

Junho 2023

MESTRADO EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Escrita Criativa como estratégia de promoção da expressão escrita

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Maria Beatriz Macedo Guimarães Huet de Bacelar

ORIENTAÇÃO

Doutora Maria Cristina Vieira da Silva



PAULA
FRASSINETTI



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português
e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

A Escrita Criativa como estratégia de promoção da expressão escrita

Porto, 2023

Maria Beatriz Macedo Guimarães Huet de Bacelar

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português
e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI PARA A OBTENÇÃO DE GRAU DE
MESTRE EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE
PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Elaborado por: Maria Beatriz Macedo Guimarães Huet de Bacelar

Sob orientação da Professora Doutora: Maria Cristina Vieira da Silva

Porto

2023

Agradecimentos

Num momento tão especial como a conclusão de um mestrado e na concretização de um sonho, existem pessoas que fazem parte deste processo, que merecem um especial agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Cristina Vieira, pelo cuidado, pela atenção, pela dedicação, pelo apoio que me deu ao longo destes dois anos na construção deste relatório e por todos os conhecimentos que me transmitiu.

Em segundo lugar, à minha família: mãe, pai, muito obrigada, por tudo, por acreditarem em mim, por me ajudarem e apoiarem ao longo de todo este caminho, tornando-o realidade. Obrigada pelos conselhos, pelas palavras de incentivo, pela motivação, por todo o amor e carinho e principalmente por estarem sempre presentes, em todos os momentos.

Aos meus irmãos e cunhadas, pelas conversas, pela motivação, por acreditarem em mim, por me ajudarem, pelo incentivo e por confiarem no meu potencial.

Aos meus sobrinhos, por gostarem de experimentar, aprender e crescer com a “Titiz”!

À minha avó, que mesmo depois de um século de vida, ainda acredita na neta e está sempre lá. Obrigada por tudo o que fizeste e fazes por mim!

Não podia deixar de agradecer a quem me acompanhou nesta caminhada, à Bea, Joaquina: que em conjunto, construímos um caminho de três anos que se prolongaram por cinco, apesar das escolhas terem sido diferentes. Obrigada pelo encorajamento, pelas conversas, pelo apoio, pela amizade, por todos os momentos.

À Diana, à Joana e à Teresa: pela jornada dos últimos dois anos. Fazer este percurso ao vosso lado foi incrível, obrigada pelo apoio, pelas palavras, pelos risos, pelas aprendizagens que tivemos umas com as outras.

À minha educadora de infância, Maria Luís, que me vê a crescer desde os 3 anos, obrigada. Obrigada pelo apoio, pela ajuda, por acreditar em mim!

Obrigada a todos, sem vocês este percurso não teria sido o mesmo!

Resumo

O presente relatório é o reflexo de uma investigação que apresenta como tema principal a escrita criativa como estratégia da melhoria das produções escritas dos alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Os objetivos que presidiram à investigação, passam por: por um lado, por entender qual o potencial da Escrita Criativa como estratégia para a melhoria das produções escritas dos alunos e, por outro, por desenvolver, nos alunos competências de Escrita Criativa e de criatividade, na procura de solução para os desafios de escrita.

De forma a atingirmos os objetivos propostos, recorreremos a vários instrumentos e técnicas de recolha de dados: foram realizadas duas entrevistas (uma a cada um dos dois professores cooperantes que acompanharam a nossa Prática de Ensino Supervisionada) e, foram testadas diversas propostas de escrita, a realizar pelos alunos, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Para a análise dos resultados das produções escritas, foram criadas duas grelhas: uma que incidiu sobre aspetos formais do texto e uma outra grelha de análise incidindo sobre as dimensões relativas à criatividade.

A partir da análise dos dados recolhidos, pudemos verificar que os parâmetros em que os alunos apresentam maiores dificuldades no 1.º Ciclo do Ensino Básico estão relacionados com a organização das ideias, a planificação e textualização do que querem redigir e estratégias para lidar com os erros ortográficos. Já no 2.º Ciclo do Ensino Básico, as maiores dificuldades detetadas são referentes à revisão do texto, assim como à forma como expõem as ideias de forma a tornarem o texto coerente e coeso.

Palavras-chave: Escrita Criativa; melhoria da expressão escrita; motivação para a escrita; 1.º Ciclo do Ensino Básico; 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This report is the reflection of an investigation that presents as main theme the creative writing as a strategy to improve the proposals of written productions of students from the 1st and 2nd Cycles of Basic Education.

The main objectives of the research were: on the one hand, to understand the potential of Creative Writing as a strategy to improve students' written productions and, on the other hand, to develop students' Creative Writing skills and creativity in the search for solutions to writing challenges.

To achieve the proposed objectives, we used several data collection tools and techniques: two interviews (one with each of the two cooperating teachers who accompanied our supervised teaching practice) and several writing proposals were tested by the students throughout the supervised teaching practice. For the analysis of the results of the written productions, two grids were created: one focused on formal aspects of the text and another on the dimensions related to creativity.

Based on the analysis of the data collected, we could verify that the parameters in which students have greater difficulties in the 1st cycle of basic education are related to the organization of ideas, planning and textualization of what they want to write and strategies to deal with spelling mistakes. In the 2nd Cycle of Basic Education, the greatest difficulties detected are related to the revision of the text, as well as to the way they expose the ideas to make the text coherent and cohesive.

Keywords: Creative Writing; improvement of written expression; motivation for writing; 1st Cycle of Basic Education; 2nd Cycle of Basic Education.

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Propriedades dos géneros textuais (Silva, P., 2019, p.233).....	7
Tabela 2 - Tipos de Texto (Pinhão, 2015, p.75)	8
Tabela 3 - Diferença entre Tipos Textuais e Géneros Textuais (Marcushi, 2002)	9
Tabela 4 - Exigências da textualização (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18)	10
Tabela 5 – O domínio da Escrita nas Aprendizagens Essenciais 1.º e 2.º anos (Ministério da Educação, 2018, p.7).....	13
Tabela 6 – O domínio da Escrita nas Aprendizagens Essenciais 3.º e 4.º anos (Ministério da Educação, 2018, pp.10-11).....	15
Tabela 7 – O domínio da Escrita nas Aprendizagens Essenciais 5.º e 6.º ano (Ministério da Educação, 2018, pp.10-11).....	17
Tabela 8 - Alunos por categoria de desempenho (Provas de Aferição 2.º Ano de Escolaridade, 2016)	19
Tabela 9 - Alunos por categoria de desempenho (Provas de Aferição 2.º Ano de Escolaridade, 2017)	19
Tabela 10 - Estratégia de explicitação do conhecimento e transformação do conhecimento de Bereiter e Scardamalia (1985)	24
Tabela 11 - Indicadores dos Testes de Criatividade de Guilford	42
Tabela 12 - Test of Creative Thinking: figural assessments (Scholastic Testing Service, 2018)	43
Tabela 13 - Test of Creative Thinking - verbal assessments (Scholastic Testing Service, 2018)	44
Tabela 14 - Parâmetros de avaliação das Provas de Aferição (IAVE, 2023, pp.8- 10)	52
Tabela 15 - Grelha de avaliação das produções escritas do 1.º Ciclo do Ensino Básico	53
Tabela 16 - Grelha de avaliação das produções escritas do 2.º Ciclo do Ensino Básico	55
Tabela 17- Grelha de critérios de avaliação das produções escritas do 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	55
Tabela 18 - Grelha de avaliação da criatividade do texto narrativo	56
Tabela 19 – Critérios de avaliação da criatividade do texto narrativo	56

Tabela 20 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 1. ^a produção escrita	68
Tabela 21 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 2. ^o produção escrita	69
Tabela 22 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 3. ^a produção escrita	70
Tabela 23 - Grelha de avaliação da criatividade da 1. ^a produção escrita.....	71
Tabela 24 - Grelha de avaliação da criatividade da 2. ^a produção escrita.....	71
Tabela 25 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 1. ^a produção escrita	73
Tabela 26 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 2. ^a produção escrita	74
Tabela 27 - Grelha de avaliação da criatividade da 2. ^a produção escrita.....	75
Tabela 28 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 3. ^a produção escrita	76
Tabela 29 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 4. ^a proposta de escrita.....	77
Tabela 30 - Grelha de avaliação da criatividade da 4. ^a produção escrita.....	78
Tabela 31 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 5. ^a proposta de escrita.....	79

Índice de Figuras

Figura 1 - Desempenho dos alunos do 2. ^o ano de escolaridade no domínio da escrita entre 2016 e 2021.....	18
Figura 2 - Desempenho dos alunos do 5. ^o ano de escolaridade no domínio da escrita.....	20
Figura 3 - Interação no processo de ensino-aprendizagem (Azevedo, p.19) ...	22

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Revisão Bibliográfica do Tema.....	3
1.1. À volta do conceito de escrita.....	3
1.1.1. Escrita	3
1.1.1.1. Dimensão Textual	5
1.1.1.2. Dimensão (Orto)gráfica da Escrita	5
1.2. Géneros Textuais e Tipos de Texto.....	6
1.3. Processos de Escrita.....	9
1.3.1. Planificação.....	9
1.3.2. Textualização.....	10
1.3.3. Revisão	10
1.4. Ensino e Aprendizagem da Escrita.....	11
1.4.1. Importância da Escrita no Início da Escolaridade	11
1.4.2. O domínio da Escrita nas Aprendizagens Essenciais.....	12
1.4.3. O domínio da Escrita nas Provas de Aferição.....	17
1.4.4. O papel do professor	21
1.4.4.1. O trabalho colaborativo	27
1.4.4.2. A dimensão social da Escrita	28
1.4.4.3. A importância da avaliação/ <i>feedback</i>	31
1.4.4.4. A motivação dos alunos para a Escrita	34
1.5. Criatividade e Escrita Criativa: dos conceitos às dimensões.....	35
1.5.1. Criatividade	35
1.5.1.1. As dimensões da Criatividade	38
1.5.1.2. Avaliação da Criatividade	40
1.5.2. Escrita Criativa.....	44
Capítulo II – Opções Metodológicas.....	47

2.1. Metodologia.....	47
2.1.1. Contexto de investigação.....	47
2.1.2. Participantes na investigação	48
2.1.3. Instrumentos de recolha de dados.....	49
2.1.3.1. Guiões de entrevista.....	50
2.1.3.2. Grelha de análise das produções escritas.....	52
2.1.3.3. Grelha de análise da criatividade das produções escritas.....	55
Capítulo III – Apresentação e discussão dos dados da investigação.....	57
3.1. Análise dos dados recolhidos.....	57
3.1.1. Análise das entrevistas	57
3.1.1.1. Análise da entrevista da professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico	57
3.1.1.2. Análise da entrevista do professor do 2.º Ciclo do Ensino Básico	61
3.1.1.3. Dimensões emergentes da análise das duas entrevistas.....	66
3.2. Análise das produções escritas dos alunos.....	67
3.2.1. Análise das produções do 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
3.2.2. Análise das produções do 2.º Ciclo do Ensino Básico	72
Considerações Finais.....	81
Referências Bibliográficas.....	84
Anexos	89

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, para a obtenção do grau de Mestre, sob orientação da Doutora Maria Cristina Vieira da Silva.

O tema desenvolvido ao longo do relatório - a escrita criativa - surgiu devido ao facto de os alunos apresentarem múltiplas dificuldades no domínio da escrita, principalmente na elaboração de produções escritas criativas, coesas e coerentes. Assim, o relatório apresenta como objetivos: por um lado, entender qual o potencial da escrita criativa como estratégia para a melhoria das produções escritas dos alunos e, por outro, por desenvolver, nos alunos, competências de escrita criativa e de criatividade, na procura de solução para os desafios de escrita.

De forma a concretizar os objetivos propostos, para além da implementação de propostas de Escrita Criativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no 2.º Ciclo do Ensino Básico, tentou-se compreender as perceções e conceções dos professores cooperantes, em torno do tema selecionado, através de entrevistas.

Do ponto de vista da sua organização, o presente relatório apresenta-se estruturado do seguinte modo:

O primeiro capítulo, aborda a revisão bibliográfica do tema em estudo, encontrando-se subdividido em cinco grandes subtemas: inicialmente, será abordado o conceito de escrita, nomeadamente na sua dimensão textual e ortográfica; posteriormente, são abordados os géneros textuais e os tipos de texto; os processos de escrita (planificação, textualização e revisão); o ensino e a aprendizagem da escrita; e por fim, a criatividade e a Escrita Criativa.

O subcapítulo referente ao ensino e aprendizagem da Escrita encontra-se subdividido em quatro subcapítulos que englobam: i) a importância da escrita no início da escolaridade; ii) o domínio da Escrita nas Aprendizagens Essenciais; iii) o domínio da Escrita nas Provas de Aferição e, por fim, iv) o papel do professor (contemplando as questões do trabalho colaborativo, da dimensão social da

Escrita, da importância da avaliação / *feedback* e da motivação dos alunos para a Escrita. Para concluir o capítulo, serão abordadas questões em torno da criatividade (dimensões e a avaliação) e da Escrita Criativa como estratégia de melhoria das produções escritas dos alunos.

No segundo capítulo, serão abordadas as questões de natureza metodológica adotada, incluindo o contexto e os participantes da investigação e os instrumentos para a recolha de dados: entrevistas realizadas aos professores cooperantes e as grelhas de avaliação quer das produções desenvolvidas durante as aulas e oficinas de escrita, quer da criatividade.

No último capítulo, é realizada a análise e discussão dos dados recolhidos durante a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Por último, mas não menos importante, serão apresentadas as considerações finais da investigação realizada e as referências bibliográficas que suportam o trabalho aqui relatado.

Capítulo I – Revisão Bibliográfica do Tema

1.1. À volta do conceito de escrita

1.1.1. Escrita

A escrita, devido à “sua elevada complexidade e, conseqüentemente, [a]o facto de constituir uma das atividades humanas cognitivamente mais exigentes” (Pereira, & Cardoso, 2013, p.9) é desenvolvida e estimulada ao longo dos diversos anos de escolaridade. Esta prática continuada envolve diversos objetivos que o aluno deve ser capaz de atingir, nomeadamente na transmissão de uma mensagem escrita a quem lê. Assim, segundo Sim-Sim (1997) (citado por Pinto, 2012, p. 297), “ao contrário da linguagem oral que se desenvolve de forma espontânea e universal, a escrita precisa de um ensino formal para que as crianças desenvolvam as competências relacionadas com a extração de significados de cadeias gráficas (leitura) e com a produção de cadeias gráficas dotadas de significado (expressão escrita)”. Daqui decorre que “o ato de escrever é um ato custoso, consumidor de energia física e psicológica.” (Rei, 2006, p.8).

Nesta medida,

o que importa em termos de organização do ensino é criar metodologias de gestão desta complexidade, tendo consciência de que produzir textos implica, por um lado, mobilizar conhecimentos relativos ao nível da organização global do texto, ao nível das relações entre as partes e frases do texto e ao nível da própria construção frásica e, por outro lado, ao nível do aspeto material da escrita, da dimensão pragmática - a relação com o contexto, o destinatário, a intencionalidade comunicativa do texto-, a dimensão semântica - tema do texto, léxico (Pereira & Cardoso, 2013, p.9).

Contudo, é necessário que a capacidade de elaborar textos escritos pelos alunos seja fomentada de forma espontânea, “como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro, que tenha significado para as crianças, despertando nelas uma necessidade intrínseca e deve ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida” (Vygotski, 1988, citado por Niza, 1998, p.13). Isto porque “a aprendizagem da língua escrita consiste, portanto, em muito mais do que a aprendizagem de um código de transmissão, pressupondo, isso sim, a construção de um sistema de representação” (Pereira, 2008, p.11).

É importante também perceber que, no caso dos alunos, “o ato de comunicação, em qualquer proposta de escrita, passa por dois momentos distintos: a estruturação do pensamento que lhes permite, depois, produzir e organizar as ideias e um segundo momento de estruturação no âmbito do que se reflete no uso da palavra escrita” (Santos & Santos, 2009, p. 160).

Segundo Amor (2006, p.113), existem três fatores que fundamentam as dificuldades que os alunos sentem perante a escrita: os de ordem pessoal, em que o aluno não presta só atenção ao modo como escreve, mas também à maneira como organiza mentalmente as ideias e as passa para as produções escritas; os de ordem procedimental, que englobam a complexidade do processo de escrita e a sobrecarga cognitiva que este representa; e, por último, os de ordem sociocultural, que estão relacionados com a forma como o aluno vê a escrita face à sociedade onde está inserido.

É importante referir que as produções escritas vão evoluindo ao longo da escolaridade, quando os alunos são estimulados, nomeadamente quanto à sua criatividade, a qual acaba por ser uma competência relevante para ultrapassar dificuldades e pode apresentar soluções interessantes.

A escrita, como verificamos anteriormente, passa por ser um domínio em que os alunos sentem dificuldades em diversos aspetos, pois esta requer que possuam um bom conhecimento da língua. Desse modo, segundo Barbeiro & Pereira (2007, p.5), “a escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na sociedade”. Por essa mesma razão, o trabalho dentro de sala de aula, deverá ajudar os alunos a desenvolver determinadas competências, que incidam sobre a produção de um documento escrito. Barbeiro (1999), destaca as seguintes competências:

- Competência compositiva: que está relacionada com a combinação de expressões linguísticas para a construção de um texto;
- Competência ortográfica: que estabelece as normas de representação escrita das palavras;
- Competência gráfica: que engloba num suporte material os sinais em que assenta a representação gráfica.

1.1.1.1. Dimensão Textual

Bronckart (1997¹) afirma que a didática da língua, em conjunto com as finalidades comunicativas modernas, ou até mesmo articulada com as práticas da leitura-escrita, exige uma particular atenção à dimensão textual, a qual engloba “a coerência da história e a coesão das frases. Os conhecimentos sobre a estrutura narrativa e a sua organização implicam a consciência dos componentes da narrativa e a sua inter-relação” (Mandler & Johnson, 1997 citado por Silva, 2012, p.1273).

A dimensão textual parte de um processo que exige uma estrutura específica, consoante o tipo de texto a ser abordado. Para os alunos obterem sucesso na construção do texto escrito, necessitam de compreender as regras básicas para a sua construção. Essas mesmas regras devem ser trabalhadas a par com o professor, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade, em que os alunos ainda não possuem um contacto formal com a expressão escrita.

1.1.1.2. Dimensão (Orto)gráfica da Escrita

Quando nos referimos à dimensão ortográfica, envolvemos todos os aspetos relacionados com a grafia correta das palavras, que estão implicados num determinado código de escrita. Esta envolve regras de ortografia, isto é, a redação correta das palavras, de acentuação, o uso das letras maiúsculas e minúsculas, entre outros elementos.

A dimensão ortográfica, de acordo com (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p.49), “continua a ter um valor social saliente, pois, o seu domínio é tomado como indicador em relação a aspetos como: a capacidade de operar com um sistema complexo, que é estabelecido por uma norma numa comunidade alargada; o grau de instrução e de literacia da pessoa em causa; e o nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar.

A sociedade atribui um valor especial à ortografia, pois considera que a sua aquisição é importante na vida futura. Porém, obter-se um bom domínio ortográfico requer um esforço por parte dos alunos, que por vezes é demasiado

¹ Tradução nossa do original: “Didactique de la langue articulée aux finalités pratiques de lecture-écriture, conduit nécessairement à une prise en compte de la dimension textuelle”.

penoso. Apesar de o maior inconveniente não consistir na “penalização do aluno em relação às classificações” (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p.49), o maior problema encontra-se “no facto de um frágil domínio da ortografia poder representar um obstáculo para o próprio desenvolvimento da relação com a escrita” (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p.49).

1.2. Géneros Textuais e Tipos de Texto

Ao longo dos diversos anos de escolaridade obrigatória, os alunos são progressivamente confrontados com diferentes géneros de texto e tipos de texto. Veremos, de seguida, em que se distinguem estas designações.

Antes de abordar os conceitos anteriormente referidos, começaremos pelo conceito de texto. Segundo Silva (2019, p.228), “a especificidade de um texto relativamente a outras formas de expressão e comunicação decorre de ele integrar signos linguísticos”. É a partir deste composto de signos linguísticos que: i) o texto se constitui como um produto verbal; ii) cada texto é produzido numa situação de comunicação singular, isto é, tendo em consideração diversos fatores como o tempo e o espaço, “a relação socioprofissional que existe entre os interlocutores e os objetivos que pretendem atingir” (Silva, 2019, p.228); iii) cada texto circula em suporte oral ou escrito; iv) cada texto é produzido por um ou mais locutores; v) cada texto possui uma extensão indeterminada, isto é, a sua extensão pode variar consoante o tipo de texto que pretendemos escrever; vi) cada texto forma uma unidade semântica; vii) cada texto configura uma unidade pragmática, o que equivale a dizer que concretiza um ato de fala.

Desta forma, os géneros textuais enquadram-se como uma classe do texto que apresenta múltiplas propriedades, “sendo essas propriedades de natureza heterogénea” (Silva, 2019, p.229), isto é, apresentam dimensões distintas, sejam elas externas ou internas.

Na tabela 1, Silva (2019) apresenta dois autores fundacionais com duas perspetivas diferentes em relação às propriedades que os géneros textuais apresentam.

Bakhtin (1986)	Adam (2001)
O tema A estrutura do texto O estilo adotado	Enunciativa Pragmática Semântica Composicional Estilístico-fraseológica Material Metatextual Peritextual

Tabela 1 - Propriedades dos gêneros textuais (Silva, P., 2019, p.233)

Bakhtin (1986) apresenta três dimensões, todas elas ligadas a uma única dimensão – interna – que “podem ser diretamente detetadas nos textos do gênero causa” (Silva, 2019, p.233), a saber: o tema, a estrutura do texto e o estilo adotado.

Já Adam (2001) refere oito dimensões, duas destas referentes a dimensões externas e as restantes a dimensões internas, sendo que nas externas, a “enunciativa inclui critérios como a área de atividade socioprofissional em que um texto é produzido e em que circula, e o papel socioprofissional que os interlocutores assumem” (Silva, 2019, p.233); em relação à segunda dimensão externa, “a componente pragmática integra os objetivos que se pretende atingir com o texto” (Silva, 2019, p.233).

As restantes dimensões referem-se a componentes internas. Estas “dizem respeito aos temas abordados e à sua (não-)ficcionalidade (componente semântica), à distribuição e articulação dos conteúdos (componente composicional), a aspetos de natureza microlinguística, como a seleção lexical e as construções sintáticas usadas (componente estilístico-fraseológica), etc.” (Silva, 2019, pp.233-234).

Com isto, “fica evidenciado que, para se caracterizar os textos de um dado gênero, não é suficiente explicitar as propriedades internas que tipicamente manifestam” (Silva, 2019, p.234). Por conseguinte, é necessário ter-se em consideração as “propriedades da situação de comunicação [...] [que] são decisivas, quer para se caracterizar um dado gênero, quer para se compreender os motivos pelos quais os textos de um gênero manifestam especificamente essas propriedades internas e não outras” (Silva, 2019, p.234).

Perante o que foi referido até aqui, podemos considerar que os géneros textuais “são realizações linguísticas discursivas definidas por propriedades sociocomunicativas, realizadas por textos empíricos que cumprem determinadas funções perante atos discursivos diferentes” (Pinhão, 2015, p.82). Isto ao contrário dos tipos de texto que se caracterizam por serem “construções teóricas que surgem como realizações linguísticas intrínsecas” (Adam, 1992, citado por Pinhão, 2015, p.82), concretizados por “regras de manipulação” dos aspetos lexicais, sintáticos, relações lógicas, e tempos verbais, fazendo parte de uma composição pragmática (Pinhão, 2015, p.82).

Werlich, distingue cinco tipos de texto (a saber: textos narrativos, textos descritivos, textos argumentativos, textos expositivos e textos instrucionais). Definidos, pelo autor, da seguinte forma:

Textos narrativos	Encontram-se associados ao processo cognitivo de perceção dos acontecimentos no tempo, sendo textos cuja intriga que se desenrola num determinado período de tempo.
Textos descritivos	Encontram-se ligados ao processo do conhecimento acerca da perceção das entidades no espaço.
Textos argumentativos	Apresentam-se ligados à tomada de posição por parte do locutor, pelo que tentam persuadir o alocutário.
Textos expositivos	Decorrem da análise e síntese de representações concetuais.
Textos instrucionais	Estão relacionados com a antevisão de comportamentos futuros; a sua estruturação e planificação inclui a ordenação cronológica de eventos.

Tabela 2 - Tipos de Texto (Pinhão, 2015, p.75)

Segundo Marcushi (2002) género textual e tipo textual diferenciam-se do seguinte modo:

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem ou sequências lingüísticas de enunciados e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Tabela 3 - Diferença entre Tipos Textuais e Géneros Textuais (Marcushi, 2002)

Como teremos oportunidade de verificar aquando da análise dos aspetos relativos ao domínio da Escrita nas Aprendizagens Essenciais, neste documento prevê-se que, ao longo do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, os alunos aprendam a produzir textos de diferentes géneros textuais, assim como de diferentes tipos textuais, pelo que importa clarificar esta distinção entre tipos e géneros textuais.

1.3. Processos de Escrita

1.3.1. Planificação

A planificação é o primeiro aspeto a ter em consideração e atenção quando se pretende elaborar uma produção escrita: efetivamente, esta “é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18).

Dependendo da proposta de escrita apresentada aos alunos, a planificação pode ser construída individualmente ou em grupo. Independentemente da mobilidade escolhida, os alunos devem ser orientados no sentido de reconhecer a sua importância, salvaguardando-se, por exemplo, que esta etapa da elaboração do texto deve resultar num produto escrito, sob forma mais ou menos esquemática, que também deve ser anexado ao texto, levando assim os alunos a reconhecer e a valorizar as várias etapas do processo de escrita e não apenas o produto final.

1.3.2. Textualização

A textualização “é dedicada à redação propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18).

Assim sendo, o aluno deve ter em atenção os seguintes aspetos:

Explicitação de conteúdo	Formulação linguística	Articulação linguística
mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram ativadas e registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento.	a explicitação do conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto.	um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.

Tabela 4 - Exigências da textualização (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18)

1.3.3. Revisão

Esta fase remete para a reflexão do aluno em relação à sua produção escrita, tendo em conta que, para ter sucesso na mesma, o aluno “deve reler, deve avaliar e deve proceder a alguma eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (Ferreira, Silva, Matos, Couto & Martins, 2019, p.79). Os aspetos anteriormente referidos devem estar interligados com a planificação inicialmente criada, para que assim haja um “confronto com os objetivos e organização então estabelecidos, mas não se encontra necessariamente limitada ao plano inicial, devido ao carácter transformador do próprio processo (Barbeiro & Pereira, 2007, p.19).

A revisão do texto é fundamental num processo de escrita, quer esta seja feita no final ou durante a produção escrita, porque é no decurso da mesma que os alunos desenvolvem a capacidade de analisar o que escreveram, avaliando

assim a adequação ou o rigor do que se quis dizer (Niza, Segura & Mota, 2011, p.39).

Assim, é ao longo da releitura que a reescrita surge. A releitura tanto pode ser realizada por quem escreve como por alguém que esteja a ter contacto com o texto pela primeira vez, para que, através daquilo que leu, e após esclarecimentos do aluno, forneça apoio e dicas de melhoria a fim de que, assim, o texto se torne mais eficaz naquilo que se quer transmitir.

A revisão do texto permite, pois, prestar mais “atenção às propriedades linguísticas do texto, quer quanto à sua forma, quer quanto à sua estrutura lógica. [...] Revê-se, não só porque se descobre um erro, mas porque se encontra uma maneira de dizer melhor o que já se disse” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.40).

Desta forma, rever e (re)escrever são processos complexos, “dado que implicam planificação, escrita, leitura, eventualmente nova planificação e reescrita, sem que estes processos se sucedam segundo uma ordem pré-estabelecida” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.41).

1.4. Ensino e Aprendizagem da Escrita

1.4.1. Importância da Escrita no Início da Escolaridade

A estimulação para o domínio da escrita surge no Pré-Escolar, sendo formalizada a partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com práticas mais constantes, que fazem com que os alunos evoluam no domínio da escrita, dado ser este um dos pilares na plena proficiência de qualquer língua.

No entanto, a escrita não deve ser vista apenas como a utilização de “regras da língua, ou, mesmo, como a imitação de modelos textuais e literários; ela tem de ser também observada sob o ângulo da apropriação de um instrumento por um sujeito com o qual estabelece uma relação complexa” (Pereira, 2008, p.11). Efetivamente, a aprendizagem da escrita passa pela construção de um objeto conceptual, que entra em outro tipo de intercâmbio linguístico e cultural (Ferreiro, 2001, citado por Pereira, A., 2008, p.11).

Pelo facto de a escrita não ser uma tarefa fácil de executar, porque “os textos são construções culturalmente convencionalizadas, que obedecem a determinadas regras, códigos e convenções, e cuja aprendizagem não se

desenvolve espontaneamente” (Simões & Azevedo, 2009, p.89), estas tarefas devem requerer, desde cedo, uma especial atenção dentro de sala de aula.

Segundo Amor (2006, p.110), “escrever consiste numa atividade de resolução de problemas; escrever é uma atividade orientada para um fim – isto é, tem um alvo e uma intenção – a desenvolver de modo faseado.”

As orientações curriculares oficiais desempenham um importante papel, ao prever descritores do desempenho que se espera ver atingidos em cada etapa do percurso, pelo que se apresenta, de seguida, a distribuição dos referidos descritores para os dois ciclos do Ensino Básico que revelam para o presente relatório.

1.4.2. O domínio da Escrita nas Aprendizagens Essenciais

Segundo as Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente ao domínio da escrita é expectável que, no final deste Ciclo,

os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, elaborar respostas e perguntas em contexto escolar, escrever cartas/e-mails a amigos e familiares, formular uma opinião), o que implica o desenvolvimento de competências específicas (compor um texto com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular; cumprir as normas, como ortografia, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua) (Direção Geral-Educação, 2018, p.3).

Assim, relativamente ao 1.º e 2.º anos de escolaridade, estes “funcionam como um continuum no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita” (Direção Geral-Educação, 2018, p. 3).

