

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica



As Dinâmicas de um Projeto de Escrita e a Melhoria da Aprendizagem dos Alunos de 1.º Ciclo

Ana Celeste dos Reis Carmo Silva Pacheco

Lisboa, junho de 2026

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica



As Dinâmicas de um Projeto de Escrita e a Melhoria da Aprendizagem dos Alunos de 1.º Ciclo

Ana Celeste dos Reis Carmo Silva Pacheco

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em
Ciências de Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica, sob
orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, junho de 2026

Resumo

O ensino da leitura e da escrita, nas escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, constitui um pilar fundamental da prática educativa, exigindo uma reflexão contínua sobre as metodologias utilizadas. Num contexto educativo em constante transformação, a aprendizagem da escrita evidencia dificuldades persistentes e níveis de desmotivação por parte dos alunos, o que levanta a necessidade de repensar práticas pedagógicas.

Neste sentido, desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa, enquadrado numa lógica de investigação-ação, com o objetivo de analisar de que forma a implementação de um projeto de escrita pode contribuir para a melhoria das aprendizagens no 1.º Ciclo.

O estudo centrou-se no projeto “Lápis Afiado”, aplicado no ano letivo de 2024/2025, envolvendo oito turmas e respetivos professores. Este projeto integrou atividades didáticas de escrita, desenvolvidas de forma estruturada e colaborativa, promovendo a participação ativa dos alunos e a escrita como processo criativo e reflexivo. A recolha de dados foi realizada através de observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Os resultados evidenciam algum impacto positivo no desenvolvimento das competências de escrita, na motivação e no envolvimento dos alunos. Verificaram-se melhorias ao nível da organização das ideias, da criatividade e da revisão textual, embora persistam algumas dificuldades na correção linguística e ortográfica. Paralelamente, observaram-se progressos ao nível da autonomia, da participação e do pensamento crítico.

Ao nível da prática docente, constatou-se uma maior valorização de metodologias ativas e do trabalho por projeto, reforçando o papel do professor como mediador da aprendizagem. Contudo, identificaram-se desafios relacionados com a heterogeneidade das turmas, a gestão do tempo e a necessidade de formação contínua.

Em síntese, conclui-se que a implementação de projetos de escrita constitui uma estratégia eficaz para promover aprendizagens significativas e desenvolver competências essenciais nos alunos, sendo fundamental a continuidade destas práticas no contexto educativo.

Palavras-chave: ensino, escrita, projeto, prática pedagógica, metodologias ativas.

Abstract

Teaching reading and writing in the 1st Cycle of Basic Education, is a fundamental pillar of educational practice, requiring a continuous reflection on methodologies used.

Considering an educational context undergoing through constant transformation, learning to write shows persistent difficulties and levels of demotivation from students, raising the need to rethink pedagogical practices.

In this regard, a qualitative study was conducted based on a research action approach, with the purpose of analysing how the implementation of a writing project could contribute to the improvement of primary education apprenticeships.

The study was focused on the project “*Lápis Afiado*” applied in the 2024/2025 school year, involving 8 classes and their teachers.

This project incorporated structured and collaborative writing activities, promoting active student participation and writing as a creative and reflective process. Data collection was conducted through participant observation, semi-structured interviews, and document analysis.

The results show some positive impact in the development of writing skills, motivation and in student engagement. Improvement is shown, as far as organizing ideas, creativity and text revision are concerned, although difficulties in grammatical and spelling errors persist. At the same time, progress was observed in terms of autonomy, participation and critical thinking.

As far as teaching practice is concerned, it was found that there has been a greater appreciation of active teaching methods and project-based work, reinforcing the teacher’s role as a facilitator of learning. There have been challenges, however, related to class heterogeneity, time management and the need for ongoing training.

In summary, one can conclude that the implementation of writing projects is an effective strategy to promote significant learning and develop essential skills on students, thus being essential that these practices continue within the educational context.

Keywords: teaching, writing, project, teaching practice, active methodologies

Agradecimentos

A realização do presente trabalho veio reforçar a ideia de que nenhum percurso académico se constrói de forma isolada. Ao longo desta caminhada foram várias as pessoas que, de diferentes formas, com diferentes gestos, contribuíram para a realização desta dissertação e para o meu crescimento pessoal e profissional.

Expresso a minha sincera gratidão dedicando este trabalho:

- Ao meu marido, pela presença constante ao longo deste percurso, pela compreensão perante as exigências deste desafio e pelo apoio incondicional nesta última etapa. A sua disponibilidade para assumir as responsabilidades familiares permitiu-me dedicar o tempo e a concentração necessários à realização deste trabalho.

- Aos meus filhos, pelo apoio, compreensão e amor.

- Aos meus pais pelo investimento que fizeram na minha educação, pelo seu amor e incentivo.

- À minha família e à minha amiga M pelo incentivo e preocupação constante.

- Ao meu orientador, Professor José Maria de Almeida, pela orientação que me deu, pela sua disponibilidade, empenho, entusiasmo, pela sua compreensão tendo em conta a minha falta de experiência na realização de trabalhos desta natureza e pelos conselhos que foram fundamentais.

- Às minhas colegas de Mestrado que tornaram esta caminhada académica rica em momentos de partilha, companheirismo e amizade. Elas transformaram os desafios em momentos de aprendizagem, reflexão e leveza. Este trabalho é fruto de todas essas memórias.

- Aos professores da Escola Superior de Educação João de Deus, pelos seus ensinamentos, companheirismo, amizade e momentos de partilha.

- Ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, Presidente da Direção da Associação de Jardins-Escolas João de Deus e à Diretora da Escola Superior de Educação, Dra. Filomena Silva, pelo apoio e flexibilidade durante esta passagem académica.

- Aos professores que encaram a sua profissão como uma missão, que dedicam o seu tempo pessoal aos alunos com carinho, generosidade e empenho, que por serem uma âncora, são fontes de inspiração para toda a vida.

- A todos os colegas que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho.

A todos um sincero agradecimento.

Índice

Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas	ix
Introdução	1
1. Enquadramento do tema	1
2. Pertinência do estudo no contexto educativo atual.....	2
3. Problema de investigação	4
4. Questões de investigação.....	4
5. Objetivos do estudo	5
6. Organização da dissertação	6
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico.....	8
1. A aprendizagem da escrita.....	8
1.1. Perspetivas teóricas sobre o ensino e aprendizagem da escrita	8
1.2. O ensino e a aprendizagem da escrita no 1.º Ciclo.....	10
1.2.1. O ensino e a aprendizagem da escrita: enquadramento anterior ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”	11
1.2.2. Transformações no ensino e a aprendizagem da escrita: perspetivas atuais ..	13
1.3. O ensino das habilidades da produção escrita no Programa Curricular do 1.º Ciclo	17
2. Dinâmicas que influenciam a melhoria do ensino e aprendizagem da escrita	20
2.1. O papel do professor.....	21
2.2. As metodologias ativas de ensino.....	24
2.3. A motivação dos alunos para as atividades de escrita	26
2.4. A participação dos alunos no processo de aprendizagem da escrita	27
3. A escrita como aprendizagem interativa	29
3.1. Trabalho por projeto	29
3.1.1. Tipos de projeto	31
3.1.2. Etapas de um projeto	32
3.1.3. Perspetivas do Movimento da Escola Moderna (MEM) sobre trabalho por projeto.....	34
3.2. Projeto de escrita como estratégia pedagógica integrada do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.....	35

Capítulo 2 – Metodologia de investigação	37
2.1. Paradigma de investigação	37
2.2. Tipo de estudo	38
2.3. Problema de investigação	40
2.4. Questões de investigação.....	40
2.5. Objetivos do estudo	41
2.6. Participantes do estudo	42
2.7. Técnicas de recolha de dados	42
2.7.1. Entrevista	43
2.7.2. Observação	46
2.7.3. Análise documental	48
2.8. Procedimentos de recolha de dados.....	49
2.9. Técnicas de análise de dados	51
2.10. Considerações éticas.....	52
Capítulo 3 – Apresentação e análise de resultados.....	54
3.1. Caracterização do projeto de escrita.....	54
3.2. Caracterização do contexto e participantes	54
3.2.1. Perfil dos observados.....	55
3.2.2. Perfil dos entrevistados.....	57
3.3. Dinâmicas pedagógicas e didáticas do projeto de escrita.....	61
3.4. Papel da supervisão pedagógica	62
3.5. Impacto nas aprendizagens dos alunos.....	64
3.5.1. Análise das competências observadas na área do Português (ACP)	64
3.5.1.1. Oralidade	64
3.5.1.2. Leitura.....	65
3.5.1.3. Escrita	65
3.5.1.4. Conhecimento explícito da língua / gramática	66
3.5.1.5. Síntese de resultados das competências observadas na área do Português	66
3.5.2. Análise de produções escritas (PE)	68
3.5.2.1. Planeamento textual.....	68
3.5.2.2. Correção linguística.....	68

3.5.2.3. Correção ortográfica	68
3.5.2.4. Adequação do tema ao contexto	69
3.5.2.5. Revisão e escrita	69
3.5.2.6. Criatividade	69
3.5.2.7. Síntese de resultados das produções escritas dos alunos	70
3.5.3. Análise de competências sociais observadas (ACS)	71
3.5.3.1. Participação	71
3.5.3.2. Autonomia	72
3.5.3.3. Motivação	72
3.5.3.4. Pensamento crítico.....	72
3.5.3.5. Síntese de resultados das competências sociais dos alunos.....	73
3.5.4. Análise ao desenvolvimento das competências linguísticas e sociais	73
3.5.5. Análise da entrevista semiestruturada “focus group”	75
3.5.5.1. Categoria “Impacto do projeto na motivação, confiança e envolvimento dos alunos”	76
3.5.5.1.1. Subcategoria “Interesse dos alunos”	76
3.5.5.1.2. Subcategoria “Envolvimento Emocional”	77
3.5.5.1.3. Subcategoria “Autoconfiança”	77
3.5.5.1.4. Subcategoria “Valorização Pessoal”	78
3.5.5.2. Categoria “Envolvimento e autonomia dos alunos na aprendizagem”	79
3.5.5.2.1. Subcategoria “Participação Ativa”	79
3.5.5.2.2. Subcategoria “Responsabilidade”	80
3.5.5.2.3. Subcategoria “Persistência”	80
3.5.5.2.4. Subcategoria “Trabalho Colaborativo”	81
3.5.5.3. Categoria “Desenvolvimento das competências de escrita e expressão oral”	82
3.5.5.3.1. Subcategoria “Estrutura do texto”	83
3.5.5.3.2. Subcategoria “Organização de ideias”	83
3.5.5.3.3. Subcategoria “Criatividade”	84
3.5.5.3.4. Subcategoria “Vocabulário”	84
3.5.5.3.5. Subcategoria “Correção linguística”	85
3.5.5.3.6. Subcategoria “Expressão oral e leitura”	86
3.5.5.2.2. Subcategoria “Superação do Erro”	86

3.5.5.4. Categoria “Processos supervisivos e transformação da prática docente”.	87
3.5.5.4.1. Subcategoria “Impacto da formação pedagógica”	88
3.5.5.4.2. Subcategoria “Transformação da prática docente”	89
3.5.5.4.3. Subcategoria “Desafios na implementação”	90
3.6. Dificuldades e constrangimentos	91
3.7. Discussão dos resultados	93
Considerações finais	99
1. Síntese dos principais resultados	99
2. Resposta às questões de investigação	101
3. Contributos do estudo para a prática educativa	104
4. Implicações para a supervisão pedagógica	106
5. Limitações do estudo	107
6. Sugestões para investigações futuras	109
Referências	111
Apêndices.....	116
Apêndice 1 – Projeto Lápis Afiado	116
Apêndice 2 – Manual do Professor.....	123
Apêndice 3 – Roteiro de apoio à autocorreção	125
Apêndice 4 – Grelha de observação de aulas	128
Apêndice 5 – Grelha de análise das competências observadas na área do Português..	129
Apêndice 6 – Grelha de análise de produções escritas	132
Apêndice 7 – Grelha de análise de competências sociais observadas	134
Apêndice 8 – Guião da entrevista (“Focus Group”).....	137

Índice de Figuras

Figura 1 – Género dos entrevistados	58
Figura 2 – Idade dos entrevistados	58
Figura 3 – Tempo de serviço dos entrevistados	58
Figura 4 – Ano que os entrevistados lecionam	59
Figura 5 – Grau académico	60
Figura 6 – Formação base dos entrevistados	60
Figura 7 – Instituição de formação dos entrevistados	60
Figura 8 – Produções dos alunos na área do Português	67
Figura 9 – Produções escritas dos alunos	70

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Etapas de desenvolvimento da investigação	50
Tabela 2 – Número de alunos por turma	56
Tabela 3 – Síntese das características das turmas observadas	57
Tabela 4 – Características dos entrevistados	57
Tabela 5 – Formação profissional dos docentes	59
Tabela 6 – Competências observadas na área do Português (por categoria)	66
Tabela 7 – Produções Escritas dos alunos (por categoria)	70
Tabela 8 – Competências Sociais dos alunos (por categoria)	73
Tabela 9 – Categoria “ <i>Impacto do projeto na motivação, confiança e envolvimento dos alunos</i> ”	76
Tabela 10 – Categoria “ <i>Envolvimento e autonomia dos alunos na aprendizagem</i> ”	79
Tabela 11 – Categoria “ <i>Desenvolvimento das competências de escrita e expressão oral</i> ”	82
Tabela 12 – Categoria “ <i>Processos supervisivos e transformação da prática docente</i> ”	87

Introdução

1. Enquadramento do tema

A aprendizagem da escrita, a par das competências de leitura, no 1.º Ciclo, é um dos pilares fundamentais para um bom percurso escolar dos alunos, pois influencia diretamente o seu desempenho em todas as áreas curriculares.

Não obstante, diversos estudos apontam para uma desvalorização do ensino da escrita no contexto escolar. Santana (2009) afirma que “a escola desvaloriza o ensino da escrita, na conceção implícita de que, aprendendo a ler, as crianças aprendem automaticamente a escrever” (p.26). Assim, baseando-nos nesta perspetiva podemos mesmo afirmar que há que repensar as práticas pedagógicas associadas ao ensino da escrita, bem como identificar as principais dificuldades sentidas pelos professores e pelos alunos neste domínio.

Esta preocupação é reforçada quando analisamos os resultados das Provas de Aferição do Ensino Básico de 2024. Neste relatório podemos verificar que, no domínio da escrita, 57,2% dos alunos enquadram-se nas categorias «Revelou Dificuldade/Não Conseguiu», resultado praticamente igual ao registado pelos alunos em 2023 (56%), o que demonstra a persistência das fragilidades nesta área.

Esta constatação, reforçada pelos dados oficiais, reafirma a urgência de repensar e implementar novas práticas pedagógicas e didáticas que promovam uma aprendizagem mais eficaz da escrita desde os primeiros anos de escolaridade.

Consideramos, portanto, que, neste contexto, se torna essencial criar ambientes de aprendizagem inovadores, que integrem materiais manipuláveis, recursos didáticos diversificados e tecnologias educativas, de forma a responder às necessidades dos alunos. Tal como nos refere Goleman (2015), a escolha das estratégias pedagógicas deve adequar-se ao contexto e aos objetivos de aprendizagem, à semelhança de “um jogador de golfe escolhe os tacos que melhor se adequam, no momento certo e na medida certa” (p. 76). Impõe-se uma transformação e adaptação das atuais práticas educativas, centradas no desenvolvimento integral da criança e que promovam a sua motivação e autonomia.

A implementação de projetos pedagógicos, que coloquem o aluno no centro do processo de aprendizagem, pode revelar-se uma estratégia importante para o

desenvolvimento de competências essenciais, nomeadamente ao nível da escrita. Neste sentido, o presente estudo pretende, através da implementação de um projeto de escrita, desenvolver as competências de escrita nos alunos, bem como, promover a criatividade, a cooperação, o pensamento crítico, a reflexão e a autonomia dos alunos, como uma maior articulação com a comunidade.

Como refere Oliveira-Formosinho (2002a), a abertura da escola à comunidade contribui para o enriquecimento das experiências educativas, assumindo os professores o papel de facilitadores da aprendizagem, gestores de recursos e mediadores do processo educativo, em detrimento de uma função meramente transmissiva.

Para a concretização deste estudo, optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, uma vez que esta permite uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos em análise, valorizando os contextos e as perspetivas dos participantes. De acordo com Bell (2010), os investigadores qualitativos procuram compreender as perceções individuais, privilegiando a interpretação em detrimento da análise estatística.

A investigação-ação foi adotada como estratégia metodológica, pois, a sua flexibilidade permite adequar os procedimentos de recolha e análise de dados aos recursos disponíveis, e a articulação contínua entre ação e reflexão.

No contexto educativo, a investigação-ação é importante porque promove a relação entre a prática e a reflexão crítica, possibilitando não só a identificação e resolução de problemas, mas também a implementação de melhorias nas práticas pedagógicas.

Assim, a escolha revelou-se adequada ao presente estudo, uma vez que permitiu articular investigação e intervenção, através da implementação de um projeto de escrita orientado para o desenvolvimento das competências dos alunos e para a transformação das práticas educativas.

2. Pertinência do estudo no contexto educativo atual

No contexto educativo atual, a aprendizagem da escrita assume um papel central no desenvolvimento global dos alunos, constituindo-se como uma competência essencial para a comunicação, construção do pensamento e acesso ao conhecimento, tal como já referido. No 1.º Ciclo, esta competência revela-se particularmente determinante, uma vez que é nesta fase que se estabelecem as bases da expressão escrita, da organização de ideias e da relação do aluno com a língua.

Apesar da sua relevância, a aprendizagem da escrita continua a apresentar fragilidades significativas. A prática pedagógica evidencia que muitos alunos manifestam dificuldades na expressão escrita, quer ao nível da construção de frases e textos, quer na ortografia ou até mesmo na organização e clareza das ideias. Estas dificuldades persistem, mesmo com a presença de manuais escolares e com a integração da escrita nas atividades quotidianas, o que demonstra que tais estratégias, por si só, não são suficientes para garantir o sucesso nesta área.

Face a este cenário, torna-se evidente a necessidade de implementar abordagens pedagógicas inovadoras, que promovam uma aprendizagem mais significativa e eficaz da escrita. A escrita deve ser entendida não apenas como um exercício técnico, mas como um processo criativo, dinâmico e construtivo, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Autores como Niza (2000), Sá (2004) e Wexler (2022) sublinham a importância de práticas pedagógicas que valorizem o processo de escrita, oferecendo orientações relevantes para a ação docente.

Neste sentido, o desenvolvimento de projetos de escrita surge como uma estratégia pedagógica pertinente, na medida em que permite criar ambientes de aprendizagem mais motivadores, participativos e centrados no aluno. Tal como defende Oliveira-Formosinho (2002a), a construção de contextos educativos mais abertos e dinâmicos implica uma transformação do papel do professor, que passa a assumir funções de facilitador e mediador da aprendizagem.

O projeto de escrita “Lápis Afiado” insere-se nesta perspetiva, procurando dinamizar atividades que estimulem a escrita de forma criativa e lúdica. Parte-se do pressuposto de que, quando os alunos participam em atividades com sentido, propósito e continuidade, tendem a envolver-se de forma mais ativa, desenvolvendo competências como a autonomia, a reflexão e a cooperação.

Deste modo, a pertinência deste estudo justifica-se pela necessidade de responder aos desafios concretos associados ao ensino da escrita, contribuindo para a reflexão e melhoria das práticas pedagógicas e para o sucesso educativo dos alunos. Ao centrar-se na implementação e análise de um projeto de escrita em contexto real, este estudo procura compreender de que forma novas abordagens podem potenciar aprendizagens mais significativas, respondendo às exigências de uma escola em constante transformação.

3. Problema de investigação

A presente investigação emerge de um interesse particular pelo ensino e aprendizagem da escrita. A experiência em contexto pedagógico tem evidenciado a escrita continua a constituir um dos domínios em que os alunos manifestam maiores dificuldades. Embora o ensino da leitura e da escrita tenha sido considerado prioritário, nomeadamente em abordagens como o Método João de Deus, que valoriza o papel ativo da criança desde as fases iniciais da aprendizagem, a prática educativa suscita questões pertinentes relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita e às dificuldades evidenciadas pelos alunos neste último domínio.

Observamos que, apesar do contacto precoce com materiais de leitura e escrita, desde a Educação Pré-Escolar, muitos alunos continuam a apresentar fragilidades ao nível da construção frásica, da ortografia e da organização do discurso escrito. Esta observação evidencia a necessidade de aprofundar a compressão dos processos inerentes à aprendizagem da escrita, bem como de identificar estratégias pedagógicas mais eficazes e adequadas às necessidades dos alunos.

Neste contexto, surge o problema de investigação que orienta o presente estudo: de que forma as dinâmicas pedagógicas e didáticas de um projeto de escrita contribuem para a melhoria das aprendizagens dos alunos do 1.º ciclo num determinado contexto escolar?

4. Questões de investigação

As questões de investigação, segundo Quivy e Campenhout (1998) constituem o ponto de partida e o fio condutor de um estudo. Elas formalizam o problema que o investigador pretende responder e guiam o processo de investigação. Neste trabalho e tendo em conta o problema definido, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- i. Que estratégias pedagógicas e didáticas são mobilizadas no desenvolvimento do projeto?
- ii. De que forma a supervisão pedagógica apoia a implementação e desenvolvimento do projeto de escrita?
- iii. Que perceções têm os professores sobre o impacto do projeto nas aprendizagens dos alunos?

- iv. Que evidências de melhoria na motivação e nas competências de escrita são observáveis nos alunos?
- v. Em que medida a adoção de um trabalho por projeto no âmbito da escrita contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos?
- vi. Quais são os principais desafios e constrangimentos na implementação do projeto?

Estas questões conduziram à necessidade de elaborar, implementar e analisar um projeto de escrita, com o intuito de compreender de que forma determinadas dinâmicas pedagógicas podem contribuir para a melhoria das aprendizagens e desenvolvimento de outras competências.

Através destas questões, pretende-se analisar o impacto da implementação de um projeto de escrita nas aprendizagens dos alunos, considerando não apenas os resultados, mas também os processos envolvidos. Procura-se, assim, compreender de que forma uma abordagem baseada no trabalho por projeto pode contribuir para práticas pedagógicas mais significativas, centradas no aluno e promotoras de competências essenciais, como a autonomia, a criatividade, a motivação, o pensamento crítico e a cooperação.

5. Objetivos do estudo

Marconi e Lakatos (2008) afirmam que os objetivos de estudo representam o propósito central, a finalidade principal e o que se pretende alcançar com a realização de uma investigação.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral, analisar de que forma as dinâmicas pedagógicas e didáticas implementadas num projeto de escrita contribuem para a melhoria das aprendizagens dos alunos no 1.º Ciclo, num determinado contexto escolar.

Para tal, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- i. Compreender o impacto da implementação de um projeto de escrita na motivação e no desempenho dos alunos, analisando o seu envolvimento nas atividades propostas;
- ii. Analisar a influência do trabalho por projeto no desenvolvimento das competências de escrita e de expressão oral, identificando possíveis melhorias ao longo da implementação do projeto;

- iii. Identificar a relação entre o trabalho por projeto e o nível de envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, considerando a sua participação, interesse e autonomia;
- iv. Avaliar o contributo do projeto de escrita para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos, no contexto das atividades realizadas;
- v. Identificar e compreender as principais dificuldades dos alunos na aprendizagem da escrita;
- vi. Analisar em que medida o trabalho por projeto promove práticas pedagógicas centradas no aluno, no contexto da sala de aula;
- vii. Compreender as perceções dos professores sobre o ensino da escrita no 1.º Ciclo, bem como sobre a implementação do projeto;
- viii. Refletir sobre o papel do professor enquanto facilitador e mediador do processo de ensino e aprendizagem da escrita, no âmbito do trabalho por projeto;
- ix. Identificar os desafios e limitações associados à implementação de um projeto de escrita em contexto educativo;
- x. Investigar de que forma o projeto “Lápis Afiado” contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos, particularmente no domínio da escrita.

Em suma, o objetivo geral transforma as questões de investigação numa ação concreta de estudo e os objetivos específicos as etapas necessárias para chegar às respostas.

6. Organização da dissertação

Este estudo compreende a Introdução, Enquadramento Teórico, Metodologia de Investigação, Apresentação e Análise de Resultados, Considerações Finais, Referências e Apêndices.

Na Introdução, faremos o enquadramento teórico da investigação, apresentando os objetivos do estudo, a sua importância e identificação.

No Capítulo 1, Enquadramento Teórico, enquadramos a investigação feita na consulta de teorias e autores sobre os aspetos mais relevantes, para que sirvam de sustentação ao trabalho de investigação.

No Capítulo 2, apresentaremos Metodologia de Investigação onde descreveremos o paradigma de investigação, o tipo de estudo realizado, o contexto onde se inseriu o projeto de investigação, os procedimentos e técnicas para a recolha de dados, critérios

utilizados na investigação e a forma como os dados foram tratados, bem como as considerações éticas.

No Capítulo 3, Apresentação e Análise de Resultados, faremos uma reflexão partindo da recolha de dados e observações diretas, tendo sempre como referência o fenómeno que abordámos. Apresentaremos também as dificuldades e constrangimentos do estudo e discussão dos resultados.

Nas Considerações Finais, faremos uma reflexão final, respondendo às questões de investigação e articulando com os resultados obtidos e analisados no capítulo anterior e com a revisão da literatura. Apresentaremos também os principais contributos do estudo para a prática educativa, bem como as implicações decorrentes para a supervisão pedagógica. Serão ainda identificadas as limitações inerentes do estudo, numa reflexão crítica sobre o trabalho de investigação desenvolvido e, finalmente, serão apontadas as sugestões para futuras investigações no âmbito da aprendizagem da escrita.

Por fim, são referidas todas as referências, relativas às fontes utilizadas e citadas, de acordo com as normas APA.

Na secção Apêndices constam todos os instrumentos de investigação utilizados.

A realização deste trabalho de investigação contou com a orientação tutorial do docente José Maria de Almeida.

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico

1. A aprendizagem da escrita

A aprendizagem da escrita assume um papel importante no desenvolvimento cognitivo e expressivo dos alunos, um papel essencial para a sua integração na sociedade e para a qualidade do pensamento que conseguem desenvolver.

Este desenvolvimento de competências de escrita deve ser uma das principais preocupações do professor e, consequentemente do sistema educativo, de hoje. Superar o desafio de aprender a escrever requer um domínio adequado das competências linguísticas, comunicativas e de saberes complexos, que estão interligados entre si. O aluno aprende a escrever, escrevendo, corrigindo, voltando a escrever, num processo individual, de pares ou em grupo, motivando-o e despertando nele a vontade de aprender.

A escrita, tal como definem Sim-Sim et al. (1997), é um “processo complexo de produção de comunicação. Não sendo uma atividade de aquisição espontânea e natural, exige ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada” (p.29).

Neste subcapítulo vamos analisar a aprendizagem da escrita, nomeadamente apresentando as perspetivas teóricas sobre o ensino e aprendizagem da mesma, mais especificamente no 1.º Ciclo. Para tal faremos uma breve análise ao enquadramento anterior ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e as transformações que ocorreram no ensino e a aprendizagem da escrita, após a publicação e homologação deste documento, em julho de 2017. Posteriormente alargaremos esta análise ao ensino das habilidades de produção escrita no Programa Curricular do 1.º Ciclo.

1.1. Perspetivas teóricas sobre o ensino e aprendizagem da escrita

A investigação sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita intensificou-se nos últimos anos, acompanhando os avanços dos estudos linguísticos e psicológicos que sustentam as propostas pedagógicas.

Anteriormente, como observa Niza (2000), o procedimento que dominava a aprendizagem inicial da escrita assentava num processo mecânico, centrado no desenho e na cópia das letras, que, ao serem combinadas, formavam palavras, frases e textos. Esta forma de trabalho usava como estratégias fundamentais a cópia e o ditado. A autora refere

ainda que “a iniciação na escrita foi predominantemente entendida nos programas escolares como uma sequência pré-determinada de actividades a realizar pelo aprendiz, sequência que lhe permitiria um conjunto hierarquizado de aquisições” (Niza, 2000, p.31).

De acordo com Camps (2005), na primeira metade do século XX, e baseando-se sobretudo na escola formalista russa e no movimento denominado New Criticism, que surgiu nos Estados Unidos, desenvolveram-se orientações que contribuíram para uma nova abordagem na análise da escrita. Em ambas as correntes, é proposto o estudo das características estruturais dos textos e das relações internas que se estabelecem entre os seus elementos.

Foi assim que, a partir dos anos 70 do século passado, a investigação sobre o ensino e aprendizagem da linguagem escrita conheceu uma importância significativa.

Camps (2005) sustenta que o interesse da escola pela compreensão e produção de textos não literários é relativamente recente. Afirmando ainda que as contribuições da linguística textual e das tipologias textuais baseadas em características estruturais e linguísticas forneceram recursos importantes para o ensino dos diferentes tipos de texto, especialmente daqueles próprios das áreas curriculares. Ainda, segundo a mesma autora, a tipologia proposta por Adam (1985, como citado em Camps, 2005) teve um papel determinante na escola e influenciou significativamente a elaboração de materiais inovadores para o ensino da expressão escrita.

Desta forma, a partir do início da década de oitenta do século passado, a escrita passou a ser entendida como um processo complexo, global e construtivo, sustentado numa prática dialógica, em que a tarefa de escrever é entendida como uma tarefa de resolução de problemas, desenvolvida em contexto comunicativo e de interação social (Niza, 2000).

Já para Pereira e Azevedo (2005), a “investigação no âmbito da didática da escrita contempla dois ramos: um voltado para a psicogénese da escrita, considerada principalmente – mas não exclusivamente – nas suas dimensões gráficas e morfológicas, e o outro orientado para as aprendizagens de natureza escritural” (p.6).

Com estes avanços nas investigações, compreender como as crianças aprendem a ler e a escrever implica então olhar para a relação entre a oralidade, o código escrito e o contexto linguístico. Neste enquadramento, a homologação das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, em 2012, representou um marco fundamental, ao exigir do ensino, uma adaptação que permite alinhar a prática pedagógica com esses princípios e

assegure a progressão das aprendizagens de forma mais estruturada e consistente. Tal ideia é também referida no Caderno de Apoio “Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)” (2015) que acompanha as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico:

A expressão “aprendizagem da leitura e da escrita” exige especificação. No nosso país, as crianças aprendem a ler num sistema alfabético de escrita, mais precisamente o alfabeto latino, segundo um código ortográfico particular que é o do Português Europeu. A escrita não é uma forma de linguagem à parte. Ela foi inventada para representar de modo duradouro a linguagem oral. Os caracteres do alfabeto, as letras, formam grafemas que são as unidades menores que servem para distinguir o significado entre as palavras escritas. Grafemas são letras ou grupos de letras que correspondem a fonemas, as menores unidades da estrutura fonológica da fala. (p.5)

Em síntese, a evolução do ensino da escrita evidencia uma mudança significativa de um modelo tradicional, centrado na reprodução mecânica e na cópia, para uma perspetiva construtivista da aprendizagem. Se, até à década de 70 do século passado, predominava uma abordagem assente no treino gráfico e na memorização, sustentada sobretudo em exercícios cópia e ditado, a investigação veio a redefinir este paradigma. Os contributos da linguística e das tipologias textuais trouxeram novas ferramentas didáticas e conceptuais, que permitiram compreender e ensinar a escrita enquanto prática social, orientada para diferentes géneros e contextos de comunicação.

Neste percurso de transformação, a homologação das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, em 2012, veio reforçar a necessidade de aliar a investigação às práticas pedagógicas, garantindo não apenas a aquisição de conhecimento, mas a construção de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes).

1.2. O ensino e a aprendizagem da escrita no 1.º Ciclo

A aquisição das competências de leitura e de escrita constitui um dos principais desafios para alunos, pais e professores ao longo do 1.º Ciclo, mas para que este processo ocorra com relativo sucesso será necessário que a criança adquira um conjunto de capacidades e destrezas.

Neste subcapítulo, abordaremos as práticas de ensino e aprendizagem na escrita situando-as em dois momentos diferentes: um primeiro, anterior ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, marcado por orientações e metodologias que refletiam uma determinada visão do ensino a língua e, um segundo, posterior ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” com as transformações mais recentes que resultam da implementação e do estudo de novas perspectivas sobre a educação e aprendizagem.

1.2.1. O ensino e a aprendizagem da escrita: enquadramento anterior ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”

As práticas de ensino e aprendizagem da escrita no 1.º Ciclo, antes da implementação, em 2017, do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, centravam-se na reprodução de modelos desenvolvidos e apresentados pelo professor. Estas práticas ou atividades incidiam essencialmente em exercícios de caligrafia, ortografia e pontuação, deixando para segundo plano a dimensão processual e comunicativa da escrita.

Como aponta Niza (2000):

Durante muito tempo, apoiados por estudos de investigação que predominantemente se ocuparam em categorizar e em descrever géneros (narrativo, poético, dramático...), os professores de língua obrigavam os seus alunos à prática de processos de repetição de modelos e à exercitação de regras gramaticais que levariam à produção de textos bem formados, redigidos em boa escrita, ou seja, segundo a escrita de autores consagrados. (pp.31-32)

Nos programas escolares, a iniciação à escrita, de acordo com a referida autora, era entendida como sequência pré-determinada. O objetivo era produzir textos sem erros ortográficos, alinhados aos padrões comuns, em redações que tinham como temas férias, estações do ano ou, por exemplo, os animais domésticos, conforme os manuais da época.

As composições ou redações que se produziam nas escolas resultavam assim de frases feitas, retiradas de fontes pouco diversificadas, tornando os textos dos alunos impessoais e, na sua maioria, sem sentido de comunicação.

De forma resumida, o ensino do Português ficava limitado ao ensino da leitura, de regras de escrita, de exercícios de aplicação ortográfica e morfológica e de identificação de figuras de estilo. Os textos escritos pelos alunos constituíam assim uma forma de avaliar destes conteúdos e o professor, como afirma Niza (2000), incidia o seu trabalho sobre os textos produzidos pelos alunos, na procura, na sinalização e correção de erros, principalmente ortográficos e de pontuação.

Como consequência destas práticas de escrita, verificava-se pouco tempo e espaço atribuídos à prática da escrita fora de momentos de avaliação, pois o professor não conseguia estar permanentemente a corrigir (Niza et al., 2011).

Este modelo de ensino/aprendizagem conduzia a que muitos alunos recusassem escrever por insegurança e receio de se exporem, enquanto outros recorriam a estereótipos como forma de proteção ou obtenção de um valor socialmente aceite (Niza, 2000).

Tudo isto levou a que os momentos de ensino e de aprendizagem da escrita, que exigiam sempre a leitura e correção feita pelo professor, sem *feedback* ao aluno, acabassem por trazer efeitos negativos, com pouco espaço e tempo atribuídos fora dos momentos de avaliação (Niza, 2000).

Noutro sentido, Cunha (2011) refere que muitos os professores acreditavam que a produção de texto se podia realizar em casa, como “trabalho de casa”, pois desta forma empregava melhor o tempo de aula na explicação de regras gramaticais e estudando o próprio manual. Em forma de análise, a autora acredita que, sem darmos conta, com esta prática pedagógica, estaremos a atribuir à escrita conotações negativas e a impedir também que os alunos mostrem como escrevem, mostrem os processos cognitivos de escrita. Impedimos também que possam observar como os outros colegas escrevem ou mesmo o professor e impedimos que possam colaborar na elaboração de textos, atividade esta de complexa dificuldade cognitiva.

Na mesma linha, Pereira (2002) refere que a escrita desenvolvida na sala de aula é colocada em segundo plano e, quando realizada, reduz-se a pedir aos alunos que escrevam uma composição sobre determinado tema, para depois ser avaliada pelo professor. A escrita é assim vista como um produto final estático. O trabalho intermédio é desvalorizado ou mesmo ignorado. Este é o tipo de ensino que não valoriza nem o aluno nem o desenvolvimento das suas capacidades, nem o processo de ensino aprendizagem. Para Pereira (2002), deveria definir-se como objetivo “a construção de uma racionalidade didática que permita ao aluno desenvolver, ao longo da sua vida escolar, capacidades de escrita diversificadas” (p.50).

