

Área de Projecto: transversalidade da escrita

Luís Barbeiro

Introdução

A reorganização curricular do ensino básico, posta em prática a partir do ano lectivo de 2001/2002, consagrou a existência de áreas curriculares não disciplinares. Nesse ano lectivo, o novo desenho curricular foi aplicado de forma generalizada aos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Assim, para além das disciplinas habituais, os alunos do 2.º ciclo encontraram inscritos nos seus horários a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica.

Algumas escolas já haviam participado anteriormente no projecto de *gestão flexível do currículo*, cujas linhas orientadores estabeleceram ligações com a nova organização curricular, pelo que as transformações não apresentavam um grau tão elevado de novidade, quer para os professores, quer para os alunos. Por outro lado, no caso da Área de Projecto, era possível encontrar algumas raízes na anterior Área Escola, embora, além das proximidades, a nova área também apresentasse diversidades (como evidencia Carteado, 2002). De qualquer modo, o ambiente vivido nas escolas, sobretudo entre os professores, era o de procurar meios que lhes permitissem dar respostas aos novos desafios colocados pela reorganização curricular e designadamente pelas novas áreas curriculares não disciplinares.

O diploma legal relativo à reorganização curricular, estabelece que a Área de Projecto, enquanto área transversal e integradora, visa "a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos" (Dec.-Lei n.º 6/2001, art.º 5).

Dada a sua natureza e finalidades, a Área de Projecto (AP) poderá mobilizar a escrita, quer enquanto instrumento de estruturação, de registo, de explicitação, de divulgação e de avaliação do próprio Projecto, quer enquanto meio de pesquisa e de intervenção durante o seu desenvolvimento.

Esta mobilização não se limita a colocar a escrita ao serviço da Área de Projecto, transforma a Área de Projecto num ambiente onde a escrita se torna funcional, significativa para o sujeito. Por ser uma competência transversal, essa característica de transversalidade deve estar presente e ser valorizada na aprendizagem da própria escrita. Isso mesmo é reconhecido pelo diploma legal que institui a reorganização curricular, ao consagrar o domínio da língua portuguesa, de um modo geral, (ao lado da educação para a cidadania, da valorização da dimensão humana do trabalho, da utilização das tecnologias de informação e comunicação) como «formações transdisciplinares».

A procura de respostas, de caminhos a seguir, esteve em foco neste primeiro ano da Área de Projecto. Para conseguir dar resposta aos desafios que apresentam um carácter integrador e transversal, não basta que o

professor (ou a equipa de professores) procure adicionar competências específicas às que já possui na sua área disciplinar. O caminho da resposta começa a surgir ao tomar consciência das competências transversais que poderá mobilizar. Entre elas encontra-se a escrita, perspectivada enquanto instrumento de aprendizagem.

Este texto visa apresentar o resultado do acompanhamento desse primeiro ano da Área de Projecto em diversas escolas/turmas do 2.º ciclo do ensino básico, procurando conhecer em que medida, sob que modalidades e com que potencialidades, a escrita, também marcada pela transversalidade, esteve e poderá estar presente na Área de Projecto.

Finalidade do estudo

Como se referiu, o estudo desenvolvido visou caracterizar a presença da escrita na Área de Projecto.

Dado seu carácter transversal e instrumental, mas também a sua existência enquanto produto, a escrita pode encontrar na execução de projectos as condições para ligar a aprendizagem escolar à concretização das diversas funções da escrita. Para isso, é necessária a consciência, por parte de quem dinamiza a aprendizagem, dos contributos para um domínio, neste caso da escrita, que poderão existir nos diversos passos de execução do projecto.

O carácter transversal e instrumental referido pode ser um obstáculo a essa tomada de consciência: a preocupação pode ser dominada pelo produto que se quer obter, não se reparando no que está sempre presente ou nos passos dados ao longo do percurso. Por exemplo, a escrita de um aviso, de uma carta, de um registo, etc., integrada no percurso de um projecto, pode não chamar sobre si o grau de consciência que poderia alcançar, com vista à realização ou consolidação da aprendizagem, uma vez que se concentra o esforço cognitivo no final do percurso.

Aí surge uma diferença entre a situação habitual de ensino-aprendizagem desses tipos de texto limitada à aula e a sua integração num projecto comunicativo. No primeiro caso, esses textos, entregues ao professor para os corrigir, classificar e devolver, constituem, por si, no confronto com as características que para eles foram explicitadas, o final do percurso, o seu próprio objecto e objectivo de chegada. Não chegam a ser instrumento ao serviço de outras funções a que poderiam estar e normalmente estão ligados. No segundo caso, enquanto passos no percurso, poderão não ser objecto de explicitação, de reflexão ou consideração por si, ficando subordinados ao avançar do percurso e desenrolar do projecto. Esta diferença ou fractura na ligação entre as duas perspectivas poderá nunca ser preenchida.

A participação em projectos, dinamizados logo no âmbito do ensino-aprendizagem, constitui um meio privilegiado para obter essa ligação.

Deste modo, o estudo realizado teve como finalidade recolher elementos que possibilitem aos professores da Área de Projecto tomar consciência da ligação que podem estabelecer com a aprendizagem da escrita, não só

quanto às características de determinados tipos de texto, mobilizados no Projecto, mas também quanto às estratégias para concretizar o próprio processo de escrita e quanto à descoberta das funções que a escrita pode realizar.

Assente nesta interacção, o projecto assumiu a dupla faceta desta finalidade: i) perspectivar a escrita como instrumento de apoio à Área de Projecto; ii) perspectivar a Área de Projecto como quadro de construção e consolidação da aprendizagem e da relação com a escrita.

A recolha de elementos foi efectuada em relação com os objectivos de: i) identificar dimensões da relação com a escrita activadas no âmbito da Área de Projecto (AP); ii) observar que tipos de texto são mobilizados pela AP; iii) observar que modalidades de realização das tarefas de escrita são postas em prática no âmbito das actividades da AP; iv) analisar a presença dos textos escritos entre os produtos criados pela AP.

O desenvolvimento do projecto, para além do estudo da ligação entre a AP e a escrita, ao efectuar o acompanhamento mais aprofundado de algumas turmas, teve ainda presentes objectivos como promover a interacção comunicativa entre alunos e turmas, relativamente aos Projectos que se encontram a desenvolver; criar meios de divulgação das actividades e documentos produzidos no âmbito do Projecto, possibilitando a sua integração em circuitos comunicativos; incentivar a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Enquadramento teórico

— Trabalho de projecto

O trabalho de projecto surge ligado a um *fazer* que se torna *significativo* logo pela sua realização e não apenas em nome de um futuro, mais ou menos distante, onde uma aprendizagem poderá encontrar aplicação (Dewey, 1963, 1964). Entre as características do trabalho de projecto que surgem em relevo no contexto educativo, encontram-se:

- a *intencionalidade*; a intencionalidade que orienta o projecto pode alcançar a dimensão de intervenção, de obtenção de efeitos que se esperam das acções desenvolvidas;
- a *cooperação*; esta não afasta, antes se constrói sobre a autonomia e a responsabilização;
- a *autenticidade*; para que os efeitos, os produtos, sejam desejados, eles têm de ser significativos para os intervenientes;
- a *complexidade*; um projecto não é a mera aplicação de procedimentos já conhecidos e encadeados, deixa lugar para a necessidade de trabalhar aspectos novos, para a criatividade em resposta a essa complexidade;
- *processo e produto*; o desenvolvimento do projecto é feito segundo um *processo* que decorre no tempo para alcançar um *produto*, um resultado; o trabalho desenvolvido integra-se em diferentes fases; nesse percurso, o projecto fica aberto à transformação ligada ao decorrer do tempo e à influência que o

percurso exerce sobre o sujeito e sobre o próprio projecto.