Assim, ao longo destes dois anos de escolaridade, pretende-se, ao nível do domínio da escrita, que os alunos saibam “escrever pequenos textos para a apropriação progressiva da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita” (Direção Geral-Educação, 2018, p. 4).

1.º ano	2.º ano
Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.	
Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema-grafema	Indicar as possibilidades de representar na escrita as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes.
Identificar especificidades gráficas do texto escrito (direccionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica-margens, linhas, espaçamento- e fronteira de palavra).	Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til.
Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva e através de digitação num dispositivo eletrónico, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação. Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização.
Planificar, redigir e rever textos curtos com a colaboração do professor.	Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar). Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista.
Elaborar respostas escritas a questionários e a instruções, escrever legivelmente com correção (orto)gráfica e com uma gestão correta do espaço da página.	

Tabela 5 – O domínio da Escrita nas Aprendizagens Essenciais 1.º e 2.º anos (Ministério da Educação, 2018, p.7)

Apesar de, nas Aprendizagens Essenciais, os descritores de desempenho não aparecerem nesta sequência, na tabela 5 apresenta-se a forma como os alunos adquirem o domínio da escrita numa fase inicial, tendo como ponto de partida o grafema e depois o dígrafo, ambos em associação com os respetivos fonemas, sendo crucial para o processo da aquisição da escrita a capacidade de automatizar a correspondência entre o universo dos sons e das letras/dígrafos.

A produção de texto só surge a partir do 2.º ano de forma independente, pois, no 1.º ano, o processo de desenvolvimento da escrita centra-se sobretudo na apropriação das convenções ortográficas. Ainda que muito suportados pela orientação do professor, os alunos já começam, no entanto, a familiarizar-se com os processos de escrita (planificação, textualização e revisão) incorporando a pontuação e a correta gestão da mancha gráfica.

O domínio da escrita, durante estes dois primeiros anos de escolaridade, ainda está muito associado ao domínio da leitura, existindo uma relação estreita entre os dois, tendo em conta que os alunos adquirem a leitura e a escrita em simultâneo.

Relativamente ao 3.º e 4.º anos de escolaridade, no domínio da escrita, é expectável que os alunos desenvolvam competências “que incluam saber escrever de modo legível e saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas para este ano de escolaridade” (Direção Geral-Educação, 2018, p. 4).

3.º ano	4.º ano
Indicar as diferentes possibilidades de representar graficamente os fonemas para as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes.	
Registar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão. Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento.	Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo. Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.
Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (gráfica, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares de escrita. Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.	

Escrever textos gêneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes.	Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e discurso indireto.
Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, musical, plástica).	
Expressar opiniões e fundamentá-las.	Usar frases complexas para expressar sequências e relações de consequência e finalidade.

Tabela 6 – O domínio da Escrita nas Aprendizagens Essenciais 3.º e 4.º anos (Ministério da Educação, 2018, pp.10-11)

Apesar de já serem capazes de elaborar pequenas produções escritas desde o 1.º ano de escolaridade, a partir do 3.º ano, as produções escritas começam a ser trabalhadas com maior frequência, envolvendo diversos gêneros textuais, incluindo os processos de escrita que já vão sendo introduzidos no início deste ciclo de ensino. Outro aspeto que é igualmente trabalhado no 3.º e 4.º anos de escolaridade, é o rigor na utilização correta das formas de representação escrita e a organização dos textos.

Com isto, podemos verificar que os alunos, ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico, são confrontados com os processos de escrita (planificação, textualização e revisão) para a realização de produções escritas, meio facilitador para que consigam organizar as suas próprias ideias, para, posteriormente, serem capazes de, por um lado, redigir um texto sem perderem o foco no tema e, por outro, de o rever no final.

Relativamente ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, é expectável que, no final deste Ciclo, os alunos, no domínio da escrita, “tenham atingido o domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para a escrita de textos de diversos gêneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica” (Direção Geral-Educação, 2018, p.3).

Já, no 5.º ano de escolaridade, os alunos desenvolvem competências de escrita que incluem “saber descrever, elaborar uma narrativa com descrições (e

eventualmente diálogo) e manifestar uma opinião fundamentada em argumentos válidos” (Direção Geral-Educação, 2018, p.4).

No 6.º ano de escolaridade, os alunos deverão desenvolver competências de escrita “que inclua[m] obrigatoriamente saber escrever para transmitir conhecimento (resumos, sínteses, textos elaborados para exposição de conhecimentos e ideias), para defender uma opinião fundamentada, para narrar” (Direção Geral-Educação, 2018, p.4).

5.º ano	6.º ano
Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização. Aperfeiçoar o texto depois de redigido.	Utilizar sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos.
Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação. Escrever textos organizados em parágrafos de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa.	
Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conetores de tempo, de causa, de explicação e de contraste. Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais.	Escrever textos de carácter narrativo, integrando o diálogo e a descrição.
Escrever textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão coerentes, individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista.	Produzir textos de opinião com juízos de valor sobre situações vividas e sobre leituras feitas.
	Utilizar processadores de texto e recursos Web para a escrita, revisão e partilha de textos. Intervir em blogues e em fóruns, por meio de textos adequados ao género e à situação de comunicação.

	Redigir textos de âmbito escolar, como a exposição e o resumo.
--	--

Tabela 7 – O domínio da Escrita nas Aprendizagens Essenciais 5.º e 6.º ano (Ministério da Educação, 2018, pp.10-11)

Ao longo do 2.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos devem, naturalmente, continuar a recorrer aos processos de escrita (planificação, textualização e revisão) nas suas produções escritas, esperando-se, aliás, que sistematizem tais procedimentos (no 6.º ano, os alunos devem “utilizar sistematicamente” os mesmos).

É de salientar que os alunos já estão familiarizados com os processos de escrita desde o início da escolaridade e que estes devem ser aplicados, principalmente à medida que vamos complexificando o processo, articulando as dimensões micro (gráficas e ortográficas) e a dimensão macro (textual).

O rigor na utilização correta das formas de representação escrita e na organização dos textos mantém-se no 5.º ano, sendo aspetos que, naturalmente, devem ser lembrados e reforçados ao longo do 6.º ano, ano a partir do qual as produções de textos começam a ser mais variadas, com a introdução de distintos géneros textuais.

De forma a ter uma melhor perceção dos descritores ou dimensões que maiores dificuldades apresentam, em termos de desempenhos dos alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, serão, de seguida, analisados os resultados das provas de aferição disponíveis dos últimos anos, no que ao domínio da Escrita diz respeito.

1.4.3.O domínio da Escrita nas Provas de Aferição

No âmbito da informação recolhida e tratada pelo IAVE (Instituto de Avaliação Educativa), “os resultados das provas de aferição são apresentados por ano de escolaridade e por domínio de cada disciplina/área disciplinar e estão organizados tendo em consideração as categorias que enquadram o desempenho dos alunos” (IAVE, 2017, p. 1). Na figura 1, apresentam-se os resultados dos estudantes do 2.º ano relativamente ao domínio da escrita compreendidos entre 2016 e 2021 (de salientar que, em 2020, a ausência de dados justifica-se pelo facto de as provas não terem sido realizadas devido à pandemia).

As categorias que enquadram o desempenho dos alunos são as seguintes:

C – Conseguiram responder de acordo com o esperado;

CM – Conseguiram responder de acordo com o esperado, **mas** podem ainda melhorar;

RD – Revelaram dificuldades na resposta;

NC/NR – Não conseguiram responder de acordo com o esperado / Não responderam

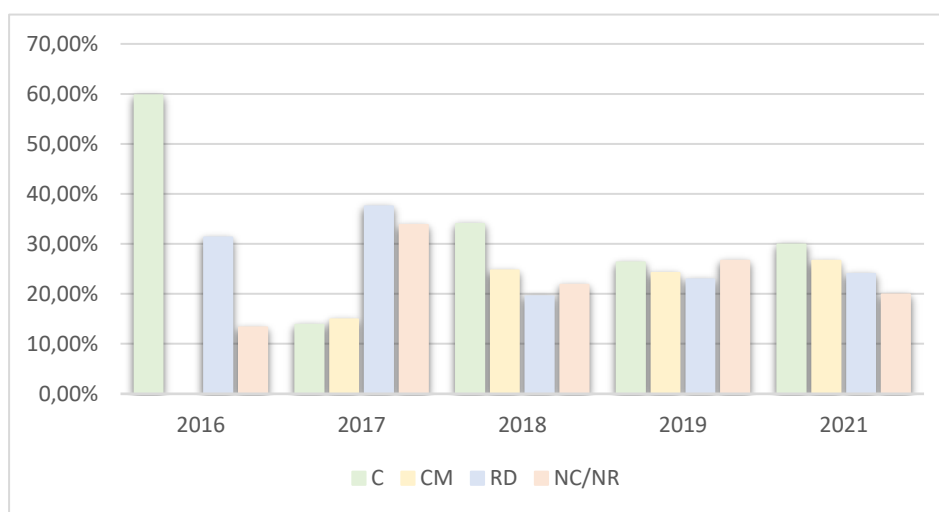


Figura 1 - Desempenho dos alunos do 2.º ano de escolaridade no domínio da escrita entre 2016 e 2021

Relativamente aos resultados dos alunos do 2.º ano correspondentes ao ano de 2016, podemos verificar que perto de 60% dos alunos conseguiram responder de acordo com o esperado, naquela que é a taxa de sucesso mais elevada registada no período dos cinco anos considerados. Contudo, na análise deste dado, deverá ser tido em consideração que esta elevada percentagem resulta, muito provavelmente, da fusão dos indicadores “Conseguiram responder de acordo com o esperado” e “Conseguiram responder de acordo com o esperado, **mas** podem ainda melhorar”, que, de 2017 em diante, surgem desdobrados nos resultados apresentados.

A partir de 2017, podemos observar várias oscilações quanto à percentagem de alunos do 2.º ano que conseguiram responder de acordo com o esperado, tendo em consideração que, nesse ano, 13,8% dos alunos atingiram esse nível de desempenho, verificando-se uma subida significativa (para 34%) em 2018, no número de alunos que revelaram esse mesmo desempenho. Em 2019, voltamos a verificar uma descida com 26,3% dos alunos a conseguirem responder com

este nível de desempenho, relativamente ao qual verificamos novamente uma ligeira subida dos resultados em 2021, com 29,9% dos alunos a atingirem desempenho máximo.

Quando analisamos a categoria CM (“CM – Conseguiram responder de acordo com o esperado, **mas** podem ainda melhorar”), observamos que este desempenho médio teve um aumento considerável de 2017 (com 14,9% a situarem-se neste nível de desempenho) em diante, estabilizando entre os 24,7% em 2018, os 24,20% em 2019 e 26,6% em 2021.

É relevante salientar que, em 2017, os valores percentuais mais elevados incidem nas categorias que assinalam dificuldades ou ainda que os alunos não conseguiram/não responderam, situação esta que inverteu consideravelmente a partir de 2018.

Ao longo dos anos, segundo os dados apresentados pelo IAVE, é possível verificar-se que, nas Provas de Aferição de Português relativas ao 2.º ano de escolaridade, em 2016, só 50% dos alunos redigiram um texto coerente e com título adequado, concluindo-se que as dificuldades estariam relacionadas com a compreensão das instruções.

Áreas disciplinares/Domínios		C	RD	NC/NR
		%		
Português	Compreensão do Oral	42,9	45,3	11,8
	Leitura	56,3	36,2	7,5
	Gramática	63,6	27,3	9,1
	Escrita	59,7	26,7	13,6

Tabela 8 - Alunos por categoria de desempenho (Provas de Aferição 2.º Ano de Escolaridade, 2016)

Áreas disciplinares/Domínios		C	CM	RD	NC/NR
		%			
Português	Compreensão do Oral	22,5	32,0	26,5	19,0
	Leitura e Iniciação à Educação Literária	23,2	39,3	29,6	7,8
	Gramática	20,5	18,4	38,3	22,7
	Escrita	13,8	14,9	37,5	33,8

Tabela 9 - Alunos por categoria de desempenho (Provas de Aferição 2.º Ano de Escolaridade, 2017)

Em 2016, 26,7% dos alunos revelaram dificuldades, percentagem que sobe significativamente no ano seguinte, com perto de 10% de diferença entre os dois anos conforme-se por observar da análise comparativa das tabelas 8 e 9.

Efetivamente, em 2017, cerca de 70% dos alunos (resultado da soma das parcelas “revelaram dificuldades” e “não conseguiram responder de acordo com o esperado / não responderam”), apresentaram dificuldades na produção textual e, apesar de, em 2018, ter existido uma melhoria em relação ao ano anterior, cerca de 41% dos alunos revelavam ainda dificuldades na produção de texto nos resultados relativos a este ano.

Em relação à categoria “não conseguiram/não responderam”, nos alunos do 2.º ano, esta também sofreu oscilações ao longo dos anos tendo existido um aumento do ano de 2016 (com 13% dos alunos enquadrados nesta categoria) para 2017 (com 33,8%), aumento este superior a 20%, sendo que, a partir de 2018, as percentagens destes desempenhos estabilizam: em 2018, situavam-se nos 21,8%, em 2019, houve uma ligeira subida para os 26,6% e, em 2021, passa para 19,9%.

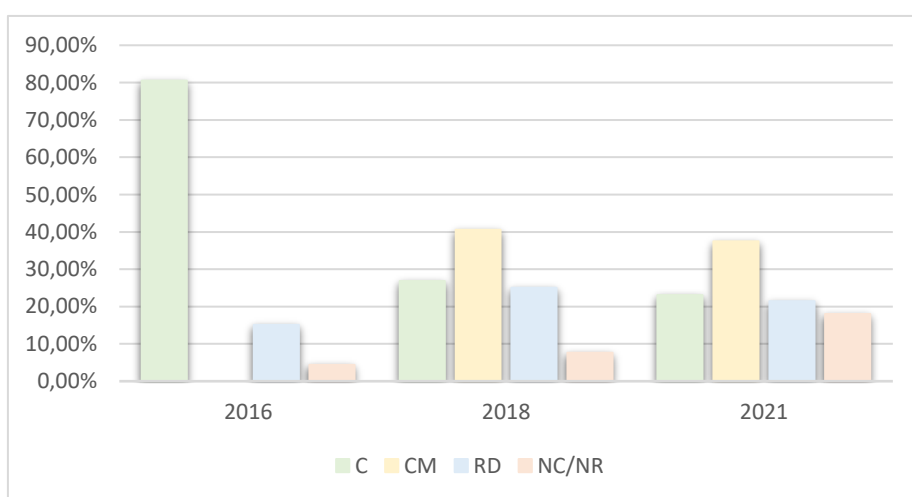


Figura 2 - Desempenho dos alunos do 5.º ano de escolaridade no domínio da escrita

Ao observarmos a figura 2 referente ao 5.º ano de escolaridade, podemos observar que, em 2016, 80% dos alunos conseguiram responder de acordo com o esperado, não tendo sido equacionada, nesse ano, o indicador relativo aos alunos que “conseguiram, mas podem ainda melhor”. Ainda em relação a este desempenho, podemos verificar uma ligeira descida entre o ano de 2018 e 2021, em que só 23% dos alunos atingiram nível intermédio.

Podemos ainda verificar que existe uma pequena oscilação no desempenho dos alunos relativamente às dificuldades: houve um aumento de cerca de 10% (de 2016 para 2018), que estabiliza em 2021, ano em que 21,4% dos alunos revelaram dificuldades.

No ano de 2016, as maiores dificuldades que os alunos apresentaram foi no parâmetro da Morfologia e Sintaxe, sendo que apenas 7% dos alunos manifestou “segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas, dominando processos de conexão interfrásica (como a concordância, a flexão verbal e as propriedades de seleção)” (IAVE, 2016, p. 21): 19% dos alunos não dominaram este parâmetro e 39% manifestou um domínio aceitável.

Relativamente aos resultados no 5.º ano de escolaridade, em 2016, 60% dos alunos “conseguiram redigir um texto estruturado de forma satisfatória, ainda que com algum desequilíbrio e descontinuidade no plano de progressão narrativa, segmentado, de forma não sistemática, as unidades do discurso” (IAVE, 2016, p. 21).

Quanto aos parâmetros Pontuação e Repertório Vocabular, os resultados são relativamente melhores em comparação com os restantes.

Em relação ao desempenho “não conseguiram/ não responderam”, este tem vindo a aumentar, tendo em conta que em 2016 só 4,4% dos alunos se enquadravam neste nível e, em 2021, a percentagem de alunos enquadráveis nesta categoria subiu para 18%.

Face aos dados apresentados, considerou-se oportuno contemplar, neste capítulo dedicado à revisão bibliográfica em torno do ensino e aprendizagem da Escrita, a questão do papel do professor. Efetivamente, a fim de conseguir competência.

1.4.4. O papel do professor

Como tivemos oportunidade de referir, quando se aborda o domínio da Escrita, em sala de aula, importa salientar que o aluno não é o único a ter um papel importante ao longo do processo: o professor também desempenha o seu. Tal implica que o próprio tenha conhecimento “das características do aluno enquanto escritor, ou seja, do seu relacionamento com a escrita, e [de que] o acompanhamento e o envolvimento que demonstrar nas tarefas de escrita desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem deste domínio da língua” (Barbeiro, 1999, p.76).

É então possível afirmar que, no processo de ensino-aprendizagem, se procede através de “relações entre os três actores” (Azevedo, 2010, p.19), segundo a seguinte interação:

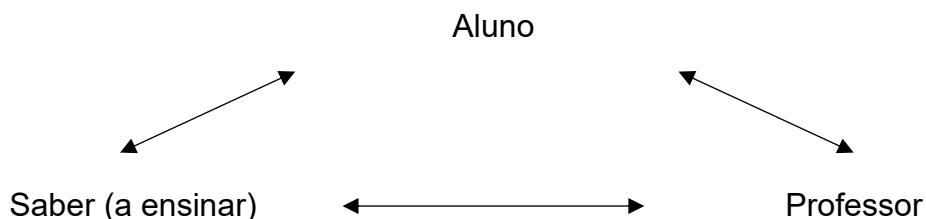


Figura 3 - Interação no processo de ensino-aprendizagem (Azevedo, p.19)

Ao longo do processo ensino-aprendizagem, os três vértices representados na figura acima devem interagir no desempenho dos seus respectivos papéis. Deste modo, segundo Schank e Cleary (1995), “o saber, a aprendizagem e o ensino estão intimamente ligados” (citado por Azevedo, 2010, p.20).

A aprendizagem, por si só, como processo, é um longo caminho que os alunos percorrem todos os dias: de acordo com Pinto (2003, p.5), a aprendizagem “é uma capacidade que pomos em ação quotidianamente para dar respostas adaptadas às solicitações e desafios que se colocam”. Ora, para que tal aconteça, é necessário que, em sala de aula, sejam proporcionadas situações de ensino que devem “ter sentido para quem aprende e só investindo a sua vontade e sendo motivado por essa situação o aluno aprenderá” (Azevedo, 2010, p.23). Partindo desta linha de pensamento, para que este “sentido seja construído, é necessário que a situação de aprendizagem corresponda a um propósito que o aluno deseja atingir, propósito que se pode inscrever na ordem da realidade, do imaginário ou/e simbólico” (Azevedo, 2010, p.23).

Deste modo, é importante refletir sobre o papel que o professor tem ao longo da aprendizagem da escrita, nomeadamente a prestação que este deve ter ao longo de uma aula de escrita criativa.

Segundo Cardoso (2011), “o professor deverá ter uma postura descontraída. É importante que o professor realize os mesmos exercícios de escrita que as crianças. Será um modo de estas se sentirem menos inibidas, pois o professor estará sujeito aos mesmos constrangimentos que elas” (p.31). A partir do

momento em que o professor faz a proposta de escrita, este assume um papel de

orientador da atividade, ou seja, o professor apenas dá estímulos mentais, para que o aluno reconheça os problemas e formule ele as questões. O professor deverá estimular a iniciativa própria do aluno e não deverá ser ele a fornecer as respostas para os problemas que vai apresentando (Cardoso, 2011, p.31).

Neste sentido, o professor durante uma aula de escrita criativa, “poderá andar pela sala e ajudar as crianças ouvindo, apoiando e guiando” (Cardoso, 2011, p.31), e assim tornar-se orientador.

No decorrer das atividades, de acordo com Martins (2000) & Moraes (2001) o professor deve:

perceber as motivações dos seus alunos; dar a oportunidade aos seus alunos de levantarem questões, de elaborarem e testarem hipóteses, de discordarem e avaliarem criticamente os exercícios, ou seja, [deve] valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e ideias; dar tempo aos alunos para pensarem e desenvolverem as suas ideias criativas; ser original e não ater-se aos critérios de ninguém; instigar curiosidade nos seus alunos; criar um ambiente de respeito e aceitação mútuos; saber dar solução, de forma construtiva, aos acontecimentos imprevistos; organizar e apresentar de uma forma atrativa a matéria; encorajar os alunos a refletirem sobre o que gostariam de conhecer melhor; desenvolver nos alunos o pensamento divergente, ou seja, a habilidade de pensar em termos de possibilidades, entre outros (citado por Cardoso, 2011, pp.31-32).

Conforme referido anteriormente, o papel que o professor apresenta ao longo do processo de escrita difere consoante as necessidades dos alunos e a fase do processo de escrita.

Deste modo, ao que toca às três fases do processo de escrita, o docente, ao longo da planificação “deveria ajudar as crianças a adquirir ideias, estimulando-as a fazer perguntas adequadas acerca da sua própria experiência e na aquisição de métodos de organização do texto” (Azevedo, 2010, p. 91).

Bereiter & Scardamalia (1983), apresentam duas estratégias distintas durante a planificação do texto, sendo estas: a estratégia de explicitação de conhecimento e a estratégia por transformação do conhecimento, as quais apresentam as seguintes características:

Explicitação de conhecimento	Transformação do conhecimento
- Reduz a tarefa a um certo número de tópicos e, de seguida, ao que se sabe sobre cada um deles; - Estratégia linear, visto que os elementos do problema são tratados isoladamente; - Apresenta restrições de baixo nível (sintaxe e semântica) em detrimento das restrições de alto nível (representação dos objetivos em vista na redação do texto); - Permite que as crianças ultrapassem as dificuldades na aprendizagem da escrita.	- Envolve uma escrita subordinada à concretização de determinadas intenções, com definição de objetivos que terão de ser alcançados através do processo de composição.

Tabela 10 - Estratégia de explicitação do conhecimento e transformação do conhecimento de Bereiter e Scardamalia (1985)

A diferença entre estas duas estratégias reside nas atividades de formulação e resolução de problemas associados a estratégias de transformação do conhecimento. Segundo Azevedo (2010, p.92), “este tipo de estratégia envolve uma escrita subordinada à concretização de determinadas intenções, com definição de objetivos que terão de ser alcançados através do processo de composição, o que não acontece na estratégia de explicitação do conhecimento, em que não está presente”.

Para além das estratégias enunciadas, vários autores defendem que o professor deverá recorrer a três métodos de ensino, sendo estes: exemplificar técnicas de escrita; instruir, isto é, trabalhar diretamente com os textos produzidos pelos alunos; e oferecer apoio ao aluno, sempre que necessário, para que ele tenha sucesso na sua tarefa. À medida que o aluno é capaz de assumir o controlo do processo, este apoio poderá ser retirado (Azevedo, 2010, p.93).

Relativamente à textualização, Azevedo & Teixeira (2011, p.27) referem que o professor “deve acompanhar o aluno neste processo estabelecendo uma contínua articulação entre o que está escrito e o que é previsível que ele

escreva”, porque “é o processo que deverá ser melhorado e não o produto” (Squire, 1983 cit. Azevedo, 2010, p.96).

No decorrer deste processo, o professor, pode assumir diferentes estratégias, de forma, a ir ao encontro daquilo que os alunos necessitam, realçando que nos primeiros anos de escolaridade, “o professor deve ele próprio escrever, podendo empenhar-se nesse acto na própria sala de aula, com os alunos” (Barbeiro, 1999, p.77).

O trabalho colaborativo entre o professor e o aluno pode ter lugar “no início do processo de ensino-aprendizagem em virtude das limitações do aluno quanto à capacidade de construir um texto escrito, o que leva o professor a apoiá-lo não apenas em relação às exigências de superfície, mas também na explicitação de ideias” (Barreiro, 1999, p.77).

Azevedo (2010, p.96) cita diversos autores que defendem o papel do docente “na exemplificação de modelos de escrita (*modeling*), sobretudo se, no seu ensino, tem como objetivo ajudar os alunos a evoluir para uma forma de escrita mais reflexiva”. Desta forma, poderá auxiliar os alunos na construção do “conhecimento acerca da escrita, aprendendo [estes] a refletir sobre o tema que terão de desenvolver, levando em linha de conta as exigências que numa determinada situação de comunicação lhes coloque e aprendendo, em última análise, sobre o seu próprio processo de escrita”.

O modelo de texto que o professor cria, apresenta como objetivo “ajudar os alunos [...] as exemplificações feitas pelo professor poderão ser extremamente úteis, pois, ao escrever diante dos alunos e refletindo em voz alta, o professor dá a conhecer o processo de composição que segue, ao produzir um determinado texto” (Azevedo, 2010, p.97).

Porém, na aplicação desta estratégia, o professor assumirá “o papel de interlocutor, cuja atenção também incide sobre o texto escrito, colaborando na descoberta da resolução do problema ou desencadeando esse processo” (Barbeiro, 1999, p.77), sem excluir que a colaboração entre o professor e o aluno, poderá abranger a “cooperação entre as próprias crianças” (Barbeiro, 1999, p.77).

Quanto ao processo de revisão e, tendo em consideração, que é a revisão que exige um “maior controlo de saberes disponíveis, tanto declarativos como processuais, não podendo basear-se na intuição, e sabendo-se que as crianças têm dificuldade na realização desta tarefa [...], vários são os autores que referem estratégias de facilitação para a realização desta atividade” (Azevedo, 2010, pp. 101-102).

As estratégias que o professor adota podem ser múltiplas. Estas podem passar pela utilização de fichas para revisão do texto produzido, “listas de verificação a serem utilizadas como guias no trabalho”, como referem JoAnne & Meltzer (1993), citado por Azevedo, 2010, p.102, assim como modelos de correção, que podem ser explorados e comparados de forma positiva com os alunos.

Uma outra estratégia poderá passar pela demonstração, aos alunos, de “duas frases no quadro (retiradas de trabalhos dos alunos ou relacionadas com a unidade didática em curso), para serem por eles corrigidas” (Azevedo, 2010, p.103).

Cabral (1994), propõe que os instrumentos utilizados ao longo do processo de revisão a explorar pelos alunos sejam “adequados e que lhes seja facultado tempo nas aulas que será especificamente dedicado à revisão das suas produções, comportando uma leitura crítica, deteção de incorreções e aperfeiçoamento dos textos que se traduzirá numa nova textualização” (citado por Azevedo, 2010, pp.102-103).

Durante o processo de escrita, é possível afirmar que o docente apresenta múltiplos papéis ao longo das fases de planificação, textualização e revisão. Segundo Grabe & Kaplan² (1996) ao planear um currículo de escrita, o professor deve, em vários momentos, ser um motivador, um intérprete da tarefa, um *designer* de tarefas significativas, um organizador, uma fonte de recursos, uma pessoa de apoio, um avaliador e um leitor de informações (citado por Azevedo, 2010, p.110).

² Tradução nossa do original: “in planning a writing curriculum, the teacher must at various times be a motivator, an interpreter of the task, a designer of meaningful tasks, an organizer, a resource, a support person, an evaluator, and a reader for information.”

1.4.4.1. O trabalho colaborativo

Ao longo dos anos, a aprendizagem colaborativa tem mostrado ser uma mais-valia no meio escolar, nomeadamente para o sucesso dos alunos, quer nas aprendizagens que constroem ao longo da escolaridade, quer para o desenvolvimento de competências ocultas no currículo tais como: a criação de um contexto favorável a diversas aprendizagens, que são consideradas importantes para a vida em sociedade (Bessa & Fontaine, 2002); o desenvolvimento da autoestima e do autoconceito, da autoeficácia, da motivação e alteração das atitudes dos alunos perante as aprendizagens (Bessa & Fontaine, 2002).

Segundo Lerner (1997), trabalhar em grupo significa estabelecer as condições para que os alunos se possam conhecer e coordenar diferentes pontos de vista entre os sujeitos envolvidos e assim consigam confrontar diferentes hipóteses (citado por Kowszyk & Vásquez, 2003, ³).

Nesta linha de pensamento,

o trabalho em grupo ainda durante a produção, a organização de diálogos, debates, comentários e sugestões tendo como objetivo e/ou ponto de partida os textos criados (ou em criação) pelos próprios alunos constituem vias para desencadear e aprofundar a fundamentação metalinguística, consciencializando a influência da pluralidade de factores intervenientes no processo de escrita (Barreiro, 1999, p.237).

Para além do referido, “a produção de um texto de forma coletiva é um processo que exige partilhar ideias, confrontá-las com as dos outros e entrar em negociações para chegar a um consenso, o que conduz ao desenvolvimento do pensamento crítico” (Fernandes, Sá, França & Lima, 2010, p.36).

Este tipo de trabalho em sala de aula, para a maioria dos alunos é vantajoso, isto, porque “um individuo só poderá ser bem-sucedido na realização dos seus objetivos, se os outros também o forem e vice-versa” (Bessa & Fontaine, 2002, p.125).

³ Tradução nossa do original: “Desde los postulados piagetianos (Lerner, 1997), el trabajo en grupos significa establecer las condiciones para que se conozcan y coordinen los diferentes puntos de vista de los sujetos involucrados y se confronten distintas hipótesis.”

Segundo Roldão (2006, citado por Carrilho, 2011, p. 38), para que o trabalho colaborativo resulte, é necessário que exista:

- a) um esforço conjunto e articulado;
- b) a mobilização de conhecimentos entre todos os elementos;
- c) o levantamento de novos e imprevistos problemas, onde é necessário novas pesquisas e discutir novas soluções entre todos os elementos do grupo;
- d) o reconhecimento dos erros (por vezes da responsabilidade de um dos elementos) e o imediato esforço coletivo para os superar com uma nova alternativa de ação;
- e) a responsabilidade de cada um e de todos nos falhanços e nos sucessos, sem prejuízo dos contributos específicos de cada um;
- f) a centralização da ação profissional no seu destinatário que é quem a ela tem direito.