1.2.2. Transformações no ensino e a aprendizagem da escrita: perspectivas atuais

A aprovação, homologação e implementação do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (documento de referência para a organização de todo o sistema educativo), marcou uma viragem nas práticas de ensino e aprendizagem da escrita no 1.º Ciclo.

Neste ciclo de estudos, e de forma especial nos primeiros anos de escolaridade, a leitura e a escrita assumem um papel central e inovador no percurso educativo dos alunos, constituindo o eixo estruturante da aprendizagem, com repercussões em todas as áreas curriculares. Embora as crianças já tenham desenvolvido previamente competências ao nível da oralidade, do conhecimento gramatical e da exposição a textos orais, é neste momento que se inicia formalmente o processo de apropriação da linguagem escrita (Buescu et al., 2015).

Atualmente, com os avanços na investigação sobre ensino e aprendizagem, sabemos que é essencial a criação de momentos de oralidade, de leitura e de partilha, que favoreçam a reflexão, a interação e a construção conjunta de conhecimento para o desenvolvimento da escrita enquanto prática cognitiva, comunicativa e social.

Para desenvolver as competências necessárias na área da Linguagem e Textos, o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” refere que, à saída da escolaridade obrigatória, o aluno deve ser capaz de:

- i. utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;
- ii. aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;
- iii. dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. (p.21)

Já em 2015, no Caderno de Apoio às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, é referido que no leitor competente, o processamento da palavra escrita não envolve apenas a identificação de letras e grafemas, mas também a ativação de

representações mentais de unidades linguísticas superiores, como sílabas, componentes silábicos e unidades ortográficas associadas de forma estável a representações fonológicas e, muitas vezes, a funções morfológicas. Este conjunto de operações permite aceder, no léxico mental (repertório de palavras armazenadas na memória), às representações ortográfica e fonológica. (Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, Caderno de Apoio, 2015).

O mesmo documento sublinha que esta “atividade cognitiva tem lugar de maneira automática em áreas do cérebro que foram recicladas durante a aprendizagem para assegurar as funções da leitura e da escrita” (p.5).

Numa breve análise ao referido Caderno de Apoio às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, verificamos que a aprendizagem da leitura se articula com a aprendizagem da escrita e com as outras aprendizagens. É referido que: “aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler e reciprocamente, porque estas funções, sendo distintas, se influenciam reciprocamente” (p.3).

Relativamente ao domínio da linguagem oral, tanto na compreensão, como na expressão ou nos conhecimentos sobre a linguagem escrita, é mencionado, no referido Caderno, que os professores, no início do 1.º ano de escolaridade, deverão avaliar cuidadosamente o nível de desenvolvimento dos seus alunos, de modo a identificar eventuais fragilidades e implementar estratégias específicas para promover a progressão nas áreas onde se verifiquem lacunas.

Ainda, segundo as orientações acima referidas, é fundamental que, desde o 1.º ano, com o objetivo de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, a comunicação oral (através da troca de ideias e debates coletivos, projetos, ...) se torne uma prática regular, prática esta já iniciada na Educação Pré-Escolar. O professor, para tal, deve assegurar a realização da mesma, pelo menos, uma hora por semana.

Como estratégias para a aprendizagem da leitura e escrita, será fundamental assegurar atividades que promovam a linguagem oral e escrita simultaneamente. O professor poderá, após a leitura de parte de uma história, pedir aos alunos que resumam o que foi contado e, em seguida, escrever no quadro o que transmitiram, dando assim a “oportunidade de examinar com a turma a adequação de sentido entre as duas formulações ou de pôr em evidência algum problema gramatical que tivesse tido incidência no sentido do texto” (Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, Caderno de Apoio, 2015, p.3). Este tipo de trabalho influencia a qualidade da exposição

oral dos seus alunos, por exigir uma estruturação e um rigor cada vez maiores na expressão do que querem transmitir.

A análise dos documentos acima referidos permite-nos ainda verificar que a linguagem escrita desempenha uma função determinante no desenvolvimento da linguagem oral.

Já antes da publicação e homologação das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, vários autores referiam como fundamental o papel da escrita no dia a dia da aprendizagem. Niza et al. (2011) referem que a escrita “afeta a consciência e a própria cognição, ao fornecer um modelo para o discurso, uma teoria para se refletir sobre o que se diz e sobre o que os outros dizem.” (p.17). Desta forma, estes mesmos autores afirmam que não é necessário que os professores aguardem que as crianças dominem plenamente a grafia das letras para as envolverem em atividades de escrita, uma vez que estas iniciam a escrita muito antes desse domínio, utilizando-a como forma de comunicação, seja para se expressarem, narrarem acontecimentos, relatarem aspetos do quotidiano ou manifestarem gostos, interesses e desejos (Niza et al., 2011).

A linguagem escrita, para além da sua função comunicativa, assume ainda um papel central no processo de aquisição e consolidação das aprendizagens curriculares. Embora nem sempre tenha sido reconhecida como uma necessidade intrínseca à aprendizagem global do currículo, a escrita revela-se como uma das atividades cognitivamente mais exigentes e como um instrumento privilegiado para aprender. Escrever não se limita, assim, a ser uma forma de expressar ou relatar o que foi aprendido, constitui, acima de tudo, um meio estruturante e essencial para a construção do próprio conhecimento (Niza et al., 2011).

Ainda de acordo com os autores atrás referidos, recolher dados, tomar notas, escrever para organizar informações, construir mapas conceptuais ou esboços, quando se participa num projeto, são atividades de escrita para aprender e estas atividades permitem a descoberta de tópicos a desenvolver sob diversas formas: relatórios, textos argumentativos, *PowerPoint*.

Em forma de conclusão, os autores reforçam que escrever pode servir como veículo para pensar melhor e ao mesmo tempo permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam literacia cultural.

Ferraz (2007) afirma que, para haver esta aprendizagem, é necessário que a escola crie oportunidades para que os alunos:

- i. escrevam, conscientes de que, escrevendo aprendem a pensar, consolidam conhecimentos, transmitem aos outros saberes, ideias, sentimentos;
- ii. escrevem para diferentes leitores, reais ou imaginários;
- iii. escrevam respostas curtas, ou textos em que devam desenvolver pontos de vista ou outros, sejam eles de ficção ou não ficção, obedecendo às regras da sua construção, distinguindo graus de formalismo;
- iv. escrevam com propósitos estéticos;
- v. escrevam obedecendo a um plano, fazendo rascunho, revendo para corrigir, aperfeiçoando;
- vi. tomem notas, partindo de fontes orais ou escritas, sumariem, relatem;
- vii. escrevam com consciência de que o domínio da língua escrita implica o conhecimento de vocabulário, da sintaxe, da morfologia, da organização textual;
- viii. escrevam, respondendo a necessidades escolares ou respondendo a interesses pessoais, distinguindo o “útil” do “agradável”;
- ix. escrevam para levarem a termo projectos, para resolverem problemas de escrita. (p.36)

No entanto, apesar de todas as mudanças e esforços, muitos professores lamentam, atualmente, o tempo gasto a assinalar incorreções nos textos dos seus alunos, fora da sua presença, por contraponto com as poucas melhorias obtidas na qualidade dessa mesma escrita (Ferraz, 2007).

Assim, a problemática do ensino e aprendizagem da escrita permanece atual tendo em conta, segundo Gomes et al. (2016), os baixos desempenhos escolares de uma amostra significativa dos alunos portugueses nos ensinos básicos e secundários.

Os professores, tal como referem Niza et al. (2011), necessitam de “experimentar processos de desbloqueamento da sua própria atividade de escrita e precisam de cultivar uma atitude de produção continuada da linguagem escrita, de modo a poderem entender melhor e a ajudar, com mais eficácia, os alunos na sua aprendizagem.” (p.10)

Esta e outras constatações levaram à elaboração de um conjunto de recursos didáticos, com o objetivo de apoiar os professores e os alunos, neste processo de ensino e aprendizagem a escrita, presentes no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Em suma, a aprendizagem da escrita deve assentar numa atividade prática, com sentido social, articulada com a linguagem oral, promovendo situações de escuta, construção e resolução de problemas, discussões, ...A escrita, desta forma, assume um papel privilegiado para aprender, organizar informação, explorar conteúdos curriculares e desenvolver literacia cultural.

Para que este processo se concretize, a escola deve criar oportunidades diversificadas, incentivando os alunos a escrever com intenção, consciência e correção linguística, criatividade e sentido crítico.

1.3. O ensino das habilidades da produção escrita no Programa Curricular do 1.º Ciclo

A produção escrita, independentemente do género (carta, artigo científico, de jornal, ...), é uma competência que se trabalha e aprende. O ensino da produção escrita deve, segundo Ministério da Educação (ME, 2015), “educar para o gosto e a procura do efeito, seja ele o do rigor e da clareza, o da argumentação e da persuasão, o da subtilidade e da evocação” (p.15).

Para Sim-Sim et al. (1997), “a expressão escrita consiste no processo complexo de produção de comunicação escrita. Tal como a leitura, não é uma actividade de aquisição espontânea e natural, exigindo, por isso, ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada” (p.29).

Para que o aluno atinja o sucesso ou motivação é importante que outras competências tenham sido adquiridas. De acordo com o referido no Caderno de Apoio à Aprendizagem da leitura e da escrita (LE) das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), a “precisão na ortografia assim como a percetibilidade (e por que não também beleza?) na caligrafia e a eficiência na dactilografia devem ser adquiridas precocemente para que não interfiram com o processo de aprendizagem da composição escrita”. (p.15)

Recomenda este documento:

- i. O interesse e o gosto de produzir, de criar escrita e de comunicar pela escrita desenvolvem-se na sequência dos encontros surpreendentes e felizes com as melhores escritas, os melhores e mais sedutores escritores e atirando-se ao papel ou ao ecrã como o aprendiz de nadador se atira à água. Ao professor, pois, cabe proporcionar esses encontros e essa empatia;
- ii. Compete ainda ao professor, ao longo do percurso, mostrar ao aluno que não deve ter medo, incutir-lhe confiança, indicar-lhe o que pode corrigir e o bom, o muito bom de que é capaz. (p.15)

A produção escrita assume, assim, uma relevância equivalente à compreensão leitora, constituindo uma competência central num contexto em que, devido à utilização constante do uso dos meios de comunicação digital, a escrita tornou-se o meio de comunicação mais frequente e, desta forma, o seu ensino da mesma deverá ser uma das preocupações do professor.

É referido no Caderno de Apoio à Aprendizagem da leitura e da escrita (LE) das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, que o processo de produção escrita envolve três etapas:

A primeira referente à planificação, ou seja, a recuperação e organização de conhecimentos referentes ao tema, tendo em consideração os objetivos e os destinatários do texto.

Pereira (2005) define esta etapa de planificação como “representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto” (p.9). A mesma autora adianta que a planificação apresenta vários subprocessos: “produção de ideias, organização das ideias, e precisão dos objetivos a perseguir com o texto” (p.9).

A segunda referente à redação, que, de acordo com as Metas Curriculares do Português do Ensino Básico, implica “reduzir a estrutura multidimensional dos conhecimentos à natureza unidimensional, linear, do texto” (ME, 2015, p.16).

Para terminar, a terceira, referente à revisão do texto, ou seja, a releitura do que foi produzido para detetar falhas e eliminar erros, acrescentar algo e aperfeiçoar.

Importa salientar que Sim-Sim et al. (1997), nesta data defendiam esta perspetiva ao afirmarem que:

O ensino da expressão escrita não se esgota no conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, mas abarca processos cognitivos que contemplam o planeamento da produção escrita (selecção dos conteúdos a transmitir e sua organização), a formatação linguística de tais conteúdos (selecção dos itens lexicais que os exprimem com maior precisão, sua formatação em sequências bem formadas, coesas, coerentes, e adequadas), o rascunho, a revisão, correcção e reformulação e, finalmente, a divulgação da versão final para partilha com os destinatários. (p.30)

Assim será importante que o professor chame a atenção dos alunos para a melhoria da qualidade do texto quando a redação é precedida por uma reflexão sobre as ideias e por uma elaboração de um plano. O ensino da revisão de texto é indispensável, dado que, na ausência dessa orientação, os alunos tendem a não rever os textos ou a limitar a revisão a aspetos superficiais, como a ortografia e a pontuação (ME, 2015).

Ainda sobre o processo de produção escrita, Amor (2003) aponta quatro regras de boa formulação textual: a regra da repetição (presença de elementos em estreita recorrência), a regra da progressão (aumento semântico renovado); a regra da não contradição (que se traduz na não introdução de novos elementos, contradizendo conteúdos ou pressupostos anteriores) e a regra da relação (coesão e a coerência textual).

Os estudos mostram, segundo indicado no Caderno de Apoio à Aprendizagem da leitura e da escrita (LE) das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), que quando o treino do desempenho gráfico acontece desde o início da escolaridade “conduz não só a uma maior fluidez da escrita, mas também a uma melhoria da qualidade da composição de frases e textos, com um efeito, em retorno, na ortografia” (p.16).

Face à análise, o programa de português do Ensino Básico, com a finalidade de valorizar os escritos dos alunos, prevê a criação blogues, jornais de turma e de escola, entre outros meios de difusão, de modo a diversificar os destinatários que não se confinam somente ao professor, à turma, ou até à própria comunidade educativa (Gomes et al., 2016).

Em síntese, o ensino das habilidades de produção escrita no 1.º Ciclo assenta na compreensão de que escrever é uma competência que se aprende e se aperfeiçoa de forma

orientada e intencional. A composição escrita deve ter uma finalidade comunicativa contemplando os diferentes géneros textuais.

De acordo com as orientações das Metas Curriculares, o processo de escrita organiza-se em três etapas fundamentais: planificação, redação e a revisão. Esta articulação é fundamental para a qualidade do texto produzido.

O treino gráfico também contribui para uma maior fluidez e consolidação ortográfica. Para terminar, a valorização social da escrita, através da divulgação dos textos em exposições, blogues, jornais ou outros meios, reforça o sentido comunicativo da produção escrita e a motivação dos alunos.

2. Dinâmicas que influenciam a melhoria do ensino e aprendizagem da escrita

Ao escrever a criança deve sentir prazer, entusiasmo e empenho. Neste subcapítulo iremos abordar a influência que, quer alunos, quer professores, têm no processo de aprendizagem da escrita, pois como afirma Alarcão (2001):

Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais que, não estando lá permanentemente, com ela interagem. As pessoas são o sentido da sua existência. (p.20)

Sobre o papel do professor abordaremos também as estratégias ou metodologias que o mesmo usa para influenciar a melhoria no ensino e aprendizagem da escrita. Morrow (2001) afirma que:

Quando se está a melhorar a escrita dos alunos, estamos a melhorar a sua capacidade de pensar. A escrita facilita a apresentação lógica do pensamento e permite a reflexão a partir do que está escrito. A escrita altera o desenvolvimento e molda os mecanismos mentais de modo que o raciocínio acerca dos conteúdos se torne mais profundo. (p.11)

2.1. O papel do professor

No âmbito da Educação Básica, compete à escola assegurar a aprendizagem das técnicas e estratégias fundamentais para a escrita, incluindo procedimentos de revisão e autocorreção, bem como promover o domínio das variáveis que condicionam a produção textual, e, tendo em conta que, a linguagem escrita é fundamental na aprendizagem das diferentes áreas curriculares, é igualmente responsabilidade da escola ensinar os alunos a utilizar a escrita como instrumento de construção e transmissão de conhecimentos (Sim-Sim et al., 1997).

O perfil geral do docente é caracterizado por quatro dimensões, de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Estas são: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A dimensão profissional, social e ética define o professor como profissional de educação, com a função de ensinar, recorrendo ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e em orientações de política educativa. Deve, nos alunos, fomentar o desenvolvimento da autonomia e inclusão na sociedade, garantindo o seu desenvolvimento e bem-estar.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem centra-se na prática pedagógica. O professor deve promover a aprendizagens, com rigor científico e metodológico, utilizando corretamente a língua portuguesa (linguagem oral e escrita), mantendo uma relação pedagógica de qualidade. Deve garantir aprendizagens significativas, promover o sucesso educativo e assegurar uma gestão eficaz do currículo. Deve desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, que promovam nos alunos valores, saberes, experiências e outras componentes pessoais, culturais e sociais. Em relação à avaliação, deve utilizá-la como elemento regulador e promotor da qualidade e do rigor do ensino, em todas as suas diferentes modalidades e áreas de aplicação.

A dimensão de participação na escola e relação com a comunidade destaca o papel do docente enquanto membro ativo da comunidade educativa. Desta forma, o professor deve colaborar na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação do Projeto Educativo da Escola e dos Projetos Curriculares, bem como, nas diferentes atividades de gestão e administração da escola. Esta dimensão envolve a colaboração e interação com todos os

intervenientes no processo educativo (docente, não docentes, alunos, encarregados de educação, parcerias na comunidade...).

Por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida salienta a necessidade de formação contínua e reflexão permanente sobre a prática pedagógica. O professor deverá refletir, apoiando-se na sua experiência, na investigação e noutros recursos, sobre as suas práticas, investindo na atualização científica, pedagógica e tecnológica. Deve procurar melhorar a qualidade do seu desempenho ao longo da carreira.

Tendo por base o Decreto-Lei mencionado, o professor assume um papel reflexivo e responsável pela promoção de aprendizagens significativas, reforçando a ideia de que não poderá ser um mero transmissor de conteúdos, mas um agente ativo na construção do conhecimento e desenvolvimento do aluno. Ele tem um papel importante na criação de condições pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das competências dos alunos, entre elas, a escrita. O professor é assim “um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Como tal, a racionalidade que impregna a sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva na lógica...” (Alarcão, 2001, p.23).

No que diz respeito ao ensino da escrita, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, por exemplo, destaca a necessidade de planificação, diversificação de estratégias e avaliação, elementos essenciais para um ensino e melhoria contínua desta competência. Simultaneamente, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida sublinha a importância da atualização científica e pedagógica constante, fundamental para a adoção de metodologias eficazes no ensino da escrita. Assim, o Decreto-Lei sustenta teoricamente a centralidade do professor como mediador, orientador e promotor de práticas que potenciem esta competência nos alunos.

Também Alarcão reforça o papel interventivo e reflexivo do professor dizendo que a atualidade exige que o professor não seja “um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (Alarcão, 2001, p.21).

Para Niza et al. (2011), o professor deve assumir o papel de agente ativo no processo de produção escrita, desempenhando até o papel de autor. É fundamental que escreva de forma regular, juntamente com os seus alunos, na presença destes e com a intenção de os envolver, oferecendo o seu próprio texto como um modelo significativo. A escrita do professor funciona, assim, como um estímulo constante que desafia e inspira o grupo de alunos no desenvolvimento das suas próprias competências de escrita.

O Programa Curricular do 1.º Ciclo atribui ao professor o papel de animador, interlocutor e criador de situações com o objetivo de melhorar a escrita, integrando-a em projetos mais latos, funcionais, com significado. Desta forma, o professor terá como missão a criação de ambientes que facilitem a “produção escrita e de situações de interação para a produção cooperada de fala, de escrita e de leitura, em circuitos comunicativos de interação efetiva no âmbito das aulas e para além delas” (Niza et al., 2011, p.14).

De uma outra forma, segundo os mesmos autores, cabe ao aluno a consciencialização do funcionamento da linguagem escrita através de práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos, produzidos com sentido e intencionalidade social (Niza et al., 2011).

Sá (2004) sublinha a necessidade do professor, em qualquer grau de ensino, refletir sobre a sua prática pedagógica, sobre a sua relação com o projeto educativo definido pela escola, sobre os seus objetivos, sobre as estratégias aplicadas na sala de aula e a sua adequação aos objetivos que se pretendem atingir face aos resultados e dificuldades apresentadas pelos seus alunos. Outro aspeto relevante que sublinha é a importância que o professor deve dar à investigação, quer no domínio da Educação, quer noutras áreas científicas que leciona. As preocupações apresentadas pela autora estão também presentes no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

Em suma, e relativamente ao papel que o professor tem ao influenciar as condições de melhoria do ensino e aprendizagem da escrita, os instrumentos legais em vigor, bem como as diferentes investigações anteriormente referidas reforçam, desde logo, a ideia de que o professor deverá ter um papel ativo no processo de produção escrita dos seus alunos.

Este papel passa pela criação de estratégias pedagógicas que visem melhorar a escrita, por fazer um uso correto da linguagem (quer oral, quer escrita) e por adotar metodologias eficazes no ensino da mesma. Tudo isto baseado numa boa planificação das atividades letivas, na utilização de diferentes estratégias pedagógicas e diferentes instrumentos de avaliação, sendo estes os elementos essenciais para o ensino e melhoria contínua desta competência.

2.2. As metodologias ativas de ensino

As metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando-o a pensar, a questionar, a investigar, dando-lhe autonomia e responsabilidade. Bacich e Moran (2018) definem as metodologias ativas como “alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (p.12).

Na mesma linha, Cunha et al. (2024) referem que as metodologias ativas “têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo ele o centro do processo de construção do conhecimento ancorado na ideia de autonomia e no pensamento crítico-reflexivo” (p.11).

Falar sobre métodos de aprendizagem é também refletir sobre as práticas pedagógicas usadas pelos professores nos últimos anos e pensadas para desenvolver os alunos no seu todo.

São muitas as investigações e os estudos escritos sobre métodos de ensino-aprendizagem, contudo podemos afirmar que todos reconhecem que quanto mais interessada e envolvida estiver a criança, melhor aprende. Ao analisarmos os documentos orientadores do “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” constatamos que o objetivo do ensino é promover a qualidade de aprendizagem fazendo como que o aluno se construa nas mais diversas áreas.

A criança é por natureza curiosa e exploradora. Hold (2001) refere que a criança apresenta uma necessidade natural de perceber as coisas, de descobrir como funcionam, de ganhar competências e controlo sobre si própria e sobre o ambiente que a rodeia. Gosta de imitar aquilo que vê os outros fazerem. Quando as crianças são pequenas podemos observá-las a mexer no chão, a levantar pedrinhas, a apanhar pequenos animais (insetos, crustáceo terrestre, ...). Assim sendo, a escola deveria ter estas características em conta e promover as aprendizagens, continuando a estimular o espírito crítico e exploratório da criança. As aprendizagens centradas apenas na memória, como as que estão presentes nas escolas tradicionais, segundo Hold (2001), são pouco eficazes, com poucos recursos e materiais e não apresentam sentido para a vida.

Em relação à escrita, Wexler (2022) refere que a mesma, quando comparada com a leitura, não tem sido analisada que forma tão alargada, talvez pela sua dificuldade. A

autora chega mesmo a afirmar que “escrever é difícil, bem mais difícil do que ler, e escrever com pormenor é ainda mais difícil.”

Para o ensino da escrita Wexler (2022) apresenta um método, chamado “A Revolução da escrita”. Este método, desenvolvido por Judith C. Hochman, inclui a criação de frases que constituem alicerces fundamentais para a escrita autónoma de segmentos mais extensos. A partir de várias frases simples, sobre um determinado tema, os alunos constroem uma frase complexa reorganizando-as sintaticamente.

Numa análise sobre a aprendizagem da linguagem escrita, Vygotski (1998, como citado em Niza, 1998) apresenta-nos uma proposta de ensino:

O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças; a escrita deve ter significado para as crianças, despertando nelas uma necessidade intrínseca e deve ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida; A escrita deve ser ensinada naturalmente, (...) como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro. (p.13)

Será também importante refletirmos sobre os métodos usados pelo Movimento da Escola Moderna no ensino da escrita. De acordo com Niza (1998), os professores do Movimento da Escola Moderna Portuguesa ajudam “as crianças a fazer “a descoberta básica” da deslocação do desenho para a escrita através de um processo desenvolvimento funcional («natural»), organizado em circuitos sistemáticos de comunicação” (p.15). Desta forma, esta estratégia usada de linguagem escrita baseada em circuitos reais de comunicação funcional, motiva e desenvolve também as competências de leitura.

Para Santana (2009), o modelo do Movimento da Escola Moderna aposta na inteligência das crianças e no seu potencial comunicativo para desenvolver a escrita. Esta abordagem pedagógica centra-se na produção escrita das crianças, valorizando as suas experiências e os seus conhecimentos prévios como ponto de partida para a construção progressiva e aprofundada do domínio da língua escrita. “Trata-se da utilização funcional da escrita pelas crianças, em situações reais de comunicação, mediada pelas múltiplas interações e pelos instrumentos e artefactos culturais disponíveis, numa abordagem integradora e desenvolvimentista” (Santana, 2009, p.26).

A mesma autora (Santana, 2009) refere ainda que a escrita, enquanto prática cultural autêntica inserida numa comunidade de aprendizagem, assume uma

intencionalidade comunicativa clara. Inicialmente dirigida ao grupo-turma, mas podendo ser alargada a públicos mais amplos através de circuitos de comunicação diversificados, o que implica um contínuo aperfeiçoamento dos textos. Esta exigência fomenta a consciência linguística, promovendo a atenção à sintaxe, à semântica, à coerência e à coesão textual nos processos de escrita, revisão e reescrita.

2.3. A motivação dos alunos para as atividades de escrita

Friddle e Ivey (2023) referem que ao convidar as crianças para escrever, estamos a criar oportunidades para acelerar e expandir o seu desenvolvimento ao nível da literacia e a nível social. De acordo com os estudos feitos pelas mesmas, as atividades interligadas de leitura partilhada de álbuns ilustrados, de criação voluntária de livros e conversas sobre leitura e escrita, aumentam a probabilidade de as crianças pequenas considerarem a escrita uma atividade merecedora de esforço e, desta forma, abordarão esta atividade com entusiasmo. Para as autoras, as crianças pequenas, escrevem (e leem) com o objetivo de realizar ações com significado, da mesma forma que, outras crianças e os adultos não investem na alfabetização apenas para a melhorar, mas sim por prazer e satisfação, para expandir a sua vida pessoal e social.

Como estratégias motivadoras para a escrita apresentam seis sugestões:

- i. Ler e conversar, diariamente, sobre livros infantis ilustrados; propor às crianças a construção dos seus próprios livros.
- ii. Organizar um centro de “criação de livros”, com livros em branco e materiais de escrita.
- iii. Pedir para lerem os livros enquanto o adulto transcreve.
- iv. Procurar conexões entre a leitura e a escrita para estimular.
- v. Fazer perguntas abertas, incentivar aproximações e apontar as estratégias usadas por elas na escrita.
- vi. Pedir que leiam os seus livros umas às outras, tornar os livros acessíveis a todos e encorajar para a releitura dos mesmos. (p.307)

É essencial que o educador ou professor atribua significado à escrita das crianças e que estas sintam que aquilo que escrevem, constitui uma mensagem com o propósito de ser partilhada com um destinatário. Desta forma, os textos poderão ser, por exemplo, para colocar em placares, para criar um jornal de parede, para publicar nas redes sociais, para criar livros, ...

Para Mata (2008), “aprender os usos da leitura e escrita pode ser particularmente importante para um verdadeiro envolvimento da criança em actividades de leitura e escrita” (p.18). Este processo promove uma compreensão progressiva mais sólida e uma apropriação gradual das finalidades, características e convenções da linguagem escrita (Mata, 2008).

A autora afirma ainda que “uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e avançar” (Mata, 2008, p.46). Ainda a mesma autora refere que este envolvimento só se atinge quando o contexto é rico em experiências de literacia e, as crianças não se limitam só à observam a sua utilização, como utilizam a escrita por necessidade e se sentem desafiadas, satisfeitas e habilitadas nas suas tentativas.

O prazer é uma das palavras-chaves para a descoberta e desenvolvimento de competências de escrita. Mata (2008) afirma ainda que “as crianças podem e devem brincar com a escrita, não só porque gostam e necessitam de o fazer, mas também porque quando se brinca não existe exigência nem pressão para que a tarefa fique correcta” (p.48). Desta forma, a escrita fica associada a uma atividade de prazer o que noutra circunstância estaria associada ao desconforto.

2.4. A participação dos alunos no processo de aprendizagem da escrita

A participação dos alunos no processo de aprendizagem da escrita é fundamental e está presente nos princípios que orientam, justificam e dão sentido ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Neste documento destaca-se a mobilização de valores e competências que capacitam os alunos de forma a intervirem na sociedade, tomando decisões fundamentadas em questões de natureza científica, social e ética. Desta forma, os alunos são convidados a participar, de forma ativa, responsável e consciente, na construção do seu próprio percurso académico.

Podemos ainda dizer que, de acordo com o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, os alunos no processo de aprendizagem da escrita têm um papel ativo, baseado numa reflexão pessoal e num trabalho autónomo, orientado pelo professor, ou seja, a participação dos alunos não é passiva nem centrada apenas na reprodução de conteúdos, mas, pelo contrário, é uma participação que deve levar a desenvolver “uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (p.10).

De acordo com o documento, a participação dos alunos, tal como referimos, é ativa e participativa quando os colocamos como protagonistas da sua aprendizagem. Ou seja, como nos diz Vilas-Boas (2001), a escola não pode promover só atividades que impliquem escrita. Deve promover estratégias que envolvam o aluno na escrita.

No processo de aprendizagem da escrita, isto significa que o aluno possa planejar, produzir e rever os textos autonomamente; que participe em trabalhos colaborativos com os colegas e com o professor, por exemplo através de trabalhos de escrita partilhada ou trabalhos por projeto; ou mesmo que lhe sejam proporcionados momentos em que possa expressar as suas ideias com uma intencionalidade comunicativa.

Há também outras características que, de acordo com o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, se podem identificar como fundamentais neste processo de aprendizagem. Estamos a falar do desenvolvimento da autonomia do aluno, quando se trabalha com ele a definição de objetivos para a sua escrita; quando se planificam e selecionam as estratégias mais adequadas aos diferentes perfis dos diferentes alunos ou quando, com o aluno e a partir dele, se avalia e reformula o próprio trabalho. Resumindo, o aluno passa a ver a escrita como um processo de expressão das suas ideias e de comunicação e não apenas como um produto final.

Outra característica prende-se com o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade. O aluno deve ser levado a argumentar, a justificar as suas opiniões e a estruturar raciocínios. Fá-lo através da produção de textos variados e sempre utilizando a escrita como meio de resolução de problemas e de comunicação de conhecimento e ideias. Todo este trabalho deve basear-se em princípios como o respeito pela língua, pelas suas normas e regras, o uso responsável da informação que pesquisa e, sobretudo perceber que as palavras têm impacto em quem lê ou ouve.

Em suma, podemos dizer que, segundo o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, a escrita deixa de ser apenas um exercício técnico e passa a ser um instrumento de construção de conhecimento, cidadania e desenvolvimento pessoal. O aluno, no processo de ensino e aprendizagem da escrita, passa por ser o autor do seu próprio percurso, com um pensamento crítico e reflexivo. Este trabalho, em que se aprende muito através de práticas colaborativas na produção de textos, deve ser também crítico e comunicativo, mas acima de tudo reflexivo e com capacidade de dar e receber um *feedback* que seja construtivo.

3. A escrita como aprendizagem interativa

A escrita, como vimos no subcapítulo anterior, deve fazer parte do quotidiano da criança de forma natural e com intencionalidade. Deve funcionar como meio de comunicação, expressão e construção de conhecimento. Neste sentido iremos abordar neste subcapítulo o conceito de trabalho por projeto, através da investigação de vários autores, como estratégia fundamental para o desenvolvimento de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) no aluno.

3.1. Trabalho por projeto

A palavra “projeto” vem do *projectu-*, que significa «lançado», participio passado de *projicere*, «lançar para a frente». Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora a palavra significa “Plano para a realização de um ato; intenção de realizar algo”. Deste modo, projeto implica algo que se planifica, algo intencional, para realizar no futuro. No que se refere à educação, a palavra projeto implica algo mais alargado, abrangente e com uma vertente pedagógica e humana muito intencional.

Como observam Katz et al. (1998), os projetos foram introduzidos, em contexto escolar, no início do século XX. Na Europa, esta introdução está ligada ao movimento denominado “Escola Nova” e aos modelos de aprendizagem ativa “pela vida e para a vida” que se basearam na obra de Décroly, Cousinet e Freinet, “no método dos complexos” desenvolvido na ex-União Soviética. Todas as propostas apresentadas tinham como objetivo centrar o ensino/aprendizagem no aluno, favorecendo os seus interesses em articulação com diferentes áreas e domínios do saber, afastando-se das propostas “tradicionais” do ensino centrado no professor.

Para Guedes (2011), “a realização de um projeto pressupõe a representação, na mente, de um produto, a sua significação e a antecipação de um processo” (p.5). O trabalho por projetos constitui uma via particularmente eficaz para desenvolver competências essenciais de uma cultura científica, uma vez que é sustentado na investigação, na pesquisa, na recolha e tratamento de dados, na elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e do produto final, garantindo a validação social de todo o trabalho (Guedes, 2011). Para a autora, a elaboração de projetos “permite desenvolver a cooperação e exercer de forma direta processos de aprendizagem ativos e estimulantes promovendo, igualmente, o sucesso de todos os elementos de uma comunidade de aprendizagem” (Guedes, 2011, p.5).

Os projetos educativos, afirma Silva (1998), “permitem integrar um conjunto diversificado de actividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação” (p.99).

Desta forma, o trabalho por projeto desenvolve competências essenciais e necessárias que vão de encontro aos princípios orientadores descritos no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Para além disso, a aprendizagem por projeto e através de problemas “oferece muitas oportunidades para uma aprendizagem autêntica e relevante, além de explorar nosso interesse intrínseco em conhecer e compreender” (UNESCO, 2022, p.48).

Segundo o que refere a UNESCO (2022), a aprendizagem centrada em problemas e projetos pode apoiar os alunos nas suas experiências pessoais, permitindo-lhes compreender o mundo como algo dinâmico, construir conhecimento e discernimento, bem como a desenvolver competências de literacia e de expressão significativa.

Esta abertura dos alunos ao mundo implica um reconhecimento de que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas em interação com o outro. Assim e segundo a UNESCO (2022):

Um foco em problemas e projetos compartilhados significa que a prioridade é dada ao estudo, à pesquisa e à construção conjunta. O conhecimento e a capacidade dos indivíduos se expandem em conexão com os outros, destacando de que maneira a capacidade de agir é compartilhada, bem como as dimensões diversas e em rede do próprio conhecimento. (p.50)

Desta forma, o conhecimento passa ser algo que se vive e experimenta, se procura, se investiga e se constrói no âmbito da dinâmica do trabalho por projeto.

A prática de trabalho por projeto no contexto educativo, de acordo com Xarepe (2001), tendo em conta o modelo de trabalho do Movimento da Escola Moderna, implica uma dinâmica centrada na turma, que assume a responsabilidade de escolher, gerir e regular o seu desenvolvimento, definindo tempos, tarefas, parcerias, resultados e produções. Os alunos orientados para a resolução de problemas e dificuldades, aprendem através da descoberta, da procura de respostas para as questões levantadas. Refletem sobre a ação, trabalhando em cooperação, levantando novas questões, num processo

contínuo que contribui para o desenvolvimento cultural e cívico de todos os envolvidos, em vez da transmissão de saberes por parte do professor.

Em suma, e segundo a mesma autora, num mundo cada vez mais aberto à informação, marcado com um ritmo acelerado e espírito competitivo, é necessário “desenvolver nos alunos capacidades de pesquisa, selecção e organização da informação, de modo a promover a auto-estima, a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade, o respeito pela diferença, o espírito de entreajuda...” (Xarepe, 2001, p.5).

No contexto educativo e para esta autora, a prática de projetos coloca a turma no centro do trabalho de aprendizagem. Desta forma, é a turma que escolhe, gere, define os tempos, as tarefas, as parcerias, as produções e desenvolvimento dos próprios projetos (Xarepe, 2001).

3.1.1. Tipos de projeto

Existem diferentes tipos de projetos em contexto educativo que permitem desenvolver competências, criando ambientes enriquecedores que permitam dar respostas às curiosidades das crianças. Neste trabalho destacamos, os tipos de projeto que nos apresenta Guedes (2011), pois foram aqueles que sustentam a opção metodológica da nossa investigação.

A autora apresenta-nos três tipos de projetos que fazem parte do modelo de aprendizagem do Movimento da Escola Moderna: “os temáticos de estudo e/ou de investigação científica, os técnico-artísticos e os de intervenção social” (Guedes, 2011, p.6). A maioria dos projetos, independentemente o tipo, ocorre a partir de uma pergunta, curiosidade, saída exterior ou sugestão dos alunos. Após esse levantamento define-se o tipo de projeto a realizar.

