

INCTE 2017

II Encontro Internacional de Formação na Docência
II International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 5 e 6 de maio | 2017

Livro de Atas

II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

II International Conference on Teacher Education (INCTE)

Título: II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas
Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos,
Mário Cardoso, João Sousa, Elisabete Silva, Carlos Teixeira (Eds.)
Ano: 2017
ISBN: 978-972-745-222-4
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/4960>

Da planificação à textualização: atividades promotoras do desenvolvimento de competências de escrita

Sofia Meireles¹, Carlos Teixeira¹, Maria Eduarda Possacos²
guida_pfr@hotmail.com, ccteixeira@ipb.pt, eduardapossacos@hotmail.com

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

²Escola Básica Paulo Quintela, Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, Portugal

Resumo

Esta comunicação surge na sequência de um leque de atividades pedagógicas realizadas no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), cuja análise se desenvolveu num Relatório Final, apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança, em dezembro de 2016. Pretendemos aqui dar continuidade à análise dos dados recolhidos ao longo de uma atividade pedagógica em que se privilegiaram tarefas de produção de texto escrito. Várias investigações (que referiremos numa rápida revisão da literatura de referência) têm demonstrado o quão importante é o efetivo desenvolvimento de competências de escrita. Ela – a escrita – é fundamental para a estruturação do pensamento, tem claras repercussões na vida pessoal e social dos indivíduos e, pela relevância que tem na aquisição – e na avaliação – de outras áreas disciplinares, é fator decisivo no sucesso académico dos alunos. Trata-se de uma competência básica que, como vem explícito no *Programa de português do ensino básico*, convoca processos cognitivos e translinguísticos complexos, que se traduzem na capacidade de planificar, textualizar, rever e editar. As crianças (alunos do 6.º ano) foram participantes ativas deste estudo em que nos centramos num dos subprocessos da escrita, a planificação. Colocamos como objetivo averiguar se o desenvolvimento sistemático de tarefas de planificação textual traz efetivas melhorias à produção escrita dos alunos. Apresenta-se, portanto, um estudo de caso que, em termos investigativos, se orienta pelos postulados da investigação-ação. Trata-se de uma investigação de cariz qualitativo, com recolha de dados por meio de um inquérito por questionário (aplicado a 38 alunos), de um inquérito por entrevista (realizado aos 3 professores cooperantes) e de notas de campo. Após a triangulação dos dados, emergiram resultados que nos possibilitam dar resposta à questão-problema. Atividades criativas (inovadoras) de escrita são sentidas como desafiantes pelos alunos, e, quando devidamente trabalhadas em conjunto, instituem-se como tarefas motivadoras. Por outro lado, o desenvolvimento de planificações textuais negociadas e bem elaboradas tem repercussão evidente na melhoria das produções escritas realizadas pelos alunos. Por último, os inquiridos reconhecem que a planificação textual ajuda a melhorar a escrita e, conseqüentemente, conduz a textos de melhor qualidade.

Palavras-Chave: didática; escrita; planificação; textualização; competência.

1 Introdução

A escrita é sempre um desafio. Por mais considerações que se façam acerca dela, o sujeito humano terá sempre de se confrontar com, usando o título de Álvaro Magalhães, os “mistérios da escrita”. Sendo uma das cinco competências específicas, o *Programa de português do ensino básico* define-a como

Entende-se por **escrita** o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto). (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura & Pinto, 2009, p. 16)

A presente comunicação enquadra-se numa reflexão acerca da didática da escrita, apresentando uma atividade pedagógica em que se deu particular atenção à planificação do texto a escrever. Apresentamos e descrevemos uma sequência didática realizada em contexto de sala de aula (no 2.º ciclo do ensino básico), em que se trabalhou com sistematicidade o desenvolvimento de competências de escrita, com o objetivo de averiguar se os alunos, ao realizarem, com o apoio dos pares e do professor, tarefas de planificação textual, melhoram efetivamente as suas produções escritas. Apresenta-se, portanto, um estudo de caso que, em termos investigativos, se orienta pelos postulados da investigação-ação, na medida em que, mesmo no curto período temporal em que se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES), procuramos implementar um processo em “espiral de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação” (Carr & Kemmis, 1986, citados por Vieira & Moreira, 2011, p. 57), com vista à transformação e melhoria das práticas, implicando à ação colaborativa e reflexiva dos sujeitos envolvidos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

