



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Silvia Daniela Oliveira Antunes

**Escrever para Aprender: Estratégias de
aperfeiçoamento da escrita de narrativas**

outubro de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sílvia Daniela Oliveira Antunes

**Escrever para Aprender: Estratégias de
aperfeiçoamento da escrita de narrativas**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria de Lourdes Trindade Dionísio

outubro de 2017

Declaração

Nome: Sílvia Daniela Oliveira Antunes

Endereço electrónico: silvia.daniela.antunes@gmail.com

Número de Bilhete de Identidade: 11951823

Título do Relatório de Estágio: Escrever para Aprender: Estratégias de aperfeiçoamento da escrita de narrativas

Orientadora: Professora Doutora Maria de Lourdes Trindade Dionísio

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 31 de outubro de 2017

Assinatura: _____

(Sílvia Daniela Oliveira Antunes)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles e aquelas que permitiram a consecução deste projeto e que me auxiliaram no desenvolvimento do mesmo.

A todos e todas, os meus sinceros agradecimentos.

ESCREVER PARA APRENDER: ESTRATÉGIAS DE APERFEIÇOAMENTO DA ESCRITA DE NARRATIVAS

RESUMO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, enquadrada no mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto da Educação da Universidade do Minho. A implementação do projeto de intervenção pedagógica desenvolveu-se numa escola de Ensino Básico do 2.º e 3.º ciclos do concelho de Braga, mais concretamente numa turma do 5.º de escolaridade na disciplina de Português.

O projeto *Escrever para Aprender: Estratégias de aperfeiçoamento da escrita de narrativas* centrou-se no desenvolvimento da expressão escrita, mais especificamente, na dimensão processual da sua composição. Neste sentido norteou-se pelas seguintes questões de investigação: “a) *Que diferentes estratégias de planificação, textualização e revisão poderão ser usadas na escrita de textos narrativos?*”; “b) *Qual o impacto do processo de escrita na melhoria da qualidade dos textos produzidos?*”; “c) *Qual a relação entre a planificação de textos e os textos produzidos?*”, tendo, por conseguinte, como principal objetivo interiorizar a dimensão processual da escrita: planificar, redigir e rever, de forma a aperfeiçoar a escrita de narrativas.

A metodologia de trabalho privilegiou uma abordagem qualitativa de investigação ação, de forma a possibilitar a recolha e o tratamento de informação, assim como a delimitação das estratégias de ação adequadas à resolução dos problemas identificados nos momentos antecedentes à intervenção e decorrentes da mesma. Além disso, adotou-se uma metodologia de trabalho focalizada na aprendizagem cooperativa, mais especificamente no trabalho em pares, com a finalidade de promover competências relacionadas com a aprendizagem cooperativa, assim como a escrita reflexiva através da auto e heterocorreção.

Após a implementação das estratégias de intervenção pedagógica, foi possível identificar uma evolução na capacidade de expressão escrita dos alunos tendo em conta o trabalho desenvolvido em torno do processo de composição de textos narrativos: planificação, redação e revisão.

Palavras-chave: Escrita; Processo de escrita; Narrativa; Trabalho cooperativo.

WRITING TO LEARN: STRATEGIES FOR IMPROVING NARRATIVES WRITING

ABSTRACT

This internship report was developed within the course unit of Supervised Teaching Practice, of the professional master degree in Teaching of the 1st and 2nd Cycle of Basic Education. The implementation of the project of pedagogical intervention was conducted in a Basic School of the 2nd and 3rd cycles of Braga, more precisely in a 5th year class in the Portuguese language classes.

The project "Writing for Learning: Strategies for Improving Narrative Writing" had the focus on the development of written expression, more specifically, on the procedural dimension of its composition. In this sense it was guided by the following research questions: "a) What different strategies of planning, textualization and revision can be used in the writing of narrative texts?"; "b) What is the impact of the writing process on improving the quality of the texts produced?"; "c) What is the relationship between the planning of texts and the texts produced?", having, therefore, as main objective to internalize the procedural dimension of writing: planning, drafting and review, in order to improve the writing of narratives.

The work adopted a qualitative approach to action research, in order to enable the collection and treatment of information, as well as the delimitation of appropriate action strategies to solve the problems identified in the moments prior to and resulting from the intervention. In addition, a working methodology focused on cooperative learning, more specifically on work in pairs, in order to promote cooperative learning-related skills, as well as reflective writing through self and heterocorrection.

After the implementation of the pedagogical intervention, it was possible to identify an evolution in the capacity of written expression of the students taking into account the work developed in the process of composing narrative texts: planning, writing and revision.

Keywords: Writing; Writing process; Narrative; Cooperative work

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE.....	ix
ÍNDICE DE IMAGENS	x
LISTA DE SIGLAS	xi
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO	15
1.1 Caracterização do contexto de intervenção	15
1.2 O problema da intervenção pedagógica	20
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	22
2.1 Perspetivas sobre o processo de escrita	22
2.2 O processo de escrita e o desenvolvimento cognitivo.....	25
2.3 O processo de ensino-aprendizagem da escrita	32
2.3.1 O desenvolvimento da expressão escrita	32
2.3.2 O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da escrita.....	37
CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	40
3.1 Questões de investigação e objetivos	40
3.2 A intervenção: características e plano geral	41
3.2.1 A fase de diagnóstico	46
3.2.2 Fase de intervenção	50
3.4.2 Avaliação global da intervenção.....	56
CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
ANEXOS.....	75
Anexo 1 – Ficha diagnóstica aplicada num momento prévio à implementação do projeto.	76
Anexo 2 – Apresentação em PowerPoint sobre as características e etapas na construção do texto narrativo.....	78
Anexo 3 – Documento informativo sobre os principais conectores discursivos e as suas funções.....	83

Anexo 4 – Guião de planificação referente à sequência de imagens apresentada na ficha de diagnóstico.....	84
Anexo 5 – Ficha de trabalho aplicada na primeira sessão de intervenção.....	85
Anexo 6 – Ficha de trabalho aplicada na segunda sessão de intervenção.	88
Anexo 7 – Ficha de trabalho aplicada na terceira sessão de intervenção.	90
Anexo 8 – Grelha de autocorreção aplicada na terceira sessão de intervenção.....	92
Anexo 9 – Grelha de heterocorreção aplicada na terceira sessão de intervenção.	93

ÍNDICE DE IMAGENS

- Imagem 1** – Texto narrativo produzido na sessão de diagnóstico (grupo A).
- Imagem 2** – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na sessão de diagnóstico (grupo B).
- Imagem 3** - Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na sessão de diagnóstico (grupo C).
- Imagem 4** - Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na sessão de diagnóstico (grupo D).
- Imagem 5** - Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na sessão de diagnóstico (grupo C).
- Imagem 6** - Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo A).
- Imagem 7** - Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo B).
- Imagem 8** - Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo C).
- Imagem 9** - Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo A).
- Imagem 10** - Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo D).
- Imagem 11** - Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo E).
- Imagem 12** - Texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo E).
- Imagem 13** – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo F).
- Imagem 14** – Excertos ilustrativos de textos narrativos produzidos na segunda sessão de intervenção (grupos A e B).

Imagem 15 – Excertos ilustrativos de textos narrativos produzidos na segunda sessão de intervenção (grupos C e D).

Imagem 16 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na segunda sessão de intervenção (grupo B).

Imagem 17 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na segunda sessão de intervenção (grupo E).

Imagem 18 – Texto narrativo produzido na segunda sessão de intervenção (grupo C).

Imagem 19 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na terceira sessão de intervenção (grupo A).

Imagem 20 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na terceira sessão de intervenção (grupo B).

Imagem 21 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na terceira sessão de intervenção (grupo C).

Imagem 22 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na terceira sessão de intervenção (grupo D).

Imagem 23 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na terceira sessão de intervenção (grupo B).

Imagem 24 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na terceira sessão de intervenção (grupo E).

Imagem 25 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na terceira sessão de intervenção (grupo C).

LISTA DE SIGLAS

AEAS – Agrupamento de Escolas André Soares

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

PAA – Plano Anual de Atividades

PCT – Plano Curricular de Turma

INTRODUÇÃO

O presente relatório de intervenção e investigação pedagógica foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto da Educação da Universidade do Minho. Este assumiu como tema “*Escrever para Aprender: Estratégias de aperfeiçoamento da escrita de narrativas*” e foi desenvolvido numa escola de Ensino Básico do 2.º e 3.º ciclos do concelho de Braga, mais concretamente numa turma do 5.º de escolaridade na disciplina de Português.

A implementação deste projeto centrou-se no desenvolvimento da expressão escrita, mais especificamente, na dimensão processual da sua composição, de forma a colmatar as dificuldades demonstradas pelos alunos neste domínio, assim como produzir alteração nas práticas de escrita e na competência textual dos mesmos. Além disso, procurou-se incrementar a capacidade de expressão escrita dos alunos, dotando-os, para tal, de competências que lhes permitam intervir no processo de escrita de forma mais consciente.

Por conseguinte, o trabalho investigativo assentou sobre as seguintes questões de investigação: a) *Que diferentes estratégias de planificação, textualização e revisão poderão ser usadas na escrita de textos narrativos?* b) *Qual o impacto do processo de escrita na melhoria da qualidade dos textos produzidos?* c) *Qual a relação entre a planificação de textos e os textos produzidos?*

Tendo em consideração estas questões, foram definidos os objetivos que nortearam o percurso deste projeto, desde a sua génese até ao seu desenvolvimento: a) Promover a competência de escrita; b) Interiorizar a dimensão processual da escrita: planificar, redigir e rever, de forma a aperfeiçoar a escrita de narrativas; c) Comprovar a eficácia do processo de escrita enquanto processo promotor da coerência e coesão na elaboração de textos narrativos; d) Confirmar o aumento significativo da consciência das tarefas de planificação, redação e revisão de narrativas; e) Desenvolver técnicas e produzir recursos, de forma a auxiliar os alunos nas tarefas de planificação, textualização e revisão de narrativas; f) Realizar atividades que promovam o trabalho cooperativo e a autonomia na escrita de narrativas.

O projeto foi desenvolvido ao longo de três momentos – planificação, intervenção e avaliação – sustentados em estratégias de investigação ação, na medida em que se procurou, através da reflexão, rever as práticas que orientaram a ação, de forma a capacitar os alunos no domínio da escrita e, desta forma, consubstanciar a realização do mesmo.

Assim, num primeiro momento foi identificada a problemática em estudo, procurando-se, posteriormente, através de referenciais teóricos, uma base de apoio para a sua implementação. A ação pedagógica corresponde ao segundo momento, no qual foram lecionadas as sessões de intervenção supervisionada e elaborados os materiais para a sua consecução. Por fim, no terceiro momento procedeu-se à análise das informações recolhidas e reflexões efetuadas, de forma a realizar uma avaliação global da intervenção.

Deste modo, para além desta introdução, este relatório é composto por quatro capítulos:

O capítulo I dá a conhecer o contexto de intervenção e de investigação que sustentou o presente estudo, assim como, o problema que suscitou a intervenção pedagógica supervisionada e as suas questões de investigação, à luz do contexto e da literatura.

O capítulo II apresenta a revisão da literatura efetuada em torno da temática em estudo e apresenta alguns dos pressupostos teóricos que assumiram especial relevância para o desenvolvimento do projeto de intervenção. Este capítulo encontra-se subdividido nas secções *Perspetivas sobre o processo de escrita* onde se explanam algumas das propostas apresentadas por investigadores sobre o processo de ensino-aprendizagem da mesma; *O processo de escrita e o desenvolvimento cognitivo*, com o intuito de demonstrar os processos mentais que decorrem no ato de escrita tendo por referência os estudos desenvolvidos por Flower e Hayes e Bereiter e Scardamalia e *O processo de ensino-aprendizagem da escrita*, que pretende evidenciar a complexidade deste processo e elencar metodologias e estratégias potenciadoras neste domínio da língua materna.

No capítulo III retomam-se as questões de investigação e os objetivos definidos para o projeto, apresenta-se a metodologia adotada, as técnicas e os instrumentos utilizados no processo de recolha de dados. Além disso, apresentar-se-á o plano geral de intervenção, descrevendo, primeiramente, as atividades realizadas no âmbito do projeto e procedendo, posteriormente, à análise dos dados recolhidos ao longo das sessões.

No IV e último capítulo, apresenta-se uma reflexão final tendo em conta os dados recolhidos durante a intervenção, e no momento que a antecedeu, e os objetivos fixados inicialmente para a consecução do projeto "*Escrever para Aprender: Estratégias de aperfeiçoamento da escrita de narrativas*", na medida em que esta análise permitir-nos-á tirar conclusões, bem como identificar as suas limitações e implicações.

CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

Este primeiro capítulo pretende dar a conhecer o contexto de intervenção e de investigação onde decorreu o presente estudo. Neste sentido, procedeu-se à análise e reflexão dos vários documentos disponibilizados quer pelo estabelecimento de ensino, quer pela orientadora cooperante, em concomitância com outros documentos e normativos legais. Posteriormente, será apresentado, à luz do contexto e da literatura, o problema que suscitou a intervenção pedagógica supervisionada e as suas questões de investigação.

1.1 Caracterização do contexto de intervenção

O Projeto de Intervenção Educativo partiu da caracterização e análise reflexiva do contexto educativo em que se desenvolveu, na medida em que a prática de ensino e, mais especificamente, a planificação de atividades que atendam às necessidades e especificidades dos alunos, nomeadamente as necessidades e fragilidades educativas, bem como as motivações, dependem dela. Desta feita, a caracterização do contexto educativo partiu da análise documental, nomeadamente da Lei Base do Sistema Educativo e dos documentos oficiais facultados pelo Agrupamento de Escolas André Soares (doravante AEAS) onde decorreu a intervenção: Projeto Educativo (doravante PE), Regulamento Interno (doravante RI), Projeto Curricular de Agrupamento (doravante PCA), o Plano Anual de Atividades (doravante PAA) e o Projeto Curricular de Turma (doravante PCT).

Além disso, procedeu-se à observação prévia da prática de ensino supervisionada, à recolha de informação através de conversas informais estabelecidas com a professora cooperante e ainda a participação em reuniões de pais e de conselhos de turma. Deste conjunto de instrumentos e indicadores resultou uma série de notas (trabalho de campo) que tornaram possível a caracterização deste contexto educativo.

O AEAS encontra-se localizado no centro da cidade de Braga, apresentando, atualmente, a sua configuração definitiva de rede educativa. Este agrupamento surgiu da necessidade da integração das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico e dos jardins-de-infância numa organização coerente de autonomia, administração e gestão de estabelecimentos públicos de educação. Deste modo, com o objetivo de encontrar melhores respostas às necessidades atuais das comunidades

educativas, ficou definida uma rede educativa da qual fazem parte as escolas: EB 2,3 André Soares; EB1 do Carandá; EB1/JI de S. Lázaro; EB1/JI do Fujacal e EB1/JI de Ponte Pedrinha.

A escola EB 2,3 André Soares foi inaugurada em 1971/72 e integra as Escolas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPED), criadas pelo Dec-Lei n.º 47480, de 2 de janeiro de 1967.

Devido à sua localização geográfica privilegiada, esta escola sempre foi um polo atrativo, para os alunos e suas famílias, sofrendo por isso grandes pressões para o acolhimento de alunos. Os Pais e Encarregados de Educação formam um grupo heterogéneo, uma vez que pertencem a diversos estratos sociais.

O RI do AEAS em vigor é devidamente aplicado, visto que, nos seus princípios orientadores visa “b) promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos”.

Em relação ao espaço físico, o mesmo sofreu significativas obras de requalificação que ultimaram no final deste ano letivo, pelo que, no decorrer do mesmo, algumas turmas tiveram aulas nas salas da escola e outras em instalações provisórias – contentores pré fabricados – bem equipados com sistema de ar condicionado, computador e retroprojektor. Esta requalificação surgiu da necessidade de garantir a segurança e o bem-estar da comunidade escolar, uma vez que o espaço se encontrava bastante degradado. Apesar destes constrangimentos resultantes das obras, esta instituição mostrou-se sempre disponível e cooperante de forma a possibilitar a concretização adequada ao processo de formação inicial dos professores.

O AEAS apresenta um PE que pretende atender às necessidades e especificidades da sua comunidade educativa e que expressa uma vontade coletiva, agregando os princípios, valores e políticas que orientam a sua ação educativa global. Neste documento, que partiu da análise dos contextos históricos, culturais, sociais e económicos em que se insere o agrupamento, estão presentes os princípios orientadores que pretendem “assegurar a formação integral dos alunos nos diferentes ciclos e anos, tendo em conta os seus interesses e dificuldades” (PE). Além disso, propõe uma valorização do contexto, responsabilizando todos os intervenientes do processo educativo e o respeito pela diferença, procurando, através da implementação de medidas sociais e económicas e de apoio pedagógico, uma escola inclusiva e que garanta a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo de todos. Recomenda, também, a defesa de uma sociedade, organizada de forma democrática, pautada pelo civismo, justiça e humanidade capaz de garantir

um serviço público que privilegie os interesses e as necessidades dos alunos. Contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento económico, social e cultural do meio em que se insere.

Estes princípios estão intrinsecamente associados a um conjunto de finalidades que pretendem promover a aquisição e o desenvolvimento de competências essenciais à formação profissional, pessoal e social dos alunos para, assim, “contribuir para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e empenhados numa sociedade melhor” (PE).

O AEAS visa, neste sentido, assegurar uma formação integral de todos os alunos ao longo dos diferentes anos e ciclos, respeitando os seus interesses e atendendo às suas necessidades e dificuldades. Procura, também, através do estabelecimento de medidas concretas e práticas inclusivas de apoio e acompanhamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, promover o sucesso educativo de todos. Além disso, pretende “desenvolver nos alunos o gosto pela aprendizagem e o desejo de continuar a aprender ao longo da vida” (PE), incentivando-os a desenvolver as suas potencialidades nas diversas componentes do currículo e preparando-os para os desafios da sociedade de informação, conhecimento e trabalho. No que diz respeito ao currículo, valoriza o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta de aprendizagem transversal e o uso da Língua Portuguesa em todos os espaços de interação escolar, facilitando, assim, práticas de interdisciplinaridade. Almeja, ainda, incutir e desenvolver a curiosidade científica e experimental, a criatividade e imaginação e a tomada de decisões, permitindo aos alunos tornarem-se cidadãos ativos.

Em síntese, através deste documento é possível atender às necessidades específicas do contexto em que o agrupamento se insere, sendo que a regulação de toda a sua ação está contemplada no RI, assim como os órgãos próprios de administração e gestão dos cinco estabelecimentos de educação/ensino, dos seus níveis e respetivos ciclos, que têm como base um PE comum. Através deste garante-se as demandas consagradas no PE com vista ao desenvolvimento integral do aluno em diferentes domínios, veja-se, a título de exemplo, conforme consta no referido documento que o mesmo

“ (...) tem como finalidade desenvolver, global e equilibradamente, o aluno, nos domínios cognitivo, socioafetivo, psicomotor e cultural, com vista à sua correta integração na comunidade, promovendo um processo de ensino/aprendizagem de qualidade, facilitador do sucesso escolar.”

Além disso, o RI apresenta e define o funcionamento do AEAS, dos seus órgãos de administração e gestão – o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo – e todas as suas estruturas e funções, bem como os serviços administrativos,

técnicos, técnico-pedagógicos, os direitos e deveres dos alunos e de toda a comunidade escolar. Importa ressaltar que este documento é transversal não só aos alunos e professores mas também à restante comunidade escolar e pauta-se por princípios democráticos e de participação ativa.

De acordo com a análise do PCA, constata-se que se trata de um documento de ação curricular estratégica onde se definem as escolhas do Agrupamento no que respeita às práticas de ensino-aprendizagem, assim como as prioridades educativas constantes nas opções curriculares. Sendo assim, o PCA orienta as escolhas/estratégias educativas e pedagógicas, definindo um modelo curricular de ação comum. Em favor da sua implementação constam o PAA, o plano tecnológico da educação, o plano de ação das bibliotecas, o PCT, bem como as planificações do processo de ensino-aprendizagem das diversas disciplinas e áreas curriculares.

No que respeita ao PAA, este destina-se à apresentação e calendarização das atividades a desenvolver durante o ano letivo (de setembro a junho) nos diferentes ciclos e níveis de ensino. Este plano contempla atividades de enriquecimento curricular que se traduzem na participação comum não só de alunos e discentes, mas também de toda a comunidade educativa e atores sociais envolvidos, de forma a proporcionar aprendizagens diversificadas e potenciadoras do sucesso escolar.

Além do referido anteriormente, o PAA não se resume unicamente à calendarização de atividades. Apresenta, também, o conjunto de parcerias com diferentes serviços e entidades com os quais se associa, nomeadamente o serviço de psicologia, o estabelecimento prisional da cidade e o curso de educação e formação de apoio familiar e à comunidade. Posto isto, verifica-se que o PAA reforça as finalidades estabelecidas pelo PEA, como por exemplo “contribuir para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e empenhados numa sociedade melhor”.

Finalmente, o PCT constitui um documento que nos possibilita conhecer as necessidades de cada aluno que compõe a turma. Compete ao Professor Titular da Turma elaborar esse documento tendo em conta a realidade dos discentes, de forma a garantir o seu cumprimento. Qualquer PCT estará sempre inacabado, será sempre sujeito a alterações consideradas adequadas para a resolução dos problemas diagnosticados. Portanto, a partir deste documento é possível realizar um levantamento das características da turma, as suas necessidades e dificuldades.

Posto isto, para caracterizar a turma do 5º ano onde decorreu a intervenção, consultou-se o seu PCT, sendo possível verificar que se tratava de uma turma heterogénea, composta por 25 alunos, dos quais dezasseis são rapazes e nove são raparigas, devidamente integrados na turma e na comunidade educativa. Na turma não existiam alunos elegíveis para usufruírem do apoio de

Educação Especial, no entanto, por decisão do Conselho de Turma, dois alunos encontravam-se sob consulta nos Serviços de Orientação dos Serviços de Psicologia e cinco alunos frequentavam Apoio ao Estudo. Os alunos referenciados encontram-se em acompanhamento por diferentes motivos, assim, enquanto que num se pretendem avaliar a (s) dificuldade (s) de aprendizagem demonstradas, noutra verificam-se situações de instabilidade emocional e agressividade para com os pares.

