

Fernanda Maria Reis dos Santos

Mestrado em Ensino do Português

O DESBLOQUEIO DA ESCRITA NO ENSINO BÁSICO: ALGUNS CONTRIBUTOS

Um estudo de caso no Agrupamento de Escolas de São Silvestre

**Dissertação apresentada para obtenção do
Grau de Mestre em Ensino do Português**

Orientador:
Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**COIMBRA
2011**

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Pedro Balaus Custódio, meu prezado orientador, pela dádiva do saber partilhado, colaboração, segurança e incentivo que sempre transmitiu, imprescindíveis para superar este desafio.

Aos meus filhos, as flores da minha vida, pelas pétalas de tempo que lhes retirei.

Aos meus pais, pelo amor e apoio incondicional em todos os momentos.

À Directora de Escola e aos colegas professores que me proporcionaram o tempo necessário.

Aos amigos, pelo encorajamento.

Aos meus alunos: os de ontem, os de hoje e os de amanhã.

A Deus, Ele sabe porquê...

RESUMO

As dificuldades sentidas e, frequentemente, a atitude de negação ao nível da escrita no actual contexto escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituem a principal fonte de motivação para este trabalho de projecto. Tanto em termos de currículo, como das respectivas práticas na sala de aula, sentimos necessidade de reflectir sobre o processo de escrita, não como produto acabado, mas como uma competência em construção.

Este trabalho principia com uma análise prévia da escrita, à luz das orientações curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e do ensino da Língua Portuguesa nos Novos Programas. A investigação pauta-se pela análise de questionários administrados no início do ano lectivo e após a implementação de algumas práticas pedagógicas potenciadoras do acto de escrita, orientadas para a questão central da investigação: - Que relação têm os alunos com a escrita?

A abordagem qualitativa na realização de actividades, os registos da observação activa participante, os documentos de produção escrita dos alunos e respectivos registos de autoavaliação, constituem o corpo de dados que nos permitiu compreender o processo de empenho na escrita. Nesta pesquisa constatamos que os bloqueios da escrita são inerentes a uma variedade de factores cognitivos, emocionais e sociais.

Os resultados deste estudo mostram que, para os alunos de dois anos de escolaridade diferentes, segundo e quarto ano, as concepções sobre a escrita evoluem favoravelmente e são associadas a um acto de prazer, a um meio de aprender e a um contributo para a aprendizagem. O estudo revela, também, que os alunos gostam de ler, mas possuem hábitos e incentivos reduzidos de leitura,

Resumo

verificando-se um decréscimo entre o mês de Setembro e Abril. Porém, estes estão conscientes da relação entre os hábitos de escrita e a aprendizagem.

Consideramos que o objecto de estudo e o acto reflexivo nos trouxe resposta satisfatória para as nossas questões a respeito das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo da escrita contribuindo, assim, de forma positiva para a nossa prática pedagógica.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	_____
RESUMO	_____
ÍNDICE DE GRÁFICOS	_____
ÍNDICE DE QUADROS	_____
ÍNDICE DE ANEXOS	_____
INTRODUÇÃO	_____ 1
CAPÍTULO I	_____ 3
Português - Orientações Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	_____ 3
1.1 A Língua Portuguesa no Programa Nacional do Ensino Básico	_____ 3
1.2 A Língua Portuguesa e os Novos Programas	_____ 8
CAPÍTULO II	_____ 15
Como desbloquear a entrada no mundo da escrita?	_____ 15
2.1. Actuais concepções de escrita	_____ 15
2.2. A escrita no desenvolvimento da fala e da leitura	_____ 18
2.3. A relação dos alunos com a escrita	_____ 20
2.4. Práticas pedagógicas potenciadoras do acto de escrita	_____ 22
2.4.1 Ambientes promotores do desenvolvimento e da aprendizagem da linguagem escrita	_____ 25
2.4.2 Propostas para o desenvolvimento da linguagem escrita	_____ 26
CAPÍTULO III	_____ 29
Reflexos na prática pedagógica – um incentivo para a mudança	_____ 29
3.1 Objectivos	_____ 29
3.2 Opções metodológicas	_____ 31
3.3 Participantes	_____ 31
3.3.1 Sujeitos/alunos	_____ 31
3.3.2 O investigador/professor	_____ 35
3.4 Recolha de dados	_____ 36
3.4.1 Observação directa e participante	_____ 36

3.4.2	Questionários	37
3.4.3	Documentos	38
3.4.4	Análise de dados	39
3.4.4.1	Questionário de caracterização individual	41
1.	Gostos/Preferências e Interesses/Expectativas	41
1.	Acrósticos	44
2.	Poemas	45
4.	Caderno de escrita criativa	49
3.4.4.5	Questionário individual final	51
1.	Gosto pela leitura	51
2.	Incentivo à leitura	52
3.	Gosto pela escrita	53
4.	Interesse por práticas pedagógicas potenciadoras do acto de escrita	54
5.	Importância da escrita	55
CONCLUSÕES		57
BIBLIOGRAFIA		63
ANEXOS		67

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por ano de escolaridade</i>	33
<i>Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por idade</i>	33
<i>Gráfico 3 - Gostos/Preferências e Interesses/Expectativas</i>	43
<i>Gráfico 4 - Gosto pela leitura</i>	52
<i>Gráfico 5 - Incentivo à leitura em casa</i>	53
<i>Gráfico 6 - Gosto pela escrita</i>	54
<i>Gráfico 7 - Interesse por práticas de escrita</i>	54
<i>Gráfico 8 - Relação dos alunos com a escrita</i>	55
<i>Gráfico 9 - Evolução do gosto pela leitura e escrita</i>	56

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1 - Caracterização global da turma</i>	<i>34</i>
<i>Quadro 2 - Questões orientadoras e instrumentos de recolha de dados</i>	<i>40</i>

ÍNDICE DE ANEXOS

<i>Anexo I - Quadro a) Os resultados esperados no 1.º e 2.º anos - Programa de Português do Ensino Básico (2009:24-25)</i>	<i>67</i>
<i>Anexo II - Quadro b) Os resultados esperados no 3.º e 4.º anos - Programa de Português do Ensino Básico (2009:25-27)</i>	<i>68</i>
<i>Anexo III - Excerto de Ficha de Caracterização Individual dos alunos, aplicada em Setembro.....</i>	<i>69</i>
<i>Anexo IV - Matriz de objectivos do questionário aos alunos do 1.º C. E. B., da turma do 2.º e 4.ºanos.....</i>	<i>70</i>
<i>Anexo V - Questionário aos alunos do 1.º C. E. B., da turma do 2.º e 4.ºanos, aplicado em Abril.</i>	<i>71</i>
<i>Anexo VI - Autoavaliação de actividade realizada no âmbito da Escrita Criativa</i>	<i>72</i>
<i>Anexo VII - Trabalhos das Crianças.....</i>	<i>73</i>

INTRODUÇÃO

A escrita é uma forma consistente de aprendizagem, marco fundamental para a aquisição de conhecimento aprofundado e sistemático. Contudo, os alunos deparam-se com dificuldades nesse contexto, circunstância que causa justificadas preocupações, pelo facto da escrita assumir lugar de destaque no processo de ensino/aprendizagem.

Este estudo tem como principal objectivo analisar factores que condicionam, de alguma forma, a motivação dos alunos e que constituem bloqueio para a produção escrita. Essa análise pressupõe, no entanto, um quadro teórico centrado, por um lado, na natureza do objecto de ensino/aprendizagem, a escrita, e, por outro, nos sujeitos da aprendizagem. A explicitação desse quadro teórico, focaliza a descrição do processo de escrita e a caracterização da expressão escrita das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cuja capacidade de escrever não se encontra plenamente desenvolvida. Revendo estudos validados por alguns autores no âmbito da temática do ensino da escrita, procuramos analisar e contextualizar a problemática central do estudo:

- Como desbloquear a entrada no mundo da escrita?

A partir da implementação de algumas práticas pedagógicas potenciadoras do acto de escrita, de questionários de auscultação de opiniões, dirigidos antes e depois da aplicação prática, e da observação participante do professor/investigador, pretendeu-se recolher informações pertinentes para este estudo: a) Que concepções têm os alunos sobre leitura e escrita?; b) Que incentivos externos influenciam os hábitos de leitura e escrita?; c) Qual o impacto da implementação de práticas pedagógicas potenciadoras do acto de escrita?; d) Como evoluem os hábitos de escrita?

Os alunos encontram-se inseridos num vasto contexto, social e escolar, que exige uma interpretação sistemática advinda do hábito de ler e escrever. Reconhecendo a importância de reflectir acerca das dificuldades na relação destes

Introdução

com a escrita, pretende-se através deste estudo, apresentar algumas orientações significativas, voltadas para o estímulo e desenvolvimento da prática da escrita, como pontos decisivos no caminho da aprendizagem. Constatamos que cada aluno apresenta dificuldades próprias, sendo que alguns têm bloqueios para escrever, expressar emoções ou falar. Nesse quadro, o professor deve estar atento às mesmas, a fim de criar estratégias para as contornar, reconhecendo que, na fase inicial, após um diagnóstico objectivo e rigoroso, é determinante o seu papel interventivo.

CAPÍTULO I

PORTUGUÊS - ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.1 A Língua Portuguesa no Programa Nacional do Ensino Básico

A Língua Portuguesa é o suporte básico do currículo. É claramente reconhecida a sua importância, através do desenvolvimento das suas competências, na integração e aquisição de saberes, na articulação com o desenvolvimento integrado com outras aprendizagens, em todos os domínios do conhecimento.

Embora os professores sempre tenham sido, afinal, determinantes na decisão e gestão do currículo, a verdade é que depois dos anos de 1980 se passou a atribuir-lhes, explicitamente, muito maior autonomia nos modos de organizar e conduzir a acção do acto de ensino, mais ajustada às circunstâncias. Assim, reconhecem-se como profissionais capazes de identificar e interpretar problemas educativos, de procurar soluções para eles, no quadro de orientações curriculares nacionais e da identidade específica da sua escola e/ou turma.

Importa, no âmbito deste estudo, salientar o que da análise dos programas de Língua Portuguesa é possível reflectir sobre concepções do ensino da escrita.

Interessa deixar claro em que sentido a noção de competência é usada nos documentos macro-curriculares. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001:9):

adopta-se aqui uma noção ampla de competência que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como

saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.

Em termos de terminologia, e em relação à área de Língua Portuguesa, no Currículo, manifestam-se como competências gerais, por exemplo “Conhecimento de técnicas de organização textual”. Em termos de Programa, esta área é apresentada em blocos e materializada através de objectivos mais específicos, por exemplo, “Contactar com diversos registos de escrita”. Num sentido mais prático, e tendo em conta o perfil geral de competências, oriundos da Tutela, que os alunos devem desenvolver, deveremos considerar as competências transversais que serão desenvolvidas, numa forma linear, a todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Tendo em conta uma noção mais ampla de competências essenciais, é de salientar que estas incidem, particularmente, nos saberes que se consideram fundamentais para que os alunos desenvolvam uma compreensão da natureza e dos processos de cada uma das áreas disciplinares, assim como na aquisição de uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhes são inerentes. Neste âmbito, consideramos que o desenvolvimento das competências essenciais da Língua Portuguesa é a condição necessária, e imprescindível, para aquisição de conhecimento nas diferentes áreas curriculares o que, por sua vez, possibilita um currículo coerente que promova a transferência de conhecimentos e competências para a vida prática.

Ao analisarmos, sumariamente, os três níveis de competência que integram os documentos de orientação curricular do Departamento de Educação Básica (ME/DEB,1999a), assim como as competências essenciais em Língua Portuguesa (ME/DEB,1999b), constatamos a importância desta disciplina no âmbito da transversalidade e da integração curricular. A Língua Portuguesa, como

refere Valadares (2003:66), “é o eixo central do currículo, já que é matriz de identidade, instrumento estruturante do pensamento, promotora de saberes indispensáveis à aquisição de outros saberes e facilitadora do relacionamento social”.

Com base no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001: 32-35), no que diz respeito ao 1º Ciclo, passamos a enunciar as orientações curriculares para a área de Língua Portuguesa, provenientes da tutela e nas quais, por princípio, os professores se devem basear para realizar as suas planificações. De acordo com Castro (1995) nos programas actualmente em vigor é concedido à escrita um lugar relevante, o que se detecta imediatamente pelo peso relativo que lhe é atribuído: vinte e cinco por cento do total, o mesmo que é proposto para a leitura ou o bloco falar/ouvir e bastante mais do que é sugerido para análise do funcionamento da língua.

No que concerne à área da Língua Portuguesa, são estabelecidos cinco blocos de conteúdos: a compreensão oral, a expressão oral, a leitura, a expressão escrita e o conhecimento explícito. Sistematizando as Orientações Curriculares e Programáticas para o 1.º Ciclo, são estabelecidos dois blocos de conteúdos: comunicação oral e comunicação escrita, cada um dos quais, desdobrado em objectivos gerais. Por sua vez, os objectivos do programa em relação à escrita, aparecem agrupados em três blocos: um, referente à escrita enquanto actividade lúdica e expressiva; outro, apontando para a apropriação de técnicas e modelos diversificados; um terceiro, respeitante ao aperfeiçoamento do texto.

Numa análise crítica aos programas, Carvalho (1991-1992), aponta orientações deficitárias no âmbito do ensino da escrita: falta de reflexão, predomínio do produto sobre o processo de escrita, irrelevância do contexto de comunicação e perpetuação de uma escrita de “explicitação do conhecimento”. Estamos de acordo com o autor quando refere que é claro nos programas, o privilegiar da primeira dimensão, a do prazer, e um desvalorizar da segunda, a da

aquisição de técnicas e de modelos diversificados. Isso detecta-se na ordenação dos objectivos, já que aparecem, em primeiro lugar, os referentes à dimensão do prazer que a escrita pode proporcionar e são relegados para depois os que se referem ao desenvolvimento de técnicas e modelos, e ao desenvolvimento de técnicas de aperfeiçoamento do texto. Essa posição está, aliás, explícita na introdução ao bloco escrita, é claramente observável no maior número de processos de operacionalização que correspondem à escrita lúdica e reiterada no capítulo das indicações metodológicas. À escrita lúdica atribui-se quase cinquenta por cento do tempo total, da carga horária, destinado ao tratamento da escrita, enquanto para a apropriação de técnicas se propõe apenas vinte por cento.

Segundo este autor, para além de privilegiarem a dimensão lúdica e expressiva, em desfavor da aquisição de técnicas para uma escrita adequada, os programas sugerem, em diversos momentos, sobretudo na introdução ao bloco escrita e nas indicações metodológicas, uma produção em quantidade e, ao mesmo tempo, colocam a tónica nos produtos da escrita e não na prática e na reflexão sobre o processo em si mesmo.

Em consonância com Castro e Sousa (1992), se a associação da produção escrita às situações de prazer pode, em determinados casos, revestir-se de alguma utilidade, por exemplo, quando tem objectivos motivadores ou quando é associada a situações de desbloqueio, não nos parece que isso possa constituir um objectivo propriamente dito, antes um meio de, em certas circunstâncias, favorecer a consecução de outros, genericamente o do desenvolvimento da capacidade de escrever. Isto é tanto ou mais verdadeiro se considerarmos que a maioria das situações de escrita com que um indivíduo se debate ao longo da sua vida se revestem, como muito bem salienta Amor (1993), de uma relativa dificuldade.

O privilegiar do produto, em detrimento do processo, é visível nas indicações metodológicas e nos processos de operacionalização dos objectivos,

com a enumeração de diferentes tipos de texto que os alunos devem produzir: carta, resumo, guião de entrevista, notícia ou texto narrativo. Por outras palavras, as linhas orientadoras do ensino da escrita privilegiam a dimensão lúdica e expressiva, a generalização e a produção em quantidade, em detrimento de um tratamento intensivo e focalizado dos diferentes aspectos implicados no acto de escrever. Privilegia, também, a componente da redacção relativamente à planificação e revisão do texto, ou seja, o produto relativamente ao processo.

Uma abordagem globalizante e centrada no texto enquanto produto, parece, assim, não constituir o melhor meio de desenvolver a capacidade de escrever. Este fundamento é sublinhado por Fonseca (1994:150) quando afirma que "o ensino aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino, intencional, progressivo, faseado." De acordo com Carvalho (1997:87), importa ter em conta que

produzir em quantidade, embora possa, eventualmente, contribuir para a automatização de alguns aspectos, nomeadamente os de natureza mais superficial, não conduz necessariamente a uma produção com qualidade. Diversos estudos, citados por Krashen (1984), parecem demonstrar que a qualidade da expressão escrita depende muito mais de outros factores, como, por exemplo, dos hábitos de leitura, do que da própria produção, por muito intensa que ela seja.

