

CADERNOS DO LEIP

(leip) *Laboratório de Investigação
em Educação em Português*

Transversalidade IX: reflexões sobre a escrita

Dilma Tavares Luciano - Cristina Manuela Sá



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

CADERNOS DO LEIP

(leip) *Laboratório de Investigação
em Educação em Português*

Transversalidade IX: reflexões sobre a escrita

Dilma Tavares Luciano - Cristina Manuela Sá



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

Ficha Técnica

Título:

Transversalidade IX: reflexões sobre a escrita

Autores:

Dilma Tavares Luciano, Cristina Manuela Sá

Coleção: Cadernos do LEIP – Série Temas – nº 8

Design:

Ana Sena

Conceção Gráfica:

Joana Pereira

Edição:

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição – outubro de 2019

ISBN:

978-972-789-620-2

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.



FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



dep
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia



cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Índice

Introdução

Projetos e desenvolvimento de competências em escrita nos primeiros anos
Cristina Manuela Sá

1. Introdução

2. O que está implicado na expressão/produção escrita

3. Como abordar a escrita na sala de aula

4. O estudo

4.1. Metodologia de investigação

4.2. Propostas didáticas apresentadas nos textos reguladores

4.3. Propostas didáticas em projetos

4.3.1. Para o 1º Ciclo do Ensino Básico

4.3.2. Para a Educação Pré-Escolar

5. Conclusões

Bibliografia

Índice de quadros

Quadro 1 – Categorias de análise

Quadro 2 – Aspetos da escrita contemplados nas metas

curriculares/descriptores de desempenho (1º Ciclo do Ensino Básico)

Quadro 3 – Aspetos da escrita contemplados em projetos para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 4 – Aspetos da escrita contemplados em projetos para a Educação Pré-Escolar

Anexos

Anexo 1 – Divisão dos projetos de 1º Ciclo do Ensino Básico em atividades

Anexo 2 – Divisão dos projetos de Educação Pré-Escolar em atividades

**A noção de competências no ensino de língua materna:
uma nova ecologia da aprendizagem
Dilma Tavares Luciano**

1. Introdução

2. A Linguística e o ensino da língua materna: o diálogo possível

- 2.1. Escrever é um processo criativo da mente humana
- 2.2. Ensinar a escrever é engajar o aluno em um processo criativo
- 2.3. A noção de *competência* em ensino e aprendizagem
- 2.4. Competência comunicativa e modelos didáticos para o ensino da escrita

3. O estudo empírico

- 3.1. Instrumentos e sujeitos da pesquisa
- 3.2. Categorias de análise
- 3.3. Análise de dados
 - 3.3.1. Caracterização dos sujeitos
 - 3.3.2. Representações iniciais
 - 3.3.2.1. Sobre a sua formação
 - 3.3.2.2. Sobre as políticas públicas educacionais
 - 3.3.2.3. Sobre a escrita e o seu ensino e aprendizagem
 - 3.3.3. Desempenho em planificação
 - 3.3.3.1. Planificações da díade
 - 3.3.3.2. Planificações da Informante 2
 - 3.3.3.3. Planificações da Informante 1
 - 3.3.4. Representações finais sobre a escrita e o seu ensino e aprendizagem e cruzamento com as representações iniciais
 - 3.3.5. Cruzamento das representações com o desempenho em planificação

4. Algumas conclusões

Bibliografia

Índice de quadros

Quadro 1 – Competências-chave para transformações estratégicas em ensino e aprendizagem (Fonte: AGENDA 2030, UNESCO, 2015, p.10)

Quadro 2 – Dez novas competências para ensinar (Fonte: Perrenoud, 2000)

Quadro 3 – Categorias de análise dos dados sobre as representações recolhidos no questionário

Quadro 4 – Categorias de análise dos dados sobre as representação recolhidos na ficha e na reflexão escrita individual

Quadro 5 – Categorias de análise dos dados sobre o desempenho recolhidos na ficha e nas planificações

Quadro 6 – Razões da decisão pela formação para o ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 7 – Expectativas sobre a Prática Pedagógica Supervisionada e suas justificativas

Quadro 8 – Relação da Prática Pedagógica Supervisionada com outros componentes curriculares e suas justificativas

Quadro 9 – Vivências relevantes para frequentar a Prática Pedagógica Supervisionada e suas justificativas

Quadro 10 – Contributo da Prática Pedagógica Supervisionada para o futuro desempenho profissional e suas justificativas

Quadro 11 – Objetivos do *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*

Quadro 12 – Conhecimento dos documentos orientadores da Educação e sua influência na prática docente e suas justificativas

Quadro 13 – Termos relacionados com a escrita e sua ordenação

Quadro 14 – Justificativas para a ordenação de termos relativos à escrita

Quadro 15 – Justificativas para o trabalho com a produção textual no 1º ano de escolaridade

Quadro 16 – Conhecimentos/competências relacionados com a escrita trabalhados no 1º Ciclo do Ensino Básico e suas justificativas

Quadro 17 – Conhecimentos/competências relacionados com a escrita não trabalhados no 1º Ciclo do Ensino Básico e suas justificativas

Quadro 18 – Justificativas da relação entre o ensino da escrita e outros domínios do ensino e aprendizagem da língua materna

Quadro 19 – Dificuldades dos alunos na aprendizagem da escrita e suas causas

Quadro 20 – Estratégias para superação das dificuldades no ensino e aprendizagem da escrita a adotar pelos docentes e pelos discentes

Quadro 21 – Formação (não) recebida para o ensino da escrita

Quadro 22 – Caracterização da escrita no interior da proposta de atividade para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 23 – Operações essenciais da expressão/produção escrita (Fonte: Sá, 2018, p. 15)

Quadro 24 – Informação relativa ao trabalho sobre a comunicação escrita na 1ª planificação analisada

Quadro 25 – Informação relativa ao trabalho sobre a comunicação escrita na 2ª planificação analisada

Quadro 26 – Informação relativa ao trabalho sobre a comunicação escrita na 3ª planificação analisada

Quadro 27 – Informação relativa ao trabalho sobre a comunicação escrita na 4ª planificação analisada

Quadro 28 – Informação relativa ao trabalho sobre a comunicação escrita na 5ª planificação analisada

Quadro 29 – Informação relativa ao trabalho sobre a comunicação escrita na 6ª planificação analisada

Quadro 30 – Caracterização da escrita nas reflexões escritas individuais

Quadro 31 – Termos relacionados com a didática da escrita e suas justificativas (na ficha e nas reflexões escritas individuais)

Quadro 32 – Caracterização do ensino da escrita nas reflexões escritas individuais

Quadro 33 – Caracterização do contributo do módulo sobre a didática da escrita nas reflexões escritas individuais

Índice de figuras

Figura 1 – *Affordance* para expressão escrita

Figura 2 – Ensino da língua materna e protagonismo social (Fonte: Luciano, 2017, p. 29)

Figura 3 – Modelo de aprendizagem da escrita na sala de aula (baseado em Cambourne, 1988)

Figura 4 – Modelo de escrita de Flower e Hayes (1981)

Anexos

Anexo 1 – Questionário

Anexo 2 – Ficha

Anexo 3 – Roteiro para elaboração da reflexão escrita individual

Anexo 4 – Consentimento informado

Introdução

A publicação intitulada *Transversalidades IX: reflexões sobre o ensino da escrita* destina-se a divulgar o trabalho realizado durante o estágio de pós-doutoramento (pesquisa pós-doutoral no exterior – estágio sênior) de Dilma Tavares Luciano, Professora Adjunta 4 da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do Recife (Brasil), que decorreu entre julho de 2018 e junho de 2019.

Esse trabalho de investigação foi levado a cabo sob a nossa orientação científica no âmbito da Linha 1 do Projeto *Desenvolvimento de competências em língua do território: para uma educação em Português*, subordinada ao tema *Transversalidade e especificidade da língua portuguesa no currículo*, em curso no LEIP (Laboratório de Investigação em Educação em Português).¹

Recordamos que esta linha de investigação tem dois objetivos essenciais, para cuja concretização esta publicação dá o seu contributo: i) criar conhecimento relativo à natureza das competências transversais e específicas associadas à compreensão e produção escrita em língua materna; ii) definir estratégias didáticas capazes de promover o seu desenvolvimento em diferentes contextos educativos.

Esta publicação – integrada na Série “Temas” da Coleção “Cadernos do LEIP” – é antecedida por três outras, que serviram finalidades semelhantes:

- Uma publicada em 2015, sob o título *Transversalidade IV: Contributos do manual de Português*, em coautoria com Hérica Lima, resultado do trabalho desenvolvido no âmbito de um estágio de doutoramento (doutorado-sanduiche no exterior), subordinado ao tema *Livros didáticos de Português e formação inicial de professores*;
- Outra publicada em 2016, sob o título *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade* em coautoria com Ewerton Luna, resultado do trabalho desenvolvido no âmbito de um estágio de doutoramento (doutorado-sanduiche no exterior),

¹ O LEIP está inserido no Centro de Investigação *Didática e Tecnologia na Formação de Formadores* e sediado no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. É coordenado pela Professora Maria Helena Ançã e pela signatária deste texto.

subordinado ao tema *Reflexão sobre o tratamento didático da oralidade nos cursos de formação inicial do professor de Português*;

- Outra ainda publicada em 2019, sob o título *Transversalidade VIII: fonética, fonologia e ensino da língua portuguesa* destina-se a divulgar o trabalho realizado durante o estágio de pós-doutoramento (pesquisa pós-doutoral no exterior – estágio sênior) de Siane Gois Cavalcanti Rodrigues.

O título desta nova publicação chama a atenção para a importância de que se reveste o trabalho em torno da expressão/produção escrita no âmbito do ensino e aprendizagem da língua materna.

Aproveitamos para agradecer a todos os que tornaram possível a realização do estudo que deu origem a esta obra.

Projetos e desenvolvimento de competências em escrita nos primeiros anos

Cristina Manuela Sá

LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Universidade de Aveiro

1. Introdução

O desenvolvimento da expressão/produção escrita é um objetivo extremamente importante do 1º Ciclo do Ensino Básico (doravante 1º CEB) e até da Educação Pré-Escolar (doravante EPE), que deverá lançar as bases que fazem emergir comportamentos de lecto-escrita, a partir do convívio das crianças com esse tipo de atividades, promovido pelo jardim-de-infância em parceria com a família e a comunidade.

Esse objetivo é referido no programa e metas curriculares para o 1º CEB (Buescu *et al.*, 2015) e também nas *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva *et al.*, 2016) e nas metas de aprendizagem definidas para a EPE (Ministério da Educação, 2010).

Por conseguinte, neste texto, propomo-nos determinar de que forma a expressão/produção escrita é contemplada nos textos reguladores da EPE e do 1º CEB. Além disso – dado que, na qualidade de orientadora da Prática Pedagógica Supervisionada e do Seminário de Orientação Educacional de um mestrado profissionalizante (segundo ciclo de estudos de Bolonha), cujas atividades decorrem em contextos de EPE e 1º CEB e implicam a conceção, implementação e avaliação de um projeto de intervenção didática, temos procurado levar os estudantes a apostar no desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos,

iremos também apresentar e discutir os resultados da análise de alguns desses projetos de intervenção didática, onde pudemos encontrar exemplos de boas práticas neste domínio.

2. O que está implicado na expressão/produção escrita

Modelos de índole cognitiva que procuram descrever o processo de expressão/produção escrita (Reuter, 1996) consideram-no como dependente de três operações:

- A *planificação*, responsável pela conceção do texto, isto é,
 - Pela ativação, na memória, das informações pertinentes para a sua elaboração,
 - Pela sua organização, ou seja, pela sua ordenação e hierarquização,
 - Pela adequação do texto ao público a quem se destina;
- A *textualização* (também designada por *redação*), que corresponde à escrita propriamente dita, implicando a gestão de constrangimentos globais (relacionados com o tipo/género textual e a coerência e coesão do texto) e locais (ligados a aspetos geralmente muito considerados na avaliação da escrita como a ortografia ou a pontuação);
- A *revisão*, que pode e deve conduzir à reescrita e melhoria do texto e implica a sua releitura crítica pelo próprio ou por outrem.

É ainda de referir que estas operações são recursivas, logo não se sucedem desta forma, antes se entrelaçam entre si. De facto, quem não se lembra de mudar as linhas orientadoras do seu texto (o respetivo plano), no momento em que relê o que já escreveu, mesmo que ainda esteja longe de acabar, ou de alterar algo na sua redação por ter consultado o plano previamente elaborado (nem que seja só mentalmente) e constatado que se estava a afastar do pretendido, ou ainda de fazer mudanças profundas na sua organização ou “retocar” a ortografia e a pontuação ou aspetos gramaticais na releitura final antes de o dar por terminado?

Curiosamente, estudos relacionados com as representações de escritores sobre o processo de expressão/produção escrita (cf. Reuter, 1996), chamam a atenção para outros aspetos fundamentais, como

- O tempo da escrita, que pode ser relacionado com a planificação do texto (tempo de maturação, de documentação), com a sua redação (o tempo mais ou menos longo que se demora a escrever o texto), a sua revisão conducente a uma reescrita e – espera-se – a uma melhoria (o tempo de correção);
- A importância da leitura para a escrita, sobretudo quando é acompanhada por uma reflexão sobre a natureza e as características do texto em questão.

3. Como abordar a escrita na sala de aula

Antes de mais, é preciso criar tempo para a escrita, porque ninguém aprende a escrever sem escrever.

Também é necessário investir nos vários momentos da escrita – desde a planificação até à revisão/reescrita/melhoria – envolvendo neles o professor e os alunos.

E é indispensável compreender que a escrita implica conhecimento do mundo e reflexão, pois ninguém pode escrever sobre um tema de que não sabe nada ou em que nunca pensou.

Já há largos anos, Fernanda Irene Fonseca (1994) reconhecia que ensinar e aprender a escrever implica práticas de escrita sistematicamente programadas e orientadas para a aquisição e consolidação da capacidade de uso escrito da língua, que deverão assentar:

- Na análise e avaliação crítica de diferentes tipos/géneros textuais presentes na sociedade, desde os mais utilitários aos de uso mais formal;
- Na produção de textos escritos com várias funções, com vários objetivos, com diversos destinatários;
- Na prática da escrita recorrendo a diversas modalidades de trabalho (coletiva, em pequeno grupo, aos pares, individualmente);
- Na reescrita de textos e na sua melhoria;
- No treino de aspetos globais da escrita (como a organização sintática, semântica e pragmática do discurso) e também aspetos pontuais (como a ortografia e a pontuação);
- Na articulação entre o ensino da gramática e o ensino da escrita, levando os alunos a refletir sobre as funções textuais das categorias gramaticais;
- Na exploração das relações entre a leitura e a escrita, fazendo o leitor descobrir os truques do escrito e apropriar-se deles.

Outros autores (por exemplo, Temple *et al.*, 1993) chamam a atenção para várias etapas da produção de um texto:

- A preparação do texto, que consiste em pensar sobre o que se quer escrever e o que se pretende dizer (logo corresponde à planificação prevista pela psicologia cognitiva);
- A elaboração de um rascunho do texto, que corresponde à produção de uma ou mais versões provisórias do texto que se pretende escrever (logo envolve as operações de redação e revisão para reescrita e melhoria);
- A revisão do texto produzido, que implica
 - Adicionar ou eliminar palavras,

- Introduzir alterações em expressões e frases do texto produzido (para as tornar mais claras),
- Desenvolver o texto de modo diferente (modificando grandes partes deste ou mesmo a sua totalidade), podendo mesmo conduzir à elaboração de um novo rascunho do texto dependendo do nível das alterações feitas, rascunho esse que será necessário submeter a uma nova revisão.

Pela mesma altura, Odete Santos (1994) propõe algumas estratégias de ensino da escrita, que poderão contribuir para uma verdadeira aprendizagem e a que se pode recorrer em qualquer nível de escolaridade, do 1º CEB ao Ensino Superior (onde a expressão/produção escrita também “anda pelas ruas da amargura”, como costuma dizer a sabedoria popular). A autora recomenda:

- Atividades de *pré-escrita*,
 - Destinadas a ativar conhecimentos necessários à expressão/produção escrita, quer fazendo o sujeito evocá-los, quer ajudando-o a construí-los, através do recurso a estratégias como
 - A transmissão direta de informação sobre o tema a tratar feita pelo professor,
 - A pesquisa da informação necessária pelos alunos (sob a orientação do professor),
 - A interação na sala de aula, envolvendo o professor e os alunos (ou até outras pessoas por eles convidadas) e permitindo trocar conhecimentos e experiências sobre esse tema e construir esquemas de conteúdo,
 - Conduzindo à análise de variáveis da situação de escrita em questão como
 - A identidade do destinatário,
 - O objeto comunicativo do ato de escrita,
 - O *onde* e o *quando* da enunciação, que determinam o tipo de texto a produzir,
 - Implicando a elaboração de um plano-guia, que funcione como um fio condutor da redação do texto, responsável pela
 - Hierarquização de ideias,
 - Ordenação das partes constitutivas do texto,
 - Distribuição da informação pelos parágrafos previstos;
- Atividades de *escrita*,
 - Gerindo a elaboração global e local do texto,
 - Conduzindo à reflexão sobre as funções que as diferentes categorias gramaticais vão desempenhar no texto em construção;
- Atividades de *“pós-escrita”*

- Abrangendo não só aspetos puramente “técnicos” (ortográficos e sintáticos), mas também os aspetos mais complexos da elaboração do texto,
- Implicando momentos de
 - Detecção/levantamento das falhas do texto (a nível global ou local),
 - Diagnóstico das mesmas (isto é, análise das lacunas detetadas),
 - Determinação das estratégias de correção a adotar.

Tais recomendações levam-nos a considerar que a didática da escrita envolve estratégias com duas finalidades – diferentes, mas complementares – centradas:

- Na análise de diferentes tipos/géneros textuais;
- Na produção de textos escritos, incluindo
 - A preparação do texto,
 - A sua redação,
 - A sua revisão,
 - A sua reescrita e melhoria.

De seguida, vamos ver em que medida os textos reguladores para a EPE e o 1º CEB contemplam estes aspetos da expressão/produção escrita e de que forma projetos de intervenção didática implementados em contextos desta natureza pode contribuir para desenvolver competências neste domínio.

4. O estudo

4.1. Metodologia de investigação

Com base no enquadramento teórico acima apresentado, definimos categorias que nos permitiriam analisar não só os textos reguladores como também propostas inseridas nos projetos de intervenção didática que faziam parte do nosso *corpus*.

No Quadro 1, apresentamos essas categorias e a forma como se articulam:

Estratégias didáticas	
Centradas na análise de tipos/géneros textuais	
Centradas na produção de textos	Planificação
	Ativação de conhecimento prévio
	Análise da situação de comunicação
	Elaboração de um plano-guia
	Textualização
	Aspetos globais
	Aspetos locais
	Revisão
	Aspetos globais

Aspetos locais

Pelo próprio

Por outrem

Quadro 1 – Categorias de análise

Recorremos a uma metodologia qualitativa, envolvendo a análise documental (para recolher os dados nos documentos publicados pelo Ministério da Educação e também nas apresentações em PowerPoint elaboradas pelos estudantes para apresentar os seus projetos na defesa e nos respetivos relatórios de estágio) e a análise de conteúdo dos dados recolhidos.

4.2. Propostas didáticas apresentadas nos textos reguladores

Começaremos pela análise das indicações dadas pelo *Programa e metas curriculares de Português para o Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2015) para o 1º CEB.

No Quadro 2, apresentamos os resultados da análise das metas curriculares (em itálico) e descritores de desempenho para os quatro anos de escolaridade abrangidos por este ciclo¹:

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS CENTRADAS NA ANÁLISE DE TIPOS/GÉNEROS TEXTUAIS

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS CENTRADAS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

PLANIFICAÇÃO

Ativação de conhecimento prévio

LE2²

13. Elaborar e aprofundar conhecimentos.

1. Procurar informação sobre temas predeterminados através da consulta de livros da biblioteca.
2. Procurar informação na internet, a partir de palavras-chave fornecidas pelo professor ou em sítios selecionados por este, para preencher, com a informação pretendida, grelhas previamente elaboradas.

LE3

11. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.

1. Estabelecer uma lista de fontes pertinentes de informação relativas a um tema, através de pesquisas na biblioteca e pela internet.
2. Procurar informação na internet para preencher esquemas anteriormente elaborados ou para responder a questões elaboradas em grupo.
3. Expressar de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.

¹ Para não alongar desnecessariamente os quadros apresentados, suprimimos quaisquer referências repetidas.

² No código LE2, a sigla representa o domínio tal como é designado no programa – *Leitura e Escrita* – e o algarismo corresponde ao ano de escolaridade em questão – neste caso, o 2º ano.

LE4

12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.

1. Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos.
2. Preencher grelhas de registo, fornecidas pelo professor, tirar notas e identificar palavras-chave que permitam reconstituir a informação.

Análise da situação de comunicação

Elaboração de um plano-guia

LE2

17. Planificar a escrita de textos.

1. Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.

LE3

14. Planificar a escrita de textos.

1. Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.

LE4

15. Planificar a escrita de textos.

1. Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.

TEXTUALIZAÇÃO

Aspetos globais

LE1

15. Transcrever e escrever textos.

3. Legendar imagens.
4. Escrever textos de 3 a 4 frases (por exemplo, apresentando-se, caracterizando alguém ou referindo o essencial de um texto lido).

LE2

16. Transcrever e escrever textos.

4. Escrever textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando.
5. Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos *quem, quando, onde, o quê, como*.
- 18. Redigir corretamente.*
 1. Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal.
 2. Utilizar, com coerência, os tempos verbais.
 3. Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes.