A orientadora cooperante leciona as disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal e Oferta Complementar, assumindo, ainda, o cargo de direção de turma.

O aproveitamento global da turma era satisfatório, no entanto a disciplina de Matemática era a que apresentava os resultados menos positivos.

Foi possível perceber, através de conversas (formais e informais) com os docentes da turma, que a maioria dos discentes demonstrava interesse na aquisição de novos conhecimentos e empenho na realização das tarefas propostas, embora, em alguns casos, se distraíssem com facilidade, sendo, por isso, que uma das maiores dificuldades dos alunos se prendia com dificuldades de concentração. Apresentavam, ainda, poucos hábitos de estudo, um ritmo lento na realização das tarefas, dificuldades em organizar materiais e uma participação desordenada. Identificavam-se, também, dificuldades no raciocínio lógico e no cálculo mental e dificuldades na compreensão oral e escrita.

De acordo com as aulas assistidas, verificou-se que na disciplina de História e Geografia de Portugal o interesse era generalizado, os alunos formulavam questões pertinentes de acordo com os conteúdos abordados e demonstravam o sentido crítico. No entanto, revelavam lacunas no que diz respeito à compreensão histórica e ao tratamento de informação e comunicação. Relativamente aos conteúdos programáticos da disciplina de Português, o interesse dos alunos recaía sobretudo na leitura de textos e aspetos gramaticais em detrimento das atividades propostas para a produção de textos.

Findo os processos de análise de documentos e observação direta das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora cooperante, bem como a resposta da tua turma face aos conteúdos trabalhados e metodologias adotadas em sala de aula, reuniram-se as condições necessárias para proceder à definição da problemática que norteará toda a Prática de Ensino Supervisionada e em particular o Projeto de Intervenção. Problemática essa que será identificada no tópico que se segue.

1.2 O problema da intervenção pedagógica

O projeto de intervenção pedagógica supervisionada que aqui relatamos, surgiu no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, decorrente do plano de estudos do 2º ano, conducente ao grau de mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2013/2014.

Este projeto assumiu como tema principal: “*Escrever para Aprender: Estratégias de aperfeiçoamento da escrita de narrativas*” e foi implementado no 2º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente no 5º ano de escolaridade. Esta escolha teve como fundamento a dificuldade demonstrada pelos alunos na produção de textos, dificuldade essa não só apontada pela professora cooperante, mas também observada nas aulas assistidas.

A este propósito importa ressaltar que o programa de Português do Ensino Básico contempla de forma inequívoca objetivos que se prendem com o problema em estudo: “produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão” e “consolidar os domínios da leitura e da escrita no português como principal veículo da construção crítica do conhecimento”. Da mesma forma, considera conteúdos referentes à produção de texto.

Deste modo, há claramente necessidade de intervenção neste domínio dado que a escrita e produção de textos assume uma inegável importância para a aquisição de conhecimentos. A este propósito veja-se que Barbeiro e Pereira (2007) referem o desenvolvimento da expressão escrita como a capacidade de gerar ou ativar conteúdos, de os selecionar, de os organizar, de os expressar por meio da língua, de forma a construir um texto, enquanto unidade coesa e coerente, colocada ao serviço da comunicação ou da organização e expressão do conhecimento.

No entanto, a dificuldade em produzir textos organizados e ortograficamente corretos, dificuldade essa evidenciada pelo grupo de alunos em análise, é uma questão que acompanha muitos até à fase adulta, sendo, por isso, motivo de preocupação e reflexão. E apesar de estar disponível muita produção científica em torno desta temática, nem sempre isso corresponde a práticas de ensino:

“Se é verdade que dessa investigação sobre a escrita tem resultado um importante e mais ou menos profundo conhecimento sobre os diferentes aspectos nela implicados, nem sempre esse conhecimento se tem traduzido no desenvolvimento de estratégias para a sua abordagem na escola”. (Carvalho, 1999, p.23).

As mais recentes investigações na vertente do ensino e aprendizagem da escrita reconhecem a importância de incidir no processo de composição escrita e não no produto (Carvalho, 1999). No entanto, constata-se que, no 1º Ciclo, prevalece uma prática tradicional de escrita que assenta na produção textual enquanto produto e não enquanto processo, limitando-se esta à textualização. Tal indicador poderá comprometer tanto o gosto pela escrita, como a qualidade que se espera de um texto, quanto à sua coesão e coerência. A escrita é uma atividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística, pois surge num contexto social, seguindo determinados objetivos e normas, sendo vista, cognitivamente, como uma atividade complexa, um processo, que envolve, por sua vez, subprocessos denominados de planificação, de textualização e de revisão. Assim, a sua complexidade e a multiplicidade dos seus usos e finalidades tornam imperioso que constitua objeto de ensino desde o início da escolaridade em momentos pensados e planificados especificamente para esse fim. Não sendo, portanto, confundida com o ensino da gramática, com a atividade de ditado, com a resposta a determinadas questões ou “ (...) reduzir-se ao mero registo de aspectos do âmbito de outros domínios ou à produção de um texto de quando em vez, normalmente num contexto de avaliação” (Carvalho, 1999, p.23).

Ao longo dos primeiros anos de escolaridade, os alunos terão escrito muitas histórias, no plano do real ou no plano da ficção, mobilizando conhecimentos acerca das principais categorias da narrativa. No âmbito deste estudo realizar-se-á uma intervenção de curta duração que tem como objetivo apurar se os alunos apreenderam efetivamente esses conhecimentos, bem como produzir alteração nas práticas de escrita e na competência textual dos alunos envolvidos. Compreenderá, também, uma vertente de análise comparativa das produções textuais dos alunos antes da intervenção e depois da intervenção.

Segundo esta linha, os fundamentos deste projeto dizem respeito à aquisição de competências, por parte dos aprendentes, que lhes permitam intervir no processo de escrita de forma mais consciente e aperfeiçoar os seus textos. Assim, as questões orientadoras de investigação são:

a) *Que diferentes estratégias de planificação, textualização e revisão poderão ser usadas na escrita de textos narrativos?*

b) *Qual o impacto do processo de escrita na melhoria da qualidade dos textos produzidos?*

c) *Qual a relação entre a planificação de textos e os textos produzidos?*

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo pretende dar a conhecer a revisão da literatura efetuada sobre a temática em estudo e apresentar alguns dos pressupostos que constituíram a base teórica que apoiou o desenvolvimento do projeto de intervenção. Neste sentido, o capítulo que se inicia encontra-se subdividido nas secções *Perspetivas sobre o processo de escrita* onde se explanam algumas das propostas apresentadas por investigadores sobre o processo de ensino-aprendizagem da mesma; *O processo de escrita e o desenvolvimento cognitivo*, com o intuito de demonstrar os processos mentais que decorrem no ato de escrita tendo por referência os estudos desenvolvidos por Flower e Hayes e Bereiter e Scardamalia e *O processo de ensino-aprendizagem da escrita*, que pretende evidenciar a complexidade deste processo e elencar metodologias e estratégias potenciadoras neste domínio da língua materna.

2.1 Perspetivas sobre o processo de escrita

Atualmente, a competência específica de escrita é uma exigência da vida em sociedade, sendo a escola um local privilegiado de aprendizagem formal desta competência cultural. A investigação sobre a escrita, realizada por vários autores, é unânime ao considerar o ato de escrita como um processo complexo e exigente que envolve uma diversidade de componentes e conhecimentos (Barbeiro, 1999; Carvalho, 1999, Camps, 2006; Amor, 2006). Todavia, esta complexidade nem sempre foi tida em conta na abordagem da escrita em contexto escolar.

Na perspetiva tradicional, o texto, enquanto produto, detinha, particularmente na escola, um papel preponderante. Neste sentido, a redação de textos orientada por modelos de textos considerados exemplares ditava a qualidade do “produto” e, conseqüentemente, refletia-se no (in)sucesso das aprendizagens. Nesta perspetiva, a atenção dos professores centrava-se na ortografia e na transcrição de informação e a gramática assumia uma função essencialmente normativa, desvalorizando outras “ (...) dimensões funcionais e comunicativas da língua pela produção de textos descontextualizados (...) ” (Carvalho, 2011a, p.87).

Esta abordagem ao texto enquanto foco central da pedagogia da escrita, com raízes na Antiguidade e retomada, mais tarde, pelos humanistas, encontrou também sustentabilidade em movimentos do âmbito dos estudos literários como o “Formalismo Russo e o New Criticism norte-americano” que tinham como “ (...) objeto de análise o texto propriamente dito, sem considerar

as relações deste seja com o autor, seja com o contexto sociocultural em que tenha sido produzido” (Camps, 2006, p.16). De acordo com Camps (2006), a influência destes movimentos manifestava-se, em contexto escolar, através da adoção de metodologias que privilegiavam a leitura minuciosa do texto e a análise da estrutura e aspetos formais do texto.

Posteriormente “A linguística textual e as tentativas de estabelecer tipologias de textos baseadas em suas características estruturais e linguísticas ofereceram instrumentos para se adentrar no ensino de textos de diferentes tipos (...)” (Camps, 2006, p.17), pondo em evidência o interesse da escola quer na compreensão, quer na produção de textos não literários.

Neste sentido, segundo Carvalho (2011a), outras dimensões assumem relevo, nomeadamente a dimensão relativa à ortografia, as dimensões morfológica e sintática e, finalmente, a dimensão textual. A primeira – ortografia – assume um papel de destaque na fase inicial do desenvolvimento da criança e cujas regras esta vai interiorizando progressivamente, estabelecendo, em simultâneo, “uma espécie de “dicionário mental” que integra imagens da palavra escrita” (Carvalho, 2011a, p.88). As dimensões morfológica e sintática estão intimamente relacionadas com a coesão textual nas suas diversas vertentes: frásica; interfrásica; temporal; referencial e lexical. “A coesão, fortemente dependente do uso da pontuação, implica, ainda a capacidade de articular a *permanência e a progressão*, isto é, aquilo que já foi dito e os novos elementos que são introduzidos” (Carvalho, 2011a, p.88). Nestas dimensões, para além da coesão textual, os aspetos relativos ao léxico e à propriedade vocabular assumem um lugar de destaque. Finalmente, a coerência e as características que definem os vários tipos e géneros textuais são intrínsecos à dimensão textual.

Segundo Carvalho (1999), a partir da década de setenta, em resposta às reais dificuldades dos alunos no processo de escrita e à deficiente preparação dos professores, as metodologias de ensino tradicionais começam a ser abandonadas, substituindo, assim, modelos que privilegiam a quantificação do produto por outros mais vocacionados para o processo de escrita. No ensino dos processos da produção textual:

“Rapidamente, o interesse se deslocou do processo observável a partir do produto que ia surgindo (planos, rascunhos, textos definitivos) para as operações mentais que acompanhavam esse processo e que, muitas vezes, não se refletiam na conduta externa” (Camps, 2006, p.19).

Neste âmbito, foram muito influentes os estudos desenvolvidos por Linda Flower e John Hayes (1981) e a teoria daí decorrente sobre o modelo do processo cognitivo e os modelos para o processo de composição de Bereiter e Scardamalia (1987). Esta corrente centra a sua atenção

na relação entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento cognitivo, assim como nas atividades cerebrais ativadas durante o processo de escrita. Ou seja, o processo de escrita é perspectivado de uma forma mais complexa no qual a competência comunicativa apenas se desenvolve quando os “escreventes” dominam os mecanismos linguísticos e o modo de os utilizar.

Concomitantemente, a didática da escrita atribui ao processo de escrever um papel de destaque, centrado no aluno, em que o professor inspira e auxilia, aliando a sua crítica à dos outros alunos de turma, sendo que o texto resulta de vários rascunhos que se vão revendo.

Por sua vez, a conceção de escrita em contexto defende que “ (...) qualquer ato de escrita constitui algo socialmente contextualizado e condicionado por fatores externos ao indivíduo (...) ” (Carvalho, 2011a, p.91). Nesta aceção, os modelos contextuais ou ecológicos, que enfatizam variáveis de natureza pessoal e contextual no processo de escrita, não podem ser considerados como “ (...) uma alternativa aos modelos cognitivos mas, antes, um complemento destes últimos” (Martin e Gallego, 2001, in Almeida e Simão, 2007, p.45). Segundo Martin e Gallego, este modelo “Defende o processo de escrita, não apenas como um processo individual, mas também como um processo «comunicativo e social que adquire pleno significado no contexto físico, social e cultural em que se desenvolve» ” (Martin e Gallego, 2001, in Almeida e Simão, 2007, p.45).

É neste seguimento que Flower (1994, 1996) redefine o modelo do processo de escrita, desenvolvido com Hayes, numa perspetiva sociocognitiva que define o ato de escrita como “ (...) o resultado da interação entre a dimensão cognitiva e a social num processo que conduz à construção de um significado negociado” (Carvalho, 2011a, p. 92). Segundo Barbeiro (2003), pressupõe-se que o ato de escrita resulta da articulação da vertente cognitiva do sujeito, isto é, o conjunto de decisões tomadas pelo emissor durante o processo de escrita e a vertente social, uma vez que essas decisões dependem do contexto em que este decorre. Camps (2006) vai mais longe e afirma que “ (...) os textos não são independentes do contexto, mas emergem dele e, ao mesmo tempo, o conformam” (p.22).

Nesta linha de pensamento, é fundamental pensar-se sobre o que se escreve e para quem se escreve, podendo desta forma assumir-se o ato de escrever como um processo reflexivo. Segundo Olson (1984, citado por Santana, 2007, p.80) “ (...) a escrita é um instrumento de aprendizagem que ajuda a elevar e redefinir o pensamento”.

2.2 O processo de escrita e o desenvolvimento cognitivo

Depois de explanadas as diferentes perspectivas e o modo como, ao longo do tempo, a escrita foi encarada, importa agora prestar atenção ao processo de escrita que enfatiza os processos mentais que decorrem no ato da mesma, à luz de uma vertente de natureza cognitivista. Apesar dos diversos estudos desenvolvidos neste domínio, confere-se especial relevo aos modelos apresentados por Flower e Hayes (1981) e Bereiter e Scardamalia (1987).

O modelo de Flower e Hayes, segundo Carvalho (1999, 2003, 2011b), assume especial relevância, apesar das sucessivas revisões e aperfeiçoamentos, na medida em que descreve detalhadamente os processos mentais que são ativados durante o ato de escrita; define as dimensões constituintes inerentes ao ato de escrita e integra um conjunto de conceitos e terminologias que continuam a ser aplicados atualmente, quer no âmbito da investigação em torno da expressão escrita, quer em contexto pedagógico. O mesmo autor concebe o ato de escrita como uma “tarefa de resolução de problemas” (2011b, p.221) que pressupõe “ (...) um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve (...) ” (Carvalho, 2003, p.47). Todavia, o modelo em estudo põe em causa “ (...) a concepção do acto de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases – pré-escrita, escrita e reescrita” (Carvalho, 2003, p.47), que se sucedem obrigatoriamente, mas antes como atividades que vão emergindo durante a escrita e são controladas por um mecanismo que designa de monitor. Cabe ao monitor determinar a passagem de um subprocesso para outro, “ (...) o que envolve decisões que são condicionadas pelos objectivos de quem escreve e pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal” (Carvalho, 2003, p.47).

Neste sentido, o processo de escrita, que será aprofundado mais à frente, não se desenvolve de forma cronológica e estanque, mas antes de forma hierárquica, não seguindo uma ordem particular, permitindo ao escrevente recorrer a um ou a outro em diversos momentos ao longo da composição, corroborando a importância da existência de um mecanismo que controle esta recursividade.

Segundo esta teoria, o ato da escrita envolve três domínios que se distinguem entre o contexto da tarefa, a memória a longo prazo do “escrevente” e o processo de escrita propriamente dito.

O domínio do contexto da tarefa engloba tudo aquilo que se encontra fora do próprio escrevente, designadamente a dimensão extra-textual e intra-textual. A primeira é definida por

Carvalho (1999) como aquela que inclui " (...) aspetos como o tema, o objectivo, o destinatário e reveste-se de particular importância na medida em que escrever é, normalmente, entendido como um ato retórico e não como a construção de um mero artefacto" (p.55). A dimensão intra-textual diz respeito ao próprio texto em construção e assume-se, na opinião do mesmo autor, como um elemento influenciador do processo de escrita já que as opções tomadas num determinado momento condicionam as de momentos posteriores.

Por sua vez, a memória a longo prazo compreende o conhecimento, armazenado dentro do próprio "escrevente" ou em fontes externas a que este possa ter acesso, sobre " (...) o assunto, o destinatário, a tarefa que tem que realizar, o tipo de texto que tem que produzir" (Carvalho, 1999, p.56). A memória é uma unidade estável, embora apresente dificuldades ao "escrevente" para dela retirar os conhecimentos considerados úteis ou de se conseguir organizar e adaptá-los ao contexto da tarefa.

O terceiro domínio, tratando-se do processo de escrita em si, envolve os subprocessos de planificação, redação e revisão.

"Por planificação, entende-se o processo através do qual quem escreve forma a representação interna do saber, representação essa que tem um carácter mais abstracto do que a sua representação linguística" (Carvalho, 1999, p.61). Nesta aceção, é no decorrer desta etapa que se configura, ainda que de forma abstrata, uma representação mental do conhecimento que vai ser usado na escrita, materializando-se, geralmente, em esquemas de ideias, palavras-chave ou tomada de notas. Este autor defende que durante a planificação desenrolam-se ações mais concretas, subprocessos, como a geração de ideias, a organização da informação e a definição de objetivos.

A geração de ideias pode resultar da consulta a fontes externas ao sujeito, no entanto, dá-se, essencialmente, pelo recurso à memória. Assim, o "escrevente" recorre à memória de longo prazo para extrair a informação que considera pertinente (o conteúdo, o tipo de texto e o destinatário) que poderá encontrar-se já organizada ou, pelo contrário, dispersa em unidades às quais é necessário dar sentido.

Por conseguinte, a ação que se segue corresponde à organização dessas informações segundo um critério de encadeamento e coerência. Isto permitirá ao sujeito adquirir uma estrutura mais significativa das suas ideias, designadamente através da tomada de decisões no que diz respeito à sequenciação do texto.

Segundo Carvalho (1999), a definição de objetivos, relativos quer à realização da tarefa (objetivos processuais), quer ao ato de comunicação em si (objetivos de conteúdo), reveste-se de particular importância, uma vez que poderá influenciar as escolhas do “escrevente” quanto à informação a recolher como à organização que esta deve apresentar. Esta influência não se expressa unicamente no início da produção textual, mas, também, ao longo da mesma.

Finalmente, este subprocesso deverá ser encarado como um momento de aprendizagem “ (...) que percorre todo o processo de produção (...) ” (Carvalho, 1999, p.63), visto que o plano inicial poderá ser alvo de modificações no decorrer do processo de escrita e até mesmo ser substituído por um novo, de forma a ajustar o tipo e o objetivo da tarefa ao destinatário visado. Sendo assim, vários estudos apontam para uma valorização deste subprocesso em detrimento dos restantes já que “ (...) a sua efectivação parece estar associada ao sucesso na escrita” (Carvalho, 1999, p.64).

O subprocesso de redação é definido por Flower e Hayes (1981) “como o processo de transformação de ideias em linguagem visível” e por Humes (1983) “como o processo de transformação de uma forma de simbolização do significado, o pensamento, numa outra forma de simbolização, a representação gráfica” (in Carvalho, 1999, p.64). Nesta linha de pensamento, este subprocesso consiste na transformação e explicitação dos rascunhos gerados durante a planificação em linguagem visível, verbal, o que, por sua vez, implica a mobilização dos saberes necessários para lidar com as exigências específicas da língua.

Deste modo, o processo da redação acarreta uma multiplicidade de aspetos para além da planificação “ (...) quer ao nível de explicitação exigido, quer no que diz respeito à organização de ideias a transmitir” (Carvalho, 1999, p.64). Segundo Barbeiro (1999), o primeiro reveste-se de particular exigência para o “escrevente”, dado que a passagem de uma linguagem interior para uma linguagem comunicativa está intimamente dependente da clarificação das estruturas linguísticas ao nível morfosintático e da sua organização com o intuito de lhes atribuir significado não se podendo limitar, assim, “ (...) à transcrição dos conhecimentos ou representações mentais tal como surgem na linguagem interior (...) ” (p.61). A esta dificuldade acresce o deferimento temporal, isto é, o facto da linguagem escrita implicar a comunicação de uma determinada intenção por parte do emissor na ausência do referente e do destinatário.

Através da organização das ideias procura-se dar uma ordem linear às unidades linguísticas portadoras de significado, exigindo, do “escrevente”, não só a capacidade de respeitar as regras gramaticais, mas também a de seleccionar os conteúdos a tratar e a própria organização

das expressões linguísticas, a fim de criar um texto dotado de coesão e coerência que se adeque quer à situação de comunicação, quer ao destinatário. Esta necessidade de assegurar os critérios de coesão e coerência é a responsável pelas pausas que possam surgir no decorrer da redação, na medida em que se destinam “ (...) à planificação do que se segue e à verificação da adequação e correcção do que se escreveu” (Barbeiro, 2003, p.76) relativamente às finalidades delineadas e ao contexto de comunicação.

Barbeiro (2003) evidencia esta recursividade do processo de escrita ao referir que a existência de uma porção de texto já escrito mobilizará a componente da revisão. Por conseguinte, a revisão incide, claramente, sobre o texto já escrito, mas também sobre o texto por redigir, porém representado mentalmente, possibilitando a avaliação da “ (...) adequação do que já foi escrito face às finalidades do texto e relacioná-las com o que ainda falta escrever tendo em conta o plano inicial ou alterado” (p.91).

Em suma, o subprocesso de redação “ (...) remete para a dimensão concreta da comunicação escrita em que a linguagem assume a sua existência específica” (Carvalho, 1999, p.66), constituindo-se como uma tarefa de extrema exigência para o “escrevente”, do ponto de vista cognitivo, já que este deve ser capaz de conceber estratégias e efetuar escolhas com base no seu conhecimento metacognitivo.