Neste ponto, em consonância com Fonseca (1994), sustentamos que a actuação pedagógica exige "intencionalidade". O desenvolvimento das competências implicadas na prática da língua, neste caso, da escrita, exige mais do que o simples recurso à sua prática, antes, passa pela consciencialização e o treino intencional.

Contudo, de acordo com Delgado-Martins (1991), citado por Carvalho (1991), essa opção não é a dos programas, que tendem a rejeitar a explicitação de conteúdos, só admitida no âmbito da leitura orientada e do funcionamento da língua, não colocando a tónica na escrita enquanto

"competência ou saber escolarizável," algo que pode e deve ser objecto de ensino para mais facilmente ser objecto de aprendizagem.

Barbeiro (1994), considera que a automatização se associa a uma maior capacidade de reflexão sobre a linguagem e adverte para a necessidade de dotar os alunos de meios de decisão que lhes permitam resolver os problemas que se colocam no decurso do processo de escrita de forma consciente e fundamentada.

De acordo com o que salienta Amor (1993:114), para além da escassez das situações de produção do texto e das imprecisões e ambiguidades que envolvem a sua solicitação, uma dificuldade que surge quando se ensina a escrever em contexto escolar decorre, precisamente, do “carácter artificial da escrita, traduzido na ausência de destinatário e de objectivos concretos condutores da escrita, bem como de mecanismos de circulação social dos textos.”

Em síntese, o programa actual privilegia uma abordagem da escrita que passa, antes de mais, pela produção em quantidade e menos pela explicitação dos diferentes aspectos envolvidos; limita, quase sempre, a reflexão aos aspectos formais do texto e às suas dimensões superficiais; é, normalmente, levada a cabo na perspectiva globalizante do produto e menos na perspectiva do processo; e promove, sobretudo, a produção de textos em que a dimensão contextual é menos relevante.

1.2 A Língua Portuguesa e os Novos Programas

Os Novos Programas de Português do Ensino Básico partem de um conceito-chave de escrita, a qual se entende, segundo o Guião de Implementação do Português do Ensino Básico (2009:16):

como o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos

cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto).

As opções programáticas estabelecem, para efeitos de definição das competências e dos conteúdos, que os dois primeiros anos de escolaridade sejam tratados como um todo, assim como os 3.º e 4.º anos. Com este tratamento, pretende-se salvaguardar uma assumida lógica de progressão e de complementaridade.

No que concerne à escrita, estes quatro anos deverão permitir aos alunos o exercício efectivo da escrita, através da redacção de textos que possibilitem, ora a realização de actividades reguladas por modelos, ora a escrita pessoal e criativa. As actividades a desenvolver deverão ter como objectivo proporcionar-lhes a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais. Todo o processo de escrita, nas diferentes etapas (planificação, textualização e revisão) e incluindo componentes gráficos e ortográficos, deverá ser organizado, executado e avaliado sob a regulação do professor.

Segundo o Guião de Implementação do Português do Ensino Básico (2010:75), “os resultados esperados projectam um conjunto de expectativas pedagógicas, formuladas em termos prospectivos, regidas e estruturadas em função das competências específicas que se encontram enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico. Reafirma-se, assim, um princípio fundamental que subjaz a estes programas: o princípio da progressão, inerente a cada ciclo.

Sistematizando as Orientações Curriculares e Programáticas para o 1.º Ciclo, segundo o Guião de Implementação do Português do Ensino Básico (2010), são apresentados dois quadros que destacam os resultados esperados, os quais projectam um conjunto de expectativas pedagógicas, estabelecidas em função das competências específicas que se encontram definidas no Currículo

Nacional do Ensino Básico. Neles se reafirma um princípio fundamental subjacente aos novos programas, que é o da *progressão*, que implica não apenas o primeiro ciclo mas, também, a articulação com os seguintes, ao nível da Expressão e Compreensão do Oral, da Leitura, da Escrita e do Conhecimento Explícito da Língua. Tendo em conta a especificidade própria do primeiro ciclo, o programa apresenta-se desdobrado em duas etapas, correspondentes a estádios de aprendizagem diferenciados, sendo em primeira instância o 1.º e 2.º ano e, posteriormente, o 3.º e 4.º ano, conforme Anexo I e II.

Os quadros referenciais de progressão programática, conforme documento orientador (2009), articulam componentes curriculares de duas naturezas: os *descritores de desempenho* e *respectivos conteúdos*, por sua vez também associados a cada etapa específica de desenvolvimento, tal como passamos a apresentar:

i) Na coluna dos descritores de desempenho indica-se aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estádio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento; conforme ficou já sugerido e ainda será reforçado, não se esgotam neste domínio as aprendizagens relevantes a levar a cabo em cada escola;(p.27)

ii) Na coluna dos conteúdos (de natureza declarativa e procedimental) são apresentados os termos que cobrem conceitos relativos às diferentes competências, progressivamente mais elaborados e sempre tendo em conta variações sociolectais, dialectais ou nacionais. Nos quadros relativos ao conhecimento explícito da língua são elencados os conteúdos específicos dessa competência; nos respeitantes à oralidade, à leitura e à escrita são apresentadas as dessas competências e ainda uma selecção de conteúdos do conhecimento explícito da língua.(p.27)

A fim de contrariar a eventual propensão para se acentuar o eixo dos conteúdos, chama-se a atenção para a necessidade de se não trabalhar o programa apenas em função dos referidos conteúdos; estes facultam uma

metalinguagem comum aos professores dos três ciclos, no sentido de se reverter a deriva terminológica que se foi manifestando nos últimos anos. De um ponto de vista didáctico, eles devem ser activa e criativamente articulados com os desempenhos esperados, agrupados por grandes linhas orientadoras (coluna da esquerda) do trabalho sobre as competências; a não ser assim, o programa poderá resultar numa mera descrição de conceitos, com escassas consequências no plano da aquisição e do desenvolvimento de competências. Acrescente-se ainda que mais importante do que levar os alunos a memorizar definições de termos (um risco que se agrava quando estão em causa termos metalinguísticas) é torná-los capazes de utilizar correctamente, em contexto, os respectivos conceitos.(p.118)

Na elaboração deste programa optou-se por apresentar descritores que correspondem a desempenhos a atingir no final do 2.º ano e no final do 4.º ano de escolaridade. Esta opção decorre da especificidade do ciclo, designadamente das idades dos alunos que o frequentam e consequentemente das diferenças relativas ao seu desenvolvimento. Os dois primeiros anos configuram o período das aquisições fundamentais no domínio da linguagem oral e escrita; os dois anos seguintes o seu desenvolvimento e aprofundamento. Conforme ficou expresso, os descritores dizem respeito às cinco competências nucleares: compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. Não pretendendo ser uma lista exaustiva, aqueles descritores reflectem os desempenhos considerados mais relevantes no âmbito do ano e da competência em causa.(p.66)

Nas orientações de gestão, no que se refere à escrita,

a aprendizagem das correspondências som/letra e a compreensão das diferentes funções da escrita serão o ponto de partida, sempre em estreita relação com a aprendizagem da leitura. A aprendizagem da escrita implica o desenvolvimento de três competências: a competência gráfica (relativa ao desenho das letras); a competência ortográfica (relativa ao domínio das convenções da escrita); e a competência compositiva (relativa aos modos de organização das expressões linguísticas para formar um texto). As duas primeiras competências devem ser automatizadas o mais

cedo possível para permitir à criança maior disponibilidade para investir nas tarefas que dizem respeito à competência compositiva. A actividade de produção de textos escritos exige a activação de um número importante de conhecimentos e de processos. Esta actividade comporta tarefas relativas a três componentes: planificação, textualização e revisão. A realização destas tarefas não é linear e pode ocorrer em diferentes momentos do processo de escrita. No momento da textualização realizam-se também tarefas de planificação e revisão, sem prejuízo de que se aprenda a planificar e a rever globalmente os textos, respectivamente no princípio e no fim da actividade de escrita.(p.70)

Quanto ao desenvolvimento das diferentes competências, preconiza-se que, *as diferentes técnicas de planificação, textualização e revisão devem ser ensinadas e treinadas, para que o aluno se torne cada vez mais autónomo na realização das tarefas de escrita. Devem estar acessíveis materiais de apoio que possam ser utilizados para ajudar a resolver problemas durante todo o processo de escrita.” “Para o desenvolvimento da autonomia na escrita, numa fase inicial, o espaço sala de aula deve conter referenciais expostos que possibilitem à criança descobrir, de forma cada vez mais autónoma, a informação de que precisa para produzir os seus escritos.(p.71)*

Deste modo, a partir de textos escritos pelas crianças, promove-se a reflexão em interacção, orientada pelo professor, com vista à expansão e ao aperfeiçoamento dos mesmos.

Para desenvolver a competência de escrita, recomenda-se que os alunos vivam situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto.

As situações de escrita criadas deverão ser as mais significativas possíveis para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto. Para valorizar as produções dos alunos deverão ser criados circuitos que possibilitem a sua divulgação, nomeadamente blogues, jornais de turma e de escola, etc.(p.71)

Segundo o Guião de Implementação do Português no Ensino Básico (2010), no que concerne à escrita, de acordo com as recomendações programáticas, pretende-se que o professor oriente o apoio directo aos processos de escrita dos alunos. Por outro lado, preconiza-se a criação de ambientes favoráveis, onde o professor deve funcionar como o mediador mais proficiente. Ao longo de todo o currículo, e não apenas na aula de língua materna, defende-se o trabalho estratégico de produção da linguagem escrita pelos alunos, numa perspectiva de interlocução funcional. Neste sentido, é importante que o professor não exerça sobre a escrita acabada de produzir um juízo final, marcado por exigências de ordem morfosintáctica ou por exigências de clareza semântica a que o aluno não pode ainda corresponder. Os alunos precisam, principalmente, que a sua escrita seja apreciada pelos seus pares e pelos professores, pelo que, estamos de acordo com Foster (1992), quando defende que “só em ambiente acolhedor e de apoio se consegue criar a liberdade psicológica na qual podem crescer como escritores”. Ainda segundo este guião, o trabalho sistemático de revisão deve suceder a produção, preferencialmente decorrente da interacção dialógica. Estes dois processos constituem o cerne do trabalho pedagógico de desenvolvimento da escrita.

Pelo exposto se depreende a inquestionável importância atribuída ao desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, as quais se afiguram como indispensáveis para o sucesso escolar e social do aluno.

Em síntese, a observação destes princípios configura, sem dúvida, um quadro conceptual mais actualizado e mais adequado às necessidades sentidas pelos alunos. Os novos programas espelham as novas realidades ideológicas, culturais e sociais e arrastam consigo novos desafios para as salas de aula.

CAPÍTULO II

COMO DESBLOQUEAR A ENTRADA NO MUNDO DA ESCRITA?

2.1. Actuais concepções de escrita

“Tendo em conta a importância da expressão escrita como instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento em todas as disciplinas, torna-se incontroverso que o desenvolvimento desta competência deve corresponder a uma visão interdisciplinar, assumindo um carácter transversal ao currículo.”

Valadares (2003:41)

Pelo exposto, não nos parece pretensioso considerar a disciplina de Língua Portuguesa como eixo central do currículo, a “matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas,” conforme dita a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). A Língua Portuguesa, através do desenvolvimento das suas competências essenciais, desempenha um papel preponderante na aquisição de saberes nas diversas disciplinas. Com efeito, só desenvolvendo capacidades a nível de leitura, compreensão e expressão orais e escritas, em Língua Portuguesa, os alunos estarão aptos a construir a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas e alcançar o sucesso escolar e social.

Neste âmbito, vinculando os fundamentos que dizem respeito às competências essenciais da leitura e da escrita, segundo Valadares (2003), a leitura permite a apropriação da informação veiculada pela escrita e o desenvolvimento desta competência induz o enriquecimento do potencial comunicativo e a expansão dos interesses individuais. Enquanto aprendizagem, deve conduzir à rapidez de decifração, precisão e eficiência na extracção do

significado do material lido, decorrendo daí a necessidade de treino. Uma vez adquirida esta competência, ela transforma a informação escrita em conhecimento e promove o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente. De acordo com esta perspectiva, a expressão escrita é, por sua vez, considerada um potencial meio de comunicação e aprendizagem que exige o domínio de técnicas e estratégias precisas e diversificadas. São múltiplas as utilidades da escrita e os seus objectivos condicionam o formato da produção que necessita, igualmente, de ensino e treino. Através do desenvolvimento da expressão escrita, objectiva-se o domínio das técnicas básicas, bem como a criação do automatismo e a desenvoltura no acto da escrita, enquanto forma de expressão organizada do pensamento.

Seguindo as linhas de orientação apresentadas no Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico, passamos a destacar concepções pertinentes de alguns investigadores, explicitadas no referido documento.

De acordo com Pennac (1992), citado no Guião de Implementação da Escrita (2010:8), este pronuncia-se sobre a tradição no ensino da língua, e afirma que sempre se dissociou na escrita, a forma da língua, da ideia de criação. Nesta perspectiva, de um lado, está a ortografia com as suas regras e razões, do outro, a imaginação e as capacidades dissertantes dos alunos. “Às perspectivas atomizadas, mecanicistas e descontextualizadas, opõem-se, hoje, as concepções da escrita como:

- actividade cognitiva;
- apropriação continuada de uma forma particular da linguagem e do seu uso;
- processo comunicativo;
- actividade contextualizada e intencional.”

Estes conceitos implicam por parte do professor, numa nova perspectiva, uma actuação pedagógica sobre as grandes questões de estruturação textual

comandadas e moldadas, fundamentalmente, pela intencionalidade comunicativa. Agia-se e age-se, como se os sujeitos em aprendizagem já devessem dominar a língua escrita. Os professores retiram muitas informações das produções escritas pelos alunos, mas as suas teorias pedagógicas acerca da escrita não lhes permitem dar-se conta dos processos de aprendizagem nela implicados (Bellés, 1995). Daí, as suas dificuldades de entendimento do sujeito que aprende, ao longo do seu processo de apropriação do sistema da língua escrita. Ora, para serem ajudados no desenvolvimento da escrita, os alunos precisam de indicações activas e positivas e não inibitórias.

Partindo da concretização do referido pressuposto, defendemos, tal como Kress (2000), que a actividade de escrita a pares e a apresentação e apreciação de textos aconteçam numa lógica de partilha. A turma deve encarar-se progressivamente como um espaço dinâmico ou, por outras palavras, como uma comunidade de aprendizagem de fala, escrita e leitura. É necessário que o professor aposte numa gestão flexível do currículo e numa organização cooperada do trabalho na sala de aula.

Neste sentido, e de acordo com Mata (2008), citado no Programa de Português (2009:8), partilhamos a sua reflexão que tem subjacente o referido propósito: *“as interações com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita”*. Na abordagem da produção da linguagem escrita por negociação dialógica, cabe ao professor a criação de circuitos de escrita com intencionalidade comunicativa, em que os textos produzidos venham a ser aperfeiçoados, em cooperação, por exigência da fase última da sua concretização: a apresentação, difusão/publicação.

2.2. A escrita no desenvolvimento da fala e da leitura

O pensamento de Vygotsky acerca da escrita tem sido determinante para as concepções actuais. Com efeito, ao afirmar a existência de um vínculo estreito entre cultura e desenvolvimento cognitivo, este autor reivindica o carácter profundamente “cultural” da língua escrita e sublinha a complexidade do seu desenvolvimento na criança.

Reportando-nos ao Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico (2010), deparamo-nos com uma visão perfeitamente coerente, a considerar, no actual conceito pedagógico do ensino da escrita, e que consiste no investimento da produção escrita para a entrada no universo da leitura e no desenvolvimento da fala.

Nesta perspectiva, Vygotsky (1978) afirmou que não só o pensamento se realiza na linguagem, como a linguagem escrita desempenha funções determinantes no desenvolvimento da linguagem oral. Segundo este autor, a escrita afecta a consciência e a própria cognição, ao fornecer um modelo para o discurso, uma teoria para se reflectir sobre o que se diz e sobre o que os outros dizem. Após a aquisição da escrita, a fala passa a ser moldada pela linguagem escrita, ou seja, a escrita torna-se num modelo para a fala.

