



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Lara da Asunção Ferreira Barbosa

RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos
do Ensino Básico

A importância da planificação de textos na melhoria da escrita
de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação das
**Professoras Mestre Ana Júlia Marques
e Doutora Gabriela Barbosa**

maio de 2016

“A educação é sempre uma tentativa de libertar o semelhante da fatalidade zoológica ou da limitação ansiosa da mera experiência pessoal. Proporciona com violência alguns instrumentos simbólicos que mais tarde permitirão combinações inéditas e derivações ainda inexploradas.”

Savater, 1997

AGRADECIMENTOS

Chegado o tão aguardado momento de finalizar esta que foi uma longa e trabalhosa caminhada, mas simultaneamente rica e para sempre importante, impera o imprescindível agradecimento a todos os que comigo rezearam, trabalharam, lutaram, riram, choraram mas, acima de tudo, apoiaram.

Em primeiro lugar, o meu muito obrigada à professora orientadora, Ana Júlia Marques, que sempre se mostrou disponível para me auxiliar, tanto em termos académicos como emocionais e motivacionais, no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada e além dela. Pelas sugestões e, acima de tudo, pelo estímulo à autonomia e pela confiança que sempre depositou no meu trabalho em momentos em que nem eu própria a consegui ter, um eterno obrigada.

A todos os alunos e professores com quem tive a oportunidade de contactar ao longo destes cinco anos, sobretudo aos participantes deste estudo e aos professores que orientaram e supervisionaram o meu percurso, que me fizeram crescer incalculavelmente como aluna, professora e pessoa, também devo agradecer.

Para a minha avó, para os meus pais e para a minha irmã não há palavras que possam descrever o quanto lhes devo, pelo esforço, pela paciência, pelo orgulho que sempre sentiram e que foi sempre a minha maior força.

Ao Tiago, por todo o amor, por toda a amizade, por todo o carinho e por todo o incentivo dado, não só para finalizar este estudo mas também para continuar a esforçar-me o mais possível para concretizar todos os sonhos e objetivos que fazem parte da nossa vida.

Um outro eterno obrigada à minha amiga e irmã Lígia, que foi quem acompanhou mais de perto os momentos de resistência e de desmotivação, tendo sido das pessoas que mais me fizeram lembrar das metas traçadas aquando do ingresso nesta aventura que é ser professora.

Também as minhas amigas de longa data, Adriana e Celina, desempenharam, como em tantas outras batalhas, um papel crucial, por me dizerem as palavras certas nos momentos exatos. Muito obrigada!

Para finalizar, um enorme agradecimento à Laura, à Cristina e à Renata, com quem a amizade se reforçou desde o início desta jornada, de que fizeram parte inúmeros desabafos, conselhos, sugestões e encorajamentos.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido com base na integração da investigadora na Prática de Ensino Supervisionada II, ocorrida durante a sua permanência numa instituição escolar e através do contacto com um grupo de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, pertencentes ao 5.º ano de escolaridade.

Estabelecida uma proximidade inicial e detetadas as principais lacunas dos conhecimentos destes jovens na área do Português, optou-se por centrar o estudo de investigação no domínio do Português, detetando-se como principal problemática a escrita.

Intitulado “A importância da planificação de textos na melhoria da escrita de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico”, este estudo orientou-se pela procura de perceber o modo através do qual as três fases de escrita, mas sobretudo a planificação textual, influenciam positiva e significativamente a melhoria da qualidade de escrita.

Para tal, formularam-se duas questões capazes de conduzir às reflexões e conclusões que foram sendo retiradas aquando do processo de sensibilização dos alunos para hábitos frequentes e continuados de planificação textual, designadamente: 1) Qual o papel que a escrita desempenha no contexto escolar e fora dele?; 2) Que importância têm as etapas fundamentais do processo de escrita para a sua melhoria?.

Optou-se, então, pela aplicação da metodologia qualitativa, privilegiando-se o método de carácter exploratório e recorrendo-se a múltiplos instrumentos e técnicas de recolha de informação, mais concretamente as observações aliadas às notas de campo (durante todas as aulas de Português), os questionários (um inicial e um final, entregues aos participantes), as gravações vídeo (das aulas) e as produções escritas dos alunos, como forma de enriquecer a reflexão e compreensão por parte do investigador das situações experienciadas pelos participantes.

Analisados os dados recolhidos, verificou-se que a escrita é muito importante na formação académica, social e moral dos alunos, facto este cada vez mais reconhecido e desenvolvido ao longo das aulas de Português. Relativamente às fases do processo de escrita (planificação, redação e revisão), constatou-se uma evolução significativa da escrita dos participantes (sobretudo a nível ortográfico e de

cumprimento da estrutura do género textual), comparativamente ao momento inicial em que revelaram ter conceções erradas sobre a real natureza de planificar, textualizar e rever. Todavia, progredir na escrita é um processo complexo e demorado, tendo ficado muito por fazer no âmbito da apresentação clara e coerente das ideias, enfim, do sentido que deve ser conferido à mensagem a transmitir.

Palavras-chave: escrita, melhoria, planificação, redação, revisão.

ABSTRACT

The present report was developed based on the integration of the researcher in the Supervised Teaching Practice II, which took place during the stay in an educational institution and through contact with a group of students of the 2nd cycle of basic education, belonging to the 5th grade.

Established an initial proximity and identified the main gaps in the knowledge of these pupils, it was decided to focus the research study in the Portuguese domain, and the main problem highlighted was the writing skill.

Titled "The importance of planning of texts in the improvement of writing in students of the 2nd cycle of basic education", this study was guided by seeking to understand the way in which the three phases of writing, but especially the textual planning, influence positively and significantly the improvement of writing quality.

For such, were delineated two questions in order to make reflections and conclusions, that have been taken during the students awareness process, for frequent and continuous habits of textual planning, namely: 1) What is the role that writing plays in school context and outside it?; 2) How important are the fundamental stages of the writing process for their improvement?.

It was decided, then, the application of qualitative methodology, privileging the exploratory study and making use of multiple tools and information gathering techniques, specifically the observations coupled with field notes, questionnaires, recordings video and written documents, in order to enrich the investigator reflection and understanding of situations experienced by the participants.

Analyzed the collected data, it was found that writing is very important in academic, social and moral formation of students, such fact is increasingly recognized and developed over the Portuguese classes. Regarding the stages of the writing process, there was a significant evolution in writing of the participants (especially the spelling level and fulfillment of the textual gender structure), compared to the initial phase where wrong conceptions about the real essence of planning, text formation and review were revealed. However, progress in writing is a complex and time consuming process, having much been left to be done in the context of clear and

consistent presentation of ideas, in short, the meaning that must be given to the message to transmit.

Keywords: writing, improvement, planning, writing, review.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
ÍNDICE DE QUADROS	xiv
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xvi
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xviii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II.....	3
CAPÍTULO I – O CONTEXTO EDUCATIVO E A TURMA	5
O meio envolvente e a escola	5
A turma	7
CAPÍTULO II – ÁREAS DE INTERVENÇÃO	9
As diferentes áreas de intervenção.....	9
Orientação para o Projeto.....	18
PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	21
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	23
Pertinência do estudo	23
Problema e questões de investigação	24
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA	27
A importância da escrita na sociedade atual.....	27
A escrita e a escola	28
O processo de escrita	32
Escrita e transversalidade curricular	33
A complexidade da produção escrita.....	36
O papel do professor no processo de escrita	38
As etapas fundamentais do processo de escrita: planificação, textualização e revisão ..	41
A planificação de textos	45
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	49
Investigação em Educação	49
Opções metodológicas	50

Participantes	52
Recolha de dados.....	53
Observações e notas de campo	54
Questionários.....	56
Gravações vídeo.....	56
Documentos escritos	58
Análise de dados.....	58
Procedimentos e calendarização do estudo	59
CAPÍTULO IV – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	61
Apresentação do projeto de investigação	61
Os participantes.....	62
Descrição e análise das tarefas	80
Sessão 4 - Atividade de escrita "A notícia"	82
Sessão 6 - Atividade de escrita "A Revolução do 25 de abril"	99
Sessão 7 - Atividade de escrita "A lenda"	111
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO	124
Conclusões do estudo.....	124
Limitações do estudo.....	129
Recomendações futuras.....	131
PARTE III - REFLEXÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	134
Reflexão sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas I e II.....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXOS	147

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Imagens entregues aos participantes.....	86
Figura 2. Primeira tarefa de geração de ideias do documento de planificação textual	87
Figura 3. Exemplo de produções de escrita de dois participantes, no âmbito da tarefa 1 do documento de planificação textual.....	88
Figura 4. Segunda tarefa de geração de ideias do documento de planificação textual.	89
Figura 5. Exemplo de uma produção de escrita de um dos alunos, no âmbito da tarefa 2 do documento de planificação textual.....	90
Figura 6. Primeira tarefa de organização das ideias do documento de planificação textual.....	91
Figura 7. Exemplo das palavras-chave selecionadas por um aluno, no âmbito da tarefa 3 do documento de planificação textual.....	92
Figura 8. Exemplo das palavras-chave selecionadas por um aluno, no âmbito da tarefa 3 do documento de planificação textual.....	92
Figura 9. Tarefa de organização do conteúdo do documento de planificação textual.	93
Figura 10. Exemplo do preenchimento da grelha por um aluno, no âmbito da tarefa 4 do documento de planificação textual.....	94
Figura 11. Tarefa de textualização do documento de planificação textual	95
Figura 12. Exemplos de notícias redigidas por dois participantes, no âmbito da tarefa 5 do documento de planificação textual.....	96
Figura 13. Exemplo de uma notícia redigida por um dos participantes, no âmbito da tarefa 5 do documento de planificação textual	97
Figura 14. Exemplo de uma notícia redigida por um dos participantes, no âmbito da tarefa 5 do documento de planificação textual	98
Figura 15. Exemplo da informação recolhida por um dos participantes, no âmbito do trabalho de casa de recolha de dados sobre a Revolução do 25 de abril.....	101
Figura 16. Exemplo da informação recolhida por um dos participantes, no âmbito do trabalho de casa de recolha de dados sobre a Revolução do 25 de abril.....	102
Figura 17. Exemplo de uma ilustração realizada por um dos participantes, no âmbito do trabalho de casa de recolha de dados sobre a Revolução do 25 de abril.....	102

Figura 18. Tarefa de organização das ideias do documento de planificação textual ..	103
Figura 19. Exemplo do trabalho realizado por um participante, no âmbito da tarefa 1 do documento de planificação textual	104
Figura 20. Exemplo do trabalho realizado por um participante, no âmbito da tarefa 1 do documento de planificação textual	104
Figura 21. Exemplo do trabalho realizado por um participante, no âmbito da tarefa 1 do documento de planificação textual	105
Figura 22. Primeira tarefa de organização do conteúdo do documento de planificação textual	105
Figura 23. Exemplo do trabalho realizado por dois participantes, no âmbito da tarefa 2 do documento de planificação textual	106
Figura 24. Segunda tarefa de organização do conteúdo do documento de planificação textual	107
Figura 25. Exemplo do trabalho realizado por dois participantes, no âmbito da tarefa 3 do documento de planificação textual	107
Figura 26. Exemplo do trabalho realizado por um participante, no âmbito da tarefa 3 do documento de planificação textual	108
Figura 27. Tarefa de textualização do documento de planificação textual	108
Figura 28. Exemplo de uma notícia redigida por um dos participantes, no âmbito da tarefa 4 do documento de planificação textual	109
Figura 29. Exemplo das notícias escritas por dois participantes, no âmbito da tarefa 4 do documento de planificação textual	110
Figura 30. Tarefa de geração de ideias do documento de planificação textual	113
Figura 31. Exemplo do trabalho realizado por um dos alunos, no âmbito da tarefa 1 do documento de planificação textual	114
Figura 32. Tarefa de organização das ideias e do conteúdo do documento de planificação textual	Erro! Marcador não definido.
Figura 33. Exemplo de uma tabela preenchida por um participante, no âmbito da tarefa 2 do documento de planificação textual	115
Figura 34. Exemplo de uma tabela preenchida por um participante, no âmbito da tarefa 2 do documento de planificação textual	116
Figura 35. Tarefa de textualização do documento de planificação textual	117

Figura 36. Exemplo de uma lenda redigida por um participante, no âmbito da tarefa 3 do documento de planificação textual.....	119
Figura 37. Exemplo de uma lenda redigida por um participante, no âmbito da tarefa 3 do documento de planificação textual.....	121

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Questão 1 – O que é, para ti, escrever?	63
Quadro 2. Questão 2 – Consideras importante a prática da escrita?	64
Quadro 3. Questão 3 – Gostas de escrever?	65
Quadro 4. Questão 4 – Onde costumavas escrever?	66
Quadro 5. Questão 5 – Que técnicas costumavas utilizar antes de escreveres um texto?	66
Quadro 6. Questão 6 – Qual das seguintes afirmações descreve melhor os teus hábitos de escrita?	67
Quadro 7. Questão 7 – Costumas planificar os teus textos antes de os redigires?	68
Quadro 8. Questão 8 – Consideras importante a planificação de textos?	68
Quadro 9. Questão 9 – Tiveste professores que te ensinassem a planificar textos?	69
Quadro 10. Questão 10 – Na tua opinião, qual a importância desse conhecimento?	69
Quadro 11. Questão 11 – O manual escolar de Português que utilizas apresenta atividades de planificação de texto?	70
Quadro 12. Datas das aulas regidas e de algumas das atividades implementadas	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Resposta à questão: Ao longo das aulas de Português, realizaste atividades de planificação textual, por exemplo, sobre a notícia e sobre a lenda. Na tua opinião, essas atividades foram importantes?	71
Gráfico 2. Justificação da resposta representada no gráfico 1	72
Gráfico 3. Resposta à questão: Pensas ter melhorado a tua escrita com a realização dessas atividades?	73
Gráfico 4. Justificação dos participantes que assinalaram “Sim” na resposta representada no gráfico 3.....	74
Gráfico 5. Resposta à questão: Em que aspetos deves ainda melhorar a tua escrita? (Podes assinalar mais do que uma opção.).....	76
Gráfico 6. Resposta à questão: De que forma podes melhorar a tua escrita? (Dá exemplos de atividades ou procedimentos que te podem ajudar a melhorares a tua escrita.).....	77

LISTA DE ABREVIATURAS

PES II – Prática de Ensino Supervisionada

INE – Instituto Nacional de Estatística

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

A estrutura deste relatório encontra-se dividida em três grandes partes.

Em relação à primeira, é feito, inicialmente, um enquadramento do contexto no qual se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada II (PESII). Neste primeiro capítulo é caracterizada a instituição escolar e o meio social, cultural e económico que a circunda, bem como a turma de que faziam parte os participantes deste estudo.

No segundo capítulo são descritas e analisadas criticamente as aulas que no entender da investigadora mais a marcaram, com as devidas justificações e reflexões. Neste capítulo são ainda expostas as razões que conduziram esta investigação ao estudo de uma problemática inerente à área do Português.

A segunda parte – por se dedicar ao trabalho de investigação propriamente dito –, começa com uma breve introdução, apresentando-se as razões de este ser um estudo importante, evidenciando-se o problema e as questões orientadoras de todo o trabalho desenvolvido.

No capítulo seguinte é efetuado um enquadramento teórico do tema, estruturado através dos seguintes tópicos: I) a importância da escrita na sociedade atual; II) a escrita e a escola; III) o processo de escrita; IV) escrita e transversalidade curricular; V) a complexidade da produção escrita; VI) o papel do professor no processo de escrita; VII) as etapas fundamentais do processo de escrita: planificação, textualização e revisão; VIII) a planificação de textos.

O terceiro capítulo refere-se às opções metodológicas efetuadas, assim como às estratégias de recolha de dados e aos procedimentos aplicados.

Numa etapa posterior, é apresentado o projeto de investigação, algumas perspetivas e condutas dos participantes cuja interpretação e compreensão se deveu aos dados recolhidos e apresentados neste capítulo. Assim, as tarefas implementadas são analisadas de acordo com os seus objetivos e com o modo como foram encaradas pelos alunos. Posto isto, surgem as conclusões do estudo, as limitações e as recomendações para trabalhos futuros.

Para terminar, a terceira e última parte é constituída pela reflexão global da PES I e II, em que são mencionadas as principais dificuldades que surgiram no decorrer

deste percurso, assim como as formas através das quais se ultrapassaram, dando origem a múltiplas e enriquecedoras aprendizagens.

Após este balanço final, listam-se as referências bibliográficas que serviram de sustentação ao estudo, tal como os anexos referidos ao longo do relatório.

PARTE I

Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada II

Nesta primeira parte procura-se fazer um enquadramento da PES II, tendo como ponto de partida a caracterização da escola, do respetivo meio envolvente e da turma na qual se inseria o grupo de participantes deste estudo.

De seguida, será apresentada uma descrição e reflexão sobre uma aula lecionada em cada uma das quatro disciplinas.

Por último, expõem-se os motivos que orientaram a investigadora para a área do projeto, isto é, é justificada a escolha em investigar sobre uma problemática relacionada com o Português.

CAPÍTULO I – O CONTEXTO EDUCATIVO E A TURMA

Este primeiro capítulo aborda a caracterização do contexto educativo e da turma com que decorreu a intervenção didática.

Assim, a escola é descrita essencialmente pelas condições físicas e serviços de que dispõe. No que concerne ao meio que a rodeia, é feita a localização da freguesia em que se situa, assim como a apresentação de algumas tradições e atrações que apresenta.

Posteriormente, em traços gerais, são enumeradas algumas propriedades da turma do 5.º ano e alguns aspetos relevantes (comportamentais, académicos e familiares) sobre os alunos que a compunham.

O meio envolvente e a escola

A instituição escolar na qual se desenvolveu a PES II localiza-se na cidade de Viana do Castelo, integrando vários anos de escolaridade, nomeadamente do 5.º ao 9.º anos do Ensino Básico.

Esta cidade, situada na zona litoral norte de Portugal, demarca-se pelo concelho de Caminha a norte, por Barcelos e Esposende a sul e, finalmente, pela vila de Ponte de Lima a este.

Atualmente, este município ocupa cerca de 319 km² de área, contendo cerca de 91 000 habitantes, dos quais apenas aproximadamente 40 000 habitam a cidade (Instituto Nacional de Estatística (INE), 2011).

Caracterizada pelas suas tradições e pela beleza das suas paisagens, onde a harmonia entre a terra e o mar sobressai, Viana do Castelo apresenta como principais atividades económicas o comércio (fortemente influenciado pelo turismo), a pesca e o artesanato.

Relativamente à freguesia na qual esta escola se insere – Monserrate – importa referir que ocupa uma área territorial de cerca de 11,8 km², habitada por aproximadamente 23 375 habitantes (INE, 2011).

No que concerne às atividades aí praticadas, merecem destaque o comércio e a pesca.

Localizada entre a Areosa e Santa Maria Maior, esta freguesia engloba um conjunto de instituições e serviços essenciais ao desenvolvimento económico, cultural e social de toda a região, tais como os estaleiros navais e a Escola Superior de Tecnologia e Gestão, pertencente ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Paralelamente a tais atrações, é possível encontrar igrejas, uma ponte românica, uma praia fluvial, bandas de música, um clube desportivo, pontos de comercialização de objetos artesanais em madeira, festas e romarias que todos os anos dão a conhecer a portugueses e estrangeiros as enraizadas tradições e hábitos vianenses.

O estabelecimento de ensino em causa pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas do Atlântico, inaugurado em maio do ano de 1999.

A nível estrutural, a escola contém espaços amplos, relativamente bem conservados e suficientes, tendo em conta a quantidade de alunos que a frequentam (aproximadamente quinhentos).

Desta forma, existem dois pisos, constituídos por várias salas, de entre as quais: duas salas de trabalho para apoiar os alunos que revelem maiores dificuldades de aprendizagem, uma sala para as aulas de Ciências Naturais, uma sala para as aulas de Educação Musical, uma sala para a lecionação de Educação Visual, uma sala para o ensino da Educação Tecnológica, uma sala para o ensino das Ciências Físico-Químicas, uma sala de atendimento aos encarregados de educação, uma sala destinada ao convívio entre alunos (com bar), uma sala de convívio para os professores (também com bar) e uma sala de convívio para os funcionários.

Além das instalações listadas, esta instituição possui uma receção, uma reprografia, várias arrecadações, casas de banho, um elevador, uma biblioteca, um espaço dedicado aos serviços administrativos, uma cozinha e, por fim, um refeitório.

De referir ainda que no âmbito da disciplina de Educação Física os alunos têm de se dirigir ao pavilhão gimnodesportivo municipal, que se encontra muito perto do estabelecimento escolar, visto que este não integra nenhum espaço desportivo coberto (possuindo, assim, apenas um campo de futebol e um de basquetebol, ambos ao ar livre).

A turma

A presente investigação não teria sido possível sem a colaboração da turma do 5.º ano de escolaridade na qual se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada II e que era constituída por vinte e seis alunos (dezassete raparigas e nove rapazes), cujas idades se encontravam entre os dez e os doze anos de idade.

A nível geral, este grupo de alunos caracterizava-se pela falta de motivação, interesse e vontade de aprender, revelando, por vezes, uma postura e um comportamento desadequados ao contexto de sala de aula.

Além dos factos descritos, estes alunos demonstraram sérias dificuldades em se concentrar, em ser autónomos, assim como em expor as suas dúvidas.

Alguns alunos, além das falhas mencionadas, revelaram-se irresponsáveis, tanto por não realizarem as tarefas propostas, como pela falta de pontualidade e de assiduidade.

No que se refere ao aproveitamento escolar, as principais dificuldades residiam na apreensão dos conhecimentos ao nível da Matemática e das Ciências Naturais, disciplinas estas nas quais alguns alunos tiveram um aproveitamento negativo, quando se iniciou a PES II.

Na turma em análise, dois alunos sofreram retenções, um no 2.º e outro no 5.º ano de escolaridade, e outros dois apresentavam doenças do foro respiratório.

Relativamente ao contexto familiar, a maior parte dos alunos vive com os pais e irmãos, enquanto outros, por terem os pais divorciados, apenas vivem com um deles (dois alunos), um está integrado na instituição social Berço e outro vive com os avós.

A faixa etária dos pais situa-se entre os trinta e um e os cinquenta anos de idade. Na sua maioria, os encarregados de educação laboram em áreas pertencentes ao setor secundário (exemplos: cabeleireira e mecânico) e terciário (exemplos: auxiliar de ação educativa e professor).

Para finalizar, catorze dos encarregados de educação concluíram um curso superior, dezasseis o secundário, seis o 3.º ciclo do Ensino Básico (CEB), seis o 2.º CEB e dois o 1.º CEB. Quanto aos restantes, um não concluiu o 2.º CEB e outro o 3.º CEB.

CAPÍTULO II – ÁREAS DE INTERVENÇÃO

Para este segundo capítulo foi selecionada uma aula lecionada no âmbito de cada uma das áreas, mais concretamente Matemática, Português, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal.

Aqui revelam-se os métodos e estratégias didático-pedagógicas implementados e estabelece-se comparação entre as expectativas e objetivos da docente e o resultado final, ou seja, o modo como os participantes acolheram e realizaram as tarefas.

O momento que se segue tem a ver com a orientação para o projeto, onde é explicada a razão pela qual se escolheu a área do Português e o tema ligado à planificação textual.

As diferentes áreas de intervenção

A integração de futuros profissionais de educação no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB visa a leção das áreas de Matemática, Português, Estudo do Meio e Expressões no 1.º ciclo, e de Matemática, Português, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo.

Neste sentido, a Prática de Ensino Supervisionada II, que permitiu vivenciar diversas e enriquecedoras experiências de aprendizagem com alunos do 2.º ciclo, iniciou-se com as regências de Matemática (oito aulas), seguindo-se as de Português (dez aulas) e, por fim, as de Ciências Naturais (seis aulas) e História e Geografia de Portugal (cinco aulas).

O período de regência de cada área teve a duração de três semanas e, embora tenha sido muito breve, revestiu-se de vivências essenciais à perceção da realidade escolar, tal como à aquisição de aptidões profissionais e pessoais fundamentais para a prática pedagógica.

Matemática

Tema: Figuras geométricas - triângulos

Conteúdos: Classificação dos triângulos quanto à amplitude dos ângulos e ao comprimento dos lados. Famílias de triângulos.

Na área curricular de Matemática, a sessão que forneceu, tanto aos alunos como à professora, oportunidades de aprendizagem mais significativas baseou-se nos conteúdos “Classificação dos triângulos quanto à amplitude dos ângulos e ao comprimento dos lados” e “Famílias de triângulos”.

Lecionada no dia 18 de março de 2015, esta aula tinha como objetivos fulcrais rever alguns conceitos geométricos lecionados no início do ano letivo e em anos anteriores (inerentes à classificação dos triângulos quanto à amplitude dos ângulos e ao comprimento dos lados), bem como, a partir desses conhecimentos prévios, abordar as sete famílias de triângulos possíveis de se formarem através da combinação das categorias relativas às propriedades dos lados e dos ângulos da figura geométrica mencionada.

Neste contexto, a aula iniciou-se com a colagem de sete triângulos (em papel, de cor branca e de tamanho aproximado ao de uma folha A4) no quadro de giz, a fim de a turma, com base num conjunto de questões colocadas oralmente pela docente, os agrupar, consoante as categorias estudadas em relação à classificação quanto ao comprimento dos lados.

As estratégias didático-pedagógicas implementadas fizeram com que este fosse um momento bastante dinâmico, permitindo que alguns alunos se dirigissem ao quadro e realizassem várias experimentações, podendo usufruir das sugestões e ideias dadas pelos colegas.

Esta exploração foi acompanhada pela elaboração de uma tabela, também no quadro de giz, que foi sendo preenchida (com as colunas correspondentes a cada grupo) à medida que se inferiam as categorias relativas aos triângulos escalenos, isósceles e equiláteros.

Fixado cada triângulo na respetiva coluna/categoria, foi analisada, em grande grupo, uma tabela semelhante à então construída, desta feita projetada numa apresentação *PowerPoint* e entregue a cada aluno em papel (para posterior colagem

no caderno diário). Nesta fase, foram consolidadas aprendizagens e analisadas as definições de cada conceito matemático abordado.

Recordada a classificação dos triângulos quanto ao comprimento dos seus lados, a turma foi interrogada sobre a possibilidade de se classificar os triângulos relativamente à amplitude dos ângulos. Para tal, os sete triângulos foram dispostos, novamente, ao acaso, com o intuito de serem agrupados de acordo com as propriedades indicadas.

Seguidamente, à semelhança do momento inicial, foi projetada uma tabela – referente à classificação quanto à amplitude dos ângulos – e explorados conceitos como triângulos acutângulos, triângulos retângulos e triângulos obtusângulos.

Para o sucesso destas tarefas contribuiu o entusiasmo que a grande maioria da turma revelou, assim como o estímulo que lhe foi dado para que manipulasse os triângulos, refletisse sobre as propriedades dos seus elementos e aplicasse alguns dos conhecimentos já apreendidos.

Paralelamente a estes pontos fortes, o chamado “plano B” implícito a cada momento (a projeção de fotografias dos triângulos, como garantia de que todos os alunos os visualizavam, a entrega das tabelas em formato de papel, caso o videoprojetor não funcionasse, entre outros) fez com que a docente se sentisse mais calma, segura e confiante, conferindo, de modo sequencial e lógico, coerência, ritmo e dinamismo à regência.

No que concerne ao estudo do segundo conteúdo a que esta aula se destinava – famílias de triângulos – merece destaque a importância que a sua abordagem teve no âmbito da formação docente, sobretudo pelo que exigiu ao nível do questionamento.

Assim, a orientação dada para que os alunos combinassem as categorias relativas à classificação quanto ao comprimento dos lados com as inerentes à classificação referente à amplitude dos ângulos foi dificultada pela abstração que tal proposta lhes provocou, fazendo com que, no momento, a professora tivesse de reformular questões inúmeras vezes, no sentido de tornar perceptível, claro e concreto o objetivo de tal tarefa.

Aquando desta exploração, foi sendo feita uma listagem no quadro das hipóteses sugeridas para, posteriormente, serem testadas. De seguida, foi analisado

um esquema sobre as sete famílias de triângulos (projetado e entregue em papel aos alunos), com a finalidade de se solidificarem aprendizagens.

A aula que tem sido descrita foi ainda selecionada para este capítulo pelo facto de ter incluído uma síntese final, a partir do jogo “Quem sou eu?”.

Deste modo, foram projetados balões de fala, cada um com uma breve descrição de um dado tipo de triângulos, de forma a inferir-se a família em causa.

Esta tarefa, apresentada em jeito de adivinhas, quebrou com a monotonia que, a dado momento, se gerou, dando a oportunidade à turma de colocar dúvidas, rever e consolidar conceitos e, acima de tudo, se aperceber de lacunas na sua aprendizagem até então desconhecidas.

Portanto, proporcionar ao aluno momentos em que ele desempenhe o papel principal na descoberta de novos conhecimentos, experimentando, refletindo, questionando, explorando, enfim, construindo a sua aprendizagem, faz com que esta se torne muito mais duradoura e significativa.

Português

Tema: “O cubo das revisões”

Conteúdos: Funções sintáticas, classes de palavras, tempos e modos verbais, notícia e lenda.

A aula escolhida para ser descrita dedicou-se à revisão dos conteúdos lecionados ao longo das regências, tendo ocorrido no dia 30 de abril de 2015.

Considerando que esta foi a primeira oportunidade que a docente teve para lecionar um tipo de aula que se reveste de maior complexidade e, simultaneamente, de desafio, foi dos momentos em que demonstrou mais segurança e tranquilidade, essencialmente pelo facto de ter sido a oitava regência e de, por isso, as experiências anteriores terem permitido adquirir um maior à-vontade.

Assim, esta sessão foi dinamizada através do jogo “O cubo das revisões”, que implicou a manipulação de um cubo/dado que continha em cada uma das faces uma imagem alusiva a cada um dos conteúdos estudados, nomeadamente a notícia, a lenda, as classes de palavras, o advérbio, as funções sintáticas e os tempos e modos verbais.

A principal finalidade desta aula residia em visitar alguns dos temas programáticos já abordados, de modo a “limar algumas arestas” que os conhecimentos dos alunos revelavam e, conseqüentemente, a aumentar a sua bagagem cognitiva.

Por isso, foi delineado um jogo capaz de despertar a atenção e motivação de todos os envolvidos, permitindo-lhes, de forma lúdica, interativa e entusiasta, aprender.

Além das potencialidades descritas, facultar experiências de aprendizagem desta natureza retira, por momentos, do pensamento dos alunos a ideia de que os conteúdos, materiais e estratégias didáticas mobilizadas nas aulas servem apenas efeitos avaliativos, de que poderia ser exemplo a ficha de avaliação (a ser realizada na aula seguinte), o que, por vezes, os pressiona e desmotiva. Assim, aquando da realização das tarefas propostas, sem que se apercebessem, desenvolveram múltiplas capacidades (inerentes a todos os domínios do Português), participando ativa e pertinentemente na construção do seu próprio conhecimento.

Posto isto, num momento inicial, foi escolhido um aluno para lançar o dado; o conteúdo inerente à imagem sorteada foi selecionado numa apresentação *PowerPoint*, tendo o aluno a possibilidade de escolher uma de cinco questões relacionadas com esse assunto. A questão foi resolvida por todos os alunos no caderno diário, e corrigida, numa fase posterior, em grande grupo.

Para assegurar a participação de todos, em algumas ocasiões, coube à professora selecionar um aluno (tanto para lançar o dado e escolher uma questão, como para responder à tarefa), e, noutras, aos alunos.

Por vezes, sentiu-se a necessidade de lançar duas/três vezes consecutivas o cubo, para evitar a repetição excessiva de tarefas sobre o mesmo conteúdo.

Esta necessidade de adaptação das regras do jogo revelou-se frutífera, visto que se corria o risco de, a dado instante, a sessão se tornar um pouco monótona, podendo provocar desinteresse e dispersão.

No que se refere às tarefas apresentadas, foi evidente o seu carácter diversificado, estimulante e dinâmico.

Desta forma, relativamente à notícia, os alunos foram desafiados a ler notícias redigidas pelos colegas, expondo a sua opinião sobre os seus pontos fortes e fracos,

emitindo sugestões de melhoria (nesta tarefa a turma pronunciou-se face ao cumprimento (ou não) da estrutura da notícia, ao respeito pelo tema, à coerência e coesão textual, à correção ortográfica e à pontuação), identificar o título, o *lead* e o corpo de uma notícia lida em voz alta (presente no manual escolar) e a responder às questões “Quem?”, “O quê?”, “Onde?”, “Quando?”, “Como?” e “Porquê?”, partindo da análise de uma notícia, também contida no manual.

Quanto à lenda, fez-se a listagem das características deste género textual, uma breve descrição dos assuntos de que uma lenda pode “falar”, o enquadramento deste género textual em relação ao tipo de texto em que se insere, definindo-o, a leitura de uma curta lenda do manual e posterior explicação do seu assunto e o reconto oral da lenda que, até então, os alunos mais gostaram de ouvir, justificando a opinião expressa.

As classes de palavras foram trabalhadas no sentido de se identificar a classe a que pertenciam algumas palavras, indicar, de um conjunto de palavras, as que eram preposições simples e as que eram contraídas, justificando, escrever alguns adjetivos em determinados graus, redigindo frases que os incluíssem e distinguir «verbos regulares» de «verbos irregulares».

Em relação ao estudo do advérbio identificaram-se as classes a que pertenciam alguns advérbios, nomearam-se os advérbios presentes num conjunto de frases e construíram-se frases com os advérbios indicados.

Já as funções sintáticas foram recordadas a partir de desafios que implicaram a análise sintática de frases e de outros que requereram a listagem de exemplos de sujeitos simples e de sujeitos compostos.

Finalmente, os tempos e modos verbais foram consolidados através da conjugação de determinados verbos nos tempos e modos indicados.

Como referido no início desta análise reflexiva sobre uma das regências implementadas na área curricular de Português, a este tipo de aulas subjaz uma maior exigência e risco; isto porque se baseia numa imensidão de conteúdos, tal como em dificuldades muito diversificadas dos alunos que podem fazer emergir dúvidas que não é possível prever. Tais factos implicam que o docente se muna de uma preparação científica e didática bastante mais aprofundada, como garantia de que do desafio a que é sujeito surte o efeito pretendido.

Em conclusão, o sucesso da prática educativa depende, por um lado, do incentivo que os professores concedem aos seus alunos para que estes desenvolvam gosto e apreço pela aquisição constante de novas aprendizagens, fornecendo-lhes, para isso, oportunidades apelativas, ricas e desafiantes, e, por outro, do aluno, uma vez que ele é o principal responsável pelo proveito e enriquecimento maior das vivências em contexto de sala de aula.

Ciências Naturais

Tema: Diversidade a partir da unidade

Conteúdos: Organização de um ser vivo pluricelular. Níveis de organização hierárquica: classificação dos seres vivos.

Dinamizada no dia 26 de maio de 2015, a aula dedicada ao estudo da organização de um ser vivo pluricelular e da classificação dos seres vivos foi selecionada sobretudo pelo facto de ter sido a última aula lecionada e, por isso, ter decorrido de forma muito mais serena e natural.

Neste contexto, foram propiciados aos alunos múltiplos momentos de partilha de experiências, curiosidades e dúvidas, assim como foram estimulados a refletir e a retirar ilações partindo da análise de recursos essencialmente iconográficos (fotografias, esquemas, mapas de conceitos, etc...).

Assim sendo, o início da sessão residiu na visualização de uma animação sobre a organização de um ser vivo pluricelular, tendo em vista a legendagem de um esquema entregue em formato de papel a cada aluno (que foi, concluída a tarefa, colado no caderno diário).

Este momento gerou a exploração de múltiplos conceitos, analisados através de vários exemplos de células, de tecidos, de órgãos e de sistemas, partindo tal abordagem dos conhecimentos (prévios) que a turma foi exibindo.

