

IPV - ESEV | 2011

Motivar para escrever: As Oficinas de Escrita

Ana Filipe



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Isabel das Neves Filipe

Motivar para escrever: As oficinas de escrita

Maio de 2011

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Isabel das Neves Filipe

Motivar para escrever: As oficinas de escrita

Trabalho Final de Estágio

Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efectuado sob a orientação de
Doutor João Paulo Balula



Maio de 2011

Declaro, por minha honra, que este trabalho é original e todas as fontes utilizadas estão devidamente referenciadas.

O candidato,

Viseu, 31/05/2011

Dedicatória

Ao Paulo,

pela compreensão e por me fazer acreditar que vale a pena continuar a lutar!

Aos meus filhos, Afonso e Beatriz,

por quem tudo vale a pena!

Agradecimentos

Por muito que este trabalho seja eminentemente individual, o mesmo nunca é realizado fora de um contexto pessoal e social e dificilmente é conseguido sem a colaboração e amizade de um vasto conjunto de pessoas, que cruzaram a minha vida numa etapa de profundo envolvimento intra e interpessoal.

Uma primeira palavra vai para o meu Orientador, Dr. João Paulo Balula, pelo apoio, disponibilidade, orientação e estímulo, manifestados ao longo do trabalho

Estou igualmente grata aos colegas de trabalho da minha escola, pelo incentivo e pelos conselhos amigos e encorajadores e aos meus alunos, sem os quais este estudo não teria sido possível.

O agradecimento final vai, naturalmente, para a minha família, para o Paulo, que sustentou muitas horas de isolamento da minha parte e sofreu as consequências das minhas limitações de disponibilidade, sem que em algum momento tivesse deixado de me dar o apoio e o estímulo necessários para levar este barco a bom porto, para o Afonso e para a Beatriz, pelo carinho, compreensão e pelo silêncio que tantas vezes me ofereceram.

RESUMO

O facto de sermos conhecedores da problemática que o ensino da escrita representa no 1º Ciclo do ensino básico através da constatação empírica dos resultados pouco satisfatórios dos alunos a esse nível e inconformados com a falta de motivação que os alunos revelam hoje em dia pela escrita, levou-nos a realizar o presente estudo que pretende aprofundar a problemática da motivação para a escrita. Para isso, foram formuladas três questões que serviram de fio condutor ao longo de todo este processo e às quais tentámos dar resposta:

- Qual a razão que leva os nossos alunos a não gostarem de escrever?
- Por que razão demonstram os professores tanta dificuldade em cativar os seus alunos para a escrita?
- Em que medida o desenvolvimento de um programa de Oficinas de Escrita contribui para a motivação e melhoria dos escritos dos alunos?

A fim de responder a tais questões, foi traçado o seguinte desenho investigativo: pré-teste (questionário), plano de acção, pós-teste (questionário), desta forma combinámos a metodologia qualitativa através da investigação-acção, e quantitativa através da aplicação de questionários.

No plano de acção, foi desenvolvido um trabalho sistemático no âmbito do ensino da escrita, tendo em conta a importância do ensino explícito dos seguintes processos: a planificação, a textualização, a revisão, a correcção dos textos e a sua possível reescrita. Foi ainda realizado um trabalho de escrita criativa, estando estas duas componentes inseridas na oficina de escrita.

A par deste trabalho, foi ainda realizado um estudo com os professores do agrupamento em que leccionámos, a fim de podermos verificar se os professores utilizam, ou não, estratégias pedagógicas motivadoras e inovadoras para o ensino da escrita.

Nesta medida, constata-se que, de facto, os alunos ficaram mais motivados para a escrita, no entanto, e relativamente aos professores, concluímos que a maioria ainda não utiliza, no ensino da escrita, actividades motivadoras e potenciadoras do seu desenvolvimento.

Palavras – Chave: Escrita, Planificação, Textualização, Revisão, Oficinas de Escrita.

ABSTRACT

The fact of we being knowledgeable of the problematic that the writing teaching represents in the Basic Education of 1st Cycle through the empiric constatation of the low satisfaction results that students reveal today by the writing, made us develop this study aims to deepen the problem of motivation for writing. For this, we formulated three questions that served as a guiding principle throughout this process and to which we tried to answer:

- What is the reason why our students dislike writing?
 - Why do teachers demonstrate so much difficulty in engaging their students in the writing process?
 - To what extent does the development of a program of writing workshops contributes to the motivation and improvement of students' writings?
- In order to answer such questions, the following research design was drawn: pre-test (questionnaire), action plan, post-test (questionnaire), this way we agreed the qualitative methodology through of the action-investigation, and quantitative through the questionnaires application. In the action plan a systematic work in the teaching writing was developed, taking into account the importance of explicit teaching in the following processes: the planning, textualization, revision, correction of texts and their possible (or not) rewrite, a work of creative writing was also developed, these two components being inserted into the writing workshop.

Along with this work, a research with teachers in the school - grouping was also developed, so one can verify that the teachers use, or not, motivating and innovative teaching strategies in order to train writing.

To that extent, it appears that, in fact, the students were more motivated to write, however, and in what concerns the teachers, the majority still does not use innovative and motivating activities for the teaching of writing.

Key – Words: Writing, Planning, Textualization, Review, Writing Workshops.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 16 |
| CAPÍTULO I | 17 |
| 1. A Escrita | 17 |
| 1.1 O que é a Escrita..... | 17 |
| 1.2 O ensino da escrita | 19 |
| 1.3 Aprender a escrever: um processo complexo..... | 22 |
| 1.4 A Escrita como processo..... | 27 |
| 1.4.1 A Planificação | 28 |
| 1.4.2 A Textualização | 29 |
| 1.4.3 A Revisão | 30 |
| 1.4.3.1 O papel da leitura no processo de revisão..... | 32 |
| 1.5 A Avaliação da escrita..... | 34 |
| 1.5.1 A auto-avaliação | 38 |
| 1.5.2 Critérios de avaliação | 39 |
| 1.6 A Correção dos escritos | 42 |
| 1.7 A reescrita dos textos..... | 48 |
| 1.8 O ciclo de escrita..... | 50 |
| 1.9 A escrita criativa | 52 |
| 1.9.1 Técnicas de escrita criativa..... | 54 |
| CAPÍTULO II | 59 |
| 2. Oficinas de Escrita..... | 59 |
| CAPÍTULO III | 64 |
| 3. A Escrita e as outras competências | 64 |
| 3.1 A Escrita e a Oralidade..... | 65 |

| | |
|---|-----|
| 3.2 A Escrita e a Leitura | 67 |
| 3.3 A Escrita e o Conhecimento Explícito da Língua | 70 |
| CAPÍTULO IV | 72 |
| 4.Os professores e a escrita | 72 |
| 4.1 O professor: motivador ou desmotivador da escrita..... | 72 |
| 4.2 Os professores e o ensino da escrita | 77 |
| ESTUDO EMPÍRICO..... | 79 |
| CAPÍTULO V | 80 |
| 5. Âmbito do estudo..... | 80 |
| 5.1 Objectivos e questões do estudo..... | 81 |
| 5.2 Hipóteses | 82 |
| CAPÍTULO VI..... | 83 |
| 6. Metodologia | 83 |
| 6.1 Contexto da realização do estudo | 83 |
| 6.2 Tipo de investigação | 84 |
| 6.3 Caracterização e selecção da amostra..... | 86 |
| 6.4 Procedimentos | 87 |
| 6.5 Instrumentos de Investigação..... | 93 |
| CAPÍTULO VII..... | 97 |
| 7. Apresentação, análise e interpretação dos resultados | 97 |
| 7.1 Representações dos alunos acerca da escrita | 97 |
| 7.1.1 Representações dos alunos sobre a escrita antes da implementação das oficinas de escrita..... | 98 |
| 7.1.1.1 Identificação dos inquiridos: Sexo e idade..... | 98 |
| 7.1.1.2 Preferências dos alunos relativamente à escrita..... | 98 |
| 7.1.2 Representações dos alunos sobre a escrita depois da implementação das oficinas de escrita..... | 105 |
| 7.1.2.1 Identificação dos inquiridos: Sexo e idade..... | 105 |

| | |
|--|-----|
| 7.1.2.2 Preferências dos alunos relativamente à escrita..... | 105 |
| 7.2 Representações dos professores acerca da escrita | 112 |
| 7.2.1. Identificação dos inquiridos..... | 112 |
| 7.2.2 Actividades promovidas pelos professores em sala de aula | 117 |
| CONCLUSÃO | 125 |
| BIBLIOGRAFIA | 128 |

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário aplicado aos alunos: Pré-teste

Anexo 2 – Questionário aplicado aos alunos: Pós-teste

Anexo 3 – Questionário aplicado aos professores

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | |
|------------|--|----|
| Figura 1 – | Ciclo de Escrita | 50 |
| Figura 2 – | Esquema para a planificação de textos narrativos | 91 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Gráfico 1 – | Outras actividades de escrita que os alunos gostavam que fossem apresentadas | 103 |
|-------------|--|-----|

ÍNDICE DE QUADROS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Quadro 1 – | A auto-avaliação e ou co-avaliação de textos produzidos pelos alunos | 37 |
| Quadro 2 – | Oficina de textos | 90 |
| Quadro 3 – | Grelha para a revisão de textos narrativos | 91 |
| Quadro 4 – | Relação entre as questões do primeiro inquérito aos alunos e os objectivos do estudo | 93 |
| Quadro 5 – | Relação entre as questões do segundo inquérito aos alunos e os objectivos do estudo | 94 |
| Quadro 6 – | Relação entre as questões do inquérito aos professores e os objectivos do estudo | 96 |
| Quadro 7 – | Distribuição dos alunos por idade | 98 |
| Quadro 8 – | As razões que levam os alunos a escrever e a frequência com que o fazem | 99 |
| Quadro 9 – | Actividades de escrita preferidas pelos alunos | 100 |
| Quadro 10 – | Actividades de escrita que os alunos mais gostam que a professora apresenta | 102 |
| Quadro 11 – | Distribuição dos alunos por idade | 105 |
| Quadro 12 – | As razões que levam os alunos a escrever e a frequência com que o fazem | 106 |
| Quadro 13 – | Gosto dos alunos relativamente às actividades enumeradas | 109 |
| Quadro 14 – | Distribuição dos professores por sexo | 112 |
| Quadro 15 – | Distribuição dos professores por idade | 113 |
| Quadro 16 – | Habilitações académicas | 113 |
| Quadro 17 – | Tempo de serviço | 114 |
| Quadro 18 – | Ano de escolaridade leccionado | 115 |
| Quadro 19 – | Frequência da formação PNEP | 116 |
| Quadro 20 – | Actividades privilegiadas na sala de aula | 117 |
| Quadro 21 – | Actividades inovadoras e motivadoras no ensino da escrita | 120 |
| Quadro 22 – | Frequência dos aspectos referidos | 121 |
| Quadro 23 – | Razões para referir não ou nunca | 122 |

INTRODUÇÃO

Conhecedores da problemática que o ensino da escrita representa no 1º Ciclo do ensino básico através da constatação empírica dos resultados pouco satisfatórios dos alunos a esse nível e inconformados com a falta de motivação que os alunos revelam hoje em dia pela escrita, propomo-nos a gerar algumas mudanças nesse campo, ou seja, na motivação para a escrita. Actualmente podemos constatar que a falta de interesse e empenho dos alunos relativamente à expressão escrita é frequente, tende a generalizar-se a ideia de que os alunos não sabem escrever, como podemos verificar através da leitura de estudos como o *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa* (Lima, Varela, Pignatelli, Duarte & Ucha, 2007) ou a *Posição dos docentes relativamente à Língua Portuguesa* (Regina *et al*, 2007).

Uma das grandes e constantes preocupações do ensino da Língua Portuguesa tem sido a da produção escrita. As orientações curriculares apresentam uma perspectiva comunicativa e dinâmica da escrita, tal como podemos verificar a partir da análise dos objectivos gerais da Língua Portuguesa, inscritos no actual Programa do 1.º ciclo do ensino básico (1998, p.143):

- Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura;
- promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção;
- produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas;
- aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e hetero-correcção.

Torna-se assim bem evidente a forma como este programa assenta no desenvolvimento de competências metalinguísticas e metatextuais, estando reforçada esta perspectiva no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001, p.9) como podemos verificar seguidamente, este programa

(...) integra conhecimentos, capacidades e atitudes, é entendida como o saber em acção ou em uso. (...) Diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber.

Por seu lado, podemos verificar, através da análise do estudo *A Língua Materna na educação Básica*, (1997, p.31) que

na perspectiva da educação, é função da escola garantir a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita (incluindo as de revisão e auto-correcção), bem como o domínio pelos alunos das variáveis essenciais nela envolvidas – nomeadamente, o assunto, o interlocutor, a situação e os objectivos do texto a produzir.

Poderíamos então pensar que os estudos referidos deveriam levar a modificações no ensino da escrita, nomeadamente no que se refere às práticas pedagógicas dos professores, fazendo dos mesmos os principais agentes de mudança. Mas a realidade da escrita no meio escolar ainda é bastante diferente do desejado, tendo em consideração as orientações do Ministério da Educação. As condições de escrita na sala de aula ainda estão muito longe daquilo que seria de esperar, visto que as mesmas ainda consistem em situações irreais de comunicação, ou seja, ainda não há uma preocupação em levar os alunos a escrever a partir das suas vivências, sendo o professor sempre o destinatário dos escritos dos alunos, pois não há uma circulação social dos textos dos alunos, facto que os leva a deixarem de se preocupar se o seu destinatário percebeu ou não a mensagem, pois na perspectiva dos alunos, os professores percebem sempre tudo.

Chegamos assim à conclusão de que na escola não se ensina verdadeiramente a escrever mas que depois se avalia a escrita. Partindo-se do princípio de que, se os alunos lerem e escreverem sobre determinados temas, já adquirem as técnicas necessárias à produção de textos.

Amor (1993, p.114) confirma esta ideia ao afirmar que “na escola actual, e mesmo na aula de português, o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita”. De facto nenhuma outra competência é tão avaliada como a expressão escrita, pois apesar de existir em Portugal legislação cujas directrizes apontam no sentido de se proceder a uma avaliação essencialmente formativa, tal não acontece, continuando a assistir-se a uma avaliação essencialmente sumativa, facto que leva os alunos a considerarem-na uma actividade penosa cuja principal finalidade é avaliar.

Há que modificar este cenário, levando os alunos a encararem a escrita como algo que serve para comunicar e que lhes pode dar gosto fazer. Temos de fazer entender aos nossos alunos que a escrita é um processo (planificação, textualização, revisão) e que se eles seguirem estas etapas podem ter sucesso nos seus escritos. Outro aspecto que pode levar os alunos a gostarem de escrever é a escrita criativa pelo aspecto lúdico que a mesma encerra.

O professor também tem um papel determinante neste processo que consiste em acompanhar os seus alunos, incentivando-os e ajudando-os nos seus escritos, dando sempre primazia ao texto processo em detrimento do texto produto.

Pretende-se com este estudo demonstrar que as oficinas de escrita poderão ser uma estratégia de motivação para a mesma e simultaneamente perceber se os professores utilizam actividades e/ou estratégias inovadoras na sua prática pedagógica ou se continuam “ancorados” no tempo, utilizando estratégias mais tradicionais. Por outro lado, pretende-se ainda verificar a influência da formação contínua nas representações que os docentes têm da escrita.

Assim, o capítulo I destina-se a apresentar uma abordagem das questões directamente relacionadas com a escrita e o seu ensino, bem como evidenciar o papel da escrita, como processo, definindo as suas diferentes etapas: planificação, textualização e revisão. Focamos ainda os aspectos relacionados com a avaliação da escrita, explicitando como deve ser feita a correcção dos escritos dos alunos. Ressalva-se também a importância do ciclo de escrita no processo de produção da escrita dos alunos. Por último, abordamos a escrita criativa e algumas das suas técnicas.

No capítulo II, referimos a importância das oficinas de escrita na motivação e melhoria dos escritos dos alunos.

No III capítulo fazemos a ligação entre a escrita e as outras competências: oralidade, leitura e conhecimento explícito.

Por último, no capítulo IV, detemo-nos na importância do professor como motivador ou desmotivador da escrita.

Depois de enquadrarmos teoricamente a escrita e o professor como motivador da mesma, apresentamos o estudo que realizámos nesse âmbito, tentando demonstrar de que forma as oficinas de escrita poderão ser utilizadas para a motivação da escrita, partindo da análise dos dados obtidos a partir do inquérito por questionário realizado.

Propomo-nos também analisar a opinião dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o facto de utilizarem ou não estratégias pedagógicas inovadoras tais como a utilização de oficinas de escrita para a motivação da mesma.

O campo de estudo empírico escolhido para o tratamento desta problemática foi a escola do 1º CEB onde leccionávamos, bem como a turma de que éramos titular.

Esperamos que as conclusões obtidas, a par do estudo teórico, sirvam para que os professores possam perceber que afinal motivar para a escrita é mais fácil e prazeroso do que se pensa.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1. A Escrita

1.1 O que é a Escrita

“Só se aprende a escrever escrevendo.”

Lopes, (n. d).

Entender o que é a escrita pressupõe compreender, antes de mais, o que é a Linguagem e enquadrar o conceito segundo as várias definições onde, para cada uma, se encontra uma razão justificativa do mesmo, mas que isoladas não explicam a sua complexidade.

Existem dezenas de definições e, de um modo geral todas elas realçam a importância da função simbólica na utilização dos símbolos acústicos e gráficos de forma a estes adquirirem um significado, embora arbitrário, por se tratar de uma convenção, tomando formas distintas consoante as diversas línguas.

Segundo Matias (2002, p. 2), esta função linguística é uma faculdade dependente de uma estrutura e funcionamento cerebral que se vai consolidando e aperfeiçoando mediante o registo genético e a estimulação do ambiente, devendo esta ser profícua em estímulos linguísticos que se irão traduzir na aprendizagem da língua materna.

O desenvolvimento linguístico não é mais do que atribuir significados às cadeias fónicas, inicialmente e, posteriormente, às cadeias gráficas e, ao fazê-lo, a criança tem de as reconhecer para conseguir identificar aquilo que ouve, aquilo que lê e aquilo que escreve. Esta identificação pressupõe um conhecimento do léxico, da sintaxe e das regras fonológicas.

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

De facto, a escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio de diversas técnicas e estratégias.

É também importante referir que a escrita tem várias funções: escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a acção, para recordar, para satisfazer pedidos ou exigências, para reflectir, para aprender e para criar.

Nas palavras de Sim-Sim e Ferraz (1997, pp. 29-30), “são os objectivos da escrita que determinam o formato da produção, que precisa de ser conscientemente ensinado e treinado”. Sendo assim, o ensino da expressão escrita não se pode limitar apenas ao treino da caligrafia e da ortografia, mas também à selecção dos conteúdos a transmitir e à sua organização.

Nesta perspectiva, é função da escola garantir a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita, bem como o domínio pelos alunos das variáveis essenciais nela envolvidos (Sim-Sim, 1997).

Mas a escola nem sempre o consegue fazer. Fonseca (1994, p. 148), ao pronunciar-se sobre o facto de os alunos não conseguirem aprender a escrever, refere que “... não aprendem a escrever pela razão de que na escola não se ensina a escrever.”

Segundo Azevedo (2000, p. 42), “é desejável que as escolas proporcionem mais situações de aprendizagem motivadoras de experiências de escrita livre e criativa e que sejam experimentados percursos pedagógicos que permitam à criança apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem o aperfeiçoamento da expressão pessoal”

Também Vygotsky (1978, cit. Por Matias, 2002, p. 5) considera que o acto da escrita passa pela consciencialização da mesma. “ Não basta compreender que as palavras são constituídas por segmentos fonémicos, necessita-se igualmente de entender a estrutura morfofonémica das mesmas, e assentar esta compreensão no conhecimento morfológico implícito e explícito, que, quando deficitários, motivam a existência de erros morfémicos na escrita.”

Deste modo a escrita não passa apenas pelo domínio de competências mecânicas mas também pela compreensão e consciencialização do acto em si.

1.2 O ensino da escrita

“A escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade”

Barbeiro & Pereira (2007, p. 7)

Actualmente as crianças e os jovens aprendem muito do que sabem acerca do mundo e da vida, de uma forma espontânea, em contextos muito diversificados, que vão desde o grupo de pessoas com que interagem, à televisão e à Internet. Até a entrada no mundo da escrita, já se faz hoje em dia, de igual forma, ou seja, fora da escola.

No entanto, é só na escola que se aprende a escrever. Segundo Castro (1997), a transição de casa para a escola significa a transição de uma cultura essencialmente oral para uma cultura em que a escrita assume outra importância.

Nas palavras de Azevedo (2000, p. 41) “ a escola é desde há séculos a instituição da escrita. É através da linguagem escrita que frequentemente se ensina, se aprende, e se avalia quase todo o saber.”

Contudo, os níveis de insucesso relativamente à escrita, em Portugal, continuam a ser preocupantes e são diversos os estudos que o confirmam. De acordo com o estudo “*A literacia em Portugal*”, que procurou identificar as competências de leitura e escrita e cálculo dos portugueses, apenas 7,9% dos indivíduos, de uma amostra constituída por 2449, são capazes de lidar com questões relativas aos domínios referidos.

Também no estudo realizado por Sim-Sim (2001), que tinha por objectivo caracterizar o nível de literacia da população escolar portuguesa e que decorreu no âmbito do projecto internacional “*Reading Literacy*”, desenvolvido entre 1989 e 1992, Portugal ficou em 24.º lugar num total de 32 países, sendo que, uma das conclusões deste estudo refere que as estratégias pedagógicas usadas pelos professores influenciam o desempenho escolar dos alunos.

Mais recentemente, e de acordo com o relatório do PISA 2009 Divulgados em 2010, que avalia o desempenho escolar dos jovens de 15 anos dos países da OCDE e de outros países ou parceiros económicos, houve uma subida dos resultados dos alunos portugueses, pois em 2000, Portugal ocupava a 3.ª posição, a contar do fim da tabela, e consultando os relatórios divulgados, constatamos que

Portugal ocupa agora o 27.º lugar num total de 75 países e economias no limite inferior da faixa da média dos países (p. 56), o que nos leva a concluir que há ainda muito trabalho a fazer.

Há que mudar, que pôr um pouco de lado o ensino tradicional em que se dá um tema aos alunos, eles escrevem sobre ele, entregam-no ao professor e este limita-se a corrigi-lo e a devolvê-lo ao aluno, Duarte (1996, cit. por Azevedo, 2000, p. 43) confirma esta ideia quando diz que:

Propor aos alunos que escrevam sobre um tema e limitar-se a avaliar o produto final, como acontece em muitas actividades de escrita realizadas tanto fora da aula como em aula, faz com que o professor não tenha acesso ao processo de escrita e, mais grave ainda, que o aluno não ganhe consciência das várias fases deste processo.

Temos que pôr em prática novas metodologias, dar oportunidade ao aluno para que enquanto escreve tenha tempo para trocar ideias com os colegas e com o professor, comparar textos e, no final, fazer um aperfeiçoamento de textos colectivo, mostrando ao aluno o que estava mal e como poderá ser corrigido. É cada vez mais necessária uma pedagogia que assente numa dinâmica de abordagem do texto enquanto processo em vez de texto como produto, sendo que o segundo apenas contribui para o desinteresse dos alunos, pois e como afirma Vilas Boas (2001, p. 9) os alunos “necessitam é de tempo para escrever, para reflectir, para rescrever, para comparar rascunhos, textos, enfim, precisam de uma pedagogia que invista numa dinâmica de texto processo e ponha de lado o estafado texto produto.”

A falta de tempo para investir no aperfeiçoamento de textos é uma queixa geral dos professores, mas se estes começarem a implementar, na sua prática pedagógica, actividades em que o aluno possa compreender onde falhou, como falhou e de que maneira o pode corrigir, certamente estará a poupar tempo para mais tarde o poder utilizar noutro tipo de actividades.

O importante é que os alunos sintam o acompanhamento do professor nesta actividade da escrita, por vezes tão penosa; que se sintam motivados e incentivados compreendendo que todos podemos falhar. O professor tem o papel preponderante de motivar o aluno, não o devendo repreender por erros que tenha dado de modo a que este se sinta envergonhado perante a turma, pois esse será mais um aspecto que vai contribuir para o seu “ódio” pela escrita.

Carvalho, (2001, p. 81), baseado em Amor (1993), refere que hoje em dia há uma desertificação do território da escrita”, existindo diversas causas para o mesmo. Segundo a autora “São elas, o artificialismo e a escassez de situações de escrita, o vazio da orientação quer quanto às características do produto, quer quanto ao processo da sua

construção, a ambiguidade e a imprecisão da sua avaliação, que fazem com que à prática de escrita na aula esteja associada uma carga negativa.

É frequente, e já foi aqui referido, ouvir-se que os alunos não gostam de escrever e revelam dificuldade na aprendizagem da escrita, facto que nos leva à questão colocada por Carvalho (2001, p. 82): “Porque é que os alunos não aprendem a escrever?”. Fonseca (1994, p. 150) afirma que “na escola, não se ensina a escrever”. Para esta autora e segundo Carvalho (2001, p. 82), “a aquisição e desenvolvimento de competências linguísticas têm que passar por algo mais do que a simples prática habitual e quotidiana da Língua,” o que em seu entender, não acontece nas aulas de português em relação à escrita. Na realidade, constata-se que, na aula de língua materna, a escrita é, com maior frequência, encarada na sua dimensão de meio ou veículo de transmissão do que na dimensão de conteúdo passível de ser ensinado e aprendido.

Outra das funções que tem estado tradicionalmente associada à escrita em contexto escolar, é a dimensão da avaliação, visto que a escrita sempre desempenhou um papel preponderante no processo de avaliação, enquanto veículo de explicitação de conhecimentos e competências, não só na disciplina de Língua Portuguesa como nas restantes disciplinas.

Depois desta análise sobre o ensino da escrita, e segundo Carvalho (2001, p. 81), podemos concluir que

a abordagem da escrita na aula de língua materna não tem conseguido responder a um quadro que muita gente considera crítico, o da deficiente expressão escrita da maioria dos alunos que frequentam a escola e dos que dela saem, após a conclusão de diferentes níveis de escolaridade, para entrarem no mercado de trabalho.

É pois urgente modificar este cenário, mas de que forma? É o que procuraremos responder ao longo deste trabalho.

1.3 Aprender a escrever: um processo complexo

Um dos objectivos fundamentais da escolarização das crianças é o domínio da linguagem escrita. Em primeiro lugar, porque a escrita é um instrumento central na aprendizagem de todos os conteúdos escolares, e em segundo lugar, porque a capacidade de ler e escrever é imprescindível na vida social de qualquer cidadão.

Segundo Sim-Sim *et al.* (1997)

a escrita é um processo complexo de produção de comunicação. Não sendo uma actividade de aquisição espontânea e natural, exige ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente supervisionada. É um meio poderoso de comunicação e aprendizagem, requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas.

Para que a criança aprenda a escrever tem que possuir um certo desenvolvimento psicológico: memória visual e auditiva, não se esquecer das formas visuais ou das palavras que vai conhecendo; atenção, para ler é preciso prestar atenção às formas gráficas; ser selectivo; possuir organização espaço-temporal; esquema corporal; discriminação visual, não confundir as formas gráficas parecidas: “O/Q;” “m/n”; p/q, d/b.

Diatkine (1984) alerta para a importância das condições psicológicas necessárias à aprendizagem da escrita. O autor salienta ainda que não devemos ficar apenas pela constatação de que para ensinarmos a linguagem escrita é necessário por parte do aluno um certo desenvolvimento da linguagem oral e dos meios materiais para adquirir um novo sistema simbólico, passando pelo fonema inicial escrito, pela sequência temporal e pela organização espacial, mas que devemos acompanhar de perto o funcionamento mental da criança.

Também Stamback et al (1984) mencionam que a linguagem oral e a escrita se relacionam directamente com o desenvolvimento intelectual, pois para aprender a ler e a escrever a criança deve ter desenvolvido algumas formas de raciocínio.

Outro dos factores essenciais à aprendizagem da escrita é o desenvolvimento social, pois o interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças.

Na opinião de Delgado-Martins (1990) o lugar que a escrita ocupa na família, ou seja o número de livros, jornais e revistas, a profissão dos pais e a forma como se relaciona com a escrita são factores fundamentais para a compreensão pela criança

das funções da escrita”, também Diatkine (1984 cit. por Azevedo, 2000, p. 52) é da mesma opinião quando afirma que

para que uma criança esteja em boas condições para abordar o estudo da linguagem escrita, bastará que seja educada por pais não perturbados demais mentalmente e que não vivam em condições materiais muito apertadas, que tenham tempo para dedicar aos seus filhos e que não sofram de privações muito grandes no plano material.

Outros autores como Mata e Pereira (1993 cit. por Azevedo, 2000, p. 54) afirmam também “que a contribuição do meio que envolve a criança é de particularmente significativa nos aspectos que se relacionam com o conhecimento do léxico, o conhecimento de ordem pragmática e o domínio de estratégias de processamento de informação verbal adequadas aos diversos tipos de material linguístico.”

E, por último, mas não menos importante, o desenvolvimento linguístico, ou seja, um domínio razoável da linguagem falada; a consciência dos segmentos da fala, a consciência fonológica, ou seja a correspondência letra-som; a segmentação e reconstrução silábica e fonémica.

Segundo Azevedo (2000), as investigações levadas a cabo por Vigotsky em 1986, demonstraram “que o desenvolvimento da escrita não repete a história evolutiva da fala. A linguagem escrita é uma função linguística própria, que difere da linguagem oral tanto na estrutura como na sua forma de funcionamento, requerendo o seu desenvolvimento um alto nível de abstracção.” Segundo o mesmo autor “Quando aprende a escrever, a criança deve desembaraçar-se dos aspectos sensoriais da fala e substituir as palavras por imagens de si mesmas.”

Para que se desperte na criança o gosto da linguagem escrita deve ser-lhe facilitada a manipulação da mesma numa dinâmica de prazer. Segundo Stamback *et al.* (1984, p.168), “A aprendizagem do código escrito é de uma maneira absolutamente solitária, aprendizagem discriminativa (discriminação dos fonemas e dos grafemas) e a aprendizagem substitutiva (substituição de uns pelos outros”.

Dolz *et al.* (1993 cit. por Azevedo, 2000, p. 54), referem três ordens de capacidades linguísticas necessárias à realização de um texto, são elas

capacidades de acção, isto é, aptidões para adaptar a produção linguística às características do contexto e do referente; capacidades discursivas, ou aptidões para mobilizar modelos discursivos pertinentes para uma determinada acção; capacidades linguístico-discursivas, ou capacidades de mestria das múltiplas operações psicolinguísticas requeridas para a produção de um determinado discurso.