As perspectivas mais recentes de investigação que propõem a ligação dos modos comunicativos como potenciadora de melhores resultados na sua utilização, referem que, citando Rijlaarsdam (2005: 241) “*há mais transferência da escrita para a leitura do que o contrário*”. O contrário (a assunção de que “ler muito faz escrever bem”) corresponde a uma crença implantada em escolas e famílias. Mas a quantidade de leitores transformados em escritores, pela escola, tem sido bastante insuficiente para o comprovar. Por estudos realizados, sabe-se que a actividade da escrita gera, em quem a produz, maior compreensão da língua, pela reflexão (metacognição ou tomada de consciência) a que obriga. Enquanto a actividade de ler não implica escrever, toda a actividade de produção

escrita contém e integra em si a leitura. Por isso, na fase da iniciação à linguagem escrita, a produção escrita não deve ser separada da actividade da leitura. A entrada estratégica na linguagem escrita através da sua produção integra a compreensão (a leitura). Os professores não têm, portanto, de esperar pelo domínio mecânico do desenho das letras para pôr as crianças a escrever, na medida em que elas começam a escrever muito antes disso, para comunicar, isto é, para se identificarem, para contarem histórias, para falarem do quotidiano, dos seus gostos, preferências, desejos. É então que o educador de infância e, a seguir, o professor são necessários como intérpretes, secretários, guias, organizadores da significação que a criança investiu no desenho que pôde fazer da escrita e que já tem de ser considerado como tal. É nisto que consiste o trabalho de iniciação: longo, complexo e em progressivo aperfeiçoamento.

Na mesma perspectiva, Silva (2003) considera basilar o papel da escrita na memorização de unidades ortográficas, onde a relação entre grafemas e fonemas não é regular, o que conduz à fase ortográfica da leitura, ou seja, à etapa da leitura fluente. O referido autor defende que estratégias de alfabetização assentes em processos de escrita-leitura têm demonstrado maior eficácia na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita e da leitura do que as estratégias assentes nos métodos tradicionais de ensino fonético ou de ensino global da leitura. O autor sustenta que a entrada na leitura pela produção escrita obriga ainda à explicitação da gramática da língua para resolução dos problemas de textualização, acelerando a sua aprendizagem. No desenvolvimento do trabalho de escrita, o momento da revisão com a consequente reescrita demonstra bem como quem escreve tem de desempenhar o papel de leitor para avaliar e tomar novas decisões quanto à legibilidade do que está a escrever.

Perfilhando as concepções dos autores referidos, podemos legitimamente concluir que escrever faz compreender melhor a escrita dos outros, isto é, potencia e desenvolve a leitura e permite uma melhor e mais complexa organização da fala.

2.3. A relação dos alunos com a escrita

“É pelo escrito que a palavra atinge o seu estatuto de unidade lexical independente. É pelo escrito que a criança chega à representação abstracta da língua, como um sistema de sistemas. É pelo escrito que a criança descobre a hierarquização do oral e do texto e dos desvios que eles significam. É pelo escrito que a língua se torna essencialmente meio de conhecimento.”

P.B. Bouton (1977:282)

É inequívoco o papel de relevo que a escrita desempenha na activação de processos cognitivos e, conseqüentemente, na simplificação da aprendizagem. Contudo, é convicção generalizada que os alunos, no final da escolaridade obrigatória atingem um baixo nível no domínio desta competência.

Segundo Valadares (2003) a razão de tal situação não é determinada unicamente por factores endógenos à escola, devendo-se, sim, às grandes transformações e revoluções sociais, que cada vez mais vão retirando espaço ao campo da escrita. Contudo, deparamo-nos com um paradoxo: se, por um lado, cada vez se escreve menos na sociedade actual do audiovisual e do imediato, por outro lado atribui-se uma grande importância social e simbólica ao escrito, confrontando-se assim a escola com o fracasso dos seus alunos no uso quotidiano da escrita e a responsabilidade de dar resposta a este problema. A autora, sublinha esta ideia, quando refere que não há acção educativa importante que possa basear-se numa atitude de negatividade, em relação aos aprendentes.

Como refere Valadares (2003:38), “um considerável número de alunos rejeita o acto de escrever, considerando-o difícil, mesmo penoso”. Na opinião desta autora, também, algumas metodologias adoptadas não ajudam a solucionar esta situação: induzir a produção escrita com o único objectivo de treinar estruturas e desenvolver competências de escrita não cativa os alunos, revelando-se imprescindível a criação de situações que favoreçam a atracção pela escrita. A

autora frisa, ainda, que “se é verdade que só se aprende a escrever, escrevendo, impõe-se então a necessidade de pôr os alunos a fazê-lo, libertando-os da imagem da escrita como exercício académico e sem utilidade imediata.”

Barbeiro, L.F. (2003) defende que a escrita pode ser um convite à própria escrita, se as experiências vividas forem positivas. O sentimento de domínio da escrita e da capacidade de criar textos, constituem instrumentos poderosos para edificar a afinidade com a escrita.

Quanto ao produto escrito, as experiências gratificantes ocorrem quando o aluno as relaciona à partilha e à sua funcionalidade. Para tal, é necessário que o texto do aluno esteja integrado num contexto no qual adquira valor e intencionalidade. Deste modo, os factores emocionais ligam-se aos factores sociais. Os contextos sociais constituem fontes de emoções gratificantes ligadas à escrita quando permitem a participação dos alunos na sua comunidade.

De acordo com Pereira, L. A. (2005), “*escrever é a forma mais valiosa de representar o conhecimento.*” Com efeito, saber escrever é um objectivo prioritário da Escola que exige um conjunto complexo de “saberes” e “saberes-fazer” que comprometem inteiramente o sujeito que escreve, a vários níveis: físico, sensório-motor, cognitivo e psicoafectivo. Contudo, há posturas e aspectos da escrita que são determinantes para o pretendido sucesso escolar. Sabemos que as relações entre a escrita e a oralidade não podem ser entendidas de forma linear, como se uma fosse separada da outra, ou totalmente dependentes. Por outro lado, segundo Barbeiro, L.F (2003) os factores cognitivos, emotivos e sociais também são determinantes para o desenvolvimento deste processo. As emoções e os sentimentos vividos pelos alunos, no acto da escrita são, segundo este autor, fundamentais para construir a relação com esta competência. Essas emoções e sentimentos, durante o processo de escrita, podem ser construídos por meio da participação em projectos, em que se atribuam funções aos textos produzidos. Neste processo, a atitude colaborativa do professor em relação ao aluno, é

determinante: tanto na criação de um ambiente favorável à superação de problemas encontrados na escrita, como pela valorização de conquistas efectuadas. Esta atitude permitirá que cada aluno vivencie recompensas emocionais, ou seja, obtenha uma satisfação que o incentive a escrever os seus textos.

2.4. Práticas pedagógicas potenciadoras do acto de escrita

Os processos utilizados para estimular o gosto pela escrita, devem proporcionar momentos de descoberta e de prazer. Importa descobrir o melhor caminho para levar os alunos a amar as palavras, a conviver com elas, pois é de um contacto constante que surge o “à vontade” e o prazer de lidar com as mesmas.

Gomes (2008) integra o Programa Artes na Escola, desenvolvido no âmbito da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Esta escritora, que promove Oficinas de Escrita, considera que a função do docente na sala de aula não é ser professor de Português, mas sim procurar que os alunos tenham uma experiência imediata das possibilidades literárias dos textos que escrevem. Segundo esta autora, os alunos pouco ou nada lêem mas, melhor ou pior, escrevem permanentemente apontamentos, testes e mensagens. A escola pretende dar-lhes competências para que comuniquem de forma pelo menos perceptível. Sabemos que, infelizmente, não lhes proporciona na maior parte das vezes o que é mais apelativo: uma relação criadora com a Língua Materna. A experiência da Língua é uma matéria sensível e tangível que se pode aprender a modelar e controlar para efeitos de expressão própria e fruição estética. Ainda segundo esta autora, a relação directa e livre com a produção de texto, leva a um saudável ambiente de desmistificação da cultura e da literatura, ao prazer da escrita, à fruição estética da Língua. É na dificuldade, na dúvida, na perplexidade, na tentativa e no erro, na reescrita, no proceder de várias versões, que a forma certa surge. Na mesma linha de pensamento, Mendes (2008:27) refere que:

produzir texto é estar mais próximo da instabilidade da procura, do questionamento, das motivações e interesses próprios que constituem a verdadeira natureza de todo o empreendimento artístico e vivencial.(...) Quantos bloqueios em relação à escrita não serão devidos à mumificação dos textos literários clássicos como algo que deve estudar? À relação puramente exterior e de contemplação académica com estes textos?

Rebelo, D. (2000), exalta o espírito colaborativo e o sentimento de prazer que deve estar subjacentes ao acto da escrita mas, também, o acompanhamento individualizado do professor para desbloquear um impasse ou situações de maior complexidade. Segundo esta autora, a escrita é o reflexo de uma combinação complexa de variados factores, entre os quais figuram os fundamentos psicológicos e culturais das representações e aquisições antecedentes das crianças, no âmbito da escrita.

A escrita é, por conseguinte, a área onde mais se acentua a distância cultural entre a escola e as famílias de meios desfavorecidos. O meio social de origem dos alunos pode, ou não, ser favorável ao contacto com a diversidade dos escritos. Para as crianças que são frequentemente estimuladas a conhecê-los, não existe qualquer ruptura afectiva e cultural entre o meio familiar e a escola. É precisamente no meio escolar que se deve desvanecer esta barreira, demonstrando a visibilidade do trabalho que a escrita requer.

A título de exemplo, o professor pode produzir um texto no quadro, para os alunos, e solicitar emendas, melhoramento das frases, eliminação de componentes, detecção de omissões e vocabulário alternativo. Esse trabalho pode parecer inócuo, mas surge na aula como um estímulo e como um referência, que revela que cada indivíduo desenvolve um percurso próprio até adquirir autonomia plena naquilo que escreve.

O que neste processo se pode e deve esperar do professor é que preconize uma pedagogia diferenciada, que dê a conhecer aos alunos as imensas possibilidades de escolha na criação de textos sem, contudo, desprezar as regras

morfológicas ou sintácticas nem, tão pouco, a aprendizagem e sistematização de conhecimentos sobre a língua.

O acto de escrever é um processo dinâmico que deve partir de experiências motivadoras e traduzir-se num estímulo sobre o mundo real. Não deve encara-se apenas como uma apropriação rigorosa de um sistema, das suas funções e dos seus códigos. O ensino baseado unicamente numa transmissão sistematizada de conceitos e regras do código escrito, a não ser em momentos julgados oportunos, pode ter um resultado inútil. Para que este se revele um processo activo e estimulante, deve revestir-se de sentido e funcionalidade para, sempre que possível, resultar de um desejo, de um interesse, de uma necessidade.

Segundo esta perspectiva, tal como preconiza Rebelo, D.(2000:164), achamos pertinente a produção de textos diferenciados, ligada a experiências vivenciadas pelos alunos, em variados contextos, da sala de aula, da escola, de casa para partilha com os seus pares. O processo de ensino/aprendizagem deve partir de saberes e interesses revelados, o que pressupõem por parte do professor uma correcta avaliação das capacidades individuais dos alunos e uma adequada selecção de actividades que contribuam para o desenvolvimento progressivo das representações e estratégias de escrita dos discentes. O trabalho a pares, tanto na produção como no tratamento de texto, também deve ser valorizado, pois leva à riqueza da partilha de opiniões, ao domínio do confronto de ideias, à aceitação positiva das críticas por parte dos elementos do grupo. Trata-se, aqui, de uma adopção vantajosa para o aluno, que passa a ver de uma forma mais clara os objectivos e os critérios de qualidade da actividade escrita, assim como a tomar consciência das suas dificuldades. Numa outra perspectiva, a prática da interacção é favorável ao domínio de capacidades metalinguísticas, que lhes possibilitam a análise da linguagem. Deste processo activo, também o professor obtém informações necessárias para desencadear novas propostas de trabalho, em função da informação do comportamento dos alunos e da análise das suas dificuldades.

Em todo este processo, o papel do professor é determinante, no sentido de desenvolver interações positivas e modos de acção didáctica consistentes e adequados a cada situação, tais como, a título de exemplo, as práticas integradoras apresentadas por Barbeiro e Pereira (2007:33). (Anexo IV)

2.4.1 Ambientes promotores do desenvolvimento e da aprendizagem da linguagem escrita

Revendo-nos nas reflexões descritas no Guião de Implementação da Escrita, dos Novos Programas (2010), “quase todos, enquanto alunos, experimentámos o olhar crítico, apesar de bem-intencionado, dos professores, entendendo-o como uma rejeição daquilo que se quis dizer por escrito e, até, como uma rejeição de nós próprios”. Quando alguém diz “O teu texto está cheio de erros”, quem escreveu interpreta esta afirmação como “Tu estás errado”. Quando o professor dá como instrução a reescrita ou pede alterações, há alunos que ou deixam de escrever ou deixam de mostrar os seus textos. Esta é, frequentemente, a resposta de quem experimentou ter os seus escritos completamente retalhados por adultos que não fizeram melhor para os ajudar. Importa, pois, considerar que o modo como o professor recebe os textos escritos pelos alunos é determinante para uma eficaz pedagogia da produção escrita. É aos professores que compete a criação de ambientes que encorajem a produção escrita e o trabalho de revisão, tal como o podem ser: projectos em curso na turma; leituras, acontecimentos, reflexões; diálogos em que se aprofundam ideias ou se clarificam opiniões; a necessidade de se apoiar uma comunicação oral do tipo mesa-redonda ou painel; a interacção estabelecida com textos literários preferidos; a comunicação com outra turma, com a comunidade envolvente.

Olson e Torrance (1995), verificam que as crianças sentem relutância em voltar a um texto que escreveram para o modificar. Têm consciência da disparidade entre o que pretendiam dizer e o que realmente conseguiram dizer

nos seus textos, mas têm muita dificuldade em determinar onde e quais as alterações a fazer. A esta dificuldade acresce o facto de, muitas vezes, os alunos não estarem de acordo com a análise das dificuldades feita pelos professores. Consequentemente, ao nível dos enunciados específicos em que sentiram mais dificuldades, tendem a parar no meio de cada frase, muito preocupados com a qualidade e correcção da primeira escrita. Segundo estes autores, correm, então, o risco de ficar cada vez mais desligados do que querem dizer/escrever e de ficar bloqueados, porque interrompem a sequência discursiva.

Segundo a lógica desta sequência de partilha, a actividade de revisão deve ser encorajada e não deve ser solitária. Sozinho perante o seu texto, o aluno experimenta múltiplas dificuldades: pode não ser capaz de considerar a insuficiência do que escreveu; conseguindo identificar alguns erros, pode não ser capaz de os superar; pode desistir, porque perdeu a vontade e a confiança em comunicar por escrito. Nesta perspectiva, os alunos têm, pois, de produzir muito, experimentar, ler os seus textos a outros, sentir a necessidade de comunicar por escrito. Para que estas actividades se desencadeiem, é necessário o contributo do professor na criação de ambientes favoráveis à produção escrita pelos alunos e ao seu melhoramento em situações de interacção e de construção partilhada.

2.4.2 Propostas para o desenvolvimento da linguagem escrita

Na etapa seguinte deste trabalho, apresentamos algumas actividades realizadas no âmbito deste estudo, que visam o desenvolvimento da produção escrita, privilegiando o princípio da motivação e da criatividade. Trata-se de um conjunto de exemplos que pretende ilustrar, ainda que de forma sintética, algumas formas de operacionalizar as propostas programáticas. Por questões de ordem prática, optou-se por uma organização das actividades em função dos diferentes anos de escolaridade que constituem a turma em estudo. Trata-se, no entanto, de uma opção perspectivada no quadro de alguns pressupostos quanto ao

desenvolvimento da escrita, contemplados nos novos programas e sugeridos no respectivo Guião de Implementação da Escrita, nos Novos Programas (2010:59):

- A importância de desencadear situações de escrita frequentes, integradas em projectos e circuitos comunicativos que garantam a realização de aprendizagens exigentes e que assegurem o sentido social das produções dos alunos.” Neste sentido, seleccionamos algumas actividades que consideramos atraentes para dar visibilidade ao trabalho pedagógico, mas também capazes de criar dinâmicas de trabalho desafiantes e estruturadas, que impliquem um efectivo envolvimento dos alunos;

- O entendimento de que a categorização dos escritos e a sistematização das suas características não deve constituir um ponto de partida para o trabalho; antes decorre da tomada de consciência de que os diferentes escritos, produzidos em múltiplos contextos, correspondem a diferentes intencionalidades e finalidades;

- A necessidade de garantir, em cada ano lectivo, a produção de múltiplos textos de uma mesma tipologia, dado que só a experimentação frequente de um determinado tipo de escrito, diversificando os contextos e os enfoques de trabalho, poderá assegurar o progressivo desenvolvimento das competências previstas no Programa;

- A necessidade de analisar os escritos sob diferentes perspectivas: ora na sua especificidade, ora através da comparação com outros tipos de texto;

- A necessidade de entender os momentos de planificação, textualização e revisão de forma dinâmica e interactiva, em função da especificidade das tarefas e das necessidades concretas dos alunos.

Interessa porém mencionar que, neste ponto, o papel do professor se considera determinante pois é a ele que compete resolver todos os desafios e dificuldades que se colocam aos alunos, no momento da produção escrita. Tal como adverte o Guião orientador da escrita(2010:59), “é fundamental que o professor observe, acompanhe e apoie a produção dos alunos, privilegiando as dinâmicas de trabalho em que estes possam interagir entre si, com o professor, com outros textos, com os contextos.”