Seguidamente, os alunos foram desafiados a deduzir a razão pela qual, numa imagem projetada, os conceitos de reino, filo, classe, ordem, família, género e espécie se dispunham segundo uma pirâmide. A este nível, além do pensamento crítico e reflexivo ter sido potencializado, também a curiosidade, a criatividade e a capacidade de o aluno se questionar a si próprio foram mobilizadas.

Ainda em relação ao momento anterior, procurou-se explorar, do modo mais aprofundado e claro possível, as ideias que foram sendo partilhadas, possibilitando o envolvimento e participação ativa da turma, tal como a percepção, por parte desta, de que as suas ideias são valorizadas e proveitosas para dar forma ao fio condutor da sessão. Por exemplo, aquando do questionamento face ao conceito de espécie, as respostas obtidas foram moldadas, no sentido de se tornarem cientificamente corretas e rigorosas, o que serviu de mote à fase seguinte.

Por seu turno, a fase posterior residiu na análise de imagens referentes aos cinco reinos propostos por Whittaker. O sucesso desta aula deveu-se, além de tudo o que já foi relatado, às perguntas interessantes e pertinentes que os alunos foram colocando, relacionando, por várias vezes, os conceitos que iam sendo discutidos com a matéria já lecionada, ou seja, ligada às células animais e vegetais, aos seres vivos unicelulares e pluricelulares e, por fim, à organização de um ser vivo pluricelular.

A dado momento (aquando da abordagem ao reino dos animais), procedeu-se à correspondência entre imagens representativas de animais para o grupo dos vertebrados e dos invertebrados, explorando-se aspetos ligados à constituição do corpo de alguns seres vivos.

À semelhança do que já foi referenciado, foram proporcionadas oportunidades aos alunos para falarem sobre as suas vivências, de que é exemplo a partilha de noções sobre micoses (adquiridas pelos familiares) no momento de análise aos seres pertencentes ao reino dos fungos.

Por consequência, criou-se um ambiente de partilha de saberes, tornando esta ocasião enriquecedora e, em simultâneo, a Ciência acessível, útil e importante para todos.

História e Geografia de Portugal

Tema: O Império Português nos séculos XV e XVI

Conteúdo: A presença portuguesa no litoral africano

Implementada no dia 13 de maio de 2015, esta sessão foi eleita pela coerente e lógica ligação entre momentos, pela capacidade de improviso que potencializou, assim como pela recapitulação constante de conteúdos que permitiu.

Considerando que o conteúdo a analisar era “A presença portuguesa no litoral africano”, o seu início desenvolveu-se através da visualização de um excerto do vídeo “Portugal no tempo das descobertas – Ásia, África e América”. No decorrer deste momento, os alunos registaram, no caderno diário, aquelas que, no seu entender, foram as principais ideias retratadas.

Na etapa seguinte, questionou-se a turma sobre os factos históricos escutados, assim como sobre as imagens que foram aparecendo no recurso mencionado. Deste modo, foram explorados aspetos ligados às características físicas do continente africano, aos seus recursos, às principais atividades económicas aí desenvolvidas e à diversidade de costumes, crenças, enfim, étnica e cultural, que os povos que habitavam este território evidenciavam.

Consequentemente, chegou-se à noção de «cultura», recorrendo-se a uma chuva de ideias para tal abordagem. Este momento não tinha sido planeado, mas foi imprescindível para a contextualização do tema.

Posto isto, o termo foi escrito no quadro, assim como se foram expondo as ideias surgidas. Esta foi uma atividade que superou qualquer expectativa, uma vez que possibilitou a partilha de conceções muito pertinentes e ricas (pois, por exemplo, os alunos listaram algumas características que distinguem, ainda hoje, os africanos de outros povos, estabelecendo uma ponte entre o passado nacional e a atualidade), o que serviu de base à inferência, pelos alunos, do quão abrangente e difícil é definir o conceito de cultura.

Num momento posterior, foi examinado, em grande grupo, um mapa com os principais locais de fixação dos portugueses em África nos séculos XV e XVI, a fim de se recapitularem conteúdos.

Voltando às ideias expressas no vídeo visualizado, foi exposta uma imagem relativa às feitorias através das quais se comercializavam produtos, com o objetivo de a turma relacionar ambos os recursos.

Além deste conteúdo, também a escravatura foi abordada de forma muito objetiva e clara, comparando-se a visão que havia nos séculos XV e XVI face a este processo, com o seu significado no mundo tido como “moderno”. Nestes instantes, foi surpreendente a repulsa e descontentamento de alguns alunos relativamente à escravatura, implicando que a docente, no momento, mobilizasse estratégias capazes

de os fazer compreender os diferentes contextos em comparação, apelando a valores morais, éticos, sobretudo, humanos.

Para finalizar o estudo das formas através das quais se foi dando o contacto entre portugueses e africanos, foi lido o documento “A missão portuguesa em África”, da autoria de Damião de Góis. Neste momento, foi explorado o significado de um conjunto de palavras (tais como missão, catecismo e doutrina), bem como a importância que os missionários tiveram no âmbito da criação de povoados comerciais, de escolas, de igrejas e de fortalezas.

Para terminar, foi entregue a cada aluno um texto sobre tudo o que foi abordado para ser lido, completado e corrigido.

Esta tarefa de síntese e, em simultâneo, de reforço, à semelhança de outros pontos já descritos, contribuiu para a sequência lógica e coesão de toda a sessão, pois interligou conhecimentos e permitiu o esbatimento de falhas na aprendizagem dos alunos.

Orientação para o Projeto

As experiências vividas em contexto escolar revelam-se, desde cedo, marcantes na vida de todo o ser humano.

Por todo o tempo passado neste espaço e pela qualidade, diversidade e significado desses momentos, o aluno vê a formação da sua personalidade, dos seus gostos, interesses, pontos de vista, dificuldades e potencialidades influenciada pelas oportunidades de crescimento pessoal e académico que lhe são proporcionadas.

Assim, ao longo do percurso da investigadora enquanto aluna, foi notória a influência que o cariz tranquilo e de insegurança inerentes à sua personalidade tiveram no seu desempenho escolar, visto que, por um lado, permitiram que se comportasse de forma adequada, mas, por outro, dificultaram a participação ativa que deveria ter levado a cabo.

Esta situação fez com que, desde tenra idade, visse na escrita uma forma de expressar os seus pensamentos, sentimentos e dilemas, sem que, contrariamente a outras formas de expressão, se tivesse de expor diretamente perante os outros.

Além disso, o seu gosto pela escrita, aliado ao gosto pela leitura, possibilitou o envolvimento em áreas curriculares que nunca despertaram um interesse e motivação significativos (de que é exemplo a Matemática), pois, embora impliquem conhecimentos e competências distintas, exigem a mobilização de aptidões orais, escritas e de leitura, inerentes ao Português.

Pelas observações feitas, justifica-se a opção da docente em desenvolver um projeto na área referida, embora o conteúdo sobre o qual a sua investigação incide não tenha sido de tão fácil escolha.

Neste sentido, inicialmente, a investigadora tomou consciência de que optar pela dimensão da leitura e/ou da escrita seria viável e pertinente, uma vez que, normalmente, são os domínios nos quais os alunos demonstram uma maior quantidade e profundidade de lacunas.

De facto, ao deparar-se com a turma que serviu de base a este estudo, a investigadora percebeu a urgência de melhorar a produção escrita, visto que a sua grande maioria evidenciava fragilidades de natureza variada: ausência de pontuação, repetição (excessiva) de vocábulos, falta de ligação entre as ideias, descuido em relação aos parágrafos, desrespeito pelo tema/assunto proposto e/ou pelas características do género textual em causa, entre outros.

No decorrer das aulas observadas e das aulas regidas, concluiu que, apesar de a professora chamar constantemente os alunos à atenção relativamente às dificuldades descritas, o facto de não terem a consciência das razões pelas quais cometiam esses erros fazia com que se sentissem cada vez mais desmotivados e desinteressados.

Por isso, delinear atividades de planificação textual, nas quais os alunos pudessem pensar devidamente nas ideias a incluir, nas propriedades e estrutura do género de texto, organizando o seu pensamento, foi a meta traçada para a concretização da melhoria da produção escrita.

PARTE II

Trabalho de investigação

Dedicada ao trabalho de investigação em concreto, esta parte tem como início uma análise à pertinência do estudo, procurando fundamentar a sua relevância.

Seguidamente, é exposta a problemática que os participantes detinham ao nível da escrita, apresentando-se o problema e as questões de investigação.

Nos capítulos a seguir, e tendo por base o pensamento de vários e ilustres autores, surge a revisão da literatura, dividida em vários temas, seguida das opções metodológicas, da abordagem ao projeto de investigação e, finalmente, das conclusões, limitações do estudo e recomendações futuras.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Tendo em conta que a este relatório subjaz um trabalho de investigação sobre um problema existente no contexto escolar no qual ocorreu a PES II, nesta fase é explicada a importância de compreender e de agir sobre determinados aspetos do ensino e aprendizagem do Português, mais especificamente do domínio da escrita.

Paralelamente a essa análise, neste capítulo é feita a referência ao problema e às questões de investigação.

Pertinência do estudo

O professor, enquanto profissional que assume uma multiplicidade de papéis, tem ao seu dispor a oportunidade de observar, analisar, refletir, enfim, recolher informação sobre um contexto tão único e rico que é a escola.

Falámos, assim, do ato de investigar, que se inicia com a identificação de questões que, num momento seguinte, se assumem como problemas ou situações que geram dúvidas. Assim, a investigação é “o alfa de um processo que será tanto mais válido quanto mais concreta for a sua identificação” (Lima & Pacheco, 2006, p. 13).

Aquando do início da Prática de Ensino Supervisionada II, seria de prever que as principais lacunas dos alunos (inerentes à área do Português) iriam revelar-se ao nível da leitura e da escrita, visto que são os domínios linguísticos de mais difícil apreensão, devido à sua complexidade e à crescente necessidade de os professores motivarem e envolverem os alunos nestas que são competências tão úteis e enriquecedoras.

Na verdade, a turma que serviu de base a este estudo necessitava de melhorar aspetos ligados à pontuação, à seleção de vocábulos variados, adequados e ricos, à ligação coerente entre as ideias, à marcação dos parágrafos, ao tema, ao género e ao tipo de texto a redigir.

Este problema foi facilmente identificado através da passagem que a investigadora efetuou pelas outras três áreas do saber, permitindo-lhe tomar consciência da gravidade da situação.

Seguindo a linha de pensamento de alguns autores, a “alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações.

Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua génese, a constituição do sentido” (Martins *et al.*, 1998, p. 86).

De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), no que concerne à escrita, os alunos devem “produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos”, de “diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão”, “consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento” e “desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua” (Ministério da Educação, 2015, p. 5).

De facto, é essencial que os alunos se habituem a definir objetivos antes de partirem para o início da tarefa, planificando os textos, elaborando produtos escritos e revendo o que é registado.

Assim, o grande problema revelado pelos participantes deste estudo consistia numa escrita com muitas lacunas, ligadas aos aspetos linguísticos já listados. Pela natureza dessas falhas, chegou-se à consciencialização de que a mudança/melhoria passava pela implementação de atividades de planificação textual, realizadas sistemática e intencionalmente, com etapas bem delimitadas.

Esta opção deveu-se também ao facto de, nos dias de hoje, “a escrita, sendo a componente que mais contribui para a avaliação do aluno, carecer de aplicação constante e, quando é aplicada, resulta em processos que, geralmente, não se sustentam em práticas estruturadas e orientadas” (Balbeira, 2013, p. 3).

Portanto, estimular os alunos a realizar atividades de planificação textual, nas quais lhes fosse possível pensar previamente nas ideias a expor e no modo como se poderão relacionar, nas características do texto em causa, organizando o seu pensamento e expressando-o de forma clara e coerente, foi o grande objetivo delineado para conduzir todo o trabalho de investigação.

Problema e questões de investigação

Retomando a ideia de que o ato de escrita é, de facto, um processo muito complexo e que se desenvolve de forma gradual, a grande parte dos docentes centra a

sua preocupação no cumprimento das orientações emanadas pelo Ministério da Educação, em detrimento de apostar na aprendizagem sistematizada, explícita e continuada que deve reger o ensino atual.

À semelhança do que já foi referido, o ensino da escrita não se limita às regras básicas da ortografia, nem à caligrafia dos jovens estudantes. Mais do que isso, um ensino eficaz da escrita passa pela realização de diversas atividades, nas quais os alunos tenham a possibilidade de pensar previamente nas ideias a incluir, organizando o seu pensamento e estruturando o texto a redigir.

Posto isto, e considerando que ainda hoje em dia muitos professores não incutem nos seus alunos hábitos de planificação textual, e quando o fazem baseiam-se na escrita do chamado “rascunho”, o que constitui um ato entediante e repetitivo para os jovens, o objetivo primordial desta investigação reside na procura de compreender de que forma é que as fases de produção textual (planificação, textualização e revisão), sobretudo a primeira, contribuem para a melhoria da escrita dos alunos de uma turma de 5º ano.

Para o alcance da finalidade traçada, procurar-se-ão as respostas às seguintes questões:

- 1) Qual o papel que a escrita desempenha no contexto escolar e fora dele?
- 2) Que importância têm as etapas fundamentais do processo de escrita para a sua melhoria?

Este estudo basear-se-á, então, num conjunto de reflexões sobre atividades de escrita que foram pensadas no sentido de sensibilizar os alunos para hábitos frequentes e continuados de planificação textual.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

Com base no trabalho desenvolvido por vários autores, surge a revisão da literatura, estruturada em vários conteúdos.

Deste modo, este capítulo começa com uma análise ao papel que a escrita desempenha na sociedade atual, enquanto instrumento imprescindível para que o cidadão da sociedade moderna desenvolva as suas práticas do quotidiano com sucesso.

Também a relação entre a escrita e a instituição escolar é aqui destacada, com o intuito de promover a reflexão sobre o papel da escola no processo de aquisição desta competência.

De seguida, são mencionados assuntos pertinentes sobre a natureza da escrita e a complexidade que lhe é tão característica, sendo, além disso, um domínio transversal às outras áreas curriculares.

O papel do professor no processo de escrita não podia deixar de ser examinado, assim como o grande foco do estudo, a planificação, a redação e a revisão.

A importância da escrita na sociedade atual

Encarando a escrita como um mecanismo através do qual decorre a composição de textos com o intuito de serem lidos, importa destacar o papel que este processo desempenha ao nível da fixação do pensamento e do discurso oral.

De facto, através da escrita o ser humano regista informações, difundindo as suas ideias e permitindo que gentes de gerações futuras acessem a si. Assim, o conhecimento que temos atualmente sobre o mundo que nos rodeia deve-se, em grande parte, à leitura que foi sendo feita de livros escritos no passado.

Por dar a conhecer um conjunto de saberes, ideologias e culturas, a prática da escrita fornece um significativo contributo para as relações interpessoais, acompanhando a evolução da sociedade no geral, e do homem em particular.

Através da escrita, as pessoas desempenham um papel ativo na sociedade a que pertencem, pois ela é uma necessidade presente no quotidiano de todos.

Na sociedade tida como moderna, aptidões ligadas à competência linguística em análise são solicitadas em diversas situações, tais como: no contexto escolar; na assinatura de uma fatura ou de um documento proveniente, por exemplo, do serviço de Finanças ou da Segurança Social; no preenchimento de uma reclamação num espaço comercial; no exame de admissão a um dado cargo profissional.

A escrita, enquanto manifestação gráfica do pensamento, reveste, deste modo, as ideias com uma forma física, transmitindo o modo como o seu autor pensou, sentiu e encarou um dado facto. Tal situação revela que, “cada um tem o seu próprio estilo de escrita, que é, nada mais nada menos, a forma pessoal de o indivíduo dar vida e ordem às suas tentativas de expressão” (Balbeira, 2013, p. 4).

Tendo em conta esta consideração, a escrita apresenta-se como um domínio da vida humana intimamente ligado às vivências sociais, ou seja, aos vários contextos e práticas que condicionam o processo comunicacional.

Vygotsky (1988), citado por Martins *et al.* (1998), defende que “A escrita deve ter significado para as crianças, despertando nelas uma necessidade intrínseca e deve ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida” (p. 13).

Pressupõe-se, então, que, ao reconhecer o valor e a utilidade da escrita, o aluno vai desenvolvendo gosto e motivação por esta atividade, perpetuando essas atitudes positivas e facilitadoras da aprendizagem.

A escrita e a escola

A escola afigura-se como o principal meio responsável pela formação dos jovens e crianças no âmbito social, cultural e intelectual.

Relativamente à formação intelectual, e considerando o foco para o ensino da escrita, é na escola que o aluno aprende a escrever e onde vai vendo desenvolvida tal competência.

Todavia, o ensino da escrita nem sempre é efetuado da melhor forma, isto é, a instituição escolar nem sempre apresenta uma pedagogia de escrita capaz de munir os seus alunos de hábitos estruturados, conscientes e intencionais, e, sobretudo, do gosto por escrever.

Pensar na “crise” que tem revestido a escrita atualmente leva a crer que se encontra “associada a uma desvalorização dessa forma de linguagem, quer por razões de natureza sócio-cultural relacionadas com a massificação da frequência escolar, quer devido ao desenvolvimento tecnológico” que impossibilita o recurso à escrita, essencial há uns anos (Carvalho, 1999, p. 19).

Tal desvalorização conduz a um cada vez maior distanciamento dos alunos em relação à linguagem escrita, tanto ao nível da sua produção, como da sua receção.

Dessa forma, quanto menos frequente for o contacto do sujeito com a linguagem escrita, menos eficaz será o processo de desenvolvimento dessa mesma capacidade. Isto deve-se ao facto de o meio escolar integrar adolescentes originários, muitas das vezes, de contextos sociais/familiares onde a escrita não é valorizada enquanto forma de expressão, levando a que a família não consiga dar resposta ao afastamento que os alunos vão tendo relativamente às práticas regulares de escrita.

Ao longo do percurso escolar, os alunos vão dominando, gradualmente, as normas ortográficas e discursivas facilitadoras da organização de ideias e da expressão das relações entre estas, conseguindo, de forma cada vez mais automática e espontânea, comunicar de modo mais explícito.

As relações que se estabelecem entre quem produz e quem recebe a mensagem, a posição em que cada um destes elementos do processo de comunicação, emissor e receptor, se coloca em relação ao referente da mensagem, o tempo que medeia entre o momento da produção do discurso e a sua descodificação, as condições em que tanto uma como outra são feitas, constituem aspectos a ter em conta quando se define a linguagem escrita e se reflecte sobre o desenvolvimento da capacidade de escrever (Carvalho, 1999, p. 19).

O insucesso das práticas de escrita vai ganhando cada vez mais forma pelo crescente número de problemas que os professores enfrentam, levando a que também eles fiquem desmotivados e descrentes face à melhoria da realidade escolar.

A escrita na aula de Português, na grande maioria das vezes, limita-se ao registo de informações relativas a outros domínios ou à redação, de vez em quando, de um texto com o intuito de ser avaliado.

Paralelamente a isto, os docentes, do pouco tempo que dedicam das suas aulas à prática da escrita, centram muito pouco a questionar e a apelar à consciência dos seus alunos face à importância que a linguagem escrita desempenha na escola e na vida.

Também os docentes acabam por se esquecer da utilidade da escrita, visto que, por um lado, a grande quantidade de alunos com que lidam impossibilita o trabalho adequado, individualizado e sistemático que deveria ser levado a cabo e, por outro, têm a noção de que por mais correções e sugestões que emitam o processo de melhoria da capacidade de escrever é lento.

Uma outra causa de um ensino não adequado da escrita baseia-se no insuficiente domínio que alguns docentes revelam de técnicas de escrita, optando, assim, por não propor aos alunos atividades nas quais essa falência possa sobressair.

Considerando as escassas vezes em que escrevem, os alunos normalmente encaram tais desafios com desinteresse, por variados motivos, sobretudo pelo não reconhecimento da ligação entre a tarefa e a vida real e pela falta de *feedback* por parte do professor.

No seu quotidiano, o aluno não é solicitado para escrever com tanta frequência quanto deveria, cabendo à instituição escolar o fornecimento de oportunidades em que essa capacidade esteja envolvida, ou seja, impera a urgência de a escola incluir atividades de ensino efetivo da escrita, de caráter explícito, sistematizado, regular e supervisionado.

Assim sendo, seguindo o pensamento de Azevedo (2000), “para aceder à liberdade de expressão, o aluno terá que tomar posse activa da sua língua, terá que ser preparado para fazer escolhas conscientes, cabendo à escola um papel fundamental no ensino da expressão escrita, dado que a importância desta foi e continua a ser enorme na sociedade dos nossos dias” (p. 13).

Verifica-se, então, que à escola não cabe apenas o papel de ensinar a escrever, mas também de treinar e consolidar esta aptidão linguística.

Caso tal não suceda, numa fase mais avançada da escolaridade, é frequente os alunos demonstrarem fragilidades sobretudo a nível ortográfico (resultantes do insuficiente domínio das relações entre fonemas e grafemas, assim como das exceções inerentes às regras ortográficas) e morfossintático (referentes à coesão textual, que integra a deteção de ligações entre ideias e os mecanismos linguísticos promotores da sua expressão).

De acordo com Azevedo (2000), as fragilidades que a escrita, habitualmente, apresenta devem-se a fatores como: a mais rápida fluência das ideias

comparativamente ao seu registo escrito, o que leva à falta de vocábulos, a repetições, etc...; a ausência do ato de releitura aquando do processo de redação; a ocorrência de construções fráscas aceitáveis no que se refere à linguagem oral, mas menos adequadas no âmbito da linguagem escrita.

Para uma sólida aprendizagem da escrita, a criança/jovem tem de desenvolver o seu intelecto, assim como a capacidade de abstracção, pois esta actividade requer uma antecipação mental do que se pretende expor, tal como a atribuição de características a aspetos existentes no plano das ideias.

Neste contexto, “A aquisição da escrita será produto de uma construção activa, supondo etapas de estruturação do conhecimento. Face à escrita, a criança vai tentar descobrir as suas propriedades, vai colocar questões, vai procurar coerência” (Azevedo, 2000, p. 51).

Alguns autores, tais como Martins *et al.* (1998), consideram que a aquisição de toda e qualquer capacidade requer a passagem por três etapas, mais concretamente a etapa cognitiva, a etapa de domínio e a etapa de automatização.

Na etapa inicial é feita uma representação geral da tarefa, assim como da sua natureza e objetivos. Segue-se a fase de domínio, na qual as operações básicas que a tarefa exige são treinadas e aperfeiçoadas. Finalmente, na última etapa – automatização – passa a ser inexistente o controlo consciente até então aplicado, visto que as ações decorrem de forma mais mecanizada e irrefletida.

Os mesmos autores defendem que “muitas das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita resultam da persistência da confusão cognitiva, ou seja, ligam-se a incertezas conceptuais por parte das crianças quanto aos objectivos e à natureza da linguagem escrita” (Martins *et al.*, 1998, p.27).

A escola é responsável por incutir nos seus alunos um conjunto de códigos, tanto linguísticos como sociais, com o intuito de estes se sentirem à vontade nos vários modos de sociabilidade no que concerne à escrita. “Ao serem lidos e discutidos na aula os textos (...) estabelecem relações entre a vida da escola e a experiência social no exterior, desencadeiam, alimentam e regulam as interacções entre os alunos, e entre estes e o professor” (Martins *et al.*, 1998, p.92).

Numa sociedade cada vez mais dependente do audiovisual e de tudo o que é imediato, o facto de o sujeito se demonstrar incapaz de manipular e dominar o discurso escrito pode pôr em causa a sua integração num determinado grupo social.

Autores como Azevedo (2000) adiantam ainda que a escola deve fornecer as mais variadas vivências aos seus alunos, possibilitando-lhes o trabalho com textos de diferentes tipos, dando a conhecer “uma amostra representativa da diversidade de textos sociais e devem permitir abordar o essencial das dificuldades técnicas que se encontram em todos os tipos de texto” (p. 87).

No entanto, ainda que a escola faça tudo o que estiver ao seu alcance para que os alunos se tornem escritores experientes, autónomos e responsáveis, a competência de escrever jamais será dominada na sua plenitude, visto que é sempre possível de se melhorar.

O processo de escrita

A aprendizagem formal do processo de escrita apresenta-se como uma das principais aquisições do ser humano, uma vez que lhe será útil não apenas no contexto escolar, mas também na sua vida pessoal, social e profissional.

Nesse sentido, o ensino da escrita é uma marca no desenvolvimento intelectual do aluno, assumindo uma panóplia de repercussões facilitadoras do crescimento a vários níveis.

Escrever significa, assim, produzir um texto escrito, ou seja, um “objecto discursivo portador de uma dada intenção comunicativa e cujo processo de codificação obedeceu a essa intenção e ao contexto a que se destina” (Amor, 1994, p. 21).

Conclui-se, deste modo, que um texto não é somente um amontoado de vocábulos, sendo necessária a posse de características que confirmem a essas palavras o carácter de textualidade, tais como a intenção do falante, a situação de enunciação e o cariz comunicativo e estruturado.

Todo o discurso escrito deve ainda ser pautado por um conjunto de fatores: a nível semântico, merecem destaque a coerência (tida como a grande responsável pelo sentido do texto, visto que envolve aspetos lógicos, semânticos e cognitivos que, por sua vez, servem de mote às relações entre os conceitos) e a coesão (que se refere à

manifestação linguística da coerência, pois expressa o nexo entre conceitos no plano linguístico, isto é, integra a unidade formal do texto); a nível pragmático, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

Constituída por um sistema de símbolos gráficos, a escrita exige a intervenção da percepção visual e de elementos do sistema motor, ativando zonas específicas do cérebro capazes de assegurar o seu carácter consciente e voluntário (Azevedo, 2000).

Sendo esta uma atividade linguística valorizada e exigida na vida em sociedade, é na escola que se tem depositado a esperança de capacitar os alunos de instrumentos e estratégias que lhes permitam aceder às funcionalidades da escrita, o que implica o trabalho sobre as suas competências, mais concretamente: a competência compositiva, respeitante ao modo de combinação de expressões linguísticas essenciais à formação de um texto; a competência ortográfica, relacionada com as regras que estabelecem a representação escrita das palavras; a competência gráfica, que se baseia na inscrição dos sinais que a representação escrita assenta num suporte material (Barbeiro & Pereira, 2007).

Para que se formem alunos competentes, estes devem escrever muitas e diferentes composições textuais, por outras palavras, devem conhecer as características próprias dos diversos tipos e géneros de textos, a fim de os produzir e de se fomentar o gosto pela escrita através da aplicação de métodos e procedimentos facilitadores deste processo linguístico.

Escrita e transversalidade curricular

Martins *et al.* (1998), definem a escrita como “um processo cultural complexo, multivariado e interdependente”, que desempenha funções sociais variadas, integra diferentes mecanismos e relaciona-se com outros domínios linguísticos (p. 17).

Assim, sobressai a importância de analisar a influência existente entre o domínio da escrita e cada um dos outros domínios, mais especificamente a leitura, a oralidade, a gramática e a educação literária.

A capacidade de escrever é em larga escala influenciada pelos hábitos de leitura, uma vez que quanto mais regulares forem esses hábitos mais profunda e real

será a consciencialização sobre o funcionamento dos mecanismos internos da linguagem escrita.

A este nível, o sujeito, através da leitura, interioriza os elementos próprios da escrita, designadamente os da ortografia (de que é exemplo a imagem mental da forma como os vocábulos se escrevem, construída por meio da leitura); os da sintaxe (relativos à familiaridade que se adquire com os padrões próprios da escrita, que permitirão o estabelecimento de relações entre ideias e a coesão textual); os de carácter mais geral, que dizem respeito ao conhecimento que a leitura permite desenvolver dos tipos e géneros de texto.

Em relação à oralidade, a sua ligação com a escrita e influência mútua deve ser vista como uma continuidade, ou seja, quanto mais desenvolvidas estiverem as aptidões inerentes à escrita mais fluente e espontâneo será o discurso oral do sujeito. Por sua vez, quanto mais clara for a linguagem oral e mais significativo o domínio do falante, mais vocabulário conseguirá absorver e aplicar aquando do ato de escrita.

É inexistente a correspondência unívoca e linear entre as unidades que constituem o código escrito e as do código oral, pois, comparando o sistema ortográfico com o fonológico, constata-se que o número de grafemas não é o mesmo que o número de fonemas. Tal distinção tem origem no facto de alguns fonemas diferentes serem representados pelo mesmo grafema, tal como por diferentes grafemas representarem o mesmo fonema.

Um outro aspeto distintivo entre a linguagem escrita e a oral consiste no facto de na segunda elementos como o timbre e a intensidade inerentes ao discurso, apesar de não afetarem o sentido da mensagem, exporem alguma informação sobre o emissor (relativa à idade, ao género sexual...). Também outros constituintes – acentuação, acento e ritmo – influenciam a transmissão e receção da informação ocorridas no momento da produção do discurso oral, visto permitirem a identificação dos tipos de frase e revelarem a atitude de quem fala (se enfatiza ou não determinada informação).

Na escrita, a informação expressa sobre o tipo de frase é dada pela pontuação, e o destaque a alguns aspetos pelos sublinhados, aspas, itálicos, etc. Porém, na linguagem escrita, a atitude do emissor é evidenciada pela sua verbalização (Carvalho, 1999).

Uma outra distinção reside no facto de, no caso da comunicação oral, haver um contacto direto entre o emissor e o recetor, permitindo a veiculação do significado da mensagem por meio, por exemplo, de elementos não linguísticos, tais como os gestos. Esta propriedade da oralidade tem uma vantagem em relação à escrita: existindo uma imprecisão ou dificuldade no ato comunicativo, facilmente se resolve entre emissor e recetor, uma vez que o momento da produção do discurso não difere (a nível temporal e espacial) do da receção da mensagem.

Do exposto, verifica-se que a linguagem oral, além de presencial e mais espontânea, é alvo de menor controlo e planificação, integra mais frequentemente repetições, reformulações, frases soltas, carácter redundante e pobreza lexical, comparativamente à linguagem escrita.

Para que seja possível o alcance de um texto de qualidade, é crucial que o escrevente interiorize a natureza das unidades linguísticas e de que modo se podem combinar para originar uma sequência textual coerente e coesa. Assim, falamos de um terceiro domínio do Português – a gramática – que inclui a compreensão do uso correto dos sinais de pontuação, essencial à construção do sentido do texto.

Já a articulação da escrita com a educação literária deve-se ao facto de o contacto com o mundo ficcional que este domínio permite espoletar a imaginação, a criatividade e a originalidade do aluno, aspetos que potencializam e enriquecem a produção escrita.

Uma outra ponte que une estes dois domínios refere-se à sensibilização face à língua portuguesa, possível pelos jogos de sentido entre palavras e pela aquisição de um vocabulário mais rico, diversificado e formal.

Analisada a influência que a escrita desempenha face a cada um dos outros domínios do Português, importa refletir sobre a transversalidade a outro nível, mais concretamente em relação às outras áreas do saber que integram o currículo.

Deste modo, ao dominar as competências de escrita, o aluno terá um melhor desempenho nas outras disciplinas, pois, nas situações em que for avaliado terá de expor o seu conhecimento por escrito de forma a evidenciar o que adquiriu no âmbito dessa área do saber.

Ainda em relação a esta funcionalidade da escrita enquanto forma de exprimir o aprendido, merece destaque o facto de uma melhor manipulação dos aspetos

linguísticos ligados à escrita permitir uma mais eficaz expressão das ideias, o que pode ser determinante na resposta, por exemplo, a uma questão de uma prova escrita.

Por outro lado, o próprio processo de escrita, por requerer o tratamento e organização de informação, permite estruturar o pensamento, clarificando conflitos cognitivos que possam surgir. Falámos, portanto, da ação do aluno de escrever para aprender, uma vez que a escrita possibilita que o aluno gere, organize e aprofunde ideias, aumentando a sua bagagem cognitiva.

A complexidade da produção escrita

Apesar de a escrita ser crucial na vida em sociedade, possibilitando que todos exerçam a sua cidadania de forma consciente, participativa e útil, esta não é uma aprendizagem que acompanhe o indivíduo desde o seu nascimento.

Portanto, cabe à instituição escolar dotar os seus alunos da capacidade de escrever, uma vez que esta é das ações mais frequentes ao longo do percurso académico, sendo um fator determinante para o seu sucesso.

O contacto da criança com a escrita inicia-se na fase pré-escolar, na qual é dado o estímulo para o traçar de alguns “sarrabiscos” e de representações sem significados concretos. Porém, à medida que avança na escolaridade, a criança vai atribuindo significado crescente a esses “sarrabiscos”, através da interiorização das letras do alfabeto e das relações possíveis de se estabelecerem entre palavras e, posteriormente, frases.

A este nível, uma das funções primordiais da escola consiste no fornecimento de oportunidades garantes do desenvolvimento de habilidades básicas, como a leitura, a escrita e o raciocínio matemático.

No que concerne à competência em estudo, é certo que nem todos terão o mesmo desempenho, pois emerge da capacidade de cada um para apreendê-la e desenvolvê-la. Contudo, embora determinadas pessoas estejam mais suscetíveis a uma escrita de qualidade do que outras, estas últimas alcançarão igualmente o sucesso se forem estimuladas e motivadas para tal.

No decorrer da passagem pelo meio escolar, o estudante vai aprofundando o seu conhecimento linguístico e, conseqüentemente, o seu domínio no âmbito da

escrita. Assim, vai tomando consciência do quão complexo é o ato de escrever, indo muito para além do simples desenho de letras.

De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico, “desenvolver as competências de escrita conduz a uma apropriação mais sistematizada do conhecimento e desencadeia hábitos de planificação do discurso que permitem exercer um controlo mais rigoroso e consciente da actividade linguística e comunicativa” (PPEB, 2009, p. 148).

Neste sentido, a escrita requer a mobilização de micro-habilidades psicomotoras (baseadas nos movimentos corporais que possibilitam o desenho das letras), desenvolvidas nos anos iniciais de escolaridade, e de habilidades cognitivas (ligadas ao contexto comunicacional, à planificação, à textualização e à revisão), aprofundadas, por seu turno, nas fases de ensino posteriores (Cassany, Luna & Sanz, 1998).

Em relação à componente psicomotora da escrita, esta potencializa aspetos mecânicos e motrizes intrinsecamente ligados à caligrafia, ou seja, à apresentação do que é redigido. No que se refere ao teor cognitivo, o aluno vai tendo como ponto de partida elementos mais simples, tais como as palavras, o alfabeto, a ortografia e a pontuação, reconhecendo, gradualmente, constituintes textuais mais complexos e profundos, nomeadamente os parágrafos, os tipos de texto, a coerência e coesão textual, entre outros (Cassany, Luna & Sanz, 1998).

Considerando o que até então foi relatado, constata-se que a prática da escrita não se limita, de facto, ao conjunto das regras fonéticas, ortográficas, lexicais e morfossintáticas, mas abrange, também, o domínio de normas relacionadas com a coerência, a coesão e a adequação.

É no contexto escolar que o aluno vai tomando consciência da complexidade deste processo, o que lhe permitirá um domínio crescente das habilidades a si ligadas. Por conseguinte, adquirida a capacidade de reflexão sobre a linguagem, o aluno disporá de todos os meios para delinear estratégias e para optar pelas alternativas que, no seu entender, conduzirão a uma produção de melhor qualidade.

Assim, emerge a pertinência de “construir um conhecimento sobre a língua e sobre os modos como as opiniões, os valores e os saberes são veiculados nos discursos

orais e escritos. Por estes motivos, adquire especial importância o acesso a textos e a padrões linguísticos mais complexos” (PPEB, 2009, p. 112).

Segundo Martlew (1983), a escrita deriva da combinação entre as faculdades cognitivas e comunicativas do indivíduo, porque este, no momento de escrever, reconhece elementos linguísticos, procedendo, num momento posterior, à sua seleção, organização, comparação e avaliação. Com base em tais passos, é possível iniciar a redação do texto, tendo em linha de conta também os objetivos comunicativos previamente delineados, que permitirão refletir sobre os elementos anteriormente listados e sobre a forma como interagirão entre si.