Como já constatámos os saberes exigidos pelo processo de escrita são, realmente, muitos e complexos e englobam vários domínios. De acordo com Pereira,

(2000, p. 73), que se fundamentou em Halté (1989), existem três aspectos fundamentais para o saber - escrever, são eles, o saber planificar, o saber textualizar, e finalmente o saber corrigir o texto.

Tal como já referimos, a escrita tem que ser percebida não apenas na sua dimensão cognitiva, mas também na sua dimensão social e cultural. É nesta linha de pensamento que referimos a importância que os professores de Língua Materna desempenham, visto possuírem uma responsabilidade acrescida na formação de escritores sem experiência, devendo proporcionar-lhes contextos reais para que possam aprender a escrever e o façam com gosto e prazer, desde o início da sua aprendizagem da escrita.

Quanto aos géneros textuais a trabalhar, estes devem ser variados e o mesmo se deve dizer relativamente às modalidades de produção, podendo estas ser em grupo, a pares, individualmente ou colectivamente. De acordo com Azevedo, (2000, p. 55) é de extrema importância “a interacção do professor com o aluno e deste com os seus pares, no processo da aprendizagem da escrita”. Também para Nihols *et al.* (1985 cit. por Azevedo, 2000, p. 55) “quaisquer que sejam os métodos usados na sala de aula será sempre verdade que a qualidade de aprendizagem dos alunos é fortemente afectada pela qualidade da interacção pela qual essa aprendizagem é mediada.”

Relativamente aos géneros textuais, não é por se ensinar um género textual que os alunos vão dominar todos os outros. Cada género textual possui as suas próprias funções e características discursivas e deve ser ensinado de forma específica, é necessário ensinar a narrar, a argumentar, a descrever, a expor, a dar instruções, etc. De acordo com Grable e Kaplan (1996, p. 269), os alunos devem trabalhar “different types of writing, even at early levels”.

A escrita, para ter sentido para a criança, deve partir dos seus interesses, das suas necessidades, questões e problemas, para que ela saiba para quem escreve, o que escreve e porque o faz.

Também Smith (1982 cit. por Azevedo, 2000, p. 55) realça

a importância do ambiente que o professor deve proporcionar à criança: um ambiente em que a criança quisesse escrever e pudesse aprender a escrever. Num ambiente destes haverá lugar para as exemplificações, não para se mostrar como se deve escrever, mas para abrir caminhos que se possam percorrer.

O mesmo autor refere ainda que a melhor forma de um professor demonstrar a uma criança o poder da escrita é escrevendo com ela.

O professor deve respeitar os escritos dos seus alunos, o que eles querem dizer, como querem dizer e porquê. Deve ser um leitor respeitoso dos seus alunos, pedindo explicações e esclarecimentos sobre o que não entende. É de extrema importância que o espaço da escrita ocorra num ambiente de diálogo entre o professor e o aluno, com uma meta comum, ou seja, melhorar e aprofundar o escrito.

De acordo com Amor (1993) as ideias atrás referidas vão ao encontro dos propósitos comuns aos vários modelos criados para a descrição do processo de escrita, que definem esta competência como uma actividade de resolução de problemas e voltados para um fim, ou seja, um destinatário e um objectivo.

Para Fonseca (1990), é essencial que se estruture um ensino mais centrado em situações de comunicação do que nos temas, proporcionando uma contextualização autêntica. Para que tal seja possível, é necessária uma avaliação contínua da forma e do conteúdo, de todo o desenvolvimento didáctico e dos meios utilizados, da sua conciliação com as apetências, as necessidades comunicativas dos alunos a quem se dirige, tendo em conta factores como o estatuto sócio-cultural, o curriculum escolar, a idade e a experiência linguística de cada um.

De que forma é que o professor dá aos seus alunos o feedback dos seus escritos? De que forma é que os alunos sabem se escreveram um texto com coerência? De que forma, espera o professor que a revisão/correção melhore a escrita dos seus alunos?

É de extrema importância que o professor faça uma reflexão sobre a metodologia que utiliza no ensino da escrita, verificando se esta encaminha os seus alunos a produzirem textos de uma forma mais consciente, com mais motivação e estimulando-os a fazer a revisão dos seus textos para os poderem aperfeiçoar ou melhorar. Estamos certos que embora a aprendizagem da escrita seja um processo bastante complexo, qualquer escrevente que seja exposto a um ensino sistemático da mesma, pode dominar esta competência com sucesso. Vilas- Boas (2001, p. 23)

Que diferença sentiriam tantos e tantos dos nossos alunos se lhes fosse proporcionada sistematicamente a possibilidade de analisarem com o professor o andamento da sua redacção, em vez de a receberem alguns dias depois de a terem escrito e sem lhes ser dada a possibilidade de a rescreverem.

Desta forma, a escrita aprende-se e ensina-se, através da aquisição de competências específicas para a mesma, ou seja através da aprendizagem das capacidades como a planificação, textualização e revisão, sendo que estas capacidades levarão o aluno a uma progressiva autonomia no processo de escrita.

Nas palavras de Duarte (1996, cit. por Azevedo, 2000, p. 60) “aprender a escrever envolve, na escrita manual, desenhar adequadamente as letras, não misturar maiúsculas com minúsculas, saber usar a página, usando as linhas e fazendo margens”, mas envolve posteriormente um processo mais complexo, desde a fase de concepção inicial até à fase em que o escrevente considera o texto pronto para ser lido.

Para Zorzi (1998, cit. por Azevedo, 2000, p. 55) aprender a escrever “implica compreender as funções sociais da escrita, ou seja, que as pessoas lêem e escrevem para dar informações, para questionar, para convencer, para instruir, para se organizarem no tempo e no espaço, assim como para o próprio lazer ou diversão.”

Não podemos pois achar estranho que uma aprendizagem tão complexa acarrete algumas dificuldades. É pois essencial que se conquiste diariamente o gosto pela escrita através das melhorias efectuadas em cada produção dos alunos.

1.4 A Escrita como processo

Segundo Scardamalia e Bereiter (1986), as investigações sobre a escrita e a sua aprendizagem comportaram um impulso fundamental em meados da década de setenta, principalmente devido à tomada de consciência das dificuldades reveladas pelos alunos durante a actividade de escrita e também devido à falta de respostas concretas por parte dos professores para intervirem de uma forma eficaz nesta questão. Por outro lado, tem-se procurado obter dados sobre a forma como se pode facilitar a competência de escrita dos alunos. Desta forma, e de acordo com este panorama, colocam-se em destaque algumas estratégias cognitivas e afectivas mobilizadas pelos alunos durante a actividade de produção textual e mostram-se os principais obstáculos com que se depara um escrevente com pouca experiência.

A evolução dos estudos nestes campos teóricos conduziu a uma nova forma de encarar a problemática da escrita, desviando o foco da atenção do produto final para os aspectos processuais da produção textual. O acto da escrita, de acordo com Carvalho (1999) passa assim a ser encarado como uma sucessão de fases, pré-escrita, escrita e pós escrita, que apenas faz a descrição dos produtos, deixando de lado os processos interiores das pessoas que os produzem.

Esta perspectiva foi fundamental para se começar a repensar a correcção do texto final e também no que se pode fazer antes e depois da redacção do texto propriamente dito.

Muitos são os modelos que têm surgido relativamente ao processo da escrita, de entre eles destacamos o modelo de Hayes e Flower (1980), que foi determinante para se passarem a conhecer os processos mentais envolvidos na escrita, segundo Azevedo (2000, p. 44),

As operações de planificação dizem respeito ao tema (escrever o quê?) e à finalidade do texto (escrever para quê e para quem?) e estabelecem uma espécie de plano guia para a produção (...) As operações de textualização (...) e as operações de revisão que podem-se subdividir em releitura crítica, detecção de problemas e elaboração da versão final.

Este modelo integra então três domínios. O primeiro é o de produção de um escrito, ou seja, os parâmetros extratextuais que englobam aspectos como o tema, o destinatário e o objectivo. O segundo, o da memória a longo prazo, ou seja, os conhecimentos prévios de quem escreve sobre um determinado assunto e o tipo de texto; e, finalmente, o terceiro, o processo de escrita propriamente dito, que envolve três sub-processos: a planificação, a textualização ou redacção e a revisão. Segundo

Carvalho (1999, p. 56), o primeiro refere-se à “construção da representação interna do saber”; o segundo é a “transformação das ideias em linguagem visível” e o terceiro consiste na análise do texto já escrito e na sua possível transformação.

A maior parte dos modelos descritivos do processo de escrita diferencia três operações essenciais que interagem entre si e que são, como já referimos antes: a planificação, a textualização e a revisão. Devido à importância que cada uma destas fases assume na compreensão do processo de escrita, especificaremos de seguida de uma forma mais pormenorizada, cada uma delas.

1.4.1 A Planificação

A planificação ocorre a um nível pré-linguístico e caracteriza-se pela selecção e avaliação das ideias acumuladas na memória a longo prazo do escrevente ou vindas de fontes externas. A mesma consiste na mobilização dos conhecimentos tendo em conta o seu destinatário, o conteúdo e o tipo de texto.

Segundo Carvalho (2001, p. 74), “Planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor...”

Esta fase assume grande importância no processo da escrita e é nesse sentido que devemos ensinar os alunos a planificar os seus textos desde cedo. De acordo com Azevedo (2000, p. 47), “ Na fase de preparação da escrita de um texto é importante que os alunos aprendam a planificar, a organizar as suas ideias e não há melhor altura para aprenderem a fazê-lo do que durante o processo”.

Também Vygotsky (1986, p. 117) refere “a necessidade da planificação da linguagem escrita, mesmo quando não se faz um rascunho. Geralmente dizemos para nós o que vamos escrever e isto também é um rascunho, embora só mental”.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007, p. 20)

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.

A planificação consiste então na construção da representação interna do saber. Nesta etapa, abordam-se os seguintes itens: o que quero dizer, a quem, com que finalidade e como o vou dizer (com que estrutura), ou seja, organizam-se as ideias através de mapas, gráficos e esquemas.

A planificação passa por dois sub-processos a concepção, que permite seleccionar a informação necessária através da memória semântica e a organização, que permite estabelecer uma ordem de apresentação dos elementos.

1.4.2 A Textualização

A textualização, ou redacção, é a fase da escrita do texto propriamente dito. Ocorre a um nível linguístico e é a passagem do material seleccionado e organizado na etapa anterior para o texto já organizado, ou seja, é o conjunto de operações que torna possível que as ideias armazenadas ou previamente anotadas tomem forma linguística.

A redacção é a fase que mais absorve o escrevente devido à diversidade de aspectos que têm de ser processados em simultâneo. Primeiramente, as preocupações e dificuldades prendem-se com o domínio da ortografia e da motricidade, que, não estando ainda automatizados, impedem a libertação da capacidade de processamento da informação para aspectos mais profundos do texto. Nas palavras de Carvalho (2001, p. 76) outra dificuldade que surge na redacção do texto é a linearização que ele implica, ou seja, “Quem escreve, tem de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma. Isso exige o recurso a determinados mecanismos linguísticos que asseguram a coesão do texto”.

A pontuação, a escolha do léxico adequado, a escolha de conectores, os procedimentos sintácticos, os problemas pragmáticos (intenção, destinatário, estrutura textual, ...) são outras das habilidades que o escrevente tem de dominar aquando da redacção do texto.

Conforme o aluno vai escrevendo, vai dando resposta a tarefas e exigências como a explicitação de conteúdo, pois mesmo havendo uma planificação inicial cuidada, muitas vezes as ideias são registadas de uma forma um pouco genérica, tendo de ser posteriormente explicitadas de modo a tornar possível ao leitor o acesso

à mensagem. A formulação e a articulação linguística são outros aspectos que o aluno tem de ter em conta enquanto vai redigindo o texto, pois um texto não é formado apenas por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas é necessário juntar, mas sim uma unidade em que essas frases se interligam entre si, determinando relações de coesão linguística e coerência lógica.

Escrever um texto implica, então, dar resposta a estas exigências. Mediante isto a aprendizagem deverá contemplá-las. Um texto permanece aberto a uma infinidade de soluções. Sendo assim, a aprendizagem deverá desenvolver a capacidade de activar possibilidades e de tomar decisões entre variadas soluções.

De acordo com a nossa prática pedagógica verificamos que as dificuldades linguísticas verificadas nos alunos neste sub-processo referem-se fundamentalmente a quatro aspectos: densidade de ideias, variedade dos referentes e justaposição de ideias, variedade léxica (vocabulário muito pobre e repetitivo), má utilização de pronomes e da pontuação e desconhecimento das características formais e linguísticas dos diferentes tipos de textos.

Carvalho (2001, p. 76), refere que

uma dificuldade que se levanta no que concerne à redacção decorre da linearização que ela implica. Quem escreve, tem de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma. Isso exige 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. A realização dessa tarefa passa pela capacidade de detectar, num plano mental, elementos comuns a duas ou mais proposições e pela posse de mecanismos linguísticos que tornem possível a sua expressão de forma linear.

1.4.3 A Revisão

A revisão é a fase de “regresso” crítico ao texto, na qual se avalia o que foi escrito tendo em conta a adequação comunicativa. Esta operação tem como objectivo detectar incorrecções e incongruências no texto produzido e a sua possível correcção, de acordo com os objectivos delineados na planificação inicial do texto. Os alunos podem realizar adições, deslocações, substituições ou supressões de elementos repetitivos ou desnecessários.

Segundo Carvalho, (2001, p. 76) “As crianças (...) raramente revêem porque estão demasiado absorvidas pelas actividades de produção de texto, canalizando para elas todos os recursos cognitivos disponíveis, e porque não dispõem dos conhecimentos de carácter retórico e da capacidade mental exigida pelas tarefas inerentes à revisão.” Torna-se assim essencial criar nos nossos alunos o hábito da revisão e para que isto se torne possível é necessário ensiná-los a fazê-la.

A revisão faz-se através da leitura, avaliação e possível correcção do que foi escrito. Esta etapa pode ser feita ao longo da textualização o que não retira o papel de destaque que a revisão final desempenha.

A revisão pode incidir apenas nos aspectos gráficos, ortográficos ou ser feita de uma forma mais profunda levando à reorganização e reescrita de partes do texto, tudo isto depende da avaliação e da reflexão que forem feitas e do tempo disponível.

Esta etapa está inteiramente ligada à planificação inicial, pois nesta fase faz-se o confronto com os objectivos previamente estabelecidos, embora não se encontre limitada a esse plano devido ao carácter transformador que o próprio processo assume.

A reflexão sobre o texto produzido é uma importante marca da revisão. A reflexão sobre o que se escreveu pode e deve ser aproveitada para tomar decisões relativas à correcção e reformulação do texto. Pode ainda ser aproveitada para reforçar a ideia e a consciencialização da existência de outras possibilidades na escrita de um texto.

Tal como acontece na planificação, também a revisão coloca o aluno perante algumas dificuldades, dada a sua natureza predominantemente mental e o seu consequente grau de abstracção.

Nas palavras de Smith (1982, cit. por Azevedo, 2000, p. 45), “um escritor não tem controlo sobre as palavras no momento em que são produzidas, senão excepcionalmente quando pára de escrever e reflecte sobre as que vai escrever a seguir, já o tem quando as pode examinar escritas no papel, quando as pode aceitar ou rejeitar.” Este autor afirma que as crianças devem fazer o mesmo que os escritores experientes, ou seja, que devem escrever primeiramente o seu texto e fazer a revisão mais tarde. Essa revisão, segundo o mesmo autor, pode ser feita com a ajuda de um adulto, que lhes demonstrará como o podem fazer, pois a maioria das crianças tende a considerar que o seu trabalho está pronto logo à primeira tentativa. Contudo, as crianças desde cedo se apercebem das vantagens da reflexão sobre o seu trabalho e

da importância de lerem tudo o que escrevem, desde que mantenham o interesse pelo seu trabalho e haja um objectivo para essa leitura.

Podemos então concluir que escrever não é uma habilidade espontânea, tal como, por exemplo, conversar. Segundo Azevedo (2000, p. 49)

O escritor constrói os seus textos com trabalho e persistência: reflecte sobre a situação de comunicação, aponta ideias, faz esquemas, redige rascunhos, revê provas. Entretanto, relê, corrige e reformula repetidamente o que está a escrever. Ou seja, a correcção e a revisão são parte do processo de redacção. Os escritores experientes diferenciam-se dos aprendizes pela forma como procuram ideias, fazem esquemas mentais, redigem, utilizam a revisão como um instrumento para melhorar globalmente o texto.

Há que levar os nossos alunos a escreverem como os escritores experientes, ou seja, seguindo a escrita processo: planificação, textualização e revisão. Desta forma, o gosto pela escrita vai-se conquistando, no dia-a-dia, através das melhorias que cada aluno vai fazendo nos seus textos.

1.4.3.1 O papel da leitura no processo de revisão

A relação entre a leitura e escrita tem, no processo de revisão, um papel determinante devido ao carácter avaliativo do próprio texto e de regulação do processo. O papel que a leitura desempenha no processo da revisão é colocado em destaque, devido ao seu contributo para o desenvolvimento do acto da escrita, de três formas diferentes. Segundo Pereira (2000), primeiramente surge o ler para escrever, aparece-nos depois o ler para compreender as instruções, tratando-se aqui de uma leitura especializada que permite ao aprendiz interpretar de forma correcta as directrizes da escrita em contexto escolar e, por último, ler para avaliar o que foi escrito. A leitura assume assim um papel indispensável para a revisão do que foi escrito, obrigando à compreensão do texto.

Reuter (1996), no que diz respeito à relação entre a leitura e a escrita propõe uma categorização de acordo com a posição desempenhada pela leitura relativamente à escrita, ou seja, antes, durante e depois.

Ler antes de escrever é a forma mais utilizada em contexto escolar e neste contexto a leitura pode ter vários objectivos e ser integrada em diversas situações.

Desta forma, ela poderá contribuir para que os alunos tenham vontade de escrever, ou para o fornecimento de materiais para a escrita, como por exemplo, temas ou técnicas.

Ler durante a escrita é uma leitura que poderá ser feita pela releitura do que se está a escrever, e para isso são necessárias três condições essenciais: dar tempo suficiente para a escrita de um texto; uma avaliação formativa que ajude o desenvolvimento da competência da escrita e que o professor diga ao aluno os textos que deverá ler e as modalidades de leitura.

Ler depois de escrever, é neste momento, e segundo o autor acima referido, o menos utilizado em contexto escolar e não se refere à releitura-revisão do seu próprio texto, mas tem a ver com os alunos escreverem antes do trabalho de leitura e análise e só os fazer ler esta escrita após e em função dos problemas encontrados.

Hayes (1998), também privilegia a leitura integrada no esquema da tarefa de revisão e no âmbito do processo de avaliação do texto, como uma forma de tomada de consciência dos problemas a resolver. Trata-se aqui de uma leitura com características específicas, estando virada para a detecção de problemas e respectivas soluções. Algumas dificuldades de compreensão da leitura podem levar a dificuldades de revisão dos textos, pois os escritores menos experientes restringem-se mais à frase e não ao texto na sua globalidade.

1.5 A Avaliação da escrita

Durante muito tempo o termo avaliação não fez parte integrante da educação. É difícil precisar com exactidão quando surgiu o termo, mas sabemos, no entanto, que a forma como era concebida a avaliação até aos anos 60 era totalmente diferente daquilo que passou a ser a partir dessa data.

Segundo Azevedo (2000), durante algum tempo a avaliação em contexto educativo era encarada apenas com carácter normativo, tendo como função apenas a atribuição de uma classificação, positiva ou negativa, sendo que esta classificação estava baseada em padrões de desempenho previamente estabelecidos.

Nesta linha de pensamento, e relativamente à escrita não havia preocupações em saber quais as características individuais de cada aluno, como as suas capacidades, os seus interesses e expectativas; em expor os critérios de avaliação de forma a que o aluno os pudesse conhecer de antemão e utilizá-los como reguladores da sua actuação; em valorizar aspectos como o da textualização e da organização do conteúdo semântico de textos; em partir da análise do trabalho dos alunos, das suas respostas para lhes dar oportunidade de reformularem os problemas, superarem dificuldades e reverem os seus métodos de estudo; em reformular as práticas pedagógicas de acordo com os resultados obtidos na avaliação.

A avaliação da escrita era feita nos moldes do paradigma tradicional do ensino da escrita. Os alunos escreviam sobre um tema proposto pelo professor e este limitava-se a avaliar o produto final. Nem o professor tinha acesso ao processo de escrita do aluno, nem este se consciencializava desse processo (Pereira, 2000).

Voltando um pouco atrás, relativamente ao surgimento do conceito de avaliação, foi a partir dos anos 60 que passamos a poder ver a avaliação de duas formas distintas, a avaliação com preocupações de cariz classificatório e a avaliação com preocupações de formação, ou seja, fazendo parte integrante do processo de ensino aprendizagem (Azevedo, 2000).

Scriven (1967, p. 145) faz a distinção entre avaliação sumativa e formativa, segundo o autor a avaliação sumativa ocorre no “final de uma sequência de aprendizagem” e destina-se “a situar o aluno face a um conjunto de objectivos fixados, de modo a comprovar e a certificar a sua consecução, ou mesmo a classificá-lo de acordo com esses resultados”, já a avaliação formativa é “desenvolvida ao longo do processo de ensino-aprendizagem, procura situar o aluno face ao conjunto de

objectivos estabelecidos, de modo a detectar eventuais dificuldades e a introduzir os necessários instrumentos e procedimentos de remediação”.

Anos mais tarde, na década de 80, os cognitivistas evidenciaram a importância da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem, tendo esta uma função predominante de observação e regulação do mesmo. Através da avaliação formativa o aluno poderá melhorar o seu desempenho através dos dados que possui e o professor poderá adequar de uma forma mais eficaz a sua intervenção de acordo com as necessidades do aluno. Azevedo (2000, p. 137), confirma esta ideia ao referir que “Deste modo, a avaliação formativa terá uma função de regulação, estando os seus processos integrados nas actividades de ensino aprendizagem. Privilegia-se uma avaliação contínua (...)”.

Amor (1993, p. 145) refere que os trabalhos desenvolvidos por alguns cognitivistas, relativamente à avaliação formativa, colocaram em relevo

aspectos como a identificação na natureza das tarefas solicitadas ao aluno, em termos das operações cognitivas nela implicadas; observação dos modos e percursos desenvolvidos pelos alunos para a sua resolução; adequação das técnicas (e construção de instrumentos respectivos) à natureza dos comportamentos/attitudes a avaliar, sobretudo tratando-se de traços de incidência sócio-afectiva.

Relativamente à avaliação da expressão escrita, é de extrema importância que os professores deixem de se concentrar apenas no resultado do processo e que passem a dar mais importância ao desenrolar do mesmo, ou seja, à forma como os textos podem ser reformulados, às estratégias que os alunos podem utilizar para melhorarem a sua escrita, etc.

Efectivamente, é imprescindível o uso de uma pedagogia diferenciada para que se possam desenvolver as capacidades dos alunos nesta área. Desta forma, é essencial que exista no professor uma preocupação constante sobre a sua forma de actuar relativamente às necessidades de cada aluno, devendo o mesmo aproveitar o erro e a evolução que poderá ocorrer a partir do mesmo, transformando-o em momentos de aprendizagem significativa.

De acordo com Azevedo (2000, p. 149),

no ensino-aprendizagem da escrita, a avaliação formativa situa-se em todos os momentos: aprecia produtos, meios, processos de aprendizagem, mas também é ela própria objecto de aprendizagem. Ela é concebida para se integrar no processo de trabalho e de aprendizagem (...); visa ajudar os alunos a serem bem sucedidos (...); é concebida de tal modo que poderá ser compreendida pelos alunos (e não unicamente pelos professores). Deverá permitir uma pedagogia diferenciada, um olhar cada aluno como ser diferente de todos os outros (...) e ajudá-lo a encontrar soluções adequadas para o seu próprio processo de aprendizagem da escrita. O seu objectivo último é o de

levar o aluno a saber avaliar-se a si mesmo para ser capaz de melhorar o seu desempenho.

Por sua vez, o professor recolhe informação sobre as actividades realizadas, de forma a reajustar, actualizar e planificar ou voltar a planificar práticas futuras.

Reuter (1996) menciona três dimensões que justificam o papel que a avaliação formativa exerce numa didáctica de escrita, ou seja, primeiramente é criada para se integrar no processo de trabalho e de aprendizagem, depois o seu objectivo é ajudar os alunos a ter sucesso e não apenas a seleccioná-los e a classificá-los, e por último é concebida de tal forma que pode ser compreendida e apropriada pelos alunos e não apenas pelos professores.

De forma, a que a avaliação formativa seja adaptada à especificidade da didáctica da escrita, Reuter (1996, p. 167) afirma que a mesma deve concretizar-se da seguinte maneira:

- avaliações que incidam não só em aspectos localizados, mas também sobre a globalidade do texto, (a sua adaptação comunicacional, os efeitos produzidos);
- avaliações que incidam não só sobre a textualização, a superfície e os sub-sistemas linguísticos, mas também sobre o que é dito e sobre as escolhas dos modos de gestão dos conteúdos (enunciação, narração...);
- avaliações que incidam não só sobre o texto acabado, mas também sobre os seus estados intermédios; avaliações cujos critérios sejam explícitos, apropriados pelos alunos e adaptados ao seu nível de conhecimentos;
- avaliações em relação a normas estabelecidas, mas também em função do projecto do aluno; avaliações que equilibrem aspectos positivos e negativos;
- avaliações assumidas por avaliadores diversificados; avaliações concebidas para ajudar a compreender as dificuldades e a ultrapassá-las; avaliações, em suma, inscritas no processo de ensino aprendizagem.

Para que o aluno seja capaz de se avaliar a si mesmo, tem de existir de antemão um ensino regulado, orientado e sistematizado da escrita, sendo da competência do professor a transmissão de conhecimentos do processo redaccional, através da elaboração de instrumentos essenciais para a aprendizagem da escrita, como, grelhas de revisão, grelhas de auto-avaliação, etc.

Na mesma linha de pensamento, Pereira (2002, p. 57) realça a importância da avaliação formativa ter que ser entendida como criação de instrumentos de regulação do próprio sistema de produção textual, explicitando em seguida o sentido que atribui à palavra regulação. Para a autora, regulação, é a

adopção, por parte do aluno produtor de texto, de um ponto de vista crítico sobre a sua actividade a fim de poder controlar um conjunto de problemas que se lhe deparam: contextualizar o projecto de escrita em função do pedido; identificar os conteúdos

temáticos a desenvolver no texto; planificar globalmente a sua organização; articular as diferentes partes do texto (...).

Este tipo de instrumentos de regulação externa, podem converter-se em instrumentos de regulação interna, a partir do momento em que o aluno faça a apropriação de todas as competências necessárias à produção de um texto de determinado género.

Segundo Carvalho (1993) muitas vezes os professores preocupam-se mais com a caligrafia, a ortografia e a construção de frases quando os alunos fazem as suas composições do que com a mensagem que o aluno quis transmitir.

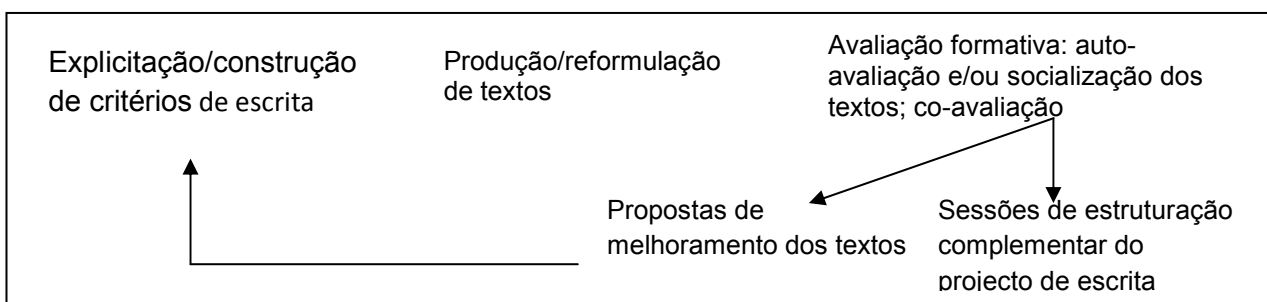
Cabral (1994, p.111) refere que a prática de escrita mais frequente

pode ser resumida nas seguintes etapas: o professor solicita um trabalho, o aluno produz o texto pedido, entrega-o ao professor, este corrige-o, anota-o, classifica-o e devolve-o ao aluno. O aluno não faz, pois, grande reflexão sobre as incorrecções cometidas, não tendo, portanto, possibilidade de reinvestir em tempo oportuno os resultados dessa reflexão, indispensável mas inexistente, pelo que, com toda a probabilidade, continua a dar os mesmos erros.

Segundo Figueiredo (1994) os professores fazem mais vezes uma avaliação normativa do que do que formativa, pois segundo a autora é uma avaliação sem critérios previamente explicitados, parcial porque privilegia competências básicas, estandardizada, porque utiliza critérios idênticos sejam quais forem os escritos, e sumativa, porque se limita a constatar erros, sem preocupações de tratamento pedagógico. Para a autora é necessário identificar a origem dos erros de modo a realizar exercícios de correcção adequados, de forma a podermos evitar anotações como “pouco claro”, “confuso”, “precisas de escrever melhor”, etc., que de nada servem ao aluno.

É ainda salientado pela autora a ideia “de se alterarem profundamente as práticas que eram comuns na avaliação dos textos produzidos pelos alunos, (...) e que essa alteração passaria obrigatoriamente pela prática da avaliação formativa que seria também um momento de aprendizagem” (Cabral, p. 112).

Este percurso poderia ser esquematizado da seguinte forma:



Quadro 1 – A auto-avaliação e/ou co-avaliação de textos produzidos pelos alunos

Este esquema evidencia a socialização dos textos e a utilização de um trabalho de auto-avaliação e/ou co-avaliação por parte dos aprendentes. Esta modalidade de avaliação realiza-se quando os alunos se avaliam entre eles, e favorecendo a socialização das produções escritas. Este tipo de trabalho poderá ser realizado em pares ou em grupo, possibilitando a interação dos alunos que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem, havendo por isso uma inter-ajuda na superação das dificuldades encontradas.

1.5.1 A auto-avaliação

A auto-avaliação é uma competência fundamental e prioritária na formação dos alunos e que a avaliação formativa deve adoptar. De facto a auto-avaliação e a avaliação formativa podem traçar um caminho no mesmo sentido, sendo o aluno o protagonista de todo este processo. O aluno deve ser capaz de fazer um controle das suas aprendizagens e possuir estratégias que o possam ajudar a verificar se os seus resultados estão de acordo com as expectativas traçadas inicialmente, sendo esta uma forma de conduzir o aluno a uma, cada vez maior, autonomia nas suas aprendizagens.

Para que a tarefa de auto-avaliação tenha sucesso, é necessário que a mesma se ampare em critérios relevantes e diferenciados que estejam de acordo com as produções a realizar e que o grau de exigência esteja de acordo com as capacidades e o nível de desenvolvimento dos alunos.

