



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ângela Sousa Magalhães

Iniciando a construção do processo de aprender a aprender: aprender a escrever textos não literários



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ângela Sousa Magalhães

**Iniciando a construção do processo de
aprender a aprender: aprender a escrever
textos não literários**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Íris Susana Piris Pereira

Junho de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Ângela Sousa Magalhães

Endereço Eletrónico: angelasousamagalhaes@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13549321

Título do Relatório de Estágio:

Iniciando a construção do processo de aprender a aprender: aprender a escrever textos não literários

Orientadora: Professora Doutora Íris Susana Pires Pereira

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, o meu eterno agradecimento por colocar estas pessoas maravilhosas na minha vida.

À minha supervisora, Professora Doutora Íris Susana Pereira, pela contante dedicação, encorajamento, paciência e disponibilidade. Não tenho palavras para agradecer todos os momentos de aprendizagem que me proporcionou e que me ajudaram a crescer.

À professora titular e aos *meus* alunos, pela disponibilidade e entusiasmo. Sem o vosso contributo este projeto não se teria realizado.

Aos meus pais, por estarem sempre ao meu lado, pela oportunidade, incentivo e força para percorrer todo o percurso académico.

Às minhas colegas e amigas de curso, Carla Costa, Cátia Fernandes e Joana Caldas, pelos momentos de diálogo, partilha e apoio. Sem a vossa amizade este percurso não teria o mesmo sentido.

À Anabela Gouveia pela eterna amizade e cumplicidade, por estar sempre presente e disponível.

Ao Yefer Mejias, pelo constante apoio e incentivo, por nunca me deixar desistir, por acreditar sempre em mim, por ser a minha âncora nas horas de tempestade e por celebrar comigo a mais pequena conquista.

A todos o meu muito obrigada!

"A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria." (Paulo Freire)

Iniciando a construção do processo de aprender a aprender: aprender a escrever

textos não literários

Ângela Sousa Magalhães

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Universidade do Minho - 2012

RESUMO

Este trabalho apresenta o caminho investigativo percorrido durante uma intervenção pedagógica levada a cabo numa turma do 2º ano de escolaridade. A questão que levou à formulação deste projeto de intervenção foi a do interesse em conhecer o impacto de estratégias de intervenção na iniciação dos alunos na aprendizagem dos processos de escrita de texto, tendo como base a competência de aprender a aprender.

A intervenção pedagógica desenhada configurou-se como um projeto de investigação-ação e, como tal, teve fins pedagógicos, acima referidos, e fins investigativos. Com efeito, através da realização deste projeto foi meu objetivo compreender, aperfeiçoar e avaliar as minhas práticas pedagógicas na área em estudo, permitindo, deste modo, o desenvolvimento de competências profissionais.

A intervenção pedagógica consistiu na implementação de dois ciclos de escrita situados num contexto de comunicação real, durante os quais promovi o ensino e a aprendizagem explícitos da planificação, textualização e revisão de textos. Durante essa intervenção, recorri a diversificados instrumentos de recolha de dados: avaliações iniciais e finais dos conhecimentos dos alunos sobre processos de escrita, a mobilização desses conhecimentos em situações de escrita de texto e momentos de autoavaliação sobre aprendizagens construídas. Uma outra fonte de dados utilizada foi o meu diário reflexivo. A análise dos dados recolhidos, durante este projeto de intervenção, foi predominantemente qualitativa e pontualmente quantitativa.

Os resultados obtidos revelaram que as crianças construíram saberes sobre os processos de escrita de texto e conseguiram identificar e nomear essas aprendizagens. Os alunos deram mostras de ter aprendido explicitamente estratégias que poderão mobilizar em futuras situações de escrita. O destinatário e a finalidade dos textos construídos pelas crianças foram os aspetos que trouxeram motivação e significado às aprendizagens.

O relato deste projeto termina com uma reflexão sobre o impacto do trabalho por mim realizado no desenvolvimento das minhas competências profissionais, de que destaco o desenvolvimento da própria capacidade reflexiva.

Starting the construction of the process of learning how to learn: learning to write non-literary texts

Ângela Sousa Magalhães

Internship Report

Master in Pre-school Education and Teaching in the First Cycle of Basic Education

University of Minho – 2012

ABSTRACT

This study presents an action research project that was carried out with a second grade class. The intervention project began with the interest of understanding the impact of some pedagogical strategies upon the learning process of writing non-literary texts, taking the competence of learning how to learn as the main cornerstone. Besides these pedagogical aims, the pedagogical intervention had investigative purposes as well, namely to understand, improve and assess the teaching practices in the area under study in order to promote the development of professional competence.

The pedagogical intervention consisted on the implementation of two writing cycles situated in a context of real communication, in which the teaching and learning of planning, translating and revision of texts were promoted (Flower & Hayes, 1981). During this intervention, different instruments of data collection were used: initial and final evaluations of students' knowledge about the processes of writing, text composing and self-evaluation about the learning consciously constructed. Another source of data used in the project was the reflective diary. The analysis of data was predominantly qualitative and in some cases quantitative.

The results showed that children constructed knowledge about the processes of writing texts and could identify and name such learning. The students revealed having learned explicitly strategies that can be used in future writing situations. The addressee and the purpose of the texts constructed by children brought meaning and motivation to the learning process.

The report ends with a reflection about the impact of this practicum project upon the development of teaching professional capacities, with an emphasis upon the development of reflection.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE	vii
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - Contexto de intervenção e de investigação.....	12
1. A escola e a turma.....	12
2. Justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica	12
CAPÍTULO II - Enquadramento teórico.....	15
CAPÍTULO III - Plano geral de intervenção	26
1. O procedimento metodológico	26
2. Objetivos visados: a articulação entre dois projetos	28
3. Plano de intervenção	29
4. Estratégias pedagógicas de intervenção e instrumentos de recolha de dados.....	33
CAPÍTULO IV - Desenvolvimento e avaliação da intervenção.....	36
1. Avaliação inicial dos conhecimentos das crianças sobre os processos de escrita	36
2. Primeiro ciclo de escrita: Introdução ao processo de escrita.....	39
3. Segundo ciclo de escrita: Mobilização dos conhecimentos construídos sobre os processos de escrita	58
4. Autoavaliação.....	69
5. Divulgação	84
6. Avaliação final das aprendizagens construídas pelos alunos sobre o processo de escrita ..	92
CAPÍTULO V - Conclusões, limitações e recomendações.....	100
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS	106

ANEXOS	109
Anexo 1 – Textos dos lenços dos namorados para pesquisa	110
Anexo 2 – Revisão do texto “Recitas tradicionais de Vila Verde”	112
Anexo 3 – PowerPoint.....	113
Anexo 3 – Ficha de trabalho final	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo representativo do processo de escrita (Flower e Hayes, citado por Amor, 1993: 111).....	16
Figura 2 – Fases do Ciclo de escrita (Barbeiro & Pereira, 2008).	18
Figura 3 – Ciclo de investigação-ação (Latorre, 2003).	27
Figura 4 – Texto escrito pelo AI5 na avaliação inicial.	38
Figura 5 – Texto escrito pelo AI8 na avaliação inicial.	38
Figura 6 – Texto escrito pelo AI14 na avaliação inicial.	38
Figura 7 – Exemplo de registo dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática.....	41
Figura 8 – Exemplo de registo na tabela com a informação recolhida sobre a temática.	42
Figura 9 – Tabela com as informações sobre os lenços dos namorados e plano elaborado com base nessa tabela (lado direito da fotografia).....	43
Figura 10 – Exemplo de registo do plano efetuado por um aluno.....	44
Figura 11 – Textualização, tendo em conta o plano e as informações recolhidas na tabela.....	47
Figura 12 – Exemplo de registo da ficha de trabalho “As corujas”.	48
Figura 13 – Texto “As corujas” sem pontuação e com repetição de palavras.	50
Figura 14 – Identificação dos erros ortográficos nos lenços dos namorados.....	53
Figura 15 – Ficha de registo dos erros ortográficos.	55
Figura 16 – Exemplo de análise do texto dos lenços dos namorados, com o registo dos aspetos que podem ser melhorados.	56
Figura 17 – Exemplo de registo do texto revisto sobre os lenços dos namorados.	57
Figura 18 – O plano do texto sobre a receita das ranabandas e textualização.	59
Figura 19 – Ficha de trabalho para a planificação e a textualização de um texto sobre a receita da alegria.	61
Figura 20 – Trabalho de grupo.....	62
Figura 21 – Ficha de trabalho com a planificação e textualização da receita dos formigos.....	63

Figura 22 – Ficha de trabalho com a planificação e textualização da receita do arroz doce.	64
Figura 23 – Ficha de trabalho com a planificação e textualização da receita da aletria.	64
Figura 24 – Exemplo de um momento de apresentação do trabalho de grupo.	65
Figura 25 – Revisão-modelo do texto sobre as receitas tradicionais de Vila Verde.	66
Figura 26 – Exemplo de um par de alunos a reverem um dos textos sobre as receitas tradicionais de Vila Verde.	66
Figura 27 – Texto revisto sobre as receitas tradicionais de Vila Verde.	68
Figura 28 – Exemplo de registo das aprendizagens realizadas sobre a escrita depois do primeiro ciclo de escrita.	71
Figura 29 – Cartaz com as aprendizagens construídas sobre o processo de escrita, ao lado do cartaz que sistematiza as aprendizagens sobre o processo de leitura.	71
Figura 30 – Alunos a copiarem os textos construídos usando o processador de texto.	85
Figura 31 – Panfleto enviado.	87
Figura 32 – “Esqueleto” do PowerPoint.	88
Figura 33 – Diapositivos do PowerPoint “Aprendemos a escrever”.	89
Figura 34 – Diapositivos do PowerPoint “O que achamos das atividades”.	90
Figura 35 – Apresentação do projeto às turmas da escola.	92
Figura 36 – Apresentação do projeto aos pais.	92
Figura 37 – Exemplo de alunos a refletirem em conjunto sobre o desafio colocado.	93
Figura 38 – Primeira pergunta da ficha de trabalho final.	94
Figura 39 – Segunda pergunta da ficha de trabalho final.	95
Figura 40 – Terceira pergunta da ficha de trabalho final.	97
Figura 41 – Quarta pergunta da ficha de trabalho final.	98

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Plano de intervenção	32
Quadro 2 - Normas de transcrição da interação pedagógica (adaptado de Vieira (1998: 521)) .	35
Quadro 3 – Razões para os alunos gostarem do primeiro ciclo de escrita.	73
Quadro 4 – Razões para os alunos gostarem do segundo ciclo de escrita.	73
Quadro 5 – Razões dos alunos para a primeira atividade ter sido fácil ou difícil.	81
Quadro 6 – Razões dos alunos para a segunda atividade ter sido fácil ou difícil.	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – <i>O que aprendeste?</i> no primeiro ciclo de escrita.....	75
Gráfico 2 – <i>O que aprendeste?</i> no segundo ciclo de escrita.	76
Gráfico 3 – <i>Como aprendeste?</i> no primeiro ciclo de escrita.....	78
Gráfico 4 – <i>Como aprendeste?</i> no segundo ciclo de escrita.....	79

INTRODUÇÃO

O presente relatório inscreve-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, um mestrado profissionalizante realizado na Universidade do Minho. A principal finalidade visada com a sua redação é a de construir conhecimento profissional sustentado numa investigação pedagógica.

Com efeito, o presente relatório, de natureza descritiva e reflexiva, relata um processo supervisionado de intervenção pedagógica que assumiu a metodologia de investigação-ação. O projeto visou a promoção da competência de aprender a aprender, desenvolvendo aprendizagens sobre os processos de escrita com alunos de idades compreendidas entre os sete e os nove anos de idade.

Os objetivos deste Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada são de dupla natureza, centrados quer nos alunos quer em mim, sua professora em formação: (1) promover a aprendizagem dos processos de escrita de texto; (2) desenvolver competências profissionais, nomeadamente (a) compreender a área problemática em estudo; (b) aperfeiçoar a minha prática; (c) avaliar o projeto de intervenção implementado.

No Capítulo I, farei uma breve descrição sobre a escola e a turma onde se realizou este projeto e justificarei, também, a área problemática em que incidiu esta investigação-ação.

No Capítulo II, sistematizarei os aspetos teóricos sobre os processos de escrita e sobre a competência de aprender a aprender que foram essenciais para a intervenção pedagógica.

No Capítulo III, descreverei do plano de intervenção, focando-me, principalmente, no procedimento metodológico, nos objetivos que pretendi desenvolver com este projeto e nas estratégias pedagógicas de intervenção.

No Capítulo IV, farei o relato do desenvolvimento e a avaliação da intervenção pedagógica. Assim, realizarei a descrição, análise e avaliação das duas atividades implementadas, dos momentos de avaliação e de autoavaliação e dos momentos de divulgação do projeto realizado com e pelos alunos.

Por último, no Capítulo V, efetuarei uma reflexão geral sobre todo o processo investigativo, apresentando as conclusões, limitações e recomendações desta intervenção pedagógica.

Tentarei mostrar, da melhor forma, toda a informação recolhida durante as semanas do presente Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, refletindo e, desse modo, consolidando as aprendizagens que fui construindo ao longo deste percurso académico.

CAPÍTULO I - Contexto de intervenção e de investigação

1. A escola e a turma

O meu Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada decorreu na EB1 de Telheirinhas, em Turiz, que pertence ao Agrupamento de Escolas de Vila Verde. A minha investigação decorreu numa turma do 2.º ano de escolaridade constituída por dezasseis alunos, dos quais dez eram rapazes e sete raparigas, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos.

Segundo o Projeto Curricular de Turma e tal como pude comprovar durante a minha presença na turma, os alunos revelavam curiosidade e interesse pelos conteúdos em aprendizagem. Na sua generalidade a turma apresentava um comportamento razoável, revelando, no entanto, falta de concentração por parte de alguns elementos. Nesta turma não existiam crianças com necessidades educativas especiais, nem a beneficiar de apoio educativo.

Com o intuito de conhecer, partilhar e divulgar costumes e tradições do concelho de Vila Verde a toda a comunidade educativa, o Plano Anual de Atividades tinha o tema “Saberes e Sabores da Nossa Terra”, pretendendo-se sensibilizar as crianças para a importância da recolha e preservação deste património cultural. No Plano, o tema subdividia-se em três subtemas: no 1.º período “Sabores da Nossa Terra”; no 2.º período “Arte e Engenho” e no 3.º período “Vila Verde em Festa”. Pretendia-se com estes subtemas que as crianças adquirissem conhecimentos sobre a gastronomia, o artesanato, festas e romarias do concelho.

2. Justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica

Durante a observação que realizei na sala de aula nas três primeiras semanas de contacto efetivo com a turma, foi-me possível presenciar alguns momentos que considerei críticos na configuração deste projeto de intervenção.

Por um lado, observei que as crianças, que estavam a iniciar o 2.º ano de escolaridade, estavam a construir a sua competência de escrita, quer a nível de escrita de palavras quer de textos.

Com efeito, durante uma atividade de pesquisa de informação efetuada com a turma, pude observar que os alunos sabiam ainda muito pouco sobre como proceder na procura e registo de informação. Para além disso, demonstraram não saber organizar a informação

recolhida na pesquisa. Deste modo, configurou-se a necessidade de intervir explicitamente sobre os processos de planificação.

Apesar de não ter tido oportunidade de observar nenhuma prática de textualização durante esse período inicial de observação da turma, assumi, contudo, a relevância de intervir para facilitar a construção de aprendizagens referentes a esta componente do processo de escrita. Como é sabido, a textualização, a redação do texto, é o aspeto mais complexo no processo de escrita (Pereira, 2008), e percebi que não deveria certamente ser diferente com crianças tão pequenas.

Nas minhas observações, foram ainda inúmeras as situações em que as crianças perguntaram *como se escreve...* uma determinada palavra?, o que a meu ver se verificou devido à falta de autonomia na procura da solução do problema. Assim, pretendi conduzir os alunos a construir aprendizagens relevantes a propósito do processo de revisão.

Sendo o seu conhecimento a respeito dos processos de escrita de texto e a sua autonomia naturalmente incipientes, concluí ser por isso fundamental intervir com incidência nesses processos para potenciar a construção dessas aprendizagens, que, de resto, estão formalmente previstas.

Efetivamente, a escrita está consagrada no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001) como uma das competências específicas que os alunos devem desenvolver já a partir do 1.º ciclo do Ensino Básico. Refere-se, por exemplo, que esta competência “implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto” (p.32). Também no novo *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) se refere que, para a criança produzir um texto escrito, é fundamental realizar tarefas relativas a três componentes (planificação, textualização e revisão) e que, já no 1.º ciclo, estas tarefas “devem ser ensinadas e treinadas, para que o aluno se torne cada vez mais autónomo na realização das tarefas de escrita” (p.71). Do mesmo modo, no perfil do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico, no âmbito da educação em Língua Portuguesa, estabelece-se que o professor deve promover momentos em que os seus alunos consigam “mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Neste contexto, o projeto que desenvolvi incidu na promoção da aprendizagem explícita do ciclo de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007), isto é, das operações implicadas na planificação, textualização e revisão de textos.

A completude da contextualização do projeto exige ainda que refira uma competência transversal apresentada no *Curriculo Nacional do Ensino Básico* (2001), nomeadamente a constituída pelo aprender a aprender. As atividades do presente Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada que implementei tiveram esta competência como seu horizonte norteador, tendo em conta que os alunos iriam ser levados a aprender conscientemente os processos de escrita para que os pudessem vir a mobilizar de forma autónoma e autorregulada noutras situações futuras de escrita. Assim, fomentei o “desenvolvimento nos alunos da capacidade de regular e analisarem os seus próprios processos de aprendizagem” (Roldão *et al.*, s/d: 1282). Dito de outro modo, desejavelmente, através das atividades que implementei, as crianças viriam construir uma dimensão importante da sua competência de aprender a aprender.

Em suma, o projeto de intervenção que delineei visou intervir no ensino explícito dos processos de escrita, nomeadamente, na planificação, na textualização e na revisão, tendo como base a competência de aprender a aprender.

CAPÍTULO II - Enquadramento teórico

O objetivo deste capítulo é o de apresentar a conceção teórica que sustentou a compreensão da questão de investigação e o desenho do presente Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada. Para isso, irei sistematizar o entendimento que, com base na literatura, construí sobre a competência de escrita de texto como objeto de ensino e de aprendizagem, relacionando-a com a competência de aprender a aprender. Farei uma incursão numa estratégia didática de promoção destas competências e tentarei explicitar as finalidades de aplicação dessa estratégia na intervenção pedagógica.

A escrita de texto: um objeto de aprendizagem complexo

Atualmente, a competência específica de escrita é uma exigência da vida em sociedade, sendo a escola um local privilegiado de aprendizagem formal desta competência cultural.

A investigação sobre a escrita, realizada por vários autores, é unânime ao considerar que o ato de escrever é um processo complexo e exigente para quem escreve, envolvendo uma diversidade de componentes e conhecimentos (Amor, 1993; Barbeiro, 1999; Camps, 2006; Barbeiro & Pereira, 2007; Reis *et al.*, 2009).

No início da década de oitenta, Flower e Hayes (1981) apresentaram um modelo, no qual podemos distinguir três dimensões do processo de produção de texto, modelo esse que, para Scardamalia e Bereiter (1986, citado por Carvalho, 1999:55), é “um marco de referência na investigação sobre a problemática da escrita, sobretudo porque institui um conjunto de termos que são fundamentais na análise da questão”. Atualmente e apesar das consecutivas revisões sofridas (Carvalho, 1999) este modelo é encarado como uma das referências mais importantes na investigação sobre a escrita. O destaque deste modelo decorre da descrição pormenorizada do processo de escrita como um ‘sistema integrado’ de diferentes dimensões que interagem entre si e que determinam a escrita de um texto.

Tal como se observa na figura 1, o modelo de Flower e Hayes (1981) integra três componentes, nomeadamente, o *contexto de produção*, a *memória de longo termo do redator* e o *processo de escrita* propriamente dito.

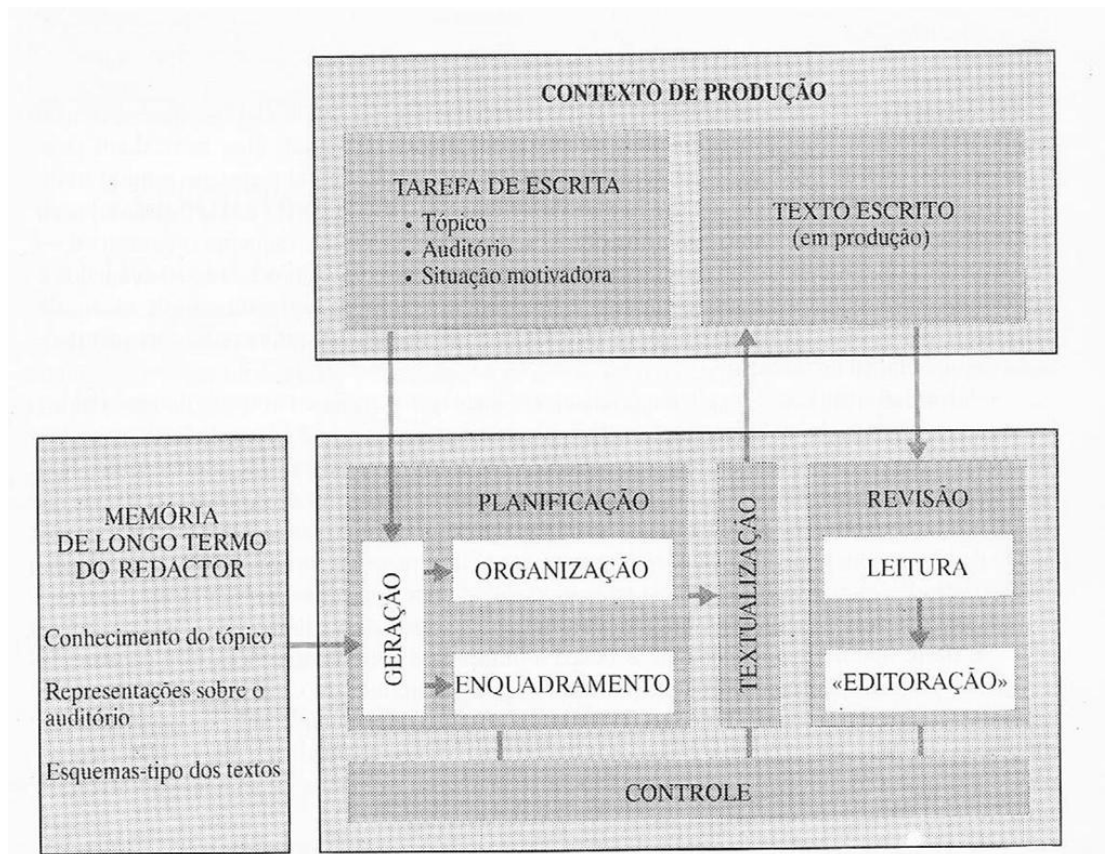


Figura 1 – Modelo representativo do processo de escrita (Flower e Hayes, citado por Amor, 1993: 111).

Este modelo veio mostrar o contexto de escrita e o sujeito que escreve são dois fatores que interagem com todo o processo de escrita em sentido estrito. O *contexto de produção* refere-se à situação de escrita, incluindo, por exemplo, o tópico, o destinatário e a finalidade do texto. A componente *memória a longo prazo do redator* dá ênfase ao sujeito, no âmbito dos seus conhecimentos sobre o tema, o destinatário e o tipo de texto que terá de escrever para dar cumprimento à finalidade visada.

Com efeito, uma das dimensões do processo de escrita presente no modelo de Flower e Hayes é o conhecimento que quem escreve tem dos tipos ou géneros de texto. Os textos diferem uns dos outros em função das suas características, sendo esse um fator que influencia o processo de escrita. A relevância do modelo de Flower e Hayes vai, contudo, para além destas considerações na medida em que veio colocar em destaque a interação que estas dimensões

mantêm com a componente referente ao processo de escrita propriamente dito, nomeadamente, a planificação, a textualização e a revisão, processo esse que caracterizam como idealmente sujeito ao controlo consciente de quem escreve.

A escrita de texto: um objeto de ensino exigente para o professor

À luz do modelo de Flower e Hayes, a complexidade do processo de escrita facilmente perceptível, e a constatação dessa complexidade trouxe muitas implicações para o contexto pedagógico.

Determinou, por exemplo, que, em contexto escolar, o professor que pretende ensinar os alunos a escrever um texto tem um papel imprescindível no ensino do *processo* e não apenas na avaliação do *produto* textual final. Neste sentido, o ato de escrever, enquanto objeto de aprendizagem, passa a ser encarado como um processo e não como um produto, e tal como afirma Camps (2006), “é preciso ensinar a escrever, não basta pedir aos estudantes que escrevam e corrigir o que escrevem” (p.9).

Chamou também a atenção para a variabilidade no conhecimento da tipologia textual. E, na verdade, a variedade textual está consagrada no novo *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009), quer em termos de leitura quer de escrita, pois refere-se que “os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário” (p.62). O texto literário usa a linguagem literária, com objetivos estéticos para suscitar o interesse do leitor, sendo um “é um instrumento fundamental da construção da identidade e da socialização” da criança (Pereira, 2010: 83). Por outro lado, o texto não literário surge ligado a “situações de comunicação da vida real” (Pereira, 2010: 76) e tem a função de informar, convencer, explicar, responder, ordenar, entre outros.

Para Hayes (1990, citado por Almeida & Simão, 2007: 43) o contexto escolar e “os professores são uma parte muito importante do contexto social que influencia o modo como os estudantes abordam as tarefas de escrita”. Como tal, o professor é responsável por planear tarefas facilitadoras que ajudem e apoiem a criança na execução de atividades relacionadas com todas as dimensões e processos de escrita que conduzam à sua aprendizagem e à autorregulação dessas aprendizagens (Almeida & Simão, 2007; Barbeiro & Pereira, 2007).

À luz deste modelo do processo de escrita, é possível equacionar que o processo de ensino e aprendizagem do processo de escrita de texto em contexto escolar tem dois objetivos

centrais, nomeadamente o de iniciar as crianças nos procedimentos especializados de escrita e o de iniciar as crianças no desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam o desenvolvimento do controlo consciente sobre esses procedimentos. Dito de outro modo, ensinar a escrever é entendido como a condução dos alunos à construção de aprendizagem sobre os processos de escrita para que, em situações futuras de escrita, possam utilizar esses conhecimentos de forma autónoma.

O ciclo de escrita é um procedimento didático particularmente relevante para promover estas aprendizagens, razão pela qual centro a minha atenção na discussão das suas características.