CAPÍTULO III

REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA – UM INCENTIVO PARA A MUDANÇA

3.1 Objectivos

O âmbito deste trabalho não nos devolve a veleidade de designar as actividades propostas como actividades estritamente didácticas; preferimos designá-las simplesmente como acções pedagógicas, num sentido mais lato. Não pretendemos realizar experiências de escrita imaculadas, ou de elevado nível de correcção ortográfica ou sintáctica. O propósito essencial centra-se no percurso e não no produto final. Pensamos que cada aluno deve tomar consciência e valorizar as suas potencialidades, ainda que diferentes das de qualquer outro colega. Sabemos que a imaginação individual e a motivação, são a matéria-prima indispensável para o sucesso da realização das actividades. Pretendemos que o leque de propostas apresentado sirva de base a um conjunto de exercícios práticos de redacção, através dos quais, gradualmente, os alunos adquirirão, de forma cada vez mais autónoma, as competências de escrita necessárias a uma fase posterior de boa produção de textos e a uma boa avaliação crítica dos mesmos. Por outro lado, pretende-se que cada proposta de escrita apresentada abra possibilidades diversificadas de realização, na medida em que o que pomos em causa é sobretudo a possibilidade de cada aluno se ver confrontado, passo a passo, com a necessidade de tomar decisões relativamente aos sucessivos desafios que lhe são lançados.

A relação entre a promoção da escrita e a melhoria da aprendizagem em contexto escolar é ainda um domínio onde há muito por explorar, sabendo que esta pode ter influência decisiva na forma como os alunos agem para aprender e

os professores actuam para ensinar. Neste contexto, o nosso trabalho debruça-se sobre a temática da escrita e, em particular, sobre a relação dos alunos com a escrita, antes, durante e após a implementação de práticas pedagógicas integradoras. Assim, no âmbito da nossa investigação, definimos os seguintes objectivos:

- conhecer os hábitos de leitura dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico;
- conhecer os hábitos de escrita dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico e a concepção que eles têm da importância da escrita na sua aprendizagem;
- analisar a relação dos alunos com a escrita.

Atendendo a estes objectivos, procurámos neste estudo, dar resposta à seguinte questão: Como desbloquear a entrada no mundo da escrita?

Para melhor operacionalizar este problema, e em articulação com os objectivos expressos, subdividimos o nosso problema de investigação do seguinte modo:

- Que concepções têm os alunos sobre a leitura?
- Que relação têm os alunos com a leitura, em casa?
- Que concepções têm os alunos sobre a escrita?
- Em que medida é possível relacionar o gosto pela leitura e pela escrita?
- Que importância têm as actividades de promoção da escrita, dinamizadas pela professora?
- Qual o impacto da implementação de práticas integradoras no âmbito da escrita, na autoavaliação dos alunos?

3.2 Opções metodológicas

Pretendemos ancorar-nos numa metodologia que privilegie não somente o tratamento global do texto escrito, mas que possibilite em simultâneo, a adopção de um percurso faseado e hierarquizado na sua actividade continuada da escrita. Podemos designar este trajecto como um meio de desenvolvimento de uma sensibilização crescente para os aspectos estéticos dos textos e para o domínio da linguagem. O desenvolvimento linguístico processa-se pelo despertar de ideias nos alunos e no estímulo da sua imaginação e pelo esforço de transposição das suas próprias ideias para o papel, e constitui um poderoso instrumento de desenvolvimento pessoal.

O nosso estudo inscreve-se num modelo de investigação qualitativa, uma vez que a nossa intenção é meramente exploratória e os objectivos pretendidos são de natureza descritiva. A nossa opção por este tipo de abordagem prende-se com o facto de nos ser possível circunscrever a aplicação prática a um grupo de alunos do qual já possuímos conhecimento pedagógico e com o qual trabalhamos diariamente. Este pequeno universo humano, mas tão heterogéneo, permite-nos avaliar mais precisamente a eficácia de resultados perante propostas diversificadas de promoção da escrita e indagar sobre a receptividade e representação dos alunos, eliminando-se à partida quaisquer pretensões de generalização.

3.3 Participantes

A presente investigação decorreu numa escola básica do primeiro ciclo, cujos participantes foram os alunos/sujeitos e o professor/investigador, durante o processo de ensino/aprendizagem.

3.3.1 Sujeitos/alunos

Neste tipo de abordagem metodológica, como é o estudo de caso, não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa e intencional, ou seja, a selecção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo.

A escola do primeiro ciclo do ensino básico onde decorreu este estudo é um estabelecimento de ensino público, situado no concelho de Coimbra, o qual dista cerca de 17Km da referida cidade e que é destinada a ministrar o primeiro ciclo do ensino básico. Este estabelecimento insere-se num meio rural, embora grande parte da população se desloque diariamente para Coimbra, onde se localizam os seus postos de trabalho. Nesta localidade existem diferentes actividades, sendo as principais a agricultura e o comércio. Esta escola está instalada num edifício centenário de modelo “estado novo” com duas salas de aula e um pavilhão.

Fazemos incidir o nosso estudo não na totalidade dos alunos da escola, mas sim numa das turmas constituída por alunos pertencentes a dois anos de escolaridade, segundo e quarto ano, facto que considerámos significativo para o objectivo do nosso estudo e sobre o qual temos interesse em recolher informação e extrair conclusões. Optámos por este ciclo, por nele trabalharmos e conhecermos melhor a sua realidade e, ainda, pelo facto da Reorganização Curricular o incluir numa primeira fase da sua implementação.

Em relação à turma, a escolha foi intencional e teve em vista esta investigação. Assim, das três turmas disponíveis na escola, a nossa escolha recaiu na turma do 2.º e 4.º ano. A turma é constituída por um total de dezassete alunos, dos quais nove pertencem ao segundo ano e oito ao 4º ano.

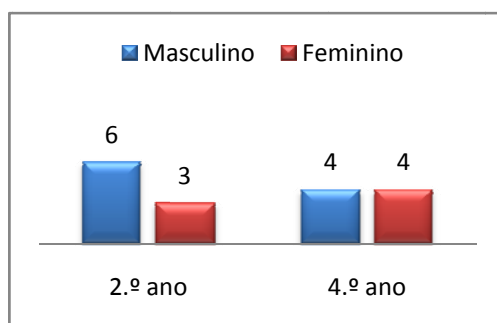


Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por ano de escolaridade

A idade dos alunos está compreendida num intervalo que varia entre os sete e os dez anos. Dos nove alunos do segundo ano, seis são do sexo masculino e três são do sexo feminino. Em relação aos oito alunos do 4.º ano, quatro são do sexo masculino, e quatro do sexo feminino. No total, a turma é constituída por dez meninos e sete meninas.

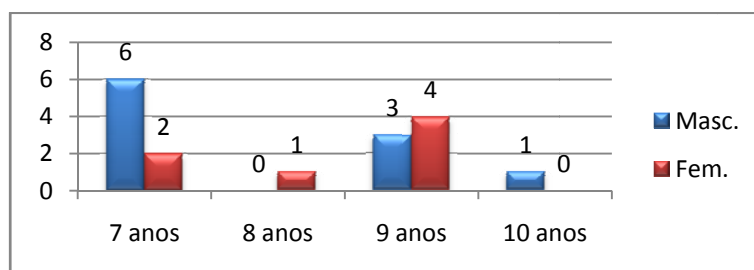


Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por idade

Verifica-se uma grande heterogeneidade não apenas no que respeita às idades, que variam entre os sete e os onze anos de idade, ou em relação à especificidade dos anos de escolaridade a que pertencem mas, nomeadamente, a nível de ritmos de trabalho, de estágios e capacidades cognitivas, já que o nível sócio/económico/cultural das famílias de que são oriundas, corresponde a um padrão comum global baixo.

Passamos de seguida a apresentar o quadro de caracterização global e de medidas de intervenção de apoio na turma:

No grupo do quarto ano há dois alunos que, apesar de não apresentarem até ao momento insucesso escolar, revelam dificuldades de natureza cognitiva ao nível da aquisição de competências, nas áreas da Língua Portuguesa e da Matemática.

No grupo do segundo ano, quatro alunos apresentam problemas de atraso no desenvolvimento da linguagem, os quais são semanalmente acompanhados pela terapeuta do Agrupamento. No que diz respeito ao comportamento, é de referir dois alunos também do segundo ano, com necessidades educativas especiais: o aluno n.º 2, que possui diagnóstico clínico de hiperactividade,

revelando acentuados problemas de interacção com o grupo; e o aluno n.º 9 que possui muito baixa autonomia. Ambos possuem um débil poder de atenção/concentração, o qual se reflecte no ritmo de trabalho e de aprendizagem e que comprometem o seu sucesso escolar. A maior parte dos alunos oferece resistência quase permanente ao cumprimento das regras de conduta da escola, que eles próprios construíram. São, na generalidade, muito faladores e revelam défice de atenção/concentração. As restantes crianças são participativas, respeitando as regras e correspondendo a normais padrões de aprendizagem.

Quadro 1 - Caracterização global da turma

Nº aluno	Ano	Data de nascimento	Anos de freq. no 1.º CEB	Medidas de intervenção
1	2º	15/08/2003	2	- Terapia da fala
2	2º	02/09/2003	2	- N.E.E. (necessidades educativas especiais) - Terapia da fala
➤ 3	2º	21/08/2003	2	
➤ 4	2º	24/05/2003	2	- Terapia da fala
5	2º	16/07/2002	3	-P.A. (plano de acompanhamento) - Terapia da fala
6	2º	14/08/2003	2	
7	2º	15/01/2003	2	
8	2º	08/02/2003	2	
9	2º	05/06/2003	2	- N.E.E. (necessidades educativas especiais) - Terapia da fala
10	4º	21/09/2001	4	
11	4º	05/09/2001	4	
12	4º	15/02/2001	4	
➤ 13	4º	23/11/2001	4	
14	4º	12/10/2001	4	
15	4º	14/08/2001	4	
16	4º	24/01/2000	5	
➤ 17	4º	07/06/2001	4	

Apesar de todos os alunos terem participado nas actividades implicadas no estudo, apenas se teve em conta os dados referentes a quatro deles: dois dos quais pertencentes ao 2.º ano, n.º 3 e n.º 4; e dois ao 4.º ano, n.º 13 e n.º 17. Esta escolha

não foi aleatória, mas coerente com a especificidade dos respectivos anos de escolaridade e com a heterogeneidade da turma.

3.3.2 O investigador/professor

A fiabilidade e a validade de um estudo de caso dependem em grande parte da forma peremptória como o investigador se implica no estudo. O investigador assume-se como um elemento fulcral no desenlace do estudo uma vez que é o principal meio de recolha e análise de dados, para além de desenvolver o papel de investigador participante e de ser o professor responsável por esta turma.

O investigador deve estar envolvido na actividade como um *insider* e simultaneamente ser capaz de reflectir sobre ela como um *outsider*. Conduzir a investigação, consiste num acto de interpretação que se processa a dois níveis: as experiências dos participantes que devem ser interpretadas e explicadas em termos de regras da sua cultura e relações sociais, e as experiências do investigador que devem ser interpretadas e explicadas em termos do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual na qual se insere.

O facto de haver uma estreita relação entre o investigador e os participantes no estudo (alunos) pode ser considerado como uma vantagem, no sentido de existir um maior e diversificado conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação, além deste não ser considerado um elemento perturbador ou estranho no ambiente. Estamos, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objecto de estudo.

3.4 Recolha de dados

A recolha de dados diz respeito à colecta de informação necessária para melhor se conhecer o objecto em análise. Neste estudo, a recolha de dados foi exclusivamente feita pelo investigador e no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente: (1) nas observações directas na sala de aula; (2) na reunião de documentos e de trabalhos realizados; (3) no questionário aos alunos.

Quanto aos instrumentos de trabalho privilegiados de recolha de dados, são a observação directa dos alunos, a análise dos trabalhos escritos realizados e a avaliação dos resultados obtidos a curto prazo, que se consubstanciam na auto e hetero-avaliação, na verificação do domínio progressivo das técnicas de escrita, no empenho na realização das tarefas, no nível de autonomia, na capacidade de superar dificuldades encontradas, na cooperação com os outros e na exposição e divulgação dos trabalhos realizados. Esta avaliação será particularmente direccionada para aferir a consciencialização dos alunos, no que concerne à eficácia das estratégias de escrita por si utilizadas, monitorizando o seu próprio processo de evolução na aprendizagem e de motivação.

3.4.1 Observação directa e participante

Tuckman (2000:523) refere que na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que no produto dessa observação é registado em notas de campo. Bogdan e Biklen (1994:90) referem que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos. Em conformidade com a afirmação anterior, e no que diz respeito à observação como método de recolha de dados, Vale (2004) considera a observação como a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz. Estas concepções, aliadas às características deste estudo (crianças com pouca autonomia) contribuíram fortemente para que o

investigador optasse pelo registo de informações, baseadas sobretudo na observação dos alunos e nos seus respectivos comentários.

As observações constantes do professor/investigador no contexto natural de sala de aula, contribuíram significativamente para a compreensão das acções (quase sempre espontâneas) por eles levadas a cabo aquando da realização das tarefas. No entanto, o investigador, tendo sempre presentes as afirmações de Tuckman (2000:524) observou atentamente os sujeitos no sentido de aprender, tanto quanto possível, o que se estava a passar, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos. Este autor refere, ainda, que a observação ou esse “olhar”, pode significar por vezes uma tentativa de confirmar, ou não, várias interpretações que emergiram dos questionários.

A actuação do investigador na sala de aula baseou-se essencialmente na observação dos alunos em estudo e no registo das atitudes e reacções por eles manifestadas durante a realização das tarefas, bem como momentos relevantes no decorrer das actividades.

3.4.2 Questionários

Os dois inquéritos por questionário utilizados na recolha de dados foram aplicados aos alunos: ficha de caracterização individual, a preencher pelo encarregado de educação e pelo aluno; e o questionário individual.

O questionário de caracterização individual (Anexo III) foi administrado no início do ano lectivo, em Setembro, a todos os alunos da turma e respectivos encarregados de educação. Precedido de um pequeno texto explicativo dos objectivos e destinatários do mesmo, visava exclusivamente a caracterização dos alunos através da sua identificação, do encarregado de educação, do agregado familiar, bem como o registo de alguns hábitos e características pessoais das crianças.

O questionário é constituído por seis grupos de questões relativas ao aluno e aos respectivos dados pessoais, antecedentes pessoais, saúde, dados sociais, ocupação de tempos livres, interesses e expectativas pessoais.

O questionário individual final, em Anexo V, foi elaborado de acordo com uma matriz, onde constam as questões orientadoras, conforme Anexo IV, e foi administrado aos alunos na fase final do estudo e é fundamentado com objectivos diferentes. A primeira parte, constituída por questões relacionadas com a problemática de estudo, visou recolher informação sobre a relação dos alunos com a escola, com a leitura e a escrita. A segunda parte, constituída por questões relacionadas com a implementação de algumas práticas potenciadoras da escrita, visou recolher opiniões e preferências dos alunos em relação às mesmas.

3.4.3 Documentos

Neste estudo consideramos, como documentos reunidos, a produção escrita dos alunos, resultante das actividades integradoras seleccionadas e aplicadas em contexto de sala de aula. Os trabalhos efectuados pelos alunos, foram corrigidos e analisados pelo investigador, tendo em vista uma reflexão no decorrer da investigação. Essa reflexão, cujo registo precede a apresentação de alguns dos trabalhos, visa compreender quais as principais dificuldades sentidas pelos alunos durante a sua elaboração; o nível de motivação/envolvimento antes, durante e após a concretização das actividades propostas e verificar o desempenho e a criatividade dos alunos.

O grau de complexidade das tarefas administradas foi escolhido tendo em conta o nível etário dos alunos, o programa curricular e os conteúdos teóricos pretendidos. Entre todos os trabalhos realizados no âmbito deste estudo, foram seleccionadas três actividades, para além da implementação do “Caderno de Escrita”, como prática integradora. As actividades escolhidas foram, na sua maioria, exploradas no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, desde o mês de

Novembro até Abril e decorreram na sala de aula, num ambiente informal e descontraído.

Depois de elaborada cada tarefa, esta foi corrigida pelo professor e aluno ou pela turma, e ouvida por todos. No final de cada actividade os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação (Anexo VI), a qual teve como principal objectivo obter mais um registo das opiniões de cada um deles. Em ficha de registo estruturada, os alunos explicitaram o que fizeram. Em relação a cada actividade, colocaram-se quatro questões essenciais, onde se pretendeu que dessem apenas uma resposta para cada uma dessas perguntas: o que achei mais fácil? O que achei mais difícil? Do que gostei mais? Do que gostei menos?