A auto-avaliação não é uma tarefa fácil, antes pelo contrário. Não é fácil inculcar nos alunos motivação para querer identificar as suas próprias dificuldades, sendo que esta tarefa exige um esforço permanente para cada aluno encontrar as suas próprias dificuldades e a melhor forma de as superar.

Santos, (1994) atribui uma grande importância ao desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação dos alunos, pois considera-a fundamental na formação dos alunos.

De facto o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação é um elemento essencial na formação dos alunos e para que esse desenvolvimento possa ser promovido é fundamental que se trabalhe com instrumentos que promovam a

aprendizagem de estratégias de avaliação quer das suas próprias produções quer das produções dos colegas, sendo de extrema importância, tal como já foi referido, que se trabalhe sempre no sentido da autonomia do aluno ser sempre, e cada vez mais desenvolvida.

Paris (1994, p. 55) confirma a ideia acima referida quando sugere que “os professores de todos os graus de ensino podem promover a auto-avaliação encorajando os alunos a estes procedimentos: examine artifacts that they create; review progress through record keeping; document their interests, choices and preferences; confer with teachers; write collaboratively; and share personal responses.”

O aluno é acompanhado ao longo de todo o seu processo de aprendizagem pela auto-avaliação, sendo essencial que se desenvolvam capacidades de auto-controle e auto-regulação das suas actividades. Desta forma, é de extrema importância que o aluno possua conhecimento dos critérios de avaliação das tarefas propostas, ou seja, que tenha conhecimento e compreenda o que o professor pretende com as tarefas que propõe e que consiga comparar o que o professor pretende, com o produto obtido no final.

1.5.2 Critérios de avaliação

Já atrás referimos a importância do aluno ter conhecimento dos critérios de avaliação pelos quais é avaliado.

Segundo Ferraz (1997) definir critérios é dar a possibilidade ao avaliado que, numa situação de avaliação, saiba o que o avaliador espera dele, conheça as regras do jogo para o jogar com sucesso, uma vez que é isso que se pretende, num processo avaliativo transparente.

É necessário que os alunos saibam o que se quer com as suas produções escritas, pois isso contribuirá fortemente para o seu empenho, quer nas suas produções, quer no modo como fazem a avaliação das mesmas.

Este processo pode ser feito em interacção do professor com o aluno ou unicamente pelo professor, sendo de extrema importância que os alunos tenham total participação na planificação das suas aprendizagens, de forma a poderem empenhar-se mais nas mesmas.

A definição de critérios de avaliação leva a uma clarificação dos objectivos de aprendizagem, ou seja, através dos critérios definidos os alunos tomam conhecimento do que se espera com as suas produções, tomam conhecimento das características dos escritos a produzir e de como serão avaliadas as suas produções escritas e desta forma são capazes encontrar mais facilmente uma solução para os problemas de escrita encontrados nos seus textos.

Pereira (2000), refere a dificuldade existente na avaliação da escrita e a importância do professor seleccionar os elementos sobre os quais irá incidir a sua avaliação. É indispensável que o professor esteja seguro da concordância que deve existir entre os objectivos e os critérios de avaliação da produção escrita, pois se estes não forem claros para o professor também não o serão para os alunos. A definição destes critérios leva obrigatoriamente a um esclarecimento das finalidades e dos objectivos que tenham por base conteúdos que foram objecto de ensino aprendizagem.

A elaboração e o estabelecimento de critérios entre professor e alunos são o grande elemento regulador dos conhecimentos que o aluno já será capaz de dominar, favorecendo-se assim a sua auto-avaliação e a sua autonomia. Quando o aluno tem consciência das suas dificuldades e dos aspectos sobre os quais necessita de melhorar, está no caminho certo para adquirir os requisitos essenciais à produção de um texto.

Segundo Azevedo (2000, p. 157),

o essencial é que os critérios estejam explícitos e que se faça uso deles. O modo de os formular não parece ser prioritário. Uma lista de critérios ainda que não seja perfeita, mas que sirva como instrumento de comunicação entre o professor e os alunos, é de longe preferível a critérios impecavelmente formulados mas que sejam só do conhecimento do professor.

Desta forma, o facto de o aluno conhecer os critérios de avaliação antes de passar à produção de um determinado tipo de texto, permite-lhe fazer uma melhor análise do texto que escreveu, reconhecendo mais facilmente os seus êxitos e os seus erros. É pois essencial que o aluno seja estimulado a rever e a compreender os critérios inicialmente definidos para poder fazer a sua auto-correcção, baseando-se nos erros analisados. Fabre e Cappeau (1996), confirmam esta ideia quando salientam que a alusão a critérios de avaliação pode interferir em diversos momentos de elaboração de um texto, possibilitando ao aluno o seu melhoramento, favorecendo um retorno crítico ao texto produzido e a uma reescrita do mesmo.

Para ajudar os alunos a apropriarem-se dos critérios, podemos pedir-lhes que, utilizando como referência a lista de critérios estabelecida anteriormente, identifiquem o que está bem e o que está mal num texto que o aluno elaborou ou até que examinem o rascunho de um companheiro e que lhe dêem conselhos para que seja melhorado. Odile Veslin (1992), referem que a explicitação dos critérios de avaliação é fundamental para o bom funcionamento da correcção de textos, visto ser um elemento fundamental ao nível da comunicação pedagógica. Para a sua definição, o professor pode recorrer a vários processos, como por exemplo partir dos sucessos ou dos fracassos dos alunos, do enunciado da tarefa a realizar, ou do tipo de tarefa prevista.

Em síntese, o conhecimento dos critérios de avaliação por parte dos alunos leva-os a uma tomada de consciência dos seus sucessos e fracassos, ajudando-os a serem mais autónomos no seu processo de ensino aprendizagem. Partindo dos critérios definidos, os alunos podem trabalhar sozinhos na escrita dos seus textos, podendo modificá-los durante a sua elaboração, permitindo desta forma a sua melhoria e favorecendo um retorno crítico ao texto e até uma reescrita do mesmo, não estando constantemente à espera do apoio do professor. Assim o processo de produção de textos torna-se mais consciente.

1.6 A Correção dos escritos

É de extrema importância a definição de critérios de avaliação para podermos passar à correção de textos, ou seja parece-nos que os dois estão bastante interligados, Schneuwly e Bain (1993), realçam as vantagens que a definição de critérios terá para a correção dos textos, pois o professor pode deixar de fazer comentários que muitas vezes não são compreendidos pelos alunos, para se fixar em normas e utilizar um vocabulário explícito e comum às duas partes, alunos e professores.

A correção deve assumir um papel de grande destaque no processo de ensino-aprendizagem da escrita, mas não podemos aqui pensar numa correção, centrada no texto produto, ou seja, o texto elaborado pelos alunos que é entregue ao professor, que o lê e nele assinala determinados erros e incorreções, faz alguns comentários escritos e atribui uma classificação, entregando-o de novo ao aluno que muitas das vezes não percebe o porquê daqueles comentários ou o tipo de erros que deu. Esta forma de correção da escrita não é geradora de uma pedagogia de escrita motivadora, pois raras vezes é dada a possibilidade ao aluno de refazer e reescrever o seu texto com base nas indicações do professor.

A correção deve ser baseada numa aprendizagem da escrita que privilegia o texto processo, ou seja, deve ser alvo de uma aprendizagem contínua e programada e infelizmente, nas nossas escolas a correção ainda é muito encarada como um momento final e não um intermédio, em que deve ser dada ao aluno a possibilidade de analisar os erros assinalados pelo professor, de os discutir com o professor e com os colegas, de refazer o texto parcial ou totalmente, ou seja, a correção deve ser um processo contínuo, deve ter objectivos precisos, deve ter uma continuidade.

Apresentamos de seguida os objectivos de correção propostos por Cassany (1996, cit. por Vilas Boas, 2001, p. 30),

1. Informar o aluno sobre o seu texto
 - 1.1 Dar-lhe uma impressão global
 - 1.2 Dar-lhe uma informação precisa sobre algum aspecto concreto
 - 1.3 Marcar-lhe os erros que cometeu.
 - 1.4 Dar-lhe as soluções correctas para estes erros.
2. Conseguir que modifique o seu texto.
 - 2.1 Dar-lhe instruções gerais para o melhorar.
 - 2.2 Dar-lhe instruções precisas para formular um ponto
 - 2.3 Dar-lhe instruções para que corrija as faltas.

3. Que o aluno melhore a sua escrita.
 - 3.1 Que aprenda com os erros que cometeu.
 - 3.2 Que aprenda com a apreciação geral que fez.
 - 3.3 Que o aluno aprenda gramática e ortografia.
4. Modificar o comportamento do aluno ao escrever.
 - 4.1 Desenvolver as suas estratégias de composição.
 - 4.2 Incrementar a consciência sobre esse facto.
 - 4.3 Aprender novas técnicas de redacção
 - 4.4 Aprofundar um tema.

Parece-nos pois evidente que ver a correcção sob este prisma implica vê-la como motor de uma aprendizagem centrada no processo e não no produto, virada para o acompanhamento contínuo do aluno ao invés de uma correcção em que em que o professor é um mero receptor de um produto final que o aluno lhe entrega.

Cassany (1993, cit. por Azevedo, 2000, p. 152), confirma a importância da correcção dando ênfase ao processo, quando afirma que “o professor deverá dar ênfase ao processo e não ao produto (corrigindo os rascunhos e não a versão final do texto), ao conteúdo e à forma, ... atenção aos hábitos do aluno, colaborando com ele e ajudando-o a escrever o seu texto.”

Cassany (2000), ao defender um modelo de correcção processual estabelece os seguintes parâmetros a ter em conta na correcção:

- A tónica deve ser colocada no processo e não no produto final, no escritor e não nos erros dos escritos dos alunos;

- O professor colabora com o aluno ao longo do seu processo de escrita e não apenas no final do mesmo através de um juízo de valor;

- É o professor que se adapta ao aluno e não o aluno que se adapta ao professor, escrevendo apenas o que este quer, não tendo em conta a sua personalidade;

- A norma surge com um carácter flexível, respeitando o estilo pessoal de cada aluno e de cada tipo de texto, e não inflexível e rígida, abarcando de forma igual todos os alunos e todos os escritos;

- A correcção é associada à revisão e melhoria de textos, como um processo integrante de composição escrita e não como a resolução dos erros dos aprendentes.

Esta nova forma de correcção dos escritos tem como objectivo modificar os hábitos de composição escrita, trabalhando com os alunos de forma a torná-los autores, sendo a principal finalidade o alcance da autonomia ao nível da produção de textos. Para que isto se torne possível é essencial que o professor acompanhe o aluno

neste processo, tal como já referimos, indicando os aspectos a melhorar, a acrescentar, alterar ou eliminar, assumindo um papel de leitor experiente que irá colaborar com o aluno no seu crescimento e desenvolvimento como escritor, adaptando-se às necessidades do aluno e adequando actividades específicas que estejam de acordo com a sua personalidade e a sua forma pessoal de escrita.

Segundo Cassany (1993) a correcção é uma actividade que poderá ser feita individualmente, em grupo, a pares, mas sempre com diferentes companheiros, ou com o seu professor.

Em relação aos erros dos alunos, o professor tem de escolher os que o aluno deve corrigir, tendo em conta o que é prioritário num determinado momento da aprendizagem do aluno, podendo o professor corrigir alguns erros e deixar outros para o aluno corrigir, quando se pressupõe que o aluno não é capaz de os corrigir necessitando para isso de mais formação.

Para Cassany (1993) é necessário que o professor esteja consciente do que quer conseguir com a correcção.

O professor tem de ter bem presente o que de facto pretende corrigir: se é o grau de domínio da língua possuído pelo aprendente, se a intenção comunicativa das produções escritas ou se a própria natureza do erro cometido, quer seja ao nível da frequência ou do seu valor sociolinguístico.

Em relação à correcção de erros de ortografia Amor (1997, p. 156)

propõe uma metodologia que sustente e operacionalize o que tem designado por «gestão progressiva do erro», isto é «uma sequência de decisões e tarefas complexas, destinadas a integrar a detecção e o tratamento do erro no processo de ensino-aprendizagem». As etapas fundamentais dessa metodologia são quatro: identificação e categorização do erro; ponderação das decisões a tomar; momentos de actuação face ao erro; definição dos modos de tratamento do erro.

Depois de identificar o erro o professor toma decisões relativas à sua frequência ao tipo de infracção e ao grau em que se manifesta, passando depois para a intervenção correctiva que poderá ocorrer a curto, médio ou longo prazo. No que diz respeito aos modos de tratamento do erro, a primeira etapa é levar o aluno a tomar consciência do mesmo e à sua explicitação. O mais importante neste processo é que o tratamento do erro desencadeie novas aprendizagens.

Desta forma a correcção deve ser transformada em algo bastante significativo e construtivo: é preciso formar corrigindo. Para isso, os alunos necessitam que o professor vá comentando os seus escritos de uma forma específica e adequada de forma a superarem os problemas detectados nos seus escritos. Um elogio ao nível da

motivação e do incentivo pode trazer grandes benefícios especialmente se for acompanhado da razão do seu proferimento.

Segundo Vila-Boas (2001, p. 21) “o professor que corrige textos-produto assinala todos os erros. Esta prática é questionável. Por um lado, ela ocorre dentro de abordagem tradicional de correção; por outro lado ela desenvolve-se no decurso de um ensino aprendizagem da escrita não planejado.”

Quando planejamos e avançamos por etapas, se por exemplo a unidade didáctica que estamos a estudar no momento é a coesão textual, só devemos corrigir este aspecto nos textos dos alunos, sendo muito mais proveitoso para o aluno concentrar-se apenas neste problema. Ao passo que na correção tradicional iríamos confrontar o aluno com uma grande multiplicidade de aspectos como erros ortográficos, de síntese, de coesão, etc., o que o iria baralhar bastante, tornando o trabalho de correção muito mais complicado e infrutífero, acabando por desmotivar o aluno. É muito mais produtivo e interessante apontar-lhe um determinado aspecto e permitir-lhe que trabalhe exclusivamente sobre ele. Não podemos no entanto esquecer que este tipo de correção implica uma programação, um empenho e um acompanhamento permanente por parte do professor, mas estamos certos de que os resultados obtidos compensarão todos os esforços feitos pelo professor.

Podemos verificar facilmente que a correção tradicional, ou seja, entregar o texto-produto corrigido ao aluno dando-lhe poucas condições para a sua reescrita, não desperta no aluno o prazer da escrita.

É essencial que o aluno identifique os problemas que deve resolver, factor este que pode tornar a correção mais motivante para o aluno e que pode contribuir para que ele próprio seja cada vez mais responsável pela sua aprendizagem.

Cassany (1993 a, cit. por Azevedo, 2000, p. 160) considera que

em primeiro lugar o professor se deve certificar que os alunos leiam e entendam as anotações que ele faz aos textos. Para tal, deverá conceder-lhes tempo ao entregá-los (...). O aluno tem uma palavra a dizer e a sua opinião deve ser valorizada pelo professor.

Uma das técnicas de correção mais úteis é a utilização de um código de correção.

Existem duas questões essenciais relativamente à utilização de um código de correção, sendo elas, que tipo de sinais usamos e de que forma os ensinamos aos alunos. Em relação ao primeiro aspecto, qualquer conjunto de sinais deveria, segundo Cassany (1993, cit. por Azevedo, 2000, p. 162), ter as seguintes características: “adaptar-se aos alunos ... e às preferências do professor; ser constituído por um conjunto de sinais claros e distintos, para que se possam marcar e ler com facilidade;

um número limitado de sinais para se poderem recordar; sinais que designem conceitos claros, concretos e conhecidos pelos alunos.”

Relativamente ao segundo aspecto, o professor tem que dar tempo e treino aos seus alunos para que estes se possam apropriar dos sinais com sucesso.

Já Vilas-Boas (2001) considera que um dos aspectos mais preocupantes da correcção é o uso de marcas ou sinais que os professores utilizam para assinalar os diferentes tipos de erros.

De facto as marcas de correcção podem ser bastante úteis mas também podem trazer alguns problemas. Um dos factores que pode trazer alguma preocupação é o facto de aluno estar habituado a um determinado tipo de marcas e mudar de professor, o que certamente vai originar uma grande confusão no aluno. Por outro lado, as marcas que deveriam servir para a reformulação do texto morrem muitas vezes com a entrega do mesmo e não é isto que de todo se pretende.

Segundo Vilas-Boas (2001, p. 28), “Nunca é de mais insistir que as marcas, qualquer que seja o sistema, têm ou devem ter a função de contribuir para o aperfeiçoamento do texto.”

Na opinião do mesmo autor uma estratégia que leva à motivação dos alunos para a importância das marcas de correcção consiste em criar no início do ano um código de marcas em que os alunos estejam implicados, ou seja, os alunos devem participar na construção do código de marcas e perceber o seu significado.

Cassany (1996, p. 73) refere que um sistema de marcas não deve ser muito amplo, não devendo exceder mais de dez marcas, “ se for muito complexo torna-se difícil de aplicar. A idade dos alunos é um factor a considerar: nos mais novos ele há-de ser necessariamente mais curto... é importante que os alunos memorizem o sistema para poderem fazer uma parte de rescrita por si sós.”

A correcção feita apenas pelo professor, não traz nenhuma mais-valia para a escrita dos alunos, tal como já referimos. Esta só trará melhorias ao texto se levar o aluno à observação atenta e interiorizada das correcções sugeridas pelo professor.

Desta forma, e para que se comece a dar oportunidade real aos alunos de melhorarem os seus textos, dever-se-ia repensar os moldes da correcção. É de extrema importância que os alunos passem a ter uma maior responsabilidade neste processo e que lhes seja dada a oportunidade de reverem, reformularem e até reescreverem os seus escritos (ou os de outros), sendo estas etapas fundamentais para o desenvolvimento da sua autonomia neste campo, uma vez que corrigir ou rever

faz parte do processo de escrita e é tão importante como qualquer uma das outras etapas.

Achamos pertinente referir aqui alguns conselhos, que segundo Vila-Boas, (2001) podem melhorar a correcção, e que sintetizam um pouco, tudo o que foi referido. Para o autor o professor deve corrigir apenas o que o aluno possa aprender e enquanto ele ainda tem presente o que escreveu. As versões anteriores ao texto, os rascunhos, os esquemas, também devem ser corrigidas não só pelo professor mas em conjunto com o aluno. É importante que o professor dê instruções concretas e práticas pondo de parte comentários vagos e gerais e que arranje tempo para que na aula os alunos possam ler e comentar as suas correcções, bem como falar individualmente com cada aluno corrigindo oralmente os trabalhos deles.

É essencial que seja proporcionado ao aluno instrumentos para que o aluno se possa auto-corrigir; como dicionários e gramáticas. A correcção deve ser utilizada como mais um recurso didáctico e não como uma obrigação utilizando técnicas de correcção variadas adaptando-as às características de cada aluno.

Tal como os professores, também os alunos necessitam de alguns conselhos de forma a melhorarem as suas próprias correcções, segundo Cassany (1996, p. 125), o aluno tem de perceber que nem sempre será o professor a corrigir os seus escritos, podendo a mesma ser feita pelo próprio aluno ou por um colega seu.

Outro aspecto que o aluno deve ter presente é que o professor não lhe corrigirá todos os erros ao mesmo tempo, o professor decidirá quais os erros mais importantes de cada texto e que o aluno terá de estudar, marcando-os e pedindo ao aluno que os tente corrigir. É ainda essencial que o aluno perceba que algumas vezes o professor vai dar-lhe instruções para refazer o texto e que ele o deve fazer o mais depressa possível. O aluno deve fixar os sinais para marcar os erros dos seus textos, que o professor lhe fornecer, percebendo a sua utilidade na reescrita dos mesmos.

É importante que o aluno perceba que todas as suas dúvidas devem ser esclarecidas junto do professor e que para além de corrigir os seus textos poderá ainda corrigir os dos seus colegas, percebendo que também pode aprender com esse tipo de correcção, e que para fazer, quer as suas correcções, quer as dos colegas, pode utilizar os livros de consulta da aula como os dicionários, gramáticas, dicionários de verbos....

Estes conselhos podem trazer grandes vantagens na correcção de textos, quer para os professores, quer para os alunos.

1.7 A reescrita dos textos

Como já foi referido a reescrita é uma das competências fundamentais na aprendizagem da produção de textos, sendo o principal objectivo do processo de escrita a capacidade de rever o texto e de ser capaz de o reescrever parcial ou totalmente. Ao melhorar a sua produção escrita o aluno desenvolve novas competências textuais e evita centrar-se excessivamente no produto.

É pois de extrema importância que os professores comecem a fazer da reescrita uma prática constante nas suas aulas, levando os seus alunos a fazerem uma reflexão crítica sobre os seus textos. O objectivo deste tipo de trabalho não é passar um ano inteiro a reescrever o mesmo texto, com o mesmo tipo de mudanças a nível textual, nem levar os alunos a uma desmotivação pela escrita, mas antes levar os alunos a uma melhoria progressiva dos seus textos.

A maior parte dos professores reconhece a importância da reescrita na elaboração de um texto, mas refugia-se na falta de tempo para praticar estas actividades com os seus alunos. Para muitos professores a revisão e reescrita de textos está associada apenas à última versão do texto nos moldes de uma correcção tradicional, tal como referiu Cassany (1993).

É de extrema importância, como veremos mais à frente, que se criem, espaços nas aulas de Língua Portuguesa que se dediquem à revisão e reescrita de textos. Inicialmente este processo pode ser feito com a ajuda do professor que orienta diferentes sessões, utilizando diferentes tipologias de textos, para que as crianças façam aprendizagens significativas, pois poderão experimentar diferentes situações de reescrita e aperfeiçoar as suas próprias produções escritas para que gradualmente se sintam mais seguros e confiantes.

É essencial que se estimulem os alunos a fazerem leituras críticas dos seus próprios textos, e que a partir delas possam experimentar situações de reescrita nas suas múltiplas possibilidades podendo desta forma desenvolver-se e crescer nas suas produções escritas.

Todos os momentos de produção escrita podem e devem levar a situações de releitura e de reescrita. O importante é que estas actividades de aperfeiçoamento de textos se tornem práticas indissociáveis do processo de escrita. Contudo, e segundo Pereira (2000), não se pode pedir aos alunos que reescrevam, sem lhes terem sido ensinados as técnicas a utilizar, sem uma atitude que passa por “incitações

constantes, exercícios e sequências didáticas com fins precisos e uma grande vontade e capacidade de explicar as dificuldades e estratégias alternativas.”

Podemos então concluir, de acordo com Pereira (2000, p. 157) que “(...) só um trabalho sistemático sobre a revisão/reescrita pode ser transformador dos modos de pensamento e acção dos alunos” e lhes pode desenvolver um verdadeiro olhar crítico sobre os seus textos, levando-os assim a práticas permanentes de melhoramento e aperfeiçoamento dos mesmos.

É assim essencial que se orientem os alunos em actividades que os envolvam de uma forma activa na construção de práticas que os ensinem a planificar, a escrever, a rever a avaliar criticamente, a corrigir, a reformular, a reescrever e a fazer a construção da aprendizagem da sua escrita.

1.8 O ciclo de escrita

Esta proposta de trabalho é defendida por Barbeiro e Pereira (2007), segundo os autores esta forma de trabalhar a escrita pode conduzir ao Pensar e Agir, determinantes na obtenção do conhecimento, ou seja, aprender a escrever através da aquisição de mecanismos de mobilização, de selecção, de pesquisa e de organização da informação, não esquecendo que o ensino da escrita defendida por estes autores, deve passar pela sistematização, instrumentação e mediação do professor, tornando assim possível o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem da escrita.

O ciclo da escrita permite o recurso sistematizado às várias componentes do processo de escrita, desenvolvendo-se ao longo de várias fases como a mobilização do conhecimento prévio, recolha e selecção da informação de acordo com a instrução de escrita dada pelo professor, redacção do texto solicitado e revisão de acordo com as funções atribuídas ao texto produzido, conforme se pode verificar no seguinte quadro.

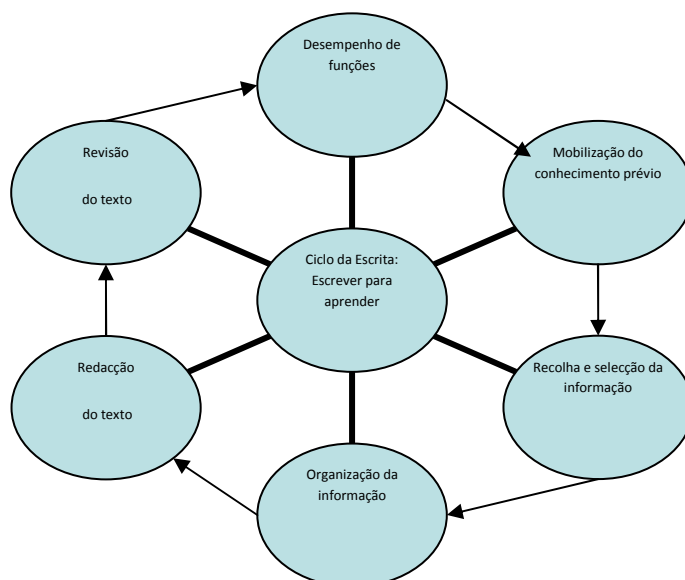


Fig.1 – Ciclo de escrita

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), a fase da Planificação, no início do ciclo, encontra-se subdividida nas fases de mobilização ou activação do conhecimento prévio em que o aluno utiliza o conhecimento que dispõe sobre um determinado tema e escreve num papel palavras soltas, é a chamada chuva de ideias, e a recolha e

selecção da informação, em que ao conhecimento prévio dos alunos se vai juntar nova informação para que se transforma em mais conhecimento, neste processo é de grande utilidade distribuir textos que contenham informações sobre o tema em análise.

Este momento tem um duplo objectivo, por um lado criar nos alunos o hábito de pesquisa orientada e por outro, ensinar-lhes a seleccionar informação importante de acordo com o tema que estão a tratar.

Uma vez que a informação desorganizada não funciona como um instrumento de aprendizagem, os alunos devem utilizar estratégias que lhes permitam organizar a informação recolhida em categorias, por exemplo utilizando esquemas e mapas semânticos. É fundamental que no início o professor ajude os alunos exemplificando.

Com base na organização da informação, passa-se à produção do texto. A utilização dos mapas facilita o ciclo de escrita, ou seja, numa configuração inicial do mapa, os alunos começam por colocar as palavras chave, de acordo com as categorias que definiram no esquema, completando á posteriori o mapa com os conceitos relacionados, sendo redigido o texto a partir desta nova versão do mapa inicial.

Passa-se depois à revisão do texto. Se o texto foi construído através da simples junção de frases, é necessário fazer uma revisão que verifique a sua combinação e articulação, que introduza por exemplo os conectores. Se o texto foi construído com a preocupação da articulação e combinação de frases é necessário rever o texto para corrigir possíveis falhas, mas também para avaliar se está completo, se poderá ser enriquecido com informação adicional ou com a explicação de termos, ou até pelo contrário, se contém informação desnecessária.

Quando o texto já está concluído pode ser colocado num suporte que o disponibilize para a turma ou para um público mais alargado, através do jornal escolar ou até de um blogue. O texto escrito pode ser alvo de estudo quando o tema tratado tem a ver com matérias curriculares e, para isso, pode ser criado um dossiê próprio onde podem ser colocados todos os textos do mesmo género, produzidos pela turma.

1.9 A escrita criativa

O problema que existe nas escolas não reside no facto de se ler e escrever pouco (...), mas sim (...) no uso que, no contexto escolar, é feito da leitura e da escrita e que não facilita, ou não permite ao acesso que se designa por forma de pensamento letrado

Canário, 2005

Segundo Santos & Santos, (2009, p. 159) “A escrita criativa opõe-se à escrita utilitária, formal ou burocrática, pelo que mereceria este adjectivo a escrita literária ou lúdica, do poema, do conto e do jogo de palavras”.

De facto, entre o prazer e a obrigação que o acto da escrita pode provocar, existe um longo percurso, mas o que é realmente essencial, é que a mesma tem de constituir-se como um momento de prazer. Só actividades de escrita plurifacetadas e motivadoras podem levar ao prazer de escrever, sendo esse um dos principais objectivos da escrita criativa.

Hoje em dia é essencial existir criatividade seja qual for o contexto. Para Santos, (2008, cit. por Santos & Santos, 2009, p. 159) a criatividade é “uma competência complexa que envolve a capacidade de ousar fazer diferente”, é pois essencial juntar a criatividade à escrita e explorar este aspecto da escrita que pode ser extremamente motivador para os alunos e que se designa de escrita criativa.

É nesse contexto que Barbeiro (2001) associa a escrita processual à criatividade, segundo o autor, existem vários aspectos que ligam a criatividade à expressão escrita, sendo eles, uma perspectiva processual; a ligação a uma determinada situação e a exigência de originalidade ou de novidade.

Segundo Barbeiro (2001), a criatividade não pode apenas ter em conta a originalidade e a espontaneidade, sem ligação a um fim numa determinada situação, pois caso isso aconteça a criatividade seria apenas um recurso ao acaso para a o espontaneísmo na construção textual, pelo contrário, a criatividade dever ser encarada como uma interacção com a situação, onde se fazem exigências e finalidades.

Nas palavras de Barbeiro (2001, p. 54), “ Desta ligação a uma situação, às suas exigências e finalidades pode ficar a máxima: a criatividade não é o caos. A criatividade é considerada nesta dupla vertente, a originalidade e a dequação.”

Segundo Barros (2008, p. 34), “a escrita criativa é mais que um conjunto de exercícios, funciona como uma possibilidade de aceder a um novo mundo, descoberto para além dos caminhos habitualmente percorridos”.

A tarefa do professor é, então, “treinar” a imaginação dos seus alunos para que surjam ideias e para que, por detrás dessas ideias, surjam actividades de escrita diferentes das tradicionais.

A tarefa da escola é desenvolver nos alunos competências para que eles sejam capazes de elaborar textos que lhes permitam o acesso às múltiplas funções que a escrita pode desempenhar. Desta forma, é essencial que os professores promovam, o mais cedo possível, actividades de escrita criativa, e para que isso seja conseguido devem orientar os alunos nesse processo de forma a ajudá-los a descobrir o mundo da imaginação, onde tudo, ou quase tudo, se torna possível.

Rodari (2006, cit. Por Santos & Santos, 2009, p. 160) refere que “nas nossas escolas, a imaginação é tratada como a parente pobre, em favor da atenção e da memória. Ora, as crianças de hoje precisam, cada vez mais, de sonhar, de dar largas à fantasia, de criar um mundo imaginário”.

É necessário colocar os alunos perante propostas de escrita de complexidade crescente a todos os níveis, de modo a estimular a sua imaginação e a despertar neles novas ideias.