2 As competências de escrita como questão de ensino e aprendizagem

As competências de escrita são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos gráficos, para (se) comunicar e se relacionar consigo e com os outros, implicando a competência comunicativa através da representação escrita do código linguístico, em práticas de receção ou de produção. Para a produção de um documento escrito, o trabalho da escola, nomeadamente dos professores, deve incidir sobre as competências necessárias para essa mesma produção. Para Barbeiro e Pereira (2007, p. 7), a aprendizagem e o domínio da escrita envolvem o desenvolvimento de várias competências tais como: competência compositiva, competência ortográfica e a competência gráfica. A escrita exige a capacidade de selecionar e combinar expressões linguísticas. Ela permite a realização de um enorme leque de finalidades, como exprimir graficamente o que sentimos, o que queremos comunicar a alguém, ou o narrar de um acontecimento relevante. A necessidade de escrever é substancial para a aquisição de competências promotoras que permitam o desenvolvimento da escrita por parte do escrevente. Segundo os autores acima referidos (Barbeiro & Pereira, 2007), “a competência compositiva aborda o processo subjacente à prática da produção textual” (p. 7). Esta competência nunca será completamente automatizada, pois cada texto coloca novos desafios. No âmbito da competência compositiva, os objetivos a alcançar, segundo Barbeiro e Pereira (2007), consistem em “desenvolver a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto e aprofundar a capacidade de tomar decisões que as mostrem adequadas às funções que o texto virá a desempenhar” (p. 18). Os alunos deverão ser, desde cedo, confrontados com estes objetivos e intencionalidades na produção do texto. Relativamente, à competência ortográfica, é uma competência que, tanto a nível escolar como social, tem uma grande carga valorativa, na medida em que é sinónimo de grau de instrução e aprendizagem escolar, já que vivemos numa sociedade inundada de informação escrita. Barbeiro e Pereira (2007) referem que a questão ortográfica se coloca todos os dias durante a fase inicial da aprendizagem da escrita e, em vez de ficar rapidamente resolvida, para muitos deles [alunos] essa questão continua a colocar-se ao longo de todo o percurso escolar e acompanha alguns adultos, como profissionais, quando têm de recorrer à escrita (p. 7). No que concerne à competência gráfica, esta está indissociavelmente ligada “ao ensino explícito e sistemático da dimensão caligráfica”. Importa referir que também esta competência deve ser entendida “como um processo” (Baptista et al., 2011, p. 37). O sistema gráfico deve, por isso, ser eficaz, claro, simples e previsível. É forçoso o ensino destas competências cujo desenvolvimento é necessário para uma efetiva aprendizagem da escrita. Essa mesma aprendizagem implica consciencializar os alunos de que as suas produções escritas obedecem a determinadas características relacionadas com a competência gráfica e ortográfica para que possam cumprir a sua função no processo comunicativo.

A planificação textual traduz-se, na prática de ensino e aprendizagem, na realização de uma série de atividades/tarefas (daí o seu caráter processual) que visam a elaboração de um plano antes de qualquer produção escrita. Reconhece-se que a realização frequente e continuada de atividades assentes na organização e estruturação da escrita é imprescindível para o desenvolvimento holístico do aluno. Torna-se, portanto, urgente intervir educativamente para o domínio desta competência (a planificação textual). Esta intervenção só pode ser efetivamente implementada graças a um trabalho prolongado e

exigente. A construção de um texto pressupõe muito mais do que a mera execução de uma tarefa de escrita, realizada – muitas vezes por pressão dos professores – de forma rápida e de improviso. Sendo um trabalho complexo e exigente, é necessário trabalhar mais aprofundadamente os subprocessos da escrita, reconhecendo uma visão holística do processo redacional. A planificação constitui-se como sendo a “base” de todo o processo. É nesta etapa que os alunos devem examinar cuidadosamente todas as opções tomadas e de que forma essas mesmas opções contribuirão (ou poderão contribuir) para a qualidade do produto final.

3 Atividades promotoras da escrita realizadas no âmbito da prática de ensino supervisionada

Para o “desenvolvimento de competências de escrita – a composição de textos”, sugerimos a realização de um projeto de um texto narrativo que exigiu atividades de planificação de textos, devidamente estruturadas. Este projeto foi realizado no âmbito da PES na disciplina de Português, com uma turma do 6.º ano de escolaridade de uma das escolas pertencentes a um Agrupamento da rede de educação pública de Bragança. A turma com a qual desenvolvemos a ação pedagógica era constituída por dezanove alunos, sendo treze do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos inclusive.