LE3

15. Redigir corretamente.

3. Usar vocabulário adequado.
4. Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos.
- 16. Escrever textos narrativos.*
 1. Escrever pequenos textos, incluindo os elementos constituintes *quem, quando, onde, o quê, como*.
 2. Introduzir diálogos em textos narrativos.
- 17. Escrever textos expositivos/informativos.*
 1. Escrever pequenos textos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e a conclusão.
- 18. Escrever textos dialogais.*
 1. Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho.
- 19. Escrever textos diversos.*
 1. Escrever cartas e convites.

2. Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada.

LE4

16. *Redigir corretamente.*

3. Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.

4. Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.

5. Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos).

17. *Escrever textos narrativos.*

1. Escrever pequenos textos, integrando os elementos *quem, quando, onde, o quê, como* e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão.

2. Introduzir descrições na narrativa.

18. *Escrever textos expositivos/informativos.*

1. Escrever pequenos textos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão.

19. *Escrever textos dialogais.*

1. Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho, com encadeamento lógico.

20. *Escrever textos descritivos.*

1. Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais.

21. *Escrever textos diversos.*

1. Escrever cartas e convites.

2. Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada.

3. Escrever avisos. [opcional]

Aspetos locais

LE1

13. *Desenvolver o conhecimento da ortografia.*

1. Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado.

2. Escrever corretamente mais de metade de uma lista de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas.

3. Escrever corretamente cerca de 45 de uma lista de 60 palavras regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares, em situação de ditado.

4. Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram.

5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema.

6. Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente.

14. *Mobilizar o conhecimento da pontuação.*

1. Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final e ponto de interrogação.

15. *Transcrever e escrever textos.*

1. Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre as palavras.

2. Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado de um computador, um texto de 5 linhas apresentado em letra cursiva.

LE2

14. *Desenvolver o conhecimento da ortografia.*

5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos.

6. Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente, e mostrar que compreende a razão da grafia correta.

15. *Mobilizar o conhecimento da pontuação.*

1. Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações e coordenações.

16. Transcrever e escrever textos.

3. Escrever um pequeno texto, em situação de ditado, respeitando as regras posicionais e contextuais relativas à grafia de c/q; c/s/ss/ç/x; g/j; e m/n, em função da consoante seguinte.

18. Redigir corretamente.

4. Cuidar da apresentação final do texto.

LE3

12. Desenvolver o conhecimento da ortografia.

1. Indicar, para as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras).

2. Escrever corretamente no plural as formas verbais, os nomes terminados em -ão e os nomes e adjetivos terminados em consoante.

3. Escrever um texto, em situação de ditado, quase sem cometer erros.

13. Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.

1. Identificar e utilizar o hífen.

2. Identificar e utilizar o seguinte sinal auxiliar de escrita: aspas.

3. Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto de exclamação; dois pontos (introdução do discurso direto); travessão (no discurso direto).

4. Fazer a translineação de palavras no final das sílabas terminadas em vogal e em ditongo e na separação dos dígrafos rr e ss.

15. Redigir corretamente.

1. Utilizar uma caligrafia legível.

2. Respeitar as regras de ortografia.

LE4

13. Desenvolver o conhecimento da ortografia.

1. Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial atenção a homófonas mais comuns.

14. Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.

1. Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgula (deslocação de elementos na frase).

2. Utilizar os parênteses curvos.

3. Fazer a translineação de palavras em consoantes seguidas pertencentes a sílabas diferentes e em palavras com hífen.

16. Redigir corretamente.

1. Utilizar uma caligrafia legível.

2. Respeitar as regras de ortografia e de pontuação.

REVISÃO

Aspetos globais

LE3

20. Rever textos escritos.

1. Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas.

2. Verificar a adequação do vocabulário usado.

LE4

22. Rever textos escritos.

1. Verificar se o texto respeita o tema proposto.

2. Verificar se o texto obedece à categoria ou ao género indicados.

3. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.

4. Verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos; proceder às correções necessárias.

5. Verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias.

Aspetos locais	
LE3	20. Rever textos escritos.
	3. Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.
LE4	22. Rever textos escritos.
	6. Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.
Pelo próprio	

Por outrem	

Quadro 2 – Aspetos da escrita contemplados nas metas curriculares/descriptores de desempenho (1º Ciclo do Ensino Básico)

A sua leitura revela-nos que, no que diz respeito às *estratégias didáticas centradas na produção de textos*:

- A *planificação* só é contemplada a partir do 2º ano, tendo em conta a ativação de conhecimento prévio e a elaboração de um plano-guia para a redação do texto; mas nunca se chama a atenção para a necessidade de analisar os elementos da situação de escrita;
- A *textualização* é contemplada desde o 1º ano, o que pode dar ao aluno a ideia de que é possível escrever espontaneamente, sem um plano pré-estabelecido; são contemplados os aspetos globais e locais, com a ênfase a passar progressivamente dos segundos para os primeiros, à medida que se vai aproximando o fim do ciclo;
- A *revisão* só é contemplada nos dois últimos anos do ciclo, o que pode levar o aluno a vê-la como algo que não é essencial no processo de escrita; são valorizados, tanto os aspetos globais, como os locais; fica implícita a ideia de que deverá ser o próprio aluno a rever os respetivos textos, o que pode ter como consequência que o professor não sinta a necessidade de o apoiar nessa parte do processo.

Não há referências explícitas às *estratégias didáticas centradas na análise de tipos/géneros textuais*, o que é grave, porque pode fazer com que o professor se deixe levar pela ideia de que o aluno poderá escrever espontaneamente textos de tipos/géneros com os quais esteja habituado a conviver em contexto escolar ou extraescolar. No entanto, tendo em conta as indicações dadas relativamente à redação de textos de vários tipos/géneros, podemos considerar que – de forma implícita – se encoraja o professor a analisar a sua natureza e características com os alunos, antes de pedir que os produzam.

No que se refere à EPE, restringimo-nos às metas de aprendizagem (Ministério da Educação, 2010), que estão mais próximas do que se vai passar na sala. A sua análise revelou que não se concebe a possibilidade de se poder minimamente trabalhar a escrita com as crianças, na perspectiva adotada neste texto.

Como veremos, a partir da análise dos projetos de intervenção didática que orientámos, não é impossível fazê-lo.

4.3. Propostas didáticas em projetos

4.3.1. Para o 1º Ciclo do Ensino Básico

No Quadro 3, apresentamos os resultados da análise das atividades propostas nos projetos implementados em contextos de 1º CEB³, tendo em conta as categorias previamente definidas⁴:

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS CENTRADAS NA ANÁLISE DE TIPOS/GÊNEROS TEXTUAIS

Proj1

A1⁵

Breve análise do envelope de uma carta: remetente e destinatário

Breve análise da estrutura da carta: data e local, fórmulas de saudação (ao destinatário), corpo da carta (assunto), fórmulas de despedida e assinatura

A5

Revisão da estrutura da carta usando o cartaz existente na sala e a carta apresentada na aula anterior

A7

Exploração de um cartaz alusivo ao preenchimento de um envelope: identificação dos elementos principais: remetente, destinatário e selo

Proj2

A11

Visionamento de um vídeo relativo a uma lenda e exploração da mesma

A12

Elaboração de uma definição de lenda (feita individualmente, por escrito)

A13

Diálogo com os alunos sobre a mensagem subjacente à lenda explorada – atividade de “leitura” de imagens

Identificação da moral da lenda (feita individualmente e por escrito)

A15

Revisão das características do texto dramático

³ Proj1 – Ferreira, 2013; Proj2 – Soares, 2013; Proj3 – Duarte, 2013; Proj4 – D. Ferreira, 2014; Proj5 – J. Ferreira; Proj6 – Lopes, 2015; Proj7 – Cruz, 2016; Proj8 – Ferreira, 2018; Proj9 – Marcelino, 2018. Ver também: Sá, 2013, 2014, 2017, 2019.

⁴ No Anexo 1, apresentamos a divisão destes projetos em atividades.

⁵ Cada atividade é designada pela letra A e por um algarismo, que corresponde à sua sequência na globalidade das identificadas em todos os projetos analisados.

Proj4

A22

Exploração de uma fábula (*A pomba e a formiga*):

- Pesquisa do significado das palavras desconhecidas no dicionário
- Diálogo sobre as ideias principais do texto e a estrutura do texto

A23

Visionamento de uma cena de uma peça de teatro

Diálogo com os alunos sobre a cena

A24

Leitura silenciosa de um texto dramático (*A aranha cartomante*, de Walmir Ayala)

Análise do texto

Leitura dramatizada do texto

Diálogo com os alunos sobre as características do texto dramático e comparação com o texto narrativo

Elaboração coletiva de um cartaz sobre a estrutura do texto dramático

Proj5

A31

Leitura silenciosa de um poema

Leitura em voz alta pela professora

Diálogo com os alunos sobre o tipo e o tema do texto

A33

Exploração de um caligrama:

- Leitura silenciosa
- Leitura em voz alta
- Leitura em voz alta feita pela professora
- Diálogo sobre o conceito de caligrama

A35

Exploração da letra de uma canção

- Audição da canção
- Projeção da letra, leitura silenciosa, cópia da letra para o caderno e leitura em voz alta feita pela professora.
- Diálogo sobre a canção e as rimas
- Análise das rimas da letra da canção (estrofe a estrofe)
- Diálogo sobre a versificação (sílabas métricas e tipos de estrofe)

Proj6

A37

Visualização de uma cena de uma peça de teatro

Diálogo sobre a cena visionada

A38

Leitura silenciosa de uma cena de uma peça de teatro

Diálogo com os alunos sobre as características do texto dramático

Elaboração coletiva de um cartaz sobre a estrutura do texto dramático

Proj7

A43

Exploração da letra de uma canção através de um diálogo com os alunos

A45

Exploração de uma canção sobre o Natal

Abordagem de algumas noções de versificação

Proj8

A48

Exploração de um trava-línguas

- Diálogo sobre este gênero textual
- Leitura silenciosa (todos os alunos) e em voz alta (alguns alunos)
- Diálogo sobre

As dificuldades sentidas na leitura do texto

As correspondências grafema-fonema presentes no trava-línguas --> representação de [R] por <r> (em *rato* e *Roberto*) e <rr> (em *garrafa*)

A49

Exploração de vários trava-línguas relativos a diferentes “casos de leitura”:

- Leitura dos trava-línguas
- Diálogo sobre as dificuldades sentidas na sua leitura
- Produção de listas de palavras sobre os “casos de leitura” em estudo

A51

Exploração de trava-línguas que os alunos tinham pesquisado em casa

Proj9

A55

Exploração de um conto (*O rei vai nu*, de Hans Christian Andersen):

- Apresentação de uma dramatização do conto recorrendo a fantoches (feita pelas professoras estagiárias)
- Reconto da narrativa (feito por um aluno ajudado pelos colegas)
- Leitura silenciosa
- Diálogo sobre a *estrutura da narrativa* a partir do conto explorado (trabalho coletivo)
- Elaboração de um cartaz alusivo à *estrutura da narrativa* (trabalho coletivo)

A56

Reflexão sobre o texto dramático:

- Visionamento de um vídeo sobre a dramatização feita na aula anterior
- Diálogo sobre a *relação entre as estruturas do texto narrativo e do texto dramático*
- Elaboração de um cartaz sobre a *estrutura do texto dramático*
- Diálogo sobre a *relação entre o texto dramático e o texto teatral*
- Elaboração de um cartaz sobre esse tema

Exploração de um conto (*O guardador de porcos*, de Hans Christian Andersen):

- Leitura silenciosa
- Reconto da narrativa (feito por um aluno ajudado pelos colegas)
- Diálogo sobre a estrutura da narrativa a partir do conto explorado (trabalho coletivo)

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS CENTRADAS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

PLANIFICAÇÃO

Ativação de conhecimento prévio

Proj1

A2

Exploração do assunto da carta (em grande grupo):

- Identificação das ideias principais do documento (diálogo)
- Preenchimento de um quadro-síntese

A3

Realização de desenhos:

- Como imaginam o mundo em 2030 (segundo a carta explorada)
- O que vão fazer para evitar que o mundo sofra devido à escassez de água

A4

Síntese das ideias discutidas na sessão anterior (consequências da falta de água no planeta) em diálogo com os alunos

Análise da situação de comunicação

Elaboração de um plano-guia

Proj4

A25

Planificação de um texto dramático a escrever subordinado ao tema *Um caçador piedoso*

Proj6

A39

Produção escrita de um texto dramático (em grupo):

- Planificação

Proj8

A50

“Chuva de palavras”:

- Organização dos alunos em grupos
- Atribuição de um “caso de leitura” a cada grupo
- Registo escrito da lista de palavras relativas a esse “caso de leitura” encontradas pelo grupo

Proj9

A58

- Divisão do conto em partes (trabalho coletivo)

A59

- Planificação da transformação do conto em texto dramático (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída)

TEXTUALIZAÇÃO

Aspetos globais

Proj1

A6

Redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no texto explorado

A8

Preenchimento do envelope para a carta redigida na sessão anterior

Elaboração do selo

A10

Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola:

- Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças
- Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes
- Elaboração dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos

Proj2

A14

Elaboração de um texto narrativo relativo a um exemplo de solidariedade, real ou fictício

A16

Adaptação de um dos textos narrativos produzidos pelos alunos na sessão anterior a texto dramático (trabalho coletivo)

Proj3

A17

Escrita de uma narrativa sobre a “Solidariedade” (trabalho de grupo)

A21

Escrita de um texto narrativo alusivo ao Natal (trabalho individual)

Proj4

A26

Redação do texto dramático seguindo a planificação elaborada

Proj5

A32

Escrita individual de um poema alusivo ao olfato

A34

Escrita de um caligrama sobre a visão

A36

Escrita de um poema com palavras que rimassem com o seu nome ou o de alguém conhecido (trabalho individual)

Proj6

A40

Produção escrita de um texto dramático (em grupo):

- Redação

Proj7

A44

Escrita de letras alternativas para a canção explorada na sessão anterior

A46

Escrita de novas estrofes para a canção de Natal explorada, seguindo o seu modelo (trabalho de pares)

Proj8

A52

Produção de trava-línguas (pelos alunos):

- Reconstituição dos grupos da segunda sessão

- Escrita de trava-línguas a partir da lista de palavras que cada grupo tinha constituído para ilustrar o “caso de leitura” que lhe tinha sido atribuído

Proj9

A61

Redação do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída)

Aspetos locais

Proj1

A6

Redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no texto explorado

A10

Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola:

- Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças

- Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes

- Elaboração dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos

A16

Adaptação de um dos textos narrativos produzidos pelos alunos na sessão anterior a texto dramático (trabalho coletivo)

Proj2

A14

Elaboração de um texto narrativo relativo a um exemplo de solidariedade, real ou fictício

A16

Adaptação de um dos textos narrativos produzidos pelos alunos na sessão anterior a texto dramático (trabalho coletivo)

Proj3

A17

Escrita de uma narrativa sobre a “Solidariedade” (trabalho de grupo)

A21

Escrita de um texto narrativo alusivo ao Natal (trabalho individual)

Proj4

A26

Redação do texto dramático seguindo a planificação elaborada

Proj5

A32

Escrita individual de um poema alusivo ao olfato

A34

Escrita de um caligrama sobre a visão

A36

Escrita de um poema com palavras que rimassem com o seu nome ou o de alguém conhecido (trabalho individual)

Proj6

A40

Produção escrita de um texto dramático (em grupo):

- Redação

Proj7

A44

Escrita de letras alternativas para a canção explorada na sessão anterior

A46

Escrita de novas estrofes para a canção de Natal explorada, seguindo o seu modelo (trabalho de pares)

Proj8

A52

Produção de trava-línguas (pelos alunos):

- Reconstituição dos grupos da segunda sessão
- Escrita de trava-línguas a partir da lista de palavras que cada grupo tinha constituído para ilustrar o “caso de leitura” que lhe tinha sido atribuído

Proj9

A61

Redação do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída)

REVISÃO

Aspetos globais

Proj1

A9

Atividade de reescrita:

- Leitura silenciosa das cartas produzidas pelos alunos
- Revisão da carta através de uma grelha para o efeito
- Pesquisa, no dicionário, do significado de algumas palavras assinaladas nas suas cartas pela professora, de forma a corrigir erros ortográficos
- Reescrita da sua carta

A10

Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola:

- Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças

- Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes
- Elaboração dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos

Proj3

A18

Preenchimento de uma lista de verificação relativa à estrutura da narrativa, ao uso da pontuação e à ortografia

A19

Troca de textos e respetiva revisão

A20

Reescrita e melhoria

Proj4

A27

Revisão do texto elaborado (pelo autor)

A28

Apresentação da lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos

A29

Análise – em grupo – de um texto escrito por um outro grupo, recorrendo à lista de verificação dada, assinalando as falhas e sugerindo correções

A30

Análise – em grupo – das falhas e correções apontadas por outro grupo

Reescrita e melhoria do texto

Produção escrita de um texto dramático (em grupo):

- Revisão dos textos (realizada por outro grupo)

Proj7

A47

Apresentação das novas quadras à turma

Avaliação (pela atribuição de uma estrela – até cinco – por cada parâmetro respeitado)

Proj8

A53

Exploração dos trava-línguas produzidos pelos alunos:

- Apresentação dos trava-línguas escritos pelos grupos
- Sua apreciação crítica tendo em conta certos parâmetros

Obedece às características do género?

Existe repetição de sons?

Está adequado ao “caso de leitura” atribuído ao grupo

Proj9

A60

Atividade de revisão:

- Apresentação e discussão do trabalho feito pelos grupos na aula anterior (trabalho coletivo)
- Reformulação da planificação feita

A62

Atividade de revisão:

- Projeção do texto coletivo no quadro e sua análise crítica
- Reescrita e melhoria do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída a partir das notas tomadas durante a etapa anterior da aula)

Aspetos locais

Proj1

A9

Atividade de reescrita:

- Leitura silenciosa das cartas produzidas pelos alunos
- Revisão da carta através de uma grelha para o efeito
- Pesquisa, no dicionário, do significado de algumas palavras assinaladas nas suas cartas pela professora, de forma a corrigir erros ortográficos
- Reescrita da sua carta

A10

Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola:

- Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças
- Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes
- Elaboração dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos

Proj3

A18

Preenchimento de uma lista de verificação relativa à estrutura da narrativa, ao uso da pontuação e à ortografia

A19

Troca de textos e respetiva revisão

A20

Reescrita e melhoria

Proj4

A27

Revisão do texto elaborado (pelo autor)

A28

Apresentação da lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos

A29

Análise – em grupo – de um texto escrito por um outro grupo, recorrendo à lista de verificação dada, assinalando as falhas e sugerindo correções

A30

Análise – em grupo – das falhas e correções apontadas por outro grupo

Reescrita e melhoria do texto

Produção escrita de um texto dramático (em grupo):

- Revisão dos textos (realizada por outro grupo)

Proj7

A47

Apresentação das novas quadras à turma

Avaliação (pela atribuição de uma estrela – até cinco – por cada parâmetro respeitado)

Proj8

A53

Exploração dos trava-línguas produzidos pelos alunos:

- Apresentação dos trava-línguas escritos pelos grupos
- Sua apreciação crítica tendo em conta certos parâmetros

Obedece às características do género?

Existe repetição de sons?

Está adequado ao “caso de leitura” atribuído ao grupo

Proj9

A62

Atividade de revisão:

- Projeção do texto coletivo no quadro e sua análise crítica
- Reescrita e melhoria do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída a partir das notas tomadas durante a etapa anterior da aula)

Pelo próprio

Proj1

A9

Atividade de reescrita:

- Leitura silenciosa das cartas produzidas pelos alunos
- Revisão da carta através de uma grelha para o efeito
- Pesquisa, no dicionário, do significado de algumas palavras assinaladas nas suas cartas pela professora, de forma a corrigir erros ortográficos
- Reescrita da sua carta

Proj3

A18

Preenchimento de uma lista de verificação relativa à estrutura da narrativa, ao uso da pontuação e à ortografia

A20

Reescrita e melhoria

Proj4

A27

Revisão do texto elaborado (pelo autor)

A28

Apresentação da lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos

A30

Análise – em grupo – das falhas e correções apontadas por outro grupo

Reescrita e melhoria do texto

Proj6

A42

Produção escrita de um texto dramático (em grupo):

- Reescrita e melhoria pelo grupo autor

Proj8

A54

Reescrita dos trava-línguas

Proj9

A62

Atividade de revisão:

- Projeção do texto coletivo no quadro e sua análise crítica
- Reescrita e melhoria do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída a partir das notas tomadas durante a etapa anterior da aula)

Por outrem

Proj1

A10

Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola:

- Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças

- Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes
- Elaboração dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos

Proj3

A19

Troca de textos e respetiva revisão

Proj4

A28

Apresentação da lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos

A29

Análise – em grupo – de um texto escrito por um outro grupo, recorrendo à lista de verificação dada, assinalando as falhas e sugerindo correções

Produção escrita de um texto dramático (em grupo):

- Revisão dos textos (realizada por outro grupo)

Proj7

A47

Apresentação das novas quadras à turma

Avaliação (pela atribuição de uma estrela – até cinco – por cada parâmetro respeitado)

Proj8

A53

Exploração dos trava-línguas produzidos pelos alunos:

- Apresentação dos trava-línguas escritos pelos grupos
- Sua apreciação crítica tendo em conta certos parâmetros

Obedece às características do género?

Existe repetição de sons?

Está adequado ao “caso de leitura” atribuído ao grupo?