Tal como já foi referido, o professor deve ser o mediador de todo o processo, numa primeira fase, pensando e escrevendo com os alunos, propondo-lhes diferentes e diversas actividades, que vão permitir que os seus alunos, adquiram uma autonomia nas suas competências de escrita, sendo capazes de os avaliar criticamente no final. Barbeiro (1999, cit. por Santos & Santos, 2009, p. 161) confirma esta ideia quando diz que “a avaliação dos textos elaborados, no âmbito da escrita criativa, deve ser feita em conjunto professor/aluno, sempre numa perspectiva construtiva, ou com sugestões dos colegas, em grande grupo, para aperfeiçoar. O lema é fazer melhor pois o texto nunca está acabado.”

Nas sessões de escrita criativa, o importante não é chegar ao fim, mas percorrer o caminho, dando valor às diferentes ideias, ao vocabulário e à pontuação que não é comum no seu dia-a-dia. O importante é levar os alunos a associar e a exprimir as suas ideias de uma forma diferente.

Actualmente, como já referimos, os professores deparam-se com alguma dificuldade em motivar os seus alunos para a escrita, sendo esta uma boa forma de o fazer. É ainda de referir o grande “peso” dado pelo programa ao aspecto lúdico e a as

inúmeras referências ao “prazer” de escrever em detrimento da escrita planificada. É certo que as crianças deste ciclo de escolaridade, mostram muito interesse por actividades de escrita que proporcionem prazer e riso, mas não podemos esquecer que não pode existir primazia de uma em detrimento da outra, tal com afirma Vilas-Boas, (2001, p. 41)

Esta perspectiva programática contribui fortemente para um grave problema de índole pedagógica relativo ao ensino aprendizagem da escrita: professores pouco habituados a trabalhar em grupo e a reflectir sobre a sua prática, na ânsia de proceder correctamente, isto é, de cumprir o programa, socorrem-se dessas ajudas onde podem encontrar muitas sugestões de actividades lúdicas e expressivas. (...) Só que estes aspectos têm que surgir associados à pedagogia da escrita e não em vez da pedagogia da escrita.

1.9.1 Técnicas de escrita criativa

Tal como Menéres (1999), também nós verificamos que os nossos alunos se divertem imenso com este tipo de actividades, sendo muitas vezes este o caminho para posteriormente procurarem um rigor e um equilíbrio da escrita e também para desenvolverem um maior gosto pela escrita.

As diferentes técnicas de escrita criativa que a seguir se apresentam, assentam principalmente na palavra como ponto de partida mas podem levar a diversos pontos de chegada. Estas actividades estão direccionadas para o nosso ciclo de ensino, embora possam ser utilizadas noutras faixas etárias se forem adaptadas.

Escolhemos estas actividades por acharmos que eram as que mais se enquadravam no tema em estudo. Demos início à aplicação de cada uma destas técnicas apresentando-as primeiramente e escrevendo o seu nome no quadro, pois não podemos esquecer que, e de acordo com Morissette e Gingras (1994, p.159), “ o aluno aprende uma atitude mais facilmente e em menos tempo, se quem ensina dedicar primeiro algum tempo e trabalho a demonstrar-lhe o significado e consequências pessoais dessa aprendizagem.”

Palavra puxa palavra

Acerca desta técnica Menéres (1999) refere que não basta que uma palavra “puxe” outra, de qualquer maneira, mas que se pode tentar um esforço de rigor poético ou estético. A não ser que se pretenda mesmo “voar” por todo um mundo possível e aberto, sem preocupação de causalidades ou de sequência de discurso... De qualquer maneira, apontar as probabilidades, de modo a que o que for escolhido o seja conscientemente pelo aluno.

O professor dá início a esta técnica pedindo aos alunos para escreverem uma frase inventada no momento, com seis a dez palavras, explicando de seguida que a última palavra dessa frase deverá iniciar a frase seguinte e assim sucessivamente.

Cada aluno cria então o seu texto, durante o tempo previamente combinado com o professor e de acordo com o número de linhas pedido, e dá-lhe um título.

A actividade termina através da leitura feita por todos os alunos dos seus textos podendo a turma escolher três deles para serem aperfeiçoados na(s) aula(s) seguinte(s).

Número puxa palavra

Segundo Menéres (1999, pp. 41- 42) o desenvolvimento desta técnica faz-se da mesma forma que a anterior, substituindo as letras por “algarismos, números que podem ser seguidos, mas também se podem escrever ao acaso, ou só pares ou só ímpares, ou como se quiser”.

O professor deve dar início a esta actividade começando por explicar que cada aluno terá de escrever os números, linha a linha, numa folha, podendo sugerir um tema ou não. Seguidamente cada aluno cria o seu texto, de maneira a que a primeira palavra a registar na linha comece pelo número que aí se encontra.

Acróstico

A técnica do acróstico “consiste em iniciar cada verso com uma letra de uma palavra escrita verticalmente. O conteúdo do poema deve relacionar-se com o significado dessa palavra.” ME/DGEBS (1993).

No que diz respeito a esta técnica o professor dá início à mesma sugerindo que cada aluno escreva um pequeno poema e que pense em algo sobre o que vai escrever, sem que a palavra faça parte do conteúdo, com a excepção de a mesma existir obrigatoriamente na vertical, no início de cada verso. O aluno escreve então a palavra pensada, na vertical, colocando cada uma das suas letras no início das linhas, iniciando de seguida a escrita pela letra registada na linha, de maneira a que o conteúdo do pequeno poema se relacione com o significado da palavra. Dá-se por encerrada esta actividade fazendo-se a leitura dos poemas criados, pelo próprio autor, pelo colega do lado ou pelo professor.

Lipograma

O Lipograma também é conhecido por Letra Proibida e segundo o ME/DGEBS (1993, p. 97)

consiste em escrever um texto omitindo uma ou várias letras do alfabeto (...) bastante utilizado na Grécia e em França - afigura-se valioso na prática lectiva, não tanto pela qualidade dos textos obtidos como pelas capacidades e competências que exercita:

- desencadeia a produção de texto (quer da raiz, quer por transformação de um texto pré-existente);

Provoca a mobilização de vocabulário/expressões alternativas para um dado contexto

– mecanismo essencial ao aperfeiçoamento da escrita.

Quanto maior for o número de letras a suprimir maior é a dificuldade sentida pelas crianças na sua realização, tornando-se ainda mais difícil quando as letras são vogais.

Segundo o referido pelo ME/DGEBS (1993, p. 97) “o lipograma pode ser acompanhado de um jogo suplementar em que a ordem alfabética determina a letra a suprimir, parágrafo a parágrafo ou linha a linha”.

Esta actividade é iniciada pelo professor através da apresentação do texto que irá ser trabalhado, fazendo-se de seguida a leitura do mesmo e esclarecendo o significado de palavras desconhecidas. De seguida é feita a escolha da letra a suprimir, alertando-se os alunos para o facto de não poderem fazer grandes alterações contextuais. O aluno dá então início à reescrita do texto, fazendo depois a sua leitura e eventual aperfeiçoamento.

Esta palavra faz lembrar

Esta actividade pode ser desenvolvida individualmente ou em grupo.

O professor selecciona uma palavra ou conjunto de palavras relacionadas com a(s) palavra(s) de partida e coloca-as na vertical. O aluno escreve palavras ou expressões que comecem pela letra que está na vertical, relacionadas com a palavra escolhida pelo professor. E dá início à redacção do texto, finalizando-se esta actividade através da leitura dos textos e eventual aperfeiçoamento dos mesmos.

Abecedários temáticos

Relativamente a esta actividade o professor escolhe um tema e escreve no quadro o abecedário em maiúsculas, (uma letra no início de cada linha). O aluno dá início à actividade escrevendo à frente de cada letra uma palavra começada pela letra em questão e que tem de estar relacionada com o tema escolhido previamente.

Esta actividade pode ser feita colectivamente, no quadro, ou individualmente e neste caso os alunos finalizam a actividade fazendo a leitura do texto e reformulando-o caso seja necessário.

Fábrica de histórias

Os alunos produzem textos de acordo com cartões que possuem imagens, que vão retirando dos bolsos de um avental, com a seguinte sequência: Quem?, Quando?, Onde?, O quê e para quê?, Como?, Aliados, Opositores, Final.

Os alunos escrevem as suas histórias fantásticas, a partir das indicações dadas e apresentam-nas aos colegas. Segundo Santos e Santos (2009, p. 167),

das comparações de textos da turma, os alunos poderão escrever listas de personagens, locais, tempos, aliados e opositores, objectivos e meios de os conseguir, como propostas futuras de novas histórias.

Também poderão construir histórias utilizando mapas, fornecidos pelo professor, a partir de uma personagem e conduzi-la de encruzilhada em encruzilhada, escolhendo os caminhos que se lhes apresentarem, ou serem os alunos a construir o mapa semântico da história, que servirá como resumo e que, posteriormente, desenvolverão.

É importante referir que as técnicas de escrita criativa aqui referidas constituem algumas das muitas que se podem utilizar em contextos de ensino-aprendizagem,

sendo as mesmas, uma prática em contínua evolução, pois a criatividade de cada professor fomenta a adequação e criação de técnicas de escrita criativa mais adequadas aos seus alunos. Não podemos também ignorar as vantagens da dinamização deste tipo de escrita, tal como refere Ançã (1989, p. 8) “Se o aluno se sentir suficientemente motivado para a escrita, se compreender as suas etapas, o seu percurso desde que é escrito até que é lido, e a sua finalidade, será bastante mais fácil a integração da escrita na aula do Português.”

Desta forma o professor tem de saber aproveitar a escrita criativa para melhorar o desempenho linguístico e criativo dos seus alunos e para a motivação da mesma.

CAPÍTULO II

2. Oficinas de Escrita

Achámos pertinente começar este capítulo referindo a ideia de Calkins (1988), onde a autora relata a forma como se trabalha a escrita na maioria das salas de aula. A autora refere que temos de abandonar este tipo de trabalho se queremos alunos implicados e motivados no processo de escrita, há que dar tempo aos nossos alunos para que eles possam verdadeiramente escrever. A abordagem do processo de escrita requer um ritmo e uma estrutura de sala de aula diferentes daqueles que são utilizados nas nossas escolas. Se queremos alunos verdadeiramente implicados na sua escrita, se queremos que eles planifiquem e reescrevam, e compartilhem os seus textos com os outros, enquanto escrevem, temos de lhes dar tempo. Um esforço prolongado e a insistência são essenciais, para a uma boa escrita; no entanto, estas características são contrárias às práticas das nossas escolas modernas. Vivemos numa sociedade sem tempo para ensaios e rascunhos.

As oficinas de escrita são então, e de acordo com Vilas-Boas, 2001, aulas ou sequências de aulas em que só se escreve, segundo o autor alguma bibliografia refere as oficinas de escrita como aulas em que só se trabalha a escrita criativa ou lúdica e não é sob esse prisma que encaramos as oficinas de escrita, mas antes enquanto um espaço em que ensinamos os nossos alunos a planificar, textualizar, rever e reformular os seus escritos, podendo também estar ligados às oficinas os aspectos lúdicos e criativos.

Hedge (2000, p. 9) confirma esta ideia ao afirmar que “As tarefas de escrita na aula devem ser organizadas de modo a reflectir a maneira como trabalham os bons escritores. Os professores devem encorajar os alunos a passar por um processo de planificação, organização, composição e revisão.”

A promoção de oficinas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa tem por objectivo implementar na sala algo diferente, que motive os alunos para a escrita, e que os leve a participar na aula, promovendo o empenhamento do aluno no seu processo de aprendizagem, bem como possibilitando a interacção e interajuda entre colegas. O papel do professor é fazer um acompanhamento individualizado de todos

os seus alunos, podendo dispensar mais atenção a quem revela mais dificuldade, orientando-os desde a fase da planificação até à reformulação dos seus textos.

Como já referimos, as oficinas de escrita podem ser uma excelente estratégia para motivar os alunos para a escrita, combatendo assim o desinteresse que muitos jovens manifestam pela mesma.

Numa oficina de escrita o professor deixa de ser um professor tradicional, que corrige textos-produto dos alunos para passar a ser um orientador do seu trabalho, ou seja, do texto processo. Através da oralidade, o professor, de uma forma contínua, vai questionando os seus alunos sobre os seus escritos, levando-os à consciencialização dos aspectos que devem ser alterados no texto e ao modo como o podem fazer. Não queremos com isto dizer que os professores não fazem um acompanhamento individualizado dos seus alunos na sua prática diária, mas não o fazem de um modo planificado e contínuo, facto que é possibilitado através das oficinas.

Outro aspecto a ter em conta é o tempo necessário para realizar uma oficina de escrita. Segundo Vilas-Boas (2001, p. 36),

o tempo consagrado a uma oficina é variável, depende de factores como a idade dos alunos, o tipo de erro(s), ou de texto(s) que se vai trabalhar, o número de alunos por turma com verdadeiras dificuldades, etc.; de qualquer modo as oficinas são sempre constituídas por uma sequência maior ou menor de aulas, ao longo de vários dias ou semanas,

pois os nossos alunos precisam de tempo para escrever e é função do professor conceder-lho.

Um aspecto que já foi focado é o tipo de trabalho que se pode fazer numa oficina de escrita. Antes de mais o professor apresentará um tema do interesse dos alunos, aos alunos factor que vai desencadear alguma motivação. O aluno, com a ajuda, fará a planificação do que vai escrever, bem como a textualização, revisão e aperfeiçoamento do texto. Este trabalho de produção de texto também pode ser feito por pares de alunos pois, e segundo Hedge (2000, p. 12), “escrever em colaboração na sala de aula gera discussões e actividades que encorajam um verdadeiro processo de escrita”. No final, é importante fazer a edição dos trabalhos, passando numa primeira fase pela leitura dos textos escritos e, numa segunda fase, pela publicação dos mesmos, através do blogue da turma ou do jornal escolar, por exemplo.

Segundo Vilas-Boas, (2001, p. 37) “a oficina implica, (...) um papel activo por parte dos alunos e professores. Estes devem estar disponíveis para conversar com os alunos, para incentivar os mais fracos e desmotivados, não se devem preocupar com a classificação de cada texto, mas com o seu aperfeiçoamento”, no entanto é

importante ir encorajando o aluno ao longo do seu processo de escrita, podendo-o fazer oralmente ou através de pequenos comentários escritos nos seus textos.

Em relação ao acompanhamento que o professor pode fazer no decorrer da oficina de escrita, Vilas-Boas (2001), baseando-se no pensamento de Cassany, referem-nos as entrevistas, que podem de correr da seguinte forma:

Em primeiro lugar o aluno verbaliza o que está a fazer e o professor vai-lhe fazendo perguntas que o ajudem a fazer essa verbalização. De seguida o aluno e o professor lêem o texto elaborado, em conjunto, e comentam-no e por último os dois, professor e aluno, decidem de que forma podem continuar.

Vilas-Boas (2001, p. 38), refere ainda Garrinson, para sintetizar a relação professor aluno durante uma oficina de escrita.

a) Em cada aula da oficina cada aluno deve poder falar com o professor pelo menos uma a duas vezes. Isto significa que o professor tem de repartir o seu tempo com equidade e que deve controlar as entrevistas que realiza. Pode usar um caderno para esse controlo.

b) Poupa bastante tempo marcar nos escritos dos alunos de que é que se falou e até onde se comentou o texto. Ou seja, anotar uma ou duas palavras chave sobre o tema da redacção e marcar o ponto do texto até onde se comentou. Estas notas são de muita utilidade na entrevista seguinte, quando o professor tem de recordar em muito pouco tempo o que se fez na entrevista anterior (o tema do texto, onde ficou o comentário, etc).

Esta proposta possibilita o acompanhamento individual, o incentivo, o diálogo e a colaboração entre o professor e o aluno, tornando o seu trabalho mais produtivo.

Segundo Vilas-Boas (2001, p. 38), “o grande interesse desta forma de trabalhar é permitir o aperfeiçoamento de textos através da correcção oral, de entrevistas que promovam um diálogo interactivo que auxilia a clarificação de ideias e a progressão do texto.”

Vilas-Boas (2003) refere alguns princípios gerais e específicos que devem ser tidos em conta aquando da realização de uma oficina de escrita. Relativamente aos princípios gerais, deve ser elaborada “uma planificação aberta” em função das necessidades dos alunos, usando materiais adequados e diversificados; promover o ensino-aprendizagem numa perspectiva de diferenciação pedagógica, é outro aspecto a ter em conta; apresentar aos alunos actividades que eles sejam capazes de realizar, devendo o professor partir do conhecimento prévio das suas dificuldades e capacidades; fazer uma interacção contínua com os seus alunos, “observando o seu trabalho, apoiando-os nas suas dificuldades, conversando com eles, revelando capacidade de adaptação rápida às suas necessidades, (...), assumindo um papel activo que os motive e entusiasme.” (Vilas-Boas, 2003, p. 27); organizar as aulas de uma forma sequencial, adaptadas às necessidades dos alunos; fomentar situações de

trabalho autónomo, de modo a que o professor possa disponibilizar mais tempo para os alunos com mais dificuldades, facilitar a interacção entre os alunos; dialogar com os alunos continuamente, para que sejam explicitadas “as regras de trabalho a realizar, levar os alunos a verbalizarem eles próprios as etapas do seu trabalho, a porem em comum dificuldades e soluções com interesse geral, a apresentarem os seus sucessos e insucessos, a explicarem como vão construindo os seus conhecimentos” (Vilas-Boas, 2003, p. 27); e finalmente avaliar numa perspectiva formativa, ou seja, o professor vai observando de uma forma contínua os textos escritos e intervém sempre que necessário de forma a que o aluno ultrapasse as suas dificuldades.

Relativamente aos princípios específicos, Vilas-Boas (2003), defende que devemos ter em conta a diversidade dos alunos, planificando actividades de acordo com essa diversidade.

Outro aspecto relevante e que já foi referido é o facto de o professor estar em constante interacção com os seus alunos, cooperando com eles, respondendo às suas dúvidas e solicitações, indicando-lhes erros e dando-lhes indicações para a revisão e reformulação dos seus textos. Estas indicações podem ser dadas por escrito uma vez que oralmente podem ser esquecidas, quer pelos alunos, que vão chamar de novo o professor, quer pelo professor que devido ao elevado número de textos deixa de ter presente as indicações que deu. Numa fase posterior o professor vê as anotações que fez nos trabalhos dos alunos e se as suas instruções foram tidas em conta ou não.

As aulas de uma oficina de escrita devem ser dedicadas exclusivamente ao ensino-aprendizagem da escrita, podendo aqui ser trabalhados todos os aspectos com ela relacionados, inclusive a gramática.

Outro factor relevante numa oficina de escrita é que os alunos devem ler sempre aquilo que escreveram, uma vez que eles gostam bastante de ler os seus trabalhos e isso pode servir para a sua própria motivação ou para a motivação dos colegas para a escrita. A leitura dos textos que escreveram pode ainda ajudar a identificar aspectos que devem ser reformulados ou, ao contrário, que sejam um bom exemplo.

Segundo Vilas-Boas (2003 p. 32), “A leitura não deve ser passiva, isto é não se trata somente de ler os textos e nada mais. O professor deve encorajar os alunos a explicarem que tipo de texto escreveram, a exibirem os rascunhos apontando os principais problemas de estruturação com que se depararam.”

Antes de dar início à oficina, o professor deve esclarecer quais as regras de trabalho e apresentar a forma como vai funcionar a oficina.

Como já foi referido, o trabalho de cooperação entre os alunos deve ser uma constante no decorrer das oficinas, podendo estes ajudar-se mutuamente antes até de pedir ajuda ao professor.

Estamos certos de que tornar este tipo de ensino - aprendizagem, uma prática diária, depende única e exclusivamente dos professores.

CAPÍTULO III

3. A Escrita e as outras competências

A escrita está relacionada com outras competências da língua, a leitura, a oralidade e o conhecimento explícito. Cassany (2001), assume a complementaridade de todas as habilidades linguísticas ao atribuir-lhes um carácter recursivo que vai da simples escuta, à complexidade da fala, até à subsequente aprendizagem da leitura e da escrita.

Estamos certos da relação existente entre leitura e escrita pois é inegável a motivação, que o leitor pode ter para escrever, depois da leitura de um texto, ou de uma história, podendo ocorrer também o contrário, quando o escritor depois da redacção do seu texto sente orgulho na sua leitura.

Azevedo (2006) defende que a leitura influencia a expressão escrita pois a leitura dá aos leitores uma competência necessária nas várias situações do quotidiano, bem como modelos de organização textual.

Para além da relação entre a leitura e a escrita, não podemos deixar de referir a relação existente entre o código oral e o escrito, pois a escrita, assume-se muitas vezes, como uma representação do oral.

É nesta linha de pensamento que percebemos a escrita relacionada com todas as outras competências, focando de uma forma mais pormenorizada a sua relação com a oralidade, a leitura e o conhecimento explícito.

3.1 A Escrita e a Oralidade

“As relações entre a escrita e a oralidade não podem ser entendidas de forma linear, como se uma fosse separada da outra ou totalmente dependentes.”

Pereira & Azevedo (2005, p. 7)

Muito frequentemente, a escrita, no ambiente escolar é encarada como a representação gráfico-alfabética da fala. Desta forma, aprender o alfabeto significa reconhecer que determinados elementos gráficos, ou seja, as letras, correspondem ou representam sons no mundo físico. Partindo desta ideia, aprender a escrever seria somente aprender a transcrever a fala. É certo que numa escrita alfabética, como é a do português, não pode ser negado que existe uma relação entre a oralidade e a escrita. No entanto, sabemos que se pensarmos na escrita como uma transcrição pura e simples da oralidade, ou seja, do som, nos apercebemos dos imensos problemas com que os professores se debatem na sala de aula devido a esse facto.

É frequente alguns professores dizerem que o aluno escreve mal, porque escreve como fala e também fala mal. Também somos confrontados com os professores que se interrogam sobre uma situação contrária: “porque é que o meu aluno escreve mal se fala tão bem?”

Se a relação entre a escrita e a fala fosse uma representação directa, ou seja a escrita seria a forma de transcrever a fala, as questões levantadas pelos professores seriam fáceis de resolver.

De facto, segundo Pereira e Azevedo (2005, p. 7)

A produção verbal escrita possui um nível de dificuldade superior ao da produção verbal oral, já que o locutor tem de ser capaz de gerir e avaliar não só o conteúdo a dirigir ao destinatário, como a linguagem a ser mobilizada em relação com esse mesmo conteúdo.

Na verdade, se alguém quer escrever um texto tem que pensar na linguagem a utilizar, enquanto que no discurso oral não é necessária essa reflexão. É nesta forma de encarar a linguagem que o professor tem um papel determinante.

Todos os dias nos deparamos com crianças que não revelam qualquer problema em construir uma narrativa oral, mas que quando a têm de produzir por escrito, apenas escrevem umas frases que nada têm a ver com o que produziram

oralmente e que em nada se assemelham a um texto. E é neste aspecto que se evidencia a necessidade do professor trabalhar a competência redaccional. Nestas circunstâncias os alunos podem apropriar-se

das características dos textos escritos e da língua escrita, através da leitura comentada pelo professor e através do ditado do aluno ao professor. As trocas orais permitem que o aluno se aperceba de que há “uma ordenação escrita” dos textos e daí que o seu ditado sofra transmutações para essa língua escrita. (Pereira & Azevedo, 2005, p. 7).

Tanto o oral como o escrito devem ser trabalhados de uma forma explícita, quer isoladamente quer interligados, não podemos no entanto passar da produção oral para a produção escrita de uma forma drástica, “deve-se, por um lado, preceder o escrito de uma ‘fala’ sobre o conteúdo e a retórica dos textos a produzir e, por outro, fabricar situações intermediárias entre o oral dialógico interactivo e o escrito formal.” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 8).

3.2 A Escrita e a Leitura

“O papel do domínio da capacidade de ler e escrever é fundamental na escola, porque é o melhor ou o pior domínio dessa capacidade que vai determinar o uso que se irá fazer da capacidade de ler e escrever.”

Lopes, (n. d.)

Ensinar a ler e a escrever são tarefas da escola, seja qual for a disciplina ou a área em questão, uma vez que ler e escrever são os meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender e constituem competências para a formação do estudante, sendo que “ensinar é dar condições ao estudante para que este se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimentos”, (“Ler e escrever: compromisso da escola”, 2009).

Numa primeira instância, ensinar a ler e escrever é alfabetizar, levar o aluno ao domínio do código escrito. E é sempre bom ter em conta o que nos dizem as actuais pesquisas sobre o processo de alfabetização. Ao alfabetizar-se, o aluno não está apenas a transpor a língua que já fala para um outro código, mas está a aprender uma outra língua, a língua escrita, isto porque a língua que falamos não é a mesma que escrevemos, havendo, assim, aprendizagens específicas que devem ser consideradas por nós, professores.

A escola é o espaço privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo da criança com o ler e o escrever. Para muitas crianças a escola ainda é o único lugar onde encontram livros e onde estas entram em contacto com os mesmos. Assim, cabe à escola a tarefa de levar o aluno a ler e escrever, a atrever-se a persistir nesta aprendizagem entre ensaio e erro, a construir as suas próprias hipóteses a respeito do sentido do que ele lê e do que ele escreve, a assumir pontos de vista próprios para escrever a respeito do que vê, do que sente, do que viveu, do que leu nos diversos suportes que existem, do que ouviu na aula e do que vê no mundo, promovendo nos seus textos um diálogo entre vida e escola, mediado pelo professor, um leitor mais experiente. É na escola que se podem promover, por meio da leitura, as diferentes aprendizagens de cada área de

conhecimento e do mundo. Não é, portanto, uma tarefa simples e, no entanto, possui um grandioso alcance na vida de todo e qualquer estudante: crianças, jovens e adultos.

Se não levarmos os alunos a praticar a leitura através de actividades que promovam também a escrita e o diálogo, a escola correrá o risco de restringir-se à reprodução. Essa, aliás, é uma prática que deve ser cada vez mais rejeitada: as actividades de leitura e escrita, nas diversas modalidades, transformadas em ritual burocrático, no qual o estudante lê sem poder discutir, lê sem compreender, responde a questionários mecanicamente e escreve textos procurando simplesmente concordar com as ideias do professor ou da professora.

Mais importante do que reter a informação obtida pela leitura dos muitos textos, nas muitas áreas que compõem o currículo escolar, as actividades de leitura e escrita devem proporcionar aos alunos condições para que estes possam, de uma forma permanente e autónoma, localizar novas informações pela leitura do mundo, e expressá-las, escrevendo para e no mundo. Assim, leitura e escrita constituem-se como competências não apenas de uso, mas igualmente de compreensão da vida em sociedade.

O professor é aquele que apresenta as diferentes possibilidades de leitura: livros, poemas, notícias, receitas, paisagens, imagens, mapas, gráficos, símbolos, etc. É o professor que pode ajudar a criança a desenvolver capacidade de interpretar e estabelecer significados dos diferentes textos, criando e promovendo variadas experiências, situações novas, que levem a uma utilização diversificada da leitura e escrita, tornando assim possível a formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana no dia-a-dia.

Ler e escrever são tarefas privilegiadas na escola, quer seja na sala de aula, no recreio, na biblioteca, ou refeitório. Enfim, a escola deve ser encarada como um espaço de estímulo às diferentes relações com a leitura e também com a escrita.

Consideramos a sala de aula o espaço privilegiado para a prática da leitura e da escrita porque esta pode ser o lugar onde se cria o vínculo com a leitura, é o lugar onde o professor ensina, onde ele mostra a presença e a importância da leitura através das mais diversas estratégias: os livros que traz e apresenta à turma, a promoção do canto da leitura, as leituras que faz com os alunos, etc.

De acordo com Pereira (2008, p. 48), "Se ninguém pode negar que a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, também parece ser

inegável que a escrita – bem ensinada - é um poderoso contributo para a aprendizagem da compreensão leitora.”

Hayes (1995, cit. por Pereira, 2008, p. 49) evidenciou a importância da leitura no processo de escrita, referindo três etapas para essa relação. A primeira, é o ler para compreender, que dá ao leitor matéria para escrever, ou seja, a qualidade dos textos escritos, muitas vezes, depende da compreensão leitora de quem os escreve. A segunda etapa, a capacidade de ler para compreender instruções, permitindo ao aluno a interpretação correcta das instruções escritas, e por último a leitura avaliativa, sendo esta a leitura que permite ao aluno a revisão textual. O autor distingue assim,

o modelo de leitura para compreender o texto - acto de ler é encarado como um processo em que o leitor está, sobretudo, preocupado com a significação do texto e pouco atento aos problemas de carácter estilístico do mesmo – modelo de leitura para avaliar um texto em que também conta a significação, mas em que o leitor está igualmente preocupado com as suas características estilísticas. (Hayes 1995, cit. por Pereira, 2008, p. 49)

Ler e escrever implicam redimensionar as práticas e os espaços escolares, levando a uma reflexão sobre a relação pessoal com o desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula e propondo novos modos de ser e fazer o ler e o escrever na escola: a formação de cidadãos e cidadãs para um mundo em permanente mudança nas suas escritas, e cada vez mais exigente quanto à qualidade da leitura e da escrita.

3.3 A Escrita e o Conhecimento Explícito da Língua

O conhecimento explícito da língua, a que nos referimos habitualmente como gramática, é apresentado nas orientações curriculares como sendo “a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua.” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 91).

O conhecimento do funcionamento da língua pode trazer inúmeras vantagens ao desenvolvimento, quer da escrita, quer da leitura.

Como já foi referido, aprender a ler e escrever é uma tarefa árdua, visto que o nosso sistema de escrita assenta num alfabeto que representa de uma forma isolada os sons da fala. Por sua vez os sons organizam-se em vogais e consoantes, de acordo com as suas características articulatórias, sendo de extrema importância o desenvolvimento da consciência fonológica na criança, aquando da sua entrada para a escola, ou se possível, ainda na pré-escola, ou seja, antes da criança ser iniciada nas competências escrita e leitora.

As actividades de desenvolvimento da consciência fonológica ajudam a criança na distinção dos diferentes sons que compõem uma palavra. A consciência fonológica facilita a associação dos sons às letras na leitura e a segmentação de palavras na escrita. De acordo com Blevins (1997, cit. por Silva, 2008, p. 102), “a consciência fonológica é crítica para o desenvolvimento da leitura e da escrita porque as crianças que não têm este tipo de consciência linguística estão entre os piores leitores.”

Está assim demonstrado que o desenvolvimento da consciência fonológica implica o sucesso da leitura devido à natureza ortográfica da língua portuguesa, cujas unidades mínimas são os fonemas, representado pelas letras na escrita.