A mesma observa que os projetos temáticos de estudo e/ou investigação científica, implicam responder a uma questão mobilizando conhecimentos e capacidades de pesquisa; requerem atividade experimental para validar hipóteses. (Guedes, 2011)

Já os projetos técnico-artísticos, envolvem a criação de produtos ou obras artísticas (podendo ser esculturas ou peças de teatro).

Por fim, os projetos de intervenção social, visam transformar o meio envolvente em que as crianças vivem, promovendo uma cidadania de ativa.

Esta opção baseia-se no facto deste tipo de projetos potenciar, estimular e desenvolver as várias competências presentes no currículo, uma vez que um só projeto é

capaz de articular saberes provenientes de diferentes áreas disciplinares interligando várias áreas curriculares. A natureza transversal e integradora destes projetos favorece não só a consolidação de aprendizagens específicas, mas também o desenvolvimento de competências de ordem mais ampla, como a capacidade de resolução de problemas, o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração entre pares.

3.1.2. Etapas de um projeto

O trabalho por projeto, independentemente do tipo de projeto escolhido, compreende várias etapas, que implicam interligação e interação. Embora possam existir vários modelos, existem algumas características fundamentais dos mesmos e que são comuns a todos eles.

Guedes (2011) apresenta-nos um projeto dividido ao longo de quatro fases: a primeira corresponde à “definição do problema”; a segunda corresponde à “planificação e lançamento do trabalho”; a terceira à “execução do trabalho”; e a quarta à “avaliação e divulgação do trabalho” (p.7).

A definição do problema será o ponto de partida para a realização do projeto. O problema, tal como já referimos, poderá surgir de uma observação, após uma visita de estudo, de um incidente, ... São questões autênticas que “poderão surgir a partir do momento de Mostrar, Contar e Escrever ou a partir de uma leitura no centro de recursos, etc...” (Guedes, 2011, p.8).

Após a definição do problema, é necessário elaborar uma planificação e o lançamento do trabalho. Nesta etapa, as crianças, juntamente com o educador ou professor, organizam o trabalho, distribuem tarefas, planificam o projeto tendo em conta algumas questões: O que já sabemos ou pensamos? Quem faz? O que precisamos? / Onde vamos saber? Como vamos comunicar? Como vamos mostrar? Quando? (Guedes, 2011).

A execução do trabalho é marcada pela pesquisa, pela recolha e registo de dados e pela ilustração. “Nesta fase também se fazem alguns momentos de avaliação para aferir o que cada um está a fazer para o objetivo comum. De forma cooperada os elementos do grupo de trabalho vão fazendo o balanço do andamento do projeto” (Guedes, 2011, p.8). Maher e Yoo (2017) salientam a importância de, nesta etapa, dar oportunidade aos alunos de fazerem vários rascunhos ou revisões do seu trabalho. Esta tarefa permite refletir criticamente sobre o que produziram, identificar fragilidades e aperfeiçoar a qualidade antes do produto final.

Os mesmos autores e relativamente à quarta fase referem ser essencial, ainda antes da divulgação, que haja uma avaliação e um feedback por parte dos professores, dos colegas e até do próprio aluno, pois ajudará a moldar o processo e o produto final. “A avaliação e o *feedback* regulares permitem que os professores atendam às necessidades específicas dos alunos e grupos-alvo. Também permitem que os alunos valorizem o processo de aprendizagem em vez de se concentrarem apenas no produto final” (Maher & Yoo, 2017, p.5).

Já a divulgação corresponde ao momento em que os resultados ou o que os alunos aprenderam são apresentados e sujeitos à apreciação crítica dos pares. A divulgação do projeto permitirá às crianças comunicar o que aprenderam e submeter o trabalho à apreciação dos pares, assegurando a partilha do conhecimento, pois “ao validar junto dos seus pares o trabalho realizado, a criança está a assegurar-se de que, efetivamente, o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser compartilhado por todos (...)” (Guedes, 2011, p.8).

Os autores Maher e Yoo (2017) acrescentam ainda a importância da partilha e do contacto com diferentes especialistas, referindo que: “ao trabalhar com especialistas externos, os alunos podem se envolver na comunidade com uma ampla gama de pessoas, (...). Essas pessoas também podem vir às escolas para trabalhar com os alunos e compartilhar seus conhecimentos” (p.6). Desta forma, os alunos adquirem um conhecimento mais específico numa determinada área.

Para tal, Maher e Yoo (2017) propõem o recurso às “conferências” como ferramenta. Estas conferências são conduzidas pelos alunos com o apoio dos professores e, segundo os autores, têm um impacto mais significativo do que o feedback após a conclusão do projeto.

Maher e Yoo (2017) realçam que “oferecer aos alunos um público e um contexto real para o seu trabalho reforça a compreensão de que o seu trabalho tem aplicações mais amplas e é relevante para as necessidades e preocupações atuais” (p.6). Assim, a divulgação do projeto possibilita, como vimos, uma aproximação à comunidade, favorecendo a aprendizagem através do contacto.

3.1.3. Perspetivas do Movimento da Escola Moderna (MEM) sobre trabalho por projeto

De acordo com Gomes (2011) e tendo em conta o modelo de trabalho pedagógico do Movimento da Escola Moderna, o trabalho por projeto (projeto cooperativo) implica:

- i. Antecipação de uma representação mental - pensar no que se quer fazer, saber ou mudar.
- ii. Clarificação do significado social do trabalho previsto, assegurando a sua utilização, apropriação, intervenção e divulgação.
- iii. Elaboração do projeto de atuação organizando-o em ações.
- iv. Conceção de um plano de trabalho distribuindo as ações no tempo e atribuindo tarefas/responsabilidades.
- v. Execução de um plano para pesquisar, elaborar inquéritos sociais e intervir. Para realizar o tratamento da informação, para idealizar a apresentação das produções para apropriação coletiva. Finalmente, para a elaboração de instrumentos para obter o feedback dos destinatários.
- vi. Comunicação dos resultados do estudo ou da intervenção (divulgação).
- vii. Realização de uma avaliação crítica do processo e da utilização social dos resultados. (p.42)

O trabalho por projeto, nesta perspetiva, implica uma dinâmica colaborativa, uma planificação estruturada (plano de trabalho) e uma interação entre professor e alunos. Neste sentido, Gomes (2011) diz-nos que é através dos projetos que “aprendemos para ensinar aos outros, daí ser importante clarificar a importância do que estudamos para o grupo e percebermos o contributo que cada projeto traz à aprendizagem de cada um” (p.42).

No que diz respeito à avaliação e de acordo com o modelo de trabalho pedagógico do Movimento da Escola Moderna, um trabalho por projeto é avaliado com o objetivo de o melhorar e dando a possibilidade de lhe dar continuidade. A avaliação é discutida em pares ou em grupo mais alargado deixando opiniões e sugestões de melhoria. Desta forma e, considerando que a aprendizagem deve estar ligada com o mundo real e com a vida em sociedade, o trabalho por projeto ganha sentido quando envolve os alunos. Gomes (2011) ainda salienta que “como professores, temos a responsabilidade de colocar os alunos no papel de quem produz verdadeiros produtos culturais, tal como na sociedade o fazem os escritores, os pintores ou os escultores” (p.53).

Assim podemos afirmar que, é durante o planeamento, a construção do projeto, a divulgação e a avaliação, que se vai construindo a aprendizagem e o conhecimento que irá desenvolver as competências, destrezas e atitudes necessárias ao desenvolvimento de cada criança.

3.2. Projeto de escrita como estratégia pedagógica integrada do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”

O “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” é, sobretudo, um documento orientador que pretende assegurar o desenvolvimento do aluno no seu todo. A sua aplicação pretende formar cidadãos dotados de competências cognitivas, sociais, culturais e éticas essenciais e capazes de participar e intervir numa sociedade. Deste modo, é essencial promover em contexto escolar, práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, o pensamento crítico, a comunicação e a construção ativa de conhecimento. Foi, por tudo isto, que foram criados princípios orientadores que justificam e dão sentido ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Eles são:

- i. a base humanista;
- ii. o saber;
- iii. a aprendizagem;
- iv. a inclusão;
- v. a coerência e flexibilidade;
- vi. a adaptabilidade e ousadia;
- vii. a sustentabilidade;
- viii. a estabilidade. (p.13)

Em articulação com este referencial, o desenvolvimento de um projeto de escrita enquanto estratégia pedagógica surge como uma resposta a estes princípios orientadores, permitindo articular o conhecimento, as atitudes e valores, enquanto potencia aprendizagens significativas.

As competências que se pretendem desenvolver na escolaridade obrigatória, são uma combinação entre conhecimentos, capacidades e atitudes. Estas competências incluem: Linguagens e textos, Informação e Comunicação, Raciocínio e Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Relacionamento Interpessoal, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, Bem-Estar, Saúde e Ambiente, Sensibilidade Estética e Artística, Saber Científico, Técnico e Tecnológico e Consciência e Domínio do

Corpo. Em conjunto e interligação, estas áreas visam promover capacidades cognitivas, sociais, emocionais, culturais que sustentam a participação ativa dos alunos.

Segundo Pozuelos (2007):

Participação, interesse, motivação e envolvimento intelectual são descritores, normalmente atribuídos aos alunos que trabalham em sala de aula com projetos.

Rompe com essa passividade típica de outros modelos do código disciplinar, em que os alunos passam por diferentes atividades e conhecimentos desconexos uns dos outros, sem um fio condutor e sem ter claro que a relação que existe entre eles e em que medida isso afeta as suas vidas e a sua formação enquanto adultos e jovens que vivem numa sociedade e realidade que precisam de conhecer, compreender e transformar (p.22).

Desta forma, a escrita deixa de ser um exercício isolado para se afirmar como prática formativa que concretiza, em contexto educativo, os princípios e finalidades inscritos no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Capítulo 2 – Metodologia de investigação

2.1. Paradigma de investigação

O paradigma de investigação assume um papel importante na definição das opções metodológicas de um estudo, orientando o investigador e ajudando-o não só a formular as questões de investigação, como a selecionar os procedimentos de recolha e a análise de dados. Bogdan e Biklen (1994) definem paradigma como um “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (p.52).

Pacheco (1993, como citado em Coutinho, 2013) acrescenta a esta definição a ideia de compromisso entre o investigador e a comunidade científica quando diz que o paradigma é “um compromisso implícito de uma comunidade de investigadores com um quadro teórico e metodológico preciso, e, conseqüentemente, uma partilha de experiências e uma concordância quanto à natureza da investigação e à concepção do conhecimento” (p.9).

Neste sentido, e através da elaboração de um esquema baseado em valores, teorias e regras, articulados entre si e aceites pelo próprio investigador, mas também pelos seus pares da comunidade científica, o paradigma orienta o investigador e dá-lhe uma estrutura para o seu estudo. Este esquema passa assim a depender de múltiplos fatores, como as conceções e a experiência do investigador, a estratégia de investigação, os planos e procedimentos de pesquisa, os métodos de recolha e análise de dados, ou a natureza do problema e do público a que se destina. E, tudo isto, contribui para a definição da metodologia a utilizar. Assim, o paradigma cumpre dois papéis centrais na investigação científica: se por um lado unifica e legitima conceitos, teorias e metodologias, por outro, sustenta critérios de recolha, interpretação e validação dos dados (Coutinho, 2013).

A mesma autora defende a existência de três grandes paradigmas na investigação em ciências sociais e humanas: o paradigma positivista ou quantitativo; o interpretativo ou qualitativo; e o paradigma sociocrítico ou hermenêutico (Coutinho, 2013).

O paradigma qualitativo ou interpretativo surge nos finais do século XIX, inícios do século XX, com o nascimento da antropologia e da sociologia, logo tem como objeto o comportamento de ser humano. Tal como afirma Coutinho (2013) e de uma forma

sintética, “este paradigma pretende substituir as noções científicas de *explicação*, *previsão* e *controle* do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação” (p.17). A autora refere ainda que, este paradigma, procura compreender o mundo pessoal dos sujeitos, tenta interpretar e compreender os significados da ação humana num dado contexto social (Coutinho, 2013).

Já em relação à investigação, a autora salienta que “implica interpretar ações de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em ação” (Coutinho, 2013, p.18), desta forma, a produção do conhecimento é entendida como um processo interativo, circular e em espiral, pois a teoria e a prática estão interligadas.

Em suma, o presente trabalho de investigação incide no paradigma interpretativo, por se considerar o mais adequado aos objetivos e à natureza do estudo, pois este paradigma privilegia a compreensão dos fenómenos a partir das ações e interações dos participantes, as suas perspetivas e experiências.

2.2. Tipo de estudo

O presente trabalho segue um modelo de investigação de natureza qualitativa. Esta abordagem “difere da quantitativa não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados” (Marconi & Lakatos, 2008, p.269). Desta forma, este tipo de investigação permite observar, no terreno e em contexto real, as interações entre os participantes do estudo, bem como as dinâmicas pedagógicas e os significados atribuídos às experiências vividas.

Autores como Santo (2015), caracterizam os métodos qualitativos em ciências sociais, fundamentalmente, pelas técnicas de observação participante e pela entrevista, ou seja, direcionados para os procedimentos centrados na investigação detalhada.

Ou mesmo Marconi e Lakatos, (2008) que nos referem que a investigação qualitativa se caracteriza por, em primeiro lugar, fazer a recolha dos dados, com a finalidade de se poder elaborar uma “teoria base”, um conjunto de conceitos, princípios e significados e, deste modo, a pesquisa relaciona-se com a teoria. As mesmas autoras referem ainda que “a finalidade da pesquisa científica não é apenas a de fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um carácter interpretativo no que se refere aos dados obtidos” (Marconi & Lakatos, 2008, p.272).

E, finalmente, Patton (2002), que de uma forma muito simples, nos diz que a investigação qualitativa envolve a entrevista e a sua interpretação, a observação e análise de documentos.

Para este trabalho optámos pela utilização do método de investigação-ação como estratégia metodológica. Os estudos de investigação-ação, segundo Afonso (2005), têm como objetivos a “melhoria da eficácia do grupo ou da organização (produto/serviço), ou na melhoria do clima organizacional (colegialidade, envolvimento...)” (pág.75). Desta forma, a investigação-ação caracteriza-se pelo envolvimento direto dos participantes na realidade que se pretende estudar e transformar, podendo existir apoios externos de consultores ou facilitadores. Esta metodologia, parte de problemas concretos do quotidiano e centra-se nas necessidades práticas do contexto em vez se limitar apenas a questões teóricas (Afonso, 2005). Para além disso, segundo o mesmo autor, esta metodologia pressupõe o respeito pelos valores, pelas dinâmicas e pelas condições de trabalho da organização onde decorre a investigação, procurando promover mudanças de forma colaborativa e ajustada.

Afonso (2005) refere ainda que a investigação-ação distingue-se pela flexibilidade metodológica, uma vez que as técnicas de recolha e análise de dados devem adequar-se aos recursos disponíveis e interferir o menos possível nas práticas habituais da organização. Por fim, destaca também a relação entre ação e reflexão como um processo em que a reflexão conduz a novas formas de intervenção e a ação permite reavaliar e aprofundar a reflexão desenvolvida.

Dentro desta abordagem, Coutinho et al. (2009) defendem que a investigação-ação pode constituir um desafio importante para os profissionais interessados em contribuir para a melhoria das práticas educativas, pois “a prática e a reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (Coutinho et al., 2009, pág.358). Os mesmos autores acrescentam que a metodologia Investigação-Ação articula, de forma simultânea, a investigação e mudança, através de um processo cíclico baseado na alternância entre ação e reflexão crítica. Neste contexto, destacam a importância da reflexão do professor sobre a própria prática, não apenas para resolver problemas identificados, mas sobretudo para planificar e implementar melhorias nas práticas educativas. (Coutinho et al., 2009)

Dito isto, a metodologia de investigação-ação revelou-se a mais adequada ao presente estudo, uma vez que o objetivo não se limitava só à observação e à análise documental, mas implicava a implementação de um projeto de escrita com intenção de transformar e melhorar das práticas pedagógicas e as competências dos alunos, respeitando as dinâmicas e os valores das instituições onde decorreu o estudo. Neste sentido, esta abordagem permitiu articular investigação e intervenção, promovendo simultaneamente uma reflexão crítica sobre a ação desenvolvida.

2.3. Problema de investigação

A presente investigação resulta de um interesse particular pelo ensino e aprendizagem da escrita. A prática pedagógica tem evidenciado que, apesar dos esforços desenvolvidos pelos docentes, a escrita continua a constituir um dos domínios em que os alunos revelam maiores dificuldades. Embora o ensino da leitura e da escrita tenha sido considerado prioritário, nomeadamente em abordagens como o Método João de Deus, que valoriza o papel ativo da criança desde as primeiras etapas da aprendizagem, a experiência em contexto educativo levanta questões pertinentes relativamente à relação entre a aprendizagem da leitura e da escrita e as dificuldades persistentes que os alunos evidenciam neste último domínio.

De facto, observa-se que, apesar do contacto precoce com materiais de leitura e escrita, desde a Educação Pré-Escolar, muitos alunos continuam a apresentar fragilidades ao nível da construção frásica, da ortografia e da organização do discurso escrito. Este cenário levanta a necessidade de compreender melhor os processos envolvidos na aprendizagem da escrita e de identificar estratégias pedagógicas mais eficazes.

Neste contexto, surge o problema de investigação que orienta o presente estudo: de que forma as dinâmicas pedagógicas e didáticas de um projeto de escrita contribuem para a melhoria das aprendizagens dos alunos do 1.º Ciclo num determinado contexto escolar?

2.4. Questões de investigação

Neste trabalho e tendo em conta o problema definido, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- i. Que estratégias pedagógicas e didáticas são mobilizadas no desenvolvimento do projeto?

- ii. De que forma a supervisão pedagógica apoia a implementação e desenvolvimento do projeto de escrita?
- iii. Que percepções têm os professores sobre o impacto do projeto nas aprendizagens dos alunos?
- iv. Que evidências de melhoria na motivação e nas competências de escrita são observáveis nos alunos?
- v. Em que medida a adoção de um trabalho por projeto no âmbito da escrita contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos?
- vi. Quais são os principais desafios e constrangimentos na implementação do projeto?

2.5. Objetivos do estudo

Para este trabalho, pretende-se, como objetivo geral, analisar de que forma as dinâmicas pedagógicas e didáticas de um projeto de escrita contribuem para a melhoria das aprendizagens dos alunos no 1.º Ciclo.

Para tal, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- i. Compreender o impacto da implementação de um projeto de escrita na motivação e no desempenho dos alunos, analisando o seu envolvimento nas atividades propostas;
- ii. Analisar a influência do trabalho por projeto no desenvolvimento das competências de escrita e de expressão oral, identificando possíveis melhorias ao longo da implementação do projeto;
- iii. Identificar a relação entre o trabalho por projeto e o nível de envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, considerando a sua participação, interesse e autonomia;
- iv. Avaliar o contributo do projeto de escrita para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos, no contexto das atividades realizadas;
- v. Identificar e compreender as principais dificuldades dos alunos na aprendizagem da escrita;
- vi. Analisar em que medida o trabalho por projeto promove práticas pedagógicas centradas no aluno, no contexto da sala de aula;

- vii. Compreender as perceções dos professores sobre o ensino da escrita no 1.º Ciclo, bem como sobre a implementação do projeto;
- viii. Refletir sobre o papel do professor enquanto facilitador e mediador do processo de ensino e aprendizagem da escrita, no âmbito do trabalho por projeto;
- ix. Identificar os desafios e limitações associados à implementação de um projeto de escrita em contexto educativo;
- x. Investigar de que forma o projeto “Lápis Afiado” contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos, particularmente no domínio da escrita.

2.6. Participantes do estudo

Este estudo teve como campo de investigação duas instituições educativas de natureza privada, no distrito do Porto e no distrito de Santarém. Participaram oito professores e oito turmas do 1.º ciclo.

Inicialmente foi solicitada a autorização às direções das instituições onde o projeto de didática da escrita iria ser aplicado, para que fosse possível proceder à aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

O projeto de didática da escrita decorreu durante o ano letivo 2024/2025, altura em que também foi feita a observação. Durante esse ano letivo foi também realizada a recolha de dados e análise documental. Em julho de 2025, foi elaborado e aplicado o guião para a entrevista.

2.7. Técnicas de recolha de dados

Em investigação qualitativa podemos definir três grupos de técnicas de recolha de dados: os inquéritos (entrevistas ou questionários); a observação (direta sistemática ou participante) e a análise documental. (Lessard-Hébert et al, 2008)

Esta investigação de natureza qualitativa, com o objetivo de analisar de que forma é que as dinâmicas implementadas por um projeto de didática da escrita contribuem para melhorar as aprendizagens dos alunos do 1.º Ciclo, bem como, a motivação, organização de ideias e autonomia no processo de aprendizagem, utilizou como técnicas de recolha de dados a entrevista, semiestruturada através de técnica de “*focus-group*”, a observação participante e análise documental.

A recolha de dados consistiu, tal como definem Quivy e Campenhouldt (1998) em “recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das

unidades de observação incluídas na amostra” (p.183). Desta forma foi reunida a informação necessária para o estudo, de modo a atingir os objetivos do mesmo e, consequentemente, responder às questões da investigação.

2.7.1. Entrevista

Qualquer um de nós, ao longo da sua vida, já fez entrevistas ou já foi entrevistado. Esta técnica de recolha de dados, talvez a par com os questionários, é um dos principais métodos que as empresas e outras instituições públicas e privadas têm para conhecer o “pensamento” dos clientes ou utilizadores sobre a qualidade, eficácia e satisfação dos mesmos em relação aos seus produtos ou serviços.

A entrevista é um inquérito, em que o investigador faz questões e recolhe a informação sobre determinado tema através da interação e autorrelato (Coutinho, 2013).

Esta técnica de recolha de dados, simplificando, consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por um dos intervenientes e com o objetivo de obter informações sobre o outro ou outros (Morgan, 1988).

A entrevista pode, segundo Coutinho (2013), variar. Esta variação depende dos objetivos da investigação, mas depende sobretudo quanto ao grau de estruturação, tendo as seguintes formas:

- (i) entrevista estruturada, caracterizada por um número e ordem pré-definidas de questões a colocar ao entrevistado;
- (ii) entrevistas não estruturadas, que significa a não existência de um guião para orientação das mesmas, apenas tópicos ou temas a serem abordados e explorados;
- (iii) entrevista semiestruturada, que pode ter um guião, com tópicos ou temas a serem abordados, questões a serem colocadas, mas que é muito flexível, pois permite colocar questões diferentes das inicialmente previstas, e adaptável à conversa com o entrevistado, permitindo que surjam novas questões ou mesmo que algumas previamente definidas não sejam colocadas, dado que tem sempre em consideração o que está a ser partilhado pelo entrevistado; ideal para uma investigação qualitativa (Coutinho, 2013).

A entrevista semiestruturada foi a opção metodológica para este trabalho, uma vez que se trata um estudo baseado numa abordagem qualitativa. Neste tipo de entrevistas,

ainda que o investigador utilize um guião pré-determinado, tem a oportunidade de abordar uma grande quantidade de temas, o que lhe permite levantar uma série de questões e, ao entrevistado, a oportunidade de moldar o conteúdo da entrevista às suas percepções. Autores como Bogdan e Biklen (1994), referem que “nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (p.135).

Quivy e Campenhoudt (1998) confirmam a ideia avançada por Bogdan e Biklen quanto ao modelo de entrevista semiestruturado ao realçarem a sua elevada flexibilidade ao nível da estrutura pois, combina perguntas que o investigador preestabeleceu, com novas perguntas que surgem ao longo da conversa e com a exploração de novos temas ou hipóteses. Afirmam ainda que é a esta técnica de recolha de dados que os investigadores recorrem quando querem entender as percepções dos entrevistados sobre um dado contexto, as experiências que resultam do mesmo e as interpretações que fazem, sempre de acordo com as suas vivências. E também adiantam que é a técnica que facilita a análise e compreensão das ocorrências em sociedade, levando a que o discurso do entrevistado seja pautado por uma maior liberdade e ligeireza, sem nunca negligenciar a seriedade e o foco de investigação.

Esta ideia é corroborada por Fortin (2009), quando diz que a entrevista semiestrutura é de particular utilidade em investigações nas áreas das ciências sociais, da educação, da saúde, ou em todas as áreas onde o principal objetivo é o conhecimento das diferentes visões e dos distintos pontos de vista dos indivíduos envolvidos, relativamente a vários aspetos como dinâmicas sociais, práticas, valores. Neste sentido, o papel que o entrevistador assume tem uma grande importância, pois é-lhe pedido que seja dotado de competências como: a sensibilidade, a escuta ativa, a empatia, a mediação, ou a capacidade de improviso e adaptação, de modo a conseguir atingir os objetivos do estudo através de dados fidedignos.

Já Vilelas (2017) realça a importância de uma cuidadosa organização e elaboração do guião de entrevista. No mesmo deve constar, segundo este autor, informações gerais, objetivos gerais, tópicos para questionar, objetivos específicos e um formulário de questões. Ainda segundo a sua perspetiva, a entrevista semiestrutura, quando combinada com outras técnicas de recolha de dados, como a observação ou a análise documental, facilita a triangulação de dados o que dá credibilidade ao estudo.

No âmbito da presente investigação, optámos pela utilização da metodologia do “*focus group*”, ou também designado por grupo de discussão, como técnica de recolha de dados, por possibilitar a interação e discussão entre os participantes do projeto e posterior recolha de dados. Esta técnica que se caracteriza pela elaboração e utilização de um guião com perguntas relativamente abertas, permite que os entrevistados possam responder de forma livre. E, durante a entrevista, o entrevistador (pesquisador) pode mesmo sair do guião que elaborou e pedir mais pormenores que pode ajudar o entrevistado a aprofundar a questão (Flick, 2005). Este mesmo autor afirma ainda que as decisões acima referidas “só podem ser tomadas na própria situação de entrevista, exigem um alto grau de sensibilidade quer ao entrevistado quer ao modo como a entrevista decorre” (p.94).

Sobre esta condução da entrevista, Marconi e Lakatos (2008) acrescentam ainda que “o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade e intuição do pesquisador, que deve ser imparcial, procurando não interferir nas respostas dos entrevistados e não deixar sua personalidade influenciar as respostas” (p.272).

Morgan (1996) define “*focus group*” como uma técnica de investigação que recolhe dados através da interação em grupo. Sendo que o tema é dado pelo investigador. De acordo com o mesmo autor, este conceito apresenta três componentes importantes. Em primeiro lugar, é um método de investigação orientado para a recolha de dados, em segundo lugar, o reconhecimento de uma interação numa discussão em grupo como a fonte dos dados e em terceiro lugar, destaca o papel ativo do investigador na criação da discussão em grupo para fins de recolha de dados.

Como referem Silva et al. (2014), os “*focus group*” podem ocorrer em diferentes fases do projeto de investigação. Numa fase inicial, para gerar questões para posterior questionário, numa fase intermédia, para ajudar a interpretar os resultados obtidos num questionário ou numa fase final, para discutir com os participantes os resultados obtidos. Morgan (1996) aponta duas fragilidades deste método. A primeira está relacionada com a confiança no foco do investigador e a outra com a interação dos participantes dentro do grupo. Esta última é apontada pois a interação em grupo exige uma divulgação de experiências pessoais e é possível que alguns temas não sejam aceites pelos participantes da investigação. De qualquer modo, como refere o mesmo autor, as vantagens podem ser potenciadas através do cuidado colocado em diversas questões relacionadas com o desenho da investigação. Galego e Gomes (2005) sublinham que “é desejável que o moderador/investigador tenha conhecimento das características dos membros do grupo, especialmente sobre as diferenças entre os membros, detalhes sobre as relações entre eles

que possam favorecer a interpretação e a análise dos dados a recolher” (pp.181-182) e, desta forma, é possível contornar as limitações transformando-as em oportunidades para enriquecer a recolha e interpretação de dados.

Silva et al. (2014), relativamente aos projetos onde se usaram os “*focus group*”, ainda afirmam que “geraram dados relevantes quer pela originalidade de alguns dos temas emergentes quer pelo seu contributo significativo para as fases subsequentes do processo de investigação” (p.187)

Em suma, a utilização do “*focus group*”, neste trabalho de investigação, e apesar das limitações apontadas, revelou-se uma técnica dinâmica e valiosa para a análise e avaliação do projeto implementado. O “*focus group*” quando bem conduzido e bem estruturado, supera as suas limitações e potencia a recolha de dados enriquecendo o projeto de investigação. Para tal, foi preparado um guião de entrevista composto por oito blocos conforme se pode ver no Apêndice 1. A entrevista, como referido, foi realizada aos professores das turmas que participaram no projeto.

2.7.2. Observação

A observação é outro dos instrumentos que assume bastante relevância para a recolha de dados numa investigação qualitativa. Segundo Bell (2010), este instrumento consiste em “observar e registar da forma mais objetiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (p.164).

Santo (2015) refere que “a técnica de observação participante compreende a integração do investigador no grupo (leia-se também comunidade) de observação durante um período variável que pode ir de alguns meses a alguns anos” (p.31).

Na perspetiva da mesma autora, “a principal vantagem da observação-participante (ou observação-participação) é o distanciamento do investigador em relação ao grupo, o que lhe confere a possibilidade de atentar em detalhes que de outro modo lhe poderiam parecer naturais ou não dignos de registo” (Santo, 2015, p.32).

Quivy e Campenhoudt (1998) apontam três limitações ou problemas da observação direta: a dificuldade do grupo em aceitar o observador, a dificuldade em recordar o que foi observado (pois nem sempre é possível ou recomendável tirar notas), e, finalmente, o problema da interpretação das observações.

Em comparação com outros instrumentos de recolha de dados, Afonso (2005), diz-nos que a observação é mais autêntica, na medida em que a informação obtida não se

limita à opinião dos sujeitos, como acontece nas entrevistas ou questionários, mas assume a forma de registos escritos pelo investigador.

Para Quivy e Campenhoudt (1998) “o acto de observar será estruturado, na maior parte dos casos, por uma grelha de observação previamente constituída” (pp.196-197) e que “estas grelhas definem de modo muito selectivo as diferentes categorias de comportamentos a observar” (p.198).

Estes autores, tendo por base esta ideia, defendem ainda que a “validade do seu trabalho assenta, nomeadamente na precisão e no rigor das observações, bem como no contínuo confronto entre as observações e as hipóteses interpretativas” (pp.197-198).

Para estes autores, a observação apresenta também como vantagens:

a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem. A recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo. A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos. É mais fácil mentir com a boca do que com o corpo (p.199).

De referir ainda que “é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005, p.91).

Dentro da observação, como instrumento de recolha de dados podemos, mais especificamente falar da observação directa. Esta foi a técnica utilizada neste trabalho, pois permite que a recolha e o registo dos dados ocorram quando eles na realidade acontecem.

Para Quivy e Campenhoudt (1998), “a observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação” (p.164). Ainda segundo estes autores, e quanto aos sujeitos observados, eles “não intervêm na produção da informação procurada. Esta é manifestada e recolhida directamente neles pelo observador” (p.164).

Em suma, a observação como instrumento de recolha de dados não só é uma técnica muito útil e fidedigna como confere objetividade e autenticidade à informação, obtida através do rigor das observações e do confronto entre as observações e hipóteses interpretativas.

Para este trabalho foram observadas aulas e igualmente registadas numa grelha de observação. Este instrumento permitiu organizar e estruturar a recolha de dados em contexto real de sala de aula, possibilitando o registo das práticas pedagógicas e interações dos participantes.

2.7.3. Análise documental

A análise documental foi outro dos instrumentos de recolha de dados utilizado neste trabalho.

A recolha de dados consiste em “recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.183). Assim sendo, os dados recolhidos poderão ser de documentos manuscritos (públicos ou privados), impressos ou audiovisuais, fotografias, desenhos, entre outros e permitem recolher informação relevante para o estudo. Os mesmos autores Quivy e Campenhoudt (1998) referem ainda que a recolha e análise dos dados “permite evitar o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionário, que, sendo cada vez mais frequentes, acabam por aborrecer as pessoas, demasiadas vezes solicitadas” (p. 203).

Ainda os mesmos autores salientam que a recolha e análise de dados, pela sua polivalência, é uma prática fundamental na metodologia de investigação e pode ser utilizada quer nos estudos qualitativos, quer nos estudos quantitativos. Esta técnica, sistemática e metódica, consiste na recolha e seleção, mas também na análise e compreensão de documentos. Isto, com o objetivo de os interpretar à luz de um determinado contexto social ou educativo. São passíveis de se incluir nesta recolha, documentos oficiais, planos de atividades, projetos educativos, regulamentos, atas, relatórios ou outros documentos que possam transmitir uma determinada informação, contextualizada ou temporal.

Como etapa de uma investigação, a análise documental, reveste-se da necessidade de seleção de fontes confiáveis e de dados credíveis. De acordo com Fortin (2009), é indispensável que a mesma respeite critérios, como a credibilidade, a pertinência, a autenticidade, de modo a garantir os documentos selecionados e analisados, são os adequados aos objetivos do estudo.

A etapa seguinte é a análise de conteúdo que, de forma clara, objetiva e organizada, tem o objetivo de interpretar os dados obtidos dos documentos consultados.

Sobre esta etapa, Bardin (2016) refere mesmo que o método de codificação, categorização e depreensão de interpretações, presentes no material recolhido, tem como objetivo encontrar os pontos comuns e de os agrupar por tendências, temas e padrões.

As etapas de desenvolvimento de um sistema de codificação são-nos apresentadas por Bodgan e Biklen (1994). Os autores referem que, primeiro, o investigador “percorre os dados na procura de regularidades e padrões de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação” (p.221).

A vantagem da análise documental é, segundo (Vilelas, 2017), a de proporcionar a hipótese de acesso a dados que já existem, não interferindo assim com a pesquisa empírica e possibilitando a triangulação destes com outras técnicas de recolha de dados, como questionários ou entrevistas. Paralelamente, torna possível a obtenção de uma conceção institucional e histórica do objeto de estudo.

Em síntese, podemos afirmar que a versatilidade da análise documental, como instrumento de recolha de dados, conjugada com a análise de conteúdo, transforma informações em dados de pesquisa que originam uma compreensão quer inicial, quer ao longo do estudo, do contexto ou problemática a investigar.

Para esta investigação elaborou-se uma grelha de análise das produções escritas dos alunos (Apêndice 5), que foi criada com o objetivo de registar e analisar a evolução dos alunos ao longo do projeto, permitindo uma leitura mais estruturada e rigorosa dos dados recolhidos.

Partindo das perspetivas sobre a investigação qualitativa, analisadas e reconhecendo as suas vantagens, consideramos que esta abordagem se adequa ao estudo desenvolvido no âmbito do presente projeto de investigação.

2.8. Procedimentos de recolha de dados

De acordo com Coutinho (2013), qualquer trabalho de investigação, seja de natureza qualitativa ou quantitativa, implica, por parte do investigador, uma recolha de dados originais.

Para este trabalho de investigação, elaborámos um projeto de didática da escrita que implementámos entre outubro de 2024 e junho de 2025. As atividades de escrita foram planificadas e aplicadas durante esse ano letivo. Os objetivos e os procedimentos

metodológicos para os alcançar foram planeados com vista a dar resposta à questão problemática previamente definida.

Elaborámos os documentos para a recolha de dados: o guião de observação direta, o guião da entrevista (“*focus group*”), as produções escritas dos alunos participantes e a recolha de documentos.

As etapas de desenvolvimento da investigação foram planeadas e desenvolvidas pelo próprio investigador, tal como se verifica na tabela 5.

As primeiras etapas de recolha de dados, corresponderam à fase de implementação do projeto de didática da escrita. As aulas foram, semanalmente, supervisionadas através da observação e registado em grelha, tendo sido definido um esquema em que cada turma implementava as atividades propostas pelo projeto em dias distintos. Esta organização permitiu ao investigador supervisionar, de forma sistemática, o desenvolvimento das práticas pedagógicas em contexto real de sala de aula, assegurando uma observação regular de duas horas semanais (por turma). As duas turmas que se encontravam na instituição localizada no distrito de Santarém, foram supervisionadas à distância, através da plataforma Zoom, sendo esta supervisão foi complementada através de feedback constante por parte dos professores responsáveis.