A revisão, que compreende a terceira componente do processo de escrita, consiste, segundo Humes (1983), “num movimento de retrocesso levado a cabo para avaliar a adequação do texto ao objectivo inicial”. Já Flower e Hayes (1981) “definem-na como o processo no decurso do qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito previamente quer como ponto de partida para uma nova fase de redacção, quer com o objectivo de o avaliar e, eventualmente, alterar” (in Carvalho, 1999, p.67). Os autores deste modelo, segundo Carvalho (1999) consideram que a revisão envolve dois subprocessos: a avaliação e a reformulação que são ativados, normalmente, de forma consciente apesar de também poderem ser desencadeados inconscientemente, ou seja, sem que o “escrevente” tenha a intenção de os realizar.

Por conseguinte, a revisão corresponde ao ato de (re)ler e refletir sobre o texto produzido de forma a avaliar a necessidade de corrigir e reformular o seu conteúdo e/ou forma, para assim preparar a versão final. Tal acontece, após a textualização, num momento em que o texto se “ (...) encontra no limiar da sua existência como produto, [isto é,] (...) quando o plano inicial, ou entretanto modificado, foi cumprido” (Barbeiro, 2003, p.99). A ativação desta componente tem como finalidade primordial o melhoramento da qualidade do texto, daí que seja marcada por uma

reflexão sobre o texto produzido. Sendo assim, a correção dos textos abarca aspetos relacionados com o “ (...) código linguístico – ortográfico, sintáctico, semântico, lexical – (...) ” (Barbeiro, 1999, p.62) e aspetos mais gerais, nomeadamente a coerência, a adequação à situação comunicativa e a conformidade com o género.

O processo de revisão relaciona-se estreitamente com os conceitos de “texto real” e “texto ideal” (Scardamalia e Bereiter, 1983, in Carvalho, 1999, p.67), uma vez que correspondem a duas representações distintas: o texto escrito e o texto idealizado. De acordo com os mesmos autores durante o processo de escrita são construídos dois tipos de representações mentais, uma relaciona-se com o texto elaborado e outra com o texto objetivado, o que inclui o texto global e não apenas as partes já escritas (in Carvalho, 1999).

Nesta linha de pensamento, a revisão iniciar-se-á quando estas duas representações, em confronto, demonstrarem um desfasamento. Ou seja, a revisão passa pelo diagnóstico do problema e pela ação de correção, na qual o “escrevente” coloca-se também na posição de leitor a fim de perceber se as “finalidades orientadoras” (Barbeiro, 2003, p.101) do texto alcançam o seu propósito, não se limitando, assim, esta componente do processo de escrita a uma mera re(leitura) e/ou “reparação de problemas” (Carvalho, 1999, p.68).

Tal como foi referido anteriormente, o processo de escrita é pautado pela sua recursividade. De igual forma, o subprocesso de revisão pode ocorrer em qualquer momento do ato de escrita e originar novos ciclos de planificação e redação. Esta pode, inclusive, ocorrer mesmo antes da textualização propriamente dita quando incide sobre a planificação num plano mental (Carvalho, 1999). No entanto, importa ressaltar que as revisões efetuadas quer durante a planificação, quer durante a textualização não anulam a revisão final.

Em síntese, constata-se que a revisão reveste-se de uma grande complexidade, isto porque “ (...) implica considerar os objectivos do texto, prever até que ponto o texto os permite atingir e propor alternativas que permitam a sua consecução” (Hayes, 1989, in Carvalho, 1999, p.68). Além do referido, este processo “ (...) permite não só solucionar problemas mas também reavaliar o texto e a representação que temos dele, funcionando assim como um motor do processo de escrita (...) ” (Matsuhashi, 1987, in Carvalho, 1999, p.68). É a linha que norteia o sucesso do “escrevente”.

Os modelos de Bereiter e Scardamalia (1987) detêm, também, particular relevância no que diz respeito à análise do processo de escrita. Estes autores distinguem a escrita em desenvolvimento da escrita adulta, com base nas diferentes estratégias mobilizadas pelos sujeitos

aquando do ato de escrita, e propõem dois modelos centrados no processo de composição: o modelo de explicitação do conhecimento e o modelo de transformação do conhecimento (Carvalho, 1999, 2003). A compreensão do processo de composição nos dois tipos de escritores assume inegável importância do ponto de vista educativo, quer para a definição dos objetivos traçados para o ensino da escrita, quer para a compreensão do processo de escrita em si.

O modelo de explicitação do conhecimento, processo cognitivo menos complexo e que diz respeito à escrita em desenvolvimento, descreve a elaboração de um produto escrito de acordo com o que o sujeito compreende sobre determinado tema, através do recurso à memória e à transmissão de conhecimentos previamente adquiridos de forma automática e linear. Este processo de composição desencadeia-se a partir de uma representação concetual preliminar da tarefa assumindo-se como determinante quer em termos do assunto a ser tratado, quer em termos do tipo de texto que a ser construído (Carvalho, 2003), “ (...) sem qualquer movimento recursivo e sem consideração por aquilo que o destinatário sabe ou não sabe e precisa de saber” (Carvalho, 1999, p.87). Assim, aquele que escreve, a partir da tarefa escrita solicitada, recupera e seleciona as informações guardadas na memória, através de um processo de associação de ideias que, por sua vez, vão sendo escritas sem sofrerem qualquer alteração.

Por outro lado, o modelo de transformação do conhecimento decorre de “ (...) um processo de resolução de problemas em que se assiste à interação entre dois espaços: o do conteúdo (...) e o retórico (...)” (Carvalho, 1999, p.87). Por conseguinte, a produção textual resulta da integração e estruturação de ideias variadas através de um processo reflexivo e refletido que visa adequar e estruturar a informação contida na memória, o conteúdo, aos objetivos da tarefa exigida, o retórico.

Bereiter e Scardamalia caracterizaram estes dois modelos a partir de aspetos observados, tais como: “ (...) o tempo que medeia a solicitação da tarefa e o início da redacção, a tomada de notas, protocolos de registo da verbalização do pensamento das pessoas que estão a escrever, as revisões que efectuam” (Carvalho, 1999, p.87).

Relativamente ao tempo que decorre entre a solicitação da tarefa e o início da composição, estes autores referem que os escreventes menos hábeis (situados no modelo de explicitação de conhecimento) iniciam a mesma com maior rapidez, uma vez que se limitam aos recursos imediatos armazenados na memória adequados quer ao tema, quer ao tipo de texto. Por outro lado, os escreventes mais hábeis (situados no modelo de transformação de conhecimento)

demoram mais tempo a iniciar a redação, dado que precedem a uma análise cuidadosa em torno dos objetivos da tarefa e dos problemas que têm de ser previamente resolvidos.

No que concerne à tomada de notas “reveladoras da actividade mental” (Carvalho, 1999, p.88), os escreventes menos hábeis produzem notas prévias menos elaboradas, cuja informação é transcrita, quase na sua integridade, para o texto definitivo. Neste sentido, as notas redigidas por estes sujeitos constituem um esboço do texto. Por sua vez, as notas elaboradas pelos escreventes mais hábeis denotam abstração e organização e incluem ideias variadas. Estas ideias serão, posteriormente, seleccionadas pelo sujeito, sendo que nem toda a informação contida nas notas integra o texto final.

A verbalização do pensamento constitui outro fator diferenciador entre os dois modelos, visto que os escreventes menos hábeis, nas suas produções, não evidenciam “ (...) uma diferença significativa entre o pensamento verbalizado e o que apresentam no texto” (Carvalho, 1999, p.88). Contrariamente, os escreventes mais hábeis, dotados de diferentes níveis de abstração, verbalizam uma maior quantidade e complexidade de informação.

Finalmente, as revisões efetuadas pelos sujeitos que se situam no modelo de explicitação de conhecimento são de carácter superficial, enquanto os restantes têm a capacidade de rever e gerar alterações significativas no texto redigido.

Estes autores salientam o carácter “temporal e espacialmente diferida” (Carvalho, 1999, p.89) da produção escrita pelo que o escrevente deve conferir especial atenção quer às características do contexto em que o texto é produzido, quer ao destinatário, procurando resolver problemas referentes à linguagem e ao conteúdo. Neste ponto de vista, dado que a comunicação escrita processa-se, geralmente, na ausência do recetor e do referente, o escrevente deve ser capaz de elaborar um texto sem recorrer ao auxílio de “pistas” fornecidas pelo interlocutor na linguagem oral. Deve, também, ser capaz de redigir um texto perceptível ao recetor, na ausência do autor, dotado de elementos necessários à sua compreensão que na oralidade podem ser deduzidos a partir do contexto (Carvalho, 2003).

Segundo Carvalho (2012), os modelos explanados, apesar do seu carácter abrangente, constituem um instrumento de inegável valor na didática da escrita, posto que possibilitaram a articulação da descrição do processo de escrita (modelo de Flower e Hayes, 1981) com a descrição do desenvolvimento da capacidade de escrever (modelos de Bereiter e Scardamalia, 1987). “Tal articulação permite compreender as limitações de um indivíduo numa determinada fase de desenvolvimento e, a partir daí, definir domínios de incidência da ação pedagógica e desenhar as

estratégias de intervenção mais adequadas” (Carvalho, 2012, p.5) de forma a otimizar o sucesso na aprendizagem da escrita.

Neste quadro, assente na definição de estratégias, emerge o que Bereiter e Scardamalia (1987) designam de facilitação processual que, de acordo com Carvalho (2003), baseando-se nos estudos destes autores, “ (...) pode funcionar também como uma estratégia de promoção de competências de escrita, à medida que as tarefas simuladas são, por um processo de rotinização, incorporadas no processo habitual de composição dos sujeitos” (Carvalho, 2003, p.75). Neste entendimento, estas estratégias permitem atenuar a componente cognitiva usada durante a concretização de uma tarefa através de mecanismos de automatização e interiorização, possibilitando a libertação de recursos cognitivos para a realização de outras tarefas geralmente mais complexas e que, por norma, o sujeito não tem possibilidade de efetuar, isto é, adequam a distribuição do esforço cognitivo necessário para executar o processo (Carvalho, 2012).

Além da importância que o desenvolvimento cognitivo do aluno assume um lugar de destaque na abordagem da escrita no contexto escolar, também se torna necessário considerar que esse desenvolvimento carece de processos de mediação que enquadrem o texto produzido num contexto social. De acordo com Carvalho (2012), Geraldi (2008), apoiando-se no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, defende que este processo de mediação deve partir do professor, concebendo, para tal, as condições necessárias que permitam ao aluno a concretização da tarefa que o levem além do seu nível de desenvolvimento efetivo. Assim, o professor funcionará como um elemento promotor dos mecanismos pelos quais o aluno poderá adquirir uma maior consciência dos diferentes momentos do processo de escrita, procurando orientá-lo no caminho que pode percorrer desde um nível mais básico até um mais proficiente.

2.3 O processo de ensino-aprendizagem da escrita

2.3.1 O desenvolvimento da expressão escrita

Como foi referido anteriormente, nas últimas décadas, a investigação em torno da escrita demonstrou a importância da sua dimensão processual, na medida em que “O texto (o produto) não nasce sem o processo” (Barbeiro, 2001, p.65). Assim, “A perspetiva sobre o ensino-aprendizagem da escrita deslocou-se do produto para o que acontece nesse processo. Nele, o

sujeito é chamado a tomar decisões, não se limita a montar as peças, segundo um algoritmo pré-definido” (Barbeiro, 2001, p.65).

Ao longo deste processo o sujeito depara-se com desafios cognitivos que o obrigam à tomada de consciência relativamente ao ato de escrever e à seleção de estratégias que permitam alcançar os objetivos propostos. Paralelamente, para que a escrita se constitua como uma ferramenta de aprendizagem eficaz, é importante que os sujeitos atendam à mobilização dos conhecimentos prévios e à reflexão acerca das suas experiências, podendo aqui inferir-se sobre os fatores de natureza discursiva, nomeadamente aqueles que surgem da necessidade de configuração do conhecimento ao nível dos géneros textuais, levando o escrevente a valorizar a dimensão retórica através da articulação da forma com o conteúdo.

Entendendo a escrita como objeto escolar importa, ainda, considerar a sua “ (...) dupla dimensão: a de objeto de conhecimento e a de veículo da sua própria transmissão” (Carvalho, 2011a, p.82). Relativamente à escrita enquanto objeto de conhecimento impera “ (...) definir claramente aquilo que constitui um simples uso da linguagem e aquilo que configura uma atividade que visa intencionalmente o desenvolvimento de uma determinada competência de uso” (Carvalho, 2011a, p.82). Efetivamente, na disciplina de língua materna, a escrita está presente nas mais variadas atividades, nomeadamente na resposta a perguntas de interpretação, no resumo de textos, na realização de exercícios gramaticais, contudo, as propostas de trabalho que pressupõem o ato de escrita enquanto objeto de conhecimento são reduzidas. A segunda vertente (veículo de transmissão do conhecimento) abrange a maioria das disciplinas escolares, não se cingindo à de língua materna, e expressa-se “ (...) quer na dimensão da transmissão dos saberes, quer na da sua explicitação por parte dos alunos, nomeadamente nas situações de avaliação que na escola têm lugar” (Carvalho, 2011a, p.83).

A partir daqui, podemos depreender que o sucesso escolar dos alunos depende “ (...) não só da posse de determinados conhecimentos e do uso que deles se faz, mas também, e em muitos casos sobretudo, da capacidade de os reproduzir por escrito” (Carvalho, 2003, p.20). Por sua vez, a expressão do conhecimento adquirido resume-se, quase sempre, a um instrumento de expressão escrita e, por essa mesma razão, “ (...) o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita” (Amor, 1993, citado por Carvalho, 1999, p.104). Desta forma, e segundo Carvalho (2003), “O peso da escrita nesse contexto é tal que nos parece lícito questionarmo-nos sobre até que ponto o insucesso escolar resulta da falta de

conhecimento nas diferentes disciplinas escolares ou da incapacidade de verbalizar, por escrito, esse mesmo conhecimento" (p.12).

Face ao anteriormente exposto, torna-se imperioso o desenvolvimento de competências de escrita nas diferentes disciplinas, de forma a capacitar a adequada explicitação do conhecimento. A este propósito, o movimento norte-americano *Writing Across the Curriculum* “ (...) assume a escrita, simultaneamente, como meio de comunicação e como meio de aprendizagem, transversal a toda a escola em qualquer nível de ensino (...) ” (Carvalho, 2011a, p.84). Nesta linha de pensamento, a escrita assume-se como uma competência fundamental no contexto escolar, e para além dele, pois poderá possibilitar o desenvolvimento de alunos capazes de aplicar o conhecimento adquirido na aula de língua materna nas demais disciplinas, assim como na estruturação do seu pensamento.

O papel que a escrita desempenha nos processos de aquisição, elaboração e transmissão do conhecimento é também reconhecido, através de documentos reguladores, pelo Ministério da Educação em Portugal. Este aponta o carácter complexo e multifacetado do processo e o papel que o mesmo desempenha na estruturação do pensamento, assumindo a escrita como uma competência transversal às várias disciplinas e, ainda, como uma ferramenta de aprendizagem potenciadora de sucesso escolar (Carvalho, 2011a). Desta forma, preconiza-se que o aluno desenvolva a capacidade escrita em atividades compositivas, através da redação de diversos tipos de textos, e não compositivas, designadamente na tomada de notas. Mais recentemente, os novos Programas de Português para o Ensino Básico reiteram no mesmo sentido, colocando em relevo o “*conhecimento translinguístico*” que refere “a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados” (Carvalho, 2011a, p.85). Além disso, segundo o mesmo autor,

“ (...) a aprendizagem do português conduz directamente à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia, incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam” (2011a, p.85).

Tal como foi referido, a escrita reveste-se de um processo bastante complexo que, ao invés da linguagem oral, tem lugar em contexto escolar. Assim, a aluno “ (...) passa por diferentes fases que decorrem da progressiva automatização de dimensões do processo de escrita que torna possível a consideração de aspectos que se situam a níveis cada vez mais profundos” (Carvalho, 2003, p. 117). Segundo Carvalho (2003), a análise desse processo é descrita por diferentes autores. A este propósito veja-se Simon (1973) que define três estádios: aquisição da escrita,

organização dos conhecimentos adquiridos e domínio da escrita como forma de expressão. Também Davies e Widdowson (1974), de forma similar, referem as fases da manipulação, da estruturação e da comunicação. Contudo, em virtude da detalhada descrição deste processo, analisar-se-á o modelo de Kroll (1981) que delimita quatro fases: preparação, consolidação, diferenciação e integração (Carvalho, 2003).

A fase da preparação respeita “ (...) à aquisição dos mecanismos da ortografia e da motricidade” (Carvalho, 2003, p. 118). Está relacionada com o movimento muscular do corpo que permite executar a escrita, a realização de movimentos em superfície plana e o domínio bidimensional que poderão ser desenvolvidos através de atividades de desenho e recorte. A ortografia assume, também, relevo nesta fase no que respeita à representação gráfica da linguagem oral. Esta representação é irregular na medida em que o grafema nem sempre tem correspondência direta com o fonema. Todavia, aos poucos a criança cria um “dicionário mental” onde integra as regras ortográficas e a imagem da palavra escrita. Para além da irregularidade da linguagem escrita outros fatores convergem para o aparecimento do erro ortográfico na aprendizagem, tais como: dificuldades de memorização, atenção e perceção; a inadequação dos métodos de leitura; o contexto social; o contacto frequente com a oralidade, assim como a complexidade da própria língua e a influência de outros idiomas. Ainda nesta fase, a criança é tem que concentrar-se na delimitação das palavras e das frases, bem como na pontuação. E, tendo em conta os aspetos anteriormente enunciados, o ato de escrita revela-se moroso e a produto rudimentar (Carvalho, 2003).

Segue-se a fase da consolidação, marcada por aspetos da oralidade, na qual a criança, conscientemente, não consegue diferenciar as estruturas próprias de cada uma das linguagens, a oral e a escrita. Esta fase situa-se naquilo a que Bereiter e Scardamalia (1987) designam por escrita de explicitação de conhecimento. Aqui a produção textual, centrada no escrevente, é simples e resulta da ativação imediata do conteúdo da memória para o papel, sem ter em consideração os objetivos do texto ou o destinatário (Carvalho, 2003).

A partir do momento em que há consciência da diferença entre a escrita e a oralidade tem lugar a fase da diferenciação, contudo, o processo de escrita apresenta dificuldades, principalmente, pela ausência do recetor e do referente exigindo, ao escrevente, a consideração destas duas realidades num plano mental. Na fase de diferenciação o escrevente deverá ser capaz de elaborar, autonomamente, um texto sem o recurso a pistas, fornecidas normalmente na comunicação oral pelo interlocutor, e estruturar o seu conteúdo de modo a possibilitar a sua

compreensão num momento posterior, na medida em o texto redigido se constitui como o único acesso à informação por parte do leitor. De acordo com Bereiter e Scardamalia (1987) esta fase designa-se por transformação do conhecimento em que o ato de escrita pressupõe a resolução de problemas e a adequação entre o conteúdo e o retórico. Neste sentido, surge um texto mais centrado no leitor do que no escrevente adaptando, assim, a mensagem que se quer transmitir ao destinatário, providenciando uma produção textual mais elaborada, cujas características revelam maior preocupação com o tratamento da informação e com as finalidades comunicativas (Carvalho, 2003).

A integração – a última fase – assume-se como o desenvolvimento do estilo pessoal. Aqui, o escrevente adquire a capacidade de dominar as especificidades da oralidade e da escrita mobilizando, em função das circunstâncias, as opções de carácter linguístico, conferindo um cunho pessoal à mensagem que quer transmitir (Carvalho, 2003).

Neste sentido, atendendo às fases anteriormente descritas, será possível propor a tese de que um investimento na compreensão do processo da escrita, levada a cabo de uma forma gradual, acompanhando o desenvolvimento do aluno, procurando levá-lo a um melhor nível de proficiência, será vantajoso pois poderá ser promotor do sucesso. Para a consecução deste sucesso Bereiter e Scardamalia (1987) apontam duas estratégias “ (...) que desempenham funções de regulação como verificar, planear, controlar, rever, avaliar, etc.” (Carvalho, 2003, p.131). A primeira, concretização de objetivos, “ (...) consiste em tornar os objectivos de uma tarefa mais concretos e específicos de modo a facilitar a sua realização” (Carvalho, 2003, p.132), possibilitando, aos “escreventes”, a realização de tarefas mentais que são próprias das “ (...) vias mais complexas” (Carvalho, 2003, p.132). A segunda, facilitação processual, procura promover a concretização de tarefas que o “escrevente” não consegue realizar pela indisponibilidade de mecanismos cognitivos necessários. O professor assume um papel preponderante, na medida em que funcionará como um elemento promotor dos mecanismos pelos quais o aluno poderá adquirir uma maior consciência dos diferentes momentos do processo de escrita, através da sua concentração em tarefas que ponham em destaque cada um e que, progressivamente, este possa ir integrando nas suas rotinas de escrita.

Em suma pode-se constatar que o processo de escrita se reveste de uma enorme complexidade. O objeto da escrita não pode circunscrever-se, somente, aos domínios da língua materna, nem reduzido a instrumentos de avaliação deve, portanto, assumir um carácter de interdisciplinaridade sob forma a dotar o escrevente de estratégias múltiplas e adequadas às

finalidades da produção textual. Deve, ainda, considerar-se a aprendizagem da escrita como um processo gradual caracterizado por diferentes fases marcadas pelas especificidades cognitivas e contextuais do “escrevente”.

2.3.2 O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da escrita

A investigação sobre a composição escrita evidencia que a partir dos vários modelos de análise – tradicional, cognitivista e contextual –, despontaram práticas de ensino diferenciadas de acordo com os enfoques teóricos em que se fundamentam. Assim, “ (...) é na escola, nas situações de ensino-aprendizagem, que se devem abordar as estratégias necessárias ao desenvolvimento da escrita e que compete ao professor ajudar os alunos na apropriação da regulação do seu processo de composição” (Amor, 2006, p.45).

“Apesar de, em Portugal, serem investidos, constantemente, grandes recursos na formação contínua, parece-nos que as práticas continuam a ser bastante tradicionais, pouco aprofundadas, inovadoras e motivantes (...)” (Azevedo e Teixeira, 2011, p.23). Assim, na sala de aula, as atividades de escrita resumem-se à escrita de um texto, cujo tema é proposto pelo professor ou pelo manual, cabendo ao professor avaliar o produto final. Nesta visão simplista da escrita, que apenas valoriza o produto final, o professor tende a não demonstrar maior preocupação pelo processo e o aluno assume um papel minoritário e pouco consciencioso acerca do mesmo.