Nas palavras de Silva (2008, p. 102),

Esta consciência fonológica equipa, pois, a criança com um entendimento suficiente da estrutura sonora para usar no momento em que contacta com as letras e ajuda a entender as relações entre letras e sons. Dado que a relação entre som e letra não é totalmente biunívoca no sistema ortográfico português (cada letra ou dígrafo pode ter diferentes realizações fonéticas em função da posição que ocupa na cadeia fónica), só a tomada de consciência das regras de representação do sistema ortográfico permitirá à criança ultrapassar as dificuldades que este lhe coloca. Assim, tal como a criança é levada a aplicar a regra que dá conta da leitura do grafema <s> como [z] em contexto intervocálico, de igual forma é possível levá-la a explicitar a regra (que geralmente a criança acaba por descobrir e interiorizar ao fim de pouco tempo de iniciação, sem que tal seja alguma vez explicitado) que dá conta do facto de o som [u] ser sempre representado pela letra <u>

quando ocorre em sílaba tónica e nunca poder ser dessa forma representado quando ocorre em sílaba átona final.

Além de se desenvolver nas crianças a consciência fonológica é ainda importante desenvolver nas crianças outros aspectos de consciência linguística, tal como a consciência de palavra e de frase. De facto, para a criança conhecer as regras a que a escrita está sujeita é determinante o conhecimento gramatical, que permite perceber as relações entre as palavras e as frases ou entre as frases e o texto, possibilitando dessa forma generalizações e tornando explícitas as operações que realizamos.

Relativamente à escrita as áreas que podem se afectadas pelo conhecimento gramatical inserem-se na questão ortográfica e na questão da micro-estrutura textual, mais especificamente a pontuação. Silva (2008, p. 103) confirma esta ideia ao referir que

ao contrário do que se crê, o sistema de pontuação actual não se rege apenas por critérios de natureza fonológica. Para além de marcar a entoação e as pausas, o sistema de pontuação é determinado ainda por questões de natureza sintáctica, dado que não se legitima a utilização de sinais de pontuação para separar unidades entoacionais seleccionadas como argumento do verbo de que dependem.

A um nível de macro-estrutura, podemos perceber os benefícios do conhecimento explícito da língua em termos da expressão escrita, quer da

compreensão leitora, nomeadamente no que à explicitação dos diferentes géneros textuais respeita. Com efeito, a identificação do género textual facilita o processamento em termos de leitura e escrita, dado que as estratégias utilizadas para ler /escrever um poema são distintas das que activamos face à proposta de leitura/ escrita de um relatório, por exemplo. Silva (2008, p. 104)

Concluimos assim que o ensino-aprendizagem da gramática melhora as competências da leitura e da escrita e ainda desenvolve as capacidades de análise, síntese e abstracção que estimulam o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais ao desenvolvimento de outras áreas.

CAPÍTULO IV

4.Os professores e a escrita

4.1 O professor: motivador ou desmotivador da escrita

“Para favorecer o gosto pela escrita há que levar à prática uma didáctica da escrita assente na liberdade, num clima estimulante, onde o aluno sintá prazer no que escreve...”

Lopes (n. d.)

Um grande número de alunos rejeita o acto de escrever, considerando-o difícil e, até mesmo, penoso. Parece-nos, então, que levar os alunos a escrever apenas com o objectivo de treinar estruturas e desenvolver competências de escrita não cativa os adolescentes, tornando-se imprescindível a criação de situações que favoreçam o gosto pela escrita. Se é verdade que só se aprende a escrever, escrevendo, como já referimos, evidencia-se então a necessidade de estimular os alunos a fazê-lo, libertando-os da imagem da escrita como exercício académico e sem utilidade imediata.

Quando o professor põe os alunos em contacto com a escrita pela primeira vez, deve fazê-lo de uma forma prudente e elogiosa, na tentativa de os cativar, fazendo-os crer que são capazes, que têm sempre algo para contar, para partilhar com o professor e com os seus colegas e, tal como na leitura, o professor também deve escrever, escrever tanto quanto puder. Por exemplo, ao ler um conto o professor pode escrever o seu título no quadro; pode escrever a lista dos alunos que faltam; pode tomar notas no quadro sobre o que está a discutir ou a ensinar no momento, etc., enfim se o professor quer que os seus alunos aprendam a manejar e a valorizar a linguagem escrita, deve servir-lhes de modelo, mostrando-lhe como o faz pessoalmente.

Um aspecto relevante na motivação para a escrita é que, desde cedo, a criança veja a escrita como um auxiliar de estudo e do trabalho escolar.

Algumas crianças não possuem hábitos de leitura, facto esse provocado pela falta de um modelo de leitura uma vez que nas suas casas não se lê ou se lê muito pouco. Realmente este é um elemento muito relevante e altamente correlacionado com a eficiência das crianças ao lidarem com a linguagem escrita.

A melhor arma para compensar este défice é fazer na escola aquilo que não é feito em casa e que neste momento está a ser feito através do Plano Nacional de Leitura. Para isso a linguagem escrita deve ser usada nas suas diferentes funções, quer como instrumento de aprendizagem, quer como veículo de informação ou fonte de prazer, evitando associá-la sempre à mesma actividade escolar sem significado, repetitiva, sem justificação, arbitrária, ou alheia às necessidades das crianças.

O professor tem de desmistificar o acto da escrita, transformar algo que os alunos consideram penoso em algo que eles gostem de fazer. Para que tal aconteça, a produção escrita, feita pelas crianças, deve ser o ponto de partida para a descoberta e aprendizagem da língua, em interacção com os colegas, com o professor e também com os pais, outros professores, outros leitores e escritores.

Desde a entrada para a escola, deve ser dada à criança a possibilidade de falar, de escrever e de ler em situações reais de comunicação. A tarefa do professor, segundo Santana e Neves (1997, p. 20), é a de “secretariar os seus alunos, primeiro registando as suas falas, enquanto eles não têm competências de escrita para o poderem fazer, e posteriormente trabalhando com eles os textos que produzem, como forma de aprender a escrever melhor, e pondo à sua disposição materiais e instrumentos de apoio, de consulta e auto correcção.”

Para que as crianças escrevam e gostem de o fazer, precisam de entender que todos os escritos podem ser melhorados, transformados e reformulados e que para isso podem contar com a ajuda do professor. Este deve valorizar sempre as produções dos alunos acentuando os seus aspectos positivos e colaborando no aperfeiçoamento e na reescrita dos mesmos, não se limitando apenas a julgar e a corrigir o que foi produzido.

Durante toda a sua escolaridade, é fundamental que a criança perceba a utilidade da escrita, o poder que dá um domínio suficiente da escrita, o prazer que pode proporcionar, e que para a mesma o simples pensar em escrever não seja sinónimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso mas antes a realização de trabalhos que só podem ser feitos graças ao domínio da competência da escrita.

As crianças e os jovens de hoje aprendem muito do que sabem informalmente, pois têm acesso a meios que o permitem, como a televisão, a Internet, etc., e assim a

entrada no mundo da escrita começa a ser feita no seu dia-a-dia e fora da escola, embora normalmente seja só na escola que ela aprende a escrever.

A criança faz nesta fase uma passagem de uma cultura oral para uma cultura em que a escrita ganha um grande destaque.

“A escola é a instituição da escrita” e é através da escrita que se parte para todas as outras aprendizagens. Contudo e nas palavras de Azevedo (2000, p. 41), continua a verificar-se que “a escola em Portugal, continua a revelar níveis bastante preocupantes de insucesso no domínio da escrita, como ficou provado pelo estudo para o apuramento de níveis de literacia encomendado pelo Conselho Nacional de Educação.”

É pois necessário, e como já foi referido, conjugar esforços para que o ensino-aprendizagem da escrita tenha sucesso, devendo iniciar-se esse processo logo desde a pré-escola.

De facto, segundo Martins (1993, cit. por Azevedo, 2000, p. 42) ainda antes da entrada para a escola primária,

a criança já conhece os sons da língua e as respectivas regras de combinação, os paradigmas flexionais regulares, as regras produtivas de formação de palavras, a generalidade dos padrões de construção de frases simples, coordenadas e de muitos tipos de subordinadas, para além de contar já com um fundo lexical apreciável,

mas só através da aprendizagem formal é que a transposição para a escrita dos conhecimentos que a criança já possui pode ser feita. Para que tal aconteça é necessário que as escolas e os respectivos professores proporcionem situações de aprendizagem mais motivadoras, possibilitando assim aos seus alunos a experienciação da escrita livre e criativa e de percursos pedagógicos que permitam aos mesmos a apropriação, através da reflexão e do treino, de conhecimentos gramaticais facilitadores do aperfeiçoamento da escrita.

A aquisição da competência da escrita pode ser facilitada pelo contacto directo com livros, revistas, jornais, a visualização de cartazes, anúncios, folhetos; o importante, e como já foi focado anteriormente, nas palavras de Rebelo, (1993, cit. por Azevedo, 2000, p. 42), é “levar a criança a tomar consciência da importância da sua função, da sua utilidade e ensiná-la a usar devidamente o novo código.”

Hoje em dia, verifica-se que os jovens, desde o 1.º CEB até aos de níveis mais avançados, como o ensino superior, têm dificuldades na escrita e é também muito frequente ouvirem-se os professores a culpar o trabalho desenvolvido no nível anterior. Pensa-se que o sucesso deste acto não está em atribuir culpas ao nível anterior, mas na necessidade de se começarem a utilizar actividades e estratégias que

permitam aos alunos cultivar o gosto pela escrita. Para isso, é preciso que os professores tenham acesso às novas propostas metodológicas e que ponham de parte certas práticas de ensino ainda de cariz tradicional, que embora outrora fossem as melhores, hoje em dia já não se justificam.

Segundo Vilas Boas (2001, p. 7), “é urgente que os docentes tomem contacto com propostas de trabalho actuais e motivadoras e quando o fazem entusiasmam-se, mesmo por vezes sabendo que as condições em que trabalham nem sempre lhes permitirão pô-las em prática.”

Muitos professores, já com alguns anos de trabalho, quando são confrontados com essas novas actividades, perguntam como não lhes chegou essa informação antes. Verifica-se que o professor ensina como aprendeu e se não se for actualizando não poderá pôr em prática aquilo que nunca aprendeu. Na verdade, cada vez se torna mais necessária a formação contínua e, para dar resposta a esta necessidade, foi lançado no ano lectivo de 2007/2008 o Programa Nacional de ensino do português (PNEP), que emergiu essencialmente da necessidade de melhorar o ensino do Português na educação básica. Esta necessidade está solidamente fundamentada nos resultados dos testes e estudos em que Portugal participou como: *Reading Literacy* (IEA, 1992); *Programme for International Student Assessment* (Pisa 2000; 2003); *A Literacia em Portugal* (1995) e os resultados das provas nacionais de aferição (2000 a 2005). Procuraremos, na parte empírica deste trabalho, perceber se os professores que usufruíram dessa formação mudaram as suas práticas relativamente à escrita ou não.

Há que mudar, que pôr um pouco de lado o ensino tradicional em que se dá um tema aos alunos, eles escrevem sobre ele, entregam-no ao professor e este limita-se a corrigi-lo e a devolvê-lo ao aluno. Há que pôr em prática novas metodologias, dar oportunidade ao aluno para que enquanto escreve tenha tempo para trocar ideias com os colegas e com o professor, comparar textos e no final fazer um aperfeiçoamento de textos colectivo, mostrando ao aluno o que estava mal e como poderá ser corrigido. É cada vez mais necessária uma pedagogia que assente numa dinâmica de texto processo em vez de texto produto, sendo que o segundo apenas contribui para o desinteresse dos alunos, como já foi referido anteriormente.

A falta de tempo para investir no aperfeiçoamento de textos é uma queixa geral dos professores, mas se estes, desde logo, começarem a implementar actividades em que o aluno possa compreender onde falhou, como falhou e de que maneira o pode

corrigir, certamente estará a poupar tempo para mais tarde o poder utilizar noutro tipo de actividades.

O importante é que os alunos sintam o acompanhamento do professor nesta actividade da escrita que por vezes lhes é tão penosa, que se sintam motivados e incentivados compreendendo que todos podemos falhar. O professor tem o papel preponderante de motivar o aluno, não o devendo repreender por erros que tenha dado de modo a que este se sinta envergonhado perante a turma, pois isso só vai contribuir para o seu “ódio” pela escrita.

Tal como já dissemos atrás, a utilização de uma vertente lúdica na aula pode ser um bom caminho para promover o interesse e a vontade de escrever.

Em jeito de conclusão, é importante referir que a escola deve encontrar os meios necessários para alterar a situação actual da escrita. Só ela, em conjunto com a família pode promover a mudança, mudança essa que tem que passar por uma reflexão no interior das escolas, pela mudança de estratégias, pelo acompanhar do aluno durante o processo da escrita. Aos professores cabe o papel de inovar, de conhecer caminhos alternativos. Se já os conhecem ou não, não sabemos, talvez os conheçam e lhes façam resistência por acharem que durante tantos anos ensinaram de certa forma e não há-de ser agora que irão mudar; ou talvez não procurem conhecê-los.

4.2 Os professores e o ensino da escrita

“Não se muda uma instituição sem mudar as práticas que a produzem no dia-a-dia; (...) a mudança de práticas é um processo complexo que envolve os professores e não resulta nem da simples vontade destes, nem decorre mecanicamente de qualquer intervenção exterior.”

Benavente (1990, cit.por Santos & Gonçalves, 2007, p. 27)

Segundo Vilas-Boas (2003), os professores reconhecem que o ensino e a aprendizagem da escrita estão a ser feito de uma forma desajustada, admitindo que ensinam como ensinam porque não o sabem fazer de outra forma, pois nem na sua formação inicial, nem na formação contínua lhes ensinaram modelos alternativos que lhes permitam mudar as suas práticas.

Vilas-Boas (2003, p. 17) refere ainda que

a análise dos conteúdos dos sumários revela a falta de rigor e de planificação neste âmbito. O que aí se pode ver comprova que a escola, por regra, não ensina, nem sabe ensinar a escrever. A aula de escrita, (...) ocorre esporadicamente, não planificada, sem sequência, de um modo pouco profissional.

Uma das formas de ultrapassar esta situação seria acabar com o individualismo em que normalmente se trabalha, para passar a trabalhar de uma forma cooperativa. É muito mais fácil um professor organizar uma oficina de escrita em conjunto com outros professores do que individualmente.

Vilas-Boas (2003, p. 18) refere ainda a “necessidade de cada escola ter o seu projecto de ensino-aprendizagem da escrita, com objectivos e estratégias bem definidos, possibilitando um trabalho em conjunto que articulasse os diferentes anos e Ciclos.”

Segundo Pereira (2001, p. 41)

A escrita esgotou-se durante anos e anos num ritual bem nosso conhecido e que (...) consistia em fazer aos alunos propostas de escrita sobre determinados temas, limitando-se o professor a avaliar (...) o produto final. Os professores de escrita (...) constataavam sintomas, mas não identificavam a doença, nem prescreviam nenhum remédio específico. (A escrita) não estava sujeita a um trabalho sistemático e instrumentado.

É precisamente esta forma de actuar que os professores têm de alterar, consciencializando-se que é necessária uma programação sistemática do ensino da escrita, que deve passar pela planificação, textualização, revisão e reformulação,

sendo essencial que o professor faça disto uma prática diária que deve ser planejada e constar do seu livro de sumários. Pois, segundo Pereira (2001, pp. 45-46)

Não são (...) estratégias soltas, espaçadas, ao sabor do acaso e/ou das propostas dos manuais e até mesmo do (pseudo)ritmo dos alunos que vão marcar a diferença na didática pedagógica da escrita, mas actividades sistemáticas, inseridas em blocos mais latos, em lógicas de acção mais globais, obedecendo a determinados princípios e a determinada ordem.

Segundo a autora, para se mudarem as práticas de ensino e aprendizagem da escrita, é necessário assumir que estas competências não se ensinam, mas, o seu desenvolvimento depende da criação de condições para que possa ocorrer.

Se os professores querem fazer dos seus alunos escritores, têm que mudar a sua forma de trabalhar a escrita na escola.

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

5. Âmbito do estudo

Actualmente podemos constatar que a falta de interesse e empenho dos alunos relativamente à expressão escrita é frequente. Por outro lado, tende a generalizar-se a ideia de que os alunos não sabem escrever, como podemos verificar através da leitura de estudos como o *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa* (Lima, Varela, Pignatelli, Duarte & Ucha, 2007) ou a *Posição dos docentes relativamente à Língua Portuguesa* (Regina *et al.*, 2007).

Por seu lado, os professores manifestam cada vez mais as dificuldades com que se deparam em ensinar os seus alunos a escrever e em transmitir-lhes que a escrita pode ser um momento de prazer e não apenas um exercício académico.

Talvez este problema subsista, como já referimos no capítulo 4.1, devido à dificuldade sentida pelos professores em terem acesso a novas propostas metodológicas e à permanência de certas práticas de ensino de cariz tradicional, outrora pertinentes, mas que se revelam hoje, em tempos de massificação do ensino, completamente desajustadas. É urgente fazer chegar aos professores estratégias que lhes permitam motivar os seus alunos para a escrita de modo a combater esta falta de motivação generalizada a todos os graus de ensino e cada vez mais enraizada.

Hoje em dia temos de ser cada vez mais inovadores e implementar na sala de aula estratégias que nos ajudem a chegar à meta pretendida, que neste caso é a motivação para a escrita.

Quanto mais cedo se começar a tarefa da motivação dos alunos para a leitura e escrita, tanto melhor, e é nesta linha de pensamento que se pretende demonstrar que as oficinas de escrita e as actividades nela inseridas, mais especificamente a planificação, textualização, revisão e reformulação de textos, bem como actividades de escrita criativa serão uma excelente forma de termos alunos motivados na sala de aula.

Assim, a relevância do estudo que pretendemos realizar tem em vista os seguintes aspectos:

- A falta de interesse e motivação dos alunos para a escrita;
- A falta de hábito dos alunos em tarefas como planificar, rever, reescrever e aperfeiçoar os textos que escrevem;

- O desconhecimento, por parte dos professores, de actividades que estimulem o processo de aprendizagem da escrita;
- A necessidade de comprovarmos que as oficinas de escrita podem ser uma estratégia diferente e motivadora em direcção a uma mudança necessária nas práticas correntes de ensinar e aprender a escrever na Escola;
- A aquisição de estratégias que nos permitam o aperfeiçoamento da Prática Pedagógica, criando nos alunos o gosto pela escrita, de forma a que a mesma não seja encarada como uma obrigação, mas sim como uma tarefa prazerosa.

5.1 Objectivos e questões do estudo

O estudo que desenvolvemos teve o intuito de motivar os alunos para a escrita, bem como torná-los mais conscientes do seu processo de escrita, ou seja, pretende aprofundar a aquisição da textualidade e desenvolver a apropriação de técnicas que lhes permitam melhorar os seus escritos, neste caso, a planificação e revisão.

Desta forma, e tendo em conta o objectivo geral de contribuir para a motivação dos alunos para a escrita, foram definidos os seguintes objectivos específicos para o estudo:

- Motivar os alunos para a escrita;
- Provocar a análise e reflexão dos alunos sobre a sua própria escrita, tendo em vista o seu aperfeiçoamento;
- Levar os alunos a compreender que a escrita pode ser uma fonte de prazer;
- Estimular a participação dos alunos em actividades inseridas nas oficinas de escrita;
- Definir estratégias que permitam cultivar o gosto pela escrita;
- Aplicar estratégias na sala de aula que atribuam sentido à leitura e à escrita, tendo em vista o seu aperfeiçoamento.
- Promover a análise e reflexão sobre a prática pedagógica tradicional e uma prática pedagógica inovadora, motivadora e reflexiva;
- Verificar a influência da formação contínua dos docentes nas representações que eles têm da escrita.

Em concordância com os objectivos formulados, as questões em evidência nesta investigação expressam a necessidade da aquisição de estratégias que permitam aos alunos escrever por gosto e não por obrigação, bem como torná-los mais conscientes do seu processo de escrita, como já referimos acima.

Deste modo, o nosso estudo é orientado para a procura de respostas às seguintes questões:

- Qual a razão que leva os nossos alunos a não gostarem de escrever?
- Por que razão demonstram os professores tanta dificuldade em cativar os seus alunos para a escrita?
- Em que medida o desenvolvimento de um programa de oficinas de escrita contribui para a motivação e melhoria dos escritos dos alunos?

5.2 Hipóteses

A reflexão sobre as questões que poderão estar na base do problema levou-nos à formulação de algumas hipóteses:

- Os alunos não gostam de escrever porque o fazem apenas por obrigação.
- Os professores não utilizam estratégias pedagógicas inovadoras e motivadoras para o ensino da escrita.
- Os professores não realizam oficinas de escrita por as desconhecerem.
- As oficinas de escrita podem ser uma boa estratégia para a motivação e melhoria da escrita.

CAPÍTULO VI

6. Metodologia

O cumprimento dos objectivos determinados e a confirmação, ou não, das hipóteses levam-nos à necessidade da explicitação da metodologia seguida, relativamente ao tipo de investigação, à constituição e selecção da amostra, aos procedimentos efectuados e aos instrumentos e procedimentos usados na análise dos dados recolhidos.

6.1 Contexto da realização do estudo

O local da realização deste estudo foi a sala de aula, pois um estudo que ambicione conhecer e investigar a relação dos alunos com a escrita, só faz sentido se for desenvolvido no local onde se processa essa aprendizagem.

O facto de a professora investigadora se encontrar a leccionar uma turma do 4º ano de escolaridade tornou possível a realização deste estudo em contexto real, ou seja a sala de aula.

Deste modo, são sujeitos da investigação os alunos de uma turma do 4º ano de escolaridade de uma escola pertencente a um agrupamento de escolas do concelho de Viseu, constituída por 18 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

São ainda sujeitos da investigação 30 professores do primeiro ciclo, pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas, com o objectivo de podermos verificar a influência da formação contínua nas representações que estes docentes têm da escrita.

A turma onde decorreu a investigação, leccionada pela professora investigadora é, como já foi referido, constituída por 18 alunos, com um nível de aprendizagem relativamente homogéneo. No entanto, é pertinente referir que três alunos dessa turma estão matriculados no 3º ano de escolaridade, manifestando bastantes dificuldades de aprendizagem e que, por esse motivo, não foram incluídas no nosso estudo, a fim de evitar a distorção dos resultados, reduzindo-se assim o grupo para 15 alunos.

A esse grupo de alunos foi aplicado um plano de acção que decorreu de 12/11/2010 a 17/01/2011.

6.2 Tipo de investigação

Integrando-se a Educação na área das Ciências Humanas e Sociais, ao pretender-se alcançar o Conhecimento pela compreensão da realidade educativa, numa visão mais abrangente do que seja Conhecer, a abordagem mais adequada será essencialmente a qualitativa.

A escola é o cenário mais apropriado para a formação e aperfeiçoamento de cada um de nós enquanto professores, pois é o contexto do nosso trabalho.

Assumindo uma posição reflexiva de Supervisora/professora pretende-se com este trabalho desocultar a realidade, partindo daí para a descoberta de novas estratégias para melhor compreender como agir.

Na investigação qualitativa, a fonte directa de dados é o ambiente natural, a própria sala de aula, porque se considera importante o contexto. Só se pode ter acesso à compreensão quando as acções são observadas no ambiente natural em que ocorrem, integradas na globalidade da situação. Se separarmos o acto, gesto ou palavra do seu contexto perdemos de vista o seu significado.

Como referem Cohen e Manion (1989, cit. por Bell, 2002, pp. 20-21), a investigação-acção é

um procedimento *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo..., durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas...), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

A metodologia adoptada, neste estudo, centra-se na análise de várias situações percebidas numa perspectiva de investigação-acção. Isto, porque segundo Bisquerra (1989), “a investigação-acção pretende resolver um problema real e concreto, cujo objectivo consiste em melhorar a prática educativa num determinado lugar”.

Segundo Cohen e Manion (1985, cit. por Bisquerra 1989), este tipo de investigação-acção “requer um conhecimento específico numa situação específica”. Assim, este processo assenta na observação, reflexão, acção e avaliação, de carácter

cíclico, conduzido e negociado pelos agentes nele implicados, neste caso os professores, com o objectivo de intervir na sua prática educativa para a melhorar ou modificar.

Sendo assim, esta metodologia de investigação é a apropriada ao contexto educativo, porque procura gerar alterações qualitativas face aos problemas com que os professores se vêem confrontados no seu dia-a-dia.

A investigação-acção é pois uma forma de intervenção na nossa prática como professores reflexivos e investigadores que devemos ser, tendo por objectivo compreender, para assim podermos melhorar os fenómenos que ocorrem no nosso contexto educativo.

Um dos aspectos mais importantes, e que é propiciado por este tipo de investigação é o facto de podermos contar com a colaboração das pessoas que vivenciam os problemas reais no contexto educativo e que neste caso são os nossos colegas do 1º CEB.

Apesar deste trabalho se apresentar com um carácter de investigação-acção, não pode ficar somente pelo mesmo, assim, incluirá também uma investigação do tipo experimental, pois actualmente a investigação recorre a ambos os métodos – qualitativo e quantitativo – de modo a obter-se uma visão mais completa da realidade dos fenómenos.

Neste contexto, e como já foi referido, recorreu-se ao modelo de investigação qualitativo-descritivo, utilizando-se, no entanto, alguns procedimentos quantitativos simples, que melhor possam ajudar a compreender as situações em análise.

Ou seja, o estudo feito assenta na conjugação articulada entre uma componente qualitativa da recolha e da interpretação das opiniões dos alunos e professores do 1º CEB, e uma componente de natureza quantitativa no tratamento da informação recolhida e respectiva organização.

Sendo assim, houve que escolher a técnica de recolha de informação optando-se pelo inquérito por questionário.

Em educação, os fenómenos que se querem medir nem sempre são observáveis; no entanto baseámo-nos no célebre aforismo enunciado por Thorndike, em 1914, “Se uma coisa existe, existe em alguma quantidade; se existe em alguma quantidade pode medir-se” (Bisquerra, 1988).

O inquérito por questionário é uma das muitas técnicas utilizadas para a recolha de informação, sendo também uma das mais utilizadas, pois oferece a possibilidade de inquirir um grande número de pessoas quase em simultâneo, economizando

tempo, garantindo o anonimato aos inquiridos, proporcionando uma maior liberdade de resposta e uma maior facilidade no tratamento estatístico dos dados. O questionário é constituído por um conjunto de questões que se consideram relevantes para determinar as características do objecto de pesquisa, tendo como função a produção das informações requeridas pelas hipóteses.

Assim, inicialmente aplicámos um primeiro questionário aos alunos para procurar até que ponto estavam motivados para a escrita.

Posteriormente, partimos para a implementação de um conjunto de actividades inseridas na oficina de escrita, reflectindo sempre sobre as mesmas e sobre os resultados que obtivemos.

No final do estudo, aplicamos um segundo questionário para saber até que ponto a oficina de escrita resultou, ou não, como estratégia de motivação para a escrita.

Aplicámos também um questionário aos professores, de modo a perceber quais as representações que os mesmos têm sobre o ensino da escrita, e a saber, utilizam actividades inovadoras e motivadoras no ensino da escrita.

6.3 Caracterização e selecção da amostra

Constituindo a amostra uma pequena representação do universo da nossa investigação, a nossa incide sobre alunos e professores do 1º CEB.

O facto de ser o nosso local de trabalho e dessa forma não ser um meio completamente desconhecido, levou-nos à selecção da amostra que foi feita de acordo com os objectivos do estudo. Sendo assim, foram seleccionados 15 alunos do 4º ano do 1º ciclo, pertencentes à turma onde nos encontramos a leccionar. Esta turma é constituída por 18 alunos, sendo que três deles não acompanham a turma por terem sido retidos e estarem matriculados e a frequentar o 3º ano de escolaridade, sendo também alunos com algumas dificuldades de aprendizagem, razão pela qual não entraram no estudo.

Dos 15 alunos seleccionados, 9 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade.

Foram também seleccionados 36 professores do agrupamento de escolas onde leccionamos, sendo este um agrupamento do conselho de Viseu.

A razão da escolha deste número de professores deve-se ao facto de estes leccionarem no agrupamento a que pertencemos e ao ciclo de ensino em estudo.

Os 30 professores inquiridos são titulares de turma leccionando desde o 1º ao 4º ano.

6.4 Procedimentos

Segundo Raymond Quivy (1992, p. 25) “o procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objectivo.” Consiste portanto em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação.

A primeira etapa do nosso estudo foi a elaboração dos questionários para os podermos submeter à apreciação da DGIDC.

Os questionários foram submetidos no dia 27/10/2010, tendo sido aprovados no dia 8/11/2010.

Foi também pedida autorização para a realização da investigação à direcção do agrupamento, bem como aos encarregados de educação dos alunos que participaram no estudo. Obtidas todas as autorizações necessárias, deu-se início ao estudo.

O primeiro questionário foi aplicado aos alunos no início do estudo, no mês de Novembro de 2010; o segundo questionário foi aplicado aos alunos no final do estudo, no mês de Janeiro de 2011.

Apesar de acompanharmos os alunos no preenchimento do questionário, evitámos influenciar e dar sugestões para as respostas, limitando-nos a ler em voz alta, quando necessário, tirando dúvidas, respeitando o ritmo de cada aluno inquirido, quanto ao tempo em cada resposta, promovendo sempre a compreensão das perguntas.

Numa segunda fase, e depois de os alunos terem preenchido o primeiro questionário deu-se início ao plano de acção que decorreu entre Novembro de 2010 e Janeiro de 2011. Este plano consistia na aplicação de um conjunto de actividades de escrita que pudessem motivar os alunos para a mesma.

Começámos então com a apresentação da Oficina de Escrita, tentando fazer perceber aos alunos a necessidade da sua implementação, quer como estratégia para

umentar a sua motivação pela escrita, quer como estratégia para melhorar e aperfeiçoar os seus textos.

A oficina de escrita dividiu-se em dois blocos: Escrever para aprender e Escrever em termos pessoais e criativos.

O primeiro bloco, escrever para aprender, tinha os seguintes objectivos:

- Provocar a análise e reflexão dos alunos sobre a sua própria escrita;
- Desenvolver métodos e técnicas de planificação, produção e avaliação de diferentes tipos de texto;
- Aplicar estratégias na sala de aula que atribuam sentido à leitura e à escrita, tendo em vista o seu aperfeiçoamento;
- Encontrar estratégias pedagógicas que permitam cultivar o gosto pela escrita como meio de enriquecimento pessoal e ferramenta de trabalho.

Desta forma, demos primazia, neste bloco, à produção de textos informativos e narrativos, e recorreremos para isso ao ciclo de escrita.

Quanto à produção de textos informativos, fizemos ligação com os conteúdos a leccionar na área de Estudo do Meio, organizados à volta do tema “À descoberta dos outros e das instituições: o passado nacional”, estando aqui inseridos os seguintes sub-temas:

- Os primeiros povos
- A reconquista cristã e a formação de Portugal
- Os descobrimentos portugueses
- Da monarquia à república
- Os símbolos nacionais – a Bandeira e o Hino

Todos estes temas foram trabalhados segundo a sequência que se descreve de seguida.