Um outro motivo pelo qual a escrita é um processo de natureza complexa é o facto de o seu objeto de aprendizagem ser, em simultâneo, o meio da sua transmissão. A escrita é o objeto de aprendizagem na medida em que é o tema de estudo da própria aula (visto que é um dos principais domínios da língua). Por outro lado, é um “meio através do qual aspectos relativos a outros domínios da própria língua, ou de natureza extrínseca, são veiculados” (Carvalho, 1999, p. 181).

Como modo de garantir a obtenção de um texto de qualidade, o sujeito tem de orientar a sua ação segundo os subprocessos da escrita, nomeadamente a planificação (baseada na organização das ideias, na escolha do tipo de texto a redigir e na criação de um plano), a textualização (que consiste na redação propriamente dita, consoante as propriedades do tipo de texto selecionado) e a revisão (fase esta na qual o texto é relido e corrigido, através da deteção de erros, acrescento de palavras, eliminação ou reformulação de ideias).

Assim, é possível chegar a uma composição escrita bem estruturada e coerente, onde a harmonia entre os conhecimentos do escrevente, o assunto a transmitir, o destinatário e o tipo e o género de texto facilitam e enriquecem o ato comunicacional.

O papel do professor no processo de escrita

Focalizando a atenção em todas as considerações feitas ao longo do presente capítulo, mas sobretudo ao ensino nem sempre eficaz da escrita, à complexidade deste processo e às razões que podem estar na origem do insucesso das atividades de

escrita, importa refletir sobre o papel que os docentes desempenham na mudança de práticas educativas, com vista à melhoria da formação dos alunos.

Portanto, considerando os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – o aluno, o professor e o saber (a ensinar) –, o segundo deve garantir que o primeiro encontre sentido face a uma situação de ensino, que domine progressivamente as competências de escrita e que crie pontes entre saberes, aplicando-os.

Para tal, o docente deve definir e clarificar os propósitos do ensino, a fim de despertar o desejo de aprender, motivando o aluno, uma vez que “o verdadeiro prazer de aprender será talvez a passagem da motivação extrínseca a motivação intrínseca” (Azevedo, 2000, p. 23).

Apesar de a escrita ser um inquestionável meio de registo de informações e de transmissão de dados relativos a outros domínios, ela também serve um outro propósito: o da avaliação.

Hoje em dia, “o aluno escreve na escola, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, somente, em relação ao produto final da escrita” (Amor, 1993, p. 114).

A escrita nunca deixou de desempenhar um papel preponderante no processo de avaliação, não só enquanto forma de explicitação de conhecimentos e competências no âmbito da língua materna e no das outras disciplinas escolares (...) com as consequências que daí advém no que se refere ao próprio sucesso escolar (Carvalho, 1999, p. 104).

A aquisição do gosto pela escrita – que conduzirá a um domínio progressivo dos mecanismos linguísticos a si inerentes – passa por um acompanhamento do professor capaz de levar os alunos a tomarem consciência da essência e importância da escrita, em detrimento de limitar os seus pareceres ao resultado final.

Para isso será fundamental o apoio, a emissão de *feedback* e o estímulo dados pelo docente, o que requer que este ultrapasse o mero papel de avaliador e assuma a posição de alguém que demonstra contribuir efetivamente para o desenvolvimento das capacidades de expressão escrita.

Se o professor propõe ao aluno que escreva sobre um dado tema e se confina à emissão de um juízo de valor apenas sobre o resultado final, o docente não percebe o modo como se desenvolveu o processo de escrita e, pior do que isso, o aluno não toma consciência das várias fases inerentes a este processo.

“O professor terá um papel decisivo a desempenhar na construção de atitudes positivas face à escrita, por parte do aluno, na construção da sua autonomia, no desenvolvimento de um estilo próprio que pressupõe a aprendizagem das convenções da escrita” (Azevedo, 2000, p. 131).

O papel do profissional de educação passa, inevitavelmente, pelo fornecimento, aos alunos, de condições físicas capazes de otimizar o processo de escrita, criando um ambiente enriquecedor, que envolva os textos que os alunos produzem, em variados suportes, e um tempo que se destine ao seu aperfeiçoamento (Martins *et al.*, 1998).

Além do já mencionado, o professor deve conhecer e dominar as propriedades da linguagem escrita, de cada tipo e género de texto, visto que “pela riqueza, variedade e exactidão do vocabulário e das construções utilizadas, ele exercerá uma influência feliz” (Coppey, 1980, p. 67).

Assim, avaliar e acompanhar o desenvolvimento de aspetos ligados à expressão escrita requer que sejam analisados, de forma criteriosa, os trabalhos do aluno, de modo a facilitar o reconhecimento, pelo próprio, dos seus êxitos e erros. Esta análise será tanto mais fácil quanto mais profundo for o conhecimento prévio dos critérios do professor, fase esta essencial para a autogestão dos erros. Além disso, é necessário “um plano de autogestão ou de autocorreção a partir dos erros analisados e classificados” (Azevedo, 2000, p. 152).

O processo de correção tem como finalidade primordial a compreensão, pelo aluno, das imperfeições cometidas e posterior reformulação, de forma a não se repetirem futuramente.

Cabe ao profissional de educação a procura de estratégias e metodologias capazes, de forma simples e eficaz, de promover e rentabilizar a escrita (tanto em contexto de sala de aula, como fora dele), bem como a escolha, estruturada e sequenciada, de textos diversificados, contextualizados, significativos e adequados aos conhecimentos, capacidades e faixa etária dos alunos.

As etapas fundamentais do processo de escrita: planificação, textualização e revisão

De acordo com o Programa de Português que orienta a ação educativa no 2.º CEB, a escrita é “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”, referentes à planificação, à redação e à revisão de textos (PPEB, 2009, p. 16).

Segundo o documento referido, o trabalho efetuado em sala de aula deve contemplar as seguintes ações: o uso autónomo da planificação, textualização e revisão, com recorrência a diversas técnicas e instrumentos (sobretudo os informáticos); a escrita em diferentes suportes, tanto em termos pessoais como criativos, consoante as convenções próprias do tipo de texto escolhido; a produção de textos coerentes e coesos, segundo as normas do português padrão, com demarcação de parágrafos e de períodos e com correção ortográfica e de pontuação (PPEB, 2009).

Verifica-se, assim, que ensinar o aluno a escrever não se limita ao desenho de grafemas, mas passa, acima de tudo, pela capacidade de dotar a sua escrita de significado, organizando-a e estruturando-a de forma a atingir o objetivo traçado.

Para a consecução da finalidade descrita, deve ser trabalhado o uso de estratégias e procedimentos que orientem a atividade de produção escrita, incutindo no aluno a passagem, de forma autónoma, consciente e frequente, pelas três etapas que regem o processo de escrita, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão.

A primeira fase do processo de escrita integra a planificação, a invenção e a organização das ideias, ou seja, neste subprocesso é construída a representação interna do saber.

A procura e selecção de elementos e a respectiva organização realizam-se em ligação a finalidades, ou seja, orientadas para a resolução da tarefa. Em relação à componente da planificação, não basta agitar o caleidoscópio das ideias, como garantia de criatividade. É necessário que a composição encontrada seja adequada às finalidades activadas. No processo de escrita, a planificação não se opõe a aprofundamento. É necessário dotá-la de profundidade, para se chegar a soluções criativas (Carvalho & Sequeira, 2001, p. 55).

Na segunda fase – textualização – as ideias então geradas e organizadas são transformadas em linguagem visível. Ocorre, assim, “a conversão do pensamento numa sequência linguística que desencadeia uma multiplicidade de processos ligados a procedimentos e conhecimentos diversos” (Azevedo, 2000, p. 95).

Também denominada de redação, esta etapa do processo de escrita constitui “a componente que remete para a dimensão concreta da comunicação escrita em que a linguagem assume a sua existência específica” (Carvalho, 1999, p. 66).

O escrevente, a este nível, passa do plano mais global, que é o das ideias, para um patamar mais local e concreto, que integra a tomada constante de decisões que, por sua vez, podem resultar em reformulações do texto então produzido.

A complexidade do processo de redação deve-se à diversidade de ações que ocorrem em simultâneo, mais concretamente a ortografia, a motricidade, a pontuação, a seleção de vocábulos, a sintaxe e as ligações textuais.

Para que o aluno produza textos cada vez mais cuidados e claros é necessária a automatização de alguns dos atos anteriormente referidos, a fim de que os restantes se tornem conscientes e capazes de não sobrecarregar a capacidade de processar informação do sujeito.

Finalmente, na terceira e última fase – revisão – o texto produzido é analisado e eventualmente transformado/reformulado.

Neste último estágio do processo de escrita é emitido um juízo de valor sobre o texto produzido, com a finalidade de se perceber se ele se adequa ou não aos objetivos que se pretendiam atingir. Assim, esta fase integra duas grandes ações, a avaliação e a reformulação do texto redigido.

Partindo destes pressupostos, verifica-se que a revisão não se limita à mera releitura do texto, nem à realização de alterações somente no final da redação textual. Tal afirmação deve-se ao facto de o indivíduo poder rever o texto em qualquer instante da sua ação, ou seja, ao longo do processo de escrita pode ocorrer a revisão, como também novos ciclos de planificação e de textualização.

As actividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo. Por exemplo, ao longo do processo, acontecem momentos de pausa em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever. Por seu lado, a revisão pode ir sendo realizada ao longo do próprio processo, à medida que se vai redigindo e relendo o que já se encontra escrito (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19).

Também esta é uma fase complexa, sobretudo pelo facto de, à semelhança da fase de planificação, recorrer a elementos do plano mental, o que exige uma considerável capacidade de abstração.

No decorrer do ato de escrita, o escrevente depara-se com incertezas, problemas e dificuldades muito diversas. Para solucionar tais situações, “mobiliza os seus conhecimentos acerca dos tópicos a tratar, acerca dos tipos de texto, acerca do destinatário, acerca da tarefa e acerca de si próprio e dos seus conhecimentos, ou seja, implica-se segundo as dimensões cognitiva e metacognitiva” (Carvalho & Sequeira, 2001, p. 55).

Posto isto, ressalta a importância de o aluno ser devidamente acompanhado no decorrer da sua passagem pela escolaridade, visto que a aprendizagem da escrita requer um ensino explícito, continuado e garante do envolvimento ativo do aluno.

O nível de desenvolvimento de aptidões linguísticas que subjazem ao crescente domínio do escrevente está intimamente relacionado com as fases da produção escrita, pois é a forma como cada uma delas é executada que distingue uma criança ou jovem cuja escrita ainda está em evolução de um adulto possuidor de uma escrita já desenvolvida.

Nesse sentido, uma das razões pela qual a escrita em desenvolvimento se distingue da escrita desenvolvida deve-se ao processo de planificação textual.

Considerando que a planificação se processa sobretudo num plano mental, o que exige a capacidade de abstração, o sujeito tem de ter desenvolvidos mecanismos cognitivos facilitadores de tal processo.

Por outro lado, esta primeira fase da escrita é complexa, envolve ações muito diversas e, por si só, trabalhosas. Deste modo, planificar inclui pensar nas características próprias do tipo e do género textual em questão, gerar o seu conteúdo e organizá-lo, adequar esse conteúdo ao destinatário e à finalidade da comunicação e ultrapassar as dificuldades que de todas estas ações podem advir.

Assim, no âmbito da escrita desenvolvida, a geração de conteúdo decorre da mobilização de todos os conhecimentos relativos ao tema, tal como das finalidades inerentes à produção textual.

Já o indivíduo que pratica uma escrita em desenvolvimento gera conteúdo através “de pistas relacionadas com o assunto e com o tipo de texto que, por

associação, permitem o acesso à memória”, embora a quantidade de conteúdos gerados seja inferior à armazenada na memória (Carvalho & Sequeira, 2001, p. 75).

Segundo os mesmos autores, a planificação reveste-se de um cariz complexo, devido também ao facto de abranger aspetos de natureza muito diversificada. Assim, este subprocesso implica que o sujeito considere e aplique as propriedades do tipo de texto, que organize o seu conteúdo e o adapte aos objetivos e ao destinatário, dependendo a geração e organização das ideias da familiaridade com o tema.

Assim sendo, verifica-se que na escrita em desenvolvimento não se consideram os objetivos da produção textual nem o destinatário do discurso, contrariamente a indivíduos que já têm mais desenvolvida esta habilidade.

Em vez de planificar o texto, a criança ou o jovem vão tomando notas que, na verdade, se apresentam como uma primeira versão do texto, o chamado rascunho.

Porém, à medida que vai progredindo na capacidade de escrita, o ato de planificar vai-se distinguindo do de escrever.

No que concerne às diferenças entre uma escrita desenvolvida e uma escrita em desenvolvimento na fase de textualização, o domínio de aspetos ligados à ortografia e à motricidade diferencia as duas etapas.

Além disso, na escrita em desenvolvimento a linearização é uma fragilidade de significativa importância, pois faz com que o sujeito não coloque de modo linear as informações que, no plano mental, apresentam uma outra estrutura.

Esta necessidade implica “o recurso a determinados mecanismos linguísticos (pronomes e determinantes com valor anafórico ou deíctico, tempos verbais reguladores dos momentos de enunciação, conectores, pontuação, etc.) que asseguram a coesão do texto” e que ao serem devidamente aplicados indiciam uma escrita já amadurecida (Carvalho, 1999, p. 84).

Ao nível da revisão, também o facto de nesta fase do processo de escrita a capacidade de abstração ser solicitada dificulta a ação do indivíduo que ainda está a desenvolver a sua escrita.

Neste contexto, ao reverem o texto criado, os adultos procedem a uma análise mais global, comparando-o com o texto pretendido e mobilizando estratégias de remediação.

A criança ou o jovem que ainda estão a desenvolver tais aptidões efetuam a revisão de forma mais concreta e pontual, limitando-se, normalmente, à retificação de alguns erros ortográficos.

Para finalizar a abordagem ao que distingue a escrita desenvolvida da escrita em desenvolvimento, importa destacar o facto de a última se centrar no domínio da redação, assim como em elementos linguísticos de natureza mais superficial, isto é, a criança ou adolescente cuja escrita ainda não evoluiu eficientemente não processa convenientemente as fases de planificação e de revisão.

A planificação de textos

Segundo Barbeiro & Pereira (2007), planificar um texto significa ativar um conjunto de conhecimentos sobre o assunto e género de texto a ser redigido, pesquisar sobre o tema, tomar notas importantes, selecionar e organizar a informação recolhida, na verdade, elaborar planos que possibilitem e conduzam a organização do discurso.

Desta forma, este subprocesso da escrita tem como principal finalidade o estabelecimento de objetivos e a antecipação de efeitos, com o intuito de se ativar e selecionar conteúdos, organizar a informação relativa à estrutura do texto e programar a tarefa a realizar.

A capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar. Por isso, é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação desde cedo. O ponto de partida será, por conseguinte, consagrar tempo à própria aprendizagem da planificação, com relevo para a planificação inicial, e mobilizar estratégias de facilitação processual ou que tirem partido da escrita colaborativa ou da reflexão ligada à vertente metadiscursiva (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 20).

Esta fase, na qual o escrevente recolhe e organiza ideias, definindo, antecipadamente, os objetivos a atingir, permitir-lhe-á refletir sobre o que escreve e de que modo a produção escrita se efetua. Com base em práticas regulares de planificação textual, os alunos desenvolverão, de forma cada vez mais autónoma e consciente, competências inerentes à tomada de decisões adequadas, à negociação dos objetivos, à seleção de assuntos, temas e conteúdos e, por fim, à escolha das técnicas mais eficientes de escrita.

Do mesmo modo, autores como Amor (1993) defendem que as “práticas pedagógicas que captam a língua (...) pondo em foco – e procurando actuar sobre – os processos operatórios de apropriação da mesma, em termos de experiências de aprendizagem significativas, isto é, a que se reconhecem o sentido e os objectivos” são as que mais auxiliam o processo de ensino, originando aprendizagens mais ricas e duradouras (p. 22).

Como garantia da qualidade da produção escrita, deverão ser tidos em conta alguns parâmetros da planificação textual, nomeadamente: a preparação, que inclui o modo de planificar o texto; a localização de recursos, tais como dicionários, meios audiovisuais, etc.; a atenção ao destinatário da mensagem, que depende da estrutura e do estilo do discurso; o reajuste da atividade e o reajuste da mensagem, resultantes de uma reflexão e avaliação, por parte do aluno, do trabalho então desenvolvido.

Bach (2001) corrobora as considerações até então tecidas, afirmando que é de primeira importância que o aluno tome consciência de que aperfeiçoando o seu domínio linguístico escreverá com mais êxito. Paralelamente a esta consciência, é fundamental “que ele aceite utilizar os meios que lhe são propostos; que os conhecimentos que ele adquire estejam ligados a uma necessidade imediata e em função das insuficiências que ele próprio tenha podido verificar” (p. 36).

Desde tenra idade que o aluno é chamado à atenção face à importância do plano de texto que, por seu turno, é um meio imprescindível para a melhoria da qualidade de produção escrita. Contudo, não é devidamente instruído relativamente aos modos concretos e indicados para o realizar e desenvolver com sucesso (Amor, 1993).

Para que veja o caminho para uma escrita de qualidade mais claro, o aluno deve respeitar os subprocessos da planificação textual, pois facilitarão a sua produção (Carvalho, 1999).

Primeiramente, ocorre a geração de ideias (também designada por ativação de conteúdo), baseada essencialmente no recurso à memória, que implica a seleção de conhecimentos sobre o assunto, o tipo de texto e o destinatário da mensagem.

O acesso a esta informação e posterior estabelecimento de relações entre si levará o escrevente a aceder a nova informação, que, à semelhança da anterior, após recolhida, será interpretada e organizada.

Assim, Barbeiro (1999) refere que nesta subfase da planificação ocorre “a geração ou recolha de unidades e relações susceptíveis de aparecerem no texto, as respectivas organização e selecção, a partir dos conhecimentos relativos à organização textual, às vias de realização da tarefa, ao próprio destinatário” (p. 60).

Neste subprocesso inicial, tarefas como o registo escrito de ideias ou informações a integrar no texto tendo por base, por exemplo, uma chuva de ideias sobre um dado assunto ou a pesquisa de dados sobre um tópico são importantes para orientar o aluno.

O segundo subprocesso – organização das ideias ou selecção de conteúdo – envolve, por exemplo, a categorização dos dados recolhidos, o que pode gerar ainda mais informação. Assim, nesta subfase a informação gerada será ordenada, gerando, esta organização de ideias, a tomada de decisão sobre as ações a efetuar para a produção discursiva.

Da análise feita à informação referida resultará uma avaliação da sua pertinência e, caso se reconheça como relevante, fará parte da estrutura global que servirá de base à criação do texto.

Para esta etapa de triagem de ideias, o docente poderá propor aos alunos que sublinhem, numa lista previamente feita a partir de uma chuva de ideias, *brainstorming* ou pesquisa, os tópicos mais importantes para a criação do sentido do texto.

Seguidamente, o escrevente delineará os objetivos a atingir (sendo esta subfase tida também como organização de conteúdo), tanto subjacentes à tarefa (objetivos processuais), como ao ato comunicacional e ao destinatário (objetivos de conteúdo).

Este último subprocesso da planificação de textos refere-se, por exemplo, à distribuição, por grupos, de ideias listadas aquando da ativação de conteúdo. Além disso, o escrevente poderá elaborar mapas de conceitos e esquemas, assim como um plano orientador no qual defina a informação a redigir em cada parte do texto, ou seja, delineará o que será expresso desde a introdução à conclusão (Barbeiro & Pereira, 2007).

Alguns autores apontam ainda para a existência de dois tipos de planificação: uma de carácter mais geral (que decorrerá sobretudo antes da fase de redação textual)

e outra de cariz mais específico (relacionada com as decisões tomadas durante a produção do texto), que se desenvolve a partir da anterior.

Importa ressaltar que o grau de especificidade da planificação vai depender do nível de organização e estruturação da informação, bem como da capacidade de automatização de mecanismos textuais intrínsecos à produção do discurso.

A planificação textual permite economizar tempo, pois ao planificar o escrevente ordena o seu pensamento e o seu texto de forma coerente e conducente aos objetivos previamente definidos, evitando que, durante ou após o momento de redação, seja necessário efetuar alterações repentinas de cariz mais profundo e complexo nas quais o indivíduo não tinha pensado.

Este subprocesso da escrita é, assim, um modo muito eficaz de o aluno melhorar gradativamente as suas habilidades, visto que o obriga a agrupar de forma mais clara e lógica as suas ideias, permitindo distinguir as informações relevantes das acessórias e dispensáveis para a construção e expressão do sentido da mensagem.

Considerando tudo o que foi descrito, conclui-se que o ato de escrever pressupõe a criação de uma rede de relações de significado, dependente dos signos, dos sentidos e das intenções comunicativas expressas.

Um texto criado sem a elaboração de um plano correrá o risco de se revestir de um baixo nível de qualidade, comparativamente a uma produção previamente desenhada, na qual o seu autor pensou ao pormenor, refletiu e tomou as decisões mais apropriadas.

O que define um escritor competente passa, assim, pela sua capacidade de planificar o texto, reler os seus escritos e efetuar as devidas retificações, num processo consciente, recursivo, autónomo, enriquecedor e de reflexão e autoavaliação constantes.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Para clarificar e justificar as escolhas feitas no âmbito do trabalho de investigação, no terceiro capítulo é abordada a metodologia qualitativa, assim como os instrumentos e procedimentos de recolha e de análise de dados que facilitaram a ação da investigadora.

Investigação em Educação

À semelhança do que se verifica em qualquer área profissional, no contexto educativo é notória a urgência de se refletir sobre a realidade escolar, tendo em vista a melhoria das suas práticas.

Essa melhoria passa, essencialmente, pelo acompanhamento que a instituição escolar deve fazer relativamente à evolução social, cultural e tecnológica de que o mundo que a rodeia vai sendo alvo.

Posto isto, ressalta a inquietude de alguns autores sobre a forma como deve ocorrer o processo de ensino, de modo a que os estudantes se munam de uma bagagem cognitiva e moral essencial à adaptação à sociedade em crescente progresso na qual se inserem:

Temos de confessar que o nosso conhecimento do acto de ensinar é mais especulativo e normativo que descritivo, explicativo e compreensivo (...) por isso, consideramos que está ainda por construir uma teoria que dê conta da inteligibilidade do acto de ensinar (Estrela & Ferreira, 2001, p. 71).

Tomando como linha de pensamento esta perspetiva, cabe aos docentes compreender, descrever e explicar as causas de um ensino não adequado e, com base nessas inferências, traçar um caminho que rume à instauração de mudanças significativas e pertinentes.

Para a concretização da meta enunciada, os profissionais de educação devem investigar as causas dos problemas existentes, isto é, devem “observar, registar, analisar, refletir, dialogar e repensar” sobre as suas experiências (Vale, 2004, p. 175).

A investigação em educação é, então, “uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui

para explicar e compreender os fenómenos educativos”, permitindo a reflexão e problematização dos mecanismos que regem o ensino e a aprendizagem, e “que suscita o debate em que se edificam as ideias inovadoras” (Pacheco, 1995, p. 9).

Todo o processo de investigação inicia-se por um ponto de partida, seguindo-se a recolha de informação, a análise dos dados obtidos, a sua interpretação e, numa etapa final, a validação e tirada de conclusões face ao estudo realizado.

Portanto, a pertinência de se investigar em educação tem origem na necessidade de os professores tomarem consciência do sucesso ou insucesso da prática pedagógica, mostrando o desejo de uma mudança positiva, através da busca de informação que sustente o problema que pretendem ver solucionado.

Então, o professor deve assumir uma postura ativa, curiosa e de constante vontade de atualizar as suas competências e, acima de tudo, de ver melhorado o processo de ensino e aprendizagem, recorrendo, sempre que necessário, aos métodos, recursos humanos e físicos de que o estabelecimento escolar dispõe.

Trata-se, pois, de um ensino, de uma aprendizagem, em que todos os ingredientes do processo (sujeitos, conhecimento, tarefas, contextos) são entendidos de um modo articulado, e, sobretudo, em que professores, alunos e demais agentes educativos são mobilizados por inteiro (Azevedo, 2000, p. 21).

Opções metodológicas

Considerando o panorama atual do campo educativo, importa compreender os mecanismos que regem o ensino e a aprendizagem dos alunos, e de que forma é possível otimizar estes processos.

Assim, a investigação em educação pretende responder aos dilemas com que professores e alunos se deparam, recolhendo e interpretando informação essencial à construção de tal conhecimento e, conseqüentemente, à modificação de práticas e à implementação de mudanças.

Neste contexto, no presente estudo foi tida em atenção a metodologia qualitativa que, segundo Bogdan & Biklen (1994), apresenta como principais propriedades o recurso a uma fonte direta de dados que é o ambiente natural, visto que “as acções são melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência”, o facto de o investigador ser o instrumento principal, o seu

cariz descritivo, derivado da abordagem minuciosa que os investigadores qualitativos fazem ao mundo que os circunda e a valorização que é dada ao interesse do investigador em procurar a compreensão do significado que os participantes atribuem às experiências vividas (p. 48).

Sustenta-se, assim, a grande finalidade do investigador qualitativo, ou seja, perceber de modo aprofundado e detalhado os pensamentos e condutas dos indivíduos sobre os quais recai o problema em estudo.

Também Vale (2004) refere que os estudos qualitativos “acentuam a construção social da realidade natural, as relações entre o investigador e o que ele estuda, procuram respostas que acentuem o modo como as experiências sociais são criadas e adquirem significado” (p. 173).

Para o investigador qualitativo, todos os factos ou situações que lhe pareçam conduzir à compreensão dos significados das relações entre os participantes e o contexto, tal como dos seus comportamentos e ideologias, são de primeira importância e orientam o investigador para uma perspectiva holística do fenómeno, tornando-o o principal veículo da recolha de dados (Denzin & Lincoln, 2000).

Do mesmo modo, Coutinho (2014) apresenta como objetivo primeiro da metodologia qualitativa “compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem, pelo que pode acontecer que só se conheça o foco do problema depois de se começar a pesquisa ou trabalho de campo” (p. 329).

A este nível, um estudo baseado em normativos qualitativos será, certamente, aquele em que se irão evidenciar a “necessidade de compreensão global, a introdução da observação participante e o valor atribuído à interpretação”, visto que o investigador desempenha o papel de intérprete do fenómeno que pretende analisar (Costa & Paixão, 2004, p. 90).

Um outro autor centrou o seu trabalho na delineação de um conjunto de etapas que têm de ser ultrapassadas pelo investigador qualitativo para que a sua investigação se oriente pelo melhor trajeto, tendo sido aplicadas no âmbito deste estudo. Assim, para Morse (1994, citado em Vale, 2004), o primeiro dos seis estádios designa-se *estádio de reflexão*, no qual o investigador reflete e selecciona o assunto que vai estudar, tendo tal ação decorrido no início da permanência em contexto de sala de aula da investigadora (nas semanas de observação). *Estádio de planeamento* é a etapa

seguinte, em que se delineiam as questões de investigação e os objetivos orientadores de todo o processo, bem como os métodos investigativos a implementar. O terceiro estágio – *estádio de entrada* – refere-se à apreensão das características dos participantes, utilizando, para tal, alguns instrumentos de recolha de dados. Segue-se o *estádio de produção e recolha de dados*, fase em que se procura recolher e analisar os dados, recorrendo a variadas estratégias e métodos capazes de conferir solidez e veracidade ao trabalho do investigador. A quinta fase, denominada *estádio de afastamento*, requer um distanciamento entre o investigador e o contexto natural em que os participantes se inserem, com o objetivo de se pensar, refletir e tirar conclusões sobre todo o trabalho realizado. Por último, o *estádio de escrita*, corresponde essencialmente à compreensão, interpretação e registo pormenorizado dos dados, tendo a si subjacentes fundamentos teóricos e empíricos.

Tendo em conta que a finalidade deste estudo é a compreensão do modo como as três fases do processo de escrita – sobretudo a planificação – contribuem para uma escrita de melhor qualidade, as reflexões e conclusões retiradas durante e após a recolha de dados podem fornecer um importante contributo para estudos futuros. Por isso, este é um estudo que se reveste de um *design* exploratório, visto que tem como ponto de partida questões e hipóteses que poderão inspirar estudos posteriores, fornecendo-lhes informação sobre o objeto da investigação (Yin, 1989).

De facto, para que esta investigação pudesse dar uma visão abrangente e consistente do contributo que a planificação textual fornece para a progressão dos participantes no âmbito da sua escrita, foi imprescindível uma abordagem reflexiva, sistemática e aprofundada do objeto de investigação, só possível pelas opções metodológicas postas em prática.

Participantes

Para que a realização desta investigação fosse possível foi necessária a participação dos alunos da turma do 5º ano de escolaridade com os quais decorreu a PES II.

Constituída por vinte e seis alunos, esta turma contava com dezassete raparigas e nove rapazes.

Como este estudo visava a compreensão do modo como o processo de planificação textual conduz à melhoria da produção escrita, foram implementadas, ao longo da PES II, atividades de escrita com recorrência às três fases da escrita, tendo sido a primeira trabalhada no sentido de sensibilizar os participantes para a importância das suas três subfases, mais concretamente a geração das ideias, a organização das ideias e a organização do conteúdo.

Uma das alunas da turma não participou neste estudo, pois a meio do processo retirou-se para a Ucrânia por questões familiares. Tal fez com que o número total de participantes fosse de 25 alunos, dezasseis raparigas e nove rapazes.

Na sua maioria, os alunos revelaram-se muito apáticos, tendo bastante dificuldade em participar ativamente nas aulas e em refletir sempre que lhes eram colocadas questões. Aliada ao insuficiente espírito crítico encontrava-se a falta de autonomia, ou seja, estes alunos raramente iniciavam uma atividade sem recorrer ao auxílio da professora ou dos colegas.

Em relação à área do Português, foram reveladas outras lacunas, ligadas aos vários domínios da língua, mais concretamente, a escassez de vocabulário rico e diversificado, a não verbalização do pensamento, das dúvidas, etc..., a dificuldade em efetuar uma leitura com entoação, ritmo e expressividade, o desrespeito, nas atividades de escrita, pelas características do tipo e género de texto em causa, a ausência de pontuação, a repetição de vocábulos, a falta de ligação entre as ideias, a ausência da marcação de parágrafos e a desconsideração pelo tema/assunto proposto.

Recolha de dados

Todo o investigador deve, com o intuito de ver respondidas as questões orientadoras do seu trabalho e fundamentada a interpretação que fará ao estudo do seu problema, recorrer a múltiplas fontes de dados, através da mobilização de diversos instrumentos e técnicas de recolha de informação.

Desta forma, importa estabelecer relações entre as possibilidades e as informações a que se pretende chegar, de maneira a construir-se uma imagem global das que serão eficazes ou inadequadas para responder ao problema (Cohen & Manion, 1990).

A diversidade de métodos e de fontes de recolha de dados é crucial para a obtenção de informações significativas, uma vez que o cruzamento entre si conduzirá a investigação a conclusões mais reais e fidedignas. Assim sendo, e de acordo com Stake (1995), desta triangulação resultará um estudo mais coeso e sólido, pela construção de uma visão global sobre o problema a que conduz.

Coutinho (2008) corrobora a noção apresentada, afirmando que a combinação entre vários pontos de vista, métodos e fontes de dados encaminha o investigador à obtenção de “um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar” (p. 9).

Posto isto, Vale (2004) defende que uma investigação qualitativa decorre consoante os dados recolhidos através de entrevistas, observações, documentos e questionários.

Esta autora adianta ainda que a informação então recolhida, após ser convertida em texto, proporcionará ao investigador qualitativo a apreensão de aspetos ligados aos acontecimentos do contexto natural, intimamente ligado à realidade, ou seja, ao problema que se pretende compreender e desmistificar. Por conseguinte, alcançar-se-á o sentido global dos fenómenos que servem de base ao estudo.

Nesta investigação, o processo de recolha de dados decorreu através de diversos métodos, tais como observações (ao longo das regências) e notas de campo (anotações que apoiaram as observações), questionários (um diagnóstico e um final), gravações vídeo (das aulas nas quais se abordou o conceito de «planificação textual») e documentos escritos (os textos que os participantes redigiram), cujas particularidades serão analisadas de seguida.

Observações e notas de campo

A observação é uma técnica de recolha de dados que foi aplicada ao longo da presença em contexto escolar, apresentando inúmeras vantagens, sobretudo no que se refere ao facto de o investigador agir diretamente sobre o processo, isto é, recolhe de forma imediata os dados.

Por isso, através desta técnica regista-se de forma precisa, sistemática e objetiva as atividades a que se entregam as pessoas na sua normalidade.

Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990) afirmam que numa observação, pelo seu caráter ativo, “o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (p. 155).

Paralelamente a tal ponto forte, as observações permitem que o investigador compare aquilo que os participantes dizem com o que é efetivamente praticado. A este nível, “Através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (Coutinho, 2014, p. 136).

Uma outra propriedade a destacar baseia-se no modo como é feito o registo das observações; isto porque, o facto de estarmos perante uma observação previamente estruturada ou não estruturada vai condicionar o tipo de informação recolhida.

Perante uma observação estruturada, o investigador elaborará um guião pré-definido que orientará a sua ação, bem como instrumentos estandardizados, de que são exemplo as grelhas de observação. Quanto à observação não estruturada, “o investigador observa o que acontece “naturalmente” e daí ser também designada observação naturalista, sendo um dos instrumentos preferencialmente usados na investigação qualitativa”, tendo sido este o único tipo de observação utilizada (Coutinho, 2014, p. 138).

A técnica em análise permitiu, assim, que se refletisse sobre o modo como os alunos rececionaram as tarefas de escrita a que foram expostos, levando a que o investigador pudesse repensar estratégias e reformular atividades, tendo em vista a otimização das aulas de Português.

Finalmente, paralelamente ao uso da técnica até então caracterizada, foram efetuadas algumas anotações, tendo em vista a garantia da fixação de alguns aspetos essenciais à compreensão e interpretação de determinadas situações que foram observadas.

Deste modo, este apoio evidencia o facto de as notas de campo serem “o relato escrito daquilo que o observador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Questionários

Aquando do início do período de regência da investigadora deste estudo, foi aplicado aos alunos um questionário diagnóstico que procurava obter informações sobre os seus pontos de vista face à escrita no geral, e aos hábitos de planificação textual em particular.

Na fase final, foi-lhes entregue um outro questionário, desta vez com a finalidade de tornar perceptível a alteração, ou não, das opiniões inicialmente expressas. Simultaneamente, este questionário visava a compreensão, por parte da investigadora, da atitude dos alunos relativamente às aulas de Português no geral, à sua consciencialização sobre a melhoria da sua escrita e possíveis sugestões de tarefas que gostariam de ter realizado.

Um outro ponto forte deste instrumento deve-se ao facto de possibilitar “quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 191).

Um aspeto muito positivo dos questionários é a facilidade com que é aplicado, pois tal ato pode ocorrer na ausência do investigador.

No que concerne à natureza deste tipo de instrumento, ele pode ser composto por questões abertas ou fechadas. Da mesma forma, podem apresentar-se questões de carácter dicotómico ou múltiplo, questões diretas ou indiretas, podendo levar à evidência de atitudes, valores, pontos de vista ou informação factual (Coutinho, 2014).

Para concluir a abordagem à essência do questionário, deve ser mencionada a preocupação demonstrada em formular questões objetivas, claras e pertinentes, apresentadas aos alunos através de uma ordem lógica e de linguagem acessível e de fácil compreensão.

Gravações vídeo

O recurso aos meios audiovisuais representa, hoje em dia, uma mais-valia para toda e qualquer ação.

Nesse sentido, ao recorrer às suas potencialidades, o investigador vê captada quase na totalidade a realidade que integra o problema do seu trabalho de investigação.