Iniciamos a aula por dizer aos alunos que iríamos realizar uma atividade escrita. Para a realização desta atividade, a turma foi organizada em cinco grupos de três elementos e dois grupos de dois elementos (foram organizados grupos heterogêneos). Posteriormente, comunicamos aos alunos que a tarefa de escrita a desenvolver consistia na produção de um texto narrativo, existindo vários temas que seriam sorteados. Os temas sugeridos eram: (i) D. Afonso Henriques e o “Milagre de Ourique”; (ii) O Mestre de Avis e a “Crise de 1383-1385”; (iii) Um indiano (habitante da Índia), em 1498, escreve sobre a chegada dos portugueses ao Oriente; (iv) Um índio (do Brasil) escreve sobre a chegada dos portugueses (uma espécie da *Carta de Pero Vaz de Caminha*, mas escrita pelos nativos); (v) O terramoto de 1755 e a ação do Marquês de Pombal; (vi) Primeiras expedições portuguesas ao interior de África: Serpa Pinto e o sonho do “Mapa cor-de-rosa” e (vii) A última reunião dos “Capitães de Abril” e a “Revolução dos cravos”. Depois do sorteio dos temas escolhidos pela professora estagiária, os alunos perceberam claramente que o tratamento dos temas implicava uma ativação dos conhecimentos relativos à história de Portugal, pelo que era evidente a relação interdisciplinar com a História e Geografia de Portugal. Valorizando esta dinâmica interdisciplinar, foi dito aos alunos que deveriam incluir, nas suas narrativas, aspetos que intencionalmente criassem uma relação interdisciplinar com outras disciplinas, nomeadamente com a Matemática e as Ciências Naturais.

Foi, então, distribuído um guião com as informações necessárias à realização da atividade. Durante a mesma, o trabalho dos grupos foi supervisionado e orientado pelas professoras estagiárias e pela professora cooperante. Para a pesquisa acerca dos temas foram disponibilizados manuais, enciclopédias e documentos para os alunos consultarem, e foi-lhes dada a possibilidade de, ordeiramente, pesquisarem no computador da sala. Este trabalho de pesquisa foi sentido pelos alunos como fundamental, na medida em que as suas narrativas teriam que respeitar os acontecimentos e a biografia de personagens históricas. Recorde-se que o ponto desta atividade era os alunos planificarem (estabelecerem um plano) para escreverem a sua história e só depois passarem para a textualização. Relacionada com esta atividade encontramos uma proposta de Cassany (1995) que consiste em “estudar o tema sobre o que se escreve a partir de uma lista teórica de aspectos a considerar” (p. 63), o que implica a construção de uma planificação do texto, para uma exploração cuidada do tema de escrita. Evidencia-se, assim, a importância de reunir informação suficiente sobre um determinado tópico para que, na posse de conhecimentos alargados, seja possível articulá-los, garantindo a coerência do texto a desenvolver. Julgamos que a dificuldade que os alunos possam apresentar na escrita está, muitas vezes, associada ou ao conhecimento pouco alargado do tema que devem trabalhar ou à incapacidade dos mesmos em colocarem em ação estratégias de busca e seleção de informação, quer na sua memória quer em fontes externas. Esta atividade exigia, portanto, um trabalho com material de consulta.

Para este projeto de escrita tínhamos bem definidos os passos pelos quais os alunos teriam de passar para produzirem as suas narrativas, como consta na seguinte tabela.

Tabela 1: Tabela para a realização da atividade escrita.

Passo 1 - mobilização/ativação do conhecimento temático sobre o tema em estudo: registo escrito dos conhecimentos que os alunos têm sobre os seus temas;
Passo 2 - recolha e seleção de informação: pesquisa, em trabalho de grupo, na Internet, em revistas e em livros levados para a sala de aula, de informação sobre o tema; seleção da informação, segundo os tópicos fornecidos pela professora;
Passo 3 - organização da informação: registo da informação, no guião da atividade;
Passo 4 - redação do texto: redação do texto (cada grupo elabora o seu) a partir do que escreverem na planificação;
Passo 5 - revisão do texto: aperfeiçoamento do texto, à medida que vai sendo escrito, por cada grupo; reescrita do texto.