Ao darmos relevo a estas características (cf. Abrantes, 2002; Mendonça, 2002), evidenciamos vertentes no trabalho de projecto que apresentam potencialidades para a ligação com a escrita.

— *Ensino-aprendizagem da escrita e desenvolvimento de projectos*

Utilizando uma imagem, na situação escolar habitual, a escrita, como uma bola entre duas paredes ou tabelas, pode ficar prisioneira do movimento directo entre dois pólos, correspondentes ao aluno e professor (quer em Língua Portuguesa, quer noutras disciplinas). Como uma bola de um para o outro, vemo-la enquanto tarefa determinada pelo professor e executada pelo aluno; enquanto portadora do conhecimento do aluno até ao professor, que procura nele a presença do conhecimento já antes enviado ao aluno, pela mesma ou por outra via; enquanto texto escrito pelo aluno que volta até ele depois de corrigido pelo professor. Se ficar encerrada neste movimento, a descoberta da escrita ficará limitada a uma dimensão da realidade a que se encontra ligada – a dimensão da sua correcção e avaliação – deixando de lado outras dimensões que também se podem conquistar do virtual para o mundo real da escola. Por exemplo, aprender a escrever uma carta, um convite, um resumo, uma história, um poema, etc., poderá alcançar, logo na vida escolar real ligada à aprendizagem, outros objectivos que não se esgotam na avaliação, por si só.

A integração da expressão escrita em projectos dotados de significado para o aluno contribuirá para que a escrita não tenha como único destinatário o professor, encerrado na sua função de corrector (cf. Byrne, 1988; Barbeiro, 1999). Essa integração, por um lado, conquistará novos destinatários para os textos escritos e, por outro lado, colocará o professor nas funções de interlocutor, de facilitador, de potenciador do que o aluno já é capaz de fazer, por si, colocando-o ainda perante novos desafios.

A conquista de destinatários ligados a situações de comunicação reais constituirá uma factor de motivação e permitirá a verificação pelo próprio aluno da adequação do texto à situação de comunicação. De facto, o texto será integrado no circuito comunicativo para que foi criado e o próprio aluno poderá reflectir e avaliar o grau de eficácia ou sucesso alcançado, não ficando dependente apenas da avaliação por parte do professor ou da sua própria perspectiva, mas podendo descobrir a perspectiva do leitor. Esta é uma perspectiva em que ele se deverá basear para desenvolver a sua escrita na vertente da adequação comunicativa, isto é, para, por meio da escrita, alcançar objectivos na comunidade em que se integra (cf. Flower, 1979, 1998; Carvalho, 1999).

O próprio texto, na sua existência material, tenderá a conquistar novas formas que possibilitem a divulgação e circulação. O acesso, cada vez mais generalizado e disponível nas escolas, às tecnologias de informação e comunicação proporciona aos alunos o tratamento dos seus textos segundo recursos que os aproximam da configuração dos textos que circulam na sociedade (cf. Barbeiro, 2003). Deste modo, a função formativa da escola alarga-se dos conteúdos à própria forma. A integração da produção textual em projectos nos

quais os alunos, de forma acompanhada, sejam confrontados com a tomada de decisão nesta área constitui o melhor meio para facultar essa formação.

O desenvolvimento de projectos em conjunto possibilitará ainda, devido ao trabalho de equipa, enriquecer o próprio processo de escrita, pela participação de vários sujeitos em momentos e segundo modalidades diferenciadas. Assim, serão possíveis desde os contributos individuais a integrar num projecto mais vasto, até ao trabalho colectivo de toda a turma, passando pela subdivisão em equipas a quem serão atribuídas tarefas específicas. Os alunos serão ainda solicitados para uma diversificação da sua participação no processo que conduzirá à produção do texto: para além de redigirem os próprios textos individualmente ou em equipa, serão chamados a pronunciar-se, a reflectir, a dar a sua opinião acerca do que o texto deverá conter, acerca de estratégias linguísticas e textuais a adoptar e, como se referiu, acerca da própria configuração gráfica que o texto apresentará.

A integração da escrita em projectos comunicativos constitui, por conseguinte, um meio de desenvolver e de preparar os alunos para as exigências que a sociedade actual faz neste domínio.

Levando o texto escrito desde o processo até à realização das suas funções enquanto produto, o desenvolvimento do projecto poderá proporcionar a activação das diversas dimensões da relação com a escrita: a dimensão da **relação do sujeito com a própria linguagem**, relação de onde sairá o texto, a dimensão de **interacção** com os outros, ainda no âmbito do processo de escrita, e as dimensões de **participação** e de **intervenção**, com base no produto escrito (Barbeiro, 2002, 2003).

No núcleo onde surgirá o texto, o sujeito confronta-se com a linguagem, com as expressões linguísticas que tem de mobilizar e de materializar para formarem o texto. A materialização do produto escrito fora do sujeito, na folha de papel ou no ecrã do computador, reforça a transformação das expressões linguísticas no outro pólo da **relação** que o sujeito estabelece enquanto se encontra a escrever. São elas que aí são afectadas: pela acção do sujeito, as expressões linguísticas surgem escritas, são riscadas ou apagadas, recuperadas, alteradas. Nesse contexto nuclear, o destinatário, enquanto tal, não está presente. Por isso, a relação do sujeito com ele terá de esperar, marcada pelo diferimento temporal e estabelecida pelo texto já escrito, não em simultâneo com o que ocorre durante o processo.

O diferimento temporal da realização do acto de escrever em relação ao acto comunicação permite tomar as expressões linguísticas como objecto – de procura, de reflexão, de decisão, de formulação e reformulação. Por seu turno, a materialização gráfica permite mobilizar a memória de trabalho do sujeito para outras tarefas, ligadas a essa vertente de procura, de reflexão, sem ser necessário manter a cada momento a representação mental das expressões linguísticas, alvo de decisão. Na verdade, elas aguardam na folha de rascunho por essa decisão, que surgirá em resultado de percursos reflexivos mais ou menos prolongados.

A integração do processo de escrita em projectos comunicativos activa factores e critérios de decisão,

ligados aos contextos em que o texto escrito existirá, que alimentam o trabalho desenvolvido no contexto nuclear.

O acto de escrever não tem de ser absolutamente individual e isolado. A escrita é uma das actividades que aceita o trabalho conjunto de grupo. Mas escrever em grupo não significa anular a individualidade dos participantes; escrever em grupo vive dos contributos individuais, da **interacção** que se gera e da força para a procura e reformulação a que conduz (Barbeiro, 1999). Mesmo quando o sujeito se encontra a escrever um texto de forma individual, tem quase sempre a possibilidade de aceder à interacção, em diferentes momentos do processo. Deste modo, ele pode ainda voltar ao processo e reformular o texto, retomando a relação com a linguagem, enriquecida ou re-orientada pelos contributos recolhidos na interacção.

O desenvolvimento de um projecto comum pode colocar em prática modalidades de trabalho conjunto também em relação à escrita. Por outro lado, a escrita de um texto, ainda que individual encontra nos parceiros do projecto interlocutores naturais para activar a interacção, uma vez que estão unidos por objectivos comuns. O professor encontra-se entre esses parceiros. Os objectivos do projecto colocam em foco os outros papéis que pode desempenhar, para além do de avaliador, como os de interlocutor e de orientador, também tornados reais.

Em relação ao processo de escrita, em síntese, a integração num projecto reflecte-se no contexto nuclear onde se processa o aparecimento do texto, por relação do sujeito com a linguagem, e cria um contexto favorável para activar a interacção.

As potencialidades estendem-se também às dimensões que têm por base a existência de um texto escrito, as dimensões de participação e de intervenção.