Cabe, portanto, ao professor instigar os alunos à reflexão sobre os aspetos relativos ao processo de composição escrita, incidindo “ (...) sobre as representações da tarefa, sobre as diferentes variáveis da situação de comunicação e, ainda, sobre os procedimentos a utilizar, o conhecimento necessário e o processo a seguir, para atingir o texto pretendido” (Mundó e Badía, 2001, in Almeida e Simão, 2007, p.42).

De acordo com os mesmos autores, os estudos realizados por Graham *et al* (1998) “ (...) evidenciaram que a utilização de procedimentos de auto-regulação, como a planificação ou a revisão, podem melhorar a tarefa de escrita, não só relativamente a assuntos desconhecidos, como a outros mais familiares” (Almeida e Simão, 2007, p.42).

Neste sentido, o professor deve intervir em cada um dos momentos da produção textual – planificação, redação e revisão – através de uma atuação pedagógica setorial, socorrendo-se de abordagens centradas na realização de uma tarefa específica, na qual o aluno se assume como o

principal sujeito de aprendizagem. Segundo Amor (citado por Carvalho, 2003, p. 125) nestas abordagens, o papel do professor passa pela definição das

“ (...) características específicas do produto a obter [e do] funcionamento cognitivo do aluno, perante as tarefas relativas a cada fase de produção [...] fazendo emergir os momentos e meios de regulação e os respectivos critérios, isto é, colocando o processo de avaliação formativa ao serviço da própria aprendizagem”.

Assim, numa fase de pré-escrita o docente deve socorrer-se de um conjunto de atividades orais ou escritas “ (...) tendentes a *forjar* o «conhecimento do mundo» prévio (e necessário) à prática escrita da língua ou a *reactivar* elementos da «enciclopédia» do aprendente – da sua memória a longo prazo – relativos ao tópico sobre o qual há-de escrever” (Santos, 1994, p. 137).

Segundo o mesmo autor, estas estratégias passam pela transmissão direta de informação aos aprendentes, pela pesquisa de informação, pelo visionamento de imagens fixas ou móveis – filmes, fotografias – e a leitura de esquemas e diagramas, bem como pela construção interativa de conhecimento através da troca de informação entre os aprendentes. Cabe, portanto, ao professor desenvolver atividades que estimulem a geração de ideias, a organização e estruturação da informação e proporcionem recursos que possibilitem o enriquecimento da expressão verbal.

“Construído o domínio nocional – o conteúdo a versar no texto em projecto –, torna-se necessário submetê-lo ao jogo com as restantes variáveis do contexto de escrita” (Santos, 1994, p.140), nomeadamente à identificação do tipo de discurso e do tipo de texto, aos objetivos e ao destinatário. A este propósito veja-se Santos (1994, p.143) que destaca que

“O treino de elaboração de um plano-guia ajuda o aprendente a dominar *estratégias de planificação*: operações de hierarquização de ideias, de ordenação das partes constitutivas do texto, de distribuição de informação pelos vários parágrafos, de delimitação do âmbito pragmático da parte inicial (...) e da parte conclusiva do texto (...)”

Na fase de redação o aluno deve ser motivado a escrever sem se preocupar excessivamente com a correção das suas expressões, uma vez que desta forma conseguirá transpor as suas ideias para o papel com linguagem apropriada. Por sua vez, na revisão, o “escrevente” deve re(ler) e refletir sobre a sua produção, de forma a aferir a conformidade do texto com os objetivos que estabeleceu, podendo ainda proceder ao seu enriquecimento com informação adicional. Neste subprocesso, o professor pode socorrer-se de “instrumentos de reformulação” (Barbeiro, 2003, p.105). De acordo com Barbeiro (2003, p.104) “Esses instrumentos poderão consistir em listas de verificação, em indicações ou anotações por parte do professor (...)”. Santos (1994) enfatiza a importância da revisão das produções textuais dos escreventes, na medida em que “ (...) para além de fomentar as suas capacidades de análise das

próprias produções, leva à «desconstrução» do texto e à explicitação dos mecanismos que o constituem” (p.148).

Após esta breve análise, pressupõe-se que a aprendizagem da escrita atribua ao aluno o papel central na construção do seu próprio conhecimento, assistido por um professor que cumpra a função de mediador e orientador nesse processo. Além disso, o professor deve socorrer-se de diferentes metodologias, diversificar as situações e o tipo de escritos, bem como socializar os textos produzidos, permitindo que cada aluno, ou cada grupo de alunos, se identifique com as condições e com o contexto que proporcione o desenvolvimento das competências de escrita.

CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Uma vez sintetizado o contexto teórico que alicerçou o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica “*Escrever para Aprender: Estratégias de aperfeiçoamento da escrita de narrativas*”, este capítulo pretende lembrar as questões de investigação e apresentar os objetivos delineados para a consecução do mesmo. De tal modo, a metodologia adotada, as técnicas e os instrumentos utilizados no processo de recolha de dados serão tidos em consideração.

Além disso, apresentar-se-á o plano geral de intervenção, descrevendo, primeiramente, as atividades realizadas no âmbito do projeto e procedendo, posteriormente, à análise dos dados recolhidos ao longo das sessões.

3.1 Questões de investigação e objetivos

O projeto “*Escrever para Aprender: estratégias de aperfeiçoamento da escrita de narrativas*” desenvolveu-se na disciplina de Português, numa turma de 5º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas André Soares, sito em Braga. Tratava-se de uma turma composta por vinte e cinco alunos, dos quais dezasseis eram rapazes e nove eram raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos.

A implementação deste projeto centrou-se no desenvolvimento da expressão escrita, mais especificamente, na dimensão processual da sua composição, de forma a colmatar as dificuldades demonstradas pelos alunos neste âmbito, assim como produzir alterações nas práticas de escrita e na competência textual dos mesmos. Além disso, procurou-se dotar os alunos de competências que lhes permitam intervir no processo de escrita de forma mais consciente.

Neste sentido, o trabalho investigativo procurou responder às seguintes questões: a) *Que diferentes estratégias de planificação, textualização e revisão poderão ser usadas na escrita de textos narrativos?* b) *Qual o impacto do processo de escrita na melhoria da qualidade dos textos produzidos?* c) *Qual a relação entre a planificação de textos e os textos produzidos?*

A partir destas questões, e para que o percurso deste projeto tivesse um sentido que norteasse a sua orientação, foram definidos os seguintes objetivos:

- a) Promover a competência de escrita;
- b) Interiorizar a dimensão processual da escrita: planificar, redigir e rever, de forma a aperfeiçoar a escrita de narrativas;

- c) Comprovar a eficácia do processo de escrita enquanto processo promotor da coerência e coesão na elaboração de textos narrativos;
- d) Confirmar o aumento significativo da consciência das tarefas de planificação, redação e revisão de narrativas;
- e) Desenvolver técnicas e produzir recursos, de forma a auxiliar os alunos nas tarefas de planificação, textualização e revisão de narrativas;
- f) Realizar atividades que promovam o trabalho cooperativo e a autonomia na escrita de narrativas.

3.2 A intervenção: características e plano geral

A abordagem metodológica subjacente ao processo de intervenção do presente trabalho apoia-se num modelo qualitativo de investigação ação. A natureza investigativa e interventiva permite uma compreensão aprofundada dos elementos em estudo, assim como a adequação de estratégias integradoras envolvendo em simultâneo, no que respeita à educação, quer o professor, quer os alunos. De tal forma, de acordo com as ideias de Sousa (2009):

“Juntando a palavra investigação (que significa pesquisar, procurar) à palavra acção (actuação, desempenho), obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que geralmente é levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si e com os seus alunos” (p.95).

O papel do professor torna-se crucial neste processo, na medida em que além de professor assume também o papel de investigador. Diferentemente de outros campos de análise e intervenção, a escola, por excelência, evidencia um conjunto de características muito diferenciadas e onde diversas variáveis se conjugam, criando um espaço, por vezes, difuso na sua análise e, cujo contexto, necessita ser avaliado constantemente. Assim, nas palavras de Cohen e Manion

“Trata se de um procedimento in loco, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (...) de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direcção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado” (1987, citado por Sousa, 2009).

Há portanto, a necessidade de responder ao que realmente acontece no decurso da prática pedagógica. E, para tal, a investigação ação poderá, mais eficazmente, resultar “na descoberta de métodos novos que possam substituir os tradicionais”; em “ (...) novos métodos de

avaliação contínua” e, ainda, “ (...) encorajar atitudes mais positivas de trabalho (...) ” (Cohen e Manion, 1987, in Sousa, 2009, p.96).

Posto isto, o modelo de investigação ação capacita os seus intervenientes para a mudança social e, neste contexto – educativo – o professor/investigador estrutura toda a sua ação no sentido de solucionar os problemas que emergem da mesma definindo, em consonância, um conjunto de estratégias direcionadas à resolução e/ou melhoria dos mesmos.

Este processo reveste-se – e com muita particularidade nesta modalidade investigativa – de um cariz altamente reflexivo. Aqui, o professor, juntamente com os seus alunos, constrói um modelo de realidade mais adequado às exigências do quotidiano, constituindo-se como “ (...) uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar” (Coutinho et al, 2009, p.360). Nesta aceção, a “Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (Coutinho et al, 2009, p.358).

O presente estudo norteou-se, também, segundo uma perspetiva construtivista da aprendizagem, uma vez que procurou aportar aprendizagens significativas para a construção dos alunos enquanto tal. Neste âmbito, recorreu-se ao trabalho cooperativo atendendo ao pressuposto que “Para facilitar a aprendizagem real, os professores necessitam de organizar as suas aulas e o seu currículo de forma a que os alunos possam colaborar, interagir e colocar questões tanto aos seus colegas como ao professor” (Gould, 1996, p.137).

A aprendizagem cooperativa, segundo Arends, tem raízes na filosofia educativa de Dewey e destaca a natureza social da aprendizagem e do trabalho em grupo, ou seja, chama a atenção para a importância da partilha nas aprendizagens dos alunos. De acordo com Dewey “ (...) a sala de aula devia espelhar a sociedade como um todo e ser um laboratório para a aprendizagem da vida real” (Arends, 1995, p.365). Com o intuito de dar uma resposta eficaz a este desafio, a aprendizagem cooperativa propõe um conjunto de metodologias alternativas – e, de certa forma, fraturantes, face ao carácter transmissivo e normativo da aprendizagem tradicional – baseadas no desenvolvimento de competências sociais e na ação individual em pequeno grupo (Bessa e Fontaine, 2002).

A partir dos anos 70 do século XX, a investigação nesta área proliferou e surgiram vários estudos, principalmente nos Estados Unidos da América “ (...) ao ponto de se considerar que ela tem vindo a revolucionar o pensamento e as práticas educacionais” (Slavin, 1996, in Bessa e

Fontaine, 2002). De acordo com Bessa e Fontaine existem “dois grandes racionais teóricos: o *motivacional* e o *cognitivo*” (2002, p.50) que norteiam a aprendizagem cooperativa. O primeiro caracteriza-se pela interdependência e coesão sociais e apresenta-se como uma corrente comportamentalista da aprendizagem, enquanto o segundo enfatiza a reestruturação cognitiva e o cognitivo-desenvolvimental (Bessa e Fontaine, 2002). “Assim, enquanto a perspectiva motivacional se preocupa com o aspecto interpessoal, ou seja com o que se passa entre indivíduos, a perspectiva cognitiva orienta a sua atenção noutra direcção. Os cognitivistas estão preocupados com o que acontece dentro de cada indivíduo, com o intrapessoal” (Bessa e Fontaine, 2002, p. 50).

A aprendizagem cooperativa tem sido alvo de algumas dúvidas no que respeita aos benefícios desta prática em contexto escolar, nomeadamente no que concerne à competição – instigar o espírito competitivo de forma prejudicial –, ao processo de aprendizagem – um processo individual mais do que social –, à heterogeneidade dos grupos – dificuldade em criar grupos com características internas semelhantes, prejudicando os mais capacitados – e à motivação no trabalho – motivação extrínseca e intrínseca (a este propósito veja-se Freitas e Freitas, 2002, pp. 15-20).

Controvérsias à parte, e fruto de vários trabalhos consolidados cientificamente, Freitas e Freitas (2002, p.21) salientam as seguintes vantagens desta estratégia de ensino aprendizagem:

1. melhoria das aprendizagens na escola;
2. melhoria das relações interpessoais;
3. melhoria da autoestima;
4. melhoria de competências no pensamento crítico;
5. maior capacidade de aceitar as perspectivas dos outros;
6. maior motivação intrínseca;
7. maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas;
8. menos problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais;
9. aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros;
10. menor tendência para faltar às aulas”.

Tendo em conta as vantagens enunciadas e dada a natureza deste trabalho, “A interacção que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.10). Quando ocorre entre pares, permite colocar em relação – no interior do processo de escrita – alunos com competências semelhantes, pois a colaboração entre pares “ (...) coloca dois alunos com o mesmo nível de competências a trabalharem conjuntamente na resolução de tarefas” (Bessa e Fontaine, 2002, p. 44). Além disso permite “(...)

torná-los capazes de apresentar soluções para tarefas que, individualmente, nunca seriam capazes de resolver” (Bessa e Fontaine, 2002, p. 44). Deste modo, é ativada a zona de desenvolvimento potencial, correspondente àquilo que o aluno ainda não é capaz de fazer sozinho, mas que em colaboração é capaz de realizar.

“A escrita colaborativa já integra em alguma medida e de forma espontânea uma componente metadiscursiva, ou seja, uma componente de reflexão e de explicitação acerca da própria escrita” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.11), e de cada um dos momentos que integra o processo textual.

Desta forma, os alunos adquirem não só uma maior consciencialização relativamente ao processo de escrita, mas também das aprendizagens que podem retirar da partilha com os pares, bem como das estratégias adequadas para comunicar e aprender, tanto no grupo como através do texto, na medida em que “ (...) apresentam opiniões, idealizam cenários, constroem imagens e estratégias” (Bessa e Fontaine, 2002, p.45). A componente metadiscursiva pode ser aprofundada em atividades próprias, que “ (...) mobilizem a capacidade de os alunos reflectirem e falarem sobre os seus textos e sobre o processo que conduziu à sua construção” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.11) de forma a avaliar a consecução dos objetivos pessoais ou do grupo, e consequente adaptação em função desta reflexão.

Finalmente, neste domínio, Barbeiro e Pereira (2007) salientam a componente emocional que reveste o processo cooperativo. Esta componente, segundo os mesmos autores, é igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita e no reforço do sentimento de participação relativamente a um trabalho que assenta num projeto comum.

Com estes princípios,

O projeto “*Escrever para Aprender: Estratégias de aperfeiçoamento da escrita de narrativas*” foi desenvolvido ao longo de três momentos: planificação, intervenção e avaliação, durante os quais procurou-se integrar estratégias de investigação ação que possibilitassem consubstanciar a realização do mesmo.

Uma vez aclarado o contexto teórico que fundamentou o desenvolvimento deste projeto e o contexto específico onde foi realizado – planificação –, importa, agora, explicitar como o mesmo foi desenvolvido – intervenção –. Para tal, serão pormenorizadas as duas fases – diagnóstico e intervenção – nas quais se procurou aferir, mais aprofundadamente, os conhecimentos dos alunos

sobre a expressão escrita, bem como definir e aplicar estratégias pedagógicas nesse domínio. Esta intervenção revela-se essencial nesse âmbito da língua materna, na medida que a escrita integra uma competência essencial quer para a aquisição, quer para a expressão do conhecimento adquirido, constituindo-se, assim, como promotora do sucesso escolar.

Partindo destes pressupostos, foram planificadas atividades sustentadas numa tipologia textual específica, a narrativa, visto que esta “ (...) é indissociável do nosso meio envolvente; é um dos tipos de mensagem mais difundidos; e certamente quase o único meio ao qual todos os alunos terão recurso sistematicamente (...) ” (Bach, 2001, p.45). Por outro lado, “ (...) permite o jogo de criação (expressão) e canaliza a criatividade, dando-lhe uma forma (estruturação). É uma atividade que faz apelo a mecanismos profundos (expressão), obrigando também a considerar a língua, na sua globalidade (expressão) ” (Bach, 2001, p.46).

Efetivamente, desde muito cedo, a criança começa a contar, a encadear eventos (Sousa e Silva, 2003), denotando que possui uma representação da estrutura da narrativa – através da verbalização de uma história –, contudo, mostra-se muitas vezes, incapaz de escrever um texto narrativo coerente, uma vez que a narração – textualização – pressupõe a ativação de um conjunto de operações mentais (Pereira, 2006). Neste sentido, torna-se imperioso um trabalho sistemático e devidamente sequenciado em torno da narrativa, da sua estruturação e categorias, para que o aluno seja capaz de elaborar uma produção escrita pautada pela coerência e coesão, que atente à seleção de informação e ao conteúdo do texto.

A par do desenvolvimento da expressão escrita, a narrativa “ (...) representa a forma acabada da criatividade, a criação, acessível ao seu destinatário; mas ela é também, pelo seu conhecimento anterior, (...) o material de base, sem o qual a criatividade não poderia existir” (Bach, 2001, p.15).

Desta forma, a produção de textos narrativos assume uma importância primordial para a promoção de competências de escrita desde tenra idade, permitindo que o aluno se expresse através de um texto pessoal, ainda que minimamente orientado, proporcionado num clima favorável à expressão da criatividade, ao raciocínio e estruturação de ideias, à autoanálise e à autocorreção do produto escrito.

Sendo assim, importa “ (...) não esquecer nunca que o aluno considera como suas as produções em que ele se implicou. Como autor, é uma parte de si próprio, por mais escondida que esteja, que ele põe no seu trabalho” (Bach, 2001, p.27). Portanto, o desenvolvimento da capacidade de escrita, com recurso à narrativa, torna-se um veículo capaz de promover

competências diferenciadas no domínio da mesma, desde a seleção, organização e estruturação do pensamento à materialização, cujo produto evidencia não só os conhecimentos – maioritariamente valorizado em âmbito escolar –, mas também todo um conjunto de experiências e vivências do escrevente. Desta feita, “ (...) construir uma alternativa baseada nalguns aspectos do formato das histórias pode tornar possível um melhor equilíbrio. O resultado, na prática, será o acesso mais fácil das crianças aos conteúdos de aprendizagem e o seu envolvimento e adesão àquilo que aprendem” (Egan, 1994, p. 50).

Finalmente, salienta-se que, as sessões realizadas no âmbito do projeto de intervenção pedagógica foram sustentadas em planificações construídas segundo o modelo adotado pelo agrupamento para a área disciplinar de Português no 2º ciclo. Deste modo, as intervenções, à exceção da aula de diagnóstico, ocorreram em três blocos, consecutivos, de 90 minutos, estendendo o projeto de intervenção pedagógica ao longo de duas semanas.

3.2.1 A fase de diagnóstico

Nesta fase, procurou-se identificar a área-problema a desenvolver durante a implementação do projeto. Para tal, recorreu-se à observação em contexto de sala de aula, técnica essa privilegiada, na medida em que possibilitou um conjunto de informações e perceções relativamente às práticas e à cultura de ensino neste contexto de intervenção. A este propósito é importante perceber que esta “ (...) destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (Sousa, 2009, p. 109).

Sendo assim, a fase de observação de aulas decorreu ao longo de dois meses – março e abril – e teve lugar, maioritariamente, nas disciplinas lecionadas pela orientadora cooperante – Português e História e Geografia de Portugal – na turma com à qual seria desenvolvido o projeto. Desta observação, ressaltou a dificuldade demonstrada pelos alunos na produção de textos, assim como a pouca motivação para o desenvolvimento de atividades propostas pela orientadora cooperante neste âmbito. Pelo contrário, as preferências dos alunos recaíam sobre outros conteúdos programáticos, nomeadamente nos domínios da leitura, oralidade e gramática. Face ao exposto, tornou-se evidente a necessidade de um trabalho interventivo capaz de fomentar, não só a motivação para atividades desta natureza, assim como capacitar os alunos neste domínio.

Durante esta fase – em que se fizeram registos de “ (...) acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2009, p.109) foram tidas em conta, também, as conversas formais e informais, quer com a orientadora cooperante, quer com os alunos, assim como a observação em reuniões de professores que, igualmente, reforçaram as fragilidades e limitações que os alunos demonstravam na expressão escrita (produção de textos organizados e ortograficamente corretos).

Para além da observação, foram privilegiadas outras estratégias de recolha de dados, nomeadamente, a aplicação de um teste que permitisse compreender as competências e limitações dos alunos relativamente à expressão escrita. Este teste permitiu um primeiro contato direto com os alunos, bem como identificar as estratégias e metodologias a adotar durante o processo de intervenção pedagógica.

Neste âmbito, o diagnóstico – escrita de uma narrativa – consistiu na escrita de um texto e permitiu aferir, mais objetivamente, as competências dos alunos no domínio da escrita. A atividade com recurso ao referido instrumento de avaliação/investigação desenvolveu-se recorrendo à escrita de uma narrativa baseada numa sequência de imagens retiradas do livro *Praia Mar* de Bernardo Carvalho.

Foram então, distribuídos, a cada par de alunos, um documento contendo uma sequência de imagens, uma folha pautada e uma ficha de trabalho (anexo1). Posteriormente, foi dito aos alunos que deveriam escrever um texto narrativo, na ficha de trabalho, de acordo com a sequência de imagens dada. Os discentes também foram informados que a folha pautada destinar-se-ia à planificação do texto, caso achassem pertinente.

Na medida em que um dos objetivos do projeto consistia na promoção do trabalho cooperativo, também esta tarefa foi realizada em pares. A adoção desta metodologia prendeu-se com o facto de, por um lado, ser pouco frequente na turma e por outro ao “ (...) promover o comportamento cooperativo e ao desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem escolar” (Arends, 1995, p.369).

Nesta aula de avaliação/diagnóstico foram recolhidos dados referentes ao conhecimento sobre a estrutura da narrativa e à sua organização, através da escrita dos textos. Depois da análise dessas produções, foram retiradas algumas conclusões que ajudaram a planificar o projeto de intervenção pedagógica.