Paralelamente, foi realizada a recolha documental, que incluiu as produções escritas realizadas pelos alunos, fotografias e vídeos. Esta recolha contribuiu para uma análise mais detalhada e contextualizada da investigação.

Durante a implementação do projeto de didática da escrita foram feitas várias reuniões informais, duas sessões de formação e anotações que apoiaram as reflexões e o preenchimento da grelha de observação.

Tabela 1

Etapas de desenvolvimento da investigação

Etapas	Calendarização	Atividade	Responsáveis	Recolha documental
1.^a	outubro	Apresentação do projeto aos professores e aos alunos.	Professora supervisora do projeto Professores e alunos	
2.^a	novembro	Início do projeto.	Professores e alunos	
3.^a	novembro a maio	Monitorização semanal do projeto, recolha e análise de dados.	Professores Professora supervisora do projeto	
4.^a	maio	Avaliação final do projeto; elaboração de um relatório final.	Professora supervisora do projeto	
5.^a	julho	Entrevista “ <i>focus group</i> ”	Professores Professora supervisora do projeto	

Por fim, foi elaborado o guião da entrevista, direcionado para o “*focus group*” e que permitiu orientar a conversa de forma a promover o envolvimento de todos os professores participantes de forma natural e informal. Antes da entrevista, cada professor participante assinou um documento dando o seu consentimento e autorização para a gravação do áudio e o uso dos dados obtidos para a finalidade da investigação. A entrevista, que teve como objetivo recolher as suas perceções, experiências e avaliações relativamente ao desenvolvimento do projeto, decorreu no mês de julho com a etapa posterior de transcrição e análise. As entrevistas foram posteriormente transcritas, como se pode verificar no Apêndice 2, e foi dada a possibilidade de ler a transcrição a cada um dos entrevistados para verificar se estava de acordo com as suas afirmações.

2.9. Técnicas de análise de dados

A análise e tratamento de dados, segundo Sousa e Batista (2011), corresponde à etapa de registo, análise e interpretação dos mesmos.

Coutinho (2013) destaca a importância desta fase de análise de dados. Segundo a autora, obter uma “investigação qualitativa de qualidade é muito mais difícil de conseguir do que uma quantitativa porque os dados, via de regra, são subjetivos, a partir do momento em que o investigador é o principal instrumento para a recolha de dados” (p.350).

Afonso (2005), sobre esta fase da investigação, reforça a importância do tratamento dos dados, ao referir que:

a recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação (p.111).

Assim, o tratamento de dados, devido à sua relevância na investigação científica, mas, sobretudo, à capacidade de transformar os dados recolhidos em informações significativas para o estudo, conferem-lhe uma orientação para a sua interpretação e para a construção do conhecimento científico (Vilelas, 2017).

Podemos então considerar que esta fase implica que os dados sejam previamente trabalhados de forma a organizá-los e dividi-los em unidades manipuláveis, bem como elaboradas sínteses, procurados padrões, descobertos aspetos importantes sobre o que

deve ser apreendido e posteriormente ser decidido o que se vai transmitir aos outros. É uma fase que pode assumir diferentes variáveis de acordo com o tipo de investigação feito, ou seja se a investigação é quantitativa ou qualitativa. (Vilelas, 2017).

Na investigação qualitativa, como é o caso do trabalho que aqui se apresenta, as técnicas de análise de dados e de acordo com Bardin (2016), tem um carácter indutivo e interpretativo, centrando-se na compreensão de experiências dos participantes e atribuição de significados. A análise de conteúdo, segundo o mesmo autor, sendo uma das técnicas mais utilizadas, envolve uma leitura rigorosa e precisa dos dados, a sua codificação e categorização e uma triangulação dos mesmos. Esta triangulação, segundo Yin (2004), equilibra os mesmos dados, aumenta a sua validade científica e, em consequência, o rigor da investigação.

Neste trabalho de investigação, os dados foram obtidos através da realização de observação direta, análise documental e entrevistas (*“focus group”*). Este processo decorreu em paralelo com o desenvolvimento de um projeto de didática da escrita dirigido a alunos do 1.º Ciclo (2.º, 3.º e 4.º anos) que visava o desenvolvimento de competências de escrita nos alunos, bem como o desenvolvimento de outras competências. Todos os dados recolhidos foram, à posteriori, e tal como nos indica Fortin (2009), separados, interpretados, agrupados e relacionados, de acordo com os objetivos e as hipóteses da investigação e, com isto, obtidas conclusões de forma fundamentada.

Para a análise dos dados foram utilizadas grelhas de análise de observação das aulas, grelha de análise das entrevistas (*“focus group”*), guião de análise das produções escritas dos alunos participantes e grelha de análise dos dados obtidos nos vários documentos consultados.

Concluindo e parafraseando Quivy e Campenhoudt (1998), podemos afirmar que todo processo descrito teve o propósito de reconhecer e seleccionar tópicos e padrões de relevância, que requer do investigador uma postura de reflexão e pensamento crítico, na medida em que necessita de ponderar equilibradamente a exposição criteriosa dos dados e a sua fundamentação teórica.

2.10. Considerações éticas

Este trabalho de investigação considerou todos os fundamentos de natureza ética que devem constar num trabalho académico sujeito a publicação, de acordo com os

princípios e orientações que constam no Regulamento da Ética para a Investigação em Educação e Formação da Escola Superior de Educação João de Deus (2023).

Seguindo o referido Regulamento, esta investigação orientou-se pela veracidade dos dados utilizados, pela honestidade, pela transparência, pelo rigor, pela seriedade e pelo tratamento equitativo nas relações pessoais e institucionais.

Os princípios gerais desta investigação foram o respeito pelos direitos dos participantes, nomeadamente quanto à sua participação, diferenças individuais, privacidade, descrição e anonimato.

Os dados foram recolhidos com consentimento dos participantes, são confidenciais e o seu armazenamento e utilização cumpriram todos os requisitos legais em vigor sobre proteção de dados pessoais.

Foi também respeitada a autoria e a coautoria em todas as citações, diretas e indiretas, utilizadas ao longo do trabalho.

Capítulo 3 – Apresentação e análise de resultados

3.1. Caracterização do projeto de escrita

O projeto de escrita intitulado “Lápis Afiado” foi desenvolvido no âmbito do projeto de investigação para esta dissertação de mestrado e visava a promoção e desenvolvimento das competências de escrita no 1.º Ciclo. Implementado no ano de 2024/2025, envolveu oito turmas dos 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade de duas instituições privadas, os seus professores e a comunidade educativa.

Este projeto surge após uma reflexão baseada no documento orientador “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO), nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no domínio da escrita e ainda nos resultados das provas de aferição dos anos letivos anteriores ao projeto.

O projeto “Lápis Afiado” é composto por seis atividades pedagógicas inovadoras cujo principal objetivo é a promoção do desenvolvimento da escrita, nomeadamente ao nível da redação, da ortografia, da construção sintática e do vocabulário. Outro dos objetivos é facilitar o contacto com as diferentes tipologias textuais e incentivar a partilha das produções de escrita com a comunidade educativa, reforçando a dimensão social da aprendizagem.

Para além do desenvolvimento das competências de escrita, o projeto pretende também fomentar a criatividade, a autonomia e a cooperação.

Em síntese, o projeto “Lápis Afiado” constitui-se como uma proposta pedagógica estruturada e intencional, orientada para melhorar as competências de escrita dos alunos e contribuindo também para o desenvolvimento pessoal, social e académico.

3.2. Caracterização do contexto e participantes

Este estudo teve como campo de investigação duas instituições educativas de natureza privada, no distrito do Porto e no distrito de Santarém. Participaram oito professores e oito turmas do 1.º Ciclo.

Inicialmente foi solicitada a autorização às direções das instituições onde o projeto de didática da escrita iria ser aplicado, para que fosse possível proceder à aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

O projeto de didática da escrita decorreu durante o ano letivo 2024/2025, altura em que também foi feita a observação. Durante esse ano letivo foi também feita a recolha de dados e análise documental. Em julho de 2025, foi elaborado e aplicado o guião para a entrevista.

3.2.1. Perfil dos observados

O perfil das turmas foi elaborado no início do projeto de investigação, ano letivo de 2024/2025, correspondendo à fase inicial de observação e recolha documental de dados.

O estudo envolveu oito turmas, lecionadas pelos professores entrevistados, duas turmas do 2.º ano, três turmas do 3.º ano e três turmas do 4.º ano.

O grupo turma T₁ é composto por vinte e cinco alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. A turma é bastante heterogénea, existindo um grupo de alunos bastante empenhado, autónomo e com bons resultados de aprendizagem, e um outro grupo que apresenta dificuldades significativas, necessitando de maior acompanhamento e apoio individualizado. Algumas crianças apresentam fragilidades ao nível do Português, com alunos a evidenciar dificuldades mais acentuadas na leitura, na escrita e interpretação de texto e enunciados. As atividades preferidas da turma são o recorte e a pintura.

O grupo turma T₂ é constituído por vinte e cinco alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Apresenta um bom ritmo de trabalho. De um modo geral, a turma apresenta dificuldades ao nível da interpretação de texto, da escrita criativa e da ortografia. Quatro alunos destacam-se por apresentar dificuldades acentuadas ao nível da ortografia, da leitura, da interpretação de texto e da expressão escrita. Em relação, à postura em sala de aula, a turma mostra-se agitada, conversadora e com dificuldade no cumprimento de regras.

O grupo turma T₃ é composto por vinte e seis alunos e, que forma geral, apresentam muita falta de vocabulário básico e cometem muitos erros ortográficos. Na turma destaca-se, pela positiva, o grupo de rapazes pelo empenho, facilidade na leitura e na interpretação. O grupo das raparigas apresenta menos atenção e mais dificuldades no português.

O grupo turma T₄ apresenta uma leitura pouco expressiva e fluente, com dificuldades na interpretação de texto. A produção de texto é pobre, sem regras de sintaxe

e pouco criativa. Uma das alunas tem diagnóstico de dislexia e discalculia relevando dificuldades em compreender e executar algumas das tarefas com pleno sucesso. A turma é composta por vinte e sete alunos e, de forma geral a turma apresenta dificuldades de concentração e falta de ritmo de trabalho.

O grupo turma T₅ é composto por dezasseis alunos e caracteriza-se por ser uma turma bastante heterogénea no que diz respeito ao ritmo de trabalho e à aquisição de aprendizagens. Apresenta como potencialidades a organização, o comportamento, a adequada expressão oral e a responsabilidade na realização de tarefas. No entanto, apresentam como fragilidades o ritmo de trabalho e as competências ao nível do raciocínio lógico-matemático.

O grupo turma T₆ é tranquilo e disciplinado. Redigem com bastantes erros ortográficos e revelam dificuldades na interpretação e na estrutura de texto, com vocabulário pobre e pouca criatividade. É uma turma homogénea e, apesar as suas dificuldades, apresenta um bom ritmo de trabalho.

O grupo turma T₇ é bastante homogéneo. Os seus dez alunos são trabalhadores, empenhados e com espírito criativo. Apresentam algumas fragilidades na escrita.

O grupo turma T₈ é composto por vinte e cinco alunos que, de forma geral são agitados e pouco cumpridores de regras, o que prejudica o aproveitamento. Apresentam dificuldades na leitura e consequentemente na interpretação. Por apresentarem esta dificuldade, a turma tem por rotina a leitura de um livro na primeira meia hora da manhã. Seis alunos necessitam de apoio individualizado nas áreas do português e de matemática.

Em seguida, apresentamos, na tabela 1, os códigos atribuídos às oito turmas, bem como o número de alunos e o ano de escolaridade e na tabela 2 uma síntese das características referidas em cima (tipo de grupo, postura em sala de aula, capacidade de trabalho e dificuldades apresentadas).

Tabela 2

Número de alunos por turma

Código	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈
N.º de alunos	25	25	26	27	16	24	10	25
Ano de escolaridade	2.º	2.º	3.º	3.º	3.º	4.º	4.º	4.º

Tabela 3*Síntese das características das turmas observadas*

Código	Tipo de grupo	Postura em sala de aula	Capacidade de trabalho	Dificuldades
T ₁	Heterogéneo	Empenhados, autónomo	Irregular	Leitura, escrita e interpretação
T ₂	Heterogéneo	Agitados, sem regras e conversadores	Bom ritmo	Escrita, interpretação e ortografia
T ₃	Heterogéneo	Adequada e empenhados	Irregular	Vocabulário e ortografia
T ₄	Heterogéneo	Dificuldades de concentração	Baixo ritmo	Leitura, escrita e interpretação
T ₅	Heterogéneo	Comportamento adequado	Baixo ritmo	Raciocínio lógico
T ₆	Homogéneo	Tranquilos e disciplinados	Bom ritmo	Escrita, interpretação e ortografia, vocabulário e criatividade
T ₇	Homogéneo	Tranquilos e empenhados	Bom ritmo	Escrita
T ₈	Heterogéneo	Agitados e sem regras	Baixo ritmo	Leitura e interpretação

Assim, os dados aqui apresentados refletem uma caracterização diagnóstica dos grupos turma no momento de partida, servindo de base para a definição de estratégias pedagógicas e para o acompanhamento da evolução dos alunos ao longo do estudo.

3.2.2. Perfil dos entrevistados

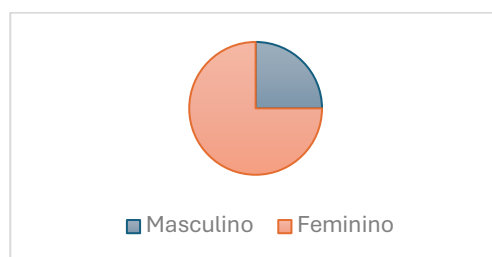
A tabela 3, bem como as figuras 1, 2, 3 e 4, que se seguem, apresentam a caracterização dos docentes que participaram no estudo, através de entrevista pela metodologia de “*focus group*”. Além disso, os mesmos também foram os responsáveis, enquanto professores titulares de turma, pelo desenvolvimento das atividades do projeto de didática da escrita nas turmas participantes deste estudo. Para preservar a sua identidade, os docentes foram identificados através de códigos (P₁ a P₈).

Tabela 4*Características dos entrevistados*

Código	Género	Idade	Tempo de serviço	Ano que leciona
P ₁	Feminino	mais de 60 anos	31 a 40 anos	4.º ano
P ₂	Feminino	21 a 30 anos	0 a 5 anos	3.º ano
P ₃	Feminino	41 a 50 anos	21 a 25 anos	3.º ano
P ₄	Masculino	41 a 50 anos	21 a 25 anos	4.º ano
P ₅	Feminino	21 a 30 anos	0 a 5 anos	2.º ano
P ₆	Feminino	31 a 40 anos	6 a 10 anos	3.º ano
P ₇	Masculino	41 a 50 anos	0 a 5 anos	4.º ano
P ₈	Feminino	41 a 50 anos	16 a 20 anos	2.º ano

Figura 1

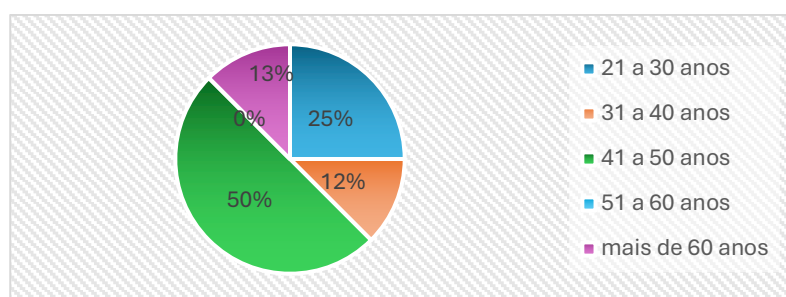
Género dos entrevistados



Como podemos observar, no que se refere ao género, verifica-se uma predominância do género feminino, o que está em linha com a realidade da prática docente neste nível de escolaridade em que a maioria dos docentes são do género feminino, com seis docentes deste género, enquanto dois participantes são do género masculino.

Figura 2

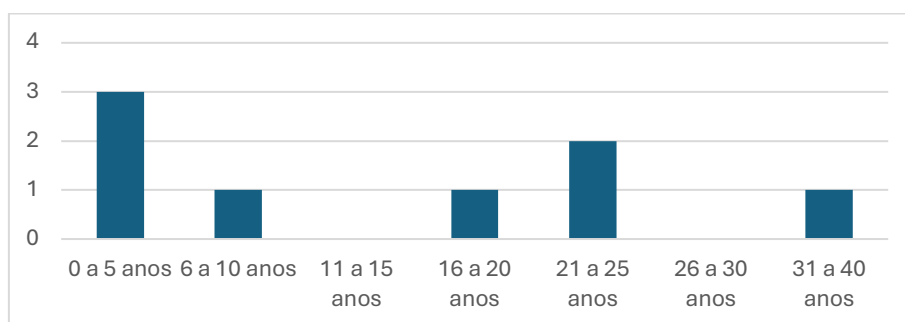
Idade dos entrevistados



As idades dos docentes participantes variam entre os 27 e os 63 anos, embora se observe que 50% dos docentes está na faixa etária dos 41 aos 50 anos, podemos ainda assim considerar que se verifica uma diversidade geracional entre os docentes envolvidos.

Figura 3

Tempo de serviço dos entrevistados

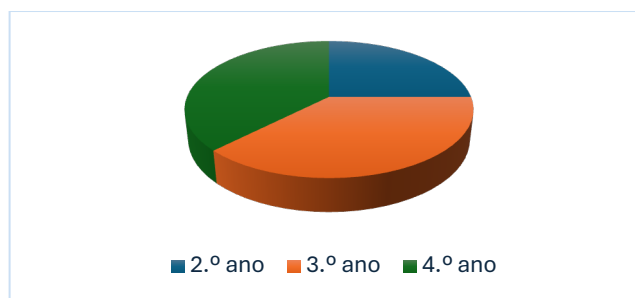


Relativamente ao tempo de serviço, podemos afirmar que existe uma heterogeneidade significativa, com valores compreendidos entre os 2 e os 36 anos de

experiência profissional, embora seja de destacar que 50% dos docentes tem até 10 anos de serviço. Esta abrangência permite integrar no estudo diferentes perspectivas de docentes em distintas fases da carreira.

Figura 4

Ano que os entrevistados lecionam



No que respeita ao ano de escolaridade em que lecionam, conseguimos assegurar a representação de diferentes níveis do Ensino Básico, uma vez que os professores se distribuem entre o 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano, sendo que os anos mais avançados, 3.º e 4.º têm uma representação de 38% cada, no total de turmas, e o 2.º ano 24%.

Na tabela 4 e figuras 5, 6 e 7, apresentamos os dados relativos à formação profissional dos docentes, nomeadamente o grau académico, a sua área de formação base, bem como a natureza da instituição que os formou.

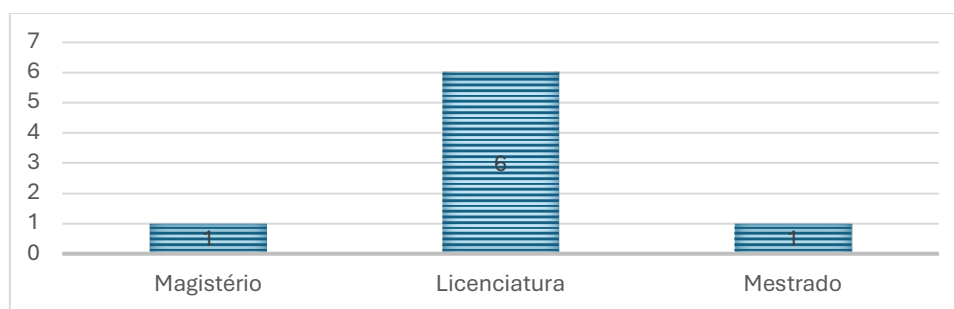
Tabela 5

Formação profissional dos docentes

Código	Grau académico	Formação base	Instituição onde se formou
P ₁	Magistério	Magistério Primário	Escola Magistério Primário
P ₂	Licenciatura	Licenciatura em Ensino 1.º Ciclo e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico	Escola Superior de Educação (pública)
P ₃	Licenciatura	Licenciatura em Ensino 1.º Ciclo e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico	Escola Superior de Educação (pública)
P ₄	Licenciatura	Licenciatura em Ensino 1.º Ciclo e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico	Escola Superior de Educação (pública)
P ₅	Mestrado	Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico	Escola Superior de Educação (pública)
P ₆	Licenciatura	Licenciatura em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico	Escola Superior de Educação (privada)
P ₇	Licenciatura	Licenciatura em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico	Escola Superior de Educação (pública)
P ₈	Licenciatura	Licenciatura em Ensino 1.º Ciclo e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico	Escola Superior de Educação (privada)

Figura 5

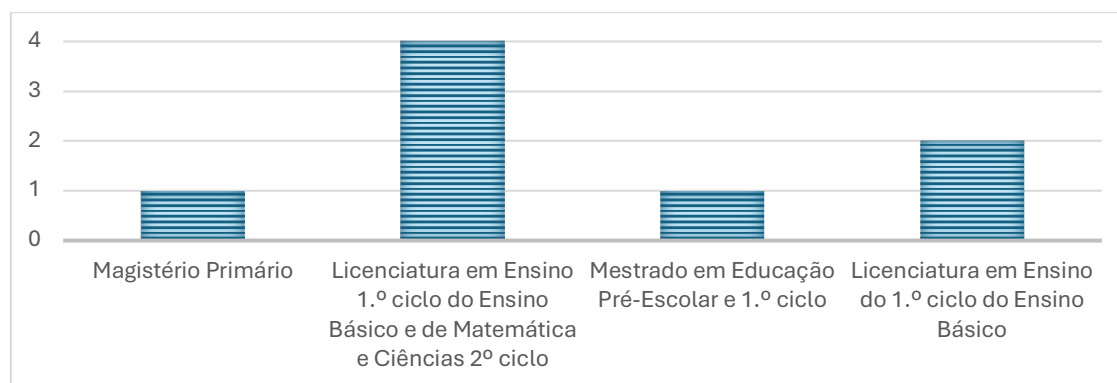
Grau académico



No que ao grau académico diz respeito, a maioria dos docentes tem como formação base uma licenciatura, ainda que diversa como veremos de seguida, sendo que depois aparece o mestrado e ainda a antiga formação de magistério primário com um docente cada.

Figura 6

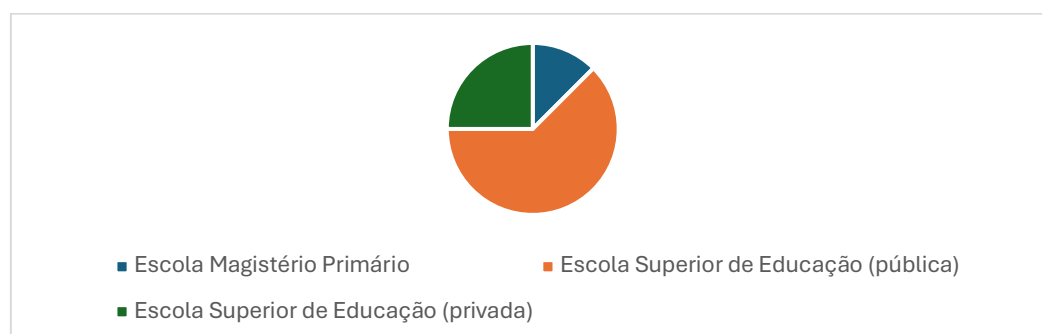
Formação base dos entrevistados



Analisando mais em detalhe a formação dos docentes verificamos que a maioria possui formação específica para o ensino no 1.º ciclo do Ensino Básico, licenciatura ou mestrado e um docente magistério primário que, na entrevista, viemos a apurar que foi complementada com outras formações profissionais específicas para a docência.

Figura 7

Instituição de formação dos entrevistados



A formação foi, na sua maioria, realizada em escolas superiores de educação de natureza pública, verificando-se também a presença de docentes formados em instituições privadas.

Em suma e de forma muito geral, o grupo de participantes apresenta idades, tempos de serviço, percursos formativos e profissionais diversificados, contribuindo para a recolha de diferentes experiências e perspectivas pedagógicas relevantes para o estudo.

3.3. Dinâmicas pedagógicas e didáticas do projeto de escrita

Após esta sucinta caracterização do projeto de escrita, do contexto e dos participantes, importa agora analisar as dinâmicas pedagógicas e didáticas que estiveram presentes na sua implementação, procurando compreender de que forma estas influenciaram o desenvolvimento das competências dos alunos.

O projeto “Lápis Afiado” foi estruturado em diferentes etapas, cuidadosamente delineadas para garantir uma implementação eficaz e autónoma.

Numa fase inicial, após a divulgação junto dos professores participantes, foi feita uma apresentação, pela investigadora, do projeto a cada turma, promovendo a participação dos alunos através de momentos de diálogo e esclarecimento dos seus objetivos, metodologia e atividades previstas.

Em seguida, foi estabelecido um horário semanal destinado ao desenvolvimento das atividades de escrita, prevendo sessões com a duração aproximada de duas horas, de modo a assegurar a concretização da atividade.

Numa terceira etapa, cada turma, com o acompanhamento do professor e supervisão da investigadora, selecionou uma das seis atividades propostas, tendo em consideração os seus interesses, a articulação com o Plano Anual de Atividades da instituição e as especificidades do contexto da comunidade educativa.

Importa referir ainda que, à medida que cada atividade era concluída, a turma escolhia uma nova proposta, garantindo assim a diversidade de experiências de escrita e continuidade do projeto.

Ao longo de cada sessão, durante o desenvolvimento da atividade escolhida, eram propostos momentos de partilha e reflexão. Os alunos apresentavam o trabalho realizado, bem como definiam os objetivos para as sessões seguintes. Esta prática revelou-se fundamental para estimular a participação ativa dos alunos, fomentar a sua capacidade de reflexão crítica e promover a consciencialização sobre o próprio processo de

aprendizagem, contribuindo assim para um maior envolvimento e sentido de responsabilidade no desenvolvimento das competências de escrita.

O projeto “Lápis Afiado”, bem como o Manual do professor e o Roteiro de autocorreção, encontram-se nos Apêndices 1, 2 e 3 deste trabalho de investigação.

3.4. Papel da supervisão pedagógica

Dias e Ribeiro (2015) defendem que “todos os processos supervisivos deverão ser implementados num clima de partilha, de diálogo e de aprendizagem para todos os seus intervenientes” (p.127). Este foi também o entendimento quanto ao processo supervisivo para este trabalho de projeto, ou seja, a supervisão decorreu como um processo colaborativo e formativo, centrado na melhoria das práticas pedagógicas e no desenvolvimento das competências de escrita dos alunos. No âmbito do projeto “Lápis Afiado”, a supervisão pedagógica assumiu assim um papel central na implementação, orientação e acompanhamento do projeto e como uma ferramenta que permitiu melhorar o processo de aprendizagem dos alunos e de desenvolvimento pessoal dos professores. Esta orientação metodológica foi ainda sustentada na visão de Oliveira-Formosinho (2002a) que refere que a supervisão deve ser pensada como um instrumento de formação, inovação e mudança levando a escola ao desenvolvimento e (re)qualificação (p.13).

Ao longo da implementação do projeto, a supervisão pedagógica promoveu momentos de diálogo e reflexão entre os professores participantes e entre os mesmos e o supervisor, incentivando as práticas adotadas e identificando as dificuldades e potencialidades do projeto. Este acompanhamento contínuo permitiu ajustar metodologias, diversificar abordagens e garantir que as atividades propostas respondiam de forma adequada às necessidades e características de cada turma e de cada professor.

A supervisão também foi entendida neste trabalho como um processo ligado à importância da formação contínua de professores, sendo o supervisor “responsável” por orientar e promover o desenvolvimento profissional dos participantes no projeto. Deste processo supervisivo, mas também tendo em conta o *feedback* transmitido pelos professores, verificou-se a necessidade de criar dois encontros pedagógicos para apoiar, integrar e adaptar os conteúdos das atividades propostas no projeto ao trabalho diário e avaliativo dos professores. Estes encontros foram organizados em parceria com o CAPP, nome codificado, Centro de Apoio Psicológico e Pedagógico, instituição que intervém no apoio terapêutico e pedagógico aos alunos das duas instituições educativas participantes

neste projeto. Também, com o apoio do CAPP, foi elaborado um manual de apoio aos professores (Apêndice 2), que ofereceu orientações teóricas e práticas para poderem rever e melhorar as produções escritas dos seus alunos e um roteiro de apoio à autocorreção (Apêndice 3), concebido como um instrumento orientador que auxiliou os alunos na revisão dos seus próprios textos de forma a promover a autonomia e a responsabilidade no processo de escrita.

O trabalho de supervisão foi assim o de observar, procurar entender, ouvir sugestões e criar estratégias, como a partilha de materiais ou textos de apoio à prática pedagógica, promovendo uma cultura de colaboração e equidade entre os participantes. Ideia esta que é subscrita por Dias e Ribeiro (2015) que consideram a supervisão como uma importante ferramenta no processo de desenvolvimento e crescimento do professor.

A supervisão, assente na observação direta, revelou-se igualmente importante para a monitorização da motivação dos alunos. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002a) a observação “é um processo capaz de ajudar a construir novas significações, cada vez mais elaboradas, sobre a realidade observada” (p.168). A mesma autora acrescenta que “só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (p.168).

Assim, quando se identificaram sinais de menor empenho ou motivação por parte dos alunos, foram implementadas estratégias de intervenção, nomeadamente palestras e momentos convívios. Para este efeito, convidámos membros da comunidade educativa (uma psicóloga, uma jornalista de um canal de televisão, alguns idosos de um lar da comunidade e a responsável de uma IPSS), cujas contribuições se revelaram fundamentais não só para reforçar a motivação dos alunos, mas também para apoiar o desenvolvimento das suas produções textuais. Estas ações foram pensadas na linha do que advoga Oliveira-Formosinho (2002a) que destaca a importância de abrir as escolas à comunidade enriquecendo as experiências dos professores e dos alunos. A autora afirma mesmo que “nestes novos ambientes de aprendizagem, os professores transformam-se em fornecedores de recursos, gestores e facilitadores da aprendizagem dos alunos, mais do que transmissores do ensino” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p.81).

E, finalmente, a supervisão também contribuiu para a monitorização do progresso dos alunos, apoiando os docentes na observação e avaliação das aprendizagens, bem como na definição de estratégias de diferenciação pedagógica.

Em suma, a supervisão pedagógica, melhor dito o trabalho supervisivo no projeto “Lápis Afiado”, incentivou práticas de pedagógicas, tanto ao nível dos professores como dos alunos, valorizando a reflexão sobre o percurso realizado, o acompanhamento contínuo do projeto e até mesmo de definições de futuras metas. Com este trabalho de supervisão consolidou-se uma cultura de aprendizagem partilhada, assente na cooperação, na reflexão crítica e na melhoria contínua, elementos que se mostraram fundamentais para o sucesso do projeto. Conclui-se assim que a supervisão ao dar resposta às necessidades e desafios de cada organização escolar, contribui para o seu desenvolvimento e crescimento. Neste âmbito, destaca-se ainda a promoção do contacto da escola com o meio envolvente, através do estabelecimento de parcerias com elementos externos à comunidade escolar, que contribuíram para a formação dos alunos e para o reforço do trabalho desenvolvido pelos professores.

3.5. Impacto nas aprendizagens dos alunos

O impacto nas aprendizagens dos alunos foi analisado a partir da triangulação dos dados obtidos na observação direta, registados nas grelhas de observação de aulas (Apêndice 4), com os dados recolhidos documentalmente e com a análise da entrevista semiestruturada “*focus group*” (Apêndice 8) realizada aos professores no final da implementação do projeto. Os dados obtidos por observação direta foram registados, a cada momento de observação, nas grelhas de observação de aulas e, posteriormente, sintetizados e agrupados nas grelhas de análise das competências observadas na área do Português (ACP), (Apêndice 5); de análise de produções escritas (PE), (Apêndice 6), e de análise de competências sociais observadas (ACS), (Apêndice 7).

De seguida, iremos analisar os resultados obtidos de acordo com as categorias previamente definidas e observadas.

3.5.1. Análise das competências observadas na área do Português (ACP)

Para a análise das competências dos alunos na área do português foram definidas as categorias da oralidade, da leitura, da escrita e do conhecimento explícito da língua / gramática.

3.5.1.1. Oralidade

Em todos os momentos de avaliação, verificou-se que a grande maioria dos alunos demonstrou domínio das competências de oralidade, avaliado sobretudo por observação

direta. As observações realizadas no início do projeto e registadas na grelha ACP1 mostram que as turmas T2, T5, T6 e T7 já apresentavam um bom domínio na categoria da oralidade que mantiveram ao longo de todo o projeto. Já as turmas T3, T4 e T8, que no início do projeto apresentaram alguma fragilidade nesta categoria, apresentaram, no final do projeto, uma melhoria no vocabulário oral (dados registados na grelha ACP3). Apenas a turma T1 continuou a apresentar menos progressos nesta categoria. Observou-se em todas as turmas uma maior participação e segurança na expressão oral.

Desta forma, podemos afirmar que a oralidade apresentou-se como uma categoria consolidada, tendo uma evolução rápida e sustentada e não constituiu um obstáculo no desenrolar do projeto, servindo assim de suporte ao desenvolvimento de outras competências linguísticas.

3.5.1.2. Leitura

A leitura foi uma das competências onde se verificou uma evolução progressiva de todas as turmas ao longo do ano. Na grelha ACP1, síntese do primeiro momento de avaliação, são identificadas dificuldades, sobretudo nas turmas T1 e T8. Já nos momentos seguintes de avaliação, registados em ACP2 e ACP3, surgem referências claras a melhorias na fluência e na expressividade da leitura em voz alta. Por turma, podemos observar que as turmas T5 e T7 tiveram uma evolução muito significativa, passando de um nível baixo para o nível mais alto. Nas turmas T1, T4 e T8 foi observada também uma boa progressão, ainda que não tão significativa quanto a anterior. As turmas T2, T3 e T6, que já tinham um bom desempenho, consolidaram o mesmo.

Assim podemos verificar que a maioria dos alunos demonstrou uma competência leitora adequada, embora ainda com dificuldades pontuais em algumas turmas. As áreas com maior progressão e, conseqüentemente, maior impacto das práticas pedagógicas foram a leitura em voz alta e a fluência leitora.

3.5.1.3. Escrita

A escrita foi a categoria onde se evidenciou as maiores fragilidades ao longo de toda a investigação. Apesar da evolução registada, em ACP1, são frequentes referências a erros ortográficos, vocabulário reduzido, pouca criatividade e dificuldades na construção frásica (sintaxe). Já nos momentos seguintes (ACP2 e ACP3), manteve-se a presença de erros ortográficos em várias turmas, contudo observou-se uma melhoria no vocabulário escrito e, em algumas situações, uma maior criatividade quando associada a

atividades mais artísticas e uma evolução gradual na organização textual e na construção de frases.

Concretizando, por turma, observamos que T7, desde o início, manteve-se a excelência, T8 demonstrou uma grande evolução, em T2, T3, T4, T5, T6 a progressão foi moderada e em T1 houve uma estabilidade, mas com um desempenho baixo.

Conclui-se que a escrita, apesar de apresentar progressos graduais, estes foram mais lentos e que continuaram a persistir dificuldades na ortografia, na organização textual (sobretudo na estrutura frásica) e na criatividade, o que continuou a exigir uma intervenção pedagógica diferenciada.

3.5.1.4. Conhecimento explícito da língua / gramática

Já na categoria conhecimento explícito da língua / gramática, verificámos que este acompanhou de perto as dificuldades sentidas na escrita. Ou seja, em ACP1, surgiram dificuldades relacionadas com a sintaxe e com a aplicação correta das regras gramaticais e nos momentos seguintes ACP2 e ACP3, embora persistissem erros ortográficos, verificou-se uma maior consciência linguística, uma melhoria na construção de frases e alguma consolidação das regras gramaticais em contexto de produção escrita.

Nesta categoria, as turmas T2 e T7 apresentam, desde muito cedo, altos níveis de consolidação. Em T3, T4, T5, T6 e T8 houve uma evolução consistente, bem como em T1, ainda que nesta turma o desempenho continuou a ser baixo.