O Ciclo de escrita é uma prática integradora que permite ao professor o uso constante das componentes do processo de escrita com o objetivo de promover no aluno o desenvolvimento da “autonomia na construção de um texto a partir de um tema” (Barbeiro & Pereira, 2007: 31). Desenvolve-se nas seguintes fases: desempenho de funções, mobilização do conhecimento prévio, recolha e seleção da informação, organização da informação, correspondendo estes passos à construção da planificação, redação do texto e revisão do texto (figura 2).

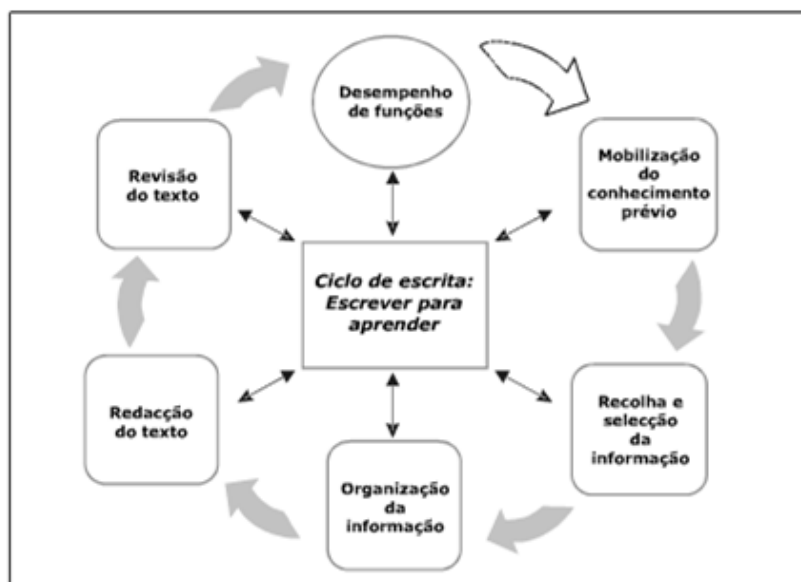


Figura 2 – Fases do Ciclo de escrita (Barbeiro & Pereira, 2008).

No ciclo de escrita, o processo de escrita de um texto inicia-se com a exploração do processo de planificação com base na explicitação do contexto de produção. À luz do modelo de Flower e Hayes, Silva alerta-nos para a necessidade de que a aprendizagem do processo de escrita seja realizada em contextos significativos para as crianças: “A criação de contextos significativos é indispensável para que as tarefas de escrita ganhem sentido e não se transformem em meros exercícios fastidiosos” (Silva, 2008: 118). Na verdade, a defesa de que as tarefas de aprendizagem ‘tenham sentido’ para os alunos é uma dimensão central em toda a filosofia sócio construtivista.

Na construção de um contexto significativo, é essencial que o professor explore algumas dimensões, nomeadamente, a situação que motiva a escrita, o tema, o destinatário e o objetivo do texto escrito, pois condicionam o desempenho e o grau de envolvimento do aluno ao permitir ao aluno atribuir funções ao seu produto escrito (Barbeiro, 2003; Camps, 2006; Silva, 2008). Por isso, o professor é responsável por planear uma “situação de escrita que dê sentido ao todo” (Camps, 2006: 10), construindo, assim, um contexto de produção motivador, gratificante e significativa para a criança.

O modelo de Flower e Hayes permite compreender que o *contexto de produção* influencia todo o processo de escrita. À luz deste modelo, o professor também é responsável por explicitar o *contexto de produção*, sobretudo a finalidade com que se escreve, para que as crianças compreendam que o contexto de produção influencia todo o processo de escrita. Para além da exploração do contexto de produção, os conhecimentos que a criança possui sobre o tema, o destinatário e o tipo ou género de texto implicado são igualmente relevantes na determinação da escrita, configurando-se como âmbitos de aprendizagem dos alunos e de intervenção pedagógica do professor. Todos estes aspetos devem ser âmbito de exploração pelo professor e de aprendizagem pelos alunos no momento da planificação do texto, pois a seleção do destinatário, da finalidade e do género do texto devem “delinear toda a estratégia de construção de texto” (Barbeiro, 2003: 58).

No momento de *mobilização do conhecimento prévios*, o professor planeia uma situação, na qual os alunos ativam, recorrendo à memória, os seus conhecimentos sobre a temática (Carvalho, 1999). Para isso, o docente pode utilizar várias estratégias, como por exemplo, brainstorming e colocar questões de modo explícito. É importante realçar que a conceção construtivista defende que a exploração dos conhecimentos prévios é um fator determinante na construção de novos conceitos. Isto porque, segundo Coll *et al.* (2001):

“a aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objecto de aprendizagem” (p. 58).

Assim, o docente é responsável por planear um momento, no qual os alunos explorem os seus conhecimentos prévios para, deste modo, proporcionar aprendizagens significativas.

Depois da *mobilização dos conhecimentos prévios*, quando o professor achar adequado, dá-se início à *recolha e seleção da informação*. Esta tarefa consiste na recolha de nova informação, através de vários suportes, nomeadamente, enciclopédias, internet, jornais, entre outros. De acordo com a conceção construtivista, este momento é muito importante para ajudar os alunos a procurar novas informações, a construir conhecimentos, tendo em conta o seu conhecimento prévio.

Quando a tarefa da pesquisa terminar, o aluno deverá seleccionar os conceitos relacionados com o tema. Tal como refere Prado Diéz (1996, citado por Barbeiro, 2003: 65), “uma vez concluída a promoção de todas as ideias ou quando o animador achar oportuno, procede-se a uma análise crítica, à classificação e à refundição das ideias, ou à aplicação daquelas consideradas mais válidas”. Esta fase do ciclo de escrita tem dois objetivos, designadamente “criar nos alunos hábitos de pesquisa orientada e (...) ensinar-lhes a seleccionar informações com base numa reflexão sobre a importância das palavras de cada tópico” (Barbeiro & Pereira, 2007: 33). Por último, o professor promove a mobilização de várias estratégias (listagens, mapas semânticos...) para a categorização e organização de toda a informação recolhida.

Para culminar a fase da planificação e facilitar o momento seguinte do *ciclo de escrita, redação do texto*, o professor proporciona a realização de um plano, para que os alunos ordenem as ideias que o texto deve ter, de acordo com o formato textual implicado. O plano será um elemento muito importante, pois servirá de guia para a construção do texto (Barbeiro, 2003). Importa salientar que toda a sequência de passos implicados na planificação deve ser realizada tendo em conta a finalidade, o género de texto a escrever e o seu destinatário. As crianças deverão decidir quais as informações que querem organizar tendo em conta essas dimensões da situação de comunicação.

A textualização é a componente do processo de escrita que se refere à redação do texto, à transforção das ideias em linguagem visual (Amor, 1993; Carvalho, 1999; Barbeiro & Pereira, 2007; Barbeiro, 2003; Reis *et al.*, 2009). A redação do texto é “o momento de elaborar uma primeira versão do texto, implicando a redação do texto segundo o plano previamente elaborado” (Pereira, 2010:88). Mais uma vez, o objetivo e o destinatário do texto devem estar sempre presentes, orientando a construção do texto.

Segundo Carvalho (1999), a redação de um texto coeso e coerente implica uma diversidade de aspetos, nomeadamente, “a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais, a organização” (p.67). Por este motivo, esta fase do *ciclo de escrita* é considerada a mais exigente e complexa para as crianças (Pereira, 2008; Pereira, 2010) e, por isso, o professor deve preparar situações que os levem a refletir sobre estes aspetos e a reconhecê-los na redação do texto.

A *revisão do texto* é a etapa do *ciclo de escrita* em que o aluno relê o texto para procurar e corrigir possíveis falhas ao nível ortográfico, sintático, semântico e lexical (Barbeiro, 2003). Para além disto, verifica se conseguiu alcançar o objetivo inicial, se o texto vai ao encontro das características do destinatário e da estrutura do próprio texto, realizando todo o tipo de alterações relevantes, como por exemplo, “suprimir, permutar, substituir e acrescentar” (Pereira, 2010: 93).

Como dizia acima, o ciclo de escrita emerge de situações de comunicação nas quais as tarefas de aprendizagem ‘tenham sentido’ para os alunos. É necessário que o professor de facto proporcione a atribuição de funções ao produto escrita. Assim, deverá, por exemplo, promover a integração dos textos escritos em circuitos de comunicação verdadeiros, fomentando a circulação e a partilha dos textos construídos pelas crianças (Barbeiro & Pereira, 2007; Santana, 2007; Reis *et al.*, 2009) para terminar o ciclo e fechar o circuito de aprendizagens.

Enfim, durante o ciclo de escrita, o professor é responsável por preparar atividades em que planifique, redija e reveja o texto em colaboração com os alunos ou entre os alunos. Isto porque o trabalho colaborativo é um instrumento eficaz de aprendizagens, quer entre alunos como entre o professor e os alunos (Amor, 1993; Silva, 2008; Reis, 2009). Tal como refere Silva (2008), “as atividades de escrita colaborativa são uma boa forma de ajudar as crianças a resolver alguns problemas que a atividade de escrita sempre coloca” (p. 120). Através da colaboração, as crianças observam modos diferentes de resolver os problemas que aparecem no

decorrer do processo de escrita, apresentam e comparam as suas conceções e opiniões e deliberam em conjunto.

Para além de o professor promover a escrita colaborativa deve, também, delinear momentos em que os alunos possam efetuar uma reflexão sobre a escrita. Deste modo, é fundamental que sejam preparadas atividades em que as crianças possam refletir e falar o seu texto e o modo como o planificam, textualizam e reveem (Barbeiro & Pereira, 2007). Importa salientar que a escrita colaborativa já ativa a componente metadiscursiva quando os alunos explicam os procedimentos que os conduziram ao seu texto. Tal como refere Santana (2007):

“Efetivamente a reflexão sobre a escrita assume um papel importante na tomada de consciência dos mecanismos da escrita, o que, naturalmente, ocorre mais no interior das díades do que no confronto individual com o texto produzido e que, mais uma vez, confirma o papel catalisador das interações na realização das “boas aprendizagens”, no dizer de Vigotsky (1978/1988)” (p. 160).

No Decreto-Lei N° 241/2001, de 30 de agosto, que define o *perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico*, refere que cabe ao adulto a função importante de criar um ambiente de apoio para o crescimento pleno da criança. Do mesmo modo, numa perspetiva construtivista, é imprescindível a qualidade da interação professor-aluno, visto que “a interação dos adultos com as crianças numa variedade de situações – de apoio, de jogo, de ensino - desempenha um papel muito importante na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças” (Brickman & Taylor, 1996:29).

Para Vygotsky (1989), a interação social é crucial para a construção de aprendizagens. Para este pedagogo, o ser humano é um ser social e, como tal, constrói as suas aprendizagens em interação com o meio e com os outros. Como a criança não aprende sozinha, é fundamental que haja interação entre os indivíduos para que a aprendizagem aconteça. Por isso, a colaboração, através do diálogo, entre alunos-professor e aluno-aluno é imprescindível na construção de aprendizagem.

Para além de gerir a dimensão situada e significativa das aprendizagens e a dimensão dialógica e colaborativa da construção das aprendizagens, importa destacar que o professor tem uma função de condução explícita da atenção dos alunos para o objeto de aprendizagem. Dito de outro modo, ao professor cabe realizar um ensino explícito que ‘mostre aos alunos’ o que estão a aprender a fazer (Pereira, 2010). O professor é responsável por promover esta estratégia

pedagógica nas atividades em que ensine a competência escrita, pois, desse modo, o aluno “regula/avalia/controla, de uma forma autónoma e consciente, a construção dos significados quando (...) escreve (...) monitorizando desse modo a construção da sua aprendizagem” (Pereira, 2010:114).

A escrita de texto: em busca da autonomia do aluno e do aprender a aprender

No âmbito do ciclo de escrita, a concretização do ensino explícito traduz-se numa aprendizagem consciente e refletida, ou o metachecimento, por parte dos alunos sobre os processos implicados na escrita de texto. Desse modo, a responsabilidade na escrita do texto poderá ser gradualmente transferida para os alunos, que vão (re)conhecendo quais as estratégias que deverão utilizar para realizar uma determinada tarefa. O uso destas estratégias, tal como refere Alonso (2005, citado por Pereira, 2011: 132), “requerem do aluno um processo de regulação da aprendizagem que é o que lhe permitirá adquirir uma autonomia enquanto aprendiz – aprender a aprender”. Dito de outro modo, a aprendizagem significativa mas também explícita é fonte de autonomia do aluno, que assim vai aprendendo a aprender.

A competência de aprender a aprender, competência transversal apresentada no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), tem como base o “conceito de regulação da aprendizagem, que envolve tarefas de planificação, monitorização e avaliação do processo de aprendizagem na realização de actividades, através da mobilização de estratégias metacognitivas” (Alonso, Roldão, & Vieira, s/d: 4). Assim, cabe ao professor organizar a prática pedagógica para que se realizem tarefas que envolvam estas dimensões, e o ciclo de escrita permite essa intervenção.

Raya, Lamb & Vieira (2007: 32) discutem algumas estratégias metacognitivas que permitem à criança “regular a sua atividade cognitiva” (Raya, Lamb & Vieira, 2007: 32). Em primeiro lugar, nas tarefas de planificação da atividade, quando o aluno pensa sobre o modo como vai construir a tarefa, o tempo, os recursos e as estratégias necessárias para que a tarefa seja efetuada com sucesso. Também, quando compreende o porquê de realizar a tarefa e quais os seus objetivos. Em segundo lugar, nas tarefas de monitorização, quando o aluno verifica o que está e não está a ser conseguido e como pode superar as dificuldades. Em terceiro lugar, nas tarefas de avaliação, quando averigua quais as aprendizagens e as dificuldades que sentiu durante a realização da tarefa, atribuindo valor ao que foi aprendido, refletindo sobre o modo como pode melhorar a aprendizagem. Importa salientar a importância de que, durante todo o

processo de ensino-aprendizagem, o aluno reflita sobre e verbalize o modo como está a aprender (Grangeat, 1999; Raya, Lamb & Vieira, 2007; Alonso, Roldão, & Vieira, s/d).

O desenvolvimento da autonomia na criança é cada vez mais equacionado como sinal de sucesso escolar. Assim, são várias as vantagens da promoção da autonomia, tais como:

“sentido de prazer e vitalidade, motivação intrínseca, auto-percepção de competência, preferência pelo trabalho que oferece desafios, empenho na compreensão conceptual, consciência crítica dos processos de aprendizagem, atitudes cooperativas, capacidade de tomada de decisões e disposição para aprender (Deci & Ryan, 1987; Boggiano & Katz, 1991, citado por Raya, Lamb & Vieira, 2007: 4).

O novo *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) refere a promoção efetiva da autonomia das crianças na construção de um texto e salienta a propósito a importância de que na sala de aula estejam “acessíveis materiais de apoio que possam ser utilizados para ajudar a resolver problemas durante todo o processo de escrita (p.71). Uma componente central na prática pedagógica do professor que procura o desenvolvimento da autonomia no aluno é, contudo e a meu ver, a constituída pela avaliação formativa.

Primeiramente, é importante referir um documento oficial do Ministério da Educação, nomeadamente, o Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro. Neste documento, a avaliação é considerada como um “elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (p. 71). Para além disto, destaco também a “primazia da avaliação formativa, como a valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa” (p. 72).

Fernandes (2005) refere que “antes de avaliar para classificar, é necessário e imprescindível avaliar para ensinar e aprender melhor” (p.74). Assim, a avaliação não serve unicamente para certificar, mas para melhorar as aprendizagens das crianças. Para isso, é imprescindível que o professor proporcione uma avaliação realizada por si e outra pelo aluno.

Relativamente à avaliação realizada pelo professor, este deve efetuar avaliações durante o processo de construção de aprendizagem da criança. Deste modo, durante as atividades, deve realizar observações do desempenho do aluno e, segundo essas observações, dar um feedback particularizado e construtivo. O feedback deve fornecer à criança informações importantes que o

ajudem a melhorar as suas aprendizagens e a atingir os objetivos propostos pela atividade (Fernandes, 2005).

Em relação à avaliação efetuada pelo aluno, o professor é responsável por promover intervenções pedagógicas que o auxiliem a pensar sobre o processo de aprendizagem. Assim sendo, a autoavaliação também permite ao aluno regular as suas aprendizagens. Mais uma vez, a criança tem de recorrer à capacidade metacognitiva, visto que tem de pensar sobre o que aprendeu, a forma como aprendeu e mencionar quais as suas conquistas e as suas dificuldades. Por estes motivos, a autoavaliação é uma estratégia que promove a *competência de aprender a aprender* (Alonso, Roldão, & Vieira, s/d). Tal como refere Fernandes (2005),

“[o] desenvolvimento de capacidades metacognitivas, como a auto-avaliação desde os primeiros anos de escola, poderá ajudar a preparar as crianças e jovens para as crescentes exigências da sociedade cognitiva em que vivemos, dando sentido aos saberes e competências que adquirem e desenvolvem e que poderão facilitar a continuação da aprendizagem ao longo da vida” (p.74).

Em suma, o professor é responsável por realizar procedimentos de avaliação para ajudar os alunos a regular o processo de ensino e de aprendizagens. Para isso, deve proporcionar na sala de aula uma avaliação que auxilie a criança a olhar para as suas aprendizagens e para a forma como as construiu, promovendo o desenvolvimento de competências metacognitivas, tornando-os cada vez “mais autónomos e responsáveis na avaliação do seu próprio trabalho (...), mais capazes de assumir responsabilidades no desenvolvimento das suas aprendizagens” (Fernandes, 2005: 15).

O desenvolvimento da competência de aprender a aprender no âmbito da aprendizagem explícita dos processos de escrita, levada a cabo na forma de ciclos de escrita, como forma de promover a utilização autónoma e consciente dessas estratégias na produção de texto foram centrais na conceção e implementação do plano de intervenção de que darei conta nas secções seguintes.

CAPÍTULO III - Plano geral de intervenção

1. O procedimento metodológico

O presente Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada assumiu a metodologia de investigação-ação e, por isso, penso que é fundamental esclarecer este conceito e definir as suas principais características.

Na conceção tradicional da educação, o ensino e a investigação eram consideradas como duas atividades distintas. Ao longo dos anos, esta imagem deu lugar a um novo sentido, isto é, o ensino passou a ser considerado como atividade investigadora e o professor como investigador da sua prática docente (Latorre, 2003).

Para Kemmis (1984, citado por Latorre, 2003: 24), a investigação-ação é considerada

“(…) una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (professorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidade y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).”

A metodologia de investigação-ação possibilita ao professor reconhecer problemas ou dificuldades na sua prática pedagógica e na turma e conceber ações de intervenção no seu contexto educativo. O professor é encarado como um prático reflexivo (Dewey, 1933) que reflete, discute e analisa a sua própria prática, com o intuito de a melhorar, transformar e inovar. Assim, a investigação-ação define a metodologia mais reconhecida de investigação, pela parte do professor, para promover o seu desenvolvimento profissional (Latorre, 2003; Maximo-Esteves, 2008). Isto porque a “investigação-ação é uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008: 20).

É fundamental realçar que a investigação-ação é uma metodologia participativa e colaborativa, pois envolve todos os intervenientes do processo. Importa ainda salientar que, nesta metodologia, é indispensável que haja a articulação entre a teoria e a prática. Assim, estas duas componentes devem encontrar-se rigorosamente ligadas e em permanente diálogo (Latorre, 2003; Máximo-Esteves, 2008).

A investigação-ação desenvolve-se segundo uma espiral de ciclos, que intercala a ação e a reflexão crítica, nomeadamente, *planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar* (Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008: 82). Esta espiral de ciclos também pode ser traduzida no seguinte esquema de Latorre (2003: 21).

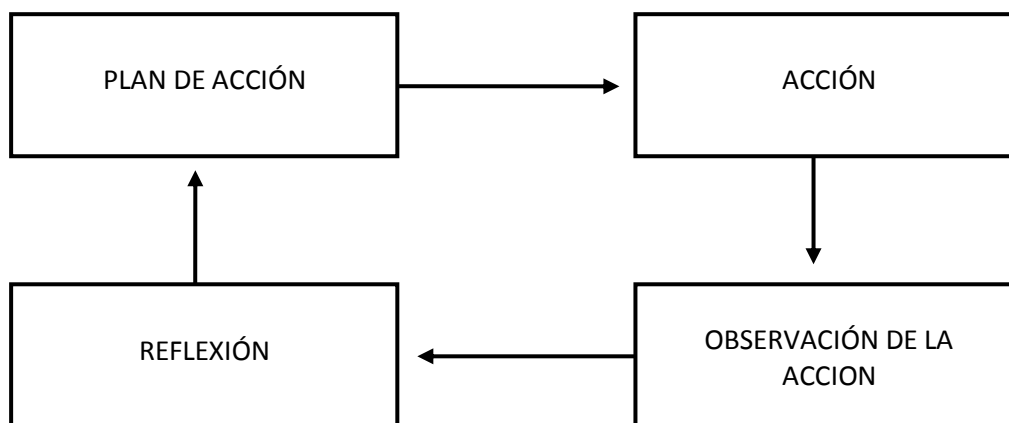


Figura 3 – Ciclo de investigação-ação (Latorre, 2003).

Primeiramente, o professor deve realizar uma permanente observação, reflexão e avaliação sobre a sua prática e os seus alunos. Assim, deve efetuar um planeamento flexível, que deve conter as primeiras questões.

Seguidamente, o professor deve agir, tendo sempre presente o resultado das várias pesquisas que realizou no contexto prático, segundo a observação das aprendizagens dos alunos e das estratégias utilizadas.

Após a ação, o professor deve efetuar uma análise crítica e uma avaliação/validação das observações e dos registos realizados. É essencial que o professor recorra a um amigo crítico, de modo a descobrir o rumo mais apropriado para a análise. Assim, o diálogo é uma ferramenta indispensável que enriquece todo o processo.

Por último, o professor deve partilhar as suas ideias e interpretações, de forma a dar a conhecer o seu trabalho a outros profissionais.

Em suma, sob o meu ponto de vista, a metodologia de investigação-ação é uma mais-valia para o professor, porque este assume um papel ativo e participativo na mudança do seu ambiente educativo.

2. Objetivos visados: a articulação entre dois projetos

O meu principal objetivo com este Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada foi o de promover o desenvolvimento do conhecimento das crianças sobre o *ciclo de escrita* de um texto e fomentar o desenvolvimento de capacidades metacognitivas. Deste modo, o objetivo de investigação do presente projeto de intervenção foi o de conhecer o impacto das estratégias de intervenção pedagógica na aprendizagem dos processos de escrita.

O trabalho pedagógico sobre a competência específica da escrita, que visou ajudar os alunos a construir saberes sobre a escrita de texto, teve na leitura um complemento relevante e fundamental. Tal como nos diz Pereira (2008) “o exercício de leitura dos textos só pode ser produtivo se pensarmos a leitura numa perspetiva de acesso ao próprio processo de construção do texto” (p.41). Assim, a competência escrita e a competência leitora devem ser trabalhadas de forma articulada e integrada. Neste sentido, o meu Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada interligou-se com o da Carla Costa, a minha colega de estágio. O tema do seu Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada foi “Iniciando a construção do processo de aprender a aprender: Aprender a compreender textos não literários”. A ligação entre os projetos teve o intuito de maximizar a nossa presença e intervenção em favor dos interesses dos alunos, sem interferir no normal funcionamento programático da turma. E essa decisão fez todo o sentido para as crianças, pois, tal como o AI14 disse: “Com a professora Carla aprendemos a ler melhor e, com a professora Ângela, aprendemos a escrever melhor” (comentário do AI14 no dia 02-02-2012, retirado do meu diário reflexivo). Do mesmo modo, o AI3 disse que, na nossa sala, “a leitura e a escrita estão sempre de mãos dadas” (comentário do AI3 no dia 25-01-2012, retirado do meu diário reflexivo). Portanto, considero que esta ligação foi muito positiva e enriquecedora para as crianças.

Para efetuarmos esta ligação, a Carla Costa e eu tomamos algumas decisões em conjunto que serão apresentadas no plano de intervenção que apresentarei seguidamente. Deste modo, decidimos conjuntamente quais os temas dos textos a trabalhar, a sua finalidade e o seu destinatário, fundamentais para as crianças organizarem as suas ideias e atribuírem significado ao que estiveram a trabalhar na sala de aula; definimos como efetuar o registo das aprendizagens, o modo de divulgação dos conhecimentos construídos pelos alunos; e também decidimos em conjunto o próprio processo de construção desses conhecimentos.

As atividades do projeto de intervenção foram ao encontro do tema do Plano Anual de Atividades, “Saberes e Sabores da Nossa Terra”. Por isso, os textos, que foram lidos e, sobretudo, escritos com as crianças no âmbito dos nossos projetos, estavam relacionados com as tradições culinárias de Vila Verde e os Lenços dos Namorados, um exemplo de artesanato tradicional de Vila Verde.

Outra decisão que tomámos em conjunto referiu-se ao destinatário e à finalidade dos textos lidos e escritos pelos alunos. Em diálogo com a turma, ficou decidido que o destinatário dos nossos textos seria uma turma da vila de Rabo de Peixe, nos Açores. Isto porque, numa atividade que tínhamos realizado anteriormente, as crianças tinham ficado muito interessados e curiosos sobre esta localidade. Seguidamente, a Carla e eu propusemos aos alunos que escrevêssemos os textos, e os enviássemos em forma de panfleto, com o objetivo nos apresentarmos à turma de Rabo de Peixe e de lhes darmos a conhecer algumas das tradições de Vila Verde.

Por último, gostaria de destacar uma outra dimensão em que os nossos projetos se complementaram. Teve que ver com a crucialidade de que o aluno tenha conhecimento do género de texto a produzir (Amor, 1993; Pereira, 2008). Durante todo o meu Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, não efetuei nenhuma atividade que contemplasse este aspeto, visto ser trabalhado no projeto da minha colega de estágio. Com ela e com as atividades do projeto que foram desenvolvendo com ela, as crianças construíram conhecimento sobre o modo como se organiza um texto informativo e qual o seu objetivo; comigo esse conhecimento foi sendo mobilizado e, desse modo, sedimentado.

3. Plano de intervenção

No quadro 1, descrevo sistematizada e detalhadamente de todas as tarefas previstas neste projeto e os objetivos pedagógicos e investigativos que lhe estiveram associados.

No plano ficou estabelecido que, primeiramente, realizaria a avaliação inicial dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o processo de escrita. Através desta tarefa, recolheria dados para planear as atividades seguintes.

O plano desenhado estabeleceu que, seguidamente, realizaria duas atividades, tendo a primeira como principal objetivo pedagógico a introdução dos processos de escrita e a segunda atividade, a mobilização dos conhecimentos construídos na primeira atividade. No final de cada tarefa, e de acordo com o plano, realizaria dois momentos de autoavaliação, designadamente, a

construção progressiva de um cartaz e fichas de autoavaliação, com o objetivo de os alunos identificarem as aprendizagens que iam sendo construídas nas atividades.