Quadro 3 – Aspetos da escrita contemplados em projetos para o 1º Ciclo do Ensino Básico

A sua leitura revela-nos que, no que diz respeito às *estratégias didáticas centradas na produção de textos*:

- *A planificação*
 - Associada à *ativação de conhecimentos* só é contemplada num dos projetos analisados (Proj1), que articulava o ensino e aprendizagem da LP com o ensino das ciências; tal acontece também – de forma implícita – no Proj5, que articulava a exploração de textos poéticos com a abordagem dos cinco sentidos, sendo uma parte de cada uma das sessões consagrada ao estudo de um sentido, que seria depois o tema do(s) texto(s) poético(s) explorado(s) ou produzido(s),
 - Associada à *elaboração de um plano-guia* é explorada em quatro dos nove projetos analisados,
 - Associada à *análise da situação de comunicação* não é contemplada por nenhum projeto; pensamos que tal deriva de os textos produzidos não

terem sido concebido a pensar em destinatários externos à turma em questão⁶;

- A *textualização* – tanto associada a *aspetos globais*, como a *aspetos locais* – foi contemplada em todos os projetos analisados;
- A *revisão*
 - Associada a *aspetos globais* e *aspetos locais* do texto – foi contemplada em seis dos nove projetos analisados; é de referir que duas das exceções – Proj2 e Proj5 – correspondem a projetos que foram desenvolvidos em paralelo com outros que contemplaram esses aspetos – Proj3 e Proj4 respetivamente;
 - Feita *pelo próprio* ou *por outrem* foi contemplada nos mesmos projetos.

No que se refere às *estratégias didáticas centradas na produção de textos*, o quadro permite-nos constatar que todos os projetos à exceção de um (o Proj3, focado no desenvolvimento da competência ortográfica) dedicaram algum tempo à análise de vários tipos/géneros textuais a partir de atividades de exploração dos textos na vertente de compreensão com base no diálogo entre o professor e os alunos, o revela que a expressão/produção escrita está em constante interação com a leitura⁷ e também com a oralidade.

4.3.2. Para a Educação Pré-Escolar

No Quadro 4, apresentamos os resultados da análise das atividades propostas nos projetos implementados em contextos de EPE⁸, tendo em conta as categorias previamente definidas⁹:

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS CENTRADAS NA ANÁLISE DE TIPOS/GÉNEROS TEXTUAIS

Proj10

A63

Exploração de um álbum infantojuvenil (*A entrevista ao dragão*)

- Dramatização usando fantoches
- Diálogo sobre a entrevista
- Apresentação de uma entrevista oral às crianças

⁶ Constitui exceção a A10 – incluída no Proj1 – que, no entanto, nem contemplou a planificação.

⁷ A própria revisão do texto escrito depende dela.

⁸ Proj10 – Cravo, 2015; Proj11 – Domingues, 2016; Proj12 – Mano, 2018. Ver também: Sá, 2013, 2014, 2017, 2019.

⁹ No Anexo 2, apresentamos a divisão destes projetos em atividades.

Proj11

A69

Interpretação de uma cantiga de roda (*Atirei o pau ao gato*)

- Apresentação da letra da cantiga (registada por escrito numa cartolina)
- Diálogo sobre os elementos da narrativa subjacente à cantiga de roda (nomeadamente personagens e ação)
- Jogo a partir da cantiga de roda (em equipa)
 - Identificação de sílabas redobradas em palavras da letra da cantiga

Proj12

A75

Exploração de adivinhas:

- Apresentação de uma adivinha
- Diálogo entre as crianças acerca
 - Da resposta e respetiva justificação
 - Da forma de construção da adivinha
 - De estratégias para a sua decifração
 - Do tipo de inferência explorado

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS CENTRADAS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

PLANIFICAÇÃO

Ativação de conhecimento prévio

Proj10

A64

Construção de uma entrevista:

- Seleção do entrevistado
- Elaboração do perfil do entrevistado (desportista → futebolista)

Proj11

A69

Interpretação de uma cantiga de roda (*Atirei o pau ao gato*)

- Apresentação da letra da cantiga (registada por escrito numa cartolina)
- Diálogo sobre os elementos da narrativa subjacente à cantiga de roda (nomeadamente personagens e ação)
- Jogo a partir da cantiga de roda (em equipa)
 - Identificação de sílabas redobradas em palavras da letra da cantiga

A72

Síntese das sessões anteriores

- Interpretação das cantigas de roda aprendidas e das que tinham sido elaboradas pelas crianças na terceira sessão
- Diálogo sobre as cantigas de roda exploradas

Análise da situação de comunicação

Elaboração de um plano-guia

Proj10

A65

Construção de uma entrevista:

- Listagem dos tópicos a abordar na entrevista

Proj11

A73

Elaboração de uma cantiga de roda

- Escolha do tema (o Natal)

- Elaboração de uma lista de palavras relacionadas com esse tema (escritas pelas crianças)
- Identificação das palavras que rimavam entre si

Proj12

A76

Produção de adivinhas pelas crianças:

- Organização de grupos
- Seleção de um tipo de adivinha por grupo (tendo em conta o tipo de inferência)

TEXTUALIZAÇÃO

Aspetos globais

Proj10

A66

Construção de uma entrevista:

- Formulação das perguntas (apresentadas oralmente pelas crianças e registadas por escrito pela educadora)
- Distribuição das perguntas pelas crianças
- Transcrição dos enunciados das respetivas perguntas por cada criança

A67

Realização da entrevista:

- Apresentação do entrevistado às crianças
- Formulação oral das perguntas (pelas crianças)
- Obtenção de respostas

[Gravação da entrevista em vídeo]

A68

Registo escrito da entrevista (numa cartolina):

- Identificação de tópicos de organização da informação recolhida
- Informação recolhida para cada tópico
- Registo escrito das respostas a cada uma das perguntas (feito pelas crianças com o apoio da educadora)

Proj11

A70

Elaboração de novas letras para a cantiga “Atirei o pau ao gato”, redobrando sílabas no fim de algumas palavras

A74

Elaboração de uma cantiga de roda

- Registo escrito da letra da cantiga de roda inventada pelas crianças

Proj12

A77

Produção de adivinhas pelas crianças:

- Criação de várias adivinhas daquele tipo e ilustração das respostas

Aspetos locais

Proj10

A66

Construção de uma entrevista:

- Formulação das perguntas (apresentadas oralmente pelas crianças e registadas por escrito pela educadora)
- Distribuição das perguntas pelas crianças
- Transcrição dos enunciados das respetivas perguntas por cada criança

A67

Realização da entrevista:

- Apresentação do entrevistado às crianças

- Formulação oral das perguntas (pelas crianças)
- Obtenção de respostas

[Gravação da entrevista em vídeo]

A68

Registo escrito da entrevista (numa cartolina):

- Identificação de tópicos de organização da informação recolhida
- Informação recolhida para cada tópico
- Registo escrito das respostas a cada uma das perguntas (feito pelas crianças com o apoio da educadora)

Proj11

A70

Elaboração de novas letras para a cantiga “Atirei o pau ao gato”, redobrando sílabas no fim de algumas palavras

A74

Elaboração de uma cantiga de roda

- Registo escrito da letra da cantiga de roda inventada pelas crianças

Proj12

A77

Produção de adivinhas pelas crianças:

- Criação de várias adivinhas daquele tipo e ilustração das respostas

REVISÃO

Aspetos globais

Proj10

A66

Construção de uma entrevista:

- Formulação das perguntas (apresentadas oralmente pelas crianças e registadas por escrito pela educadora)
- Distribuição das perguntas pelas crianças
- Transcrição dos enunciados das respetivas perguntas por cada criança

A68

Registo escrito da entrevista (numa cartolina):

- Identificação de tópicos de organização da informação recolhida
- Informação recolhida para cada tópico
- Registo escrito das respostas a cada uma das perguntas (feito pelas crianças com o apoio da educadora)

Proj11

A71

Apresentação das mesmas às restantes crianças e aos adultos da sala

A74

Elaboração de uma cantiga de roda

- Registo escrito da letra da cantiga de roda inventada pelas crianças

Proj12

A78

Exploração das adivinhas construídas pelas crianças:

- Cada grupo apresentava oralmente as suas adivinhas
 - Os restantes grupos davam respostas
 - O grupo em questão validava as respostas dadas, mostrando as imagens
- [Era necessário identificar o tipo de inferência que cada adivinha implicava]

Aspetos locais

Proj10

A66

Construção de uma entrevista:

- Formulação das perguntas (apresentadas oralmente pelas crianças e registadas por escrito pela educadora)
- Distribuição das perguntas pelas crianças
- Transcrição dos enunciados das respetivas perguntas por cada criança

A68

Registo escrito da entrevista (numa cartolina):

- Identificação de tópicos de organização da informação recolhida
- Informação recolhida para cada tópico
- Registo escrito das respostas a cada uma das perguntas (feito pelas crianças com o apoio da educadora)

Proj11

A71

Apresentação das mesmas às restantes crianças e aos adultos da sala

A74

Elaboração de uma cantiga de roda

- Registo escrito da letra da cantiga de roda inventada pelas crianças

Proj12

A78

Exploração das adivinhas construídas pelas crianças:

- Cada grupo apresentava oralmente as suas adivinhas
 - Os restantes grupos davam respostas
 - O grupo em questão validava as respostas dadas, mostrando as imagens
- [Era necessário identificar o tipo de inferência que cada adivinha implicava]

Pelo próprio

Proj10

A66

Construção de uma entrevista:

- Formulação das perguntas (apresentadas oralmente pelas crianças e registadas por escrito pela educadora)
- Distribuição das perguntas pelas crianças
- Transcrição dos enunciados das respetivas perguntas por cada criança

A68

Registo escrito da entrevista (numa cartolina):

- Identificação de tópicos de organização da informação recolhida
- Informação recolhida para cada tópico
- Registo escrito das respostas a cada uma das perguntas (feito pelas crianças com o apoio da educadora)

Proj11

A74

Elaboração de uma cantiga de roda

- Registo escrito da letra da cantiga de roda inventada pelas crianças

Por outrem

Proj11

A71

Apresentação das mesmas às restantes crianças e aos adultos da sala

A78

Exploração das adivinhas construídas pelas crianças:

- Cada grupo apresentava oralmente as suas adivinhas
 - Os restantes grupos davam respostas
 - O grupo em questão validava as respostas dadas, mostrando as imagens
- [Era necessário identificar o tipo de inferência que cada adivinha implicava]

Quadro 4 – Aspetos da escrita contemplados em projetos para a Educação Pré-Escolar

A sua leitura revela-nos que, no que diz respeito às *estratégias didáticas centradas na produção de textos*:

- *A planificação*
 - Associada à *ativação de conhecimentos* é contemplada nos três projetos analisados, talvez por as educadoras estagiárias que os desenvolveram recearem que as crianças não tivessem conhecimentos sobre o tema a abordar, dada a sua tenra idade e experiência de vida;
 - Associada à *elaboração de um plano-guia* também é contemplada nos três projetos analisados, embora de forma um tanto vaga,
 - Associada à *análise da situação de comunicação* não é contemplada por nenhum projeto; pensamos que tal deriva de os textos produzidos não terem sido concebido a pensar em destinatários externos à turma em questão¹⁰;
- *A textualização* – tanto associada a *aspetos globais*, como a *aspetos locais* – foi contemplada em todos os projetos analisados;
- *A revisão*
 - Associada a *aspetos globais* e *aspetos locais* do texto – foi contemplada nos três projetos analisados, embora o Proj10 a abordasse de uma forma mais aprofundada que os outros dois, até porque só envolveu as crianças mais velhas da sala;
 - Feita *pelo próprio* (neste caso, o grupo de crianças que elaborou a entrevista) foi contemplada pelo Proj10 e pelo Proj11 e feita *por outrem* foi contemplada também pelo Proj11 e ainda pelo Proj12.

No que se refere às *estratégias didáticas centradas na produção de textos*, o quadro permite-nos constatar que todos os projetos dedicaram algum tempo à análise de vários tipos/géneros textuais a partir de atividades de exploração dos textos na vertente de compreensão com base no diálogo entre a educadora e as crianças, o revela

¹⁰ Constitui exceção a A10 – incluída no Proj1 – que, no entanto, nem contemplou a planificação.

que a expressão/produção escrita está em constante interação com a leitura¹¹ e também com a oralidade.

5. Conclusões

O que podemos concluir da análise de todos estes dados?

Em primeiro lugar, que os projetos desenvolvidos em contextos de 1º CEB geralmente respeitaram as indicações dadas pelo programa.

No que dizia respeito às *estratégias didáticas centradas na produção de textos*:

- A *planificação* do texto, com base na *elaboração de um plano-guia* para a sua redação, foi contemplada mais ou menos em metade dos projetos; a *ativação de conhecimento prévio* só foi usada por um projeto na planificação de um dos textos a produzir; tal como acontecia com o programa, em nenhum deles se teve em atenção a necessidade de analisar os elementos da situação de escrita; pensamos que, para que isto aconteça, será necessário que os professores envolvam os alunos (e os educadores, as crianças a frequentar a EPE) em situações de expressão/produção escrita mais autênticas;
- Todos tiveram em conta os *aspetos globais* e os *aspetos locais* da *textualização*, o que vai focando a atenção dos alunos na totalidade da situação de expressão/produção escrita, em vez de se perder em aspetos pontuais;
- A maioria contemplou a *revisão*, tendo em conta os *aspetos globais* e os *aspetos locais* – o que reforça uma perceção holística da situação de expressão/produção escrita – e a necessidade de esta ser feita *pelo próprio* – o que pode levar o aluno a vê-la como algo que é essencial para o processo de escrita.

Por outro lado, constatámos que alguns projetos passaram além das indicações dadas pelos documentos orientadores:

- No que diz respeito às *estratégias didáticas centradas na produção de textos*, os que contemplaram a *revisão* feita *pelo próprio* também adotaram a *revisão* feita *por outrem* (que os programas ignoram);
- Embora o programa ignore as *estratégias didáticas centradas na análise de tipos/gêneros textuais*, todos os projetos (à exceção de um focado na ortografia) as tiveram em conta, analisando a natureza e características dos tipos/gêneros textuais em questão, antes de se passar à escrita dos textos.

¹¹ Neste caso, feita em voz alta pela educadora.

Os projetos implementados em contextos de EPE apresentam características semelhantes, mostrando que as crianças em idade pré-escolar podem “escrever” como “leem”: por intermédio da educadora. Essa particularidade é muito favorável à abordagem da dimensão compositiva do processo de escrita, que não requer que as crianças saibam efetivamente escrever.

Bibliografia

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Básico – 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Cravo, C. R. (2015). *Lecto-escrita na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/16378>
- Cruz, D. S. (2016). *Rimas e desenvolvimento da consciência fonológica no 1º Ciclo*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/17209>
- Domingues, D. F. D. (2016). *Cantigas de roda e desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/17191>
- Duarte, C. M. O. (2013). *Interação leitura-escrita e ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13227>
- Ferreira, D. F. A. (2014). *Texto narrativo e dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/14744>
- Ferreira, J. C. A. (2014). *Poesia e ciência no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/14729>
- Ferreira, S. C. F. (2013). *Leitura e educação ambiental no 1º Ciclo do Ensino Básico. Boas práticas ambientais*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13232>
- Ferreira, V. S. (2018). *Trava-línguas e desenvolvimento da consciência fonológica: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fonseca, F. I. (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Coleção “Linguística”, nº 4. Porto: Porto Editora.
- Lopes, S. B. (2015). *Texto dramático e interação leitura-escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/16373>
- Mano, A. R. F. (2018). *Adivinhas e desenvolvimento da inferência na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marcelino, S. R. M. (2018). *Da narrativa ao texto dramático pela escrita: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.
- Sá, C. M. (org.) (2013). *Transversalidade II: representações, instrumentos, práticas e formação*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Sá, C. M. (org.) (2014). *Transversalidade III: das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>

- Sá, C. M. (org.) (2017). *Transversalidade VI: projetos educativos nos primeiros anos*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 3. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/16813>
- Sá, C. M. (org.) (2019). *Transversalidade VII: projetos dentro da sala*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 4. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/26176>
- Santos, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita materna na sala de aula. In F. I. (ed.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Coleção “Linguística”, nº 4 (pp.127-153). Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento-Geral da Educação.
- Soares, M. F. M. (2013). *Lendas e Educação para os valores no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13228>
- Temple, C., Nathan, R. Temple, F. & Burris, N. A. (1993). *The beginnings of writing*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.

Anexo 1 – Divisão dos projetos de 1º Ciclo do Ensino Básico em atividades

Proj1

3º ano

Sessão 1

A1

Breve análise do envelope de uma carta: remetente e destinatário

Breve análise da estrutura da carta: data e local, fórmulas de saudação (ao destinatário), corpo da carta (assunto), fórmulas de despedida e assinatura

A2

Exploração do assunto da carta (em grande grupo):

- Identificação das ideias principais do documento (diálogo)
- Preenchimento de um quadro-síntese

A3

Realização de desenhos:

- Como imaginam o mundo em 2030 (segundo a carta explorada)
- O que vão fazer para evitar que o mundo sofra devido à escassez de água

Sessão 2

A4

Síntese das ideias discutidas na sessão anterior (consequências da falta de água no planeta) em diálogo com os alunos

A5

Revisão da estrutura da carta usando o cartaz existente na sala e a carta apresentada na aula anterior

A6

Redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no texto explorado

Sessão 3

A7

Exploração de um cartaz alusivo ao preenchimento de um envelope: identificação dos elementos principais: remetente, destinatário e selo

A8

Preenchimento do envelope para a carta redigida na sessão anterior

Elaboração do selo

Sessão 4

A9

Atividade de reescrita:

- Leitura silenciosa das cartas produzidas pelos alunos
- Revisão da carta através de uma grelha para o efeito
- Pesquisa, no dicionário, do significado de algumas palavras assinaladas nas suas cartas pela professora, de forma a corrigir erros ortográficos
- Reescrita da sua carta

Sessões 5 e 6

A10

Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola:

- Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças
- Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes
- Elaboração dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos

Proj2
3º ano

Sessão 1

A11

Visionamento de um vídeo relativo a uma lenda e exploração da mesma

A12

Elaboração de uma definição de lenda (feita individualmente, por escrito)

Sessão 3

A13

Diálogo com os alunos sobre a mensagem subjacente à lenda explorada – atividade de “leitura” de imagens

Identificação da moral da lenda (feita individualmente e por escrito)

Sessão 4

A14

Elaboração de um texto narrativo relativo a um exemplo de solidariedade, real ou fictício.

Sessão 5

A15

Revisão das características do texto dramático

A16

Adaptação de um dos textos narrativos produzidos pelos alunos na sessão anterior a texto dramático (trabalho coletivo)

Proj3
3º ano

Sessão 1

A17

Escrita de uma narrativa sobre a “Solidariedade” (trabalho de grupo)

A18

Preenchimento de uma lista de verificação relativa à estrutura da narrativa, ao uso da pontuação e à ortografia

A19

Troca de textos e respetiva revisão

A20

Reescrita e melhoria

Sessão 5

A21

Escrita de um texto narrativo alusivo ao Natal (trabalho individual)

Proj4
3º ano

Sessão 2

A22

Exploração de uma fábula (*A pomba e a formiga*):

- Pesquisa do significado das palavras desconhecidas no dicionário
- Diálogo sobre as ideias principais do texto e a estrutura do texto

Sessão 3

A23

Visionamento de uma cena de uma peça de teatro

Diálogo com os alunos sobre a cena

A24

Leitura silenciosa de um texto dramático (*A aranha cartomante*, de Waldir Ayala)

Análise do texto

Leitura dramatizada do texto

Diálogo com os alunos sobre as características do texto dramático e comparação com o texto narrativo

Elaboração coletiva de um cartaz sobre a estrutura do texto dramático

Sessão 4

A25

Planificação de um texto dramático a escrever subordinado ao tema *Um caçador piedoso*

A26

Redação do texto dramático seguindo a planificação elaborada

A27

Revisão do texto elaborado (pelo autor)

Sessão 5

A28

Apresentação da lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos

A29

Análise – em grupo – de um texto escrito por um outro grupo, recorrendo à lista de verificação dada, assinalando as falhas e sugerindo correções

A30

Análise – em grupo – das falhas e correções apontadas por outro grupo

Reescrita e melhoria do texto

Proj5

3º ano

Sessão 1

A31

Leitura silenciosa de um poema

Leitura em voz alta pela professora

Diálogo com os alunos sobre o tipo e o tema do texto

Sessão 3

A32

Escrita individual de um poema alusivo ao olfato

Sessão 4

A33

Exploração de um caligrama:

- Leitura silenciosa
- Leitura em voz alta
- Leitura em voz alta feita pela professora
- Diálogo sobre o conceito de caligrama

A34

Escrita de um caligrama sobre a visão

Sessão 5

A35

Exploração da letra de uma canção

- Audição da canção
- Projeção da letra, leitura silenciosa, cópia da letra para o caderno e leitura em voz alta feita pela professora.
- Diálogo sobre a canção e as rimas
- Análise das rimas da letra da canção (estrofe a estrofe)
- Diálogo sobre a versificação (sílabas métricas e tipos de estrofe)

A36

Escrita de um poema com palavras que rimassem com o seu nome ou o de alguém conhecido (trabalho individual)

Proj6

4º ano

Sessão 1

A37

Visualização de uma cena de uma peça de teatro

Diálogo sobre a cena visionada

A38

Leitura silenciosa de uma cena de uma peça de teatro

Diálogo com os alunos sobre as características do texto dramático

Elaboração coletiva de um cartaz sobre a estrutura do texto dramático

Sessão 3

A39

Produção escrita de um texto dramático (em grupo):

- Planificação

A40

Produção escrita de um texto dramático (em grupo):

- Redação

Sessão 4

A41

Produção escrita de um texto dramático (em grupo):

- Revisão dos textos (realizada por outro grupo)

A42

Produção escrita de um texto dramático (em grupo):

- Reescrita e melhoria pelo grupo autor

Proj7

4º ano

Sessão 2

A43

Exploração da letra de uma canção através de um diálogo com os alunos

Sessão 3

A44

Escrita de letras alternativas para a canção explorada na sessão anterior

Sessão 4

A45

Exploração de uma canção sobre o Natal

Abordagem de algumas noções de versificação

Sessão 5

A46

Escrita de novas estrofes para a canção de Natal explorada, seguindo o seu modelo (trabalho de pares)

A47

Apresentação das novas quadras à turma

Avaliação (pela atribuição de uma estrela – até cinco – por cada parâmetro respeitado)