É importante referir que aspetos como: respeitar a opinião dos outros e saber ouvi-los; assim como o reconhecimento dos erros e as falhas que podem surgir ao longo ou no final do trabalho – devem ser trabalhados com os alunos à medida que o trabalho colaborativo é implementado dentro de sala de aula ou em outras circunstâncias que exijam estas aptidões por parte dos alunos.

1.4.4.2. A dimensão social da Escrita

A partir do momento em que a linguagem escrita surge como uma fonte de informação e comunicação para o ser humano, esta pode ser vista como sendo parte integral de um processo social.

Segundo Bakhtin (1997, citado por Rodrigues, 2012, p.2), a linguagem escrita é social devido à natureza interativa e “dialógica”, por dois motivos: o primeiro deve-se pelo facto da maioria dos textos ou enunciados não serem independentes dos outros textos ou enunciados já existentes (pois estes interligam-se em diversas áreas de conhecimentos, o que torna possível a sua interpretação); o segundo, porque os textos são polifónicos, isto é, são uma reunião das diferentes vozes que surgem do contexto da situação comunicativa e que comunicam, por assim dizer, com o escritor do texto, encontrando-se em constante diálogo.

Por outro lado, Camp & Ribas (1993, p.16,⁴) afirmam que a utilização da linguagem escrita é complexa e que está integrada num contexto social através de práticas comunicativo-representativas, sendo a partir desta rede, em conjunto com a relação com os outros, que o ser constrói o seu conhecimento e o seu pensamento.

Ainda segundo as autoras (1993, pp.16-17,⁵), ao longo da aprendizagem interessa conhecer como é que os alunos constroem o seu saber e como utilizam a linguagem escrita enquanto forma de interação entre o adulto e os colegas, num contexto social e cultural, para dar sentido e significado à atividade de escrever interligada com a da aprendizagem.

Perante a importância que a escrita desempenha, é relevante destacar que o professor deve refletir sobre as seguintes questões: ensinar a escrever...para quê?; ensinar a escrever...o quê? e ensinar a escrever...como?

Em relação à primeira pergunta, Azevedo (2010, p.82) refere que a resposta a esta questão implica ter presente que a escrita “é uma prática linguística em que se visa (re)produzir um sentido, num espaço social dado, pressupondo uma competência jamais perfeita e acabada.”

Mas, para isso, a escola também tem de desempenhar as suas funções, proporcionando aos alunos não só um código linguístico, “mas também [códigos] sociais que lhe permitam sentir-se à vontade nas formas de sociabilidade em torno da escrita” (Azevedo, 2010, p.83). Efetivamente,

a escrita escolar não pode ser considerada como simples técnica de transcrição, situada fora do tempo e do espaço social. Pelo contrário, tem funções e finalidades sociais que não podem ser compreendidas senão em articulação com a análise do que a sociedade exige face à escola (Azevedo, 2010, p.83).

Relativamente, à segunda questão (“ensinar a escrever...o quê?”), numa primeira fase é importante que o professor proponha tarefas motivantes e, acima de tudo,

⁴ Tradução nossa do original: “El uso de la lengua es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativo-representativas. En este entramado el individuo construye su conocimiento, su pensamiento a partir de esta relación con los demás.”

⁵ Tradução nossa do original: “Desde el punto de vista de la enseñanza nos interesa, pues, conocer cómo cada niño o niña construye su saber de y sobre los usos del lenguaje escrito en interrelación con el adulto y con los compañeros, en un contexto social y cultural que dé sentido y significatividad a la actividad de escribir y a la de aprender.”

significativas para o aluno, pois é a partir destes que irá ser possível dar resposta e contribuir para:

- a necessidade de produção de textos significativos, considerando significativos os que provêm de uma vontade de comunicar verdadeiramente e que o destinatário possa compreender, uma vez que a linguagem deve fazer sempre sentido;
- a necessidade de tornar a escrita um acontecimento social, o que sucede sempre que o aluno escreve para transmitir uma mensagem a um ou a mais receptores ausentes, escrevendo o que quer que eles compreendam. A situação de comunicação é uma noção central, pois é ela que exerce a acção mais determinante sobre a organização da mensagem;
- a necessidade de envolver os alunos em projetos de comunicação estimulantes. (Azevedo, 2010, p.84)

Já numa segunda fase, posterior à produção escrita, mas com implicações na forma como a proposta de escrita é concebida e lançada, podemos referir a divulgação das produções dos alunos. Isto porque, enquanto estudante, “escreverá na escola para comunicar com outras pessoas, o que o levará a adaptar-se a diversos contextos de comunicação e a vários destinatários” (Azevedo, 2010, p.84). Na perspetiva do aluno, práticas de divulgação trarão gratificações como a:

- apreciação dos textos dos alunos pelos seus pares, mesmo que só seja realizada dentro de sala de aula, e
- a manifestação de dever cumprido e orgulho naquilo que são capazes de fazer, ao partilharem com a comunidade educativa os seus produtos.

Nesse sentido, o professor também desenvolve um papel crucial, principalmente quando estimula “a partilha de vivências, valorizando-as a ponto de merecerem ser contadas por escrito” e “o reconhecimento de que é importante discutir o trabalho a realizar com os alunos, com o objetivo não só de partilha de responsabilidades, mas também como forma de todos encontrarem sentido, interesse no que fazem” (Azevedo, 2010, p.85).

No que diz respeito à última pergunta (ensinar a escrever...como?), Azevedo (2010) distingue duas pedagogias da escrita: a pedagogia tradicional e a pedagogia renovada. A pedagogia tradicional, caracteriza-se, segundo Reuter

(1996), da seguinte forma: as relações entre a leitura e a escrita, na prática da redação e do ensino-aprendizagem, são pouco formalizadas; as representações dos alunos não são praticamente levadas em linha de conta e a reescrita encontra-se radicalmente excluída das práticas tradicionais ligadas à redação (citado por Azevedo, 2010, p.89).

Já a pedagogia renovada, segundo Simard (1990), caracteriza-se: pelo reconhecimento da prática escrita em situações de comunicação significativas; pela variedade de tipos de texto, tanto ficcionais como utilitários; e pela valorização explícita, pelo aluno, das suas próprias condutas de escrita e dos objetivos de aprendizagem subjacentes (citado por Azevedo, p.90).

Concluindo, é através da dimensão social da escrita que os alunos têm a oportunidade de se tornarem escritores mais competentes, colaborativos e conscientes do seu contexto. O professor deverá, igualmente, proporcionar aos alunos competências emergentes ao currículo, tais como: o desenvolvimento de habilidades de comunicação, a aprendizagem colaborativa, a motivação e o aumento de perspectivas que são promovidas através do *feedback* disponibilizado, quer pelos colegas de turma, quer pelos docentes.

1.4.4.3. A importância da avaliação/*feedback*

A avaliação tem um papel importante ao longo das aprendizagens, assim como o *feedback* que é proporcionado aos alunos, para que estes tenham um ponto de referência para a melhoria das próprias aprendizagens.

Contudo, no momento de avaliar, o rigor não deve ser entendido como inflexibilidade ou exigência desmedida, mas sim como uma posição crítica e reflexiva perante o papel da avaliação nos processos educativos, mais concretamente na avaliação dos estudantes (Gómez, 2006,⁶), o que faz da avaliação um processo complexo que envolve diversos fatores que não

⁶ Tradução nossa do original: “La rigurosidad no debe entenderse como inflexibilidad o exigencia desmedida al momento de evaluar, es más bien una posición crítica y reflexiva frente al papel de la evaluación en los procesos educativos y concretamente, en la evaluación de los estudiantes”

dependem somente da atividade do professor, mas também dos requisitos institucionais ou curriculares (Gómez, 2006,⁷).

Segundo Gómez (2006,⁸), a avaliação possibilita determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem na formação dos alunos, permitindo que o professor possa refletir sobre o seu próprio trabalho de forma a proporcionar um ensino melhor e assim promover uma evolução na aprendizagem dos alunos.

A avaliação formativa aplicada pelo professor é uma prática que deve ser integrada diariamente na sala de aula, para que o rendimento escolar não seja visto somente “como um número baseado em resultados que, fundamentalmente, refletem as classificações dos testes, mas como o crescimento mensurável do aluno ao longo do tempo” (Lopes & Silva, 2020, p. VIII).

Para isto, é de realçar que a relação professor-aluno deve ter por base uma “relação de apoio, de entreaajuda à aprendizagem” (Lopes & Silva, 2020, p. VIII), para que o professor possa conduzir os alunos para o sucesso escolar. Sendo a avaliação uma componente fundamental do processo de ensino-aprendizagem, esta tem como objetivo “averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam” (Lopes & Silva, 2020, p.2).

De entre as diferentes formas de avaliar, a que melhor se enquadra (nomeadamente com as atividades de escrita, como um processo contínuo e de acompanhamento aos alunos) é a avaliação formativa, pois esta permite que os professores obtenham dados para utilizarem a fim de melhorarem as prestações dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

⁷ Tradução nossa do original: “proceso complejo que implica una serie de factores que no sólo dependen de la propia actividad del docente, sino también de ciertos requerimientos de tipo institucional o curricular”

⁸ Tradução nossa do original: “La evaluación se constituye en un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes”

Desta forma, a avaliação também tem necessariamente impacto nos alunos. De acordo com Crooks, 1998 (citado por Gómez, 2006, ⁹) esses efeitos são:

- Ativa ou consolida determinadas capacidades ou conhecimentos prévios;
- Estimula estratégias de aprendizagem;
- Ajuda os alunos a monitorizar o próprio processo e a desenvolver mecanismos de autoavaliação;
- Estimula sentimentos de superação;
- Influencia na escolha e no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de modelos de estudo;
- Influencia as capacidades dos alunos para reter e aplicar, em diversos contextos e de diferentes formas, os conteúdos aprendidos;
- Motiva para o aperfeiçoamento de áreas específicas e gerais do conhecimento.

Porém, para que a avaliação seja significativa para o aluno, é fundamental que esta seja acompanhada por um *feedback*, com o intuito de os alunos tomarem consciência das próprias aprendizagens, sendo apontados quer os aspetos positivos assim como os aspetos a serem melhorados. De facto, “um *feedback* constante e sistemático aos alunos quanto ao seu desempenho permitirá um acompanhamento efetivo das suas aprendizagens, bem como a criação de um ambiente propício ao seu bem-estar social e emocional, aumentando a sua autoestima e confiança” (Ministério da Educação, 2020, p.26).

Uma das dificuldades que o *feedback* apresenta está relacionada com a qualidade com que este é dado ao aluno para que, de facto, haja uma melhoria nas aprendizagens sendo fundamental considerar a relevância do *feedback* e a

⁹ Tradução nossa do original: “• Reativa o consolida ciertas habilidades o conocimientos previos.; • Estimula estrategias de aprendizaje.; • Ayuda a los estudiantes a monitorear su propio progreso y a desarrollar mecanismos de autoevaluación.; • Estimula un sentimiento de superación.; • Influye en la escogencia y desarrollo de estrategias de aprendizaje y modelos de estudio.; • Influye en la habilidad de los estudiantes para retener y aplicar, en diversos contextos y de formas diferentes, el material aprendido.; • Motiva a profundizar en áreas particulares y generales de conocimiento.”

capacidade que o professor tem em transmitir ao aluno comentários que estes possam entender e usar para melhorar as próprias produções (Gedye, 2015,¹⁰).

Por outro lado, nem sempre o *feedback* é comunicado da melhor forma - segundo Schussler (2009), as práticas de *feedback* que não motivem para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades por parte do aluno e não promovam uma relação professor-aluno baseada no respeito e na confiança podem ter um efeito adverso sobre o envolvimento académico dos estudantes.

É, pois, importante que o *feedback* esteja centrado no trabalho produzido pelo aluno e não no aluno em questão, porque este tipo de *feedback* “não será eficaz na promoção da aprendizagem” (Fonseca, Carvalho, Conboy, Salema, Valente, Gama & Fiúza, 2015, p.176).

1.4.4.4. A motivação dos alunos para a Escrita

O termo motivação é uma expressão conveniente para referir um conceito que geralmente é visto como uma característica humana muito importante, mas que ao mesmo tempo é imensamente complexo (Dornei, 2001,¹¹). É fundamental em qualquer processo de ensino-aprendizagem, independentemente da área curricular, pelo que se constitui como um desafio constante para o professor, pois a motivação é uma construção multidimensional caracterizada pela interação de múltiplos fatores, que podem ser tanto de ordem biológica, como de aprendizagem ou sociocognitiva (Pérez, 2012,¹²).

Tendo em consideração a complexidade do processo de aquisição e consolidação da escrita como ferramenta essencial ao longo da vida, é necessário motivar os alunos para esta aprendizagem, porque a motivação “é uma pré-condição para a aprendizagem. Assim sendo, quanto mais motivados

¹⁰ Tradução nossa do original: “relevance of the feedback, and the ability of the lecturer to provide the learner with comments that they can understand and use to improve.”

¹¹ Tradução nossa do original: “‘motivation’ is a convenient way of talking about a concept which is generally seen as a very important human characteristic, but which is also immensely complex.”

¹² Tradução nossa do original: “concibe como un constructo multidimensional caracterizado por la interrelación de múltiples factores, tanto de orden biológico como de aprendizaje o social-cognitivo.”

os alunos estiverem, mais alcançarão resultados satisfatórios em seu desenvolvimento escolar” (Gagné, 1985 in. Andrade, 2017, p.2).

Hayes (1996; 2006) define quatro áreas de motivação importantes para a escrita: 1) a motivação na escrita salientando a importância do sucesso na concretização das atividades, incluindo não só as respostas imediatas para atingir os objetivos naquele momento, mas também demonstrando a relevância que estes têm a longo prazo; 2) a interação entre objetivos, tendo em conta que a escrita envolve múltiplos objetivos que se interligam entre si e que independentemente do percurso que toma a ação, o aluno pode escrever para transmitir uma mensagem e pode fazê-lo de forma breve nas explicações e dar uma boa imagem de si próprio, porque a interação entre os objetivos, a facilidade e o interesse para alcançar cada uma das metas são definidas pelo escritor; 3) a possibilidade de os alunos elegerem os métodos e estratégias: geralmente os alunos alteram os percursos da ação recorrendo a mecanismos através dos quais conseguem identificar as vantagens e as desvantagens dessa mesma estratégia; 4) as respostas afetivas da leitura e da escrita, tendo em consideração que os alunos acreditam que são maus escritores e que escrever é um dom genético (citado por Fuertes, García & Martínez-Cocó, 2008, pp. 195-196).

Assim sendo, cabe ao professor criar práticas didáticas que motivem os alunos para a escrita, tendo em conta que a “motivação não é natural e automática nos alunos” (Dornyei, 2001), ou seja, é necessário criar-se um ambiente propício para uma atitude positiva perante a aprendizagem.

1.5. Criatividade e Escrita Criativa: dos conceitos às dimensões

1.5.1. Criatividade

Antes de procurar definir o que é a escrita criativa, consideramos fundamental numa primeira fase, definir criatividade, sendo esta uma das principais capacidades a serem estimuladas. Assim, criatividade “é uma competência complexa que envolve a capacidade de ousar fazer diferente - de partir para o desconhecido; de lidar bem com a ambiguidade - de suportar bem o incerto, o

imprevisível; e de conseguir exprimir a identidade - o modo de pensar e sentir de cada um - através de um meio, de uma forma” (Santos, 2008, p.5).

Com isto, consideramos que estimular a criatividade é como trabalhar um músculo, algo que precisa de ser exercitado, para se tornar mais eficiente, mais forte e capaz de se adaptar às mudanças e desafios propostos (Fonseca Santos & Serra, 2015).

Para Vygotsky, a atividade criativa realizada pelo ser humano pode estar associada quer a fatores externos quer a manifestações internas. Para o autor, qualquer criação humana “é um ato criativo, independentemente do que é criado: pode ser um objeto do mundo exterior ou uma construção da mente ou do sentimento que vive e se encontra apenas no homem” (Vygotsky, 2012, p.21).

Torrance (1988), por seu turno, chama a atenção para a complexidade envolvida na criatividade, defendendo que a criatividade “é um fenómeno com múltiplas facetas” (citado por Seabra, 2008, p.4), sendo que, para Money (1963), estas facetas partem, numa primeira fase, de uma situação criativa, onde são apresentados elementos de uma situação considerada complexa, que servirá de estímulo para os processos criativos facilitadores da expressão criativa.

Segundo este autor, segue-se o produto da criação, isto é, o produto da criatividade, que pode partir de uma ideia, teoria ou a apresentação de soluções para a resolução de um problema. Não existe um critério infalível que indique se um produto é criativo e em que grau, sendo esta uma das maiores dificuldades desta fase, porque a criatividade não pode ser medida com grande objetividade, pois depende de um conjunto de critérios dificilmente mensuráveis.

A terceira faceta tem por base o processo de criação, mais concretamente a criatividade como processo, que engloba operações mentais que compõem o “pensamento criativo”. Segundo Galvis¹³ (2007) este processo parte da atenção para desestruturar a realidade, processá-la e concebê-la de uma forma diferente e reestruturá-la para se produzir um resultado original e valioso. Em

¹³ Tradução nossa do original: “Si el pensamiento creativo parte de la atención para desestructurar la realidad, procesarla y concebirla de manera distinta y reestructurala para producir un resultado original y valioso, en consecuencia, se puede decir que el desarrollo de la creatividad debe originarse en un proceso intencional donde se tome conciencia de la capacidad de atender”.

consequência, pode afirmar-se que o desenvolvimento da criatividade deve originar um processo intencional no qual se tenha consciência da capacidade para participar.

Por fim, uma última faceta refere-se à pessoa criativa envolvendo todas as características psicológicas em termos absolutos ou relativos.

Nesse sentido, Aragón¹⁴ (2005), apresenta cinco etapas em que a criatividade pode ser trabalhada como um processo para alcançar uma solução de um determinado problema, sendo essas:

- 1) **Etapla de precisão:** Tem como objetivo que os sujeitos perceberam os problemas e procurar informação sobre esses esmos problemas;
- 2) **Etapla de formulação:** Nesta etapa, define-se e explicita-se com clareza o problema;
- 3) **Etapla de Hallazago:** Procura-se encontrar o máximo de alternativas possíveis para a resolução do problema;
- 4) **Etapla de avaliação:** Busca-se encontrar a solução mais adequada, avaliando todas as outras alternativas em função de critérios;
- 5) **Etapla de realização:** É nesta etapa em que se coloca em prática a alternativa mais adequada para resolver o problema.

A concretização destas etapas no decorrer de um processo criativo apresenta uma forma descontinuada e é tomada em consideração, de alguma maneira, em outras dimensões da criatividade (Aragón, 2005, p.121), que serão referidas de seguida.

Segundo Santos & Santos (2009, p.160),

a inovação criadora parte, essencialmente, da alteração da mentalidade do professor e do aluno, bem como do conceito de escola, permitindo um alargamento em todas as áreas das expressões, desde a plástica,

¹⁴ Tradução nossa do original:

“1) Etapa de percepción, En la que se busca que los sujetos perciban los problemas y aumenten su información respecto a éstos. (Inquietud ante el problema)

2) Etapa de formulación, En la que se define y expresa claramente el problema. (Preparación).

3) Etapa de Hallazago, En la que se pretende encontrar la mayor cantidad de alternativas de solución (Incubación)

4) Etapa de evaluación, Convergencia hacia la solución más adecuada, evaluando las alternativas a la luz de los criterios (visión e iluminación).

5) Etapa de realización, Que es la etapa de puesta en marcha de la alternativa de solución, que ha sido concebida como la más adecuada para la solución del problema. (Producción, verificación y distanciamiento)”

corporal, dramática, musical e linguística, produzindo criações, em diferentes domínios, que se refletem numa sociedade de cultura autorrenovada e inovadora, levando a um desenvolvimento humano integral.

1.5.1.1. As dimensões da Criatividade

Quando o docente propõe aos alunos uma proposta de expressão escrita, são ativadas dimensões que, segundo Barbeiro (1999, p.73), possibilitam “o alcance dos objetivos e não afastam as outras dimensões”. Nesse sentido, Barbeiro (1999), enumera três dessas dimensões, sendo estas: a dimensão comunicativa, a dimensão expressiva e a dimensão criativa.

A dimensão comunicativa apresenta como objetivo integrar “a escrita em contextos significativo, com finalidades de comunicação ou de aprendizagem que sejam claras para os estudantes. A escrita deve construir uma atividade natural e permanente” (Barbeiro, 1999, p.73).

Na dimensão expressiva, o ensino-aprendizagem da escrita não se centra exclusivamente no produto escrito: esta dimensão relaciona-se com a valorização pessoal e com o desenvolvimento cognitivo do aluno, que é proporcionado pela expressão escrita. “A escrita expressiva consiste na escrita para o próprio sujeito, como meio de construção da aprendizagem” (Barbeiro, 1999, p.75), colocando assim, a dimensão pessoal e cognitiva em destaque na escrita expressiva.

É na dimensão criativa que a escrita assume um papel importante para a expressão da criatividade, permitindo alargar as possibilidades de comunicação e de registo dos produtos criados. “O próprio processo de escrita potencia a inovação trazida pela consideração de novas relações suscitadas pela presença da linguagem sem que esteja consumada a finalidade comunicativa do texto escrito” (Barbeiro, 1999, p.75).

Nesse sentido, “a criatividade não é perspetivada apenas como um dispositivo, mas constitui uma faculdade do sujeito que pode ser desenvolvida e utilizada como instrumento de descoberta, de resolução de problemas, de auto-afirmação” (Barbeiro, 1999, p.75).

Na sequência do que foi anteriormente referido,

a construção de uma pedagogia baseada na criatividade não se esgota na procura de assimilação de conteúdos disciplinares por meios mais leves, mas implica o desenvolvimento de atitudes que levem ao conhecimento dos outros que vão ser co-participantes no percurso criativo, que possibilitem o descondicionamento, o levantamento de bloqueios, a fim de libertar a via da imaginação (Barbeiro, 1999, p.75).

Para que seja possível alcançar estas dimensões, importa refletir, na linha do que aqui temos vindo propor, sobre alguns aspetos essenciais, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, tais como: “o papel do professor, a autonomia do aluno, o lugar da avaliação, a possibilidade de reformulação e a relação entre a leitura e a expressão escrita” (Barbeiro, 1999, p.76).

Segundo Sternberg & Lubart (1991 citado por Nogueira & Baía, 2006, p.56), a criatividade inclui aspetos como: capacidades intelectuais (nomeadamente a capacidade de se reconhecer o problema de novas formas; para fugir aos obstáculos do pensamento convencional; reconhecimento das ideias que devem ou não devem ser seguidas e para persuadir os outros do valor das ideias); o conhecimento (ter-se conhecimento sobre determinado tema, mas não demasiado para que seja possível perspetivar os problemas de forma inovadora); os estilos de pensamento (como a preferência para pensar de forma inovadora com base numa escolha individual e a competência para pensar globalmente e localmente); a personalidade (vontade de ultrapassar obstáculos, de assumir riscos sensatos e de tolerar ambiguidades, de desafiar multidões, sempre associado ao sentido de autoeficácia); a motivação intrínseca (orientada para a tarefa e para a paixão pelo trabalho, isto é, a concentração no trabalho e não nas possíveis recompensas) e, por último, a existência de um ambiente apoiante e recompensador.

Por outro lado, Taylor (1959) apresenta cinco níveis de criatividade, sendo estes: a criatividade expressiva, a produção criativa no âmbito artístico e científico, a criatividade inventiva (isto é, a ingenuidade que é revelada através de materiais, métodos e técnicas), a criatividade inovadora (implica a melhoria através da modificação que envolve competências conceptuais) e a criatividade emergente (citado por Nogueira & Baía, 2006, p.58).

Concluindo, a ação criativa pressupõe: abertura a novas experiências, a capacidade de avaliar factos, a capacidade de jogar com elementos e conceitos

da realidade, a capacidade de jogar espontaneamente com ideias e relações entre coisas e a capacidade de combinar partículas da realidade de uma forma pouco comum ou dando-lhe uma forma pouco usual (Gil & Bellman, 1999, p. 20).

Um dos propósitos que se coloca perante a criatividade é a forma como esta pode ser avaliada no final de um processo de escrita, tendo em consideração e tal como afirmam Sternberg & Lubart (1996 citado por Nogueira e Baía, 2006, p.57), que “o facto de existir pouco consenso sobre o que é a criatividade, tem gerado, por consequência, pouca unanimidade sobre os instrumentos que melhor a avaliam”. Nesse sentido, no próximo subtópico serão abordadas três propostas de avaliação da criatividade, assim como os indicadores mais pertinentes para a avaliação.

1.5.1.2. Avaliação da Criatividade

Como referido anteriormente, neste tópico será abordada a forma como a criatividade pode ser avaliada, assim como dois instrumentos que permitem aferir as dimensões envolvidas na mesma.

Segundo Nogueira & Baía (2006, p.47), “a forma mais simples de falar sobre a avaliação da criatividade seja referir alguns dos cerca de 250 instrumentos que são utilizados para tal efeito”. Na avaliação da criatividade é possível incluir técnicas que permitem não só uma avaliação da criatividade, mas também desenvolver e estimular essa mesma criatividade.

Porém, Nogueira & Baía (2006), afirmam que avaliar a criatividade é paradoxal, isto porque “por um lado a criatividade desafia qualquer definição e por outro, porque, para grande parte dos que teorizam sobre a criatividade, a novidade e a originalidade são elementos indissociáveis desse conceito”.

Com o passar dos anos, a evolução que o conceito de criatividade sofreu, assim como a forma de se avaliar e como esta se promove no contexto escolar, “permitem-nos refletir sobre ela de uma forma mais segura, confiante e consequentemente justa” (Nogueira e Baía, 2006, p.48).

Perante o que foi referido anteriormente, a avaliação da criatividade, já foi testada por diversos investigadores, tais como: Binet & Simon (1896), Kirkpatrick (1900), Laura Chassell (1916), Guilford (1950), Torrance (1966), Urban & Jellen

(1996), entre outros. Aspectos como a “espontaneidade, pensamento divergente, questões abertas, múltiplas soluções, imaginação e capacidade inventiva são alguns elementos que ainda hoje, um século depois, se associam à avaliação da criatividade” (Nogueira & Baía, 2006, p.60). Porém, a questão ainda é controversa, pois “a concepção que temos sobre a criatividade determina aquilo a que damos mais relevância numa avaliação da criatividade” (Nogueira & Baía, 2006, p.60).

De forma a compreender melhor como a avaliação da criatividade é realizada, apresentaram-se duas propostas, que contemplam critérios de avaliação que são utilizados nos dias de hoje.

Guilford (1950), criador do Teste dos Usos Invulgares, colocou em prática este instrumento, pedindo às pessoas que pensassem e descrevessem um objeto comum, e a partir deste, apresentassem o máximo de opções possíveis quanto à sua utilidade. Com este exercício, foi possível avaliar uma dimensão da criatividade, o pensamento divergente, e assim comparar os desempenhos das pessoas através de uma escala de criatividade padronizada (Nogueira & Baía, 2006, p.60).

Segundo Beaudot (1969,¹⁵), no modelo de inteligência de Guilford, a criatividade corresponde à categoria da “produção divergente” (p.65). Ainda, segundo a autora, e em relação aos critérios aplicados, Guilford considerou que os aspectos mais importantes na criatividade são: a fluência das palavras, a fluência das ideias, a fluência de associação, a fluência de expressão, a flexibilidade espontânea e a originalidade. Para além dos referidos, Guilford acrescenta a sensibilidade dos problemas, isto é, a capacidade que o sujeito tem de perceber os problemas onde os outros não o veem (p.66,¹⁶).

Desse modo, os indicadores de avaliação de Guilford são:

Fluência	Das palavras	Este indicador propõe ao sujeito a produção do maior número possível de palavras; o
----------	--------------	---

¹⁵ Tradução nossa do original: “Dans son modèle de l'intelligence, la créativité correspond pour Guilford à la trache “production divergente””.

¹⁶ Tradução nossa do original: “Les facteurs bien déterminés et considérés comme importants dans la créativité sont: la fluidité de mots, la fluidité idéationnelle, la flexibilité spontanée ou sémantique, la fluidité d'association, la fluidité d'expression et originalité. A ces facteurs entrant tous dans le cadre de la production divergente, Guilford ajoute la sensibilité aux problèmes, c'est-à-dire la capacité qu'a le sujet d'apercevoir des problèmes là où d'autres n'en voient pas.”

		sentido não é relevante (Beaudot, 1969, p.66, ¹⁷).
	Das ideias	O sujeito deve produzir o maior número possível de ideias sobre um objeto ou evento. Apenas o número total de respostas relevantes é levado em consideração (Beaudot, 1969, p.66, ¹⁸).
	De associação	Relação que existe entre as ideias (Penagos, 1998, citado por Aragón, 2005, ¹⁹).
	De expressão	Rápida comunicação através da construção de frases (Penagos, 1998, citado por Aragón, 2005, ²⁰).
Flexibilidade espontânea	Consiste na capacidade que o aluno tem para realizar alterações, de uma forma espontânea, no intuito de se obter uma transformação do processo de escrita (Penagos, 1998, citado por Aragón, 2005, ²¹).	
Originalidade	É uma capacidade pouco usual, que o aluno possui de dar respostas incomuns (Aragón, 2005, ²²).	
Sensibilidade aos problemas	Capacidade das pessoas para descobrir as diferenças, dificuldades e situações problemáticas antes dos fenômenos e circunstâncias comuns (Aragón, 2005, ²³).	

Tabela 11 - Indicadores dos Testes de Criatividade de Guilford

Mais tarde, Torrance (1966) avança com um instrumento mais conhecido e aplicado no domínio da criatividade: o Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) consiste na aplicação de diversas tarefas verbais e figurativas comparativamente simples que envolvem competências de pensamento divergente e outras de

¹⁷ Tradução nossa do original: "La fluidité de mots: Il s'agit pour le sujet de produire le plus grand nombre de mots possible; les sens n'intervient pas."