Fizemos questão de ter um diálogo com os alunos acerca da planificação de textos, do qual apresentamos um excerto de uma nota de campo (NC):

Professora estagiária: Quem quer dizer o que se entende por planificar?

Lucas: Planificar é pensar e preparar os textos.

Rafael: É como planear uma viagem, temos de pensar no que queremos levar. No texto temos de pensar no que queremos escrever.

João: Planificar é como uma casa, em que os alicerces é a planificação e o telhado a textualização.

Professora estagiária: Que exemplo curioso, João! Queres explicar melhor?

João: Então, professora, quando construímos uma casa começamos sempre pela base, os alicerces, e nunca pelo telhado, até porque não é possível. Nos textos também devíamos começar pela base que é a planificação e só depois o telhado, a textualização.

Professora estagiária: Muito bem, João. E já agora vocês começam por onde?

Alguns alunos: Pelo telhado (textualização).

Professora estagiária: Não costumam planificar?

Alguns alunos: Não.

(NC: 31/5/16)

Após este diálogo, os alunos deram início à tarefa de planificar o texto, com o auxílio do guião de escrita fornecido o que facilitou na elaboração dos planos. Entendemos que os parâmetros que constavam no guião seriam suficientes para que os textos pudessem apresentar uma estrutura e um conteúdo adequados.

Optamos pela escrita colaborativa porque “permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas e, quando ocorre em pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10). Saber trabalhar cooperativamente é uma competência muito valorizada nas sociedades contemporâneas. Segundo Gillies (2007) e Kagan (1994) (citados por Lopes & Silva, 2009), a aprendizagem cooperativa é uma metodologia de ensino que implica a formação de grupos pequenos e heterogéneos. Os elementos do grupo trabalham para realizar uma determinada tarefa, com objetivos definidos. Assim, trabalham em conjunto e encorajam-se para aprender e são responsáveis pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos colegas de grupo. Para além disso, evitamos uma prejudicial sobrecarga cognitiva, por parte do aluno, perante os obstáculos com os quais possa se deparar, ao longo do processo de escrita.

Ao longo de toda a fase de planificação, os alunos foram expondo as suas dúvidas, nomeadamente acerca de como deveriam organizar a informação e sobre determinados acontecimentos históricos cuja compreensão não lhes era tão fácil. Como era expectável, este comportamento foi mais verificável nuns grupos do que em outros. Reparámos que a elaboração dos planos, em comparação com atividades realizadas anteriormente, havia melhorado, pois quase todos apresentaram planos muito mais organizados, com bastantes ideias, com a ordenação de uma situação inicial, um desenvolvimento e uma conclusão. Consideramos que esta melhoria se justifica essencialmente porque os alunos já tinham desenvolvido competências (com a realização de trabalhos anteriores) e porque o guião de escrita e os objetivos da tarefa foram apresentados de forma mais explícita e esclarecedora.

Os alunos revelaram menos dificuldades na elaboração das planificações em comparação com a atividade de escrita realizada anteriormente, uma vez que não tiveram problemas na identificação do espaço, do tempo, da sequência de ações e das personagens, denotando melhorias na elaboração de um plano de texto orientado. Apesar disso, a atividade excedeu mais do que 60 minutos, ultrapassando o tempo previsto. Terminado o exercício, as planificações dos alunos foram discutidas com uma das professoras presentes na sala, com a intenção de se aperfeiçoar o plano elaborado, embora se tenha respeitado o trabalho feito pelos grupos. Após esta etapa, os alunos passaram à textualização, tendo-se concedido, para o efeito, apenas os 20 minutos que restavam de aula.

O objetivo passava por encaminhar os alunos na produção dos seus textos de uma forma sustentada e orientada. Neste momento, a maioria dos grupos apoiou-se no plano que elaborara, verificando-se uma evolução positiva ao nível do domínio da estrutura do texto narrativo. Verificamos que a maioria dos grupos teve mais facilidade em produzir os seus textos, já que consultavam o que haviam escrito no seu plano. Não sendo possível terminar os textos na aula, essa tarefa ficou para ser acabada em casa, para que, na aula seguinte, fosse feita a apresentação à turma, momento em que se privilegiou a fase de revisão conjunta de textos. Na sua maioria os alunos apresentaram produções escritas razoavelmente boas, ainda que, naturalmente, nem todos os grupos tenham tido o mesmo nível de sucesso. Serão apresentados três exemplos, um de nível baixo, outro de nível médio e um de nível superior.