Autonomizamos estas duas vertentes, porque o contexto de ensino-aprendizagem (e espera-se que, de forma reforçada, a Área de Projecto) é um contexto em que a **participação** constitui um valor. Por meio desta dimensão, o sujeito toma parte num projecto, afirma-se e é reconhecido como membro da comunidade que o desenvolve. A escrita pode constituir um dos meios pelos quais se constrói essa participação.

A turma, a escola, o bairro/aldeia/vila/cidade constituem os grupos ou as comunidades em relação às quais a AP e a escrita nela integrada podem afirmar a participação. Destas, o grupo ou comunidade em que a participação é crucial para atingir as finalidades da AP e da ligação à educação para a cidadania e à formação pessoal e social é a própria turma. Aí se desenvolve a interacção, não só em relação à escrita, e a comunicação entre seres diferenciados (Barreiros, 1996; Williams, 1998).

Se a participação constitui um valor na vida social, essa participação e o projecto a que se encontra ligada visa atingir objectivos, efeitos, que não surgiriam se essa participação não existisse, ou seja, visa alcançar a dimensão de **intervenção**.

A intervenção constitui uma das dimensões a que a AP se encontra associada. Conforme se expressa na formulação anteriormente transcrita, os projectos podem nascer «em torno de problemas ou temas de pesquisa

ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos». Por meio desta dimensão, os alunos fazem incidir a sua acção no mundo que os rodeia, procurando que exista uma diferença face à ausência do projecto. A escrita, enquanto meio comunicativo que permite chegar ao outro, constitui também um recurso que pode ser mobilizado para atingir essa dimensão de intervenção.

Os efeitos, as mudanças a alcançar pela escrita podem incidir sobre o próprio sujeito, sobre o seu conhecimento, a sua consciência, a sua memória, a sua criatividade, a sua aprendizagem. Ao longo do desenvolvimento do projecto, estes domínios são alvo de reelaboração por meio da tratamento da informação, da explicitação, do registo, do acesso à criação, do estabelecimento de relações que se descobrem. Estas surgem não só na vertente racional, em que o ensino-aprendizagem por vezes se encerra, mas também na vertente emocional, com base nas experiências globais vividas no âmbito dos projectos.

Metodologia

A metodologia seguida para recolher os elementos relativos à presença da escrita na Área de Projecto seguiu essencialmente duas vias:

- acompanhamento do desenvolvimento da Área de Projecto, em algumas turmas (seis, três em cada ano de escolaridade, 5.º e 6.º anos) do 2.º ciclo do ensino básico, de quatro escolas da região de Leiria, no ano lectivo de 2001/2002;
- aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra mais alargada de turmas e de escolas da região, que possibilitasse a emergência de ligações com a escrita estabelecidas ao longo do ano na Área de Projecto.

O acompanhamento das turmas por parte do investigador foi feito pela presença em aulas dedicadas à Área de Projecto. A observação aí realizada foi complementada por meio de entrevistas e consulta de documentos para recolha de informação junto de professores e alunos, em relação ao projecto curricular de turma e aos projectos postos em prática. As entrevistas tinham um carácter aberto, destinadas a apreender as opções seguidas na escola e na turma quanto ao desenvolvimento da Área de Projecto, a esclarecer alguns dos aspectos observados nas aulas, a colher as perspectiva crítica dos participantes acerca do trabalho desenvolvido. A consulta de documentos prosseguiu objectivos similares de clarificação dos aspectos em análise e incluiu documentos orientadores produzidos ou adoptados no âmbito da escola, documentos preparados pela equipa de professores para apoio às sessões e documentos produzidos pelos próprios alunos no âmbito dos projectos.

As entrevistas formais foram feitas quer conjuntamente aos dois professores da equipa da Área de Projecto, quer individualmente, quando não era possível juntar os dois elementos para a realização da entrevista. Isso deveu-se fundamentalmente a disponibilidades de horário e a situações de doença. De qualquer modo, para recolher as posições dos dois professores as entrevistas formais, eram complementadas com entrevistas

informais em períodos próximas das aulas observadas. As equipas de professores nas turmas, cujos projectos foram acompanhadas, apresentavam constituições variadas: um professor de Línguas e um professor da área de Expressão Visual e Tecnológica (EVT) (três casos); um professor de EVT e um professor de Educação Musical (um caso); um professor de Língua Portuguesa e História e Geografia e outro de Educação Moral e Religiosa (um caso) de Portugal; por um professor de Línguas e um professor de Matemática e de Ciências da Natureza (um caso). A escolha das turmas foi arbitrária em cada ano de escolaridade, tendo ficado a dever-se ao decurso dos contactos com os professores, surgidos na sequência das reuniões iniciais com os Conselhos Executivos.

As posições dos alunos, para além da observação durante a execução do projecto e da consulta das avaliações, foram recolhidas por meio da sua auscultação em entrevistas informais, no decurso dos trabalhos e nos tempos prévios e posteriores às sessões.

A observação por parte do investigador foi compatível com a participação em algumas das tarefas realizadas nas sessões em que estava presente, geralmente tratava-se de uma participação para dar apoio a alguns alunos que o solicitavam. Não houve uma intervenção directa na definição dos projectos. Em relação ao seu desenvolvimento, limitou-se a intervenção à disponibilização de recursos tecnológicos, quando existentes na Escola Superior de Educação de Leiria, que facilitassem a execução das opções tomadas para o projecto. Foi o caso da disponibilização de recursos do centro de audiovisuais para a produção de documentos vídeo, quando esse suporte já havia sido escolhido para o produto a realizar. Por outro lado, em relação à divulgação dos projectos, os alunos ficaram conscientes da possibilidade de ela ocorrer para novos destinatários, designadamente os alunos da Escola Superior de Educação de Leiria e outros destinatários que acessem à página *Internet* desta Escola. Essa possibilidade de divulgação foi encarada de forma natural, no âmbito da Área de Projecto, a par de outras formas de divulgação activadas nas escolas.

Mesmo em relação à componente de explicitação, que constituía uma das potencialidades do recurso à escrita e uma das possibilidades de partida que se pretendia ter em conta no estudo, a análise incidiu sobre documentos integrados nos projectos, uma vez que algumas turmas os haviam introduzido nas actividades a realizar.

Deste modo, a aproximação à realidade vivida no desenvolvimento do primeiro ano da Área de Projecto, pôde ser feita fundamentalmente sob a perspectiva da recolha de elementos, não para a sagração dessa realidade tal como vivida em determinado momento, ou para a sua descrição numa perspectiva exterior, mas para ancorar nela elementos de reflexão, que a permitam compreender, interpretar, captar os significados de que está imbuída. Esse processo reflexivo poderá contribuir para a realidade procurada pelos participantes, alunos e professores, em relação ao desenvolvimento de projectos, num percurso renovado a cada ano. Procurámos ver do interior para encontrar os problemas com que se deparam os sujeitos, para descobrir as perspectivas que se entrecruzam, afastar-nos para nesse distanciamento apreender as linhas que unem os elementos.

O enquadramento teórico antes apresentado não se limita a estabelecer referências para a compreensão do estudo, mas cria um quadro de interpretação. Deste modo, projectados com a observação, estarão vectores de investigação («linhas de indagação», na expressão de Erikson, 1989) respeitantes ao ensino-aprendizagem da escrita, ao papel do professor nesse processo, e fundamentalmente às dimensões da relação com a escrita. Esses vectores encontrarão os seus dados e estabelecerão relações no contexto nuclear do processo onde surge o texto, no contexto de interacção, ou nos contextos de participação e de intervenção, assentes já no produto escrito. Não se trata de mera verificação de um ressurgimento de elementos e relações, pois estas dimensões, quando activadas, surgem segundo novas facetas, actualizadas nos contextos em que surgem, e podem reorganizar o quadro interpretativo no qual emergem. É também nessa singularidade, aqui em ligação com a Área de Projecto, com as suas potencialidades e limitações, que as queremos descobrir.