Para a concretização desta investigação, foram gravadas as aulas nas quais se iniciou a análise ao conceito de «planificação». Esta opção deveu-se à impossibilidade de, ao usar outros instrumentos, conseguir registar toda a informação proveniente das questões que foram colocadas oralmente à turma.

Tal uso só foi possível pela requisição de um pedido escrito de autorização aos encarregados de educação, capaz de lhes fazer perceber a importância do uso deste método para todo o trabalho de investigação, sendo usada a informação daí resultante apenas para fins confidenciais e exclusivamente académicos.

Assim sendo, da videogravação resulta um excelente registo de diferentes ideias, opiniões, atitudes, expressões e comportamentos, que poderão ser vistos e escutados por várias pessoas. No entanto, a grande potencialidade consiste na possibilidade de se observar, escutar, analisar, parar, rever, repetindo as vezes que se desejar a análise de um dado episódio, em momentos distintos e sem ser necessário ter estado no local onde sucederam os acontecimentos (Patton, 2002).

Com base nestas considerações, verifica-se que a eficácia desta técnica se deve, além do já referido, à oportunidade que é dada de visualizar situações que, no momento, não foram detetadas ou percebidas, sendo “um excelente meio para a gravação de situações de evolução e interações, detalhes que o observador pode perder” (Cohen & Morrison, 2011, p. 530).

Estes registos apresentam-se como cruciais para a criação de uma imagem nítida daquilo que foram as reações dos alunos perante uma questão, uma tarefa, entre outros.

Como este tipo de instrumentos de gravação foi usado na grande maioria das aulas, não só de Português, mas nas aulas das outras disciplinas, os alunos acabaram por se familiarizar com eles, não influenciando, por isso, a sua ação.

Documentos escritos

Um outro tipo de técnicas usadas refere-se aos registos escritos dos alunos, documentos estes que, no entender de Yin (1989), se apresentam como uma fonte de recolha de dados crucial para a confirmação das inferências sugeridas por outras fontes de dados.

Então, estes documentos consistiam nos textos que os participantes foram redigindo no decorrer da realização das tarefas propostas nas aulas de Português. Ao longo destes momentos, esses registos foram analisados em traços gerais, a fim de o investigador repensar metodologias e ter uma noção do sucesso ou fracasso das atividades selecionadas. Numa etapa posterior, foi feita uma análise mais aprofundada, completa e credível.

Neste contexto, os documentos integram o conjunto de “registos escritos e simbólicos, assim como todo o material e dados disponíveis” (Vale, 2004, p. 180).

Análise de dados

A investigação qualitativa, como já referenciado, implica a recolha de dados sobre o fenómeno em estudo, devendo esse processo ocorrer com base em diferentes métodos e instrumentos de recolha de informação.

Concluído esse procedimento, o investigador depara-se com uma enormidade de informação que, para facilitar o processo de interpretação, deve ser analisada e reduzida (Coutinho, 2014).

Este é um processo no qual se instala “ordem, estrutura e significado na grande massa de dados recolhidos e começa no primeiro dia em que o investigador entra em cena” (Vale, 2004, p. 183).

Com o intuito de simplificar esta fase do estudo, o investigador deve respeitar cada uma das três fases pelas quais o procedimento deve passar: a descrição, na qual “os investigadores qualitativos necessitam de ser contadores de histórias, já que ser capaz de contar uma história é essencial nesta atividade de descrever” (Vale, 2004, p. 184); a análise, que estabelece relações de significado após a descrição dos dados; a

interpretação, que serve para o investigador dar significado aos dados então recolhidos.

Para organizar, clarificar e interpretar os dados obtidos foram tidos em conta alguns indicadores da qualidade de escrita, nomeadamente:

- competência gráfica (escreve de forma legível);
- competência ortográfica (escreve com correção ortográfica);
- competência compositiva (respeita a estrutura do tipo e género de texto; dá um título ao texto; respeita o tema/assunto; apresenta informação pertinente e adequada; sequencia logicamente as ideias; utiliza de forma adequada os organizadores textuais; pontua corretamente o texto; conclui o texto; escreve com correção linguística; estrutura corretamente as frases; utiliza vocabulário adequado e diversificado; organiza o texto em parágrafos);
- atitude perante a tarefa de escrita (faz a planificação do texto antes de iniciar a sua redação; recorre à planificação durante a textualização; revê o texto escrito).

Assim, todos os documentos escritos produzidos pelos participantes do estudo foram analisados à luz destes parâmetros, para se conseguir perceber a progressão das suas competências de escrita e, em consequência, se interpretar o objeto de estudo desta investigação e tirar conclusões significativas e enriquecedoras.

Procedimentos e calendarização do estudo

No âmbito dos procedimentos levados a cabo no decorrer desta investigação, importa distinguir as várias etapas pelas quais a investigadora passou para que fosse possível se aproximar do cumprimento dos objetivos então traçados (Anexo 2).

O contacto com os participantes desta investigação teve início nas semanas de observação da prática educativa, decorrentes entre o dia 16 de fevereiro e 6 de março de 2015.

Este período de tempo, juntamente com as semanas em que se iniciaram as regências de Português por uma colega de estágio, foram muito importantes para a perceção das dificuldades e potencialidades dos alunos, possibilitando a deteção dos principais problemas e da delineação das questões orientadoras do estudo.

Neste momento, foram também entregues aos alunos os questionários iniciais, com o objetivo de se efetuar o diagnóstico das suas ideias face à escrita e à planificação de textos.

Para que o procedimento de recolha de dados fosse possível, foi redigido um pedido de autorização aos encarregados de educação (Anexo 1), capaz de os informar sobre a confidencialidade e objetivos dos meios audiovisuais e dos restantes instrumentos que seriam usados ao longo das aulas de Português.

Antes de a investigadora começar a lecionar Português, ultrapassou a fase de delinear tarefas de escrita, selecionando as que, com base nas observações até então realizadas, se apresentavam como as mais ricas e significativas para a melhoria da turma.

Por conseguinte, a implementação das tarefas de escrita pensadas pela investigadora iniciou-se no dia 14 de março e terminou a 5 de maio. Todavia, para que fosse possível compreender a progressão dos participantes, foi necessário recolher dados relativos, não só às atividades por si desenvolvidas, mas também inerentes às outras regências, ocorridas antes e depois de a investigadora lecionar.

A este nível considera-se que o processo de recolha de dados se realizou ao longo da permanência no contexto, entre fevereiro e junho.

Aproximando-se o momento de despedida da turma, foram entregues os questionários finais, que visavam a demonstração da opinião dos alunos em relação às aulas de Português no geral, e às atividades de escrita em particular. Além disso, nestes questionários os participantes expuseram a sua perspetiva sobre a evolução da sua escrita, autoavaliando-se.

Por sua vez, a pesquisa bibliográfica ocorreu ao longo de quase todos estes meses, embora tenha tido uma maior frequência em fevereiro e março. A informação literária então lida e interpretada foi mobilizada para a etapa da revisão da literatura, tendo-se destinado o mês de julho, agosto, setembro, outubro e novembro a tal capítulo.

No que se refere à etapa de análise dos dados, janeiro, fevereiro e março de 2016 foram os meses selecionados.

Por último, o mês de abril foi o escolhido para a reflexão final sobre todo o processo, advindo conclusões sobre a investigação.

CAPÍTULO IV – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

É nesta fase que se apresenta o projeto e se analisa a atitude dos participantes face à escrita e o seu conhecimento sobre a planificação textual.

Para esta análise em muito contribuiu a interpretação das respostas obtidas aos questionários inicial e final, também relatadas de seguida.

A descrição e análise reflexiva das tarefas de escrita implementadas – inseridas nas três atividades, “A notícia”, “A Revolução do 25 de abril” e “A lenda” – é também parte integrante deste capítulo.

Apresentação do projeto de investigação

O mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico não se poderia concluir sem que a investigadora realizasse um estudo sobre uma problemática existente no contexto escolar no qual se desenvolveu a PES II.

Nesse sentido, foram delineadas, nas aulas de Português, atividades muito diversificadas que visavam a melhoria do desempenho dos alunos em todos os domínios desta área do saber, mas, sobretudo, relativamente ao domínio da escrita.

Considerando o tema do presente trabalho de investigação – A importância da planificação de textos na melhoria da escrita de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico – procurou-se iniciar este período de prática pedagógica com a recolha de informação sobre o nível no qual os alunos se encontravam em relação ao domínio de aptidões ligadas à escrita.

Assim, nas semanas de observação foi feito o registo fotográfico dos textos que os participantes redigiram no caderno diário, e questionada a professora orientadora cooperante sobre as tarefas de escrita até então desenvolvidas.

Antes de iniciar as suas regências, a investigadora teve a oportunidade de, durante aproximadamente três semanas, observar e refletir sobre as aulas de Português lecionadas por um outro elemento do trio pedagógico, recolhendo também dados aquando da realização, por parte dos alunos, de atividades de escrita.

Ao longo desta fase inicial foram ainda negociados com a docente orientadora cooperante os conteúdos programáticos que a professora estagiária iria lecionar, para que fosse possível dar início à criação das planificações.

As primeiras aulas da investigadora foram essenciais para a recolha das conceções e atitudes dos alunos em relação à escrita, bem como para o estudo das propriedades dos géneros de texto que iriam ser trabalhados no âmbito das tarefas planificadas. Numa fase posterior, os alunos foram estimulados a compreender o significado de «planificar», «redigir» e «rever» e, mais tarde, a aplicá-lo.

O grande objetivo deste estudo consistia, assim, na perceção da forma como a passagem pelas três fases do processo de escrita conduz à melhoria da qualidade de escrita.

Considerando a tipologia das falhas na aprendizagem dos participantes, centrou-se este estudo na fase de planificação textual, isto é, embora as tarefas de escrita delineadas exigissem que o aluno planificasse, redigisse e revisse o seu texto, este foi sensibilizado e estimulado a ultrapassar com sucesso as subfases da planificação, nomeadamente, a geração de ideias, a organização das ideias e a organização de conteúdo.

Os participantes

Como já mencionado, este estudo contou com a colaboração de um grupo de vinte e cinco participantes, pertencentes a uma turma do 5º ano de escolaridade, dezasseis raparigas e nove rapazes.

A nível geral, a disciplina na qual foram reveladas dificuldades mais profundas foi Matemática, seguindo-se Ciências Naturais, Português e, por fim, História e Geografia de Portugal.

Os participantes revelaram-se, desde início, desmotivados, pouco participativos e muito pouco autónomos, o que prejudicou, em larga medida, a consecução das finalidades inerentes às tarefas de escrita planeadas.

De facto, nalguns casos os participantes não realizaram as tarefas propostas, tanto na sala de aula como as que eram indicadas como trabalho de casa. Dos que se mostravam sempre disponíveis e recetivos, alguns, por evidenciarem um ritmo de

trabalho demasiado lento, não conseguiram concluir determinadas tarefas, deitando por terra a percepção mais clara e fidedigna da progressão no que concerne à capacidade de escrever.

Quanto ao domínio do Português sobre o qual este estudo se debruça, merece destaque o facto de as principais lacunas dos participantes residirem na falta de criatividade, falta de correção ortográfica e ausência de uma ligação lógica e coerente entre as ideias expressas, o que indica ausência de planificação ou má planificação.

Aquando do início da lecionação das aulas de Português por parte da investigadora, foi entregue a cada participante um questionário (Anexo 3) que visava o levantamento das suas concepções em relação ao ato de escrita, ao gosto por esta atividade e aos hábitos de planificação textual.

Questionário
<u>Questão 1</u> : O que é, para ti, escrever?
Resposta A grande maioria dos alunos respondeu que escrever é uma forma de aprender, enquanto cinco dos participantes afirmaram ser um prazer e apenas um encarou o ato de escrita como uma obrigação.

Quadro 1. Questão 1 – O que é, para ti, escrever?

Relativamente à primeira questão, na qual eram apresentadas as opções “Um prazer”, “Uma obrigação” e “Uma forma de aprender” (podendo ser assinalada mais do que uma), merece destaque o facto de um número significativo de participantes mostrar encarar o ato de escrita como um modo facilitador da aprendizagem, evidenciando que, embora em contexto de sala de aula muitas vezes tenham reagido com algum desagrado às propostas de trabalho, reconhecem o seu papel na progressão do conhecimento.

Questionário	
Questão 2: Consideras importante a prática da escrita?	
Resposta	Justificação
Todos responderam que a prática da escrita é importante.	“Porque mais tarde vamos precisar da escrita em muitas coisas”; “Para melhorar a minha ortografia e caligrafia”; “Porque sempre aprendo melhor e estudo”; “É uma forma de aprender”; “Porque assim aprendemos ao mesmo tempo a gramática”; “Para escrevermos melhor”; “Porque aprendemos a escrever novas palavras e novos significados”; “Porque aprendemos a expor as nossas ideias”.

Quadro 2. Questão 2 – Consideras importante a prática da escrita?

Quando confrontados com uma pergunta referente à importância da escrita, todos os alunos assinalaram a opção “Sim”, apresentando, a nível geral, justificações muito válidas (tendo em conta que, até ao momento de preenchimento deste documento, não tinha havido diálogo algum sobre o tema).

Assim, a múltipla utilidade e aplicabilidade da escrita no futuro destes jovens foi expressa por alguns deles, tal como o facto de o domínio linguístico em causa facilitar muitas aprendizagens, sobretudo a aprendizagem da própria escrita (evidenciando a consciência de que só escrevendo muito é possível melhorar tal competência), dos outros domínios do Português (mostrando a compreensão de que, por exemplo, a aprendizagem da gramática é influenciada pelo desempenho ao nível da escrita), servindo também como um auxílio ao estudo.

Denotou-se, ainda, a apresentação de aspetos específicos ligados à escrita como fundamento à sua importância, nomeadamente a melhoria da correção ortográfica e da caligrafia, o enriquecimento da bagagem lexical e semântica e o transporte que permite efetuar dos nossos pensamentos e ideias para o exterior, visto que a escrita é uma forma de o ser humano se expressar.

Questionário	
Questão 3: Gostas de escrever?	
Resposta	Justificação
A maioria dos participantes afirmou gostar de escrever e apenas quatro revelaram não gostar.	“Sim”: “Porque expresso a minha imaginação”; “Porque aprendo melhor”; “Porque se eu não soubesse escrever também não sabia ler”; “Porque quero melhorar cada vez mais a minha letra”; “Porque me entretenho”; “Quando estou a escrever uma carta sinto-me feliz porque estou a desabafar o que se passa na minha vida”; “Porque aprendo a melhorar a escrita e a construir frases”; “Porque quando escrevo um texto parece que estou noutro sítio”. “Não”: “Porque é um pouco cansativo”; “É muito cansativo”; “É muito chato”; “Porque é uma seca e começa-me a doer o braço”.

Quadro 3. Questão 3 – Gostas de escrever?

No concernente ao gosto pela escrita, maioritariamente foi assinalada a resposta “Sim”.

Neste âmbito, foram apresentados argumentos muito interessantes, tais como a relação de influência mútua entre a escrita e a leitura, pelo passatempo que pode constituir quando praticada com gosto e pelo seu cariz abstrato e de solicitação da imaginação do ser humano.

À semelhança da questão anterior, foram dadas respostas conducentes à noção de que a escrita permite transpor as ideias para o exterior, melhorar as aprendizagens e aperfeiçoar a caligrafia.

Pelo contrário, os participantes que assinalaram a opção “Não” expuseram motivos muito similares entre si, visto que afirmaram ser um ato cansativo e entediante. Na realidade, na primeira atividade de escrita realizada alguns alunos ao lhes ser solicitada a cópia de umas frases relativas a ações a praticar para uma correta escrita e outras que devem ser evitadas apenas escreveram o início das expressões e, noutros casos, das palavras. Tal facto revela a ideia de cansaço e aborrecimento subjacente ao ato de escrever.

Apesar da riqueza das respostas obtidas nesta questão, a grande parte dos inquiridos, sempre que, inicialmente, lhe era proposta uma atividade de escrita,

mostrava alguma resistência e desmotivação, não demonstrando possuir um gosto tão significativo quanto, em alguns casos, foi declarado.

Questionário
<u>Questão 4:</u> Onde costumas escrever?
Resposta Quase todos os alunos responderam que costumam escrever na escola e em casa, sendo que apenas três escrevem noutro lugar e um apenas na escola.

Quadro 4. Questão 4 – Onde costumas escrever?

Quanto aos locais onde os participantes praticam os seus hábitos de escrita foi colocada uma pergunta cujas opções de resposta eram “Apenas na escola”, “Na escola e em casa” e “Noutro lugar”.

O modo como assinalaram a resposta foi relativamente realista, pois, no cômputo geral, os alunos escreviam na escola, no âmbito das várias disciplinas, e em casa, aquando do momento de realização dos trabalhos de casa solicitados pelos docentes.

Questionário
<u>Questão 5:</u> Que técnicas costumas utilizar antes de escreveres um texto?
Resposta A opção mais assinalada foi “Utilizo uma folha de rascunho”, seguindo-se “Aponto ideias soltas”, “Faço um esquema” e “Procuro vocabulário”. A opção “Nenhuma, parto imediatamente para a escrita do texto” não foi assinalada por nenhum participante.

Quadro 5. Questão 5 – Que técnicas costumas utilizar antes de escreveres um texto?

Chegado o momento de introduzir a temática inerente à primeira fase do processo de escrita, os participantes foram convidados a assinalar uma ou mais do que uma opção (“Aponto ideias soltas”, “Faço um esquema”, “Procuro vocabulário”,

“Utilizo uma folha de rascunho” e “Nenhuma, parto imediatamente para a escrita do texto”).

Na verdade, nas aulas de Português lecionadas pela professora orientadora cooperante, os alunos eram incitados a escrever a primeira versão do texto numa folha de rascunho ou no caderno diário, e, só depois de o lerem e retificarem eventuais lacunas, voltavam a escrevê-lo no suporte pedido.

Questionário
<u>Questão 6:</u> Qual das seguintes afirmações descreve melhor os teus hábitos de escrita?
Resposta Maioritariamente foi assinalada a opção “Gosto de apontar ideias, escrever e rever tudo o que escrevi”, visto só cinco dos participantes optarem pela outra afirmação, nomeadamente “Tento sempre terminar o que escrevo de uma só vez até que o resultado esteja ao meu gosto”.

Quadro 6. Questão 6 – Qual das seguintes afirmações descreve melhor os teus hábitos de escrita

Relativamente a uma questão sobre os hábitos de escrita dos participantes, foram apresentadas duas afirmações (“Gosto de apontar ideias, escrever e rever tudo o que escrevi” e “Tento sempre terminar o que escrevo de uma só vez até que o resultado esteja ao meu gosto”), com o intuito de assinalarem a que mais se assemelhasse à sua prática.

Neste contexto, foi notória a tendência para a afirmação relativa às três etapas do processo de escrita. Todavia, pelas observações feitas e pelos dados recolhidos no início da permanência em contexto tal não se verificou. O ato praticado mais aproximado ao de planificar residia na escrita do texto numa folha de rascunho. Quanto à revisão, no caso de os alunos relerem o texto escrito apenas efetuavam correções de cariz ortográfico.

Questionário
<u>Questão 7:</u> Costumas planificar os teus textos antes de os redigires?
Resposta Dos 25 participantes deste estudo, somente três afirmaram não planificar os seus textos.

Quadro 7. Questão 7 – Costumas planificar os teus textos antes de os redigires?

Quando questionados sobre a primeira etapa – a planificação textual – quase todos os inquiridos afirmaram respeitar tal fase, escolhendo a opção “Sim”.

Pressupõe-se, então, que os alunos consideram que ao redigirem a primeira versão do texto – na designada folha de rascunho – antes da sua cópia para um outro suporte, estão a planificar.

Questionário
<u>Questão 8:</u> Consideras importante a planificação de textos?
Resposta Desta feita, apenas um dos participantes respondeu “Não”.

Quadro 8. Questão 8 – Consideras importante a planificação de textos?

Posteriormente, surgiu uma pergunta sobre a importância da planificação textual, à qual os alunos tinham de responder a partir da seleção da opção “Sim” ou “Não” (questão 8).

A este nível, a esmagadora maioria dos participantes reconheceu a relevância de tal processo.

Diante da pergunta “Porquê?” (questão 8.1), alguns dos alunos que tinham respondido afirmativamente na questão anterior apresentaram respostas muito pouco esclarecedoras, tais como “Porque é importante para escrevermos melhor” e “Não

dou erros”. O participante que tinha assinalado a opção “Não” justificou a irrelevância da planificação com a resposta “Porque não é importante”.

Portanto, esta ausência de argumentos para fundamentar a importância ou insignificância da planificação de textos permite aferir que os alunos desconheciam o verdadeiro conceito de planificar.

Questionário
<u>Questão 9</u> : Tiveste professores que te ensinassem a planificar textos?
Resposta Todos responderam “Sim”, exceto um que respondeu “Não”.

Quadro 9. Questão 9 – Tiveste professores que te ensinassem a planificar textos?

Em relação à orientação que os professores foram dando ao longo do percurso escolar, questionou-se os alunos sobre o ensino da planificação (questão 9), tendo quase todos dado uma resposta afirmativa.

Neste contexto, conclui-se que muitos dos participantes deste estudo pensam conhecer a natureza da planificação textual, dizendo que, em consequência das experiências de ensino e aprendizagem anteriores, já se encontram familiarizados com tal ação.

Questionário
<u>Questão 10</u> : Na tua opinião, qual a importância desse conhecimento?
Resposta A opção mais assinalada foi “Melhora a escrita”, seguindo-se “Desenvolve o gosto pela escrita” e “Conduz a textos com melhor qualidade”.

Quadro 10. Questão 10 – Na tua opinião, qual a importância desse conhecimento?

Seguiu-se uma questão inerente à visão dos alunos face à importância de saberem planificar um texto. Diante das opções apresentadas (“Melhora a escrita”, “Conduz a textos com melhor qualidade” e “Desenvolve o gosto pela escrita”), os alunos mostraram compreender que ao planificarem um texto vão melhorar, a nível geral, o modo e o que escrevem (questão 10).

Questionário
<u>Questão 11:</u> O manual escolar de Português que utilizas apresenta atividades de planificação de texto?
Resposta Quase todos responderam “Sim”, exceto dois que responderam “Não”.

Quadro 11. Questão 11 – O manual escolar de Português que utilizas apresenta atividades de planificação de texto?

Para findar o preenchimento deste questionário diagnóstico, os participantes foram convidados a refletir sobre o facto de o manual escolar de Português adotado conter atividades de planificação (questão 11). De facto, e tal como foi expresso pela maioria dos alunos, o manual apresenta algumas tarefas que solicitam o processo descrito (Anexo 4).

Do exposto, constata-se o reconhecimento da importância da prática de escrita no contexto escolar e fora dele. De facto, foram identificados os múltiplos papéis/potencialidades da escrita, tais como “explicar, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 9).

Assim, foi também tido em consideração o facto de este ser um domínio linguístico através do qual se partilham pensamentos, sentimentos e emoções, apresentando-se como uma forma de comunicar e de aprender.

Contudo, o desinteresse e desmotivação que, em alguns momentos, os alunos revelaram se devesse ao facto de encararem as tarefas de escrita como algo repetitivo, cansativo e maçador, sobretudo pelo facto de se basearem na redação de textos, na

sua maioria, narrativos e de essas tarefas não incluírem um caráter mais dinâmico e apelativo.

As respostas dadas a este primeiro questionário permitiram ainda perceber, em traços globais, que o entendimento que os alunos tinham do significado de «escrever» se limitava à caligrafia e à ortografia, uma vez que a melhoria da sua caligrafia e a diminuição da ocorrência de erros ortográficos foram justificações muito frequentes.

Chegado o momento de finalizar a permanência da investigadora no contexto escolar, foi entregue aos participantes um questionário que procurava recolher a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido nas aulas de Português (Anexo 5).

Assim, esperava-se com este instrumento de recolha de dados perceber quais as tarefas que mais agradaram e/ou desagradaram aos alunos, qual a sua importância, qual o efeito das tarefas na progressão do conhecimento e, mais especificamente, das aptidões de escrita.

Em simultâneo, pretendia-se fomentar capacidades de reflexão e de autoavaliação, isto é, levar os alunos a identificarem as dificuldades e lacunas na sua escrita, pensando em modos de as minimizar, aperfeiçoando cada vez mais esta competência.

Para terminar, considerou-se pertinente dar uma oportunidade para que todos pudessem fazer um comentário geral às aulas de Português, sugerindo outras tarefas que poderiam ter sido realizadas.

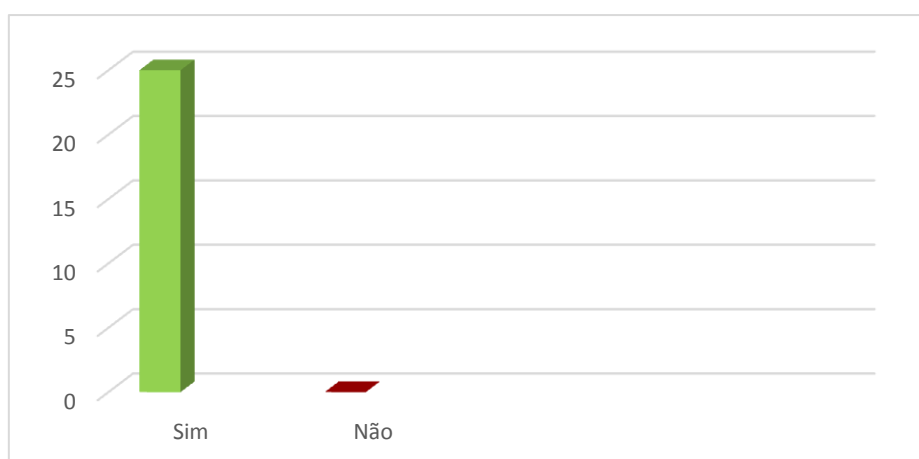


Gráfico 1. Resposta à questão: Ao longo das aulas de Português, realizaste atividades de planificação textual, por exemplo, sobre a notícia e sobre a lenda. Na tua opinião, essas atividades foram importantes?

Primeiramente, questionou-se o grupo de participantes sobre a importância da realização das atividades de planificação textual. À semelhança do representado no gráfico 1, todos os alunos responderam afirmativamente, selecionando a opção “Sim”.

Sempre que foram interrogados sobre este assunto no decorrer das aulas, na verdade, todos os participantes disseram que a planificação de textos é muito importante, sobretudo para a melhoria de múltiplas aprendizagens.

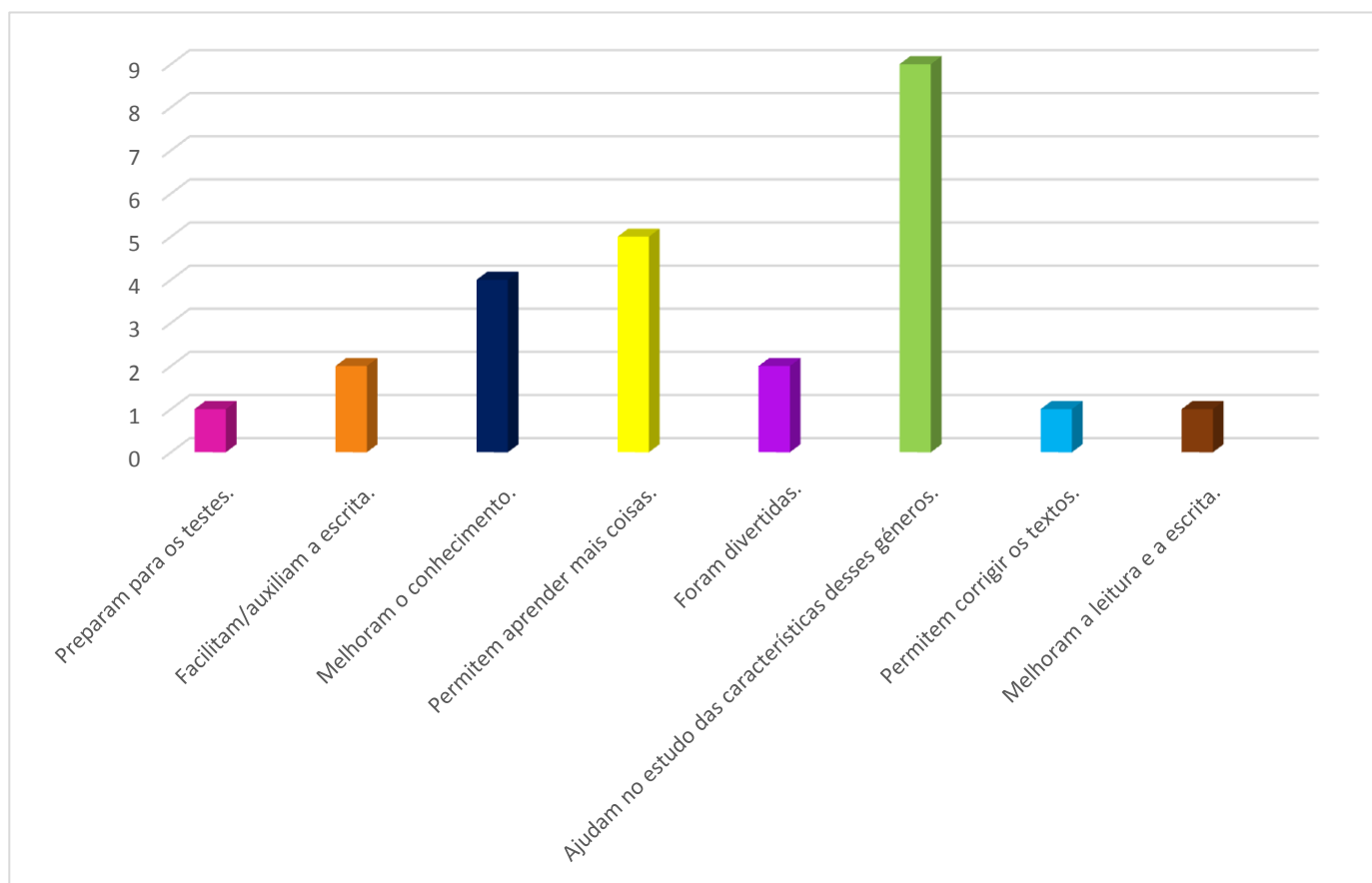


Gráfico 2. Justificação da resposta representada no gráfico 1

Analisando o gráfico 2, perante a pergunta “Porquê?”, como modo de justificar a resposta afirmativa dada face ao papel preponderante da escrita, nove dos jovens apresentaram o auxílio conferido à apreensão das propriedades dos dois géneros textuais trabalhados como um dos seus fundamentos.

Esta perspetiva deve-se, de certo modo, ao facto de cada uma das três atividades de planificação ter tido como ponto de partida as características da notícia e da lenda, por um lado, para auxiliar a fase de textualização e, por outro, para serem revistos esses mesmos conteúdos programáticos.

A segunda ideia mais expressa (apontada por cinco alunos) reside na aquisição de um maior número de aprendizagens, tanto ligadas à própria natureza da prática de escrita, como de outros temas a que as tarefas delineadas permitiram chegar (tais como temas da atualidade ligados a aspetos sociais, económicos, morais, ambientais, enfim, culturais) no âmbito das três subfases da planificação.

Dos vinte e cinco inquiridos, quatro expuseram a ideia de que as atividades de escrita desenvolvidas permitiram melhorar o conhecimento, tendo sido o auxílio à capacidade de escrever e o cariz de divertimento inerente às tarefas justificações expressas pelo mesmo número de alunos (dois).

A ocorrência em apenas uma vez revelou-se ao nível de três motivos, nomeadamente a preparação para os testes de avaliação, o estímulo que as atividades deram para a correção dos textos (evidenciando o reconhecimento de que a fase de revisão é imprescindível) e, por último, a melhoria da escrita e da leitura em simultâneo.

À semelhança das respostas obtidas aquando da colocação de questões semelhantes a esta, os alunos nesta fase final continuaram a reconhecer que práticas frequentes de planificação facilitam o ato de escrever, melhorando não só conhecimentos específicos ligados à textualização, mas também à apreensão da essência de variados géneros de textos e à leitura.

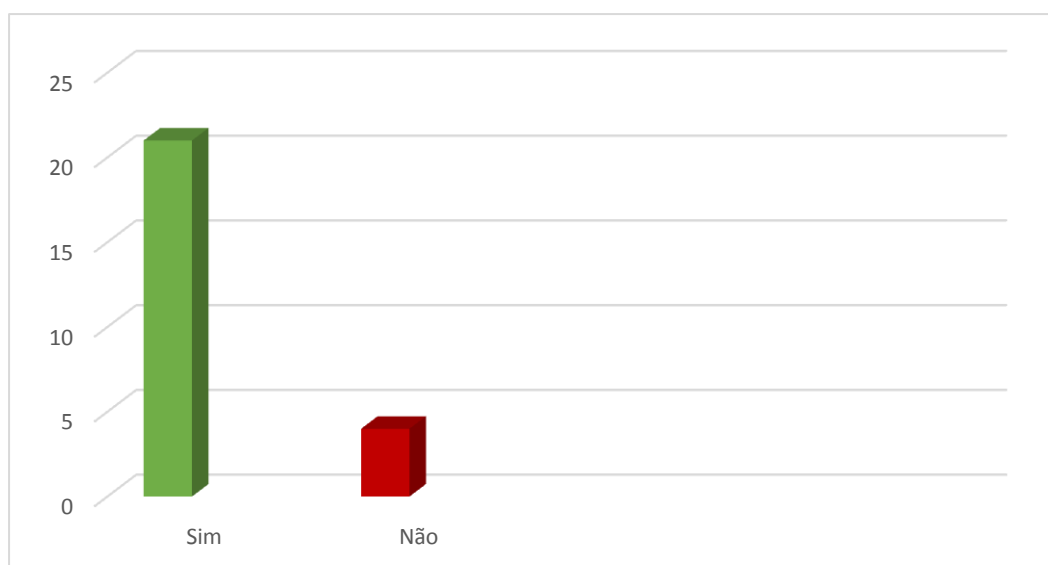


Gráfico 3. Resposta à questão: Pensas ter melhorado a tua escrita com a realização dessas atividades?

De seguida, perguntou-se, segundo a visão dos alunos, se eles pensavam ter melhorado a sua escrita com a realização das três atividades de planificação. Tal como expresso no gráfico 3, apenas quatro dos alunos deram uma resposta negativa, isto é, consideraram não ter evoluído, referindo os restantes terem progredido.

Quando questionados sobre a razão de terem ou não modificado positivamente o domínio da escrita, dos alunos que pensam não ter evoluído três apresentaram respostas como “A minha escrita continua igual” e um disse “Não tenho dificuldades na escrita”.

Nestes casos, os participantes evidenciaram a falta de consciencialização das falhas que a sua escrita integrava.