Uma das fontes de motivação para os alunos prendeu-se com a divulgação de alguns dos trabalhos elaborados e escolhidos por eles, no blogue da escola.

3.4.4 Análise de dados

Vale (2004) revela três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: descrição, análise e interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A análise é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspectos essenciais e identificar factores chave. Por último, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e relações a partir dos dados obtidos.

Tomando como referência os três momentos referidos, e adequando-os ao presente estudo de investigação, podemos referir que: a descrição corresponde à escrita de textos resultantes das observações das atitudes e reacções dos alunos durante a execução de actividades ou de práticas implementadas; a análise correspondeu ao resumo e/ou estruturação das notas de campo e questionários; e a interpretação dos resultados será obtida através de resumos finais baseados na análise dos dados.

No início do estudo, começou-se por analisar o conteúdo dos questionário de caracterização individual dos alunos, com o objectivo de caracterizar e melhor conhecer a turma ao nível da sua personalidade, hábitos e características pessoais, nomeadamente, das concepções que cada um tem acerca da escola e das áreas curriculares. Depois, foi elaborado um resumo das notas de campo, tentando estruturar de forma coerente, as atitudes e reacções dos alunos, bem como as principais dificuldades levantadas, para ter assim uma visão completa e abrangente sobre o assunto. Foram também transcritos e analisados os resultados do questionário individual e dos documentos reunidos (trabalhos realizados pelos alunos e respectiva auto-avaliação e hetero-avaliação).

Por fim, observou-se toda a informação compactada, elaboraram-se quadros síntese da informação que foram comentados, estabelecendo assim, conclusões fundamentadas em forma de narrativa que pretende ser compreensível e esclarecedora para o leitor.

A análise dos dados esteve sempre relacionada com as questões formuladas e estabelecidas no início do estudo. Essas questões, bem como os instrumentos utilizados na recolha dos dados, encontram-se sintetizados no quadro 4.

Quadro 2 - Questões orientadoras e instrumentos de recolha de dados

Questões orientadoras da investigação	Instrumentos de recolha dos dados
<ul style="list-style-type: none">• Que concepções têm os alunos sobre a leitura?• Que relação têm os alunos com a leitura, em casa?• Que concepções têm os alunos sobre a escrita?• Em que medida é possível relacionar o gosto pela leitura e pela escrita?• Que importância têm as actividades de promoção da escrita, dinamizadas pela professora?• Qual o impacto da implementação de práticas integradoras no âmbito da escrita, na autoavaliação dos alunos?	<p>Questionário de caracterização individual (alunos)</p> <ul style="list-style-type: none">- Fichas de escrita criativa (alunos)- Caderno de escrita criativa (alunos)- Fichas de autoavaliação (alunos)- Observação (ficha de registo do professor)- Questionário individual (alunos)

A principal estratégia pedagógica utilizada prende-se com o facto do estudo de investigação ter decorrido num contexto normal de funcionamento das actividades lectivas. Durante as actividades lectivas, o estudo foi enquadrado nas aulas de Língua Portuguesa, sendo desta forma plenamente justificadas pelas planificações curriculares. A implementação das actividades relacionadas com o estudo decorreu no ano lectivo de 2010/2011, entre o mês de Novembro e o mês de Abril.

3.4.4.1 Questionário de caracterização individual

Este questionário foi administrado no início do ano lectivo e foi utilizado e analisado durante a elaboração do projecto curricular da turma. No âmbito deste estudo, pretendemos estudar unicamente as questões referentes ao último campo deste instrumento, onde os alunos registaram os gostos/preferências e interesses/expectativas pessoais, directamente relacionados com a funcionalidade da Língua Portuguesa. Um conjunto circunscrito de questões dirigidas aos alunos, que importa auscultar logo no início do ano lectivo, de modo a diagnosticar eventuais constrangimentos e a definir estratégias pedagógicas ajustadas, no sentido de colmatar atempadamente bloqueios ou dificuldades detectados.

1. Gostos/Preferências e Interesses/Expectativas

Quanto ao **gosto por andar na escola**, a maioria dos alunos responde sim e apenas um aluno do 4.º ano responde não, pelo que podemos considerar que, à partida, os alunos têm uma imagem positiva da escola.

Relativamente ao **gosto pela Língua Portuguesa**, seis dos alunos em cada ano seleccionam esta opção. Cinco dos dezassete alunos não a assinalam, o que nos leva a concluir que o interesse destes últimos é divergente desta área curricular.

Quanto ao **gosto pela leitura**, através do gráfico n.º 3 observamos que apenas oito dos dezassete alunos, assinalam esta preferência, sendo quatro de cada ano. Estes resultados revelam que, ao contrário do que seria desejável, uma parte significativa da turma confrontada em simultâneo com outras actividades, não demonstra preferência pela leitura.

Acerca das **preferências nos tempos livres**, apenas um terço da turma expressa gosto pela **leitura**; a opção pela **escrita** é assinalada por metade da turma. Estes registos revelam que o interesse ainda que não total pela escrita, nesta turma sobrepõem-se à leitura.

Quanto à **existência de um livro preferido**, quatro dos alunos do 2.º ano indicaram o nome de um livro e sete dos alunos do 4.º ano também, pelo que seis dos dezassete alunos não refere possuir um livro de eleição.

Relativamente à expectativa de uma **profissão ligada à prática da escrita**, apenas um dos alunos da turma indicou uma que implica, de uma forma notória, esta prática.

Em síntese, estes resultados são reveladores, logo no início do ano escolar, do nível de disponibilidade dos alunos para a aprendizagem sendo que, de facto, este se reflecte proporcionalmente no sucesso dos alunos na área da Língua Portuguesa. Quanto ao gosto por andar na escola, o contexto de motivação dos alunos é positivo e, por conseguinte, favorável à aprendizagem. No que diz respeito ao interesse pela área da Língua Portuguesa, as respostas indicadoras dos gostos, preferências e interesses dos alunos já não são tão optimistas. Perante outro tipo de actividades, esta área é preterida, tanto no que toca à leitura, como à escrita. Por outro lado, no que respeita à ambição profissional, os alunos desviam-se de profissões que requerem a aplicação prática da escrita.

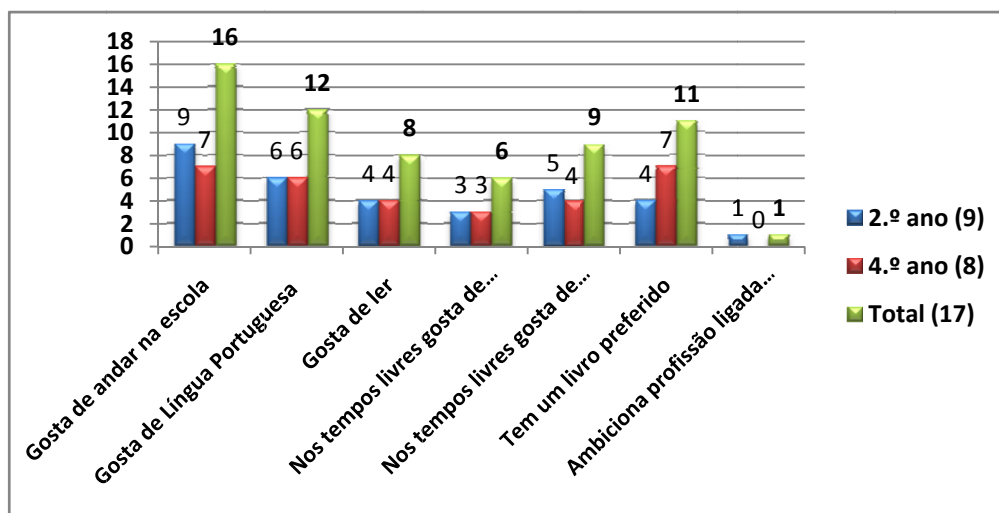


Gráfico 3 - Gostos/Preferências e Interesses/Expectativas

Neste contexto, é possível concluir-se que existe um panorama deficitário na relação dos alunos com a leitura e a escrita, pelo que se colocam neste ponto duas questões:

- Como desbloquear a entrada no mundo da escrita?
- Em que medida pode modificar ou influenciar positivamente este panorama, a implementação de actividades de promoção da escrita?

3.4.4.2 Práticas pedagógicas potenciadoras do acto de escrita

De acordo com Pereira, L.A. (2003) referenciado no Guião de Implementação dos Novos Programas de Português no Ensino Básico (2009), o professor deve apoiar-se em dispositivos de ensino-aprendizagem consistentes, passíveis de levar o aluno a envolver-se na tarefa da escrita, no sentido de:

i. permitir aos alunos medir os ganhos tanto no plano do texto, como no plano da escrita, o que pressupõe, naturalmente, dispositivos avaliativos que lhes permitam objectivar esses ganhos;

ii. ajudar os alunos a vencer a “insegurança escritural” e o “egocentrismo escritural”, nomeadamente, através da assunção do papel de “professor-escritor”. O professor precisa de ter consciência dos

problemas que se colocam a quem escreve, pelo que não pode dispensar-se não só de escrever os textos que propõe aos seus alunos, como também de escrever perante eles, dando-lhes a oportunidade de ouvirem e verem o tipo de decisões que ele toma na sua escrita.

Assim, há que gerar dispositivos que alternem vários tipos de situações:

i. uma escrita pessoal e frequente – vivências e experiências muitas vezes centradas na própria análise de situações vividas na escola, sujeitas a uma lógica de escuta pelos outros;

ii. resolução de problemas de escrita – exercícios de escrita sujeitos a constrangimentos; a reescrita é feita colectivamente e o grupo troca argumentos para chegar a uma produção melhorada. Cada aluno, em função desses argumentos, e podendo, inclusive, inspirar-se nos trabalhos dos outros, faz a sua rescrita e só esta última versão é avaliada.

Nesta parte do estudo, consideramos como documentos reunidos, a produção escrita dos alunos, resultante da aplicação prática dos dispositivos seleccionados, construídos e aplicados pelo investigador, como actividades integradoras. No decorrer desta acção, o professor, na qualidade de observador directo e participante, foi registando notas de observação dos alunos perante cada actividade e os respectivos comentários. Em tempo predefinido, são aplicados alguns dispositivos estruturados, no âmbito da escrita criativa. Entre estas propostas, são seleccionadas apenas três actividades por se considerarem representativas do envolvimento dos alunos e por se realizarem regularmente, por iniciativa dos alunos, desde o momento da sua implementação, as quais passamos a apresentar:

1. Acrósticos

Aos alunos é proposta a construção de acrósticos. Tal como nos exemplos que lhes são apresentados, podem escrever para formar palavras da mesma área vocabular, a partir da palavra escrita na vertical ou na horizontal. Este exercício simples é utilizado inicialmente com as iniciais dos próprios

nomes, de modo a que descubram por si as inúmeras possibilidades que podem combinar. Com o recurso a um simples lápis, esferográfica, canetas ou lápis de cor, em trabalho individual, a pares ou em grupo, os alunos estimulam o desenvolvimento da expressão oral e escrita, a expansão da área vocabular e o domínio da consciência lexical. Com o decorrer da prática os alunos envolvem-se e, por iniciativa própria, acabam por escrever e criar acrósticos a propósito dos mais diversificados assuntos, pertencentes até a outras áreas curriculares.

Pelas iniciais do abecedário, descobrem-se também abecedários muito especiais: “abecedários sem juízo”... “abecedários de afectos”... No início de cada linha está uma letra do abecedário. À frente de cada letra os alunos escrevem uma palavra começada por ela e relacionada com o tema que desejarem ou inventarem: nomes de pessoas, de plantas, de países, de animais, adjectivos, verbos, flores, alimentos, países ou profissões.

O grau de complexidade da tarefa administrada é escolhido tendo em conta o nível etário dos alunos, a heterogeneidade da turma e os conteúdos teóricos pretendidos mas, a pouco e pouco, cada aluno alarga o âmbito inicial e experimenta criar frases a partir das iniciais de uma palavra, devolve aos nomes, que fazem parte de uma história, a adjectivação possível e imaginária. A partir da construção de acrósticos, os alunos começam a fazer ligação com anagramas e, especialmente, caligramas. Com a construção prévia do campo lexical de um assunto ou expressão temática, qualquer aluno, independentemente do ano de escolaridade a que pertence, não encontra obstáculos para a motivação na escrita. Trata-se de um exercício simples que resulta com alunos de baixa autonomia e que fomenta, essencialmente, a motivação para o hábito de escrita.

2. Poemas

De palavra em palavra, de poema em poema, no momento oportuno é fácil criar um clima receptivo e favorável até se ouvirem vozes na sala que nos passam o sinal de avançar: - “Que lindo!”; -“ Também quero escrever!”; -

“Também sou capaz!”. É esse o indício necessário e suficiente que mobiliza a acção do professor sobre o processo de escrita do aluno.

A escrita de poemas é iniciada com a experiência da criação de “biopoemas”. Partindo do conhecimento de si próprios, torna-se mais inteligível para os alunos escreverem e descreverem características. Trata-se de uma proposta de trabalho, sobre estruturas muito abertas, assentes num formalismo superficial de muito fácil leitura e que permitem trabalhar sobre quase tudo: objectos de pesquisa, pessoas, animais, coisas e, sobretudo, sobre nós.

Os “biopoemas” podem ser usados como cada um achar conveniente. Podem ser alongados ou condensados, laudativos ou insultuosos, uma cadeia de verdades ou de mentiras descaradas. Na verdade, nada de essencial se altera, a não ser o seu único elemento estável que é o primeiro verso ser o nome e o último ser o apelido. Consiste em escrever enunciados de forma coerente e agradável, em escrever sobre nós, como se não estivéssemos a escrever sobre nós. Cada aluno escreve uma frase para cada indicação proposta:

1.º- O nome (só); 2.º- Quatro adjectivos que o descrevam; 3.º- Irmão ou irmã de ...; filho ou filha de...; etc.; 4.º- Gosta de... (fazer; ver; comer... três coisas, sítios ou pessoas); 5.º- Que se sente (contente; triste; feliz; aborrecida... três coisas); 6.º- Que precisa de... (três coisas); 7.º- Que... (dá ou faz aos outros... três coisas); 8.º- Que tem medo de ... (três coisas); 9.º- Que gostava de ... (ir; ter; ser... três coisas); 10.º- Que vive (ou que mora; ou que vive... e mora...); 11.º- Apelido (só).

Na aula seguinte cada um lê, corrige e altera o que for necessário; elabora um cartaz e desenha-se de corpo inteiro, com o “biopoema” na barriga.

Com o recurso a um simples lápis, esferográfica, canetas ou lápis de cor, em trabalho individual, a pares ou em grupo, os alunos estimulam o desenvolvimento da expressão oral e escrita, a expansão da área vocabular, a expansão de frases, o domínio da consciência lexical e morfossintáctica.

Num momento posterior, contextualizado na denominada “Semana dos Afectos”, às crianças é colocado um novo desafio, no espaço da escrita criativa,

partindo da apresentação do poema “Gosto de Ti”, de Leonor Santa Rita. Após a leitura e análise deste, os alunos são conduzidos à reflexão sobre a estrutura e intenção do modelo apresentado. Experimentam colectivamente, na oralidade, substituir a última estrofe e rapidamente constataam que não é difícil construir eles próprios algo semelhante. O entusiasmo é visível e fundamental para encetar a escrita que posteriormente é individual. À medida que cada aluno lê o seu texto, cresce o elogio da turma e, proporcionalmente, a vontade de surpreender os outros e de escrever ainda mais.

À medida que aceitam outros desafios, os alunos dão sucessivos sinais de confiança na escrita. Colocados perante a proposta de criar poemas a partir de uma palavra, independentemente do ano de escolaridade a que pertencem, ao nível das capacidades individuais, correspondem plenamente à solicitação.

3. Textos

O professor propõe aos alunos que se organizem em pequenos grupos de trabalho para imaginar um conto. Propõe-se que cada grupo discuta sobre os seguintes aspectos:

- Qual ou quais as personagens do conto que vão escrever;
- Quais as suas características;
- Que acções se vão desenrolar;
- Qual o desenlace pelo qual se vão decidir;

Após esta discussão, os alunos escrevem individualmente o conto. Os elementos de cada grupo lêem os contos produzidos e sugerem aspectos a melhorar nos diversos textos. De seguida, os alunos reescrevem o conto, tendo em conta as sugestões feitas pelo grupo.