A análise/interpretação estará, assim, focada nos episódios em que são activadas as dimensões de relação com a escrita e nas formulações discursivas por meio das quais os intervenientes, professores e alunos, expressam, enquadram, justificam, atribuem significado às experiências vividas.

Como ficou dito, para além do acompanhamento dos projectos realizados por algumas turmas, aplicou-se um inquérito por questionário a uma amostra mais alargada de alunos, o qual tomou por base a técnica do inquérito de disponibilidade (Nascimento et al. 1987; Marques, 1995), ou seja, a activação de vocabulário, em relação a um domínio de referência. Neste estudo, o domínio de referência para activação de vocabulário foi constituído pela própria Área de Projecto.

O questionário aplicado é apresentado no Apêndice 1. Após os elementos identificativos da escola e do aluno (a fim de permitir a desambiguação de termos, caso necessária) e antes da parte relativa à disponibilidade de vocabulário propriamente dita, foi solicitada a indicação dos projectos desenvolvidos, ao longo do ano, na Área de Projecto, a fim de activar e estender a memória até um período mais distante. Na sequência do inquérito de disponibilidade, eram apresentados no verso da folha dois itens de completamento de afirmações, que tratavam de forma específica as vertentes da recolha de informações e das actividades de escrita na Área de Projecto. O inquérito por questionário escrito foi aplicado a vinte turmas do quinto e a vinte turmas do sexto ano de escolaridade, tendo-se obtido 416 respostas para o quinto e 444 para o sexto. A aplicação foi realizada no final do ano lectivo e esteve a cargo dos próprios professores das turmas, responsáveis pela Área de Projecto.

Os elementos recolhidos por meio do inquérito de disponibilidade permitem a análise segundo núcleos temáticos, a verificação da presença da escrita entre esses núcleos e a apreensão das relações entre os termos que marcaram a AP e a escrita. A análise da frequência dos termos, habitualmente realizada nos inquéritos de disponibilidade, será subordinada a esse nível de organização segundo centros de relações.

A análise das respostas às questões que acompanhavam o inquérito de disponibilidade, sobretudo da respeitante especificamente à escrita, permitirá a conjugação com os restantes elementos recolhidos,

nomeadamente por meio de observação directa, para completar o quadro de caracterização da presença da escrita no âmbito da Área de Projecto.

Resultados

A.

Esta primeira secção tem por base a observação efectuada durante o acompanhamento dos Projectos nas turmas. Na impossibilidade de apresentar numerosos extractos de registos, notas, transcrições de entrevistas ou de documentos, apresentaremos o resultado do seu confronto com os vectores que orientam a análise. Deste modo, não surgirá em primeiro plano a descrição pormenorizada de cada um dos projectos e subprojectos acompanhados, nem procurámos compatibilizar a sua descrição com uma tipificação, que, baseada neste número restrito de projectos, poderia afastar a ligação a muitos outros projectos, nos quais também se manifestam as linhas de força em análise. A diversidade e especificidade que caracterizam os projectos acompanhados é um traço que se encontra nos projectos desenvolvidos em cada uma turma e em cada escola. Deste modo, como referência, os leitores/professores podem tomar os seus próprios projectos, os das suas turmas, os da sua escola. O primeiro plano será atribuído à evidenciação de linhas de força que permitem fundar a aprendizagem e a relação com a escrita no desenvolvimento do projecto.

Relação com a linguagem

— Ao encontro do produto: procura e reformulação

Vista na perspectiva do produto, a relação com a linguagem é afirmada pelo resultado textual a que se chegou, pelo reconhecimento ou não de determinadas qualidades ao texto construído. Assim, poderemos considerar determinados textos, poema, história, lengalenga, resumo, notícia, carta, etc., e inferir daí a relação do sujeito com a linguagem, tendo em conta o domínio de aspectos como a correcção, a adequação, a criatividade.

Um das características definidoras do trabalho de projecto, que explicitámos antes, é o seu carácter processual, que implica um desenvolvimento temporal. Vista na perspectiva do processo, a relação com a linguagem inclui a procura e reformulação, o produto ganha um percurso.

No acompanhamento que efectuámos, encontrámos a descoberta desta perspectiva de processo em relação a todos os trabalhos postos em prática na AP. Ela pode ser expressa retomando as palavras de professores das turmas: «Os alunos descobrem o trabalho que as coisas dão a fazer.» «Confrontam-se com as dificuldades. No início pensavam que era tudo fácil, que era só maravilhas.»

Em relação à escrita, o desenvolvimento de projectos com maior duração possibilita, desde logo, dedicar mais tempo a cada uma das componentes. As componentes que encontrámos como mais beneficiadas pelo alargamento temporal do projecto foram as que dizem respeito à elaboração do plano e à procura de informação. Surge uma outra consequência ligada ao alargamento temporal. Efectivamente, um dos aspectos que ressalta é o da continuidade do trabalho, ou seja, vão-se descobrindo novos elementos, informações em

livros, enciclopédias, jornais, revistas, internet, etc., mesmo passada uma fase específica em que esteve em relevo a procura e recolha de informação. Os alunos chegam à aula a dizer «Ó professora, descobri mais isto para colocar no trabalho.» Desencadeia-se, por conseguinte, uma vertente de reformulação que se mantém viva ao longo do processo e que não se resume à junção de informação, pois, por vezes, é necessário reorganizar e alterar o que já está feito. O carácter recursivo, não linear, do processo vem, por outro lado, reforçar a necessidade de tomada de decisão. Esta recai não apenas sobre as expressões linguísticas consideradas em determinado momento do processo, mas recai também sobre o próprio processo. Com alguma frequência, o professor tem de aconselhar a fechar decisão («Pronto, já chega. Não podem meter tudo.»)

Nalguns casos, a relação com a linguagem revela-se pela dificuldade em chegar à geração de expressões linguísticas que recolham, pelas suas propriedades, a aceitação dos elementos do grupo ou de toda a turma. Nalgumas situações, as exigências quanto a essas propriedades acentuam-se. Esse investimento linguístico, projectado para os efeitos que se quer obter, pode ocorrer, por exemplo, em relação a elementos estratégicos, como as denominações dos projectos ou os títulos dos trabalhos.

Num dos grupos que acompanhava em determinado momento da aula, após a conclusão de uma tarefa específica (a preparação de uma entrevista ao guarda-florestal), os alunos retomaram para o tempo que restava uma tarefa que já vinha de trás: «Agora temos de pensar no título.» As dificuldades evidenciaram-se. Não passavam da formulação da questão: «Qual é que há-de ser?». Colocavam a fasquia tão alta, que qualquer verbalização corria o risco de ficar muito aquém. Parecia que o título, quando surgisse, após aqueles silêncios e entreolhares se deveria impor por si, sem discussão, sem necessidade de novas procuras. A minha presença ali junto deles, o facto de o problema do título ter sido protelado e de ter sido colocado como desafio pela professora («Ainda não temos o título, temos de arranjar um título interessante.») parecia tornar mais difícil que alguém tomasse a iniciativa de formular qualquer proposta.

A custo, uma aluna sugeriu «As maravilhosas coisas que se fazem no pinhal» Os outros responderam de imediato que não, pois era muito grande.

Seguiu-se novo momento de silêncio. Sugeriu-lhes o caminho da procura e reformulação, ou seja, que escrevessem todas as propostas, depois poderiam escolher ou modificar. A tendência era para avaliar e recusar de imediato. Recomendei-lhes que começassem por escrever o primeiro que havia sido proposto, embora recusado. «Esse também?», «Sim, depois podem escolher e modificar.» Escrever é para eles uma consagração. Por isso, não valeria a pena escrever o que já tinha sido afastado. Só se deve escrever, o que seja digno de perdurar. Mas escrever é também um instrumento de trabalho — suporta a descoberta, permite reformular. Como descobriram quase de imediato: na sequência dos registos, a aluna que havia feito a primeira proposta procedeu à sua reformulação: «Mas esta podia ser 'As maravilhas do pinhal', já ficava mais pequeno.»