O plano estabeleceu também que, de seguida, se realizaria um momento de divulgação do projeto, no qual seria construído um panfleto a enviar à turma de Rabo de Peixe e um PowerPoint para apresentar à comunidade.

Por último, no plano ficou definido que realizaria a avaliação final das aprendizagens construídas pelos alunos sobre o processo de escrita.

Para além desta dimensão pedagógica, e dado que se tratou de plano de um projeto de investigação-ação, também foi contemplada a dimensão investigativa. Assim, através deste projeto de intervenção, pretendo observar e recolher dados sobre o impacto das estratégias de ação pedagógica no desenvolvimento do metaconhecimento dos alunos sobre os processos de escrita e o processo de aprendizagem.

O plano de intervenção é um instrumento importante, pois sistematiza todo o projeto, permitindo observar as tarefas e os objetivos pretendidos em cada momento. Tal como refere Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008: 82), a investigação-ação tem de ser planeada com flexibilidade, tendo como base a “observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre as que deve conservar ou mudar”. Este plano apresentou-se como flexível, pois, apesar de delineado no início da intervenção pedagógica, progrediu e modificou-se no decorrer do projeto, tendo em atenção a análise dos dados e das observações que fui recolhendo.

Plano de Intervenção

Avaliação inicial dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o processo de escrita	
<p><u>Tarefa:</u> - Alunos escrevem um texto sobre um determinado tema.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> - Aplicar conhecimentos sobre o processo de escrita.</p> <p><u>Objetivo de investigação:</u> - Recolher dados para diagnosticar alguns processos de escrita de textos desenvolvidos pelos alunos.</p>	
Primeiro ciclo de escrita: Introdução aos processos de escrita	Autoavaliação
<p><u>Tarefas:</u> - Planificação; - Textualização; - Revisão.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> - Promover a aprendizagem consciente dos processos de escrita, desenvolvendo competências metacognitivas.</p> <p><u>Objetivo de investigação:</u> - Observar e recolher dados sobre o impacto das estratégias da ação pedagógica na construção do conhecimento dos alunos sobre os processos de escrita.</p>	<p><u>Tarefas:</u> - Cartaz (construção progressiva); - Fichas de autoavaliação.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> - Identificar as aprendizagens construídas sobre os processos de escrita, desenvolvendo competências metacognitivas.</p> <p><u>Objetivo de investigação:</u> - Observar e recolher dados sobre o impacto das estratégias da ação pedagógica no desenvolvimento do metaconhecimento dos alunos sobre os processos de escrita.</p>
Segundo ciclo de escrita: Mobilização dos conhecimentos construídos sobre os processos de escrita	
<p><u>Tarefas:</u> - Planificação; - Textualização; - Revisão.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> - Mobilização dos processos de escrita (consolidar competências cognitivas).</p> <p><u>Objetivo de investigação:</u> - Observar e recolher dados sobre o impacto das estratégias da ação pedagógica na consolidação do conhecimento dos alunos sobre os processos de escrita.</p>	

Divulgação
<p>Tarefa: Construção de um panfleto.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistematizar os conhecimentos sobre as tradições de Vila Verde (textos lidos e escritos pelas crianças), num género textual de divulgação (panfleto). <p><u>Objetivo de investigação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar o impacto da construção do panfleto na motivação para as aprendizagens e no envolvimento das crianças no processo pedagógico.
<p>Tarefa: Construção de um PowerPoint.</p> <p><u>Objetivos pedagógicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e sistematizar as aprendizagens sobre os processos de escrita, desenvolvendo competências metacognitivas; - Identificar o processo de construção das aprendizagens sobre a escrita, desenvolvendo competências metacognitivas. <p><u>Objetivo de investigação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar e recolher dados sobre o impacto das estratégias da ação pedagógica no desenvolvimento do metaconhecimento dos alunos sobre os processos de escrita e o processo de aprendizagem.
<p>Tarefa: Apresentação à comunidade.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Falar das aprendizagens construídas sobre os processos de escrita e sobre o processo de construção dessas aprendizagens, desenvolvendo competências metacognitivas. <p><u>Objetivo de investigação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar a capacidade dos alunos de falarem sobre os processos de escrita construídas e sobre o processo de construção dessas aprendizagens, desenvolvendo competências metacognitivas.
Avaliação final das aprendizagens construídas pelos alunos sobre o processo de escrita
<p>Tarefa: Avaliação de algumas repostas e explicações da avaliação inicial.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar as aprendizagens sobre os processos de escrita, desenvolvendo competências metacognitivas. <p><u>Objetivo de investigação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados para aferir a capacidade dos alunos mobilizarem os conhecimentos sobre os processos de escrita aprendidos pelos alunos.

Quadro 1 - Plano de intervenção

4. Estratégias pedagógicas de intervenção e instrumentos de recolha de dados

As estratégias de intervenção pedagógica que desenhei sustentaram-se no modelo sócio construtivista de aprendizagem.

O construtivismo consiste numa “teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interacção com o mundo físico e social” (Fosnot, 1996:53). Deste modo, a perspectiva sócio construtivista defende que o desenvolvimento e o conhecimento são construídos pela criança, a partir das interações que estabelece consigo própria, com ideias e conhecimentos, com os objetos e com as pessoas do mundo que a rodeia.

Durante todo o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, as atividades foram realizadas tendo em conta que os alunos são construtores ativos da sua aprendizagem, através da exploração e da descoberta de conhecimentos em situações desafiadoras por mim propostas. Essas atividades tiveram além disso em conta que a construção das aprendizagens é um processo social, resultado da colaboração com outros, quer em pares, quer com o professor (Coll *et al.*, 2001).

Assim, para atingir o objetivo proposto nesta intervenção, seguirei os seguintes procedimentos pedagógicos:

- Realização de um *ciclo de escrita*: planificação, textualização e revisão de textos, de acordo com as temáticas do projeto curricular de turma;
- Planificação, textualização e revisão colaborativa, para o confronto de ideias, a procura de alternativas, a apresentação de argumentos e a tomada de decisão;
- Reflexão progressiva sobre a aprendizagem construída durante o ciclo de escrita, com a explicitação das conquistas e dificuldades das crianças na construção das aprendizagens sobre cada processo (através da construção progressiva do cartaz com as aprendizagens e fichas de autoavaliação).

Latorre (2003) defende que “las técnicas de recogida de información nos permiten reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar” (p.53). Deste modo, para recolher dados de forma sistemática e intencional e para alcançar o objetivo pretendido com este projeto de intervenção, optei por seleccionar um conjunto de instrumentos de recolha de informação centrados principalmente nos alunos.

Assim, as estratégias pedagógicas serão objeto de avaliação através dos seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Avaliação inicial e final;
- Produtos construídos pelos alunos: planificações, textualizações e revisões;
- Fichas de autoavaliação das aprendizagens construídas sobre cada um dos processos de escrita;
- Cartaz sobre as aprendizagens construídas sobre cada um dos processos de escrita;
- PowerPoint final;
- Diário reflexivo.

A avaliação inicial e final foram instrumentos essenciais que me forneceram dados muito importantes para o desenvolvimento do projeto. A avaliação inicial revelou-me informações essenciais que influenciaram a planificação das atividades. Do mesmo modo, a avaliação final permitiu-me observar o impacto do ensino dos processos de escrita e, se tivesse a oportunidade de iniciar outro ciclo de investigação, teria informações muito interessantes para planear as atividades seguintes.

Os produtos das crianças, o cartaz e as autoavaliações foram documentos que analisei para observar se as crianças conseguiram identificar e mobilizar as aprendizagens construídas com as atividades, as suas conquistas e dificuldades. Do mesmo modo, o PowerPoint foi um instrumento que me permitiu observar se os alunos referiram todo o processo de construção de aprendizagens seguido no projeto.

Um outro instrumento que me proporcionou grandes informações foi o diário reflexivo e, tal como refere Máximo-Esteves (2008), “o diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador” (p. 85). O meu diário reflexivo era constituído pelos registos detalhados das notas de campo, registos das minhas aulas efetuados pela minha colega de estágio, interpretações, interrogações e sentimentos. Neste documento, também realizei transcrições das gravações das aulas que considerava relevantes para o desenrolar do projeto. Todas as minhas aulas foram gravadas através do uso do gravador áudio, permitindo-me aceder ao registo integral dos diálogos.

De forma a respeitar a identidade dos alunos, ao longo de todo o relatório, substituí o seu nome pelas letras “A1”, seguindo de um número, sendo que cada criança tem o seu próprio

número, como por exemplo, A1, A2 e A16. Seguidamente, apresento o quadro com as notas de transcrição que decidi usar neste relatório.

Prof	Professora
Al1, Al2, etc	Aluno
Al?	Aluno não identificado
Als	Dois ou mais alunos
(...)	Segmento irrelevante
(int)	Interrupção (o locutor interrompe o locutor anterior)
(sil)	Silêncio; ausência de resposta a uma solicitação

Quadro 2 - Normas de transcrição da interação pedagógica (adaptado de Vieira (1998: 521))

Os dados recolhidos através dos instrumentos referidos anteriormente foram alvo de análise e de interpretação. Por um lado, realizei uma análise qualitativa, recorrendo à análise de conteúdo. Como tal, utilizei dois procedimentos de interpretação, nomeadamente, a *condensação* e a *estruturação da narrativa* (Máximo-Esteves, 2008). A *condensação* refere-se ao processo pelo qual se sintetiza os significados fundamentais abrangidos nas notas de campo, no diário reflexivo, dando principal atenção aos diálogos mantidos durante a realização das tarefas. A *estruturação narrativa* “é um processo analítico dirigido para a organização temporal e social dos significados” durante as atividades (Máximo-Esteves, 2008: 105). Por outro lado, pontualmente, sempre que foi relevante, efetuei uma análise quantitativa, recorrendo a uma análise estatística descritiva simples, usando alguns gráficos e quadros para sumarizar e sistematizar os dados. Todos estes dados foram interpretados por mim no sentido de construir a minha resposta à principal questão que orientou a realização deste estudo, que consistiu na indagação sobre os saberes relativos ao processo de escrita de textos, construídos pelas crianças, no âmbito do projeto de intervenção por mim desenhado e implementado.

CAPÍTULO IV - Desenvolvimento e avaliação da intervenção

Nesta secção apresentarei o relato dos seis momentos que estruturaram o meu Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (cf. quadro 1), realizando uma breve descrição, apresentando e analisando os dados recolhidos e efetuando uma avaliação progressiva dos resultados obtidos junto dos alunos.

1. Avaliação inicial dos conhecimentos das crianças sobre os processos de escrita

No dia 11 de Janeiro de 2012, para iniciar o projeto, realizei a avaliação inicial com o objetivo de recolher informações sobre o modo como os alunos escreviam um texto. Este momento foi planeado para observar especificamente aspetos referentes aos processos de escrita, incluindo a qualidade do texto escrito, focando o meu interesse na utilização de alguns recursos na construção da textualização, nomeadamente, conectores, anáforas e pontuação.

Inicialmente, pedi às crianças para, individualmente, escreverem um texto sobre o desporto. A única indicação quanto à construção do texto que forneci à turma foi exatamente a do tema. Enquanto as crianças escreviam, observei e registei o modo como realizaram o processo de escrita. De seguida, quando os alunos terminaram de escrever o seu texto, de forma individual, coloquei algumas questões de modo a aceder às suas representações acerca do que tinham acabado de fazer.

Através da análise dos textos escritos e das gravações dos diálogos que mantive com as crianças após escreverem o texto, obtive vários dados que se demonstraram essenciais para o desenrolar do projeto.

Apresento, como primeiro exemplo, um diálogo que tive com duas crianças depois de terminarem o texto:

Prof: “Como é que começaste o teu texto?”

AI9: “Escrevi o título, depois pus qual era o meu desporto favorito.”

Prof: “Pensaste nas ideias antes de escrever o texto?”

AI9: “Escrevi a pensar.”

(...)

Prof: “O que fizeste depois de terminares o texto?”

AI16: “Chamei pela professora.”

Prof: "Voltaste a ler o texto?"

Al16: "Não."

(Diálogo no dia 11/01/2012, retirado do meu diário reflexivo)

Tal como se observa no diálogo, o Al9 começou o texto sem efetuar a planificação. Na verdade, observei que todas as crianças começaram imediatamente a escrever o seu texto quando entreguei a folha de registo. Contudo, observei que o Al8, o Al9 e o Al6 não tinham iniciado o texto e, por isso, nesse momento, decidi questioná-los para perceber o porquê de ainda não terem começado a escrever. O Al8 e o Al9 disseram-me que estavam com dificuldade em escrever o texto porque não sabiam as regras do desporto que tinham selecionado. O Al6 disse-me que não sabiam qual o desporto que queria escrever. Depois destes alunos tirarem as suas dúvidas sobre o que escrever, iniciaram o seu texto sem efetuar, ainda que intuitivamente, nenhuma operação de planificação.

É importante ainda realçar que quando perguntei ao Al9 se tinha pensado nas ideias que queria inserir no texto, antes de o construir, este disse-me "Escrevi a pensar". Esta situação mostra que o Al9 efetuou a planificação e textualização ao mesmo tempo, isto é, pensou nas ideias e escreveu imediatamente o seu texto. Para além disto, esta afirmação e todas os demais dados são realmente importantes, porque comprovam que as crianças não sabiam que antes de escreverem um texto devem pensar, selecionar e organizar as ideias sobre a temática do texto que querem construir.

Assim, pude concluir que todas as crianças começaram o texto diretamente pela textualização, embora umas mais facilmente que outras. Importa salientar que no caso dos alunos que tiveram mais dificuldade em iniciar o texto, observa-se, de forma mais clara, a necessidade de aprenderem a "pensar" na fase da planificação e a procurar soluções para os problemas na escrita.

Além disto, pude constatar que, quando os alunos terminaram o texto, tal como é representado no diálogo apresentado, não efetuaram a revisão do texto. Todas as crianças chamaram, imediatamente, por mim para conversarmos sobre o texto. Através desta atividade, constatei que as crianças não realizavam a revisão do que tinham escrito, comprovando-se isso, por exemplo, nos vários erros ortográficos que a maioria dos textos apresentou. A seguir, incluo três exemplos de textos escritos:



Desporto de matemática

Matemática é o meu desporto favorito porque ensina-me a contar também é muito divertido eu arranjei muitos amigos e professor também é divertido mas as regras são muito pedras ir tão a fundo sem o professor discutir.

Figura 4 – Texto escrito pelo A15 na avaliação inicial.



Montacross

O Montacross é um desporto que se pratica com a moto e faz-se na terra e os senhores que o praticam usam um fato, joalheiras, coto-velinas e espasete e quando algum sai os senhores abraçam com a bandeira amarela e os senhores que estão a correr eles tem um que um pouco mas eles continuam a correr.

Figura 5 – Texto escrito pelo A18 na avaliação inicial.



A natação

A natação é muito divertida e gosto de ir para a natação e gosto de nadar porque eu gosto de mexer com o corpo. Eu gosto de ter um professor que me ensine. Na natação usam uma bola, um coador e uns óculos. A natação ensina-me a nadar.

Figura 6 – Texto escrito pelo A14 na avaliação inicial.

A análise detida dos textos mostrou-me que três alunos escreveram o texto sem utilizar pontuação, como é evidenciado pelo exemplo do texto do aluno AI5 (figura 4). Para além disto, foi-me possível observar nos textos uma grande utilização do conector “e” (figura 5). Do mesmo modo, não se observa o uso de anáforas, ou o seu uso quase esporádico, sendo que as crianças escreveram frequentemente “Na natação... Na natação...” (figura 6).

Assim, as principais conclusões que retirei da análise dos textos foram:

- Necessidade de preparar um momento em que as crianças se consciencializem de que é fundamental utilizar os sinais de pontuação;

- Necessidade de construir uma atividade em que os alunos compreendam que é fundamental o uso de conectores e de anáforas para ligarem as frases.

Em suma, deste modo confirmei a minha hipótese inicial de que as crianças não possuíam conhecimento sobre os processos de escrita de texto, nomeadamente, sobre a planificação e a revisão e, embora textualizassem, foi evidente a necessidade de intervir nesta componente, no âmbito da coesão e pontuação do texto. Assim, estes dados apontaram, de uma forma definitiva, para a necessidade de intervir na aprendizagem do processo de escrita, o que claramente apontava para a necessidade de que, tal como é apresentado no novo *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009), proporcionasse verdadeiros momentos de escrita, nos quais os alunos aprendessem explicitamente os processos de escrita, nas diferentes etapas, especificamente, a planificação, a textualização e a revisão.

2. Primeiro ciclo de escrita: Introdução ao processo de escrita

Nos dias 18 e 19 de Janeiro de 2012, efetuei a primeira atividade do presente Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, um ciclo de escrita para a construção de um texto que teve como tema “Os Lenços dos Namorados”.

Esta atividade desenvolveu-se em várias etapas bem definidas e delimitadas para os próprios alunos, nomeadamente a aprendizagem dos processos de escrita (planificação, textualização e revisão) e a autoavaliação (cartaz e fichas de autoavaliação). O primeiro momento teve como finalidade o ensino explícito dos processos de escrita e o segundo momento teve como objetivo a identificação, realizada pelos alunos, das aprendizagens por si construídas.

Ambas as atividades pretenderam desenvolver competências metacognitivas. Para facilitar a leitura deste projeto, os momentos de autoavaliação, que decorreram ao mesmo tempo que as atividades serão apenas apresentados e discutidos depois de descrita a segunda atividade.

A aprendizagem da planificação

No dia 18 de Janeiro de 2012, iniciei a aula com o ensino explícito da planificação. Desenvolveu-se em quatro etapas: mobilização do conhecimento prévio; recolha e seleção de informação; organização da informação, tendo a última sido a realização de um plano sobre o texto.

➤ Mobilização do conhecimento prévio

A primeira fase do ciclo de escrita, mobilização do conhecimento prévio, foi desencadeada pela questão “O que sabemos sobre os lenços dos namorados?”. Para isso, realizei, em conjunto com a turma, um “Brainstorming” sobre a temática. O registo foi efetuado no computador e projetado na tela. Do mesmo modo, os alunos efetuaram o registo numa ficha de trabalho por mim preparada.

Tal como se observa na figura 7, que ilustra o registo efetuado por um dos alunos, os alunos demonstraram possuir vários conhecimentos sobre a temática. Contudo, pude observar que aproximadamente metade da turma conhecia os lenços dos namorados, enquanto os restantes alunos manifestaram não ter conhecimento sobre esta forma de artesanato tradicional de Vila Verde. Por isso, este momento, para algumas crianças, foi uma situação de descoberta e de aprendizagem sobre a temática. Fiquei de imediato muito contente por perceber que a tarefa de escrita de texto iria constituir um momento de construção de aprendizagem para esses alunos.

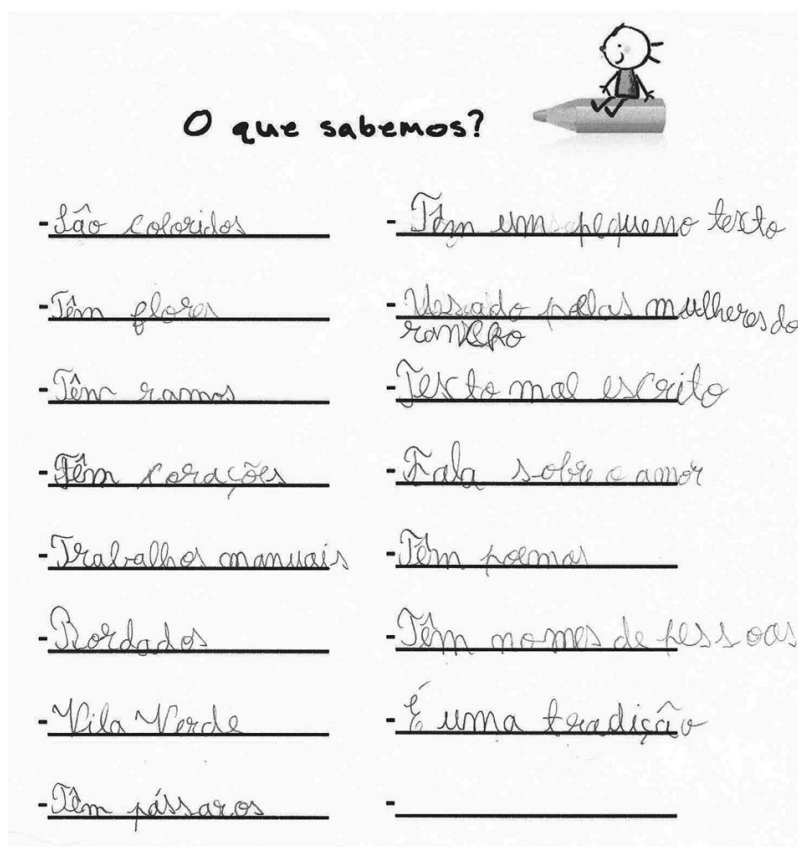


Figura 7 – Exemplo de registo dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática.

Esta tarefa foi muito importante porque valorizou o que as crianças já sabiam sobre o tema e, tal como defende David Ausubel (1963), a aprendizagem de novos conceitos constrói-se a partir dos conceitos que a criança já possui. A partir da realização desta tarefa comprovei, mais uma vez, que as aprendizagens são significativas se tiverem em conta os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o tema que está a ser trabalho. A exploração dos conhecimentos prévios foi um fator determinante, pois influenciou toda a aprendizagem subsequente.

➤ **Recolha, seleção e organização de informação**

No momento da mobilização dos conhecimentos prévios, quando os alunos falaram sobre as zonas do país onde se “localizavam” os lenços dos namorados, concluíram que não sabiam exatamente em que localidades existem este artesanato. O A18 disse que “podemos ir à internet ou a um livro dos lenços dos namorados” (comentário do A18 no dia 18-01-2012, retirado do meu diário reflexivo). A partir deste comentário, comecei a construir no quadro uma tabela, no

qual organizaríamos toda a informação sobre o tema. Assim, as crianças e eu começamos a colocar questões que queríamos saber sobre os lenços dos namorados e cuja resposta dependeria da realização de pesquisas. As perguntas levantadas foram “Quais as zonas do país?”, “Qual a sua origem?” e “Para que se destinam?”. Deste modo, iniciou-se uma nova fase do ciclo de escrita, nomeadamente, a recolha e seleção de informação.

Para a realização desta tarefa, promovi o trabalho em pares, sendo que cada para recebia um de dois textos, que teriam de ler e sublinhar as informações novas. Para a pesquisa construí dois textos sobre a temática, cada um abordando informações diferentes (anexo 1). Os grupos partilharam as suas descobertas sobre os lenços dos namorados. Conforme as crianças partilhavam, realizei o registo no quadro e os alunos na sua ficha (figura 8).

De seguida, ajudei os alunos a olharem para o “Brainstorming” e a selecionar duas categorias de informação que também seriam importantes colocar no nosso texto, designadamente, “Características do material usado” e “Características da decoração do lenço”. Assim, seleccionámos e organizámos toda a informação numa tabela, que eu tinha imaginado para ser utilizada na construção do texto (figura 8).

1) Quais as zonas do país?	2) Qual a sua origem.	Para que se destinam?	Características do material usado	Características da decoração do lenço
- zona do Alentejo (Kiana do Castelo) Vila Verde Alentejo de Beira e Guimarães & Teófilo	Lenços senhoriais	Para conquistar o seu namorado	Tão de lino fino ou de algodão	tecido (branco ortogonal) flocos Imagem (flores ramos) Chances (corações...) ...

Figura 8 – Exemplo de registo na tabela com a informação recolhida sobre a temática.

➤ Construção de um plano

Como último momento da construção da planificação, tinha previsto a elaboração de um plano. Assim, explicito aos alunos que, antes de escrevermos o texto, tínhamos de realizar um plano que, quando terminado, nos daria a ordem das ideias que queríamos escrever. Para que os alunos compreendessem o significado da palavra “plano”, recorri ao exemplo da construção do plano das brincadeiras que iríamos fazer no recreio. Deste modo, as crianças interiorizaram facilmente o significado de “plano”.

Para a construção do plano pedi às crianças para visualizarem a tabela com as informações que queríamos colocar no texto. Os alunos olharam para a tabela e decidiram a ordem dos tópicos que queriam escrever. Este procedimento ajudou, efetivamente, os alunos a construir o plano (figura 9). O registo foi efetuado, por mim, no quadro e, pelos alunos, numa ficha (figura 10).

Planificação do texto			
sobre os lenços dos namorados			
<p>Qual a sua origem?</p> <p>Lenços senhoriais</p> <p>Zona do Linho (Planície do Castelo, Vila Verde)</p>	<p>Para que se destinam?</p> <p>Para conquistar o seu namorado.</p>	<p>Características do material usado</p> <p>Lenço de linho fino ou de algodão.</p>	<p>Características de decoração do lenço</p> <p>Texto (personagens, locais)</p> <p>Imagem (flores, temas, cores, etc.)</p>
			<p>Plano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características do material usado - Características de decoração do lenço - Temas do lenço - Origem - Destino

Figura 9 – Tabela com as informações sobre os lenços dos namorados e plano elaborado com base nessa tabela (lado direito da fotografia).

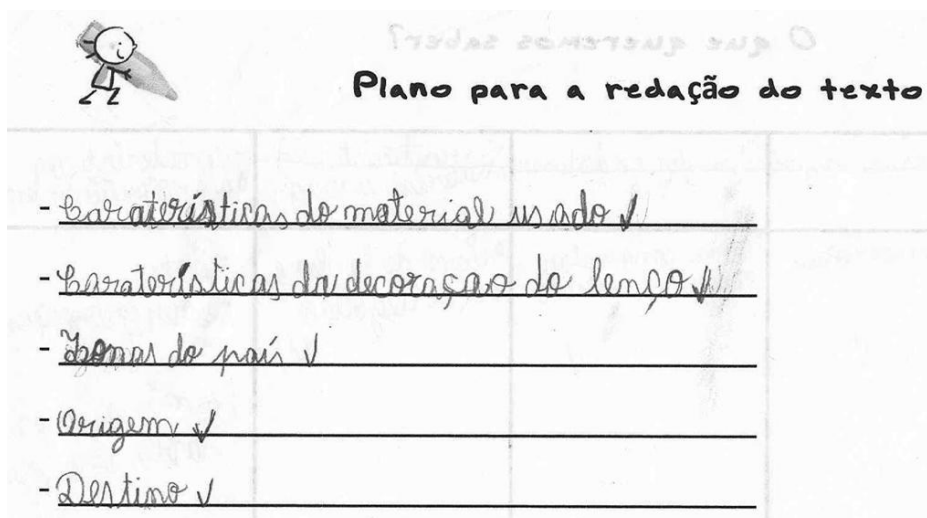


Figura 10 – Exemplo de registo do plano efetuado por um aluno.