Podemos, por isso, concluir que o conhecimento explícito da língua revelou uma evolução moderada, pois não está totalmente consolidado e acompanha as dificuldades da escrita, o que tem forte relação com os erros ortográficos e as dificuldades sintáticas, necessitando de um reforço contínuo e de uma articulação com atividades de escrita funcional.

3.5.1.5. Síntese de resultados das competências observadas na área do Português

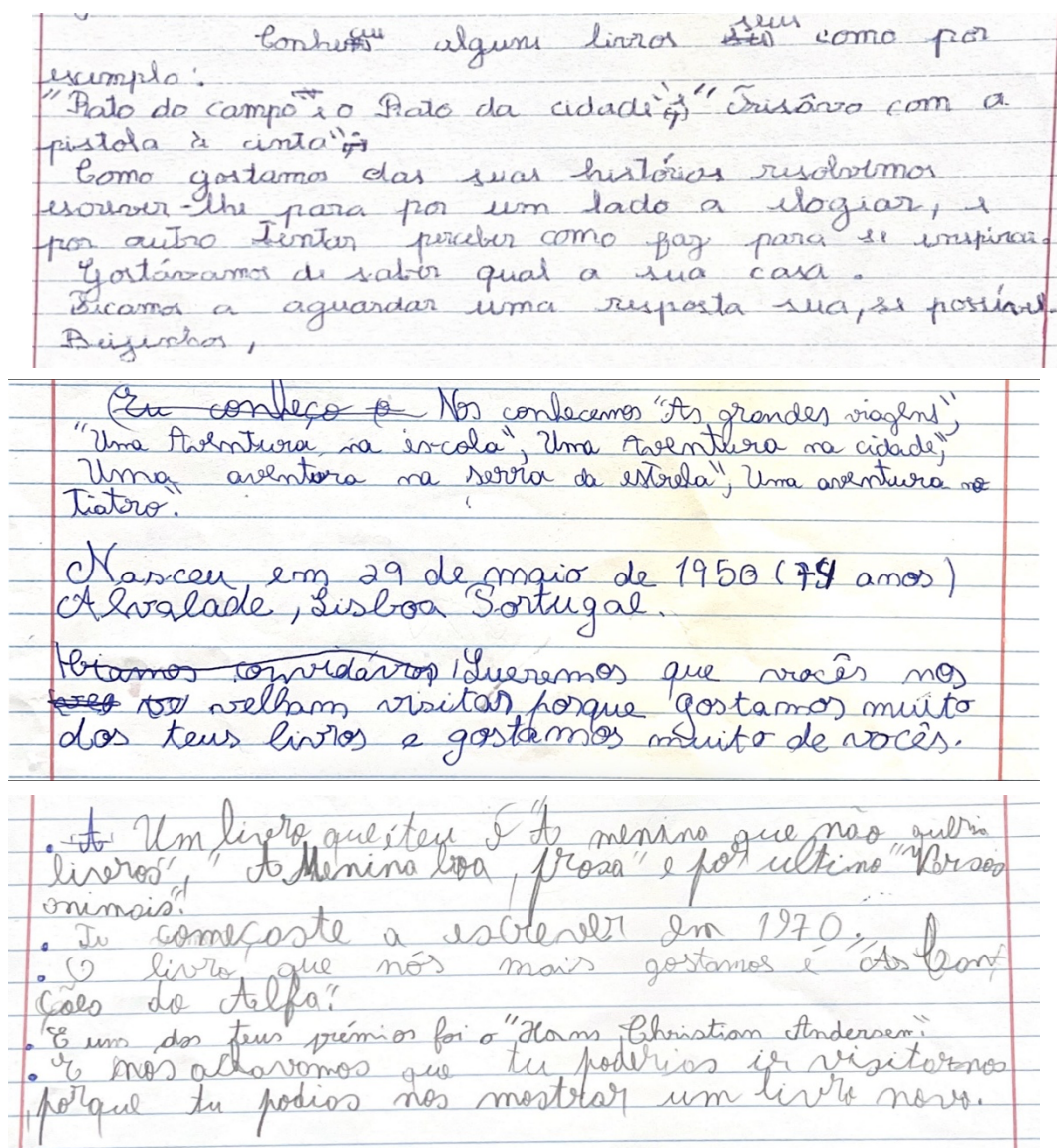
Tabela 6

Competências observadas na área do Português (por categoria)

Categoria	Situação inicial	Evolução	Situação final	Interpretação
Oralidade	Média/Alta	Rápida	Muito alta	Competência consolidada
Leitura	Baixa/Média	Muito significativa	Alta	Maior progresso
Escrita	Baixa	Moderada	Média	Principal fragilidade
Conhecimento explícito da Língua / Gramática	Baixa	Moderada	Média	Progresso

Figura 8

Produções dos alunos na área do Português



Analisados os dados disponíveis nas grelhas ACP1, ACP2 e ACP3, que se encontram sintetizados na tabela 6 e a evidência documental, verificámos que as competências mais consolidadas foram a oralidade e a leitura, sendo que a escrita e o conhecimento explícito da Língua / Gramática ainda estavam a desenvolver-se. Há melhorias evidentes, em todas as turmas, na leitura em voz alta, no vocabulário oral e escrito e na construção frásica. Persistiram dificuldades como os erros ortográficos, a criatividade limitada de alguns alunos e as fragilidades sintáticas.

Ainda assim, os dados revelam um percurso de aprendizagem positivo, com progressos consistentes ao longo do ano letivo, apesar de considerarmos necessário que se reforce o trabalho sistemático da ortografia e estrutura frásica, que se promovam

atividades de escrita criativa e contextualizada, de articulação da gramática com a produção textual e que se continue a explorar a oralidade e a leitura como estratégias para melhorar o processo de escrita. Tudo isto contribuirá para o desenvolvimento equilibrado das competências na área do Português.

3.5.2. Análise de produções escritas (PE)

Neste domínio foram definidas e estudadas as categorias de planeamento textual, da correção linguística, da correção ortográfica, da adequação do tema ao contexto, da revisão e escrita e da criatividade.

3.5.2.1. Planeamento textual

O planeamento textual foi, num primeiro momento de avaliação (PE1), percebido como uma categoria onde os alunos necessitavam de orientação constante para estruturar os seus textos. Ao longo dos momentos seguintes (PE2 e PE3), passou a verificar-se uma evolução gradual na capacidade de planear textos de forma mais autónoma, ainda que com apoio e mediação do professor.

Por turma podemos verificar que houve uma evolução lenta, mas gradual nas turmas T2, T5, T6, T7 e pouca evolução nas turmas T1, T3, T4, T8, o que evidencia um progresso na organização das ideias e na estruturação dos textos.

3.5.2.2. Correção linguística

Em todos os momentos avaliados, a correção linguística apresenta uma evolução progressiva, mas limitada. Nas turmas T3, T4, T8 a progressão foi clara e nas restantes turmas houve uma ligeira consolidação. A correção linguística permaneceu como um dos domínios menos consolidados e dependentes do desenvolvimento gramatical. Persistiram dificuldades ao nível da construção frásica e da concordância, no entanto, observou-se uma ligeira melhoria na clareza e estrutura das frases entre o segundo e o terceiro momento de observação.

Os dados revelam assim a necessidade de continuar a trabalhar explicitamente aspetos gramaticais em contexto de escrita.

3.5.2.3. Correção ortográfica

A correção ortográfica foi a categoria com a maior evolução ao longo de todo o projeto. Podemos observar que nas turmas T5, T6, T7 houve uma forte evolução e a T2

manteve-se, desde o início do projeto, num nível alto. As turmas T1, T3, T4 e T8 também apresentaram evolução, ainda que a um nível mais baixo.

Apesar destes resultados esta categoria não se encontra totalmente consolidada e isto deve-se ao facto de a ortografia ser uma área que requer reforço sistemático e continuado.

3.5.2.4. Adequação do tema ao contexto

Esta categoria apresenta resultados positivos ao longo de todo o projeto. A observação direta permitiu verificar que os alunos demonstraram capacidade de compreensão das propostas de escrita, dentro do tema solicitado. Observámos ainda que todas as turmas mantiveram ou atingiram um nível mais elevado, mas as turmas T1 e T8 evoluíram mais lentamente de um nível mais baixo para um intermédio e depois deste para o nível mais elevado.

Esta observação revelou que esta é uma competência bem desenvolvida nas turmas, que mostrou uma boa compreensão das tarefas e objetivos e que é uma categoria que não constituiu obstáculo ao processo de escrita.

3.5.2.5. Revisão e escrita

Na categoria de revisão e escrita os resultados revelaram que os alunos realizaram as revisões sobretudo com orientação do professor, embora tenha havido uma maior disponibilidade para a revisão e uma maior consciência do erro em algumas turmas. Por turmas verificámos que T1, T3, T4 e T8 evoluíram para níveis elevados e que T5, T6, T7 desde cedo consolidaram esta categoria.

Podemos daqui aferir que há um desenvolvimento forte da consciência do processo de escrita que se reflete numa capacidade crescente de rever, melhorar e corrigir produções, ainda que dependente de mediação pedagógica.

3.5.2.6. Criatividade

No domínio da criatividade, observou-se uma progressão ao longo do tempo. As turmas T2, T5, T6, T7 mantiveram ou atingiram um nível elevado e as turmas T1, T3, T4, T8 uma evolução moderada.

Conclui-se que houve uma evolução positiva, mas desigual entre turmas e dependente do domínio linguístico. Os alunos revelaram crescente capacidade de introduzir elementos criativos nos seus textos, quando devidamente motivados e sempre que as atividades implicavam alguma ligação com as artes.

3.5.2.7. Síntese de resultados das produções escritas dos alunos

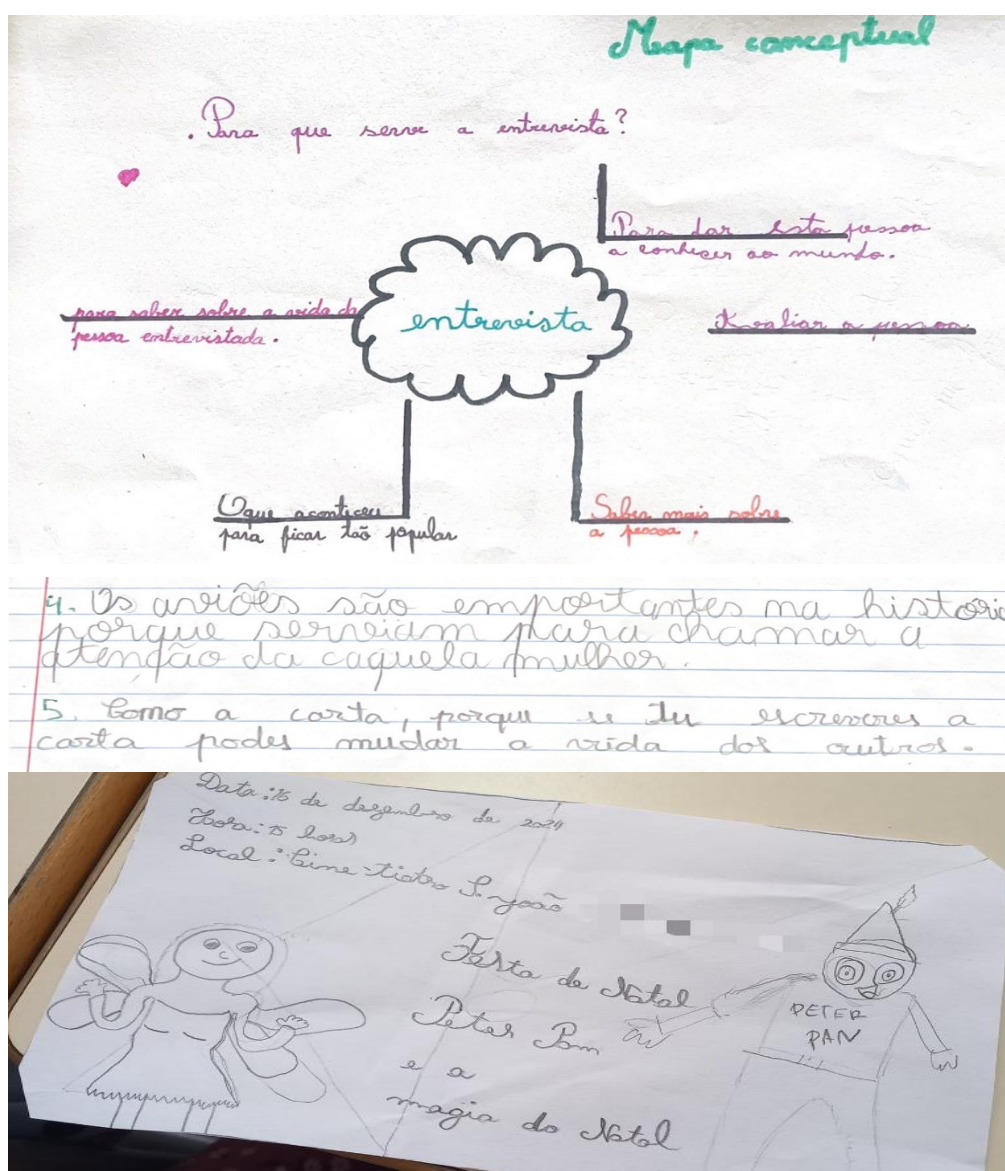
Tabela 7

Produções escritas dos alunos (por categoria)

Categoria	Situação inicial	Evolução	Situação final	Interpretação
Planeamento textual	Média	Lenta	Média/Alta	Parcialmente consolidado
Correção linguística	Baixa/Média	Moderada	Média	Fragilidade persistente
Correção ortográfica	Muito baixa	Muito significativa	Média/Alta	Maior evolução
Adequação ao tema	Alta	Estável	Muito alta	Domínio consolidado
Revisão e reescrita	Média/Alta	Significativa	Alta	Boa evolução processual
Criatividade	Variável	Moderada	Média/Alta	Desenvolvimento progressivo

Figura 9

Produções escritas dos alunos



A análise comparativa entre os três momentos, sintetizada na tabela 7, permite concluir que houve uma evolução consistente ao longo dos três momentos, que os alunos passaram de dificuldades acentuadas para níveis funcionais de escrita e que houve um desenvolvimento claro da escrita como processo (planear, escrever, rever). Esta conclusão é reforçada pela evidência documental conforme verificado na Figura 9.

Em suma, a evolução foi globalmente positiva, mas a qualidade linguística da escrita (correção e estrutura) continuou a exigir intervenção pedagógica contínua, para alcançar níveis de domínio mais elevados e consistentes. Estas conclusões permitem ainda orientar a intervenção pedagógica, reforçando a importância de estratégias de planeamento prévio, da prática regular da escrita e de momentos sistemáticos de revisão orientada.

3.5.3. Análise de competências sociais observadas (ACS)

As categorias de competências sociais observadas foram a participação, a autonomia, a motivação e o pensamento crítico.

3.5.3.1. Participação

Nesta categoria pretendeu-se perceber se os alunos realizavam as atividades, se colaboravam entre si e se contribuíam para o resultado do trabalho. Da análise à grelha ACS1 verificámos que os alunos evidenciaram, desde o momento inicial, uma participação ativa nas atividades propostas, ainda que dependente de solicitação do professor. Este comportamento sugere já uma predisposição positiva para o trabalho colaborativo. Na grelha ACS2, avaliação intermédia, verificou-se uma consolidação dos comportamentos de participação, com maior regularidade e espontaneidade na colaboração entre pares e já sem depender exclusivamente da solicitação do professor passando a integrar, de forma natural, as dinâmicas de aula. Finalmente pela grelha ACS3 podemos observar que a participação foi parcialmente estabilizada e sistematizada na maioria das turmas. Os comportamentos participativos assumiram um carácter autónomo e estruturante do trabalho de grupo, evidenciando a internalização de atitudes cooperativas e de compromisso com as tarefas do grupo.

Na análise por turmas verificámos que as turmas T1 e T8 apresentaram uma progressão significativa, as turmas T2, T5, T6, T7 tiveram um comportamento estável e, nas turmas T3 e T4, apresentaram uma melhoria parcial.

Podemos concluir que a participação revelou uma melhoria ao longo do tempo, passando de uma participação inicialmente orientada (ACS1) para uma participação

autónoma e consolidada (ACS3), mas ainda assim mantendo-se num nível moderado e não atingindo uma consistência plena.

3.5.3.2. Autonomia

Relativamente à categoria autonomia, pretendeu-se observar a capacidade dos alunos para trabalhar de forma independente. A grelha ACS1 revelou que os alunos, numa fase inicial do projeto, demonstravam pouca capacidade para realizar atividades sem o apoio constante do professor. Em ACS2, observou-se um reforço claro da autonomia, traduzido por uma maior iniciativa dos alunos na resolução de problemas, numa diminuição da dependência da mediação direta do professor, numa maior confiança nas suas capacidades e numa maior responsabilidade na realização das tarefas. No final, em ACS3, a autonomia encontrou-se já consolidada, sendo observada de forma sistemática, no assumir por parte dos alunos, da gestão das tarefas, do seu próprio processo de aprendizagem e na capacidade de autorregulação e tomada de decisões.

A autonomia apresentou assim uma progressão contínua e consistente ao longo dos três momentos, evoluindo de uma autonomia apoiada (ACS1) para uma autonomia efetiva e autorregulada (ACS3). Esta evolução é muito semelhante em todas as turmas, pois todas apresentaram uma maior autonomia e maior capacidade de resolução, contudo, mais uma vez, nenhuma turma atingiu a autonomia plena.

3.5.3.3. Motivação

Na categoria motivação, os dados das grelhas ACS1, ACS2 e ACS3 indicaram que os alunos demonstraram interesse pelas atividades propostas e encontraram-se empenhados na sua realização, o que sugere uma adesão positiva à metodologia adotada pelo projeto. O empenho observado traduziu-se não apenas no envolvimento nas tarefas, mas também na responsabilidade assumida pelos alunos relativamente ao seu próprio percurso de aprendizagem.

Em síntese, podemos dizer que a motivação apresentou-se como uma competência sólida desde a ACS1 e consolidada até à ACS3, evidenciando o desenvolvimento de uma motivação intrínseca e que constituiu como um forte suporte à aprendizagem.

3.5.3.4. Pensamento crítico

No que se refere ao pensamento crítico, a grelha ACS1 evidenciou comportamentos iniciais de baixa relação das atividades com conhecimentos prévios e reduzida análise do próprio trabalho. As grelhas ACS2 e ACS3 não registam grande

evolução. Embora se tenha observado uma maior frequência e intencionalidade destes comportamentos, este domínio continuou a necessitar de forte orientação pedagógica, dada a complexidade das competências envolvidas.

Por turmas, verificou-se que todas começaram com um nível baixo, evoluindo para um nível intermédio, mas sem atingirem um nível pleno. A evolução foi lenta e gradual, mas ainda insuficiente. Esta categoria foi menos desenvolvida nos alunos, persistindo dificuldades em questionar a informação recebida, em refletir criticamente sobre a mesma e em autoavaliar o seu desempenho.

3.5.3.5. Síntese de resultados das competências sociais dos alunos

Tabela 8

Competências Sociais dos alunos (por categoria)

Categoria	Situação inicial	Evolução	Situação final	Interpretação
Participação	Baixa/Média	Progressiva	Média	Melhoria consistente
Autonomia	Baixa	Significativa	Média	Evolução clara e consolidada
Motivação	Alta	Estável	Alta	Competência consolidada
Pensamento crítico	Muito baixa	Lenta	Baixa/Média	Principal fragilidade

A análise comparativa entre os três momentos de observação, sintetizada na tabela 8, permite concluir que se verificou uma melhoria consistente nas competências sociais da participação, autonomia e motivação. No entanto, o desenvolvimento do pensamento crítico foi limitado e insuficiente. Assim, de uma forma global, os dados indicam que as dinâmicas pedagógicas associadas ao trabalho por projeto criaram condições favoráveis ao desenvolvimento e consolidação das competências sociais dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento integral no contexto do 1.º Ciclo, sendo que o principal desafio pedagógico é o de promover estratégias que potenciem o pensamento crítico e a participação ativa, como o questionamento orientado, o debate, a autoavaliação ou a resolução de problemas.

3.5.4. Análise ao desenvolvimento das competências linguísticas e sociais

A análise dos dados recolhidos permitiu compreender a evolução das competências linguísticas e sociais dos alunos ao longo da implementação do projeto de didática da escrita “Lápis Afiado”.

No domínio da escrita, os progressos observados foram essencialmente ao nível do planeamento textual, da organização das ideias e da revisão textual, evidenciados nas grelhas PE2 e PE3 (Apêndice 6) e foram consistentes com a perspetiva da escrita como processo, defendida por Sim-Sim et al. (1997), Pereira (2005) e Ferraz (2007). Estes

autores sublinham que escrever envolve etapas interdependentes, planificação, redação e revisão, que exigem orientação explícita, tempo e prática sistemática.

A evolução gradual identificada nas produções escritas confirmou igualmente a visão apresentada por Niza et al. (2011), segundo a qual a escrita se constrói através da reescrita, da reflexão e da interação, e não como um produto final estático. A utilização de instrumentos de apoio à autocorreção (Roteiro do Aluno) e os momentos de leitura em voz alta, registados por observação direta e nas grelhas ACP (Apêndice 5), reforçam a conceção da escrita como prática cognitiva e promotora de consciência linguística.

Apesar da evolução, a persistência de dificuldades ao nível da ortografia e da estrutura frásica, observada de forma consistente nas grelhas PE1, PE2 e PE3 (Apêndice 6), corrobora as perspetivas de Sim-Sim et al. (1997) e do Caderno de Apoio às Metas Curriculares de Português (2015), que defendem que estas competências não se adquirem de forma espontânea, exigindo treino prolongado e sistematizado.

Já no domínio do trabalho por projeto e aprendizagens ativas, os resultados obtidos nas grelhas ACS1, ACS2 e ACS3 (Apêndice 7), especialmente quanto às categorias da participação, da autonomia e da motivação, evidenciam os efeitos positivos da metodologia de trabalho por projeto, conforme descrito por Guedes (2011), Xarepe (2001) e pelo Movimento da Escola Moderna. A progressão observada, desde uma participação mais orientada até uma participação autónoma e consolidada, confirma que o trabalho por projeto favorece a implicação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Esta evolução encontra igualmente fundamento nas orientações do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que enfatiza a centralidade do aluno, a aprendizagem significativa, a autonomia e o pensamento crítico. O envolvimento dos alunos em tarefas com destinatários reais e com uma dimensão social, como a apresentação das produções escritas à comunidade, reforçou o sentido comunicativo da escrita, tal como defendem Niza et al. (2011) e Santana (2009) no enquadramento teórico.

Todavia, as dificuldades iniciais observadas na gestão do trabalho de grupo, registadas sobretudo na ACS1 (Apêndice 7), confirmam as perspetivas teóricas de Katz et al. (1998) e Maher e Yoo (2017), segundo as quais a cooperação não é uma competência imediata, necessitando de mediação docente, estruturação e acompanhamento contínuo.

No domínio da avaliação e regulação das aprendizagens, a utilização sistemática das grelhas ACP, PE e ACS (Apêndices 5, 6 e 7) ao longo dos momentos de observação contribuiu para uma prática de avaliação, entendida como instrumento de regulação das

aprendizagens e não apenas de classificação. Esta abordagem encontra suporte teórico nas perspectivas de Gomes (2011) e Maher e Yoo (2017), que defendem a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem, valorizando o feedback contínuo, a autoavaliação e a apreciação crítica entre pares.

Os dados revelam ainda que os alunos apresentaram maior consciência do erro e maior disponibilidade para a revisão e reescrita nos momentos finais do projeto, o que confirma a importância da avaliação na promoção da autonomia e da autorregulação, princípios igualmente destacados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A heterogeneidade na aplicação das estratégias de revisão, pelos professores, evidencia a necessidade de maior coerência e continuidade na implementação destas práticas, conforme alertam Pereira (2002) e Ferraz (2007).

Em síntese, os resultados empíricos sustentados nas grelhas ACP, PE e ACS (Apêndice 5, 6 e 7) confirmam, de forma global, os pressupostos teóricos que sustentam este estudo. A escrita, quando trabalhada como processo, integrada num trabalho por projeto e sustentada por práticas de avaliação, revela um potencial significativo para promover aprendizagens mais consistentes, para o desenvolvimento de competências linguísticas e sociais e para uma maior motivação dos alunos. E as dificuldades observadas não invalidam, por si, a estratégia adotada, mas antes reforçam a necessidade de continuidade do projeto, de formação dos professores e de supervisão pedagógica reflexiva.

3.5.5. Análise da entrevista semiestruturada “focus group”

A análise da entrevista “*focus group*” foi efetuada utilizando as categorias e subcategorias, das grelhas de análise de conteúdo, relacionadas com as perceções dos professores acerca do trabalho por projeto implementado e em estudo. A opção pela divisão da entrevista em categorias visou facilitar a compreensão do processo de organização, interpretação e análise dos dados recolhidos.

Neste subcapítulo apresentamos alguns excertos, que seleccionámos das entrevistas, e que iremos analisar, assegurando sempre o anonimato dos professores entrevistados, através da utilização dos códigos (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8) como apresentado na tabela 3, “Características dos entrevistados” no Capítulo 2.

3.5.5.1. Categoria “Impacto do projeto na motivação, confiança e envolvimento dos alunos”

A categoria “Impacto do projeto na motivação, confiança e envolvimento dos alunos” inclui as subcategorias: Interesse dos alunos, Envolvimento emocional, Autoconfiança e Valorização pessoal, tal como descrito na Tabela 9.

Tabela 9

Categoria “Impacto do projeto na motivação, confiança e envolvimento dos alunos”

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo
Impacto do projeto na motivação, confiança e envolvimento dos alunos	Interesse dos alunos	“muito entusiasmados na primeira exposição” (P6) “gostaram do início do projeto” (P3) “início do projeto, estavam extremamente motivados” (P1) “depois com a falta de feedback, falta de resposta à atividade carta, eles começaram a desmotivar” (P3) “rapidamente perderam a motivação com o prolongar” (P4) “é um trabalho diferente, os alunos escrevem com outro objetivo” (P7) “o entusiasmo para escrever mudou sim” (P2)
	Envolvimento emocional	“impacto bastante positivo neles” (P8) “ver o trabalho deles a ser entregue acho que os motivou mais” (P5) “perguntavam todas as semanas quando era a próxima atividade” (P1)
	Autoconfiança	“a mostra dos trabalhos teve muito impacto na confiança” (P2) “muito seguros nas apresentações” (P7) “verem o trabalho deles a ser reconhecido” (P5)
	Valorização pessoal	“orgulho ao ver o trabalho reconhecido” (P2) “o facto de eles verem a recolha dos livros, da venda dos livros e vir cá a senhora (...) isso para eles teve aqui algum impacto” (P8) “esse feedback foi muito importante mesmo para eles se motivarem mais, para haver essa motivação, eles verem o trabalho deles a ser reconhecido” (P5) “ver o trabalho entregue... motivou mais” (P8) “entregaram-se mais na parte do “postal”, porque recebemos os senhores do lar de idosos aqui na escola” (P5) “ver o trabalho deles a ser reconhecido teve impacto” (P5) “adoravam ver a escrita das canções projetadas para os pais verem” (P7)

3.5.5.1.1. Subcategoria “Interesse dos alunos”

A análise às respostas dadas pelos professores permitiu constatar que a implementação do projeto gerou nos alunos uma elevada motivação inicial, associada ao carácter inovador e colaborativo das atividades escolhidas. É referido pelos vários professores que os alunos se encontravam muito motivados no início do projeto e que tinham mostrado entusiasmo e curiosidade logo quando foi feita a apresentação.

No entanto, verificou-se uma quebra progressiva dessa motivação, tal como referido pelos professores P3 e P4, sobretudo quando as tarefas se prolongavam no tempo

ou não apresentavam um feedback por parte da comunidade. Assim, concluiu-se que a motivação esteve dependente do ritmo e do feedback das atividades, o que aponta para a importância de ciclos curtos e significativos de trabalho.

Estes dados certificam que a escrita quando usada de forma intencional e com um propósito social aumenta o envolvimento dos alunos, tal como defendem Ferraz (2007) e Niza et al. (2011), que sublinham a importância de escrever de forma intencional e dirigida à comunidade, para destinatários reais e em contextos significativos de forma a reforçar a motivação. No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória também encontramos esta perspetiva de valorização da comunicação com destinatários reais.

3.5.5.1.2. Subcategoria “Envolvimento Emocional”

A análise evidenciou também que o projeto teve um impacto significativo no nível emocional dos alunos face às produções escritas. As afirmações dos professores indicam-nos que as atividades proporcionaram aos alunos momentos de entusiasmo e orgulho. Para além disso, o interesse e a expectativa relativamente à continuidade do projeto tornaram-se evidentes quando os alunos perguntavam “todas as semanas quando era a próxima atividade” (P1, entrevista), demonstrando entusiasmo e vontade de participar nas sessões seguintes. Deste modo, os testemunhos recolhidos em entrevista sugerem que a implementação do projeto favoreceu um maior envolvimento emocional dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes positivas face às atividades de escrita realizadas.

Esta conclusão também vai de encontro com as considerações feitas por Friddle e Ivey (2023) quando destacam que as crianças pequenas escrevem (e leem) com o objetivo de realizar ações com significado e para expandir a sua vida pessoal e social das crianças.

3.5.5.1.3. Subcategoria “Autoconfiança”

O impacto na confiança dos alunos não foi um fator evidenciado por todos os participantes, embora se verifiquem sinais positivos referidos por três professores, que evidenciam que a implementação do projeto contribuiu para o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos.

Os momentos de partilha das atividades de escrita à comunidade e as apresentações dos trabalhos realizados à própria turma, ou seja, a divulgação das suas produções escritas, poderá ter ajudado os alunos destas turmas a ultrapassar algumas inseguranças e receios associados à apresentação em público e, como refere o professor P5, “verem o trabalho deles a ser reconhecido” (P5, entrevista).

Assim, as atividades desenvolvidas parecem ter favorecido uma maior segurança dos alunos nas suas capacidades e uma atitude mais positiva aquando da exposição do trabalho aos outros. Segundo um dos professores, os alunos mostraram-se “muito seguros nas apresentações” (P7, entrevista).

Concluimos que o impacto na confiança dos alunos foi limitado, embora se verifiquem sinais positivos em duas turmas. A valorização externa contribuiu para reforçar a autoestima, mas não se traduziu numa mudança significativa, generalizada e referenciada por todos os professores participantes.

3.5.5.1.4. Subcategoria “Valorização Pessoal”

Durante a implementação do projeto os testemunhos dos professores participantes, evidenciaram mudanças positivas na forma como os seus alunos passaram encarar as atividades de escrita e nas práticas pedagógicas.

Na subcategoria “valorização pessoal” um do professor referiu que os alunos mostraram orgulho ao ver o seu trabalho ser reconhecido. O professor P5 também afirma que o projeto teve um impacto ao nível pessoal e nas atividades relacionadas com a solidariedade. O mesmo professor P5 destaca a importância do feedback que obteve quando os seus alunos entregaram postais a um lar de idosos. Outro participante afirmou que “ver o trabalho entregue... motivou mais” (P8, entrevista), enquanto outro referiu que os alunos “entregaram-se mais na parte do ‘postal’, porque recebemos os senhores do lar de idosos aqui na escola” (P5, entrevista). Também o orgulho demonstrado pelos alunos perante a divulgação das suas produções foi salientado quando um dos professores afirmou que os seus alunos “adoraram ver a escrita das canções projetadas para os pais verem” (P7, entrevista).

Ao analisar estas afirmações podemos dizer que existiu uma ligação entre a valorização pessoal e a valorização externa. A valorização na comunidade e reconhecimento das produções realizadas assumiram um papel relevante na motivação dos alunos e valorização pessoal. Estes aspetos evidenciam a importância do reconhecimento social, da partilha das produções na construção de uma perceção mais positiva da escrita, da importância de destinatários reais e momentos de partilha pública das produções escritas. Assim, os dados recolhidos permitem compreender que a implementação do projeto contribuiu para um impacto positivo das perceções dos alunos face às suas produções escritas, tornando-a mais significativa, pessoais, motivadora e associada a experiências de aprendizagem diversificadas e criativas.

Esta constatação é coerente com o que referem os autores Maher e Yoo (2017) que afirmam que a aproximação à comunidade favorece a aprendizagem através do contacto com a realidade, e com o que é destacado no PASEO ao valorizar o desenvolvimento de competências de cooperação, de comunicação e da responsabilidade social. Também Gomes (2011) destaca a importância do papel do professor nesta responsabilidade de colocar os alunos no papel de verdadeiros “construtores” de produtos culturais ligando a aprendizagem à vida real.

3.5.5.2. Categoria “Envolvimento e autonomia dos alunos na aprendizagem”

A categoria “Envolvimento e autonomia dos alunos na aprendizagem” abrange as subcategorias: Participação Ativa, Responsabilidade, Persistência, e Trabalho Colaborativo, tal como descrito na tabela 10.

Tabela 10

Categoria “*Envolvimento e autonomia dos alunos na aprendizagem*”

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo
Envolvimento e autonomia dos alunos na aprendizagem	Participação ativa	“envolveram-se de forma ativa” (P4) “traziam coisas de casa para apresentar” (P5) “os que iam mais à frente pegavam nas rédeas” (P3) “escolheram a canção e começaram a trabalhar” (P7) “apresentaram à turma os temas escolhidos” (P2)
	Responsabilidade	“há um que faz o trabalho e os outros...” (P6) “eles já se esqueciam do que tinham feito e não trabalhavam” (P1) “outros começavam a não fazer nada praticamente” (P3) “grande problema foi mesmo esse: alguns alunos não cumpriam as tarefas sem a minha orientação” (P5) “conseguiram distribuir tarefas entre eles e cada um tinha a sua tarefa” (P8)
	Persistência	“escrever para alguém fez-lhes mais sentido” (P2) “perguntavam todas as semanas quando era a próxima atividade” (P1) “no fim pediram se podiam escrever três canções em vez de uma” (P7) “antes queriam era escrever o texto e despachar, depois deixou de ser uma tarefa aborrecida” (P4)
	Trabalho colaborativo	“não saberem muito bem trabalhar em grupos” (P3) “não estavam habituados ao trabalho de grupo” (P6) “adoravam trabalhar em grupo” (P2) “todos tinham tarefas” (P7)

3.5.5.2.1. Subcategoria “Participação Ativa”

Os dados recolhidos evidenciam que o projeto promoveu bastante a participação ativa dos alunos, sobretudo na colaboração em trabalhos de grupo, na tomada de decisões

e nas iniciativas. É referido pelos vários professores que os alunos participavam, mostravam trabalhos e tomavam decisões.

Tal como evidencia Pozuelos (2007) a participação é uma competência atribuída aos alunos que trabalham com projetos, pois rompe com a passividade típica de modelos tradicionais de ensino e aprendizagem contribuindo para a formação dos alunos em sociedade.

3.5.5.2.2. Subcategoria “Responsabilidade”

Alguns professores depararam-se com dificuldades ao nível da responsabilidade, revelando falta de competências dos alunos nesta área. Também destacaram uma participação desigual, quando referiram que os alunos mais competentes assumiram maior protagonismo e empenho do que outros alunos. Um dos participantes referiu que havia alunos a fazer o trabalho todo enquanto outros assumiam alguma passividade.

Também foram identificadas dificuldades na continuidade e no empenho ao longo das atividades, que sugerem alguma dificuldade por parte de certos alunos em manter o foco, a persistência e o compromisso nas tarefas atribuídas.

Estas evidências demonstram a necessidade de um acompanhamento constante por parte do professor para assegurar o envolvimento e a concretização das atividades. O que é confirmado por Niza et al. (2011) quando referem que trabalho colaborativo exige mediação, estruturação e treino.

3.5.5.2.3. Subcategoria “Persistência”

A persistência nas tarefas constituiu outro aspeto positivo evidenciado pelos professores, verificando-se um aumento do interesse e do empenho dos alunos ao longo da implementação do projeto. As afirmações dos professores sugerem que as atividades propostas estimularam a continuidade na realização das tarefas, bem como uma atitude participativa dos alunos. De acordo com um dos participantes, o facto de “escrever para alguém fez-lhes mais sentido” (P2, entrevista) e parece ter contribuído para dar um maior significado às atividades de escrita desenvolvidas, favorecendo o envolvimento e a dedicação nas tarefas.