Formular novas propostas passou a ser o desafio: todos tinham de dizer e, enquanto esperavam pelos contributos apresentados “à vez”, surgiam novas ideias.

No final, a professora perguntou: «E conseguiram arranjar algum título?» «Nós arranjámos onze!», o que passou a colocar o problema de decisão.

— *Decisão*

A abertura a novas propostas, a novas formulações faz com que a decisão constitua um das dimensões da relação com a linguagem, colocada em relevo pelo processo de escrita. O que aqui se coloca em relevo é que pela integração num projecto, a tomada de decisão em relação ao produto escrito tem a oportunidade de ser orientada pelas finalidades que os alunos lhes atribuem. Estas são invocadas por professores e alunos e ocupam o primeiro plano, em vez do discurso normativo que, embora possa continuar presente, fica em segundo plano.

Na verdade, as propriedades dos diversos textos, em relação a aspectos de correcção, de adequação ou de apresentação são projectadas para o momento em que chegam ao destinatário («Então, vão ver isto cheio de erros e tudo esborratado?»). Atribui-se relevância às propriedades do produto escrito, quer nos aspectos linguísticos, quer nos aspectos formais, e essas características tornam-se instrumentais no projecto.

A realização conjunta do projecto obriga à adopção de mecanismos de decisão no grupo ou no grupo turma, uma vez que se tem de chegar a um só produto, congregador de uma multiplicidade de contributos.

Interacção

— *Percurso partilhado*

A interacção pode estar presente desde bastante cedo, logo na procura e (re)formulação, ainda antes da decisão entre possibilidades ou produtos, e constituir uma via de descoberta da própria linguagem.

Muitas das tarefas dos projectos, incluindo as de escrita, são realizadas em grupo. Este é um dos vectores que atravessa a AP, surgindo em relevo nas entrevistas a professores e alunos («Aprenderam/aprendemos a trabalhar em grupo») e emergindo também do inquérito de activação de vocabulário, como veremos.

A interacção entre colegas alarga o paradigma de possibilidades, de expressões linguísticas consideradas para a construção do texto. A apresentação de sugestões, a recusa, a realização de novas procuras, a reformulação, a mudança de rumo, etc. estão presentes em muitos passos da escrita do texto em conjunto. O que relatámos atrás a propósito da procura do título, ainda que possa ter sido potenciado pela sugestão de registar as propostas, está presente em muitos momentos da escrita em grupo ou co-escrita.

Essa interacção revela-se enriquecedora pelas novas relações que traz para o processo, pelo contacto que permite entre alunos com níveis diferenciados de domínio da escrita, pelos contributos pessoais que admite e que podem ser valorizados. Contudo, essa interacção não deixa de estar sujeita ao desnível de relações que se formam no grupo, os mecanismos de decisão que aí surgem tendem a reflectir esse desnível de poder. Nalguns casos, a relação pessoal com a linguagem pode ser abafada, designadamente por parte dos alunos que, apresentando propostas, não as vêem reflectidas no texto ou pelos alunos que, conduzindo o processo, se sentem constrangidos a incluir as propostas dos companheiros. Daí que, no âmbito de alguns projectos, porque os alunos «já estavam fartos de trabalhar em grupo», se tivesse sentido a necessidade de integrar trabalhos individuais: poemas e outros textos, quadros, etc.

Quer na interacção em cada um dos grupos, quer na interacção em grande grupo, o papel desempenhado pelo professor não é orientado apenas para a correcção e adequação do texto, mas é dirigido também para garantir que na interacção seja salvaguardada a participação. Daí que o seu discurso esteja frequentemente

orientado para desencadear contributos e para a sua valorização, mesmo quando impliquem reformulação.

A interacção para a construção do texto não se desenvolve apenas com os companheiros de grupo. O professor é chamado para essa interacção. O que se vê surgir é uma deslocação de perspectiva em relação a essa consulta. Habitualmente, o produto escrito sobre o qual se efectua a consulta é olhado como a fase terminal do processo: se ainda não existe um produto, o professor deverá indicar o rumo para que se chegue até ele ou, se já existe, ele está ali e o professor deverá pronunciar-se sobre se apresenta ou não as propriedades que ele próprio estabeleceu. O que se altera em muitas consultas da AP não é a indicação de rumos, que vimos surgir em muitas interacções, não é a verificação das características textuais, que continua a ser solicitada, mas é o facto de essa não ser a última fase, de haver um momento seguinte para o qual se projecta o texto. Este momento pode ser uma exposição, o livro tal como resultará no fim, o envio da carta para o destinatário, etc. As propriedades são perspectivadas em relação ao que acontecerá nesse momento seguinte.

As finalidades que nele se pretendem alcançar por meio do texto escrito tornam esse momento um projecto *comum* a professor e alunos. Os reflexos para a interacção são manifestos: tornam-na mais dialogada, reforçam a sua natureza de conversa, ocorre uma resolução de problemas em que o professor não é detentor da solução pré-fabricada e absoluta, mas para aquela situação concreta as ideias vão surgindo conjuntamente a professores e alunos. O próprio professor é chamado tomar parte nesse percurso, a considerar alternativas, a colocar-se dúvidas, a aprofundar a reflexão para encontrar e fazer descobrir formas de realizar o percurso.

O apoio procurado pelos alunos junto do professor reforça a vertente instrumental da colaboração. Isso acontece com a tarefa de escrita, tal como acontece com outras tarefas. Numa aula em que a escrita não esteve presente, encontro paralelismo entre o pedido de ajuda ao professor para colocar rebites numa marioneta, porque era necessária mais força, e as solicitações perante dificuldades de escrita. O que vem ao cima não é a demonstração de uma incapacidade, mas a possibilidade de recurso a ajuda perante uma dificuldade.

Essa ajuda não se encontra exclusivamente junto do professor e pode ser por este reorientada para entreadjudada por parte dos colegas: «Vai perguntar ao L. como é que fizeram, porque ele já fez.»

Participação

— *Comunidade de aprendizagem: lugar para todos*

A escrita permite a participação para além da colaboração durante o acto de escrever, ou seja, para além do contributo durante o processo. Essa participação tem por base o próprio texto escrito. Deste modo, ela torna-se autónoma em relação à presença efectiva do sujeito. Na Área de Projecto, encontramos a marca forte da dimensão de participação. A AP desenvolve-se numa *comunidade de aprendizagem*. Um dos princípios que regem esta comunidade é a salvaguarda da participação. Também em relação à escrita, encontramos a aplicação deste princípio.

Por exemplo, um jovem com necessidades educativas especiais pintou figuras e letras nos trabalhos a afixar. «Não estão muito bem pintadas, mas foi a maneira de ele participar.» O princípio da participação por meio do próprio produto sobrepôs-se à qualidade do próprio produto. Esta é uma das características da comunidade de aprendizagem.

A preocupação em garantir que todos os alunos tenham assegurada a participação no produto final torna-se evidente por parte dos professores. Por vezes, ela encontra pela frente o obstáculo de ter de se chegar a um produto único a partir de uma multiplicidade de propostas ou produtos. Isso aconteceu de forma saliente nas duas turmas em que o produto final era constituído por uma peça de teatro. Em ambos os casos, das diversas histórias criadas pelos grupos, foi necessário efectuar o seu cruzamento para chegar a uma única história resultante do contributo de todos os trabalhos.