Proj8

3º/4º ano

Sessão 1

A48

Exploração de um trava-línguas

- Diálogo sobre este género textual
- Leitura silenciosa (todos os alunos) e em voz alta (alguns alunos)
- Diálogo sobre
 - As dificuldades sentidas na leitura do texto
 - As correspondências grafema-fonema presentes no trava-línguas --> representação de [R] por <r> (em *rato* e *Roberto*) e <rr> (em *garrafa*)

Sessão 2

A49

Exploração de vários trava-línguas relativos a diferentes “casos de leitura”:

- Leitura dos trava-línguas
- Diálogo sobre as dificuldades sentidas na sua leitura
- Produção de listas de palavras sobre os “casos de leitura” em estudo

A50

“Chuva de palavras”:

- Organização dos alunos em grupos
- Atribuição de um “caso de leitura” a cada grupo
- Registo escrito da lista de palavras relativas a esse “caso de leitura” encontradas pelo grupo

Sessão 4

A51

Exploração de trava-línguas que os alunos tinham pesquisado em casa

A52

Produção de trava-línguas (pelos alunos):

- Reconstituição dos grupos da segunda sessão
- Escrita de trava-línguas a partir da lista de palavras que cada grupo tinha constituído para ilustrar o “caso de leitura” que lhe tinha sido atribuído

Sessão 5

A53

Exploração dos trava-línguas produzidos pelos alunos:

- Apresentação dos trava-línguas escritos pelos grupos
- Sua apreciação crítica tendo em conta certos parâmetros
 - *Obedece às características do género?*
 - *Existe repetição de sons?*
 - *Está adequado ao “caso de leitura” atribuído ao grupo?*

A54

Reescrita dos trava-línguas

Proj9
3º/4º ano

Sessão 1

A55

Exploração de um conto (*O rei vai nu*, de Hans Christian Andersen):

- Apresentação de uma dramatização do conto recorrendo a fantoches (feita pelas professoras estagiárias)
- Reconto da narrativa (feito por um aluno ajudado pelos colegas)
- Leitura silenciosa
- Diálogo sobre a *estrutura da narrativa* a partir do conto explorado (trabalho coletivo)
- Elaboração de um cartaz alusivo à *estrutura da narrativa* (trabalho coletivo)

Sessão 2

A56

Reflexão sobre o texto dramático:

- Visionamento de um vídeo sobre a dramatização feita na aula anterior
- Diálogo sobre a *relação entre as estruturas do texto narrativo e do texto dramático*
- Elaboração de um cartaz sobre a *estrutura do texto dramático*
- Diálogo sobre a *relação entre o texto dramático e o texto teatral*
- Elaboração de um cartaz sobre esse tema

Sessão 3

A57

Exploração de um conto (*O guardador de porcos*, de Hans Christian Andersen):

- Leitura silenciosa
- Reconto da narrativa (feito por um aluno ajudado pelos colegas)
- Diálogo sobre a estrutura da narrativa a partir do conto explorado (trabalho coletivo)

A58

- Divisão do conto em partes (trabalho coletivo)

A59

- Planificação da transformação do conto em texto dramático (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída)

Sessão 4

A60

Atividade de revisão:

- Apresentação e discussão do trabalho feito pelos grupos na aula anterior (trabalho coletivo)
- Reformulação da planificação feita

Sessões 4 e 5

A61

Redação do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída)

Sessão 5

A62

Atividade de revisão:

- Projeção do texto coletivo no quadro e sua análise crítica
- Reescrita e melhoria do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída a partir das notas tomadas durante a etapa anterior da aula)

Anexo 2 – Divisão dos projetos de Educação Pré-Escolar em atividades

Proj10

Sessão 2

A63

Exploração de um álbum infantojuvenil (*A entrevista ao dragão*)

- Dramatização usando fantoches
- Diálogo sobre a entrevista
- Apresentação de uma entrevista oral às crianças

Sessão 3

A64

Construção de uma entrevista:

- Seleção do entrevistado
- Elaboração do perfil do entrevistado (desportista → futebolista)

A65

Construção de uma entrevista:

- Listagem dos tópicos a abordar na entrevista

A66

Construção de uma entrevista:

- Formulação das perguntas (apresentadas oralmente pelas crianças e registadas por escrito pela educadora)
- Distribuição das perguntas pelas crianças
- Transcrição dos enunciados das respetivas perguntas por cada criança

Sessão 4

A67

Realização da entrevista:

- Apresentação do entrevistado às crianças
 - Formulação oral das perguntas (pelas crianças)
 - Obtenção de respostas
- [Gravação da entrevista em vídeo]

Sessão 5

A68

Registo escrito da entrevista (numa cartolina):

- Identificação de tópicos de organização da informação recolhida
- Informação recolhida para cada tópico
- Registo escrito das respostas a cada uma das perguntas (feito pelas crianças com o apoio da educadora)

Proj11

Sessão 2

A69

Interpretação de uma cantiga de roda (*Atirei o pau ao gato*)

- Apresentação da letra da cantiga (registada por escrito numa cartolina)
- Diálogo sobre os elementos da narrativa subjacente à cantiga de roda (nomeadamente personagens e ação)
- Jogo a partir da cantiga de roda (em equipa)
 - Identificação de sílabas redobradas em palavras da letra da cantiga

Sessão 3

A70

Elaboração de novas letras para a cantiga “Atirei o pau ao gato”, redobrando sílabas no fim de algumas palavras

A71

Apresentação das mesmas às restantes crianças e aos adultos da sala

Sessão 6

A72

Síntese das sessões anteriores

- Interpretação das cantigas de roda aprendidas e das que tinham sido elaboradas pelas crianças na terceira sessão
- Diálogo sobre as cantigas de roda exploradas

A73

Elaboração de uma cantiga de roda

- Escolha do tema (o Natal)
- Elaboração de uma lista de palavras relacionadas com esse tema (escritas pelas crianças)
- Identificação das palavras que rimavam entre si

A74

Elaboração de uma cantiga de roda

- Registo escrito da letra da cantiga de roda inventada pelas crianças

Proj12

Sessão 3

A75

Exploração de adivinhas:

- Apresentação de uma adivinha
- Diálogo entre as crianças acerca
 - Da resposta e respetiva justificação
 - Da forma de construção da adivinha
 - De estratégias para a sua decifração
 - Do tipo de inferência explorado

A76

Produção de adivinhas pelas crianças:

- Organização de grupos
- Seleção de um tipo de adivinha por grupo (tendo em conta o tipo de inferência)

A77

Produção de adivinhas pelas crianças:

- Criação de várias adivinhas daquele tipo e ilustração das respostas

Sessão 4

A78

Exploração das adivinhas construídas pelas crianças:

- Cada grupo apresentava oralmente as suas adivinhas
- Os restantes grupos davam respostas
- O grupo em questão validava as respostas dadas, mostrando as imagens

[Era necessário identificar o tipo de inferência que cada adivinha implicava]

A noção de competências no ensino de língua materna: uma nova ecologia da aprendizagem

Dilma Tavares Luciano
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

1. Introdução

O presente trabalho é o resultado do estudo empírico realizado como parte da investigação desenvolvida durante Estágio de Pós-Doutoramento, de julho de 2018 a junho de 2019, na Universidade de Aveiro, em Portugal. Com foco no ensino e aprendizagem da escrita, teve por princípio a crença na qualidade do ensino em todos os níveis como resultado, dentre outros fatores, das interações acadêmicas em sentido estrito – nos cursos de graduação e de pós-graduação – pressupondo investimentos na atualização constante do conhecimento docente, de modo a auxiliar na superação das dificuldades verificadas na Educação em todos os níveis e também a acompanhar os avanços obtidos com os resultados das pesquisas científicas.

Com base nesse princípio, buscamos realizar o estudo em um contexto de investigação voltado para as questões de didática da escrita em língua portuguesa como língua materna (LM), face ao importante momento vivido na Educação brasileira – de modo especial nos últimos cinco anos, quando a edição de 2015 do Programa Internacional do Estudante (PISA) constatou a estagnação do Brasil, que há dez anos figura entre os países com pior desempenho nas três áreas avaliadas (leitura, ciências e matemática). Os resultados desastrosos chamam a atenção de pesquisadores responsáveis pela formação docente para a necessidade de abrir o diálogo com uma diversidade de saberes que ampliem as possibilidades de compreensão da nossa realidade empírica, razão que nos levou a duas decisões de extrema importância.

A primeira foi a escolha da noção de *competência* como centro ordenador de nossas reflexões, visível no interior das determinações da política pública educacional brasileira através de seus documentos oficiais desde o final do século XX, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) para o ensino de língua portuguesa, e, atualmente, ocupando o centro das atenções com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no início deste ano (Brasil, 2019).

A segunda e igualmente importante decisão referiu-se à possibilidade da pesquisa ocorrer em parceria com pesquisadores interessados assim como nós em investigar os problemas ainda vigentes na aprendizagem da escrita em língua materna, fazendo-nos chegar ao Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP), coordenado pelas Professoras Cristina Manuela Sá e Maria Helena Ançã, o qual é uma estrutura de investigação e formação do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), da Universidade de Aveiro, em Portugal, que vem apresentando resultados relevantes¹ relacionados à problemática da Educação em Português, há 15 anos.

O LEIP declara seu interesse pela construção de uma ampla rede de pesquisadores, também composta por colaboradores de outras nacionalidades, estando já consolidada a parceria com o Brasil, com a supervisão de pesquisas em nível de pós-doutorado (por exemplo, as pesquisadoras Professora Maria do Socorro Pessoa, da Universidade Federal de Rondônia, Professora Zilda Paiva, da Universidade Federal do Pará, Professora Siane Gois, da Universidade Federal de Pernambuco), além de orientações e co-orientações de teses de doutoramento. Desse modo chegamos à parceria com a colega Cristina Manuela Sá, a qual aceitou tutelar a nossa investigação, em nível de pós-doutorado, demonstrando um caminho já consolidado de abertura à cooperação internacional entre Portugal e Brasil e de fortalecimento do processo de construção da rede de pesquisadores interessados em educação e em formação de professores de Português.

Ao trazermos à discussão o reconhecimento da existência de problemas de aprendizagem de produção de textos escritos, verificados na história do ensino de língua portuguesa (LP), buscamos reconhecer o desenvolvimento de competências em ensino e aprendizagem de língua materna (LM) como a questão central à necessária inovação pedagógica. Partimos, pois, do entendimento de que os problemas verificados no cenário histórico de Brasil e de Portugal, há pelo menos 40 anos, revelam o não espaço dado à dimensão criativa da expressão verbal, no ambiente escolar de práticas pedagógico-didáticas acomodadas à tradição do instrucionismo. Em certa medida, pretendemos chamar a atenção para o esvanecer do conhecimento sobre os indivíduos

¹ Com resultados divulgados por meio digital e impresso, e cuja visibilidade de suas ações é mantida na página da internet da Universidade de Aveiro, no link <https://www.ua.pt/cidtff/leip>.

e suas ações de linguagem oriundo do conhecimento científico de campos diversos, na atualidade, dentre eles aquele gerado no âmbito da Linguística, da Psicologia Cognitiva e de teorias de aprendizagem diversas.

Por outro lado, para responder aos desafios de promoção de um novo sentido de Educação, diante do quadro vigente de necessária solução dos problemas de exclusão social, Brasil e Portugal têm que enfrentar o tensionamento do conceito de qualificação do professor baseada no desenvolvimento de competências, trazendo implicações para a relação entre as operações técnicas e os atributos subjetivos dos docentes, que devem ser mobilizados sob a forma de “capacidades de” alocação de saberes, mas também de relacionamento socioafetivo de adaptabilidade e flexibilidade. Trata-se, pois, de uma dimensão humana do profissionalismo da prática docente.

Nesse contexto, destaque-se a perspectiva de investigação científica a partir da qual a nossa reflexão no presente texto pretende preservar a ruptura com a inevitabilidade do caminho único, conservador ou redutor. Assim, como verdadeiro “encontro entre culturas” e a buscar uma vivência de experiências livre do constrangimento de qualquer forma de “confronto”, apresentamos, aqui, a nossa reflexão sobre o ensino da expressão escrita em LP em defesa de uma nova ecologia do ensino e aprendizagem da LM.

Para tanto, o objetivo geral ordenador de nossa reflexão partiu de uma breve revisão da literatura nos campos da didática e da linguística voltados ao ensino da expressão/produção escrita, no lastro dos quais efetuámos o estudo empírico com estudantes de um mestrado profissionalizante oferecido pela Universidade de Aveiro (Portugal), que visa formar educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB)².

Pretendíamos atingir os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o perfil dos informantes e as suas representações iniciais e finais sobre o ensino da expressão/produção escrita no 1º CEB;
- Analisar as planificações dos informantes, elaboradas no interior das atividades vivenciadas na Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) no mestrado profissionalizante;
- Comparar as suas representações iniciais e finais acerca do tema;
- Cruzar os resultados da análise dessas representações com as suas práticas, identificadas através da análise das atividades de expressão/produção escrita incluídas nas planificações feitas e implementadas no âmbito da PPS, para determinar de que forma estas espelhavam as representações.

² Correspondendo, no Brasil, aos quatro primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental.

Passemos, então, à exposição do enquadramento teórico-reflexivo, para, em seguida, apresentarmos a nossa interpretação dos resultados obtidos com o estudo empírico.

Contudo, antes de passarmos à exposição e discussão dos resultados de nossa investigação, precisamos mencionar algumas poucas palavras de agradecimento à Universidade de Aveiro e, em especial, à colega Cristina Manuela Sá pela inestimável oportunidade de realização e supervisão deste estudo. De modo ainda mais especial, agradecemos pelo espaço concedido junto às suas alunas de PPS, sem o qual não existiria o estudo empírico aqui apresentado.

Também desejamos destacar a obviedade ultrajante decorrente da necessidade de mais informações e tempo de pesquisa empírica para tornar possível declarar serem nossas próprias percepções resultados conclusivos. Dada a natureza e as condições de exequibilidade da pesquisa, bem como especialmente aquelas decorrentes de nossas próprias limitações, acreditamos estar colaborando com mais uma reflexão para o tema através das questões postas em evidência com a realização deste trabalho. Este representa, pois, um estudo de caso, com o qual esperamos lançar luz sobre questões mais profundas e complexas acerca da atualização dos currículos para a formação de professores dos primeiros anos de escolaridade³, em tempo de inadiável atenção ao ensino da LM com sua irrefutável transversalidade, em todos os níveis de ensino e em defesa da cidadania.

Ao trazermos à discussão o reconhecimento da existência de problemas de produção de textos escritos, verificados na história do ensino de Português, buscamos reconhecer o desenvolvimento de competências em ensino e aprendizagem de LM como a questão central para o movimento coletivo de inovação pedagógica, neste século do conhecimento e de ubiquidade da escrita em escala mundial.

2. A Linguística e o ensino da língua materna: o diálogo possível

Em cada época do ensino da LM é possível verificar a relação entre as práticas de ensino e o conhecimento e métodos de investigação dos fenômenos da língua oferecidos pela Linguística. Mesmo sendo visível o diálogo entre esses campos por razões óbvias, o viés desenvolvimentista típico da Linguística de meados do século XX ainda se faz presente, na atualidade, em afirmativas do professor tais como *“eu ensino, mas o aluno não aprende”*, *“ele não escreve bem porque não lê”*, *“ele não gosta de ler”*. Tal fato comprovado por pesquisas com estudos empíricos sobre os

³ Correspondendo, em Portugal, aos quatro primeiros anos da escolaridade obrigatória e, no Brasil, aos quatro primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental.

primeiros anos de escolaridade revelam a crença em que após a alfabetização a habilidade de escrita do aluno deve se desenvolver naturalmente, o que representa um equívoco a ser demonstrado.

A compreensão desse quadro, revelador de *representações* ainda inadequadas acerca do ensino e aprendizagem da língua, explica o contínuo interesse dos pesquisadores em encontrar a razão de haver, ainda, tanta dificuldade em sanar os problemas da aprendizagem formal da LM, especialmente diante da caracterização do século XXI como um tempo de necessária inovação pedagógica. Tempo de altos investimentos na Educação nos setores públicos e privados, em tecnologias digitais de informação e comunicação que passam a integrar o cenário educacional, não apenas com a colaboração para o planejamento do trabalho didático – seja para provimento de apoio pedagógico extra sala de aula ou em contribuições do gênero –, mas especialmente por ser um momento que requer ações profissionais voltadas para o desenvolvimento do *letramento*⁴, que assegurem uma maior capacidade de apreensão da realidade e soluções de problemas sociais. Nas palavras de Brown e colegas (1996, p. 289):

During the course of this century, there have been major changes in the aims and goals of education. Whereas the early goal was to produce graduates who possess basic literacy skills, more recently the stakes have been increased to emphasize higher levels of literacy, greater understanding of traditional subject matters and technology, and the capability to learn and adapt to changing workplace demands.

É inegável a larga e valiosa criação intelectual dos pesquisadores em Educação para o ensino da leitura e da escrita em LM. Apresentada especialmente sob o rótulo do sócio-construtivismo (cf., entre outros: Vygotsky, 1978; Brooks & Brooks, 1999; Bruner, 1985), é ampla essa contribuição, a qual lastreia-se nos resultados das pesquisas em Psicologia Cognitiva (cf., entre outros: Bandura, 1977, 1986, 2001; Schunck, 1995; Zimmerman & Schunck, 2003) e em teorias de aprendizagem, apresentando a noção de *conhecimento* de forma mais complexa, porque considerada não só na relação entre os usos do conhecimento oferecidos na forma de conteúdos no ambiente da sala de aula, como também daqueles necessários à vida extra-muros da escola. Nessa nova perspectiva, os fatos relativos às diferentes situações de uso da língua e os saberes oriundos das experiências sociais do aluno trazem à luz a noção de *conhecimento* enquanto representações complexas do real.

⁴ Condição do sujeito que domina a escrita e por essa razão está em condições de mobilizar o conhecimento sobre a escrita *stricto sensu* em atividades de leitura e de escrita em suas práticas sociais de uso da língua.

Nessa dimensão, o conhecimento sobre a língua *stricto sensu* e sobre os fenômenos de linguagem circunstanciados pelas atividades de leitura e de escrita não podem/devem estar circunscritos à compreensão das contribuições da Linguística sem que haja um movimento na direção da *transdisciplinaridade*⁵. Tal deve se dar com vistas a favorecer a tarefa da didatização dos fenômenos linguísticos relativos aos saberes necessários ao desenvolvimento da habilidade de expressão/produção escrita ou da compreensão na leitura, pelos estudantes em todos os níveis, logo, da competência comunicativa, como preveem os documentos oficiais do ensino, em vários países.

Infelizmente, apesar dos inúmeros avanços para a Educação com o diálogo entre os diferentes campos do saber, aí incluída a contribuição da Linguística Aplicada, o ensino da expressão/produção escrita permanece um campo de estudo com muito por fazer, como é possível verificar nos discursos técnicos e científicos na atualidade, assim como nos permanentes baixos índices de desempenho dos alunos relatados através dos variados instrumentos de avaliação da habilidade da escrita no panorama mundial.

Dois pressupostos sustentam essa nossa posição, em defesa da disseminação da transdisciplinaridade na formação do professor. O primeiro deles diz respeito ao entendimento da expressão/produção escrita como um processo complexo, porque considera o desenvolvimento da habilidade de escrever como uma via de mão dupla para o escrevente: de desenvolvimento da sua capacidade de reflexão, de transformação de conhecimento, de ideias em uma “unidade de sentido”, por um lado; e de desenvolvimento de sua capacidade de expressão verbal, com a composição do texto escrito (unidade de sentido) enquanto “unidade comunicativa”, por outro, envolvendo, assim, fatores sócio-históricos e discursivos. Logo, tal entendimento reconhece o uso da língua como uma ação individual da mente humana e, ao mesmo tempo, um ato social em toda sua peculiar complexidade.

O segundo pressuposto refere-se à concepção do processo de ensino e aprendizagem na dimensão transdisciplinar da formação do professor, com o objetivo precípua de evitar o tecnicismo, especialmente de modo a preservar o sentido de que o encontro aluno/professor em sala de aula decorre de uma relação de natureza intersubjetiva e, como tal, lida com o conhecimento em uma dimensão mais abrangente, para que venha a favorecer a observação e apreensão da realidade, seja no âmbito individual, seja no âmbito do coletivo. Para tanto, a atividade docente envolve mais do que o uso de técnicas típicas do instrucionismo.

⁵ Noção sobre a qual iremos tratar ao longo deste estudo. Difere das noções de *interdisciplinaridade* e de *multidisciplinaridade*, na medida que estas últimas possuem natureza somativa, ao passo que a transdisciplinaridade se refere à dimensão processual na relação entre os diferentes domínios de conhecimento, com um objetivo comum.

Em decorrência desses dois pressupostos, é possível destacar a importância das políticas públicas educativas, em cada nação, para alinhar os procedimentos pedagógico-didáticos à garantia do desenvolvimento de aprendizagem de modo eficaz às demandas socioeconômicas na vida fora da escola, seja para o cidadão egresso do Ensino Básico (em Portugal)/Ensino Fundamental (no Brasil) ou do Ensino Secundário (em Portugal)/Ensino Médio (no Brasil), seja para aquele que teve a oportunidade de acesso à formação profissional no Ensino Superior. É, pois, o exercício da Educação como um direito fundamental.

Isso posto, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre a habilidade de escrita – de modo a elucidar porque “escrever não é transcrever a fala” – e argumentar em favor da ideia de que “ensinar a escrever” é favorecer o engajamento do aprendiz no encontro significativo com o docente, em três diferentes esferas sociodiscursivas de conhecimento⁶ sobre a língua, para um fim comunicativo. Para tanto, evidenciará aspectos do domínio científico sobre a língua, logo, da Linguística, pondo em discussão, em certa medida, quando o professor de LP (não) resolve os problemas do ensino e aprendizagem da escrita.