Também o entusiasmo demonstrado pelos alunos relativamente à continuidade do projeto foi evidente pela curiosidade que demonstraram ao perguntar quando era a próxima atividade, referido anteriormente, o que denota interesse e vontade de participar.

Para além disso, o facto de os alunos pedirem para escrever mais, como referiu o professor P7 em entrevista, revela não só o interesse pelas atividades propostas, mas

também uma maior predisposição para prolongar e aprofundar o trabalho realizado. A mudança de atitude face à escrita dos alunos transmitida pelo professor P4 também revela maior empenho e motivação durante a implementação do projeto.

Um dos professores referiu que os alunos, antes do projeto “queriam era escrever o texto e despachar” (P4, entrevista), demonstrando uma atitude de desinteresse e pouca valorização do processo de escrita. Esta perceção parece indicar que a escrita era entendida como uma tarefa apenas escolar, realizada com o objetivo de a concluir, sem grande envolvimento, planificação ou aperfeiçoamento. Este testemunho sugere também que os alunos viam a atividade de escrita como algo monótono, sem intenção ou pouco estimulante. Durante a implementação do projeto, o mesmo professor referiu que escrever depois “deixou de ser uma tarefa aborrecida” (P4, entrevista), evidenciando gosto e empenho pelas atividades propostas.

Assim, os dados recolhidos permitem compreender que a implementação do projeto promoveu bons níveis de persistência nas tarefas, contribuindo para um maior compromisso e envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas.

3.5.5.2.4. Subcategoria “Trabalho Colaborativo”

Relativamente ao trabalho colaborativo, os professores participantes evidenciaram que a implementação do projeto proporcionou oportunidades de desenvolvimento de competências, como a cooperação e a partilha de ideias entre os alunos, mas também criou momentos de dificuldades, associados ao trabalho de grupo, e desafios no seu dia a dia.

As entrevistas revelaram ainda que os alunos demonstraram interesse, mas nem todos possuíam competências para trabalhar de forma colaborativa. Dois dos professores salientaram o entusiasmo dos alunos perante as atividades realizadas em grupo, evidenciando o interesse e a motivação gerados pelas dinâmicas colaborativas. Contudo, outros professores, destacaram dificuldades relacionadas com a capacidade de trabalhar em grupo. Estas dificuldades poderão estar relacionadas com a ausência de experiências prévias de cooperação e partilha de responsabilidades, tornando necessária uma maior presença e orientação por parte do professor no desenvolvimento das atividades colaborativas.

Neste sentido, importa salientar que o trabalho por projeto, quando associado ao trabalho colaborativo, implica uma dinâmica ativa de colaboração e uma planificação estruturada, exigindo uma interação entre professor e alunos, tal como refere Gomes

(2011). Deste modo, os resultados obtidos sugerem que o desenvolvimento de competências colaborativas requer não apenas oportunidades de trabalho em grupo, mas também orientação, acompanhamento, prática e mediação pedagógica contínua por parte do professor.

3.5.5.3. Categoria “Desenvolvimento das competências de escrita e expressão oral”

A categoria “Desenvolvimento das competências de escrita e expressão oral” inclui as subcategorias: Estruturação do texto, Organização de ideias, Criatividade, Vocabulário, Correção linguística, Expressão oral e leitura e Superação do erro, tal como descrito na tabela 11.

Tabela 11

Categoria “Desenvolvimento das competências de escrita e expressão oral”

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo
Desenvolvimento das competências de escrita e expressão oral	Estruturação do texto	“estruturação diferente (...) na planificação, na organização e depois na revisão” (P4) “na estrutura do texto notou-se diferença” (P7) “notou-se diferença com a planificação, organização e revisão” (P4)
	Organização de ideias	“organização diferente” (P2) “organização das ideias melhorou” (P4) “Perdiam mais tempo a planificar” (P7) “começaram a pegar em folhas de rascunho antes de elaborar os textos” (P5)
	Criatividade	“continuava a ser difícil eles fazerem algo mais criativo” (P4) “difícil fazer algo mais criativo” (P1) “muito criativos nos postais” (P2) “recolhiam ideias e criavam algo muito engraçado” (P7) “O facto de aliar as artes, a parte dos trabalhos manuais com a parte da escrita para eles foi bom” (P8)
	Vocabulário	“no final, vocabulário mais diversificado...” (P2) “no vocabulário notou-se diferença” (P4)
	Correção linguística	“diferença na correção das frases (...) tínhamos na turma muitas situações em que trocavam o pronome pessoal” (P4) “na correção ortográfica notou-se diferença porque liam o que escreviam” (P1) “algum cuidado a escrever para não dar erros” (P2) “liam na apresentação e retificavam” (P7) “na minha turma não notei impacto” (P6) “não teve impacto na ortografia” (P3)
	Expressão oral e leitura	“na exposição oral teve impacto” (P4) “teve impacto na forma de apresentarem” (P3) “eles estão habituados a fazer a apresentação (...) não notei grandes alterações, nem nas apresentações orais nem no trabalho escrito” (P6) “ao dizer em voz alta apercebiam-se” (P3) “mais cuidadosos a falar” (P2)

		“consequirem autonomamente, sem ter de ser eu a corrigi-lo, principalmente com os verbos, com os tempos verbais e com os pronomes pessoais” (P1) “Eles apercebiam-se dessas situações ao lerem em voz alta” (P4)
	Superação do erro	“eu sublinhava e procuravam a palavra correta” (P6) “autonomamente acabam por se corrigir” (P1) “pediam para eu ver antes de passarem” (P2) “com a aplicação do Roteiro foi mais fácil para eles, corrigiam antes de eu ver” (P5)

3.5.5.3.1. Subcategoria “Estrutura do texto”

No que respeita à evolução das produções escritas, os professores destacam melhorias ao nível da estruturação e da organização dos textos produzidos. As entrevistas sugerem que as atividades desenvolvidas contribuíram para uma maior consciência das diferentes etapas do processo de escrita e um cuidado acrescido na construção textual. Os alunos começaram a atribuir maior importância às várias fases do processo de escrita, nomeadamente à planificação, à organização do conteúdo e à revisão final das produções. Estes aspetos poderão indicar um maior domínio das competências de escrita, refletido numa apresentação mais clara e estruturada das ideias. Desta forma, a implementação do projeto contribuiu para a evolução das produções escritas dos alunos, ao nível da planificação, estruturação, organização e revisão dos textos.

Os resultados obtidos através do testemunho dos professores relativamente à evolução da estrutura dos textos, bem como a evidência documental, corroboram assim as orientações das Metas Curriculares quando destacam a importância de organizar a escrita em três etapas fundamentais (planificação, redação e a revisão) para a qualidade do texto produzido.

3.5.5.3.2. Subcategoria “Organização de ideias”

Relativamente à organização de ideias, alguns professores evidenciaram melhorias na capacidade dos alunos para estruturar e organizar o pensamento durante o processo de escrita, referindo que a implementação do projeto contribuiu para uma maior atenção às etapas de planificação e organização textual, promovendo produções mais estruturadas e coerentes. Estes testemunhos também sugerem que os alunos passaram a dedicar mais atenção à organização prévia das ideias antes do texto final. Ou seja, os dados recolhidos permitem compreender que a implementação do projeto contribuiu para um impacto positivo no desenvolvimento da capacidade de organização de ideias dos alunos, promovendo uma escrita mais planeada, estruturada e coerente.

Mais uma vez, estes resultados, bem como a evidência documental, vão ao encontro das perspectivas teóricas, referidas na subcategoria anterior, que defendem a importância da planificação no processo de escrita, considerando-a fundamental para a organização e construção eficaz do texto.

3.5.5.3.3. Subcategoria “Criatividade”

No que se refere à criatividade nas produções escritas elaboradas, os testemunhos dos professores evidenciaram resultados distintos entre as diferentes turmas, revelando mesmo percepções divergentes relativamente ao impacto da implementação do projeto neste domínio. Alguns professores identificaram dificuldades persistentes na produção de ideias mais criativas, outros destacaram progressos significativos e manifestações de criatividade nas atividades desenvolvidas. Estes testemunhos sugerem que certos alunos mantiveram dificuldades em desenvolver produções mais originais, demonstrando alguma tendência para reproduzir ideias mais simples, enquanto outros professores salientaram a criatividade e iniciativa dos seus alunos como algo que despertou durante a implementação do projeto.

Por sua vez, dois dos professores salientaram que o facto de aliar as artes (plásticas e musicais) à escrita contribuiu para a motivação dos seus alunos. Assim, a integração de componentes artísticas e práticas parece ter favorecido um maior envolvimento dos alunos, tornando as atividades mais apelativas e diversificadas.

Desta forma, os dados recolhidos e a evidência documental, permitem compreender que a implementação do projeto não produziu resultados homogêneos ao nível da criatividade, verificando-se diferenças entre as turmas e contextos analisados. Apesar das dificuldades identificadas em alguns casos, os testemunhos evidenciam que o projeto proporcionou oportunidades para o desenvolvimento da imaginação e da expressão criativa, sobretudo em atividades mais práticas e lúdicas, tal como refere Guedes (2011), ao afirmar que a implementação de projetos de natureza transversal favorece a consolidação de aprendizagens específicas e o desenvolvimento de competências de ordem mais ampla, como a capacidade de resolução de problemas, o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração entre pares.

3.5.5.3.4. Subcategoria “Vocabulário”

Na subcategoria “vocabulário”, apenas dois, dos oito professores, identificaram alterações significativas ao longo da implementação do projeto e fizeram referência explícita a melhorias ao nível da diversidade e adequação do vocabulário das suas turmas,

o que poderá indicar que esta evolução não foi observada de forma consistente em todos os contextos analisados.

Um dos participantes referiu mesmo que, no final do projeto, os seus alunos usavam um vocabulário mais diversificado, sugerindo uma evolução na capacidade dos alunos para utilizar palavras e expressões mais variadas nas suas produções escritas. O outro professor notou a diferença no vocabulário usado pelos seus alunos, reforçando a percepção de progresso neste domínio. Estes testemunhos e a evidência documental, sugerem assim que, em alguns casos, a implementação do projeto contribuiu para o enriquecimento lexical dos alunos.

A falta de referência a melhorias ao nível do vocabulário poderá estar relacionada com o facto de o desenvolvimento do vocabulário ser um processo gradual, que exige continuidade, prática regular e acompanhamento sistemático. Neste sentido, as Metas Curriculares salientam a importância da escrita com práticas regulares e asseguradas pelo professor. De igual modo, Sim-Sim et al. (1997) e Pereira (2005) também reforçam a conceção da escrita enquanto competência não espontânea, dependente do ensino explícito, da prática regular e da mediação do professor.

Em suma, a ausência de resultados mais significativos nesta subcategoria poderá justificar-se pelo tempo limitado de implementação do projeto e pela necessidade de um trabalho continuado e sistemático, para que as competências nesta área se desenvolvam de forma a terem impacto nos alunos.

3.5.5.3.5. Subcategoria “Correção linguística”

Relativamente à correção linguística, os professores realçaram melhorias no cuidado com a qualidade das produções escritas dos seus alunos, ao longo da implementação do projeto, no entanto alguns professores referiram não terem notado impacto, principalmente na ortografia. As entrevistas também revelaram que o impacto na correção linguística pode estar associado à leitura e à revisão de textos como referiram alguns professores.

Os dados recolhidos e a evidência documental, permitem concluir que a implementação do projeto contribuiu de alguma forma para uma evolução positiva na correção linguística das produções escritas em algumas turmas, promovendo maior atenção à revisão, à autocorreção e à qualidade formal dos textos.

3.5.5.3.6. Subcategoria “Expressão oral e leitura”

De forma geral, os dados sugerem que existe uma articulação entre escrita, leitura e expressão oral contribuindo para o desenvolvimento de uma maior consciência linguística e para as melhorias na forma como os alunos comunicavam, reviam e corrigiam os seus próprios erros.

No que diz respeito à oralidade, alguns professores referiram melhorias na forma como os alunos realizavam apresentações e se expressavam oralmente mostrando um cuidado diferente do inicial.

A leitura em voz alta surgiu como uma estratégia importante para o processo de autocorreção e tomada de consciência dos erros ortográficos. De referir ainda que um professor salientou o desenvolvimento da autonomia na correção, uma vez que observou que os alunos conseguiam autonomamente, com a leitura das suas produções escritas, detetar e corrigir erros como tempos verbais ou pronomes.

Contudo, nem todos os professores identificaram alterações significativas nesta categoria, sendo que um dos professores referiu mesmo que os alunos já estariam habituados a fazer as apresentações orais e trabalhos escritos, o que indica que o impacto do projeto poderá ter sido menos evidente em contextos onde estas competências já estavam previamente desenvolvidas.

Deste modo, os dados recolhidos permitem concluir que a implementação do projeto teve impacto em algumas turmas, particularmente na oralidade e na leitura, promovendo maior consciência linguística, autocorreção e cuidado na expressão oral, embora com resultados diferenciados entre os alunos.

3.5.5.2.2. Subcategoria “Superação do Erro”

Relativamente à superação do erro, os professores evidenciaram uma maior capacidade dos alunos para refletir sobre as suas produções escritas e procurarem estratégias de melhoria. As atividades desenvolvidas parecem ter contribuído para uma atitude mais autónoma e construtiva perante o erro, encarando-o como uma oportunidade de aprendizagem e, principalmente, de aperfeiçoamento.

De acordo com um dos professores, os alunos demonstravam preocupação em “procurar a palavra correta” (P6, entrevista), revelando empenho na melhoria das suas produções e atenção à linguagem utilizada. Esta procura de soluções sugere uma maior consciência dos próprios erros e vontade em ultrapassá-los.

Por sua vez, a afirmação de que “com a aplicação do Roteiro foi mais fácil para eles, corrigiam antes de eu ver” (P5, entrevista) demonstra que a criação de novas estratégias, poderão também facilitar o trabalho do professor e criar maior autonomia e responsabilidade nos alunos e, desta mesma forma, contribuir para uma maior aceitação do erro e reflexão crítica.

Ainda de acordo com os dados recolhidos na entrevista, podemos constatar que a superação do erro e a sua aceitação estão relacionadas com o feedback dado pelos professores. A afirmação de que os alunos “pediam para eu ver antes de passarem” (P2, entrevista) ou “eu sublinhava e procuravam a palavra correta” (P6, entrevista) demonstram uma preocupação em melhorar o trabalho realizado, procurando a validação e a orientação do professor. Esta atitude evidencia a valorização do feedback como elemento facilitador da aprendizagem.

A importância de um feedback construtivo também é destacada por Maher e Yoo (2017) e pelo PASEO quando referem que este desenvolve o pensamento crítico e reflexivo, ajuda a moldar o processo e o produto final, permite atender às necessidades específicas dos alunos e a valorizar o processo de aprendizagem, em vez de se concentrar apenas no produto final.

Em suma, os dados recolhidos das entrevistas sugerem que a implementação do projeto favoreceu uma maior aceitação do erro como parte natural do processo de aprendizagem, promovendo nos alunos atitudes de reflexão, revisão, aceitação e superação das dificuldades encontradas.

3.5.5.4. Categoria “Processos supervisivos e transformação da prática docente”

A categoria “Processos supervisivos e transformação da prática docente” é composta pelas subcategorias; Formação Pedagógica, Transformação da Prática Docente e Desafios e Dificuldades na implementação do Projeto, tal como descrito na tabela 12.

Tabela 12

Categoria “Processos supervisivos e transformação da prática docente”

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo
Impacto do projeto e supervisão na prática docente	Impacto da formação pedagógica	“influenciou a forma como corrijo” (P3) “não deu para aplicar todas as estratégias (...) eram muitos meninos, muitos erros e tinha que gerir o tempo que tinha” (P1) “também com tantos meninos, sublinhar era a única sugestão que era possível utilizar” (P6) “dificuldade em sentar-me com eles individualmente” (P8) “sim, sublinhar e dizer para procurar a palavra correta” (P6)

		“tentei seguir aquelas indicações que foram dando, tentei alterar” (P3) “até fui pesquisar mais atividades” (P2) “acabou por dinamizar, porque na minha prática letiva não é muito normal” (P4) “Não deu para seguir pessoalmente (...) porque eram muitos meninos” (P1)
	Transformação da prática docente	“aprendem mais do que individualmente, mas é desafiante” (P4) “aprendem muito mais, mas senti dificuldade na gestão dos grupos” (P1) “é um desafio, mas a verdade é que estão mais envolvidos” (P7) “Influenciou por causa do trabalho de grupo, porque senão de outra forma fugimos deste tipo de trabalho” (P4) “não é muito usual fazê-lo a Português” (P1) “nunca tinha trabalhado em projeto” (P2) “obrigou-me a trabalhar com cada grupo, em vez de trabalhar com a turma toda” (P7) “temos de dar ajuda” (P6) “tentei alterar (...) dificuldade na gestão dos grupos” (P3) “tentei seguir indicações” (P6) “tive de intervir” (P3)
	Desafios na implementação	“gestão do tempo” (P8) “encaixar o projeto nas metas (...) senti mais dificuldade na articulação dos temas” (P4) “não foi fácil pôr em prática, com as avaliações e as provas Moda” (P7) “havia sempre matéria para dar” (P2) “gerir os grupos foi difícil (...) espero ter uma turma mais tranquila que me permita trabalhar mais vezes assim” (P1) “dificuldade ao nível da organização dos grupos (...) havia um que queria fazer tudo ou queria mandar ou não fazia nada e estava sempre a “picar” os outros, a perturbar os outros que estão a trabalhar” (P8) “heterogeneidade (...) às vezes depende da turma que temos” (P3) “pouca capacidade de trabalho de grupo” (P5) “não senti, era um grupo homogêneo” (P7)

3.5.5.4.1. Subcategoria “Impacto da formação pedagógica”

No que diz respeito à formação pedagógica, mais especificamente em relação ao impacto que os encontros pedagógicos criados para apoiar a implementação do projeto “Lápis Afiado”, os professores referiram que, embora estes momentos de partilha e orientação tenham contribuído para melhorar as suas práticas docentes, a sua aplicação no contexto de sala de aula foi parcial e condicionada por desafios ou dificuldades relacionadas com a gestão do tempo ou com o número de alunos de cada turma.

Alguns professores referiram também ter aplicado algumas das estratégias propostas pelos formadores, o que evidencia uma mudança nas estratégias pedagógicas.

E destacaram a dificuldade em realizar um acompanhamento mais individualizado, o que limita a aplicação mais aprofundada das estratégias sugeridas nos encontros pedagógicos.

Em suma, os dados recolhidos permitem compreender que os encontros pedagógicos tiveram algum impacto positivo na reflexão e na prática docente, influenciando sobretudo a forma de correção e acompanhamento dos alunos. No entanto, a sua aplicação plena revelou-se condicionada por outros fatores, como o número de alunos, a gestão do tempo e a necessidade de adequação das estratégias à realidade da sala de aula.

3.5.5.4.2. Subcategoria “Transformação da prática docente”

Relativamente à transformação da prática docente, no que diz respeito à mudança de estratégias, os testemunhos dos professores evidenciam alterações significativas nas abordagens pedagógicas utilizadas ao longo da implementação do projeto. As entrevistas sugerem que a introdução do trabalho por projeto constituiu uma experiência inovadora para os docentes, levando à adoção de metodologias menos tradicionais no ensino da escrita. Estes testemunhos também reforçam a ideia de que o trabalho por projeto incentivou a diversificação das estratégias de ensino, nomeadamente através do trabalho em grupo.

Os dados recolhidos permitem, desta forma, compreender que a implementação do projeto contribuiu para uma mudança nas estratégias pedagógicas dos docentes, promovendo a adoção de metodologias mais ativas, colaborativas e inovadoras no ensino da escrita.

O papel do professor também foi destacado por alguns entrevistados como mediador do processo de aprendizagem da escrita. Os docentes evidenciam uma maior proximidade com os alunos e uma intervenção mais individualizada no apoio ao trabalho desenvolvido. Assumiram um papel mais orientador e mediador, em detrimento de uma abordagem centrada exclusivamente na turma enquanto coletivo, intervindo sempre que necessário para apoiar o desenvolvimento das atividades. De igual modo, alguns professores afirmaram ter ajudado na resolução de conflitos ou na organização dos grupos, reforçando a ideia de que o apoio do professor é essencial no acompanhamento das dificuldades dos alunos, nomeadamente na realização das tarefas propostas.

Os dados recolhidos permitem compreender que a implementação do projeto implicou uma transformação no papel do professor, que passou a assumir uma função

mais orientadora, de mediador, interventiva e centrada no acompanhamento dos pequenos grupos, reforçando a importância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem.

As afirmações dos professores vão de encontro ao que é defendido no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, ao salientar a importância de um professor enquanto agente reflexivo, mediador da aprendizagem e promotor de ambientes educativos mais participativos e centrados no aluno e estão igualmente em consonância com a perspetiva de Alarcão (2001), que defende o professor como profissional reflexivo, capaz de analisar, ajustar e reconstruir a sua prática em função das necessidades dos alunos e dos contextos educativos. Assim, os resultados obtidos reforçam a ideia de um professor mais envolvido e consciente, cuja intervenção se centra no acompanhamento contínuo e no apoio ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

3.5.5.4.3. Subcategoria “Desafios na implementação”

No que diz respeito aos desafios e dificuldades sentidas na implementação do projeto, os professores destacaram limitações associadas sobretudo à gestão do tempo, à articulação curricular, à organização dos grupos e às características das turmas. De uma forma geral, os dados revelam que a implementação do projeto exigiu uma gestão complexa das dinâmicas de sala de aula e das exigências programáticas.

Um dos constrangimentos mais frequentemente referidos prende-se com a gestão do tempo. Alguns professores destacam a gestão do tempo como uma das principais dificuldades sentidas, aliadas aos conteúdos programáticos ou exigências com avaliações externas dos alunos. Desta forma, a articulação do projeto com o currículo foi sentida como uma dificuldade e não como parte integrante do mesmo.

Ao nível da organização do trabalho de grupo, os professores referiram diversas dificuldades associadas à gestão do grupo, a situações de desequilíbrio na participação e dificuldades na cooperação entre alunos.

As características das turmas também foram apontadas como fator condicionante (turmas mais heterogêneas e turmas mais homogêneas) o que evidencia a existência de realidades distintas entre turmas.

Em suma, os dados recolhidos permitem compreender que a implementação do projeto foi condicionada por diversos constrangimentos pedagógicos, nomeadamente ao nível da gestão do tempo, da articulação curricular, da organização dos grupos e das características específicas de cada turma, o que influenciou a forma como o projeto foi operacionalizado em diferentes contextos educativos.

3.6. Dificuldades e constrangimentos

O projeto “Lápis Afiado”, apesar dos seus impactos positivos nas aprendizagens e no desenvolvimento de competências individuais e sociais, teve na sua implementação algumas dificuldades e constrangimentos. Estes são compreensíveis à luz da literatura sobre ensino da escrita, sobre trabalho por projeto e sobre desenvolvimento das competências linguísticas no 1.º Ciclo.

Tal como descrito anteriormente, a escrita constitui uma prática cognitiva, social e processual complexa, por isso, acreditamos que as dificuldades identificadas não são falhas do projeto, mas decorrem das exigências do desenvolvimento desta competência e da adoção de metodologias ativas e intencionais.

As análises às grelhas de observação revelam que a ortografia e os erros sintáticos se mantiveram como uma fragilidade. Esta surge recorrentemente nas diferentes turmas e nos diferentes momentos de observação. E, a entrevista aos professores, reforça esta tendência, sublinhando que apenas os alunos que já apresentavam alguma correção ortográfica inicial evidenciaram progressos mais consistentes. “Quando têm dificuldades na leitura, quando têm dificuldades a escrever... já estar a melhor... o projeto ajudou, mas... assim impacto, impacto...não.” (P3, entrevista)

Sobre esta dificuldade, Sim-Sim et al. (1997) e o Caderno de Apoio às Metas Curriculares (ME, 2015) salientam que a ortografia exige treino sistemático, explícito e prolongado, não sendo uma aquisição espontânea. Assim, é expectável que este projeto sendo limitado no tempo não consiga resolver estas dificuldades.

Na mesma linha, a falta de uniformidade nas práticas pedagógicas, sobretudo na revisão e correção dos textos também se apresentou como um constrangimento. A análise dos dados revela que alguns professores não aplicaram de forma coerente as estratégias de revisão e correção propostas pelo projeto, o que resultou em estratégias de trabalho diferenciadas entre turmas e entre momentos de trabalho. “Relativamente à revisão da escrita de textos, eu gostei das estratégias que sugeriram. Apliquei num ou outro texto, mas depois também senti uma ou outra dificuldade em sentar-me com eles individualmente e estar ali a ajudar.” (P8, entrevista)

Sobre este assunto, Pereira (2002) e Ferraz (2007) defendem que a revisão textual exige orientação explícita, regular e coerente. Logo, a falta de uniformidade compromete a eficácia da abordagem processual da escrita e dificulta a consolidação de estratégias de revisão por parte dos alunos.

Outro constrangimento prendeu-se com a fraca adesão e motivação de alguns professores nos encontros pedagógicos. Estes encontros, pensados para alinhar estratégias e atenuar as dificuldades observadas na implementação do projeto, foram pouco participados e, por isso, sem o efeito desejado no projeto. No primeiro encontro pedagógico participaram cinco professores e no segundo encontro apenas um professor participou.

Segundo Niza et al. (2011), os professores necessitam de desbloquear a sua própria atividade de escrita para poderem apoiar com eficácia os seus alunos. Esta pouca adesão aos encontros de formação condicionou a mudança pedagógica e, em consequência, a implementação de práticas inovadoras.

Temos também de referir a inexperiência dos alunos em trabalhar em grupo. Quando entrevistados os professores referem dificuldades significativas na gestão do trabalho em grupo, nomeadamente foi apontado pelos professores um ruído excessivo, conflitos entre alunos e desigualdade na distribuição das tarefas. Em alguns casos observou-se que, estas dificuldades, levaram os professores a regressar ao trabalho individual.

Os autores confirmam que o trabalho colaborativo exige mediação, estruturação e treino. A escrita, que já por si é uma competência cognitivamente exigente (Niza et al., 2011), quando trabalhada em grupo intensifica essa exigência. Assim, as dificuldades observadas estão em linha com os autores, pois a colaboração não surge espontaneamente e requer uma aprendizagem orientada.

Ainda sobre os alunos notaram-se oscilações na motivação sendo mais elevada nas fases iniciais do projeto, mas diminuindo quando as atividades se prolongaram ou quando não houve *feedback* dos destinatários, como ocorreu na atividade “A Carta”.

Ferraz (2007) e Niza et al. (2011) defendem que a escrita quando intencional e dirigida à comunidade constitui um fator motivacional decisivo. O PASEO reforça esta perspetiva ao valorizar a comunicação com destinatários reais. Assim, a ausência de *feedback* comprometeu o sentido de comunicação da escrita e, consequentemente, o envolvimento dos alunos.

Outra dificuldade ou constrangimento a destacar foi a dificuldade dos professores em identificar a correspondência entre as atividades desenvolvidas e as competências previstas no PASEO e, assim, em reconhecer a articulação entre o projeto e o PASEO. Esta dificuldade revela a necessidade de uma maior literacia curricular e de explicitação das competências mobilizadas. “Uma outra dificuldade foi de encaixar o projeto dentro

dos objetivos e das metas que temos que seguir” (P3, entrevista). “Ter de articular com as outras coisas (...) essa articulação que tornou dificuldade” (P4, entrevista). “Não foi fácil pôr em prática, com as avaliações e as provas Moda” (P7, entrevista).

Os professores mostraram também diversas resistências pessoais à inovação pedagógica, não demonstrando vontade de alterar ou ajustar algumas das suas anteriores práticas pedagógicas pelas práticas do projeto.

Niza (2000) e Pereira (2002) descrevem a persistência de práticas centradas na cópia, no ditado e na correção de erros. A mudança para práticas processuais e colaborativas enfrenta resistências naturais, sobretudo quando implica uma reorganização do tempo, da prática ou das rotinas.

Em suma, podemos afirmar que os constrangimentos identificados são coerentes com o que os autores nos apresentam e revelam que a escrita é uma atividade cognitivamente exigente, que requer tempo, continuidade e acompanhamento próximo. O trabalho de grupo, como estratégia pedagógica, não surge espontaneamente e exige treino explícito e mediação constante. Já a motivação dos alunos pode depender da intencionalidade e do *feedback* e a inovação pedagógica enfrenta resistências naturais, sobretudo em contextos de trabalho mais tradicionais. A ortografia e a sintaxe exigem treino prolongado e a formação dos professores, mas são determinantes para garantir homogeneidade, consistência e apropriação das metodologias propostas.

Assim, acreditamos que os constrangimentos identificados não invalidam o projeto “Lápis Afiado”, mas, pelo contrário, constituem indicadores relevantes das condições necessárias ao seu aperfeiçoamento.

3.7. Discussão dos resultados

A investigação teve como principal objetivo analisar de que forma as dinâmicas pedagógicas e didáticas de um projeto de escrita contribuem para a melhoria das aprendizagens dos alunos no 1.º Ciclo. Assim, após a apresentação e análise dos dados, iremos agora discutir os resultados obtidos, tentando compreendê-los na interligação entre as práticas didáticas de um trabalho por projeto, os processos supervisivos e transformação da prática docente e o contexto do ensino da escrita, tendo por base a triangulação de dados provenientes da observação direta (grelhas de observação), da recolha documental e de uma entrevista semiestruturada em *focus group* realizada aos professores no final da implementação do projeto.

Em coerência com a perspectiva apresentada no Capítulo 1, os resultados evidenciam que o projeto de escrita “Lápis Afiado” promoveu, numa fase inicial, consideráveis níveis de motivação e envolvimento dos alunos. Esta motivação, segundo os professores, esteve relacionada sobretudo com o carácter inovador das atividades propostas e com a sua ligação a destinatários reais e contextos significativos, como a realização de entrevistas, a escrita de cartas e postais solidários ou o envolvimento em iniciativas com dimensão comunitária. Assim, a escrita passou a assumir um sentido comunicativo associada a contextos reais, destinatários concretos e propósitos socialmente reconhecidos.

Esta constatação encontra base teórica, nomeadamente nas perspectivas de Mata (2008) e Friddle e Ivey (2023), que afirmam que a motivação para a escrita aumenta quando as crianças se encontram envolvidas em atividades significativas, com destinatários reais e propósitos comunicativos claros. Do mesmo modo, Niza et al. (2011) sublinham que a escrita ganha sentido quando produzida com sentido e intencionalidade social, deixando de ser encarada como um mero exercício escolar.

No entanto, os dados empíricos revelam também um decréscimo progressivo da motivação ao longo do tempo, particularmente quando as atividades se prolongaram sem um fim claro ou quando os alunos não obtiveram *feedback* externo, como ocorreu no caso da atividade da carta. Esta diminuição é também evidenciada nos testemunhos dos professores em entrevista, apontando a ausência de *feedback* e o prolongamento das tarefas como fatores de desmotivação, o que sugere a importância de ciclos curtos, conclusivos e com *feedback* externo.

Esta constatação confirma os contributos teóricos de Guedes (2011), ao referir que o trabalho por projeto exige momentos de validação social e de divulgação dos produtos finais, sob pena de perder o seu potencial motivador. Assim, os resultados sugerem que a motivação dos alunos neste projeto esteve dependente da conclusão, da divulgação e do *feedback* do trabalho desenvolvido. Ainda que os dados de observação em competências sociais apontem para alunos motivados, ao longo dos três momentos, o que pode indicar que, apesar das oscilações percebidas pelos professores em atividades específicas, a adesão à metodologia manteve-se, de forma geral, positiva.

Relativamente ao impacto do projeto no desenvolvimento das competências de escrita e expressão oral, os professores referiram em entrevista melhorias sobretudo ao nível da planificação e da revisão linguística dos textos, melhorias também evidenciadas na observação direta e na recolha documental. A leitura em voz alta também permitiu que

os alunos identificassem erros de ortografia e refletissem sobre a correção do texto, promovendo uma maior consciência linguística.

Estas evidências confirmam os contributos teóricos de Sim-Sim et al. (1997) e Niza et al. (2011), que sublinham a interdependência entre a oralidade, a leitura e a escrita no desenvolvimento das competências linguísticas. Do mesmo modo, Morrow (2001) destaca o papel da escrita enquanto instrumento de reflexão e organização do pensamento, aspeto também evidenciado nos resultados analisados.

Alguns professores referiram que as melhorias ao nível da criatividade textual foram menos significativas, o que sugere uma necessidade de diversificar os géneros textuais orais e escrita, tal como defendido por Santana (2009) e Gomes et al. (2016). Este dado evidencia que o desenvolvimento pleno das competências de escrita exige práticas pedagógicas regulares, diversificadas e orientadas para diferentes dimensões da produção textual, no entanto, como observado e referido também pelos professores, quando a escrita se aliou a atividade de expressão artística, como o postal ou o cartaz, surgiram produções mais ricas e criativas.

No domínio da leitura, os progressos observados ao nível da fluência e expressividade revelam que a leitura e escrita desenvolvem-se de forma interdependente. A persistência de fragilidades pontuais em algumas turmas confirma, porém, que essa relação exige práticas contínuas e regulares, tal como previsto nas Metas Curriculares de Português.

A escrita aparece como o domínio mais exigente e complexo, confirmando o enquadramento teórico do Capítulo 1. Nas produções escritas dos alunos ainda foram observadas dificuldades ao nível da ortografia, da estrutura frásica e da criatividade, o que reforça a conceção da escrita como competência não espontânea, dependente do ensino, prática regular e acompanhamento por parte do docente, como referem os autores Sim-Sim et al. (1997) e Pereira (2005), sendo esta fragilidade igualmente consistente com os dados das grelhas de observação, que mostram progressos graduais, porém mais lentos, com manutenção de erros ortográficos e dificuldades sintáticas em diferentes turmas.

A valorização da escrita enquanto processo (composto pela planificação, redação, revisão e reescrita) constitui um dos eixos centrais referidos no Capítulo 1 e encontra confirmação parcial nos dados empíricos. A análise das entrevistas permitiu identificar alterações, em algumas turmas, na forma como os alunos passaram a encarar as tarefas de escrita, nomeadamente na forma como passaram a planificar, a organizar as ideias e a rever os textos. Os professores referiram que, em determinadas atividades, os alunos

demonstraram maior consciência no processo de escrita, sobretudo quando foram criados momentos de reflexão e de revisão, como aconteceu na atividade das “entrevistas”, dos “pequenos compositores” e no “sarau de poesia”. Estas evidências empíricas articulam-se diretamente com os pressupostos teóricos apresentados por Sim-Sim et al. (1997), Pereira (2005) e pelo Caderno de Apoio às Metas Curriculares de Português (2015), que defendem a escrita como um processo estruturado em diferentes etapas interdependentes. A valorização da planificação e da revisão, apontada pelos professores em entrevista, confirma igualmente as perspetivas de Amor (2003), ao sublinhar que a qualidade textual depende da capacidade de organização e reformulação contínua do texto.

Neste âmbito, a utilização de instrumentos de apoio, como o Manual do Professor, o Roteiro de Autocorreção e os momentos de leitura em voz alta, surgem como estratégias que favoreceram maior consciência do erro e maior disponibilidade para a revisão e reescrita, embora, em várias situações, a revisão tenha permanecido dependente da mediação do professor.

De forma geral, os resultados mostram que estas práticas não tiveram um impacto homogéneo em todas as turmas, sendo menos evidentes em turmas marcadas por maiores dificuldades de leitura e escrita, o que evidencia que estas práticas não se consolidam automaticamente. Tal como reforça Niza (2000) e Ferraz (2007), quando sublinham a necessidade de um acompanhamento por parte do professor e de estratégias de diferenciação pedagógica no ensino da escrita, de modo a garantir o envolvimento efetivo de todos os alunos no processo.

A análise dos dados revelou ainda que o projeto de escrita promoveu momentos de reflexão sobre as práticas docentes, especialmente no que respeita ao uso do trabalho de grupo e da avaliação da escrita o que evidencia um potencial de transformação das práticas docentes. Estas transformações articulam-se com a conceção do professor enquanto mediador, facilitador e profissional reflexivo, defendida por Alarcão (2001) e pelos referenciais legais e curriculares em vigor.