3.1. Apresentação e análise de três produções textuais

As produções escritas dos grupos foram avaliadas de acordo com os critérios que constam de uma grelha de avaliação. Com base nos dados recolhidos nessa grelha, há um grupo que obteve uma classificação que, embora positiva, é bastante baixa. Na Figura 1, apresentamos o plano elaborado por este grupo.

Guião de escrita

1. Que tipo de narrador vamos escolher?

O narrador vai ser uma personagem da história? Que personagem contará a história?
Um Índio (da Legenda)

O narrador não vai participar na história, narrando na terceira pessoa e como quem sabe tudo acerca da história que conta?

2. Guião da ação (espaço, tempo, personagens, ação)

	Indicações relativas ao espaço e ao tempo:		Indicações relativas às personagens e à ação:	
	Espaço	Tempo	Personagens	Ação
Situação inicial	<u>Do lado da aldeia</u>	<u>na manhã</u>	<u>o Índio e os portugueses</u>	<u>um índio que está junto de um chefe e conta a história que viu quando chegaram ao P.</u>
Problema e desenvolvimento da ação		<u>1500</u>	<u>os portugueses</u>	<u>Desloca-se para a aldeia: - ao fato os índios como os portugueses foram aterrorizados com os seus filhos - os portugueses tentaram apertar os olhos dos índios e os índios - os portugueses chegaram a ver - um a português e os índios</u>
conclusão/resolução				

Figura 1: Planificação de nível baixo.

Esta planificação evidencia que os alunos, tendo imaginado uma situação inicial interessante e adequada ao início da narrativa, não conseguiram elaborar uma sequência diegética bem estruturada

e não previram um desenlace (uma conclusão) para a narrativa – este aspeto evidencia-se também na fase da textualização, que se apresenta na Figura 2.

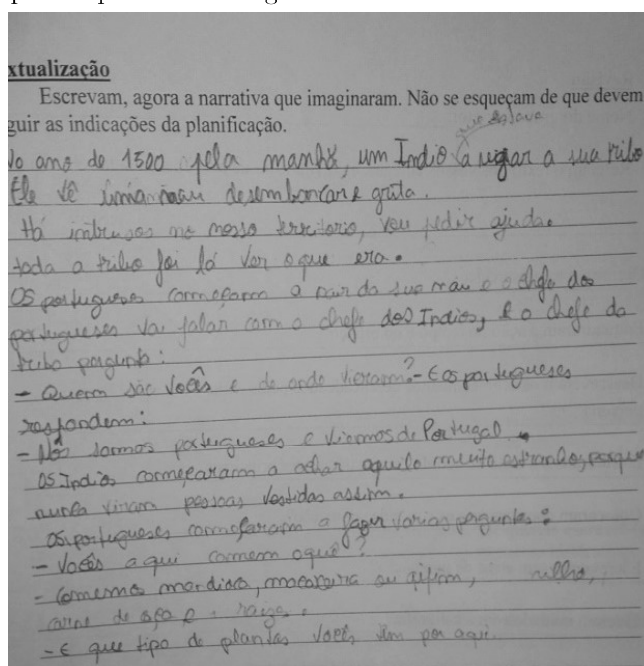


Figura 2: Textualização de nível baixo.

A produção textual deste grupo (Figura 2) evidencia dificuldades ao nível da estrutura do texto narrativo, mas também denota diversos erros a nível sintático, ideias pouco esclarecidas, não terminando a história. Não fizeram referências rigorosas a acontecimentos históricos, nem descreveram as personagens e os espaços. Os diálogos estão muito confusos e não obedecem às regras do seu uso. É de referir que a este grupo foram dadas ideias e sugestões pelas professoras estagiárias para incluir na narrativa conteúdos de outras disciplinas, o que, neste caso, não se evidenciou. Ao nível da competência escrita, esta produção evidencia diversas lacunas de pontuação, na colocação de vírgulas, de sintaxe, com falha de concordância em número, e de acentuação. Em síntese, o trabalho deste grupo revela um domínio diminuto de competências de escrita, verificáveis em vários subdomínios. Para o âmbito específico deste trabalho é também importante a constatação de que, quando os alunos não conseguem realizar uma boa planificação do texto, o resultado final não apresenta grandes níveis de qualidade.