Posto isto, verificou-se que os alunos, aquando da escrita do texto narrativo, não realizaram a planificação do mesmo, limitando-se à textualização. Efetivamente, todos os pares de

alunos, recorreram à folha pautada – objetivada para a planificação do texto – como sendo apenas uma folha de rascunho. Os alunos revelaram, também, ao longo da realização da atividade, algumas dificuldades, particularmente na geração de ideias e na transposição dessas ideias para o texto.

Foi também possível verificar que alguns alunos limitaram-se a fazer uma descrição da situação retratada, descuidando a estrutura da narrativa, como se pode ver no seguinte texto:

Verão e férias

Chegou o verão!! Toda a gente de férias, toda a gente na praia. Toalhos, chinelos, calções t-shirts, etc, já não há betas nem casacas!

As praias "lotadas" muita gente no mar outros nas zechas mas nessas não conseguem brincar. Muitas bolas, bolas, guarda sóis, espreguiçadeiras, barracas, gelatarias cheias e acima de tudo diversão!!! Peixes à costa, lixo no mar e na areia mas à instituições que se não limpam, zechas na água, equipamento de snorkel (veste mártimo) de baixo de água, barbatanas, etc.

Imagem 1 – Texto narrativo produzido na sessão de diagnóstico (grupo A).

Relativamente à estruturação do texto, quase todos os alunos apresentaram, na situação inicial, as personagens, o tempo e o espaço de ação, todavia não caracterizaram as personagens.

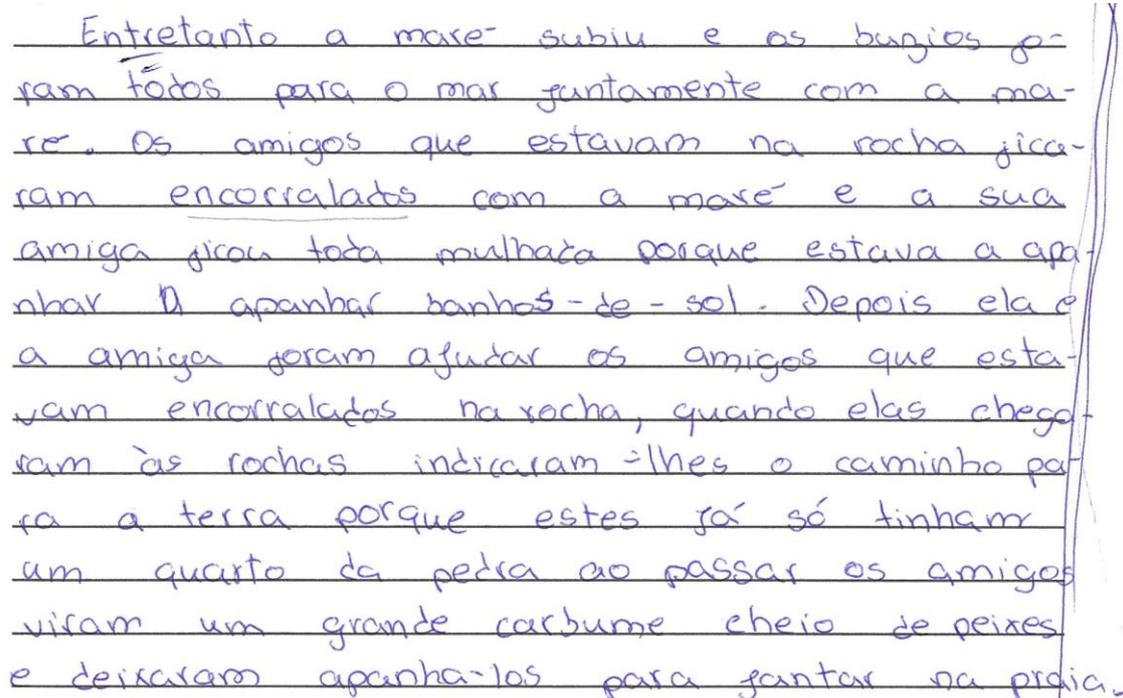
Num belo dia de verão João e Maria decidiram fazer a sua lua-de-mel. Escolheram uma praia para ir, estenderam as toalhas e puseram-se a brincar.

Imagem 2 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na sessão de diagnóstico (grupo B).

Como tarde quente de verão, a Clara e a dora foram à praia. Quando chegaram estenderam as toalhas, as

Imagem 3 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na sessão de diagnóstico (grupo C).

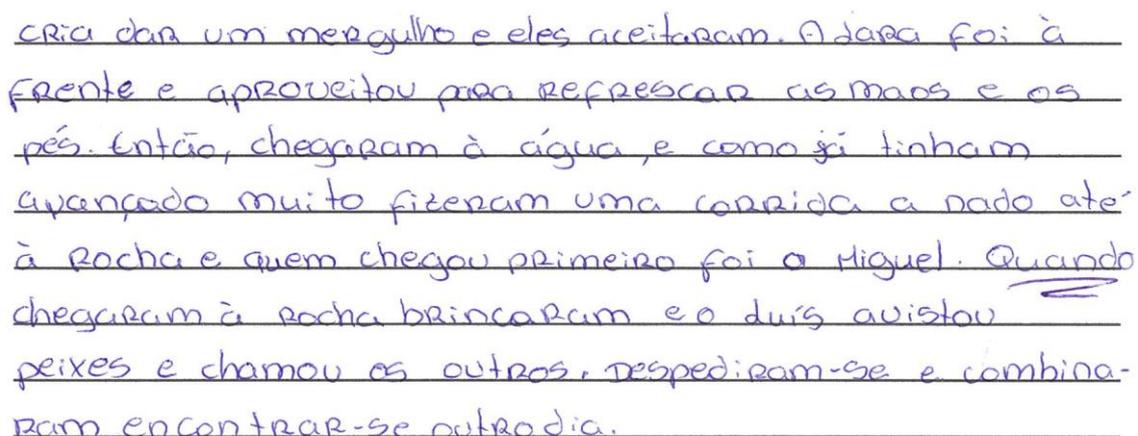
No que concerne à apresentação do problema e das peripécias, foi possível conferir que a maior parte dos alunos omitiram-nos ou não lhes atribuíram grande importância. Todavia, um grupo expôs um problema e uma peripécia adequada ao texto. Para uma maior clarificação veja-se o seguinte exemplo:



Entretanto a maré subiu e os bugios foram todos para o mar juntamente com a maré. Os amigos que estavam na rocha ficaram encorralados com a maré e a sua amiga ficou toda molhada porque estava a apanhar. A apanhar banhos-de-sol. Depois ela e a amiga foram ajudar os amigos que estavam encorralados na rocha, quando elas chegaram às rochas indicaram-lhes o caminho para a terra porque estes já só tinham um quarto da pedra ao passar os amigos viram um grande carvão cheio de peixes e deixaram apanhá-los para jantar na praia.

Imagem 4 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na sessão de diagnóstico (grupo D).

No que se refere à delimitação das categorias da narrativa, também se apuraram algumas dificuldades, na medida em que a maioria dos alunos não recorreu ao uso de parágrafos para demarcar as várias partes constitutivas do texto narrativo, como se pode comprovar a partir do seguinte excerto:



cria dar um mergulho e eles aceitaram. A dora foi à frente e aproveitou para refrescar as mãos e os pés. Então, chegaram à água, e como já tinham avançado muito fizeram uma corrida a nado até à rocha e quem chegou primeiro foi o Miguel. Quando chegaram à rocha brincaram e o Luís avistou peixes e chamou os outros, despediram-se e combinaram encontrar-se outro dia.

Imagem 5 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na sessão de diagnóstico (grupo C).

Além disso, foi possível aferir que os alunos não prestaram a devida atenção à revisão do texto produzido limitando-se, unicamente, à correção de erros ortográficos e descuidando a construção frásica, o encadeamento e a organização de ideias, os objetivos do texto e o destinatário.

Neste sentido, com base nas conclusões retiradas tanto deste momento de análise como daquela levada a cabo sobre a teoria relacionada com a escrita, considerou-se pertinente realizar um trabalho centrado nas três componentes do processo de escrita: planificação, redação e revisão, de forma a consciencializar os alunos sobre as etapas que constituem este processo, desenvolver competências necessárias à produção textual – compositiva, ortográfica e gráfica –, bem como recorrer ao uso de marcadores discursivos objetivando-se, assim, um produto mais coeso.

3.2.2 Fase de intervenção

A fase de intervenção iniciou-se no mês de maio e concretizou-se na lecionação das aulas de intervenção pedagógica supervisionada, que ocorreram em três blocos, consecutivos, de 90 minutos. Nesta fase, procurou-se alcançar os objetivos delineados para este projeto, através da implementação de propostas pedagógicas em contexto de sala de aula. Para tal, privilegiou-se a estratégia de facilitação processual, na medida em que “O seu objectivo é o de desencadear e apoiar a realização das tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.10). Sendo assim, foram planificadas atividades que pusessem em destaque cada um destes subprocessos para que o aluno adquirisse uma maior consciência dos diferentes momentos que constituem o processo de escrita e, progressivamente, passasse a integrá-los nas suas rotinas de textualização. A implementação do projeto privilegiou, também, estratégias que visavam a reflexão sobre a escrita, bem como o trabalho cooperativo, como já dito antes.

Posto isto, procurou-se, centrar a atenção dos alunos em momentos de pré-escrita e planificação, conducentes à geração e organização de ideias, passando, posteriormente, à textualização, seguida da revisão de cada texto. Assim, aquando da planificação das sessões partiu-se do momento final – realização de um texto – para a elaboração de tarefas facilitadoras que arquitetassem o caminho até ele.

Além disso, as atividades planejadas para a implementação do projeto procuraram integrar as ideias retiradas da investigação teórica quanto ao desenvolvimento do processo da escrita. Assim, as imagens selecionadas para as fichas de trabalho foram alvo de uma escolha criteriosa, de forma a assegurar que as mesmas permitissem, facilmente aos alunos, identificar os contextos, as personagens e as situações que estas protagonizavam. Foram, também, elaborados guões de trabalho para estruturar a narrativa com o intuito de facilitar a formulação de hipóteses, a organização de ideias e a antecipação do texto a produzir. A este propósito, Santos (1994, p.143) refere que

“O treino da elaboração de planos-guia ajuda o aprendiz a dominar *estratégias de planificação*: operações de hierarquização de ideias, de ordenação das partes constitutivas do texto, de distribuição da informação pelos vários parágrafos, de delimitação do âmbito pragmático da parte inicial (...) e da parte conclusiva do texto (...)”.

Finalmente, foram realizados guias de verificação e/ou correção com o objetivo de incentivar os alunos a aperfeiçoarem os seus textos e não darem por concluída a tarefa de escrita de um texto após a redação do mesmo.

Compreendendo a revisão como “ (...) o verdadeiro motor de desenvolvimento da escrita” (Niza, Segura e Mota, 2011, p.39), procurou-se evidenciar este subprocesso através da autocorreção e heterocorreção. A primeira – autocorreção – reveste-se de extrema importância, para o escrevente, pois constitui-se como uma “ (...) atividade reflexiva [e metacognitiva] na qual quem escreve decide atribuir um determinado tempo a uma observação sistemática e de melhoria do texto” (Niza, Segura e Mota, 2011, p.40). A segunda – heterocorreção – permite, ao escrevente, aperfeiçoar no seu trabalho aspetos relacionados, quer com o conteúdo, quer com a forma através das “críticas” e sugestões dos pares.

A 1ª sessão da intervenção

Esta primeira sessão teve lugar numa aula de 90 minutos e, num primeiro momento, foi feita uma breve justificação sobre o tema do projeto, explicando, aos alunos, que o processo de escrita é composto por vários subprocessos, não se limitando, portanto à redação. Neste sentido, seria realizado um trabalho sistemático neste domínio com o intuito de não só fomentar o gosto pela escrita, mas também desenvolver competências necessárias à produção textual. Além disso, foi explicado, aos discentes, que os textos escritos, no decorrer deste projeto, seriam,

posteriormente, editados numa coletânea de histórias para oferecer à biblioteca escolar, onde estariam à disposição de todos os alunos.

Num segundo momento foi explorado e analisado uma apresentação em PowerPoint sobre as características e etapas na construção de um texto narrativo (anexo 2). O objetivo era relembrar as características deste gênero textual, abordado em anos anteriores pelos alunos, levá-los a refletir, a confrontar e a explicitar as suas ideias. Ademais, procurou-se colmatar as dificuldades evidenciadas pelos discentes na aula de diagnóstico relativamente à estruturação do texto narrativo. Por fim, foi abordada a importância de elaborar textos coesos, em que os vários elementos linguísticos de um texto se encontram ligados entre si e da relevância que conectores discursivos assumem nesse contexto. Para tal, foram apresentados aos discentes exemplos de vários tipos de conectores discursivos, a saber: aditivos, alternativos, causais, comparativos, conclusivos, condicionais, consecutivos, contrastivos, exemplificativos, finais, sequenciais e temporais. Os alunos foram, também, convidados a verbalizarem frases recorrendo aos diferentes tipos de conectores discursivos e a realizarem, oralmente, alguns exercícios de consolidação de conhecimentos. Finalmente, foi distribuído a cada aluno um documento sobre os conectores discursivos (anexo 3), ao qual poderiam recorrer, sempre que necessitassem, no decorrer da produção de um documento escrito.

Posteriormente, os alunos tiveram de aplicar a informação, anteriormente explorada, na realização de uma atividade que consistiu na elaboração – em grupo turma – de uma planificação de um texto narrativo. No desenvolvimento desta tarefa foi usado o mesmo documento contendo a sequência de imagens do texto diagnóstico e um documento contendo um esquema orientador – guião – (anexo 4) de forma a facilitar o processo de planificação. Esta tarefa foi orientada, dado que era a primeira vez que os alunos concretizavam, em contexto de sala de aula, este tipo de atividade. Considerou-se, deste modo, que a exploração deste tipo de atividade seria mais produtivo e surtiria, nos alunos, aprendizagens mais significativas sendo feita em cooperação, quer com os pares, quer com o professor. Paralelamente, pretendia-se que os alunos se familiarizassem com este tipo de atividade e percebessem a importância que este instrumento detém na organização dos conteúdos a integrar o texto, desde a introdução até à sua conclusão.

Por fim, foi proposto um trabalho de pares, similar ao que haviam realizado anteriormente (anexo 5). Esta atividade baseou-se numa proposta de Niza, Segura e Mota (2011) e pretendia desenvolver, nos alunos, competências sobre as componentes e estrutura da narrativa, bem como sobre aspetos de coesão textual. Assim sendo, os alunos observaram, inicialmente, a imagem

contida na ficha de trabalho, sendo, posteriormente, convidados a verbalizar todas as ideias que associavam à mesma. Esta decisão foi tomada, tendo em vista a facilitação da concretização de uma das macrounidades do processo da escrita através do recurso à memória a longo prazo. Seguidamente, procurou-se introduzir a noção de escrita como uma unidade dividida em diferentes momentos, objetivando-se uma consciencialização, por parte dos alunos, da complexidade do processo de escrita. Desta feita, promoveu-se o início da produção do textual pelo subprocesso da planificação, recorrendo ao preenchimento do guião de planificação, ativando, assim, a geração das ideias e a organização das mesmas. A elaboração deste guião de planificação teve como objetivo levar os alunos a perceber em que consistia a construção de um texto baseado nos seus diferentes momentos e guiar este mesmo processo, para que pudessem atribuir significado aos contributos deste instrumento na melhoria da produção textual. Contudo, não foi possível concretizar esta tarefa nem passar ao subprocesso de textualização, pois esgotou-se o tempo de intervenção. Em resultado, optou-se por solicitar a finalização da ficha de trabalho em casa, lembrando que, após a textualização, deveriam rever o texto de forma a melhorá-lo.

A 2ª sessão de intervenção

A segunda sessão de intervenção teve lugar numa aula de 90 minutos e iniciou-se com a leitura de alguns textos produzidos na sessão anterior. Antes de iniciar a leitura, foi explicado aos alunos que deveriam estar bastante atentos para posteriormente conseguirem identificar os diferentes momentos do texto narrativo, nomeadamente: a introdução, o problema/conflicto, as peripécias e o desenlace. Desta forma, a turma manteve-se concentrada na leitura dos textos e foi possível verificar se os alunos haviam consolidado os diferentes momentos constituintes desta tipologia textual. A leitura dos textos teve, ainda, o propósito de instigar a turma a pronunciar-se quanto à qualidade das histórias produzidas, propondo alterações que visassem o aperfeiçoamento dos textos.

Seguidamente, os alunos desenvolveram uma atividade semelhante à implementada na intervenção anterior (anexo 6). Esta opção foi tomada, acreditando que a rotinização permitiria, aos discentes, desenvolver competências essenciais no domínio da escrita, uma vez que o contato, de forma sistemática, com determinadas práticas possibilitar-lhes-ia uma maior consciencialização deste processo, tornando as aprendizagens consistentes e significativas. Inicialmente, com o intuito de facilitar a geração de ideias, os alunos começaram por contribuir – em grande grupo –

para a construção de uma chuva de ideias no quadro, onde colocaram palavras ou expressões relacionadas com a imagem contida na ficha de trabalho. Procurou-se, também, recorrendo à observação da imagem, responder a um conjunto de questões relevantes para a escrita do texto, a saber: que situação é retratada, quem a protagoniza, em que contexto ocorre e quais os problemas evidenciados. De seguida – em pares – debateram ideias sobre a inclusão ou não de determinados conteúdos para depois organizá-los e transferi-los para a construção da planificação. Posto isto, preencheram o guião de planificação que se encontrava desprovido de qualquer pergunta orientadora, perspetivando-se uma maior autonomia dos alunos na elaboração do texto.

No momento seguinte, foi concedido tempo para que os alunos redigissem o texto narrativo a partir das ideias estruturadas na planificação, seguindo-se um momento dedicado à revisão do mesmo. Durante a textualização, foi possível aferir que os alunos demonstraram uma dificuldade acrescida na estruturação do esboço da narrativa devido à ausência de questões orientadoras. Desta feita, o trabalho foi orientado no sentido de proporcionar, aos alunos, alguns elementos para que realizassem a tarefa autonomamente, assumindo, desta forma, um papel de facilitador da aprendizagem, estimulando a sua criatividade e as suas capacidades. Relativamente à revisão, verificou-se, uma vez mais, que esta se limitava a uma (re)leitura do texto, incidindo, essencialmente, na correção de erros ortográficos.

A 3ª sessão de intervenção

Esta foi a última sessão – no âmbito do projeto de intervenção pedagógica – e, como tal, foram planificadas e desenvolvidas atividades que visavam a conclusão do trabalho realizado. Deste modo, a aula de 90 minutos, teve início com a proposta da realização de um texto (adaptado de www.riscoserabiscos.pt.la) a partir de um mote, ou seja, um ponto de partida para a produção textual (anexo 7). Durante a planificação desta sessão procurou-se estabelecer uma relação entre o humor, a imaginação e a diversão através da recriação de um texto contendo personagens dos contos infantis, possibilitando um enfoque sobre o processo de escrita e a associação de emoções positivas ao ato de o fazer.

Esta atividade, que suscitou um grande interesse nos alunos, centrou-se, primeiramente, na verbalização dos contos infantis conhecidos pelos alunos e das personagens que os protagonizavam. Desta forma, procurou-se integrar os conhecimentos dos alunos e ativar, uma vez mais, a memória a longo prazo através da partilha – em grupo turma – da recordação que

tinham de outros contos e outras personagens. Posteriormente, propôs-se que recriassem um conto tradicional tendo em consideração a estrutura da narrativa estudada.

Durante o processo de ativação de conteúdo, da sua seleção e organização, alguns pares necessitaram de ajuda devido à fluidez de ideias e à dificuldade em selecionar as que deviam integrar no seu texto. À medida que os alunos – em pares – definiam o enredo da sua história, passavam à planificação da mesma através do preenchimento de um guião de planificação, de forma a esquematizarem a estrutura do seu texto, tal como aconteceu nas sessões anteriores. De seguida, disponibilizou-se um espaço onde escreveram um primeiro rascunho da história. As atividades, em questão, haviam sido realizadas desde a primeira intervenção, não constituindo, portanto, novidade para os alunos. Efetivamente, estes revelaram-se mais autónomos e independentes no seu trabalho de produção textual.

Um segundo momento da aula foi destinado à revisão do texto, com recurso a uma grelha de verificação. Esta decisão partiu da constatação de que os alunos, durante o tempo destinado a este subprocesso, limitavam-se a corrigir aspetos superficiais do texto. Desta forma, considerou-se pertinente consciencializar os discentes para a importância que esta componente detém no processo de escrita, através do recurso a grelhas de avaliação, capazes de fomentar, a reflexão sobre o produto textual. A este propósito veja-se Barbeiro (2003, p. 105) que salienta “A autocorreção apoiada em listas de verificação ou fichas para a auto-avaliação constitui, por conseguinte, um instrumento valioso para a revisão e pode desempenhar um papel importante no ensino-aprendizagem”, acrescentando que “A capacidade de verificação de incorreções pode ser desenvolvida por meio de um trabalho intencional sobre os próprios textos e sobre os textos dos outros” (Barbeiro, 2003, p.106). Também Malglaive, citado por Bach, dá ênfase à heteroavaliação no âmbito da produção textual considerando que “a criança tem necessidade de uma informação sobre a sua reacção, sobre a sua resposta, e o conhecimento desta resposta torna-se um dos elementos da aprendizagem” (Bach, 2001, p.225).

De acordo com estes pressupostos, e de forma a promover a correção e reformulação dos textos elaborados, foram construídas duas grelhas de revisão – autocorreção e heterocorreção –. Recorrendo à grelha de revisão e autocorreção (anexo 8) cada par de alunos teve a possibilidade de averiguar se o seu texto cumpria a estrutura da narrativa, bem como rever aspetos relacionados com a ortografia, pontuação, coerência e coesão textual. Posteriormente, os mesmos trocaram o seu texto com outro grupo, tendo em vista a heterocorreção (anexo 9). Assim, o grupo “revisor” deveria proceder à leitura minuciosa do texto, de forma a analisá-lo seguindo os mesmos

parâmetros usados anteriormente – estrutura da narrativa, ortografia, pontuação, coerência e coesão textual – além de tecerem comentários/sugestões relativamente ao texto, caso o achassem pertinente.