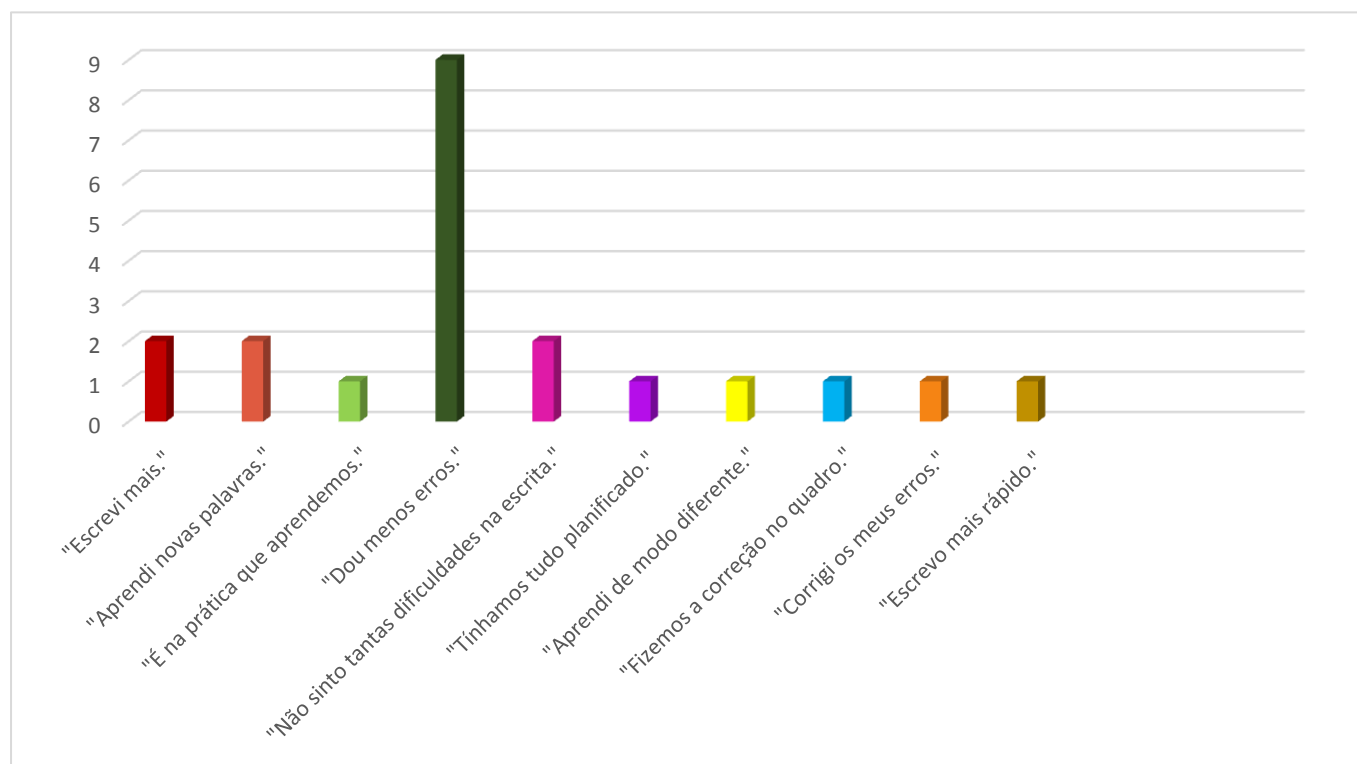


Gráfico 4. Justificação dos participantes que assinalaram “Sim” na resposta representada no gráfico 3.

Pela análise do gráfico 4, constata-se que foram diversas as ideias apresentadas como justificação à melhoria da escrita.

Desta forma, dos 21 alunos que afirmaram ter progredido com as tarefas efetuadas, nove declararam notar essa melhoria pelo facto de não apresentarem tantos erros ortográficos, o que, na realidade, se constata.

Por sua vez, dois dos estudantes consideram que essa melhoria se deveu ao facto de terem escrito mais frequentemente e outros dois pela aquisição de novas palavras que as atividades exploradas possibilitaram. Também o facto de, à data de preenchimento do questionário, os alunos já não sentirem tantas dificuldades aquando do momento de partirem para a escrita, foi uma causa apontada por dois alunos.

A este nível, verifica-se a consciencialização de que a prática/treino continuado de planificação de escrita é um dos motores da melhoria do desempenho de todo e qualquer aluno, essencialmente pelo contacto com vocabulário mais variado, que enriquece o que é redigido, e pela facilitação que proporciona gradualmente aquando dessa ação.

O aumento da rapidez com que se escreve foi um facto apontado por um dos alunos, tal como a importância da prática para o aumento de conhecimentos, o papel que a planificação teve para a melhoria da escrita, as estratégias de ensino e aprendizagem implementadas como meio facilitador do desenvolvimento, a correção em grande grupo das atividades e a correção individual dos próprios erros.

A maioria das noções então expostas constituiu uma agradável surpresa, visto algumas delas – sobretudo as que se referem ao reconhecimento de que as atividades implementadas foram diferentes daquelas com que os alunos estavam familiarizados – nunca terem sido relatadas até ao momento.

Realmente, a grande maioria da turma evoluiu significativamente no decorrer dos desafios propostos, sobretudo no concernente à apresentação de erros ortográficos e ao cumprimento da estrutura dos géneros de textos em causa, tal como mencionado por muitos alunos.

Porém, esta mudança positiva evidenciou-se também noutros aspetos, mais concretamente na marcação dos parágrafos, na criatividade e na variedade de vocábulos e expressões mobilizados.

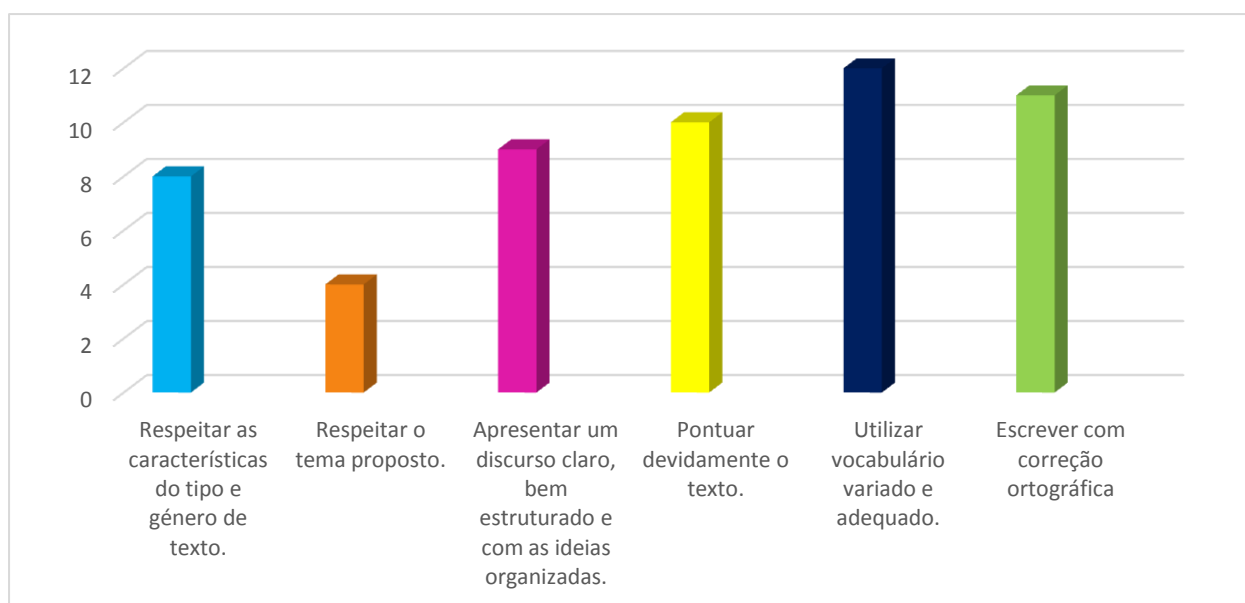


Gráfico 5. Resposta à questão: Em que aspetos deves ainda melhorar a tua escrita? (Podes assinalar mais do que uma opção.)

Perante uma pergunta na qual os alunos foram convidados a refletir sobre as melhorias que podiam e deviam ser acionadas, foram apresentadas seis opções de resposta, como se pode observar no gráfico 5. A mais assinalada (por doze alunos) refere-se ao uso de léxico mais rico, adequado e diversificado, seguindo-se a escrita com correção ortográfica (assinalada onze vezes). Como já foi descrito, estes foram dois dos aspetos em que se evidenciou um progresso significativo, mas, de facto, ainda há muito “crescimento” a levar a cabo.

Em terceiro lugar, “Pontuar devidamente o texto” foi a opção mais escolhida (dez alunos), seguindo-se “Apresentar um discurso claro, bem estruturado e com as ideias organizadas” (nove alunos). Em ambos os casos, estas são ações em que os participantes também foram melhorando com a ocorrência das atividades, embora a segunda ainda se encontre muito aquém do esperado.

Por último, as duas afirmações menos escolhidas baseavam-se no respeito pelas propriedades dos géneros textuais (oito alunos indicaram esta resposta) e no respeito pelo tema proposto (frase esta assinalada por apenas quatro jovens).

Aqui os participantes demonstraram ter a noção de que as atividades que realizaram foram importantes para um conhecimento mais aprofundado e sólido da essência dos dois géneros de texto estudados – notícia e lenda –, como muitos afirmaram na questão 1.1. do questionário final, cujas respostas estão representadas

no gráfico 2. Assim, consideram que esta não é uma ação com urgência máxima para melhorar, visto já terem progredido bastante ao longo das aulas.

Do mesmo modo, a opção menos assinalada reside numa situação que, embora deva ser mais tida em atenção, não é das que mais preocupações desperta.

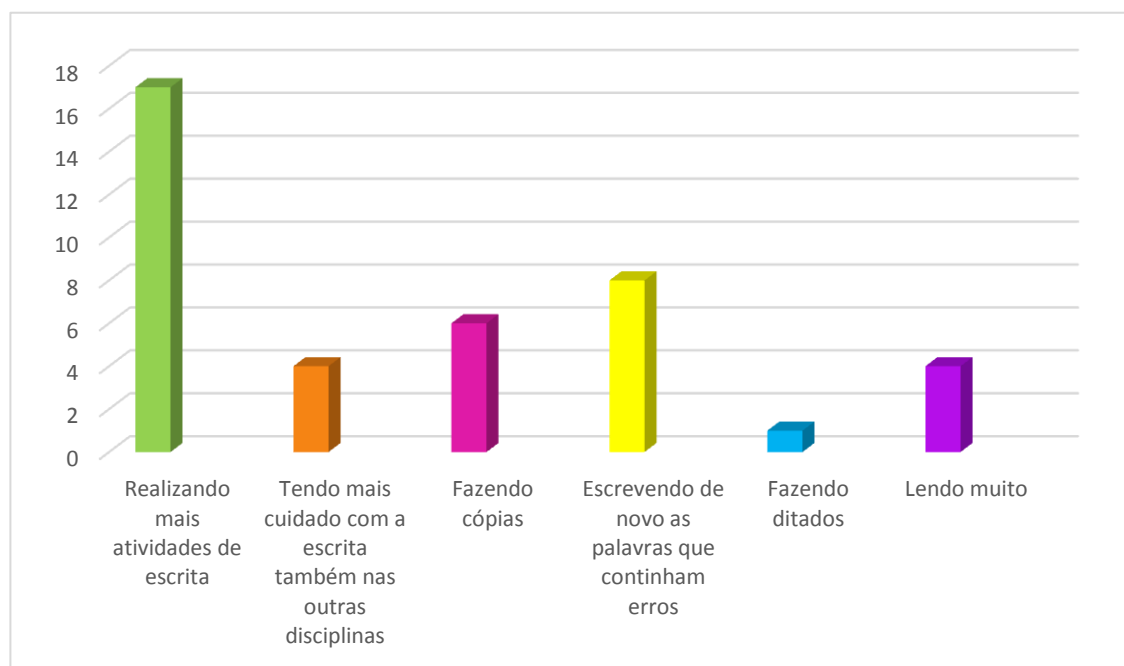


Gráfico 6. Resposta à questão: De que forma podes melhorar a tua escrita? (Dá exemplos de atividades ou procedimentos que te podem ajudar a melhorares a tua escrita.)

Na penúltima pergunta deste questionário, os participantes foram convidados a pensar num conjunto de atividades e/ou ações conducentes à melhoria da sua escrita, o que originou alguma variedade de ideias partilhadas, tal como demonstra o gráfico 6.

Mais uma vez, foi referida, por dezassete vezes, a pertinência da prática regular e sistemática da escrita como garantia da sua melhoria.

De seguida, a escrita correta de palavras que antes continham erros ortográficos foi uma estratégia mencionada por oito dos inquiridos, talvez pelo facto de, aquando da análise em grande grupo dos textos redigidos em cada uma das três atividades, terem sido projetadas num *PowerPoint* algumas palavras escritas indevidamente pelos alunos para, após análise individual, se detetarem e corrigirem lacunas, através de diálogo e análise em conjunto.

A realização de cópias foi apontada por seis alunos como sendo um procedimento importante para a melhoria da escrita, certamente pelo hábito que

detinham de realizar este tipo de tarefas, não só em sala de aula, mas também como trabalho de casa. O mesmo sucede com o facto de dois alunos considerarem a escrita de ditados uma proposta interessante e útil.

De facto, os dois tipos de tarefas referidos são importantes para o aperfeiçoamento da competência em estudo. Contudo, deverão ser implementados em conjunto com outro tipo de tarefas e desenvolvidas de forma a que os alunos tomem consciência dos erros que cometem e a razão pela qual os cometem, não se limitando à comparação entre o que escreveram e o texto copiado/ditado e consequente correção. Essencialmente, a atuação pedagógica requer intencionalidade, sendo que a evolução das capacidades ligadas à escrita “exige mais do que o simples recurso à sua prática, antes passa pela consciencialização e treino intencional” (Carvalho, 1999, p. 87).

Uma outra sugestão dada nesta questão tem a ver com um maior cuidado a ser dado no modo como se escreve no âmbito das outras áreas do saber, isto é, quatro dos estudantes consideraram que um modo eficaz de irem tendo um bom desempenho é não descurar a sua escrita, seja qual for a disciplina para a qual a utilizam.

Finalmente, no entender de quatro dos participantes, hábitos frequentes de leitura influenciam positivamente a melhoria da escrita, ideia esta já discutida e partilhada em vários momentos da permanência em contexto e que necessita de ser aplicada com alguma urgência, visto grande parte da turma revelar sérias fragilidades também neste domínio do Português.

Realmente, e como refere Sim-Sim (2007), “ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos”, permitindo a apreensão de diversos mecanismos relacionados com a ação de escrever um texto (p. 7).

Por último, havia chegado o momento de os inquiridos comentarem as aulas de Português, destacando o que mais e menos gostaram e que outras atividades gostariam de ter realizado.

A nível global, o *feedback* emitido foi extremamente positivo, visto ter sido muito pouco o desagrado evidenciado face às tarefas propostas. Assim, alguns alunos

(seis) afirmaram não terem gostado de estudar a lenda, talvez pelo facto de a atividade de escrita de uma lenda ter sido a que teve menos tempo a si dedicada e pela menor variedade de meios audiovisuais a que recorreu.

Por três vezes, foi ainda declarado descontentamento face às atividades do manual escolar e do caderno de atividades que foram dinamizadas, uma vez que estas já faziam parte das rotinas escolares, não constituindo a novidade nem o dinamismo que as outras tarefas mais práticas apresentavam.

Dezanove dos jovens referiram gostar mais das atividades práticas, visto serem mais empolgantes, divertidas e permitirem aprender uma multiplicidade considerável de conteúdos.

Dos doze alunos que falaram do género textual notícia, todos demonstraram ter gostado de estudar este conteúdo, afirmando um deles que “tinha gostado ainda mais se tivesse mais imaginação”, o que revela a sensibilização para a importância do esforço e da criatividade para um maior envolvimento e gosto no ato de criar um texto. Por outro lado, desta afirmação pode supor-se que a falta de ideias para a escrita de um texto pode estar, muitas vezes, na base do desinteresse e desmotivação que alguns alunos demonstraram inicialmente, o que pode ser colmatado pela frequente prática da planificação.

Tendo em atenção todas as constatações até ao momento tecidas, conclui-se que os alunos tinham, quando aplicado o questionário diagnóstico, uma noção satisfatória da essência da escrita, reconhecendo-a como uma forma de aprender e de expressar o pensamento e defendendo que a sua prática é crucial para a melhoria da ortografia e da caligrafia.

Na etapa final, ao responderem aos segundos questionários, notou-se bastante agrado pela redação de textos diferentes daqueles a que estavam habituados e pelo cariz mais dinâmico conferido às tarefas, esbatendo-se a ideia expressa inicialmente de que “escrever é cansativo”.

Enquanto anteriormente limitavam a melhoria da escrita à melhoria da ortografia e da caligrafia (reforçando a ideia de que as lacunas na sua escrita se baseavam quase só nos erros ortográficos e ignorando a importância de delinearem previamente objetivos e ideias, tendo como finalidade uma clara apresentação da mensagem), numa fase posterior estenderam tal conceção à melhoria nas outras

disciplinas, ao melhor domínio de diferentes géneros e tipos de textos, à aprendizagem de novas palavras, à capacidade de identificar e corrigir os próprios erros autonomamente, à maior rapidez e ritmo de escrita em consequência da diminuição das dificuldades em iniciar a escrita, proporcionada pela planificação textual.

Por esta análise constata-se, assim, que se deve privilegiar “a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita”, através do trabalho conjunto de professor e alunos e da valorização dos sucessos alcançados, pois isso “permitirá que cada aluno vivencie recompensas emocionais, ou seja, obtenha uma satisfação que o incentive a escrever os seus textos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16).

Descrição e análise das tarefas

Do total das dez aulas de Português regidas, apenas três se centraram na realização de tarefas exigindo aos participantes a passagem pelas três fases do processo de escrita.

Contudo, as restantes sessões foram indispensáveis para a consecução dos objetivos de cada atividade de escrita, visto terem dado a conhecer as características dos géneros e dos tipos de textos que iriam ser redigidos, em aulas posteriores, permitindo interiorizar os conceitos de «planificação», «textualização» e «revisão».

Neste âmbito, segue-se uma listagem dos momentos das aulas especialmente dedicados às tarefas de escrita implementadas.

Data das sessões	Atividades desenvolvidas
14 de abril	• Leitura e análise da lenda “Os dois amigos”, de João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete. • Exploração do conceito de «lenda».
16 de abril	• Estudo das características da lenda através de questões de interpretação e de compreensão textual sobre a lenda estudada na sessão anterior. • Abordagem à natureza do género textual lenda e ao tipo a que pertence (texto narrativo). • Análise de uma lenda estudada nas aulas de História e Geografia de Portugal (Lenda da Padeira de Aljubarrota) e verificação das propriedades inerentes a um texto narrativo e ao género textual em

	estudo.
20 de abril	• Visualização (em formato vídeo) da notícia “Sindicato Nacional de Bombeiros Profissionais – alerta em Viana do Castelo”. • Exploração do vídeo através do questionamento sobre o assunto tratado, o objetivo da transmissão e o modo através do qual a informação é partilhada. • Estudo do conceito de «notícia», dos suportes nos quais pode surgir e do tipo de ocorrência dos eventos relatados (local, nacional e internacional). • Leitura e exploração da notícia “Há países em vias de extinção?”, através de uma apresentação <i>prezi</i>. • Abordagem à informação apresentada nas notícias capaz de responder às questões “Quem?”, “Onde?”, “Quando?”, “O quê”, “Como?” e “Porquê?”. • Estudo dos elementos integrados na estrutura de uma notícia (título, <i>lead</i> e corpo da notícia). • Leitura e exploração, em grupos, de notícias retiradas de jornais.
21 de abril	• Diálogo em grande grupo sobre o conceito de «planificação» textual. • Abordagem oral às três grandes fases do processo de escrita. • Entrega de um documento de planificação textual – denominado “A notícia” – cuja finalidade era a escrita de uma notícia relacionada com uma imagem. • Entrega, a cada aluno, de uma imagem. • Realização das tarefas pertencentes à atividade então proposta. • Redação de uma notícia. • Revisão da notícia redigida.
23 de abril	• Projeção, através de uma apresentação <i>PowerPoint</i>, de algumas das notícias escritas na sessão anterior, sem identificação dos autores. • Análise crítica dos escritos, com base nos conhecimentos até então adquiridos, sobre a estrutura de uma notícia e sobre as normas ortográficas e de pontuação, a ligação e coerência entre as ideias. • Leitura e análise do texto “A lenda dos nove irmãos”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. • Indicação do trabalho de casa: recolha de informação relativa à Revolução do 25 de abril através da visualização de notícias na televisão, na internet ou da leitura de jornais, revistas, entre outros (os alunos deveriam registar, por tópicos, no caderno diário, a informação, que por algum motivo, lhes chamasse mais a atenção).
27 de abril	• Partilha de ideias em grande grupo sobre a informação recolhida pelos alunos no fim de semana (alguns alunos partilharam aspetos ligados à Revolução do 25 de abril, referindo em que suporte tal informação foi recolhida). • Entrega de um documento de planificação textual – “A Revolução do 25 de abril” – para redação de uma notícia sobre os dados recolhidos. • Leitura em grande grupo de todos os enunciados do documento de planificação textual e realização das tarefas aí incluídas. • Redação de uma notícia. • Revisão do texto escrito.

28 de abril	• Leitura e interpretação do texto “A lenda do Penedo da Moura”, de Natércia Rocha. • Entrega de um documento de planificação de escrita, designado “A lenda”. • Redação de uma lenda. • Revisão da lenda escrita.
30 de abril	• Leitura em voz alta de algumas das lendas redigidas e apreciação crítica. • Revisões para a ficha de avaliação.
4 de maio	• Ficha de avaliação, que incluiu a redação de uma notícia que tinha de respeitar o título “Pastor vianense vê a sua ovelha sequestrada e um bilhete na porta de casa”.
5 de maio	• Correção da ficha de avaliação e projeção de algumas das notícias redigidas, com o intuito de se discutirem e partilharem perspetivas sobre a adequação do que foi escrito.

Quadro 12. Datas das aulas regidas e de algumas das atividades implementadas

Sessão 4 – Atividade de escrita “A notícia”

A primeira atividade de escrita (ocorrida a 21 de abril) foi proposta aos alunos na quarta sessão (Anexo 6), integrando a passagem pelas três fases do processo de escrita e, consequentemente, pelos três subprocessos de planificação textual.

A nível geral, esta sessão teve como objetivos, por um lado, rever e consolidar aprendizagens ligadas a um dos géneros de texto estudados em sessões anteriores – a notícia – e, por outro, recordar os conceitos de planificação, redação e revisão.

Relativamente a estes últimos, nesta sessão pretendia-se ainda sensibilizar os alunos para a importância da escolha de técnicas mais eficientes de escrita, através das quais se reconheça e privilegie esta que é uma competência tão fulcral para a obtenção de aprendizagens mais ricas e duradouras.

Esta aula fornecia, então, meios para a tomada de consciência de que o processo de escrita requer a passagem por várias fases iniciais, inerentes à planificação, em que o texto é pensado e estruturado em função do objetivo e situação de comunicação, obrigando a frequentes reformulações que tendem a conduzir o aluno ao alcance de um nível satisfatório.

A nível global, as atividades de escrita planeadas pretendiam “convencer os alunos de que escrever não é uma tarefa para despachar rapidamente, mas uma actividade que tem que necessariamente ser demorada para ser bem feita” (Barbeiro *et al.*, 1993, p. 135).

Para a consecução das metas traçadas, foi muito importante o estudo feito na sessão anterior (dia 20 de abril) sobre o objetivo de uma notícia, os modos através dos quais ela pode decorrer, a importância da presença de informação capaz de dar resposta às questões “Quem?”, “Onde?”, “Quando?”, “O quê”, “Como?” e “Porquê?”, bem como os elementos integrados na sua estrutura (título, *lead* e corpo da notícia). Estas abordagens foram feitas através da exploração de notícias de diferentes naturezas, nomeadamente audiovisual e em formato papel.

Uma vez adquiridos estes conhecimentos na sessão anterior, optou-se por iniciar a aula com uma breve partilha de ideias em grande grupo sobre os termos nos quais recaíam também os objetivos da sessão, mais concretamente o de planificação, redação e revisão.

Este momento teve como ponto de partida a colocação, por parte da investigadora, da questão “O que é escrever?”.

Perante esta interrogação, os alunos foram partilhando algumas das suas concepções relativamente à escrita. Como forma de auxílio desta exploração, a docente foi registando no quadro as palavras-chave representativas das ideias partilhadas, mais concretamente: escola, palavras, frases, registo, ideias, pensamentos, testes, aprender, passatempo e leitura.

Este diálogo foi conduzido de forma a que os participantes sentissem à-vontade para expor a sua real consideração sobre a importância e utilidade do ato de escrita, como modo de complementar as respostas assinaladas no questionário inicial (no qual se apresentava a pergunta anteriormente mencionada – questão 1).

Inicialmente, alguns dos inquiridos mostraram reconhecer o papel que a instituição escolar desempenha ao dotar os seus alunos de competências de escrita, afirmando que “Escrever é dizer coisas através de palavras e de frases” e que tal capacidade “se aprende quando se entra na escola”.

Outros alunos seguiram o mesmo raciocínio, declarando que “Ao escrevermos estamos a passar as nossas ideias para as palavras, através do registo num papel ou num computador”.

Um terceiro participante enriqueceu ainda este diálogo dizendo que “Podemos usar a escrita para fazer um teste ou como passatempo, ao escrever num diário por exemplo”.

À medida que a professora explorava as respostas obtidas e as procurava “estender”, foi ainda apontada a natureza de aprendizagem inerente à escrita (“Ao escrevermos estamos a aprender”), bem como a sua relação com a leitura (“Sem escrita não há leitura”).

Portanto, a escola é tida como o local privilegiado para se aprender a escrever e para se ir aperfeiçoando tal saber. Esta aprendizagem facilitará, ao longo do percurso de vida do estudante, a transposição do seu pensamento, devidamente organizado e representado pelo significado que as palavras conferem, através do registo escrito.

Desta feita, verifica-se a visão abrangente face à escrita, pois, de facto, esta é uma competência requerida não apenas no contexto escolar (para a realização de provas de avaliação), mas também fora dele, podendo mesmo constituir um prazer ou um passatempo.

À semelhança de algumas respostas dadas à questão 3 (“Gostas de escrever? Porquê?”) do questionário inicial, de que é exemplo “Porque se eu não soubesse escrever também não sabia ler”, foi estabelecida uma ligação de interdependência entre a leitura e a escrita, o que comprova a ideia dos participantes de que o bom desempenho numa das competências influenciará de forma favorável a evolução do domínio da outra.

A fase seguinte desta aula contou com a introdução ao significado e essência de cada uma das três fases do processo de escrita.

Como tal, a investigadora chamou a atenção da turma para uma das palavras escritas no quadro (no sumário) – planificar.

Segue-se a transcrição do diálogo:

Investigadora – O que é planificar?

Aluno A – É pensar em algumas coisas que vamos escrever.

Investigadora – Imagina que te é sugerido um tema para a escrita do texto. Como é que procedes a esse pensamento sobre as coisas que vais escrever?

Aluno A – Penso no que tenho mesmo de dizer, e depois o que digo primeiro, em segundo lugar e no final.

Investigadora – Isso significa que pensas sobre isso e partes logo para a escrita?

Aluno A – Não! Faço a planificação. Escrevo numa folha de rascunho ou no meu caderno as ideias que tive.

A este nível, conduziu-se a conversação no sentido de se explorarem as várias formas de planificar textos (tendo sido as esquematizações de conceitos e a sua organização por tópicos as estratégias mais referidas), ressaltando a noção de que, tendo em conta o nível de escolaridade em que os participantes se encontram, é preferível organizar passo a passo as ideias geradas e, só depois, partir para a redação, ao invés de escrever o texto propriamente dito numa folha de rascunho com a ideia ilusória de que se está a planificar.

O seguimento deste momento baseou-se na discussão de ideias sobre algumas informações contidas no manual escolar adotado, referentes às três fases do processo de escrita.

Partilhadas as noções dos alunos e explorado o real sentido das fases de escrita, procedeu-se à entrega de um documento de planificação textual, cujo intuito residia na escrita de uma notícia relacionada com uma imagem na qual os alunos tinham a oportunidade de delimitar, de forma explícita e orientada, as ideias a incluir no texto, as lacunas linguísticas a evitar (tais como o emprego de frases muito longas, a repetição de ideias, a apresentação de ideias incompletas e o uso do calão) e as propriedades deste género textual a serem respeitadas e aplicadas.

Posto isto, cada aluno recebeu uma imagem relativa a uma problemática ou fenómeno evidente na sociedade atual (Figura 1), que deveria ser observada, analisada pormenorizadamente e interpretada, num primeiro momento, de forma individual.





Figura 1. Imagens entregues aos participantes

Algumas destas imagens foram retiradas de jornais ou revistas, tendo algumas um cariz publicitário. Esta opção deveu-se ao facto de se tratar de uma "linguagem contextualizada, pertencente ao mundo contemporâneo em que vive o aluno, que com ela contacta quotidianamente a que, em muitos casos, se lhe dirige de modo directo" (Barbeiro *et al.*, 1993, p. 113).

De facto, esta escolha baseou-se no carácter atrativo e propício ao desenvolvimento do espírito crítico do aluno, facilitador da interpretação por parte deste e da reflexão sobre a mensagem a incluir no texto.

Optou-se pela entrega de quatro figuras diferentes ao grupo de participantes para, por um lado, enriquecer a exploração oral em grande grupo e a cultura geral e, por outro, desenvolver a criatividade e a noção de que uma notícia pode retratar temas e assuntos muito diversificados e recorrer à componente visual para melhor transmitir a sua informação aos leitores.

Seguiu-se o diálogo em grande grupo sobre as imagens (apoiado pela projeção, através do *PowerPoint*, de todas as figuras), no qual os participantes puderam expor as ideias suscitadas pela imagem que receberam. Este momento teve como finalidade proporcionar a todos os alunos uma interpretação mais abrangente e completa da figura, potencializando a geração de ideias que, por sua vez, é essencial para a escrita de um texto de qualidade.

No âmbito da primeira imagem – em que se apresentava um grupo de pessoas com deficiências motoras contendo cachecóis da Seleção Portuguesa de Desporto Paralímpico –, a maioria dos alunos encaminhou a sua interpretação de modo a considerar os indivíduos como apoiantes da equipa referida.

Assim, foi dado o alerta para a possibilidade de conterem ao pescoço uma medalha ou algum tipo de identificação como prova de pertença a uma dada organização. Esta exploração deu liberdade aos participantes para verem o representado de várias formas, uma vez que podia retratar, de facto, fenómenos distintos.

Aquando da visualização de uma figura onde se podia observar o ambiente de um laboratório, a atenção de todos centrou-se na ideia de evolução da Ciência e da Tecnologia, mais especificamente no seu contributo para a área da Medicina.

Posteriormente, explorou-se a temática do tabagismo, tendo sido esta abordagem, tal como a da imagem anteriormente descrita, aquela cujas interpretações foram mais similares. Esta exploração focou-se na noção de proteção das crianças em relação a este hábito tão prejudicial à saúde.

Para finalizar esta partilha de conceções, recorreu-se a uma figura que permitia observar um conjunto de polícias entre algumas pessoas. Denotou-se, nesta etapa da sessão, que a grande maioria dos jovens se encontrava familiarizada com o tema que poderia subjazer à imagem. Por isso, houve quem dissesse que a imagem lhe fazia lembrar as notícias vistas na televisão sobre o desemprego em Portugal e consequentes revoltas das pessoas na luta pelos seus direitos.

O momento seguinte centrou-se no documento de planificação textual, mais especificamente na primeira tarefa (Figura 2), que visava também a geração de ideias, a partir do registo dos vocábulos que, no entender dos alunos, melhor retratavam a imagem analisada.

Atividade de escrita

Planificação de texto

- 1. Escreve as sete palavras que, na tua opinião, melhor descrevem/retratam a imagem que te foi entregue.**

Figura 2. Primeira tarefa de geração de ideias do documento de planificação textual

Considerando o diálogo anterior e as notícias redigidas na fase final da aula, a nível geral, as palavras selecionadas corresponderam ao que foi, de facto, interpretado e integrado na notícia.

Assim, os participantes cujo trabalho incidiu na primeira imagem, basearam-se essencialmente nos seguintes vocábulos: ajudar, apoiar, cadeiras de rodas, cachecóis, Seleção e desporto.

No contexto da figura seguinte, laboratório, cientista, produtos químicos, experiências, microscópio, seringa e homem foram as palavras escolhidas com mais frequência para gerar ideias.

Relativamente à imagem sobre o tabagismo, os participantes reconheceram as palavras fumar, cigarro, doença, criança, jovem, adulto, respirar e pressão como as ideias-chave para a construção do seu texto.

Por último, os alunos responsáveis pela escrita de uma notícia sobre a imagem de alguns polícias entre os “populares” escreveram mais abundantemente os termos polícia, multidão, mulher, conflito, dinheiro, tristeza, confusão, desemprego, manifestação, luta, protesto e revolta.

Nesta primeira tarefa foi notória a falta de prática de planificação textual, no geral, e do ato de gerar ideias em específico. Um dos factos comprovativos de tal consciência reside, em muitos casos, no não cumprimento da seleção de somente sete palavras e na escrita de um texto, em vez de uma lista de palavras (Figura 3), como foi pedido no enunciado da tarefa e lembrado pela investigadora.

O que me fez lembrar quando olho para a imagem é
que eu sempre vejo entre os polícias, polícia, desemprego, multidão,
confusão, manifestação, dinheiro.

~~Por isso~~ Por isso a apoiar a seleção para a notícia.
ajudar, apoiar, mulheres, homens de cadeira de
rodas, cachecóis da Seleção e cachecóis.

Figura 3. Exemplo de produções de escrita de dois participantes, no âmbito da tarefa 1 do documento de planificação textual

A segunda tarefa de planificação foi analisada pelo professor e pelos alunos em simultâneo, como garantia de que os últimos compreendiam o que era suposto

fazerem. Desta forma, pretendia-se identificar, de um conjunto de ações inerentes ao ato de escrever, as que contribuíam para uma escrita de qualidade, sendo, por isso, aplicadas, e as que, pelo contrário, deveriam ser evitadas (Figura 4).

- 2. Depois de leres atentamente as seguintes dicas, escreve-as na coluna da esquerda se for um passo a seguir para uma correta elaboração do teu texto, ou na coluna da direita se for um passo a evitar.**

começar frases com maiúsculas; empregar frases demasiado longas; procurar sinónimos; escrever como falo; organizar as ideias; repetir as mesmas palavras muitas vezes; usar abreviaturas exageradamente; redigir frases ou apresentar ideias incompletas; pontuar corretamente o texto; marcar devidamente os parágrafos; usar o calão

 O que não devo evitar:	 O que devo evitar:

Figura 4. Segunda tarefa de geração de ideias do documento de planificação textual

Com esta tarefa pretendia-se fundamentalmente alertar os jovens para algumas das lacunas mais frequentes (detetadas pela análise prévia de textos por eles redigidos), para que se pudessem evitar. Para tal, pensou-se num desafio de natureza mais apelativa e prática, na qual era necessário escrever a ideia na coluna adequada.

Esse apelo à consciência do aluno deveu-se, assim, ao facto de ele ter a percepção de que "a escola o leva a uma linguagem distinta da que ele empregou naturalmente até ao momento (...) a situação linguística do aluno é a de quem toma

gradualmente consciência de que se consegue falar correctamente lendo e escrevendo correctamente" (Genouvrier & Peytarde, 1974, p. 22).

Analizadas as respostas dos participantes quanto a esta segunda tarefa, verifica-se que, na sua globalidade, diferenciaram com bastante sucesso os passos favoráveis e os desfavoráveis a uma escrita de qualidade.

Porém, alguns revelaram dificuldades em perceber se o emprego de frases demasiado longas era um passo a evitar ou se, contrariamente, se deveria realizar. No momento de correção, dois destes alunos expuseram que a sua incerteza se devia à ideia de que quanto mais longa for uma frase mais completa se torna.

Nesse sentido, foram sensibilizados para a importância da organização lógica e sequencial das ideias e do quanto uma frase curta facilita a estruturação mais clara da mesma, em substituição da transmissão excessiva (e desorganizada) de informação numa só frase.

Ainda no que se refere a esta proposta, apesar do sucesso evidenciado, alguns alunos mostraram algum descuido na escrita correta das ideias, demonstrando alguns erros ortográficos e de pontuação, registando, em alguns casos, apenas o início das frases apresentadas (Figura 5).