Apresentamos, de seguida, uma produção de um outro grupo que avaliamos e situamos no nível médio. Começando por uma breve análise da planificação que eles elaboraram (Figura 3), verificamos que, procedem a uma identificação do espaço físico e indicam a data histórica com precisão. As indicações relativas ao espaço e ao tempo são, contudo, bastante vagas não evidenciando uma preocupação com a dinâmica da sucessividade própria do texto narrativo. No plano elaborado, é indicado um número muito grande de personagens. Este aspeto sugere um problema na estruturação da narrativa (que se pretende breve), uma vez que, tipologicamente, este género de textos centra-se à volta de um número reduzido de personagens, as quais garantem unidade à diegese. Em contrapartida, as indicações sobre a sequência de acontecimentos são escassas e registadas num discurso muito breve, não possibilitando uma verdadeira compreensão da estrutura diegética que se pretende narrar.

Segue-se a textualização que este grupo elaborou a partir da planificação que acabamos de analisar (Figura 4).

Comparativamente ao grupo precedente, verifica-se uma maior preocupação com a identificação dos espaços e das personagens. Por outro lado, a presença de diálogos confere dinamismo à história. Além disso, é evidente a tentativa de personalizar os conteúdos históricos, pela referência aos nomes dos alunos e das professoras da turma que, assim, se transformam em personagens e “mergulham” no passado histórico a que o texto faz referência. Destaca-se também, como aspeto positivo, a presença de

Guião de escrita

1. Que tipo de narrador vamos escolher?

O narrador vai ser uma personagem da história? Que personagem contará a história? <i>Sim, 3 combatentes</i>	O narrador não vai participar na história, narrando na terceira pessoa e como quem sabe tudo acerca da história que conta?
--	--

2. Guião da ação (espaço, tempo, personagens, ação)

	Indicações relativas ao espaço e ao tempo:		Personagens	Indicações relativas às personagens e à ação:
	Espaço	Tempo		Ação
Situação inicial	Nos campos de Ourique no atual Baixo Alentejo	26 de julho de 1139	D. Afonso Henriques Rita	Profundamente o aniversário de D. Afonso Henriques.
Problema e desenvolvimento das ações	Nos campos de Ourique no atual Baixo Alentejo	25 de julho de 1139	J. Lara Pires Vanessa Lucas Carla Pedro Ligia Briãs Nero Jad Condeiro Flávio Mareos Fonseca	Na batalha de Ourique
conclusão/resolução	Nos campos de Ourique no atual Baixo Alentejo	25 de julho de 1139	Ex. Liliandra Pr. Margarida Pr. Eduardo Pr. Gabriela	Regressam às suas terras.

Figura 3: Planificação de nível médio.

Textualização

Escrevam, agora a narrativa que imaginaram. Não se esqueçam de que devem seguir as indicações da planificação.

Nuova manhã, nos campos de Ourique, em 25 de julho de 1139.
De imediato apareceram muçulmanos.

D. Afonso Henriques: - Que estais aqui a fazer? Vamos lutar ou fazer festinhos?
P.: Fazer festinhos!
Condado: Lutar!
Todos: Já embate!
Muçulmanos: Atacar!!!
D. Afonso Henriques e nós, lutamos, mesmo que os muçulmanos fossem mais.
Nós vencemos!

D. Afonso Henriques: - Voltamos para casa. Comemos e brindamos à nossa vitória.
Nemo: Depois de festejarmos vamos jogar com as espadas.
P.: Vamos contar às nossas mulheres: Lúcia, Rita, Vanessa, e Pr. Margarida, elas não sabem de nada porque ficaram a fazer o almoço.
Nós dizemos: às mulheres que ficaram em casa, a batalha da nossa vitória.

Todos: OK! Estávamos a treinar nos campos de Ourique e apareceram muitos homens e queriam lutar. E foi assim que aconteceu a 1ª parte da batalha, nós começamos porque não iamos baixar os braços e fazer festinhos. A Carlota, a Liliana, e a Pr. Gabriela e Pr. Eduarda foram as primeiras a começar a lutar, matamos logo 15 homens. Os homens continuaram a lutar.

Algum tempo depois vencemos. E fomos para casa vitóriosos.*
A batalha foi importante, porque vimos poucos portugueses e conseguimos derrotar e pela 1ª vez D. Afonso Henriques foi rei. As 5 quinas da bandeira de Portugal vem da batalha de Ourique.