¹⁸ Tradução nossa do original: "La fluidité idéatinnelle: Le sujet doit produire le plus grand nombre d'idées possible sur un objet ou un événement. Le nombre total des réponses pertinentes est seul pris en considération."

¹⁹ Tradução nossa do original: "de asociación (establecimiento de relaciones)"

²⁰ Tradução nossa do original: "de expresión (construcción de frases)"

²¹ Tradução nossa do original: "referida a la capacidad de percepción y la producción de contenidos. Esta flexibilidad puede ser espontánea o de adaptación."

²² Tradução nossa do original: "originalidad: que es la aptitud o disposición para producir de forma poco usual, respuestas remotas, raras y, en definitiva, novedosas."

²³ Tradução nossa do original: "Sensibilidad ante los problemas, Capacidad de las personas para descubrir diferencias, dificultades y situaciones problemáticas ante fenómenos y circunstancias comunes."

resolução de problemas (Nogueira & Baía, 2006, p.60). Importa referir que o presente teste parte das conceções já criadas por Guilford.

Para melhor compreensão das potencialidades deste teste, relativamente à dimensão da figuração, separa-se a avaliação da criatividade referenciada por normas, sendo estas subdivididas em fluência, originalidade, abstração dos títulos, elaboração e resistência ao desfecho prematuro. A avaliação da criatividade é referenciada a partir de critérios que constam de uma lista de verificação de 13 pontos fortes e a composição da avaliação da criatividade tem por base a pontuação padrão média e o índice de criatividade (Scholastic Testing Service ²⁴, 2018).

O Test of Creative Thinking, no que concerne à avaliação da criatividade figurativa, divide-se em cinco aspetos relevantes, sendo estes:

Fluência	A classificação atribuída tem por base o número total de respostas relevantes.
Originalidade	A classificação atribuída tem por base a infrequência estatística e incomum da resposta.
Abstração dos Títulos	A classificação incide sobre os processos de síntese e organização do pensamento do sujeito.
Elaboração	A base para esta classificação são duas suposições subjacentes: as respostas primárias mínimas à figura do estímulo é uma única resposta; e a exposição dos detalhes é uma função da habilidade criativa, apropriadamente rotulada como elaboração.
Resistência ao desfecho prematuro	A classificação atribuída está relacionada com a capacidade que uma pessoa tem de manter um desfecho em aberto pelo máximo de tempo possível, para que seja possível dar o salto mental tornando as ideias mais originais.

Tabela 12 - Test of Creative Thinking: figural assessments (Scholastic Testing Service, 2018)

A dimensão verbal é avaliada separadamente da criatividade, a partir de normas como a fluência, a flexibilidade e a originalidade. Para além disso, ao contrário

²⁴ Tradução nossa do original:

“Understanding Figural Assessments of Creativity

—Separate Norm-Referenced Assessments of Creativity (fluency, originality, abstractness of titles, elaboration, resistance to premature closure)

—Criterion-Referenced Assessments of Creativity (Checklist of 13 Strengths)

—Composite Assessments of Creativity (Average Standard Score, Creativity Index)”

do que acontece na dimensão figurativa, a avaliação da criatividade só recai na pontuação padrão média (Torrance, 2018,25).

Fluência	Esta classificação reflete-se na capacidade que o sujeito tem em produzir um grande número de ideias através das palavras.
Flexibilidade	A classificação atribuída representa a habilidade de uma pessoa em produzir uma variedade de ideias, alternar entre as diferentes abordagens ou utilizar uma variedade de estratégias.
Originalidade	Esta classificação representa a capacidade que o sujeito tem de produzir ideias que vão além do que os outros pensam.

Tabela 13 - Test of Creative Thinking - verbal assessments (Scholastic Testing Service, 2018)

Após a presente análise dos indicadores de avaliação dos testes de criatividade de Guilford e Torrance, é possível concluir que uma das grandes diferenças incide nos estímulos utilizados. Isto é, Guilford baseava-se em testes linguísticos, através da produção verbal e simbólica de ideias, ao contrário de Torrance que envolvia a expressão visual e a escrita.

Outro aspeto que os distingue está relacionado com os critérios aplicados: Guilford valorizava a quantidade e a diversidade das respostas dadas, perante uma situação, enquanto Torrance tinha como objetivo avaliar a originalidade, os detalhes e a elaboração das respostas dadas.

1.5.2. Escrita Criativa

Segundo Santos & Santos (2009, p.159),

A escrita criativa opõe-se à escrita utilitária, formal ou burocrática, pelo que mereceria este adjetivo a escrita literária e/ou lúdica, do poema, do conto e do jogo de palavras. Contudo, em sentido estrito, a criatividade exerce-se em todos os níveis da produção linguística seja oral, seja escrita:

Na concretização de uma intenção comunicativa;

Na construção da frase;

²⁵ Tradução nossa do original:

“Understanding Verbal Assessments of Creativity

—Separate Norm-Referenced Assessments of Creativity (fluency, flexibility, originality)

—Composite Assessment of Creativity (Average Standard Score)”

Na escolha de unidades e sequências semânticas;

Na escolha das palavras.

Segundo Fonseca Santos & Serra (2015, p.178), a escrita criativa passa por sair daquilo que é habitual e por experimentar novas soluções, o que implica uma postura que vai mais além da mera resolução de um conjunto de exercícios. Como adiante veremos, uma das estratégias a que pode o aluno ser desafiado a dar resposta, na escrita criativa passa por ser “confrontado, sistematicamente, com obstáculos que o impedem de utilizar formas de escrever que lhe são familiares” (Fonseca Santos & Serra, 2015, p.178).

Na prática, quando se recorre à escrita criativa em sala de aula, esta tem frequentemente como objetivo dar a possibilidade aos alunos de percorrerem diversos caminhos, sem recorrerem necessariamente àquilo que são atividades rotineiras, para que assim possam experimentar novas ideias e novas estratégias e simultaneamente evoluírem nas próprias produções escritas.

Segundo Mancelos (2009, p.13) a união da criatividade com a escrita incentiva os alunos à experimentação, ao desejo de inovar, não descurando a disciplina, a qualidade e a técnica. As tarefas de escrita criativa procuram assim, nesta perspetiva, um equilíbrio entre a teoria e a prática.

Um dos grandes objetivos da escrita criativa é conduzir

os alunos a um esforço inteligente na construção dos significados textuais, onde a capacidade de (se) interrogar acaba por revelar-se crucial no processo hermenêutico de pergunta/resposta inaugurado pela relação que cada um cria com o seu próprio texto por via das palavras e frases que escolhe escrever (Santos, 2008, citado por Cavalcanti, 2013, p. 11).

Assim, através da escrita criativa, “espera-se estar a desenvolver a capacidade de engendrar novas ideias, novas questões, novas maneiras de encarar os problemas e de procurar diferentes soluções” (Santos, 2008 citado por Cavalcanti, 2013, p.7).

Uma das características que a oficina de escrita criativa apresenta é que, nestas, a escrita dos alunos pode evoluir, através de estratégias e metodologias aplicadas, distintas das que são utilizadas dentro de sala de aula. Porém, este trabalho é mais evidente quando o foco é o próprio aluno. Isto é, o professor assume um papel de mediador da aprendizagem, que proporciona aos alunos

uma experiência imediata de possibilidades literárias dos textos que produzem, dentro de um contexto colaborativo de potencial encorajamento e desbloqueio em relação às possibilidades fundamentalmente expressivas e estéticas da escrita. Procura-se, assim, provar aos alunos que é “na dificuldade, na dúvida, na perplexidade, na tentativa e erro, na reescrita, no proceder de várias versões, que a forma certa surge”, criando uma relação direta entre a produção escrita e o prazer pela escrita, assim como, pela fruição estética da língua (Gomes, 2008, pp.27-28).

Contudo, é importante salientar que a escrita criativa não deve ser apresentada como uma atividade isolada: esta deverá ser integrada em oficinas, implementada através de propostas didáticas, com o objetivo de provocar no aluno o gosto pela escrita e ajudá-lo a combater os bloqueios de escrita. Quando se proporcionam atividades de escrita criativa em sala de aula, estas devem enquadrar-se no contexto em que vão ser desenvolvidas, respeitando todos os elementos que o processo de escrita implica, como a planificação, a textualização e a revisão do texto.

Capítulo II – Opções Metodológicas

2.1. Metodologia

Segundo Coutinho (2014, p.6), “a investigação é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais”, sendo que, “é através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras”.

No presente capítulo, serão referidas as opções metodológicas tomadas para a elaboração do relatório de investigação, assim como a sua pertinência face ao tema e objetivos do relatório.

O método “refere-se ao caminho ou ao conjunto de operações para se chegar a um determinado resultado em investigação” (Coutinho, 2011 citado por Batista, Rodrigues, Moreira & Silva, 2021, p. 15).

Em função do objeto de estudo, consideramos apropriado optar pela investigação-ação, a qual, de acordo com Lomax (1990) é “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (citado por Fonseca, 2012, p.18).

Esta metodologia foi por nós selecionada atendendo ao facto de, segundo Fonseca (2012, p.18), cruzar a investigação e a ação, as quais são trabalhadas em simultâneo, num processo cíclico, em que se promove a articulação entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente.

2.1.1. Contexto de investigação

A presente investigação foi realizada em dois contextos diferenciados. A primeira parte da investigação ocorreu na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 2.º ano de escolaridade integrada numa instituição de cariz privado, localizada no centro da cidade do Porto. A segunda parte da investigação foi desenvolvida junto de uma turma do 5.º ano de escolaridade numa instituição pública, igualmente localizada no Porto.

2.1.2. Participantes na investigação

O primeiro e segundo períodos da Prática de Ensino Supervisionada foram desenvolvidos junto de uma turma do 2.º ano, composta por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos.

Nesta turma, encontravam-se duas alunas cuja língua materna não era o português, sendo acompanhadas em aulas de Português Língua não Materna. Um dos alunos apresentava habilidades excecionais ao nível da leitura e escrita, para além do cálculo e raciocínio matemático, bem como um ritmo de aprendizagem bastante superior ao do restante grupo. Para além destes casos, a turma apresentava também alunos com medidas universais.

A turma manifestava interesse e empenho pelas diferentes atividades e/ou tarefas propostas, tanto em situação de novas aprendizagens, como em exercícios de treino e consolidação de conteúdos, procurando a sua conclusão no prazo indicado e com correção. Os alunos eram, regra geral, autónomos e realizavam as atividades com entusiasmo, esforçando-se por obter sucesso nas mesmas.

Por se tratar de crianças bastante ativas, curiosas e comunicativas, a sua participação oral era ainda bastante efusiva e desorganizada, interrompendo sistematicamente outros interlocutores e manifestando muita dificuldade em respeitar as intervenções dos colegas, esperando pela sua vez.

No domínio da escrita, tratava-se de uma turma que ainda tinha de melhorar as produções escritas, apesar de terem o conhecimento de como se estrutura corretamente um texto: na prática, apresentavam dificuldades nessa mesma estruturação, na organização do texto e na construção frásica, fazendo constantes repetições de alguns conectores para interligarem as frases.

Relativamente à turma acompanhada no 2.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente no 5.º ano, esta era composta por 27 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. No que cabe à disciplina de Português, a maioria dos alunos atingiu o nível 4 (bom), apesar de haver alunos medianos e alunos com dificuldades.

Através da observação e acompanhamento diário, em sala de aula, foi possível concluir-se que, a nível da oralidade, se tratava de uma turma bastante participativa, apresentando respostas coerentes com aquilo que era pedido, apesar de nem sempre terem um discurso fluído, isto é, as ideias que queriam transmitir nem sempre eram claras.

Quanto ao domínio da escrita, a turma apesar de estar bem classificada, apresentava dificuldades em aspetos passíveis de serem objeto de melhoria, nomeadamente a nível de repetições, uso de conetores entre as frases, construção frásica e organização de ideias, aspetos estes que foram sendo melhorados ao longo do tempo.

No domínio da leitura, a turma parece ter um desempenho razoável, no geral, registando-se a necessidade de um trabalho continuado para ultrapassar algumas dificuldades, nomeadamente a nível da projeção de voz num tom audível, entoação e ainda a dicção/articulação de algumas palavras. Verificamos ainda casos (poucos) em que a leitura ainda é silabada.

No domínio da gramática, no geral, a turma tinha conhecimentos bem consolidados: contudo, em alguns casos, havia aspetos a necessitarem de ser esclarecidos (tais como a identificação das classes de palavras e de funções sintáticas e o uso da pontuação), para que os alunos consigam ultrapassar eventuais dificuldades que se possam vir a refletir na escrita.

2.1.3. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha dos dados, foram apresentadas diferentes propostas de produção escrita, aos alunos do 2.º e 5.º anos de escolaridade, produções essas que foram depois analisadas através de grelhas contendo diferentes critérios de avaliação, quer de natureza linguística, quer centrados em torno da criatividade. As produções escritas implementadas foram realizadas quer individualmente quer em pequenos grupos, dependendo da complexidade da proposta.

Para além destes instrumentos de recolha e análise de dados, foram também realizadas duas entrevistas: uma à docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico e outra ao docente do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Como refere Morgado (2013), citado por Batista, Rodrigues, Moreira & Silva, 2021, p. 18, “o inquérito por entrevista é especialmente útil como estratégia de recolha de dados em estudos de carácter

interpretativo, essencialmente devido ao grau de interação que se permite que seja estabelecido entre o investigador e o entrevistado” (Morgado, 2013, citado por Batista, Rodrigues, Moreira & Silva, 2021, p. 18). Efetivamente, para além da observação das práticas docentes dos professores titulares das turmas, que tivemos oportunidade de realizar durante os estágios a que este relatório se reporta, considerámos ainda importante explorar as conceções destes docentes relativamente à forma como entendem a escrita, bem como as dificuldades com que se confrontam os alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem desta competência.

A entrevista apresenta ainda como potencialidades: a interação (direta) e reciprocidade; a flexibilidade e versatilidade quanto ao tempo e duração, adaptando-se facilmente a novas situações e a diversos tipos de entrevistados; um forte potencial de reversibilidade (isto é, o entrevistador pode corrigir erros, ambiguidades ou pedir esclarecimentos, no caso de a resposta não ser suficientemente esclarecedora); a possibilidade de maior profundidade (pois permite observar o entrevistado e colher informações de carácter mais subjetivo e assim ter uma melhor perceção relativa à comunicação verbal e não-verbal do entrevistado) (Batista, Rodrigues, Moreira & Silva, 2021, p. 29).

2.1.3.1. Guiões de entrevista

2.1.3.1.1. Estrutura

Para a realização das entrevistas, numa primeira fase, foi elaborado um guião de entrevista (Anexo 1), instrumento este que, segundo Morgado (2013), “contém questões numa perspetiva lógica e sequenciada a colocar ao inquirido sobre a realidade a estudar” (citado por Batista, Rodrigues, Moreira & Silva, 2021, p. 18).

O guião das entrevistas realizadas aos docentes cooperantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, encontrava-se dividido em três partes: a primeira permitiu recolher os dados pessoais; a segunda era direcionada às conceções da/o docente em torno da escrita e a terceira parte contemplava as perceções dos docentes quanto à sua própria prática no que ao ensino da escrita dizia respeito.

2.1.3.1.2. Objetivos do guião de entrevista

As questões apresentadas foram pensadas e criadas com base nos seguintes objetivos:

Objetivos Gerais:

- Conhecer as conceções da docente sobre a relação entre o domínio da Escrita e o currículo;
- Conhecer as perceções da professora sobre a relação entre as produções escritas e o processo de melhoria das mesmas.

Objetivos Específicos:

- Compreender de que forma a escrita é trabalhada em sala de aula;
- Compreender como é valorizada a avaliação e o feedback nas produções escritas;
- Compreender como é que o docente implementa práticas de melhoria da escrita dos discentes;
- Compreender como é valorizado o domínio da escrita em sala de aula.

Deste modo, tendo em consideração a fundamentação teórica e com base nos diversos autores, tentamos criar uma linha de entrevista que fosse ao encontro dos aspetos identificados nas diferentes leituras efetuadas e as fragilidades dos alunos quanto ao domínio da Escrita detetadas nas provas de aferição, de forma perceber de que forma estas são colmatadas pelos docentes em sala de aula.

Assim, e com o objetivo de responder aos objetivos gerais estipulados, começamos por abordar as conceções dos docentes quanto ao currículo e a forma como este se relaciona com o domínio da escrita, para articular estas conceções com as suas perceções em torno das produções escritas dos discentes e dos processos de melhoria das produções, na prática dos docentes.

As questões em torno das conceções dos professores abrangem não só aquilo que é expectável os alunos serem capazes de fazer e as competências que estes devem adquirir, mas também procuram uma visão sobre outros aspetos que influenciam os alunos, isto é, a posição que os professores assumem perante a abordagem ao domínio da Escrita.

A abordagem anteriormente referida constitui o ponto de partida para a terceira parte da entrevista, que está direcionada para as percepções dos docentes sobre a sua própria prática e, neste sentido, visa atingir os objetivos específicos acima identificados, os quais acreditamos irem ao encontro das necessidades dos alunos.

2.1.3.2. Grelha de análise das produções escritas

Para analisar as produções escritas dos alunos, foram elaboradas duas grelhas distintas. Uma direcionada para o 2.º ano de escolaridade e outra direcionada para o 5.º ano de escolaridade. A construção das grelhas de avaliação teve por base os descritores de desempenho aplicados nas Provas de Aferição, em função dos dois anos referidos. Porém, em algumas circunstâncias estes tiveram de ser adaptados, em função da proposta de escrita.

Nesse sentido, relativamente ao 2.º ano de escolaridade, o IAVE descreve os parâmetros de avaliação das produções escritas do seguinte modo:

Parâmetro A: Género/Formato Textual Cumpe o género/formato textual, escrevendo uma história, com ou sem título, que integra explicitamente: - o início da história; - o desenvolvimento da história, com sucessão dos acontecimentos; - o final da história.	Parâmetro C: Organização e coesão textual Redige um texto organizado e coeso, em que, de um modo geral: - expressa as relações de tempo, de causa, de explicação ou de contraste, recorrendo a conetores; - faz a correlação dos tempos verbais; - assegura cadeias de referência, usando sinónimos e pronomes.
Parâmetro B: Tema e pertinência da informação Redige um texto em que cumpre a instrução quanto ao tema, e globalmente: - mobiliza informação pertinente; - assegura a progressão da informação; - usa vocabulário adequado ao tema.	Parâmetro D: Morfologia, sintaxe e pontuação Redige um texto em que, de um modo geral: - respeita as regras de concordância nominal e verbal; - utiliza adequadamente os sinais de pontuação (ponto final, vírgula, ponto de exclamação e ponto de interrogação).

Tabela 14 - Parâmetros de avaliação das Provas de Aferição (IAVE, 2023, pp.8-10)

Perante os descritores de desempenho mencionados, a grelha elaborada para avaliação das produções escritas do 2.º ano foi a seguinte:

Alunos	Aplicam a Estrutura do Texto Narrativo			Uso de sinais de pontuação (ponto final e vírgula)		Marcar corretamente um parágrafo		Erros Ortográficos			
	Introdução	Desenvolvimento	Conclusão	Sim	Não	Sim	Não	1	2	3	+3

Tabela 15 - Grelha de avaliação das produções escritas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente, ao 5.º ano de escolaridade, os descritores de desempenho apresentados pelo IAVE (2023, pp.6-9), para cada parâmetro de avaliação, são os seguintes:

Parâmetro A: Extensão

Escreve um texto com um mínimo de 120 e um máximo de 200 palavras

Parâmetro B: Género/Formato textual

Redige um texto em que cumpre integralmente a instrução quanto ao género/formato textual solicitado, integrando:

- uma situação inicial;
- o desenvolvimento da ação (peripécias);
- um desfecho.

Parâmetro C: Tema e pertinência da informação

Redige um texto em que cumpre integralmente a instrução quanto ao tema, e em que, de um modo geral:

- recorre a informação pertinente;
- usa vocabulário adequado ao tema;
- assegura a progressão da informação.

Parâmetro D: Organização e coesão textual

Redige um texto organizado e coeso, em que, de um modo geral:

- demarca adequadamente as diferentes partes do texto (por exemplo, marca parágrafos, recorre a marcadores discursivos, quando necessário);
- usa processos adequados de articulação interfrásica (por exemplo, recorre a conetores, quando necessários);
- recorre a cadeias de referência adequadas (por exemplo, faz substituições nominais e pronominais);
- garante conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo e espaço) ao longo do texto.

Parâmetro E: Morfologia e sintaxe

Redige um texto em que, de um modo geral, domina processos de conexão intrafrásica (concordâncias, flexão verbal, propriedades de seleção – regências verbais, argumentos do verbo).

Parâmetro F: Pontuação

Aplica regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita, usando de forma globalmente adequada:

- o ponto final;
- o ponto de exclamação e o ponto de interrogação;
- as reticências;
- as aspas, o travessão e os parêntesis;
- o ponto e vírgula;
- os dois pontos: em contextos relevantes de introdução do discurso direto, de citações, de enumerações, de sínteses ou de consequências do anteriormente enunciado;
- a vírgula: em enumerações e em coordenações ou para separar o local da data, ou para delimitar o vocativo e os constituintes deslocados na frase.

Não coloca a vírgula entre o sujeito e o predicado nem entre o verbo e os seus complementos.

Parâmetro G: Ortografia

Para além dos erros de ortografia, são considerados também os erros de: acentuação, translineação e o uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula inicial. É contabilizada como uma única ocorrência quer a repetição de uma palavra com o mesmo erro ortográfico, quer a presença de mais de um erro na mesma palavra (incluindo erro de acentuação, erro

de translineação e o uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula inicial).

Perante os presentes descritores, as grelhas elaboradas para o 5.º ano seguiram estes aspetos, acrescentando outros ou não, consoante as produções escritas como referido anteriormente.

Desta forma, a grelha aqui usada contém os descritores habitualmente utilizados nas Provas de Aferição. Para cada descritor e para uma melhor avaliação das produções escritas, foi estabelecida uma escala de 1 a 5. Para cada um destes níveis, criou-se uma tabela onde estão discriminados cada uma das escalas.

Alunos	Tema e Tipologia Textual					Discurso coerente com informação adequada					Estrutura e coesão textual					Morfologia e sintaxe					Pontuação					Repertório Vocabular					Ortografia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Tabela 16 - Grelha de avaliação das produções escritas do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Critérios de Avaliação

	1	2	3	4	5
Tema e Tipologia Textual	Escolhe um objeto, contudo, não consegue corresponder ao desafio, isto é, a descrição do mesmo não representa a escolha inicial.	Escolhe um objeto, porém, ao longo do desafio, nem sempre, realiza a descrição de acordo com a sua opção.	Escolhe um objeto e faz a descrição do mesmo ao longo do texto. É perceptível a escolha inicial.		
Discurso coerente com informação adequada	Apresenta um discurso incoerente e a informação utilizada não vai ao encontro daquilo que é pretendido.	Apresenta alguma coerência ao longo do texto; contudo, a informação apresentada não é a mais adequada.	Apresenta um discurso coerente ao longo do texto, com informação adequada.		
Estrutura e coesão textual	Apresenta um texto muito confuso sem qualquer tipo de estrutura e coesão.	Apresenta algumas falhas a nível de estrutura e coesão textual.	Apresenta um texto bem estruturado e com coesão entre os diferentes elementos.		
Morfologia e sintaxe	Manifesta insegurança no uso de estruturas sintáticas. Não domina os processos de coesão interfrásica (como a concordância, flexão verbal...)	Manifesta alguma insegurança no uso de estruturas sintáticas, assim como no domínio dos processos de coesão interfrásica (como a concordância, flexão verbal...)	Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas variadas, dominando os processos de coesão interfrásica (como a concordância, flexão verbal...)		
Pontuação	Não utiliza sinais de pontuação ao longo do texto.	Utiliza sinais de pontuação, porém, nem sempre estes são aplicados de forma correta.	Escreve corretamente, cumprindo com as regras dos sinais de pontuação.		
Repertório vocabular	Faz repetições constantes.	Faz várias repetições, contudo, já vai arranjado alternativas a nível de vocabulário para as evitar.	Apresenta, ao longo do texto, um vocabulário diversificado.		
Ortografia	Apresenta erros de diferentes tipologias ao longo de todo o texto.	Apresenta alguns erros de diferentes tipologias, mas vai corrigindo ao longo do texto, isto é, não são constantes.	Mobiliza conhecimentos relativos às regras de ortografia.		

Tabela 17- Grelha de critérios de avaliação das produções escritas do 2.º Ciclo do Ensino Básico

2.1.3.3. Grelha de análise da criatividade das produções escritas

Para além da avaliação dos aspetos linguísticos das produções escritas, consideramos importante avaliar a criatividade das mesmas. Nesse sentido, foi construída uma grelha, adaptada da avaliação da criatividade de Torrance (referenciada no Capítulo I).

A grelha de avaliação concebida apresenta seis indicadores de criatividade para avaliar um texto narrativo. Para cada um dos indicadores, estabeleceu-se uma escala de 1 a 5, que é discriminada numa tabela de critérios de avaliação.

Grelha de avaliação da criatividade do texto narrativo

Alunos	Originalidade das ideias					Flexibilidade na resolução de problemas					Fluência das ideias					Abstração dos títulos					Elaboração					Resistência ao desfecho prematuro				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Tabela 18 - Grelha de avaliação da criatividade do texto narrativo

CrITÉRIOS de avaliação

	1	2	3	4	5
Originalidade das ideias	O aluno não apresenta ideias novas nem inclui elementos surpresa da sequência narrativa.		O aluno apresenta ideias novas; contudo, explora-as com dificuldade, e não inclui elementos surpresa na sequência narrativa.		Ao longo do texto, o aluno apresenta novas ideias, realiza diferentes abordagens, incluindo elementos surpresa na sequência narrativa.
Flexibilidade na resolução de problemas	O aluno não cria diferentes soluções para a resolução de problemas nem explora novos cenários pelo que não há registo da adaptação consoante as alterações da narrativa.		O aluno, cria diferentes opções para a resolução de problemas; contudo, apresenta dificuldades na exploração de novos cenários e não os adapta consoante as alterações da narrativa.		Ao longo do texto, o aluno cria diferentes opções para a resolução de problemas, explora novos cenários e adapta os contextos à medida que vão surgindo alterações na narrativa.
Fluência das ideias	O aluno manifesta grande dificuldade no desenvolvimento das ideias, apresentando uma estrutura sem lógica e sem coerência.		O aluno, ao longo do texto, desenvolve as ideias com alguma dificuldade, apresentando uma estrutura com algumas falhas em termos de coerência de ideias.		Ao longo do texto o aluno desenvolve as ideias de forma coerente, e apresentando um encadeamento lógico das mesmas ideias.
Abstração dos títulos	Não atribui à história um título impactante.		Atribui à história um título pouco impactante.		Apresenta um título impactante à história.
Elaboração	O aluno não apresenta novos detalhes que possam alterar o rumo da ação inicial.		Apresenta dificuldade em apresentar novos detalhes que possam alterar o rumo da ação inicial.		Ao longo da elaboração da história, apresenta detalhes fora do comum (por exemplo, situações que possam dar outro rumo à ação).
Resistência ao desfecho prematuro	Não aluno apresenta um desfecho súbito ou, pelo contrário, não apresenta um desfecho.		O aluno, tem dificuldade em dar continuidade à história, apresentando um desfecho algo repentinos.		O aluno adia o desfecho da história pelo máximo de tempo possível explorando os conflitos e desenvolvendo a narrativa até atingir um desfecho lógico.

Tabela 19 – CrITÉRIOS de avaliação da criatividade do texto narrativo

No próximo capítulo, serão analisadas as produções escritas dos alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico à luz destes instrumentos, ou seja, assim considerando quer os aspetos linguísticos, quer os parâmetros relativos à criatividade.

O capítulo iniciará com a análise das entrevistas realizadas aos docentes cooperantes das instituições onde decorreram os períodos de Prática de Ensino Supervisionada.

Capítulo III – Apresentação e discussão dos dados da investigação

3.1. Análise dos dados recolhidos

3.1.1. Análise das entrevistas

Como referido anteriormente, a presente investigação partiu de dois contextos distintos, associados a dois anos de escolaridade, cada um deles com as suas particularidades. Nesta parte do relatório, incluímos uma análise breve e sucinta dos resultados da entrevista realizada: à professora titular da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo 2) e ao professor da disciplina de Português do 2.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo 3).

Numa primeira fase, a análise esteve centrada nas conceções que os professores manifestaram em torno da escrita, sendo que as mesmas foram cruzadas com alguns dos aspetos assinalados na fundamentação teórica; numa segunda fase, foi feita a análise das perceções dos docentes quanto à sua própria prática.

3.1.1.1. Análise da entrevista da professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a professora titular de turma, no momento em que foi realizada a entrevista, lecionava há 16 anos. Dos diversos domínios previstos nas orientações curriculares para o Português, a Oralidade, a Leitura e a Escrita foram aqueles identificados pela professora como sendo por ela mais valorizados.

Quanto ao domínio da escrita e ao papel do professor perante este, segundo a professora cooperante do 1.º Ciclo do Ensino Básico, “nós temos de saber o ponto de partida de cada aluno, quais foram as competências de pré-escrita que eles já trazem desenvolvidas do pré-escolar e então a partir daí começar a trabalhar na aprendizagem da leitura e da escrita.”

Quanto à valorização das produções escritas dos alunos, a professora considera fundamental afirmando que “temos de aceitar todas as produções, aqueles recadinhos que eles nos escrevem, expor tudo...”. Ainda na perspetiva da docente, isto pode ser feito através da “socialização dos escritos, ou seja, eles saberem por que razão é que vão escrever e para que é que serve. Nesta perspetiva, manifesta-se contra atividades rotineiras de escrita que não tenham um destinatário previamente concertado: “o escrever para quê vai ser só para ficar mais um texto no caderno, acho que nós, como professores, devemos tentar sempre pensar, antes de propor uma atividade escrita, o que é que vamos fazer com ela”.