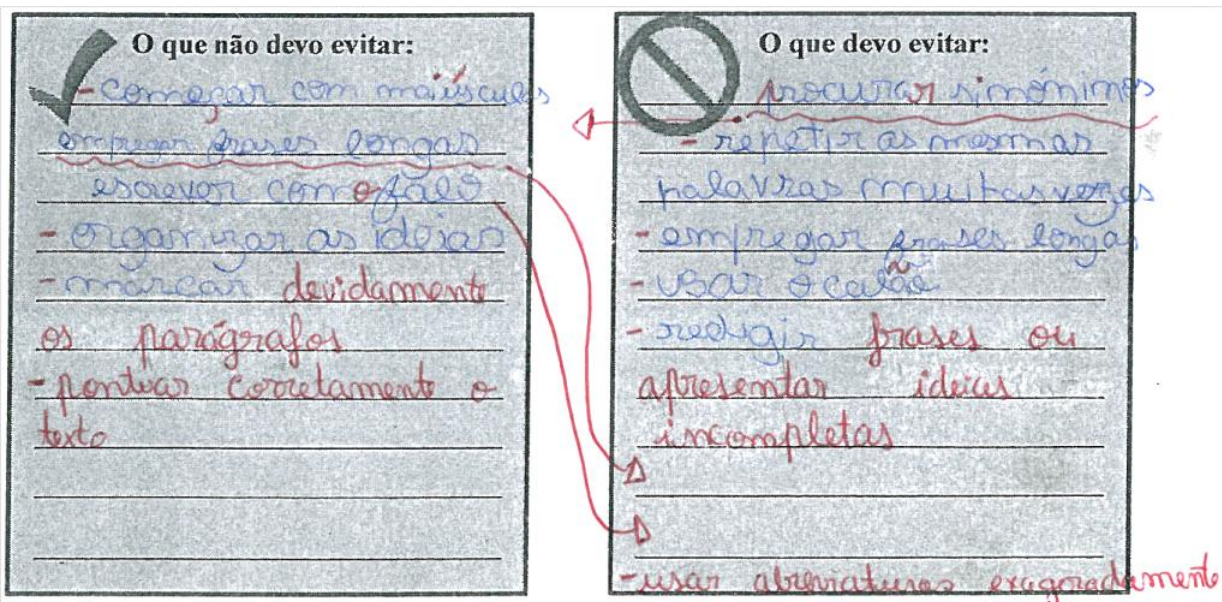


Figura 5. Exemplo de uma produção de escrita de um dos alunos, no âmbito da tarefa 2 do documento de planificação textual

É evidente, neste contexto, a passagem pelo primeiro subprocesso da planificação textual – geração de ideias –, na qual são selecionados os conhecimentos sobre o assunto a tratar, o tipo de texto e o destinatário da mensagem. Neste momento inicial, foi dado aos alunos um meio através do qual puderam aceder a informação que, posteriormente, deveria ser interpretada e organizada.

A fase seguinte da sessão teve por base o segundo subprocesso da planificação de textos, nomeadamente a organização das ideias. Deste modo, o aluno foi estimulado no sentido de categorizar as ideias geradas anteriormente, ordenando a informação de forma a facilitar a tomada de decisões essencial ao processo de escrita.

Para tal, os participantes focaram-se numa outra tarefa do documento, que tinha como finalidade a análise da informação até ao momento partilhada e analisada, avaliando a sua pertinência.

Esta triagem das ideias geradas foi possível através de uma tarefa em que se pedia a seleção de apenas cinco dos vocábulos relativos à imagem discutidos aquando da primeira tarefa (Figura 6).

3. O texto que vais escrever é uma notícia. Assim, deverás incluir na notícia pelo menos cinco das palavras relacionadas com a imagem que escreveste na questão 1, apresentando-as de seguida.

Palavras escolhidas: _____

Figura 6. Primeira tarefa de organização das ideias do documento de planificação textual

O bom desempenho desta primeira tarefa de organização das ideias foi possibilitado sobretudo pela forma como foi apresentada, visto que a disposição das cinco linhas condicionava os alunos, levando-os a restringirem-se às cinco ideias principais a incluir na notícia (Figura 7).

Palavras escolhidas: confusão
desembarço
simbiose
manifestação
multidão

↓
ão

Figura 7. Exemplo das palavras-chave seleccionadas por um aluno, no âmbito da tarefa 3 do documento de planificação textual

Neste âmbito, merece destaque o facto de, em algumas situações, os alunos não terem a perspicácia de optarem por palavras de sentido o mais diversificado possível, isto é, incluírem no grupo das cinco palavras principais duas ou mais que apontam para as mesmas ações/ideias, correndo o risco de, no texto a construir de seguida, repetirem ideias desnecessariamente (Figura 8).

Palavras escolhidas: sumar
sumo
suono
adulto
respirar

>

Figura 8. Exemplo das palavras-chave seleccionadas por um aluno, no âmbito da tarefa 3 do documento de planificação textual

Para findar a fase de planificação restava realizar um desafio de organização de conteúdo. Por isso, antes da partida para a redação da notícia sobre a interpretação feita à figura entregue a cada participante, foi imprescindível a delineação dos objetivos a atingir, tanto ligados à tarefa como ao destinatário da mensagem e ao ato comunicacional que escrever implica.

As circunstâncias em que o discurso escrito é produzido, as relações que se estabelecem entre quem produz e quem recebe a mensagem, a posição em que cada um destes elementos do processo de comunicação, emissor e receptor, se coloca em relação ao referente da sua mensagem, o tempo que medeia entre o momento da produção do discurso e a sua descodificação, as condições em que tanto uma como outra são feitas, são aspectos a ter em conta quando se escreve,

sob pena de o texto não atingir o objectivo que com ele se pretende alcançar (Barbeiro *et al.*, 1993, p. 135).

Então, decidiu-se apresentar uma tarefa na qual os alunos foram convidados a recordar as principais características da notícia, com o intuito de se delinear a informação a apresentar em cada parte estruturante deste género textual (Figura 9).

4. Preenche a seguinte tabela, que apresenta alguns parâmetros relacionados com o género textual que vais redigir e outros aspetos a evitar, escrevendo um X na coluna que considerares indicada.

Parâmetros de planificação da minha notícia	Concordo	Não concordo
a) Devo colocar título na notícia.		
b) Numa notícia, em primeiro lugar deve surgir o título e no final o <i>lead</i> .		
c) É no corpo da notícia que devo incluir os detalhes do acontecimento que vou narrar.		
d) No <i>lead</i> devo apresentar informação que permita responder às questões “Quem?”, “O quê?”, “Onde?” e “Quando?”.		
e) Na notícia que vou redigir devo fornecer informação relativa apenas ao espaço, ao tempo e à finalidade do evento narrado.		
f) No corpo da notícia devo apresentar informação que permita responder às questões “Porquê?” e “Como?”.		

Figura 9. Tarefa de organização do conteúdo do documento de planificação textual

Como auxílio a esta tarefa, e para rentabilizar o tempo de aula de modo apropriado, os participantes puderam consultar o manual escolar e os apontamentos registados no seu caderno diário sobre o género textual em estudo, tendo em vista a solidificação de aprendizagens e a devida resolução da tarefa.

Deste modo, quase a esmagadora maioria dos participantes realizou corretamente o que lhe foi proposto (Figura 10).

Parâmetros de planificação da minha notícia	Concordo	Não concordo
a) Devo colocar título na notícia.	X	
b) Numa notícia, em primeiro lugar deve surgir o título e no final o <i>lead</i> .		X
c) É no corpo da notícia que devo incluir os detalhes do acontecimento que vou narrar.	X	
d) No <i>lead</i> devo apresentar informação que permita responder às questões “Quem?”, “O quê?”, “Onde?” e “Quando?”.	X	
e) Na notícia que vou redigir devo fornecer informação relativa apenas ao espaço, ao tempo e à finalidade do evento narrado.		X
f) No corpo da notícia devo apresentar informação que permita responder às questões “Porquê?” e “Como?”.	X	

Figura 10. Exemplo do preenchimento da grelha por um aluno, no âmbito da tarefa 4 do documento de planificação textual

Concluído este desafio, em grande grupo discutiram-se e acertaram-se ideias sobre as propriedades estruturantes da notícia, para garantir o seu cumprimento por todos os alunos.

Chegada a segunda fase do processo de escrita – a redação ou textualização – foram dadas algumas dicas para orientar os alunos no sentido de uma correta elaboração do texto (Figura 11).

5. Tens agora a oportunidade de escrever a tua notícia. De seguida, serão apresentadas regras que terás de cumprir para uma correta elaboração do texto. Portanto, a notícia terá de conter:

- as cinco palavras selecionadas aquando da realização da tarefa 3;
- os verbos mais frequentes nas notícias, tais como afirmar, declarar, ordenar, implementar, contar, referir, sublinhar, decidir, negar, adiantar...;
- os elementos que constituem a notícia (título, *lead* e corpo da notícia);
- os aspetos abordados aquando da realização da tarefa 2 (coluna “o que não devo evitar”).

[illegible]

acordo com o modo como se fala também foi um aspeto desatendido, notório pelo uso de expressões típicas da oralidade (“tava”).

Numa notícia sobre uma outra imagem, foram evidentes as lacunas já listadas, sobretudo a confusão com o modo como alguns alunos dizem algumas palavras (“incontrava-se”) e a marcação indevida dos parágrafos (Figura 13).

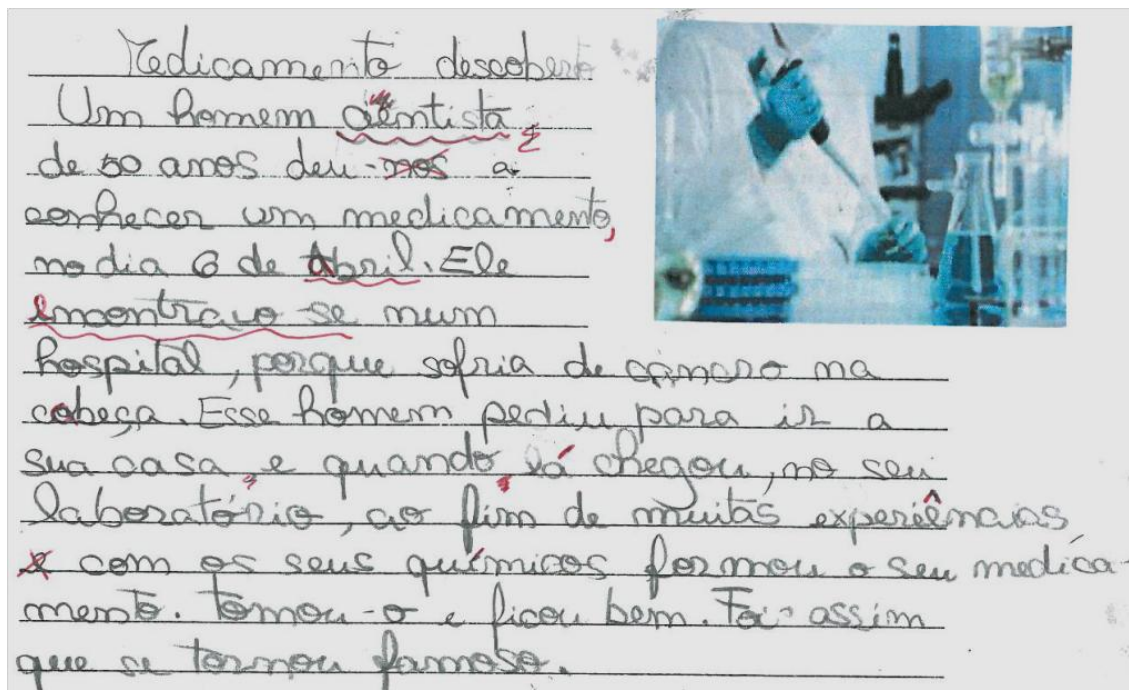


Figura 13. Exemplo de uma notícia redigida por um dos participantes, no âmbito da tarefa 5 do documento de planificação textual

Neste texto pode ainda constatar-se a não interiorização da real essência do género de texto em estudo, tanto pela falta de aplicação da informação a constar em cada parte, como pelo uso de expressões como “deu-nos”, demonstrando a conceção errada de que o emissor de uma notícia fala na primeira pessoa e se encontra intimamente envolvido nos factos relatados.

Por outro lado, os alunos que escreveram consoante a estrutura deste género, incutiram bastante clareza na expressão dos dados que permitiam responder às perguntas “Quem?”, “O quê?”, “Onde?”, “Quando?”, “Porquê” e “Como?” (Figura 14).

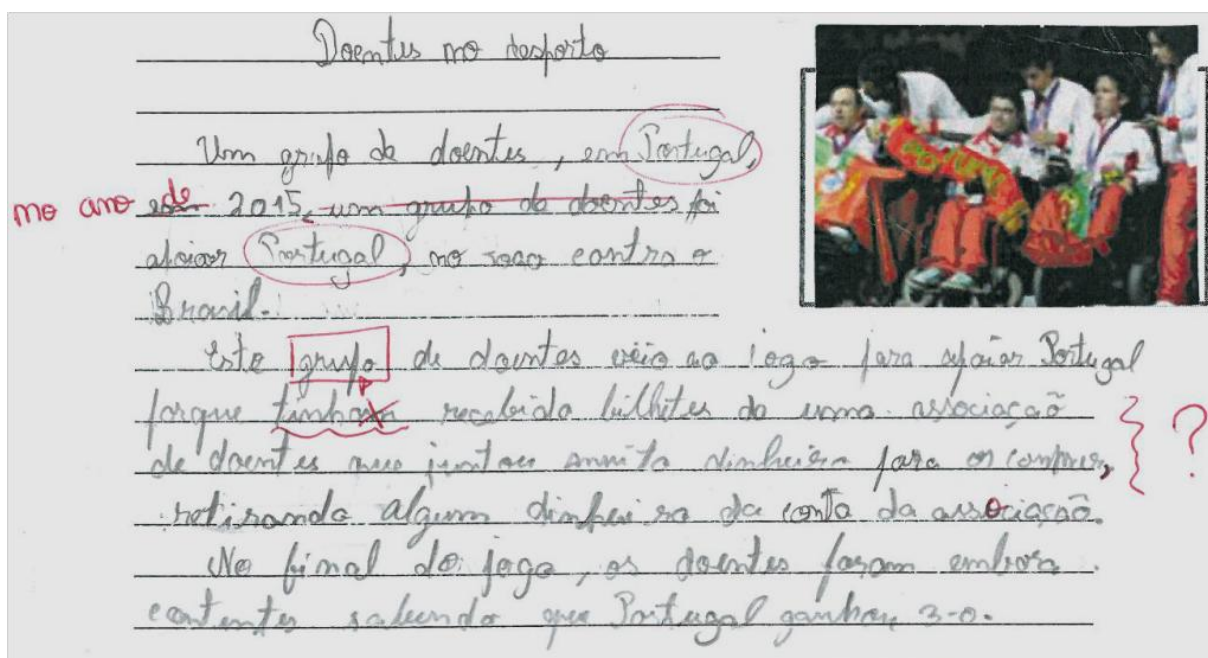


Figura 14. Exemplo de uma notícia redigida por um dos participantes, no âmbito da tarefa 5 do documento de planificação textual

De facto, apesar de a ligação entre a fase introdutória, o desenvolvimento e a etapa final não ser a mais lógica, prejudicando, por vezes, o sentido da mensagem que pretende ser partilhada, alguns alunos provaram ter retido os elementos estruturantes da notícia e a ordem mais adequada para a apresentação dos factos.

Portanto, o desempenho dos participantes nesta atividade foi uma surpresa muito positiva, tendo em conta a complexidade que esta atividade implicava, tanto pela natureza do género textual, como pelo facto de esta ter sido a primeira vez que realizaram uma tarefa deste tipo.

A componente de revisão textual desenvolveu-se à medida que os alunos foram dando por terminado o seu texto. No final da sessão, os documentos foram recolhidos pela investigadora, com o objetivo de esta ter uma noção mais realista e aprofundada do modo como o grupo de participantes procedeu à realização de todas as tarefas propostas.

Na sessão que se seguiu foram projetadas, através de uma apresentação PowerPoint, algumas das notícias escritas (sem identificação dos autores) para que, em grande grupo, se analisasse criticamente os escritos.

Assim, com base nos conhecimentos até então adquiridos sobre a estrutura de uma notícia e sobre as normas ortográficas e de pontuação, a ligação e coerência entre as ideias, entre outros, foi proporcionado um momento de reflexão sobre o trabalho efetuado, o que permitiu a tomada de consciência face aos aspetos que cada participante deve melhorar.

Optou-se por este momento na tentativa de contribuir para a melhoria da capacidade de o aluno se autoavaliar e, simultaneamente, ser o participante ativo na melhoria da sua escrita. Segundo Barbeiro *et al.* (1993), "O motivo por que muitos alunos não a dominam poderá não significar falta de capacidade ou de esforço, mas poderá dever-se ao facto de não se ter partido à descoberta do objecto, por meio da experiência e reflexão" (p. 116).

Sessão 6 – Atividade de escrita “A Revolução do 25 de abril”

A segunda atividade de escrita foi proporcionada aos alunos na sexta regência (a 27 de abril), integrando também as três fases de escrita (Anexo 7).

Para o conjunto de tarefas propostas foi importante a realização do trabalho de casa indicado na sessão anterior, referente à recolha de informação relativa à Revolução do 25 de abril, através da visualização de notícias na televisão, na internet ou da leitura de jornais, revistas, entre outros (os alunos deveriam registar, por tópicos, no caderno diário, a informação que por algum motivo lhes tinha chamado mais a atenção).

“Os alunos deverão ser capazes de se informarem pessoalmente, buscar fontes de informação, quer de acordo com os seus interesses, quer em função do trabalho que está a ser realizado” (Barbeiro *et al.*, 1993, p. 179).

A escolha do tema supracitado justifica-se pela celebração da Revolução do 25 de abril num dos dias próximos da regência, o que permitiu que os participantes ficassem a conhecer mais de perto este acontecimento tão marcante na história de todos os cidadãos portugueses, servindo também como motivação para a redação de um texto.

"O ensino dos valores não se pode evitar. Todas as actividades em que se envolve o professor desde os livros ou textos que sugere ou escolhe, as experiências

que selecciona, os trabalhos de casa que recomenda ou pede, tudo isto implica uma hierarquia" (Abreu *et al.*, 1989, p. 135).

Assim sendo, a atividade a descrever de seguida pretendia essencialmente a escrita de uma notícia tendo por base a informação recolhida e, tal como na atividade anterior, consolidar aprendizagens inerentes ao estudo deste género de texto e à melhoria da produção escrita.

De modo a tornar possível a concretização das metas enunciadas, foi entregue aos participantes um documento de planificação textual capaz de os levar à ativação e organização de conhecimentos sobre o facto histórico referido, permitindo-lhes antecipar o seu discurso através da programação e reflexão sobre o que iria ser escrito.

À semelhança da atividade de escrita já descrita, também esta teve a si subjacente um documento de planificação textual, cujos enunciados foram analisados em grande grupo, para que não se gerassem quaisquer dúvidas. Do mesmo modo, após planificarem, os participantes redigiram e reviram as notícias escritas.

O ponto de partida desta aula foi, desta forma, a partilha de ideias em grande grupo sobre a informação recolhida (neste momento, os alunos que desejaram expuseram aspetos ligados à Revolução do 25 de abril, dizendo em que suporte tal informação foi recolhida e a respetiva fonte).

Esta exploração oral serviu de meio através do qual se geraram ideias, permitindo a todos alargar os seus conhecimentos face a um feito histórico tão importante.

Infelizmente, nem todos os alunos realizaram a tarefa proposta como trabalho de casa, levando a que se encontrassem em desvantagem, comparativamente com os colegas que se muniram de informação essencial à redação da notícia. Posto isto, nesta etapa inicial, a investigadora estimulou esses participantes a, de acordo com o desenrolar desta partilha de conhecimentos, fazerem as anotações que considerassem pertinentes no seu caderno diário.

Foi possível provar a ausência de métodos de recolha de informação, uma vez que quase todos os alunos que realizaram esta recolha se limitaram à cópia integral de informação disposta na internet (Figura 15).

Manifestações do 25 de Abril

- "As maiorias silenciosas têm de sair do seu comodismo ou do seu ~~temor~~", disse Palma eodlos.
- "A maioria silenciosa do povo português terá pois de despertar e de se defender ativamente dos ~~totalitarismos~~ extremistas que se (~~degl~~) degladiam na sombra, servindo-se de técnicas bem conhecidas de manipulação de massas para conduzir e condicionar a emotividade e o comportamento de um povo perplexo e confuso por meio século de ~~esl~~curantismo político." ~~de~~

António de Spínola, 21 de setembro de 1974

Figura 15. Exemplo da informação recolhida por um dos participantes, no âmbito do trabalho de casa de recolha de dados sobre a Revolução do 25 de abril

Quando questionados, não conseguiram ir muito além da leitura do que registaram, pois a sua preocupação centrou-se fundamentalmente no cumprimento do trabalho de casa propriamente dito e não na leitura, interpretação, seleção e compreensão da informação procurada e analisada, tal como lhes tinha sido solicitado.

Um outro aluno baseou a sua exploração em conversas com os seus familiares, mais concretamente com o seu avô e tio. Neste caso, o registo efetuado, por tópicos, no seu caderno demonstra a preocupação em escrever por palavras próprias a informação então recolhida, bem como a sua ordenação, de acordo com o grau de pertinência (Figura 16).

- Tópicos**
- 1 O golpe de estado de 25 de Abril de 1974 ficou conhecido como a "Revolução dos Cravos".
 - 2 O povo ofereceu cravos aos militares.
 - 3 Tinha cravos por todo o lado, o que significa o renascer da vida e a mudança.
 - 4 O símbolo de 25 de abril é o cravo.

Figura 16. Exemplo da informação recolhida por um dos participantes, no âmbito do trabalho de casa de recolha de dados sobre a Revolução do 25 de abril

Em relação à principal surpresa inerente a esta segunda atividade de planificação textual, deve salientar-se o entusiasmo e a motivação que alguns alunos demonstraram desde início, colocando várias perguntas sobre o facto histórico em análise e sobre eventos atualmente organizados.

Além disso, um dos participantes fez acompanhar a informação que recolheu e registou no caderno por um desenho, cujo simbolismo foi examinado em grande grupo (Figura 17).



Figura 17. Exemplo de uma ilustração realizada por um dos participantes, no âmbito do trabalho de casa de recolha de dados sobre a Revolução do 25 de abril

Numa etapa seguinte iniciou-se a realização da primeira tarefa de planificação, tendo esta a finalidade de organizar as ideias então geradas (Figura 18).

A este nível, foi pedida a ordenação da informação recolhida, para que se estabelecesse uma hierarquia de pertinência, tendo em vista a construção do sentido da mensagem a transmitir.

Atividade de escrita

Planificação de texto

- 1. Com a informação que recolheste sobre a Revolução do 25 de abril irás redigir uma notícia. Assim, estrutura os dados obtidos, organizando-os consoante o seu grau de importância: o 1 significa o que consideras ser mais importante e o 10 o menos importante.**

1-	_____
2-	_____
3-	_____
4-	_____
5-	_____
6-	_____
7-	_____
8-	_____
9-	_____
10-	_____

Figura 18. Tarefa de organização das ideias do documento de planificação textual

Numa visão global, na primeira tarefa do documento orientador os jovens não apresentaram um bom desempenho, essencialmente por dois motivos: incompreensão dos objetivos da disposição da informação por tópicos devidamente numerados, que são a triagem e simplificação da informação reunida, tal como a reflexão sobre o seu grau de importância e de ligação para a clarificação prévia do pensamento e posterior textualização, e que, a este nível, muitos dos alunos preencheram, de facto, as linhas dos tópicos, mas, em vez de resumirem a informação

escreveram em formato de texto (Figura 19); desconsideração face à disposição ordenada dos dados, tendo em linha de conta a ligação entre si e a importância de que se revestem em comparação com os restantes (Figura 20).

- 1- Aconteceu a 25 de abril de 1974.
- 2- Foi liderado por um movimento militar,
- 3- ~~o~~ Movimento das Forças Armadas.
- 4- Denominava-se ~~de~~ Revolução dos Cravos.
- 5- Acabou com a Ditadura Militar,
- 6- Deu-nos a liberdade de ~~poder-nos~~ para
- 7- exprimir ^{mel} os nossos sentimentos.

Figura 19. Exemplo do trabalho realizado por um participante, no âmbito da tarefa 1 do documento de planificação textual

consoante o seu grau de importância: o 1 significa o que consideras ser mais importante e o 10 o menos importante.

- 1- Como ficou conhecida a ^{Revolução} de 25 de Abril.
- 2- ~~como~~ o que mudou nestes 41 anos.
- 3-
- 4-
- 5- o golpe de estado.
- 6-
- 7-
- 8- Como era a vida das pessoas há 41 anos.
- 9- Quais os símbolos do 25 de Abril.
- 10- Os 41 anos ^{de} 25 de Abril.

Figura 20. Exemplo do trabalho realizado por um participante, no âmbito da tarefa 1 do documento de planificação textual

Em oposição aos exemplos expostos, os poucos alunos que conseguiram preencher todas as linhas com informação ordenada e pertinente centraram-se muito nos símbolos deste acontecimento, assim como no contexto histórico passado. Sentiu-se, por isso, a necessidade de os alertar face ao carácter de verdade e de atualidade do género de texto em estudo (Figura 21).

- 1- Produção do 25 de Abril de 1914.
- 2- Manifestação de povo no 25 de Abril de 1914.
- 3- excessos cometidos para por nos excessos?
- 4- Democracia de antes do 25 de Abril.
- 5- Liberdade dada no 25 de Abril.
- 6- literatura dilatada.
- 7- ~~Esta~~ Ditadura ~~de~~ Salazar de Marcelo Caetano.
- 8- ~~Marcelo~~ 25 de Abril 1914.
- 9- Democracia.
- 10- ~~Marcelo Caetano~~ A Marcelo Caetano.

Figura 21. Exemplo do trabalho realizado por um participante, no âmbito da tarefa 1 do documento de planificação textual

Então, foi lembrado que o cariz de verdade não seria tão exigido como o de atualidade, uma vez que os alunos tinham a oportunidade de serem criativos, podendo “inventar” acontecimentos que poderiam ter ocorrido em dias próximos da data desta sessão, com base em tudo o que já tinha sido discutido. No entanto, teriam de cumprir a condição de relatarem, no seu texto, algo atual, apresentando informação relativa à sua data de ocorrência.

Ultrapassado o segundo subprocesso da planificação de textos, importa levar a cabo a organização de conteúdo que aponta, tal como já mencionado, para o traçar do que vai ser expresso do início ao fim do texto.

Este “desenho” tem como principal objetivo que o aluno reflita sobre a informação a redigir, desde a fase introdutória até ao final do texto (Figura 22).

2. Explica por palavras tuas o que pretendes expor com a notícia que vais redigir.

Figura 22. Primeira tarefa de organização do conteúdo do documento de planificação textual

Neste momento da fase de planificação, pedia-se aos alunos que pensassem no modo como iam dispor a informação no texto a redigir e que, de forma muito sintética, escrevessem por palavras suas as ideias a desenvolver numa fase inicial, no desenvolvimento e na parte final.

Quase todos os escritos revelaram focar-se nas comemorações feitas hoje em dia para assinalar esta que é uma data tão importante para aos cidadãos portugueses (Figura 23).

2. Explica por palavras tuas o que pretendes expor com a notícia que vais redigir.

O que pretendo fazer é contar ~~como~~ ^{o pretendido} que o povo deu ~~crater~~ ^o aos militares, que ~~colocaram~~ ^{colocaram} no ~~eximo~~ ^{eximo} das espingardas. ^{Além disso,} dizer que ~~passaram~~ ^{passaram} na ~~rua~~ ^{rua} e que ainda hoje fazem ~~piroteiros~~ ^{piroteiros} e manifestações.

Como é que os portugueses comemoram essa data e mostrar ^{explicar} o que aconteceu.

Figura 23. Exemplo do trabalho realizado por dois participantes, no âmbito da tarefa 2 do documento de planificação textual

Além desta procura de clarificação de objetivos, a fase de organização do conteúdo possibilita que os alunos recordem mecanismos linguísticos importantes para uma escrita de sucesso, tais como as propriedades do género de texto em estudo.

Portanto, delineou-se uma tarefa na qual os participantes foram desafiados a consultar toda a informação adquirida até ao momento sobre as propriedades da notícia (Figura 24).

3. Identifica, por tópicos, os aspetos que deves ter em conta para a redação da notícia. Para tal, analisa a informação que tens no teu caderno diário sobre a estrutura de uma notícia, assim como no documento de planificação textual que te foi entregue em aulas anteriores.

Figura 24. Segunda tarefa de organização do conteúdo do documento de planificação textual

À semelhança de outras situações, alguns dos alunos continuaram a não apresentar a informação por tópicos, como pedido, apresentando ideias pouco articuladas e organizadas nas frases. Dos que procuraram obedecer à condição referida, todos escreveram os elementos pertencentes à estrutura deste género, fazendo corresponder as questões que auxiliam a apresentação da informação (Figura 25).

3. Identifica, por tópicos, os aspetos que deves ter em conta para a redação da notícia. Para tal, analisa a informação que tens no teu caderno diário sobre a estrutura de uma notícia, assim como no documento de planificação textual que te foi entregue em aulas anteriores. *escrever*

Eu na notícia tenho de fazer, o título, o lead e o corpo da notícia. tenho que pôr o local do evento como: local, nacional e internacional. O importante que eu tenho que fazer é informar.

Título; lead; Quem?; O quê?; Onde?; e Quando?
corpo da notícia (como? e Porque?)
Local do evento: local, nacional ou internacional.

Figura 25. Exemplo do trabalho realizado por dois participantes, no âmbito da tarefa 3 do documento de planificação textual

Neste contexto, foi interessante – embora desmotivante – perceber que apenas dois alunos deram resposta a essas questões, o que dificultou, e muito, a escrita da sua notícia respeitando as normas exigidas (Figura 26).

3. Identifica, por tópicos, os aspetos que deves ter em conta para a redação da notícia. Para tal, analisa a informação que tens no teu caderno diário sobre a estrutura de uma notícia, assim como no documento de planificação textual que te foi entregue em aulas anteriores.

O povo.
 Quem? ~~Xorcelo~~ ~~Estoril~~ / ~~Capuê?~~
 Introdução / ~~apresentação da notícia~~
 Onde? Lisboa / Quando? 25 de Abril de 1974 /
 como? Manifestação / Porquê? Porque o
 povo não aguentava mais.

Figura 26. Exemplo do trabalho realizado por um participante, no âmbito da tarefa 3 do documento de planificação textual

Paralelamente a isto, embora tenham sido alertados, muitos alunos continuaram a datar os acontecimentos narrados como sendo de anos passados, tal como é visível na notícia anteriormente mostrada.

Chegado o momento de redação da notícia, tendo por base a informação recolhida, interpretada e organizada, partiu-se para a concretização da última tarefa do documento, a de textualização (Figura 27).

4. Redige a tua notícia, tendo em conta os procedimentos anteriores e os seguintes aspetos:

- uso dos verbos mais frequentes nas notícias, tais como afirmar, declarar, ordenar, implementar, contar, referir, sublinhar, decidir, negar, adiantar...;
- apresentação dos elementos que constituem a notícia (título, *lead* e corpo da notícia).

Figura 27. Tarefa de textualização do documento de planificação textual

Apesar de os participantes estarem perante a escrita de uma notícia pela segunda vez, a complexidade deste género textual, mais uma vez, evidenciou-se, pois muitos continuaram a não aplicar os conhecimentos até então adquiridos, tais como o respeito pelos elementos de uma notícia e pelo seu carácter de atualidade (Figura 28).

O 25 de abril

Num sábado à tarde, em Lisboa, houve uma manifestação, onde estiveram a comemorar o (o ~~dia~~ ~~25 de abril~~) 25 de abril.

O símbolo principal era o cravo. ~~que~~ Nesse dia, as pessoas esboçavam ^{no} as espingardas dos militares.

Nesse tempo, em ~~1933~~ quem instalou o regime novo, foi um senhor chamado Oliveira de Salazar. Em Portugal havia uma ditadura.

Na madrugada do dia 25 de abril de 1974, derribaram o regime orientado por Marcello Caetano.

E é assim que se comemora o 25 de abril, que, neste caso, é uma lembrança do tempo passado, ^{de} como as pessoas viviam ~~nessa~~ ^{na} época.

Figura 28. Exemplo de uma notícia redigida por um dos participantes, no âmbito da tarefa 4 do documento de planificação textual

Partindo do exposto, é visível a confusão gerada entre os acontecimentos históricos ocorridos no passado e a utilização desses dados como inspiração e mote para a criação de uma notícia que pudesse, de facto, dar a conhecer às pessoas da atualidade uma dada mensagem relacionada com tal evento.

Apesar desta falha, alguns alunos perceberam o que se pretendia, redigindo notícias mais completas do que as primeiras, apresentando informação passível de responder às questões “Quem?”, “O quê?”, “Onde?”, “Quando?”, “Como?” e “Porquê?” e relativamente clara e organizada (Figura 29).

notícia).

Manifestação
Um grupo de pessoas manifestou-se em Lisboa, no dia 25 de abril de 2015.
O grupo estava situado em frente à Câmara da República porque se
outra Câmara Municipal
Praça da República

queixava-se de atraso de salários.
O grupo aproveitou o dia da liberdade para fazer uma manifestação.

25 de Abril - 41 anos
Hoje de manhã um conjunto de sedados estiveram com o Presidente da República, em Lisboa. ~~depois~~ falaram sobre os compromissos políticos de 25 de abril de 1974 e de também das primeiras votações, em 75, que foi feita por mais de 6 milhões de pessoas. No final falaram sobre a liberdade.

Figura 29. Exemplo das notícias escritas por dois participantes, no âmbito da tarefa 4 do documento de planificação textual

Aquando do início da redação da notícia os alunos foram alertados para a importância de irem revendo o seu texto, assim como do carácter de atualidade inerente a este género de texto (o que poderia não ser tido em conta, pela confusão gerada pelo facto de o assunto se basear em factos já passados).

Mais uma vez, na aula seguinte foi feita a projeção, através de uma apresentação *PowerPoint*, de algumas das notícias escritas (sem identificação dos autores) para que, em grande grupo, se analisasse criticamente os escritos.

Comparativamente à atividade anterior, procurou-se que esta fosse mais breve e objetiva, uma vez que os alunos já tinham contactado com os processos aplicados.

De mencionar ainda que se insistiu bastante na deslocação da atenção dos participantes para aspetos como a ortografia, a sintaxe, a gramática e o conteúdo a transmitir, pois a escrita “tem que responder de acordo com suas possibilidades pessoais a certas exigências impostas pela sociedade: exigências caligráficas de legibilidade e rapidez”, o que, de acordo com a análise feita pela investigadora às outras notícias, não foi tão tido em conta quanto devia (Chadwick & Condemarín, 1986, p. 20).

Sessão 7 – Atividade de escrita “A lenda”

A terceira e última atividade de planificação textual desenvolveu-se na sétima sessão (28 de abril), tendo como finalidade a passagem pelas três etapas do processo de escrita, com vista à criação de uma lenda (Anexo 8).

Portanto, nesta sessão pretendia-se também recordar algumas das propriedades deste género de texto, estudadas nas duas primeiras aulas lecionadas pela investigadora, como meio de facilitação das tarefas propostas.

No que concerne ao documento de planificação conducente ao ato de escrita, este revestiu-se de uma natureza mais sintética e objetiva, em comparação com os dois postos em prática anteriormente.

Optou-se, assim, por incluir menos tarefas de planificação por variados motivos. Em primeiro lugar, os alunos já se encontravam relativamente familiarizados com a planificação de textos e com práticas frequentes de escrita, comparativamente ao momento em que se iniciou a recolha de dados para o presente trabalho de investigação. Por isso, tal facto, aliado ao cansaço que a turma já demonstrava pela aproximação da fase final do período letivo, fez com que se delineassem tarefas menos morosas e mais objetivas, agilizando todo o procedimento e impedindo a desmotivação dos participantes.

Em segundo lugar, nas aulas que antecederam a da realização desta atividade, os participantes mostraram ter compreendido na íntegra as características da lenda, não revelando dificuldades significativas aquando do estudo de alguns textos desta natureza (“Os dois amigos”, de João Mésseder e Isabel Ramalhete, “Lenda da Padeira de Aljubarrota” (cuja autoria pensa-se ser de historiadores cujos nomes se desconhecem), “A lenda dos nove irmãos”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada e, por último, “A lenda do Penedo da Moura”, de Natércia Rocha).