Noutros casos, quando a escolha recai fundamentalmente sobre um dos textos, a participação, ou seja, a possibilidade de todos terem parte no produto, é assegurada pela abertura da possibilidade de reformulação, de apresentação de propostas, ainda sem estar completamente fechado todo o processo.

— *Estatutos: criador de produtos textuais*

Participar numa determinada comunidade é deter um estatuto nessa comunidade. Em relação à escrita, na comunidade de aprendizagem em que se desenvolve a AP, acede-se entre outros ao estatuto de criador de produtos textuais. Em relação às peças de teatro criadas, aos poemas, lengalengas, cartazes, etc., esse estatuto está presente. Mesmo em relação aos textos de cariz funcional, num acto de comunicação bem delimitado, como as cartas, convites, etc., esse estatuto também vem ao de cima, ligado frequentemente ao desempenho de uma tarefa de escrita a cargo: um grupo ou aluno fica encarregado de escrever uma carta, uma notícia, como sucede habitualmente na nossa sociedade.

Esse estatuto começa por ser válido tão só dentro dessa comunidade. Mas tal facto constitui uma garantia para que se possa efectuar a aprendizagem. Não têm de se aplicar critérios exteriores que coloquem em risco o direito a esse estatuto de criador de produtos textuais e à participação que permite. Na comunidade de aprendizagem, esse direito é tomado como universal.

— *Comunidade alargada*

O horizonte seguinte poderá consistir em alargar essa comunidade. O alargamento faz-se ainda escorado na perspectiva de aprendizagem. De qualquer modo, os estatutos obtidos acompanham os sujeitos até onde se estender a comunidade de aprendizagem.

A divulgação dos produtos elaborados em espectáculos, exposições, livros, etc., que tiveram lugar na quase generalidade das turmas e onde se integraram os trabalhos da AP, constituem meios de alargar a comunidade em que decorre a aprendizagem e a participação que se pretende alcançar. No caminho para a intervenção, o primeiro passo é constituído pela participação. Vista na perspectiva da comunidade de aprendizagem, esbate-se o perigo da prevalência do produto, para que alertava o professor de uma turma, o qual poderá conduzir a que os produtos sejam produtos das mãos dos professores. Contudo, noutro caso, confirmo que estar em aprendizagem não significa afastar critérios de exigência quanto ao produto final, colocando-se como meta o nível até onde o aluno pode chegar. A preocupação com esses critérios emerge nas palavras de uma das professoras, nos diálogos que estabelece com cada grupo de alunos com vista à concepção e realização da capa do trabalho elaborado. Alguns grupos testam sucessivas alternativas que vão discutir com a professora. Esta alerta-os para a legibilidade, tamanho de letras, relação com figuras, etc.

Intervenção

— Efeitos sobre o processo

A obtenção de efeitos e mudanças, por meio da escrita, pode ter início logo no desenrolar do processo. A escrita constitui um instrumento ao serviço do próprio projecto e não está presente apenas enquanto um seu produto.

Uma das facetas em evidência no desenvolvimento dos projectos foi a pesquisa e recolha de informação. Ela recorre cada vez mais à diversidade de meios: livros, enciclopédias, jornais, revistas, vídeos e internet. No entanto, surge um problema: a dificuldade em chegar à re-elaboração da informação. Perante a quantidade enorme de informação disponível, em meios muito variados, corre-se o risco de instaurar uma atitude de copistas: «poderemos estar a ensinar a copiar o trabalho dos outros», alerta uma professora. Consciente desse risco, outra professora estabeleceu claramente com os alunos da sua turma do 5.º ano que, de cada vez que forem pesquisar, «uma frase tem de ser deles; não podem colocar tudo da *internet* ou dos livros.» A re-elaboração da informação num novo contexto linguístico e comunicativo constitui um desafio ao próprio projecto.

Para além desse desafio, a escrita esteve presente como instrumento de apoio ao desenvolvimento do projecto, nas suas diferentes fases: enquanto instrumento de planificação, de sistematização, de registo, de explicitação, de reflexão e avaliação.

Os documentos criados não têm de ser todos produtos finais do projecto, mas surgem documentos de apoio ao desenvolvimento do projecto, nos quais essas potencialidades da escrita estão em evidência. A emergência destas potencialidades pode ocorrer em situações muito variadas. Um grupo de uma das turmas tem a seu cargo efectuar a constituição das equipas para um campeonato de jogos, após terem pesquisado os jogos no tempo. Apresentam à professora um conjunto de pequenos papéis rasgados de folhas maiores; em cada um estavam os nomes dos elementos de uma equipa para comunicarem à turma. A professora mostra-lhes a necessidade de passarem para uma folha, com título, elementos das equipas, datas dos jogos, etc., para afixar.

Na mesma turma, para além das situações particulares ligadas a cada projecto, a escrita é adoptada de um modo geral como meio de explicitação, de reflexão, de sistematização da planificação e da avaliação dos diversos projectos. Assim, existe uma ficha ou grelha de planificação onde cada grupo inscreve o resultado da sua preparação em relação aos parâmetros «O que é que se vai fazer / Quem faz / Quando se faz / Materiais de que precisamos.» Paralelamente, para o final dos projectos foi adoptada uma folha de relatório, na qual o grupo responsável por determinada área ou subprojecto regista o percurso desenvolvido, completando os parâmetros «O tema que trabalhamos foi... / Na planificação decidimos... / As tarefas que realizámos para concretizar o plano foram... / Apresentámos o trabalho... / Na opinião do grupo, o trabalho que realizámos...» Deste modo, através destes ou doutros parâmetros, a escrita mostra-se como instrumento de apoio à concepção e à avaliação dos projectos, fazendo emergir formulações que exigem a reflexão e a decisão por parte dos intervenientes, uma vez que, enquanto documento escrito, constituirão referências para o desenvolvimento desse ou de outros projectos e para a posição do sujeito face ao projecto.

— Conquistar o outro, conquistar mudanças

Em relação à comunidade, a participação afirma um direito do sujeito, enquanto a intervenção toma a perspectiva dos outros, dos efeitos que neles a produto escrito permite alcançar. Para conquistar os outros, o primeiro passo consiste em levar o produto criado até eles.

A escrita está presente ao longo do processo em que se desenvolve o projecto, mas também pode materializar o produto a alcançar. Neste caso, a divulgação é vista naturalmente como uma etapa de valorização a alcançar. «Depois de tanto trabalho, seria um bocado desanimador que tudo se resumisse a algumas anotações e classificação.», defende uma professora que é também a coordenadora da biblioteca da escola. Aí se acolhem muitos produtos finais dos projectos desenvolvidos. Refere-me que, quando os trabalhos já aí se encontram, os alunos «tomam a iniciativa de mostrar a outros colegas o trabalho em que participaram». Por outro lado, esses trabalhos que vão para a biblioteca servem de modelo, de inspiração e de reforço: «Se os nossos colegas conseguiram, nós também havemos de conseguir.»

A divulgação de um produto activa critérios de exigência em relação ao próprio produto. A aprendizagem das propriedades dos documentos escritos é procurada pelos próprios alunos, uma vez que a divulgação está no horizonte. Assim, constrói-se essa aprendizagem integrando secções nos documentos como dedicatórias, agradecimentos, índices, introdução, conclusão, bibliografia, anexos, etc. A configuração formal que o documento e cada uma das suas partes adoptam é objecto de decisão.

Essa divulgação pode alargar-se para a comunidade envolvente, para aí conquistar novos «outros» e para levar os alunos a desempenhar aí um papel activo. Por exemplo, tendo como referência as turmas acompanhadas: salvaguardando a memória da comunidade, em relação a profissões ou a jogos tradicionais em extinção, levando a dramatização das peças de marionetas a jardins-de-infância ou ao serviço de pediatria do hospital, convidando as pessoas de um lar de idosos a participar nas actividades desenvolvidas, alertando o Presidente da Câmara para locais de poluição, convidando-o a estar presente no trabalho desenvolvido sobre o ambiente, etc.

