 1, 2, 3*. Porto: Porto Editora.

Vygotsky, L. (1991, 1934) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bibliografia recomendada

- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Browne, A. (1993). *Helping children to write*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cardoso, A., Costa, M. L. & Pereira, S. (2002). Para uma tipologia de erros. *Ler Educação*, 2 (2.ª série), 5-25.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Evans, M. A., Shaw, D. & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 65-75.
- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In Y. Goodman (Org.), *Como as crianças constroem a leitura e a escrita. Perspectivas piagetianas* (pp. 22-35). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, A. (1989). A escola e a ortografia. In M. F. Sequeira, R. V. Castro & M. L. Sousa (Org.), *O ensino-aprendizagem do Português* (pp. 155-179). Braga: Universidade do Minho, CEEDC.
- Gomes, A. (2006). *Ortografia para todos*. Porto: Porto Editora.
- Horta, I. & Martins, M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, I (XXII), 213-223.
- Jaffré, Jean-Pierre (1991). Les Recherches en Didactique de l'Orthographe. *Études de Linguistique Appliquée*, 84, 55-63.
- Jorm, A. F. (1985). *Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kato, M. A. (1988). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Brasil: Pontes
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Morais, A. G. & Teberosky, A. (1996). Beginner's explicit knowledge of Portuguese spelling. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 213-236). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Pinto, M. G. L. C. (1998). A ortografia e a escrita em crianças portuguesas nos primeiros anos de escolaridade. In M. Graça, L. C. Pinto, *Saber viver a linguagem: Um desafio aos problemas de literacia* (pp. 139-193). Porto: Porto Editora.
- Silva, A. C. C. (2003). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência Tecnologia.
- Scliar-Cabral, L. (2003a). *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.
- Scliar-Cabral, L. (2003b). *Guia Prático de Alfabetização*. São Paulo: Editora Contexto.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. A. (2002). Parent involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.

Sousa, M. E. & Lobo, R. (2004). *Cadernos de Ortografia – 1, 2, 3*. Porto: Porto Editora.

Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed.

Ministério da Educação 

**dgidc**
Direcção-Geral de Inovação
e de Desenvolvimento Curricular