Esta atividade suscitou bastante estranheza nos alunos, dado que nunca haviam realizado nada similar. Desta forma, foi possível perceber por parte dos alunos que a tarefa de correção não seria, unicamente, da responsabilidade do professor.

Por fim, e atendendo aos elementos de autocorreção e heterocorreção, foi-lhes solicitado que reescrevessem o seu texto com as alterações que considerassem necessárias.

3.4.2 Avaliação global da intervenção

Apesar da apresentação da avaliação da intervenção ocorrer nesta secção final do terceiro capítulo, esta aconteceu ao longo de toda a fase de intervenção, com o intuito de refletir sobre cada momento da implementação do projeto, procedendo, simultaneamente, às adaptações necessárias de forma a assegurar a consecução dos objetivos do mesmo.

A avaliação baseou-se na observação em contexto de sala de aula, e conseqüente reflexão sobre a mesma, bem como na análise de conteúdo obtida a partir da implementação dos instrumentos concebidos para a recolha de dados, particularmente os guias de planificação e revisão e as produções textuais dos alunos – escrita de narrativas –. Esta opção prendeu-se com o facto de se tratar de “um método de investigação especialmente desenvolvido para investigar uma série de problemas em que o conteúdo da comunicação serve como base de inferência” (Holsti, 1986, citado por Sousa, 2009, p.265).

Relativamente à **avaliação da 1ª sessão de intervenção** foi possível verificar que os alunos, na sua globalidade, foram bem-sucedidos nas tarefas de produção escrita que lhes foram propostas – preenchimento do guião de planificação e escrita de uma narrativa – evidenciando que adquiriram e desenvolveram conhecimentos relativos à estrutura da narrativa. Para tal, terá contribuído a visualização e exploração de uma apresentação em PowerPoint, uma vez que lhes permitiu relembrar a estrutura da narrativa – Situação Inicial (identificação das personagens e do seu estatuto na narrativa, caracterização das personagens e localização espaço-temporal), Problema, Peripécias e Desenlace –.

A partir da análise mais pormenorizada das produções textuais, concluiu-se que as principais dificuldades, ao nível da estruturação do texto, prenderam-se com as categorias da

narrativa relativas à Situação Inicial e às Peripécias. Assim, na situação inicial apesar de todos os alunos terem apresentado a personagem principal – náufrago – não criaram personagens secundárias, evidenciando, deste modo, a falta de sensibilização para a produção de novas personagens. De um modo geral, não procederam à caracterização da personagem principal, contudo houve três grupos que se destacaram: um grupo retratou a personagem principal fisicamente (ver imagem 6) e dois foram capazes de retratar psicologicamente a personagem e atribuir-lhe traços de personalidade (ver imagens 7 e 8).

náufrago com um cabelo e uma barba enormes, chamado João. O náufrago chegou à ilha de barco, quando

Imagem 6 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo A).

Em HOLLY-WOOD, um negociante de carros da marca BMW, que mal dirigia adeus, um homem simpático que mal conseguia abraçar ou mesmo visitar a sua família. Era muito rico até à licenciatura, era um dos homens mais conhecidos no mundo, chamava-se "Tom game"

Imagem 7 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo B).

Era uma vez um homem chamado João que vivia no Brasil que era muito dedicado ao trabalho, trabalhava por conta própria.

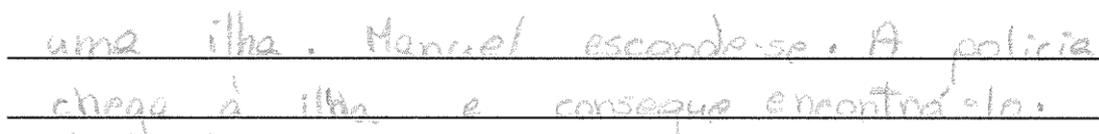
Imagem 8 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo C).

No que concerne à localização espaço-temporal todos os alunos apresentaram referências a esta subcategoria da narrativa, todavia, apenas um par caracterizou-a, mais pormenorizadamente.

Num dia de sol, muito quente, onde numa pequena ilha rodeada por areia, rochas e uma palmeira havia um

Imagem 9 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo A).

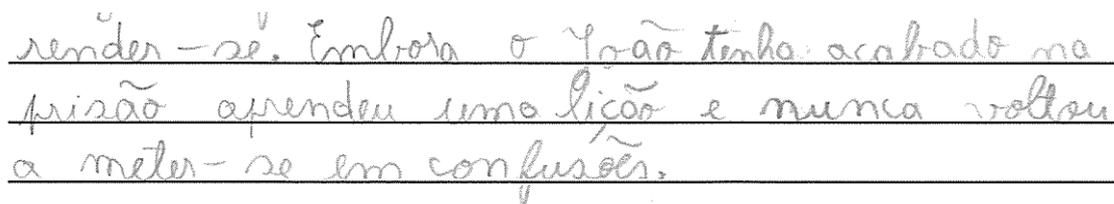
Quanto ao problema, percebeu-se que os alunos, globalmente, conseguiram incluir esta categoria nos textos produzidos. A introdução de peripécias, por sua vez, apresentou algumas dificuldades aos grupos de trabalho, na medida em que a maior parte dos mesmos optou por criar uma única peripécia. Desta feita, vimos que os alunos não se encontravam devidamente alertados para a necessidade de introduzir peripécias no desenvolvimento do seu texto de forma a enriquecê-lo e torná-lo mais interessante para o leitor.



uma ilha. Manuel esconde-se. A polícia chega à ilha e consegue encontrá-lo.

Imagem 10 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo D).

No que respeita o desenlace, constatou-se que todos os grupos tiveram um bom desempenho nesta categoria, apresentando um resultado coerente com o desenvolvimento da história construída. A este propósito importa acrescentar que alguns alunos atribuíram uma moralidade/ensinamento aos seus textos.



render-se. Embora o João tenha acabado na prisão aprendeu uma lição e nunca voltou a meter-se em confusões.

Imagem 11 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo E).

Analisando, agora, os textos quanto à coerência e coesão, detetaram-se dificuldades ao nível da seleção de informação essencial para a compreensão do texto produzido e da utilização de conectores discursivos em alguns textos. Contudo, umas produções evidenciaram a apresentação dos diferentes eventos de forma clara e sequencial, produzindo um encadeamento lógico-temporal entre eles. Além disso, esses grupos recorreram, de forma mais sistemática, aos conectores discursivos conseguindo, portanto, integrar de forma adequada a nova informação aquando da construção do texto e obtendo um produto coeso.

O assalto fracassado

Num certo dia um jovem assaltante chamado João e que vivia em Lisboa quis assaltar um barco. O barco era de um milionário muito conhecido e o seu barco tinha um valor incalculável. Embora o milionário tivesse muitas seguranças o assaltante pensava que seria um assalto fácil, mas ainda assim teve que elaborar um plano.

O João conseguiu passar pelas seguranças, entrou no barco e pôs-se em fuga no mesmo. Apesar de todo o cuidado de João, o barco chocou contra uma rocha acabando por naufragar. Uma vez que o João tinha-se que se esconder das seguranças que vinham atrás dele muitos barcos ele fugiu para um ilhéu lá próximo.

A fim de não ser descoberto o João teve uma vida difícil sem água potável e com pouca comida. Ao fim de algum tempo o João ficou sem comida e por isso resolveu render-se. Embora o João tenha acabado na prisão aprendeu uma lição e nunca voltou a meter-se em confusões.

Imagem 12 – Texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo E).

Como se pode verificar na imagem acima apresentada, de facto os alunos conseguiram elaborar um texto, atendendo à estrutura da narrativa, porém algumas produções apresentaram falhas ao nível da ortografia e da construção frásica, assim como na concordância dos tempos verbais. Mais concretamente, o uso pouco consciente e difuso dos tempos verbais – utilização de

formas do pretérito e recurso, inadequado, a formas do presente – em função do desenrolar da história.

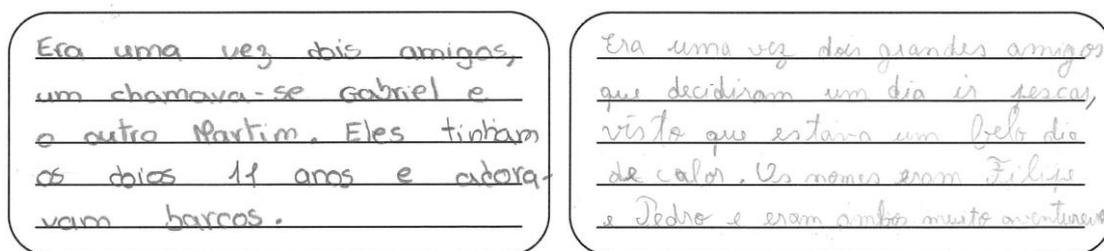
Passado algum tempo, começou a habituar-se à vida na ilha. A sua vida na ilha (é) descontraída e despreocupada. (Pode) estar todos os dias na praia em vez de ir trabalhar. Certo dia apareceu um pescador para pescar. O Henrique (adora) a sua vida na ilha por isso não queria que ninguém o visse e o levasse para casa. Depois de o pescador se ir embora ele saiu detrás da árvore.

Imagem 13 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na primeira sessão de intervenção (grupo F).

A este propósito, importa referir que a escrita da narrativa partiu de um estímulo visual – imagem – facto que poderá ter influenciado os alunos a redigirem um texto com características descritas, empregando, deste modo, verbos no presente.

Focando, agora, a atenção na **avaliação da 2ª sessão de intervenção** verificou-se que a esmagadora maioria dos grupos de trabalho foram bem-sucedidos nas tarefas de produção escrita que lhes foram propostas – preenchimento do guião de planificação e escrita de uma narrativa – , apesar das dificuldades apresentadas durante a realização das mesmas.

No que concerne à situação inicial, apesar de, os alunos, terem sido alertados para a importância que a descrição – física ou psicológica – das personagens detém na escrita da narrativa, nomeadamente para despertar o interesse do leitor e criar com ele uma empatia, constatou-se que a maioria dos grupos não procedeu à caracterização das personagens. Atente-se, contudo, a título de exemplo, estas exceções.



Era uma vez dois amigos, um chamava-se Gabriel e o outro Martim. Eles tinham os dois 11 anos e adoravam barcos.

Era uma vez dois grandes amigos que decidiram um dia ir pescar, visto que estava um belo dia de calor. Os nomes eram Felipe e Pedro e eram muito aventureiros.

Imagem 14 – Excertos ilustrativos de textos narrativos produzidos na segunda sessão de intervenção (grupos A e B).

Relativamente à localização espaço-temporal, todos os alunos apresentaram referências a esta subcategoria da narrativa. Verificou-se, também, relativamente à intervenção anterior, que os grupos procuraram caracterizar quer o tempo, quer o espaço mais pormenorizadamente.



Imagem 15 – Excertos ilustrativos de textos narrativos produzidos na segunda sessão de intervenção (grupos C e D).

Quanto ao problema e às peripécias, todos os grupos incluíram estas subcategorias da narrativa nos seus textos, atendendo ao conteúdo da história e utilizando as mesmas personagens principais. Constatou-se, também, uma evolução na produção de peripécias, comparativamente às produções anteriores. No entanto, salienta-se que o enunciado da atividade mencionava para o grupo relatar “as aventuras” vividas pelas personagens e o próprio guião de planificação previa a produção de três peripécias. Neste sentido, pode-se inferir que a melhoria detetada ao nível da produção escrita nesta categoria estará relacionada com o trabalho desenvolvido no âmbito da intervenção pedagógica (atividades orais de explicitação de peripécias), bem como a esquematização do guião de planificação. A este propósito apresentam-se dois exemplos:

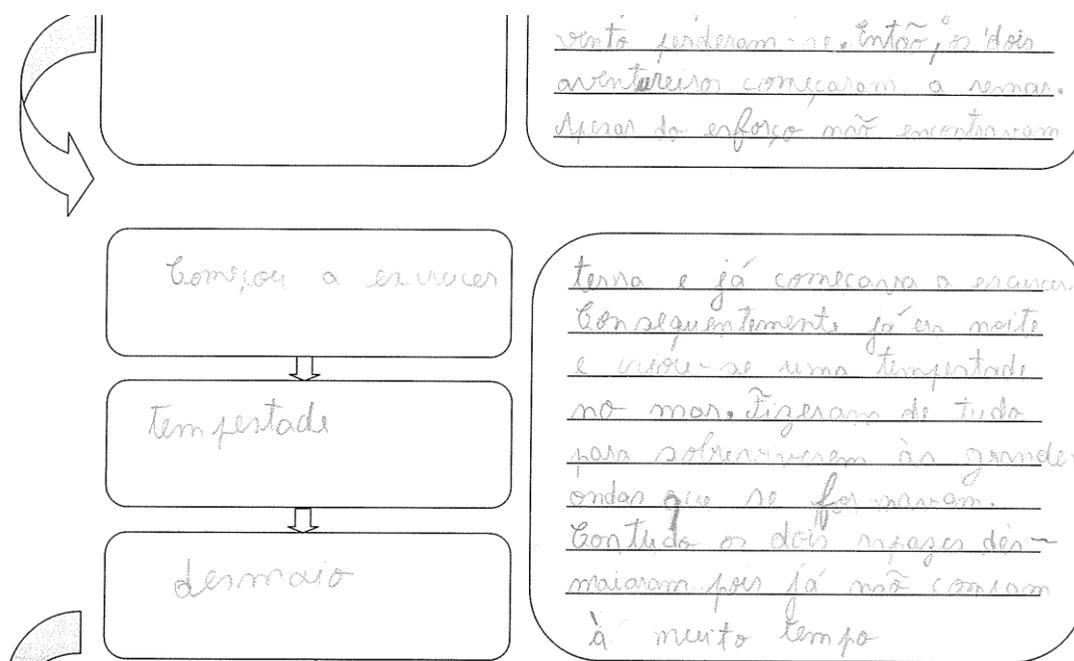


Imagem 16 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na segunda sessão de intervenção (grupo B).

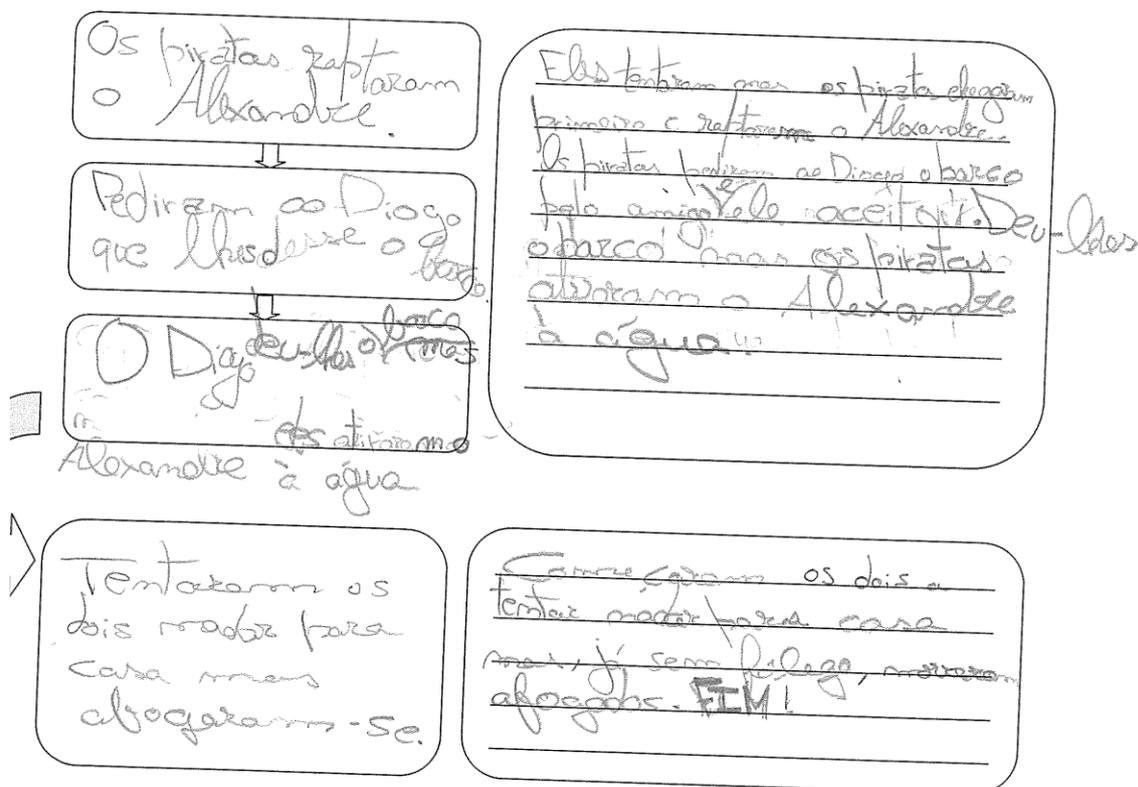


Imagem 17 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na segunda sessão de intervenção (grupo E).

Analisando, ainda, o texto anterior, verificou-se que este apresentou um desenlace inesperado e diferente das restantes produções – em que os heróis se salvavam –. A introdução de elementos inesperados, mas adequados ao conteúdo da história, reveste-se de particular importância, na medida em que surpreende o leitor e cativa a sua atenção, isto é, dá “ (...) ao leitor o que ele quer, mas não da forma como ele espera” (Carmelo, 2005, p.101).

Quanto à coerência, constatou-se que, globalmente, os grupos de trabalho conseguiram apresentar novos acontecimentos adequados à história e ordenar lógica e cronologicamente a informação contida nas suas produções. Por outro lado, verificou-se que os alunos utilizaram, com menor frequência, os conectores discursivos, comparativamente à primeira intervenção, facto que comprometeu a qualidade dos textos ao nível da coesão. Ainda assim, alguns pares, conseguiram elaborar uma narrativa dotada de coerência e coesão, como se pode verificar na imagem abaixo.

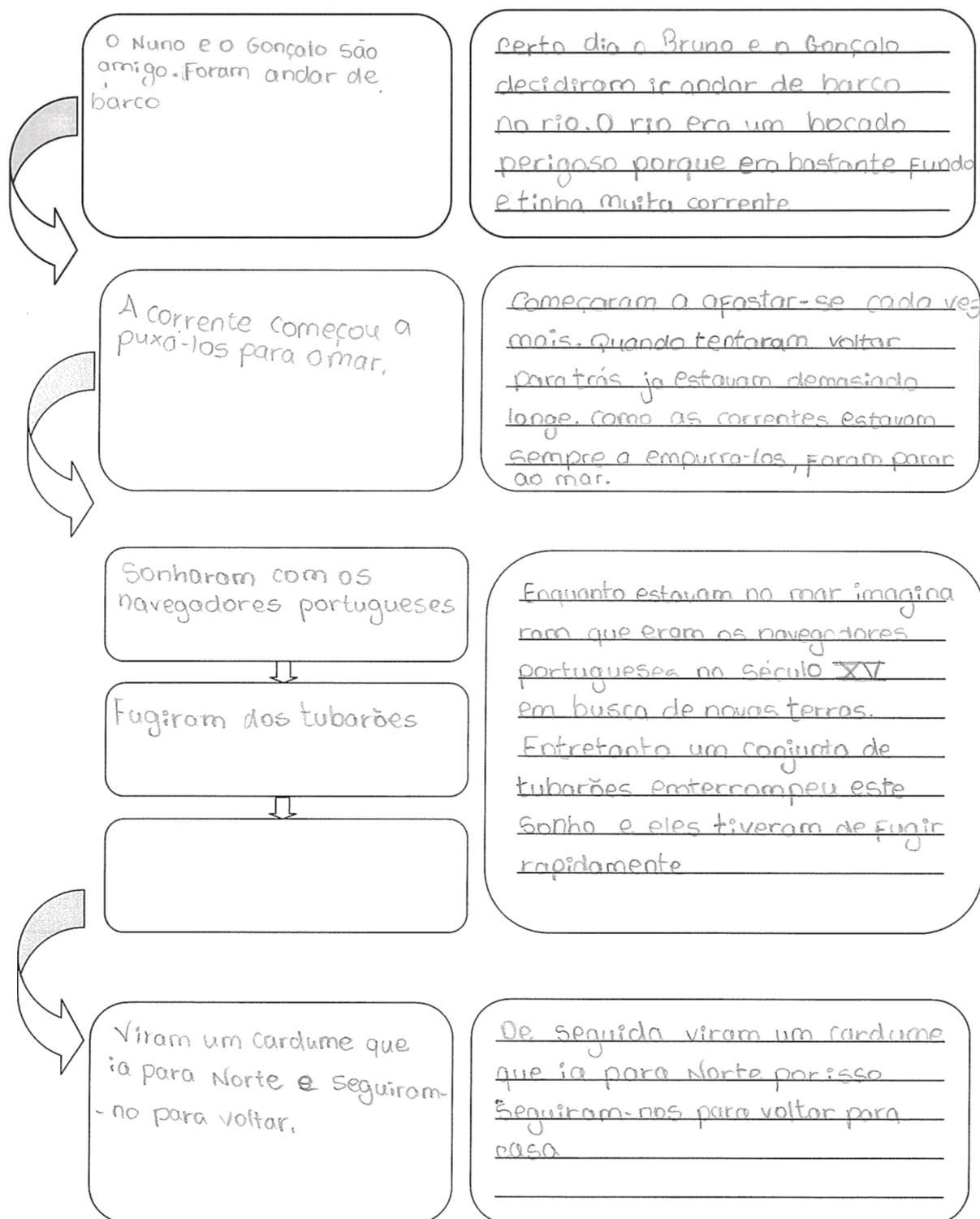


Imagem 18 – Texto narrativo produzido na segunda sessão de intervenção (grupo C).

Finalmente, verificou-se um decréscimo de falhas ao nível da ortografia e da concordância dos tempos verbais. A este propósito, importa referir que os alunos foram, ao longo de todo o

processo de escrita, incentivados a rever e a aperfeiçoar os seus textos. Embora o fizessem, maioritariamente, no final da textualização, este processo permitiu-lhes corrigir aspetos locais como a pontuação e/ou a ortografia.