A escrita funcional integra-se nestes projectos de intervenção, que implicam a elaboração de cartas, convites, regulamentos, etc.

A dimensão de intervenção pode manifestar-se no próprio texto, enquanto produto final. Foi o que aconteceu, por exemplo, na turma que para comemorar o Dia da Árvore dependurou mensagens incentivando à preservação do ambiente em árvores construídas com resíduos trazidos pelos alunos.

B.

Os resultados obtidos por meio da aplicação do inquérito por questionário a um número mais alargado de turmas foram objecto de aprofundamento em textos próprios,¹ pelo que aqui apenas referiremos as grandes linhas para que apontam esses resultados.

Núcleos temáticos

¹ Ver os textos *Área de Projecto: Núcleos em relevo* e *Área de Projecto: O relevo da escrita*, apresentados em anexo.

Os termos activados em relação à Área de Projecto caracterizam-se pela diversidade, por um lado, e pelo relevo assumido por alguns núcleos. Entre estes encontram-se os núcleos relativos à conquista de conhecimento, por meio da «pesquisa» e por meio da concretização do saber. Para a construção da aprendizagem, ligada não apenas a conteúdos semânticos, mas também a um saber procedimental, ao fazer, são mobilizados numerosos recursos, entre os quais assume particular relevo o computador.

Os projectos desenvolvidos nas turmas colocam em relevo a dimensão de cooperação, mobilizando modalidades de trabalho conjunto, que surge também como objecto e objectivo de aprendizagem.

Conquistado o conhecimento, este não se encerra no sujeito. No âmbito do projecto, o saber procedimental é orientado para a criação de produtos que o manifestam ou que o transportam até outros.

A presença da escrita

A presença da escrita é marcada pela multiplicidade de funções. Ela surge orientada para o interior do projecto, enquanto instrumento de aprendizagem, e para o exterior, enquanto instrumento de acção ao serviço do projecto e enquanto produto que afirma o sujeito com o estatuto anteriormente referido, o de «criador» de produtos textuais.

As duas vertentes manifestam-se nas palavras e expressões activadas e nas funções expressas ao colocar-se em foco a escrita e devem ser consideradas para a construção da relação com a escrita.

Reflexão sobre os resultados

Ao longo do acompanhamento da Área de Projecto e por meio dos elementos recolhidos, encontrámos a presença da escrita em diversas dimensões. Na dimensão da relação com linguagem, o sujeito é chamado a reflectir e a decidir sobre as expressões linguísticas. O facto de o texto escrito se integrar num projecto comunicativo liga-o a uma vertente funcional, projecta-o para o momento em que estará diante do destinatário, o que desencadeia a procura de critérios baseados nesse momento.

Na comunidade de aprendizagem de que faz parte e em que desenvolve conjuntamente o projecto, o sujeito também não está só na construção do texto. A interacção com os companheiros e com o professor desencadeia a consideração de outras vias e origina o aprofundamento da reflexão para a procura ou confirmação da decisão.

A interacção com o professor focaliza-se na resolução de problemas num projecto que é partilhado pelo professor, pois participa na procura e descoberta de possibilidades. A resolução de problemas nesse percurso é vista em função das finalidades do projecto, não está em foco a verificação classificativa das propriedades do texto. A integração no projecto favorece a *avaliação compreensiva* (Veiga Simão, 2002), com base na resolução de problemas de construção do texto surgidos no percurso do projecto, em detrimento da *avaliação classificativa*, que geralmente encerra o percurso do texto com a classificação.

Entre os direitos reconhecidos na comunidade de aprendizagem que começa na turma, mas pode ser alargada, encontra-se o direito à participação. Esta pode ser concretizada por meio do texto escrito, o que significa que se reconhece o direito à criação textual. Este direito constitui a base do relacionamento com a linguagem que é afirmado perante os alunos, por meio dos textos dos que atingiram os estatutos de «autor», de «criador», de «escritor».

Na comunidade de aprendizagem, esse relacionamento pode ser activado para permitir a expressão de vivências e emoções e a descoberta e fruição do próprio jogo verbal. O estatuto activado e o produto criado servem de base à inter-relação na própria comunidade, cujo critério maior é possibilitar essa participação.

A presença da escrita na Área de Projecto revela as suas potencialidades em relação ao próprio desenvolvimento do processo e em relação aos outros, que são alvo dos objectivos do projecto. Na primeira vertente, a escrita é colocada ao serviço do sujeito para a criação, a pesquisa, a explicitação, a organização, o registo de informação. Na segunda vertente, o texto escrito integra-se num circuito comunicativo, é colocado ao serviço da acção do sujeito sobre os outros (e com os outros).

Esta última vertente de intervenção constitui um desafio para a acção dos alunos, para as mudanças que querem alcançar no mundo que os rodeia e que a escrita ajuda a alicerçar na reflexão e no relacionamento entre os sujeitos. Mas ela também constitui um desafio para o mundo que rodeia os alunos. Nos casos em que foram enviadas cartas para as câmaras municipais, juntas de freguesia e outras entidades, frequentemente elas ficaram sem resposta. Este facto é contraditório com a consolidação da educação que se quer obter. Num contexto em que a educação se quer cada vez mais participada e em que a escola está cada vez mais aberta ao que se passa no exterior e ao cruzamento de responsabilidades ou de esforços, é necessário consciencializar a comunidade envolvente do papel que pode desempenhar.

O acompanhamento de uma grande diversidade de projectos, como os que encontrámos nas turmas, leva-nos a colocar em relevo uma perspectiva de recontextualização, válida para todo o processo pedagógico e mais ainda para o desenvolvimento de projectos concretos. Dos elementos recolhidos neste estudo, emergem alguns vectores orientados para o ensino-aprendizagem, com vista a aproveitar as potencialidades da escrita na Área de Projecto e a integrar a escrita em projectos que proporcionem a descoberta das suas potencialidades.

Sintetizam-se, de seguida, alguns desses vectores fundados na inter-relação entre o desenvolvimento do projecto e a aprendizagem da escrita.

- *Alcance do projecto* – O alcance do projecto deve ser perspectivado segundo um percurso completo, ou seja, desde a concepção até à consecução, ligada ao confronto com as finalidades estabelecidas. Por um lado, a projecção para essas finalidades fornece critérios de decisão ao longo do processo, por outro, o confronto com elas integra o produto em contextos funcionais e realimenta a reflexão e avaliação. Assim, quando o texto escrito for objecto de divulgação, ela deve estar prevista desde cedo, pois influi nas próprias decisões.

O percurso completo criado na AP permite a activação das diversas dimensões da relação com a escrita: a relação com a linguagem e a interacção no processo, bem como a participação e intervenção com base no produto. Para além disso, o percurso de vivências possibilita a activação das vertentes emotivas e intuitivas que acompanham a concretização do projecto.