Para concluir a descrição e a análise da componente da planificação, considero essencial referir dois aspetos fortemente implicados, nomeadamente, a minha função na atividade e a competência de aprender a aprender.

Ao longo das atividades, fui comprovando que a minha função enquanto professor foi imprescindível na construção das aprendizagens dos alunos. Sem dúvida, foi um aspeto que vivenciei muito, pois tive de orientar e exemplificar o modo como se realizavam as tarefas. Acredito que, proporcionando estes momentos, os alunos, pouco a pouco, vão desenvolver competências que os permitam efetuar, autonomamente, cada uma das aprendizagens que construíram comigo (neste caso, cada passo do processo de escrita).

Quando iniciei a aula, coloquei um desafio muito importante aos alunos, nomeadamente, “Vamos aprender a primeira estratégia para escrevermos um texto. (...) Antes de fazermos um texto, temos de fazer a planificação.”

Quando coloquei este desafio, tinha consciência que o meu papel era crucial para que as crianças compreendessem a atividade que lhes estava a propor, que identificassem o porquê de a estarmos a realizar e a utilidade que teria em situações de escrita futuras, isto é, tinha consciência de que estava a trabalhar a competência de aprender a aprender. A forma como geri esse momento deixou-me inquieta, tendo registado a seguinte reflexão no meu diário:

“Uma questão que me preocupa é o facto de a meio da aula as professoras dizerem-me que a turma não tinha compreendido o porquê de estarmos a planificar o texto. Se esta situação aconteceu foi porque não expliquei da melhor forma o que

estávamos a fazer. Antes de iniciar a aula, tinha consciência dos objetivos das minhas atividades e qual o meu papel. Sabia que teria de “ensinar explicitamente quais os processos de escrita”. Nas próximas atividades, é uma questão a que tenho de estar muito atenta, porque os alunos não podem realizar uma atividade sem perceberem o porquê de a estarem a fazer”.

(reflexão do dia 18/01/2012, retirada do meu diário reflexivo)

Esta reflexão foi muito importante e determinante para o desenrolar do projeto, pois compreendi que este não era o caminho que queria seguir. Nas atividades posteriores, tive o cuidado de deixar bem claro o porquê de estarmos a efetuar a planificação (e, na verdade, todas as restantes aprendizagens) para que os alunos compreendessem a importância desta componente do processo de escrita e, assim, iniciar o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender. Tal como se observa no excerto apresentado seguidamente, depois dos comentários das professoras, coloquei duas questões aos alunos com o intuito de desenvolver esta capacidade:

Prof: “O que é que nós estamos a aprender?”

Als: “Estamos a aprender a escrever melhor.”

(...)

Prof: “Para que estivemos a fazer a planificação?”

Al3: “Para escrevermos um texto.”

(Diálogo no dia 18/01/2012, retirado do meu diário reflexivo)

Estas questões foram feitas várias vezes, ao longo de toda a atividade. A maioria dos alunos conseguiu responder a estas questões. Contudo, quatro crianças apresentaram muitas dificuldades em responder. Embora considere que esta situação seja natural, uma vez que estávamos a iniciar este processo de aprendizagens, tive de estar mais atenta a estes alunos no decurso das tarefas e, em particular, durante a realização da atividade posterior.

Importa ainda salientar que o ensino explícito de estratégias de mobilização de conhecimentos prévios, de pesquisa e organização de informação numa tabela foram momentos muito importantes para a promoção da competência de aprender a aprender (Alonso, Roldão & Vieira, s/d). Deste modo, através destas atividades e do diálogo constante, ajudei estas crianças a conquistar e a desenvolver a competência de aprender a aprender.

Textualização

No dia 19 de Janeiro de 2012, a aula foi dedicada ao ensino explícito da textualização.

A análise da produção textual inicial tinha-me revelado a necessidade de intervir sobre a pontuação e a construção da coesão textual, nomeadamente, conectores e anáforas. Por isso, para além do momento de redação do texto, planifiquei duas atividades para trabalhar a pontuação e a coesão textual. Assim, a textualização desenvolveu-se em três etapas: redação do texto; tarefa para trabalhar os conectores e as anáforas; tarefa para trabalhar a pontuação e as anáforas.

➤ Redação do texto

Primeiramente, tive de explicitar que, depois de planificarmos um texto, o passo seguinte na escrita de um texto, é o da textualização, isto é, a redação do texto a partir do plano. Seguidamente, relembrei o destinatário e a finalidade do texto que iríamos escrever. Mais uma vez, estes momentos foram muito importantes para os alunos saberem o que iríamos fazer e o porquê.

O decurso desta tarefa foi desgastante para as crianças, mas também interessante pois funcionou como verdadeiro momento de aprendizagem. Tive de orientar muito o processo de redação do texto, visto ser um procedimento novo para os alunos. Assim, comecei por conduzir a atenção das crianças para o plano e pedir-lhes para verem o que queríamos escrever. Depois de identificarmos o tópico de que queríamos falar, pedi aos alunos para olharem para a tabela que tinha as informações recolhidas nos diversos momentos. Esse procedimento está ilustrado no diálogo abaixo. Identificadas as informações relevantes, passámos à sua textualização, conforme ilustrado na figura 11:

Prof: “Vamos olhar para o nosso plano. O que temos de escrever primeiro?”

Al12: “Características do material usado.”

Prof: “Muito bem! Agora vamos à tabela ver quais são as características do material usado.”

Al8: “Encontrei! Pano de linho fino ou de algodão.”

Prof: “Muito bem! Agora vamos escrever a frase.”

(Diálogo no dia 19/01/2012, retirado do meu diário reflexivo)

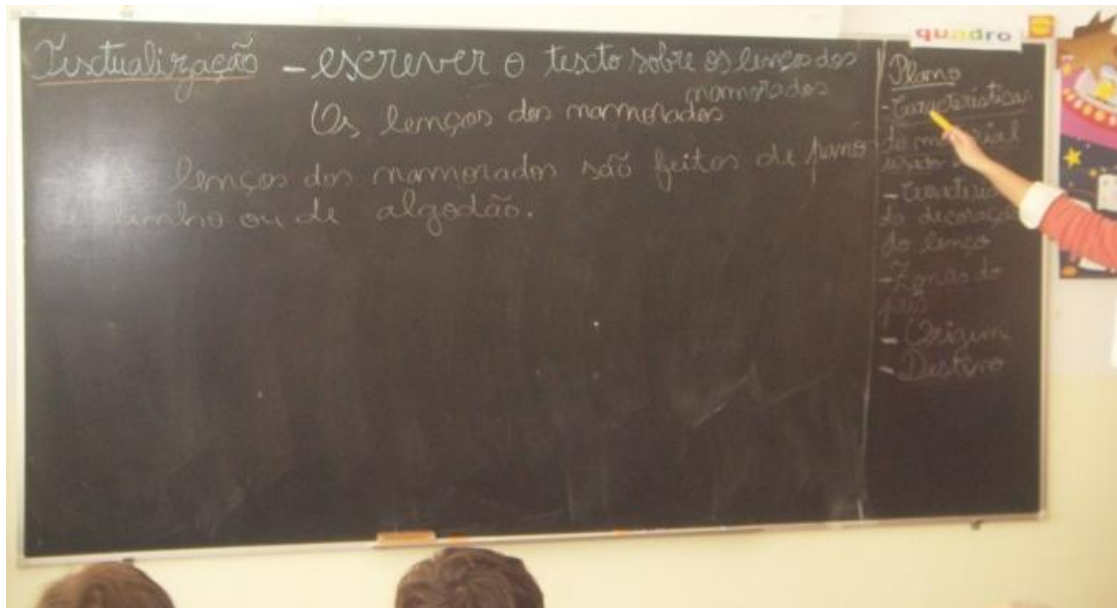


Figura 11 – Textualização, tendo em conta o plano e as informações recolhidas na tabela.

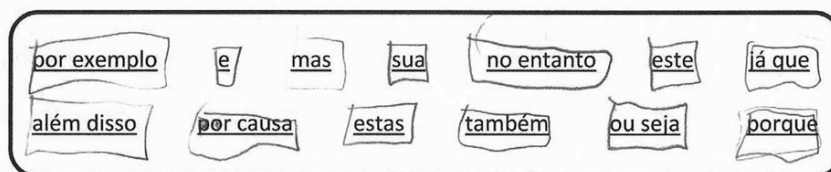
O plano esteve sempre presente no quadro, sendo que cada aluno tinha, na sua mesa, a ficha da tabela onde tinham registado toda a informação recolhida. Este processo de ligar o plano à tabela foi muito difícil para a maioria das crianças. Por isso, foi fundamental a minha orientação e, principalmente, a persistência em referir esta ligação. No final do texto, a maioria dos alunos já conseguia realizar esta ligação sem dificuldades.

É importante realçar que o plano foi uma estratégia pedagógica crucial para guiar e organizar os alunos na construção do texto sobre os lenços dos namorados. Ao construir o texto, tendo em conta o plano, comprovei, tal como refere Barbeiro (2003) que “a existência de um plano constituirá um auxiliar valioso, pois traça um percurso de relações que poderá ser seguido, de forma mais ou menos linear, evitando bloqueios na busca da ideia seguinte” (p. 90). Assim, posso afirmar que o plano comprovou ser um instrumento essencial na construção do texto.

➤ **Tarefa: “Conectores e anáforas”**

Esta tarefa consistiu no preenchimento de espaços de um texto sobre as corujas, utilizando os conectores e as anáforas (figura 12).

1. Preenche os espaços em branco utilizando as palavras que se seguem:



As corujas

As corujas são aves discretas com hábitos noturnos. Estas aves caçam à noite, ou seja, quando as outras aves estão a dormir. A sua alimentação inclui pequenos animais como, por exemplo, ratos, insetos e aranhas. Este animal voa quase sem ruído porque a sua plumagem é mais leve do que a das outras aves. Também, conseguem ver muito bem à noite, por causa dos seus olhos grandes e imóveis. As corujas conseguem ouvir a dezenas de metros de distância já que possuem ouvidos muito desenvolvidos e aguçados. No entanto, as suas orelhas não são visíveis.

Figura 12 – Exemplo de registo da ficha de trabalho “As corujas”.

O preenchimento dos espaços utilizando as anáforas foi uma tarefa fácil para os alunos. Penso que esta situação se verificou porque foi um conteúdo que já tinha sido trabalho pela professora cooperante e pela Carla Costa, a minha colega de estágio. Contudo, o preenchimento dos espaços utilizando os conectores foi a parte da tarefa que as crianças tiveram realmente maior dificuldade em realizar.

Quando entreguei a ficha, observei que a maioria das crianças não conseguia resolver essa parte. Mesmo com a minha ajuda, sentiram muitas dificuldades. Este aspeto preocupou-me muito, porque senti que não consegui ajudar os alunos, tanto individualmente como em grande grupo. A turma não conseguia compreender o porquê de, por exemplo, num dado espaço, o conector correto ser o “ou seja” e não poder ser o “por causa”. Perante tantas dificuldades, fiquei muito nervosa, sem conseguir responder às questões da turma.

Seguidamente, apresento uma parte da reflexão sobre esta tarefa, pois foi essencial para compreender o porquê do preenchimento dos conectores ter sido tão difícil para os alunos:

“Será que não consegui descer ao nível do raciocínio das crianças? Será um conteúdo que os alunos, devido ao seu nível de desenvolvimento, não consigam compreender?”

Segundo o novo *Programa da Língua Portuguesa Básico do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009), os conectores estão presentes no 3.º e 4.º anos, para que os alunos substituam o “e depois”. Contudo, a parte da escrita do programa dos 1.º e 2.º anos refere explicitamente que o professor deve ajudar a sua turma a construir, por exemplo, listas de palavras para que não repitam sempre as mesmas palavras. Assim, segundo este documento, os conectores são um conteúdo a ser trabalhado desde o 1.º ano, portanto, os alunos são capazes ou devem passar a ser capazes de compreender e utilizar os conectores. Então, o que falhou?

No final da tarefa conversei com a professora cooperante e com a Carla Costa para compreender o que realmente tinha acontecido nesta atividade. Deste modo, verificámos que a própria tarefa possuía alguns aspetos que a tornaram difícil para os alunos. Em primeiro lugar, o texto era muito comprido, com muitos conectores e estes não eram os que usualmente os alunos usavam na sua linguagem corrente; em segundo lugar, a tarefa era nova para os alunos e, ainda por cima, misturava palavras que exigiam operações mentais de tipo diferente; em terceiro, os alunos não tinham muitos conhecimentos sobre o próprio tema do texto.

Durante aula, observei que os alunos compreenderam que há palavras que ligam ideias e frases, mas que, no momento de realizar a ficha, não conseguiram escolher o melhor conector, sendo que a sua escolha recaía no que lhes “soava” melhor. Agora, passada que foi a aflição do momento e realizada uma reflexão detida, considero este aspeto normal, porque os alunos não ainda compreendem a função dos conectores. Do mesmo modo, observei que os alunos compreendem e usavam palavras para substituir outra”.

(Reflexão do dia 19/01/2012, retirado do meu diário reflexivo)

Em suma, embora novo, considero que este tipo de tarefa é possível de concretizar com as crianças, tendo, para isso, de modificar alguns aspetos pedagógicos e didáticos. Primeiramente, o texto teria de ser mais pequeno e, sobretudo, o tema e a tarefa serem mais familiares. Seguidamente, deveria realizar duas tarefas, uma para os conectores e outra para as anáforas. Por último, considero fundamental que os conectores fossem mais usuais para os alunos, como por exemplo, “e”, “também”, “porque” e “por causa”. Apesar de esta tarefa não

ter atingido os objetivos pretendidos, para mim foi de extrema importância para que, no futuro, possa intervir de modo mais adequado. Infelizmente, na segunda atividade, devido à falta de tempo, não tive a oportunidade de planejar uma tarefa para trabalhar os conectores e as anáforas, mas a minha aprendizagem foi clara.

➤ **Tarefa: “Pontuação e anáforas”**

Esta tarefa consistiu na pontuação do texto “As corujas” (agora apresentado sem pontuação) e na substituição de palavras repetidas (texto apresentado com repetição de palavras). O objetivo era que os alunos compreendessem a necessidade de construir frases curtas, bem pontuadas e que percebessem a importância do uso de anáforas.

Seguidamente, apresento o texto “As corujas” que foi projetado na sala (figura 13).

As corujas

As corujas são aves discretas com hábitos noturnos e as corujas caçam à noite e quando as outras aves estão a dormir e a alimentação das corujas inclui pequenos animais como por exemplo ratos insetos e aranhas e as corujas voam quase sem ruído porque a sua plumagem é mais leve do que a das outras aves e as corujas conseguem ver muito bem à noite por causa dos seus olhos grandes e imóveis e as corujas conseguem ouvir a dezenas de metros de distância já que possuem ouvidos muito desenvolvidos e aguçados mas as suas orelhas não são visíveis.

Figura 13 – Texto “As corujas” sem pontuação e com repetição de palavras.

De seguida, apresento o diálogo que tive com os alunos a propósito do texto e da resolução do desafio colocado:

Prof: “Vamos ler com muita atenção este texto.”

(...)

Al12: “Está sempre a repetir o *e* e não tem pontos finais.”

Al13: “E tem muitas vezes *corujas*.”

(...)

Al14: “Podíamos colocar *elas*.”

Prof: “Que palavras podemos utilizar para não repetirmos *corujas*?”

Als: “Estas, elas, estes animais.”

(...)

Prof: “Acham que outros meninos iriam gostar de ler este texto?”

Als: “Não!”

AI3: “Tem de ser com pontos finais para conseguirmos respirar.”

AI13: “Temos de pôr os pontos finais e as vírgulas.”

(Diálogo no dia 19/01/2012, retirado do meu diário reflexivo)

Através da visualização deste diálogo é possível afirmar que os alunos identificaram rapidamente que o texto não possuía pontuação e que tinha a repetição da palavra “e” e “corujas”. Colocar os alunos em confronto com um texto “não modelo” foi muito positivo e desenvolveu aprendizagem, pois levou os alunos a *pensar que não queriam que os seus textos fossem desse modo*. Assim, os alunos reconheceram a importância da utilização das anáforas e a necessidade de construir frases curtas, utilizando a pontuação.

Nesta tarefa, os alunos mostraram já ter conhecimentos sobre a utilização das anáforas, pois conseguiram sugerir algumas para substituir a palavra “corujas”. Na verdade, este aspeto também tinha sido visível no momento da redação do texto, pois alguns alunos referiram que podíamos substituir “lenços dos namorados”. O AI1 disse “Está outra vez a repetir *lenços dos namorados*. Vamos colocar *eles*”. Do mesmo modo, é possível observar que o AI3 e o AI13 identificaram a necessidade do uso de pontuação, designadamente, no uso dos pontos finais e das vírgulas. Assim, estes dados mostram que o objetivo desta tarefa foi concretizado, pois os alunos compreenderam a necessidade de usarmos pontuação e anáforas.

Para além disto, durante esta atividade, o AI5 também fez referência ao seu texto inicial (sobre desporto), afirmando “No texto da natação não coloquei pontos finais.” (comentário do AI5 no dia 20-01-2012, retirado do meu diário reflexivo). Esta afirmação fez com que o AI12 também reconhecesse que não colocou pontuação no seu texto sobre desporto. Esta situação foi muito importante, visto que as crianças começaram a tomar consciência de aspetos da sua textualização, nomeadamente de que escreviam texto sem utilizar pontuação e repetindo palavras. Por isso, este momento ajudou os alunos a compreender a importância da utilização das anáforas e da pontuação.

Tal como fui descrevendo, considero que a estratégia pedagógica seguida na tarefa “Pontuação e anáforas” funcionou bem, mas a seguida na tarefa “Conectores e anáforas” nem tanto. Assim, no futuro, considero que a tarefa “Conectores e anáforas” deveria seguir a estratégia pedagógica da outra tarefa. Para além disto, importa salientar que a tarefa “Conectores e anáforas” e a tarefa “Pontuação e anáforas” estavam inicialmente programadas para serem realizadas antes da redação do texto. Assim, primeiramente, deveria ter trabalhado a pontuação, os conectores e as anáforas para, seguidamente, os alunos puderem utilizar essas aprendizagens no momento da redação do texto. Contudo, devido ao tempo, tive de alterar esta ordem no momento da aula, acabando a escrita por acontecer primeiro. Tenho consciência de que esta mudança não foi a mais vantajosa, mas, mesmo assim, os alunos puderam utilizar as aprendizagens novas, construídas nas tarefas acima referidas, no momento da revisão, aspeto que considero muito positivo.

Revisão

No dia 19 de Janeiro de 2012, a aula em que intervim foi dedicada ao ensino explícito da revisão e desenvolveu-se em duas etapas: realização de uma tarefa sobre a importância da componente da revisão; revisão do texto sobre os lenços dos namorados.

➤ Tarefa: “Importância da componente da revisão”

A aprendizagem da componente da revisão iniciou-se com a visualização de um lenço dos namorados, que é um texto escrito com erros ortográficos. Esta tarefa tinha o intuito de consciencializar os alunos para a importância da revisão. Assim, as crianças receberam uma ficha com um exemplo de um lenço dos namorados e tiveram de sublinhar os erros ortográficos que identificassem (figura 14).

Inicialmente, não dei qualquer indicação do que teriam de fazer com aquele lenço dos namorados. Apenas entreguei a ficha e pedi aos alunos para observarem com atenção o texto lá escrito.



Figura 14 – Identificação dos erros ortográficos nos lenços dos namorados.

Os alunos olhavam para o lenço dos namorados e não encontravam os erros ortográficos, até que o A19 disse “Isto está mal. É Manuel”. A partir desse momento, os alunos começaram a procurar com mais atenção os erros ortográficos no lenço dos namorados. Seguidamente, apresento o diálogo que surgiu nesse momento:

A19: “Isto está mal. É Manuel!”

A16: “E não é *bai*.”

A18: “*Brazil!*”

(...)

Prof: “Vocês já repararam que, quando vos entreguei o lenço dos namorados, não estavam a ver os erros ortográficos? Se calhar, se não estivessem com muita atenção, não tinham reparado que este lenço tem muitos erros ortográficos.”

A1?: “Se calhar não.”

Prof: “Será que, no texto que escrevemos sobre os lenços dos namorados, estivemos com muita atenção aos erros ortográficos?”

Als: “Não.”

A14: “Se calhar tem erros.”

(...)

Prof: “Quando escrevemos um texto, o que temos de fazer no final?”

AI3: “Reler, reler para...” (int)

AI13: “Para ver se tem algum erro.”

AI11: “Com muita atenção, se não não vamos ver os erros, como no lenço dos namorados.”

Prof: “Será que no nosso texto dos lenços dos namorados também repete muitas vezes a mesma palavra, como no texto *as corujas*?”

AI5: “Temos de ver.”

(Diálogo no dia 19/01/2012, retirado do meu diário reflexivo)

Tal como se observa no diálogo apresentado anteriormente, primeiramente, foi importante os alunos observarem que, se não estivessem com muita atenção, não tinham encontrado os erros ortográficos. Seguidamente, foi importante fazer com que as crianças pensassem se tínhamos realizado a revisão no texto dos lenços dos namorados. Isto é, será que o texto tinha erros ortográficos (como o lenço dos namorados), será que tinha palavras repetidas e pontuação adequada como o texto “As corujas”? Portanto, foi realmente uma tarefa fundamental para os alunos se consciencializarem sobre a importância da componente da revisão. Afinal, tal como o AI12 referiu nesse mesmo contexto “Os meninos de Rabo de Peixe não vão gostar do nosso texto com erros e palavras repetidas” (comentário do AI12, no dia 19/01/2012, retirado do meu diário reflexivo).

De seguida, as crianças realizaram o registo dos erros que encontraram no lenço dos namorados numa ficha (figura 15).



Corrige os erros ortográficos que estão presentes no lenço dos namorados.

Palavra mal escrita	Palavra bem escrita
Meanel	Meamuel
boi	noí
pró	para o
Brazil	Brasil
tamém	também
lou	vou
bahor	rapor
guardada	guardada
curação	coração
quí	que é

Figura 15 – Ficha de registo dos erros ortográficos.

➤ **Revisão do texto previamente escrito sobre os lenços dos namorados**

Depois do diálogo sobre a importância da revisão, continuámos a aprendizagem desta componente do processo de escrita usando o texto sobre lenços dos namorados que tínhamos escrito anteriormente como objeto da nossa atenção.

Primeiramente, pedi aos alunos para, individualmente, procurarem e sublinharem os aspetos que podiam ser melhorados (figura 16). Depois desta tarefa seguiu-se o diálogo que apresento seguidamente:

AI2: “Está sempre a repetir lenços dos namorados, lenços dos namorados, lenços dos namorados.”

AI13: “Pois é!”

AI12: “E tem Vila Verde repetida duas vezes.”

Prof: “Encontraram mais algum problema neste texto?”

AI9: “São uma tradição. Está repetido.”

(Diálogo no dia 19/01/2012, retirado do meu diário reflexivo)

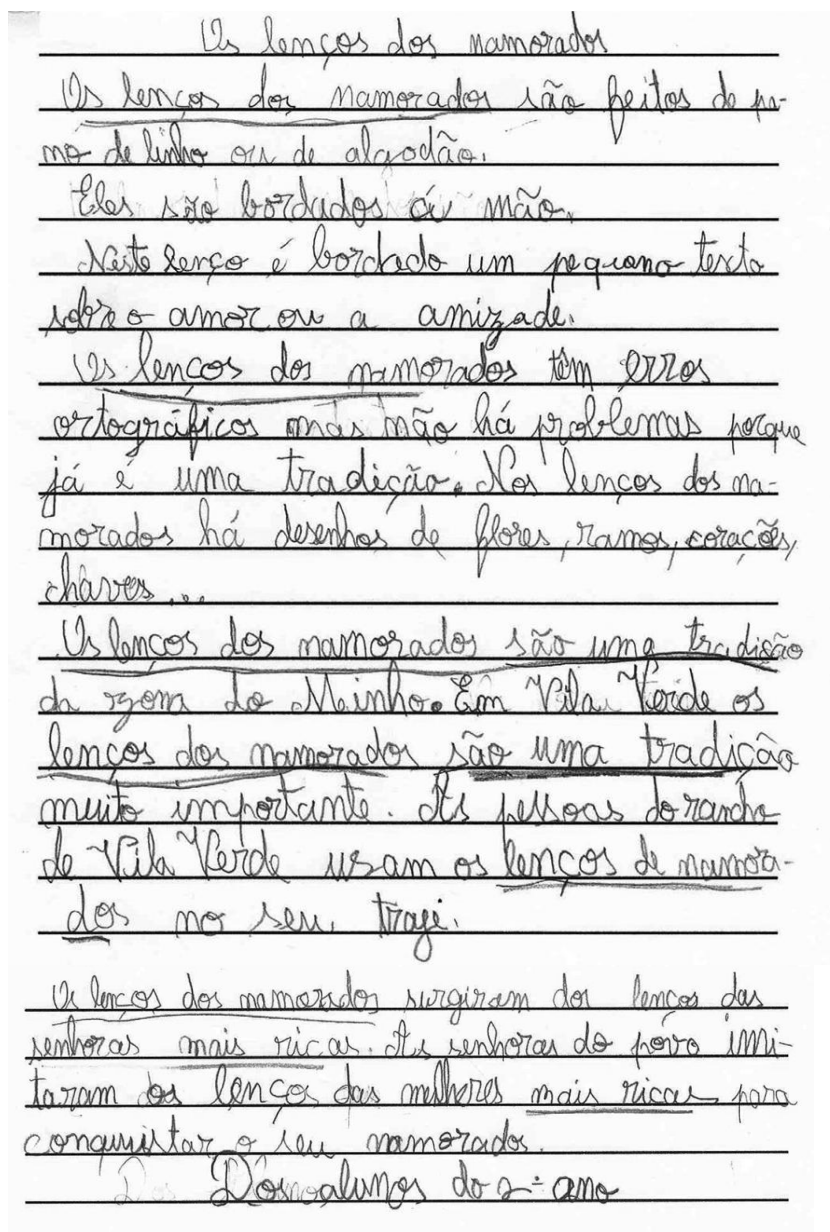


Figura 16 – Exemplo de análise do texto dos lenços dos namorados, com o registo dos aspetos que podem ser melhorados.

Tal como se observa no diálogo, os alunos só sublinharam as palavras repetidas. Apesar de termos trabalhado os erros ortográficos e a pontuação, as crianças não referiram estes aspetos, porque estavam de forma correta no texto. Acredito que, se o texto tivesse erros ortográficos e não tivesse pontuação adequada, os alunos iriam referir estes aspetos, porque foram as dimensões efetivamente trabalhadas durante o projeto e das quais estavam muito conscientes: por um lado, observámos o texto com muitas repetições da palavra “corujas” e sem pontuação e, por outro lado, detetámos os vários erros ortográficos no lenço dos namorados.