* O Fonso, o Pires, o Marcos, o João e o João, ^{Luís do Brás e o João} foram importantes para a nossa batalha.

Figura 4: Textualização de nível médio.

uma situação inicial, do desenvolvimento da ação, com a tentativa de criar um conflito (gerado por um acontecimento perturbador – o aparecimento dos muçulmanos) e a preocupação em dar um desenlace à narrativa. Consideramos que o trabalho deste grupo demonstra um domínio superior das competências de escrita. Contudo, relativamente à estrutura do texto narrativo, verificou-se que esta produção não apresenta a sequência lógica dos acontecimentos e não são assinalados aspetos históricos relevantes que enriqueçam a narrativa. Os alunos prenderam-se muito a acontecimentos fantásticos, pelo que o conteúdo não está muito “rico”. Ocorrem redundâncias que deveriam ser evitadas, estruturando melhor a sequência da informação por parágrafos. Ao nível de incorreções linguísticas, neste texto, o grupo denuncia dificuldades na acentuação da terceira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo “estar”, na palavra “às” e na palavra “derrotá-los”. Também não incluíram conteúdos de outras disciplinas, demonstrando, mais uma vez, a grande dificuldade que os alunos têm em mobilizar conhecimento em novas situações.

Por último, apresentamos a planificação (Figura 5) elaborada por um grupo que produziu um texto de nível superior.

Guião de escrita

1. Que tipo de narrador vamos escolher?

O narrador vai ser uma personagem da história? Que personagem contará a história?
(1. indiano (habitante da Índia))

O narrador não vai participar na história, narrando na terceira pessoa e como quem sabe tudo acerca da história que conta?

2. Guião da ação (espaço, tempo, personagens, ação)

	Indicações relativas ao espaço e ao tempo:		Personagens	Indicações relativas às personagens e à ação:
	Espaço	Tempo		
Situação inicial	Lisboa e Mar	1497 e 1498	Vasco da Gama, Índio, portugueses	Portugueses, comandados por Vasco da Gama, em 1497, saem de Lisboa rumo à Índia. * 2 de Julho de 1497
Problema e desenvolvimento das ações	Mar e Índia	1498	Vasco da Gama, Índio, portugueses	Portugueses vão pelo mar fora em direção à Índia. Chegam às outras terras e finalmente, depois de muitos desafios, chegam à Índia em maio de 1498.
conclusão/resolução	Índia	1498	Vasco da Gama, Índio, portugueses.	Portugueses alegriam-se pelo feito heróico dos portugueses, principalmente Vasco da Gama e fazem muito bem receber os na Índia.

Figura 5: Planificação de nível superior.

Comparativamente às planificações dos grupos anteriores, verifica-se uma identificação clara dos três momentos da ação, procurando-se uma articulação entre os vários elementos da narrativa.

Deste plano, surgiu o texto que se segue (Figura 6).

Em relação às produções dos grupos anteriores, encontramos aqui uma estrutura textual bem organizada e sequenciada, desde uma situação inicial, passando pelo desenvolvimento da intriga, até à conclusão construída com coerência. Há o recurso a diálogos e a muitos acontecimentos históricos. Foi notória, até pelo vocabulário rico e diverso, a pesquisa de informação relevante para o tratamento do tema.

É evidente o uso de uma significativa quantidade de informação histórica que foi pesquisada pelo grupo. Particularmente relevante (e interessante) é a forma como conseguiram articular essa informação numa estrutura coerente, respeitando a solicitação de colocarem o foco narrativo na voz de um indiano. Aliás, a opção pela narrativa em primeira pessoa dá uma grande vivacidade ao discurso confrontando o leitor com a subjetividade dessa voz do outro – um narrador nativo. É claro que este

aspecto relativo à subjetividade da voz narrativa poderia ser ainda mais desenvolvido. Também muito interessante é a articulação, ao longo da sequência narrativa, entre informação de natureza histórica e o caráter mítico e fantástico da aventura representado pela figura do Adamastor. Apesar de algumas incorreções linguísticas, este grupo revela um domínio superior das competências de escrita. Verifica-se ainda que (tal como nos casos anteriores) o texto não incluiu conteúdos de outras disciplinas.