Englobando as diversas possibilidades a nível de estratégias que poderão ser utilizadas nas produções escritas dos alunos, há umas que podem sobressair em relação a outras, tornando-as mais eficazes para o objetivo pretendido. Assim, na visão da professora, destacam-se “propostas diversificadas de escrita e que vão ao encontro dos interesses deles e sobretudo que tenham aquela finalidade de não ficar no caderno, mas é muito importante ouvir as propostas deles”. Considera ainda ser bom “que as propostas de texto sejam sempre tidas quase como um desafio porque eles gostam destes desafios de escrita.”

Quando confrontada sobre a importância que atribui aos erros ortográficos, reconhece que estes acabam por fazer parte do processo de aprendizagem, principalmente, quando o contacto formal com a escrita ainda é recente, como acontece no 2.º ano de escolaridade. Para a professora, no percurso de descoberta das convenções de escrita, “os erros ortográficos fazem parte do processo da aprendizagem da escrita e a consciência ortográfica é um processo de apropriação muito gradual e até muito lento”, reconhecendo que, “no início da aprendizagem da escrita, ela é muito fonética e eles vão gradualmente passando as hipóteses fonéticas para hipóteses ortográficas e isto demora muito tempo”. Consciente destas dificuldades, não deixa de salientar e reconhecer que é “muito

importante que nós, professores, tenhamos consciência da tipologia de erros que os alunos dão e, em alguns casos, há que haver uma intervenção muito direta e muito específica - um dos casos é das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita”.

Para além do que foi referido, a professora também considera importante, que os alunos “sejam confrontados com os erros, não sistematicamente, assim exaustivamente, mas que pensem sobre a palavra, que escrevam a palavra corretamente, que a dividam em sílabas, que pensem nos fonemas de cada sílaba: quando estão a escrever, acho muito importante o refletir sobre o erro e perceberem porque é que erraram.”

De igual modo, no que diz respeito ao *feedback* como um componente importante na melhoria da escrita, a professora considera que, “se não houver *feedback* é só escrever por escrever”, revelando que o *feedback* é um componente que deve “acompanhar o aluno durante o processo”.

Um outro aspeto abordado na entrevista diz respeito à relação do domínio da escrita com as outras áreas/competências, dimensão sobre a qual a visão da professora foi muito clara, ainda que pouco explorada: “Sim, muito importante, todas dentro de Português são muito importantes e mesmo com outras áreas disciplinares”.

Por fim, no que concerne às conceções em torno do domínio da escrita, a professora foi questionada sobre se, no seu ponto de vista e tendo em conta o currículo, considerava que o domínio da escrita deveria ser mais trabalhado dentro de sala de aula. Em resposta a esta questão, respondeu que “se pensarmos em trabalho dos alunos, eu acho que não, não deve ser mais trabalhado”. Considera, contudo, que “deve ser trabalhado de forma mais consciente e com maior intencionalidade pedagógica: eles estão a escrever para quê, porquê, o que é que o professor vai fazer com aquilo que os alunos estão a escrever? [Diria] não mais, mas de uma forma melhor, provavelmente.”

Na terceira parte da entrevista, sobre as perceções quanto à sua própria prática, a docente, no que diz respeito à implementação de produções escritas, em sala de aula, afirma que os alunos escrevem uma vez por semana.

De entre as diferentes modalidades de escrita, a professora confessa que ao longo do ano ainda não tinha implementado estratégias de escrita como oficinas ou escrita criativa. Contudo, refere uma oficina de escrita, que gosta de aplicar: “uma história vai nascer” que incide sobre o texto narrativo. Para a docente, a utilização das oficinas de escrita têm de ter uma intencionalidade, isto é, os alunos escrevem “para quê? e porquê?”

Nas correções das produções escritas, a professora dá maior ênfase a questões relacionadas com a coerência do discurso, o vocabulário e a construção frásica. Porém, esclarece que a pontuação vai sendo considerada consoante o ano: alegando que “a pontuação, eles só têm de aplicar o ponto final, o ponto de interrogação e utilizar a vírgula na enumeração” desvalorizando o nível de exigência em relação a esta componente da dimensão ortográfica.

A nível de estratégias para melhorar as produções escritas, o que a docente aplica com mais frequência (uma vez por semana) são: o trabalho individual, as oficinas de escrita e os jogos. Assim, a nível de recursos, a professora, geralmente, utiliza a plataforma “Ensinar e Aprender Português”, (reconhecendo as suas potencialidades); a oficina “Uma história vai nascer”, incorporando diferentes atividades para a construção de um texto; explora a explicitação de regras que os alunos devem cumprir para uma boa produção textual; e, por fim, faz referência ao recurso a cartas relativas aos diferentes elementos estruturais da narrativa (personagens, espaço, tempo...).

Perante as fases que contemplam o processo de escrita (planificação, textualização e revisão), no que toca à planificação, a professora considera importante, em primeiro lugar, “mobilizar os conhecimentos prévios que temos à cerca daquele tema, então registar as ideias, pode ser por perguntas ou então através de uma imagem, olhar e retirar aquilo que já conheço”; em segundo lugar, “passar para um plano de texto, planificar a estrutura do texto, se for um texto informativo, ir recolher mais informações para além daquela que já tenho, validar as informações que eu já tinha sobre aquele tema, organizar as ideias e depois passar para a escrita de texto.”

Em relação à textualização, a professora destaca a rubrica que é partilhada com os alunos, para que consigam redigir um texto, de acordo com determinados parâmetros que vão ser avaliados, posteriormente. Por fim, na revisão, realça a

importância do *feedback* para uma reescrita de texto, afirmando que “é necessário dar atenção à revisão, porque eles têm muita dificuldade, e é muito importante isto do rever para aperfeiçoar”, realçando, novamente, a importância de consciencializar os alunos de que, quando estes escrevem, fazem-no para alguém ler.

Um outro aspeto que foi abordado, na entrevista, recai sobre o *feedback* e de que forma é que este é proporcionado aos alunos. Perante a pergunta, a docente, refere aplicar diferentes estratégias, consoante o tipo de tarefa proporcionado. Nas atividades produzidas em sala de aula, a professora considera que o melhor *feedback* é “passar falar com eles e dizer [o que podem] tentar melhorar”; quando estes são apresentados à turma, “tentar dar o *feedback*, sempre pela positiva, ouvir a opinião dos colegas também, mas sempre no sentido de melhorar o texto e não tanto apontar o que está errado”. Já no caso dos textos que são produzidos em casa, a professora oferece um *feedback* escrito, personalizado para cada aluno, apontando “o que está bem e só depois o que ainda pode melhorar e aponto assim algumas coisas, mas não muita coisa de cada vez, pouquinho de cada vez e também adequado à faixa etária”. A docente reforça ainda a ideia de que é necessário ter-se em atenção o que um aluno de 2.º ano consegue escrever.

Por último, em relação às maiores dificuldades que a professora reconhece nos alunos, identifica a revisão e a reescrita dos textos, no sentido do melhoramento das produções escritas.

3.1.1.2. Análise da entrevista do professor do 2.º Ciclo do Ensino Básico

O docente que lecionava a disciplina de Português numa turma de 5.º anos de escolaridade, aquando da realização da entrevista, lecionava há 39 anos.

Entre os diversos domínios da disciplina de Português, o professor reconheceu atribuir maior importância à Leitura e à Escrita, seguidamente à Oralidade e à Educação Literária e, por último, à Gramática. A hierarquia de valorização dos domínios foi justificada pelo docente, que defendeu que a Leitura e a Escrita eram os domínios por si mais valorizados devido à “cultura escolar, apesar de, cada vez menos, [ser] uma cultura da escrita”.

Relativamente à Oralidade, reconheceu o lugar que este domínio ocupa nos currículos escolares felicitando “os decisores por esse facto”. Já em relação à Gramática, o docente reconhece que este domínio já foi “o protagonista, mas eu acho que tem baixado nas escolas onde eu lectionei, na lógica do currículo em espiral”. Na sua perspetiva, “a aprendizagem da gramática, esclarece os problemas da escrita e da oralidade e dos outros domínios que envolvem a compreensão dos textos, é mais nesse sentido que é dada, por isso não é tão valorizada.”

Sobre a aprendizagem da escrita e o papel que o professor desempenha ao longo deste processo, o docente apresenta uma perspetiva que remete para um outro contexto: “nos meios rurais, os alunos socializam-se pela oralidade, é através da oralidade do ouvir, ver e fazer que eles aprendem. E depois chegam à escola e, são confrontados com desafios de escrita, e isso justifica muito do insucesso escolar desses alunos”. Consciente de que “a escola comunica preferencialmente pela escrita”, reforça que o papel do professor na aprendizagem da escrita “neste contexto, é importante [...] a escrita aprende-se formalmente na escola e é na escola que se desenvolvem os processos de escrita.”

Quanto à valorização da escrita, o docente considerou ser “um conceito um bocadinho amplo”, porém, não deixou de frisar que a escrita “está hipervalorizada na escola” e que, apesar de estar “vinculado a programa e o programa diz-me qual a valência, qual o peso que a escrita tem nas aprendizagens dos alunos”, reforça sempre a ideia de que a escrita deve ser valorizada. O professor ressalta ainda que “a escrita é uma tarefa que, do ponto de vista mecânico, exige um grande esforço”, mas que, é determinante para as restantes aprendizagens: “se o aluno não souber escrever e aprender tudo, só vai provar que sabe tudo, oralmente”, porque “o que exigimos aos alunos, em grande percentagem, é que comprovem que aprenderam, por escrito”.

Reconhecendo existirem inúmeras estratégias para trabalhar as produções escritas dos alunos e que cada uma dessas estratégias pode assumir diferentes finalidades, de entre essas, o professor salienta duas estratégias que utiliza com os seus alunos.

A primeira é o Haiku, modelo de escrita literário que “parece simples, mas tem que se aprender, aqueles três pequenos versos são bastante complexos, do ponto de vista literário, e eles aprendem isso com facilidade, justamente, porque lhes retiramos a essa carga penosa do que é escrever”. Outra estratégia valorizada pelo docente é a banda desenhada, porque “permite estruturar nomeadamente todos os mecanismos de coesão textual, não é, como é que se controla o texto, dando uma coerência, dando uma lógica, estruturando-a sequencialmente de acordo como uma qualquer estratégia de escrita”.

Para além das duas estratégias referidas, o docente propõe trabalho autónomo com base em textos com temáticas mais amplas: “aconselhamos que eles desenvolvam aquilo durante um período bastante amplo de tempo (estamos a falar de um mês para fazer isso), onde eles podem recorrer a tudo, aos pais, a todos os recursos que possam para resolver os seus problemas textuais, para lhes dar a possibilidade de envolver, de empenhar na escrita”.

Para o docente, o erro ortográfico é visto como “uma possibilidade de melhorar as nossas competências ortográficas, desde que possamos refletir sobre eles”, tendo em conta que “não há ninguém que escreva sem erros ortográficos”, porém considera que “há exercícios que se têm de fazer para despistar o erro”.

Relativamente ao *feedback*, o professor reconhece que é sempre importante, nas aprendizagens, mas abre a questão para uma reflexão sobre o que é *feedback*, no sentido em que se só servir para elogiar, não lhe reconhece um papel muito interessante. Por isso, o docente vê o *feedback* como algo que “tem de fazer sentido para o aluno e tem de fazer sentido para o professor” e reforça a ideia, apontando que “pode ser qualquer um, desde que seja feito genuinamente e autenticamente. É talvez o mecanismo mais importante da relação pedagógica entre o que ensina e o que aprende, e melhora a escrita, claro”.

Por último, no que concerne à necessidade de trabalhar mais o domínio da escrita em sala de aula, na sua opinião, tal não se justifica, atendendo a que, apesar de se aprender a escrever na escola, esta tarefa “não deve ser exclusiva da escola”. Isto é, reconhece que o trabalho em torno da escrita “dá uma carga demasiado pesada à própria disciplina e o processo de escrita não é um processo autónomo dos outros domínios, é um processo que tem que coexistir

com os outros domínios”. Reforça alertando para o facto de que “se nós valorizarmos demasiado a escrita, acabamos por fazer aquilo que as outras disciplinas fazem (que eu acho que é um erro), que é transformar a aprendizagem da própria disciplina, como se aquilo fosse um passo para a especialização do conhecimento da disciplina”.

Neste sentido, o principal objetivo que o professor apresenta é que os alunos saibam escrever bem e que consigam exprimir as próprias ideias, quer oralmente quer por escrito.

No que concerne à prática do docente, as modalidades que o docente utiliza para promover a escrita são as oficinas de escrita, visto que a escola integra de uma forma opcional essa oferta. Essas aulas\ permitem, na ótica do docente, “trabalhar todo o processo do texto numa única sessão”, algo que considera ser importante, porque, em sala de aula, as fases do processo “vão ter de ser distribuídas com os outros domínios, ao longo de um período mais longo”. O professor reforça ainda a ideia de que um dos objetivos que a oficina de escrita proporciona é a divulgação do produto que os alunos escrevem e destaca que em sala de aula “nunca tem tempo [para] que eles divulguem todos e é manifestamente impossível. Porque eu acho que esse é um processo de oficina: o debate até ao fim”.

Tendo em consideração que a escola dispunha, a título de inscrição opcional, de tempos de oficina de escrita, que não eram frequentados por todos os alunos inscritos nas aulas de Português, foi perguntado ao professor como era feita a articulação entre a Oficina de Escrita e as aulas desta disciplina curricularmente obrigatória. Inicialmente, o docente começou por explicar como desenvolvia as oficinas de escrita, utilizando-as, por um lado, como preparação da expressão escrita para o teste, e por outro, para trabalhar a parte criativa, utiliza-a como forma de os alunos melhorarem a escrita através de atividades mais atrativas.

Quanto questionado sobre a incorporação da oferta de Oficina de Escrita no currículo, a resposta a essa questão engloba duas perspetivas: por um lado, o professor considera tal possibilidade positiva, mas, por outro, apenas a considera viável “se o currículo se alterasse, numa perspetiva, talvez, mais transversal”. Ou seja, considera essa possibilidade difícil de equacionar presentemente, porque “os alunos têm demasiada carga letiva, já têm

demasiado de tudo” e acho “dar mais é estar só a acrescentar coisas que depois também não acabam por ter muita importância na vida escolar deles.”

Sobre as correções das produções escritas, os aspetos que o docente considera mais relevantes são: a adequação ao tema e à tipologia do texto, a coerência do discurso, a construção de um texto bem estruturado e com coesão, a variedade de vocabulário e a correção ortográfica.

As estratégias utilizadas pelo docente para a melhoria da escrita dos alunos, assentam, sobretudo, nas oficinas de escrita, nos jogos e no trabalho individual. Quanto aos recursos de apoio, para colmatar as dificuldades de escrita, o professor destaca os textos destruturados para serem (re)organizados e os modelos de escrita de todos os tipos de texto.

Quanto à forma como são contempladas as fases do processo (planificação, textualização e revisão), o professor refere que esse aspeto depende do contexto, isto é, se os alunos estão na Oficina de Escrita ou se estão na disciplina de Português. Se o contexto for de Oficina de Escrita, estas fases são trabalhadas em várias aulas de 50 minutos; já na disciplina de Português, “é de acordo com a oportunidade de escrever cada um dos processos de escrita, dessas fases de escrita, nos diversos momentos de cruzamento com os outros domínios.”

Acerca do *feedback*, e como este é proporcionado aos alunos, o docente, geralmente, fá-lo através de uma entrevista, para que possa “perceber porque é que aquilo está escrito daquela maneira e expresso daquela maneira”. Com base nesta estratégia, o professor acredita que tal o ajuda a compreender a forma como o aluno escreve e “ajuda, se calhar o aluno a refletir, eventualmente, sobre algo que ele tivesse pensado, que lhe possa ocorrer naquela altura e consiga produzi-lo.”

As maiores dificuldades apresentadas pelo docente, em relação às produções escritas situam-se ao nível da “organização das ideias, correções ortográficas e a construção das frases”. Considera ainda que, face às três fases da produção escrita, a planificação é a fase em que os alunos têm maior dificuldade.

3.1.1.3. Dimensões emergentes da análise das duas entrevistas

Após a análise das entrevistas realizadas aos dois docentes cooperantes, existem aspetos comuns que são pertinentes para compreender a importância que se atribui ao domínio da escrita, nas mais variadas dimensões, em diferentes ciclos de ensino. Essas mesmas dimensões revelam as perspetivas e os desafios que os docentes enfrentam em relação a diferentes aspetos do ensino.

Uma das dimensões emergentes diz respeito à valorização da leitura e da escrita, com ambos os professores a destacarem a importância dessas competências no currículo escolar. No entanto, a professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico ressalta a necessidade de se desenvolver a escrita de uma forma lúdica e de uma forma mais atraente para os alunos, ao passo que o docente do 2.º Ciclo do Ensino Básico salienta a importância da escrita formal e a sua relação com a compreensão dos textos.

Outra dimensão a salientar diz respeito ao papel que o professor desempenha na aprendizagem da escrita. Ambos os professores reconhecem que a escrita é um desafio constante para os alunos e que esta, sendo formalmente aprendida e desenvolvida na escola, não deve deixar de ter em consideração a dimensão social da escrita.

Os docentes apresentam ambos diversas estratégias para estimular a escrita e a criatividade nos alunos, com o intuito de reduzir a carga penosa que a escrita acarreta.

Para isso, as estratégias aplicadas pelos dois professores, procuram ir ao encontro dos interesses dos alunos e nomeadamente o professor de 2.º Ciclo do Ensino Básico opta por estratégias que, de certo modo, são mais diferenciadoras. Isto é, em estratégias como o Haiku e a Banda Desenha, e tendo em conta o que foi observado ao longo do período de estágio, estas são propostas em que os alunos conseguem expressar por escrito o que realmente querem transmitir, de uma forma simples e clara. A Banda Desenha tem ainda a particularidade de os alunos conseguirem exprimir as ideias através do desenho, não obrigando, que o aluno redija um texto extenso para sua compreensão.

Quanto ao *feedback*, os docentes reconhecem que este deve ser genuíno e autêntico e, principalmente significativo para o aluno, assim contribuindo para a

melhoria do processo de escrita. A professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico reforça a ideia de que este deve ser positivo, principalmente quando o aluno se expõe em momentos de partilha com a restante turma. Já o professor de 2.º Ciclo, considera que o diálogo com o aluno permite dar *feedback*, assim como alargar as perspetivas em torno da escrita, aspeto este que a professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico assume igualmente.

Quanto à terceira parte da entrevista, em relação à prática dos docentes, é de destacar que os dois professores consideram importantes as oficinas de escrita como espaços que permitem os alunos melhorarem as produções escritas, valorizando a criatividade e a divulgação dos produtos escritos.

Quanto à correção da produção escrita, ambos partilham a valorização de aspetos tais como a coerência do discurso e a adequação do vocabulário. O professor de 2.º Ciclo de Ensino Básico destaca ainda o respeito pelo tema e tipologia textual e a boa estruturação do texto, com coesão. Já a professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico destaca a importância da correção da construção frásica.

Em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos, a professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico, assinala a reescrita dos textos, na fase da revisão, aspeto esse que, das três fases, é o que se destaca como sendo aquele onde os alunos revelam maiores dificuldades. No 2.º Ciclo de Ensino Básico, o professor apresenta outras dimensões, tais como a organização das ideias, as correções ortográficas e a construção frásica. Em relação aos processos de escrita, a planificação, na sua visão, é a maior dificuldade com que os alunos se confrontam.

3.2. Análise das produções escritas dos alunos

3.2.1. Análise das produções do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo, tivemos oportunidade de construir três propostas de atividades de escrita para os alunos, todas elas em torno do texto narrativo. A primeira proposta partiu de uma técnica de escrita criativa, a segunda consistiu na elaboração de uma banda desenhada em grupo e a terceira, após a leitura do livro “O elefante cor-de-rosa”, passou

pela caracterização do elefante em função daquilo que tinham escutado na história, bem como a partir do desenho do elefante.

Para cada uma das propostas, foram elaboradas grelhas de avaliação ajustadas a cada uma das tarefas: de entre os indicadores mais problemáticos destacavam-se dois aspetos comuns relacionados com questões de pontuação e também com erros ortográficos.

Em relação à primeira proposta de escrita, inicialmente, foi pedido a sete alunos que escrevessem, numa folha: um nome de menino, um nome de menina, um dia da semana, uma hora, um local, um acontecimento e uma razão para esse acontecimento. Para esta tarefa, os alunos formaram uma fila, de modo a não conseguirem ver o que os colegas registavam. No final, foi escrito, no quadro, o produto dos registos apresentados nessa mesma folha, a partir das pistas sugeridas para que os alunos pudessem depois redigir um texto narrativo, sendo que o único critério era incluir aquelas mesmas palavras ao longo do texto.

Antes da redação do texto, foi pedido aos alunos que elaborassem uma planificação no caderno, para organização de ideias e que só depois comesçassem a redigir o texto. Após a recolha dos textos e feita a devida avaliação, os resultados apresentaram-se do seguinte modo:

Alunos	Aplicam a Estrutura do Texto Narrativo			Uso de sinais de pontuação (ponto final e vírgula)		Marcar corretamente um parágrafo		Erros Ortográficos			
	Introdução	Desenvolvimento	Conclusão	Sim	Não	Sim	Não	1	2	3	+3
1	X	X	X	X		X					X
2	X	X	X	X			X	X			
3	X	X	X	X		X					X
4	X	X	X	X			X				X
5	X	X	X	X			X				X
6	X	X	X	X		X					X
7	Não realizou a atividade										
8	X			X		X					X
9	X	X	X	X		X					
10	X	X	X	X		X					X
11	X	X	X	X		X				X	
12	Não realizou a atividade										
13	X			X		X					X
14	X	X		X		X				X	
15	X	X	X	X		X			X		
16	X	X	X	X		X					X
17	X	X	X	X			X		X		
18	X	X	X	X		X				X	
19	X	X	X	X		X					X
20	X	X	X	X		X			X		
21	X	X	X	X		X			X		
22	X	X	X	X		X				X	
23	X	X		X			X				X
24	X	X	X	X			X				X

Tabela 20 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 1.ª produção escrita

Perante a análise da avaliação dos diferentes indicadores da grelha de avaliação (Tabela 20), é possível concluir que todos os alunos respeitaram a estrutura do texto narrativo, apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão e utilizaram sinais de pontuação como o ponto final e a vírgula (num ou outro texto surgiram outros sinais, tais como o ponto de exclamação e o ponto de

interrogação). Dos 22 alunos avaliados, somente 6 é que não assinalaram parágrafos ao longo do texto e a maioria dos alunos apresentou mais de três erros ortográficos.

A segunda proposta de escrita surgiu após ser lecionado em aula o género Banda Desenhada. Para esta atividade, a turma foi dividida em 6 grupos (4 alunos por grupo). Para a realização da proposta, inicialmente, foi distribuída a todos os alunos uma planificação de texto, a qual todos os elementos do grupo teriam de preencher para depois construírem a Banda Desenha.

Grupos	Aplicam a estrutura do Texto Narrativo			Cumprir com as regras da Banda Desenhada		Redige o texto conforme a planificação		Uso de sinais de pontuação (ponto final e vírgula)	
	Introdução	Desenvolvimento	Conclusão	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
1	X		X	X		X		X	
2	X		X	X		X		X	
3	X		X	X		X		X	
4	X	X	X	X		X		X	
5	X		X	X		X		X	
6	Não concluíram a tarefa								

Tabela 21 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 2.ª produção escrita

Após a correção e preenchimento da grelha de correção (Tabela 21), foi possível concluir que não houve dúvidas no preenchimento da planificação do texto e que a produção do texto teve por base essa mesma planificação, sendo que, no que respeita à construção da Banda Desenha, todos os grupos respeitaram as especificidades do género literário, cumprindo com a sua estrutura. Tendo em conta que um dos grupos não concluiu a tarefa no período estipulado, estes alunos não foram avaliados; contudo, no que respeita aos restantes grupos, o número de erros ortográficos foi bastante reduzido e a utilização dos sinais de pontuação foi feita corretamente. É importante referir ainda que, apesar de os alunos terem partido de uma planificação, houve dificuldades na prática, em conseguirem desenvolver o conteúdo da história, daí os alunos terem optado mais pela ilustração, para traduzir o que queriam expressar: por essa mesma razão, a coluna referente ao desenvolvimento não ter sido observada, na maior parte dos grupos.

A última proposta estava relacionada com a obra literária “O Elefante Cor-de-rosa” de Luísa Dacosta. Esta proposta consistiu na caracterização do elefante a partir das características referidas no livro, com vista à elaboração do desenho

de um elefante. A avaliação desta proposta incidiu sobre 11 alunos, com diferentes níveis de escrita.

Alunos	Caracterização vai ao encontro da presente no livro		Sinais de pontuação (ponto final, vírgulas)		Erros Ortográficos			
	Sim	Não	Sim	Não	1	2	3	+3
1	X		X					
2	X		X				X	
3	X		X					
4	X		X					
5	X		X		X			
6	X		X			X		
7		X	X					
8	X		X					
9	X		X					
10	X		X					
11	X		X					

Tabela 22 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 3.ª produção escrita

A partir da análise da Tabela 22, é possível concluir que todos os alunos conseguiram identificar as características do elefante, ainda que um dos alunos tenha apresentado bastantes repetições sobre a informação que registou. Os alunos utilizaram corretamente os sinais de pontuação e a maioria não apresentou erros ortográficos.

As produções escritas no 2.º ano de escolaridade ainda não se encontravam muito desenvolvidas, tendo em consideração a ainda diminuta experiência de escrita de textos, por parte dos alunos. Assim, após o preenchimento das avaliações das produções escritas dos alunos destacam-se dificuldades comuns, ao nível da: utilização de parágrafos, dos erros ortográficos e da revisão de texto.

Relativamente à utilização dos parágrafos, importa salientar que, em alguns textos, estes são assinalados corretamente no início, mas, a meio da produção escrita, deixam de o ser, o que dá a entender que os alunos têm consciência que devem fazer a devida marcação, mas revelam ainda alguma dificuldade nessa gestão.

No que concerne, a grelha de avaliação da criatividade, para a primeira proposta de escrita, somente 6 produções foram avaliadas, em virtude do facto, de não ter sido possível recolher todas as produções de texto realizadas pelos alunos.

Porém, a avaliação realizada, em função dos critérios de cada indicador, permite concluir que estes apresentaram uma amostra diversificada de desempenhos.

Alunos	Originalidade das ideias					Flexibilidade na resolução de problemas					Fluência das ideias					Abstração dos títulos					Elaboração					Resistência ao desfecho prematuro				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1			X				X					X					X					X					X			
2			X				X						X				X					X						X		
3				X				X				X					X					X						X		
4			X				X					X				X					X							X		
5				X			X					X				X						X						X		
6		X					X					X				X					X						X			

Tabela 23 - Grelha de avaliação da criatividade da 1.ª produção escrita

De uma forma geral, nos textos avaliados, a maioria dos alunos apresenta um nível da originalidade das ideias mediano e pouca flexibilidade na resolução de problemas. A justificação para tal desempenho mediano prende-se, a nosso ver com o facto de os textos avaliados serem bastante simples e de curta extensão.

No que concerne à abstração dos títulos, a maioria dos textos apresenta títulos descritivos, que não causam grande impacto. Quanto à elaboração, os alunos, encontram-se num nível mediano: ao longo dos textos, ainda não apresentam detalhes que possam alterar o rumo inicial da ação. Em alguns casos, já foi possível observar-se que alguns alunos evitam terminar a história de uma forma repentina.

É importante salientar que a elaboração da primeira proposta de escrita ocorreu no início do 2.º ano de escolaridade, numa altura do ano em que os alunos ainda não produzem textos elaborados nem de maior dimensão, dada a reduzida experiência em termos de produção de textos.

Quanto à segunda proposta de escrita, a nível da avaliação da criatividade, os resultados foram os seguintes:

Grupos	Originalidade das ideias					Flexibilidade na resolução de problemas					Fluência das ideias					Abstração dos títulos					Elaboração					Resistência ao desfecho prematuro				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1			X				X					X				X						X					X			
2		X					X					X				X					X						X			
3		X					X					X				X						X						X		
4			X						X				X			X						X						X		
5		X					X					X				X					X						X			
6	Não concluíram a tarefa																													

Tabela 24 - Grelha de avaliação da criatividade da 2.ª produção escrita

De uma forma geral, os grupos apresentam diferentes resultados. Através da sua análise, foi possível concluir que apenas um grupo evidenciava níveis mais elevados de flexibilidade, fluência e elaboração de ideias, aspetos que os restantes grupos ainda evidenciavam ter necessidade de melhorar, juntamente com indicadores como a abstração dos títulos (no caso, nenhum grupo deu um título à história) e o desfecho prematuro.

Importa ressaltar que, dado o carácter multimodal da proposta de escrita lançada para esta segunda produção escrita, o fluxo de texto não foi muito, tendo em conta que grande parte das ideias são apresentadas sob forma de ilustrações, o que dificultou a avaliação.

A última proposta desenvolvida no 2.º ano de escolaridade, não foi avaliada a nível da criatividade, porque esta incluía o domínio da oralidade, mais concretamente, a compreensão oral.

Terminada a avaliação da dimensão relativa à criatividade, fica claro que os alunos precisam de ser estimulados em quase todos os indicadores. Tendo em consideração que a escrita criativa não deve ser utilizada somente em casos isolados, provavelmente com a evolução e com a aperfeiçoamento da escrita, os alunos conseguirão demonstrar melhores níveis de criatividade nas suas expressões escritas.

3.2.2. Análise das produções do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente no 5.º ano de escolaridade, houve a possibilidade de propor produções escritas quer ao longo das aulas da disciplina de Português, quer no período destinado às aulas de Oficina de Escrita. Nesse sentido, foi possível lançar cinco propostas de escrita e recolher as respetivas produções escritas.

A primeira proposta de escrita, apresentada junto da turma do 5.º ano desenvolveu-se a partir da descrição física e psicológica de pessoas, e desenrolou-se a partir de uma dinâmica lúdica intitulada “Quem é quem?”. Os alunos, sem fazerem qualquer tipo de comentário, selecionaram um colega que teriam de descrever. Após as descrições serem elaboradas, estas eram baralhadas e aleatoriamente lidas, à vez, pelo professor, para que os alunos pudessem identificar quem era o colega descrito. Após a análise e

preenchimento da Tabela 25, relativa à dimensão linguística desta 1.^a produção escrita, foi possível concluir que a grande maioria dos alunos apresentou um vocabulário diversificado, um discurso coerente, com informação adequada e uma construção de texto bem estruturada e com coesão.