Seguidamente, a revisão foi realizada em grande grupo, proporcionando uma grande interação entre aluno-aluno e professor-alunos. Mais uma vez, a minha orientação foi fundamental, principalmente ao nível da resolução das palavras e ideias repetidas.

Depois de efetuarmos a revisão, as crianças voltaram a escrever o texto. De seguida, apresento o texto final sobre os lenços dos namorados (figura 17).

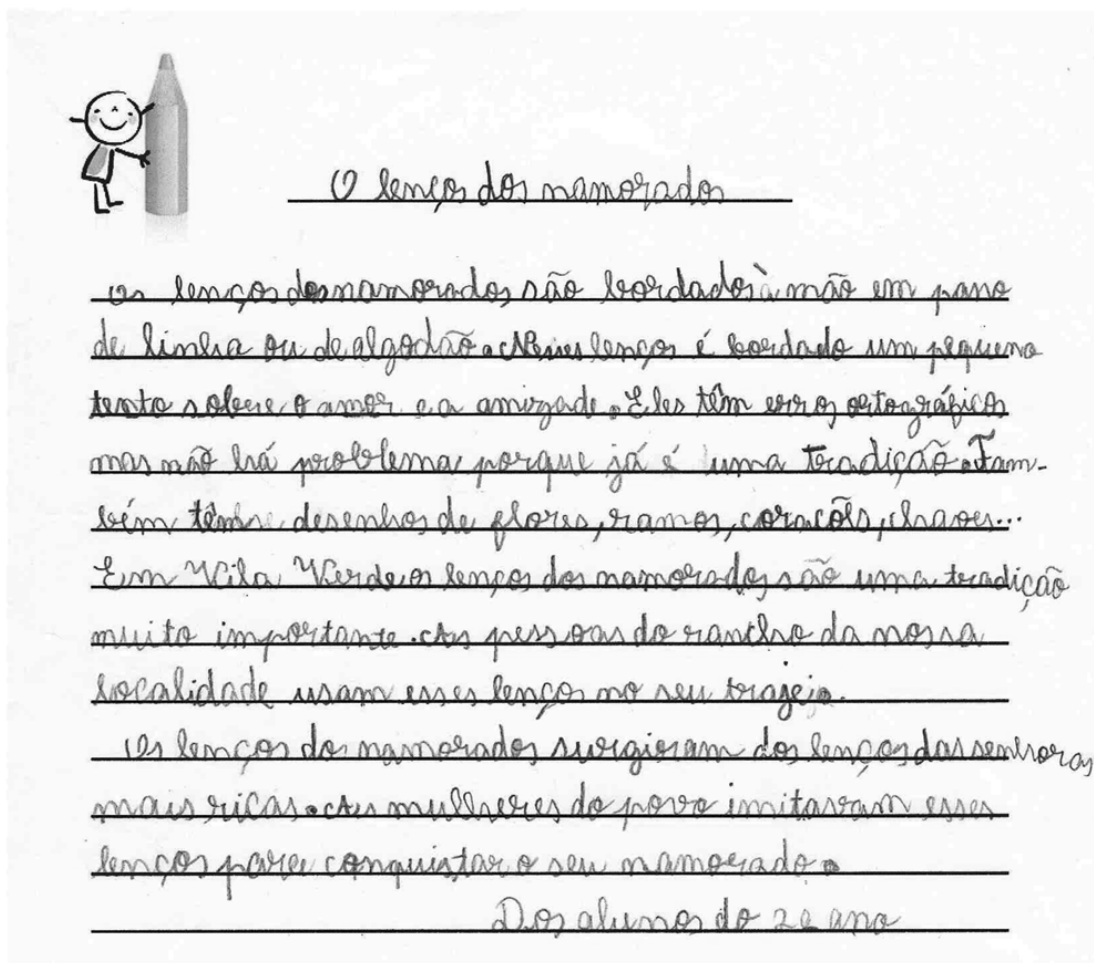


Figura 17 – Exemplo de registo do texto revisto sobre os lenços dos namorados.

De seguida, apresento uma parte da reflexão que realizei sobre esta tarefa dado que esse momento reflexivo foi essencial para definir prioridades para a atividade seguinte.

“Na próxima atividade, terei de proporcionar um momento em que os alunos continuem a dar atenção aos erros ortográficos, à pontuação e às palavras repetidas. Para além disso, terei de dar mais atenção à finalidade do texto, para que os alunos

olhem para o texto global e reflitam sobre se a turma de Rabo de Peixe irá compreender as nossas tradições. Vou continuar a promover o trabalho colaborativo, pois é uma estratégia que realmente motiva os alunos e, tal como refere Barbeiro & Pereira (2007) *o trabalho colaborativo permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto* (p.10). Penso que será mais vantajoso se, na próxima atividade, as crianças trabalharem em pequenos grupos, para que todos tenham uma maior oportunidade de explicitar e defender as suas opiniões.”

(reflexão do dia 19-01-2012, retirada do meu diário reflexivo)

Por último, importa salientar que, quando planifiquei a primeira atividade, tinha consciência de que estava a criar um momento de grande desafio para os alunos. Esta situação confirmou-se, sendo um momento muito complexo e cansativo, devido à sua duração. Para além disto, os alunos ficaram desmotivados e, por isso, compreendi que na atividade seguinte teria de ser diferente. Assim, a segunda atividade teria de ser mais simplificada, para que os alunos conseguissem mobilizar pelo menos algumas das aprendizagens novas sobre os processos de escrita.

3. Segundo ciclo de escrita: Mobilização dos conhecimentos construídos sobre os processos de escrita

No dia 26 e 27 de Janeiro de 2012, efetuei a segunda atividade do presente Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada.

Na aula anterior, a Carla Costa tinha trabalhado uma receita tradicional de Vila Verde, nomeadamente, as rabanadas. Por isso, para dar continuidade ao tema que estava a ser trabalhado, propus aos alunos escrevermos um texto informativo sobre receitas tradicionais de Vila Verde, que depois iria ser incluído ao nosso panfleto.

Dando cumprimento ao que anteriormente tinha concluído, no sentido de proporcionar aos alunos situações de aprendizagens motivadoras, decidi planificar uma atividade mais simples. Assim, esta atividade desenvolveu-se em três etapas: tarefa de escrita de um pequeno texto modelo sobre uma receita mobilizando os processos de escrita; trabalho de grupo para a construção de um texto; autoavaliação (cartaz e fichas de autoavaliação). O primeiro e o segundo momento tiveram como finalidade a mobilização das aprendizagens construídas sobre os

processos de escrita e o terceiro momento teve como objetivo a identificação das aprendizagens construídas pelos alunos. Tal como no ciclo de escrita anterior, ambas as atividades pretenderam desenvolver competências metacognitivas.

➤ Tarefa de escrita de um texto modelo sobre uma receita mobilizando os processos de escrita

O novo *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) diz que o professor é responsável por promover atividades de escritas reguladas por modelos. Assim, para que os alunos tivessem um “bom modelo” escrevi, em conjunto com a turma, um texto sobre a receita das rabanadas (figura 18).

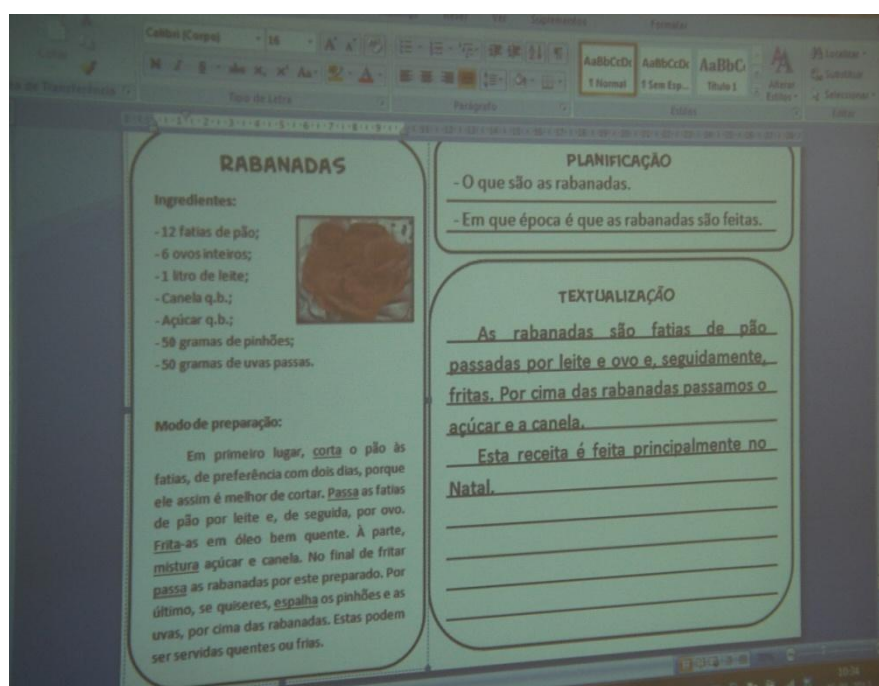


Figura 18 – O plano do texto sobre a receita das ranabandas e textualização.

Para iniciar esta tarefa, realizámos a leitura da receita das rabanadas e sublinhámos as partes importantes. Como no dia anterior os alunos já tinham realizado esta leitura com a minha colega de estágio Carla Costa, este momento foi muito simples para os alunos.

De seguida, na componente da planificação, orientei os alunos para pensarmos nas informações que seriam necessárias colocar no nosso texto para que os meninos de Rabo de Peixe compreendessem o que são as rabanadas. Assim, alunos acharam que era fundamental

escrevermos “O que são as rabanadas”. Depois, conduzi o diálogo para que os alunos também falassem sobre a época do ano em que se faz esta receita.

O momento da textualização foi o mais orientado por mim, tal como está representado no diálogo que apresento seguidamente:

Prof: “Vamos olhar para a planificação. O que temos de escrever primeiro?”

Al13: “O que são as rabanadas.”

Prof: “Muito bem! Então, o que são as rabanadas?”

Al8: “São comida.”

Al12: “São um doce.”

Al2: “São um pedaço de pão.”

Prof: “Se estamos com dúvidas, onde é que descobrimos o que são rabanadas?”

(sil)

Al13: “Na receita!”

(...)

Professor: “Já escrevemos o que são as rabanadas. O que vamos escrever agora?”

(sil)

Al3: “Em que época as rabanadas são feitas!”

Prof: “Porquê?”

Al3: “Porque está na planificação.”

(Diálogo no dia 26/01/2012, retirado do meu diário reflexivo)

Tal como é possível observar no diálogo, os alunos, quando tinham dúvidas sobre as rabanadas, não liam a receita. A turma não conseguia definir as rabanadas, sendo que uns diziam que esta receita tradicional é comida e outros diziam que é um doce. Perante tantas dúvidas, questionei os alunos sobre o modo de descobrirmos o que são as rabanadas. Esta questão gerou silêncio na turma, até que o Al13 disse “Na receita!”. Do mesmo modo, o diálogo deixa perceber que no momento de escrevermos o texto, os alunos não olhavam para a planificação. Apenas um aluno referiu que tínhamos de ir à planificação para sabermos qual o assunto que temos de escrever. Assim, os alunos revelaram ter dificuldade em fazer a relação entre o texto (receita) – a planificação – e a textualização, pelo que me parece que foi muito importante terem a oportunidade de vivenciar este momento de prática guiada por mim. O momento da construção do texto sobre as rabanadas foi fundamental para os alunos, pois serviu de “modelo” para a tarefa posterior.

Tal como já fui expressando, apesar de esta tarefa ter sido realizada em grande grupo, senti que foi muito orientada por mim, pois conduzi todo o processo. Sem dúvida que a minha atitude orientadora foi realmente necessária e importante, visto que era uma tarefa praticamente nova para os alunos. No final da tarefa, realizei um diálogo para ajudar os alunos a sistematizarem todo o processo que tínhamos acabado de realizar.

➤ Trabalho de grupo

Para iniciar esta tarefa, dividi a turma em grupos e atribuí a cada um uma ficha de trabalho com a mesma estrutura da tarefa realizada com a receita das rabanadas, mas centrada noutra receita tradicional de Vila Verde, nomeadamente, formigos, aletria e arroz doce (figura 19).

<p style="text-align: center;">ALETRIA</p> <p>Ingredientes:</p> <ul style="list-style-type: none">- 250 gr de aletria;- Sal q.b.;- 400 gr de açúcar;- Canela em pó q.b.;- Casca de limão q.b.;- Mel q.b.  <p>Modo de preparação:</p> <p>Em primeiro lugar, coloca um litro de água ao lume, temperada com uma pitada de sal. Em seguida, acrescenta o açúcar, o mel e a casca de limão. Quando ferver junta a aletria e deixa cozer durante 10 minutos. Por último, deita em travessas e polvilha com canela em pó.</p>	<p>PLANIFICAÇÃO</p> <p>- _____</p> <p>- _____</p>
	<p>TEXTUALIZAÇÃO</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Figura 19 – Ficha de trabalho para a planificação e a textualização de um texto sobre a receita da aletria.

Cada grupo começou a ler a sua receita e, seguidamente, a sublinhar as partes que considerou mais importantes (figura 20). Quando os alunos tinham alguma dificuldade sobre o

que tinham de fazer, direcionava o seu olhar para a receita das rabanadas que estava projetada na sala. Esta estratégia de olhar para o exemplo ajudou os alunos a concretizarem a sua tarefa.



Figura 20 – Trabalho de grupo.

Quando cada grupo acabou o seu trabalho, iniciei um diálogo com cada grupo com o intuito de me explicarem o processo de construção do texto que tinham acabado de realizar. Seguidamente, apresento o diálogo que tive com um dos grupos:

Prof: “Já acabaram? Então, contem-me o que fizeram primeiro.”

Al2: “Vimos os ingredientes.”

Prof: “Muito bem! E depois de lerem os ingredientes? A15, o que fizeram?”

Al15: “Lemos o modo de preparação.”

Al16: “E depois fizemos a planificação.”

Al2: “E falta dizer que sublinhámos as partes importantes.”

Prof: “Muito bem! E depois de fazerem a plani“ (int)

Als: “A textualização!”

(Diálogo no dia 25/01/2012, retirado do meu diário reflexivo)

Tal como é visível no diálogo, os alunos estavam muito entusiasmados ao contar o que tinham feito no trabalho de grupo. Fiquei muito contente por observar os alunos a contarem com tanto empenho e gosto o que tinham feito em grupo e, principalmente, porque mobilizaram sem

dificuldade o seu conhecimento sobre os dois processos de escrita que tinham realizado, nomeadamente, a planificação e a textualização. De seguida, apresento o resultado dos trabalhos de grupo (figura 21, 22 e 23).



<h3>FORMIGOS</h3> <p>Ingredientes:</p> <ul style="list-style-type: none">- 2 kg de pão de trigo;- 500 gr de açúcar;- 2 cálices de vinho do Porto;- Canela em pó q.b.;- 50 gr de amêndoa;- 50 gr de uvas passas;- 50 gr de nozes;- 50 gr de pinhão;- 1 dl de mel;- 1 l de água.  <p>Modo de preparação:</p> <p>Em primeiro lugar, <u>coloca água a ferver</u> e <u>deita o pão cortado em bocados</u>. <u>Junta os frutos secos, o mel e o açúcar</u>. Em seguida, <u>deixa ao lume cerca de uma hora</u>. <u>Retira do lume, junta o vinho do Porto e deixa arrefecer</u>. Por último, <u>coloca em taças e polvilha com canela</u>.</p>	<h3>PLANIFICAÇÃO</h3> <ul style="list-style-type: none">- <u>Que são os formigos?</u>- <u>Em que época os formigos são feitos?</u>
<h3>TEXTUALIZAÇÃO</h3> <p><u>Os formigos são feitos de pão de trigo.</u> <u>Os formigos junta-se mel, açúcar e vinho do Porto e frutos secos.</u> <u>Os formigos são feitos no outono.</u></p> <p>↑ Angela Gonçalves 26/11/2012</p>	

Figura 21 – Ficha de trabalho com a planificação e textualização da receita dos formigos.

ARROZ DOCE

Ingredientes:

- 125 gr de arroz;
- 1 colher (sopa) de manteiga;
- 150 gr de açúcar;
- 7,5 dl de leite;
- Canela q.b.
- 3 gemas;
- 1 casca de limão;
- Sal q.b.



Modo de preparação:

Em primeiro lugar, leva ao lume um tacho com água temperada com sal. Quando a água ferver, junta o arroz. À parte, leva o leite a ferver com a canela em pau e a casca de limão. Escorre o arroz e mergulha-o no leite a ferver. Retira do lume e adiciona o açúcar. Mexe rapidamente e junta as gemas e a manteiga. Por último, deita o arroz em pratinhos e polvilha com canela em pó.

PLANIFICAÇÃO

- O que é o arroz doce
- Em que época o arroz doce são feitos

TEXTUALIZAÇÃO

O arroz doce é feito com arroz e água temperada com sal. De seguida acrescenta o arroz na mergulha no leite a ferver. Depois de se retirar do lume adiciona-se o açúcar e Mexe-se rapidamente e junta-se as gemas e a manteiga. Por fim deita-se o arroz em pratos e polvilha-se com canela em pó.

Esta receita é feita principalmente no Natal.


Bruna 12/6/2012

Figura 22 – Ficha de trabalho com a planificação e textualização da receita do arroz doce.

ALETRIA

Ingredientes:

- 250 gr de aletria;
- Sal q.b.;
- 400 gr de açúcar;
- Canela em pó q.b.;
- Casca de limão q.b.;
- Mel q.b.



Modo de preparação:

Em primeiro lugar, coloca um litro de água ao lume, temperada com uma pitada de sal. Em seguida, acrescenta o açúcar, o mel e a casca de limão. Quando ferver junta a aletria e deixa cozer durante 10 minutos. Por último, deita em travessas e polvilha com canela em pó.

PLANIFICAÇÃO

- O que é a aletria. ✓
- Em que época é feita a aletria. ✓

TEXTUALIZAÇÃO

A aletria é feita com água. Em seguida fê-se o açúcar, mel e a casca de limão. Por fim al de cozer polvilha-se com canela em pó.

Esta receita é feita principalmente na época de Natal.

Luís Miguel 26/6/2012

Figura 23 – Ficha de trabalho com a planificação e textualização da receita da aletria.

No dia 27 de Janeiro de 2011, a aula iniciou-se com a apresentação por cada grupo aos restantes colegas do seu texto e do processo que tinham seguido para a construção desse mesmo texto (figura 24). A parte da turma que estava a assistir tinha direito a um tempo, no qual poderia colocar questões aos colegas que estavam a apresentar. Os alunos, tal como se observa no diálogo anterior, conseguiram contar todos os passos da construção do texto. Este momento de partilha dos textos e do processo que tinha conduzido à sua construção foi muito importante, porque os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a componente metadiscursiva, ou seja, falar e refletir sobre a própria escrita (Barbeiro & Pereira, 2007). Para além disso, ao comunicarem o processo de aprendizagem, os alunos estiveram a desenvolver a competência do aprender a aprender. Do mesmo modo, esta atividade foi uma estratégia que permitiu aos alunos regular/monitorizar a tarefa, pois explicaram passo a passo as operações mentais que tinham executado ao efetuar a atividade (Alonso, Roldão, & Vieira, s/d).



Figura 24 – Exemplo de um momento de apresentação do trabalho de grupo.

Tal como se observa no diálogo apresentado seguidamente, a maior parte dos alunos referiu os erros ortográficos quando falámos e refletimos sobre a revisão. Apenas a A113 referiu a organização das ideias:

Prof: “O texto das receitas já está pronto para ser enviado?”

A114: “Não, temos de procurar os erros.”

A113: “E não podemos falar primeiro de uma coisa, depois de outra e depois da primeira.”

(Diálogo no dia 27/01/2012, retirado do meu diário reflexivo)

A componente da revisão também foi realizada de forma colaborativa, mas, desta vez, a pares. Por uma questão de economizar o tempo, preparei uma ficha de trabalho onde reuni os textos de cada um dos grupos (anexo 2). Para iniciar o processo de revisão, voltei a ser o modelo, exemplificando no computador (figura 25). Para isso, em grande grupo, comecei a ler um dos textos. Os alunos identificaram rapidamente o primeiro erro do texto, nomeadamente, “polvilha-se”. Assim, sublinhei a palavra “polvilhase” e, por cima desta, escrevi a palavra de forma correta. Os alunos efetuaram este procedimento na sua ficha. De seguida, cada par de alunos sublinhou o que achava que podia ser melhorado (anexo 2).

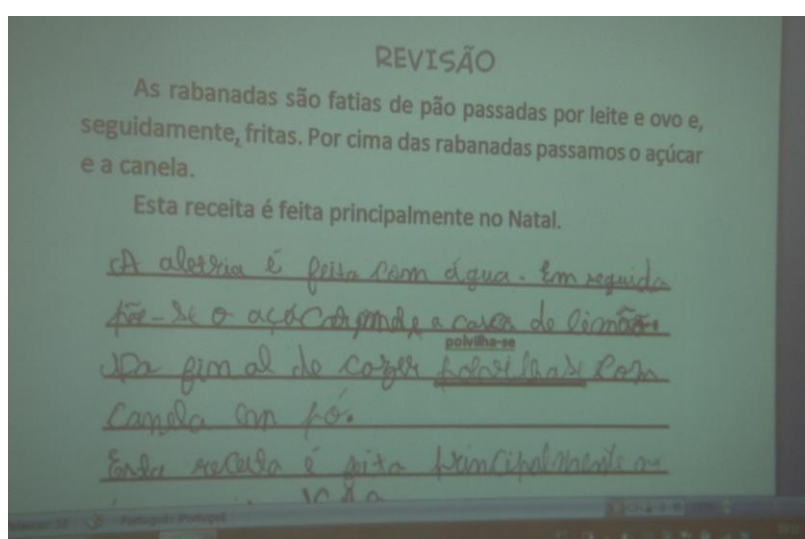


Figura 25 – Revisão-modelo do texto sobre as receitas tradicionais de Vila Verde.



Figura 26 – Exemplo de um par de alunos a reverem um dos textos sobre as receitas tradicionais de Vila Verde.

Depois de terminarem o trabalho de pares (figura 26), os alunos compartilharam com a turma os aspectos do texto que consideraram que poderiam ser melhorados. Assim, os alunos identificaram e sublinharam os erros ortográficos e as palavras repetidas. Contudo, não conseguiram identificar que no texto a mesma ideia estava repetida quatro vezes, nomeadamente, “Os formigos são feitos no Natal”, “Esta receita é feita principalmente no Natal”.... Mesmo quando eu explicitiei as frases, os alunos não conseguiram identificar sozinhos este problema no texto. Assim, tive de explicar à turma que, em vez que repetirmos várias vezes a mesma ideia, poderíamos escrever uma frase tratasse uma única vez a ideia, nomeadamente, “Estas receitas são feitas principalmente no Natal”.

De seguida, os alunos leram o texto sobre as receitas tradicionais de Vila Verde para sabermos se tínhamos concretizado o nosso objetivo. A turma concordou que os meninos de Rabo de Peixe iriam conhecer e compreender algumas das receitas tradicionais de Vila Verde.

Seguidamente, propus aos alunos que escrevêssemos uma pequena introdução sobre o que iríamos falar durante o texto. Em diálogo com a turma ficou decidido como iniciariamos, nomeadamente, “Neste texto vamos falar sobre as rabanadas, a aletria, os formigos e o arroz doce. Estas receitas são uma tradição da nossa localidade.”

Por último, a partir da pequena introdução, iniciámos a reescrita do texto. De seguida, apresento o trabalho revisto pelos alunos (figura 27).



Receitas tradicionais de Vila Verde

Neste texto vamos falar sobre as rabanadas, a aletria, os formigos e o arroz doce. Estas receitas são uma tradição da nossa localidade.

As rabanadas são fatias de pão passadas por leite e ovos e, seguidamente, fritas. Por cima das rabanadas passamos o açúcar e a canela.

A aletria é feita com água. Em seguida põe-se o açúcar, o mel e a casca de limão. No final de cozer polvilha-se com canela em pó.

Os formigos são feitos de pão de trigo. Neles junta-se mel, açúcar e vinho de porto.

O arroz doce é feito com arroz e água temperado com sal. De seguida escorre-se o arroz e mergulha-se no leite a ferver. Depois de se retirar do lume adiciona-se o açúcar. Mexe-se rapidamente e junta-se as gemas e a manteiga. Por fim, deita-se o arroz em pratos e polvilha-se com canela em pó.

Estas receitas são feitas principalmente no Natal.

Figura 27 – Texto revisto sobre as receitas tradicionais de Vila Verde.

De seguida, apresento uma parte da minha reflexão sobre esta tarefa, porque realça a minha satisfação ao observar os alunos a trabalhar de forma autónoma, utilizando as aprendizagens construídas sobre os processos de escrita no âmbito do projeto que estava a implementar:

“Estou muito feliz! Hoje, consegui ver os meus alunos, em grupos, a trabalhar intensamente e autonomamente na construção do texto sobre as receitas tradicionais de Vila Verde. Foi muito positivo observar os alunos a olharem para a receita das rabanadas, que estava projetada, e a conseguirem trabalhar, sem necessitarem de um apoio constante por parte do professor. Acompanhei os vários grupos, observando como partilhavam e confrontavam as suas ideias e, no final, decidiam em grupo. Para além disto, esta estratégia colaborativa foi muito positiva, porque os alunos trabalharam mais motivados e interessados.”

(Reflexão no dia 25/01/2012, retirada do meu diário reflexivo)

Concluindo, considero que esta atividade do ciclo de escrita de um texto sobre as receitas tradicionais de Vila Verde foi muito simples e concreta para os alunos. Importa salientar que foram várias as competências que os alunos desenvolveram com esta atividade. Por um lado, os alunos desenvolveram competências cognitivas, porque conseguiram mobilizar e utilizar os processos de escrita para escrever o texto. Por outro lado, desenvolveram competências metacognitivas, pois conseguiram explicar o processo de toda a tarefa.

4. Autoavaliação

A dimensão de autoavaliação foi muito importante no meu projeto. Assumi duas formas de expressão nomeadamente, o cartaz e as fichas de autoavaliação e desenvolveu-se em duas etapas, cada uma associada a cada um dos ciclos de escrita realizados. As duas tarefas de autoavaliação tinham como finalidade conduzir os alunos à identificação das aprendizagens construídas sobre os processos de escrita, desenvolvendo competências metacognitivas.