Na situação que relato, em preparação para a escrita, define-se à partida com os alunos o tema sobre o qual se escreve, neste caso, um conto imaginado sobre “Uma vida diferente...” inserido no projecto da escola e com a finalidade de ser publicado no Jornal Escolar. A estratégia pedagógica é assente num trabalho desenvolvido a partir do que a criança é capaz de dizer por escrito. As

crianças são incentivadas a escrever como sabem, como são capazes; o professor trabalha esses escritos com o pequeno grupo e, posteriormente, com toda a turma. Trata-se de fazer evoluir a produção escrita, algo incipiente, para uma escrita mais adequada ao que se quer dizer, mais organizada sintacticamente, mais correcta do ponto de vista ortográfico e da pontuação. A intenção do professor é a de criar situações que permitem descobrir a escrita e, através da sua utilização funcional, aprender e gostar de escrever. Progressivamente, os alunos vão sentindo necessidade de escrever os seus próprios textos. Periodicamente, cada aluno escolhe um dos seus textos para ser trabalhado em colectivo. O texto é lido à turma. O professor divide o quadro em duas partes: uma destinada à escrita tal como o aluno o escreveu, a outra destinada à reescrita do texto, após o trabalho colectivo de aperfeiçoamento. O papel do professor é o de desencadear a interacção entre a turma e o autor do texto, no sentido de ajudar a turma a apropriar-se, progressivamente, de formas de organização da linguagem escrita.

Outra experiência de escrita realizada apenas com o grupo de alunos do 4.º ano, consiste em devolver ao aluno um tema apelativo ao imaginário: o professor desafia o aluno a escrever sobre desejos, fantasias, experiências pessoais, um conto ou uma história. Em seguida, propõe-se aos alunos que se organizem em grupos de dois e que troquem os textos entre si. Sugere-se a cada um deles que escreva ou verbalize comentários ao texto do seu colega, de acordo com algumas perguntas. A releitura produtiva impõe ao autor do texto que se afaste dele, o que para os alunos da turma se traduz numa real dificuldade mas, mediante a proposta de “inversão de papéis,” os alunos aceitam muito bem: - “Quem vai ser o professor de apoio de quem?”. Para apoiar esta releitura são escritos no quadro alguns critérios facilitadores da avaliação:

- Há no texto alguns aspectos que deveriam ter sido mais destacados?
- Há pessoas, lugares ou acontecimentos sobre os quais seria importante saber mais pormenores?
- Há aspectos que estão a mais e poderiam ser omissos?
- As palavras estão bem escolhidas?

- Há repetição de palavras?
- Há erros de escrita?
- Conseguimos distinguir a introdução, o desenvolvimento e a conclusão?

Após a escrita das observações, cada aluno devolve ao colega os comentários produzidos. Cada um dos alunos observa e analisa o que o colega escreveu acerca do seu texto, e reescreve-o, fazendo as modificações que considera necessárias. As reacções dos destinatários são, de facto, a verdadeira avaliação da eficácia do que foi escrito assim como, para o professor, do êxito obtido com a implementação da actividade.

Esta actividade exige do professor uma observação muito participativa, pois surgem inúmeras “dúvidas” por parte dos “alunos correctores”, os quais se revelam excessivamente zelosos no seu papel e procuram descobrir o máximo de irregularidades nos textos dos colegas.

4. Caderno de escrita criativa

Com o objectivo inicial de trabalhar a revisão textual e de criar hábitos de apreciação conjunta de textos e com vista à detecção e resolução de aspectos a melhorar, o professor opta pela implementação de um caderno de escrita e nele descobre um forte potencial no incentivo à produção dos alunos. A dinamização desta prática integradora consiste, simplesmente, em solicitar aos alunos um pequeno caderno pautado, onde seja possível efectuar os registos atrás referidos. Deste modo, no início do segundo período lectivo, cada aluno começa por fazer uso do denominado “caderno de escrita criativa”. Muito rapidamente os alunos o começam a ambicionar, mas de uma outra maneira, e a perguntar: - “Posso escrever nele o que eu quiser?”; - “Posso escrever nele quando eu quiser?”; - “Não tenho que escrever o nome nem a data?”. A estas e outras perguntas o professor foi respondendo afirmativamente, dando espaço, liberdade de uso, indiferente ao carácter e intencionalidade que lhe atribui inicialmente. O

diagnóstico prévio e a especificidade da turma obrigam a desvios que a sensibilidade e o bom senso do professor a isso devem obrigar. Deste modo, para usar o caderno de escrita criativa, não se definem regras rígidas e a motivação passa a ser o seu primeiro objectivo: cada aluno passa a escrever nele o que mais gosta e o que mais lhe apetece – é esta a regra.

Os resultados são, efectivamente, surpreendentes mesmo nos alunos do 2.º ano, ou naqueles em que a produção escrita não faz parte das suas preferências. Com o decorrer do tempo, o caderno torna-se inseparável da mochila e nele vão surgindo exemplos de exercícios aplicados anteriormente pelo professor: acrósticos, provérbios, ilustrações, pesquisas, relatos escritos de tradições locais, rabiscos, rascunhos, cantigas populares, histórias inventadas, copiadas ou poemas. De um modo geral, todas as crianças gostam de ler o que escrevem e de receber merecidos elogios pelo seu empenho, pelo que rapidamente ambicionam conquistar a admiração dos colegas, pela divulgação e partilha das suas produções.

Quando o professor solicita o caderno aos alunos, para verificação de trabalhos e para efeitos de fundamentação do presente estudo, depara-se com respostas surpreendentes: -“Não lhe posso emprestar o meu caderno, porque vou precisar dele nas férias!”; ou: - “Eu empresto, mas quando o entrega?”. Em reunião de avaliação com os encarregados de educação, alguns destes relatam episódios de grande envolvimento por parte de seus educandos. O aluno n.º 2 confessa à professora de apoio que mudou de ideias: -“Já não quero ser futebolista, quero escrever e quero ser professor de português!”.

Em síntese, o balanço da aplicação de algumas práticas integradoras foi bastante positivo e traduziu-se em aprendizagens consistentes e hábitos de trabalho sistemáticos por parte dos alunos. As crianças envolveram-se nas actividades, criando com elas vínculos pessoais, o que podemos verificar por alguns dos trabalhos que livremente realizaram (em Anexo VII). De acordo com

Barbeiro (2007:33), escrever para criar leva ao desenvolvimento de uma relação positiva e pessoal com a escrita.

Podemos inferir que os resultados da implementação de práticas pedagógicas indutoras do acto de escrita, como os exemplos que referimos, podem obter resultados positivos a nível prático, no âmbito da aquisição das competências da leitura e da escrita, apenas a médio ou a longo prazo. Mas, a nível motivacional, o resultado é visível e imediato. Não se trata efectivamente de aplicar “receitas”, mas de experimentar estratégias pedagógicas diversificadas, de motivação para o acto de escrita espontâneo por parte dos alunos. A escrita, na sua origem, está associada ao jogo e ao desenho lúdico. O processo de ensino deve ser conduzido para que o aluno possa sentir que escrever e brincar podem caminhar de mãos dadas e que escrever faz bem ao corpo, aos olhos e ao coração...

3.4.4.5 Questionário individual final

Este questionário, administrado aos alunos na fase final do estudo, é baseado numa matriz de objectivos enquadrados neste projecto de investigação e visa recolher opiniões e reacções dos alunos sobre a sua percepção e interacção com práticas de leitura e escrita.

1. Gosto pela leitura

Quanto ao **gosto pela leitura**, através do gráfico n.º 4 observamos que a totalidade dos alunos gosta de ler, sendo que em dezassete, dez indicam que gostam muito de ler. Comparativamente, os alunos do 2.º ano gostam mais de ler. Este resultado confirma os estudos que mostram que as crianças, de um modo geral, gostam de ler.

As razões que os alunos apresentam para o justificar são, do 2.º ano: - “Aprende-se muito.”; - Cansa um bocado.”; - “Porque não me sinto sozinha.”; - “Porque na Língua Portuguesa há muitas lições para ler.”; e do 4.º ano: - “Porque

a leitura é para todos essencial.”; - “Se ler dou menos erros.”; - “Aprendo a escrever e a melhorar as minhas capacidades.”; - “Porque me entretenho.”; - “Não sei ler muito bem, mas gostava de aprender melhor.”; - “Porque me faz bem.”; - “Porque acho que é importante para os estudos.”; - “Porque se quiséssemos ler alguma coisa, não conseguíamos.” Os motivos porque lêem, revelam a percepção que as crianças têm acerca da leitura, tanto pelo aspecto funcional, como pela relação com a escrita.

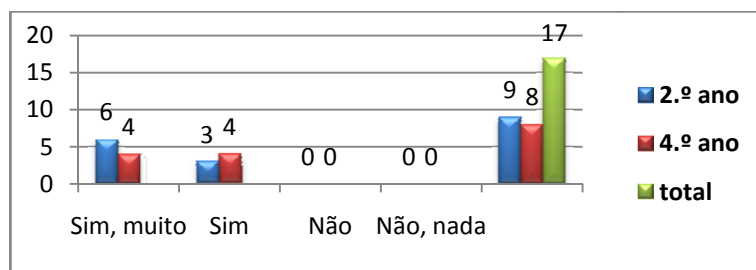


Gráfico 4 - Gosto pela leitura

2. Incentivo à leitura

Acerca do **incentivo à leitura em casa**, pela observação do gráfico n.º 5 podemos observar que, no total da amostra, cinco alunos indicam que lhes lêem muito, oito afirmam que sim, lhes costumam ler ou contar histórias; quatro aludem que não, e um refere “nada”. Concluimos que a maioria dos alunos, correspondente a treze, possui em casa algum incentivo para a leitura, sendo que nesta situação se registam a totalidade dos alunos que se encontram no 2.º ano.

Quanto às pessoas que em casa os incentivam a ler, no 2.º ano: um indica toda a família; três indicam a mãe; dois indicam o pai; e três referem que lêem sozinhos. No 4.º ano, dois alunos referem-se à mãe e à avó, os restantes lêem sozinhos. Comparando os resultados obtidos, nove alunos têm incentivo em casa e oito não têm.

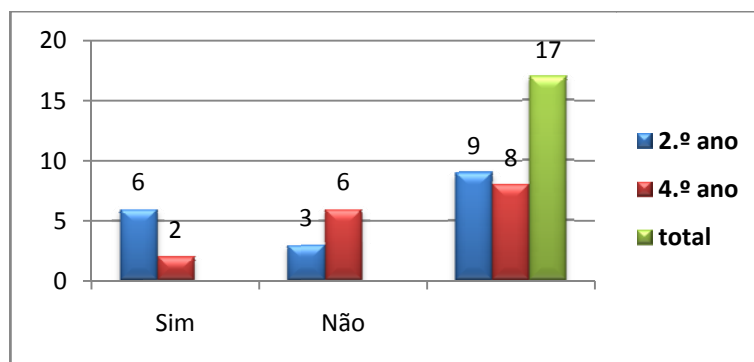


Gráfico 5 - Incentivo à leitura em casa

3. Gosto pela escrita

Quanto ao **gosto pela escrita**, através do gráfico n.º 6 observamos que a totalidade dos alunos gosta de escrever, sendo que em dezassete, catorze indicam que gostam muito de escrever. É de salientar que apenas três alunos do 2.º ano mencionam que gostam e a totalidade dos alunos do 4.º ano refere que gosta muito de escrever.

Relativamente às justificações que apresentam os alunos do 2.º ano: - “É para melhorar a letra.”; - “Faz bem e também gosto.”; - “Aprendem-se poemas e textos lindos e gosto de escrita criativa.”; - “Porque parece que é a realidade.”. Os restantes alunos referem que gostam de inventar poemas, histórias e textos. Quanto às razões apontadas pelos alunos do 4.º ano: - “Gosto muito de inventar histórias.”; - “Gosto de escrever composições e histórias.”; - “Porque gosto de escrever.”; - “Porque gosto de fazer escrita criativa.”; - “Porque gosto de inventar e imaginar.”; - “Gosto de mostrar a minha criatividade.”; - “Porque fico a aprender coisas importantes.”; - “Acho que é fantástico e aprendo coisas novas.”

Podemos inferir que os alunos da turma possuem, no final do 2.º período lectivo, uma grande motivação para a escrita.

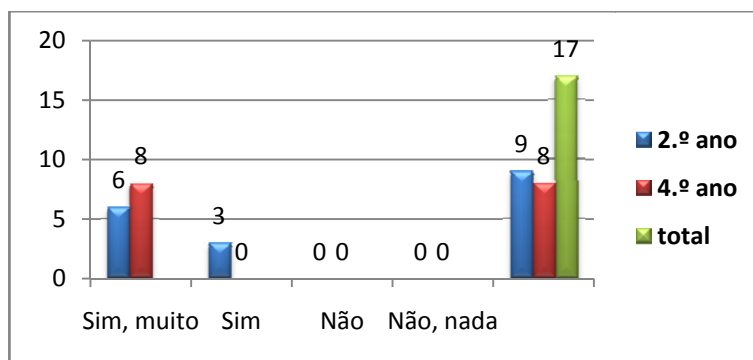


Gráfico 6 - Gosto pela escrita

4. Interesse por práticas pedagógicas potenciadoras do acto de escrita

Este campo do questionário visou conhecer os hábitos de escrita dos alunos mas, também, averiguar se as práticas implementadas estimulam o interesse dos alunos. A partir da observação do gráfico n.º 7, podemos constatar a preferência pela escrita de poemas, em primeiro lugar, de histórias, em segundo lugar e pelo uso do caderno de escrita criativa, em terceiro lugar. Nenhuma das práticas de escrita utilizadas pelos alunos foi rejeitada pelos mesmos e a avaliar pelo resultado equilibrado das respostas, todas estimularam o interesse das crianças.

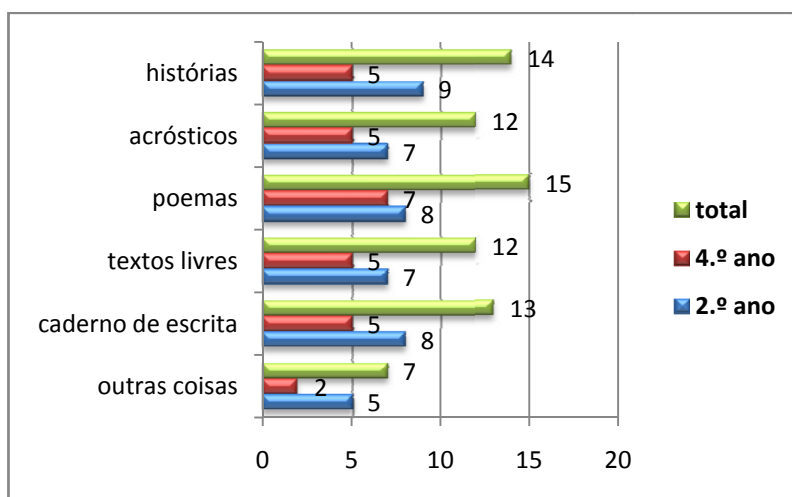


Gráfico 7 - Interesse por práticas de escrita

5. Importância da escrita

O último campo do questionário individual final, visa analisar as perspectivas dos alunos e perceber a importância que estes atribuem à escrita e à sua relação com a aprendizagem. As respostas dadas pela totalidade dos alunos da turma são consentâneas com a percepção da escrita, como um acto de aprendizagem. Quanto ao desenvolvimento da imaginação, aquando da escrita, somente um aluno da turma dá resposta negativa. Quanto às dificuldades sentidas, seis alunos assumem a resposta afirmativa, sendo três do 2.º ano e três do 4.º ano. No entanto, apenas dois de cada ano caracterizam a escrita como uma tarefa difícil. Acerca da divulgação dos escritos, apenas três alunos indicam que não a pretendem. Relativamente ao gosto pela escrita, actualmente, toda a turma responde que já gosta mais.

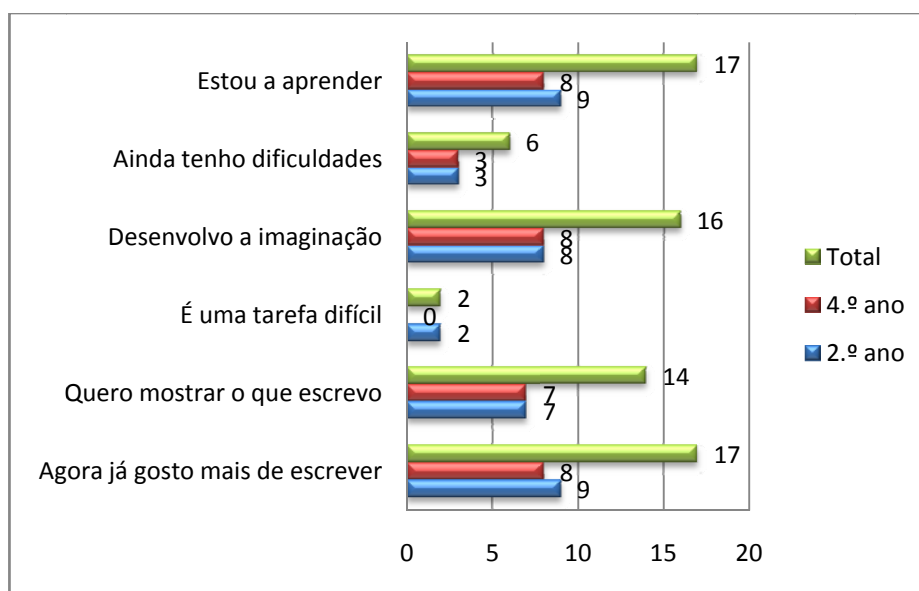


Gráfico 8 - Relação dos alunos com a escrita

Em síntese, podemos inferir que as respostas dadas pelos alunos revelam uma evolução qualitativa no gosto pela leitura e pela escrita. Ao nível da leitura ainda não alcançaram níveis satisfatórios e o incentivo à leitura, tanto em casa como na escola, ainda não é suficiente. Quanto ao gosto pela escrita, os resultados

são indicadores de uma evolução significativa, e revelam grande receptividade às práticas pedagógicas implementadas. Destacamos que a totalidade dos alunos associa a aprendizagem à escrita, sente mais motivação e assinala que, actualmente, gosta mais de escrever.