Nesse universo conceitual, faz-se necessário inovar o sentido de “aula”, contudo sem que represente mais um argumento a favor dos tecnófilos, defensores da utilização de artefatos digitais como exemplo de atualização dos eventos pedagógico-didáticos deste século, tampouco servir à alegria dos tecnófobos. Propomos, aqui, uma nova representação da noção de competências necessárias tanto ao docente quanto aos discentes, situadas em uma, essa sim, nova dimensão da consciência humana, acerca de quais habilidades de expressão verbal o mundo espera encontrar no cidadão enquanto efetiva competência comunicativa. Portanto, os usos da língua devem se dar por meio de práticas sociais de linguagem dos indivíduos em suas trajetórias de vida, de modo a refletir a eficácia do trabalho desenvolvido pela Escola para a formação cidadã, o que significa reconhecer o importante papel da expressão escrita para os indivíduos ao longo de suas vidas⁷, seja no mundo do trabalho, seja na vida social.

⁶ São eles o conhecimento enciclopédico, o interacional e o conhecimento linguístico (gramatical), nas bases teóricas postuladas por Heinemann & Viehweger (1991) e Van Dijk (1981), teorias introduzidas no Brasil pela linguista Ingedore Villaça Koch (1995), para abordar a construção de sentidos na interação por meio da linguagem verbal.

⁷ “Life long learning”: essa perspectiva alinha-se às bases epistemológicas apresentadas pela UNESCO, em especial a partir do proposto pela Comissão Internacional de Desenvolvimento da Educação, liderada por Edgar Faure, em 1972, em relatório intitulado *Learning to be*. Dentre seus pressupostos, destacamos aquele em que a Educação é entendida como a chave para a garantia da qualidade de vida de todo ser humano, desde que o desenvolvimento socioeconômico seja comprometido com a sustentabilidade em seu sentido mais profundo, como ilustra o trecho à página vi, do referido relatório: “*the aim of development is the complete fulfilment of man, in all the richness of his personality, the complexity of his forms of expression and his various commitments - as individual, member of a family and community,*

Reiteramos, pois, nossa posição de que “os desdobramentos dessa antroposfera envolvem também novas atitudes no trato do conhecimento objeto do ensino, tanto da parte do docente, quanto da parte do discente” (Luciano, 2017, p. 28). Estamos perante um tempo de condições sociodiscursivas que exige do professor de LP um *novo foco* no tratamento objetivo dos fenômenos da língua, como uma *nova via de acesso* ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita dos discentes, em “experiências de aprendizagem” verdadeiramente significativas para cada aprendiz. O nosso desafio é, pois, identificar os elementos ou fatores que de fato representam o NOVO para o sucesso do ensino e da aprendizagem da LM, vindo a contribuir com a atualização do Ensino Superior no que tange a “formação de formadores”, futuros professores do Ensino Básico (em Portugal)/Ensino Fundamental (no Brasil).

Passemos, então, à identificação de algumas trilhas de conhecimento sobre a língua, oferecidas pela Linguística, com vistas à compreensão da habilidade humana para escrever com “expressividade”.

2.1. Escrever é um processo criativo da mente humana

Antes de discorrermos sobre a língua e o fenômeno da escrita, tributos da Linguística, façamos uma breve reflexão sobre os significados das teorias, de modo geral, para que não percamos de vista o nosso objetivo de colaborar com a transposição didática das contribuições da Linguística para o ensino da LP, mais precisamente com o ensino da escrita.

Tomemos, então, o trecho a seguir, do filósofo Morin (2008, pp. 335-336):

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo método seu papel indispensável. A palavra método deve ser concebida fielmente em seu sentido original, e não em seu derivado, degradado, na ciência clássica, o método não mais do que um corpus de receitas, de aplicações quase mecânicas, que visa a excluir todo sujeito de seu exercício. O método degrada-se em técnica porque a teoria se tornou um programa.⁸

A complexidade de ambas – da língua e da ciência que a toma por objeto de investigação – somada às concepções restritivas de teoria e de método conforme

citizen and producer, inventor of techniques and creative dreamer”. Acesso em 20 de maio de 2019: http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf

⁸ Grifos nossos.

destacadas no trecho de Morin acima auxiliaram na representação da Linguística como uma ciência abstrusa. Diz-se isso com base na observação de algumas experiências pedagógicas de tratamento de determinados fenômenos de língua com foco na teoria linguística em sala de aula, sem aplicação evidente à habilidade da língua a ser desenvolvida pelo aluno, ou, ainda, do não tratamento de outros tantos fenômenos de linguagem verbal, apesar de haver comprovada demanda para tal, quando a Escola tem de lidar com o *bullying*, a liberdade de expressão desestabilizadora do ambiente escolar, a dificuldade de apropriação do registro linguístico adequado à interação verbal em diversas instâncias, só para citar alguns problemas visíveis.

Complexidade não deve representar um impedimento que inviabiliza o diálogo eficaz entre a Linguística e o ensino da língua, o que vem ocorrendo ao observarmos a não presença de algumas teorias linguísticas, as quais deveriam servir de fundamento para a orientação do trabalho pedagógico-didático da LP como componente curricular, em todos os níveis do ensino.

A respeito dessa lacuna visível na formação e na atuação do professor de LM, Smith & Elley (1998) destacam quão frequentemente se verifica que os achados das pesquisas não são objeto do discurso e da prática pedagógica naquele momento final do século XX, apesar do reconhecimento de seu valor. Provocam nossa reflexão a esse respeito, quando afirmam ser o alto grau de profissionalismo dos responsáveis pelo ensino em todos os níveis uma demanda indiscutível da sociedade, em todas as esferas. Tomamos de empréstimo suas palavras, a seguir, para confirmar nossa posição, junto aos pesquisadores, mesmo após transcorridas duas décadas no cenário global⁹ do ensino da escrita:

It is true that many teachers cannot cite the research findings, which underlie their approach to the teaching of writing. This is a dangerous position for a professor. Doctors who do not understand the actions of drugs on the body, lawyers who do not understand the law, accountants who do not change their practices in accordance with changes in tax rulings, these professionals go out of business rapidly. Why should the teaching profession be any different?

Devemos dizer, também, que o professor de LM não deve usar o conhecimento oferecido pela Linguística para prescrever modos de uso da língua, pois essa postura, há algum tempo, vem sendo comprovada¹⁰ como não adequada ao desenvolvimento de habilidades de escrita ou de leitura pelos alunos. Especialmente quando assumimos

⁹ O *boom* ocorrido com as pesquisas de *análise de conteúdo*, perspectiva científica inicialmente desenvolvida por Berelson (1952) enquanto técnica de pesquisa documental, deixa de ter função meramente descritiva trinta anos mais tarde, possibilitando a replicabilidade como traço fundamental para a criação de quadros de referência que venham a auxiliar o desenvolvimento do ensino.

¹⁰ É vasto e ainda profícuo esse campo como tema de pesquisas sobre o processo ensino e aprendizagem.

que ser prescritivo é negar a “criatividade” como aspecto constitutivo da língua, e não apenas um fator constituinte da composição textual.

Tal afirmativa respalda-se nos princípios da Linguística Geral, mais precisamente no centro da discussão acerca da natureza da linguagem verbal, para reconhecê-la como traço fundamental de distinção entre o homem e os demais animais. Nesse âmbito, o sentido de *criatividade* diz respeito ao que a Linguística, mesmo no bojo do estruturalismo asséptico (porque livre de quaisquer interferências de fatores extralinguísticos sobre os usos da língua), define como *regras constitutivas* em distinção às *regras regulativas*. Usando os parâmetros de um dos grandes nomes do estruturalismo linguístico norte-americano do século XX, Noam Chomsky, as regras constitutivas da língua correspondem a duas dimensões da criatividade: (i) *rule-changing* e (ii) *rule-governing*. Elas foram assim resumidas: “*The capacity for free, appropriate, and creative use of language as an expression of thought, with the means provided by the language faculty.*” (Chomsky, 1976, p. 40).

De forma pedagógica, Atkinson e colegas (1988, p. 5) apresentam uma comparação muito feliz ao reconhecimento da distinção entre essas duas dimensões dos dispositivos do sistema linguístico, reguladores do uso da língua, os quais são manifestações objetivas da mente humana.

Note that the word ‘creativity’ has a special use here. Chomsky dares a distinction between ‘rule-governed’ and ‘rule-changing’ creativity. The latter corresponds to the everyday idea of creativity, as when we talk about an artist or a scientist being creative, while the former operates within the constraints of a set of rules, making a potentially infinite use of these finite means, as happens, for instance, with the game of chess.

Por ser a língua um sistema de código arbitrário (como peculiar a qualquer código), a coerção reside na necessidade de inteligibilidade entre os interactantes, não representando, contudo, grilhões à *expressividade* da mente humana, àquilo que o indivíduo espera produzir/obter/promover enquanto efeito de sentido ao “comunicar”. Em outras palavras, o uso da língua – sistema linguístico, com suas unidades e regras próprias – submete o usuário a dois tipos de *tensões criativas*, como assim vamos denominar: uma relativa ao conhecimento do sistema linguístico propriamente dito, necessário à *composição* e *engates* das unidades frasais, conforme as possibilidades de arranjos existentes no modelo da língua em foco; e outra relativa à habilidade de manifestação linguística de ideias, logo do pensamento de forma a expressar adequada e eficazmente a intenção comunicativa do produtor do texto verbal. unidade básica da comunicação.

Para ilustrar essa noção de criatividade no âmbito do sistema linguístico, pensemos em uma atividade docente bastante significativa em sala de aula: a leitura

em voz alta (LVA). Sua importância está no fato de ocupar lugar relevante no ensino de línguas, especialmente nos primeiros anos de experiência de aprendizagem formal da LM. Mesmo após concluído o processo de alfabetização, a “escuta” de textos faz parte das atividades vivenciadas em sala de aula, se estendendo por toda a vida escolar e mesmo no interior de outros componentes curriculares. Essa LVA tem por objetivo principal promover a compreensão do texto pelos alunos/ouvintes. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de habilidade docente em controlar ambas as regras da língua durante a “oralização do texto”, uma vez que a expressão que resulta dessa habilidade influi na compreensão do sentido do texto pelos aprendizes. Contudo, desconhecemos haver algum currículo de formação de professores em que esse seja um tema tratado à luz das contribuições das teorias científicas, ficando o docente a depender de sua competência individual fruto da habilidade intuitiva.

Em pesquisa linguística concluída no ano de 2000, investigamos a expressividade na atividade de leitura em voz alta (LVA) na locução dos telejornais brasileiros, observando a relação da LVA mais/menos expressiva com a compreensão de telespectadores. Nessa pesquisa de doutoramento¹¹, propusemos duas dimensões de observação da entoação, denominadas *coesão prosódica* e *contorno entoacional*. A primeira – a coesão prosódica – compreende os realces feitos pelo leitor/locutor às estratégias de formulação textuais *stricto sensu*, de forma a evidenciar na estruturação sintática os elementos novos da informação, a intencionalidade da seleção lexical (polifonia) e os fenômenos da progressão sequencial e referencial do texto escrito durante a realização da LVA. Para essa dimensão, recorremos aos preceitos da Linguística Textual (Marcuschi, 1983; Marcuschi & Xavier, 2010; Koch, 1990, 1992), destacando a possibilidade da oralização do texto escrito na LVA se revestir de expressividade semelhante à fala natural, quando o leitor estiver efetivamente envolvido com a atividade de locução preocupado com a compreensão do ouvinte. Para sustentar essa argumentação, recorremos à noção de *envolvimento* postulada por Chafe (1985) e apresentada por Marcuschi (1995), com base na qual houve um experimento com radialistas na realização de diferentes contornos entoacionais¹² na LVA, submetendo os textos produzidos com os diferentes contornos à compreensão de informantes. Nessa segunda dimensão da expressividade, são os preceitos linguísticos no âmbito da Pragmática que serviram de diretriz ao experimento, tendo por foco

¹¹ Cf. Luciano (2000, 2010).

¹² A teoria fonológica de base foi a apresentada por David Brazil (1985), investigador britânico que oferece uma “abordagem comunicativa dos padrões entoacionais na fala”, servindo à aplicação em outras línguas.

fenômenos linguístico-discursivos como *deíxis* textual, modalizadores, reformulações, marcadores conversacionais, entre outros.

Voltando à questão da *tensão criativa*, como postulámos anteriormente, o locutor do telejornal durante a LVA vivencia apenas uma delas, aquela referente à competência comunicativa de composição textual¹³ a partir do seu conhecimento sobre o sistema linguístico, posto que não há esforço cognitivo para a criação de ideias a comporem o texto escrito para a LVA. Todavia, há que se destacar que tanto maior será a expressividade da LVA, quanto maior for o grau de envolvimento do leitor/locutor na realização dessa atividade, conforme verificou a investigação.

Este exemplo de pesquisa linguística e seus achados sobre a LVA – atividade que também faz parte das práticas de leitura em sala de aula – e especialmente sobre a expressividade na retextualização do texto pelo leitor/locutor (dimensão pragmática da entoação) permite afirmar que o *envolvimento* na linguagem verbal representa mais um dos fenômenos que ainda não estão no rol dos objetos de ensino e aprendizagem da língua materna. Acreditamos, outrossim, que a focalização desse aspecto traria importante contribuição para o desenvolvimento de estratégias pedagógico-didáticas necessárias ao aumento da expressividade da LVA realizada para a “escuta” dos alunos. Mas também para o ensino da escrita, no texto escrito produzido pelos alunos, no contexto de aprendizagem da língua, bem como ao foco nas questões da oralidade, já reconhecida nos programas de ensino da LP como um dos domínios/eixos de referência a ser tratado pelo professor em sua prática.

Dando continuidade ao nosso ponto de partida – do diálogo possível entre a Linguística e o ensino da LM, mas especialmente do reconhecimento da necessidade de uma nova dimensão no tratamento dos fenômenos linguísticos para a aprendizagem da expressão/produção escrita – é possível afirmar ser necessário oferecer novos caminhos para assegurar o maior envolvimento cognitivo dos alunos, vindo a possibilitar uma melhora qualitativa na competência escrita de cada um, o que apenas ocorrerá quando a aprendizagem lhes for de fato significativa. Para isso, é premente que o ambiente de ensino e as atividades ali realizadas estimulem a reflexão e favoreçam a criatividade na representação do conhecimento novo, resultante do processo de ensino e aprendizagem vivenciado.

Credita-se às abordagens construtivistas essa possibilidade de rejeição ao conhecimento inerte – dependente da interpretação que o professor tem do mundo e das “coisas do ensino” – em favor do espaço dado ao pensamento do tipo experiencial,

¹³ Para o locutor, essa composição representa a habilidade de retextualização da unidade textual produzida por outros sujeitos e que lhe chega às mãos, antes da realização da LVA no momento em que o telejornal é exibido. O leitor tem, assim, tempo para leitura individual, momento em que está sob tensão criativa da unidade de sentido que irá compor, com sua LVA.

mas também ao pensamento reflexivo sobre suas próprias aprendizagens e instrumentos de que dispõem para mobilizarem o conhecimento adquirido, expresso na forma de suas próprias ideias. Contudo, a crítica ao construtivismo – em certa medida merecida – refere-se à dificuldade verificada em abordagens que, embora deixem os alunos ativos, dão pouco espaço à auto-regulação (Jonassen, 2000; Walters, 1990), o que viria a favorecer clara manifestação expressiva de ideias que fossem reordenadas pelos próprios alunos.

Donald Norman (1993) oferece uma distinção bastante objetiva entre o pensamento experiencial e o reflexivo. Este pesquisador afirma ser o pensamento do tipo experiencial aquele que surge automaticamente e com base nas experiências que o indivíduo tem com o mundo, como uma reação cognitiva ao que lhe for apresentado. Por outro lado, o pensamento reflexivo requer a mobilização de estratégias cognitivas deliberadamente, ou seja, diante da situação que lhe for apresentada, ele mobiliza seu pensamento experiencial para em seguida pensar sobre sua própria reação cognitiva, fazendo inferências a partir de sua experiência prévia e conhecimento de mundo, estabelecendo implicações para, então, reter as experiências e reflexões sob a nova perspectiva.

A questão que devemos pôr é, contudo, a de saber qual o melhor caminho para envolver o aluno no pensamento reflexivo. Como evitar que o aluno apenas parafraseie as ideias de outros? Como equilibrar o espaço dado ao pensamento experiencial – verificado na etapa de partilha de conhecimento prévio dos alunos que ocorre durante a pré-leitura e mesmo pós-leitura – e o pensamento reflexivo de forma processual, como um espaço garantido à criatividade da mente, assistida por mecanismos de auto-regulação? Nesse caminho, o que significa promover uma *aprendizagem significativa* para cada aluno(a)?

Não é nossa intenção tratar, aqui, da noção de *pensamento*, tema milenar e com várias teorias, configurando-se espaço de discussão científica ampla e complexa e que vivenciou período bastante produtivo para as questões de aprendizagem reconhecidamente fragmentada, nas décadas de 70 e de 80 do século passado. Esperamos, entretanto, destacar a importância de se trazer para o centro da discussão acerca do ensino da escrita questões relativas ao “indivíduo que aprende”, mais especificamente que digam respeito à interface linguística/ensino da LP no tocante à concepção de escrita como uma capacidade criativa da mente humana. Para tanto, voltamos à questão da tensão criativa no que concerne à expressão das ideias, logo, de pensamento crítico que se manifesta no texto verbal como competências – de ordem linguística em sentido estrito, mas também lógica, crítica e pragmática (cf. entre outros: Ennis, 1989; Paul, 1992; Litecky, 1992) – as quais precisam operar contando com a intuição e a imaginação, que lhes são complementares (Walters, 1990).

Nesse ponto, pedimos licença ao pesquisador David H. Jonassen (2000, p. 15), em trabalho acerca do uso dos artefatos computacionais como “ferramentas cognitivas”, para usar suas palavras a seguir, em um comparativo com os recursos não informáticos levados à sala de aula pelo professor para o ensino da escrita:

Não acredito, apesar de este ser um pressuposto tradicional de grande parte do ensino, que os alunos aprendam a partir de computadores ou a partir de professores. Pelo contrário, os alunos aprendem pensando de forma significativa, sendo o pensamento ativado por atividades que podem ser proporcionadas por computadores ou por professores. (...) Tal como os marceneiros não podem construir mobílias sem um conjunto de ferramentas adequado, os alunos não podem construir significado se não tiverem acesso a um conjunto de ferramentas intelectuais que os ajudem a reunir e construir conhecimento.

A questão final é, pois, a seguinte: assim como o “aprender sobre os computadores” não desenvolve competências visíveis na habilidade dos usuários (restringindo-se à literacia/alfabetização informática), o “aprender sobre os textos escritos” não colabora para o desenvolvimento da competência comunicativa do escrevente, ou seja, de sua expressão/produção escrita. Dito de outra forma, isto significa entender que o ensino da escrita voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa por meio de textos escritos deve se ocupar de levar os alunos a vivenciarem situações de aprendizagem que evidenciem estratégias cognitivas e metacognitivas necessárias ao desenvolvimento da habilidade de produção de textos escritos em LM, como manifestação de ideias com propósitos claramente definidos – competência socio-discursiva – e acuidade linguística em sua composição necessária a este fim. Afinal, *“os marceneiros usam as suas ferramentas para construir coisas; as ferramentas não controlam os marceneiros”* (Jonassen, 2000, p. 16). Então como garantir que os instrumentos levados à sala de aula não representem um fim em si mesmos, transformando o ensino da escrita em uma reflexão sobre essa habilidade de linguagem, e não, como se espera que seja, uma oportunidade de envolvimento do aluno em seu próprio processo criativo?

Ao longo da história o termo *criatividade* foi perdendo sua acepção original ampla – relativa à capacidade humana nata ou adquirida para “elaborar”, “formar”, “imaginar”, “instituir”, “fundar” e “fazer existir a partir do nada” – e passou a servir de referência exclusivamente a “talentos natos”, de cujas criações não há competências que as possa relacionar à atividade cognitiva de indivíduos comuns. Ao trazermos os problemas de produção de textos escritos, verificados na história do ensino da LP e relatados, há pelo menos quarenta anos, como uma questão decorrente do não espaço à dimensão criativa da produção verbal escrita, pretendemos chamar a atenção para o evanecer do *conhecimento sobre os indivíduos* e suas ações de linguagem oriundos da Psicolinguística, bem como da

relação que devem manter com as demais teorias linguísticas e as diferentes teorias de aprendizagem, em razão dos objetivos pedagógicos específicos. Logo, propomos que as teorias e seus métodos sejam usados como via de acesso à construção de novas formas de ensino da LM, na atual antroposfera.

Acerca da Psicolinguística, mais proximamente, há aspectos que podem ser retomados a partir de alguns conceitos e explicações dos fenômenos de uso da língua, para servirem ao desenvolvimento da competência comunicativa do docente, auxiliando-o a esboçar os percursos a serem trilhados pelos discentes, nas interações em sala de aula. Com o novo papel de *mediador cognitivo* do processo de aprendizagem de seus discentes, conhecer as contribuições desse campo da Linguística trará um ordenamento às interações didáticas com foco no “como o aluno aprende”. Nesse caminho, deverá desenvolver a habilidade de mobilizar no aluno o pensamento experiencial e o reflexivo, o que decorrerá dos “instrumentos” e dos “percursos esboçados”.