Em relação às regras de ortografia, a grande maioria dos alunos não apresentou muitos erros ortográficos.

Alunos	Diversidade vocabular					Discurso coerente com informação adequada					Construção de um texto bem estruturado e com coesão					Mobilização de conhecimentos relativos às regras de ortografia					Pontuação adequada					Caracterização dos aspetos psicológicos					Caracterização dos aspetos físicos				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1				X					X				X							X					X									X	
2					X					X					X					X									X						X
3			X						X					X				X								X									X
4			X						X				X					X								X								X	
5					X					X				X					X					X					X						X
6			X						X				X					X								X								X	
7				X					X					X					X						X										X
8					X				X						X					X					X				X	Não se aplica					
9				X					X					X						X					X				X						X
10			X						X					X						X					X				X						X
11				X					X					X						X					X				X						X
12					X				X					X						X					X					X					X
13				X					X					X					X					X					X						
14				X					X					X						X				X				X							X
15				X					X					X						X				X				X							X
16			X						X					X						X				X				X							X
17				X					X					X						X					X				X						X
18				X					X					X						X				X				X							X
19				X					X					X						X				X				X							X
20					X					X					X					X				X				X	Não se aplica						
21					X					X					X					X				X				X							X
22			X						X					X					X				X			X									X
23				x						x					x					x				x					x						x
24				X					X					X						X				X				X							X
25				x						x					x								x				x			x					x
26				x						x					x								x					x							x
27	Faltou																																		

Tabela 25 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 1.^a produção escrita

Quanto à questão da pontuação, e apesar de a maioria se encontrar no nível 4 e 5, pudemos verificar que há alunos que apresentam dificuldades em pontuar os textos corretamente. Os últimos dois descritores (caracterização dos aspetos físicos e psicológicos) decorrem da especificidade textual da proposta de escrita

e quase todos os alunos conseguiram apresentar aspetos relevantes das duas dimensões, ao descreverem os colegas. Em relação aos dois alunos em cuja descrição psicológica consta “não se aplica”, o que redigiram nesse parâmetro não correspondia ao que era pretendido.

A segunda produção escrita foi realizada numa aula de Oficina de Escrita e desenvolveu-se a partir de uma técnica de escrita criativa, em que os alunos tinham de se colocar na posição de um objeto, animal ou elemento natural, e redigir um texto que incluíssem os seguintes parâmetros: dizer quem é, como é, onde vive, o que pensa das pessoas e dos outros seres. A proposta de escrita foi desenvolvida individualmente.

Alunos	Tema e Tipologia Textual					Discurso coerente com informação adequada					Estrutura e coesão textual					Morfologia e sintaxe					Pontuação					Repertório Vocabular					Ortografia								
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
2					X					X					X					X					X					X					X				
4	Não realizou a tarefa																																						
5					X				X					X					X					X					X						X				
6					X				X					X					X					X					X						X				
8					X				X					X					X					X					X						X				
9					X				X					X					X					X					X						X				
10					X				X					X					X					X					X						X				
11					X				X					X					X					X					X						X				
12					X				X					X					X					X					X						X				
13					X				X					X					X					X					X						X				
14	Não realizou a tarefa																																						
15	Não realizou a tarefa																																						
16					X				X					X					X					X					X						X				
17					X				X					X					X					X					X						X				
18					X				X					X					X					X					X						X				
21					X				X					X					X					X					X						X				
22					X				X					X					X					X					X						X				
23					X				X					X					X					X					X						X				
27					X				X					X					X					X					X						X				

Tabela 26 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 2.ª produção escrita

Após a avaliação da dimensão linguística das produções escritas (Tabela 26), pudemos verificar que todos os alunos cumpriram com o tema pedido e redigiram um texto, de acordo com a tipologia pretendida, sendo que a informação que redigiram era pertinente e ia ao encontro das opções apresentadas. Manifestaram adequados conhecimentos a nível da morfologia e sintaxe e a nível de pontuação aplicada no texto. Ao longo do texto, evitaram repetições e apresentaram poucos erros ortográficos. Algo que foi necessário destacar é que, apesar de os alunos terem sido convidados a preencher grelhas de revisão, alguns deles parecem não ter relido o texto, pois, ao longo da avaliação, foram

detetados aspetos que não tinham sido corrigidos, nem na primeira versão do texto, nem na folha de revisão.

Em relação à avaliação da criatividade, é possível observar, através da grelha de avaliação (Tabela 27), que os alunos, de uma forma geral, apresentaram o mesmo nível de criatividade. No que diz respeito à originalidade das ideias, os alunos avançam com ideias novas, ainda que, ao longo do texto, tenham dificuldade em explorá-las. A maioria dos alunos apresentou dificuldades no indicador flexibilidade na resolução de problemas, ainda que consigam explorar algumas das suas ideias.

A grande maioria dos alunos não atribuiu um título à produção escrita. Mesmo os alunos que o fizeram apresentaram títulos pouco impactantes que, geralmente, revelavam logo o tema do texto.

Alunos	Originalidade das ideias					Flexibilidade na resolução de problemas					Fluência das ideias					Abstração dos títulos					Elaboração					Resistência ao desfecho prematuro				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2			X				X					X					X					X						X		
4	Não realizou a tarefa																													
5				X				X					X										X						X	
6				X			X					X										X						X		
8			X					X				X										X						X		
9			X				X					X										X						X		
10		X					X					X										X						X		
11			X				X					X										X						X		
12			X					X				X					X					X						X		
13			X				X						X									X						X		
14	Não realizou a tarefa																													
15	Não realizou a tarefa																													
16			X					X				X					X					X					X			
17			X				X					X					X					X					X			
18		X					X					X					X					X					X			
21			X				X					X					X					X					X			
22			X					X					X									X						X		
23			X					X				X					X					X					X			
27			X					X					X				X					X						X		

Tabela 27 - Grelha de avaliação da criatividade da 2ª produção escrita

Na elaboração, há alunos que se encontram no nível 3, contudo próximos do nível 4: tentam acrescentar um novo detalhe, mas este não altera o rumo inicial. Relativamente ao desfecho prematuro, há alunos que tentaram fazê-lo de uma forma mais natural, mas, no final, apresentaram-no de forma repentina.

Podemos, então, concluir que os alunos, apesar das dificuldades que encontraram, apresentaram alguma criatividade naquilo que escreveram.

A terceira proposta, surgiu no decurso do estudo da obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Na sequência da leitura do capítulo *O Peixe*, os alunos foram desafiados a redigir uma carta à Fada Oriana em que expusessem a sua opinião em relação à postura do espelho, quando este é confrontado por Oriana, relativamente à sua aparência. Na carta, os alunos teriam de incluir a função de um espelho assim como o poder que este tem sobre nós quando nos apresenta o nosso próprio reflexo.

Segundo a grelha de avaliação da dimensão linguística apresentada na Tabela 28, podemos afirmar que os alunos apresentaram um vocabulário diversificado, com poucas repetições de palavras.

Alunos	Diversidade vocabular					Discurso coerente com informação adequada					Construção de um texto bem estruturado e com coesão					Mobilização de conhecimentos relativos às regras de ortografia					Pontuação adequada					Aplica a estrutura da carta					Exprime a opinião e apresenta argumentos para destacar a sua posição					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1				X						X			X							X				X					X							
2				X					X				X							X				X					X						X	
3																																				
4																																				
5					X					X					X					X				X					X						X	
6				X					X					X					X				X					X							X	
7				X					X				X						X				X					X			X					
8				X				X					X						X				X					X						X		
9					X					X					X					X				X				X							X	
10				X					X					X						X				X				X							X	
11				X					X					X						X				X				X							X	
12					X				X					X						X				X				X							X	
13				X					X					X						X				X				X							X	
14																																				
15				X					X					X					X					X				X							X	
16				X					X					X					X				X				X								X	
17				X					X					X					X				X				X								X	
18				X					X					X					X				X				X								X	
19				X					X					X					X				X				X								X	
20				X					X					X					X				X				X								X	
21				X					X					X					X				X				X								X	
22				X					X					X					X				X				X								X	
23				X					X					X					X				X				X								X	
24				X					X					X					X				X				X								X	
25																																				
26																																				
27				X					X					X					X				X				X				X					

Tabela 28 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 3.ª produção escrita

A maioria dos textos manifestava um discurso coerente, com informação pertinente face ao tema do texto. A nível da estrutura do texto e da coesão, os resultados são satisfatórios, ainda que tenha havido alunos que apresentaram dificuldades, nomeadamente a nível de coesão. Os erros que a maioria dos alunos apresentou foram devido à falta de acentuação nas palavras ou à troca do sinal gráfico. Os alunos não apresentaram qualquer dificuldade em seguir a estrutura da carta. E a grande maioria conseguiu expressar a sua opinião quanto ao tema proposto.

A quarta proposta de escrita, estava igualmente ligada à obra *A Fada Oriana*, surgindo na sequência da leitura de um excerto do capítulo “A Rainha das Fadas”, sendo que os alunos tinham de redigir uma possível continuação do capítulo. Para a realização da produção escrita, os alunos foram divididos por 9 grupos de 3 elementos cada.

Quanto à avaliação da dimensão linguística desta 4.^a produção escrita, podemos observar, através da Tabela 29 os seguintes aspetos:

Grupos	Diversidade vocabular					Discurso coerente com informação adequada					Construção de um texto bem estruturado e com coesão					Mobilização de conhecimentos relativos às regras de ortografia e pontuação				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1				X				X						X				X		
2					X					X					X				X	
3					X					X					X		X			
4				X						X					X			X		
5			X			X							X					X		
6				X					X						X				X	
7				X				X						X					X	
8					X					X					X				X	
9					X					X					X			X		

Tabela 29 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 4.^a proposta de escrita

Os alunos redigiram o texto utilizando vocabulário diversificado. Houve grupos que apresentaram um discurso coerente e com informação adequada à proposta; por outro lado, houve grupos que quiseram ir mais além e incluíram aspetos que não estavam relacionados com a obra, recuperando, no entanto, no final a ideia principal do texto.

Um dos grupos foi avaliado com o nível 1, porque a proposta final não ia ao encontro do que era pretendido. De uma forma geral, os textos estavam bem

estruturados e apresentavam coesão, sendo que as falhas que apresentaram neste indicador eram relacionadas com a estrutura das frases, assim como com a concordância verbal. A nível da ortografia e da pontuação, os alunos apresentaram erros de diferentes tipologias e não pontuaram corretamente o texto, nomeadamente no que diz respeito ao uso da vírgula.

Grupos	Originalidade das ideias					Flexibilidade na resolução de problemas					Fluência das ideias					Abstração dos títulos					Elaboração					Resistência ao desfecho prematuro				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1				X				X					X										X					X		
2			X					X					X										X					X		
3		X					X						X										X				X			
4			X					X					X										X				X			
5			X						X				X										X				X			
6			X					X					X										X				X			
7			X						X				X										X					X		
8		X						X					X										X				X			
9			X					X					X										X				X			

Tabela 30 - Grelha de avaliação da criatividade da 4.ª produção escrita

Em relação à avaliação da criatividade (Tabela 30), os textos apresentados demonstraram criatividade, com algumas variações entre os diferentes indicadores. Quanto à originalidade das ideias, nos textos, os alunos conseguiram expressar ideias novas e incluir diversos elementos na sequência da narrativa, ainda que com algumas dificuldades. Podemos assim avaliar o desempenho, em termos gerais, como intermédio.

Por exemplo, apesar de apresentarem alguns detalhes interessantes em termos da expressão escrita, ainda assim apresentavam dificuldades em fazer, desses detalhes, uma mudança na história.

No que concerne ao último indicador, a maioria dos alunos ainda não consegue prolongar a história sem apresentar um desfecho repentino. Através da grelha, é possível verificar-se que houve dois grupos que conseguiram prolongar mais a narrativa para que o desfecho não fosse tão repentino. O que aconteceu nestes casos, é que apesar de terem conseguido evitar um desfecho abrupto, apresentaram dificuldades em encontrar soluções para os últimos

acontecimentos e encerraram a história com os últimos aspectos sem exploração das ideias.

Por último, a quinta proposta de escrita foi desenvolvida numa aula de Oficina de Escrita e nela, a partir da seleção de uma imagem, os alunos teriam de redigir uma história, incluindo a descrição da imagem escolhida. A proposta foi desenvolvida em pares, numa dinâmica que ocupou 2 aulas de 50 minutos.

Grupos	Tema e Tipologia Textual					Discurso Coerente com informação adequada					Estrutura e coesão textual					Morfologia e sintaxe					Pontuação					Repertório Vocabular					Ortografia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1					X				X						X				X					X				X					X		
2					X				X						X				X					X				X					X		
3					X				X					X					X					X				X					X		
4					X				X					X					X					X				X					X		
5					X					X				X					X					X				X					X		
6					X				X					X					X					X				X					X		
7					X					X					X				X					X				X					X		
8					X				X					X					X					X				X					X		

Tabela 31 - Grelha de avaliação da dimensão linguística da 5.ª proposta de escrita

Após a leitura e devida análise dos textos produzidos (Tabela 31), é possível verificar que, a nível de tema e tipologia textual, os alunos não apresentaram nenhuma dificuldade.

Em termos da coerência do discurso e da adequação da informação, os alunos apresentaram um nível muito bom. Com a leitura dos textos, importa refletir perante este indicador: apesar de o discurso ser coerente, ainda apresenta algumas falhas ao longo do texto, isto é, nota-se que, inicialmente, as ideias não ficaram bem definidas na planificação e esse fator acabou por se refletir no momento da escrita. Em algumas partes dos textos, as ideias surgiram confusas, mas, entretanto, os alunos foram encontrando soluções para contornar essas falhas. Por outro lado, e em relação à adequação da informação, houve grupos que até apresentaram uma adequada coerência; contudo, a informação que constava no texto, nem sempre era a mais adequada.

A nível de estrutura e coesão textual, os alunos não apresentaram muitas dificuldades, sendo que, os níveis 4 atribuídos estão relacionados com aspetos

como a necessidade de acautelar a adequação dos tempos, isto é, iniciam a frase num tempo verbal e não a adequam a sua concordância, apresentando igualmente a falta de conetores.

Ao longo do texto, os alunos tentaram apresentar um vocabulário diversificado evitando repetições constantes. A nível de pontuação, as falhas apresentadas estão relacionadas com a utilização das vírgulas, sendo que, do ponto de vista ortográfico, os desvios apresentados assumem diferentes tipologias.

Importa ressaltar que todas as produções escritas desenvolvidas partiram de uma planificação solicitada pela professora estagiária e culminaram no preenchimento de uma *check-list* para, no final, os alunos realizarem a revisão do texto. Importa também referir que as três primeiras propostas foram realizadas pelos alunos individualmente, a 4.^a proposta foi realizada em pequenos grupos e a 5.^a foi desenvolvida em pares.

Um outro aspeto relevante, a termos em conta é que os alunos que frequentaram as Oficinas de Escrita, conseguiram, regra geral, obter melhores resultados do que os colegas da turma que não optaram por esta oferta opcional.

Considerações Finais

A escrita continua a demonstrar ser um dos domínios em que os alunos apresentam maiores dificuldades, como pode ser confirmado através dos dados recolhidos aquando da análise dos resultados das Provas de Aferição. Efetivamente, e apesar de o tema já ser estudado e abordado por diversos autores, os problemas em torno da expressão escrita permanecem. O ensino assim como a aprendizagem de escrita é um processo longo e complexo, que obriga os alunos a passar por dois momentos distintos, por um lado a estruturação do pensamento para conseguirem produzir e organizar as ideias, por outro a estruturação da própria expressão escrita.

Com a abordagem em torno da escrita criativa apresentada ao longo deste relatório, em consonância com outros aspetos ligados a esta temática, pretendia-se justamente perceber em que medida esta estratégia poderia estar ao serviço de uma maior motivação para as tarefas de produção textual e, consequentemente, uma melhoria nas produções escritas.

Tendo em consideração o que foi referido, os objetivos para este relatório passavam, por um lado, por entender qual o potencial da escrita criativa como estratégia para a melhoria das produções escritas dos alunos e, por outro lado, por desenvolver, nos alunos, competências de escrita criativa e de criatividade, na procura de soluções para os desafios de escrita.

De forma a conseguir atingir esses objetivos, foram realizadas duas entrevistas aos professores cooperantes que acompanharam a Prática de Ensino Supervisionada, para compreender melhor as suas conceções em torno da escrita assim como as suas perceções sobre a sua prática. Entre outros aspetos, pretendeu-se nomeadamente perceber onde residiam as principais dificuldades dos alunos, quer na turma do 2.º ano de escolaridade, quer no 5.º ano junto das quais tivemos oportunidade de estagiar. Em termos das dimensões mais problemáticas, no caso do 2.º ano de escolaridade, a professora titular apontou a revisão e a reescrita dos textos; já no 5.º ano de escolaridade as maiores dificuldades identificadas situam-se na organização das ideias, na correção ortográfica e na construção das frases, percorrendo assim quer dimensões macro que microtextuais.

Foi possível observar que a expressão escrita dos alunos evolui ao longo da escolaridade, especialmente quando os alunos são estimulados ao nível da criatividade, o que pode ajudar a superar algumas das dificuldades e apresentar soluções interessantes.

Após a análise das produções escritas dos alunos do 2.º ano de escolaridade, quanto às dimensões linguísticas do texto, foi possível detetar que os alunos apresentavam dificuldades a nível da marcação de parágrafos (apesar de, em alguns casos, estes surgirem corretamente assinalados, o que nos levou a considerar que os alunos, tendo já consciência das implicações do seu uso, ainda manifestam dificuldades na sua gestão); da correção ortográfica e a revisão de texto. Relativamente à criatividade, os alunos apresentaram resultados medianamente interessantes; contudo, ainda precisam de ser estimulados, algo que poderá acontecer à medida que vão aperfeiçoando a escrita.

Relativamente à turma do 5.º ano, as produções escritas dos alunos apresentaram resultados interessantes, ainda que tenha sido possível destacar dificuldades ao nível da coerência, da coesão, da organização das ideias e na revisão dos textos. A nível da criatividade, os alunos apresentaram resultados interessantes, com níveis intermédios nas produções avaliadas: os alunos têm ideias criativas para os textos, só necessitam de desenvolver capacidades relacionadas com a flexibilidade na resolução dos problemas, a elaboração e o desfecho da ação.

Uma das conclusões mais visíveis remete para a diferença de desempenho nos alunos que frequentam as aulas de Oficina de Escrita, em comparação com os restantes alunos que não optaram por esta oferta formativa opcional. Foi notório que os alunos que usufruíram das Oficinas de Escrita apresentavam melhores resultados, de uma forma geral, em relação aos restantes alunos.

Em termos de limitações do presente estudo, um aspeto que seria relevante incluir numa investigação futura seria a perspetiva dos alunos. Inicialmente foi programado realizar *focus group*, envolvendo alunos no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico junto dos quais foi desenvolvido a Prática de Ensino Supervisionada. Contudo, tal não foi possível de realizar, por questões de logística quer das instituições de ensino, quer pela disponibilidade de tempo da minha parte.

Certamente que ouvir os estudantes teria sido uma mais-valia para o relatório, permitindo assim a triangulação de dados entre a voz dos professores, as produções escritas recolhidas e a voz dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Amor, E. (2006). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia* (6.^a ed.). Texto Editores
- Andrade, J. (2017). *A motivação como fator determinante no processo de aquisição da leitura e da escrita*. Anais IV CONEDU: Congresso Nacional de Educação
- Aragón, O. (2005). *Algunos indicadores para el desarrollo de la creatividad*. In Cumpa, J. (Org.), *Desarrollo de la creatividad* (2.^a ed., capítulo 8). Lambayeque: Fondo Editorial FACHSE - UNPRG
- Azevedo, F. (2010). *Ensinar e Aprender a Escrever: Através e para além do erro*. Porto Editora
- Azevedo, R. & Teixeira, M. (2011). *Produção Escrita no 1ºCiclo: espelho da formação de professores?*. Fórum Linguístico Florianópolis, 8 (1), pp. 23-39.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). *Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?*. In Sá, P., Costa, A. P. & Moreira, A. (Org.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (1.^a ed., Vol. 2, pp. 13-36). Universidade de Aveiro
- Batista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica* (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e A Expressão Escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Barros, C., Pimenta, S., Pinto, C & Ribeiro, A. (2013). *Criatividade baralhada: manual de atividades*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
- Beaudot, A. (1969). *La Créativité a L'école*. (1.^a ed.). Collection Sup
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *A Aprendizagem Cooperativa numa Pós-Modernidade Crítica*. Educação, Sociedade & Culturas (18), pp.123-147

- Bronckart, J.P. (1997). *Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature*. In *Didáctica de la lengua y la literatura par una sociedad plurlingue del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp.13-23
- Camps, A. & Ribas, T. (1993). *La Evaluación de Aprendizaje de la Composición Escrita en Situación Escolar*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (143)
- Coutinho, C. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.^a ed.). Edições Almedina
- Dias, M. (2006). *Como abordar...A escrita expressiva e lúdica*. Areal Editores
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais-1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico I Português 1.ºano, 2.ºano, 3.ºano, 4.ºano, 5.ºano e 6.ºano de escolaridade*. Lisboa: DGE. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/portugues>
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press
- Fernandes, J., Sá, K., França, P., & Lima, R. (2010). *Wikis e aprendizagem da escrita criativa e colaborativa*. Indagatio Didactica, 2(2), 33-52.
- Ferreira, A., Silva, C., Matos, J., Couto, J. & Martins, M. (2019). *Métodos Fundamentais de Ensino Português*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (pp.61-81, Capítulo IV- O Ensino da Escrita)
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valete, M., Gama, A & Fiúza, E. (2015). *Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores*. Revista Portuguesa de Educação, 28 (1), pp. 171-199
- Fonseca, K. (2012). *Investigação-Ação: Uma Metodologia para a Prática e Reflexão Docente*. Revista Onis Ciência, 1 (2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Fonseca Santos. M. & Serra, E. (2015). *Quero ser Escritor: Manual de escrita criativa para todas as idades* (5.^a ed.). Oficina do Livro
- Fuertes, A., Garcia, J. & Martínez-Cocó, B. (2008). *El papel de la motivación en la escritura: Revisión de estudios internacionales*. INFAD Revista de Psicología, 2 (1), pp. 193-200
- Galvis, R. (2007). *El proceso creative y la formación del docente*. Laurus, 13 (23), pp.82-98

- Gedye, S. (2015). *Formative assessment and feedback: a review*. Planet, 23(1), pp. 40-45
- Gil, J., Bellmann. I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto Editora
- Gomes, L. (2008). *Dossier de Escrita Criativa*. Revista Noesis (nº72), pp.24-28
- Gómez, F. (2006). *La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta*. Revista Iberoamericana de Educación, 39 (7), pp. 1-9
- Instituto de Avaliação Educativa (2017). *Resultados Nacionais das Provas de Aferição, 2017*, consultado em 7/01/2022, https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/Informacao_Resultados_PA2017_VF.pdf
- Instituto de Avaliação Educativa (2019). *Resultados das Provas de Aferição, 2018*, consultado em 7/01/2022, https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/03/Informacao_Resultados_PA2018_16jan.pdf
- Instituto de Avaliação Educativa (2023). *Prova de Aferição de Português e Estudo do Meio | 2.º Ano de Escolaridade: Critérios de Classificação*, consultado em 23/06/2023, https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/06/PA-Port25-CC-2023_net.pdf
- Instituto de Avaliação Educativa (2023). *Prova de Aferição de Português | 5.º Ano de Escolaridade: Critérios de Classificação*, consultado em 23/06/2023, https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/06/PA-Port55A-CC-2023_150623_net.pdf
- Kowszyk, D. & Vásquez, A. (2003). *La interacción entre pares en tareas de escritura*. Redacción de Lectura y Vida
- Lopes, J. & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2.ª ed.). Pactor
- Mancelos, J. (2009). *Introdução à Escrita Criativa*. Edições Colibri
- Marcuschi, L. (2002). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*,
- Ministério da Educação (2020). *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021*. Ministério da Educação
- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita- Formação de Professor: Para uma aprendizagem funcional da linguagem escrita*. Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica

- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Programa*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Nogueira, S. & Baía, S. (2006). *A Avaliação da Criatividade ou a Necessária Criatividade na Avaliação*. Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento, pp.47-88
- Pérez, M. (2012). *La mirada del profesorado, reflexión sobre su actividad docente- Actitudes hacia los alumnos y actividades en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación 59, pp. 241-258
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças- como fazer bons leitores e escritores: para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto Editora
- Pereira, L. & Cardoso, I. (2013). *Atividades para o ensino da língua: produção escrita: 1º e 2º ciclos do ensino básico*. Aveiro: UA Editora, 2013. (Cadernos PNEP: Programa Nacional de Ensino do Português: 1º ciclo do ensino básico; 3)
- Pinhão, T. (2015). *Géneros Textuais e Práticas de Sucesso no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação: Universidade do Minho
- Pinto, C. (2012). *Aprender a arte de escrever no 1.º ciclo- o contributo do PNEP*. EXEDRA: Revista Científica ESEC, pp.296-308
- Pinto, J. (2003). *Psicologia da Aprendizagem: concepções, teorias e processos* (4.ª ed.). Instituto do Emprego e Formação Profissional
- Rodrigues, M. (2012). *Os subprocessos do processo de escrita* (Projeto de Intervenção de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa
- Santos, M. (2008). *Dossier de Escrita Criativa*. Revista Noesis (nº72) p.5
- Santos, M & Santos, J. (2009). *A escrita criativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In Azevedo, F. & Sardinha, M., *Modelos e Práticas em Literacia* (pp.159-168, capítulo 13). Lidel
- Scholastic Testing Service (2018). *Torrance Tests of Creative Thinking by E. Paul Torrance: Interpretative Manual*. Disponível em: https://www.ststesting.com/gift/TTCT_InterpMOD.2018.pdf
- Schussler, D. (2009). *Beyond Content: How Teachers Manage Classrooms to Facilitate Intellectual Engagement for Disengaged Students*. Theory into Practice, 48 (2), pp. 114-121

- Seabra, J. (2008). *Criatividade*. Portal dos Psicólogos. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0104.pdf>
- Silva, A. (2012). *O impacto da revisão no desempenho ortográfico, coesão e coerência textual*. Actas do 12.º Colóquio de Psicologia e Educação, pp.1271-1283
- Silva, P. (2019). *Tipos de discurso e géneros: para uma abordagem didática integrada de duas classificações textuais*. Universidade Aberta, pp. 225-240
- Simões, R. & Azevedo, F. (2009). *O Menino Escritor ou a arte de escrever sobre a escrita*. In Azevedo, F. & Sardinha, M., *Modelos e Práticas em Literacia* (pp.89-97, capítulo 8). Lidel
- Sousa, H., Pereira, S., Simões, P. & Castanheira, T. (2018). *Provas de Aferição – Ensino Básico Relatório Nacional: Metodologia*. Instituto de Avaliação Educativa Disponível em: https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/METOD_Relatorio_PA_2016-2017_form.pdf
- Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância* (1.ª ed.). Dinalivro

Anexos

Anexo 1 – Guiões das Entrevistas

Guião de Entrevista à Professora Cooperante 1.º Ciclo do Ensino Básico

Parte I: Dados Pessoais

- Habilitações escolares:
- Anos de experiência como docente:
- Ciclo de ensino que leciona:
- Ano de escolaridade que leciona presentemente:

Parte II: Perceções da professora sobre conceções em torno da escrita

1. De 1 a 5, como valoriza os domínios de português? (Sendo o 1 o menos valorizado e o 5 o mais valorizado).

	1	2	3	4	5
Oralidade					
Educação Literária					
Leitura					
Escrita					
Gramática					

2. Qual entende ser o papel do professor na aprendizagem da escrita?
3. Como valoriza a escrita dos alunos?
4. Que estratégias de ensino considera serem mais eficazes para as produções escritas dos alunos?
5. Que fatores considera que influenciam positivamente a escrita dos alunos?
6. E negativamente?
7. Como encara os erros ortográficos?
8. Considera o *feedback* um componente importante na melhoria da escrita?
9. Considera importante relacionar-se o domínio da escrita com as outras áreas/competências?

10. Tendo em conta o currículo, considera que o domínio da escrita deveria ser mais trabalhado dentro de sala de aula? Porquê?

Parte III: Percepções da professora quanto à sua própria prática

1. Reportando-se à experiência com a sua atual turma de 2º ano, com que frequência a escrita é trabalhada dentro de sala de aula?

	Todos os dias	1 vez por semana	2 vezes por semana	1 vez por mês	Raramente
Ditados					
Cópia					
Texto compositivo					
Completamento de espaços					
Resposta a perguntas de interpretação					
Legendagem de imagens					
Outros:					

2. Geralmente, que modalidades de escrita (oficinas de escrita, escrita criativa, etc...) proporciona aos alunos para promover a escrita em sala de aula?
3. Os códigos de correção que utiliza são partilhados/negociados/construídos com os alunos?
4. Relativamente às correções das produções escritas dos alunos, geralmente, dá maior ênfase a que aspetos?

Tema e tipologia do texto	
Discurso coerente	
Texto bem estruturado e com coesão	

Vocabulário	
Erros ortográficos	
Construção frásica	
Pontuação	

5. Que estratégias aplica para a melhoria da escrita?

	Todos os dias	1 vez por semana	2 vezes por semana	1 vez por mês	Raramente
Trabalhos de grupos					
Trabalho de pares					
Trabalho individual					
Oficinas de escrita					
Jogos					

- 6.** Que recursos de apoio proporciona aos seus alunos para promover a aprendizagem de competências de escrita?
- 7.** De que forma contempla as três fases (planificação, textualização e revisão) da produção escrita na prática dos seus alunos?
- 8.** Quais são os parâmetros de avaliação que considera na correção das produções escritas dos seus alunos?
- 9.** Como proporciona *feedback* aos alunos?
- 10.** Quis são as maiores dificuldades que encontra nas produções escritas dos alunos?
- 11.** Das três fases que contempla uma produção escrita (planificação, textualização e revisão), em qual/ais delas considera que os estudantes têm maior dificuldade?