Os professores reconheceram ainda o contributo dos encontros pedagógicos para a reflexão sobre estratégias de *feedback* e correção das produções de escrita, ainda que tenham identificado dificuldades na sua aplicação prática. Esta evidência vai de encontro aos contributos teóricos da supervisão apresentados por Alarcão e Canha (2013) e Dias e Ribeiro (2015), ao evidenciar a supervisão como um processo formativo que apoia o professor na sua prática pedagógica, assumindo, neste projeto, um carácter colaborativo

e contínuo, com ajustes e estratégias de intervenção sempre que se identificaram sinais de menor motivação.

Com efeito, o trabalho supervisivo incluiu momentos de diálogo e reflexão, bem como a realização de dois encontros pedagógicos em parceria com o CAPP e, quando necessário, a abertura à comunidade através da participação de intervenientes externos, procurando reforçar a motivação e apoiar o desenvolvimento das produções textuais.

Os resultados obtidos ainda evidenciam que o trabalho por projeto favorece práticas pedagógicas centradas no aluno, promovendo a participação ativa, o envolvimento e desenvolvimento de competências. Esta evidência confirma a coerência entre os dados empíricos e os pressupostos teóricos do Capítulo 1, bem como com as orientações do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Contudo, as dificuldades identificadas pelos professores ao nível da cooperação e da gestão do trabalho em grupo revelam que esta prática exige uma aprendizagem progressiva e a participação ativa do professor. Este dado reforça a necessidade de práticas reflexivas e supervisivas, corroborando a conceção de supervisão colaborativa apresentada por Alarcão e Canha (2013), enquanto suporte ao desenvolvimento profissional e à melhoria das práticas pedagógicas.

Em relação ao trabalho por projeto, os professores reconheceram o seu contributo para um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, principalmente na fase inicial do projeto, e em atividades com uma dimensão social ou comunitária. Esta constatação vai ao encontro das perspetivas de Guedes (2011), Xarepe (2001) e da UNESCO (2022), que destacam o trabalho por projeto como uma metodologia promotora de aprendizagens ativas, relevantes e centradas no aluno.

Ainda assim, os professores destacaram dificuldades significativas ao nível da organização e gestão do trabalho em grupo, nomeadamente na distribuição de tarefas e na participação equitativa dos alunos. Estes resultados confirmam que a cooperação não é um processo espontâneo, exige aprendizagem progressiva e mediação por parte do professor, conforme defendem Katz et al. (1998) e Maher e Yoo (2017). Deste modo, os dados empíricos reforçam a importância de uma planificação cuidada e de momentos de acompanhamento e avaliação intermédios no trabalho por projeto.

O trabalho por projeto promove o envolvimento e a participação dos alunos, mas, neste projeto, os resultados indicam que o seu sucesso depende de práticas pedagógicas estruturadas, coerentes e adaptadas às características de cada turma, em consonância com os princípios orientadores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Os resultados obtidos indicam que o projeto contribuiu, de forma moderada, para o desenvolvimento da autonomia e da confiança dos alunos, sobretudo ao nível da organização do trabalho e da revisão dos textos. A possibilidade de trabalhar em grupo e de assumir responsabilidades específicas favoreceu, em algumas turmas, o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança. Esta observação articula-se com as perspetivas de Xarepe (2001) e Pozuelos (2007), que associam o trabalho por projeto ao desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e pensamento crítico. Contudo, os professores sublinharam que estes ganhos foram difíceis de obter, pois dependem da maturidade dos alunos e da sua capacidade de autorregulação, o que confirma a natureza progressiva do desenvolvimento destas competências, conforme previsto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Paralelamente, a análise dos dados evidencia ainda um conjunto de dificuldades e constrangimentos que ajudam a interpretar os resultados: (i) a persistência de fragilidades na ortografia e na estrutura frásica; (ii) a falta de uniformidade na aplicação de estratégias de revisão e correção; (iii) constrangimentos de gestão do tempo e articulação curricular; (iv) dificuldades na organização do trabalho de grupo; e (v) uma adesão reduzida aos encontros pedagógicos, condicionando a consolidação de práticas inovadoras.

Em suma, a análise dos resultados revela uma coerência entre a teoria e a prática, confirmando os pressupostos teóricos do estudo e evidenciando que a melhoria das aprendizagens da escrita resulta da articulação entre as práticas pedagógicas, o trabalho por projeto, mediação por parte do professor e a supervisão pedagógica reflexiva e colaborativa, bem como a avaliação entendida como instrumento de regulação das aprendizagens (através de grelhas e momentos sistemáticos de reflexão, revisão e *feedback*). Podemos, desta forma, também concluir que a evolução das aprendizagens depende menos da adoção isolada de metodologias e mais de um conjunto de práticas interligadas de forma coerente e de uma ação educativa sustentada teoricamente e refletida na prática.

Os resultados validam assim o projeto “Lápis Afiado” como estratégia pedagógica pertinente no 1.º Ciclo, destacando os desafios inerentes à sua implementação em contexto real e reforçando a necessidade de continuidade do projeto, de formação docente e de supervisão reflexiva para consolidar práticas processuais e colaborativas de escrita.

Considerações finais

1. Síntese dos principais resultados

A investigação que aqui se apresentou teve como objetivo analisar de que forma as dinâmicas pedagógicas e didáticas de um projeto de escrita, desenvolvido de acordo com a metodologia de trabalho por projeto e integrado num processo de supervisão pedagógica, contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos do 1.º Círculo.

A análise dos dados recolhidos por observação direta, evidência documental e entrevista semiestruturada em “*focus group*” ao longo da implementação do projeto permitiu um conjunto de conclusões que consideramos relevantes, quando articuladas com todo o enquadramento teórico apresentado nos capítulos iniciais.

Os resultados evidenciaram que o projeto implementado contribuiu positivamente para o desenvolvimento das competências de escrita, em particular ao nível da planificação do texto, da organização das ideias e da revisão. A introdução de práticas processuais da escrita permitiu que os alunos passassem progressivamente a ver a produção textual como um processo estruturado e criativo integrando diferentes etapas (planificação, redação e revisão/reescrita) todas elas interligadas. Estas práticas tiveram especial significado quando associadas a diferentes dinâmicas pedagógicas como a leitura em voz alta, a reflexão coletiva e a utilização de instrumentos de apoio (“Roteiro de Autocorreção do Aluno” e “Manual do Professor”) ou a apresentação das produções à comunidade, o que promoveu nos alunos uma maior motivação e consciência linguística.

Apesar destes progressos, persistiram dificuldades ao nível da ortografia, da estrutura frásica e da criatividade textual, sobretudo nos alunos que já apresentavam fragilidades iniciais. Ainda assim, verificou-se uma evolução significativa na correção ortográfica, embora não totalmente consolidada, exigindo reforço sistemático e continuado. Esta constatação reforça a ideia de que a escrita é uma competência cognitivamente exigente, cuja consolidação requer continuidade, prática sistemática e acompanhamento prolongado do professor, não sendo expectável que estas dificuldades se resolvam num projeto de duração limitada a um período de um ano letivo.

No que se refere à oralidade e à leitura, os resultados confirmam o papel estruturante destes domínios no desenvolvimento das competências linguísticas. A

oralidade revelou-se amplamente consolidada, desde os momentos iniciais de observação, funcionando como um suporte fundamental da escrita, enquanto a leitura em voz alta contribuiu para melhorias ao nível da fluência leitora, da expressividade e da revisão textual. A evolução do vocabulário nos alunos apresentou diferentes resultados entre as turmas estudadas, dependentes das práticas pedagógicas pré-existentes e do contexto didático de cada grupo turma.

Relativamente às competências sociais, o projeto “Lápis Afiado” favoreceu o desenvolvimento da cooperação, da autonomia, da responsabilidade e do pensamento crítico, ainda que este último tenha evoluído de forma mais lenta e insuficiente. No entanto, surgiram dificuldades significativas na gestão do trabalho de grupo, sobretudo nas fases iniciais do projeto, que evidenciaram que a colaboração não é um processo espontâneo e exige mediação do professor, além de estruturação e aprendizagem progressiva. Ainda assim, ao longo do projeto observaram-se sinais positivos na evolução da capacidade de organização e envolvimento dos alunos, confirmando o potencial formativo do trabalho colaborativo quando devidamente mediado e acompanhado.

A motivação dos alunos destacou-se como um dos aspetos positivos do projeto “Lápis Afiado”, particularmente nas atividades com uma forte dimensão social, comunitária e artística. A escrita assumiu maior significado quando apareceu associada a destinatários reais e com propósitos comunicativos claros. Contudo, registou-se uma diminuição da motivação quando as atividades se prolongaram sem um final claro ou quando não se verificou um feedback externo, por exemplo, na atividade “a carta”, evidenciando a importância da validação social e da conclusão do trabalho por projeto. A associação da escrita às artes visuais e musicais também contribuiu para um aumento da motivação, tornando o processo mais lúdico e estimulante.

No que respeita às práticas docentes, o projeto revelou ter potencial para promover a reflexão e transformação pedagógica, incentivando metodologias mais ativas, colaborativas e alinhadas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Os professores reconheceram o potencial de mudança nas suas práticas, nomeadamente na valorização do trabalho de grupo, da revisão textual e da diversificação das estratégias de ensino da escrita. Ainda assim, foram identificadas resistências à inovação pedagógica e dificuldades na uniformização das práticas, associadas à gestão do tempo, à fraca adesão aos momentos de formação (com participação muito reduzida nos encontros pedagógicos) e à manutenção de práticas tradicionais que, por estarem tão enraizadas, constituem, por si só, um obstáculo à mudança.

Neste contexto, a supervisão pedagógica assumiu um papel central na observação, no apoio e na reflexão sobre a prática. A supervisão colaborativa contribuiu para a monitorização das aprendizagens, para o ajustamento das metodologias, a troca de experiências, para a partilha de responsabilidades e para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, incluindo a realização de dois encontros pedagógicos em parceria com o CAPP e a elaboração de materiais de apoio, ainda que condicionada por fatores externos. Os resultados reforçam a importância da supervisão pedagógica como processo formativo contínuo e intencional, fundamental para a consolidação de práticas inovadoras e sustentadas.

Em síntese, os resultados da investigação revelam uma coerência entre os dados empíricos, os pressupostos teóricos e as orientações curriculares, confirmando que a melhoria das aprendizagens da escrita no 1.º Ciclo resulta da articulação entre práticas pedagógicas significativas, trabalho por projeto regulado, mediação docente intencional e supervisão pedagógica colaborativa, entendendo a avaliação e o *feedback* como instrumentos de regulação das aprendizagens. Assim, o projeto “Lápis Afiado” validou-se como uma estratégia pedagógica pertinente, evidenciando simultaneamente vários desafios inerentes à sua implementação em contextos reais de ensino, reforçando a ideia de que a qualidade das aprendizagens depende da coerência global da ação educativa, refletida na prática e sustentada teoricamente.

2. Resposta às questões de investigação

De que forma as dinâmicas pedagógicas e didáticas de um projeto de escrita contribuem para a melhoria das aprendizagens dos alunos de 1.º ciclo num determinado contexto escolar? Este foi o problema de investigação que orientou esta investigação e, tal como já referido, para a sua análise foram definidas várias questões de investigação.

A primeira questionava que estratégias pedagógicas e didáticas são mobilizadas no desenvolvimento do projeto?

Os resultados evidenciam que o projeto de escrita “Lápis Afiado” mobilizou um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas e didáticas com base numa metodologia ativa, centradas no aluno e na escrita enquanto processo. Entre as estratégias destacam-se: o trabalho por projeto, a escrita com uma intencionalidade comunicativa, a planificação, redação e revisão textual, a leitura em voz alta, a partilha e apresentação das produções, o trabalho colaborativo e a abertura à comunidade educativa.

Estas estratégias articulam-se com a perspetiva teórica apresentada no Capítulo I, que apresenta a escrita como uma atividade cognitiva, social e processual, exigindo ensino explícito, prática sistemática e acompanhamento docente (Sim-Sim et al., 1997; Niza et al., 2011). A valorização da escrita enquanto processo, com especial incidência na planificação e na revisão de texto, confirma a eficácia de abordagens que ultrapassam a escrita enquanto produto final, indo ao encontro das orientações das Metas Curriculares e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O trabalho por projeto, enquanto metodologia estruturante, revelou-se particularmente relevante, permitindo integrar diferentes competências (linguísticas, sociais e cognitivas) e promover aprendizagens significativas, tal como defendem Guedes (2011), Katz et al. (1998) e a UNESCO (2022).

Outra questão que se colocou foi de que forma a supervisão pedagógica apoia a implementação e desenvolvimento do projeto de escrita?

A supervisão pedagógica assumiu, na implementação do projeto, um papel central, contínuo e formativo, funcionando como uma estratégia de orientação, partilha e apoio às práticas docentes. Os dados mostram que a supervisão decorreu num clima de diálogo, partilha e colaboração, promovendo momentos de reflexão conjunta, ajustamento de estratégias e acompanhamento do progresso dos alunos.

Este modelo supervisivo está em plena consonância com as perspetivas teóricas de Oliveira-Formosinho (2002a), Alarcão (2003) e Dias & Ribeiro (2015), que defendem a supervisão como um processo colaborativo, orientado para o desenvolvimento profissional e pessoal e para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

A criação de instrumentos de apoio, como o “Manual do Professor” e o “Roteiro de Autocorreção do Aluno”, bem como a realização de encontros pedagógicos, reforçou a coerência metodológica do projeto e promoveu práticas mais reflexivas. Contudo, os resultados também evidenciam limitações, nomeadamente uma fraca adesão de alguns docentes aos encontros formativos, o que confirma a literatura que sublinha que a eficácia da supervisão depende do envolvimento ativo dos professores (Alarcão & Canha, 2013).

Em relação às perceções que os professores têm sobre o impacto do projeto nas aprendizagens dos alunos, estes percecionam o projeto como tendo um impacto globalmente positivo nas aprendizagens dos alunos, sobretudo ao nível da organização textual, da revisão linguística, da oralidade, da autonomia e da motivação para a escrita.

Estas percepções corroboram os pressupostos teóricos do Capítulo 1, que defendem a interdependência entre leitura, oralidade e escrita (Sim-Sim et al., 1997; Morrow, 2001) e a importância da escrita como instrumento de reflexão e organização do pensamento.

Apesar do reconhecimento destes progressos, os docentes referiram que as melhorias ao nível da criatividade textual foram menos evidentes, o que reforça a necessidade, já apontada na literatura, de diversificar géneros textuais e contextos de produção escrita (Santana, 2009; Gomes et al., 2016).

Para responder à questão sobre que evidências de melhoria na motivação e nas competências de escrita são observáveis nos alunos, os dados empíricos revelam evidências claras de melhoria nas competências de escrita, particularmente na planificação, organização das ideias, revisão textual e consciência metalinguística. Observou-se uma evolução progressiva no uso da planificação como ferramenta estruturante do texto, bem como uma maior autonomia na correção de erros ortográficos e sintáticos.

Ao nível da motivação, os alunos demonstraram maior envolvimento, sobretudo quando as atividades de escrita tinham um destinatário real e uma dimensão social ou comunitária. Esta evidência confirma os contributos teóricos de Ferraz (2007), Niza et al. (2011) e Mata (2008), que defendem que a escrita ganha significado e potencial motivador quando inserida em contextos comunicativos autênticos.

Contudo, registaram-se oscilações na motivação ao longo do tempo, especialmente quando não houve *feedback* externo, o que reforça a perspetiva de Guedes (2011) sobre a importância da divulgação e validação social dos produtos finais.

Também se quis perceber em que medida o trabalho por projeto contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos.

Da investigação concluiu-se que o trabalho por projeto contribuiu, de forma progressiva e diferenciada, para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da responsabilidade dos alunos. Os dados mostram que os alunos passaram a participar mais ativamente na definição de objetivos, na organização do trabalho e na reflexão sobre as suas produções.

Esta evolução encontra forte sustentação teórica nas perspetivas de Xarepe (2001), Pozuelos (2007) e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que associam o trabalho por projeto ao desenvolvimento de competências transversais, como a autonomia, a cooperação e o pensamento crítico.

Apesar dos progressos, os resultados indicam que estas competências não se desenvolvem de forma automática, exigindo mediação docente, estruturação do trabalho e acompanhamento contínuo, o que confirma a literatura sobre metodologias ativas e aprendizagem colaborativa.

E, finalmente, pretendeu-se saber quais são os principais desafios e constrangimentos na implementação do projeto. Ora, os principais desafios identificados prendem-se com a persistência de dificuldades ortográficas e sintáticas, a falta de uniformidade nas práticas de revisão textual, a inexperiência dos alunos no trabalho colaborativo, a resistência de alguns professores à inovação pedagógica e a limitação temporal do projeto.

Estes constrangimentos estão em consonância com o enquadramento teórico, que reconhece a escrita como uma competência complexa, não espontânea, que exige treino prolongado e práticas consistentes (Sim-Sim et al., 1997; Pereira, 2005; Niza et al., 2011). Longe de invalidarem o projeto, estes desafios constituem indicadores importantes das condições necessárias ao seu aperfeiçoamento, nomeadamente ao nível da formação contínua dos professores, da supervisão pedagógica e da consolidação de metodologias colaborativas.

Em síntese, cruzando as respostas às várias questões de investigação com os dados teóricos podemos afirmar que a melhoria das aprendizagens da escrita resulta da articulação entre metodologias ativas e trabalho por projeto com mediação e supervisão pedagógica colaborativa e com escrita com sentido social e comunicativo.

3. Contributos do estudo para a prática educativa

O presente estudo evidencia que a implementação de um projeto de didática da escrita, desenvolvido de forma intencional e acompanhado por um processo de supervisão pedagógica, pode promover mudanças significativas nas práticas de ensino da escrita no 1.º Ciclo, em coerência com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Desta conclusão podemos destacar os seguintes contributos, que se consideram relevantes, para a prática educativa.

Um dos contributos principais do estudo prende-se com a valorização da escrita enquanto processo global de aprendizagem, reforçando a importância das práticas pedagógicas centradas na planificação, organização, revisão e reescrita de textos. Esta abordagem contribui para uma conceção da escrita não apenas como produto final ou

instrumento de avaliação, mas também como um meio de reflexão, construção e organização do conhecimento e desenvolvimento do pensamento, promovendo uma aprendizagem mais consciente e estruturada, alinhada com as áreas de competências presentes no PASEO.

O estudo evidencia ainda que o trabalho por projeto constitui uma estratégia pedagógica eficaz, capaz de promover aprendizagens significativas e integradas. Através da escrita associada a contextos reais e a propósitos comunicativos claros, os alunos foram progressivamente envolvidos em processos de tomada de decisão, resolução de problemas e apresentações, contribuindo para o desenvolvimento de competências associadas ao Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, à Informação e Comunicação e ao Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, tal como recomendado no PASEO.

Outro contributo relevante é a valorização da dimensão social da escrita, enquanto prática pessoal, cultural e cidadã. A produção de textos com destinatários reais e divulgação à comunidade atribuíram significado às aprendizagens, reforçando o envolvimento e a motivação dos alunos. Estas práticas evidenciam que a escrita, quando associada a situações concretas, contribui para a formação de alunos mais participativos, mais responsáveis e mais conscientes do impacto da linguagem.

No plano do desenvolvimento das competências sociais, o estudo contribuiu para evidenciar o papel da escrita e do trabalho colaborativo. Apesar das dificuldades iniciais na gestão do trabalho de grupo, os dados mostram que, com acompanhamento e intervenção pedagógica, os alunos foram gradualmente desenvolvendo capacidades de organização, diálogo e participação ativa, aspetos fundamentais para uma aprendizagem centrada no aluno.

O estudo dá igualmente um contributo importante ao nível da reflexão sobre as práticas docentes, ao revelar que a implementação de um projeto, na área do português, pode funcionar como estímulo para a revisão de metodologias mais tradicionais e para a adoção de novas práticas pedagógicas, centradas nos processos de aprendizagem. Esta reflexão, orientada por uma supervisão pedagógica, favoreceu uma maior consciencialização do papel do professor enquanto mediador e facilitador da aprendizagem.

Outro contributo relevante para a prática educativa é a produção novos de instrumentos pedagógicos, como o “Manual do Professor”, o “Roteiro de Autocorreção do Aluno” e as grelhas de análise das produções escritas, que apoiam a organização do trabalho dos professores, a regulação das aprendizagens e o desenvolvimento da

autonomia dos alunos. Estes materiais constituem bons recursos e reforçam a aplicabilidade prática do estudo.

Por fim, o estudo contribui para a prática educativa ao evidenciar a importância de uma articulação entre práticas pedagógicas, a supervisão e os documentos curriculares, demonstrando que o PASEO se concretiza de forma mais eficaz quando integrado em projetos pedagógicos acompanhados, refletidos e ajustados às necessidades reais dos alunos e dos professores.

Em síntese, os contributos deste estudo para a prática educativa consistem na demonstração de que a aprendizagem da escrita pode ser significativamente potenciada através de projetos pedagógicos supervisionados, promovendo práticas mais reflexivas, colaborativas e alinhadas com a visão de aluno definida pelo PASEO, contribuindo simultaneamente para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para o desenvolvimento profissional dos professores.

4. Implicações para a supervisão pedagógica

Os resultados do estudo evidenciam implicações significativas para a supervisão pedagógica, enquanto processo formativo, colaborativo e orientado para a melhoria das práticas educativas, em particular no ensino e aprendizagem da escrita no 1.º Ciclo. Estas conceções estão alinhadas com a perspetiva de supervisão defendida por Alarcão (2001), que a entende como um processo de apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes, centrado na reflexão crítica sobre a prática e na construção partilhada de conhecimento profissional.

No projeto de escrita “Lápis Afiado”, a supervisão pedagógica foi fundamental para a orientação e partilha de experiências com os professores participantes. O acompanhamento regular da implementação do projeto, através da observação direta, do diálogo e do *feedback*, foi fundamental para apoiar os professores na adoção de novas metodologias e para ajustar as práticas pedagógicas revistas às necessidades de cada turma. Esta ideia de supervisão também é apresentada por Oliveira-Formosinho (2002), que defende uma supervisão contextualizada, situada na ação pedagógica e orientada para a melhoria da qualidade educativa.

Os momentos de supervisão possibilitaram a reflexão crítica sobre as práticas de ensino da escrita, incentivando alguns professores a adotar novas práticas pedagógicas,

centradas na escrita enquanto processo, como a planificação, a revisão e a autocorreção dos textos.

As dificuldades observadas na aplicação das atividades propostas pelo projeto evidenciam que a supervisão deve ser complementada por ações formativas orientadas para a didática da escrita, metodologias ativas e trabalho por projeto, de modo a favorecer e a orientar as práticas pedagógicas dos docentes. Roldão (2017) defende a formação contínua como parte integrante do desenvolvimento profissional docente e da melhoria das práticas educativas.

O estudo evidencia também que a supervisão pedagógica desempenha um papel importante na promoção da inovação pedagógica. Perante resistências à mudança e os receios associados à gestão do trabalho de grupo ou até mesmo à perda de controlo da turma, o supervisor assume a função de mediador, apoiando os docentes na aplicação de novas práticas, validando esforços e contribuindo para a construção de uma cultura de confiança, colaboração e abertura à mudança.

Relativamente à motivação e ao envolvimento dos alunos, a supervisão, apoiada na observação direta, permitiu identificar variações na motivação dos alunos e ajustar práticas pedagógicas. A supervisão pedagógica contribui para a criação de ambientes de aprendizagem mais significativos e motivadores.

A dificuldade sentida por alguns professores em identificar as competências desenvolvidas pelo projeto reforça o papel do supervisor na clarificação, cooperação e contextualização desses indicadores, apoiando-os na aplicação e na prática quotidiana.

Em síntese, a supervisão pedagógica sobressai, neste estudo, como um elemento estruturante para a melhoria das práticas de ensino da escrita, assumindo-se como um processo colaborativo, reflexivo e transformador, essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, para a prática pedagógica e para o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas nos alunos

5. Limitações do estudo

O estudo feito para a elaboração deste trabalho teve algumas limitações e fragilidades que é importante reconhecer.

Como referimos, o estudo envolveu oito professores e oito turmas, o que constitui um número reduzido de participantes. Sendo uma Investigação-Ação, os resultados não

podem ser generalizados a outros contextos educativos, servindo principalmente para compreensão aprofundada de uma realidade específica.

Duas das turmas não foram acompanhadas presencialmente. As observações realizadas ocorreram através meios digitais (Zoom e mensagens escritas). Este facto pode ter levado a um menor controlo sobre a implementação das atividades, possíveis diferenças na qualidade da supervisão e menor riqueza na recolha de dados, por exemplo na ausência de observação direta.

O projeto de escrita foi implementado ao longo de um único ano letivo (2024/2025), o que não permite avaliar os efeitos no processo de aprendizagem da escrita a médio e longo prazo. Algumas competências, nomeadamente a ortografia e a estrutura sintática, exigem um trabalho prolongado e contínuo, não sendo possível aferir a consolidação das aprendizagens no tempo.

Os encontros pedagógicos sobre as didáticas e dinâmicas da aprendizagem da escrita, no âmbito do projeto implementado, não contaram com a participação de todos os professores, sendo que, na segunda sessão, apenas um professor esteve presente. Esta ausência pode ter originado diferentes níveis de compreensão e aplicação do projeto ou falta de uniformidade na implementação das estratégias de ensino da escrita e levou que a investigadora tivesse de adaptar estratégias diferenciadas com os professores.

A resistência de alguns professores à adoção de metodologias ativas e ao trabalho por projeto, principalmente quando houve necessidade de trabalhar com os alunos em grupo, constituiu um constrangimento relevante. Este fator condicionou a adesão plena ao projeto e a práticas inovadoras. Também a pouca experiência dos alunos em trabalhar em grupo traduziu-se em dificuldades de organização, de ruído e de desigualdade na distribuição de tarefas, sobretudo numa fase inicial do projeto. Estas fragilidades afetaram o ritmo de trabalho e exigiram uma mediação constante por parte dos professores.

Alguns professores necessitaram de maior orientação durante a implementação do projeto. Esta variável pode ter influenciado nos resultados obtidos nas diferentes turmas.

Apesar das limitações identificadas, este estudo permitiu compreender de forma aprofundada as dinâmicas de implementação de um projeto de didática da escrita em contexto real, contribuindo para a reflexão sobre práticas pedagógicas no 1.º Ciclo e apontando caminhos para futuras investigações com amostras mais alargadas e maior controlo das variáveis.

6. Sugestões para investigações futuras

Considerando os objetivos do trabalho, os resultados obtidos na investigação e as limitações anteriormente identificadas considera-se pertinente apresentar algumas sugestões para investigações futuras.

A investigação poderá ser alargada quer ao nível do contexto e da amostra, ou seja, poderá ser pertinente realizar o estudo com uma amostra mais alargada e diversificada, podendo incluir escolas públicas e privadas, contextos urbanos e rurais, de modo a reforçar a validade externa dos resultados e permitir uma análise comparativa entre diferentes realidades educativas.

Sugere-se também que o projeto base da investigação tenha uma duração mais alargada, prolongando-se ao longo dos quatro anos do Ensino Básico, o que permitirá um acompanhamento da evolução das competências de escrita dos alunos e uma avaliação do impacto a médio e longo prazo da participação em projetos de escrita.

Cremos ainda ser fundamental integrar, de forma mais sistemática as tecnologias digitais, colocando as produções escritas numa página de internet, redes sociais ou blogues, avaliando, desta forma, o seu impacto na motivação, na autonomia, na criatividade e na qualidade das produções textuais dos alunos.

Considerando a relevância da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores, demonstrado neste estudo, considera-se também importante aprofundar o estudo do impacto da mesma no acompanhamento das práticas pedagógicas quando aliadas a metodologias ativas e trabalho por projetos. Esta, aliada à formação contínua de professores, para que se possa investigar o impacto da formação contínua dos docentes em didática da escrita e metodologias ativas, identificando necessidades formativas e avaliando de que forma a formação contínua contribui para mudanças sustentáveis nas práticas educativas.

Outra sugestão, atendendo aos resultados obtidos e às dificuldades apresentadas pelos professores neste estudo, é explorar, de forma mais aprofundada, a relação entre o trabalho de grupo e o desenvolvimento de competências sociais como a cooperação, a autonomia, o pensamento crítico e a responsabilidade, identificando estratégias eficazes que auxiliem e orientem os professores na mediação do trabalho de grupo.

Este estudo também evidencia a necessidade de investigar as diferentes modalidades de avaliação e *feedback* (autoavaliação, avaliação por pares, *feedback*

formativo e *feedback* externo da comunidade) e o seu impacto na motivação e na melhoria das produções escritas dos alunos.

E, finalmente, investigar o impacto da divulgação pública dos textos dos alunos (em jornais escolares, em exposições ou em apresentações à comunidade) na valorização social da escrita e no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Estas sugestões contribuirão certamente para o aprofundamento do conhecimento científico no domínio do ensino e aprendizagem da escrita e para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e sustentáveis no 1.º Ciclo.

Referências:

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Edições Asa.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Amor, E. (2003). *Didática e fundamentos – Fundamentos e metodologias*. Texto Editora.
- Bacich, L., & Moran, J. (orgs). (2018). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora*. Penso Editora.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português para o ensino básico*. MEC – Ministério da Educação e Ciência. <https://bit.ly/2Zn4rdr>
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva & J. Pimenta (Orgs.), *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Instituto de Educação e Psicologia (pp.11-26). <https://bit.ly/3OxV9Z1>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2.^a ed.). Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 12, 355-380.
- Cunha, M. (2011). O desenvolvimento do discurso escrito, *Escola Moderna*, 40 (5.^a série), 35-51.
- Cunha, M. B. D., Omachi, N. A., Ritter, O. M. S., Nascimento, J. E. D., Marques, G. D. Q., & Lima, F. O.. (2024). Metodologias ativas: Em busca de uma caracterização e definição. *Educação em revista*, 40, e39442. <https://doi.org/10.1590/0102-469839442>

- Decreto Lei 240/2001, de 30 de agosto (Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário do ensino básico).
- Dias, P. A., & Ribeiro, C. (2015). Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente. *Gestão e Desenvolvimento*, (23), 125-154.
<https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/275/262>
- Ferraz, M. (2007). *Ensino da língua materna*. Caminho.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Editora Monitor.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Friddle, K. A., & Ivey, G. (2023). Motivate and engage our youngest writers. *The Reading Teacher*, 77, 300-309. <https://doi.org/10.1002/trtr.2251>
- Galego C., & Gomes, A. (2005) Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5 (1). 173-184.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1012>
- Goleman, D. (2025). *Como ser um líder. A importância da inteligência emocional*. Círculo de Leitores.
- Gomes, I. (2011). Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos. *Escola Moderna*, 39 (5.ª série), 41-54.
- Gomes, M., Leal, S., & Serpa, M. (2016). *A aprendizagem da escrita no ensino básico*. Edições Colibri.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em projeto no pré-escolar. *Escola Moderna*, 40 (5.ª série), 5-12. <https://bit.ly/4kW8giw>
- Hold, J. (2001). *Como aprendem as crianças*. Editorial Presença.
- Katz, L., Bairrão, J., Lopes da Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da educação - Departamento de Educação Básica.
- Lessard-Hébert et al. (2008). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas*. (3ª ed.). Instituto Piaget.

- Maher, D., & Yoo, J. (2017). Project based learning in the primary school classroom. *Progress in Education*, 43. Nova Science Publishers. <https://www.academia.edu/attachments/52080543/downloadfile>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2008). *Metodologia científica* (5.^a ed.). Editora Atlas.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio ao educações de infância*. Ministério da Educação - Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação e Ciência. (2015). Metas curriculares de português – Caderno de apoio à leitura e escrita (LE). Ministério da Educação – Direcção-Geral da Educação. <https://bit.ly/3MP5dfG>
- Ministério da Educação e Ciência. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da educação – Direcção-Geral da Educação. <https://bit.ly/47fvuui>
- Ministério da Educação e Ciência. (2023). *Provas de Aferição do Ensino Básico 2023 - Resultados Nacionais*. Ministério da educação – Instituto de Avaliação Educativa. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/01/Relatório-Provas-de-AferiçãoResultados-Nacionais2023.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência. (2024). *Provas de Aferição do Ensino Básico 2024 - Resultados Nacionais*. Ministério da educação – Instituto de Avaliação Educativa. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/11/Relatório-Provas-de-AferiçãoResultados-Nacionais20245nov.pdf>
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Sage.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus Groups*. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152. <http://www.jstor.org/stable/2083427>
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. (4.^a edição). Pearson Education Limited.
- Niza, I. (2000). O trabalho oficial da escrita. *Escola Moderna*, 9 (5.^a série), 31-37.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de implementação do programa*. Ministério da Educação - Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Niza, S. (1998). Para uma aprendizagem funcional da linguagem escrita. In S. Niza (coord.), *Criar o gosto pela escrita – Formação de professores*. (pp.11-19) Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita – Formação de professores*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto Editora.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3.^a ed.). Sage Publications.
- Pereira, L. A. (2002). *Das palavras aos actos: Ensaio sobre a escrita na escola*. Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, L. A. (2005). O ensino da escrita na escola: um objecto plural. In J. A. B. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva & J. Pimenta (Orgs.) (2005), *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 59-71). CIED/Universidade do Minho.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Areal Editores.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. (1.^a edição). Cooperación Educativa.
- Quivy, R. & Campenhoutd, L. (1988). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.^a ed.). Gradiva.
- Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: Algumas sugestões didácticas*. Universidade de Aveiro Edições.
- Sá, C. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santana, I. (2009). Iniciação e desenvolvimento da escrita: Dois percursos. *Escola Moderna*, 33 (5.^a série), 25-40.
- Santo, P. E. (2015). *Introdução à metodologia das ciências sociais* (2.^a ed.). Edições Sílabo.

- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus Group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>
- Silva, M. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.
- UNESCO (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Fundação SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Vilas-Boas, A. J. (2001). *Ensinar e aprender a escrever: Por uma prática diferente*. Lisboa: Edições ASA.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação – O processo de construção do conhecimento* (2.^a ed.). Edições Sílabo.
- Wexler, N. (2022). A frase também merece atenção. Iniciativa Educação. <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/cronicas/a-frase-tambem-merece-atencao>
- Xarepe, O. (2001). *O trabalho em projetos*. Movimento da Escola Moderna.
- Yin, R. (2004). *Estudo de caso. Planeamento e métodos* (2.^a ed.). Bookman.

Apêndices

Apêndice 1 – Projeto Lápis Afiado

ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS DE ESCRITA



PARA PROFESSORES E ALUNOS DO 1.º
CICLO

“Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo.”

Malala Yousafzai



Enquadramento do projeto

O projeto “Lápis Afiado” é um projeto de promoção de atividades de escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico, a ser aplicado no ano letivo de 2024/2025. Este projeto surge após a reflexão sobre os documentos orientadores do PASEO, sobre as atividades desenvolvidas pelos professores no âmbito da escrita e sobre resultados das provas de aferição dos últimos anos.

Sabemos que o ensino na escrita é um dos principais desafios enfrentados pelos professores e pelos alunos no 1.º ciclo do Ensino Básico. A presença dos manuais escolares ou a presença da escrita nas atividades do dia a dia da criança poderá não garantir o sucesso na aquisição desta competência. Muitos alunos apresentam inúmeras dificuldades em expressar-se por escrito ou cometem inúmeros erros na construção de textos. Coloca-se assim as seguintes questões: Como poderemos, nós professores, motivar os nossos alunos para a prática de atividades de escrita? Como poderemos, nós professores, colmatar as dificuldades na ortografia, construção sintática, ausência de vocabulário dos nossos alunos?

A proposta da utilização deste projeto surge com o objetivo de dinamizar atividades que estimulem esta competência de forma criativa e lúdica, ajudando os alunos a ultrapassarem as dificuldades e a desenvolverem o gosto por esta competência essencial.

Destinatários

O projeto “Lápis Afiado” destina-se aos alunos dos 2.º, 3.º e 4.º anos do Ensino Básico.