Dentre as principais contribuições da Psicolinguística ao ensino de LM, destacamos as seguintes:

- Conhecimento do fenômeno da *compreensão* da linguagem verbal – fala e escrita – como uma atividade mental complexa não restrita ao conhecimento do código linguístico, envolvendo “*etapas específicas de tomadas de decisões nos níveis acústico, fonético, fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático*” (Goddoy & Senna, 2011, p. 83); mas também distinto do fenômeno da *percepção*, os quais interagem continuamente, quando são mobilizados pelo indivíduo, em suas necessidades comunicativas de leitura ou de escrita;
- Identificação das semelhanças e diferenças entre os *processamentos da fala e da escrita*, vindo a confirmar que elas são modos de uso da língua com suas especificidades, não permitindo a definição da escrita como representação da fala, mas, sim, enquanto sistema de representação alfabético-ortográfico (simbólica) da linguagem humana;
- Reconhecimento da percepção como fenômeno inicial da atividade mental do indivíduo, para que a compreensão possa ocorrer, o qual é responsável pela etapa de *decodificação* das unidades significativas da língua, sendo essa etapa orientada pelas ações de “reconhecimento” e “categorização” dos elementos, em conformidade com os domínios de conhecimento (linguístico e extra-linguístico) prévio do indivíduo¹⁴;

¹⁴ O aluno não é uma tábula rasa.

- Proposição de que o reconhecimento dos elementos significativos percebidos pelo indivíduo ocorre em duas etapas ambas ligadas ao domínio lexical, uma relativa ao acesso ao seu repertório verbal e outra ao reconhecimento do elemento mais adequado à sua compreensão;
- Reconhecimento de que a compreensão do léxico está comprometida com as condições de recepção (no meio) e de percepção, em razão do que pode ser definido como efeitos de naturezas diversas, como resumem Goddoy e Sena (2011, p. 85):
 - O efeito da *frequência*, que diz respeito ao fato de que as palavras mais frequentes encontradas nos discursos anteriores se reconhecem antes,
 - O efeito da *inclusão*, relativo ao fato de que, no texto escrito, as letras que se encontram no interior da palavra são mais bem reconhecidas do que as letras iniciais e finais,
 - O efeito do *contexto*, que favorece a compreensão,
 - O efeito da *degradação*, ligado a má audição ou visão – física ou devido a ruídos ou manchas, rasgues ou outros defeitos no texto escrito – que dificulta a compreensão,
 - O efeito da *analogia*, que leva a reconhecer palavras possíveis, embora não existentes na língua (por exemplo, pode ser reconhecida como palavra a sequência *gome por existirem *come* e *gomo*, mas não *gvolme);
- Proposição relativa ao *processamento de unidades de sentido*, ou seja, de explicação de como se dá o processamento estrutural de sentenças, estas entendidas em uma dimensão em que podem ou não coincidir com a definição gramatical de sentença¹⁵;
- Compreensão dos fenômenos de “distúrbios da fala”, vindo a colaborar amplamente com a Psicologia e suas interfaces para a aprendizagem da língua por indivíduos com necessidades especiais.

Por último, é necessário mencionar a relação da Psicolinguística com a noção de *letramento*, a qual tem sua origem num período em que a psicologia comportamentalista de base behaviorista para as práticas de “alfabetização por silabação”, com ênfase no “desenho das letras”, divide espaço com o modelo de

¹⁵ Destacamos que a Linguística Textual oferece descrição da gramática do texto, ou seja, de organização da estrutura textual compondo uma unidade de sentido de ordem superior à frase, com base no *Princípio da Textualidade* para apresentar os elementos constitutivos da textualidade, os quais organizam-se em torno de duas noções fundamentais, coesão e coerência.

alfabetização centrado na teoria geral de percepção, da gestalt¹⁶, modelo da “alfabetização por palavração” (Goddoy & Sena, 2011), ambos em um cenário historicamente marcado por decisões políticas importantes para o enfrentamento do grave problema da exclusão social, e de necessidade de abertura da escola às crianças em condições de vida em situação de vulnerabilidade socio-econômica.

Assim, o reconhecimento pelas políticas públicas de vários países – dentre eles Brasil e Portugal – de que *“a alfabetização precisava evoluir, no sentido de se tornar um processo de descoberta de um modelo social, de uma cultura, em que a escrita faz sentido”* (op.cit, p. 208), ao sabor dos ventos soprados pela teoria do educador Paulo Freire, convida todos os envolvidos com o sucesso da educação ao reconhecimento da influência da cultura letrada sobre o processo mental de construção da escrita, exigindo uma nova proposta da escola para o ensino da língua, que seja capaz de colaborar com o desenvolvimento social e a formação para o trabalho, distanciando-se, contudo, do modelo fordista vigente.

Ao se conceber a escrita para além de seu aspecto perceptivo-motor (onde residem as notações gráficas e a ortografia), a ideia de método passa a ser distinta da noção de processo de ensino da escrita, este último vindo a resgatar a noção de *“sujeito cognoscente”* (Ferreiro & Teberosky, 1985), aquele de cuja construção de conhecimento depende também sua vontade de compreender as questões que o mundo desperta em si mesmo, ou que se lhe vão figurando a partir das provocações à ação promovidas pelo ambiente de ensino e aprendizagem.

Aqui destacamos as palavras de Magda Soares, nome de referência no Brasil, através de suas contribuições para o ensino nos primeiros anos de escolaridade (Soares & Batista, 2005, p. 54)¹⁷:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades

¹⁶ Gestalt, ou Teoria da Forma, apresentada na década de 70 do século XX pelo filósofo e psicólogo alemão Max Wertheimer, compreende leis para observação e análise dos processos psicológicos envolvidos na percepção pelo sujeito diante de um estímulo.

¹⁷ Trecho do artigo Letramento e alfabetização: as muitas facetas, de Magda Soares (Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004).

Em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetização%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf (acesso em 07/11/2018)

de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Como é possível observar pelos destaques acima, o diálogo entre a Psicolinguística e o ensino da LM não é novidade. Podemos mesmo afirmar que é um dos mais antigos, se observados os diversos campos da Linguística, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Contudo, é necessário verificar o propósito com que essa relação vem se “atualizando” no espaço da sala de aula e de que modo vem desvelando competências no exercício docente, apropriadas à solução de problemas de aprendizagem ainda materializados na dificuldade de compreensão e de produção textual dos discentes, como continuam a revelar os exames nacionais e internacionais de avaliação do ensino em todos os níveis.

É, pois, o sentido de “competências para ensinar no século XXI”, como propõe Philippe Perrenoud, o aspecto inovador do *saber-fazer* e *saber-ser* docente, sobre o qual estamos falando, quando pensamos em inovação no ensino e sua eficácia no propósito de levar os alunos a desenvolverem a competência verbal escrita ou a competência leitora.

Propomos, por fim, que esse diálogo entre a(s) Linguística(s) e o ensino de Português resulte de uma nova *ecologia da aprendizagem*, “feita à mão” por cada docente em sua competência para ensinar, revelada como a habilidade de planejar e de gerenciar espaços de aprendizagem no sentido em que Gibson (1979, 1982) propôs o conceito de *affordance*, na Psicologia Cognitiva, relativo à interação do indivíduo com o meio, em razão do que esse último lhe faz perceber não apenas em sua mente, mas como resultado da reciprocidade indivíduo e ambiente.

A Teoria de Affordance de James J. Gibson (posteriormente desenvolvida como Teoria da Aprendizagem Perceptual por sua esposa, a também pesquisadora Eleanor J. Gibson¹⁸), oferece explicações para a “*possibilidade do meio ambiente estimular os organismos no processo da percepção, bem como a capacidade do agente em perceber o que está disponível a ele*” (Morais, 2000, p. 47).

Segundo Gibson (1986, pp. 119):

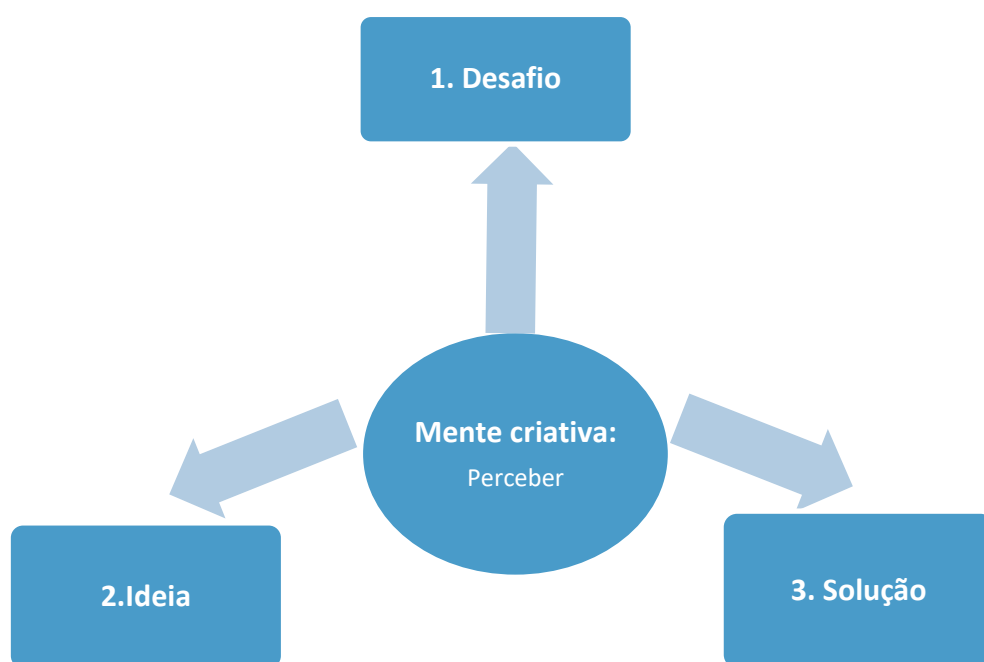
The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill. The verb afford is found in the dictionary, the noun affordance is not. I have made it up. I mean by it something that refers to both the environment and the animal in a way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment.

¹⁸ Vindo a ser referida como “teoria dos Gibsons”, nos Estados Unidos, as investigações desenvolvidas pela Eleanor Gibson analisaram crianças em idade não escolar, oferecendo importantes resultados sobre a compreensão leitora.

Assim, sem perder de vista a ideia de complementaridade entre o indivíduo e o meio, o docente deverá desenvolver sua competência para planejar, organizar e gerenciar ambientes de aprendizagem que revelem sua capacidade individual de articulação de conceitos para a proposição e execução de estratégias pedagógico-didáticas no tratamento dos fenômenos da língua em sala de aula, que mobilizem o aluno a elaborar seus “objetos textuais” fruto dessa relação com o ambiente da aprendizagem. Logo, o docente será responsável por situações de ensino e aprendizagem que assegurem o envolvimento discente para a expressão verbal de suas ideias, valores e crenças, nas interações em sala de aula, como clara manifestação de seu pensamento experiencial e reflexivo.

A Figura 1, a seguir, serve para ilustrar os componentes da *affordance* oferecida pelo professor a partir da nossa perspectiva em relação ao envolvimento e distanciamento do aprendiz, com sua proposição de situação de aprendizagem.

DISTANCIAMENTO



ENVOLVIMENTO

Figura 1 – *Affordance* para expressão escrita

Em síntese, para o docente, o caminho a seguir implica a capacidade de elaboração desse ambiente em sua ecologia favorável à aprendizagem, no cerne do qual encontra-se a noção de práticas de letramento capazes de mobilizar o pensamento experiencial e o reflexivo, tendo na linguagem verbal o meio para

expressão das ideias fomentadas pelo conhecimento novo, fruto das situações de aprendizagem vivenciadas.

A Figura 2, a seguir, ilustra essa nossa convicção:

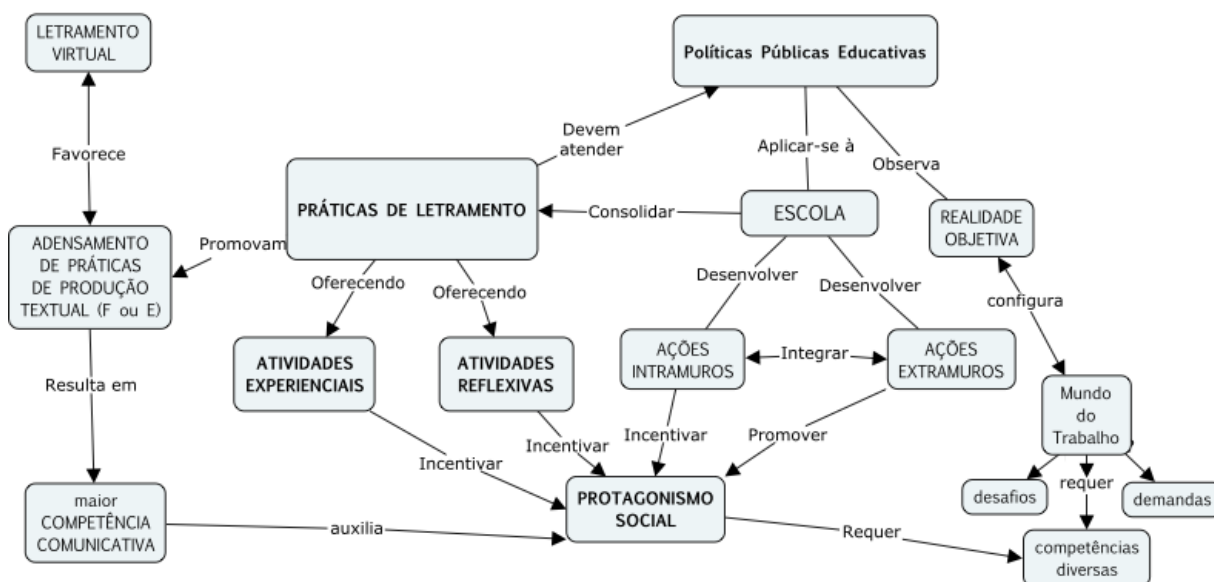


Figura 2 – Ensino da língua materna e protagonismo social
(Fonte: Luciano, 2017, p. 29)

Não é a Linguística, ou quaisquer de seus ramos, que tem lugar na sala de aula, como mencionado no início e como vem provando a tradição na secular presença da Gramática com suas descrições do sistema linguístico e o tratamento de cada um dos níveis de estruturação da língua de modo não *significativo* para cada aluno. Pois a prática no ensino da língua ainda tem revelado a atuação docente na prescrição do compêndio de regras gramaticais visando “assegurar o uso correto da língua”, modelo que desencoraja os alunos a se expressarem, seja falando ou escrevendo. A Gramática deve continuar, sim, a estar entre os demais conhecimentos a serem oferecidos aos alunos, mas “o como” é a questão que há algum tempo vem nos inquietando a todos, podendo estar na atenção ao protagonismo social dos discentes e nas práticas de letramento o novo caminho a seguir, apoiado nas novas diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas para a educação.

De modo específico ao ensino da escrita, o docente necessita estar consciente dos avanços conceituais e metodológicos de seu tempo, especialmente a partir da década de 80 do século passado, quando o diálogo – não apenas com a Linguística, mas também com a Psicologia e com Teorias de Aprendizagem disruptivas em relação à tradição – tem reconhecido a necessidade de revisão de conceitos e práticas de ensino

da LM, a começar do primeiro momento de contato da criança ou do adulto com a língua na aprendizagem formal. Pode estar nesse primeiro momento de aprendizagem da língua na escola a raiz do problema do ensino da escrita, no que diz respeito à disposição mental para a expressão escrita, como destacam alguns pesquisadores, afirmando que *“large numbers of children enter school as eager learners and writers, and leave it as reluctant writers”* (Hood, 1995, apud Smith & Elley, 1998, p. 36).

Propomos, portanto, a reflexão sobre as novas competências para o ensinar e o aprender pautadas no sentido de que toda aprendizagem deve ser significativa, quando promover o desenvolvimento de habilidades necessárias ao cidadão desse século, as quais se manifestam em suas atividades de letramento para necessário protagonismo social, em um tempo de constantes desafios à vida solidária e dentro de princípios que ratifiquem os direitos fundamentais em todas as esferas da sociedade.

Por onde (re)começar? Esta é a questão de base que, acreditamos, oferece a nós – professores de Português – a oportunidade de repensar a interação em sala de aula como um lugar que dê sentido à vida fora da escola, um lugar que estimule a criatividade e gere conhecimentos novos em cada aluno, o qual passará a ter na figura do professor um colaborador de sua própria construção da aprendizagem.

2.2. Ensinar a escrever é *engajar* o aluno em um processo criativo

Ao pensarmos nas representações de senso comum acerca do ensino de Português, destacamos como ponto de partida o fato de que o professor de LM não deve representar o papel de “guardião da acuidade linguística”, pois a língua jamais está sob ameaça alguma, enquanto língua viva e mesmo após, graças aos recursos metodológicos e tecnológicos da Linguística, para resgate e preservação das línguas que já não mais possam contar com a vivacidade criativa de seus usuários. Deve, sim, representar exemplarmente o seu papel de “mediador”¹⁹ no desenvolvimento das habilidades cognitivas de seus alunos, para se expressarem verbalmente, por meio de textos – unidades de sentido *da* e *na* comunicação humana – falados ou escritos, como preveem os documentos oficiais para orientação do ensino da LM, aqui e alhures, enquanto *competência* necessária ao cidadão do nosso tempo.

Todavia, a noção de “mediador da aprendizagem” não deve ser compreendida na dimensão mecanicista possível e usual para o uso dessa expressão, mas naquela em que se pressupõe o professor em seu papel de “responsável pelo engajamento” dos alunos em encontros cheios de significados para cada um deles. Não é, pois, o uso do

¹⁹ Mais adiante apresentaremos em detalhes o sentido de mediação subjacente neste trabalho.

verbo *engajar* –aqui posto no título desta seção – uma escolha casual, mas a proposição da natureza do contrato pedagógico a ser firmado entre docente e discentes, resgatando o sentido desse termo de origem germânica (*engager*, em Francês, *engage*, em Inglês, e ainda *ingage*, no inglês medieval), na base do qual encontra-se a ideia de oferta de algo como garantia da boa-fé de quem a concede.

Nesse caminho, a pergunta motivadora de base ao trabalho docente deverá ser a mesma, em qualquer nível de ensino da LM: *Como influir na melhora da produção escrita dos estudantes e não apenas do ponto de vista da correção linguística (gramatical), mas especialmente da expressão de suas ideias, servindo à verificação do desenvolvimento da competência comunicativa objetivada pelo ensino de língua?*

A resposta a essa pergunta tem início quando o professor é capaz de ressignificar para os alunos a função do conhecimento sobre as regras linguísticas de sua LM, de modo a habilitá-los a lidar com o momento de aprendizagem da escrita, enquanto importante oportunidade de expressão de suas ideias, seus valores e posicionamentos acerca de um determinado assunto, além, claro, de demonstrarem o conhecimento novo resultante das suas experiências no processo de aprendizagem. Essa proposta concebe a verificação da aprendizagem de modo processual, sendo os textos escritos elaborados pelos alunos como expressão de seu conhecimento novo em forma de unidades comunicativas, que revelam o desenvolvimento da habilidade no trato com a língua e confirmam a eficácia das práticas de letramento oferecidas nas situações de aprendizagem vivenciadas.

Nessa perspectiva, para ilustrarmos um dos tipos de tensão criativa vivenciada durante a composição de um texto escrito, façamos uma breve ilustração, mais especificamente relativa à apropriação da função comunicativa das unidades lexicais denominadas *conjunções*²⁰ (unidades assim nomeadas pela teoria gramatical).

Pensemos na presença das conjunções, nos exemplos a seguir apresentados, sem perder de vista, contudo, que eles são retirados de textos elaborados por indivíduos em condições reais de produção, o que significa imaginar que o produtor do texto tem em mente “para quem”, “de que maneira” e “com qual objetivo” escreve. Vejamos os exemplos:

- (a) Ela é inteligente **e** gosta de futebol
- (b) Ela é inteligente **mas** gosta de futebol
- (c) Ela é inteligente **porque** gosta de futebol

²⁰ No Brasil, o pesquisador Eduardo Guimarães apresenta importante contribuição com seu trabalho intitulado *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*, publicado pela Editora Pontes, em 2001. Nele, o autor oferece uma abordagem semântica das conjunções na perspectiva da enunciação, pondo em discussão a relação com a Análise do Discurso e com teorias do sujeito.

Imaginemos que cada um desses períodos acima apresentados é parte de um texto do tipo narrativo, na forma do gênero “Apresentação”, em relatos jornalísticos (domínio discursivo). Logo percebemos a dimensão superior à explicação sintática da relação entre as orações que compõem cada enunciado ilustrado com esses exemplos, revelando três diferentes enquadramentos discursivos.

As definições prescritas pelas gramáticas, entretanto, não enfatizam o fato de cada tipo de conjunção possuir um “valor pragmático”²¹, logo, valor comunicativo diferente entre eles, em decorrência das condições de uso no momento da produção do texto. Em outras palavras, ao escolher a conjunção aditiva “e”, em (a), o escritor não estabelece expressamente uma relação de sentido entre as informações que antecede e sucede a conjunção, como ocorre em (b) e em (c). É importante levar o aluno a refletir que o uso das conjunções presentes em (b) e em (c), mesmo na aparente neutralidade como em (a), quando figuram em uma unidade de sentido de ordem superior à frase – no texto – enfatizam o valor pragmático das escolhas linguísticas, possibilitando a expressão de ideias que servem para manifestar representações sociohistóricas e discursivas dos sujeitos e dos contextos sociolinguísticos e culturais a que pertencem.

Ou seja, o texto que abriga cada um desses períodos (a), (b) e (c) irá acompanhar o valor comunicativo proposto pelo autor com a escolha da conjunção, produzindo um efeito de sentido como “orientação argumentativa” (Koch, 1984), materializada linguisticamente no texto. Quando falamos, esse fenômeno é natural, pois estamos emocionalmente envolvidos e focados na compreensão do nosso interlocutor. Contudo, esse fenômeno de argumentação de valor pragmático não é espontâneo quando estamos escrevendo, portanto, constitui um ponto de tensão criativa, que o professor necessita compreender para tratar mais adequadamente durante o processo de ensino e aprendizagem.