4. Conclusão

Recorde-se que as produções escritas foram apresentadas à turma e, no final de cada apresentação, a turma teceu comentários em relação às mesmas e também se procedeu a um trabalho de revisão conjunta dos textos. Para a revisão dos textos, comunicamos que haveria um grupo revisor para cada texto. Por isso, definimos e discutimos o que competia fazer quer ao grupo revisor quer ao grupo autor de cada texto, fornecendo tais explicações num guião escrito. Trocamos os textos de forma aleatória pelos diversos grupos, certificando-nos, todavia, de que o grupo revisor não reveria o seu próprio texto. A revisão seria feita com base numa grelha elaborada para o efeito. Optamos, portanto, pela heterorrevisão, por considerarmos que, neste caso, poderia valorizar o espírito de grupo. Desenvolvemos uma ação em que, segundo Barbeiro e Pereira (2007), “o aluno-autor lê o seu texto à turma para que seja comentado, desses comentários, para além de uma apreciação global, resultam sugestões de reformulação decorrentes de eventuais aspectos a melhorar, tanto a nível de forma como de conteúdo” (p. 29).

Queremos salientar que toda esta atividade revela a nossa preocupação em realizar com os alunos as três componentes do processo de escrita. Durante este processo, os alunos demonstraram uma notória melhoria em relação a atividades anteriormente realizadas. Tal facto também foi perceptível nos resultados evidenciados através de uma grelha de avaliação das produções escritas que preenchemos à medida que realizávamos as atividades. Ao longo da PES, constatamos que os parâmetros foram melhorando de uma atividade para a outra.

No final da atividade, pudemos comprovar que três (42%), do total de sete grupos, seguiram na íntegra as atividades de planificação propostas, dois (29%) seguiram parcialmente e apenas dois (29%) seguiram minimamente ou nulamente. Nesta atividade, os alunos já souberam construir um plano e entenderam os objetivos da tarefa, o que se repercutiu na qualidade das produções escritas acima referidas.

Esta EEA foi recompensadora, pois foi visível a evolução dos alunos quer na fase da planificação de textos, quer na textualização, sendo perceptível que a melhoria na elaboração dos planos teve repercussão na significativa melhoria das produções escritas (quando comparadas com produções feitas anteriormente). Pretendíamos, também, que os alunos entendessem a importância de saber planificar as suas produções textuais, até porque, nos questionários, 84% dos inquiridos considerava importante saber como planificar textos e apenas 16% não atribuía qualquer importância esta tarefa. Além do mais, com o tempo e o trabalho despendido na prática da planificação e na posterior textualização, tencionávamos desenvolver nos alunos o gosto pela escrita. Também queríamos romper a rotina que se centra, sobretudo, na exigência de os alunos elaborarem um produto (texto) sem que tenha havido qualquer atividade de apoio ao processo, ou seja, sem que se realizem atividades explicitamente direcionadas para o trabalho das várias dimensões que é preciso ativar para produzir o texto (planificar, textualizar e rever). Além disso, atestamos que os alunos, quando sensibilizados para este género de práticas, isto é, se motivados para atividades de escrita assentes em processos de planificação, melhoram bastante as suas competências de escrita.

Neste sentido, e em suma, importa que o desenvolvimento da capacidade de produção escrita integre a aprendizagem de saberes, técnicas e procedimentos específicos, a mobilizar pelos alunos aquando da produção, privilegiando-se diferentes fases do processo de escrita (planificação, textualização, revisão). Foi muito rico o envolvimento que a turma manifestou para desenvolver este trabalho, desde a planificação, com a realização do trabalho de pesquisa (o qual se efetuou pelo estudo de fontes em suportes analógicos e digitais), passando pela organização da informação e pela textualização, para terminar com a apresentação do trabalho final e o melhoramento conjunto dos textos produzidos. Esta atividade de escrita tornou-se uma tarefa altamente motivadora e aglutinadora de interesses e

vontades, permitindo que todos os alunos participassem e se envolvessem num espírito de verdadeira aprendizagem cooperativa.

Nesta linha de pensamento, Estanqueiro (2010) refere que “os alunos devem participar ativamente nas atividades de sala de aula, isso ajuda a formar cidadãos participativos e críticos com competências que permitam comentar, discutir e questionar temas/conteúdos explorados em sala de aula em pequeno e grande grupo” (p. 65). Esta pedagogia da participação foi uma constante na nossa prática.

5. Referências

- Baptista et al. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Sintra: Editorial Presença.
- Gillies, R. (2007). *Cooperative Learning – integrating theory and practice*. California: Sage Publications.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-ação e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Ed.) *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I, Segura, J., & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.