Desenvolvimento do projeto

Este projeto estará dividido em seis atividades e será aplicado ao longo do ano letivo. O desenvolvimento deste projeto deve incluir todos os envolventes, documentando cada passo e recolhendo todas as informações. A informação será objeto de análise e reflexão para uma posterior avaliação ou reajuste na aplicação das próximas etapas do projeto.

Ao longo do ano letivo, serão organizadas e realizadas diversas atividades de escrita, de natureza interdisciplinar, aplicadas no 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, com o objetivo de desenvolver novas competências de escrita.

As etapas e as atividades serão bem definidas para garantir uma implementação eficaz e objetiva do projeto.

No final, será feita uma reflexão e avaliação, com base na informação recolhida, para tentar dar resposta às questões colocadas inicialmente.



Objetivos

O projeto “Lápis Afiado” tem como objetivos:

- Criar ambientes enriquecedores que ultrapasse os limites típicos da disciplina de português;
- Promover a ApS (aprendizagem e serviços) que implique intervenção com a comunidade;
- Desenvolver competências no âmbito da aprendizagem da escrita;
- Estimular a criatividade e expressão escrita dos alunos;
- Proporcionando o contato com diversos tipos de texto;
- Partilhar as produções escritas com a comunidade educativa;
- Desenvolver as competências referidas no PASEO;
- Desenvolver a capacidade de avaliação, análise, pensamento crítico e espírito de cooperação;
- Melhorar regras gramaticais, ortográficas e de construção sintática;
- Melhorar a autoestima e a autoconfiança;

Planeamento por etapas

1.ª Etapa

Apresentação do projeto e discussão com os alunos.

Propõe-se uma abordagem, em contexto informal e orientada pelo professor responsável pelo projeto e pelo professor colaborador, sobre o projeto “Lápis Afiado”.

- Quais os objetivos do projeto “Lápis Afiado”?
- Que atividades iremos realizar?
- O que poderemos atingir com este projeto?

2.ª Etapa

Estabelecer um horário semanal para a realização das atividades propostas.

- Sessões de 1 a 2 horas por semana.
- Cada atividade poderá ser realizada em 4 sessões

3.ª Etapa

Escolha das atividades.

- O professor deverá apresentar as diferentes atividades propostas pelo projeto “Lápis Afiado” e orientar para a escolha de acordo com os interesses dos alunos, com o Plano Anual de Atividades, comunidade educativa, ...

4.ª Etapa

Implementação e monitorização do Projeto.



- Acompanhamento realizado pelo professor colaborador de forma individual ou em grupo no decorrer na atividade;
- Supervisão e orientação no decorrer da elaboração da atividade escolhida;
- Monitorização dos progressos a partir os registos realizados (cartazes, postais, aplicações digitais, ...);
- Feedback e avaliação, realizado pelo professor responsável pelo projeto, pelo professor colaborador ou pelos alunos, no final de cada sessão e atividade.

5.ª Etapa

Divulgação na comunidade educativa.

- As atividades implementadas deverão ser divulgadas à comunidade educativa, através de:
 - Exposições;
 - Notícias;
 - Eventos relacionados com a escrita;
 - Posts nas redes sociais;
 - Apresentações orais;
 - Clubes de escrita ou encontros com autores;
 - Cartazes...

Atividades propostas pelo Projeto “Lápis Afiado”

Público-alvo	2.º, 3.º e 4º anos do Ensino Básico
Atividade 1: Postal Solidário	
Descrição: O professor deverá sensibilizar a turma para a importância de pequenos gestos que poderão combater a solidão social e pessoal. Em seguida, poderá mostrar exemplos de postais e incentivar a pensar em mensagens que transmitam carinho, alegria ou esperança. Dividirá a turma em pequenos grupos, de três ou quatro elementos, e cada grupo fará a sua planificação de um postal. Os postais, depois de finalizado, deverão ser entregues a um Lar de Idosos, presente na comunidade, e posteriormente distribuídos aos utentes. Esta entrega poderá ser presencial ou via CTT, solicitando o feedback através de fotografias, resposta escrita ou outro tipo de interação.	
Público-alvo	2.º, 3.º e 4º anos do Ensino Básico
Atividade 2: O Convite	
Descrição: Propor aos alunos a criação de um convite personalizado para uma festa ou atividade que conte com a participação dos pais ou da comunidade educativa (festa de Natal, Semana Aberta, Feira do Livro, Festa de Finalistas...). Em seguida, o professor, poderá mostrar exemplos de convites. Os alunos poderão fazer o levantamento das características de um convite. Em pequenos grupos, os alunos serão incentivados a criar o seu próprio convite. Numa primeira sessão, poderão criar um modelo, fazendo o	



levantamento dos materiais a usar, tipo de papel, desenho, ... e posteriormente, iniciarão a construção do convite.

Os convites poderão ser apresentados à turma e, em seguida, fotocopiados e distribuídos pelos “convidados”.

Público-alvo

2.º ano do Ensino Básico

Atividade 3: 5 minutos com...

Descrição: Com ajuda do Manual de Português, propor aos alunos que recolham nomes de escritores ou compositores. (Os alunos poderão elaborar uma lista de autores ou compositores que conheçam ou o professor fornecer essa lista.) Numa sessão seguinte, em pequenos grupos, selecionar um dos nomes da lista e recolherem informação sobre essa pessoa (em que ano e cidade nasceu, como foi sua infância, onde estudou, quais os livros, histórias ou canções que escreveu, qual o mais famoso e alguma curiosidade interessante). O professor poderá orientar os grupos para a escrita de uma biografia nas sessões seguintes.



Quando concluído o texto, cada grupo terá 5 minutos para apresentar os seus trabalhos à restante turma e deverão criar um moral com os seus trabalhos.

Proposta: Poderão tentar entrar em contacto com o escritor escolhido, enviar-lhe os trabalhos e convidá-lo para vir à escola.

Público-alvo

3.º e 4.º anos do Ensino Básico

Atividade 3: Vamos entrevistar!

Descrição: O professor irá propor aos alunos a criação de um roteiro para uma entrevista. Em primeiro lugar, é importante estudar as características de uma entrevistas, recolhendo e analisando alguns exemplos. Com os alunos distribuídos em pequenos grupos, o professor deverá questionar sobre que personagem dos contos de fadas gostariam de entrevistar. O professor orientará a primeira parte para a realização do guião da entrevista (Que personagens irão entrevistar? O que já sabem sobre essa personagem? O que gostariam de saber?). Os alunos elaborarão um roteiro de uma entrevista, que poderão apresentar à turma. Todos os trabalhos deverão passar por um processo de revisão e correção, realizado em equipa.

Proposta 1: Convidar um jornalista da rádio, de um jornal ou da televisão e colocar algumas questões sobre o seu trabalho. Poderão também visitar um estúdio de televisão ou rádio.

Proposta 2: Os alunos do 4.º ano poderão escolher uma personalidade da História de Portugal.

Proposta 3: Os alunos, com supervisão do professor, poderão usar a Inteligência Artificial para responder às questões da entrevista. Posteriormente, poderão dramatizar e apresentar à Escola.

Público-alvo

2.º, 3.º e 4.º anos do Ensino Básico

Atividade 4: Sarau de Poesia



Descrição: O professor começará por propor uma pesquisa sobre o texto poético, fazendo também o levantamento das suas características. Em grupo turma ou em pequenos grupos, os alunos poderão elaborar um mapa conceptual.

Numa sessão posterior, os alunos, orientados pelo professor, irão recolher alguns textos poéticos, de autores portugueses, e seleccionar um que servirá de estrutura para criarem o seu. Por exemplo: “Eu fui a Viana, a cavalo numa cana/banana/caravana”, “Abecedário sem juízo” da Luísa Ducla Soares, ... Os textos poderão ser escritos em Word, lidos, apresentados à turma e submetidos a correções e sugestões.

Posteriormente, os alunos irão apresentar os seus poemas num Sarau de Poesia, onde convidarão os colegas e professores da escola a assistir.

Proposta: Poderá ser criado um livro de poemas da turma.

Público-alvo	2.º, 3.º e 4.º anos do Ensino Básico
---------------------	--------------------------------------

Atividade 5: Intercambio de cartas

Descrição: Esta atividade poderá começar com a leitura da história inspiradora de Toby Little. (Os alunos poderão também pesquisar utilizando os meios informáticos). Em seguida, propõe-se que pesquisem a estrutura e finalidade uma carta, em pequenos grupos. Poderão apresentar à turma o que aprenderam com a pesquisa. Numa outra sessão, o professor partilhará o objetivo do intercambio de cartas (partilhar informações sobre si mesmos, sobre a escola e fazer perguntas para conhecer melhor os alunos de uma outra escola). Escolherão uma escola, uma turma e, de forma individual, os alunos escreverão uma carta que, após a sua apresentação, correção e reestruturação, será entregue num posto dos correios pelos alunos.

Público-alvo	2.º e 3.º anos do Ensino Básico
---------------------	---------------------------------

Atividade 6: Pequenos compositores

Descrição: Durante o ano letivo são vários os dias comemorativos presentes nas atividades de sala de aula. Propõe-se que analisem o Plano Anual de Atividades e escolham de dia especial para a realizar esta atividade. (Poderão elaborar uma tabela com vários temas e fazer uma votação). Após a escolha do tema, em grupo, poderão fazer um mapa conceptual ou “Brainstorming” com palavras relacionadas com o tema escolhido. Cada grupo terá que apresentar as suas ideias.

Em grupo turma, poderão escolher a música mais indicada para o tema escolhido. Poderão ver alguns exemplos no Youtube (“Sou a Escola”, “5.º B - A Natureza - Agrupamento Pe. José Augusto da Fonseca - Aguiar da Beira”, “Hino da Fruta 2013/2014 - Escola EB1 da Venda do Pinheiro”, ...). A ideia será escrever a letra para uma canção, sensibilizando para o tema escolhido.

Após a finalização da letra, o próximo passo é ensaiar para que a possam apresentar.

Proposta: Poderão gravar um vídeo para apresentar nas redes sociais

Público-alvo	4.º ano do Ensino Básico
---------------------	--------------------------

Atividade 6: Jornal Escolar

Descrição: O professor trará exemplos de Jornais para os alunos explorarem (poderá também trazer exemplo de Jornais elaborados por outras Escolas). Farão o levantamento das diferentes secções que compõem o Jornal. O professor propõe a elaboração de um Jornal Escolar que poderá abordar vários temas, de acordo com o interesse dos alunos (eventos da comunidade, propostas de leitura, desporto, passatempos, ...). Cada grupo



ficará responsável por uma seção ou por um artigo e irá elaborar o seu texto. Será facultado, pelo professor responsável pelo projeto, o modelo com a estrutura básica, em Word, de um jornal escolar.

O Jornal poderá ser distribuído pela comunidade educativa ou através dos meios de comunicação digital.

“Ao trabalhar com especialistas externos, os alunos podem se envolver na comunidade com uma ampla gama de pessoas, incluindo funcionários municipais, artistas, profissionais da área médica e assim por diante. Essas pessoas também podem vir às escolas para trabalhar com os alunos e compartilhar seus conhecimentos.” (Maher & Yoo, 2017, p. 6)

Calendarização do Projeto

O projeto será realizado ao longo do ano letivo, incentivando a prática contínua e a progressão nas habilidades de escrita dos alunos.

O projeto será realizado ao longo dos **três períodos** letivos, com **duas a três atividades por período**, perfazendo o total de **seis atividades de escrita**.

Calendarização	Atividade	Responsáveis
outubro	Apresentação do projeto aos professores colaboradores e aos alunos.	Professora responsável pelo projeto Professores colaboradores e alunos
novembro	Início do projeto.	Professores colaboradores e alunos
novembro a maio	Monitorização do projeto, recolha e análise de dados.	Professores colaboradores Professora responsável pelo projeto
maio	Avaliação final do projeto; elaboração de um relatório final.	Professora responsável pelo projeto

Avaliação do Projeto

A avaliação do projeto será contínua, com o foco no processo e na evolução dos alunos ao longo das sessões.

No final de cada atividade concretizada, será aplicado um questionário ao professor colaborador e aos alunos avaliando o grau de envolvimento, a sua motivação e o desenvolvimento individual das competências de escrita. Inquirindo também acerca dos pontos fortes e fracos e sugestões de melhoria. Serão também elaboradas grelhas de observação e de avaliação das competências de escrita, devendo também ser analisados os resultados académicos dos alunos envolvidos.



PROJETO LÁPIS AFIADO

Manual do Professor

Orientações Teóricas e Práticas para o Projeto

O **Projeto Lápis Afiado** tem como objetivo melhorar as habilidades de escrita das crianças do 1.º ciclo, incentivando a criatividade, o domínio técnico da língua e a reflexão sobre o uso da escrita em diferentes tipos de texto. Este manual foi criado para ajudar os professores a conduzirem as atividades, oferecendo orientações teóricas e práticas para rever e melhorar os textos produzidos pelos alunos.

A revisão de textos no Projeto Lápis Afiado combina princípios teóricos e práticos baseados em Ivone Niza e Xavier Fontich. Niza destaca a escrita como um processo dinâmico e colaborativo, em que “escrever é reescrever” e onde o erro assume um papel construtivo. Fontich enfatiza a importância da reflexão metalinguística, integrando o uso da língua com a análise do seu funcionamento. Este roteiro prático orienta o professor na mediação do processo de revisão, organizando o trabalho dos alunos em fases claras e progressivas.

Fase 1: Leitura e análise inicial

A revisão começa com uma leitura coletiva, onde um aluno lê o texto em voz alta e os outros membros do grupo ouvem atentamente. Esta fase permite que todos os alunos se familiarizem com o texto e comecem a refletir sobre os seus pontos fortes e áreas a melhorar. Perguntas como “O que é que está mais interessante neste texto?” ou “Há algo que não faz sentido?” ajudam a orientar a discussão. Para Fontich (2023), este momento é essencial para criar um ponto de partida metalinguístico, em que os alunos identificam elementos a trabalhar, como a clareza das ideias ou a sequência lógica das informações.

Fase 2: Estrutura e organização do texto

Nesta fase, os alunos trabalham na coesão e coerência do texto, ajustando a organização das ideias. De acordo com Niza (1989), a escrita deve ser vista como uma forma de comunicação com propósito social. O professor deve orientar os alunos a identificar o início, o meio e o fim, garantindo que há uma progressão clara. Perguntas como “As ideias estão numa ordem que faz sentido?” ou “Este parágrafo deveria estar noutro lugar?” ajudam os alunos a reorganizar o texto. Fontich (2023) sugere o uso de tarefas como “observar, comparar e justificar”, promovendo a reflexão sobre como as frases e

parágrafos se relacionam. O uso de conectores, como “então”, “depois” e “além disso”, deve ser incentivado para ligar as ideias.

Fase 3: Enriquecimento lexical e estilístico

Os alunos são incentivados a enriquecer o texto através de escolhas vocabulares mais precisas e criativas. Niza (2000) reforça que este processo deve ser visto como uma descoberta pessoal, em que os alunos experimentam novas formas de expressar as suas ideias. O professor pode orientar a substituição de palavras repetidas por sinónimos. Por exemplo, “bonito” pode ser substituído por “giro”, “atrativo” ou “formoso”. Também é importante adicionar detalhes descritivos. Fontich sugere atividades de manipulação textual, como reescrever frases para acrescentar riqueza semântica. Nos textos informativos, o professor deve assegurar que todas as informações essenciais estão incluídas.

Fase 4: Revisão ortográfica e de pontuação

A correção técnica é uma etapa indispensável para garantir a clareza e a legibilidade do texto. Para Fontich (2023), este é um momento de análise detalhada, em que os alunos aprendem a identificar e corrigir erros ortográficos e de pontuação. O professor pode orientar os alunos a lerem o texto palavra por palavra, verificando grafias duvidosas com o auxílio de dicionários. Sugestões práticas incluem rever frases para assegurar que começam com maiúscula e terminam com ponto final. A revisão em pares pode ser uma estratégia eficaz, permitindo que os alunos colaborem e aprendam com os erros uns dos outros.

Fase 5: Reflexão e partilha

No final do processo de revisão, os alunos refletem sobre as alterações feitas e partilham o texto final com o professor ou com a turma. Niza (1989) destaca que a partilha é essencial para que os alunos percebam o impacto dos seus textos num público. Perguntas como “O que melhoraram no texto?” ou “O que aprenderam ao longo da revisão?” ajudam a consolidar a aprendizagem. Fontich reforça que este momento promove uma metacognição aprofundada, permitindo aos alunos perceberem como a reflexão e a reescrita enriquecem a sua produção escrita. A apresentação dos textos cria ainda um ambiente de celebração do esforço e dos progressos alcançados.

Referências Bibliográficas

Fontich, X. (2023). La enseñanza de la gramática: 17 propuestas para el aula. In S. Fabregat Barrios, C. Sánchez Morillas & R. Jodar Jurado (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura: Diez temas actuales* (pp. 117-149). Barcelona: Graó.

Niza, I. (1989). Alfabetização e desenvolvimento da escrita. *Escola Moderna*, 2ª série, nº 2. Lisboa: MEM.

Niza, I. (2000). O Trabalho Oficinal da Escrita. *Escola Moderna*, 5ª série, nº 9.

O meu roteiro

Lápis Afiado

Revisão da Primeira Versão do Texto

Como melhorar o vosso texto: Um Guia Divertido e Fácil!

- Trabalho de grupo com criatividade e diversão!

Passo 1 Ouvir e Descobrir

O objetivo é descobrir o que está bom no vosso texto, mas também o que podem melhorar.

- ☐ Escolham alguém do grupo para ler o texto em voz alta. Enquanto escutam, prestem atenção a partes que estão confusas ou que precisam de mais explicação.
- ☐ Perguntem-se: o texto faz o que devia fazer? Por exemplo: Um convite inclui a data, o local e o horário? Uma história tem um problema ou aventura interessante? A entrevista faz perguntas sobre o tema?
- ☐ Verifiquem também se as ideias estão numa ordem que seja fácil de entender.

Passo 2 Organizar as Ideias

O objetivo desta etapa é arrumar as ideias para que o texto seja mais fácil de ler e entender.

a) Se estiverem a **escrever uma história**, vejam se ela tem:

- ☐ **Início:** Apresenta as personagens, o lugar e o problema.
- ☐ **Meio:** Conta o que aconteceu e como o problema foi enfrentado.
- ☐ **Fim:** Mostra como tudo acabou.

b) Se estiverem a fazer uma **entrevista**, confirmem:

- ☐ se têm uma introdução para apresentar o entrevistado. Por exemplo: “Hoje vamos entrevistar o Sr. João, que é bombeiro e salva muitas vidas.”
- ☐ se as perguntas estão organizadas por ordem, começando com as mais simples, como “Por que decidiu ser bombeiro?”, e depois passando para perguntas mais específicas, como “Qual foi o salvamento mais difícil que já fez?”.

c) Se for um convite, certifiquem-se de que têm todas as informações importantes:

- ☐ **Quem:** “És convidado!”
- ☐ **O quê:** “Uma festa de aniversário.”
- ☐ **Quando:** “Sábado, às 15h.”
- ☐ **Onde:** “Na casa da Maria, Rua das Flores, nº 5.”
- ☐ **Porquê:** “Vamos celebrar os 10 anos da Maria!”

Adicionem também frases simpáticas, como: “Vai ser uma festa cheia de diversão e surpresas!”

Passo 3 Tornar o Texto Mais Interessante

O objetivo agora é deixar o texto divertido e cativante para quem o lê.

☐ Procurem palavras ou frases repetidas e substituam por outras mais criativas. Por exemplo, em vez de dizer “grande” muitas vezes, usem “enorme” ou “gigante”.

☐ Adicionem detalhes que tornem o texto mais rico.

a) Para histórias: Podem descrever melhor as personagens ou os cenários.

b) Para entrevistas: As perguntas podem ser mais interessantes, como “Qual foi o momento mais emocionante do seu trabalho?”

c) Para convites: Acrescentem algo divertido, como “Vem de roupas confortáveis porque vamos brincar muito no jardim!”

☐ Simplifiquem frases muito compridas. Por exemplo:

Antes: “O dragão, que era muito grande e muito forte, entrou na floresta para procurar a sua comida preferida, que eram maçãs douradas.”

Depois: “O dragão gigante entrou na floresta. Estava à procura das suas maçãs douradas favoritas.”

Passo 4 Corrigir e Melhorar!

O objetivo é acertar na pontuação e corrigir erros.

☐ Leiam o texto com atenção, palavra por palavra, para corrigir palavras mal escritas.

☐ Verifiquem também a pontuação. As perguntas têm ponto de interrogação? As frases terminam com ponto final?

☐ Façam uma leitura final em grupo para garantir que está tudo certo.

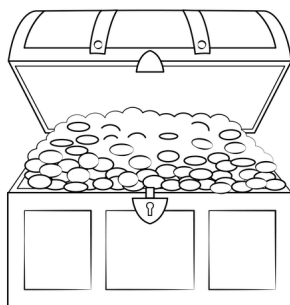
Passo 5 Refletir e Partilhar

O objetivo é ver o que aprenderam e preparar o texto final.

☐ Conversem sobre o que melhoraram no texto. Quais as partes que ficaram mais interessantes ou fáceis de entender? O que aprenderam enquanto reviam? Depois, escrevam o texto final com cuidado para partilhar com o professor ou a turma.

Regras de Ouro para Trabalhar em Grupo

Todos devem ajudar! Partilhem ideias, porque cada um é importante. Distribuam tarefas: quem lê, quem toma notas e quem sugere mudanças. Lembrem-se, **todas as ideias contam, mesmo que sejam diferentes.**



Apêndice 4 – Grelha de observação de aulas

Educador/Professor:	Turma:
Presenças:	Faltas:
Atividade:	Área/Conteúdo:
Data da Observação:	

Tempo/ Horas	Registo de observação	Inferências e Notas

Síntese e pistas explicativas

Apêndice 5 – Grelha de análise das competências observadas na área do Português

Tabela ACP1 - semana de 18 a 22 de novembro de 2024

Área Curricular : Português					
Descritores Turma	Oralidade	Leitura	Escrita	Conhecimento Explícito da Língua/ Gramática	Inferências e Notas
T1	B	C	C	C	Alguns alunos apresentam dificuldades na leitura em voz alta. Vários alunos escrevem com erros ortográficos.
T2	A	A	C	C	Vários alunos escrevem com erros ortográficos e com pouca criatividade.
T3	B	B	C	C	Vários alunos escrevem com erros ortográficos e pouco vocabulário.
T4	B	C	C	C	Vários alunos apresentam dificuldades na construção de frases (sintaxe).
T5	A	D	B	B	Alguns alunos escrevem com erros ortográficos e são pouco criativos.
T6	A	A	C	C	Vários alunos escrevem com erros ortográficos e pouco vocabulário e dificuldade a construção de frases.
T7	A	D	A	A	Alguns alunos escrevem com erros ortográficos.
T8	B	C	C	C	Vários alunos apresentam dificuldades na leitura em voz alta, na construção de frases (sintaxe) e na ortografia.

Legenda			
A	Grande parte dos alunos domina.		Observação direta
B	Alguns alunos dominam.		Produções escritas
C	Poucos alunos dominam.		
D	Não observado.		

Tabela ACP2 - semana de 10 a 14 de fevereiro de 2025

Área Curricular : Português					
Descritores Turma	Oralidade	Leitura	Escrita	Conhecimento Explícito da Língua/Gramática	Inferências e Notas
T1	B	B	B	B	Alguns alunos apresentaram melhorias na leitura em voz alta. Um grupo de alunos escreve com erros ortográficos.
T2	A	A	B	A	Alguns alunos escrevem com erros ortográficos. Nas atividades que envolvem artes e escrita apresentam mais criatividade.
T3	B	B	B	B	Alguns alunos escrevem com erros ortográficos, mas apresentam melhoria no vocabulário oral.
T4	B	B	B	B	Alguns alunos escrevem com erros ortográficos, mas apresentam melhoria no vocabulário oral.
T5	A	A	B	B	Alguns alunos escrevem com erros ortográficos, mas apresentam melhoria no vocabulário escrito.
T6	A	A	B	B	Alguns alunos escrevem com erros ortográficos, mas apresentam melhoria no vocabulário escrito.
T7	A	A	A	A	Alguns alunos escrevem com erros ortográficos, mas apresentam melhoria no vocabulário escrito.
T8	B	B	B	B	Alguns alunos apresentam melhorias na leitura em voz alta, na construção de frases (sintaxe) e na ortografia.

Legenda			
A	Grande parte dos alunos domina.		Observação direta
B	Alguns alunos dominam.		Produções escritas
C	Poucos alunos dominam.		
D	Não observado.		

Tabela ACP3 - semana de 19 a 23 de maio de 2025

Área Curricular : Português					
Descriptores Turma	Oralidade	Leitura	Escrita	Conhecimento Explícito da Língua/Gramática	Inferências e Notas
T1	B	B	B	B	Alguns alunos apresentaram melhorias na leitura em voz alta. Um grupo de alunos escreve com erros ortográficos.
T2	A	A	B	A	Alguns alunos escrevem com erros ortográficos.
T3	A	A	B	B	Alguns alunos escrevem com erros ortográficos, mas apresentam melhoria no vocabulário oral.
T4	A	A	B	B	Alguns alunos escrevem com erros ortográficos, mas apresentam melhoria no vocabulário oral.
T5	A	A	B	B	Alguns alunos escrevem com erros ortográficos, mas apresentam melhoria no vocabulário escrito.
T6	A	A	B	B	Alguns alunos escrevem com erros ortográficos, mas apresentam melhoria no vocabulário escrito.
T7	A	A	A	A	Alguns alunos escrevem com erros ortográficos, mas apresentam melhoria no vocabulário escrito.
T8	A	A	A	B	Alguns alunos escrevem com erros ortográficos, mas apresentam melhoria no vocabulário escrito.

Legenda			
A	Grande parte dos alunos domina.		Observação direta
B	Alguns alunos dominam.		Produções escritas
C	Poucos alunos dominam.		
D	Não observado.		

Apêndice 6 – Grelha de análise de produções escritas

Tabela PE1 - semana de 18 a 22 de novembro de 2024

Área Curricular: Português – produções escritas							
Descritores Turma	Planeamento textual	Correção linguística	Correção ortográfica	Adequação do tema ao contexto	Revisão e reescrita	Criatividade	Inferências e Notas
T1	B	B	C	C	B	C	
T2	B	B	C	A	B	A	
T3	B	C	C	A	B	B	
T4	B	C	C	A	B	B	
T5	B	B	C	A	A	B	
T6	B	B	C	A	A	B	
T7	B	B	C	A	A	B	
T8	B	C	C	B	B	C	

Tabela PE2 - semana de 10 a 14 de fevereiro de 2025

Área Curricular: Português – produções escritas							
Descritores Turma	Planeamento textual	Correção linguística	Correção ortográfica	Adequação do tema ao contexto	Revisão e reescrita	Criatividade	Inferências e Notas
T1	B	B	C	B	B	B	
T2	B	B	B	A	B	A	
T3	B	C	B	A	B	B	
T4	B	C	B	A	B	B	
T5	B	B	A	A	A	B	
T6	B	B	A	A	A	B	
T7	B	B	A	A	A	B	
T8	B	C	B	B	B	B	

Tabela PE3 - semana de 19 a 23 de maio de 2025

Área Curricular: Português – produções escritas							
Descritores Turma	Planeamento textual	Correção linguística	Correção ortográfica	Adequação do tema ao contexto	Revisão e reescrita	Criatividade	Inferências e Notas
T1	B	B	B	B	A	B	
T2	A	B	B	A	A	A	
T3	B	B	B	A	A	B	
T4	B	B	B	A	A	B	
T5	A	B	A	A	A	A	
T6	A	B	A	A	A	A	
T7	A	B	A	A	A	A	
T8	B	B	B	B	A	B	

Legenda			
A	Muitas vezes	OD	Observação direta
B	Algumas vezes	PE	Produções escritas
C	Poucas vezes	OD PE	
D	Não observado		

Apêndice 7 – Grelha de análise de competências sociais observadas

Tabela CS1 - semana de 18 a 22 de novembro de 2024

Competências Sociais											
Descritores Turma	Participação			Autonomia			Motivação		Pensamento Crítico		
	Realizam atividades propostas	Colaboram em grupo	Contribuem para as discussões	Realizam as atividades sem apoio do professor	Procuram soluções antes de pedir apoio	Procuram recursos de forma autónoma	Demonstram interesse pela atividade	Encontram-se empenhados	Questionam a informação transmitida	Relacionam as atividades com conhecimentos anteriores	Analizam e avaliam o próprio trabalho
T1	C	C	C	C	C	C	A	A	D	C	C
T2	B	B	D	C	C	C	A	A	D	B	C
T3	B	C	D	C	C	C	A	A	D	C	C
T4	B	C	D	C	C	C	A	A	D	C	C
T5	B	B	B	C	C	C	A	A	D	B	C
T6	B	C	B	C	C	C	A	A	D	B	C
T7	B	B	B	C	C	C	A	A	D	B	C
T8	C	C	D	C	C	C	A	A	D	C	C

Legenda			
A	Muitas vezes	OD	Observação direta
B	Algumas vezes		
C	Poucas vezes		
D	Não observado		

Tabela CS2 - semana de 10 a 14 de fevereiro de 2025

Competências Sociais											
Descritores Turma	Participação			Autonomia			Motivação		Pensamento Crítico		
	Realizam atividades propostas	Colaboram em grupo	Contribuem para as discussões	Realizam as atividades sem apoio do professor	Procuram soluções antes de pedir apoio	Procuram recursos de forma autônoma	Demonstram interesse pela atividade	Encontram-se empenhados	Questionam a informação transmitida	Relacionam as atividades com conhecimentos anteriores	Analisam e avaliam o próprio trabalho
T1	B	B	C	C	B	B	A	A	C	B	C
T2	B	B	C	C	B	B	A	A	C	B	C
T3	B	C	C	C	B	B	A	A	C	B	C
T4	B	C	C	C	B	B	A	A	C	B	C
T5	B	B	B	C	B	B	A	A	C	B	B
T6	B	B	B	C	B	B	A	A	C	B	B
T7	B	B	B	C	B	B	A	A	C	B	B
T8	B	C	C	C	B	B	A	A	C	B	C

Legenda			
A	Muitas vezes	OD	Observação direta
B	Algumas vezes		
C	Poucas vezes		
D	Não observado		

Tabela CS3 - semana de 19 a 23 de maio de 2025

Competências Sociais											
Turma \ Descritores	Participação			Autonomia			Motivação		Pensamento Crítico		
	Realizam atividades propostas	Colaboram em grupo	Contribuem para as discussões	Realizam as atividades sem apoio do professor	Procuram soluções antes de pedir apoio	Procuram recursos de forma autônoma	Demonstram interesse pela atividade	Encontram-se empenhados	Questionam a informação transmitida	Relacionam as atividades com conhecimentos anteriores	Analisam e avaliam o próprio trabalho
T1	B	B	B	B	B	B	A	A	C	B	B
T2	B	B	B	B	B	B	A	A	C	B	B
T3	B	C	B	B	B	B	A	A	C	B	B
T4	B	C	B	B	B	B	A	A	C	B	B
T5	B	B	B	B	B	B	A	A	C	B	B
T6	B	B	B	B	B	B	A	A	C	B	B
T7	B	B	B	B	B	B	A	A	C	B	B
T8	B	C	B	B	B	B	A	A	C	B	B

Legenda			
A	Muitas vezes	OD	Observação direta
B	Algumas vezes		
C	Poucas vezes		
D	Não observado		

Apêndice 8 – Guião da entrevista (“*Focus Group*”)

GUIÃO DA ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES NO PROJETO “LÁPIS AFIADO”

Tema: As dinâmicas organizacionais e pedagógicas do projeto “Lápis Afiado” - contributos para o desenvolvimento das competências dos alunos

Objetivo Geral: Recolher dados dos professores participantes sobre o impacto que o projeto “Lápis Afiado” trouxe na aprendizagem dos alunos?

Estratégias: Entrevista semiestruturada (“*focus group*”); os blocos temáticos da entrevista encontram-se no guião ordenados logicamente; as temáticas inventariadas dentro de cada bloco e respetivas questões servem apenas de referência para o entrevistador levar o entrevistado à explicitação e clarificação dos seus pontos de vista, relativamente às temáticas em causa.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos
A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista, informando os entrevistados sobre a natureza e objetivos deste trabalho. - Garantir a confidencialidade dos dados. - Valorizar o contributo dos entrevistados motivando-os a colaborar. -Agradecer a sua participação.	- Autorizam a gravação desta entrevista? - Desejam saber mais alguma coisa acerca deste trabalho? - Tem alguma pergunta a fazer antes de começarmos?	- Informar acerca da finalidade da investigação, entre outras informações. - Posição do orientador da entrevista. - Confidencialidade e anonimato das informações prestadas. - Importância da participação dos entrevistados. - Definição do que estamos interessados em pesquisar.
B. Conceções do professor sobre o impacto do projeto na motivação e envolvimento dos alunos	- Compreender de que forma a implementação de um trabalho por projeto no âmbito da aprendizagem da escrita teve impacto na motivação e desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos. - Identificar a relação entre o trabalho por projeto e o nível de envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. - Perceber a existência de relação entre o trabalho por projeto e o aumento da confiança dos alunos.	- Na vossa perspetiva, de que forma a implementação deste projeto de escrita influenciou a motivação dos alunos? - Notaram diferenças na forma como os alunos encaravam as tarefas de escrita antes da implementação do projeto e durante o projeto? - De que forma consideram que o trabalho por projeto influenciou o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem? - Sentiram que o projeto contribuiu para aumentar a confiança dos vossos alunos? De que forma?	- Motivação, confiança e autoestima dos alunos. - Experiências - Interesse dos alunos pelas atividades.
C. Conceções dos	- Investigar de que forma trabalhar por projeto contribui o desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico dos alunos.	- De que forma consideram que o trabalho por projeto influenciou a autonomia e o pensamento crítico dos vossos alunos?	- Desenvolvimento das competências dos alunos. - Aquisição de novas competências.

professores sobre o impacto do projeto no desenvolvimento das capacidades dos alunos	- Compreender o impacto de um projeto de escrita no desenvolvimento das capacidades de escrita e exposição oral dos alunos.	- Que impacto teve este projeto no desenvolvimento das capacidades de escrita e da expressão oral dos alunos? - Quais foram as maiores mudanças que observaram nas produções escritas dos alunos? (Exemplos: estrutura do texto, criatividade, organização de ideias, uso do vocabulário, correção ortográfica, etc.)	
D. Contributos do projeto nas práticas pedagógicas dos professores no âmbito da aprendizagem da escrita	- Analisar e compreender o impacto da aplicação de um trabalho por projeto nas práticas letivas dos professores. - Aferir o impacto da implementação do trabalho por projeto na transformação das práticas pedagógicas dos professores. - Analisar o impacto das mudanças de estratégia pedagógicas adotadas pelos professores após a implementação de um projeto de escrita.	- De que forma sentem que a vossa prática letiva foi influenciada ou transformada com a implementação deste projeto de escrita? - Este projeto contribuiu para uma mudança na vossa prática pedagógica em relação à escrita de textos?	- Contributos do projeto nas práticas pedagógicas dos professores. - Transformação das práticas pedagógicas de escrita.
E. Desafios e limitações sentidas	- Identificar os desafios e as limitações da implementação de um trabalho por projeto no âmbito da escrita.	- Quais foram os principais desafios ou dificuldades que sentiram ao longo da implementação deste projeto?	- Dificuldades sentidas pelos professores na implementação do projeto.
F. Necessidade de formação	- Analisar o impacto das estratégias organizacionais deste projeto no trabalho pedagógico dos professores.	De que forma os ateliês criados para apoiar este projeto influenciaram a forma como avaliam a escrita dos alunos e a vossa prática pedagógica?	- Necessidade de formação. - Qualidade da formação. - Organização, realização, avaliação.
G. Considerações finais	- Considerações finais sobre a experiência.	- Depois da experiência com este projeto, sentem necessidade de alterar ou ajustar algumas das vossas estratégias pedagógicas?	- Sugestões.
H. Reflexão sobre a entrevista	- Compreender a avaliação dos entrevistados a esta entrevista.	Em que medida esta entrevista vos agradou? - Gostaram de falar da sua experiência? - Há alguma coisa que desejem acrescentar?	- Reflexão sobre a entrevista e sobre o trabalho. - Agradecimentos.