Na escrita, e também na fala, a orientação argumentativa dos textos relaciona-se ao fenômeno do *envolvimento/distanciamento*²² da linguagem verbal, dimensão pragmática da língua, que manifesta-se por meio de marcas linguísticas presentes no texto que servem à verificação da função tripartida da língua em uso, postulado da Semântica Argumentativa, quais sejam: *dizer*, *fazer* e *mostrar*. No caso desses dois últimos elementos – o *fazer* e o *mostrar* – a Nova Retórica e seus postulados acerca dos *lugares da argumentação* – apresentados por Perelman e Olbrechts-Yteca (1996) – são importantes para a percepção de atitudes e valores que se manifestam nos textos

²¹ Numa obra intitulada *Desvendando os segredos do texto* (Koch, 2003), a pesquisadora brasileira oferece princípios e categorias de análise dos fenômenos linguísticos envolvidos na compreensão do texto, os quais mantêm relação com o contexto extralinguístico para a construção de sentido.

²² Mencionado na seção anterior, ao refletirmos sobre a atividade de LVA.

verbais, intencionalmente ou não. Quando figuram no texto como escolha intencional do autor (Luciano, 2003, p. 59),

*[...] compreendem premissas de ordem geral (vox publica) utilizadas para agir sobre o interlocutor de modo a fazê-lo aderir a determinados valores. No processamento cognitivo, o falante poderia recorrer a esses lugares (como espaços virtuais) no momento em que, no jogo argumentativo, desejasse convencer ou persuadir o seu interlocutor.*²³

Essa concepção de língua, a qual deve modular o ensino de Português, afasta-se da noção do senso comum, que acredita usar a língua apenas para “dizer”, sem a devida percepção de que o *modo* como os enunciados são produzidos, escritos ou falados, assume tais formas em razão da interpretação que o enunciador espera mobilizar em seu interlocutor. Também representa uma noção que põe em evidência experiências pedagógicas que parecem desconhecer a perspectiva pragmática da língua, tornando-se fato inegável de que nossas expressões revelam/mostram nossos próprios conhecimentos e posicionamentos de mundo, nossos valores e atitudes.

As marcas de envolvimento propostas por Chafe (1985), concebidas enquanto elementos linguísticos presentes nos enunciados, permitem a observação de três diferentes movimentos de interlocução do autor, todos igualmente indicativos da preocupação com a compreensão do interlocutor (Marcuschi, 1995; Luciano, 2000, 2010), mas de valor pragmático distintos. São eles: i) o ego-envolvimento, relativo à presença de ocorrências linguísticas como reformulações do pensamento ou modalizadores do discurso; ii) as marcas de envolvimento com o texto, revelando uma preocupação do autor em garantir a clareza dos enunciados, especialmente nos pontos em que ocorrem deixis textual e nos pontos de ancoragem em pressuposições; iii) o envolvimento com o outro, quando o autor expressa textualmente a construção de sentido pretendida, ou mesmo verbaliza o diálogo com o interlocutor.

Observar o fenômeno do envolvimento/distanciamento na linguagem é reconhecer – na expressão verbal escrita – também o *princípio da cooperação*, de Grice (1982), ampliando o escopo da Linguística Textual, com seu *princípio da textualidade*, para tratar dos “*aspectos que fazem com que um texto seja um bom texto*”, como postularam Beaugrande e Dressler (1981), fazendo avançar a investigação acerca dos problemas do ensino da escrita, àquela época restrito ao ensino da gramaticalidade.

²³ Texto produzido para uso como material didático em curso de formação continuada da Polícia Militar de Pernambuco, promovido pela Secretaria de Segurança Pública do Estado de Pernambuco (SSP-PE), atualmente denominada Secretaria de Defesa Social (SDS) em convênio firmado com a Universidade Federal de Pernambuco, por ocasião da implementação do Sistema de Policiamento Comunitário, no Estado. Dentre as disciplinas que compuseram o curso, ficamos responsável por aquela voltada para as mudanças na comunicação policial na abordagem ao cidadão, na perspectiva do modelo de policiamento comunitário, enquanto forma de presença na comunidade.

Quando estamos produzindo um texto escrito, as ideias devem estar encadeadas para além da unidade frasal (*progressão referencial*) e dos parágrafos (*progressão sequencial*), compondo a unidade comunicativa com seus princípios constitutivos de *textualidade*, postulado da Linguística Textual – introduzida por Beaugrande e Dressler, há quase quatro décadas – ainda usado como modelo para ensino da escrita. Ao pensarmos no *princípio da cooperação*, pressupomos que a escrita deve realçar a expressividade do texto, pois as ideias que compõem essa unidade de sentido são a nossa voz²⁴ representando visualmente nosso pensamento na forma escrita da língua, revelando também nossa identidade, enquanto seres sócio-historicamente situados. O outro, o leitor, precisa compreender o que pretendemos dizer exatamente, pois não estaremos ao seu lado, no ato da leitura, para nos assegurarmos de que ele compreende o que desejamos de fato dizer. Afinal, os malentendidos existem mesmo na interação na fala, quando dispomos dos recursos de monitoramento do “dizer” e dos dispositivos de ajustes e de reconciliação, como descritos pela Análise da Conversação²⁵.

Com essa breve ilustração, ratificamos o diálogo – não só possível, mas necessário – entre o ensino de LM e a Linguística, o qual deve se dar ao longo da formação docente no Ensino Superior, quando o conhecimento científico é oferecido ao futuro professor, trilhando os diferentes campos de investigação sobre os fenômenos da língua, durante a incursão em diversas teorias como, por exemplo: a Linguística de Texto, a Teoria de Gêneros, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, a Análise do Discurso, a Sociolinguística Variacionista ou a Interacionista, etc. Devem eles compor balizas para o conhecimento didático, desde que respeitadas as concepções de teoria e de métodos defendidas por Morin, seguindo o paradigma da complexidade²⁶, típico deste assim chamado século do conhecimento.

Contudo, os cursos de formação de professor precisam estar preparados para a mudança de paradigma em seus currículos, de modo a dar espaço à possibilidade dos recursos teóricos e metodológicos das inúmeras e variadas áreas de conhecimento serem objeto de reflexões pertinentes à profissionalização para a docência, em um momento histórico de ênfase no desenvolvimento de competências e na formação voltada para habilidades que assegurem qualidade na atuação do indivíduo, ao longo de sua vida profissional. Devem servir, pois, ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao ensinar, o que não nega o valor e o lugar do conhecimento gerado pelas teorias, mas

²⁴ Para Chafe denominada voz interior (*inner voice*).

²⁵ No Brasil, a obra de Marcuschi (1986) é uma leitura introdutória nesse campo, que teve esse pesquisador importante papel para o desenvolvimento de pesquisas a partir dessa década.

²⁶ Edgar Morin, filósofo, epistemólogo e sociólogo da atualidade, em sua Teoria da Complexidade, reflete interdisciplinarmente sobre sistemas complexos adaptativos e a teoria do caos entre outros fenômenos sociotecnológicos. O interesse por esse tema da complexidade abordado por este filósofo de renome teve início da década de 70 do século XX.

dentro do princípio destacado por Morin, qual seja: para capacitar o docente a saber qual o “ponto de partida”, a fim de que seja capaz de “lidar com os problemas de ensino”, inegavelmente visíveis na expressão escrita dos alunos nos dias atuais.

Acreditamos, para tanto, que o percurso da formação deve se dar de modo que os diversos domínios de conhecimentos, com seus objetos e problemas de investigação, sejam tratados transdisciplinarmente, oportunizando o desenvolvimento das novas competências necessárias ao professor desse tempo. Para que esse movimento de transdisciplinaridade seja possível, é necessário perceber o evanescer das fronteiras entre as ciências, sem deixar de reconhecer o valor e mesmo garantir o espaço das abordagens inter e multidisciplinares, em razão dos objetivos a serem atingidos. No caso específico da formação do professor do Ensino Básico (em Portugal)/Ensino Fundamental (no Brasil), a mudança tem início com o reconhecimento da atitude necessária ao tratamento dos fenômenos objeto do ensino e da aprendizagem, para garantir o espaço às reflexões e ao pensamento crítico, que tenham por foco o objetivo central de desenvolvimento das competências que se espera promover, tanto no docente, quanto nos futuros discentes. A consciência do papel de cada um dos sujeitos envolvidos em processos educativos e da responsabilidade de cada um, nesse contexto, é a única forma de se assegurar o adequado nível de envolvimento dos indivíduos para a aprendizagem ser bem-sucedida. Para tanto, fazem-se necessários conceitos que alterem a natureza da interação professor-alunos dos moldes convencionais para novas possibilidades da relação intersubjetiva, revestindo verbos como *cooperar* e *colaborar* de nova dimensão.

Para ilustrar nossa defesa em favor do movimento da transdisciplinaridade, voltemos mais uma vez à Linguística, dessa feita para fazermos uma reflexão acerca da herança negativa do tratamento tradicional do conhecimento oferecido pelas ciências, na formação do professor de Português. Começemos com questões que envolvem o entendimento acerca das diferenças entre a fala e a escrita e de algumas ideias equivocadas sobre a aprendizagem da escrita já desde a etapa de alfabetização, em certa medida fruto do entendimento do conceito de língua.

A criança aprende a falar ao longo de seu desenvolvimento biológico natural, mas como resultado também de seu desenvolvimento social, em interação com os adultos, em resposta a demandas pessoais e coletivas. Apesar dessa díade, o senso comum dilata o papel do componente biológico natural no fenômeno de desenvolvimento da fala, atribuindo-lhe valor pragmático que acaba por ser negativo durante o desenvolvimento do aprendizado da escrita, pelas razões que a seguir arrolamos.

A investigação científica sobre essa capacidade humana de se comunicar através de uma língua natural²⁷ encontra-se nos fundamentos gerais da Linguística do século

²⁷ Cf., entre outros: Hockett (1960), Lenneberg (1967, 1975) e Seidenberg & Petitto (1979).

XX, a partir da ruptura com a Linguística Histórica, promovida pelo grande mestre genebrino Saussure, cujo modelo teórico nos permite destacar duas principais características da língua: i) a *arbitrariedade* do signo linguístico, comprovando a capacidade criativa do ser humano para interagir por meio da linguagem verbal; ii) a possibilidade da língua *ser aprendida*.

A arbitrariedade do signo pode ser singularmente verificada durante o processo de alfabetização e, em razão das dificuldades encontradas para verificação do sucesso da aprendizagem nessa etapa, evoluem os métodos oferecidos ao seu desenvolvimento em sala de aula, já brevemente mencionados anteriormente, sem dúvida pondo em destaque o estruturalismo linguístico e seu grande desenvolvimento ao longo do século XX e influência sobre as teorias de aprendizagem. Esse conceito pôs em causa o conhecimento fundamental sobre a natureza da linguagem humana, contribuindo diretamente com o desenvolvimento de outros campos de pesquisa, tais como a Psicologia Cognitiva e a Pedagogia. No cerne do encontro entre esses três campos de investigação – Linguística, Psicologia Cognitiva e Pedagogia – a pergunta motivadora é a mesma: como os indivíduos aprendem. As diferenças naturais entre eles resultam, obviamente, da focalização de aspectos do interesse próprio de cada um desses campos de investigação, mas todos igualmente concebem a língua como o meio de acesso ao conhecimento representado pela segunda característica destacada, acima: *learnability*.

Outrossim, a herança negativa desse período da Linguística ao favorecimento do sucesso do ensino da escrita paradoxalmente resulta do mesmo aspecto que impulsionou as pesquisas então: a perspectiva desenvolvimentista.

Sendo a língua um sistema de código arbitrário, podendo ser aprendida ao longo do desenvolvimento humano em vivência com outros seres humanos, a aprendizagem de uma língua por meio da FALA ocorre naturalmente e à proporção em que os interlocutores vão motivando a criança a prosseguir, ao mesmo tempo em que lhe vão oferecendo *feedback* de seu desempenho. Nesse movimento dialógico de aprendizagem da língua, a criatividade infantil e disposição para aprender a se comunicar por meio da língua materna são preservadas, garantindo o seu desenvolvimento.

O mesmo não se dá com a aprendizagem da língua na forma ESCRITA. Havendo o envolvimento em práticas sociais de escrita em fase pré-escolar – quando a criança em seu ambiente familiar elabora textos escritos de forma natural e espontânea – esses são reconhecidos pelos familiares como “objetos textuais significativos”, assegurando-lhe a noção de que a escrita é um código que pode ser aprendido. Para aprender a escrever, o indivíduo necessita ter sido submetido ao processo de aprendizagem do código, durante a alfabetização, em situações de aprendizagem que passam a reconfigurar a representação de escrita trazida pelo aluno para a escola. Ocorre que, já durante essa etapa de aquisição

da escrita, a abordagem realizada em situações de ensino e aprendizagem, ou, dito de outra forma, o *affordance* produzida pela Escola para a aprendizagem da escrita nega a dialogicidade²⁸ natural à língua, embotada pela assimetria na interação professor-aluno ou ainda pela noção equivocada de que a escrita é a representação da fala, fazendo os registros escritos com evidências de interferência da oralidade na percepção de fenômenos na interface fala/escrita serem usados para a construção da noção de erro; ou ainda, revelando na dificuldade de distinção entre ditongo fonológico e ditongo morfológico pelo aprendiz, o entendimento incipiente do professor acerca das especificidades de uma (fala) e de outra (escrita) modalidade de uso da língua. Nesse contexto de aprendizagem da escrita, a relação intersubjetiva professor/aprendiz fica a depender do fenômeno do envolvimento/distanciamento de forma dilatada, o qual é favorecido pela disposição das salas de aula nessa etapa do ensino infantil, disfarçando o trabalho insatisfatório de estímulo à criatividade e à autoconfiança da criança, em sua capacidade para aprender a se comunicar através da escrita.

Acreditamos que a mudança desse quadro de resultados insatisfatórios no ensino da escrita continua nas mãos do professor, com base na mesma reflexão a que chegaram Smith e Elley (1998, p. 40), ao concluírem que:

It is clear that the traditional emphasis on the products of children's writing generated few constructive pointers on how teachers might assist their pupil's development and produce fluent writers who liked to write. Not until researchers started to focus on how good writers actually operate and began to understand the processes young children went through, and experimented with new ways of motivating them and guiding them as they worked through these processes, was real progress made.

Após a etapa de alfabetização, o indivíduo ainda não estará preparado para a produção de textos exemplares, posto que o desenvolvimento dessa habilidade de escrita depende da aprendizagem dos fatores constitutivos da *textualidade*, bem como do valor pragmático dos elementos linguísticos operantes no interior da unidade comunicativa, aspectos que, em conjunto, independem da capacidade nata de produção de linguagem, como muitos ainda parecem crer. Aprende-se a falar, falando, é inegável, mas a participação do interlocutor nesse processo, as condições contextuais para seu desenvolvimento, a atitude do aprendiz são todos aspectos que não possuem correlatos no desenvolvimento da escrita por indivíduos que já foram alfabetizados.

O fato é que, no cenário atual de preocupações com o aprendizado, de modo geral e especialmente com a aprendizagem da língua, é necessário perceber os movimentos de

²⁸ Postulado apresentado por Mikhail Bakhtin, filósofo e pesquisador da linguagem humana, cujas obras *Marxismo e filosofia da linguagem* (1998) e *Estética da criação verbal* (2000) são ícones dos estudos linguísticos brasileiros, até os dias de hoje.

mudança no ensino propostos pelas políticas públicas educativas, em torno da noção de competências para o ensinar e o aprender, como uma oportunidade de se promover o rompimento definitivo com o instrucionismo, “o qual tem sua pior versão no tecnicismo alargado com a criticidade adormecida por argumentos alicerçados na cultura de massa em sua engenharia da indústria cultural” (Luciano, 2015, p. 10) e que há algum tempo vem desqualificando a capacidade humana de expressão escrita e distanciando o aluno do sentimento de pertença ao ambiente escolar.

2.3. A noção de *competência* em ensino e aprendizagem

Um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução. Portanto, é importante saber como se relacionam os processos de profissionalização e de personalização (Perrenoud, 2002, p. 15)

Há pelo menos três décadas, as referências explícitas à noção de *competência* no âmbito da Educação têm assumido posição central nos marcos legais de orientação aos modelos de formação propostos, em todos os níveis de escolarização. Para se falar em competências necessárias ao ensino e à aprendizagem no século XXI, a noção de *conhecimento* – associada a “representações complexas do real” e a “saberes oriundos de experiências sociais”, conforme enunciada no início dessa reflexão – não deve se restringir à compreensão da dimensão funcional do conhecimento, logo, não deve situar-se nos limites do entendimento empírico e intuitivo do termo *competência*, o qual é perceptível no exercício de práticas de ensino ainda habituais.

Embora a noção de *competência* esteja nas bases do sentido de usos do conhecimento, esse termo é introduzido nas discussões acerca da aprendizagem e da noção de profissionalidade no ofício docente, num escopo ampliado para fora da sala de aula, mais precisamente na perspectiva do desenvolvimento de habilidades individuais necessárias à resolução de problemas, por meio da mobilização de recursos de diversas naturezas – cognitivos e não cognitivos e também socio-afetivos – em que o sentido de *regulação* e *auto-regulação* são aplicados, a partir da percepção de sistemas complexos, dos quais o conhecimento participa como um de seus fatores constituintes. Nessa dimensão alargada dos saberes objeto do ensino e da aprendizagem, a bagagem de conhecimentos docente não deve ser confundida com sua capacidade de ensinar, uma vez que a competência requerida do professor em sua prática em sala de aula não se esgota na apresentação dos conhecimentos disciplinares que possui, adquiridos ao longo de sua formação.

Para o aluno, o princípio da aprendizagem baseada em competências pressupõe o desenvolvimento de habilidades que extrapolem a capacidade de referendar

conhecimentos adquiridos na escola, de modo a saber mobilizar tais conhecimentos quando for confrontado com situações em que necessite agir de forma proativa e dentro dos princípios da cidadania. Ou seja, basear o ensino no desenvolvimento de competências vai além da aquisição de conhecimentos específicos do tipo disciplinar, como bem cultural e igualmente necessário à compreensão do mundo.

Logo, dentro dessa nova ordem, o docente é convidado a enfrentar o desafio à ruptura com a cultura ainda dominante de ensino, mas também de aprendizagem, mais precisamente no que diz respeito ao comportamento e disposição ao aprender revelados pelos discentes.

Nos dias atuais, docentes e discentes são chamados a saber fazer uso do conhecimento como recurso, não só necessário, mas também indispensável à intervenção em um quadro da realidade de que são parte constitutiva, passando igualmente a assumir o papel de agentes de transformação, para a construção de uma sociedade fortalecida pelo princípio de qualidade de vida comum. Como agentes, necessitam ampliar e robustecer habilidades, a partir de recursos de natureza cognitiva e metacognitiva, vindo a favorecer as relações intra e inter-individuais, indispensáveis à realização de ações intervencionistas, capazes de transformar positivamente determinado quadro da realidade.

Historicamente, o termo *competência* encontra-se no centro de interesse em diferentes campos, desde seu surgimento, na França do século XV, aplicado à dimensão institucional, para lidar legitimamente com a resolução de determinados problemas sociais. No século XVII, passa à aplicação na dimensão individual, quando se assume como capacidade que o indivíduo possui como consequência da associação do *saber* ao *saber fazer* (experiential). No século XX, mais precisamente na década de 50, a dimensão individual do termo é objeto de apreciação da Psicologia e de sua interface com a Linguística, no momento em que a Teoria Gerativista de Noam Chomsky oferece a definição de *competência* (*competence*) em distinção à de *desempenho* (*performance*), ambos os termos relativos à faculdade humana de aquisição e desenvolvimento de uma língua natural.

Passando por (re)construções de sentido, ao modo e ao tempo de cada “cultura do saber” então dominante, e desvelando a estreita relação com a capacidade humana de perceber e assim conceber o mundo e as coisas do mundo, em todos os momentos de sua história, permanece a ideia relativa a habilidades individuais para “fazer”, não de qualquer modo, mas de determinado modo, justificando a alcunha de “ser competente para”.

A associação expressa à qualificação profissional se dá também no século XX, nos anos 70, pondo em relação as duas dimensões – a individual e a organizacional – desta

feita para estabelecer condições indispensáveis para a ocupação dos postos de trabalho, noção ainda vigente nos dias atuais.

Na área da Educação, o final do século XX revela a presença do conceito em investigações de abrangência mundial, especialmente através dos trabalhos desenvolvidos por Philippe Perrenoud (1994, 1999a, 1999b, 1999c), com destacada notoriedade nas discussões sobre o tema, vindo a apresentar importantes reflexões a esse campo de pesquisa continuamente nos anos seguintes²⁹, quando é possível verificar intensa atividade de pesquisa envolvendo a noção de *competência* em vários países, incluindo Brasil e Portugal.

A influência dessa noção no âmbito escolar é, então, visível, não apenas devido às contribuições das pesquisas nesse campo, como também pelo papel das políticas públicas em seu exercício de agente regulador das questões sociais para o bem comum. A adoção de estratégias pedagógico-didáticas de ensino e aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento de competências vem, então, possibilitar a mudança de postura acerca dos conteúdos objeto do trabalho do professor, os quais passam a ser entendidos enquanto meios favoráveis ao desenvolvimento de novas competências, de sorte que se voltam as atenções para as ações dos indivíduos em situações de aprendizagem que são reconhecidamente “complexas”, “imprevisíveis”, “mutáveis” e “sempre singulares” (cf. entre outros: Perrenoud, 2000, 2001; Le Boterf, 2003; Sá, 2013; Tavares, 2013). Todos convergem para o mesmo ponto, quando reconhecem a “*construção pessoal do saber através da interação*” (Dias, 2010, p. 74). É, pois, um momento em que se deve reconhecer uma relação mais estreita com a Educação, alicerçada em faculdades humanas de natureza cognitiva que promovem a capacidade para aprender e para aprender a aprender. Ainda nas palavras de Dias (*op.cit.*, p. 74):

[...] a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão. Desta forma, a competência exige apropriação subida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque (de forma ajustada) quando se encontra face a diferentes situações e contextos. Competência recorre, desta forma, a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas.