4.1. Cartaz

No primeiro ciclo de escrita, sempre depois da aprendizagem de cada componente do processo de escrita, promovi um diálogo sobre as aprendizagens que tínhamos estado a construir. As crianças tinham de pensar naquilo que tinham estado a aprender. Esta tarefa demonstrou-se complicada para os alunos, pois estes começavam a dizer aquilo que tinham realizado e, principalmente, as aprendizagens relacionadas com o conteúdo do texto (os lenços dos namorados). Por exemplo, o A14 disse “Aprendi que os lenços dos namorados têm pássaros”. Tive de orientar muito este momento para ajudar os alunos a focar a sua atenção nas aprendizagens sobre a escrita de um texto. Sob o meu ponto de vista, esta situação é normal, porque as crianças estavam a iniciar este tipo de processo de aprendizagem. Os alunos identificaram facilmente que, para escrevermos um texto, temos de realizar a planificação, textualização e revisão. Contudo, foi muito mais difícil identificar os subprocessos incluídos em cada uma destas componentes do processo de escrita.

Depois de concluirmos a reflexão sobre as aprendizagens sobre cada processo de escrita, os alunos fizeram o seu registo numa ficha (figura 28) e num cartaz (figura 29). Este registo foi faseado, acompanhando o avanço do ciclo de escrita.

No segundo ciclo de escrita, o cartaz foi um instrumento auxiliar no processo de escrita do texto sobre as receitas tradicionais de Vila Verde. No início desta aula, pedi aos alunos para recordarem o que tínhamos aprendido na aula anterior. Os alunos estavam com dificuldade em identificar todas as aprendizagens. Mais uma vez, a maioria dos alunos conseguiu identificar os processos de escrita, mas não conseguiu identificar todas as estratégias de cada componente. Nesse momento, sugeri aos alunos que olhassem para o cartaz, pois nele estavam todas as aprendizagens. Este procedimento de olhar para o cartaz foi repetido várias vezes nas aulas e, por isso, considero que este instrumento se tornou muito valioso para os alunos, porque estes passaram a recorrer a esse suporte sempre que queriam descrever as aprendizagens construídas sobre o processo de escrita.

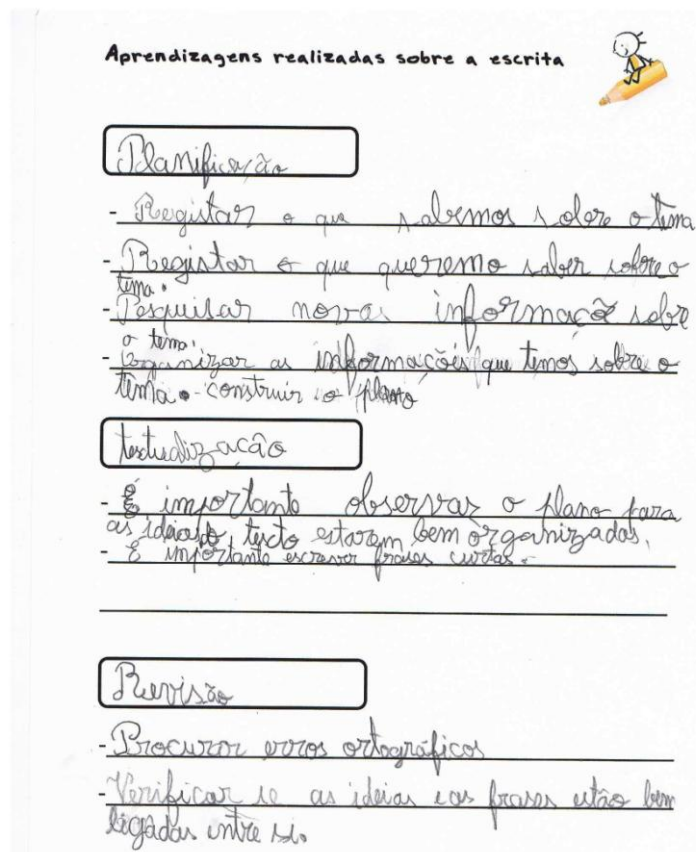


Figura 28 – Exemplo de registo das aprendizagens realizadas sobre a escrita depois do primeiro ciclo de escrita.

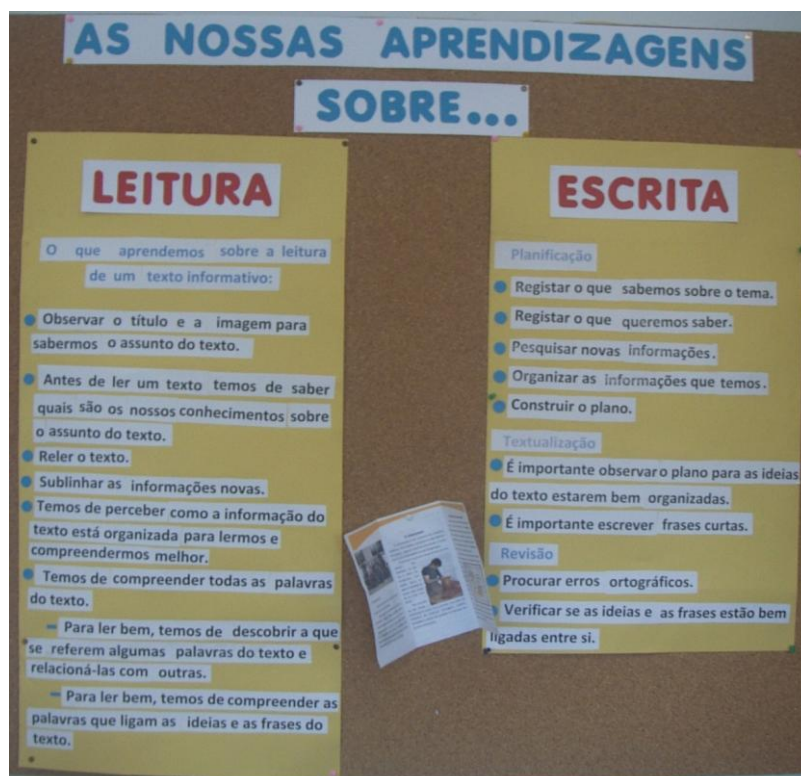


Figura 29 – Cartaz com as aprendizagens construídas sobre o processo de escrita, ao lado do cartaz que sistematiza as aprendizagens sobre o processo de leitura.

Em suma, a construção gradual do cartaz foi muito importante para os alunos identificarem e sistematizarem as aprendizagens. É importante referir que esta estratégia de sistematizar o aprendido foi crucial para promover a competência de aprender a aprender, pois os alunos pensaram sobre o que aprenderam, sistematizaram e registaram os conhecimentos novos, desenvolvendo competências metacognitivas. Para além disso, através da construção do cartaz fui ao encontro do novo *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009), pois incluí, na sala de aula, um material que apoiou os alunos em todo o processo de escrita. Assim, o cartaz foi um instrumento ao qual os alunos puderam recorrer nas aulas e, no futuro, será um apoio na construção dos textos.

4.2. Fichas de autoavaliação

A autoavaliação é um procedimento de avaliação efetuado pelo aluno após o ciclo de aprendizagem, que lhe permite o desenvolvimento de capacidades metacognitivas.

No final do primeiro e do segundo ciclo de escrita, realizei um momento de autoavaliação com o objetivo de os alunos avaliarem a atividade realizada, identificarem as aprendizagens construídas nesse momento, a forma como tinham aprendido, se não tinham aprendido nada e o porquê e, por último, nomearem qual a tarefa que, para eles, tinha sido a mais fácil e a mais difícil.

Para realizar da melhor forma a análise das fichas de autoavaliação, optei por efetuar a análise por questões. Assim, primeiramente, apresentarei a 1.^a questão da ficha de autoavaliação da primeira e da segunda atividade, conjuntamente com um quadro ou um gráfico dos dados recolhidos. Seguidamente, apresentarei a 2.^a questão da primeira e da segunda atividade, e assim sucessivamente até à última questão da ficha. Farei, também, uma breve análise sobre as respostas que os alunos deram às perguntas.

Desde já, importa salientar que, no final do preenchimento das duas fichas de autoavaliação, seguiu-se um momento de diálogo em grande grupo, no qual os alunos puderam partilhar o que tinham colocado na ficha. Na primeira atividade, este momento não foi tão longo quanto o desejável, pois a maior parte das crianças terminou a ficha quando faltavam poucos minutos para terminar o tempo de aula. Na segunda atividade, foi uma questão que realmente tive em atenção para assim tornar este momento o mais enriquecedor possível.


De seguida, apresento a análise das questões das fichas de autoavaliação.

Primeiro ciclo de escrita: Introdução aos processos de escrita

O que achaste das atividades? Porquê?

Eu achei muito bom porque foi muito divertido.

divertido



Razões para os alunos gostarem do primeiro ciclo de escrita	Nº de alunos
Por puro prazer	5 alunos
Por prazer na escrita	1 aluno
Pelo tema da atividade	7 alunos
Por terem construído aprendizagem	7 alunos
Por terem trabalhado a pares	1 aluno
Por ter despertado interesse	1 aluno


Quadro 3 – Razões para os alunos gostarem do primeiro ciclo de escrita.

Segundo ciclo de escrita: Mobilização dos conhecimentos construídos sobre os processos de escrita

O que achaste da atividade de escrita de um texto sobre receitas tradicionais de Vila Verde? Porquê?

Eu gostei da atividade porque aprendi muitas coisas.

aprendi muitas coisas



Razões para os alunos gostarem do segundo ciclo de escrita	Nº de alunos
Por puro prazer	7 alunos
Por terem construído aprendizagem	2 alunos
Pelo tema da atividade	6 alunos
Por terem trabalhado a pares	1 aluno
Por terem trabalhado em grupo	2 alunos

Quadro 4 – Razões para os alunos gostarem do segundo ciclo de escrita.

A análise das respostas à pergunta “O que achaste das atividades? Porquê?”, permitiu-me observar que, tanto na primeira como na segunda atividade, todos os alunos gostaram das tarefas, tendo as razões escolhidas sido pouco diversificadas, tal como apresento no quadro 3 e 4. É possível afirmar que os alunos gostaram das atividades principalmente devido ao tema dos textos e ao prazer que tiveram durante as tarefas. Por exemplo, o A112 disse “Eu achei muito bom porque foi divertido”. Importa ainda salientar que, na primeira atividade, uma das razões que sete alunos também referiram foi o facto de ter correspondido a um momento de aprendizagem, como por exemplo, o A12 disse “Eu achei divertida porque eu quase não sabia nada e com esta aula aprendi”.

No diálogo depois das autoavaliações, observei que os alunos tinham gostado realmente das atividades porque realizaram descobertas sobre os lenços dos namorados e sobre as receitas tradicionais de Vila Verde. Quando os alunos referem que gostaram da atividade porque aprenderam, referem-se essencialmente às aprendizagens sobre o tema dos textos e não da escrita. Apenas o A110 referiu claramente a escrita como motivo pelo qual gostou da atividade, nomeadamente, “Eu achei que era muito divertido. Porque era só escrever e gostei”. Apesar de referir a escrita, não referiu que gostou da atividade porque aprendeu a escrever melhor, mas porque gosta de escrever.

De realçar que todas as crianças, apesar de se “queixarem” de que estavam cansadas, manifestaram que gostaram das tarefas do primeiro ciclo de escrita. Este aspeto é muito importante, pois observei que a atividade de preparei motivou os alunos e, apesar de se ter demonstrado um grande desafio, foi um momento vivido com muito interesse, entusiasmo e prazer.

Concluo, assim, que o tema selecionado para os textos foi um aspeto importante e até determinante para os alunos gostarem das atividades. Por isso, em atividades futuras, o tema é um aspeto que deve ser cuidadosamente escolhido, pois proporcionará motivação ao longo da atividade.

Primeiro ciclo de escrita: Introdução aos processos de escrita

Consideras que aprendeste alguma coisa sobre a escrita de textos informativos?

- Sim
 Não

Se sim, o que aprendeste? Das seguintes opções, seleciona aquelas que correspondem às tuas aprendizagens.

- 1º Temos de planificar um texto antes de o escrevermos.
2º Na planificação temos de escrever o que sabemos sobre o tema.
3º Na planificação temos de pesquisar novas informações.
4º Na planificação temos de organizar a informação.
5º Na planificação temos de construir um plano.
6º Na textualização o plano é importante para organizarmos as ideias do texto.
7º Na textualização temos de construir frase curtas com ideias bem ligadas e organizadas.
8º Na revisão temos de rever o texto.
9º Na revisão temos de verificar se temos erros ortográficos.
10º Na revisão temos de verificar se as ideias e as frases estão bem ligadas entre si.

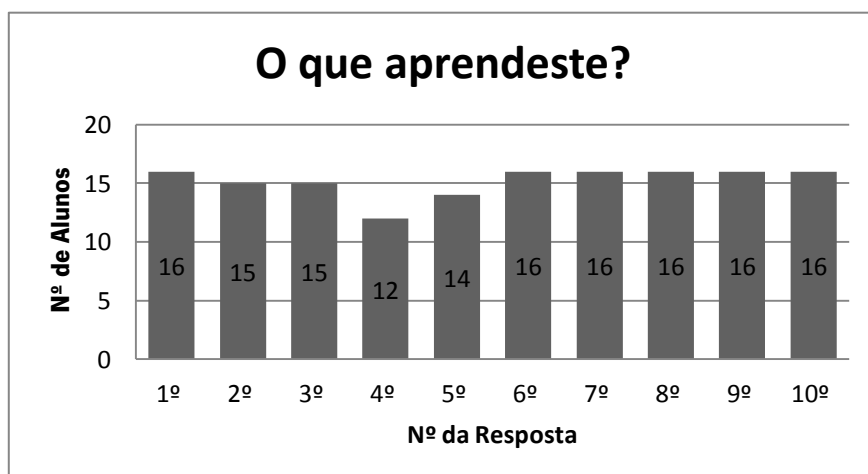


Gráfico 1 – *O que aprendeste?* no primeiro ciclo de escrita.

Segundo ciclo de escrita: Mobilização dos conhecimentos construídos sobre os processos de escrita

1. Consideras que aprendeste melhor como escrever textos informativos?

Sim

Não

1.1. Se sim, seleciona o que aprendeste a fazer melhor com esta atividade.

1^ª Temos de planificar um texto antes de o escrevermos.

2^ª Na textualização o plano é importante para organizarmos as ideias do texto.

3^ª Na textualização temos de construir frase curtas com ideias bem ligadas e organizadas.

4^ª Na revisão temos de rever o texto.

5^ª Na revisão temos de verificar se temos erros ortográficos.

6^ª Na revisão temos de verificar se as ideias e as frases estão bem ligadas entre si.

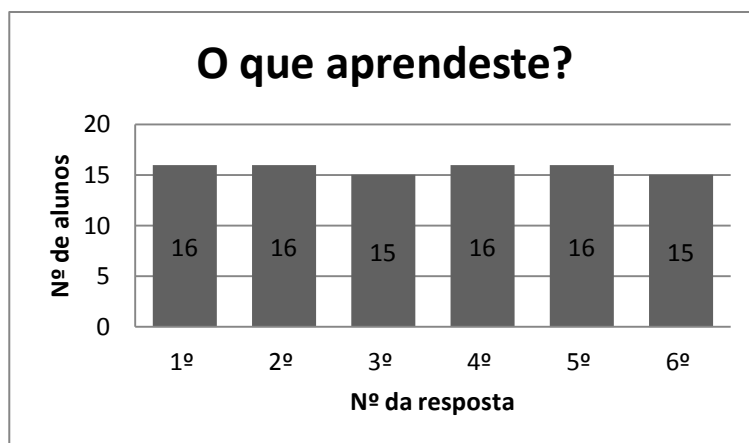


Gráfico 2 – O que aprendeste? no segundo ciclo de escrita.

A análise das respostas à pergunta apresentada anteriormente permite-me afirmar que, na primeira atividade, todos os alunos consideraram que aprenderam alguma coisa sobre a escrita de textos informativos e, na segunda atividade, todos consideraram que aprenderam melhor como se escreve um texto.

A questão, “Se sim, o que aprendeste?”, foi muito importante para observar que a maioria dos alunos conseguiu identificar as aprendizagens destas aulas (gráfico 1 e 2), sendo que, na primeira atividade, 11 alunos disseram que efetuaram todas as aprendizagens e, na segunda, 15 alunos.

Considero importante realçar que, na primeira atividade, a pergunta com menos escolhas estava relacionada com o plano e com a organização da informação. Esta situação levou-me a pensar que o AI4, o AI7, o AI9, e AI10 não compreenderam que realizámos a tabela para organizar toda a informação recolhida sobre a temática e que o AI4 e o AI6 não perceberam que, na planificação, temos de construir um plano. É também relevante referir que estes dados são incoerentes, porque, apesar de o AI4 e o AI7 não assinalarem a aprendizagem “Na planificação temos de construir um plano”, assinalaram a opção seguinte, isto é, “Na textualização o plano é importante para organizarmos as ideias do texto”. Portanto, estes dois alunos consideraram que na planificação não temos de construir um plano, mas que na textualização precisamos de um plano para organizarmos as ideias. As respostas dos alunos não mostram coerência e, por isso, considero que, se tivesse tido a oportunidade de realizar um diálogo com eles, teria compreendido o porquê de os alunos terem respondido desta forma. Uma das limitações foi o facto de não ter conseguido realizar esse diálogo com os alunos, não tendo tempo para trabalhar individualmente. No final da análise desta situação, concluí, pois, que era necessário prestar atenção a estas crianças e a estes aspetos na atividade posterior. Para além disso, comprovei, mais uma vez, a necessidade e a importância do diálogo durante e no final das atividades.

Na autoavaliação das aprendizagens do segundo ciclo de escrita, o AI4 e o AI7 escolheram a opção relativamente ao plano. Esta atividade foi mais simplificada e, daí, considerar que a própria atividade ajudou os alunos a compreenderem que o plano é importante para organizarmos as ideias.

Primeiro ciclo de escrita: Introdução aos processos de escrita

Se sim, como aprendeste? Das seguintes opções, seleciona aquelas que correspondem à forma como aprendeste.

- 1º Quando escrevemos “O que sabemos”.
- 2º Quando realizámos a pesquisa.
- 3º Quando colocámos a informação na tabela “O que queremos saber”.
- 4º Quando estávamos a fazer o plano.
- 5º Quando construimos as frases para o texto.
- 6º Quando preenchemos as frases do texto “As corujas”.
- 7º Em diálogo sobre o texto “As corujas”.
- 8º Quando trabalhámos em grupo.
- 9º Quando procurámos os erros no lenço dos namorados.
- 10º Quando verificámos se o texto tinha frases curtas e bem ligadas entre si.

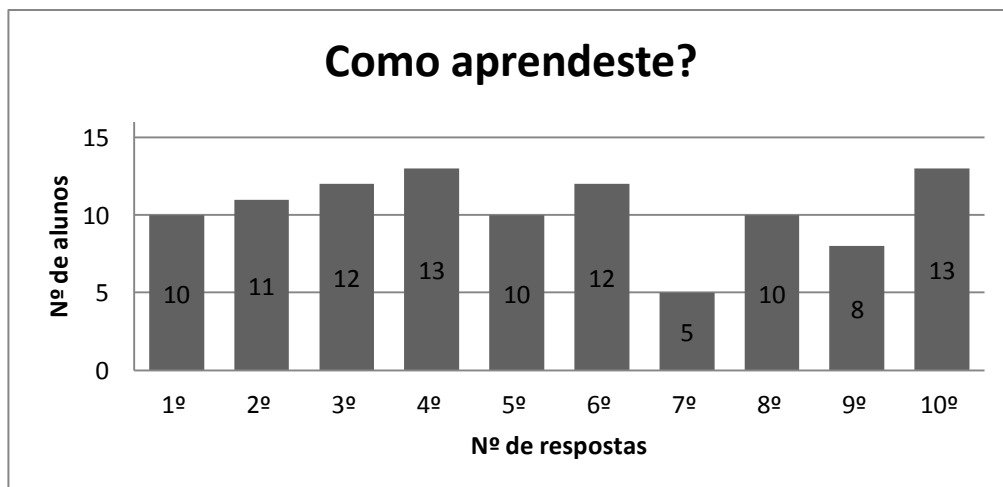


Gráfico 3 – *Como aprendeste?* no primeiro ciclo de escrita.

Segundo ciclo de escrita: Mobilização dos conhecimentos construídos sobre os processos de escrita

Se sim, como aprendeste? Das seguintes opções, seleciona aquelas que correspondem à forma como aprendeste.

- 1.º Quando escrevemos a planificação.
- 2.º Quando lemos as receitas.
- 3.º Quando sublinhamos a informação importante.
- 4.º Quando trabalhamos em grupo.
- 5.º Quando escrevemos o texto.
- 6.º Quando fizemos a revisão.
- 7.º Quando procurámos os erros.
- 8.º Quando verificámos se o texto tinha frases curtas e bem ligadas entre si.
- 9.º Quando trabalhamos a pares.
- 10.º Com as explicações da professora.
- 11.º Com as explicações dos meus colegas.

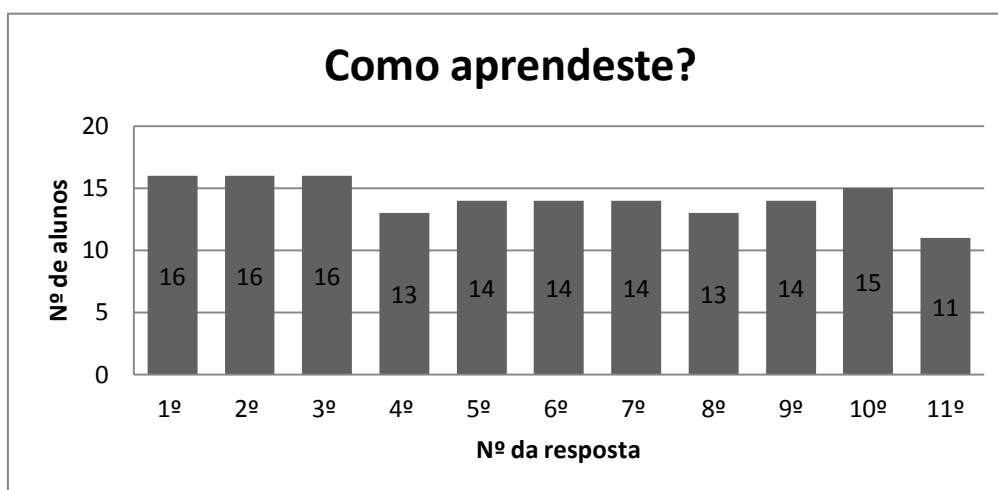


Gráfico 4 – *Como aprendeste?* no segundo ciclo de escrita.

Relativamente à pergunta “Como aprendeste” no primeiro ciclo de escrita, nenhum aluno considerou que aprendeu segundo todas as afirmações, mas, na segunda atividade, sete alunos assinalaram que aprenderam segundo todas as opções. Durante a realização das fichas de autoavaliação, observei realmente que esta questão foi muito difícil para os alunos. Estes demoraram muito tempo a resolver esta pergunta e, apesar de termos revisto todas as tarefas através da visualização das fichas de trabalho, os alunos não conseguiram perceber que aprenderam fazendo as tarefas apresentadas. Assim, concluo que os alunos têm alguma dificuldade em pensar sobre o modo como aprenderam. Considero que esta situação se deve ao facto de ser um processo novo para os alunos. Por isso, se tivesse a oportunidade de continuar esta intervenção pedagógica, teria de dar mais atenção a esta questão, de forma a apoiar os alunos no desenvolvimento de capacidades metacognitivas.

Outra situação que mereceu a minha atenção foi o facto as opções menos seleccionadas pelos alunos se referirem ao diálogo e à aprendizagem com as explicações dos colegas. Para os alunos, tal como se comprova nesta questão, a fonte principal de conhecimento é o professor, sendo que as explicações dos colegas não são tão valorizadas. Do mesmo modo, os alunos não valorizaram o diálogo como forma de aprendizagem. Se esta intervenção pedagógica continuasse, seria realmente uma questão que gostaria de esclarecer, ajudando os alunos a compreenderem que, para além de aprenderem com o professor, podem aprender em diálogo e com as explicações dos colegas.

Primeira atividade: Introdução aos processos de escrita

Nesta atividade, o que foi mais fácil e mais difícil para ti? Porquê?

Não foi nada difícil para mim porque a planificação, textualização e a revisão pareciam fácil e foi.

O que foi fácil?	Escrever <i>o que sabemos</i> sobre os lenços dos namorados, porque já sabiam algumas informações	2 alunos
	Realizar a tabela	1 aluno
	Escrever o texto	1 aluno
	Realizar o texto das corujas, porque foi divertido	1 aluno
	Realizar o plano	1aluno
	Realizar a planificação, textualização e revisão	1 aluno
	Foi tudo fácil	2 alunos
	Foi tudo fácil, porque conseguiu fazer tudo sozinho	1 aluno
	Foi tudo fácil porque estava atento	1 aluno
	Foi tudo fácil porque trabalhou em grupo	1 aluno
	Foi tudo fácil porque gostam de escrever	2 alunos
O que foi difícil?	Escrever o texto, porque era grande	3 alunos
	Realizar o texto das corujas	1 aluno
	Realizar a revisão	1 aluno
	Trabalhar em grupo	1 aluno
	Realizar <i>o que sabemos</i> , porque não sabiam nada sobre os lenços dos namorados	2 alunos

Quadro 5 – Razões dos alunos para a primeira atividade ter sido fácil ou difícil.

Segunda atividade: Mobilização dos conhecimentos sobre os processos de escrita

Nesta atividade, o que foi mais fácil e mais difícil para ti? Porquê?

As Revisões e a planificação foram as coisas mais fáceis, e a textualização foi a coisa um bocadinho - difícil.

que foi fácil?	Realizar a planificação e revisão	1 aluno
	Foi tudo fácil	3 alunos
	Realizar a planificação e textualização	1 aluno
	Foi tudo fácil porque foi a pares	1 aluno
	Foi tudo fácil porque gostou da atividade	1 aluno
	Foi fácil porque gostou de aprender as receitas	1 aluno
	Foi fácil porque gostam de escrever	3 alunos
	Foi tudo fácil porque aprendeu as receitas, aprendeu a sublinhar as palavras que têm erros e aprendeu a planificação	1 aluno
	Foi fácil porque foi em grupo	2 alunos
O que foi difícil?	Realizar a textualização	1 aluno
	Realizar a revisão, porque não conseguiram encontrar as palavras que tinham erros ortográficos	5 alunos

Quadro 6 – Razões dos alunos para a segunda atividade ter sido fácil ou difícil.

Seguidamente, farei uma breve análise das respostas à questão “Nesta atividade, o que foi mais fácil e mais difícil para ti? Porquê?”.