Primeiramente, procurou-se fazer a mobilização do conhecimento, sendo que nesta fase, o aluno utiliza o conhecimento de que dispõe sobre um tema. Durante um período de tempo, variável em função de aspectos como a complexidade do tema ou a aquisição e compreensão dos mecanismos de concretização da tarefa, escreve num papel palavras soltas (chuva de ideias). A estratégia pode ser desencadeada por instruções do tipo: escreve o que sabes sobre...

Passamos de seguida à recolha e selecção da informação, uma vez que ao conhecimento prévio dos alunos, é necessário juntar nova informação para que se transforme, posteriormente, em mais conhecimento. Para isso, distribuimos textos,

visualizamos filmes ou powerpoints, que continham informações sobre o tema em análise.

Nestes textos ou filmes foram identificados os conceitos relacionados com o assunto em estudo. Este momento teve um objectivo duplo: por um lado criar nos alunos hábitos de pesquisa orientada e, por outro, ensinar-lhes a seleccionar informação, que depois foi organizada e registada em mapas ou esquemas.

O passo seguinte foi a organização da informação, uma vez que a informação “desorganizada” não funciona como instrumento de aprendizagem, os alunos devem experimentar estratégias que lhes permitam aglutinar a informação em categorias recorrendo aqui aos mapas semânticos ou esquemas.

A utilização dos mapas facilita a clarificação do processo, ou seja, do próprio ciclo da escrita. Numa configuração inicial do mapa, os alunos começam por colocar as palavras, de acordo com as categorias que definiram no esquema, completando posteriormente o mapa com os conceitos relacionados. Foi a partir desta versão enriquecida do mapa inicial que os alunos passaram à redacção do texto.

A produção de um texto com base na organização da informação pode acontecer de imediato, partindo da listagem das palavras seleccionadas ou pode ser precedida pela construção de mapas semânticos. A opção por uma destas possibilidades prende-se com a escolha do tipo de procedimento que queremos proporcionar. Neste caso passamos para a redacção do texto partindo dos mapas semânticos.

A etapa seguinte foi a revisão do texto. Depois de construído o texto é necessário fazer uma revisão a nível textual, gráfico e ortográfico. Numa primeira fase, e para que os alunos percebessem como podiam rever e reformular os seus textos, implementámos uma Oficina de textos, ou seja, uma actividade de rôle-play, em que se partiu do pressuposto de que os envolvidos aceitavam colocar-se no papel de personagens e actuar como tal, sendo aqui feita uma comparação entre uma oficina de carros e a oficina de textos, como se pode ver no seguinte quadro.

| Oficina de carros | Oficina de textos |
|--|--|
| <p><u>Para que serve:</u> (identificar problemas e reparar carros).</p> <p><u>Quem identifica os problemas</u> dono do carro – menos especializado e mecânico – mais especializado. Se o problema é menos grave, o dono pode até tentar resolvê-lo sem ajuda do mecânico.</p> <p><u>Como identifica os problemas</u> (levantamento/análise de sintomas, a partir do modelo – carro novo)</p> <p><u>Que problemas?</u> (graves: implicam a imobilização do carro) (menos graves: dá para andar, mas com dificuldades)</p> <p><u>Como reparar</u> (ao <i>nível interno</i> – de acordo com os vários sistemas – eléctrico, electrónico, mecânico, direcção, travões, etc.) Substituir peças Tirar folgas Corrigir posição de peças</p> <p><u>Ao nível externo</u> Chapa, pintura (o que o torna bonito)</p> <p><u>Objectivo final da reparação:</u> <i>funcionalidade</i> (o carro vai andar) e <i>estética</i> (andar bem e ter boa aparência)</p> | <p><u>Para que serve:</u> (identificar problemas e melhorar o texto).</p> <p><u>Quem identifica os problemas</u> aluno – menos especializado e professor – mais especializado. Se o problema for menor, o aluno deve tentar resolvê-lo mesmo sem intervenção do professor.</p> <p><u>Como identifica os problemas</u> (levantamento/análise de sintomas, a partir do modelo – textos reais, grelhas de identificação de erros, etc.)</p> <p><u>Que problemas?</u> (graves: implicam a impossibilidade de compreender o que está escrito) (menos graves: dá para ler, mas com dificuldades)</p> <p><u>Como reparar</u> (ao <i>nível interno</i> – de acordo com os vários sistemas da escrita: níveis – ortográfico, textual) Substituir palavras, parte de frases, frases ou parágrafos Tirar folgas: fazer ajustes no texto, para que as partes funcionem melhor em conjunto Corrigir posição de elementos do texto (palavras, parte de frases, frases ou parágrafos)</p> <p><u>Ao nível externo</u> Letra, Apresentação (o que o torna bonito – dimensão gráfica)</p> <p><u>Objectivo final da reparação:</u> <i>funcionalidade</i> (o texto vai poder ser lido e bem compreendido) e <i>estética</i> (o texto vai ficar com boa aparência)</p> |

Quadro 2 – Oficina de textos (A. Marcelino, personal communication, Abril 27, 2010)

Quanto à produção de textos narrativos fizemos a ligação com o Plano Nacional de Leitura (PNL), trabalhando nesse período, na sala de aula, a obra *O Segredo do Rio* de Miguel Sousa Tavares.

A produção de textos narrativos foi organizada de acordo com a sequência que passamos a apresentar.

Em primeiro lugar, foi feita a planificação do texto narrativo, iniciando-se a actividade através de um diálogo com os alunos, tendo por base uma analogia que se estabeleceu entre as partes constituintes do corpo humano (cabeça, tronco e membros) e as partes de um texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Seguidamente, procedemos à elaboração do desenho do menino da história no quadro para que as crianças pudessem constatar que começámos o desenho pela cabeça, o que na escrita de um texto narrativo poderá corresponder à introdução. Os alunos foram então informados que na introdução de um texto narrativo, devíamos

referir as personagens (quem), fazer a sua caracterização e localizar a acção no espaço (onde) e no tempo (quando).

Com a continuação do desenho do corpo do menino mais uma vez se estabeleceu a comparação com a escrita, uma vez que já podíamos dar mais informações, o desenvolvimento.

Ao longo da elaboração do desenho, pedimos aos alunos sugestões, para a ilustração da roupa do menino, lembrando aos alunos que tal como queremos que a roupa de menino fique mais bonita, também assim devem ficar os textos, incutindo a utilização de adjectivos na caracterização das personagens e dos espaços, uma vez que tornam os textos "mais bonitos".

Finalmente, os alunos aperceberam-se que faltavam os pés do menino, ou seja, a conclusão do texto, que é o final da história.

Depois de preencherem um esquema com a planificação da história, como o que encontramos, os alunos passaram à redacção do texto.

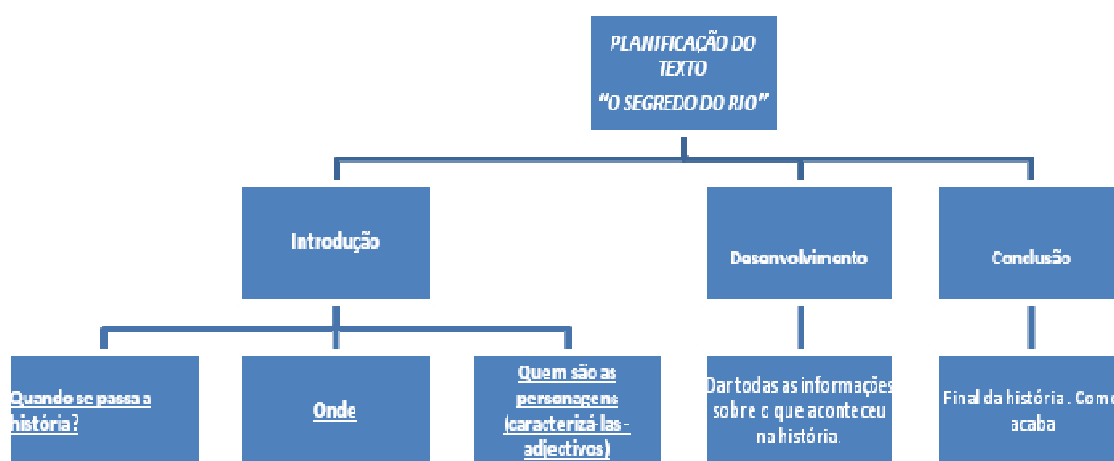


Fig. 2 – Esquema para planificação de textos narrativos. (M. Pinto, personal communication, 2008)

De seguida passámos à revisão do texto de acordo com a seguinte grelha.

| <u>Segui o Plano da Narrativa</u> | Sim | Não |
|--|-----|-----|
| a) Na introdução: - Referi “onde”, “quando” e “quem”? - Utilizei adjectivos para descrever os espaços e as personagens? | | |
| b) No desenvolvimento: - Referi o que se passa ou aconteceu às personagens? - Porquê? - Como se começa a resolver a situação? | | |
| c) Na conclusão - Apresentei o final da história? - O final da história está de acordo com o “problema” apresentado no desenvolvimento? | | |

Quadro 3 – Grelha para revisão de textos narrativos. (M. Pinto, personal communication, 2008)

Finalmente passou-se para a reformulação do texto.

O segundo bloco que fazia parte da oficina era, como já referimos, Escrever em termos Pessoais e criativos. Este bloco tinha os seguintes objectivos:

- Desenvolver, de forma lúdica, a expressão escrita;
- Motivar os alunos para a escrita;
- Levar os alunos a compreender que a escrita pode ser uma fonte de prazer;
- Encontrar estratégias pedagógicas que permitam cultivar o gosto pela escrita.

No decorrer do estudo foram implementadas as seguintes técnicas de escrita criativa: Fábrica de histórias; Esta palavra faz lembrar; Lipograma; Número puxa palavra; Palavra puxa palavra; Abecedários temáticos e Acrósticos.

O desenvolvimento de todas estas técnicas está descrito no ponto 1.9.1 deste trabalho. Todas estas actividades estiveram ligadas, sempre que possível, ao tema tratado na área de Estudo do Meio (“À Descoberta dos outros e das instituições: o passado nacional”).

No final de cada actividade, os trabalhos produzidos pelos alunos foram recolhidos com o objectivo de verificar/ comprovar, ou não, se as actividades aplicadas estavam a ser eficazes na motivação para a escrita, procurando-se que houvesse uma melhoria desde o início até ao final do estudo.

No final do estudo foi distribuído o segundo questionário pelos alunos com o intuito de verificar se a oficina de escrita resultou ou não, como estratégia de motivação para a escrita.

Os questionários elaborados para os professores, foram aplicados por administração indirecta, durante o mês de Novembro.

O questionário foi entregue em mão, tendo através de uma conversa informal prestado todos os esclarecimentos necessários ao seu preenchimento, garantindo desde logo a sua confidencialidade e anonimato. Neste sentido o cabeçalho começa com uma referência à natureza do estudo, salientando-se os aspectos atrás referidos. Ficou estabelecido um prazo de um mês para a devolução dos mesmos, verificando-se no entanto alguns atrasos, no final a taxa de retorno foi de 84%, ou seja, trinta questionário.

6.5 Instrumentos de Investigação

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi, como já referimos, um questionário aplicado aos alunos do 4.º ano de escolaridade, na fase inicial e na fase final do estudo (cf. Anexos 1 e 2). O questionário foi elaborado segundo os aspectos que se pretendiam observar, ou seja, saber até que ponto os alunos estão motivados ou não para a escrita, se gostam de actividades de escrita mais tradicionais ou com um cariz mais inovador.

Neste pressuposto, o questionário foi construído tentando-se que o mesmo fosse claro nas questões, tendo em conta o público a quem estava direccionado, que fosse cuidado na apresentação gráfica, de forma a não desmotivar os inquiridos.

O inquérito, formalizado num questionário, está estruturado em dois grupos (I, II) de questões centrais no âmbito da escrita:

I – Nesta primeira parte procuram-se saber os dados identificativos dos alunos, como o sexo e a idade.

II – A segunda parte divide-se em sete questões com as quais se pretende recolher dados relativamente aos seguintes aspectos: se os alunos gostam ou não de escrever; por que razão não gostam de escrever; que tipo de propostas de escrita preferem; se gostam ou não das propostas de escrita apresentadas pela professora; que tipos de propostas de escrita gostam mais de fazer, não estando aqui incluídas as actividades que foram implementadas na oficina de escrita e finalmente se gostariam que o professor(a) apresentasse outras actividades de escrita.

Cada uma das questões possuía um objectivo que podemos analisar no seguinte quadro.

| Objectivos | Perguntas do questionário 1 (aos alunos) |
|--|---|
| Verificar se os alunos gostam ou não de escrever. | Questão 1 (parte II) |
| Identificar as possíveis causas para os alunos não gostarem de escrever. | Questão 2 e 3 (parte II) |
| Identificar quais as actividades de escrita que os alunos mais gostam. | Questão 4 (parte II) |
| Perceber quais são as actividades de escrita que preferem que a professora lhes proponha | Questão 5, 6 e 7 (parte II) |

Quadro 4 – Relação entre as questões do primeiro inquérito aos alunos e os objectivos do estudo

Do questionário aplicado no início do estudo para o questionário aplicado no final do estudo, apenas se varia na segunda parte. Esta passa a ser constituída só por cinco questões, onde procurámos saber se os alunos gostam de escrever; as razões que o levam a escrever e a frequência com que o fazem; se gostam do modo como a professora apresenta a escrita na sala de aula; que tipo de actividades de escrita gostam mais de fazer, estando já aqui incluídas as actividades que foram inseridas na oficina de escrita, e finalmente, que outras actividades gostariam que fossem trabalhadas na sala de aula, também neste questionário existiam objectivos para cada uma das questões, como verificamos no quadro 5.

| Objectivos | Perguntas do questionário 2 (aos alunos) |
|---|---|
| Verificar se os alunos gostam ou não de escrever (depois da realização das oficinas de escrita). | Questão 1 (parte II) |
| Saber se os alunos gostam das propostas de escrita apresentadas pela professora depois da realização das oficinas de escrita. | Questão 2 e 3 (parte II) |
| Verificar quais as actividades de escrita que os alunos gostam mais de realizar na sala de aula, sendo aqui o principal objectivo o de perceber se eles gostam mais das usadas antes, ou das usadas depois, da realização das oficinas de escrita. Verificar se as oficinas de escrita podem ser uma boa estratégia para a motivação da escrita. | Questão 4 e 5 (parte II) |

Quadro 5 – Relação entre as questões do segundo inquérito aos alunos e os objectivos do estudo

As questões eram todas fechadas, recorrendo-se a questões de selecção, havendo apenas abertura numa questão, possibilitada pela expressão “outros” e na última questão onde o objectivo é saber que outras actividades de escrita preferem os alunos.

Foi também utilizado um questionário com vista a recolher as opiniões dos professores do 1º ciclo em relação à representação que os mesmos têm sobre o ensino da escrita, bem como até que ponto os mesmos utilizam actividades inovadoras e motivadoras no ensino da escrita. Foi ainda nosso objectivo saber se os professores inquiridos já haviam frequentado a formação no âmbito do PNEP de modo a podermos relacionar a formação com o tipo de actividades realizadas. (cf. Anexo 3)

Quando se pretendem respostas em relação aos objectivos acima focados, e como afirmam Ghiglione e Matalon (1997),

“elas referem-se a opiniões, percepções e concepções individuais, sendo por isso fenómenos de difícil observação, já que se situam a nível da interioridade pessoal, o investigador deve situar a acção e a pesquisa na forma como pergunta. Pois é a forma de obter e conhecer as explicações e os significados para os sujeitos, que doutro modo não poderíamos saber se eles não explicassem.”

Nesta ordem de ideias, o questionário foi elaborado tentando que fosse claro nas questões, havendo também cuidados na sua apresentação gráfica, de modo a não desmotivar os inquiridos.

Este questionário está estruturado em dois grupos (I, II) de questões centrais, no âmbito da utilização de actividades de escrita motivadoras.

I – O primeiro grupo, para além da caracterização pessoal como sexo, idade, habilitações académicas, experiência profissional e ano de escolaridade que lecciona, ainda pretende determinar se o docente frequentou ou não a formação no âmbito do PNEP.

II – Este grupo divide-se em cinco questões, sendo que na primeira questão se pretende obter informação, através da escolha pelos professores, sobre quais as actividades de escrita mais frequentemente utilizadas na sua prática pedagógica.

Através da segunda questão, pretendíamos saber com que frequência os professores costumam promover actividades ou estratégias inovadoras e motivadoras no ensino da escrita.

Com as questões seguintes, pretendia-se saber se os professores costumam promover actividades de planificação, revisão e reformulação dos seus escritos, bem como implementar oficinas de escrita, ou então, quando não promovem este tipo de actividades, quais as razões porque não o fazem.

Finalmente, na última questão pretendia-se que o professor relatasse um episódio menos conseguido da sua prática pedagógica, referindo as estratégias que teve de alterar e a justificação dessa alteração.

Os inquiridos levaram o questionário para casa, respondendo sem estarmos presentes. As questões eram fechadas, com recurso a questões de selecção, à excepção da última questão que é aberta.

Centrando-se nas questões apresentadas, o questionário permitia assim grande facilidade na sua aplicação e impedia também desvios. Não se pode, no entanto, esquecer que o mesmo também condicionava os inquiridos uma vez que os mesmos tinham de se restringir apenas às hipóteses apresentadas.

Cada uma das questões deste questionário, possuía um objectivo que podemos analisar no seguinte quadro.

| Objectivos | Perguntas do questionário aos professores (Questionário 3) |
|---|---|
| Verificar a influência da formação contínua nas representações que os docentes têm da escrita. | Questão 1.6 (parte I) |
| Saber que tipo de actividades os professores privilegiam na sua prática pedagógica: actividades de cariz mais tradicional ou de cariz mais inovador e com que frequência o fazem. | Questão 1., 2., 2.1, e 2.2 (parte II) |
| Saber que estratégias utilizam os professores para ajudar a superar as dificuldades de escrita dos seus alunos. | Questão 3 |

Quadro 6 – Relação entre as questões do inquérito dos professores e os objectivos do estudo

CAPÍTULO VII

7. Apresentação, análise e interpretação dos resultados

Após a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, é necessário proceder-se à respectiva apresentação e análise, a fim de se poderem fazer algumas ilações.

O actual capítulo tem por objectivo a apresentação dos resultados principais desta investigação, isto é, das respostas a que se chegou relativamente aos problemas em análise.

Assim, fazemos aqui a apresentação, análise e interpretação dos resultados recolhidos no decorrer da investigação. Inicialmente apresentam-se os resultados dos questionários aplicados aos alunos, onde pretendemos verificar se os alunos estão motivados, ou não, para a escrita, antes e depois da realização das oficinas de escrita. De seguida apresentam-se os resultados dos questionários aplicados aos professores, pretendendo-se perceber quais as representações que os professores têm sobre o ensino da escrita e se utilizam actividades inovadoras e motivadoras no ensino da escrita.

7.1 Representações dos alunos acerca da escrita

A utilização do inquérito por questionário neste contexto, não se prendeu com excessivas intenções de quantificação, uma vez que se trata de um estudo descritivo e interpretativo, inserido nas metodologias qualitativas da investigação. Os questionários aplicados aos alunos forneceram-nos dados para podermos tirar conclusões sobre a realização de oficinas de escrita como forma de motivação para a mesma.

Procedeu-se à organização dos dados resultantes dos inquéritos através da utilização de tabelas, encontrando-se as questões apresentadas nos subcapítulos 7.1.1 e 7.1.2, correspondentes ao primeiro e segundo questionário implementado.

Por uma questão de facilidade, resolvemos apresentar os resultados e fazer a de seguida a sua análise e interpretação.

7.1.1 Representações dos alunos sobre a escrita antes da implementação das oficinas de escrita

7.1.1.1 Identificação dos inquiridos: Sexo e idade

| Distribuição dos Alunos por Idades | | | | | |
|------------------------------------|-----|--------|-----|---------|----|
| 8 anos | | 9 anos | | 11 anos | |
| 2 | 13% | 12 | 80% | 1 | 7% |

Quadro 7 – Distribuição dos alunos por idade

A amostra é constituída por um total de 15 sujeitos, dos quais 6 são do sexo masculino (40%) e 9 do sexo feminino (60%).

Como podemos observar no quadro 7, a idade dos sujeitos está compreendida entre 8 anos e os 11 anos de idade. Assim, existem 2 alunos com 8 anos de idade (13%), 12 alunos com 9 anos de idade (80%) e 1 aluno com 11 anos de idade (7%).

7.1.1.2 Preferências dos alunos relativamente à escrita

Neste grupo pretende-se saber se os alunos gostam de escrever ou não, por que razão escrevem, que tipo de actividades de escrita gostam mais de fazer, se gostam das actividades de escrita apresentadas pela professora, de que actividades de escrita apresentadas na sala de aula gostam mais e que outras actividades de escrita gostariam que fossem apresentadas na sala de aula.

Relativamente à primeira questão do II grupo, onde se perguntava aos alunos se gostam de escrever, podemos verificar, que a totalidade dos alunos 15 (100%) responderam que sim, não tendo havido nenhuma resposta para o não.

Uma vez que nenhum sujeito afirmou que não gostava de escrever, não houve respostas à questão 2 deste grupo onde se dizia “Se respondeste Não na questão anterior assinala as possíveis causas para isso”.

Na terceira questão, pedia-se aos alunos para assinalarem as razões que os levam a escrever e a frequência com que o fazem. Os dados relativos às respostas dos alunos são apresentados no quadro 8.

| Assinala as razões que te levam a escrever e a frequência com que o fazes | | | | | | | | | | |
|--|--------------|-----|---------------------|-----|----------------------|-----|---------------------|-----|--------------|------|
| | Nunca | | Poucas Vezes | | Algumas vezes | | Muitas vezes | | Total | |
| Para me divertir | 3 | 20% | 1 | 7% | 7 | 47% | 4 | 27% | 15 | 100% |
| Para aprender | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 7% | 14 | 93% | 15 | 100% |
| Por ser obrigado | 10 | 67% | 3 | 20% | 1 | 7% | 1 | 7% | 15 | 100% |
| Outra | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 7% | 2 | 13% | 3 | 20% |

Quadro 8 – As razões que levam os alunos a escrever e a frequência com que o fazem

A partir da análise do quadro 8, verificamos que 47% dos alunos respondeu que escrevia algumas vezes para se divertir, 27% que o fazia muitas vezes, 20% nunca escrevia para se divertir e 7% respondeu que poucas vezes o fazia.

Quanto ao escrever para aprender, 93% dos alunos referiram que escreviam muitas vezes para aprender, 7% dos alunos referiu que escrevia algumas vezes para aprender, nunca e poucas vezes não foram referidos.

Quanto ao escrever por ser obrigado, 67% dos alunos respondeu Nunca, 20% Poucas vezes, 7% Algumas vezes e 1% Muitas vezes. Outras razões foram referidas por 7% dos alunos em Algumas vezes para treinar e 13% Muitas vezes porque gosto muito de fazer textos.

No que diz respeito à questão 4, pretendia-se com esta questão identificar quais as actividades de escrita que os alunos mais gostam, antes da realização das oficinas de escrita.

| Assinala o teu gosto relativamente às seguintes propostas de escrita | | | | | | | | | | |
|---|------------------|----|--------------------|-----|--------------|-----|--------------------|-----|--------------|------|
| | Não gosto | | Gosto pouco | | Gosto | | Gosto muito | | Total | |
| Reconto de textos | 0 | 0% | 2 | 13% | 8 | 53% | 5 | 33% | 15 | 100% |
| Histórias | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 20% | 12 | 80% | 15 | 100% |
| Textos Informativos | 0 | 0% | 0 | 0% | 11 | 73% | 4 | 27% | 15 | 100% |
| Textos Narrativos | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 20% | 12 | 80% | 15 | 100% |
| Diferentes textos que a professora propõe | 0 | 0% | 0 | 0% | 7 | 47% | 8 | 53% | 15 | 100% |
| Resumos | 0 | 0% | 2 | 13% | 9 | 60% | 4 | 27% | 15 | 100% |
| Exercícios ortográficos | 0 | 0% | 3 | 20% | 5 | 33% | 7 | 47% | 15 | 100% |
| Cópias | 0 | 0% | 4 | 27% | 6 | 40% | 5 | 33% | 15 | 100% |
| Diários | 1 | 7% | 3 | 20% | 7 | 47% | 4 | 27% | 15 | 100% |
| Outros | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 7% | 2 | 13% | 3 | 20% |

Quadro 9 – Actividades de escrita preferidas pelos alunos

Verificou-se, como está demonstrado no quadro 9, que relativamente ao reconto de textos 53% dos alunos que gostavam, 33% que gostavam muito, 13% dos alunos referiram que gostavam pouco e nenhum aluno referiu que não gostava.

Relativamente às histórias, 80% dos alunos referiram que gostavam muito, 20% dos alunos referiram que gostavam e nenhum aluno referiu que não gostava ou que gostava pouco.

Nos textos informativos, 73% dos alunos mencionaram que gostavam, 27% dos alunos que gostavam muito e nenhum aluno mencionou que não gostava ou que gostava pouco.

Quanto aos textos narrativos o gosto muito foi mencionado por 80% dos alunos, o gosto foi mencionado por 20% dos alunos e o não gosto e o gosto pouco não foi mencionado.

Nos diferentes textos que a professora propõe o gosto muito foi mencionado por 53% dos alunos, o gosto por 47% dos alunos, o não gosto e o gosto pouco não foi mencionado.

Os resumos eram outra proposta de escrita desta questão e relativamente aos mesmos 60% dos alunos referiu que gostavam, 27% que gostavam muito, 13% referiram que gostavam pouco e nenhum aluno referiu que não gostava.

No que concerne aos exercícios ortográficos 47% dos alunos referiram que gostavam muito, 33% que gostavam, 20% dos alunos referiram que gostavam pouco e nenhum aluno referiu que não gostava.

Nas cópias, 40% dos alunos mencionou que gostava, 33% que gostava muito, 27% dos alunos mencionaram que gostavam pouco e nenhum aluno mencionou que não gostava.

Relativamente aos diários 47% disse que gostava, 27% que gostava muito, 20% que gostava pouco e 7% dos alunos disse que não gostava.

Os alunos poderiam ainda mencionar outras propostas de escrita, tendo-o feito apenas 20%, sendo que 13% referiu que gostava muito de preencher tabelas e fazer as propostas do manual e 7% referiu que gostava de realizar Chuva de ideias.

Talvez a chave para a interpretação deste quadro resida no facto de os alunos preferirem actividades um pouco mais lúdicas e inovadoras em detrimento de actividades de cariz mais tradicional (cf. secção 4.1). Podemos então subentender, como já referimos atrás, que o professor tem um papel preponderante na motivação dos alunos para a escrita ao implementar na sala de aula actividades mais inovadoras e menos tradicionais.

Na questão 5 pretendia-se saber se os inquiridos gostam ou não das propostas de escrita apresentadas pela professora. Depois de analisados os questionários pudemos constatar, que todos os alunos (100%) referiram que sim.

Relativamente à questão 6, o objectivo era saber das actividades de escrita, apresentadas pela professora, quais eram as preferidas pelos inquiridos.

| Quais as actividades que mais gostas que a tua professora apresente na sala de aula | | | | | | | | | | |
|---|-----------|----|-------------|-----|-------|-----|-------------|-----|-------|------|
| | Não gosto | | Gosto pouco | | Gosto | | Gosto muito | | Total | |
| | | | | | | | | | | |
| Fichas de trabalho | 0 | 0% | 0 | 0% | 11 | 73% | 4 | 27% | 15 | 100% |
| Fazer actividades do manual | 0 | 0% | 0 | 0% | 10 | 67% | 5 | 33% | 15 | 100% |
| Exercícios ortográficos | 0 | 0% | 2 | 13% | 6 | 40% | 7 | 47% | 15 | 100% |
| Diferentes textos que a professora propõe | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 20% | 12 | 80% | 15 | 100% |
| Escrever textos narrativos | 0 | 0% | 1 | 7% | 3 | 20% | 11 | 73% | 15 | 100% |
| Escrever textos informativos | 0 | 0% | 0 | 0% | | 73% | 4 | 27% | 15 | 100% |
| Cópias | 0 | 0% | 5 | 33% | 6 | 40% | 4 | 27% | 15 | 100% |
| Relatos do dia a dia | 0 | 0% | 1 | 7% | 6 | 40% | 8 | 53% | 15 | 100% |
| Fazer reconto de textos | 0 | 0% | 1 | 7% | 6 | 40% | 8 | 53% | 15 | 100% |

Quadro 10 – Actividades de escrita que os alunos mais gostam que a professora apresente

Podemos então observar, como se verifica no quadro 10, que 73% dos inquiridos gostam de fazer fichas de trabalho, 27% gostam muito e não houve nenhum inquirido a referir que não gostava ou que gostava pouco.

Quanto a fazer actividades do manual, 67% dos alunos referiram que gostavam e 33% que gostavam muito, nenhum inquirido referiu que não gostava ou que gostava pouco.

Relativamente aos exercícios ortográficos 47% dos alunos referiu que gostava muito, 40% que gostavam, 13% que gostavam pouco e nenhum aluno referiu que não gostava.

No que concerne aos diferentes textos que a professora propõe, 80% dos alunos referiu que gostava muito, 20% referiram que gostavam e nenhum aluno referiu que não gostava ou que gostava pouco.

Outro dos itens desta questão era escrever textos narrativos, 73% dos alunos referiu que gostava muito, 20% que gostavam, 7% referiram que gostavam pouco e nenhum aluno referiu que não gostava.

Os textos informativos foram referidos por 73% dos alunos que disseram que gostavam, 27% que gostavam muito e nenhum aluno referiu que não gostava ou que gostava pouco.

Quanto às cópias 40% dos alunos referiu que gostava, 33% referiram que gostavam pouco, 27% que gostavam muito e nenhum aluno referiu que não gostava.

No que diz respeito aos relatos do dia-a-dia 53% referiram que gostavam muito, 40% que gostavam, 7% referiram que gostavam pouco e nenhum aluno referiu que não gostava.

O último item era o reconto de textos 53% dos alunos referiu que gostavam muito, 40% que gostavam, 7% referiram que gostavam pouco e nenhum aluno referiu que não gostava.

Como podemos verificar através da análise do quadro 10, as actividades preferidas dos alunos foram os diferentes tipos de textos que a professora propõe, seguida dos textos narrativos, relatos do dia-a-dia a par com o fazer reconto de textos, fichas de trabalho e fazer actividades do manual, as actividades que os alunos menos gostam são as cópias e os exercícios ortográficos.

Verifica-se mais uma vez a preferência de actividades inovadoras em detrimento de actividades mais tradicionais.

Contudo, e apesar de todos os inquiridos terem referido que gostavam do modo como o seu professor apresenta a escrita, 96% dos mesmos 15 inquiridos disseram que gostavam que o professor apresentasse outras actividades de escrita na sala de aula, tendo apenas 4% referido que já gostavam do que era feito.