Guião de Entrevista ao Professor Cooperante do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Parte I: Dados Pessoais

- Habilitações escolares:
- Anos de experiência como docente:
- Ciclo de ensino que leciona:
- Ano de escolaridade que leciona presentemente:

Parte II: Perceções do professor sobre conceções em torno da escrita

1. De 1 a 5, como valoriza os domínios de português? Sendo o 1 o menos valorizado e o 5 o mais valorizado?

	1	2	3	4	5
Oralidade					
Educação Literária					
Leitura					
Escrita					
Gramática					

2. Qual entende ser o papel do professor na aprendizagem da escrita?
3. Como valoriza a escrita dos alunos?
4. Que estratégias de ensino considera serem mais eficazes para as produções escritas dos alunos?
5. Que fatores considera que influenciam positivamente a escrita dos alunos?
6. E negativamente?
7. Como encara os erros ortográficos?
8. Considera o *feedback* um componente importante na melhoria da escrita?
9. Considera importante relacionar-se o domínio da escrita com as outras áreas/competências?
10. Tendo em conta o currículo, considera que o domínio da escrita deveria ser mais trabalhado dentro de sala de aula? Porquê?

Parte III: Perceções do professor quanto à sua própria prática

1. Geralmente, que modalidades de escrita (oficinas de escrita, escrita criativa, etc...) proporciona aos alunos para promover a escrita em sala de aula?
2. A escola dispõe de aulas de oficina de escrita, de que modo é que estas se articulam com o trabalho desenvolvido em sala de aula?
3. Tendo em consideração que as oficinas de escrita não integram o currículo escolar, considera que estas deviam de estar contempladas no mesmo?
4. Os códigos de correção que utiliza são partilhados/negociados/construídos com os alunos?
5. Relativamente às correções das produções escritas dos alunos, geralmente, dá maior ênfase a que aspetos?

Tema e tipologia do texto	
Discurso coerente	
Texto bem estruturado e com coesão	
Vocabulário	
Erros ortográficos	
Construção frásica	
Pontuação	

6. Que estratégias aplica para a melhoria da escrita?

	Todos os dias	1 vez por semana	2 vezes por semana	1 vez por mês	Raramente
Trabalhos de grupos					
Trabalho de pares					
Trabalho individual					
Oficinas de escrita					

Jogos					
-------	--	--	--	--	--

7. Que recursos de apoio proporciona aos seus alunos para promover a aprendizagem de competências de escrita?
8. De que forma contempla as três fases (planificação, textualização e revisão) da produção escrita na prática dos seus alunos?
9. Quais são os parâmetros de avaliação que considera na correção das produções escritas dos seus alunos?
10. Como proporciona *feedback* aos alunos?
11. Quis são as maiores dificuldades que encontra nas produções escritas dos alunos?
12. Das três fases que contempla uma produção escrita (planificação, textualização e revisão), em qual/ais delas considera que os estudantes têm maior dificuldade?

Anexo 2 – Transcrição das respostas à entrevista da docente de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Parte I: Dados Pessoais

Habilitações escolares: Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo

Anos de experiência como docente: 16 anos

Ciclo de ensino que leciona: 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano de escolaridade que leciona presentemente: 2.º ano de escolaridade

Parte II: Perceções da professora sobre conceções em torno da escrita

1. De 1 a 5, como valoriza os domínios de português? (sendo o 1 o menos valorizado e o 5 o mais valorizado)

	1	2	3	4	5
Oralidade					X
Educação Literária (*)			X		
Leitura					X
Escrita					X
Gramática			X		

(*) Educação Literária: a instituição dispõe de uma disciplina de Projeto da Promoção da Leitura (PPL); devido ao facto de esta ser desenvolvida por outra docente, a professora titular classifica este domínio no nível apresentado. Se este fosse abordado pela professora titular de turma, a mesma refere que o domínio da Educação Literária estaria no nível 5.

2. Qual entende ser o papel do professor na aprendizagem da escrita?

Então é assim: para mim, em todas as aprendizagens, é importante que a criança quando chega à escola, se sinta bem, que se sinta aceite, bem integrada. E cabe ao professor estabelecer uma boa comunicação dentro da sala de aula e oferecer estímulos e afetos para criar um clima de confiança e que a criança se sinta segura de forma a promover o seu autoconceito e autoestima, é muito importante que eles se sintam bem na escola.

Depois, no que se refere mesmo à escrita, completamente. Na escrita, nós temos de saber o ponto de partida de cada aluno, quais foram as competências de pré-escrita que eles já trazem desenvolvidas do pré-escolar e, então, a partir daí, começar a trabalhar na aprendizagem da leitura e da escrita.

É muito importante perceber que somos nós que vamos ensinar a criança a escrever, mas ele vai aprender a escrever e, portanto, [devemos] valorizar [o facto de que] nós estamos lá para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita e não para ensinar.

Eu acho que nós devemos ser o facilitador e, sobretudo, promover no início do 1º ciclo um ambiente de segurança e que ele se sinta bem confiante para todas as aprendizagens sejam elas da leitura, da escrita, da matemática, é indiferente.

3. Como valoriza a escrita dos alunos?

Olha, eu acho que nós temos de aceitar todas as produções, aqueles recadinhos que eles nos escrevem, expor tudo e sobretudo dar feedback, não valorizar tanto o erro, mas dar um feedback que conduz à melhoria.

(Sabes, eu já assisti a algumas coisas que vêm mal escritas e nós, entre nós as duas ou nós professores, podemos achar alguma piada àqueles erros e àquelas coisas e fazemos comentários para nós, mas eu acho que isso não deve ser transmitido aos alunos, principalmente logo ali naquelas fases iniciais, mostrar e valorizar sempre todo aquilo que eles escrevem.)

Depois, acho que é muito importante a socialização dos escritos, ou seja, eles saberem por que razão é que vão escrever e para que é que serve. Portanto, o escrever para quê (vai ser só para ficar mais um texto no caderno?), acho que nós, como professores, devemos tentar sempre pensar, antes de propor uma atividade escrita, o que é que vamos fazer com ela. Por exemplo, o jornal do colégio agora, o Facebook é muito importante para divulgar os trabalhos deles, seja para expor no corredor, colocar na parede, aquela leitura que eles fazem sempre para os colegas, acho que é muito importante escrever para quê e porquê, para que é que eu vou escrever isto? É só para ficar no caderno? Eu acho que é muito importante falar com eles e valorizar tudo aquilo que é escrito por eles.

4. Que estratégias de ensino considera serem mais eficazes para as produções escritas dos alunos?

Olha, então é assim, primeiro tem de ser aquilo que eu já falei: o ambiente da sala de aula tem de ser um ambiente sereno e agradável, em que eles se sintam confiantes. Depois é muito importante que o aluno sinta que isto da aprendizagem é também uma responsabilidade dele e não algo que seja imposto

pelo professor, os temas e as propostas que são feitas. Eu procuro e acho que devemos fazer propostas diversificadas de escrita e que vão ao encontro dos interesses deles e sobretudo que tenham aquela finalidade de não ficar no caderno, mas é muito importante ouvir as propostas deles.

(Agora no terceiro [ano], vamos dinamizando mais a Assembleia de Turma e sendo eles, em tempo do seu próprio PIT e tempo de trabalho autónomo, até a propor os temas e sobre o que querem escrever, sobre o que é que querem apresentar à turma: aquilo do ler, contar e mostrar, dinamizar mais a parte da escrita para depois contar “eu vou escrever e depois vou contar aos meus amigos” partindo dos temas deles).

Depois, eu acho que é muito importante eles lerem efetivamente o que escrevem em voz alta para partilharem com o grupo: acho muito importante a escrita coletiva de texto, a escrita por mim, aquela escrita que faço no quadro e em que temos um tema comum em que eles vão dando as suas ideias e eu vou estruturando em conjunto com eles o texto, em parágrafos, vendo a coerência e coesão do texto, fazendo referência, por exemplo, à repetição de palavras (“então vamos lá procurar um sinónimo para esta palavra”, “vamos substituir este nome por um pronome”), ir dando estratégias em que eles vão construindo um modelo de escrita texto por base aquele que eu estou a dar a nesta escrita coletiva dinamizada por mim.

Também acho muito importante, na reescrita de textos, serem eles, em pequenos grupos, nós falarmos com eles, dando *feedback* do que eles estão a escrever e eles fazerem esta reescrita do seu próprio texto, também é muito importante [saber] selecionar um texto. Pode ser um texto ao acaso ou pode ser um texto de acordo com os nossos interesses, com aquilo que nós queremos ver trabalhado, (“então, olha isto é muito importante”, “eu queria mesmo aqui ver, por exemplo, a estrutura do diálogo, a estrutura não está bem”, “não colocou os dois pontos, não utilizou o travessão”). Então, eu vou pegar neste texto e vamos em conjunto fazer o melhoramento e vamos aos poucos com eles refletindo sobre “o que é que podemos melhorar aqui? O que é que está bem?”. Eu acho que esta parte do refletir sobre o texto e reescrever, do aperfeiçoar, com auxílio dos colegas e do professor é muito importante.

Acho que será bom que as propostas de texto sejam sempre tidas quase como um desafio porque eles gostam destes desafios de escrita.

5. Que fatores considera que influenciam positivamente a escrita dos alunos? E negativamente?

Olha, então, é assim: [o facto de] na sala ter um ambiente seguro e confiante onde eles se sintam bem, para mim é o mais importante. Depois, dar o máximo de oportunidades de escrita, quando eles querem escrever, então escrevem: “posso escrever? Pode”, “dás-me uma folha? Dou”. Todas as oportunidades de escrita devem ser valorizadas e podemos deixá-los fazer. Depois, é muito importante fazer uma avaliação para a aprendizagem e não uma avaliação da aprendizagem. Às vezes, eu sinto que, no 1º Ciclo, se calhar em todos os Ciclos, mas no 1.º Ciclo, na parte escrita, há quase uma caça ao erro, parece que nós estamos a trabalhar a parte da ortografia sempre e acho que isto tem de ser posto um bocadinho de parte, quando é a ortografia é a ortografia. Depois temos de nos centrar em tudo o resto e não estar só ali focados em caçar o erro e sublinhar tudo e correção de erro.

Depois que os textos deles não fiquem só no caderno e que sejam efetivamente para dar um *feedback* que produza a melhoria no próximo texto, isto numa escrita às vezes não é logo imediato, demora o seu tempo, mas nós vamos percebendo que [os alunos] vão evoluindo nas suas escritas e acho que isto de propor escrever só para escrever e depois não ser feito nada, acontece muitas vezes. Há “escreve um texto” e depois não, aquilo não serviu para nada: o professor nem sequer deu *feedback*, nem sequer leu ou só foi mais uma tarefa. Acho que é muito mau: (os alunos lá vão ter de escrever outra vez, lá vão ter que escrever) ... (O que acaba por os desmotivar, em vez de os [motivar a] fazer melhor aquilo que já vão adquirindo ao longo do tempo). Se calhar menos tarefas de escrita, mas com mais *feedback*, com mais reflexão sobre aquilo que escreveram, com aperfeiçoamento de texto. Acho que, às vezes, há propostas de escrita que são mesmo escrever por escrever, por exemplo, no manual. Eu faço muito poucas propostas de escrita, porque às vezes acho que não faz sentido e seria só mais uma, escrever com sentido, com significado, que tenha uma intencionalidade e não ser por escrever uma proposta minha.

6. Como encara os erros ortográficos?

Olha os erros ortográficos fazem parte do processo da aprendizagem da escrita e a consciência ortográfica é um processo de apropriação muito gradual e até muito lento. O que acontece é que, no início da aprendizagem da escrita, ela é muito fonética e eles vão gradualmente passando as hipóteses fonéticas para hipóteses ortográficas e isto demora muito tempo: tu viste, algumas vezes eu não valorizo muito a parte ortográfica com um sentido para punir os alunos, mas acho muito importante, que nós, professores, tenhamos consciência da tipologia de erros que os alunos dão e em alguns casos há que haver uma intervenção muito direta e muito específica. Um dos casos é o das dificuldades de aprendizagem da leitura da escrita, em que, no nosso caso, eles até foram para grupos de leitura orientados pela psicóloga da instituição e vieram para o apoio comigo também para trabalhar especificamente a leitura e escrita.

E depois há os outros erros que são típicos, e que a pouco e pouco eles vão sendo ultrapassados à medida que eles vão conhecendo algumas regras de ortografia, vão memorizando algumas das palavras.

Acho muito importante que eles sejam confrontados com o erro, não sistematicamente, assim exaustivamente, mas que sejam confrontados com o erro e que pensem sobre a palavra, que escrevam a palavra corretamente, que a dividam em sílabas, que pensem no fonema de cada sílaba. Quando estão a escrever, acho muito importante refletir sobre o erro e perceber porque é que erraram, agora não estou ali a caçar o erro. Mas procuro corrigir sempre, por exemplo, nos livros, eu, às vezes, não faço qualquer referência, corrijo a lápis e está corrigido. Quando são tarefas de ortografia, então aí eu quero mesmo incidir sobre ortografia, sobre o erro e aí, sim, assinalo o erro, escrevo corretamente, peço para dividir em sílabas, para fazer os fonemas e, em algumas vezes, em algumas situações, escrever uma frase num contexto em que aquela palavra se possa aplicar. Mas não acho, pelo menos até ao 2.º ano, nem sequer contabilizo os ortográficos para teste; a partir do 3.º já começo a contabilizar os erros ortográficos e a fazer algum tipo de “penalização” na percentagem que é atribuída na nota do teste. Mas até ao 2.º ano não, é normal eles errarem ... (até porque no 2.º ano, como é muito uma fase muito inicial, é normal que eles escrevam muito como falam e, geralmente, os erros acabam por ser bastante

frequentes nestas idades) Sim, eles já se sentem mais seguros na escrita e, portanto, escrevem mais rápido e não estão a pensar e já acham que escrevem muito. [O] volume de escrita aumenta e é natural que os erros também, e escrevem, por exemplo, a mesma palavra de muitas maneiras, porque estão a testar, esta parte da fonética não é, até passarem para a parte gráfica. Mas a língua portuguesa não é nada fácil, não é? Um fonema pode corresponder a mais do que um grafema e depois os “s”, “ss”, “ç” há ali umas trocas que são muito comuns no 2.º ano.

7. Considera o *feedback* um componente importante na melhoria da escrita?

Sem dúvida, se não houver *feedback* é só escrever por escrever, sim, claro. Muito, muito importante, para acompanhar o aluno durante o processo, dizendo se está bem, perguntando-lhe o que está a fazer, ler o que ele escreveu e se alguma coisa não estiver perceptível perguntar: (“Então e aqui?” Por exemplo, às vezes, eles começam a escrever e entra uma personagem e, de repente, a personagem desaparece do nada e aí perguntar: “O que aconteceu aqui ao astronauta?”, por exemplo, “Professora, o astronauta viajou para a lua.” “Mas tu escreveste isso? Como é que eu vou saber, se estiver a ler o teu texto, que ele foi para a lua?”) [É] tentar dar este *feedback* para eles irem estruturando o seu texto, porque, ao longo do processo, é mais fácil, porque depois chegar no final [e] dizer: “olha, então vamos lá pensar nisto: não achas que é...” e se calhar, no fim, são um montão de coisas para melhorar; se for ao longo do processo de escrita, é mais fácil ir ajustando e acabar com um textinho. Por exemplo, quando começam a escrever e não fazem parágrafos, se chega ao final do texto: “olha, não fizeste nenhum paragrafo.” “Ei, vou ter de apagar tudo e fazer de novo.” Agora, se começar a dizer “não te esqueças de fazer parágrafos”, se calhar, ao fim de algumas vezes, já começam a estruturar um texto com parágrafos.

8. Considera importante relacionar-se o domínio da escrita com as outras áreas/competências?

Sim, muito importante, todas dentro do Português são muito importantes e mesmo com outras áreas disciplinares.

9. Tendo em conta o currículo, considera que o domínio da escrita deveria ser mais trabalhado dentro de sala de aula? Porquê?

Olha, é assim: muito concretamente, eu acho, que se pensarmos em trabalho dos alunos, eu acho que não: não deve ser mais trabalhado, o que eu acho é que deve ser trabalhado de forma mais consciente e com maior intencionalidade pedagógica, eles estão a escrever para quê, porquê, o que é que o professor vai fazer com aquilo que os alunos estão a escrever? Não mais, mas de uma forma melhor, provavelmente.

Parte III: Perceções da professora quanto à sua própria prática

1. Reportando-se à experiência com a sua atual turma de 2.º ano, com que frequência a escrita é trabalhada dentro de sala de aula?

	Todos os dias	1 vez por semana	2 vezes por semana	1 vez por mês	Raramente
Ditados				X	
Cópia					X
Texto compositivo		X			
Completamento de espaços	X				
Resposta a perguntas de interpretação (*)	X				
Legendagem de imagens			X		

(*) Não é trabalhado, caso a disciplina de português não tenha sido trabalhada.

- 2.** Geralmente, que modalidades de escrita (oficinas de escrita, escrita criativa, etc...) proporciona aos alunos para promover a escrita em sala de aula?

Ora bem, eu, este ano, não utilizei muito no 2.º ano, mas eu gosto muito das oficinas de escrita, eu tenho até uma oficina estruturada que se chama “Uma história vai nascer”, que é muito voltada para a escrita de texto narrativo. E gosto muito das oficinas de escrita e procuro que elas tenham sempre em conta a intencionalidade e as finalidades da escrita, ou seja, “eu escrevo para quê?”, então eu escrevo para informar, escrevo para narrar, escrevo para descrever, para expor as minhas ideias. Então eu preparo tarefas de escrita muito voltadas para as finalidades da escrita para eles perceberem “então nós vamos escrever porquê?” (temos de escrever quando queremos pesquisar alguma coisa, vamos apresentar aos amigos, queremos escrever para contar uma história, “queremos escrever para quê? Para descrever uma personagem, descrever um colega...) Muito direcionado para as finalidades da escrita. Sim, as oficinas de escrita para mim são muito boas, é o que eu mais uso.

- 3.** Os códigos de correção que utiliza são partilhados/negociados/construídos com os alunos?

Olha até ao 2.º ano não, porque até ao 2.º ano como o volume de texto é muito pequenino eu tenho tendência a corrigir tudo e não tenho nenhum código de correção.

Apesar de já começar a utilizar um código por mim, por exemplo, às vezes eles sabem que eu utilizo um “Z” é porque falta algum paragrafo, que têm de passar para a linha de baixo, quando coloco “→” no início, eles sabem que faltou ali o paragrafo, mas até ao 2.º ano não.

Mas a partir do 2.º ano, eu tento que eles saibam estes códigos de correção, provavelmente que até são negociados comigo e porque depois o volume de escrita aumenta muito, e para fazer uma reescrita de um texto, é muito importante que eles conheçam estes códigos, para que depois consigam perfeitamente perceber o que é que eu quis dizer, se é uma falta de acento, se é um erro ortográfico, se é a falta de um paragrafo, se é um problema de sintaxe na frase.

Mas sim, tentar negociar com eles, alguns que eu já utilizo e eles vão vendo e é uma novidade para nós, professores, já vamos utilizando e acabamos sempre por “impor” aquilo que já utilizamos. Às vezes, até me engano e faço outra vez: por exemplo, quando é erro ortográfico, eu faço dois tracinhos só debaixo do erro, mas às vezes eles pedem para sublinhar a palavra, já cheguei a utilizar cores fluorescentes.

Mas acho que devem ser negociados com eles em assembleia de turma, para ser uniformes e para todos reconhecerem os códigos de correção.

4. Relativamente às correções das produções escritas dos alunos, geralmente, dá maior ênfase a que aspetos?

Tema e tipologia do texto	
Discurso coerente	X
Texto bem estruturado e com coesão	
Vocabulário	X
Erros ortográficos	
Construção frásica	X
Pontuação (*)	

(*) Os restantes aspetos, vai considerando consoante o ano?

Sim, por exemplo, a pontuação eles só têm de aplicar o ponto final, o ponto de interrogação e utilizar a vírgula na enumeração, a pontuação ainda é assim um bocadinho...

5. Que estratégias aplica para a melhoria da escrita?

	Todos os dias	1 vez por semana	2 vezes por semana	1 vez por mês	Raramente
Trabalhos de grupos					X
Trabalho de pares				X	
Trabalho individual		X			
Oficinas de escrita		X			
Jogos		X			

6. Que recursos de apoio proporciona aos seus alunos para promover a aprendizagem de competências de escrita?

Nós, no colégio, este ano, temos a plataforma “Ensinar e Aprender Português”: acho que é uma plataforma muito interessante e que ainda está a ser desenvolvida, iniciou no ano passado, mas acho que [é] uma plataforma mesmo muito interessante para trabalhar todas as competências do Português e muito bem também a escrita.

Depois, eu gosto muito da oficina “Uma história vai nascer”, porque tem propostas muito diversas e eles podem optar por completar uma história ou por utilizar aquelas frases na história deles ou escrever a partir de uma imagem.

Há outra coisa muito importante que agora está na moda e que antes já existia, já utilizávamos, mas agora está muito na moda, que são as rubricas de avaliação. Eu não usava neste termo de rubrica de avaliação, mas tinha uma listagem em que eles sabiam perfeitamente como é que o texto ia ser avaliado,

que partes tinham de fazer para o texto ser avaliado e como é que seria um texto Satisfaz, um texto Bom e um texto Muito Bom.

Neste momento, eu estou a criar até rubricas de avaliação com critérios para avaliar o texto, eu acho que é muito importante eles saberem antes de escrever o texto o que é que este deve ter para que seja muito bom, para eles terem um texto muito bem escrito como é que ele tem de estar, o que é que têm de fazer e, a partir deste, já saberem quais são os critérios que vão ser avaliados nos textos deles. A partir daí, se respeitaram a estrutura, se usaram as características da tipologia textual, se mobilizaram as regras de pontuação, se utilizaram os mecanismos de coesão e coerência de texto e depois fazer uma lista conjunta sobre o que deve incluir um bom texto e afixar na sala as regras, para que os alunos possam ver e, ao escreverem, poderem cumprir as regras.

Existem também aquelas cartas com as personagens, o tempo e o espaço, com que eles podem brincar, há aquelas estratégias em que começam a escrever o texto e vão passando uns para os outros, tentar diversificar ao máximo.

7. De que forma contempla as três fases (planificação, textualização e revisão) da produção escrita na prática dos seus alunos?

Olha, eu tento sempre ter em conta os ciclos de escrita, ou seja, nós, primeiro, quando somos confrontados com a escrita de um texto, temos de mobilizar os conhecimentos prévios que temos à cerca daquele tema. Então, registar essas ideias pode ser por perguntas ou então através de uma imagem (olhar e retirar aquilo que já conheço sobre esta [imagem]), isto na planificação.

Depois, passar para o plano de texto: planificar a estrutura do texto, se for um texto informativo, ir recolhendo mais informações para além daquela que eu tenho, validar as informações que eu já tinha sobre aquele tema, organizar as ideias. E, depois, passar para a escrita de texto, para a redação de texto: “escreve tendo em conta esta rubrica de avaliação”, em que os alunos têm de ver a estrutura do texto a que têm de obedecer, isso é importante.

Depois, fazer a revisão do texto com *feedback* e tendo em conta uma reescrita. É necessário dar atenção à revisão, porque eles têm muita dificuldade, e é muito importante isto do rever para aperfeiçoar, porque se for só rever (Sim já vi, já

está”)... É muito importante eles perceberem que quando escrevem, escrevem para alguém e, portanto, uma pessoa tem de ter uma apresentação agradável, tem de ter uma letra legível.

8. Quais são os parâmetros de avaliação que considera na correção das produções escritas dos seus alunos?

São aqueles que constam da rubrica da avaliação: o respeitar a estrutura do texto, o usar as características da tipologia textual (se é um texto narrativo, se é um texto descritivo...), a mobilização das regras de ortografia, a aplicação das regras de pontuação, e depois, se o texto é coeso e coerente.

9. Como proporciona *feedback* aos alunos?

Para mim, o melhor *feedback* é o do diálogo, diálogo ali no imediato, nos textos que são produzidos na sala. Eu acho que o ideal é estar ali, passar, falar com eles e dizer para tentar melhorar.

Depois, quando os textos são produzidos na sala e são apresentados à turma, dar o *feedback*, sempre pela positiva, ouvir a opinião dos colegas também, mas sempre no sentido de melhorar o texto e não tanto apontar o que está errado.

Quando os textos são produzidos em casa, então eu já faço *feedback* por escrito e procuro sempre que seja muito personalizado: escrever logo o nome do aluno e depois dizer o que está bem e só depois o que ainda pode melhorar e aponto assim algumas coisas, mas não muita coisa de cada vez, pouquinho de cada vez e também adequado à faixa etária.

Quando estamos a corrigir um texto de um aluno do 2.º ano, não podemos querer que o texto corresponda à escrita de um adulto, adequar sempre um bocadinho à faixa etária e ter a noção do que um aluno do 2.º ano consegue escrever.

Claro que há alunos impecáveis que escrevem muito, depois quando vêm de casa são ajudados por um adulto e aí também perceber, quando foi o adulto, quando é que foi a criança, mas tentar dar um *feedback* sempre, sempre positivo e, para mim, o mais eficaz é o que é dado no momento com o aluno, muito próximo e sempre pela positiva.

10. Quais são as maiores dificuldades que encontra nas produções escritas dos alunos?

As dificuldades que se prendem muito também com as próprias dificuldades dos alunos, por exemplo uma criança que tenha dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, a maior dificuldade que ela vai ter será na ortografia. Uma criança com PHDA, muito impulsiva, também vai manifestar uma escrita muito impulsiva, muito sucinta, muito pouco coesa e coerente. Portanto, prende-se um bocadinho com as dificuldades dos alunos. Depois, nesta questão de rever e reescrever que às vezes, a preguiça é um bocadinho maior e a revisão e a rescrita do texto é onde eu acho que eles sentem maior dificuldade.

11. Das três fases que contempla uma produção escrita (planificação, textualização e revisão), em qual/ais delas considera que os estudantes têm maior dificuldade?

É na revisão de texto. Rever para melhor é onde eles têm mais dificuldade.

Anexo 3 – Transcrição das respostas à entrevista do docente de 2.º Ciclo do Ensino Básico

Parte I: Dados Pessoais

- Habilitações escolares: Doutoramento em Antropologia na Especialidade de Antropologia Visual
- Anos de experiência como docente: 39 anos
- Ciclo de ensino que leciona: 2.º Ciclo do Ensino Básico
- Ano de escolaridade que leciona: 5.º ano de escolaridade

Parte II: Percepções da professora sobre concepções em torno da escrita

1. De 1 a 5, como valoriza os domínios de português? (Sendo o 1 o menos valorizado e o 5 o mais valorizado)

	1	2	3	4	5
Oralidade				X	
Educação Literária				X	
Leitura					X
Escrita					X
Gramática			X		

Aquilo que é mais valorizado no 2.º Ciclo do Ensino Básico, de uma forma geral, é a Leitura e a Escrita, aí dou o nível máximo 5, também tem haver com a cultura escolar, apesar de cada vez menos uma cultura da escrita, em português valoriza-se muito a Leitura e a Escrita. No nível seguinte, o que eu colocaria no nível 4 seria a Educação Literária e a Oralidade. A Oralidade tem crescentemente ocupado um espaço maior nos currículos escolares do 2.º Ciclo do Ensino Básico, e eu felicito os decisores por esse facto. Resta a Gramática, que daria o nível 3 e tem uma razão objetiva, já foi o protagonista dos domínios do Português ou um dos protagonistas, mas eu acho que tem baixado essa valência (felizmente do meu ponto de vista), e é feito, pelo menos nesta escola ou nas escolas onde eu lecionei, nos grupos, na lógica do currículo em espiral e mais na perspetiva de que a aprendizagem da gramática, esclarece os problemas da escrita e da oralidade e dos outros domínios que envolvem a compreensão dos textos, é mais nesse sentido que é dada, por isso não é tão valorizada e também é uma situação com a qual eu concordo.

2. Qual entende ser o papel do professor na aprendizagem da escrita?

Eu acho que isso, essas coisas dependem, de acordo com a minha experiência. A escola comunica preferencialmente pela escrita. Eu acho que existe neste

momento outra sensibilidade que devolve à oralidade o papel que sempre devia ter. Eu dei aulas por exemplo, em meios rurais e, nos meios rurais os alunos socializam-se pela oralidade, é através da oralidade do ouvir, ver e fazer que eles aprendem. E depois chegam à escola e, são confrontados com desafios de escrita e isso justifica muito do insucesso escolar desses alunos. A escola está cada vez mais atenta a essa diversidade e à importância que tem a oralidade, até porque a oralidade tem ocupado um tempo crescente também na nossa própria cultura atual. O professor, neste contexto, é muito importante, quer dizer, a escrita aprende-se formalmente na escola e é na escola que se desenvolvem os processos de escrita, porque, nos mecanismos de socialização (digamos, informais), a escrita não prevalece tanto: é através do ouvir, do ver e do fazer que se aprende, é assim que aprendem as crianças quando estão fora do ensino formal. Portanto, a escrita não pode mesmo sair do currículo escolar porque é muito, muito, muito importante e é sobretudo na escola que se aprende a escrever.