Comparativamente aos inquéritos de caracterização individual administrado em Setembro, o balanço é muito positivo. A orientação das respostas dos alunos, em Abril, legitima esta conclusão: perante as mesmas questões, os alunos demonstram um desvio significativo de interesses, no âmbito do gosto pela leitura e pela escrita.

Perante este resultado, podemos concluir que a evolução é significativa, o que nos permite levantar algumas questões: - O que fez com que os alunos mudassem de opinião? - Em que medida mudou efectivamente a sua relação com a escrita? – Serão as suas respostas consistentes ou duvidosas? – A imaturidade ou a falta de atenção poderá ter pesado aquando do preenchimento do questionário? – Algum factor pedagógico terá influenciado esta mudança de opiniões?

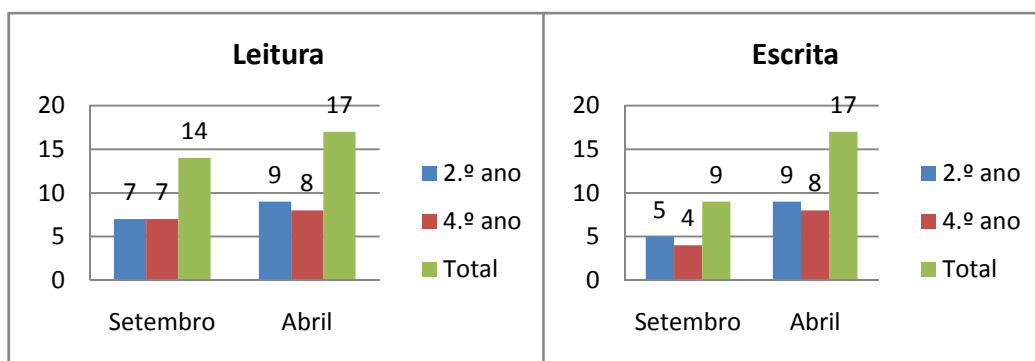


Gráfico 9 - Evolução do gosto pela leitura e escrita

Perante a observação e os resultados, podemos concluir que mecanismos simples se tornam desencadeadores da elevação da auto-estima e se revelam eficazes, a curto prazo, no desbloqueio da escrita. Apesar dos constrangimentos da amostra, relativamente ao reduzido número de alunos que contemplou, surtiram efeito positivo.

CONCLUSÕES

Olhando para a página em branco, sentia-me vazia e à beira do desespero (...) Eu me via a encher páginas e mais páginas com clichés e frases feitas, angustiadamente. Meus escritos eram um reflexo de mim mesma, e eu não gostava nada daquilo que via. Estava muito longe do texto ideal que eu tinha em mente e estava ainda mais longe dos modelos que meus professores haviam mostrado, mas eu não sabia como preencher aquela lacuna entre o imperfeito e o ideal. Calkins (2002:27)

Para além da função comunicativa, a linguagem escrita desempenha um papel essencial no desenvolvimento das aprendizagens curriculares e que constitui a mais poderosa actividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem. Na verdade, escrever não é, simplesmente, um meio de “expressar” ou manifestar o que se aprendeu; constitui, antes, um modo fundamental de realizar a aprendizagem. Oferece aos alunos oportunidades de pensarem acerca do que aprenderam, clarifica o pensamento, permite desencadear análises críticas, reflexão e ideias a desenvolver. Reiteramos estas conclusões citando Assencio-Ferreira (2005:44) “*não existe nada mais inteligente e intrincado para o cérebro do que capacitar-se na leitura e escrita!*”

A origem desta pesquisa foi motivada, principalmente, pelas preocupações de quem trabalha com alunos em etapa final da Educação Básica e que se vê confrontada com um complexo de factores que faz da escrita na escola, actividades sem significado, mecanizadas e desprazerosas para os alunos.

O caminho percorrido nesta investigação inicia-se com um olhar sobre os actuais e os novos programas do Ensino Básico na busca de soluções para uma melhor pedagogia da escrita. No primeiro capítulo detemo-nos nas orientações implícitas em cada um deles. A partir da análise dos conteúdos programáticos,

reflectimos e projectamos no futuro imediato um trabalho sistemático, de rigor e exigência, e de mudança de rumo nas práticas de ensino. O cerne do trabalho pedagógico de desenvolvimento da escrita deve, necessariamente, decorrer da interacção dialógica e incidir num trabalho sistemático de produção/revisão, consistente e profícuo. Neste processo, preconiza-se o recurso a materiais e práticas pedagógicas potenciadoras do acto da escrita e a criação de ambientes favoráveis à produção escrita, em comunidades de linguagem, onde o professor deve funcionar como o mediador mais proficiente. Com efeito, a implementação dos novos programas arrasta consigo novos desafios para as salas de aula, mas estarão os agentes educativos devidamente formados e motivados para enfrentar este desafio? É urgente que o educador sinta necessidade de formação, até porque o sistema educativo não é estático. Também por parte da tutela, deveria haver mais formação neste âmbito.

Procurando soluções, ampliamos o olhar para conceptualizações teóricas actuais. Assim, no segundo capítulo, à luz de estudos e pensamentos provenientes de investigadores determinantes para as concepções actuais, constatamos que a escrita se transformou num desafio para todos, que não se confina só a ler e a escrever: cada turma e/ou grupo estão impregnados de um contexto cultural, social e económico próprio, ao qual o professor terá que se adaptar e, a partir daí, desenvolver um processo de ensino aprendizagem que leve os alunos ao sucesso escolar pretendido. Contudo, também verificamos que há ambientes e percursos diferentes para tempos e realidades distintas, que podem ser objecto de reflexão e partilha. Em termos de escrita, os tempos não se afiguram muito bons, mas teremos de ser nós, os professores, a reinventar e reorganizar as nossas escolas, para conseguir melhorar a escrita de amanhã, aumentando assim a literacia.

Encetamos essa investigação no terceiro capítulo deste trabalho, pressupondo que o conhecimento dessa realidade constitui o garante para a construção de um conjunto de conhecimentos que são fundamentais para que a criança venha a tornar-se alguém que, de facto, lê e escreve. Neste âmbito, apesar

de o estudo ter sido circunscrito apenas a uma turma, e de os resultados não serem generalizáveis, esta investigação dá, quanto a nós, um contributo significativo para conhecer as concepções dos alunos e a forma como podem evoluir ou inverter-se as relações que têm com a escrita.

De acordo com Pereira (2003), defendemos que a cultura escolar, profundamente enraizada na cultura escrita, tem de fazer sentido para os alunos e que esse sentido não é um dado, à partida, igual para todos os alunos, mas algo que deve ser construído na escola. Neste capítulo, optamos por investir na implementação de experiências promotoras de produção escrita, de onde concluímos, de acordo com este autor, que a mesma ocupa o centro do sistema de ensino a muitos níveis e não se pode limitar ao estudo da língua nas suas características formais (sintácticas, semânticas, textuais...), pois outras dimensões são também determinantes (psíquicas, afectivas, culturais) e devem ser tidas em conta. No contexto da prática pedagógica, assumimos como condição primordial captar a motivação dos alunos, conduzindo-os pela mão da fantasia ao mundo da criatividade. No percurso que trilhamos, a cada passo, procuramos subscrever o desafio de Hayes (2000): as actividades escolares de escrita têm de convocar o sujeito; têm também de contribuir para que ele saia mudado no final de qualquer experiência de escrita, aceitando, contudo, que qualquer actividade cognitiva se enraíza na esfera motivante, e que, portanto, é impossível separar o desenvolvimento intelectual do afectivo. A implementação de práticas pedagógicas potenciadoras do acto da escrita, levada a termo, trouxe-nos resultados significativos acerca das dificuldades encontradas pelos alunos no processo da leitura e da escrita. Se o trabalho realizado com os alunos foi relevante na sua vertente pedagógica afectiva, por outro lado, também os conhecimentos adquiridos deram sustentabilidade à nossa prática pedagógica.

Algumas práticas motivadoras tiveram por objectivo principal, neste estudo, procurar resposta para a problemática central: - Como desbloquear a entrada no mundo da escrita?

Procuramos a resposta na motivação dos alunos e do professor. Apostamos no estímulo da criatividade, porque sabemos que é aliada da motivação e porque as consideramos essenciais no processo de desenvolvimento global do ser humano. Acreditamos que compete à escola esse papel fundamental. Reflectindo neste ponto, consideramos que há um espaço aberto entre o programa e o nosso universo do professor em que a criatividade emerge. E esse espaço, que parece não existir para uns, a nós, parece-nos infinito. Talvez nesta simbiose entre a pedagogia e a motivação efectiva dos alunos, possamos transmitir sinalizações importantes à educação e aos professores.

Um dos resultados relevantes desta pesquisa foi compreender o papel do professor na motivação do aluno para a entrada no mundo da escrita e a consciencialização dos obstáculos e desafios que a escrita coloca a quem escreve. Segundo Elbow e Belanoff, (1995), as dificuldades que os alunos experimentam, em fases de iniciação à produção escrita e ao longo do currículo, são da mesma natureza das dificuldades que um adulto experimenta quando escreve. Nesta perspectiva, também os professores precisam de experimentar processos de desbloqueamento da sua própria actividade de escrita e precisam de cultivar uma atitude de produção continuada da linguagem escrita, de modo a poderem entender melhor e ajudar, com mais eficiência, os alunos na sua aprendizagem.

Muitos paradigmas de ensino/aprendizagem foram estudados ao longo do tempo e, na sua maior parte, foram coexistindo nele. Embora cada paradigma defenda o seu postulado, o professor deverá possuir uma postura eclética perante o que de melhor cada paradigma lhe oferece.

Esta dissertação permite-nos concluir que, conhecendo bem as percepções dos alunos, podemos melhorar as práticas nas nossas escolas, de modo a desbloquear e a incentivar a escrita. Só assim poderemos fazer com que este processo seja uma competência essencial e transversal à aprendizagem de todas as disciplinas e ao processo de aprendizagem em geral. A chave para o desbloqueio da escrita está, por certo, ao alcance do aluno, passando pela mão do

professor. Contudo, algumas condições se impõem ao professor: é necessário que possua conhecimentos, que seja sensível à apreensão de possibilidades alternativas, que tenha consciência de que é passível de cometer erros mas, aprendendo com eles, deve reflectir sobre a sua acção interactiva e reformulá-la, se necessário.

Fazendo o balanço sobre o desenvolvimento deste projecto, podemos afirmar que ele constituiu uma etapa importante no nosso processo de formação profissional, ao permitir a articulação entre as dimensões da investigação do nosso trabalho prático enquanto educadores. Dessa forma, a teoria, a prática e a arte emergem interligadas, destacando-se o papel do professor, no seu contexto escolar, abrindo portas aos seus discentes para o mundo da escrita.

BIBLIOGRAFIA

- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Assencio-Ferreira J.V. (2005). *O Que Todo Professor Precisa Saber Sobre Neurologia*. Coleção Inclusão Escolar. Capacitação para o Ensino Desafiador. Editora: Pulso Editorial.
- Barbeiro, L. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F. e Pereira, L.A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. D.G.I.D.C. Lisboa: ME., p. 33.
- Beaugrande, R. (1984). *Text production*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bell, Judith. (2002). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bellés, M.R. (1995). “Evaluation escolar de la escritura inicial”. *Infancia y Aprendizaje*, n.º30, pp.19-38.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bouton, Ch. (1977). “Papel da aprendizagem da escrita e da leitura”, in *Desenvolvimento da Linguagem*. (trad. C. Domingis, C. Possolo) Lisboa, Morais Editores, p. 282.
- Calkins, L. (2002). *A Arte de Ensinar a Escrever*. Porto Alegre: Artemed.
- Carvalho, J. A. Brandão (1991). “O Domínio da Expressão Escrita nos Novos Programas de Português”. Comunicação apresentada no *Encontro sobre os Novos Programas*. Braga. Universidade do Minho.

- Carvalho, J. A. Brandão (1992). “Ensinar a escrever a partir dos novos programas de língua portuguesa”. In AAVV, *Actas do Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística (Linguística e Ensino-Aprendizagem do Português)*. Viana do Castelo: A.P.L., pp. 85-92.
- Castro, R. e Sousa, M.^a L. (1992). “Novos Programas de Português. Entre a ruptura e a continuidade”. In *O Professor*, 24 (3^a série). pp. 18-26.
- Castro, R. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: U.M. – I.E.P. – C.E.E.P., p.71.
- Castro, S.L. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Damião, H. M. (1996). *Pré, Inter e Pós Acção. Planificação e Avaliação em Pedagogia*. Livraria Minerva Editora.
- Delgado-Martins, M.^a R. (1991). “Perspectiva Teórica, Linguística e Cognitiva”. In AAVV, *Documentos do Encontro sobre Novos Programas de Português*. Lisboa: Colibri, pp.5-8.
- Elbow, P. e Belanoff, P. (1995). *A Community of Writers*. New York: McGraw-Hill.
- Fonseca, F. I. (1994). *Pedagogia da Escrita: Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Foster, D. (1992). *A Primer for Writing Teachers. Theories, Theorists, Issues, Problems*, Heineman Portsmouth, NH, Boynton Cook.
- Gomes, L.C. (2008). in *Revista Noesis*. Destacável n.º 72. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: ME. p. 26-27.
- Hayes, SC (2000). *Compromisso terapia no tratamento de distúrbios esquiva experiencial: clínico*. Research Digest Suplementar Boletim 22 (Junho).
- Kintsch, W. (1977). *Memory and Cognition*. New York: Wiley Ed.
- Krashen, S. (1984). *Writing. Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kravtsova, E. (2009). in *Revista trimestral Noesis*. Destacável n.º 77. D.G.I.D.C. Lisboa: ME.

- Kress, G. (2000). “Escrever e aprender a escrever”. In Olson D. R., Torrance N. *Educação e Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Mata, Juan. (2008). 10 ideas claves. *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó
- Mendes, M.V. (2008). in *Revista Noesis*. Destacável n.º 72. D.G.I.D.C.. Lisboa: ME. p. 27.
- Olson, D. e Torrance, N. (1995). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática S.A.
- Pennac, D. (1992). “Écrire est un échange”. *Le Monde de L'Éducation*, nº 196, p. 36-37.
- Pereira, L. A. (2003), in *Actas do IV Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios Évora*, Universidade de Évora, 109-116.
- Pereira, L. A. e Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Silva, E. T. (2003). *Conferências sobre leitura: Triologia pedagógica*. Campinas: Autores Associados.
- P.B. Bouton. “Papel da aprendizagem da escrita e da leitura”, in *Desenvolvimento da Linguagem*, (trad. C. Domingis, C. Possolo) Lisboa, Morais Ed. 1977, p. 282.
- Rebelo, D., Marques M.J., Costa M.L. (2000). In *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 164-166.
- Reichler-Béguelin, M.J. (1988). *Écrire en Français*. Neuchatel, Paris: Délachaux & Niestlé.
- Sim-Sim, I., I. Duarte, M.J. Ferraz. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Torrance, M. (1996). “Is writing expertise like other kinds of expertise?”. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh, & M. Couzijn (Eds). *Studies in writing: Vol.1*.

- Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 3-9.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, L.M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa: Cadernos do Criap>35*, Edições Asa.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em Educação Matemática: O estudo de caso. In Isabel Vale; José Portela e José Subtil. *Revista da Escola Superior de Educação*. (pp. 171-202). Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, 5.º volume.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vigotsky, Lev. (2009). in *Revista trimestral Noesis*. Destacável n.º 77. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: ME.
- Zorzi, J.L. (2003). *Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita*. Questões clínicas e educacionais. São Paulo: Artmed Editora S.A.