Por isso, esta aula iniciou-se com o estudo do texto “A lenda do Penedo da Moura” (de Natércia Rocha), que auxiliou a exploração, em grande grupo, dos assuntos que uma lenda pode tratar, tais como a explicação de factos históricos e de acontecimentos naturais e geográficos, a origem de nomes de lugares, podendo ainda abordar temas religiosos, mitológicos, etc. Em simultâneo, a primeira parte da aula possibilitou uma reflexão (decorrente do frágil desempenho de alguns alunos nas atividades de escrita anteriores) sobre a importância de se dotar um texto de sentido, isto é, de nele incluir um conjunto de ideias apresentadas lógica e organizadamente, facilitadoras da expressão por parte do seu autor.

Para tal, é “necessário que a criança tenha alcançado um nível suficiente de desenvolvimento da função simbólica para compreender, ou ao menos sentir, que a escrita envolve um sentido e transmite uma mensagem” (Chadwick & Condemarín, 1986, p. 24).

As metas traçadas aquando da criação deste documento orientador passaram, desta forma, pela procura de solidificação de conhecimentos inerentes à essência da lenda, pelo estudo e escrita de textos diversificados e pela verificação da evolução do desempenho dos jovens participantes no âmbito da planificação textual e do desenvolvimento de habilidades de escrita.

Assim, a atividade iniciou com uma explicação muito resumida e geral, em grande grupo, das tarefas a realizar, uma vez que para a realização da segunda tarefa era necessária a análise da terceira e esta inversão de ordem poderia ter gerado alguma confusão se não fosse referida inicialmente.

Posteriormente, o conjunto dos alunos teve um estímulo à progressão da sua autonomia, pois foi-lhe dada a oportunidade de ler os enunciados e realizar as tarefas

de produção escrita sem o auxílio prévio e aprofundado da docente, dado nas duas atividades de planificação textual já executadas.

A primeira tarefa, cujo intuito era gerar ideias, pretendia que os alunos procurassem informações sobre as características do gênero textual sobre o qual esta atividade se debruçava, para que, no momento de redação, aplicassem esses conceitos (Figura 30).

Atividade de escrita

Planificação de texto

1. O texto que vais escrever é uma lenda. Recorda as características deste gênero textual, registando-as, por tópicos, no retângulo abaixo.

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for students to write down the characteristics of the legend genre.

Figura 30. Tarefa de geração de ideias do documento de planificação textual

Desta primeira fase do processo de planificação também fez parte a análise do documento que a professora fez em conjunto com os participantes num momento inicial, pois, ao perceberem que iriam ter de escrever uma lenda com base num início já redigido, os alunos foram produzindo algumas ideias sobre o modo de lhe dar continuidade.

Nesta tarefa, revelou-se um desempenho bastante uniforme por parte dos jovens, uma vez que quase todos apresentaram, de modo sintetizado, as principais propriedades de uma lenda (Figura 31).

- Origem na tradição oral
- Género narrativo
- Factos históricos transformados pela imaginação popular
- Tem um fundo de verdade
- Mistura de realidade com fantasia

Figura 31. Exemplo do trabalho realizado por um dos alunos, no âmbito da tarefa 1 do documento de planificação textual

Além das propriedades expostas no exemplo anterior, alguns participantes apresentaram tópicos referentes a outros aspetos (“tem uma ação localizada no tempo e no espaço”, “a história tem algo de maravilhoso ou fantástico” e “explicam a origem ou razão de um fenómeno”), fazendo sobressair uma visão mais abrangente e completa da real essência deste género de texto.

Para a passagem pelas duas outras fases da planificação – a organização das ideias e a organização do conteúdo – pensou-se numa tarefa em que fosse possível aos alunos a realização dessas duas ações em simultâneo. Esta opção contribuiu, assim, para despertar o interesse dos participantes, visto que o preenchimento de uma tabela é, quase sempre, mais apelativo e acelerou o processo de planificação, minimizando a ideia que os alunos tinham de que escrever é demasiado cansativo (Figura 32).

2. Tendo em conta que a atividade que irás realizar consiste em dar continuidade a uma lenda, apresenta a informação a incluir em cada elemento do texto.

Ação		Narrador	Tempo	Espaço	Personagens
Fantasia	Fundo de verdade				

Figura 32. Tarefa de organização das ideias e do conteúdo do documento de planificação textual

Para o preenchimento desta tabela foi necessária a mobilização das ideias anteriormente geradas. Note-se o exemplo do trabalho realizado por um aluno, que aproveitou a ideia de um rio que realmente existe – o rio Lena –, referido aquando do diálogo inicial por um colega seu, para a escrita da sua lenda (Figura 33).

Ação		Narrador	Tempo	Espaço	Personagens
Fantasia	Fundo de verdade	eu soute	há muitos anos	junto ao rio	Príncipe País do Príncipe Lena
Príncipe aparece no (Lena)	Rio Lena				

Figura 33. Exemplo de uma tabela preenchida por um participante, no âmbito da tarefa 2 do documento de planificação textual

De facto, muitos dos alunos apresentaram como fundo de verdade do seu texto o nome de um rio que conhecem, fantasiando-o através de efeitos que poderia ter para os seres vivos que com ele contactassem.

Outro facto comum, e visível no exemplo mostrado, foi a inclusão de um príncipe ou princesa no grupo de personagens da narrativa, justificável pela maioria das lendas que os alunos conheciam também integrar personagens desse tipo.

Em alguns casos, verificou-se um pensamento mais criativo e desprendido dos textos já analisados, visto as personagens seleccionadas não fazerem parte do imaginário dos jovens, sendo a sua caracterização inventada de raiz (Figura 34).

Ação		Narrador	Tempo	Espaço	Personagens
Fantasia	Fundo de verdade	não participante	há muito tempo atrás	na serra, no rio	menino
o que o rio fazia	rio		há		

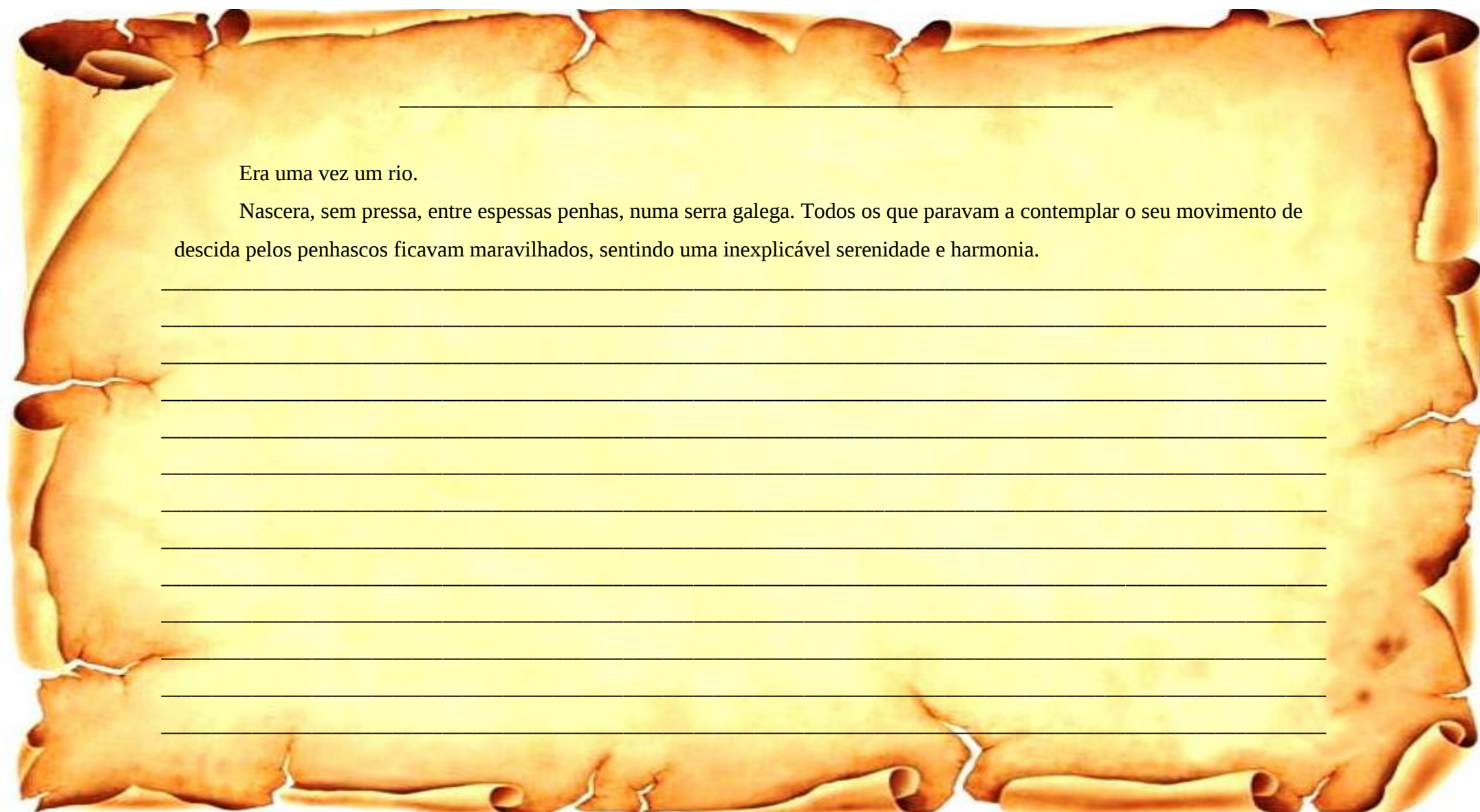
Figura 34. Exemplo de uma tabela preenchida por um participante, no âmbito da tarefa 2 do documento de planificação textual

Quanto à localização temporal, a ação foi apontada como pertencendo a um tempo muito longínquo, representado por expressões como “há muitos anos” ou “há muito tempo atrás”, havendo quem se pautasse pela diferença e tenha escrito “depois da história dos cristãos”.

A nível espacial, “junto ao rio”, “na serra galega” e “na floresta” foram as ideias expostas por quase todos os estudantes.

No que se refere ao narrador, todos os alunos expuseram corretamente a sua natureza, referindo que nas lendas o narrador é ausente ou não participante, isto é, apenas conta a história (narra a ação), não integrando nenhuma das personagens.

No que concerne à última tarefa – textualização – havia chegado então o momento de os participantes redigirem uma lenda (Figura 35).



Era uma vez um rio.

Nascera, sem pressa, entre espessas penhas, numa serra galega. Todos os que paravam a contemplar o seu movimento de descida pelos penhascos ficavam maravilhados, sentindo uma inexplicável serenidade e harmonia.

Below the text, there are 15 horizontal lines for writing.

Figura 35. Tarefa de textualização do documento de planificação textual

A nível geral, esta foi uma atividade muito bem executada pelos participantes, uma vez que foram notórias algumas melhorias no que se refere às competências ligadas à escrita.

Apresenta-se, de seguida, um exemplo de uma lenda redigida por um aluno (Figura 36).

A lenda do rio

Era uma vez um rio.

Nascera, sem pressa, entre espessas penhas, numa serra galega. Todos os que paravam a contemplar o seu movimento de descida pelos penhascos ficavam maravilhados, sentindo uma inexplicável serenidade e harmonia.

Mas qual é então a lenda?

Diz-se que, antigamente, havia um ^{homem} muito calmo e harmonioso e foi ao rio pescar. De repente, levantou-se uma tempestade e, o homem, na margem do rio, agarrou-se a uma pedra a ouvir uma voz mágica vinda do além:

- Segura-te bem e tem calma! Isto não é nada!

O homem cheio de medo largou a pedra, ^{caíndo} e caiu no rio e, depois de alguns minutos afogou-se.

A tal voz do além era Deus que, como era um homem bom, tentou salvá-lo com as suas palavras e, em homenagem, tornou o rio calmo, dando uma sensação de serenidade e harmonia a quem o admirava.

Figura 36. Exemplo de uma lenda redigida por um participante, no âmbito da tarefa 3 do documento de planificação textual

Apesar das fragilidades evidentes sobretudo ao nível da pontuação e da ordenação lógica das ideias expostas (prejudicada pelo emprego de frases muito longas), constata-se, realmente, uma evolução muito rica e diversificada.

Nesse âmbito, merece destaque a interrogação “Mas qual é então a lenda?”, quase que despertando a curiosidade e atenção do leitor e, ao mesmo tempo, estabelecendo a ligação entre o momento introdutório e o início da textualização por parte deste participante.

Na verdade, sempre que um aluno escreve “demonstra suas habilidades para transmitir suas ideias (...) ordenar sequências, estabelecer relações, antecipar a correta elaboração das palavras ou ideias e para selecionar as formas mais aceitáveis em cada combinação de palavras, frases, orações e parágrafos” (Chadwick & Condemarín, 1986, p. 20).

Uma outra marca a realçar é a palavra “Diz-se”, que revela a consciência de que a ação descrita na lenda se baseia numa mistura de factos reais fantasiados, cujas propriedades se podem ir moldando com o passar do tempo, acabando o seu autor por não ser efetivamente identificado.

Além dos motivos mencionados, a progressão de escrita é patente neste exemplo, não apenas pelo uso de expressões ou frases simultaneamente apelativas e adequadas a este género de texto em particular, mas também pelo uso pertinente e bem assinalado do discurso direto, que conferiu um carácter mais dinâmico à ação das personagens, tal como o consequente envolvimento do leitor na narrativa e o despertar da sua própria imaginação.

As observações então tecidas aplicam-se à grande maioria dos textos redigidos, o que demonstra, à semelhança do que tem vindo a ser discutido, que no decorrer das aulas de Português dadas pela investigadora houve um aperfeiçoamento gradual da competência linguística em estudo.

Para a comprovação de tal ideia, apresenta-se uma lenda escrita por um outro aluno (Figura 37).

A lenda do rio Mágico

Era uma vez um rio.

Nascera, sem pressa, entre espessas penhas, numa serra galega. Todos os que paravam a contemplar o seu movimento de descida pelos penhascos ficavam maravilhados, sentindo uma inexplicável serenidade e harmonia.

Os habitantes costumavam ^{observar} ~~observar~~ todos os anos a paisagem. Por vezes, usavam ^{na} ~~na~~ para se defenderem, para beberem e até ^{em} ~~em~~ a roupa.

Contudo, houve um verão ^{em} que um Senhor que ia à pesca não encontrou o rio. Procurou ^o ~~o~~ por todo o lado, mas não encontrou até pensou que estava o Senhor!

Foi então, ^{que} ~~que~~ todos os dias, o povo ia ver o rio, mas nada.

Num dia de chuva, já no inverno, uma rapariga muito jovem decidiu ir ver o rio, porque nessa altura ninguém se encorajava. Foi assim que, sem mais nem menos, o rio voltou a aparecer. Eufórica de alegria correu sem parar para contar tudo ao pai. Foi assim que lhe deram o nome de rio Mágico!

Figura 37. Exemplo de uma lenda redigida por um participante, no âmbito da tarefa 3 do documento de planificação textual

Além de algumas das melhorias anteriormente mencionadas, que também se aplicam a este caso (nomeadamente o respeito pelas características e estrutura deste género de texto), deve ser referido o emprego de vocábulos mais ricos e variados, de que são exemplo palavras como “encorajava” e “eufórica”.

O uso de conetores discursivos também deve ser salientado, visto até ao momento não ter sido comum a aplicação de palavras como “contudo”, no exemplo apresentado, ou “assim como” e “pois”, visível noutros documentos escritos pelos participantes.

Relativamente à lenda agora em análise, é de distinguir ainda a inserção de algumas exclamações (tais como “(...) até pensou que estava a sonhar!”), que conferiram uma maior expressividade à ação da narrativa.

Deste modo, verificou-se um maior empenho e cuidado por parte dos participantes nesta que foi a última atividade de planificação de textos.

Apesar de, a nível global, não ter havido muita criatividade na escolha do título da lenda (pois quase todos os alunos intitularam o seu texto de “A lenda do rio”, “O rio mágico”, “O rio encantado”...), notou-se uma maior preocupação em gerar ideias recorrendo quase somente à sua imaginação (contrariamente, por exemplo, ao momento de escrita de uma notícia relacionada com a Revolução do 25 de abril, em que se basearam, mais do que era suposto, em dados recolhidos na internet).

Este progresso deveu-se também à apresentação de vocabulário significativamente mais rico, mais variado e adequado e a diminuição de ocorrência de erros ortográficos.

A organização do texto em parágrafos também evoluiu gradativamente, pois nas duas atividades de planificação executadas em sessões anteriores poucos foram os alunos que os marcaram devidamente.

Em relação à fase de revisão, os alunos que não a conseguiram concluir na aula tiveram a possibilidade de a realizar em casa. Na sessão que se seguiu (dois dias após a realização da atividade “A lenda”), houve a leitura em voz alta de algumas das lendas criadas, com o intuito de, mais uma vez, se apreciar criticamente e em grande grupo os trabalhos efetuados.

A frequente opção por esta estratégia didático-pedagógica baseia-se no facto de ter como finalidade “melhorar a comunicação, ou descobrir as suas características

essenciais. Mas permite também desenvolver o sentido de observação e o espírito crítico do aluno” (Bach, 2001, p. 35).

Embora a melhoria das capacidades de escrita seja, efetivamente, um procedimento demorado e trabalhoso, este é um crescimento muito importante para o sucesso acadêmico geral dos alunos e, acima de tudo, possível, desde que implementado com objetivos concretos, regularidade e adequação à realidade/ contexto escolar.

Para isso, em muito contribuíram as tarefas de planificação de textos delineadas, uma vez que orientaram o caminho a percorrer, fornecendo aos participantes deste estudo meios facilitadores de uma escrita cada vez mais madura e aperfeiçoada.

Acima de tudo, a análise de todas as tarefas aqui descritas permitiu constatar a importância de o docente, mais do que fornecer atividades de escrita variadas e adequadas ao nível etário e mental dos alunos, apelar à consciência destes relativamente às lacunas da sua aprendizagem e essencialmente à urgência de aproveitarem as oportunidades de aprendizagem que lhe são fornecidas para, de acordo com as suas potencialidades, progredirem e se tornarem cidadãos cada vez mais cultos e competentes.

O estímulo dado aos participantes para que conferissem sentido ao trabalho que realizaram constituiu, desta forma, o motor principal dos procedimentos inerentes às três atividades de escrita postas em prática.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Neste último capítulo da segunda parte são expostas as conclusões a que a análise dos dados obtidos permitiu chegar, como também as limitações que revela e consequentes sugestões de melhoria para trabalhos futuros.

Conclusões do estudo

Após a investigadora interpretar a realidade escolar na qual os participantes do seu estudo se encontravam envolvidos, identificando a principal problemática da sua aprendizagem na área do Português, procurou agir sobre ela, desenhando e, numa fase posterior, implementando um conjunto de atividades de escrita que pretendiam fundamentalmente perceber em que medida seria possível melhorar o desempenho dos alunos nesse domínio linguístico, através da passagem pelas três fases do processo de escrita.

Apesar de a planificação, a redação e a revisão serem fases igualmente essenciais para que a mudança ocorresse de modo significativo e positivo, este estudo centrou-se na primeira. Esta opção baseou-se no facto de a maioria das fragilidades cognitivas evidenciadas só poderem ser colmatadas pela definição prévia dos objetivos a atingir com a criação textual, pela conceção de ideias (adequadas) e respetivo modo de as interligar e pela consideração de que o texto a redigir possui particularidades consoante o seu tipo e género, aspetos estes fomentados e aplicados na etapa primeira da produção escrita.

Além da consciencialização relatada, a investigadora, no decorrer dos procedimentos de recolha de dados, confirmou a ideia de que o grupo de jovens, por mais que lhe fosse chamada a atenção para os aspetos em que devia melhorar, não tinha a noção exata das falhas que cometia, ou seja, não percebia por que emitia determinadas incorreções nem, por consequência, o modo mais pertinente e eficaz de as minimizar.

Por isso, procedeu-se à implementação das três atividades de escrita que, no global, foram vistas e acolhidas pelos participantes com muito agrado, contribuindo

todas elas para um crescimento gradual, tanto da capacidade de escrever como da atitude perante a própria escrita.

Porém, inicialmente, o facto de a maioria dos participantes demonstrar pouco entusiasmo e interesse em aprender, aliado a uma postura nem sempre adequada, à dificuldade em permanecer concentrada, à falta de autonomia, de espírito participativo e de à-vontade para expor as dúvidas fez com que as primeiras tarefas de escrita tivessem de ser explicadas e discutidas em grande grupo por variadas vezes, retardando a progressão desejada logo desde o primeiro contacto com a planificação textual.

Ainda assim, as melhorias são efetivamente notórias e, para que se apresentem de forma mais clara, serão descritas de acordo com uma das duas questões orientadoras a que estão intimamente ligadas.

1. Qual o papel que a escrita desempenha no contexto escolar e fora dele?

Quando questionados sobre o conceito de «escrever» (na quarta aula, no âmbito de um diálogo introdutório à temática das fases de escrita), um dos participantes disse que “Escrever é dizer coisas através de palavras e de frases.”, tendo a concordância dos restantes colegas de turma.

Ao responderem aos questionários iniciais, evidenciaram uma atitude positiva face à escrita, encarando-a como um meio de aumentarem as suas aprendizagens, de partilharem o seu pensamento e imaginação, relacionando-a com outras áreas do saber, vendo-a até como um passatempo, e como algo passível de beneficiar das vantagens da planificação, da redação e da revisão.

Também de acordo com Carvalho & Gomes (2013), boas práticas de escrita têm múltiplas vantagens e “atravessam todo o espectro disciplinar, com implicações no desempenho dos alunos em termos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, com as decorrentes consequências em termos de sucesso escolar” (p. 187).

Todavia, na realidade, esta perspetiva de reconhecimento da importância e utilidade da escrita nem sempre foi praticada, visto que, pelas suas observações na fase inicial, a investigadora visionou que grande parte dos alunos, sempre que lhe era proposta uma tarefa de escrita, efetuava-a quase apenas por obrigação, e, por vezes, muitos dos alunos nem chegavam a concluí-la.

À medida que foram sendo expostos a tarefas diferentes daquelas que costumavam realizar, notou-se que começaram, de modo muito gradual, a ver na escrita um desafio, sobretudo porque se foram apercebendo que ao escrever tinham a liberdade para pensar, para criarem as suas próprias ideias (ainda que limitados por um tema/assunto), para fazerem as suas próprias opções (em termos de escolha de vocabulário, de ideias...), para criarem algo seu, feito com objetivos definidos.

Ao mesmo tempo, foi visível o divertimento que constituía detetar os erros em palavras que alguns alunos tinham cometido, quase que em jeito de jogo, bem como os momentos de discussão proporcionados pelas subfases da planificação, em que puderam expressar-se, partilhar as suas ideias e interiorizar as dos colegas, tanto em pequeno como em grande grupo.

Esta mudança de atitude constatou-se ainda pelo facto de a vergonha, timidez e/ou insegurança demonstradas inicialmente sempre que lhes era solicitada a leitura do texto criado terem sido substituídas pela autonomia, motivação e vontade de se deslocarem à frente dos restantes alunos e lerem o texto por si escrito, com orgulho e sem receio das apreciações que lhe podiam ser feitas. A capacitação a estes níveis, possível pela realização das tarefas de escrita implementadas, favoreceu significativamente o alargamento dos alunos ao meio que os rodeia, ao ambiente e à sua responsabilidade enquanto cidadãos (Arenilla *et al.*, 2000).

Com esta crescente motivação para a escrita, desenvolveu-se também uma maior proximidade entre alunos e entre estes e a investigadora, pois foram sentindo-se cada vez mais confiantes, não tendo o acanhamento de outrora em colocar questões sobre alguma dúvida que lhes poderia ter surgido. A discussão e partilha dos textos escritos promove, de certo modo, a interligação entre os pensamentos e gostos pessoais de cada aluno, desencadeando de modo saudável a relação entre os alunos, e entre estes e o docente (Martins *et al.*, 1998).

Em relação à importância da escrita fora do contexto escolar, os momentos de geração de ideias para a produção escrita a partir de imagens alusivas a temas atuais da sociedade a que os alunos pertencem despertaram o seu lado mais crítico e observador, capacidades estas essenciais para um bom desempenho enquanto alunos, futuros adultos, falantes, seres humanos que socializam e se integram num grupo social cada vez mais modernizado.

Esta ideia é confirmada por alguns autores, nomeadamente, que o ensino adequado “nunca é uma pura transmissão de conhecimentos objetivos ou de destrezas práticas, mas é sempre acompanhado de um ideal de vida e de um projecto de sociedade” (Savater, 1997, p. 102).

2. Que importância têm as etapas fundamentais do processo de escrita para a sua melhoria?

Diante da pergunta “O que é planificar?”, colocada na quarta sessão, os participantes mostraram conhecer a palavra planificar, tendo a ideia de que planificavam sempre que escreviam um texto na chamada “folha de rascunho”.

Na verdade, o que faziam era partir de imediato para a segunda fase da escrita – a redação – ultrapassando a fase de planificação. Em alguns casos, os alunos faziam uma releitura final, sem grande preocupação em reformular ideias, acrescentar ou substituir palavras ou até mesmo corrigir as que tinham sido escritas incorretamente. Assim, apesar de já terem abordado o conceito de planificar, não foram instruídos de modo claro e efetivo sobre como se planifica um texto, o que, segundo Amor (1993), tem regido o ensino do Português.

Quando fornecidas oportunidades de realizarem uma atividade com etapas diferentes e delimitadas, os alunos melhoraram até ao nível do cumprimento do que realmente era pedido, aspeto este notório pelo facto de nas primeiras tarefas de geração de ideias não efetuarem o que lhes era solicitado (exemplo: na primeira tarefa da primeira atividade escreveram frases, em vez de palavras – o que confirma que estavam habituados a escrever logo por extenso o que pretendiam expor – facto este no qual progrediram no decorrer das aulas).

Nas duas primeiras atividades – “A notícia” e “A Revolução do 25 de abril” – até a copiarem, tanto frases da internet como pertencentes ao enunciado, expuseram erros ortográficos e, em algumas situações, só escreveram o início das palavras (reforçando a ideia de cansaço e de tédio inerente à visão inicial do ato de escrever), o que não se verificou na fase final.

Na terceira e última atividade, denominada “A lenda”, verificou-se um pensamento mais criativo, visto as ideias geradas e incluídas no texto serem maioritariamente inventadas de raiz, comparativamente às atividades anteriores.

Nesta última, foi com grande surpresa que alguns alunos apresentaram frases muito apelativas, expressivas, recorrendo, por exemplo, à interrogação e à exclamação, ao uso de termos mais formais e variados e ao emprego de conetores discursivos para cativarem o leitor e conferirem uma maior riqueza e originalidade ao seu texto.

Um outro aspeto que comprova a importância que o contacto com as três fases de escrita deteve para a melhoria do desempenho dos alunos refere-se ao facto de nas primeiras tarefas ter sido evidente a confusão entre a escrita e a oralidade, pela incorreção de alguns vocábulos e pelo emprego de frases muito longas, tal como sucede no ato de fala, no qual, por vezes, se dizem determinadas coisas pela ordem pela qual o emissor se lembra.

Além disso, enquanto anteriormente quase todos os participantes insistiam em não assinalar os parágrafos, na última atividade de escrita tiveram esse cuidado.

De realçar também a grande evolução no respeito pelos elementos que constituíam cada género, tanto na notícia como na lenda, o que mostra que as três fases de escrita são cruciais até para a solidificação do conhecimento acerca dos géneros e tipos de texto sobre os quais recai o ato de escrita e os objetivos a si ligados.

Como os resultados comprovam, as tarefas frequentes e continuadas de planificação textual fornecidas aos alunos foram importantes para a melhoria do seu desempenho, acima de tudo por fazê-los sentir a responsabilidade e a autonomia de delinearem os objetivos do seu trabalho e fomentar o seu pensamento criativo e reflexivo. Esta primeira fase foi essencial para a progressão no que concerne ao respeito pelas particularidades dos géneros e tipos de texto que estudaram (pois fizeram um levantamento prévio do que tinham abordado nas aulas sobre o assunto, recordando-o) e ao aumento da criatividade (visto terem tido a oportunidade de, ao gerar ideias, pensar com relativa calma em ideias interessantes e pertinentes a incluir).

Já a fase de textualização permitiu que os alunos dessem mais atenção à marcação dos parágrafos, à integração de palavras mais diversificadas, ricas, expressivas e apelativas.

No que toca à fase de revisão, foi fundamental para promover o lado mais crítico e autoavaliativo do aluno, pois este foi desafiado a reler o texto escrito, a detetar aspetos menos bem conseguidos e a efetuar as necessárias correções.

É facto que “a escrita facilita a reflexão sobre o próprio processo de construção desse conhecimento”, possibilitando a “tomada de consciência dos passos dados e do que estes permitem alcançar”. Por isso, pela “reflexão e reformulação que desencadeia, a escrita constitui um instrumento privilegiado para essa evolução” (Barbeiro & Carvalho, 2013, p. 614).

Nas respostas dadas aos questionários finais, e numa perspetiva introspetiva, os alunos, claramente, não tinham a noção de que a grande lacuna que continuavam a demonstrar, sendo, por isso, necessária a sua melhoria, se relacionava com a ausência de uma organização sequencial, lógica e coerente das ideias que expressavam nos seus textos. Faltava, assim, que conferissem sentido à mensagem que querem ver transmitida e clarificada para toda e qualquer pessoa que a deseje ler.

Como já foi referido várias vezes ao longo deste trabalho de investigação, a aprendizagem e, neste caso, o aperfeiçoamento da escrita revestem-se de bastante complexidade e requerem uma duração considerável. Por isso, o docente tem o papel decisivo de impulsionar o gosto dos seus alunos pela escrita, respeitando o seu estilo próprio e ritmo de aprendizagem (Azevedo, 2000).

Portanto, cabe aos docentes com os quais todos os alunos irão contactar ao longo da sua jornada académica estarem sensibilizados para a problemática que é escrever com qualidade, assim como para as consequências derivadas de um ineficaz ensino da escrita, tanto para a vida pessoal e profissional do aluno como para aqueles que o rodeiam e os que com ele contactam dentro e fora do contexto escolar, uma vez que “a comunicação, o espírito de observação, o espírito crítico, a imaginação e a sensibilidade são objectivos essenciais que podem determinar actividades enriquecedoras” e que devem ser fomentados por todos (Coppey, 1980, p. 73).

Limitações do estudo

No que se refere às condicionantes que influenciaram a chegada aos resultados apresentados anteriormente, deve salientar-se o pouco tempo de que a investigadora dispôs, não tanto para planear as atividades de escrita mas, sobretudo, para que os participantes as realizassem e para que ela própria conseguisse ir fazendo uma análise frequente, tornando possível a reflexão sobre o sucesso ou insucesso das práticas e de

que modo deveria adequar a sua ação para conduzir à real melhoria do desempenho na escrita.

Associada a esta limitação, encontrava-se a ausência de hábitos de estudo, de escrita, de autonomia e de concentração dos jovens. A combinação destes fatores fez com que, no momento inicial, o processo de melhoria demorasse algum tempo, comparativamente ao que era desejado e ao pouco tempo de duração da permanência da investigadora em contexto educativo, prejudicando o processo de melhoria da capacidade de escrever, decorrente da realização de atividades em que os alunos planificaram, redigiram e reviram o seu texto.

Por alguns participantes não efetuarem, por vezes, os trabalhos de casa nem concluírem as tarefas de escrita quando solicitado e, dos que se apresentaram sempre disponíveis e recetivos, alguns evidenciaram um ritmo de trabalho demasiado lento, o trabalho de planificar acabou por basear-se em técnicas e estratégias pouco variadas, repetindo-se com alguma regularidade, por exemplo, a organização e ordenação da informação por tópicos.

Seria, assim, interessante e enriquecedor que os alunos tivessem feito esquemas, mapas de conceitos ou até mesmo palavras cruzadas e sopas de letras (no âmbito da subfase da planificação de gerar ideias, por exemplo), a fim de contactarem com diferentes estratégias, o que seria mais entusiasmante e lhes permitiria perceber os métodos que mais favorecem a sua aprendizagem.

Uma última limitação deste estudo deveu-se à falta de realização de entrevistas, que teria sido muitíssimo útil para esclarecer as respostas obtidas nos questionários (sobretudo nos iniciais) e que se revestiram de algumas inconsistências, em comparação com as atitudes, comportamentos e trabalho demonstrados em sala de aula. A realização das entrevistas estava prevista para a última semana de permanência da investigadora em contexto mas, pela sobrecarga horária a que a turma foi sujeita nessa semana devido a aulas de outras disciplinas que não foram lecionadas, tendo de passar para a semana a seguir, ficaram sem efeito.

Recomendações futuras

Tendo como ponto de partida as limitações do estudo descritas anteriormente para a reflexão sobre as alterações que poderiam ser levadas a cabo em estudos futuros, e apesar de os objetivos desta investigação terem sido alcançados com sucesso, uma sugestão basear-se-ia no alargamento da duração do período de prática educativa, com o intuito de reforçar competências ligadas à escrita.

Retomando a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem deste domínio é moroso e bastante complexo, pelas várias e específicas componentes que a escrita envolve, seria enriquecedor o fornecimento de atividades igualmente organizadas em etapas bem definidas mas que, desta vez, encaminhassem a progressão do aluno para a escrita cada vez mais centrada em ideias e palavras suas, para a “repartição” do seu texto numa fase introdutória, seguindo-se o desenvolvimento das ideias e uma conclusão, apresentadas lógica e sequencialmente e, por fim, a hierarquização da informação, com reconhecimento do grau de importância de cada ideia gerada.

Futuramente, deveria pensar-se em tarefas de tipologias mais variadas (doseando-se as mais objetivas e de resposta curta com outras mais subjetivas e demoradas), em trabalhar outros géneros e tipos de texto, na interligação da escrita com os conteúdos gramaticais abordados (poderia, a título de exemplo, ter sido proposta a escrita de um texto que incluísse alguns dos advérbios lecionados), em continuar a apostar nos trabalhos em grupo, no uso dos meios audiovisuais e tecnológicos (pois motivam e dinamizam as aulas) e em desafios que estimulem a autonomia, a reflexão e a autoavaliação dos alunos (uma vez que os fazem reconhecer a natureza das falhas cometidas e o modo de as combater).

Para terminar, e porque muito ficou por fazer ao nível da apresentação lógica e clara das ideias/palavras, futuras atividades de escrita deveriam permitir a atribuição de significado e sentido ao discurso escrito, através, por exemplo, de tarefas em que se invertesse a ordem das palavras na frase ou se alterasse a pontuação, de modo a que o seu sentido mudasse radicalmente.

Acima de tudo, por mais que sejam as condicionantes, o docente deve sempre priorizar um ensino e aprendizagem da escrita orientado por objetivos definidos e

percetíveis para os alunos, tornando estes os principais atores na ação que é construir o conhecimento.

PARTE III

Reflexão da Prática de Ensino Supervisionada

Após todos os receios, dificuldades, dúvidas, ensinamentos e emoções que a passagem pelos contextos escolares que a PES possibilitou, é chegado o momento de refletir sobre todo o percurso. Portanto, através da identificação dos pontos fortes e fracos da intervenção educativa, e numa visão introspetiva, crítica e autoavaliativa, apresenta-se a reflexão final da PES I e II.

Reflexão sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas I e II

Quando se iniciou o ano letivo, as minhas expectativas residiam na crença de que esta seria uma etapa na qual iria desenvolver aprendizagens cruciais para o meu futuro, sendo decisiva para confirmar ou refutar o gosto que sempre tive pela prática educativa.

Este gosto tem vindo a acentuar-se desde tenra idade, iniciando-se com as brincadeiras de “faz de conta” típicas da infância, em que me imaginava como professora perante um grupo de atentas e entusiastas crianças.