A **avaliação da 3^a de intervenção** realizou-se através da análise dos dados recolhidos na terceira, e última, sessão didática. Importa, ainda, mencionar que esta análise incidiu, tal como nos momentos antecedentes, nos conhecimentos relativos à estrutura da narrativa e na qualidade do texto produzido, nomeadamente no que respeita a coerência e a coesão.

Assim, relativamente à situação inicial, foi possível constatar que todos os textos elaborados fizeram referência quer à personagem principal, quer às personagens secundárias, localizando a ação no espaço e no tempo. Verificou-se ainda que, alguns alunos, descreveram mais pormenorizadamente o espaço e o tempo e caracterizaram física e psicologicamente as personagens. Seguem-se alguns excertos ilustrativos, a propósito do anteriormente referido.

Imagem 19 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na terceira sessão de intervenção (grupo A).

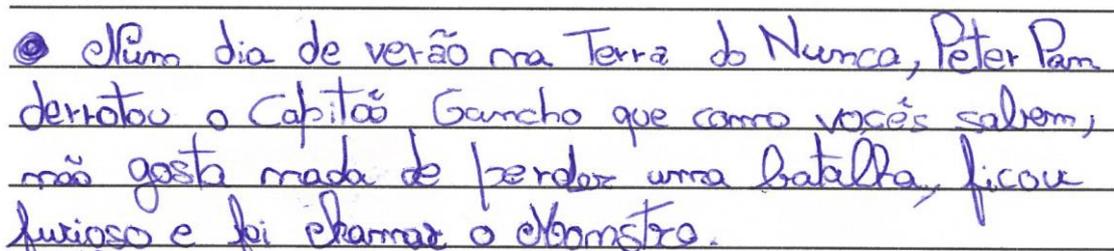
Imagem 20 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na terceira sessão de intervenção (grupo B).

Imagem 21 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na terceira sessão de intervenção (grupo C).

Imagem 22 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na terceira sessão de intervenção (grupo D).

Neste sentido, evidenciou-se uma evolução no desempenho dos alunos, relativamente à sessão de diagnóstico. Recorde-se que na primeira produção nenhum par procedeu à caracterização da personagem principal, em oposição a esta última onde, alguns alunos, não só caracterizaram a personagem principal como a(s) secundária(s). Esta evolução poderá relacionar-se com as atividades realizadas no decorrer das sessões, nomeadamente a apresentação em PowerPoint sobre a estrutura da narrativa e os guiões de planificação.

Relativamente ao problema, todos os grupos apresentaram um problema claro e adequado à história. Assim, à exceção da sessão de diagnóstico, os alunos não revelaram muitas dificuldades nesta categoria. Veja-se, a título de exemplo, o seguinte excerto.

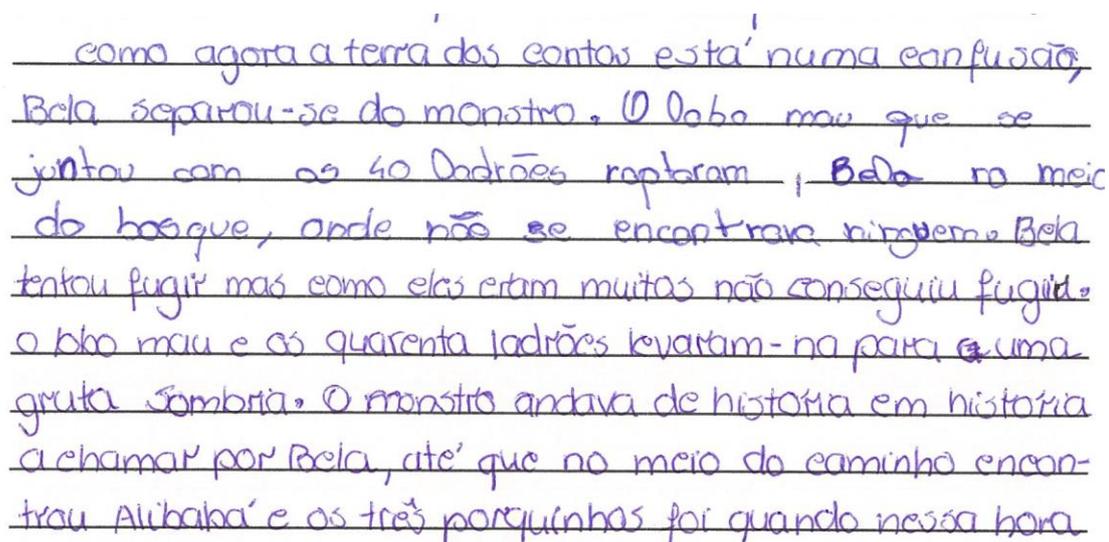


© Num dia de verão na Terra do Nunca, Peter Pan derrotou o Capitão Gancho que como vocês sabem, não gosta nada de perder uma batalha, ficou furioso e foi chamar o monstro.

Imagem 23 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na terceira sessão de intervenção (grupo B).

Quanto às peripécias, ainda que todos os grupos tenham introduzido esta subcategoria nas suas narrativas mostraram-se pouco imaginativos, uma vez que, a maior parte dos textos apenas relatou um ou dois acontecimentos. Apesar do guião de planificação sugerir a identificação e o desenvolvimento de quatro peripécias.

Dos textos analisados, importa salientar que só três produções integraram um maior número de peripécias. A este propósito veja-se, como exemplo, o seguinte excerto.



como agora a terra das contos está numa confusão, Bela separou-se do monstro. O lobo mau que se juntou com os 40 ladrões raptaram, Bela no meio do bosque, onde não se encontrava ninguém. Bela tentou fugir mas como elas eram muitas não conseguiu fugir. O lobo mau e os quarenta ladrões levaram-na para uma gruta sombria. O monstro andava de história em história a chamar por Bela, até que no meio do caminho encontrou Alibabá e os três porquinhos foi quando nessa hora

O monstro decidiu pedir ajuda.
Depois de ter passado três dias avisaram a contonete
o desaparecimento de Bela. Foram os três no dia seguinte
ao lago da bruxa do gelo que ficava a frente do seu
palácio de cristal pedindo-na que vi-se na sua bola de
cristal, Bela. A bruxa falou que se situava na gruta
sombria e que estava a volta dela enormes correntes de
ferro. Depois disto correram para a gruta e desmembraram-
na das correntes, antes que os quarenta ladrões e o lobo
vardo se voltassem.

Imagem 24 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na terceira sessão de intervenção (grupo E).

Relativamente ao desenlace, tal como nas produções anteriores, todos os grupos de trabalho mostraram-se capazes de concluir os seus textos com desfechos adequados aos conteúdos da história e, particularmente, com os problemas apresentados.

e de seguida lutaram contra a Bruxa Má. Apesar da garra
da Bruxa os 3 porquinhos venceram e resgataram a princesa.
Ela ficou-lhes eternamente grata e viveram felizes para
sempre

Imagem 25 – Excerto ilustrativo de texto narrativo produzido na terceira sessão de intervenção (grupo C).

No que respeita a coerência das produções, os alunos conseguiram introduzir acontecimentos novos, enquadrados com a história, e encadeá-los cronologicamente. Além disso, apresentaram no seu discurso relações de causa e efeito, relacionando os acontecimentos antecedentes com os precedentes.

Verificou-se, também, a preocupação de recorrerem ao uso de conectores discursivos tendo em vista a obtenção de um produto mais coeso. Assim, todos os textos produzidos continham, no mínimo, três conectores discursivos devidamente adequados, evidenciando o conhecimento, dos alunos, relativamente à organização textual da narrativa.

Além disso, detetaram-se falhas ao nível da ortografia e da construção frásica, assim como na concordância dos tempos verbais, apesar de constituírem um número inferior face aos textos produzidos nas sessões anteriores.

Finalmente, esta sessão desenvolveu-se com recurso a grelhas de auto e heterocorreção o que possibilitou uma revisão mais consciente e aprofundada quer dos seus próprios textos, quer das produções dos outros pares.

Analisando **globalmente as intervenções** verificou-se uma evolução positiva relativamente à estrutura da narrativa e à redação textual – coerência e coesão –, na medida em que os alunos foram capazes de identificar, no decorrer das sessões, as características constituintes da narrativa e de produzir textos mais coesos.

Verificou-se que os alunos, aquando da escrita da narrativa que tinha por base uma imagem, limitaram-se, na sua maioria, à introdução de personagens que constavam nas imagens, tendo maior dificuldade em incorporar outras nas suas histórias. Em contrapartida, recorrendo a um mote, ou seja, um ponto de partida para a produção textual, e a um guião de planificação mais estruturado, os alunos revelaram uma melhor capacidade, quer para introduzir personagens – principais e secundárias –, quer para as caracterizar. Além disso, os alunos conseguiram enriquecer as suas produções através do recurso a peripécias, não só em maior número, mas também em relação à sua complexidade. Assim, os guiões de planificação foram reestruturados tendo em conta as dificuldades detetadas pelos alunos, ao longo das sessões, de forma a colmatar os problemas identificados.

Posto isto, os guiões de planificação permitiram, aos alunos, estruturar a narrativa e concentrarem-se em aspetos da escrita que, normalmente, são descurados: a organização lógica e cronológica do seu discurso, a localização espaço temporal de novas ações, bem como introdução e desenvolvimento de novas peripécias.

Verificou-se, também, que o trabalho com recurso a esquemas textuais, neste caso os guiões de planificação, permitiu desenvolver nos alunos esquemas de cognição facilitadores e promotores da redação de textos mais estruturados e complexos.

Por fim, o trabalho cooperativo revelou-se essencial na consolidação e aprofundamento da estrutura da narrativa, pois integrou uma componente reflexiva nos alunos através do diálogo, do confronto de ideias e da justificação das suas opções ao longo das produções textuais. Verificou-se, ainda, que a revisão com recurso a guiões de revisão/correção foi mais eficaz, na medida

em que orientaram os alunos avaliação e revisão textual de uma forma mais profunda, não se limitando à ortografia e à pontuação. Neste sentido, a prática da revisão com recurso aos guiões de revisão – auto e heterocorreção – facilitou o processo de identificação de aspetos a melhorar, relacionados não só com a linguagem escrita das suas próprias produções, mas também advindos das sugestões de aperfeiçoamento apontadas aos outros grupos de trabalho. Além disso, a heterocorreção e, por conseguinte, a opinião de um leitor/destinatário, permitiu, aos alunos, verificar a adequação das suas produções à situação de comunicação.

Em sùmula, verificou-se que a produção textual é um processo complexo, devendo, por conseguinte, ser encarada como uma série de resolução de problemas. De acordo com este pressuposto, as estratégias de facilitação processual, mais concretamente os guiões de planificação e de revisão, e o trabalho cooperativo revelaram-se eficientes durante o processo de escrita. Os guiões de planificação/correção na medida em que permitiram, por um lado, ativar conhecimentos, selecionar e organizar a informação e, por outro, aperfeiçoar as suas produções. O trabalho cooperativo, dado que o debate com o par favoreceu a geração de ideias e o desenvolvimento, nos alunos, de componente reflexiva, permitindo-lhes aumentar a consciencialização relativamente ao processo de escrita.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO

Neste último capítulo, apresentamos uma reflexão final tendo em conta os dados recolhidos durante a intervenção, e no momento que a antecedeu, e os objetivos fixados inicialmente para a consecução do projeto “*Escrever para Aprender: Estratégias de aperfeiçoamento da escrita de narrativas*”, na medida em que esta análise permitir-nos-á tirar conclusões, bem como identificar as suas limitações e implicações.

O estudo centrou a sua ação no desenvolvimento da expressão escrita de narrativas, mais especificamente, na dimensão processual da sua composição, de forma a colmatar as dificuldades demonstradas pelos alunos neste âmbito. Importa ainda salientar que a constatação de uma problemática a resolver resultou não só das conversas formais e informais com os professores cooperantes, da observação, mas também do reconhecimento da importância que esta forma de expressão detém nos documentos oficiais, nomeadamente no programa de Português do Ensino Básico.

Tendo em consideração a implementação do projeto, foram definidos os objetivos que nortearam o seu percurso, desde a sua génese até ao seu desenvolvimento: a) Promover a competência de escrita; b) Interiorizar a dimensão processual da escrita: planificar, redigir e rever, de forma a aperfeiçoar a escrita de narrativas; c) Comprovar a eficácia do processo de escrita enquanto processo promotor da coerência e coesão na elaboração de textos narrativos; d) Confirmar o aumento significativo da consciência das tarefas de planificação, redação e revisão de narrativas; e) Desenvolver técnicas e produzir recursos, de forma a auxiliar os alunos nas tarefas de planificação, textualização e revisão de narrativas; f) Realizar atividades que promovam o trabalho cooperativo e a autonomia na escrita de narrativas.

Analisando a consecução de cada um, concluímos que, relativamente ao primeiro – Promover a competência de escrita – este foi cumprido, na medida em que houve uma evolução positiva, no que diz respeito à competência textual, dos alunos, na escrita de narrativas. Esta evolução poder-se-á relacionar com dimensão processual da escrita, na medida em ao longo dos momentos de intervenção procurou-se, através das tarefas propostas, centrar a atenção dos alunos nos subprocessos que compõem a produção escrita. Assim, recorreu-se a atividades de geração de ideias – brainstorming –, de seleção, organização e estruturação de conteúdos a integrar os textos – guiões de planificação – de textualização e, por fim, de revisão textual – guiões de auto e heterocorreção – de forma a promover o desenvolvimento das competências de escrita.

Tendo por base esta atuação pedagógica setorial, os alunos concentraram-se em aspetos da escrita que, normalmente, são descuidados, conseguindo produzir textos narrativos com maior qualidade. A este propósito, importa acrescentar que a dimensão textual da narrativa inclui aspetos como a coerência da história e a coesão das frases. Assim, de forma a produzirem narrativas coerentes, os alunos, usaram marcadores discursivos, ainda que em número reduzido, para assegurarem a continuidade textual e, por sua vez, a coesão. Face ao exposto, podemos afirmar que os objetivos: “Interiorizar a dimensão processual da escrita: planificar, redigir e rever, de forma a aperfeiçoar a escrita de narrativas” e “Comprovar a eficácia do processo de escrita enquanto processo promotor da coerência e coesão na elaboração de textos narrativos” foram cumpridos, ainda que alguns resultados tenham ficado aquém do esperado.

Além disso, as atividades desenvolvidas nas sessões foram planificadas de forma a promover a facilitação processual da escrita, isto é, a rotinização de tarefas centradas na realização de uma tarefa específica – planificação, redação ou revisão – para que, posteriormente, os alunos as incorporassem no seu processo habitual de produção escrita. Esta abordagem, centrada na facilitação processual, permitiu a elaboração de materiais e o recurso a estratégias que comprovaram ser eficientes para o melhoramento da composição de textos narrativos. Verificou-se também que os alunos recorreram, sempre, aos guiões de planificação de forma a estruturar o seu texto e aos guiões de revisão para o aperfeiçoar. Ademais, o recurso a esquemas textuais possibilitou o desenvolvimento de esquemas cognitivos, facilitadores e promotores da redação de textos mais estruturados e complexos. Assim sendo, podemos afirmar que os objetivos “Confirmar o aumento significativo da consciência das tarefas de planificação, redação e revisão de narrativas” e “Desenvolver técnicas e produzir recursos, de forma a auxiliar os alunos nas tarefas de planificação, textualização e revisão de narrativas” foram cumpridos.

Quanto ao último objetivo – “Realizar atividades que promovam o trabalho cooperativo e a autonomia na escrita de narrativas” – consideramos que o alcançamos parcialmente. Efetivamente, o trabalho desenvolvido na implementação do projeto centrou-se na escrita cooperativa, em pares. Esta cooperação revelou-se de extrema importância para a consolidação e aprofundamento da estrutura da narrativa, bem como para o enriquecimento dos textos produzidos, através da componente metalinguística que esta metodologia integra. Todavia, constatou-se que os alunos no decorrer das sessões necessitaram de alguma orientação durante o desenvolvimento das atividades.

Independentemente da consecução dos objetivos anteriormente analisados, ao longo do desenvolvimento do projeto evidenciaram-se algumas limitações. Aquela que teve maior destaque diz respeito ao fator tempo que, definitivamente foi escasso, tanto para a implementação do projeto como para desenvolver atividades e aplicar estratégias no domínio da composição escrita.

Para além da reflexão em torno dos objetivos do projeto importa refletir também sobre a prática pedagógica, e por conseguinte a prática profissional, que a implementação deste projeto possibilitou. Neste sentido, a proximidade ao contexto escolar, às situações e aos intervenientes concretos da ação educativa permitiu desenvolver um conhecimento efetivo desta realidade. Foi possível, também, perceber que o professor desempenha um papel bastante ativo no processo educativo, quer com os pares e restante comunidade educativa, quer com os alunos na promoção de aprendizagens.

Permitiu, ainda, a planificação, implementação e análise reflexiva de práticas de ensino, adequadas às necessidades do contexto da prática profissional e às especificidades dos alunos, bem como, a mobilização de competências investigativas e interventivas e reflexivas, indispensáveis a uma prática efetiva, eficaz e pautada pela cooperação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. T., & Simão, A. M. (2007). Concepções de Professores sobre o Processo de Composição Escrita. In A. Simão, A. Silva, & I. Sá (orgs.), *Auto-regulação da aprendizagem: Das concepções às práticas* (pp. 41-63). Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação, Centro de Psicometria e Psicologia da Educação.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, R., & Teixeira, M. (2011). Produção Escrita no 1.º Ciclo: Espelho da Formação de Professores? *Fórum Linguístico*, 8, pp. 23-29.
- Bach, P. (2001). *O prazer na escrita*. Porto: Asa Editores.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, N.º5, pp. 64-76.
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa Editores.
- Camps, A. (2006). *Propostas didácticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed.
- Carmelo, L. (2005). *Manual de Escrita Criativa*. Mem Martins : Publicações Europa-América.
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Carvalho, J. A. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2011a). A escrita como objecto escolar: contributo para a sua (re)configuração. In I. Duarte, & O. Figueiredo (orgs.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 76-105). Porto: Universidade do Porto, Editorial.
- Carvalho, J. A. (2011b). Escrever para Aprender: Contributo para a caracterização do contexto português. *Interações, N.º19*, pp. 219-237.
- Carvalho, J. A. (2012). Ensinar e Aprender a Escrever no Século XXI: (Re)configurando um velho objeto escolar. *Anais do SIELP. Volume 2, Número 1*, pp. 1-15.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura, XII, N.º2*, pp. 455-479.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Freitas, M. L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Gould, J. (1996). Uma Perspectiva Construtivista do Ensino e da Aprendizagem da Língua. In C. Fosnot, *Construtivismo e Educação - Teoria, Perspectivas e Prática* (pp. 135-150). Lisboa: Instituto Piaget.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, L. A. (2006). O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa. In F. Azevedo (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 193-213). Lisboa: Lidel - edições técnicas.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

Santos, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In F. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita: Perspectivas* (pp. 127-153). Porto: Porto Editora.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, O., & Silva, E. (2003). A produção de texto narrativo no 1º ciclo do EB: detecção de alguns problemas. In A. Barrios, & J. Ribeiro (coord.), *Criatividade, afectividade, modernidade. Construindo hoje a escola do futuro* (pp. 161-191). Centro interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Documentos consultados

Planos de turma (documentos facultados pelos professores cooperantes).

Projeto Anual de Atividades (consultado em 25 de junho de 2014):

<http://www.eb23andresoares.com/n/index.php/documentos/paa>.

Projeto Curricular do Agrupamento (consultado em 25 de junho de 2014):

<http://www.eb23andresoares.com/n/index.php/documentos/pca>.

Projeto Educativo do Agrupamento (consultado em 25 de junho de 2014):

<http://www.eb23andresoares.com/n/index.php/documentos/projecto-educativo>.

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas André Soares (consultado a 26 de junho de 2014): <http://www.eb23andresoares.com/n/index.php/documentos/articles>.

ME/DEB. (2004). Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo. Mem Martins: Ministério da Educação / Departamento de Educação Básica.

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha diagnóstica aplicada num momento prévio à implementação do projeto.

Imagens que falam!



Anexo 2 – Apresentação em PowerPoint sobre as características e etapas na construção do texto narrativo.

Aprender a Escrever

Texto Narrativo Planificar e produzir um texto escrito

Texto Narrativo

Narrar é relatar factos ou acontecimentos.

Todos os dias contamos factos reais ou imaginários. Por exemplo, quando relatas ao teu melhor amigo algo que aconteceu numa aula ou no dia em que foste à praia com a tua família.

Nestes casos estás a fazer uma narrativa oral.



Texto Narrativo

O texto narrativo é um texto em que o **narrador** conta uma história, real ou imaginária, onde entram **personagens** que se envolvem numa **ação**, situada num **espaço** e **tempo** concretos.



Texto Narrativo

Para nos dedicarmos à tarefa de produzir um **texto escrito**, devemos juntar à nossa imaginação e criatividade um plano que nos ajude a organizar as nossas ideias.



Texto Narrativo

Na primeira fase, devemos apresentar as nossas **personagens**, referindo alguns **aspectos físicos e/ou psicológicos** que as caracterizem, ou relatando alguma situação vivida por elas.

Podemos revelar alguns dos seus traços e mostrar algumas das suas ações.



Texto Narrativo

Ainda nesta primeira etapa, convém referir o local onde estas personagens se encontram, bem como dar algumas **indicações temporais**. Por exemplo, um jardim no verão, uma casa à noite, etc.



Saberemos se a nossa situação inicial está devidamente apresentada, se as informações contidas no nosso texto responderem às questões:

Quem?

O quê?

Onde?

Quando?

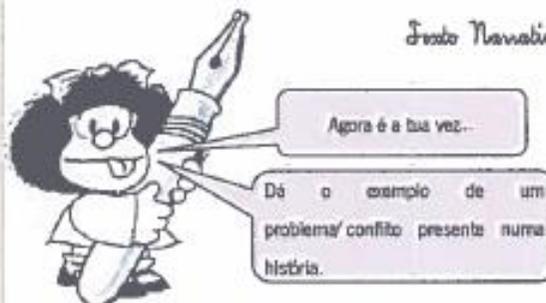
Festa Narrativa

Na segunda fase, devemos introduzir um **conflito** na ação, algo que venha desestabilizar a situação inicial.



Este conflito deve ser um acontecimento que, de algum modo, ponha certos **desafios** às personagens, fazendo com que estas reajam. Por exemplo, a chegada de outra personagem ou de uma estação do ano, etc.