A última questão é uma questão aberta onde procurámos saber que outras actividades de escrita os alunos gostariam que fossem apresentadas na sala de aula.

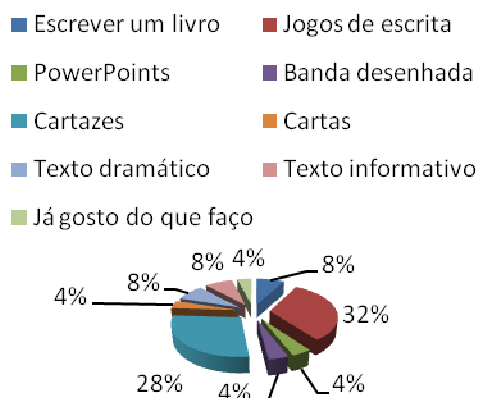


Gráfico 1 – Outras actividades de escrita que os alunos gostavam que fossem apresentadas.

Depois de analisar os questionários verificámos, como podemos observar no gráfico 1, que os alunos referiram jogos de escrita (32%), texto dramático (28%), cartazes (28%), escrever um livro (8%), texto informativo (8%), PowerPoint (4%), banda desenhada (4%), cartas (4%) e já gosto do que faço (4%).

Como se pode observar no gráfico 1, os alunos gostariam que fossem apresentadas na sala de aula as seguintes actividades de escrita: jogos de escrita, seguida da elaboração de cartazes, texto dramático, texto informativo e escrever um livro, lado a lado, e por último, todos com a mesma percentagem, powerpoint, banda desenhada e cartas.

Foi a partir da análise das respostas a esta questão que verificámos que realmente os alunos já estavam um pouco cansados de utilizarem a escrita para responderem sempre às mesmas necessidades: exercícios ortográficos, cópias, fichas de trabalho, exercícios do manual, etc., eles queriam algo diferente, algo que lhes desse mais prazer e ao verificarem que poderiam ser utilizadas outras actividades preferiram optar por elas.

7.1.2 Representações dos alunos sobre a escrita depois da implementação das oficinas de escrita

7.1.2.1 Identificação dos inquiridos: Sexo e idade

Este grupo destina-se à identificação dos indivíduos no que respeita ao sexo e idade.

Verificou-se que nesta turma existia um maior número de indivíduos do sexo feminino em relação ao sexo masculino.

| 9 anos | | 11 anos | |
|--------|-----|---------|----|
| 14 | 93% | 1 | 7% |

Quadro 11 – Distribuição dos alunos por idade

Como podemos observar no quadro 11, a idade dos sujeitos, nesta fase, está compreendida entre 9 anos e os 11 anos de idade. Assim, existem 14 alunos com 9 anos de idade (93%) e 1 aluno com 11 anos de idade (7%).

Verificou-se, ao analisar os quadros 7 e 11 que a idade dos sujeitos está compreendida na 1ª fase do estudo entre os 8 e os 11 anos de idade, sendo que a maioria tem 9 anos de idade e apenas 2 indivíduos possuem 8 anos de idade e um 11 anos de idade. Na segunda fase do estudo, como se verifica através da análise do quadro 11 a maioria dos indivíduos possuem 9 anos de idade à excepção de um que continua a possuir 11 anos de idade, sendo ainda importante referir que a maioria tem a idade esperada para este nível de escolaridade (4º ano).

7.1.2.2 Preferências dos alunos relativamente à escrita

Neste grupo pretende-se saber se os alunos gostam de escrever ou não, por que razões escrevem, se gostam das actividades de escrita apresentadas pela professora, de que actividades de escrita apresentadas na sala de aula gostam mais e que outras actividades de escrita gostariam que fossem apresentadas na sala de aula.

Relativamente à primeira questão do II grupo, onde pretendíamos saber se os alunos gostam de escrever verificámos que a totalidade dos alunos 15 (100%) responderam que sim, não tendo havido nenhuma resposta para o não.

Depois de analisarmos as respostas dadas pelos alunos aos dois questionários, antes e depois da implementação das oficinas de escrita, não podemos afirmar que estes alunos não gostam de escrever, de facto não os podemos englobar no mesmo grupo daqueles que nas palavras de Vilas- Boas (2001), estão sempre prontos a participar oralmente mas que quando são confrontados com a escrita revelam pela mesma, uma verdadeira repulsa.

Qual será então a razão que leva este grupo de alunos a gostarem de escrever quando a maioria dos alunos, como referimos atrás, não gosta de o fazer?

Podem existir diferentes explicações para este facto, de entre as quais o facto de este grupo de crianças, na sua maioria, serem nossos alunos desde o 1º ano de escolaridade, tendo-lhes sido proporcionado uma aprendizagem da escrita sempre num clima estimulante, onde os alunos sentem prazer quando escrevem, percebendo a necessidade de saberem escrever, ou seja, estas crianças sabem que a sua escrita tem sentido e corresponde a uma necessidade real e não fictícia. Procurámos dar liberdade a estes alunos, liberdade na aprendizagem da escrita, não seguindo um método rígido, mas antes, diferentes estratégias que tinham o mesmo objectivo, ensinar os nossos alunos a escrever. Podemos então afirmar que estas crianças gostam escrever porque não o fazem por obrigação, mas antes por gosto e por perceberem a utilidade e necessidade da escrita.

Relativamente à 2ª questão deste grupo, pretendíamos saber as razões que levam os alunos a escrever e a frequência com que o fazem, como se pode observar no quadro 12.

| Assinala as razões que te levam a escrever e a frequência com que o fazes | | | | | | | | | | |
|--|--------------|-----|---------------------|-----|----------------------|-----|---------------------|------|--------------|------|
| | Nunca | | Poucas Vezes | | Algumas vezes | | Muitas vezes | | Total | |
| Para me divertir | 1 | 7% | 2 | 13% | 6 | 40% | 6 | 40% | 15 | 100% |
| Para aprender | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 15 | 100% | 15 | 100% |
| Por ser obrigado | 14 | 93% | 1 | 7% | 0 | 0% | 0 | 0% | 15 | 100% |
| Outra | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |

Quadro 12 – As razões que levam os alunos a escrever e a frequência com que o fazem

No primeiro item pretende-se saber se os inquiridos escrevem para se divertir, tendo sido aqui referido muitas vezes por 40% dos inquiridos, algumas vezes por 40%, poucas vezes por 13% e nunca por 1% dos inquiridos.

Para aprender foi referido muitas vezes pela totalidade dos inquiridos, ou seja, 100% não tendo nenhum inquirido referido nunca, poucas vezes e algumas vezes.

No que respeita ao escrever por ser obrigado 93% dos inquiridos respondeu nunca e 7% respondeu poucas vezes, algumas vezes e muitas vezes não foi referido por nenhum inquirido. Outra razão que leve os alunos a escrever não foi referido por nenhum inquirido.

O objectivo desta questão era identificar as possíveis causas para os alunos não gostarem de escrever. Nesta questão e ao interpretarmos os quadros 8 e 12, verificou-se que na 1ª fase do estudo que 47% dos inquiridos escreve algumas vezes para se divertir, 27% escreve muitas vezes para se divertir, 20% dos inquiridos referiu que nunca escrevia para se divertir e 1% que poucas vezes escreve para se divertir, enquanto na 2ª fase do estudo 40% dos inquiridos referiu que escreve algumas vezes para se divertir, 40% escreve muitas vezes para se divertir, 13% referiu que poucas vezes escreve para se divertir e 7% referiu que nunca escrevia para se divertir.

Podemos então verificar que houve um decréscimo do número de alunos que assinalaram a opção que nunca escreviam para se divertir, na 1ª fase, e um aumento do número das respostas, na 2ª fase, na opção escrevo muitas vezes para me divertir.

Pensamos que a explicação para este facto se deve à utilização da escrita criativa nas oficinas de escrita que implementamos na sala de aula no decorrer do estudo, (cf. secção 1.9) onde referimos que só actividades plurifacetadas e motivadoras podem levar ao prazer de escrever, sendo esse um dos principais objectivos da escrita criativa. Verificamos então que os alunos deixaram de encarar a escrita apenas na sua vertente utilitária e formal para a encararem como uma diversão, ou seja algo que lhes dá gosto fazer.

Quanto à segunda opção verificou-se a partir da análise do quadro 8 que na 1ª fase, nenhum aluno referiu que nunca ou poucas vezes escrevia para aprender, 7% referiu que escrevia algumas vezes para a prender e 93% que escrevia muitas vezes para aprender; em contrapartida na 2ª fase do estudo, como se observa no quadro 14, a totalidade dos inquiridos, ou seja os 100% referiram que escreviam muitas vezes para aprender.

Verifica-se que, e apesar de não ser muito significativo, houve um aumento do número de inquiridos que referiu que escrevia muitas vezes para aprender de 7%,

sendo estes 7% os alunos que haviam referido na 1.^a fase do estudo que escreviam algumas vezes para aprender.

Este ligeiro aumento pode explicar-se pela implementação durante a oficina de escrita do bloco escrever para aprender, onde a escrita esteve sempre interligada com o estudo do Meio, (cf. secção 2.4) e também pelo recurso sistemático ao ciclo de escrita, (cf. secção 1.8).

Relativamente à terceira opção, verificou-se, através da análise do quadro 8, que, na 1.^a fase, 67% dos alunos nunca escreve por ser obrigado, 20% escreve poucas vezes por ser obrigado, 7% algumas vezes e igualmente 7% muitas vezes. Enquanto na 2.^a fase, como se verifica no quadro 12, o número de inquiridos a referir que nunca escrevia por ser obrigado aumentou de 67% para 93% e diminuiu o número de inquiridos a referir que escrevia poucas vezes por obrigação de 20% para 7%.

Pensamos que a explicação para este facto está estritamente ligada à primeira opção desta questão, ou seja, aumentou o número de alunos que passou a escrever para se divertir e diminuiu o número de alunos que o fazia por obrigação.

Verifica-se então que as oficinas de escrita (cf. secção 2), podem ser uma excelente estratégia para motivar os alunos para a escrita, combatendo assim o desinteresse que muitos jovens manifestam pela mesma, levando-os a deixarem de escrever apenas por obrigação e a fazerem-no também por diversão.

Relativamente à questão 3, pretendíamos perceber, se os alunos, depois da realização das oficinas de escrita, gostavam das propostas de escrita apresentadas pela professora, sendo que a totalidade dos inquiridos, ou seja, 100% respondeu que sim.

Verificou-se que tanto na 1.^a como na 2.^a fase do estudo os alunos referiram na sua totalidade que gostavam do modo como a professora apresenta a escrita na sala de aula, facto que pode ser perfeitamente justificado pelo facto de os alunos desta faixa etária considerarem o professor como um modelo a seguir e por mais que discordem nunca serem capazes de dizer mal daquilo que ele faz.

No que diz respeito à questão 4, pretendíamos saber qual o gosto dos inquiridos relativamente às propostas de escrita enumeradas na questão.

| Indica o teu gosto relativamente às actividades de escrita a seguir enumeradas | | | | | | | | | | |
|---|------------------|-----|--------------------|-----|--------------|-----|--------------------|-----|--------------|------|
| Actividades | Não gosto | | Gosto pouco | | Gosto | | Gosto muito | | Total | |
| | | | | | | | | | | |
| Fichas de trabalho | 0 | 0% | 0 | 0% | 10 | 67% | 5 | 33% | 15 | 100% |
| Fazer actividades do manual | 0 | 0% | 0 | 0% | 5 | 33% | 10 | 67% | 15 | 100% |
| Fazer o reconto de textos | 3 | 20% | 0 | 0% | 6 | 40% | 6 | 40% | 15 | 100% |
| Cópias | 10 | 67% | 5 | 33% | 0 | 0% | 0 | 0% | 15 | 100% |
| Exercícios ortográficos | 4 | 27% | 7 | 47% | 4 | 27% | 0 | 0% | 15 | 100% |
| Relatos do quotidiano | 0 | 0% | 0 | 0% | 10 | 67% | 5 | 33% | 15 | 100% |
| Escrever diferentes textos que a professora propõe | 0 | 0% | 1 | 7% | 3 | 20% | 11 | 73% | 15 | 100% |
| Planificação de textos | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 20% | 12 | 80% | 15 | 100% |
| Revisão de textos | 0 | 0% | 1 | 7% | 7 | 47% | 7 | 47% | 15 | 100% |
| Actividades de escrita criativa | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 13% | 13 | 87% | 15 | 100% |

Quadro 13 – Gosto dos alunos relativamente às actividades enumeradas

Desta forma no quadro 13 podemos verificar que 67% dos alunos assinalaram que gostavam, 33% dos alunos assinalaram que gostavam muito e nenhum aluno assinalou que não gostava ou que gostava pouco.

Quanto a fazer actividades do manual 67% dos alunos referiram que gostavam muito, 33% dos alunos que gostavam e o gosto pouco e não gosto não foi referido.

No que diz respeito ao reconto de textos 40% dos alunos referiu que gostava, 40% que gostava muito, 20% dos alunos referiu que não gostava, nenhum aluno referiu que gostava pouco.

Quanto às cópias 67% dos alunos assinalou que não gostava e 33% que gostava pouco, não tendo sido assinalados o gosto ou o gosto muito.

No que concerne aos exercícios ortográficos 47% dos alunos referiram que gostavam pouco, 27% que gostavam, 27% que não gostavam e nenhum aluno referiu que gostava muito.

Nos relatos do quotidiano 67% dos alunos referiram que gostavam, 33% que gostavam muito e não foram assinalados no não gosto ou gosto pouco.

Quanto a escrever diferentes textos que a professora propõe 73% dos alunos referiu que gostavam muito, 20% que gostavam, 1% dos alunos referiu que gostava pouco, e o não gostavam não foi referido.

Quanto à planificação de textos 80% dos alunos referiu que gostavam muito, 20% que gostavam e nenhum aluno assinalou que não gostava ou que gostava pouco.

Relativamente à revisão de textos 47% dos alunos referiram que gostavam muito, 47% que gostava, 7% dos alunos referiu que gostava pouco e nenhum aluno referiu que não gostava.

No que diz respeito ao último item, actividades de escrita criativa, 87% dos alunos referiu que gostavam muito, 13% dos alunos referiu que gostava nenhum aluno referiu que não gostava ou que gostava pouco.

Verificamos então que as actividades de que os alunos mais gostam, como podemos observar no quadro 13 são as actividades de escrita criativa (87%), seguidas da planificação de textos (80%), diferentes tipos de textos que a professora propõe (73%), fazer actividades do manual (67%) e revisão de textos (47%), as actividades que os alunos menos gostam são as cópias (100%), os exercícios ortográficos (74%) e o reconto de textos (20%).

A última questão deste questionário era uma pergunta aberta onde se pretendia saber que outras actividades os alunos gostariam que fossem apresentadas na sala de aula. Relativamente a esta questão todos os inquiridos referiram, que gostavam de continuar com as mesmas actividades que já fazem, embora desses 15 inquiridos 6 tenham referido actividades de escrita criativa, 3 referiram a planificação de textos e 1 a revisão de textos.

Relativamente a esta questão, todos os inquiridos referiram que gostavam de continuar com as mesmas actividades, tendo ainda reforçado a ideia nalgumas actividades que já eram feitas, como actividades de escrita criativa e planificação e revisão de textos.

Depois de analisarmos estas questões verifica-se que as actividades preferidas dos alunos foram as que implementámos durante a oficina de escrita, ou seja, as actividades de escrita criativa e a planificação e revisão de textos.

Tal como na 1.^a fase do estudo, os alunos voltaram a assinalar os diferentes tipos de texto que a professora propõe como uma das suas preferências, pensamos que a justificação para este facto se deve, em primeiro lugar, ao papel que o professor do 1.º ciclo ocupa na vida destas crianças, pois tal como já referimos, ele é um modelo e tudo o que lhes proponha é aceite com muito entusiasmo. Em segundo lugar porque já antes da implementação da oficina de escrita lhes proponhamos textos com um carácter bastante lúdico, sendo este factor um aspecto de bastante importância para criar nas crianças o gosto pela escrita e por último pelo facto dos textos propostos durante a oficina estarem inteiramente relacionados com a escrita criativa e a planificação e revisão de textos, daí ter sido uma opção tão assinalada.

Relativamente à opção fazer actividades do manual que foi também bastante assinalada, pensamos que isto se justifica pelo facto de estes alunos gostarem muito dos textos do seu manual e também pelo facto de ser algo que está muito próximo deles, sendo um motivo de orgulho a realização dos diferentes exercícios, pois além de já serem capazes de os realizar é, para eles, sinal de que já trabalharam muito.

A justificação dos dados obtidos na análise desta questão está inteiramente relacionada com o que referimos relativamente às oficinas de escrita.

7.2 Representações dos professores acerca da escrita

Tal como no inquérito aos alunos, também no questionário aos professores se agruparam as questões em grupos, I e II, sendo elaborado um quadro para cada questão.

7.2.1. Identificação dos inquiridos

Este grupo destina-se à identificação dos inquiridos, no que respeita ao sexo, idade, habilitações académicas, tempo de serviço, ano de escolaridade leccionado, e a frequência da formação PNEP.

A primeira questão deste grupo era a idade.

| Distribuição dos Professores por Sexo | | | |
|--|----|----------|-----|
| Masculino | | Feminino | |
| 2 | 7% | 28 | 93% |

Quadro 14 – Distribuição dos professores por sexo

A amostra é constituída por um total de 30 sujeitos, dos quais 2 são do sexo masculino (7%) e 28 do sexo feminino (93%), como se pode verificar no quadro 14, havendo uma predominância acentuada do sexo feminino relativamente ao masculino.

A superioridade numérica das mulheres na profissão docente, e muito particularmente no 1º ciclo, é um dado já muito conhecido como podemos confirmar no relatório mundial de educação da Unesco (1998).

Também Formosinho (1998, p. 36) quando escreve acerca do ensino primário em Portugal refere que é “uma população predominantemente feminina.”

A segunda questão deste grupo referia-se à idade.

| Idade | | |
|--------------|----|-----|
| 31 - 35 anos | 2 | 6% |
| 36 – 40 anos | 3 | 10% |
| 41 – 45 anos | 8 | 27% |
| 46 – 50 anos | 5 | 17% |
| 51 – 55 anos | 10 | 33% |
| 56 - 60 anos | 2 | 7% |

Quadro 15 – Distribuição dos professores por idade

Como se pode observar no quadro 15, a idade dos sujeitos está compreendida entre 33 anos e os 56 anos de idade. Assim, existem 2 professores com idade compreendida entre os 31 e os 35 anos de idade (6%), 3 (10%) com idade compreendida entre ao 36 e Os 40 anos de idade, 8 com idade compreendida entre os 41 e os 45 anos de idade (27%), 5 com idade compreendida entre 46 e os 50 anos de idade (17%), 10 (33%) com idade compreendida entre os 51 e os 55 anos de idade e 2 (7%) com idade compreendida entre os 56 e os 60 anos de idade.

Quanto à idade, a mesma oscila entre os 31 e os 60 anos de idade, como se pode verificar no quadro 18, verificando-se que a maioria dos professores colocados neste agrupamento possui mais de 40 anos de idade, facto, que se explica pelo anseio da aproximação ao local de residência ou a meios mais desenvolvidos e ainda por poderem ser já efectivos neste agrupamento.

Na terceira questão pretendíamos saber quais as habilitações académicas dos inquiridos.

| Habilitações Académicas | | |
|--------------------------------|----|-----|
| Bacharelato | 1 | 3% |
| Licenciatura | 28 | 93% |
| Mestrado | 1 | 3% |

Quadro 16– Habilitações académicas

Quanto às habilitações académicas, e como podemos verificar no quadro, apenas 1 (3%) inquirido possui bacharelato, 28 (93%) possuem licenciatura e também 1 (3%) só possui mestrado.

Desta forma, é notória a evolução na formação académica dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta a idade e anos de serviço de uma grande maioria, em que a formação inicial era a correspondente ao bacharelato.

A quarta questão era relativa ao tempo de serviço, em anos, dos professores.

| Tempo de Serviço | | |
|-------------------------|---|-----|
| 10 anos | 2 | 7% |
| 11 anos | 1 | 3% |
| 12 anos | 1 | 3% |
| 14 anos | 3 | 10% |
| 15 anos | 1 | 3% |
| 18 anos | 1 | 3% |
| 19 anos | 1 | 3% |
| 20 anos | 2 | 7% |
| 21 anos | 2 | 7% |
| 22 anos | 1 | 3% |
| 23 anos | 2 | 7% |
| 25 anos | 1 | 3% |
| 27 anos | 1 | 3% |
| 29 anos | 2 | 7% |
| 30 anos | 3 | 10% |
| 32 anos | 4 | 13% |
| 33 anos | 2 | 7% |

Quadro 17 – Tempo de serviço

Relativamente ao tempo de serviço dos docentes inquiridos podemos verificar que este varia entre os 10 e os 33 anos de serviço. Observamos então no quadro 17

que 2 inquiridos (7%) possuem 10 anos de serviço, 1 (3%) 11 anos, 1 (3%) 12 anos, 3 (10%) 14 anos, 1 (3%) 15 anos, 1 (3%) 18 anos, 1 (3%) 19 anos, 2 (7%) 20 anos, 2 (7%) 21 anos, 1 (3%) 22 anos, 2 (7%) 23 anos, 1 (3%) 25 anos, 1 (3%) 27 anos, 2 (7%) 29 anos, 3 (10%) 30 anos, 4 (13 %) 32 anos e 2 (7%) 33 anos de serviço.

Da observação do quadro 17 conclui-se que a maioria dos inquiridos possui mais de 20 anos de serviço, reflectindo por isso já uma longa experiência profissional. Este facto está um pouco ligado com a questão da idade pois a maioria dos professores, como verificámos, possui idade superior a quarenta anos.

O facto de a maioria dos professores possuir mais de 20 anos de serviço levamos a pensar qual a influência desta questão nas práticas pedagógicas, neste caso na utilização de diferentes estratégias para motivar os alunos na aprendizagem da escrita.

Segundo Gonçalves, (1992, p. 163) quando foca o itinerário-tipo de desenvolvimento das carreiras dos professores do ensino primário, afirma que o período dos 15 a 25 anos de experiência é a fase da serenidade e entre 25 a 40 anos de idade, o da renovação de interesse ou desencanto, assumindo esta etapa, características divergentes, pois alguns percursos caracterizam-se pela renovação do interesse pela escola e alunos, pelo entusiasmo de aprender e fazer coisas novas, enquanto outros se caracterizam pelo cansaço e desejo de aposentação.

Sendo assim, neste estudo a maioria dos professores tanto pode estar na fase de renovação do interesse pela escola e pelos alunos e desta forma ir mudando constantemente de estratégias, actividades, inovando sempre que possível; como pode estar já numa fase de serenidade, reflexão e satisfação pessoal, achando que já não tem muito a alterar na sua forma de ensinar não necessitando de utilizar estratégias inovadoras

Na quinta questão deste grupo pretendia-se saber qual o ano de escolaridade leccionado por cada um dos indivíduos.

| Ano de escolaridade leccionado | | |
|---------------------------------------|----|-----|
| 1º ano | 5 | 17% |
| 2º ano | 8 | 27% |
| 3º ano | 7 | 23% |
| 4º ano | 10 | 33% |

Quadro 18 – Ano de escolaridade leccionado

No que respeita ao ano de escolaridade leccionado por cada indivíduo, podemos verificar no quadro 21 que 5 inquiridos (17%) leccionam o 1º ano, 8 inquiridos (27%) o 2º ano, 7 (23%) o 3º ano e 10 (33%) o 4º ano.

Sabido que o 1º Ciclo do Ensino Básico, funciona em regime de monodocência, e que cada turma pode ser constituída por vários anos de escolaridade, com esta pergunta pretendia saber-se se os professores leccionavam mais de um ano em simultâneo, pois esse factor pode vir a ser uma condicionante relativamente ao desenvolvimento de actividades relacionadas com o tema em estudo, já que muitas vezes os professores que leccionam mais que um ano apresentam queixas quanto à dificuldade em gerir o trabalho diário e em implementar diferentes actividades.

Da análise do quadro 21 confirma-se que todos os professores leccionam apenas um ano de escolaridade, estando os mesmos distribuídos pelos quatro anos de escolaridade.

No que diz respeito à última questão da 1ª parte pretendia-se saber se os inquiridos haviam frequentado, ou não, a formação no âmbito do PNEP.

| Frequência da formação PNEP | | |
|------------------------------------|----|-----|
| Sim | 9 | 30% |
| Não | 21 | 70% |

Quadro 19 – Frequência da formação PNEP

Podemos então perceber através da análise do quadro 19 que 9 indivíduos (30%) frequentaram a formação e 21 indivíduos (70%) não frequentaram a formação.

Verifica-se então que a maioria dos professores não frequentou a formação o que nos poderá levar a questionar se estes professores não mudaram ainda as suas práticas relativamente à escrita por falta de formação.

Só poderemos responder a esta questão mais à frente, na secção 7. 2.2, quando verificarmos se os professores inquiridos utilizam na sua prática pedagógica actividades de cariz mais inovador, relacionadas portanto com a formação em questão, ou de cariz mais tradicional.

7.2.2 Actividades promovidas pelos professores em sala de aula

Neste grupo pretendíamos saber quais as actividades de escrita privilegiadas pelos inquiridos; se costumam promover actividades inovadoras e motivadoras no ensino da escrita; se os professores inquiridos costumam incentivar os seus alunos a planificarem; a reverem e a reformularem os seus escritos, bem como se os mesmos implementam oficinas de escrita ou não e ainda as razões para os inquiridos que responderem nunca ou poucas vezes, o fazerem; a última questão é uma pergunta aberta onde se pretendia que os inquiridos relatassem um episódio da sua prática pedagógica onde se deparassem com muitas dificuldades de escrita e a forma de as superarem.

| Actividades privilegiadas na sala de aula | | | | | | | | | | |
|---|-------|-----|--------------|-----|---------------|-----|--------------|-----|-------|------|
| | Nunca | | Poucas vezes | | Algumas vezes | | Muitas vezes | | Total | |
| Fichas de trabalho | 0 | 0% | 1 | 3% | 12 | 40% | 17 | 57% | 30 | 100% |
| Actividades do manual | 0 | 0% | 2 | 7% | 20 | 67% | 8 | 27% | 30 | 100% |
| Reconto de textos | 0 | 0% | 0 | 0% | 16 | 53% | 14 | 47% | 30 | 100% |
| Cópias | 4 | 13% | 18 | 60% | 8 | 27% | 0 | 0% | 30 | 100% |
| Exercícios ortográficos | 1 | 3% | 5 | 17% | 14 | 47% | 10 | 33% | 30 | 100% |
| Relatos do quotidiano | 1 | 3% | 2 | 7% | 16 | 53% | 11 | 37% | 30 | 100% |
| Resumos | 0 | 0% | 3 | 10% | 18 | 60% | 9 | 30% | 30 | 100% |
| Construção de narrativas | 0 | 0% | 3 | 10% | 16 | 53% | 11 | 37% | 30 | 100% |
| Textos informativos | 1 | 3% | 6 | 20% | 20 | 67% | 3 | 10% | 30 | 100% |
| Planificação de textos | 1 | 3% | 3 | 10% | 12 | 40% | 14 | 47% | 30 | 100% |
| Revisão de textos | 1 | 3% | 3 | 10% | 18 | 60% | 8 | 27% | 30 | 100% |
| Actividades de escrita criativa | 0 | 0% | 1 | 3% | 16 | 53% | 13 | 43% | 30 | 100% |
| Outras actividades | 1 | 3% | 7 | 23% | 19 | 63% | 3 | 10% | 30 | 100% |

Quadro 20 – Actividades privilegiadas na sala de aula

Podemos então verificar através do quadro 20 que relativamente à realização de fichas de trabalho, 17 (57%) inquiridos referiram que as privilegiavam muitas vezes, 12 (40%) algumas vezes, 1 inquirido (3%) referiu que as privilegiava poucas vezes, e nenhum inquirido referiu o nunca.

Quanto a fazer actividades do manual, 20 (67%) inquiridos que as privilegiavam algumas vezes, 8 (27%) muitas vezes, 2 (7%) referiram poucas vezes e algumas vezes não foi referido.

No que respeita ao reconto de textos, algumas vezes foi seleccionado por 16 (53%) dos inquiridos, 14 (47%) seleccionaram muitas vezes o nunca e o poucas vezes não foram seleccionados por nenhum dos inquiridos.

No que concerne às cópias, 18 (60%) inquiridos referiram que as privilegiavam poucas vezes, 8 (27%) algumas vezes, 4 inquiridos (13%) referiram que nunca as privilegiavam e nenhum referiu muitas vezes.

Relativamente aos exercícios ortográficos, 14 (47%) inquiridos seleccionaram algumas vezes, 10 (33%) muitas vezes, 5 inquiridos (17%) poucas vezes e 1 inquirido (3%) seleccionou nunca.

Os relatos do quotidiano foram seleccionados no algumas vezes por 16 (53%), no muitas vezes por 11 (37%), no poucas vezes por 2 (7%) e no nunca por 1 inquirido (3%),

Na elaboração de resumos 18 (60%) referiram algumas vezes, 9 (30%) muitas vezes, 3 (10%) referiram poucas vezes e nenhum inquirido referiu nunca.

A construção de narrativas foi seleccionada por 16 (53%) inquiridos em algumas vezes, por 11 (37%) em muitas vezes, por 3 inquiridos (10%) seleccionaram o item poucas vezes, não foi sido seleccionado o nunca.

No que respeita à elaboração de textos informativo - expositivos 20 (67%) inquiridos seleccionaram algumas vezes, 6 (20%) poucas vezes, 3 (10%) muitas vezes e 1 inquirido (3%) seleccionou nunca.

Relativamente à planificação de textos 14 (47%) seleccionaram muitas vezes, 12 (40%) algumas vezes, 3 (10%) algumas vezes e 1 inquirido (3%) referiu nunca.

No item revisão de textos 18 inquiridos (60%) referiram algumas vezes, 8 inquiridos (27%) muitas vezes, 3 inquiridos (10%) poucas vezes e 1 inquirido (3%) referiu nunca.

Quanto às actividades de escrita criativa o item algumas vezes foi seleccionado por 16 (53%), muitas vezes por 13 inquiridos (43%), poucas vezes foi seleccionado por 7 inquiridos (23%) e o item nunca não foi seleccionado.

No que respeita a outras actividades de escrita, 19 inquiridos (63%) referiram algumas vezes, 3 inquiridos (10%) muitas vezes, 1 inquirido (3%) referiu nunca e 7 inquiridos (23%) poucas vezes.

Dentro dos itens seleccionados para esta questão existiam actividades de carácter mais tradicional, como: realização de fichas de trabalho, fazer actividades do manual, fazer reconto de textos exercícios ortográficos, cópias, relatos do quotidiano e elaboração de resumos; e actividades de carácter mais inovador, como: construção de narrativas, elaboração de textos informativo-expositivos, planificação de textos, revisão de textos e actividades de escrita criativa.