- *Denominação* – Um caso privilegiado para construir a relação com a língua e para dar relevo ao projecto é a sua denominação. As propriedades linguísticas, ao serem colocadas em relevo, activam uma rede de significações a que o projecto fica ligado na consciência do sujeito e reflectem-nas para o destinatário, ao captarem a sua atenção por meio da saliência ou relevo linguístico (Barbeiro, 1998). Embora presente nalguns dos projectos que acompanhámos, como ficou expresso anteriormente, o trabalho sobre a própria denominação pode ser aprofundado em muitos outros casos.
- *Escrita como instrumento para o projecto* – Se a escrita precisa de um quadro que lhe dê sentido, a AP precisa de instrumentos de concepção, de planificação, de explicitação, de registo, de avaliação, de participação e de intervenção que a escrita pode fornecer. A escrita pode ser integrada como instrumento ao serviço do desenvolvimento do projecto. A participação e a intervenção remetem para a construção de um texto específico, com um percurso comunicativo autónomo. As outras vertentes, concepção, planificação, explicitação, registo, e mesmo avaliação, colocam em foco o confronto, apoiado na linguagem, do sujeito com o projecto. Nestas vertentes, a elaboração escrita pode ser auxiliada com grelhas e parâmetros introdutórios, desencadeadores do próprio discurso.
- *Transformação do conhecimento* – A dimensão de pesquisa e recolha de informação, potenciada pelas novas tecnologias, encontra-se entre as que adquiriram maior relevo na AP. Normalmente, em relação às tarefas de escrita na situação habitual de ensino-aprendizagem, estas componentes (de planificação) são referidas entre as componentes do processo de escrita a que os alunos dedicam menos atenção e em relação às quais mostram mais dificuldades (Cabral, 1994; Carvalho, 1999; Barbeiro, 1999, 2003). Contudo, a escrita não está limitada à transposição da informação. O processo de criação de um novo documento é também o processo de transformação do conhecimento (Bereiter e Scardamalia, 1987) para se adequar a um novo contexto comunicativo no qual a informação surgirá e onde poderá receber novos contributos. A reescrita ou reelaboração da informação no âmbito do projecto, ou seja, a construção de um discurso próprio, revelou-se como uma das maiores dificuldades no nível de escolaridade acompanhado (2.º ciclo). Algumas estratégias como a passagem pela oralidade, antes da escrita do texto, ou a adopção de pontos de vista que obriguem à reescrita, para além das técnicas de resumo, poderão favorecer a capacidade de recriar o conhecimento num novo contexto.
- *Configuração formal* – O facto de o projecto permitir alcançar um produto e de o integrar num percurso comunicativo, enquanto produto final, faz com que o trabalho desenvolvido também incida sobre a configuração formal que ele assumirá. As tecnologias da informação disponibilizaram meios que alargaram as possibilidades formais em relação ao documento escrito. Essas possibilidades passaram a ser objecto de adopção, devendo também sê-lo de decisão, no âmbito do projecto. A tendência dos alunos é

incluir todos os recursos que são capazes de utilizar ou que os possam afirmar como detentores do domínio sobre a tecnologia. Critérios de legibilidade, de diferenciação entre elementos, da sua estruturação e hierarquização deverão também ser alvo de aprendizagem. As equipas multidisciplinares que frequentemente integram professores da área de expressões podem trazer um contributo para a decisão nesta área. Mas a exigência de competências neste domínio alargou-se bastante e atinge-nos a todos. Sendo um domínio aberto à dimensão estética, activa-se também uma componente intuitiva. Mesmo quando se age por procura, por experimentação, por confronto de soluções deve ter-se presente as finalidades que a configuração formal também serve e as relações que estabelece.

- *Vertente (meta)discursiva* – O projecto não se limita a mobilizar o discurso, quer como instrumento, quer como produto final. No percurso do seu desenvolvimento ele desencadeia vivências, sentimentos, emoções, cria objectos e ligações entre os sujeitos que podem tornar-se eles próprios objecto do discurso. A manifestação discursiva constitui um meio de consolidar essas vivências e as relações em que fazem intervir o sujeito. Essa manifestação pode ser procurada e incorporada no projecto, para além da avaliação, por meio da redacção de notícias ou relatos de experiências respeitantes ao projecto, a inserir no jornal da turma ou da escola, a divulgar junto de outras escolas, por intercâmbio entre turmas, ou junto da comunidade envolvente. A existência de equipas diversificadas de professores quanto às áreas de formação favorece o aprofundamento desta componente discursiva, pela diversidade de relações estabelecidas no discurso. Quando as vivências em causa mobilizam a linguagem e as relações que faculta, esta componente assume uma dimensão metadiscursiva, que não se limita, nem tem de se manifestar primordialmente pela descrição e análise da língua, mas que liga a linguagem e as suas características às emoções proporcionadas por essas vivências. A consciência das características da língua, que pode ser aprofundada nesse discurso, constitui um instrumento de explicitação e de procura de domínio da linguagem.

A presença da escrita na Área de Projecto possibilita a mobilização de competências ao serviço do Projecto e simultaneamente possibilita o desenvolvimento dessas competências, em contextos integradores. A consciência por parte dos professores das competências específicas mobilizáveis no projecto e a consciência das potencialidades deste para o seu aprofundamento poderão combater o que é referido como «os defeitos do projecto» (Tochon, 1995), designadamente o «facto de se negligenciar os conteúdos», ou a «lentidão da aprendizagem pela descoberta» (cf. Tochon, 1995:72). A presença da linguagem no projecto pode constituir um elemento catalisador dessa descoberta.

A consciencialização por parte dos actores do projecto, professores e alunos, das potencialidades que aqui se referiram, com base na nossa própria descoberta e reflexão em relação ao observado, permite desafiar o projecto e a escrita. Esse desafio, a ser constantemente reactualizado, permitirá introduzir essas potencialidades no contexto de construção do próprio projecto de aprendizagem.

Referências

- ABRANTES, Paulo (2001) – *Reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ABRANTES, Paulo (2002) – Trabalho de projecto na escola e no currículo. In Abrantes, P; Figueiredo, C.; Veiga Simão, A. M. – *Novas áreas curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- BARBEIRO, Luís (1998) — *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.
- BARBEIRO, Luís (2002) — O processo de escrita e relação com a linguagem. In MELLO, Cristina *et alii* (Coord.) — *Actas das II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- BARBEIRO, Luís (2003) — *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BARBEIRO, Luís F. (1999) — *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARREIROS, João Carlos (1996) — *A turma como grupo e sistema de interação: Uma abordagem sistémica da comunicação na turma*. Porto: Porto Editora.
- BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene (1987) — *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BYRNE, (1990) – *Teaching writing skills*. 2.^a ed. London: Longman.
- CABRAL, Manuela (1994) — Avaliação e escrita: um processo integrado. In FONSECA, Fernanda Irene (Org.) — *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora, 107-125.
- CARTEADO, Eugénio (2002) – Da área-escola à área de projecto: proximidades e diversidades. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Departamento da Educação Básica – *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de formadores e Investigadores*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- CARVALHO, José António Brandão (1999) — *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em educação e Psicologia.
- DEWEY, John (1897, 1964) – My pedagogic creed. *On education: selected writings*. The University of Chicago Press.
- DEWEY, John (1938, 1963) – *Experience and education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- ERIKSON, Frederick (1989) — Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In WITTROCK, Merlin (Org.) — *La investigación de la Enseñanza I*. Barcelona, Buenos Aires: México.
- FLOWER, Linda (1979) — Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*. 41, 19-37.
- FLOWER, Linda (1998) — *Problem-solving strategies for writing in college and community*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- GRABE, William; KAPLAN, Robert (1996) — *Theory and practice of writing*. London: Longman.
- MARQUES, M.^a Emília Ricardo (1995) — *Sociolingüística*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MENDONÇA, Marília (2002) – *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições ASA.
- NASCIMENTO, M.^a Fernanda; RIVENC, Paul; CRUZ, M.^a Luísa S. da (1987) — *Português Fundamental: Métodos e documentos*. Vol. II. Lisboa: INIC.
- TOCHON, François Victor (1995) — *A língua como projecto didáctico*. Porto: Porto Editora.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida (2002) – Perspectivas sobre as áreas transversais do currículo e relações com as áreas disciplinares. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Departamento da Educação Básica – *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de formadores e Investigadores*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- WILLIAMS, James D. (1998) — *Preparing to teach writing: research, theory, and practice*. 2.^a ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.