Legislação e documentos curriculares

- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico.
- ME/DEB (1999a) *Ensino Básico-Competências Gerais e Transversais*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (1999b) *Português-Competências Essenciais*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa:
- ME/D.G.I.D.C. (2009) – *Programas de Português do Ensino Básico*.
- Niza I., Segura J., Mota I., (2010) *Escrita. Guião de Implementação do Novo Programa de Português do Ensino Básico - Versão Final*.
- Rebelo D. (2000) in *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. p. 165-166.

ANEXOS

Anexo I - Quadro a) Os resultados esperados no 1.º e 2.º anos - Programa de Português do Ensino Básico (2009:24-25)

Compreensão do oral	<ul style="list-style-type: none">• Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos.• Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem.• Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral.
Expressão oral	<ul style="list-style-type: none">• Falar de forma clara e audível.• Esperar a sua vez, saber pedir a palavra.• Formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor.• Narrar situações vividas e imaginadas.
Leitura	<ul style="list-style-type: none">• Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados.• Compreender o essencial dos textos lidos.• Ler textos variados com fins recreativos.
Escrita	<ul style="list-style-type: none">• Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho.
Conhecimento explícito da língua	<ul style="list-style-type: none">• Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.• Explicitar regras de ortografia e pontuação.• Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.

Anexo II - Quadro b) Os resultados esperados no 3.º e 4.º anos - Programa de Português do Ensino Básico (2009:25-27)

Compreensão do oral	<ul style="list-style-type: none"> • Saber escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos breves em português padrão com algum grau de formalidade. • Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório.
Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros. • Planificar e apresentar exposições breves sobre temas variados. • Produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequados.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento. • Ler para formular apreciações de textos variados. • Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória. • Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação. • Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas. • Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita. • Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.
Conhecimento explícito da língua	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. • Explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua. • Respeitar as diferentes variedades do português e reconhecer o português padrão como a norma que é preciso aprender e usar na escola e nas situações formais fora dela. • Reconhecer diferentes registos de língua e compreender em que contextos devem ser usados. • Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito.

Anexo III - Excerto de Ficha de Caracterização Individual dos alunos, aplicada em Setembro.

Este inquérito destina-se exclusivamente à recolha de dados individuais dos alunos visando a caracterização da turma onde os alunos estão inseridos de forma a elaborar o Projecto Curricular de Turma.

O preenchimento deste inquérito tem carácter obrigatório. Os dados do inquérito e do processo individual do aluno são confidenciais tendo acesso a eles o professor, o aluno, o Encarregado de Educação e, se necessário, os professores e técnicos de apoio, a Coordenadora do 1º ciclo, a professora relatora e a Directora do Agrupamento.

GOSTOS / PREFERÊNCIAS E INTERESSES / EXPECTATIVAS

Escola

Gosta de andar na escola? _____

Em caso negativo, porquê? _____

O que gosta mais da escola? Recreio Aulas Os dois

Matemática Língua Portuguesa Estudo do Meio Desenho

Educação Física Música Computadores Visitas de Estudo

Fora da escola

Gosta de: Ler Ouvir música Brincar Jogar Cantar Dançar

Livro preferido _____

Profissão que gostaria de ter _____

Nos meus tempos livres gosto de:

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ler | <input type="checkbox"/> Brincar em casa | <input type="checkbox"/> Brincar na rua |
| <input type="checkbox"/> Conversar | <input type="checkbox"/> Passear | <input type="checkbox"/> Ouvir música |
| <input type="checkbox"/> Dançar | <input type="checkbox"/> Jogar computador | <input type="checkbox"/> Ir ao café |
| <input type="checkbox"/> Ir ao cinema | <input type="checkbox"/> Ir à catequese | <input type="checkbox"/> Praticar desporto |
| <input type="checkbox"/> Ajudar em casa | <input type="checkbox"/> Ir às compras | <input type="checkbox"/> Ver televisão |
| <input type="checkbox"/> Escrever | <input type="checkbox"/> Outros: _____ | |

Anexo IV - Matriz de objectivos do questionário aos alunos do 1.º C. E. B., da turma do 2.º e 4.º anos.

<p>Enquadramento do questionário relativamente ao projecto de investigação:</p> <p>Questão de investigação: Que relação têm os alunos com a escrita?</p> <p>Esta questão subdivide-se nas seguintes questões:</p> <p>Que concepções têm os alunos sobre a leitura? Que relação têm os alunos com a leitura, em casa? Que concepções têm os alunos sobre a escrita? Em que medida é possível relacionar o gosto pela leitura e pela escrita? Que importância têm as actividades de promoção da escrita, dinamizadas pela professora? Qual o impacto da implementação de práticas integradoras no âmbito da escrita, na autoavaliação dos alunos?</p>

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Ítems
Caracterizar a amostra	- Identificar o ano de escolaridade dos alunos.	1.
Conhecer os hábitos de leitura dos alunos.	- Avaliar qualitativamente o gosto pela leitura. - Identificar as razões pelas quais o aluno gosta ou não de ler. - Conhecer quem incentiva a leitura em casa.	2. 3.
Conhecer os hábitos de escrita dos alunos.	- Avaliar qualitativamente o gosto pela escrita. - Identificar as razões pelas quais o aluno gosta ou não de escrever. - Averiguar se as práticas implementadas para desenvolver o gosto pela escrita, estimulam o interesse dos alunos.	4. 5.
Analisar as perspectivas dos alunos sobre a importância da escrita e a sua relação com a aprendizagem.	- Saber o que sentem os alunos perante o acto da escrita. - Identificar a consciência de dificuldades perante a escrita. - Averiguar qual a importância que os alunos atribuem à escrita no desempenho escolar.	6.

Anexo V - Questionário aos alunos do 1.º C. E. B., da turma do 2.º e 4.º anos, aplicado em Abril.

Este questionário destina-se à recolha de dados para a elaboração de uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Ensino do Português, da Escola Superior de Educação de Coimbra.
 O conhecimento da relação dos alunos com a escrita, na sua relação com as aprendizagens curriculares, é de extrema importância para a melhoria da escola. Por isso, a tua ajuda é preciosa.
 Agradeço, desde já, a tua colaboração no preenchimento deste questionário. Preenche-o com sinceridade e não escrevas aquilo que a tua professora gostaria que tu escrevesse; mostra o que realmente pensas. Este questionário é anónimo, por isso ninguém vai saber as respostas que deres.

1. Que ano frequentas?

2.º Ano

4.º Ano

2. Gostas de ler? (Assinala com um X apenas uma opção.)

Sim, muito	Sim	Não	Não, nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porquê?			

3. Em casa, costumam-te ler ou contar histórias? (Assinala com um X apenas uma opção.)

Sim, muito	Sim	Não	Não, nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quem?			

4. Gostas de escrever? (Assinala com um X apenas uma opção.)

Sim, muito	Sim	Não	Não, nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porquê?			

5. Se sim, o que gostas mais de escrever? (Assinala com um X.)

Histórias	<input type="checkbox"/>
Acrósticos	<input type="checkbox"/>
Poemas	<input type="checkbox"/>
Textos livres	<input type="checkbox"/>
O que me apetecer, no caderno de escrita criativa	<input type="checkbox"/>
Outras coisas	<input type="checkbox"/>

6. O que sentes, quando escreves? (Assinala com um X.)

Quando escrevo, sinto que...	Sim	Não
Estou a aprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ainda tenho dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolvo a imaginação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É uma tarefa difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quero mostrar o que escrevo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agora já gosto mais de escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pelo que leste e escreveste!

Anexo VI – Auto-avaliação de actividade realizada no âmbito da Escrita Criativa




Aluno(a) _____

n.º: _____

ano: _____



Actividade	
-------------------	--

Gostei? (Pinta o símbolo da tua resposta à pergunta.)		
		
Gostei muito	Gostei	Não gostei

O que achei mais difícil?
O que achei mais fácil?
Do que gostei mais?
Do que gostei menos?

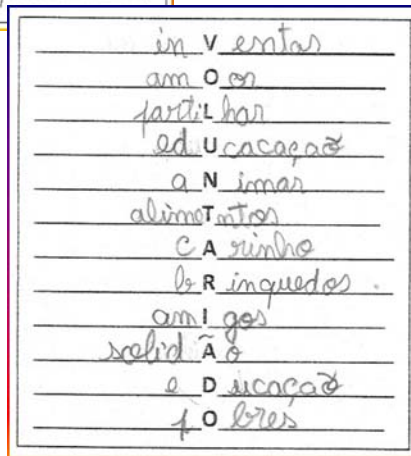
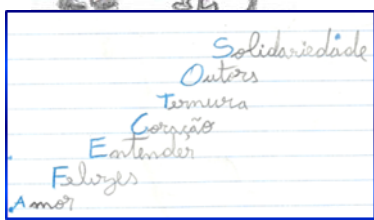
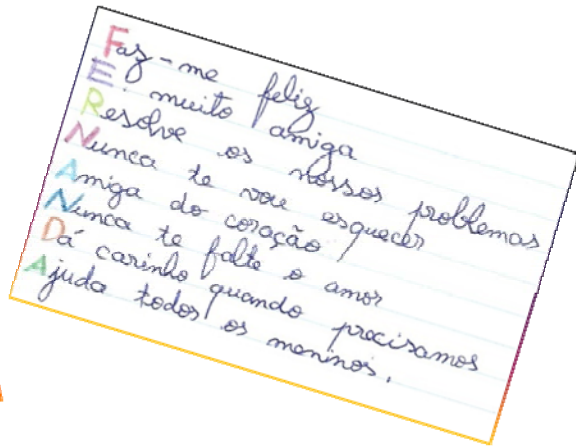
Avaliação da actividade realizada por um colega.

Do que gostei mais?
Do que gostei menos?

Anexo VII - Trabalhos das Crianças

Trabalho n.º 1: ACRÓSTICOS

Tema: Área de Projecto, Cidadania Activa e Voluntariado.
Alunos n.º: 3, 4, 13 e 17



Trabalho n.º 2: POEMAS

Tema: Projecto do Agrupamento e a apropriação de valores e hábitos de cidadania.

Alunos n.º: 3, 4, 13 e 17

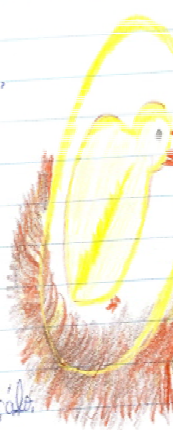
Era uma vez um ovo,
 Muito, muito redondinho.
 Dentro dele, dormia, calmamente,
 Um papinho pintinho.

Já estava muito crescido,
 Era branco, fofinho e fofo.
 Por laínice dos seus olhinhos,
 Tinha um biquinho amarelo.

Acordeu foi muito grande,
 Os seus olhinhos abriu,
 Deu bicolinhas na caixa
 E o ovo adoeceu!

Nascou, assim, o pintinho
 E a mãe logo foi abrigá-lo.
 Emulhou, e com suas asas,
 Foi aquele era um regale...

Foi crescerde o pintinho,
 Lanche a passaril comeu,
 Corriamos juntos no quintal,
 Eio o meu melhor amigo!



A reia, vaidosa que era,
 Dizjo para o jasmim:


- Eu sou mais belo que tu,
 Sei a flor mais enfiçada!
 Tu, pobrezinho que és,
 Ao pé de mim não és nada.

O jasmim, flor mais humilde,
 A seguir logo lhe diz:
 - Não quero ser importante,
 Quero é ser muito feliz.

A reia, toda importante,
 Armeu grande confusão,
 Sem reparar na sua dora,
 Com a cabeça na mão.

Cortou a reia vaidosa,
 Para a sua sala enfiar,
 Enquanto o jasmim contente,
 Com outras flores a brincar.

Não importa ser só bonito,
 Diz o povo e têm razão,
 Há que ter muito carácter:
 "Quem se cara não se coração".



Palavras escuras como a noite.
 Palavras claras como as penas brancas.
 Palavras que voam como os passaros.
 Palavras que nos ajudam como a estrada.
 Palavras que nos chegam de amor.
 Palavras falsas como as mentiras.
 Palavras queridas como o amor.
 Palavras que respiram como as folhas.




Palavras
 Palavras escuras como a noite.
 Palavras claras como as penas brancas.
 Palavras que voam como os passaros.
 Palavras que nos ajudam como a estrada.
 Palavras que nos chegam de amor.
 Palavras falsas como as mentiras.
 Palavras queridas como o amor.
 Palavras que respiram como as folhas.

Trabalho n.º 2: POEMA COLECTIVO



3.º PRÉMIO/1.º ESCALÃO

Caixinha Mágica

Tenho uma caixinha
Muito colorida
Que tem dentro dela
As cores da vida.

Saiu o lápis verde
Em toda a correria
Pintou a natureza
Nos melhores tons que havia.

O lápis azul, com receio do verde,
Tudo logo começou a pintar
Manchou todo o céu
E deitou-se no mar.

Acordou o vermelho,
Sempre divertido,
Dando pinceladas
No mundo colorido.

E o lápis preto logo acordou
Para a Natureza estragar
Com os seus traços bem negros
Logo se pôs a pintar.

De manhã veio a borracha
Apagar a riscalhada,
Ficando a natureza
De novo toda pintada.

Senhor lápis amarelo
Foi depressa o sol pintar,
Não se esquecendo da areia
Deitando-se nela a imaginar.

Na sua imaginação
Entram as outras cores:
Rosa, roxo, castanho...
E coloriram as flores.

Dentro da minha caixinha
Há um mundo de fantasia
Tenho os meus lápis de cor
Tudo pintam com alegria.

Trabalho colectivo (3.º e 4.º anos)
EB1 de S. Martinho de Árvore
Agrupamento de Escolas de S. Silvestre

Trabalho n.º 3: TEXTOS

(1) Carnaval na minha aldeia
 Na minha terra o carnaval é celebrado de uma forma muito simples. As crianças da escola fazem uns fatos relacionados com um tema e desfilam pelas ruas. No domingo de carnaval o grupo de catequese convida todas as pessoas da aldeia a participar também num desfile onde preparam um coreto alegórico com músicas carnavalescas e as famílias (adultos e crianças) devidamente mascarados a seu gosto, cantam e dançam ao som da música.

É a escola
 Olá eu chamo-me Cláudia, estou no 2.º ano e ando na escola de S. Martinho de Trovoa. Eu adoro esta escola porque aprendo muito, tenho bons amigos, eu adoro a língua portuguesa porque parece que vamos a um mundo mágico, adoro ler. Um dos meus livros preferidos que não vou dizer a professora porque sou nova de mais.

Se eu fosse uma caneta mágica
 Se eu fosse uma caneta mágica, seria durável, porque é a minha cor favorita. Gostaria que a minha dona fosse a Ana, porque sabe cuidar do material e tem uma letra bonita. Comigo poderia apertar os cálculos, escrever ditados, cópias e testes e também fazer os trabalhos de casa.
 A Ana só me poderia utilizar durante noventa dias, e passado esse tempo teria de me pôr no ecoponto amarelo para eu ser reciclada e reutilizada. Mas isso não era um problema para mim, pois eu era uma caneta mágica e sempre que ela pensava que eu tinha falta de tinta, ficava surpreendida e emocionada, porque me encontrava sempre repleta de tinta azul que, ao contrário, era mais brilhante e mais perfumada com cheiro a menta.
 A Ana guardou até ontem este segredo, isto porque a sua mãe entrou no seu quarto e disse-lhe o seguinte:
 - Agora vou às compras e vou comprar-te uma caneta nova, porque essa que a avó Lia te ofereceu, já tem um ano. Foi nesse momento que a Ana mostrou à sua mãe e disse:
 - Nunca mais precisará de me comprar outra caneta, porque esta caneta é mágica e a sua tinta nunca acaba!...

Trabalho n.º 3: TEXTOS

O manto do rei

Certo dia, num castelo longínquo, a majestade foi comprar um manto. Um daqueles que aparecia na televisão, forrado com pele de leopardo.

O rei, todo contente, resolveu ir para o castelo mas, tinha que passar pelo povo para mostrar como era rico e poderoso. Houeram muitos murmúrios e até houve quem dissesse que ele era doído.

O rei lá continuou o seu caminho, chegou ao castelo e era noite, deixou o seu manto em cima da cadeira e foi dormir.

No dia seguinte, houve berros, gritos e lágrimas. O manto estava todo rasgado e sujo. Ele chamou as cozinheiras, os desalfardados e até os próprios cavaleiros, cães e gatos. Foi confusão total, porque ninguém disse nada e ainda por cima estava o quarto escuro e ninguém se mexia; uns empurravam, outros gritavam e alguns até acaloram por cima.

O rei contratou os detetives que não encontraram explicação, os inspetores não sabiam como tinha acontecido, e os biólogos nada...

Pensou, pensou, mas não encontrou delação.

No dia seguinte lembrou-se que os gatos e cães tinham acesso ao quarto e que tinham as patas sujas.

E era verdade, porque eles tinham pensado que o manto era um animal selvagem!