Verificou-se então que as actividades mais assinaladas foram as de carácter mais tradicional.

Depois das actividades de cariz tradicional, a mais referida foi actividade de escrita criativa, o que nos pode levar a concluir que apesar de os professores continuarem a preferir actividades um pouco mais tradicionais nota-se já alguma inclinação para pedagogias mais inovadoras.

Podemos estabelecer aqui uma relação entre esta questão e anterior e concluir então que provavelmente os professores ainda não privilegiam actividades de cariz mais inovador pelo seu desconhecimento, que pode estar aqui relacionado com a falta de formação.

Pensamos que o importante não é pôr completamente de lado as actividades um pouco mais tradicionais para dar ênfase a actividades mais inovadoras, mas juntar os dois tipos de pedagogia para que o processo ensino-aprendizagem se torne mais rico.

Como afirma Sebarroja (2001, p. 81)

“ (...) o diálogo, a formulação e a resolução de problemas relevantes, os grupos de discussão e reflexão, contar histórias cativantes ou a avaliação contínua, são metodologias de claro conteúdo inovador (...) mas não há que rejeitar outras fórmulas tradicionais como a lição magistral, a lição silenciosa ou outras. O ponto-chave radica em saber a finalidade com que são utilizadas, com que frequência e em que contexto (...).”

A segunda questão desta parte prendia-se com o facto de saber a frequência com que os professores inquiridos promovem actividades inovadoras e motivadoras no ensino da escrita.

| Promoção e actividades inovadoras e motivadoras no ensino da escrita | | | | | | | | | |
|---|----|-------------------------|----|--------------------------|-----|-------------------------|-----|--------------|------|
| Nunca | | Poucas Vezes | | Algumas vezes | | Muitas vezes | | Total | |
| 0 | 0% | 2 | 7% | 17 | 57% | 11 | 37% | 30 | 100% |

Quadro 21 – Actividades inovadoras e motivadoras no ensino da escrita

Como podemos observar através do quadro 24, 17 (57%) inquiridos referiram algumas vezes, 11 (37%) muitas vezes, 2 (7%) referiram poucas vezes e nenhum inquirido referiu nunca.

Verificámos que a maioria dos professores refere que só o faz algumas vezes, facto que está inteiramente relacionado com a questão anterior, pois os professores ainda não utilizam muitas vezes actividades pedagógicas inovadoras continuando a privilegiar na sua sala de aula actividades de cariz mais tradicional.

Tal como já referimos (cf. secção 4.2) os professores têm de mudar a sua forma de trabalhar a escrita, passando a trabalhar de uma forma mais cooperativa e deixando de encarar a escrita apenas como produto para a verem como escrita processo. Só desta forma conseguirão alunos mais motivados e com melhores resultados na aprendizagem da escrita.

Na questão 2.1 pretendíamos saber se os professores incentivam os alunos a planificarem ou não a escrita, se os professores incentivam ou não os alunos a fazerem a revisão e a reformulação dos seus escritos e por último se os professores inquiridos implementam ou não oficinas de escrita.

| Frequência dos aspectos referidos | | | | | | | | | | |
|---|-------|----|--------------|-----|---------------|-----|--------------|-----|-------|------|
| | Nunca | | Poucas vezes | | Algumas vezes | | Muitas vezes | | Total | |
| | | | | | | | | | | |
| Incentiva os alunos a planificarem a escrita. | 1 | 3% | 1 | 3% | 12 | 40% | 16 | 53% | 30 | 100% |
| Incentiva os alunos a fazerem a revisão e a reformulação dos seus escritos. | 0 | 0% | 0 | 0% | 8 | 27% | 22 | 73% | 30 | 100% |
| Implementa oficinas de escrita. | 1 | 3% | 5 | 17% | 16 | 53% | 8 | 27% | 30 | 100% |

Quadro 22 – Frequência dos seguintes aspectos

Verificamos a partir da análise do quadro 22, que relativamente ao facto de os professores incentivarem os seus alunos a planificarem a escrita, 16 (53%) inquiridos referiram muitas vezes, 12 (40%) poucas vezes, 1 (3%) poucas vezes e 1 (3%) nunca.

No segundo item, em que pretendíamos saber se os professores incentivam os alunos a fazerem a revisão e reformulação dos seus textos, verificamos que 22 (73%) referiram muitas vezes, 8 (27%) algumas vezes e nenhum inquirido referiu nunca ou poucas vezes.

Verificamos ainda que relativamente à implementação das oficinas de escrita, 16 inquiridos (53%) referiram algumas vezes, 8 (27%) inquiridos muitas vezes, 5 (17%) poucas vezes e 1 (3%) nunca.

Verificámos através da análise do quadro 22 que a maioria dos professores respondeu que incentiva os seus alunos a fazerem a planificação e a revisão dos seus textos muitas vezes, não acontecendo o mesmo relativamente às oficinas de escrita. O que nos leva a concluir que uma vez que não implementam muitas vezes as oficinas de escrita, incentivam os seus alunos a fazerem a planificação e revisão dos seus textos não numa lógica de texto processo como se preconiza nas oficinas de escrita, mas de texto produto, por outro lado verifica-se que alguns professores já começam a dar alguma importância a actividades de carácter inovador, como as referidas nesta

questão, procurando encontrar diferentes estratégias de acordo com as dificuldades e os interesses dos seus alunos.

Apesar disso ainda não ser feito por todos os professores, já “se começa a ver uma luz ao fundo do túnel”: os professores já começaram a perceber que têm de mudar, de inovar sempre que necessário. É certo que isso não se faz de um dia para o outro, mas tem de se começar por algum lado, “A mudança, para dar frutos, requer tempo e persistência (...)” (Sebarroja, 2001, p. 24).

Relativamente à questão 2.2 o nosso objectivo é perceber qual o motivo que levou os professores a responder nunca ou poucas vezes, na questão anterior, sendo aqui a amostra de 8 indivíduos.

| Razões para assinalar nunca ou poucas vezes | | |
|---|---|-----|
| Não tenho tempo | 3 | 38% |
| Para o fazer não consigo cumprir o Programa | 4 | 50% |
| É mais trabalhoso | 0 | 0% |
| Prefiro continuar a ensinar da forma a que estou habituado(a) | 1 | 13% |
| Os alunos têm dificuldade em fazer este tipo de actividades | 4 | 50% |
| Outra | 1 | 13% |

Quadro 23 – Razões para referir não ou nunca

Como podemos verificar no quadro acima apresentado, 3 inquiridos (38%) referiu que não tem tempo, 4 (50%) referiram que para o fazer não conseguem cumprir o programa, nenhum referiu é mais trabalhoso, 1 (13%) referiu que prefere continuar a ensinar como está habituado, 4 (50%) que têm dificuldade em fazer este tipo de actividades e 1 inquirido (13%) individuo referiu outra sem especificar qual. Esta questão pois pretendia-se que os inquiridos que tinham respondido anteriormente, “Nunca” ou “Poucas vezes”, incentivavam os seus alunos a planificarem e fazerem a revisão dos seus escritos e que nunca ou poucas vezes implementavam oficinas de escrita referissem qual o motivo para o fazerem.

Verificou-se depois de analisar o quadro 23 que as razões que levaram a maioria dos professores a responderem “Nunca” ou “Poucas vezes” foi que para o fazerem

não conseguem cumprir o programa e os alunos têm dificuldade em fazer este tipo de actividades.

Mais uma vez se reforça a ideia de que é uma minoria de professores que ainda continua a agir e a pensar de uma forma totalmente tradicional, pois num universo de 30 professores, apenas 8 referiram que nunca ou poucas vezes incentivavam os seus alunos a planificarem e fazerem a revisão dos seus escritos e que nunca ou poucas vezes implementavam oficinas de escrita

Estes professores continuam a resistir às inovações e à cooperação com os seus colegas, não partilhando experiências que poderiam ser enriquecedoras, como refere Perrenoud (2002, p. 96) “é, pois, frequentemente e em simultâneo, o “cada um por si” e o “a cada um a sua verdade” (...) A maioria dos professores resiste tanto à objectivação dos seus actos profissionais através da pesquisa, quanto à análise das suas práticas entre colegas.”

De facto os professores têm que deixar de ser tradicionalistas, egocentristas e solitários, para passarem a ser inovadores e colaborativos (Sá-Chaves & Amaral, 2000).

É certo que o professor nem sempre é solitário por vontade própria. Existem diversas razões para que ele o seja, como: o medo de falhar, a insegurança, o medo de ser criticado, a inveja (pois muitos acham que o que sabem não é para ser partilhado), o orgulho, o stress, o medo de se exporem, e aquela que consideramos primordial que é quando os próprios colegas não deixam, ou porque não têm tempo, ou porque são orgulhosos e não querem ouvir a opinião dos outros.

Temos de criar uma escola em que cada um possa dar o seu contributo de modo a que a mesma funcione melhor; em que cada um partilhe um pouco daquilo que sabe, (e todos sabemos, uns mais de um assunto do que outros, mas cada um pode contribuir com qualquer coisa); em que possa haver troca de experiências e reflexão sobre as mesmas de modo a solucionar os problemas existentes e podermos enriquecer-nos uns aos outros.

Relativamente à última questão, é uma questão de resposta aberta onde se pretendia que os inquiridos relatassem um episódio da sua prática pedagógica onde se deparassem com muitas dificuldades de escrita e a forma de as superarem, tendo aqui respondido apenas 19 (63%) dos 30 inquiridos.

Apenas dezanove inquiridos responderam a esta questão. Desses 19 que responderam à questão, apenas 6 apresentaram como solução para as dificuldades de escrita encontradas, oficinas de escrita, escrita criativa e planificação de textos, ou

seja actividades de cariz mais inovador. Os restantes 13 referiram estratégias mais tradicionais como exercícios ortográficos, cópias, escrever palavras e frases, decomposição de palavras em sílabas, utilização do quadro, completar frases, fazer listas de palavras, utilização do método global e “truncar” textos. Dois dos inquiridos apenas descreveram as dificuldades encontradas, não tendo apontado soluções.

Verifica-se então que existem ainda alguns professores que, quando se deparam com alunos que evidenciam dificuldades relativamente à escrita, procuram superar essas dificuldades utilizando actividades ainda muito tradicionais que não motivam os alunos para a escrita. Outros professores, ainda que sejam apenas uma minoria, já começam a utilizar actividades de escrita de cariz mais inovador.

A análise desta questão vem confirmar o que foi referido atrás, a maioria dos professores ainda não utiliza actividades como as referidas ao longo deste trabalho: planificação, revisão e reformulação de textos e actividades de escrita criativa, facto que pode estar relacionado com a falta de formação dos mesmos, como já referimos antes.

Mais uma vez se salienta o papel que as oficinas de escrita podem desempenhar quer na motivação dos alunos quer na melhoria dos seus escritos (cf. secção 2).

CONCLUSÃO

A escrita é um poderoso meio, quer de comunicação, quer de aprendizagem, no entanto não é uma competência cuja aquisição seja espontânea e natural, mas, um processo complexo, que exige um ensino explícito e sistemático. Exige ainda, exercícios constantes e supervisionados e estratégias diversificadas, nas quais o aluno faça uso da língua em diferentes situações, produzindo diferentes tipos de texto relacionando, para isso, as estruturas textuais, o vocabulário e os diferentes destinatários.

A decisão relativamente aos temas abordados ao longo deste trabalho prende-se com a relevância dos mesmos para a compreensão do processo de escrita por parte dos alunos, tendo os mesmos servido como suporte e orientação para a parte prática, constituindo esses temas o nosso enquadramento teórico.

Iniciámos o estudo empírico através da aplicação de um questionário (pré-teste) cujo objectivo era verificar se os alunos estavam, ou não, motivados para a escrita. Passamos de seguida para um depois um plano de acção no âmbito das oficinas de escrita, onde procurámos que, ao longo das diferentes sessões que o plano de acção abrangeu, os alunos adquirissem competências e conhecimento da língua escrita que lhes permitissem planificar o que pretendiam escrever e rever, corrigir e reformular os seus escritos, bem como adquirissem algumas técnicas de escrita criativa. Concluímos o nosso estudo através da aplicação de um novo questionário (pós-teste), com o objectivo de verificamos se as oficinas de escrita são, ou não uma boa estratégia para a motivação dos alunos para a escrita.

A fim de verificarmos se houve melhoria a nível da motivação para a escrita, foram analisados os questionários implementados antes (pré-teste) e depois (pós-teste) do plano de acção.

Os resultados a que chegámos, e que foram descritos pormenorizadamente no capítulo anterior, demonstram que, de facto houve alguma eficácia no âmbito das estratégias implementadas no decorrer do plano de acção, tendo-se verificado no final do estudo, uma melhoria na motivação dos alunos para a escrita.

Chegados então ao ponto em que é importante responder às questões inicialmente formuladas, temos de reconhecer algumas limitações do estudo quanto a uma generalização dos seus resultados. De facto, a dimensão da amostra (alunos – 15; professores – 30) obriga-nos a confinar os resultados à população de professores e alunos inquiridos.

Contudo, embora a amostra seja limitada, os dados obtidos proporcionam-nos informações relevantes para a melhor compreensão da posição dos professores quanto à utilização de estratégias ou actividades pedagógicas inovadoras e ao facto de as oficinas de escrita serem uma estratégia de motivação para a mesma.

À primeira questão mobilizadora deste estudo, onde se pretendia perceber qual a razão que leva os nossos alunos a não gostarem de escrever, poderemos agora responder que os alunos que participaram neste estudo gostam de escrever, tendo manifestado tanto antes como depois da implementação da oficina de escrita.

Relativamente à segunda questão, onde pretendíamos saber qual a razão que leva os professores a demonstrar tanta dificuldade em cativar os seus alunos para a escrita, verificamos que a dificuldade em os professores cativarem os seus alunos para a escrita reside no facto de os mesmos não utilizarem estratégias motivadoras e inovadoras para o ensino da escrita, nomeadamente as oficinas de escrita. Verificámos então que os professores continuam a dar primazia a actividades de cariz mais tradicional como, a leitura de textos do manual, os exercícios ortográficos, a realização de actividades do manual, etc., embora já privilegiem, na sua prática pedagógica, algumas actividades de cariz mais inovador, como o uso de oficinas de escrita, ou seja, embora continuem um pouco presos ao passado já começam a utilizar actividades mais inovadoras.

Relativamente à última questão do estudo, onde pretendíamos saber em que medida um programa de oficinas de escrita contribui para a motivação e melhoria dos escritos dos alunos, verificámos que de facto, à medida que os alunos foram submetidos às diversas estratégias e actividades inseridas na oficina de escrita, que constavam do plano de acção, iam ficando mais motivados e empenhados em todas as actividades que eram realizadas nesse âmbito. Verificou-se então, como já referimos, que as oficinas de escrita são uma excelente forma de motivar os alunos para a mesma.

Também os professores têm um papel importante nesta tarefa, bem como a escola e a família, que devem trabalhar em consonância. O professor deve procurar recorrer às mais diversas estratégias para que a leitura e a escrita sejam conseguidas de uma forma agradável para os alunos. Criar o hábito e despertar o gosto pela escrita, exigem acções concretas por parte da escola, dos professores e da família, e precisam de ocorrer num processo contínuo e sistemático e ser não apenas algo que se faz esporadicamente.

Há necessidade de o professor ser também um escritor habitual. O professor tem de gostar de escrever, usar a sua imaginação e actuar criticamente na selecção de actividades de escrita para os seus alunos. Não deve ficar apenas no trabalho mecânico sobre textos do manual, que, apesar de serem importantes, sozinhos, não acrescentam quase nada ao aluno. É preciso, de forma criativa, planear e proporcionar ao aluno o contacto com os mais variados géneros de escrita através de diferentes estratégias entre as quais se destacarão as oficinas de escrita, que podem englobar a planificação, textualização e reformulação dos escritos dos alunos, bem como actividades de escrita criativa, visto estas serem uma boa forma de os motivar.

Ainda que sem querer generalizar os resultados, parece-nos legítimo concluir que os resultados das análises dos questionários vêm confirmar as nossas hipóteses de partida, os alunos não gostam de escrever porque o fazem apenas por obrigação, os professores não utilizam estratégias pedagógicas inovadoras e motivadoras para o ensino da escrita, os professores não utilizam oficinas de escrita por as desconhecerem, as oficinas de escrita podem ser uma boa estratégia para a motivação e melhoria da escrita.

Gostaríamos de terminar, referindo que é muito importante que os professores do 1.º CEB percebam que apesar de não ser uma tarefa só sua, está nas suas mãos motivar as crianças para a escrita e fazer com que as mesmas encarem a escrita como uma aliada para o resto da vida.

Esperamos que com este trabalho ter contribuído de alguma forma para que os alunos nele envolvidos não mais se esqueçam do quanto pode ser agradável a escrita.

BIBLIOGRAFIA

- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (1997). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Ançã, M. H. (1989). A Produção Escrita: Processos Redaccionais e Pedagogia. *Noesis*, 9, pp. 4-8.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores: da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho – Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna.
- Barros, E. (2008). Escrita Criativa: Uma Janela Aberta Para Um Novo Mundo. *Noesis*, 72, pp. 34-37.
- Barbeiro, L. F. (2001). A dimensão criativa da expressão escrita. In Sequeira, F., Carvalho, J. A. B. & Gomes, A. (Orgs.), *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita: Ensinar a Escrever. Teoria e Prática*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, pp. 53-67.
- Barbeiro, L. F. & Pereira L. A. (2007). *O Ensino da escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. 2.^a ed. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Bisquerra, M.A., Fernández, R., & Rodriguez, S. (1988). *Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guia Practica*. Barcelona: CEAC.
- Canário, R. (2005). *Porque Escrever é Fazer História*. Campinas/São Paulo: Unicamp.

Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: um Processo Integrado. In *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp.107-125.

Calkins, L. M. (1988). *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Carvalho, J. A. B. (1993). A avaliação da compreensão da Mensagem Escrita. In *Ensino-Aprendizagem da Língua Materna*. Leiria: ESEL – IPL, pp. 139 – 148.

Carvalho, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2001). *O Ensino da Escrita*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Editorial Graó. [reimpresso em 1996].

Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó. [reimpresso em 2001].

Castro, R. V. & Sousa, M.L. (1989). A gramática no ensino do Português: estatuto e funções. In *O Ensino Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, 125-154.

Departamento da Educação Básica (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa. Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica (1998). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa : Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa : Ministério da Educação.

Diatkine, R. (1984). Condições necessárias para a aprendizagem da língua escrita. In *A dislexia em Questão (dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita)*. Porto Alegre: Artes Médicas, 30-41.

Elley, W. B. (1992). *How in the world Do student read? IEA Study of reading Literacy*. Hamburg: Grindeldruck GMBH.

Equipe do Núcleo de Integração Universidade Escola da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS - NIUE/UFRGS. *Ler e escrever: compromisso da escola*. Disponível em: from <http://cantinhoescolarap.blogspot.com/2009/02/ler-e-escrever-compromisso-da-escola.html>. (consultado em 20/05/2011).

Ferraz, M. J. (1997). *Aprendendo a ensinar Português*. In *Aprendendo a ensinar Português. II Encontro Nacional da A.P.P. Actas*. Lisboa: APP, pp. 9-20.

Figueiredo, O. (1994). *Escrever da teoria à prática*. In *Pedagogia da Escrita Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 155-173.

Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora

Fonseca, F. I. & Fonseca, J. (1977). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina [reimpresso em 1990].

Formosinho, J. (1998). *Educação para todos. O Ensino Primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Cadernos PEPT 2000, nº 21.

Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory & Practice of Writing*. London and New York: Longman.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquirido: Teoria e prática*. 3ª ed. Oeiras: Celta Edição.

Gonçalves, J. A. M. (1992). *A carreira das professoras do ensino primário*. In: Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Hayes, J. R. & Flower L. S. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. In L. W. Gregg & R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Hedge, T. (2000). *Writing*. Oxford: University Press.

Lima, G., Varela, L., Pignatelli, M. L., Duarte, R. & Ucha L. (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa*. Lisboa: DGDIC.

Lopes A. M. (s.d.). A aprendizagem da escrita. Disponível em: http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo5/elo5_24.htm (consultado em 02-05-2011).

Matias, A. L. M. N. (2002). *Uma breve abordagem às dificuldades na expressão escrita nos alunos do Ensino Superior Politécnico*. Trabalho não publicado. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Educação da Guarda.

ME/DGEBS (1993). *Materiais de Apoio aos Novos Programas de Língua Portuguesa. Língua Portuguesa 2.º e 3.º ciclos. Comunicação Oral. Leitura Recreativa. Escrita Expressiva e Lúdica. Destinatário – Professor*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Menéres, M. A. (1999). *O poeta faz-se aos 10 anos (2ª edição)*. Porto: Asa Editores.

Morissette, D. & Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes*. Porto: Edições Asa.

Paris, S. G. & Ayres, L. R. (1994). *Becoming Reflective Students and Teachers*. Washington: American Psychological Association.

Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever Em Português: Didáticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

Pereira, M. L. A. (2001). A Formação de professores para o ensino da escrita. In Sim- Sim, I. (org), *A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré- Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, 2, pp.35-49..-

Pereira, M. L. A. (2002). *Das palavras aos actos. Ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

Pereira, M. L. A. & Flora A. (2005). *Como abordar ... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Pereira, M. L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.

Raymond, Q., & Campenhout, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Regina D., Veigas, A. S., Batista, I., Batalha, J., Varela, L., Pignatelli, M.L., Henriques, M. & Viegas, F. (2007). A Posição dos docentes relativamente à Língua Portuguesa. *Lisboa: DGDIC*.

Reuter, Y. (1996). « De la rédaction à une didactique de l'écriture ? ». In Barré-de Miniac, Christine (ed.). *Vers une didactique de l'écriture – pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck Université et INRP

Sá – Chaves , I. & Amaral, M.J. (2000). Supervisão reflexiva: A passagem do eu solitário ao eu solidário. In Alarcão, I. (org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.81-85). Porto: Porto Editora.

Santana, I., & Neves M. C. (1997). Cultivar o gosto pela leitura. Lisboa: DEB: Ministério da Educação.

Santos, A. (1994). A Escrita no Ensino Secundário. In *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 21-44.

Santos, M. V. & Gonçalves, M. N. (2007). A Competência de escrita: Ensino Básico e Secundário. Lisboa: Plátano Editora.

Santos, M. E. B. (2008). O paraíso na ponta de um lápis. *Noésis*, 72, p.5.

Santos, M. & Santos, J. (2009). A escrita criativa no 1º ciclo do Ensino Básico. In Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (coord.). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: LIDEL.

Scardamalia, M. e Bereiter, C. (1986). *Research on Written Composition*. In M. Withrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. NewYork : MacMillan Publishing Company, pp. 778-803.

Schneuwly, B. & Bain, D. (1993). Mécanismes de Régulation des Activités Textuelles: Stratégies d'intervention dans les Séquences Didactiques. In *Évaluation Formative et Didactique du Français*. Neuchâtel – Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 219-239.

Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.

Serrão, A., Ferreira, C. P. & Sousa, H. D. (2010). *Pisa 2009. Competências dos alunos portugueses. Síntese dos resultados*. Gave: Ministério da Educação.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Tyler, R. W., Gagné, R. M. & Scriven M. (eds). *Perspectives of curriculum evaluation*, pp. 39-83. Chicago: Il Rand McNally.

Silva, M. C. V. (2008). O valor do conhecimento Gramatical no ensino – aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar*, 13, pp. 89 – 106.

Sim-Sim, I. & R. G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças?* Lisboa: Ministério da Educação – GEP.

Sim-Sim, I. D., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua materna na Educação Básica: Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*. Lisboa: DEB: Ministério da Educação.

Sim – Sim, I. (2001). Um Retrato da situação. In Sim- Sim, I. (org), *A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré- Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, 2, pp. 11-25.

Stambak, M., Vial, M., Diatkine, R., Plaisance, E. & Beauvais, J. (1984). Síntese dos trabalhos. In *A dislexia em Questão (dificuldades e fracassos da aprendizagem da língua escrita)*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Unesco (1998). Professores e ensino num mundo em mudança. In: *Relatório Mundial de educação 1998*. Porto. Edições Asa.

Veslin, O. J. (1992). *Corriger des Copies, Évaluer pour Former*. Paris: Hachete Éducation.

Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento Y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La PLéyade.

Vilas-Boas, A. J. (2001). *Ensinar e aprender a escrever: Por uma prática diferente*. Porto: Edições Asa.

Vilas-Boas, A. J. (2003). *Oficinas de Escrita. Modos de usar. Ou de como nem é difícil sentá-los, mantê-los sentados, interessados e participativos*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

Como sabes, tal como tu, também eu voltei a estudar.

No meu estudo, preciso da tua ajuda para saber se gostas ou não de escrever

Lê com atenção as questões que são apresentadas e coloca uma X nos espaços apropriados.

Não há respostas certas nem erradas, por isso peço-te que sejas sincero ao responderes.

Agradeço-te muito a tua preciosa colaboração.

Parte I

1. Identificação

1.1 Sexo:

Masculino

Feminino

1.2 Idade: _____ anos

Parte II

1. Gostas de escrever?

Sim Não

2. Se respondeste **Não** na questão anterior, assinala as possíveis causas para isso.

| | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Escrevo com muitos erros ortográficos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Preciso sempre de ajuda para escrever um texto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Faço muitas repetições | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Escrevo frases muito longas e sem sentido | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Não consigo dar sequência aos meus textos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Não emprego correctamente os sinais de pontuação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3 – Assinala as razões que te levam a escrever e a frequência com que o fazes.

| | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes |
|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Para me divertir | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Para aprender | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por ser obrigado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Qual? _____

4 – Assinala o teu gosto relativamente às seguintes propostas de escrita.

| | Não gosto | Gosto pouco | Gosto | Gosto muito |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Reconto de textos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Histórias | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Textos informativos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Textos narrativos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diferentes textos que a professora propõe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Resumos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Exercícios ortográficos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cópias | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diários | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quais? _____ | | | | |

5. Gostas das propostas de escrita apresentadas pela tua professora?

Sim

Não

6. Das seguintes actividades, quais as que gostas mais que a tua professora apresente na sala de aula?

| | Não gosto | Gosto pouco | Gosto | Gosto muito |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Fichas de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fazer actividades do manual | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Exercícios ortográficos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Escrever diferentes textos que a professora propõe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Escrever textos narrativos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Escrever textos informativos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cópias | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Relatos do dia-a-dia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fazer o reconto de textos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Que outras actividades de escrita gostarias que fossem apresentadas na sala de aula?

Muito obrigada pela tua colaboração

QUESTIONÁRIO

Como sabes, tal como tu, também eu voltei a estudar.
No meu estudo, preciso da tua ajuda para saber se gostas ou não de escrever
Lê com atenção as questões que são apresentadas e coloca uma X nos espaços apropriados.
Não há respostas certas nem erradas, por isso peço-te que sejas sincero ao responderes.
Agradeço-te muito a tua preciosa colaboração.

Parte I

1. Identificação

1.1 Sexo:

Masculino Feminino

1.2 Idade: _____ anos

Parte II

1. Gostas de escrever?

Sim Não

2. Assinala as razões que te levam a escrever e a frequência com que o fazes.

| | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes |
|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Para me divertir | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Para aprender | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por ser obrigado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Qual? _____

3. Gostas do modo como a tua professora apresenta a escrita na sala de aula?

Sim Não

4. Assinala, de acordo com a legenda abaixo indicada, o teu gosto relativamente à apresentação por parte da tua professora, na sala de aula, das actividades a seguir enumeradas.

| Actividades | Não gosto | Gosto pouco | Gosto | Gosto muito |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Fichas de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fazer actividades do manual | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fazer o reconto de textos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cópias | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Exercícios ortográficos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Relatos do quotidiano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Escrever diferentes textos que a professora propõe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Planificação de textos (chuva de ideias, mapa conceptual) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Revisão de textos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Actividades de escrita criativa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Que outras **actividades de escrita** gostarias que fossem apresentadas na sala de aula?

Muito obrigada pela tua colaboração

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num estudo a realizar no âmbito do Mestrado em 1º ciclo do ensino Básico a decorrer na E.S.E.V.

Para que a investigação seja concretizada, a sua colaboração é da maior relevância.

Não há respostas certas nem erradas. Seja espontâneo e sincero nas suas respostas, pois os dados obtidos são anónimos e sigilosos.

Agradeço sinceramente a sua preciosa colaboração

Parte I

1. Identificação

1.1 Sexo:

Masculino..... Feminino

1.2 Idade _____

1.3 Habilitações académicas

Bacharelato Mestrado.....

Licenciatura..... Outro

Qual? _____

1.4 Tempo de serviço (em número de anos) _____

1.5 Ano de escolaridade que lecciona

1º Ano..... 2º Ano..... 3º Ano..... 4º Ano.....

1.6 Frequentou a formação no âmbito do PNEP ?

Sim..... Não.....

Parte II

1- Assinale a frequência com que costuma privilegiar, na sua sala de aula, as actividades a seguir apresentadas.

| Actividades | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Realização de fichas de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fazer actividades do manual | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fazer o reconto de textos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cópias | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Exercícios ortográficos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Relatos do quotidiano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elaboração de resumos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Construção de narrativas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elaboração de textos informativo-expositivos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Planificação de textos (chuva de ideias, mapa conceptual) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Revisão de textos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Actividades de escrita criativa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outras actividades de escrita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Assinale com que frequência costuma promover actividades inovadoras e motivadoras no ensino da escrita.

| | | | |
|-------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| Nunca | <input type="checkbox"/> | Algumas vezes..... | <input type="checkbox"/> |
| Poucas vezes..... | <input type="checkbox"/> | Muitas vezes..... | <input type="checkbox"/> |

2.1 Assinale, na lista que se segue, a frequência dos aspectos referidos.

| | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Incentiva os alunos a planificarem a escrita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Incentiva os alunos a fazerem a revisão e a reformulação dos seus escritos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Implementa oficinas de escrita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.2 Se respondeu **Nunca** ou **Poucas Vezes**, assinale as razões para não o fazer.

| | |
|--|--------------------------|
| Não tenho tempo..... | <input type="checkbox"/> |
| Para o fazer não consigo cumprir o Programa..... | <input type="checkbox"/> |
| É mais trabalhoso..... | <input type="checkbox"/> |
| Prefiro continuar a ensinar da forma a que estou habituado(a)..... | <input type="checkbox"/> |
| Os alunos têm dificuldade em fazer este tipo de actividades..... | <input type="checkbox"/> |
| Outra..... | <input type="checkbox"/> |
| Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

3. Relate um episódio da sua prática pedagógica em que foi confrontado com muitas dificuldades de escrita por parte dos alunos, referindo as estratégias que utilizou para as superar.

Muito obrigada pela sua colaboração