3. Como valoriza a escrita dos alunos?

Esta pergunta é uma pergunta estranha, quer dizer, é estranha no sentido em que eu estou vinculado a um programa e o programa diz-me qual é a valência, qual é o peso que a escrita tem nas aprendizagens dos alunos. Eu já disse que [medida] a escola devia valorizar a escrita e valoriza, até já valorizou mais do que o que devia, porque fazia-se com o prejuízo da desvalorização da oralidade, o que penso que é uma pena, porque os alunos têm todos que ter a mesma possibilidade de se expressarem em relação às aprendizagens escolares, de acordo com a diversidade dos modelos. A escrita, a escola, dá-lhe uma importância muito grande, à escrita, eu associo a valorização da escrita ao processo de aprendizagem da escrita que é uma coisa diferente. Por exemplo, erro ortográfico: o erro ortográfico é, quando os alunos chegam aos níveis que eu leciono, é um problema, porque é difícil de resolver. Desde logo, porque a escrita é uma tarefa que do ponto de vista mecânico exige um grande esforço, as tarefas de reescrita (as tarefas de revisão da escrita) são muito dolorosas, porque a corrigir um erro significa reescrever um texto todo. Às vezes, por um erro, tem de escrever uma quantidade de texto bastante grande, e, se o erro se

repetir, isso ainda torna a tarefa mais pesada. As tarefas de revisão são, de facto, tarefas muito duras e nas tarefas de revisão de escrita, trabalhar ortografia é difícil nesse contexto, porque exige muita transpiração. Há processos, há metodologias que eu uso, por exemplo, a escrita de textos simples tipo *Haiku* que são textos bastante simples. São três frases, que, através de um processo de aprendizagem, eles aprendem, digamos, a escrever com os sentidos e isso transforma, como são textos muito curtos, transforma o processo de escrita, num processo menos penoso, porque a revisão depois é fácil: posso dar um erro ortográfico, mas é diferente, tem muito poucas frases. Corrigir esse erro ortográfico não é necessariamente um problema. E, dessa forma, permite aos alunos terem tempo suficiente para refletir sobre o próprio erro, isto é, para identificarem o erro, corrigi-lo, sem ser de uma forma artificial e mecânica como fazem quando é aqueles exercícios de correção ortográfica. E dou um exemplo de ortografia, mas depois todos podem ser generalizados: quanto mais extenso for o texto, mais difícil é depois de lhe fazer a revisão e é dessa forma que eu valorizo a escrita, nesse processo. De resto, tenho de valorizar a escrita, enquanto parte integral do currículo, como é evidente, também quer dizer, aquilo tem um impacto na nota.

Há na escrita outro problema, que é o problema da estruturação das ideias, aquilo que se pode chamar a coesão textual: quanto mais extenso o texto, mais difícil é trabalhar coesão textual como é evidente. Mas há técnicas simples que permitem também, dando tempo, resolver esse problema: eu tento trabalhar a coesão textual através de processos que acrescentam ao texto a parte visual. Por exemplo, a banda desenhada: faço um projeto de banda desenhada, onde eles enquadram e emolduram cada uma das ideias que estruturam sequencialmente. Cada vinheta é uma ideia e é uma ideia que depois é acrescentada com a mensagem visual. Portanto, toda a parte contextual da ideia é feita através do desenho, o que liberta também os alunos para a aprendizagem do texto, porque lhe retira essa carga bastante penosa de escrever e reescrever, porque a parte textual acaba por ser bastante curta. E a mim, interessa-me que, quando eles façam a revisão, seja uma revisão empenhada, ou seja, para corrigir, mesmo, os erros, não é para resolver um problema, digamos, técnico.

Não sei se é isto que consideravas valorizar a escrita, porque valorizar a escrita é um conceito um bocadinho amplo. Agora a escola toda valoriza imenso a escrita, não há nada que se faça que não seja por escrito. A escola é mesmo uma cultura da escrita.

4. Que estratégias de ensino considera serem mais eficazes para as produções escritas dos alunos?

Já disse duas, que eu acho que são estratégias: a escrita de pequenos textos, mas que sejam textos a sério, como o *Haiku*, que é um modelo de escrita literário que existe. Aquilo parece uma coisa simples, mas tem de se aprender, aqueles três pequenos versos são bastante complexos, do ponto de vista literário, e eles aprendem isso com facilidade, justamente, porque lhe retiramos essa carga penosa do que é escrever. Porque mecanicamente, escrever é um ato difícil, apesar de mesmo os corretores ortográficos que existem na escrita, digamos virtual, que torna a revisão mais fácil, ela continua a ser penosa, porque tem de se datilografar, tem de se saber onde estão as teclas, etc. E esta possibilidade de reduzir o texto e, dessa forma, centrar num texto relativamente pequeno, mas profundo e complexo para se trabalhar, uso muito essa técnica. Tenho a felicidade de ter uma oficina de escrita, não é, que não existe em todas as escolas. Já falei também na importância da banda desenhada, na produção da banda desenhada, porque permite estruturar nomeadamente todos os mecanismos de coesão textual, não é, como é que se controla o texto, dando uma coerência, dando uma lógica, estruturando-a sequencialmente de acordo como uma qualquer estratégia de escrita. Porque se emolduram as ideias dentro de vinhetas e porque se escreve também pouco, mas muito complexo pela adição do efeito da imagem, portanto, como se acrescenta a imagem que dá todo o contexto daquela ideia.

Outras coisas que eu uso também, enquanto estratégia que parte de um pressuposto, é que se aprende a escrever escrevendo. Não se aprende a escrever corrigindo erros, não se aprende a escrever. Também se aprende a escrever lendo, quer dizer, complexifica-se a escrita, através das leituras, mas, se não se escrever, não há muita possibilidade de se melhorar a escrita. É melhor escrever com muitos erros do que não se escrever de todo.

Portanto, eu dou sempre tarefas de trabalho autónomo com textos que temos, amplos, com temáticas amplas. A questão do trabalho autónomo, eu dou dois por período, aconselhamos a que eles desenvolvam aquilo durante um período bastante amplo de tempo, (estamos a falar de um mês para fazer isso), onde eles podem recorrer a tudo, aos pais, a todos os recursos que possam para resolver os seus problemas textuais, para lhes dar a possibilidade de envolver, de empenhar na escrita. E numa escrita, digamos informada, porque têm possibilidade de esclarecer, isso não é desvalorizado: eles sabem que isso acrescenta às suas tarefas de produção de escrita, em média com os textos que eles produzem na aula, ou seja, eles têm a possibilidade de recurso a esse tipo de coisas. E podem usar tudo, mesmo, recursos humanos como centros de estudos, pais, o que for possível. Claro, alguns advertem que cria algumas desigualdades, porque nem todos têm acesso ao mesmo, mas eu diria que é a vida também: as pessoas também que têm os recursos, têm de os aproveitar e não os vão deixar de utilizar só, porque são privilegiados quanto ao acesso a recursos que têm, em nenhum aspeto da vida, digo eu.

5. Que fatores considera que influenciam positivamente a escrita dos alunos?

Positivamente, eu acho que já respondi; negativamente também acho que já respondi. Positivamente, através da produção escrita e através de tarefas de revisão que não sejam, de preferência, muito pesadas: não faz sentido escrever um pequeno texto e ter uma grande extensão de revisão. Estar dez minutos a escrever um texto e três horas a rever o texto, não faz sentido: essa proporcionalidade, é preciso invertê-la. Portanto, eles têm de produzir textos curtos para as revisões serem mais curtas e muito empenhadas e muito informadas: isto é o que eu acho que têm de fazer é escrever, escrever, escrever, escrever, sem medo de escrever.

Quanto mais se escreve, melhor se escreve, porque as pessoas vão sentir necessidade de se informar, de esclarecer, de desenvolver e vão vendo que, de facto, um texto se constrói a partir da sua própria experiência pessoal. Três ou quatro ideias que depois são criativamente enquadradas, de acordo, com cada um, com um autor, e, portanto, no fundo, é isso a autoria do texto; portanto, é escrevendo.

6. E negativamente?

Negativamente, é retirando a carga principal que a escola dá às tarefas de revisão, e às vezes nem sequer há uma revisão. Tínhamos didaticamente muito bem estruturada, mas a revisão é sempre, quer dizer, ainda vais e escreves dez vezes os erros ortográficos, ou outra coisa qualquer, e, para mim, isso não faz qualquer tipo de sentido, porque eu fui estudante, também tive essas tarefas e, ao fim do primeiro erro, o resto era arranjar uma técnica qualquer de fazer aquilo o mais rapidamente possível, ou seja, desocupava completamente a minha capacidade intelectual, para fazer uma tarefa mecânica. Tirando isso, é muito importante a revisão, mas a revisão não é o texto, é uma parte do processo.

7. Como encara os erros ortográficos?

É uma possibilidade que nós temos de melhorar, as nossas competências de qualidade gráficas, desde que possamos refletir sobre eles, se for visto doutra maneira. O erro ortográfico é, para mim, uma inevitabilidade, não há ninguém, que escreva sem erros ortográficos. É impossível. Eu corrijo centenas de testes por ano e acontece-me sempre, inevitavelmente, a mesma coisa: eu vejo três erros repetidos da mesma palavra e vou ter de confirmar se eu é que estou errado. A mim próprio, cria esse processo de dúvidas, claro, lá está: o mecanismo reflexivo leva-me a procurar. Ou então, faço primeiro, o primeiro processo que eu faço para corrigir esse erro. Porque passa pela minha ideia de que eu estou a errar, porque está três vezes escrito da mesma maneira e, às vezes pelo mesmo autor. Eu escrevo uma vez manualmente no papel e isso devolve-me a minha memória da ortografia correta, ou, quando isso não resolve, vou consultar e acho que não há teste [em] que eu não faça isso.

O erro é talvez uma das coisas mais importantes, relativizando, eu acho que é sempre importante que, num determinado exercício de escrita compositiva, nós nos fiquemos por aquilo [em] que queremos focar. Não vale a pena, se eu quero que eles escrevam criativamente um texto, a única coisa que eu quero é que eles não pensem é mesmo no erro. Escrevam com o objetivo de que aquilo não é estar a tratar da ortografia: é estar a tratar de outra coisa qualquer, da forma como se ligam duas ideias de uma forma criativa. O processo do *Haiku* é mesmo

isso: ligar três ideias da forma mais criativa possível e sintética, mas que tenha uma carga emocional grande e que seja bastante complexa, do ponto de vista de quem os lê, e que se saiba que está ali alguma coisa: não são só três frases, assim que se atirou para o papel. E daí [que] o erro não tem importância nenhuma: se o se o erro impedir que o nosso foco se desenvolva, não vale a pena. Agora, também há exercícios que se têm de fazer para despistar o erro.

Eu acho que é sempre o contexto da própria produção do aluno. Acho difícil, aqueles exercícios de ortografia, acho que são improdutivos, entre os que aparecem nas gramáticas, a não ser aqueles que são típicos do que nós já tipificamos como sendo erros constantes a troca do <s> pelo <z>... ou o <s> com o som [z]. Aí, se calhar, tentar fazer alguns erros mecânicos pode fazer sentido. Agora, um erro é um erro que cada um dá e deve ser trabalhado com as defesas [que] cada um estabelece dando-lhe tempo para estabelecer essas estratégias.

8. Considera o *feedback* um componente importante na melhoria da escrita?

O *feedback* é sempre importante em qualquer aprendizagem e depende também do que é que é *feedback*. Se o *feedback* é “que texto tão bonito”, o *feedback* não é assim muito interessante. Mas pode ser muito estimulante para um aluno que achou sempre que [o que] fez com um texto [são] textos que não são nada interessantes e não são nada bonitos. Se eu tenho um aluno “não é nada interessante” e, se for mesmo genuíno e seja autêntico... Acho sempre que qualquer atividade de aprendizagem em que se tem de simular o real, não se aprende a telefonar sem telefonar. Não é dizer “agora pegas no telemóvel e, não sei, o telemóvel, imagina só; depois digitas o número de telemóvel. Agora não tem telemóvel para digitar; agora, a pessoa atendeu, simulas que falas, agora simulas que o outro respondeu...” Isso não é aprendizagem nenhuma.

O contexto tem de ser simulado; no entanto, tem que parecer a quem está a aprender como se fosse uma situação real e o *feedback* reporta, sempre, essa autenticidade na relação entre quem ensina e quem aprende, é uma tarefa de coprodução. Aliás, qualquer trabalho escolar, assim como a tarefa de coprodução, no fundo, aquilo que o aluno e o professor fazem, é coproduzirem

coisas, no caso de produtos educativos, que mostram aos outros, que partilham com outros. Às vezes, com mais prevalência de autoria da parte do aluno; outras vezes com mais prevalência da autoria da parte do professor. Mas é sempre com autoria e o *feedback* está aí, no meio desse sistema de autorias e do grau em que cada um participa, enquanto autor de um determinado projeto educativo.

Se eu pergunto ao aluno algo, a resposta do aluno é que é a autoria, não é? Mas não há aquela resposta, se eu próprio não fizer aquela pergunta, porque a pergunta é minha. E aí, digamos que o aluno é que é o autor e eu sou meramente a pessoa que desencadeia a autonomia e pode ser ao contrário. O *feedback* joga um bocado aí, tem de fazer sentido para o aluno e tem de fazer sentido para o professor. E pode ser qualquer um, desde que seja feito genuinamente. É talvez o mecanismo mais importante da relação pedagógica entre o que ensina e o que aprende, e melhora a escrita, claro. Agora, se o *feedback* for “agora, em casa vais escrever dez vezes cada erro ortográfico”, não é? com uma coisa toda a vermelho a corrigir, eu acho que esse *feedback*, não é *feedback* justamente, porque se excluí da coautoria. Portanto, aquilo que tu fizeste não tem qualquer tipo de valor.

9. Considera importante relacionar-se o domínio da escrita com as outras áreas/competências?

Nós, quando [nos] envolvemos [no] processo de escrita dos alunos, não são diferentes disso, envolvemos todos.... Envolve-mo-nos emocionalmente: nós preferimos escrever sobre coisas [de] que gostamos e envolvemo-nos cognitivamente: nós preferimos escrever aquilo que sabemos. Envolve-mo-nos completamente, damos importância a determinado tipo de dimensões dos nossos próprios processos. O exemplo que eu dei da banda desenhada: é preciso pensar graficamente todo o enredo, toda a história, toda a narrativa, e é importante que todos os domínios estejam lá. Por conveniência, digamos, por didática, nós isolamos a escrita dos outros processos, mas, na verdade, em Português, eu acho que, até acertadamente, envolvemos, numa unidade qualquer de aprendizagem, em qualquer uma, as várias componentes que ficam sempre relacionadas. Se não relacionar tudo, se não se ligarem como elos de uma cadeia, os padrões deixam de fazer sentido: são coisas soltas que não têm

contexto nenhum. Não permitem, digamos, o envolvimento em coautoria no próprio processo de produção.

E a escrita é sempre produção escolar, devia sempre, basicamente, ter por fim, não a revisão, mas a divulgação. É aí que tenho o fim do processo de escrita: divulgar o que as pessoas escrevem tirando o diário que se esconde dos pais e só se dá aos amigos mais íntimos, mas, tirando isso, nós escrevemos para os outros, não é para resolver as nossas ideias. Aliás, eu acho que também mesmo quem escreve normalmente, quando vai ler aquilo que escreveu, às vezes, até surpreende: “Eu escrevi isto? Fui eu que escrevi? A sério?” É claro que foi, não está [a] pôr em causa a autoria dessas coisas, mas, se calhar, é sofisticação que está lá, mas nós escrevemos para os outros, não escrevemos sequer para os próprios, a não ser aqueles processos autobiográficos e os processos de diário, de confidências pessoais ao próprio.

Portanto, a escrita envolve tudo, como qualquer outro processo, ou de qualquer outro domínio também envolve os processos de escrita. Também não há oralidade sem escrita. Aliás, é uma coisa que se nota, quando as pessoas, digamos que viveram um processo de erudição académico ou quando falam, falam diferente dos outros. Também falam diferente, porque dominam melhor a língua: dominam, conhecem mais vocabulário, mas também, porque estilizaram mais as suas formas de expressão e as próprias situações. Eu estou a falar contigo agora: se calhar não falo assim e não tento elaborar tanto na sala dos professores. Mas, quando estou a falar sobre coisas concretas de aula contigo, já tenho um registo mais próximo, se calhar, da escrita, não é? Portanto, acho que não há hipótese nenhuma de isso não acontecer.

10. Tendo em conta o currículo, considera que o domínio da escrita deveria ser mais trabalhado dentro de sala de aula? Porquê?

Acho que ficou claro, que eu acho, que o domínio da escrita é muito, muito importante, sobretudo para o processo de projeto pessoal de cada um. Eu sei que eles vão ser avaliados pela escrita na escola, eu não tenho dúvidas nenhuma disso. Eles vão fazer um exame e também escrito (agora, até tem uma componente oral, mas muito desvalorizada ainda assim). Portanto, eu sei

que a escrita é importante para o projeto de vida, mas porque é que eu acho que não tem de ser mais trabalhada? Para já, porque a escrita, aprende-se sobretudo na escola, mas não deve ser exclusiva da escola. E depois, porque dá uma carga demasiado pesada à própria disciplina e o processo de escrita não é um processo autónomo dos outros domínios, é um processo que tem de coexistir com os outros domínios. E se nós valorizamos demasiado a escrita, acabamos por fazer aquilo que as outras disciplinas fazem, que eu acho que é um erro, que é transformar a aprendizagem da própria disciplina, como se aquilo fosse um passo para a especialização do conhecimento dessa disciplina. O que eu quero dizer com isso? Ensina-se Ciências como se os alunos todos fossem ser cientistas, ensina-se História como se os alunos fossem todos ser historiadores: era só agora o que faltava se ensina-se todos os anos em Português como se fossem ser escritores. Não me parece que isso seja algo que interesse: alguns serão os escritores, outros não. O que eu quero é que eles escrevam todos bem, que sejam capazes de exprimir as suas ideias oralmente e por escrito, com competência, porque acho que isso vai fazer deles cidadãos mais felizes e vai permitir ajustar melhor os seus projetos pessoais às suas expectativas.

Parte III: Perceções do professor quanto à sua própria prática

- 1.** Geralmente, que modalidades de escrita (oficinas de escrita, escrita criativa, etc...) proporciona aos alunos para promover a escrita em sala de aula?

A estratégia que eu uso, ou a modalidade mais eficiente de escrita nas aulas é capaz de ser, se calhar [é] um eufemismo chamar oficina de escrita àquilo, porque o ciclo da escola, é um ciclo dos horários dos alunos de 50 minutos. Se eu acho que a escrita é todo um processo que coexiste com outros domínios trabalhar a escrita, em oficina é relativamente difícil em 50 minutos, envolvendo outro tipo de conhecimento. No entanto, eu acho que é a estratégia que eu uso sempre, ainda [que] de forma abreviada.

É possível que, com a nossa experiência, abrevia-se muitas metodologias e, no fundo, é o que faz a escola: para o aluno aprender uma coisa qualquer complexa, não se põe o aluno a viver toda a experiência. Aproveita-se as experiências que já foram feitas pelos outros, o conhecimento que foi adquirido pela nossa cultura

e pela nossa civilização e os conhecimentos antigos que existem e depois simplificamos o processo para eles chegarem lá. A ideia nunca é servir o conhecimento já feito como se fosse um jantar todo prontinho e não sei quê. É que eles metam os ingredientes, é claro que essa essa forma de simplificação é aquilo que eu chamo de oficina. Nesta escola, como existe um espaço de 50 minutos semanal de oficina, permite-me trabalhar na oficina todo o processo de produção do texto numa única sessão. Nas aulas, eu tenho de ir a todas as fases do processo, vão ter de ser distribuídas com os outros domínios, ao longo de um período mais longo. Isso faz perder alguma coisa pelo caminho, mas eu acho que não há nenhuma outra forma de ajustar esse problema. Eu não dou aulas de 50 minutos. Assim só muito, muito, muito raramente: tipo, uma questão muito específica de programação letiva, uma sessão de 50 minutos [em] que eles só escrevam, desde a planificação até à revisão. E mesmo assim teria de excluir da oficina de escrita aquela tarefa que eu acho que é fundamental que é a divulgação. Já estiveste em aulas minhas: eu, normalmente, quando produzem pequenos textos, eu faço com que eles divulguem à turma. E eu nunca tenho tempo [para] que eles divulguem todos e é manifestamente impossível. Porque eu acho que esse é um processo de oficina: o debate até ao fim.

2. A escola dispõe de aulas de oficina de escrita, de que modo é que estas se articulam com o trabalho desenvolvido em sala de aula?

Na forma como eu desenvolvo a oficina de escrita, digamos que utilizo dois procedimentos diferentes: primeiro, eu acho que não faz sentido nenhum andarem numa escola a ter oficina de escrita e não versar dessa oficina de escrita aquilo que eles vão ter depois no teste. Eu faço sempre isso: a primeira mensagem que eu quero, (digamos, no currículo oculto, que não manifesto, não lhes digo, mas que é oculto), é que “a oficina é útil para vocês terem boas notas no final do período”. Isso é importante, não é? Porque [não nos] vamos sentir enganados, que ele tem uma oficina de escrita, mas só fazem coisas assim muito expressivas, todas muito giras e não sei quê, mas depois no teste, zero, continuo a ter a mesma nota: se tinha negativa a expressão escrita, continuo com negativa na expressão escrita. Faço sempre isso: as pessoas que têm essa componente, que é uma componente muito ligada à disciplina, claro que, na dimensão escrita,

e depois tem outra parte que é a parte criativa, não é? Como é que nós nos podemos exprimir usando a escrita e isso não tem um impacto direto no teste? Têm depois, como eles vão desenvolvendo os seus próprios processos de escrita, isso tem, vão melhorando cada vez mais a própria forma como constroem um texto, como estabelecem a sua coesão, como organizam as ideias, como se valoriza expressivamente através de recursos expressivos etc.. Mas nunca diretamente, mas eu faço diretamente mesmo, quer dizer, alguns consideram que isso é batota, porque eu digo: “no teste vai sair esta tipologia textual e vamos trabalhar este tipo de texto durante este período até ao dia do teste”. Aliás, tive até reclamações dos pais, que dizem que depois os que não andam na oficina (porque a oficina não é obrigatória) ficam prejudicados, porque eu não posso fazer isso nas aulas, não posso dizer. Mas digo-lhes também qual é o tipo, eu digo-lhes à mesma, qual é a tipologia, só que não trabalho com eles dessa forma diminuta e, digamos, espalhada por toda uma sequência didática, esse projeto de escrita. É isso que eu faço em aulas; na oficina não, tenho a possibilidade de fazer em 50 minutos aquele processo completo, acaba por ser diferente.

3. Tendo em consideração que as oficinas de escrita não integram o currículo escolar, considera que estas deviam de estar contempladas no mesmo?

Enquanto professor de Português, eu acho que a resposta é quase inevitável: sim, enquanto professor, eu acho que não. Eu acho que os alunos têm demasiada carga letiva, já têm demasiado tudo, que eu acho que dar mais também é estar só a acrescentar coisas que depois também não acabam por ter muita importância na vida escolar deles.

Numa reforma, eu diria que sim, mas tinha de se reduzir os conteúdos de História para aquilo que é, de facto, essencial para um cidadão comum e não para quem vai ser historiador. Eles não vão ser todos historiadores, a mesma coisa na Ciência, na Físico-Química, etc. Se o currículo se alterasse, numa perspetiva, talvez, mais transversal, eu diria que sim, a escrita era uma ótima ferramenta para trabalhar transversalmente toda a aprendizagem. Ter mais uma disciplina, não, nenhuma coisa é a coisa mais importante do mundo. Já estou farto da escola, porque, cada vez, tem mais disciplinas e sempre que se fala em

mudanças nos programas e nos currículos, está-se a acrescentar coisas e cada vez mais especializadas e exigem que os alunos saibam mais do que, de facto, é devido a alguém que não se vai especializar nessa área do saber.

4. Os códigos de correção que utiliza são partilhados/negociados/construídos com os alunos?

Não, de uma maneira geral, não, quer dizer, taxativamente não, porque às vezes tem de ser com determinado tipo de alunos e partilhar com alunos significa personalizá-los e eu posso estabelecer algum processo de personalização dos mecanismos de revisão com os alunos. Agora, isso é um bocado difícil de fazer, negociar códigos de correção com alunos faz, se calhar, perder tempo. Eu não vejo como é que se ganham pontos na produção da escrita. Agora, alguns, claramente, tu tens de negociar isso ou porque, normalmente, fogem muito da norma, porque são muito poucos, ou porque são muito maus, ou porque não têm dificuldades de escrita e escrevem muito bem e já não precisam de passar por determinadas etapas que estão completamente superadas. Eu tenho alunos também assim: já te mostrei produções feitas em sala de aula que são bastante surpreendentes e, com esses alunos, eu tenho de estabelecer uma forma de corrigir os erros deles, que não são os erros de outros.

Agora, eu tenho um código estabelecido pela minha experiência profissional que partilho com os alunos e eles conhecem-no.

5. Relativamente às correções das produções escritas dos alunos, geralmente, dá maior ênfase a que aspetos?

Tema e tipologia do texto	1pt.
Discurso coerente	1pt.
Texto bem estruturado e com coesão	1pt.
Vocabulário	1pt.
Erros ortográficos	1pt.

Construção frásica	0.5pt.
Pontuação	0.5pt.

6. Que estratégias aplica para a melhoria da escrita?

	Sempre	Sistematicamente	Frequentemente	Regularmente	Esporadicamente	Raramente
Trabalhos de grupo						X
Trabalho de pares					X	
Trabalho individual				X		
Oficinas de Escrita		X				
Jogos			X			

7. Que recursos de apoio proporciona aos seus alunos para promover a aprendizagem de competências de escrita?

Papel, caneta, jogos, para trabalhar problemas de escrita: textos desestruturados para serem organizados na estrutura do texto, modelos de escrita de todos os tipos de texto, alguma informação a cerca de cada tipologia. Mas não explico a metodologia como algo magistral, não transformo a tipologia de escrita num conteúdo de aula. Acho que se aprende no processo de escrita, mas as ferramentas básicas, por exemplo, se estou a falar de banda desenhada, eu tenho que dar digamos a “gramática” da banda desenhada: tem balões que têm texto, cada vinheta representa uma ideia, aquelas coisas todas, mas elementarmente. Depois, posso desenvolver complementarmente com alguns grupos de alunos: aprofundar essa tipologia faz parte. Faço o mesmo para o texto narrativo: introdução, desenvolvimento e conclusão, as personagens. Portanto, o respeito pela tipologia de um texto narrativo, que eu acho importante. Eles contam histórias e, dentro de uma história, contam mil histórias diferentes e eu quero que eles aprendam que uma história é uma história, e vou-lhes dando esse tipo de ferramentas que decorre da tipologia textual. E depois, a carta de alforria, no fim, que é escrevam.

- 8.** De que forma contempla as três fases (planificação, textualização e revisão) da produção escrita na prática dos seus alunos?

Depende: se é na oficina, enquanto espaço autónomo, porque aí, nessa sequencialização, durante os 50 minutos. Mesmo assim, não é em 50 minutos: é 50 mais 50, mas é em ciclos de 50 minutos. Se for nas aulas, é de acordo com a oportunidade de escrever cada um dos processos de escrita dessas fases da escrita, nos diversos momentos de cruzamento com os outros domínios. Tenho de sequencializar a escrita de acordo com essas etapas, tenho que nivelar nas aulas e tenho que tentar adaptar isso à oportunidade de, eventualmente, incluir os outros domínios. Por exemplo, se eu acho que naquela altura é oportuno desenvolver um diálogo, se tiver um texto [em] que exista diálogo, falamos sobre o diálogo e depois desenvolvemos essa pequena parte na textualização e depois revemos.

- 9.** Quais são os parâmetros de avaliação que considera na correção das produções escritas dos seus alunos?

Todos aqueles que enumerei anteriormente.

- 10.** Como proporciona *feedback* aos alunos?

Acho que há um processo muito importante na produção da escrita que eu chamo, se calhar mal, entrevista, isto é, perceber porque é que aquilo está assim e escrito daquela maneira e expresso daquela maneira. E eu acho que é um momento de entrevista, é um modelo que fica fora da produção escrita, mas que me ajuda a perceber e ajuda, se calhar, o aluno a refletir, eventualmente, sobre algo que ele tivesse pensado, que lhe possa ocorrer naquela altura e consiga produzi-lo, que estava fora desse processo.

Eu chamo entrevista: “porque é que isto é assim?”, “explica isto que eu não estou a perceber”. Se calhar até estou, mas quero que ele me explique, quero que seja ele a perceber ou ter a certeza de que ele percebeu. Um escritor competente faz as coisas conscientemente. Quer dizer, já vi muita gente a tirar uma grande

fotografia sem ser fotógrafo e qual é a diferença de uma grande fotografia feita por um amador e um fotógrafo? No meu ponto de vista, é tudo: o fotógrafo, quando tirou a fotografia, tirou aquela fotografia eu gostava lá, era aquilo que ele queria que estivesse; o outro tem uma grande fotografia, mas porque calhou, não tem consciência de que aquilo ia sair assim, em mil, tirou uma boa. Eu acho que os alunos têm de ter essa oportunidade, de se justificar para perceber aquela opção, mas também para desenvolver processos de reflexão sobre a sua própria promoção. Porque eu acho que é aquele coisas tão boas vezes escrevem e não têm a noção. E deixar-se passar sem fazer com que eles percebam que aquilo é tão bom, eu acho que é perder uma oportunidade de valorizar o trabalho do aluno e, nessa altura, faz-se uma “entrevista”.

11. Quis são as maiores dificuldades que encontra nas produções escritas dos alunos?

Organização, sobretudo a organização das ideias, correções ortográficas e a construção das frases, mas a mais grave, acho que é mesmo a organização das ideias. E depois, o processo, como é uma tarefa muito difícil, é uma ideia que os alunos construíram sobre as suas próprias capacidades, normalmente é o mais difícil de superar.

12. Das três fases que contempla uma produção escrita (planificação, textualização e revisão), em qual/ais delas considera que os estudantes têm maior dificuldade?

Planificação, eu acho. Eles depois vão melhorando os processos de planificar, e ainda ontem estive a corrigir os testes e (acho que te mostrei) tinha lá um aluno que me fez a planificação do próprio texto e fez uma planificação ajustada, mas dá para ver que eles fazem planificação.

É o mais difícil, porque a escrita, de facto, é um processo que não obedece à nossa própria planificação e estar a antecipar aquilo que vamos escrever é uma tarefa constante de planificação. E só quando se é muito competente na escrita é que se consegue perceber que é preciso haver um plano, para, de alguma forma, subverter ou ir subvertendo, porque o plano não é algo que está no

princípio: eles constroem a planificação como se fosse a etapa que está feita e está superada e não voltam mais a ela, ou seja, é essa extensidade que faz isso ser pior.