Tal como se observa no quadro 5 e 6, os alunos referiram diversas tarefas que foram fáceis e difíceis. Na primeira e na segunda atividade, sete alunos referiram que todas as tarefas que realizaram foram fáceis. As justificações foram diversas, como por exemplo, o gosto de escrever e pelo trabalho ser realizado em grupo.

Na primeira atividade, apenas o A13 referiu explicitamente os processos de escrita na sua resposta e, na segunda atividade, sete alunos os referiram. Assim, observa-se que, na segunda atividade, os alunos revelaram dominar e saber enunciar melhor os processos de escrita. Por exemplo, resposta do A1 “A revisão e a planificação foram as coisas mais fáceis e a textualização foi a coisa um bocadinho difícil”.

Na segunda atividade, a revisão foi a componente do processo de escrita mais enunciada pelos alunos como sendo a tarefa mais difícil. Seis alunos referiram que tiveram dificuldade em encontrar os erros ortográficos, como por exemplo, o A5, que disse “O mais difícil foi a revisão, porque eu não conseguia encontrar as palavras que estavam mal”. No diálogo, depois preencherem a ficha, os alunos referiram com grande ênfase a dificuldade na componente da revisão, por não conseguirem encontrar os seus erros ortográficos. Assim, verifica-se coerência na triangulação de dados, pois existe uma coerência entre as respostas das fichas e o diálogo efetuado depois de terminarem a ficha.

Esta situação foi importante para que os alunos desenvolvessem consciência (partilhada) de que têm dificuldade nesta componente, e que efetivamente é difícil encontrarmos os nossos próprios erros ortográficos. Depois deste diálogo e da análise da ficha de autoavaliação das aprendizagens construídas aquando do segundo ciclo de escrita, observei que, se tivesse oportunidade de continuar este projeto, teria de incidir no ensino de estratégias de revisão. Isto porque, depois de os alunos compreenderem que têm dificuldades na revisão dos textos, tornou-se fundamental planear uma atividade onde aprendessem estratégias que os ajudassem a superar essas dificuldades.

Concluindo, tenho consciência que as fichas de autoavaliação foram muito importantes para desenvolver a competência de aprender a aprender. Assim, os alunos avaliaram o que aprenderam, identificaram dificuldades, reconheceram o conhecimento que adquiriram e a forma como o construíram. Por isso, apesar de estarem a iniciar este tipo de atividade e

competências, a autoavaliação das aprendizagens foi um procedimento pedagógico de avaliação que fomentou o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua autorregulação, fornecendo os dados relevantes ao professor para poder continuar a alimentar esse processo.

5. Divulgação

A divulgação do meu projeto foi realizada através da construção de um panfleto e de uma apresentação das aprendizagens às turmas da escola e aos pais. Estas tarefas foram decididas e planeadas em conjunto com a Carla Costa. Assim, tínhamos como objetivo primordial que os alunos identificassem e sistematizassem as aprendizagens e o processo de construção dessas aprendizagens, motivando e valorizando todo o trabalho dos alunos.

5.1. Construção de um panfleto

O envio do panfleto sobre as tradições de Vila Verde para a turma de Rabo de Peixe foi uma estratégia muito motivadora para os nossos alunos, proporcionando aprendizagens verdadeiramente significativas. Isto porque “boas razões para querer escrever é, sem dúvida, a condição essencial para a aprendizagem da escrita” (Camps, 2006: 62). Durante todo o processo, o facto de o nosso destinatário ser a turma de Rabo de Peixe foi, realmente, uma boa razão para escrevermos os textos. Os alunos referiram várias vezes o destinatário nos momentos de construção do texto, como por exemplo, “Será que em Rabo de Peixe também se fazem lenços dos namorados?” (comentário do AI8, no dia 18/01/2012, retirado do meu diário reflexivo). Aliás, quando os alunos estavam desmotivados durante a realização das tarefas, bastava referir que estávamos a escrever os textos para a turma de Rabo de Peixe para começarem a trabalhar com maior dedicação.

No dia 31 de janeiro de 2012, dedicámos a aula à preparação e envio do panfleto. Este momento foi muito importante para os alunos, porque o queriam enviar para a turma de Rabo de Peixe e levar para casa para mostrar aos familiares.

Para a construção do panfleto, a Carla e eu decidimos dividir a turma em grupos, sendo que um grupo passaria no computador, utilizando o processador de texto, o texto sobre os lenços dos namorados, outro, o texto sobre as receitas tradicionais de Vila Verde e outro grupo faria um texto de apresentação da turma e passá-lo-ia ao computador (figura 30). Foi,

efetivamente, um momento de muito entusiasmo, porque os alunos gostam muito de escrever no computador.

De seguida, a Carla e eu juntámos os textos dos alunos e construimos o panfleto. Este momento foi projetado para que os alunos observassem todos os passos. Por último, enviámos um e-mail à turma de Rabo de Peixe com o panfleto construído (figura 31). A resposta desta turma foi motivo de entusiasmo e motivação para os alunos. A turma de Rabo de Peixe enviou algumas fotografias das atividades que tinham realizado nas últimas semanas. Posso afirmar que a Carla e eu iniciámos uma relação com a turma de Rabo de Peixe, através da qual podem surgir trocas enriquecedoras de trabalhos e atividades, dando mais significado às aprendizagens.



Figura 30 – Alunos a copiarem os textos construídos usando o processador de texto.



Olá meninos!

Somos os alunos do 2º ano da escola de Turiz em Vila Verde.

Na escola nós aprendemos a ler e a escrever textos. Neste panfleto vamos mostrar-vos os textos que nós lemos e escrevemos nas aulas. Estes falam sobre as tradições da nossa localidade. Nós gostávamos de saber quais são as vossas tradições. Partilhem connosco.

Os lenços dos namorados

Os lenços dos namorados são bordados à mão em pano de linho ou de algodão. Nesses lenços é bordado um pequeno texto sobre o amor ou a amizade. Eles têm erros ortográficos mas não há problema porque já é uma tradição. Também têm desenhos de flores, ramos, corações, chaves...

Em Vila Verde os lenços dos namorados são uma tradição muito importante. As pessoas do rancho da nossa localidade de usam esses lenços no seu traje.



Os lenços dos namorados surgiram dos lenços das senhoras mais ricas. As mulheres do povo imitavam esses lenços para conquistar o seu namorado.

O artesanato

O artesanato é um conjunto de trabalhos manuais. Os artesãos constroem à mão diferentes peças, seguem técnicas ancestrais e recorrem à sua criatividade e à sua imaginação.

É possível encontrar várias formas de artesanato.

Por exemplo, na olaria, o oleiro faz recipientes com argila, barro e água e modela-os numa roda antes de os cozer num forno.



No concelho de Vila Verde, o artesanato é muito rico e variado. Para além de trabalhos de cerâmica, tecelagem, cestaria, bordados e olaria, há também os famosos lenços dos namorados.

Receitas tradicionais de Vila Verde

Neste texto vamos falar sobre as rabanadas, a aletria, os formigos e o arroz doce. Estas receitas são uma tradição da nossa localidade.

As rabanadas são fatias de pão passadas por leite e ovo e, seguidamente, fritas. Por cima das rabanadas passamos o açúcar e a canela.

A aletria é feita com água. Em seguida põe-se o açúcar, o mel e a casca de limão. No final de cozer

polvilha-se com canela em pó.

Os formigos são feitos de pão de trigo.

Neles junta-se mel, açúcar e vinho do porto.

O arroz doce é feito com arroz e água temperada com sal. De seguida escorre-se o arroz e mergulha-se no leite a ferver. Depois de se retirar do lume, adiciona-se o açúcar. Por fim, deita-se o arroz em pratos e polvilha-se com canela em pó.

Estas receitas são feitas principalmente no Natal.

Rabanadas

Ingredientes

- 12 fatias de pão;
- 6 ovos inteiros;
- 1 litro de leite;
- Canela q.b.;
- Açúcar q.b.;
- 50 gramas de pinhões;
- 50 gramas de uvas passas.



Modo de preparação

Em primeiro lugar, corta o pão às fatias, de preferência com dois dias, porque ele assim é melhor de cortar. Passa as fatias de pão por leite e, de seguida, por ovo. Frita-as em óleo bem quente. À parte, mistura açúcar e canela. No final de fritar passa as rabanadas por este preparado. Por último, se quiseres, espalha os pinhões e as uvas, por cima das rabanadas. Estas podem ser servidas quentes ou frias.

Tradições de Vila Verde



Figura 31 – Panfleto enviado.

5.2. Construção de um PowerPoint

No dia 1 de fevereiro de 2012, a Carla e eu construímos, em conjunto com a turma, um PowerPoint para apresentarmos os nossos projetos às turmas da nossa escola e aos pais.

A Carla e eu preparámos o “esqueleto” do PowerPoint e, a partir dele, orientámos os alunos para que nos dissessem o que tinham aprendido e como tinham aprendido (exemplo de dois diapositivos na figura 32). Assim, primeiramente, propusemos aos alunos apresentarmos as nossas aprendizagens a outros meninos, em forma de PowerPoint. Em diálogo com a turma, ficou decidido que apresentaríamos o projeto da leitura e da escrita às outras turmas da nossa escola. A Carla e eu propusemos depois aos alunos também apresentarem as suas aprendizagens aos pais.

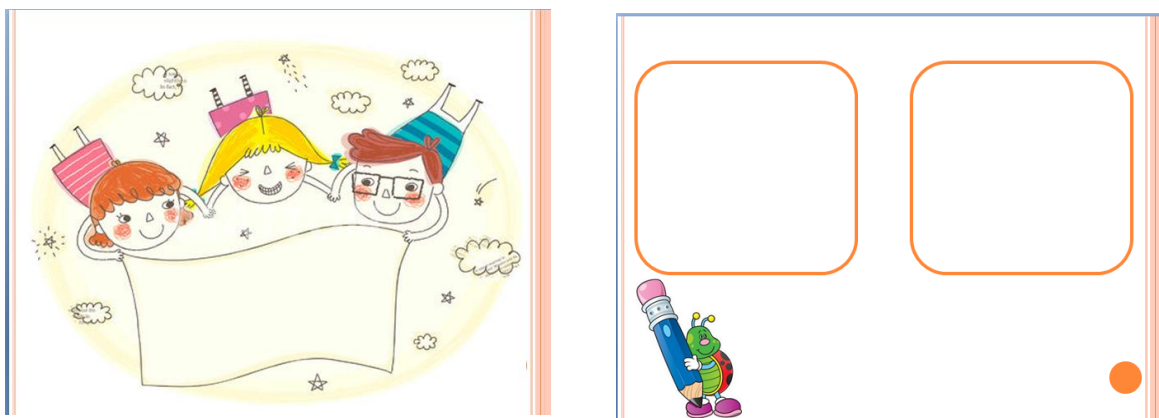


Figura 32 – “Esqueleto” do PowerPoint.

No PowerPoint, os alunos apresentaram o que fizeram para aprenderem a ler e a escrever melhor, mostrando o cartaz com as aprendizagens construídas ao longo do projeto. Também colocaram a interação com a turma de Rabo de Peixe, dando a conhecer o panfleto que lhes tínhamos enviado. Por último, os alunos incluíram no PowerPoint um diapositivo sobre o que tinham achado das atividades.

Seguidamente, apresento um diálogo mantido durante a construção do PowerPoint, no momento de os alunos dizerem o que tinham feito para aprender a escrever melhor.

Prof: “Quais foram as atividades que fizemos para aprendermos a escrever melhor?”

Al4: “Escrevemos o texto dos lenços dos namorados.”

(...)

Prof: “Qual foi o segundo texto que escrevemos?”

Al6: “Rabanadas.”

Prof: “Foi só sobre as rabanadas?”

Als: “Não!”

Al12: “Foi sobre as receitas tradicionais de Vila Verde.”

(...)

Prof: “E o que foi que nós aprendemos? O que temos de fazer quando escrevemos um texto?”

Als: “Planificação.”

Prof: “Muito bem. Al15, o que temos de fazer depois da planificação?”

Al15: “A textualização.”

Als: “Revisão, revisão.”

(Diálogo no dia 01/02/2012, retirado do meu diário reflexivo)

De seguida, apresento os diapositivos que representam os registos das aprendizagens sobre a escrita de texto (figura 33) e o que os alunos acharam do projeto (figura 34). No anexo 3 apresento toda a apresentação em PowerPoint.

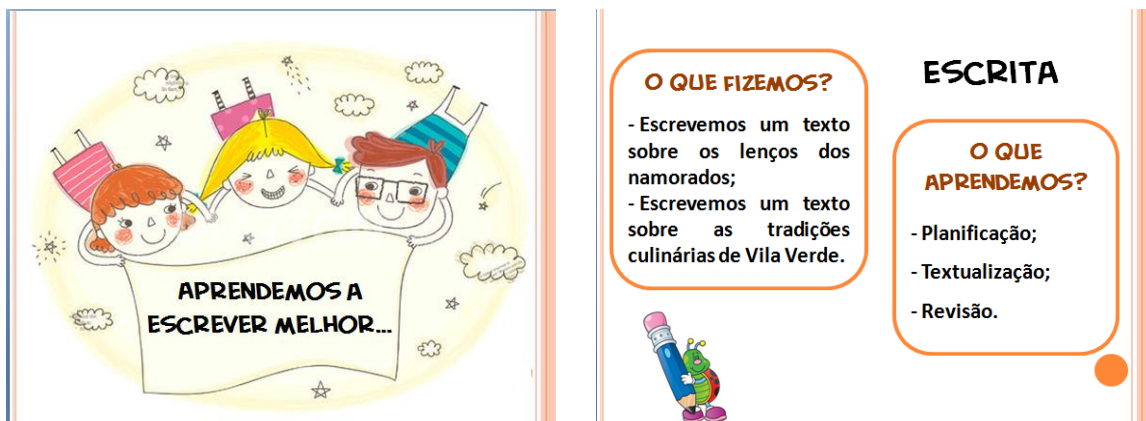



Figura 33 – Diapositivos do PowerPoint “Aprendemos a escrever”.



- divertido;
- gostámos muito;
- foi bom aprender;
- gostámos de trabalhar em grupo;
- gostámos de trabalhar a pares;
- gostámos de trabalhar com as professoras;
- gostámos de trabalhar no computador;

- gostámos de aprender a ler e a escrever melhor;
- gostámos de enviar o email para Rabo de Peixe;
- gostámos de contar as tradições de Vila Verde aos meninos de Rabo de Peixe;
- gostámos de aprender as tradições de Vila Verde;
- gostámos de fazer os cartazes das nossas aprendizagens.




Figura 34 – Diapositivos do PowerPoint “O que achamos das atividades”.

Tal como se observa no diálogo e nos diapositivos do PowerPoint, os alunos conseguiram identificar e sistematizar as aprendizagens sobre os processos de escrita, desenvolvendo competências metacognitivas. Do mesmo modo, conseguiram identificar todo o processo de construção das aprendizagens sobre a escrita. Os alunos gostaram de aprender a ler e a escrever melhor, realçando o trabalho em grupo, em pares e com as professoras. Um dos aspetos que também foi muito realçado foi a construção do panfleto sobre as tradições de Vila Verde e o seu envio para a turma de Rabo de Peixe. Portanto, a análise destes diapositivos permite-me afirmar que as estratégias pedagógicas que a Carla e eu utilizámos foram muito motivadoras, nomeadamente, o envio do panfleto para a turma de Rabo de Peixe, o tema dos textos, o cartaz e o trabalho colaborativo. Assim, considero que a construção do PowerPoint foi, sem dúvida, uma estratégia pedagógica enriquecedora, que permitiu identificar e sistematizar as aprendizagens e o processo de construção dessas aprendizagens.

5.3. Apresentação à comunidade

Tal como sabemos, o professor deve valorizar as produções dos alunos, permitindo a sua divulgação (Reis *et al.*, 2009). Por isso, para além da divulgação dos textos a Rabo de Peixe, foi fundamental a apresentação do projeto às diversas turmas da escola e aos pais.

Em diálogo com os alunos, a Carla e eu decidimos o que cada aluno explicaria no momento da apresentação. Depois de todos os alunos terem a sua função definida, realizámos um ensaio, para que os alunos se sentissem confiantes sobre o que iriam explicar.

No dia 1 de fevereiro de 2012, na parta da tarde, realizámos a apresentação às turmas da escola e, no dia 7 de fevereiro, aos pais (figuras 35 e 36). Os alunos conseguiram explicar todo o processo dos projetos e as aprendizagens construídas. Os professores das outras turmas e os pais colocaram questões, como por exemplo, o porquê de enviarmos o panfleto para a turma de Rabo de Peixe. Os alunos responderam a todas as questões, mostrando que sabiam o porquê de tudo o que se tinha realizado.

Esta tarefa comprovou-se como uma estratégia pedagógica que valorizou efetivamente as produções e as aprendizagens construídas pelos alunos. Estes sentiram-se orgulhosos por terem a oportunidade de contar às outras turmas e, principalmente, aos pais tudo o que fizeram no projeto. Este momento também foi muito importante para os pais, pois puderam observar o que os filhos tinham feito durante o último mês, as suas aprendizagens e o entusiasmo ao apresentarem o projeto. Para mim, esta tarefa foi muito enriquecedora, pois pude observar o entusiasmo dos alunos ao contarem com pormenor o que fizeram e o que aprenderam e, também, pelo feedback positivo obtido pela parte dos pais. Estes disseram que já tinham conhecimento de algumas atividades realizadas na sala, porque os alunos, quando chegavam a casa, contavam o que tinham realizado. Um dos tópicos que os pais disseram que foi o mais abordado pelos seus filhos foi a interação com a turma de Rabo de Peixe. Mais uma vez, se observa o impacto que a situação de comunicação e o destinatário dos textos teve nos alunos.

Em suma, esta estratégia pedagógica para comunicar o aprendido a outros foi, sem dúvida, um momento que deu significado às situações e aprendizagens da escrita. Os alunos conseguiram falar sobre as aprendizagens construídas sobre os processos de escrita e sobre o processo de construção dessas aprendizagens, desenvolvendo competências metacognitivas.



Figura 35 – Apresentação do projeto às turmas da escola.



Figura 36 – Apresentação do projeto aos pais.

6. Avaliação final das aprendizagens construídas pelos alunos sobre o processo de escrita

Para terminar o projeto, planeei um momento de avaliação final das aprendizagens com o objetivo de recolher dados para aferir a capacidade dos alunos de mobilizarem os conhecimentos sobre os processos de escrita.

Para a realização desta tarefa, preparei uma ficha de trabalho (figuras 38, 39, 40 e 41; anexo 4), recorrendo aos textos da avaliação inicial dos alunos e a excertos dos diálogos que tinha mantido com eles após a construção desse texto. Assim, construí questões para que os

alunos discutissem com um colega o que achavam dos textos e das justificações dadas nos diálogos da avaliação inicial.



Figura 37 – Exemplo de alunos a refletirem em conjunto sobre o desafio colocado.

Primeiramente, os alunos leram e responderam às questões e, de seguida, discutiram com um colega as respostas dadas (figura 37). Enquanto os alunos dialogavam, observei e registei o modo como justificavam as suas opiniões. De seguida, quando os alunos terminavam, em grande grupo, realizei um diálogo para que falassem sobre as questões apresentadas na ficha. Através das observações e da gravação dos diálogos durante e após a discussão dos alunos sobre as questões da ficha de avaliação final, obtive vários dados que se demonstraram essenciais para a avaliação final do impacto do projeto.

Apresento, seguidamente, as questões da ficha e um diálogo realizado durante ou após a realização da ficha.

1. Lê a seguinte conversa entre um menino e a professora depois de ele escrever o texto sobre o desporto.

Professora: Como é que começaste o teu texto?

Aluno: Escrevi o título, depois pus qual era o meu desporto favorito.

Professora: Pensaste nas ideias antes de escrever o texto?

Aluno: Escrevi a pensar.

Concordas com as explicações que este menino deu à professora?

Sim Não

Porquê? Discute com o teu colega!

Figura 38 – Primeira pergunta da ficha de trabalho final.

De seguida, apresento o diálogo que tive com dois alunos enquanto respondiam à primeira questão (figura 38):

Prof: “Vocês concordam com a explicação deste menino?”

AI9: “Sim. Ele pensou no desporto e depois escreveu.”

Prof: “Então nós temos de pensar e começar logo a escrever?”

AI10: “Sim. Nós temos de pensar e depois escrever.”

(...)

Prof: “Vamos pensar no que aprendemos sobre a escrita. O que é que temos de fazer em primeiro lugar quando escrevemos um texto? Começamos logo a escrever o texto?”

AI9: “Não. Temos de fazer a planificação.”

Prof: “Este menino fez a planificação?”

AI9: “Não. Ele escreveu logo o título.”

Prof: “Este menino disse *escrevi a pensar*. Ele pensou nas ideias e escreveu logo o texto.”

AI9: “Ele primeiro tinha de fazer a planificação, tinha de fazer o plano e depois tinha de escrever texto.”

(Diálogo no dia 02/02/2012, retirado do meu diário reflexivo)

Inicialmente, o A19 e o A10 disseram que concordavam com a explicação que aquela criança tinha dado à professora. Esta situação aconteceu porque consideraram que antes de escrever temos de pensar. Estes alunos não compreenderam que aquela criança tinha iniciado o texto pela textualização. Este aspeto foi muito importante porque, em grande grupo, tive de realçar esta situação, para que os alunos compreendessem que aquele aluno tinha começado a escrita do texto pela componente da textualização.

Este diálogo mostrou-me que estes alunos sabiam que antes de começarmos a escrever um texto temos de realizar a planificação. Perceberam que aquele menino escreveu o texto a pensar mas ideias, isto é, iniciou o processo de escrita pela textualização. Em grande grupo, todos os alunos nomearam rapidamente os três processos de escrita. Nesse momento, perguntei ao A17 que nos dissesse o que faria se eu lhe pedisse para escrever um texto. Como o A17 não respondeu, o A14 disse “Olha para o cartaz!”. Mesmo durante esta tarefa, os alunos fizeram referência ao cartaz para nomear as aprendizagens. O facto de o A17 não ter conseguido nomear os processos de escrita foi uma situação que me preocupou. Considero que tenho de respeitar os diferentes níveis de aprendizagem e, por isso, se tivesse a oportunidade de continuar este projeto de intervenção teria de dar mais atenção a este aluno para que construísse as aprendizagens sobre esta temática.

2. Lê a seguinte conversa entre um menino e a professora depois de ele escrever o texto sobre o desporto.

Professora: Como é que começaste o teu texto? Tiveste dificuldade?

Aluno: Sim. Tive muitas dificuldades.

Professora: Em que é que tiveste dificuldade?

Aluno: Porque não sabia o que é que ia começar primeiro. Depois comecei pelo futebol, depois apaguei e escrevi da natação. Não sabia o que ia escrever.

Achas que este menino hoje pensa da mesma maneira?

Sim Não

Porquê? Discute com o teu colega!

Figura 39 – Segunda pergunta da ficha de trabalho final.

De seguida, apresento o diálogo que mantive depois de os alunos responderem à segunda questão (figura 39):

Prof: “Vocês acham que este menino pensará agora da mesma maneira?”

Al5: “Não!”

(...)

Prof: “Al4, o que aconteceu a este menino?”

Al13: “Primeiro ele queria o futebol, depois a natação.”

Prof: “Muito bem. Ele queria escrever sobre futebol, mas depois mudou para a natação. Porquê?”

Al9: “Porque não sabia nada sobre futebol.”

Prof: “Então, o que é que ele podia fazer para resolver esse problema?”

Al12: “Perguntava aos amigos.”

Al?: “Nos livros.”

Al9: “Podia ler um livro sobre futebol.”

Al8: “Ele tinha de pesquisar.”

(Diálogo no dia 02/02/2012, retirado do meu diário reflexivo)

Tal como se observa no diálogo, a turma descobriu rapidamente que o problema daquele aluno tinha sido o facto de não ter conhecimentos suficientes sobre o tema sobre o qual queria escrever. Assim, a solução para este problema também foi facilmente descoberta pelos alunos. No momento de partilha em pares, observei que esta questão não causou muitos problemas aos alunos, sendo facilmente discutida e encontrada a solução.

Esta pergunta foi muito importante para, mais uma vez, refletirmos sobre a importância da pesquisa. Nesta situação, voltei a recorrer ao cartaz, fazendo uma sistematização das estratégias da componente da planificação.

3. Lê a seguinte conversa entre um menino e a professora depois de ele escrever o texto sobre o desporto.

Professora: O que fizeste quando acabaste de escrever o teu texto?

Aluno: Chamei pela professora.

Professora: Voltaste a ler o texto?

Aluno: Não.

Concordas com as explicações que este menino deu à professora?

Sim

Não

Porquê? Discute com o teu colega!

Figura 40 – Terceira pergunta da ficha de trabalho final.

De seguida, apresento o diálogo que tive depois de os alunos responderem à terceira questão (figura 40):

Prof: “Vocês concordam com a explicação desse menino?”

Al5: Não!

Al6: Ele não releu o texto!

Prof: “Então, vocês acham que este menino, se fosse agora, ia fazer da mesma maneira?”

Al6: “Ia reler.”

Prof: “Porquê?”

Al5: “Porque podia ter alguns erros e ele ia corrigir.”

(...)

Prof: “Então, o que temos de fazer quando acabamos de escrever um texto?”

Als: “Revisão.”

(Diálogo, em grande grupo, após a discussão dos alunos)

Prof: “O que temos de fazer durante a revisão?”

Al15: “Ver os erros ortográficos.”

Al13: “Ver se o texto está por ordem.”

Al3: “E ver se tem palavras repetidas.”

(Diálogo no dia 02/02/2012, retirado do meu diário reflexivo)

Tal como se comprova nestes dois momentos de diálogo, os alunos identificaram rapidamente que aquele aluno não tinha realizado a componente da revisão. O AI5 disse que aquele menino tinha de efetuar a revisão, “porque podia ter alguns erros e ele ia corrigir”. Do mesmo modo, os alunos mostram saber o que têm de observar no texto quando estão a efetuar a revisão, nomeadamente, procurar erros ortográficos, ver se as ideias estão bem organizadas e se há palavras repetidas. Assim, os alunos mostraram saber o que devem fazer no momento da revisão e compreender a importância desta componente do processo de escrita. Contudo, observa-se, mais uma vez, a necessidade de ensinar aos alunos estratégias que os auxiliem no momento de revisão. Devido a constrangimentos de tempo, não consegui explorar estratégias que os pudessem ajudar mais nesta componente do processo de escrita, como por exemplo, a construção de guias de correção.

4. Lê o seguinte texto sobre o desporto que um menino escreveu.

O desporto

Natação é o meu desporto favorito porque ensina a nadar também é muito divertido eu arranji muitos amigos os professores também é divertido mas as regras são não podemos ir para o fundo sem a professor deixar.

Achas que este menino hoje entregaria à professora o texto da mesma maneira?