Nesses momentos, jamais imaginava que, um dia, em vez de escrever num pequeno quadro de giz e de falar para um público invisível, iria dispor de um quadro maior e ser responsável pela transmissão de conhecimentos, valores e ideologias, influenciando realmente a vida de futuros adultos.

Deste modo, uma das razões subjacentes a este grande sonho reside no papel que os docentes desempenham ao nível da formação da identidade dos alunos, visto que contactam de forma prolongada e significativa com fases da sua vida nas quais a sua personalidade se está a moldar, assim como a visão face ao mundo circundante.

No âmbito do meu percurso enquanto aluna, vivenciei diversas oportunidades de aprendizagem (tanto pessoal como académica), umas positivas, outras negativas. Por isso, fui-me apercebendo que o facto de, atualmente, nutrir maior apreço e gosto por algumas áreas do saber se deve aos bons modelos com os quais contactei. Em oposição, a desmotivação que disciplinas como a Matemática me fazem sentir é resultado da incapacidade que alguns docentes tiveram para me cativar.

Portanto, ao ser informada que a PES I iria decorrer através da convivência com uma turma do 4.º ano do 1.º CEB e que, num momento posterior, iria lecionar numa turma de 5.º ano do 2.º CEB, fiquei desde logo satisfeita, embora tivesse sentido algum receio; isto porque, tendo em conta que nunca tinha tido um contacto efetivo com crianças destes anos em contexto escolar, sentia-me um pouco à margem dos conhecimentos, capacidades e maturidade que, geralmente, alunos destas faixas etárias revelam.

Porém, o desafio e contentamento também sentidos, devido à maior complexidade dos conteúdos programáticos e à importante passagem para o 2.º Ciclo que ocorre no final do 4.º ano, tal como a fase de adaptação ao 2.º Ciclo em que os alunos do

5.º ano se encontravam, permitiram-me embarcar nesta etapa com o objetivo de me esforçar e aprender o mais possível.

A receção acolhedora e agradável que os dois estabelecimentos de ensino proporcionaram a todos os mestrandos foi um excelente ponto de partida, assim como o momento em que conhecemos os professores orientadores cooperantes.

Paralelamente a isto, o ambiente familiar que se gerou entre os estagiários, todas as turmas, os funcionários e os professores das escolas foi essencial, visto que houve múltiplos momentos de partilha de experiências, conselhos, motivações e incentivos, apoio este que em alguns dias foi determinante para mim.

No entanto, este alento foi mais significativo no 1.º Ciclo, pois a proximidade entre todos os envolvidos foi muito mais intensa. Aquando do início do contacto com os alunos do 5.º ano, senti um choque inicial, por me ter apercebido da frieza, postura imprópria e desânimo da grande parte daqueles jovens. Simultaneamente a tal situação, fui-me apercebendo que a gravidade deste contexto residia, na verdade, na rotulação, descrença e indiferença evidenciada por alguns docentes face à turma em causa.

Com base neste impacto, tomei consciência de que tinha em mãos um grande desafio, sendo uma ótima oportunidade para compreender os mecanismos que regem a realidade escolar e, conseqüentemente, para evoluir cada vez mais.

Uma vez enunciados os receios sentidos, importa destacar a utilidade que as semanas de observação tiveram para o meu envolvimento nos contextos e para a clarificação da perceção relativa ao quotidiano de uma escola.

Assim sendo, as primeiras semanas foram importantes para estabelecer contacto e cumplicidade com os alunos, compreender a dinâmica habitual em sala de aula (rotinas, estratégias, materiais e atividades), conhecer as diferentes personalidades, capacidades e ritmos de aprendizagem, ter a noção de como rentabilizar o tempo de aula do melhor modo, retirar aprendizagens/dicas didático-pedagógicas através da observação da ação do professor cooperante, inferindo sobre o seu sucesso, perceber os conteúdos nos quais a maioria dos alunos revelava mais dificuldades, a fim de direccionar a minha ação para o colmatar de tais lacunas e delinear métodos de trabalho e trocar impressões com os meus colegas sobre modos de potencializar a aprendizagem dos alunos. Acima de tudo, o período de observação possibilita “que o futuro professor se aproxime da realidade da

sala de aula e da escola, examinando, sobretudo o processo ensino-aprendizagem” (Machado, Pagan & Santos, 2011, p. 1).

Esta preocupação em conhecer as turmas e em procurar estabelecer, desde início, uma relação de proximidade e afetividade foi importantíssima para que os alunos sentissem à-vontade para colocar dúvidas ou simplesmente para partilhar emoções, medos ou desejos.

“Conhecendo a história de vida, seus medos, suas perspectivas, o professor começa a olhar o seu aluno como um ser único, considerando as suas especificidades” (Araújo, Dornelas & Silva, s/d, p. 5).

Posto isto, importa, a nível geral, descrever as dificuldades sentidas neste momento inicial; desta forma, a dificuldade que se fez sentir logo nas semanas de observação foi a de ajustar a linguagem ao nível de compreensão dos alunos, isto é, mobilizar vocabulário, expressões e sobretudo explicações simples e facilmente compreensíveis, aquando do esclarecimento de alguma dúvida. Esta situação foi-se alterando à medida que fui conhecendo os alunos, pois fui percebendo com que palavras estavam familiarizados, encontrando sempre forma de usar expressões de sentido semelhante para a apreensão do seu sentido por parte das crianças. O docente deve, assim, “efectuar a transmissão de conteúdos científicos correctos e actualizados duma forma adequada ao desenvolvimento psicológico dos alunos” (Proença, 1990, p. 19).

No que concerne às regências, nas primeiras aulas lecionadas tive alguma dificuldade em perceber se seria ou não pertinente interromper um momento de aula para chamar a atenção de algum aluno, devido ao comportamento desadequado, em detrimento de ignorar a sua desconcentração e continuar a aula. Como estratégia de remediação passei a direccionar as questões colocadas aos alunos que se encontravam mais distraídos, a fim de os envolver e ao mesmo tempo “repreender”.

Nestas aulas, a gestão do tempo não foi a melhor, uma vez que as planificações eram demasiado ambiciosas e a preocupação com o seu cumprimento era elevada. Contudo, no decorrer destas experiências fui-me abstraindo dessa pressão, ocupando mais tempo do que tinha previsto na consolidação dos conteúdos, em vez de passar às atividades seguintes e cumprir rigorosamente o planificado.

Paralelamente ao referido, a adequação da minha ação à multiplicidade de ritmos de aprendizagem não foi nada fácil, visto que em determinados momentos passava

repentinamente de esclarecimentos mais básicos para explicações muito mais complexas, o que nem sempre possibilitou a emissão de explicações claras. Esta fragilidade acentuou-se no 2.º CEB, devido à dificuldade dos alunos em verbalizar as suas dúvidas, juntamente com os diferentes níveis em que se encontravam.

Um outro obstáculo centrou-se em lidar com personalidades tão distintas em relação à minha. Deste modo, fui aprendendo a impedir que o facto de me identificar mais com alguns alunos influenciasse a minha ação, acreditando nas potencialidades de todos e procurando auxiliar cada um deles na progressão das suas aprendizagens, independentemente dos seus pontos de vista, características ou interesses.

Para findar a abordagem às dificuldades transversais a todas as áreas, importa referir a nada fácil interpretação dos programas e das metas curriculares, assim como o cansaço inerente à criação das planificações e dos materiais.

Todavia, sempre que algum momento de aula não correu como tinha delineado, tomei consciência da importância dos planos de aula como garantia da minha segurança e sequência lógica das atividades (visto que a minha insuficiente experiência não me permitiu improvisar de forma enriquecedora).

Alvarenga (2011) aponta que “A planificação emerge assim como um processo sistematizado, mediante a qual se pode conferir maior eficiência às actividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar um conjunto de metas estabelecidas ou repensar sobre os objectivos não atingidos” (p. 14).

A nível mais específico, as aulas de Ciências Naturais (tal como as de Estudo do Meio Físico no 1.º CEB) foram as que mais exigiram de mim, uma vez que, tendo em conta a variedade de assuntos a que a exploração de conteúdos a si ligados pode conduzir, implicaram que me preparasse de forma a conseguir satisfazer a curiosidade dos estudantes, aprofundando o conhecimento de conteúdos “paralelos” àqueles que lectionei.

Acima de tudo, nestas regências evolui na gestão do trabalho em grupo, visto que as atividades experimentais realizadas exigiram alguma agilidade da minha parte, nomeadamente para, em simultâneo, acompanhar o trabalho desenvolvido por cada um dos grupos, emitir explicações cientificamente rigorosas, gerir a distribuição e uso do material, etc... Além disso, as planificações neste âmbito foram as que mais potencializaram a criatividade.

Assim, “aprendendo por si, e na prática, a expressar-se e entender-se com os outros, tomando decisões em conjunto, respeitando e colaborando no campo das ideias dos outros, enfim, criando uma relação colectiva” a criança tira o máximo proveito das oportunidades de aprendizagem que o trabalho em grupo propicia, tornando as aulas de carácter mais prático desafiantes e ricas, tanto para o aluno como para o professor (Reis, s/d, p. 10).

Na minha opinião, a preparação para as aulas de História e Geografia de Portugal (e de Estudo do Meio Social no 1.º CEB) foi das que me permitiu aprender mais, tanto por algumas lacunas que detinha ao nível da história de Portugal, como pela componente didático-pedagógica (pois o facto de ter lecionado mais aulas baseadas na história de Portugal e de este ser um conteúdo mais teórico e de, por isso, correr o risco de ser entediante para os alunos, foi necessário mobilizar estratégias, atividades práticas e materiais que tornassem estas aulas interativas, dinâmicas e capazes de levar os alunos à interiorização de tantos conceitos, factos e datas).

A nível do 1.º CEB, apesar de não me sentir muito vocacionada para as expressões, a verdade é que essas aulas me surpreenderam pela positiva, tanto pelas chamadas de atenção pertinentes como pela emissão de *feedback* específico e justificado (refiro-me à expressão físico-motora pois, infelizmente, foi a única que lecionei de modo formal), ações estas que me causaram algum receio devido ao pouco domínio da terminologia específica desta área.

À semelhança da área anteriormente abordada, também a Matemática foi, inicialmente, lecionada com alguma resistência, uma vez que não era uma disciplina pela qual nutrisse grande gosto nem para a qual sentisse uma aptidão natural. Porém, esta foi uma experiência surpreendentemente positiva, pois foram as aulas em que mais aprendi com os alunos; isto porque, como lhes era dada a oportunidade de explicarem o modo como pensaram, o meu raciocínio matemático foi enriquecido significativamente com estratégias nas quais, na maior parte das vezes, eu não tinha pensado.

A oportunidade dada às turmas de exporem o seu raciocínio demonstrou que “ser matematicamente competente já não é sinónimo de ser capaz de manipular eficazmente grandes quantidades de símbolos, não se enganar no papaguear da tabuada” (Borralho, Espadeiro & Monteiro, 2004, p. 140), evidenciando também que “A comunicação das ideias matemáticas usa não só a linguagem matemática mas também a linguagem natural

e a linguagem corporal. Pode ainda recorrer a desenhos, figuras, dramatizações...” (Ponte *et al.*, 2000, p. 60).

O caráter desafiante das intervenções ocorridas ao nível desta área deveu-se, além do já mencionado, ao facto de existirem, por um lado, alunos muito bons e, por outro, alunos com profundas dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, estas aulas foram cruciais para eu conseguir agir em simultâneo com características tão distintas, de modo a auxiliar os alunos com mais dificuldades e não deixar que os mais desenvolvidos perdessem o estímulo.

Neste contexto, a principal dificuldade sentida deveu-se ao estabelecimento de conexões entre a matemática e as outras áreas do saber, embora conseguisse interligar muito frequentemente e de forma natural vários conteúdos matemáticos. Assim, penso que muito ficou por fazer ao nível das conexões, o que se deveu sobretudo à elevada complexidade de alguns conteúdos matemáticos e à consequente dificuldade das turmas em os apreenderem. No entanto, as conexões estabelecidas, apesar de pontuais, foram pertinentes e bem conseguidas.

Finalmente, a área do Português foi a que mais à-vontade me proporcionou, pois sempre foi a área que mais ambicionava lecionar. Porém, por sentir essa segurança, no 1.º Ciclo senti que o meu desempenho ficou um pouco aquém do que poderia ter demonstrado, não apostando em atividades apelativas, diversificadas e pertinentes. No meu entender, penso ter evoluído ao longo do ano, pois a frustração e perceção de que não tinha mostrado realmente as minhas capacidades fez com que no 2.º semestre me tenha empenhado muito mais.

Relativamente à minha principal dificuldade, devo destacar a de cativar alguns alunos para atividades que envolvessem a expressão e a compreensão do oral, pois os momentos de exploração das obras estudadas não teriam sido tão ricos sem a partilha das ideias dos alunos, e alguns não o fizeram, não por falta de criatividade ou conhecimento, mas por insegurança e timidez.

A este nível, estas foram as aulas em que tomei consciência de que questionar oralmente os alunos não se limita ao delinear e pôr em prática um conjunto de questões, mas de uma capacidade de, no momento da enunciação, conseguir explorar respostas, estender conceções, orientar pensamentos e reformular perguntas segundo a sequência

lógica na qual o diálogo se estava a desenrolar. Esta aptidão foi-se desenvolvendo com a prática, sendo transversal às outras áreas.

“A instrução e a aprendizagem reconciliam-se, o papel do professor e do aluno complementam-se, o professor é o que possui um conhecimento que o aluno reelaborará por meio das propostas didáticas que o professor lhe proponha”, num processo de reajuste da prática docente à maximização do progresso da turma (Ministério da Educação, 1998, p. 43).

Assim, denoto uma crescente evolução no meu percurso enquanto professora estagiária, melhorando essencialmente nos seguintes aspetos: estratégias e materiais selecionados, que me permitiram conduzir as aulas de forma mais espontânea e tranquila, emissão de *feedbacks* pertinentes e imediatos, consciencialização da importância que a cumplicidade entre professor e alunos tem para motivar ambas as partes, gestão do tempo de aula, adaptação das atividades planificadas consoante a receptividade da turma e outro tipo de condicionantes (como o funcionamento, ou não, dos recursos audiovisuais), ação perante casos graves de indisciplina e desinteresse, capacidade de me auto-avaliar, percecionando as falhas cometidas e mobilizando estratégias de remediação eficazes e, finalmente, importância de intercalar momentos mais teóricos, com outros mais práticos, como garantia do envolvimento e participação ativa dos alunos.

Para que estas melhorias fossem possíveis, em muito contribuíram as sugestões e reparos que os professores orientadores cooperantes e supervisores emitiram sempre que me davam o *feedback* das planificações e refletiam após as regências.

Então, “o professor fica definido claramente como um profissional reflexivo que toma decisões, as põe em prática, as avalia e as ajusta de maneira progressiva em função dos seus conhecimentos e da sua experiência profissional” (Azevedo, 2000, p. 26).

Numa perspetiva global e introspetiva, recordando tudo o que foi feito, considero que hoje alteraria sobretudo duas coisas: em primeiro lugar, investiria muito mais em apresentações de trabalhos realizados em grupo, pois os alunos sentem-se mais motivados e ficam obrigados a ter um maior cuidado e brio nos trabalhos que realizam, pelo facto de serem expostos a todos os colegas; em segundo lugar, teria planificado as sessões de Ciências Naturais e de História e Geografia de Portugal (no âmbito do 2.º Ciclo)

mais antecipadamente, não deixando que o cansaço e saturação inerentes à aproximação do final do semestre fragilizassem o maior cuidado e dedicação que deveria ter tido.

Com base em todas as observações feitas ao longo desta reflexão, a minha passagem pelas Práticas de Ensino Supervisionadas I e II foi marcante no meu desenvolvimento pessoal, académico e enquanto futura profissional, porque me consciencializou face à realidade educativa, mais concretamente ao papel do professor enquanto profissional multifacetado, confirmando a minha ambição em ser docente.

Assim, todas as vivências descritas fizeram-me valorizar algumas das Unidades Curriculares que tive ao longo da licenciatura e do mestrado, às quais, não atribuí tanta utilidade. Esta situação deveu-se ao facto de, na prática, ter aplicado muitos dos conhecimentos adquiridos em Unidades Curriculares de cariz mais teórico, tanto a nível científico como didático.

Um exemplo da situação referida é a importância de fornecermos à criança possibilidades de partilhar as suas experiências, a fim de se sentir útil e valorizada, atribuindo significado às suas aprendizagens, retendo-as e aplicando-as ao longo da sua vida.

Uma aprendizagem centrada no aluno é uma pedagogia que considera: as motivações do aluno, isto é, os seus gostos, os seus interesses e sua experiência anterior; as características da aprendizagem (...) o facto de que os alunos têm diferentes ritmos de trabalho e diferentes interesses (Unesco, 1989, p. 116).

Para finalizar, devo enfatizar o privilégio que tive em contactar com comunidades escolares tão recetivas, com colegas de estágio tão companheiros e prestáveis, com professores supervisores e cooperantes competentes e dois grupos de alunos que me ajudaram a crescer.

Todo o auxílio conferido potencializou as minhas capacidades, o que, no seu todo, me levou a crer que do empenho demonstrado ao longo dos dois semestres irão resultar objetivos cumpridos a curto e a médio prazo, possibilitando a abertura de horizontes facilitadores do alcance da grande meta traçada de ingressar na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, I., Antunes, J. J., Clímaco, M. C., Mourão, C., Pires, E. L., Rau, M. J., Roldão, M. C., & Valente, M. O. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Amor, E. (1994). *Educação hoje: Didáctica do Português – fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Alvarenga, J. A. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Araújo, J., Dornelas, K. L. B., & Silva, R. E. (s/d). *A importância de integrar a afectividade na rotina da sala de aula: perspectiva de professores e alunos*. UFPE: Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais do Centro de Educação da UFPE.
- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M., & Roussel, M. (2000). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Bach, P. (2001). *O prazer na escrita*. Lisboa: Edições ASA.
- Balbeira, M. J. A. P. (2013). *Planificação de textos: um estudo sobre a sua importância e propostas de exercícios*. Porto: Universidade do Porto.
- Barbeiro, L. F., & Carvalho, J. A. B. (2013). *Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português*. Revista brasileira de Educação.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística de expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F., Fonseca, E., Machado, E., & Nobre, C. (1993). *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: ESEL.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *A investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Borrvalho, A., Espadeiro, R., & Monteiro, C. (2004). *A formação matemática ao longo da carreira profissional do professor*. Lisboa: SPCE/SEM.
- Brée, M. P. C. T. (2014). *A importância da planificação de textos narrativos no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M.R., & Magalhães, V.F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, J. A. B. S., & Gomes, A. (2013). *A escrita na escola: uma visão integradora*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. S., Gomes, A., & Sequeira, F. (2001). *Ensinar a escrever. Teoria e Prática. Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. S. (1999). *O Ensino da Escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. 1.ª Ed.
- Carvalho, J. A. B. S. (1999). *A escrita nos manuais de Língua Portuguesa – objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação? Actas do I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castro, R. V., & Sousa, M., L., D. (1998). *Entre linhas paralelas*. Braga: Angelus Novus.
- Chadwick, M., & Condemarin, M. (1986). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. (F. A. López, Trad.) Madrid: Editorial La Muralla, SA.
- Costa, M., & Paixão, M. (2004). *Investigar na e sobre a acção através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica*. In L. Oliveira, A., Pereira, & R., Santiago, *Investigação em Educação – Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 77-106). Porto: Porto Editora.

- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. *Educação Unisinos*, pp. 5-15.
- Denzin, N., & Lincoln Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eco, U. (1973). *O signo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A., & Ferreira, J. (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Brasil: Editora Artes Médicas.
- Genouvrier, E., & Peytard, J. (1974). *Linguística e Ensino do Português*. Paris: Librairie Larousse.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (M. J. Reis, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J., & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Machado, E. S., Pagan, A., & Santos, M. R.F. (2011). *Observação em sala de aula: reflexão e aperfeiçoamento para futuros professores de Ciências*. Brasil: UFS.
- Martins, M. A., Neves, M., Niza, I. C., Rosa, C., Santana, I., & Soares, J. (1998). *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martlew, M. (1983). *The psychology of written language*. John Wiley and sons.
- Mertens, D. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology – Integrating Diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. London: SAGE.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, A. R. S. (2014). *A influência da planificação no desenvolvimento da escrita de textos*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e prática*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., & Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Proença, M.C. (1990). *Ensinar/ Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (J. M. Marques, & M. A. Mendes, Trad.) Lisboa: Gradiva.
- Reis, L. (s/d.). *A Expressão Dramática*. 1ª Edição. Vol. I de Teatro infantil e juvenil- Movimento Expressivo. Editorial Sistema.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita – Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sequeira, F., Castro, V. R., & Sousa, L., M. (1989). *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: SAGE.
- Unesco (1989). *O Educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Editorial Estampa. 2.^a Edição.
- Vale, I. (2004). *Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso*. Revista da ESE, 5, 171-202.
- Yin, R. (1989). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a recolha de dados

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e da minha integração no estágio que realizo com o grupo de alunos a que o seu educando pertence, pretendo realizar uma investigação centrada na área curricular de Português.

Para a sua concretização, será necessário proceder à recolha de dados através de registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades que serão realizadas ao longo das aulas de Português.

A colaboração, nesta investigação, não prejudicará os estudos do seu educando e os dados serão tratados com a máxima confidencialidade, sendo usados exclusivamente para fins académicos. Assim, nem os nomes dos participantes nem o nome da escola serão divulgados aquando da publicação deste estudo.

Nesse sentido, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe nesta investigação, permitindo a recolha dos dados acima mencionados.

Estarei ao seu dispor para esclarecer dúvidas e emitir as informações que considerar necessárias.

Agradecendo desde já a sua disponibilidade e colaboração, solicito que assine a declaração apresentada de seguida, devendo posteriormente destacá-la e devolvê-la.

Viana do Castelo, 10 de fevereiro de 2015

A mestranda

(Lara da Assunção Ferreira Barbosa)

Eu, _____,
encarregado(a) de educação do(a) aluno(a),
_____, nº _____, da turma _____ do
_____º ano, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a
participação do meu educando no estudo acima referido.

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

Obs.: _____

Anexo 2 – Calendarização das fases do processo de investigação

Fases \ Meses	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril
Pesquisa bibliográfica															
Definição do problema e das questões de investigação															
Pedidos de autorização aos Encarregados de Educação															
Questionários iniciais															
Seleção de tarefas															
Implementação de tarefas															
Recolha de dados															
Questionários finais															
Revisão da literatura															
Análise dos dados															
Conclusões															

Anexo 3 – Questionário inicial



Este questionário tem como finalidade a recolha de informação sobre a opinião dos alunos do 5.º D face à importância da escrita e sobre os seus hábitos de planificação textual.

As respostas são anónimas e confidenciais.

Lê atentamente cada pergunta, assinalando com um **X** a opção que considerares adequada.

Dados pessoais

Idade: _____

1. O que é, para ti, escrever? (Podes assinalar mais do que uma opção.)

Um prazer. ☐ Uma obrigação. ☐ Uma forma de aprender. ☐

2. Consideras importante a prática da escrita?

Sim. ☐ Não. ☐

2.1. Porquê?

3. Gostas de escrever?

Sim. ☐ Não. ☐

3.1. Porquê?

4. Onde costumavas escrever?

Apenas na escola. ☐ Na escola e em casa. ☐ Noutro lugar. ☐

5. Que técnicas costumavas utilizar antes de escreveres um texto? (Podes assinalar mais do que uma opção.)

Aponto ideias soltas. ☐ Faço um esquema. ☐
Procuro vocabulário. ☐ Utilizo uma folha de rascunho. ☐

Nenhuma, parto imediatamente para a escrita do texto. ☐

6. Qual das seguintes afirmações descreve melhor os teus hábitos de escrita?

- *Tento sempre terminar o que escrevo de uma só vez até que o resultado esteja ao meu gosto.* ☐

- *Gosto de apontar ideias, escrever e rever tudo o que escrevi.* ☐

7. Costumas planificar os teus textos antes de os redigires?

Sim. ☐ Não. ☐

8. Consideras importante a planificação de textos?

Sim. ☐ Não. ☐

8.1 Porquê?

9. Tiveste professores que te ensinassem a planificar textos?

Sim. ☐ Não. ☐

10. Na tua opinião, qual a importância desse conhecimento? (Podes assinalar mais do que uma opção.)

Melhora a escrita. ☐ Desenvolve o gosto pela escrita. ☐

Conduz a textos com melhor qualidade. ☐

Outro. ☐ Qual?

11. O manual escolar de Português que utilizas apresenta atividades de planificação de texto?

Sim. ☐ Não. ☐

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 4 – Exemplo de uma atividade de planificação do manual escolar usado pelos participantes

1. Sonhar com o futuro e pensar no que gostarias de ser são coisas que te passam muitas vezes pela cabeça, não é verdade?

- 1.1. Redige um texto narrativo, imaginando-te no futuro e atendendo às orientações seguintes:

Texto narrativo, p. 247

- a. **PLANIFICAÇÃO** – estabelece um plano, antes de começares a escrever, registando as ideias principais e a ordem pela qual as vais apresentar, tendo em conta, por exemplo:

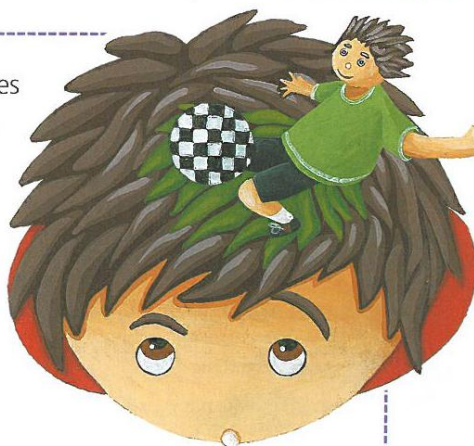
- a localização no tempo e no espaço;
- a família;
- a profissão;
- os tempos livres;
- os amigos...

- b. **TEXTUALIZAÇÃO** – redige o teu texto, articulando as diferentes ideias do plano:

- seleciona vocabulário adequado;
- procura respeitar todas as regras ortográficas e de pontuação;
- constrói frases curtas;
- delimita os parágrafos corretamente.

- c. **AVALIAÇÃO** – efetua a **revisão** do teu texto, corrigindo e reformulando o que considerares necessário.

Texto escrito, p. 207



- 1.2. Apresenta o teu trabalho à turma.

Anexo 5 – Questionário final



Este questionário tem como finalidade a recolha de informação sobre a opinião dos alunos do 5.º D face à importância das atividades de planificação textual realizadas nas aulas de Português.

Lê atentamente cada pergunta, assinalando com um **X** a opção que considerares adequada.

Dados pessoais

Idade: _____

- 1. Ao longo das aulas de Português, realizaste atividades de planificação textual, por exemplo, sobre a notícia e sobre a lenda. Na tua opinião, essas atividades foram importantes?**

Sim. ☐ Não. ☐

1.1. Porquê?

- 2. Pensas ter melhorado a tua escrita com a realização dessas atividades?**

Sim. ☐ Não. ☐

2.1. Porquê?

- 3. Em que aspetos deves ainda melhorar a tua escrita? (Podes assinalar mais do que uma opção.)**

Respeitar as características do tipo e género de texto. ☐

Respeitar o tema proposto. ☐

Apresentar um discurso claro, bem estruturado e com as ideias organizadas. ☐

Pontuar devidamente o texto. ☐

Utilizar vocabulário variado e adequado. ☐

Escrever com correção ortográfica. ☐

4. De que forma podes melhorar a tua escrita? (Dá exemplos de atividades ou procedimentos que te podem ajudar a melhorares a tua escrita.)

5. Faz um comentário sobre as aulas de Português, destacando o que mais e menos gostaste, e que outras atividades gostavas de ter realizado.

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 6 – Atividade de escrita “A notícia”

Português

5.º Ano

Nome: _____

Data: ____ - ____ - ____

Atividade de escrita

Planificação de texto

1. Escreve as sete palavras que, na tua opinião, melhor descrevem/retratam a imagem que te foi entregue.

2. Depois de leres atentamente as seguintes dicas, escreve-as na coluna da esquerda se for um passo a seguir para uma correta elaboração do teu texto, ou na coluna da direita se for um passo a evitar.

começar frases com maiúsculas; empregar frases demasiado longas; procurar sinónimos; escrever como falo; organizar as ideias; repetir as mesmas palavras muitas vezes; usar abreviaturas exageradamente; redigir frases ou apresentar ideias incompletas; pontuar corretamente o texto; marcar devidamente os parágrafos; usar o calão



O que não devo evitar:



O que devo evitar:

3. O texto que vais escrever é uma notícia. Assim, deverás incluir na notícia pelo menos cinco das palavras relacionadas com a imagem que escreveste na questão 1, apresentando-as de seguida.

Palavras escolhidas: _____

4. Preenche a seguinte tabela, que apresenta alguns parâmetros relacionados com o género textual que vais redigir e outros aspetos a evitar, escrevendo um X na coluna que considerares indicada.

Parâmetros de planificação da minha notícia	Concordo	Não concordo
g) Devo colocar título na notícia.		
h) Numa notícia, em primeiro lugar deve surgir o título e no final o <i>lead</i> .		
i) É no corpo da notícia que devo incluir os detalhes do acontecimento que vou narrar.		
j) No <i>lead</i> devo apresentar informação que permita responder às questões “Quem?”, “O quê?”, “Onde?” e “Quando?”.		
k) Na notícia que vou redigir devo fornecer informação relativa apenas ao espaço, ao tempo e à finalidade do evento narrado.		
l) No corpo da notícia devo apresentar informação que permita responder às questões “Porquê?” e “Como?”.		

5. Tens agora a oportunidade de escrever a tua notícia. De seguida, serão apresentadas regras que terás de cumprir para uma correta elaboração do texto. Portanto, a notícia terá de conter:

- as cinco palavras seleccionadas aquando da realização da tarefa 3;
- os verbos mais frequentes nas notícias, tais como afirmar, declarar, ordenar, implementar, contar, referir, sublinhar, decidir, negar, adiantar...;
- os elementos que constituem a notícia (título, *lead* e corpo da notícia);
- os aspetos abordados aquando da realização da tarefa 2 (coluna “o que não devo evitar”).

Cola aqui a imagem que te foi entregue

Anexo 7 – Atividade de escrita “A Revolução do 25 de abril”

Português

5.º Ano

Nome: _____

Data: ____ - ____ - ____

Atividade de escrita

Planificação de texto

- 1. Com a informação que recolheste sobre a Revolução do 25 de abril irás redigir uma notícia. Assim, estrutura os dados obtidos, organizando-os consoante o seu grau de importância: o 1 significa o que consideras ser mais importante e o 10 o menos importante.**

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

- 2. Explica por palavras tuas o que pretendes expor com a notícia que vais redigir.**

3. **Identifica, por tópicos, os aspetos que deves ter em conta para a redação da notícia. Para tal, analisa a informação que tens no teu caderno diário sobre a estrutura de uma notícia, assim como no documento de planificação textual que te foi entregue em aulas anteriores.**

4. **Redige a tua notícia, tendo em conta os procedimentos anteriores e os seguintes aspetos:**

- uso dos verbos mais frequentes nas notícias, tais como afirmar, declarar, ordenar, implementar, contar, referir, sublinhar, decidir, negar, adiantar...;
- apresentação dos elementos que constituem a notícia (título, *lead* e corpo da notícia).

Anexo 8 – Atividade de escrita “A lenda”

Português

5.º Ano

Nome: _____

Data: ____ - ____ - ____

Atividade de escrita

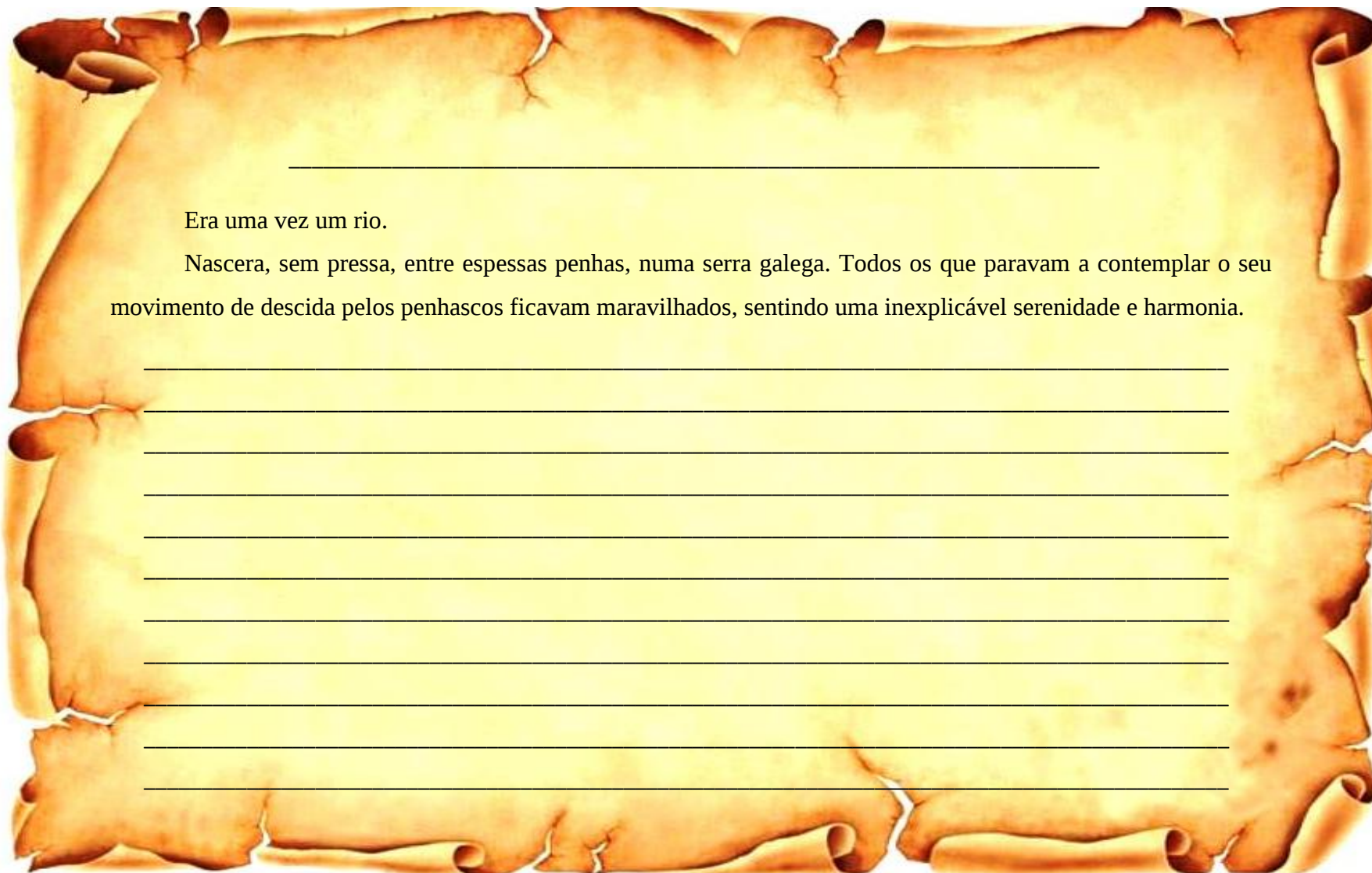
Planificação de texto

1. O texto que vais escrever é uma lenda. Recorda as características deste género textual, registando-as, por tópicos, no retângulo abaixo.

2. Tendo em conta que a atividade que irás realizar consiste em dar continuidade a uma lenda, apresenta a informação a incluir em cada elemento do texto.

Ação		Narrador	Tempo	Espaço	Personagens
Fantasia	Fundo de verdade				

3. Com base nas ideias que já registaste, redige o teu texto.



Era uma vez um rio.

Nascera, sem pressa, entre espessas penhas, numa serra galega. Todos os que paravam a contemplar o seu movimento de descida pelos penhascos ficavam maravilhados, sentindo uma inexplicável serenidade e harmonia.