Festa Narrativa



Problema/conflicto:

O teu animal de estimação pede para o levares à escola.
Um cão estava cansado de viver sozinho, sem ter um dono.

Festa Narrativa

Na terceira fase, incluímos as **peripécias**, as aventuras que as personagens vivem na tentativa de superar os seus obstáculos.



As reações das personagens podem ser, por exemplo, fugas, buscas, resistência a uma ordem, etc.

Festa Narrativa



Peripécias :

Um dia, resolveu pôr um anúncio nos jornais.
"Dono precisa-se. Não importa se for pobre."

Certo dia, colocou uma mochila às costas e partiu numa viagem para encontrar um dono.

Festa Narrativa

Finalmente, descrevemos a nossa situação final, em que revelamos o **desenlace** da história.



Nesta fase, apresentamos o modo como as personagens resolveram o problema, procurando que o nosso texto tenha um **desfecho** claro e adequado à ação e que venha repor o equilíbrio e a harmonia.

Festa Narrativa



Desenlace :

Foi, finalmente, procurar o cego. Encontrou-o à porta de casa.
E lá seguiram os dois. O cão, contente, porque encontrou um dono; o cego, porque arranjava um amigo.

Fonte Narrativa

Para enriquecer o nosso texto...



A palavra *texto* deriva do latim *textu* (tecido)

Um texto é, assim, um entrelaçamento ou seja, um conjunto ordenado de enunciados, devidamente articulados de acordo com critérios de coesão e de coerência textuais.

Fonte Narrativa

Há **coesão textual** quando os vários elementos linguísticos de um texto se encontram ligados entre si.



Fonte Narrativa

Os **conectores discursivos** estabelecem relações entre as diversas partes do discurso, contribuindo para a sua coesão.

ADITIVOS – para agrupar, adicionar ideias, informação e; nem (negativa); não só... mas também; nem...nem; além disso; ainda por cima; do mesmo modo; igualmente; bem como; assim como; ainda...

Ela tem todas as qualidades necessárias para vencer na vida: é bonita, inteligente, charmosa e rica.

ALTERNATIVOS/ EXCLUSÃO – para apresentar opções, alternativas ou; ou...ou; ora...ora ; quer...quer; seja...seja; em alternativa...

É preciso manter, a todo custo, o plano de estabilização económica. Ou, será inevitável a inflação.

Fonte Narrativa

CAUSAIS – para exprimir a causa, a razão

porque; pois; pois que; visto que; já que; dado que; uma vez que; por causa de...

A alegria terminou porque os problemas já começaram.

COMPARATIVOS – para exprimir uma comparação

como; tal como; assim como; bem como; também; conforme; tanto...quanto; mais/menos do que; do mesmo modo...

A Joana gosta tanto da Português como de História.

Fonte Narrativa

CONCESSIVOS – para negar o efeito, exprimir uma concessão embora; ainda que; ainda assim; não obstante; apesar de...

Embora o ministro tenha prometido durante a campanha eleitoral não aumentar os impostos, o IVA aumentou muito neste ano.

CONCLUSIVOS – para introduzir expressar uma conclusão

logo; portanto; daí; então; por conseguinte; assim; concluindo; enfim; para concluir; em conclusão...

Gosto de me levantar cedo. Assim, nunca chego atrasada.

Fonte Narrativa

CONDICIONAIS – para introduzir hipóteses ou condições

se; caso, a não ser que; a menos que; salvo se; desde que; exceto se...

Se não estudares as notas serão baixas.

CONSECUTIVOS – para exprimir a ideia de consequência, efeito

consequentemente, de tal forma que, tanto... que, tal/tais...que; de modo que; daí que; por isso; é por isso que...

O Carlos estudou muito para o exame, daí que tenha tirado boa nota.

Fonte Narrativa

CONTRASTIVOS – para indicar uma oposição, um contraste

mas; porém; todavia, contudo, de qualquer modo, no entanto; em todo o caso...

Gostaria de ir contigo, **mas** tenho um trabalho para terminar.

EXEMPLIFICATIVOS – para exemplificar

exemplificando, por exemplo, nomeadamente...

O Pedro gosta muito de cinema, **nomeadamente** de comédias.

Fonte Narrativa

FINAIS – para traduzir o fim, a intenção, o objetivo

a fim de; para que; com vista a; de modo/forma a; com o objetivo de...
Colocou os óculos **para** que as letras se tornassem perceptíveis.

SEQUENCIÁIS – para encadear a informação

em primeiro lugar; posteriormente; de seguida; concluindo...

O João não queria que o Manuel fosse marinheiro por vários motivos. Em **primeiro** lugar porque os seus irmãos morreram no mar e em **segundo** lugar porque chegara a notícia do naufrágio.

TEMPORAIS – para exprimir relações de tempo

quando; mal; assim que; antes que/de; depois que/de; logo que; sempre que; enquanto; entretanto; mais tarde; ao mesmo tempo que...

Quando cheguei de viagem os meus amigos vieram visitar-me.

Fonte Narrativa



Vamos aplicar o que aprendemos sobre os conectores discursivos



Completa o texto colocando os verbos nos locais corretos.

Mestre Dugues tinha um peçudo grande e ficou possesso. Ele estava se agitando a contar se fosse um cão. Apertou para as fendas profundas da abóbada e os populares livressem medo. Ninguém se mexeu de frente grávido com voz comprido e sepulcral. Na opinião dos papulares, o comportamento de Dugues não se compreendia e estocasse duramente pelo dendro.

a menos que para que de tal modo como embora que

Completa as frases seguintes com o conector discursivo mais adequado.

- 1 Não lhe apetecia nada partir, precisava de conquistar novas terras.
- 2 A rainha ficou satisfeita a governar, era um aliado para o irmão bastardo de rei.
- 3 A sua cadela dos dois bebés come para o seu filho sempre que ele chorava.
- 4 O berço do príncipe era de marfim, o do escarvante era de verga.
- 5 _____ que a mãe tratava os dois bebés da mesma forma.
- 6 _____ o rei tivesse mais inimigos, o mais temido era e se virava o bastardo.

e É evidente mas Embora No entanto por isso

Coloca os verbos nos locais corretos.



o mar está muito bravo, os barcos não se podem mover pela primeira vez. Ana encosta-se Manuel recorda o dia do naufrágio. Ana não quer fazer disso se trata de um assunto muito sério. Manuel insiste em falar sobre esse dia, e ela em que seu pai viajou para a América, mostrando-se preocupado e pai deixou de dar notícias. O senhor Alberto Ana, procura mudar de assunto e chama a atenção de Manuel para a arca que está no sótão os dois amigos tentam descobrir que objetos a mãe de Manuel se escondia.

a tal como Quando contudo pois para Dado que uma vez que Finalmente por outro lado

Texto Narrativo

Para que um texto seja coerente, é necessário:

- que se mantenham alguns referentes (por exemplo, no texto narrativo, podem manter-se como referentes as personagens, o espaço e o tempo);
- que se introduza informação nova (garantindo a progressão temática);
- que não se contradizem, e que se disse (ou que ficou pressuposto) antes.

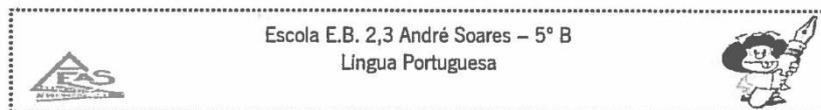


Texto Narrativo

Vamos aplicar?!



Anexo 3 – Documento informativo sobre os principais conectores discursivos e as suas funções.



Aprender a Escrever... os conectores discursivos!

Os conectores do discurso têm a importante missão de proporcionar o estabelecimento da coesão textual ou discursiva.

Eis aqui uma lista de alguns dos principais conectores do discurso.

Tipo de relação	Conectores discursivos
Aditivos - para agrupar, adicionar ideias, informação	e; nem (negativa); não só... mas também; nem...nem; além disso; ainda por cima; do mesmo modo; igualmente; bem como; assim como; ainda...
Alternativos/exclusão - para apresentar opções, alternativas	ou; ou...ou; ora...ora ; quer...quer; seja...seja; em alternativa...
Causais - para exprimir a causa, a razão	porque; pois; pois que; visto que; já que; dado que; uma vez que; por causa de...
Comparativos - para exprimir uma comparação	como; tal como; assim como; bem como; também; conforme; tanto...quanto; mais/menos do que; do mesmo modo...
Concessivos - para negar o efeito, exprimir uma concessão	embora; ainda que; ainda assim; não obstante; apesar de...
Conclusivos - para introduzir expressar uma conclusão	logo; portanto; daí; então; por conseguinte; assim; concluindo; enfim; para concluir; em conclusão...
Condicionais - para introduzir hipóteses ou condições	se; caso, a não ser que, a menos que; salvo se; desde que; exceto se...
Consecutivos - para exprimir a ideia de consequência, efeito	consequentemente, de tal forma que, tanto ... que, tal/tais ...que; de modo que; daí que; por isso; é por isso que...
Contrastivos - para indicar uma oposição, um contraste	mas; porém; todavia, contudo, de qualquer modo, no entanto; em todo o caso...
Exemplificativos – para exemplificar	exemplificando, por exemplo, nomeadamente...
Finais - para traduzir o fim, a intenção, o objetivo	a fim de, para que, com vista a, com o objetivo de...
Sequenciais - para encadear a informação	em primeiro lugar; posteriormente; de seguida; concluindo...
Temporais - para exprimir relações de tempo	quando; mal; assim que; antes que/de; depois que/de; logo que; sempre que; enquanto; entretanto; mais tarde; ao mesmo tempo que...

Anexo 4 – Guião de planificação referente à sequência de imagens apresentada na ficha de diagnóstico.

	Escola E.B. 2,3 André Soares – 5º B Língua Portuguesa	
Data: ___/___/___		
Nome: _____		Nº _____

Aprender a Escrever... a planificação de textos narrativos!

1. Observa com atenção as imagens apresentadas.

Imagina uma história baseada nessas imagens e preenche o esquema com as informações mais importantes.



Quem são estas pessoas? Onde se encontram?

Que atividades realizam? Como passam o tempo?

Por que razão a rapariga não quererá entrar na água? Como se sentirá?

O que aconteceu depois? O que a terá feito mudar de ideias?

Qual terá sido o desfecho desta aventura?

Anexo 5 – Ficha de trabalho aplicada na primeira sessão de intervenção.

	Escola E.B. 2,3 André Soares – 5º B Língua Portuguesa	
Data: ___/___/___	Nome: _____	Nº _____
	Nome: _____	Nº _____

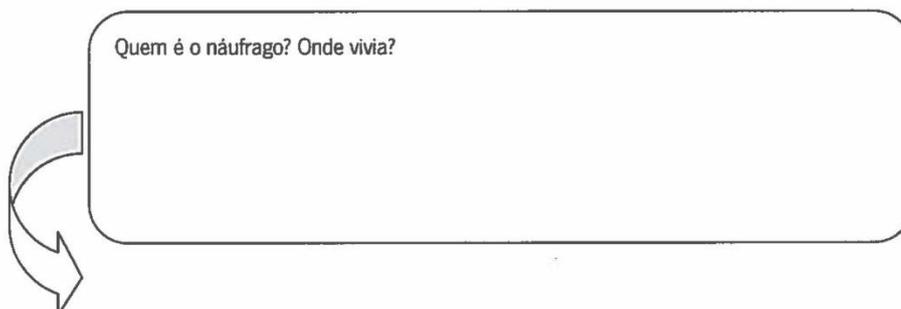
Aprender a Escrever... a planificação de textos narrativos!

1. Na imagem que se segue, o náufrago adota um comportamento que não é muito habitual. Imagina uma história que nos permita entender o seu comportamento.



2. Para não te esqueceres de nenhuma informação, preenche o esquema com as informações mais importantes sobre a aventura do náufrago.

Quem é o náufrago? Onde vivia?



Porque razão fez uma viagem de barco?

Em que circunstâncias terá vindo parar à ilha?

Como é a sua vida na ilha?

Quem estará no barco que se vê ao longe?

Por que razão não quererá o náufrago ser visto?

Qual terá sido o desfecho desta aventura?

Anexo 6 – Ficha de trabalho aplicada na segunda sessão de intervenção.

	Escola E.B. 2,3 André Soares – 5º B Língua Portuguesa	
Data: ___/___/___	Nome: _____	Nº _____
	Nome: _____	Nº _____

Aprender a Escrever... a planificação de textos narrativos!

1. Observa com muita atenção a imagem.

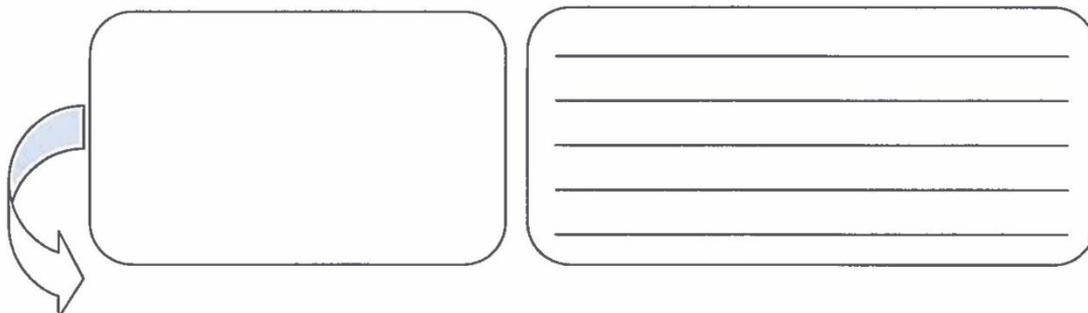


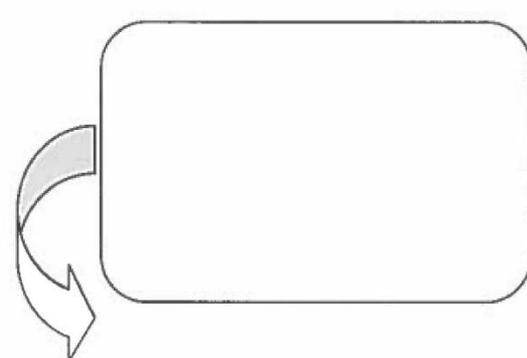
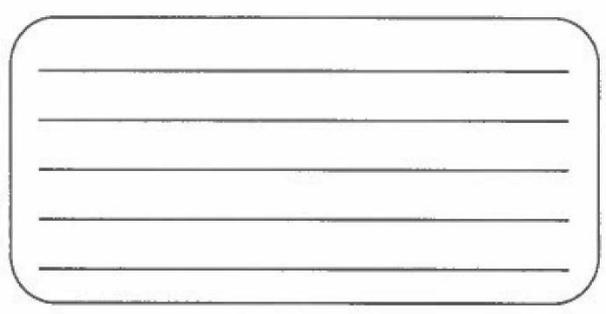
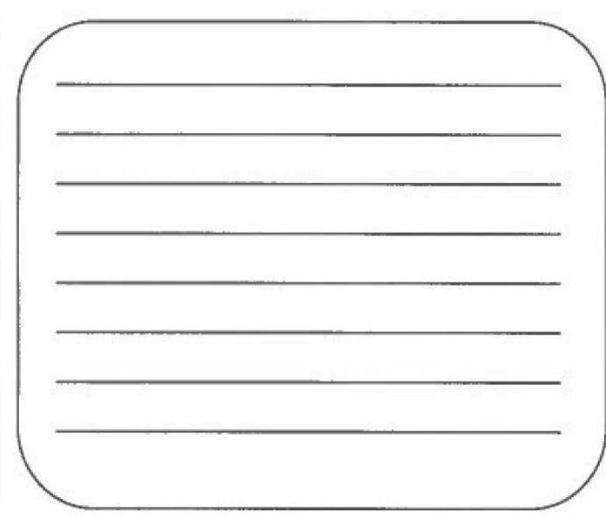
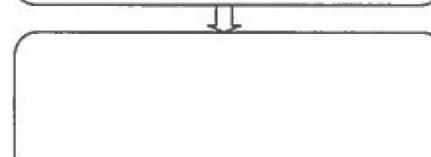
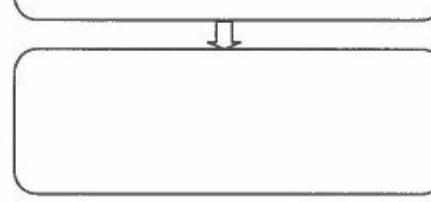
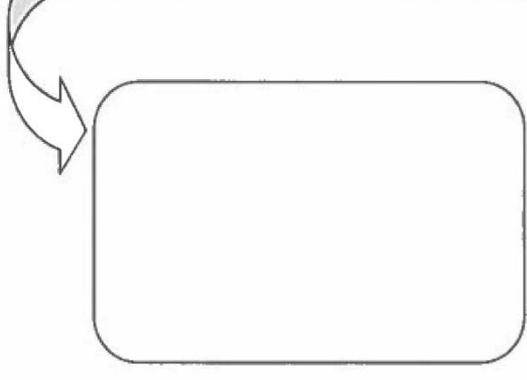
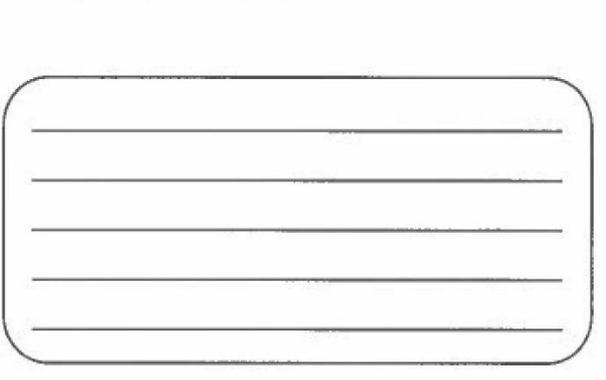
2. Elabora um texto em que dês resposta às seguintes questões:

- qual seria a situação inicial desta narrativa?
- que problema terá surgido?
- que aventuras terão vivido na tentativa de superar esse problema?
- qual o desenlace da história?

Usa o esquema para organizar as ideias e não esqueceres nenhuma informação.

(Não te esqueças de usar conetores discursivos para relacionar as ideias.)



Anexo 7 – Ficha de trabalho aplicada na terceira sessão de intervenção.

	Escola E.B. 2,3 André Soares – 5º B Língua Portuguesa	
Data: ___/___/___		
Nome: _____		Nº _____
Nome: _____		Nº _____

Aprender a Escrever... a planificação de textos narrativos!

1. Confusão na Terra dos Contos

Imagina só! A Bruxa Malvada resolveu abanar o livro dos contos e acabou por misturar todas as histórias. Agora a Terra dos Contos está uma confusão...

Consegues imaginar como serão agora as histórias no livro de contos? O que fará o Lobo Mau na história do Ali Babá e dos quarenta ladrões? E a Branca de Neve no conto dos três porquinhos?

Imagina uma história em que as personagens dos contos, escolhidas por ti, estejam misturadas.

2. Planifica o esquema do teu texto.

Introdução	Tema:	De que trata o texto? _____
	Personagens:	Principais: _____
		Secundárias: _____
	Localização:	Espaço: Onde acontece? _____
Tempo: Quando acontece? _____		
Desenvolvimento	Conflito ou Problema:	_____
	Peripécias ou acontecimentos importantes:	1 _____
2 _____		
3 _____		
4 _____		
Conclusão	Desenlace ou resolução do problema:	Como termina a história? _____

Anexo 8 – Grelha de autocorreção aplicada na terceira sessão de intervenção.

Aprender a Escrever... a revisão de textos narrativos!



4. Revisão do texto – grelha de verificação

Até os grandes escritores escreveram primeiro um rascunho, revendo-o de seguida.

Assim, após a redação do teu texto verifica se respeitaste os pontos constantes desta grelha, colocando uma cruz na coluna adequada. De seguida, corrige os aspetos que assinalaste na coluna do “Não”.

O Texto Narrativo – Revisão e autocorreção	Sim	Não
Organização e linguagem		
Na introdução, situei a narrativa no tempo e no espaço.		
Apresentei a(s) personagem(ns).		
Criei um acontecimento que causou um problema ou complicação.		
Relatei as situações que as personagens enfrentaram (peripécias).		
Contei o acontecimento que pôs fim ao problema (desenlace).		
Escolhi um título curto e sugestivo.		
Separei os vários momentos da história em parágrafos.		
Evitei repetir palavras ou expressões muito próximas, eliminando-as ou substituindo-as por pronomes ou por sinónimos ou expressões equivalentes.		
Usei conectores discursivos para interligar os vários momentos do texto.		
Transformei frases muito longas em frases mais curtas.		
Pontuação		
Ao redigir o texto, prestei atenção à pontuação.		
Ortografia		
Procurei evitar erros ortográficos, revendo o texto e esclarecendo dúvidas através da consulta do dicionário.		
Parecer geral		
Quando terminei o texto voltei a lê-lo para o aperfeiçoar.		
De uma maneira geral, gosto do meu texto.		

Anexo 9 – Grelha de heterocorreção aplicada na terceira sessão de intervenção.

Aprender a Escrever... a revisão de textos narrativos!



5. Revisão do texto – grelha de verificação

Lê, com muita atenção, o texto do teu colega e responde às seguintes questões.

O Texto Narrativo – Revisão	Sim	Não
Organização e linguagem		
Na introdução, o autor situou a narrativa no tempo e no espaço.		
O autor apresentou a(s) personagem(ns).		
O autor criou um acontecimento que causou um problema ou complicação.		
O autor relatou as situações que as personagens enfrentaram (peripécias).		
O autor contou o acontecimento que pôs fim ao problema (desenlace).		
O autor escolheu um título curto e sugestivo.		
O autor separou os vários momentos da história em parágrafos.		
O autor evitou repetir palavras ou expressões muito próximas, eliminando-as ou substituindo-as por pronomes ou por sinónimos ou expressões equivalentes.		
O autor usou conectores discursivos para interligar os vários momentos do texto.		
Pontuação		
O autor usou corretamente a pontuação na redação do texto.		
Ortografia		
O texto não contém erros ortográficos.		
Parecer geral		
Achaste o texto interessante?		
Achas que se pode suprimir ou acrescentar alguma informação?		

Comentários/ Sugestões

<hr/>