Sim Não

Porquê? Discute com o teu colega!

Figura 41 – Quarta pergunta da ficha de trabalho final.

De seguida, apresento o diálogo que mantive depois de os alunos responderem à segunda questão (figura 41):

Prof: “Para o texto ficar bem o que é que este menino teria de fazer?”

AI4: “As frases tinham de ser curtas.”

AI5: “O menino tem de pôr vírgulas e pontos.”

(...)

AI14: “O menino tem de fazer a revisão.”

(Diálogo no dia 02/02/2012, retirado do meu diário reflexivo)

Durante a discussão observei os alunos a tentarem solucionar os problemas do texto, colocando acentuação, pontuação e até tentando substituir as palavras repetidas. Quando os alunos iniciaram o discussão, o A15 disse “este texto não tem vírgulas” e o A12 disse “e tá sempre a repetir natação, natação”. Assim, os alunos identificaram rapidamente que este texto tinha alguns problemas.

O momento do diálogo, em grande grupo, foi muito importante, porque os alunos puderam recordar que os seus textos iniciais tinham vários problemas. Os alunos reconheceram que, durante o projeto, “aprenderam a escrever melhor” e que “agora não podemos escrever textos como o do desporto” (comentários do A13 e do A18, respetivamente, no dia 02/02/2012, retirados do meu diário reflexivo)

Para concluirmos o diálogo, realizei em conjunto com os alunos uma sistematização, tal como apresento seguidamente.

Prof: “Agora, quando formos escrever um texto, o que temos de fazer?”

A12: “Primeiro temos de fazer a planificação.”

A12: “Temos de fazer o plano, depois temos de fazer a textualização, temos de escrever o texto e depois a revisão.”

(Diálogo no dia 02/02/2012, retirado do meu diário reflexivo)

Em suma, considero que os alunos conseguem identificar as componentes do processo de escrita. Observa-se que três alunos ainda manifestam algumas dificuldades em nomear estas aprendizagens. Por isso, existe a necessidade de continuar a explorar e a trabalhar estes conteúdos.

A atividade final teve de seguir este esquema devido a questões de tempo. Tenho consciência de que, para recolher mais dados e, principalmente, dados mais concretos, teria de realizar uma avaliação final diferente. Contudo, é importante realçar que esta atividade proporcionou momentos de partilha muito fortes e enriquecedores, no qual os alunos expressaram e partilharam as suas opiniões. Apesar de não ter sido a ideal (pois teria sido muito mais interessante poder confrontar cada aluno com a sua produção e respostas iniciais), foi um momento final que me permitiu, uma vez mais, aferir o impacto positivo obtido com este trabalho de projeto.

CAPÍTULO V - Conclusões, limitações e recomendações

O presente Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, que seguiu a metodologia de investigação-ação, pretendeu promover a competência de aprender a aprender, desenvolvendo aprendizagens sobre os processos de escrita de textos não literários. Para isso, foi necessário realizar diversas observações aos alunos, investigar aspetos teóricos sobre a área problemática e planear toda a intervenção pedagógica. Depois foi fundamental realizar a análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo de todo o projeto de intervenção. Para culminar este ciclo de investigação-ação, cabe agora refletir sobre o percurso, fazendo uma avaliação geral do que através dele consegui.

Quando iniciei este processo, surgiram muitas expectativas, dúvidas, questões e medos. Os alunos construirão aprendizagens situadas e significativas? Quais as estratégias pedagógicas mais adequadas? O que é ser professor-investigador do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Que importância terá esta metodologia na minha prática profissional?

Tal como se observa ao longo deste relatório, os alunos construíram várias aprendizagens sobre os processos de escrita. Creio que devido ao ensino explícito, que promoveu a competência de aprender a aprender, os alunos conseguiram identificar as aprendizagens relacionadas com a escrita de textos não literários nas fichas de autoavaliação e no cartaz. No final do projeto, nos momentos de preparação do PowerPoint e na avaliação final, foi possível observar, mais uma vez, os alunos a identificarem as aprendizagens que tinham realizado. Assim, observa-se uma coerência de resultado através desta triangulação de dados.

Creio poder portanto afirmar que as estratégias que utilizei no decorrer desta intervenção pedagógica permitiram que os alunos construíssem aprendizagens sobre a competência escrita. Assim, a realização do ciclo de escrita, com a explicitação progressiva das componentes do processo de escrita, permitiu que os alunos compreendessem *o que* estavam a aprender e o porquê. A progressiva reflexão sobre todo o processo de aprendizagem foi fundamental para os alunos tomarem consciência das suas conquistas e dificuldades. Para além disso, os alunos conseguiram mencionar o *processo de construção das aprendizagens*, tanto ao nível das atividades como de todo o projeto. Por último, gostaria de destacar a aprendizagem colaborativa, que permitiu a troca e partilha de opiniões e de formas de resolução dos problemas que foram aparecendo ao longo das atividades. Comprovei que, tal como refere Pereira (2008), "a voz do professor e as vozes dos colegas são fundamentais para a aprendizagem da produção verbal por escrito" (p.44). Do mesmo modo, evidenciei que, tal como menciona Vygotsky (1989), a

interação social é essencial para a construção de aprendizagens. Durante a intervenção pedagógica, foram vários os momentos de diálogo que permitiram que os alunos construíssem aprendizagem sobre a escrita de um texto não literário. Assim, é importante realçar que através das situações pedagógicas por mim construídas e do trabalho de colaboração com os colegas, auxiliiei os alunos a passarem do seu nível de desenvolvimento real para o nível de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1989).

No decorrer deste projeto de intervenção, comprovei que a exploração de uma situação de comunicação autêntica, a escolha e a explicitação do destinatário e da finalidade dos textos são muito importantes para os alunos, pois determinam o seu desempenho e interesse no processo de aprendizagem, neste caso dos processos de escrita. Assim, tal como referem Barbeiro & Pereira (2007), através deste projeto de intervenção, concluí que “as experiências gratificantes estão ligadas sobretudo à partilha e à realização de funções” (p. 14). Assim, o envio do panfleto para a turma de Rabo de Peixe e a apresentação do projeto à comunidade foram fatores determinantes para o impacto deste projeto nos alunos. Estes aspetos trouxeram motivação, empenho, interesse e, principalmente, significado no momento de aprendizagem dos processos de escrita.

O presente projeto de intervenção, Foi um processo muito importante para os alunos, pois permitiu a aprendizagem situada e significativa de estratégias para escreverem melhor um texto não literário.

Ao longo deste Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, fui realmente observando que “a aprendizagem da escrita é reconhecidamente um processo lento e longo”, devido à sua complexidade (Barbeiro & Pereira, 2007: 8), exigindo preparação de situações propícias para tal. Deste modo, apesar de promover a capacidade metacognitiva para que os alunos utilizem as aprendizagens em situações futuras, tenho consciência de que, com o desenvolvimento deste projeto, dei apenas início ao processo pedagógico de construção da autonomia dos alunos. O caminho está iniciado e acredito que, através da continuação de atividades que envolvam a competência de aprender a aprender, se irá consolidar a construção da “capacidade de o aluno poder continuar a aprender ao longo da vida, na medida em que se torne capaz de organizar autonomamente os seus processos de aprendizagem” (Raya, Lamb & Vieira, 2007:55).

Durante a minha licenciatura, o ensino da competência de escrita foi um dos tópicos abordados e trabalhados e, por isso, senti-me segura sobre as estratégias pedagógicas que iria

utilizar no projeto de intervenção. Mesmo assim, tive a necessidade de “revisitar” a teoria, pesquisar e dialogar com a professora cooperante e com a minha supervisora. Contudo, a promoção da competência de aprender a aprender foi, realmente, o tópico que mais me preocupou neste processo. No início deste projeto de intervenção, os conhecimentos que possuía sobre a competência de aprender a aprender eram incipientes e, por isso, a investigação e o diálogo com a minha supervisora foram cruciais para a melhor compreensão do que efetivamente significa este conceito.

Através da realização deste projeto de intervenção compreendi melhor a importância da promoção da competência de aprender a aprender em todas as áreas curriculares. Deste modo, reconheci que sou responsável por promover a autonomia dos alunos. Para isso, é fundamental que ensine explicitamente, para que, no futuro, as crianças possam mobilizar de forma autônoma e autorregulada as aprendizagens construídas.

Devido a constrangimentos temporais relativos ao prazo de conclusão deste projeto, o período de intervenção foi relativamente reduzido, permitindo-me realizar, apenas, aquilo que considero ser um ciclo de investigação-ação. Tal como sabemos, um projeto de intervenção, numa perspetiva de investigação-ação, é um projeto longo que decorre de uma constante observação, reflexão e implementação de novas estratégias, adaptando a investigação aos dados recolhidos nestes momentos. A limitação de tempo inerente a um projeto desta natureza (integrado na Prática de Ensino Supervisionada) permitiu que esta intervenção pedagógica fosse apenas a iniciação aos processos de escrita e ao desenvolvimento da competência metacognitiva. Acredito que a aplicação, pela parte dos alunos, das estratégias do processo de escrita de forma autônoma só será possível com a continuidade deste tipo de trabalho investigativo e prático. Contudo, não me parece de mais destacar que os resultados obtidos são válidos neste contexto específico e não podem ser generalizados a nenhum outro contexto. Espero, isso sim, que estas conclusões sejam potencialmente de grande importância e utilidade para outros profissionais ao permitirem melhorar o conhecimento e a compreensão sobre a temática em investigação. Para além disso, tal como refere Máximo-Esteves, “pelo diálogo que se estabelece nesses encontros podem, então, identificar-se situações semelhantes” (p.104). Por este motivo, considero crucial a partilha deste projeto de intervenção para que, deste modo, outros profissionais possam conhecer os resultados obtidos e os mobilizem no seu contexto de trabalho. Também eu espero ter a oportunidade de ler os trabalhos das minhas colegas e de

outros profissionais, para aperfeiçoar o meu conhecimento teórico-prático, mobilizando essas aprendizagens na minha prática profissional.

Tal como fui referindo ao longo deste relatório, é fundamental continuar a planejar situações pedagógicas que auxiliem os alunos no desenvolvimento da competência de escrita e nas competências metacognitivas. Assim, se tivesse a oportunidade de continuar este projeto de intervenção, gostaria de incidir em algumas estratégias pedagógicas. Tal como é possível observar através dos resultados obtidos, torna-se essencial planejar situações nas quais os alunos possam aplicar as aprendizagens sobre os processos de escrita. Destaco, principalmente, a revisão, porque foi a componente do processo de escrita em que os alunos tiveram mais dificuldades. Do mesmo modo, é fundamental que haja continuidade na promoção da competência de aprender a aprender, através de autoavaliações e da construção de materiais para serem expostos na sala de aula, para o desenvolvimento da autonomia no aluno.

Em termos profissionais e pessoais, esta experiência de investigação-ação foi muito enriquecedora para mim.

Ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada, assumi um papel educacional que considero ter sido essencial na construção da minha identidade como professora do 1.º Ciclo. Durante este processo, para além do meu papel educacional, passei a ter um papel de investigadora. Esta experiência alargou os meus horizontes como profissional de educação, pois passei a encarar o ensino como prática investigativa. Deixei de me encarar unicamente como professora que prepara situações pedagógicas para os seus alunos, e passei a encarar-me como professora que pretende investigar para construir e melhorar a sua própria prática. Neste contexto, passei a olhar para a minha prática como oportunidade de desenvolvimento profissional. Acredito que esta metodologia funciona como formação contínua, porque permite que o professor coloque questões sobre o seu ambiente educativo com o intuito de o melhorar (Latorre, 2003; Máximo-Esteves, 2008). Assumo, assim, que iniciei a construção de competências investigativas que serão aplicadas e aperfeiçoadas no meu futuro profissional.

Para mim, o aspeto que foi mais enriquecedor foi ter a oportunidade de investigar uma questão que melhorou as minhas competências pedagógicas e, ao mesmo tempo, trouxe situações de aprendizagens situadas e significativas para os alunos e que estavam, simultaneamente, formalmente previstas pelo programa da língua portuguesa. Assim, tal como refere Latorre (2003), comecei a encarar o currículo como “un proyecto de investigación donde

el profesorado es y debe ser el investigador principal, que se profesionaliza a medida que investiga su práctica” (p.13).

Neste sentido, considero fundamental fazer uma breve referência à primeira parte da minha Prática de Ensino Supervisionada, realizada no jardim-de-infância.

Durante a minha prática pedagógica desenvolvida em contexto pré-escolar, observei que as crianças se apropriaram da funcionalidade, das características e princípios estruturantes da escrita. Importa salientar que o desenvolvimento da literacia emergente, isto é, do conjunto precoce de ideias sobre a linguagem escrita com que as crianças chegam à escola, determina a aprendizagem formal da escrita (Martins, 1996; Viana e Almeida, 1999). Assim, antes de formalmente ensinarmos a escrever, é fundamental que seja desenvolvida a literacia emergente. Como tal, considero que seria muito enriquecedor para mim ter a oportunidade de realizar um projeto de investigação-ação neste contexto, pois permitir-me-ia ter uma visão integrada do desenvolvimento da escrita nos dois níveis de ensino.

Deste modo, ao longo deste percurso académico assumi-me como um “profissional reflexivo que ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008: 9). Como tal, no meu percurso profissional, enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretendo voltar a realizar projetos de intervenção, adotando a metodologia de investigação-ação, para melhorar as minhas competências pedagógicas, propiciando, assim, os melhores contextos de aprendizagens para as crianças com quem trabalharei.

Ao nível profissional, considero que fui ultrapassando as dificuldades, os medos e as inseguranças, venci obstáculos e realizei conquistas. Foram várias as competências que adquiri ao longo deste processo relacionadas com a competência de procura de construção de conhecimentos e de situações pedagógicas explícitas, situadas e significativas. Aperfeiçoei a minha capacidade de observar cuidadosamente a minha prática e de refletir sobre essas observações. Deste modo, fui-me tornando uma profissional mais responsável e segura de que é possível transformar a minha realidade, melhorando-a, tendo sempre como foco o sucesso escolar do aluno.

Tal como já fui referindo, neste percurso académico, para além do crescimento profissional, também me trouxe aprendizagens ao nível pessoal. Como professora, possuo uma grande preocupação em proporcionar às crianças os melhores contextos de aprendizagens. Assim, a metodologia de investigação-ação permite-me melhorar a minha dimensão pessoal,

com o pressuposto essencial de melhorar a minha prática de ensino. Para além disto, gostaria de destacar a grande componente colaborativa deste projeto de intervenção. Ao longo deste processo, pude desenvolver capacidades de relacionamento com o outro, pois foram diversos os momentos de partilha de opiniões que tive com a minha colega de estágio, com a professora titular de sala e com a minha supervisora. Todos estes momentos de reflexão foram essenciais para delinear da melhor forma toda a intervenção pedagógica, para analisar os dados recolhidos e tomar decisões. Assim, o trabalho de colaboração foi essencial para enriquecer todo o processo de investigação-ação.

Em suma, tal como se observa ao longo de todo o relatório e desta reflexão, considero que concretizei os objetivos inicialmente apresentados. Por um lado, iniciei nos alunos a construção do processo de aprender a aprender, promovendo a aprendizagem dos processos de escrita de textos não literários. Por outro lado, desenvolvi competências profissionais, isto é, consegui compreender melhor a área problemática em estudo, consegui aperfeiçoar a minha prática e avaliar o impacto que esta teve neste contexto.

Termino com uma citação de Paulo Freire, pois, de certa maneira, descreve a minha Prática de Ensino Supervisionada e o presente Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada. Isto porque este processo foi um tempo de muitos medos, receios e dúvidas. Mas aprendi que tenho de arriscar e ser exigente para, deste modo, me tornar uma profissional competente. Sinto-me cansada, mas, acima de tudo, muito, muito feliz!

"Negar o medo é negar o sonho. Temos de aprender a comandar os nossos medos e arriscar pois só desta forma há possibilidade de existir (...) o conhecimento requer disciplina, exige muito de nós e faz-nos sentir cansados, apesar de felizes: não é um fim-de-semana passado numa praia tropical." Paulo Freire (1986)

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, L., Roldão, M. & Vieira, F. (s/d). *Construir a competência de aprender a aprender: Percorso de um projecto*. Braga: Universidade do Minho.

Amor, E. (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.

Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. (2003). *Escrita. Construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.

Camps, A. (org.) (2006). *Propostas didácticas para aprender a escrever*. São Paulo: Artmed.

Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.

Coll, C, Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Isabel, S. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.

Brickman, A. & Taylor, S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Decreto-Lei n.º 6 (2001). Diário da República, I Série de 18 de Janeiro.

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafio às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Grangeat, M. (Coord.) (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Pereira, I. (coord.) (2010). *O Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português (vol.1 e 2)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.

Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa. Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Authentik Language Learning Resources Ltd.

Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGIDC.

Roldão, M., Costa, F., Luís, H., Alves, M., & Hamido, G. (s/data). *Desenvolvendo a competência de aprender a aprender (CAA) exemplos de uso de descritores de CCA em atividades curriculares*. Braga: Universidade do Minho.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. (2008). *A escrita de textos: da teoria à prática*. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. (pp. 121-133). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Simão, A. & Almeida, M. (2007). *Concepções de professores sobre o processo de escrita*. In Simão, A.; Silva, A. & Sá, I. (Orgs.) *Auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas*. (pp.41-61). Lisboa: Universidade de Lisboa.

ANEXOS

Anexo 1 – Textos dos lenços dos namorados para pesquisa

Lenços dos namorados

Os lenços dos namorados têm como origem os lenços senhoriais, ou seja, os lenços que naquele tempo usavam as senhoras mais ricas. Estes lenços foram adaptados pelas mulheres do povo para conquistar o seu namorado.

Os portugueses tinham de partir para outros países com o objetivo de trabalhar ou, então, de ir para uma guerra. Na hora da despedida, a rapariga apaixonada oferecia um lenço ao namorado, um lenço bordado por ela, com uma quadra da sua autoria.

Depois dos abraços e beijos de despedida, o rapaz levava algo que lhe faria lembrar a amada distante. Os lenços eram uma espécie de anéis de noivado. O homem usava o lenço no bolso ou no pescoço para assumir publicamente o compromisso com a sua amada.

Este lenço era como uma carta, mas mais bela e quase indestrutível. No dia do casamento a noiva usava o lenço dos namorados no seu ramo.



Fig. 1 – Casamento

Lenços dos namorados

O lenço dos namorados é um lenço fabricado a partir de um pano de linho fino ou de algodão, bordado com motivos simples e cores variadas.

Nos lenços dos namorados há sempre um pequeno texto escrito, cujo tema principal é o amor. Este também é representado em corações, flores, chaves, pássaros e ramos. Por exemplo, quando, no lenço, aparece bordado dois passarinhos, isso simboliza os namorados. Para além disso, há lenços que representam a amizade e o carinho por outra pessoa.

Outra característica que os lenços dos namorados possuem é os erros ortográficos. As senhoras que bordavam não tinham muitos estudos e, por isso, davam muitos erros ortográficos nas suas quadras.

Esta peça de artesanato é uma tradição da zona do Minho. Em Vila Verde, são várias as bordadeiras que mantêm a tradição de bordar os lenços. Também em Viana do Castelo, Telões, Guimarães e Aboim de Nóbrega esta tradição está muito presente, mas com características de bordado diferente.



Fig. 1 – Lenço dos namorados

Anexo 2 – Revisão do texto “Recitas tradicionais de Vila Verde”.

REVISÃO

As rabanadas são fatias de pão passadas por leite e ovo e, seguidamente, fritas. Por cima das rabanadas passamos o açúcar e a canela.

Esta receita é feita principalmente no Natal.

A aletria é feita com água. Em seguida
fê-se o açúcar ^{com} a calda de limões
No fim al de colher ^{folhas} com
canela em pó.

Esta receita é feita principalmente na
época de Natal.

Os formigos são feitos de pão de trigo.
^{chá} Os formigos ^{mel} junta-se ^{açúcar} e ^{vinho} ^{plato}
Os formigos são feitos no Natal.

O arroz doce é feito com arroz e água temperada com
sal. De seguida, ^{incorpo} o arroz ^{na} ^{mergulhada}
no leite a ferver. Depois de se retirar do lume
^{adiciona-se} o açúcar e ^{Merce-se} rapidamente
^{junta-se} as gemas e a manteiga. No fim,
deita-se o arroz em prato e polvilha-se com
canela em pó.

Esta receita é feita ^{principalmente} no Natal.
Esta receita são feitas ^{principalmente} no Natal.


Anexo 3 – PowerPoint



LEITURA

O QUE FIZEMOS?

- Lemos o texto do artesanato;
- Lemos a receita das rabanadas.




O QUE APRENDEMOS?

- Antes de ler temos de saber quais são os nossos conhecimentos;
- Sublinhar as novas informações;
- Observar o título e a imagem;
- Compreender todas as palavras.



O que fizemos?

- Escrevemos um texto sobre os lenços dos namorados;
- Escrevemos um texto sobre as tradições culinárias de Vila Verde.

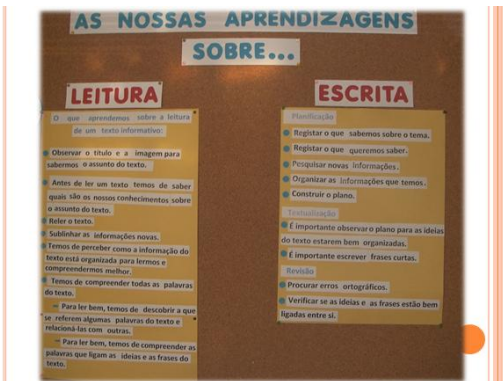


Escrita

O que aprendemos?

- Planificação;
- Textualização;
- Revisão.





PANFLETO QUE ENVIAMOS PARA RABO DE PEIXE

Receitas tradicionais de Vila Verde

Neste texto vamos falar sobre as rabanadas, a aletria, os formigos e o arroz doce. Estas receitas são uma tradição da nossa localidade.

As rabanadas são fatias de pão passadas por leite e ovo e, seguidamente, fritas. Por cima das rabanadas passamos o açúcar e a canela.

A aletria é feita com água. Em seguida põe-se o açúcar, o mel e a casca de limão. No final de cozer polvilha-se com canela em pó.

Os formigos são feitos de pão de trigo. Nelas junta-se mel, açúcar e vinho do porto.

O arroz doce é feito com arroz e água temperada com sal. De seguida escorre-se o arroz e mexe-se no leite e ferve. Depois de se retirar do lume, adiciona-se o açúcar. Por fim, deita-se o arroz em pratos e polvilha-se com canela em pó.

Estas receitas são feitas principalmente no Natal.

Rabanadas

Ingredientes

- 12 fatias de pão;
- 6 ovos inteiros;
- 1 litro de leite;
- Canela q.b.;
- Açúcar q.b.;
- 50 gramas de pinhões;
- 50 gramas de ovos passas.

Modo de preparação

Em primeiro lugar, corta o pão às fatias, de preferência com dois dias, porque ele assim é melhor de cortar. Passa as fatias de pão por leite e, de seguida, por ovo. Frita-as em óleo bem quente. À parte, mistura açúcar e canela. No final de fritar passa as rabanadas por este preparado. Por último, se quiseres, espalha os pinhões e as uvas, por cima das rabanadas. Estas podem ser servidas quentes ou frias.

Tradições de Vila Verde

O artesanato

O artesanato é um conjunto de trabalhos manuais. Os artesãos constroem à mão diferentes peças, seguem técnicas ancestrais e recorrem à sua criatividade e à sua imaginação. É possível encontrar várias formas de artesanato.

Por exemplo, na olaria, o oleiro faz recipientes com argila, barro e água e modela-os numa roda antes de os cozer num forno.

No concelho de Vila Verde, o artesanato é muito rico e variado. Para além de trabalhos de cerâmica, tecelagem, cestaria, bordado e olaria, há também os famosos lenços dos namorados.

Os lenços dos namorados

Os lenços dos namorados são bordados à mão em pano de linho ou de algodão. Nesses lenços é bordado um pequeno texto sobre o amor ou a amizade. Eles têm erros ortográficos mas não há problema porque já é uma tradição. Também têm desenhos de flores, ramos, corações, chaves...

Em Vila Verde os lenços dos namorados são uma tradição muito importante. As pessoas do rancho da nossa localidade usam esses lenços no seu traje.

Os lenços dos namorados surgiram dos lenços das senhoras mais ricas. As mulheres do povo imitavam esses lenços para conquistar o seu namorado.



- gostámos de aprender a ler e a escrever melhor;
- gostámos de enviar o email para Rabo de Peixe;
- gostámos de contar as tradições de Vila Verde aos meninos de Rabo de Peixe;
- gostámos de aprender as tradições de Vila Verde;
- gostámos de fazer os cartazes das nossas aprendizagens.



- divertido;
- gostámos muito;
- foi bom aprender;
- gostámos de trabalhar em grupo;
- gostámos de trabalhar a pares;
- gostámos de trabalhar com as professoras;
- gostámos de trabalhar no computador;



Anexo 3 – Ficha de trabalho final

Ficha de trabalho



1. Lê a seguinte conversa entre um menino e a professora depois de ele escrever o texto sobre o desporto.

Professora: Como é que começaste o teu texto?

Aluno: Escrevi o título, depois pus qual era o meu desporto favorito.

Professora: Pensaste nas ideias antes de escrever o texto?

Aluno: Escrevi a pensar.

Concordas com as explicações que este menino deu à professora?

Sim Não

Porquê? Discute com o teu colega!

2. Lê a seguinte conversa entre um menino e a professora depois de ele escrever o texto sobre o desporto.

Professora: Como é que começaste o teu texto? Tiveste dificuldade?

Aluno: Sim. Tive muitas dificuldades.

Professora: Em que é que tiveste dificuldade?

Aluno: Porque não sabia o que é que ia começar primeiro. Depois comecei pelo futebol, depois apaguei e escrevi da natação. Não sabia o que ia escrever.

Achas que este menino hoje pensa da mesma maneira?

Sim Não

Porquê? Discute com o teu colega!

3. Lê a seguinte conversa entre um menino e a professora depois de ele escrever o texto sobre o desporto.

Professora: O que fizeste quando acabaste de escrever o teu texto?

Aluno: Chamei pela professora.

Professora: Voltaste a ler o texto?

Aluno: Não.

Concordas com as explicações que este menino deu à professora?

Sim Não

Porquê? Discute com o teu colega!

4. Lê o seguinte texto sobre o desporto que um menino escreveu.

O desporto

Natação é o meu desporto favorito porque ensiname a nadar tambem é muito divertido eu arranjei muitos amigos os professores também é divertido mas as regras são não podemos ir para o fundo sem a professor deixar.

Achas que este menino hoje entregaria à professora o texto da mesma maneira?

Sim Não

Porquê? Discute com o teu colega!