De um modo geral, mesmo havendo várias perspectivas na focalização do termo no âmbito da qualificação profissional, até os dias de hoje – tempo de convivência das duas dimensões conceituais de uso do termo (a individual e a organizacional) – há pelo menos duas décadas todas apontam para o *empoderamento*³⁰ dos sujeitos no exercício

²⁹ Com os trabalhos publicados também em língua portuguesa – em 2001, 2002, 2003, 2004, por exemplo – alguns deles em parceria com outros investigadores.

³⁰ O termo *empowerment* é aqui compreendido na dimensão processual, como habilidade dos indivíduos para agirem de forma mais consciente e confiante de suas capacidades para transformação da realidade.

da profissão, aspecto que pode ser observado nas mudanças produzidas na relação indivíduo/ambientes de aprendizagem e nas diferentes e diversas propostas de intervenção didática para lidar com problemas complexos objetivados no interior da situação de ensino a ser vivenciada.

Neste sentido, concordamos mais uma vez com Dias (2010, p. 74), ao afirmar que *“competência será um constructo teórico que se supõe como uma construção pessoal, singular, específica de cada um”*, logo, não deve ser equivocadamente confundida com elementos que podem ser adquiridos, mas como propriedade humana que resulta da percepção da própria dinâmica da relação do indivíduo com um problema da realidade, focalizado no interior da relação intersubjetiva com fins educacionais. Assumimos, junto à pesquisadora portuguesa (op. cit., p. 75) que:

Comparar competência a recursos, a uma adição de saberes, saberes-fazer e saberes-ser, apreendendo-a como um estado, é negligenciar a perspectiva de construção pessoal subjacente a esta construção – um indivíduo sábio não é necessariamente competente, nem a competência é um somatório, mas uma combinação de elementos em que cada um se modifica em função das características daqueles aos quais se junta.

Tal entendimento traz implícitos dois componentes que merecem ser objeto de reflexão – as noções de *atitudes* e de *valores* – de modo a não virem a representar uma dificuldade ou distorção na apropriação do conceito de competência do “indivíduo que aprende” ou do “indivíduo que oferece os objetos” à aprendizagem, a partir de experiências escolares.

Outrossim, antes de passarmos à explicitação desses dois termos, merece destaque uma diferença histórica típica de nosso século, relativa à complexificação das relações intersubjetivas e das operações técnicas verificadas nas atividades laborais em todos os sectores – favorecidas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) – e na desigualdade entre as condições de oferta de emprego e o número da população ativa representativa da demanda por vagas de trabalho, bem como das competências individuais no tocante ao letramento, aí incluída a literacia digital³¹. Nesse contexto, visível em vários países, a noção de *competência* passa a envolver o sentido de qualificação profissional na perspectiva das novas tendências produtivas, vindo a afetar os sistemas políticos internos de cada nação, que necessitam atualizar seus parâmetros de formação para o trabalho e de acesso ao emprego, como caminho necessário ao desenvolvimento econômico e social sustentável.

³¹ No artigo intitulado *Letramento e(m) temas transversais na formação do professor* (Luciano, 2017), em discussão acerca desse tema, propomos uma distinção das expressões *letramento digital* e *literacia digital*, em certa medida acompanhando a distinção entre os termos *letramento* e *alfabetização* existentes no Brasil, em que esta última refere-se à primeira etapa de desenvolvimento da habilidade de uso do código verbal.

Para atingi-lo, entretanto, é preciso operar com o aspecto mais desafiador ao desenvolvimento de competências individuais, conforme enunciado no documento da UNESCO, o qual diz respeito ao sentido de competência em ensino e aprendizagem: *“competencies cannot be taught, but have to be developed by learners themselves. They are acquired during actions, on the basis of experience and reflections.”*³². E, ainda, sobre os que vivenciam situações de aprendizagem, afirma (UNESCO, 2015, p. 10)

*There is general agreement that learners need to have certain key competencies that allow them to engage constructively and responsibly with today’s world. Competencies describe the specific attributes individual need for action and self-organization in various complex contexts and situations. They include cognitive, affective, volitional and motivational elements; hence they are an interplay of knowledge, capacities and skills, motives and affective dispositions.*³³

De forma decisiva, tal característica lança luz sobre a dimensão individual do desenvolvimento humano, devendo o indivíduo dispor-se a agir colaborativa e cooperativamente para garantia do bem comum. Para isso, a qualidade e eficácia da participação ativa de todos passa pela necessidade de habilidade de linguagem com competência para expressão verbal profícua às ações do indivíduo, em seus diversos contextos situacionais, sejam elas requeridas em atividades ordinárias ou extraordinárias, pois a comunicação efetiva possibilita o exercício dos papéis sociais de cada interactante de modo eficaz à sustentabilidade objetivada, através também das intervenções lideradas/demandadas pelas políticas públicas nacionais.

Para viabilizar as intervenções das políticas públicas, dentro desse princípio de desenvolvimento de competências do século XXI, a AGENDA 2030 organiza-se em torno de dezassete categorias, dentre as quais a “educação de qualidade” ganha destaque especial. Nas palavras de Irina Bokova, Diretora Geral da UNESCO (p. 7):

A fundamental change is needed in the way we think about education’s role in global development, because it has a catalytic impact on the well-being of individuals and the future of our planet. [...] Now, more than ever, education has a responsibility to be in gear with 21st century challenges and aspirations, and foster the right types of values and skills that will lead to sustainable and inclusive growth, and peaceful living together.

A AGENDA 2030 estabelece como essencial o esforço coletivo de cada nação, em prol da mudança de comportamento de todos os indivíduos. Para isso, propõe novos objetivos e atividades de aprendizagem especificamente, os quais fundam-se no

³² UNESCO and sustainable development goals, p. 10. Consultado em <https://en.unesco.org/sdgs>, acesso em 15 de novembro de 2018.

³³ Grifos nossos.

entendimento de oito competências-chave para transformações estratégicas na educação baseada na noção de sustentabilidade. O Quadro 1, a seguir, ilustra essas competências, conforme apresentadas no documento³⁴:

Competências em “sistemas de pensamento”: habilidade cognitiva para reconhecer e compreender relações entre elementos ou fatores diversos em um sistema; analisar sistemas complexos; pensar sobre o modo como os sistemas são criados/imaginados e para quais objetivos; habilidade cognitiva para lidar com as incertezas imbricadas nos sistemas de pensamento.

Competência antecipatória: habilidade para compreender e avaliar condições futuras possíveis, prováveis e almejadas; para prever e idealizar situações futuras exequíveis; habilidade para aplicar o princípio da plausibilidade; habilidade para estimar consequências de determinadas ações; e para lidar com riscos e mudanças inerentes.

Competência normativa: habilidade para entender e refletir sobre normas e os valores subjacentes às ações dos indivíduos; vindo a estar preparado(a) para negociar valores, objetivos, princípios e finalidades em contextos de conflito de interesses e/ou incompatibilidades, ou de incertezas do conhecimento adequado a mobilizar ou contradições aparentes.

Competência estratégica: agir coletivamente para desenvolver e implementar ações inovadoras promotoras de sustentabilidade a nível local e além.

Competência colaborativa: habilidade de aprender com outros; de entender e respeitar as necessidades, perspectivas e ações de outros (empatizar); habilidade para relacionar-se com outros para colaborar dentro do princípio da empatia; habilidade para lidar com os conflitos no interior das relações em grupo; facilitar a resolução de problemas de forma colaborativa e propiciando a participação de cada membro do grupo.

Competência para pensamento crítico: habilidade para questionar normas, práticas e opiniões; habilidade para refletir sobre valores, percepções e ações de outros indivíduos; e para assumir uma posição que revele enquadramento discursivo alinhado ao princípio da sustentabilidade.

Competência auto-crítica: habilidade para refletir sobre o próprio papel na comunidade local na sociedade (em escala global); habilidade para autoavaliação constante com a função de motivar à ação propositiva de transformação da realidade; e habilidade para lidar com os próprios sentimentos e desejos.

Competência de resolução integrada de problema: habilidade de dedicar-se com excelência à resolução de problemas em diferentes contextos – sistemas complexos – com suas questões de sustentabilidade, para desenvolver soluções viáveis, inclusivas e igualitárias, em prol do desenvolvimento sustentável, revelando integração das competências acima.

Quadro 1 – Competências-chave para transformações estratégicas em ensino e aprendizagem
(Fonte: AGENDA 2030, UNESCO, 2015, p.10)

Como é possível observar no quadro acima, o exercício dos pensamentos experiencial e reflexivo está na base das competências prescritas no documento, uma vez que este defende a necessidade de desenvolvimento da habilidade para reconhecer, compreender, analisar, refletir sobre os sistemas, para prever e criar

³⁴ Baseado no quadro intitulado KEY-COMPETENCIES FOR SUSTAINABILITY (Link: “Strategic Transformational Portal” - UNESCO (2015, p.10): <http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Acesso em 15/11/2018.

possibilidades de intervenção e de discutir sobre as normas e valores vigentes e os papéis sociais, consolidando o investimento no letramento crítico, que conduza à proposição de novas ações para enfrentar problemas em cada setor da vida em sociedade. Além disso, o documento revela clara ressonância das dez competências essenciais postuladas por Perrenoud (1999a, 1999b, 2000), para a aprendizagem no século XXI, como ilustradas no quadro a seguir³⁵:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem:

- Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem
- Trabalhar a partir das representações dos alunos
- Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem
- Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas
- Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento

2. Administrar a progressão das aprendizagens:

- Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos
- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino
- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem
- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa
- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação:

- Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma
- Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto
- Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades
- Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo

4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho:

- Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação
- Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos
- Oferecer atividades opcionais de formação
- Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno

5. Trabalhar em equipe:

- Elaborar um projeto em equipe, representações comuns
- Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões
- Formar e renovar uma equipe pedagógica
- Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais
- Administrar crises ou conflitos interpessoais

³⁵ Esse Quadro 2 corresponde a uma adaptação do sumário de seu livro, intitulado *Dez novas competências para ensinar*, publicada pela Artmed (Porto Alegre, Brasil), em 2000.

6. Participar da administração da escola:

- Elaborar, negociar um projeto da instituição
- Administrar os recursos da escola
- Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros
- Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos (gerar estratégias de envolvimento da vida da escola)
- Competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem (administrar as individualidades)

7. Informar e envolver os pais:

- Dirigir reuniões de informação e de debate
- Fazer entrevistas
- Envolver os pais na construção dos saberes

8. Utilizar novas tecnologias:

- A informática na escola : uma disciplina como qualquer outra, um *savoir-faire* ou um simples meio de ensino ?
- Utilizar editores de texto
- Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino
- Comunicar-se à distância por meio da telemática
- Utilizar as ferramentas multimídia no ensino
- Competências fundamentadas em uma cultura tecnológica

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão:

- Prevenir a violência na escola e fora dela
- Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais
- Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta
- Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula
- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça
- Dilemas e competências

10. Administrar sua própria formação contínua:

- Saber explicitar as próprias práticas
- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua
- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede)
- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo
- Acolher a formação dos colegas e participar dela
- Ser agente do sistema de formação contínua

Quadro 2 – Dez novas competências para ensinar
(Fonte: Perrenoud, 2000)

Ao relacionarmos os Quadros 1 e 2 acima apresentados, podemos ressaltar como aspecto inovador para a cultura escolar a necessidade do docente desenvolver competências em ensino que o habilitem a engajar os alunos em situações de aprendizagem que incluam componentes de aproximação/envolvimento e de responsabilização pelo ambiente escolar, aí inseridos os pais ou responsáveis de forma também colaborativa. O docente deve ensinar com clareza e objetividade acerca “dos motivos para aprender”, não apenas para a “vida na/da escola”, e deve ter em conta a necessidade desenvolver o pensamento crítico – letramento crítico – levando os aprendizes à profunda compreensão do sentido de ética como um valor para todo cidadão.

De modo específico quanto aos alunos, Sá (2013, p. 5) reflete que, para se atingir o objetivo de *“preparar os alunos para a vida na sociedade atual”*, essa proposta de Perrenoud destacou a necessidade de que sejam oferecidas aos alunos situações de aprendizagem em que eles tenham a oportunidade de desenvolver competências ligadas *“(i) à capacidade de gerir a heterogeneidade, (ii) à autonomia e ao espírito de equipa e ainda (iii) ao exercício de uma cidadania ativa e crítica”* (ibidem). Como bem enfatiza a pesquisadora portuguesa, esse cenário representa um importante momento de reconhecimento da contribuição dos resultados das pesquisas em Educação e também – acrescentamos – das políticas públicas em nível de cooperação internacional, que põem em evidência elementos que ainda carecem de atenção na cultura de ensino e aprendizagem hodierna. Esses elementos dizem respeito a determinados conceitos – como empreendedorismo, interação mediada por TDIC, competência socioafetiva – desenhando transformações e adaptações no cenário educacional. Para Sá (op. cit., p. 5), esse momento da História da Educação vem compondo uma *“mudança de paradigma”*, a qual, em suas palavras:

É igualmente apoiada por organizações internacionais, nomeadamente no contexto europeu, que promovem o desenvolvimento de competências relacionadas com: i) áreas científicas tradicionais (Comunicação na língua materna e em línguas estrangeiras, Literacia em Matemática e em Ciências e Tecnologia, TIC) e ii) novos estilos de vida (aprender a aprender, empreendedorismo, competências interpessoais, interculturais e sociais, competências cívicas e consciência cultural).

Mais uma vez, é possível defender a importância de ajuste de foco sobre a noção de competência comunicativa *stricto sensu*, revelada pelo cidadão em sua expressão oral e em seu envolvimento em habilidades de leitura e escrita, pois a condição de letramento manifestada pelos usuários da LM, de modo geral, através dos exames nacionais de avaliação do ensino, apontam para a necessidade de atualização da formação do professor de Português. Tempo em que as concepções de língua e de aprendizagem da língua devem reconhecer a influência dos contextos de comunicação docente-discentes, com base na noção de relação intersubjetiva de natureza técnica e também socioafetiva, logo, dos efeitos produzidos pelas atividades de linguagem, sobre os indivíduos.

Defendemos assim uma concepção de linguagem verbal (oral ou escrita) como atividade complexa de construção de sentidos, dentro da perspectiva sociocultural proposta por Leon van Lier (2004, p. 53), que assim a define:

Language is a meaning-making activity that takes place in a complex network of complex systems that are interwoven amongst themselves as well as with all aspects of physical,

social and symbolic worlds. It is not immune to social, political and economic influences, and it harbors misconceptions with the same ease as wisdoms.

Com base nesse entendimento, deve-se buscar a definição dos percursos didáticos apropriados ao desenvolvimento de novas competências para o ensino e a aprendizagem. Compreendemos ser esta uma condição indispensável à compreensão da realidade e de tomada de decisão sobre qual atitude representará o caminho mais adequado para a transformação do quadro de insucesso, verificado em todos os níveis, vindo ao encontro dos objetivos de desenvolvimento sustentável, como dito na AGENDA 2030.

Sá chama também a atenção para o fato de que essa nova perspectiva oferece a oportunidade de que a dimensão transversal do ensino da LP como LM seja assumida, vindo a contribuir para a criticidade indispensável à apropriação do sentido profundo de cidadania, via de acesso à capacidade de intervenção sobre a realidade em acordo com as demandas reais da sociedade. Em suas palavras (Sá, 2013, p. 6):

O ensino/aprendizagem da língua portuguesa desempenha um papel de relevo neste contexto, porque contribui para o desenvolvimento de competências transversais essenciais para o sucesso escolar e a integração socioprofissional, promove o desenvolvimento de atitudes e valores e é essencial para a vivência de uma cidadania crítica e interventiva.

Desse modo – e em atenção ao que interessa a esta pesquisa – o obstáculo parece estar compreendido no risco de se perder de vista as questões específicas relativas à competência comunicativa na modalidade escrita da LM. Para evitar esse risco, o ponto de partida deve se dar com a habilidade docente de focalização e tratamento de aspectos da língua que venham a representar lacunas na competência comunicativa do aluno, em sua expressão escrita. Essa ação necessitará do professor de Português saber operar concomitantemente com questões individuais e coletivas, de modo a assegurar a *affordance* objetivada em cada situação de aprendizagem oferecida aos alunos, garantindo-lhes um ensino de qualidade.

Isto posto, podemos então passar à reflexão sobre o que significa para o professor de Português como LM promover o desenvolvimento de atitudes e de valores, em seu domínio de atuação profissional. Mais uma vez, a Agenda 2030 vem ao encontro de nosso interesse, porque ela oferece temas relativos a problemas globais que afetam a vida de todos os cidadãos indistintamente, de modo que a decisão sobre quais temas o professor deve levar à sala de aula em defesa da cidadania não passará por questões individuais de cada docente, mas será tomada em conformidade com valores capazes de gerar atitudes positivas relativamente à sustentabilidade da vida em sociedade, além de dar a conhecer aspectos da cultura nacional e local da qual fazem

parte, com visão crítica equilibrada e valorativa da realidade. Essa orientação favorece, nas aulas de LM, não somente o domínio da leitura, mas também os encontros destinados ao desenvolvimento da expressão escrita, uma vez conhecidas as especificidades do gênero textual a ser produzido e assumidas estratégias pedagógico-didáticas atentas à textualização enquanto processamento sociocognitivo. Para tanto, a dimensão transdisciplinar oferece condições de exequibilidade para essa perspectiva de ensino e aprendizagem da LM, no eixo da transversalidade.³⁶

A orientação do trabalho docente pautado no conceito de *competências* estrutura-se como um processo de resolução de problemas da realidade – como já reiteradas vezes mencionado – sendo necessário definir etapas claramente distintas ao longo desse processo, cada uma delas relativa às habilidades no uso da língua a serem desenvolvidas pelos estudantes, ao longo da reflexão acerca desse quadro “recortado” da realidade. De uma perspectiva didática, a importância desse tema é ampliada face ao reconhecimento, através dos resultados das pesquisas, das deficiências verificadas no uso funcional do Português, com inegável destaque negativo para a expressão escrita, permitindo concluir, junto a Salvador Mata (2003, p. 26), que o problema está na situação de ensino, reforçando o fato anunciado pelas pesquisas empíricas de que *“muitos professores, do ensino fundamental à universidade, não estão preparados para ensinar a escrever”*, ainda que *“muitos especialistas no ensino da língua [acreditem] que existe o conhecimento adequado para melhorar o ensino; só que não se aplica”*.

Para mostrar a veracidade dessa afirmativa, podemos listar alguns modelos didáticos propostos ainda no século XX, tais como os apresentados por Flower e Hayes (1981), Bereiter e Scardamalia (1982), Graves (1983), Cambourne (1988), Berlinger e Whitaker (1993), Eggleton e Windsor (1995). Isto significa, em nossa visão, que, de um lado, os modelos já existentes não têm trazido os benefícios ao ensino em acordo com o potencial de mudança qualitativa que oferecem; de outro, demonstram quão decisivo é o papel das políticas públicas no provimento das condições de exequibilidade das mudanças sugeridas pelos resultados das pesquisas em Educação, de modo amplo.

Esse é um campo de investigação científica o qual durante muito tempo necessitou lutar pelo reconhecimento de seu lugar no mapa das ciências. Nesse novo século, tem sido ainda mais urgente a necessidade de compreensão da natureza singular das ciências humanas, especialmente na interface entre linguagem/ensino.

³⁶ Essa dimensão vem sendo desenvolvida no interior das unidades curriculares sob a responsabilidade de Cristina Manuela Sá, supervisora desta pesquisa pós-doutoral, confirmando esse paradigma como uma realidade na formação de professores do Ensino Básico, em Portugal. Os resultados dessa iniciativa vêm sendo divulgados através da publicação impressa e *online* dos Cadernos do LEIP – Laboratório de Investigação em Educação em Português (sediado no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de Aveiro e integrado no Cnetro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores).

Nas palavras de Van Lier (2004, p. 9), pesquisador norte-americano com inúmeros trabalhos dedicados às questões do ensino na perspectiva sociocultural e proponente da Ecologia Linguística, *“there have been many proposals to establish the social sciences on the basis of research methodologies and ways of theory construction that are different from the standard scientific model”*.

Para compreender os problemas de ensino e aprendizagem da LM, a pesquisa deve necessariamente operar no encontro de diferentes campos do saber, lidando continuamente com a relação entre o passado e o presente, entre o behaviorismo e o cognitivismo, entre o racionalismo e o empirismo, ou mesmo seguindo o viés epistemológico da perspectiva filosófica preferida. Importa saber, contudo, o que o enquadramento do ensino na dimensão das competências requer do docente no momento de decisão sobre qual modelo assumir. A escolha mais acertada é sempre por aquela(s) em que se não perde de vista o objetivo a ser atingido, afinal *“model competence is inferred from the outcomes of modeled actions (success, failure) and from symbols that denote competence”* (Schunk, 2014, p. 200).

Em outras palavras, neste século do acesso irrestrito ao conhecimento, estamos diante do desafio à compreensão da cultura de ensino da LM no tocante à identificação de aspectos que continuam a afetar o desenvolvimento de habilidades de escrita dos estudantes, o que nos leva a crer na necessidade de compreensão mais profunda da relação intersubjetiva, em situações de aprendizagem cujo objetivo seja o desenvolvimento da competência comunicativa, não se limitando à competência gramatical *stricto sensu*. Para tanto, é importante perceber, na condição de letramento de cada aluno, a informação subjacente ao seu comportamento comunicativo, a qual mantém relação direta com a *affordance* da sala de aula. Perceber essa relação, não a tomando como respostas aos problemas ainda verificados no ensino da expressão escrita, auxiliará o docente no ajuste de foco à formulação das perguntas mais adequadas à compreensão do modelo didático empregado, tanto do ponto de vista dos aspectos gerais interferentes no comportamento verbal dos alunos, quanto de aspectos particulares relativos ao processamento cognitivo adequado ao desenvolvimento de habilidades de regulação e de autorregulação de aprendizagem.

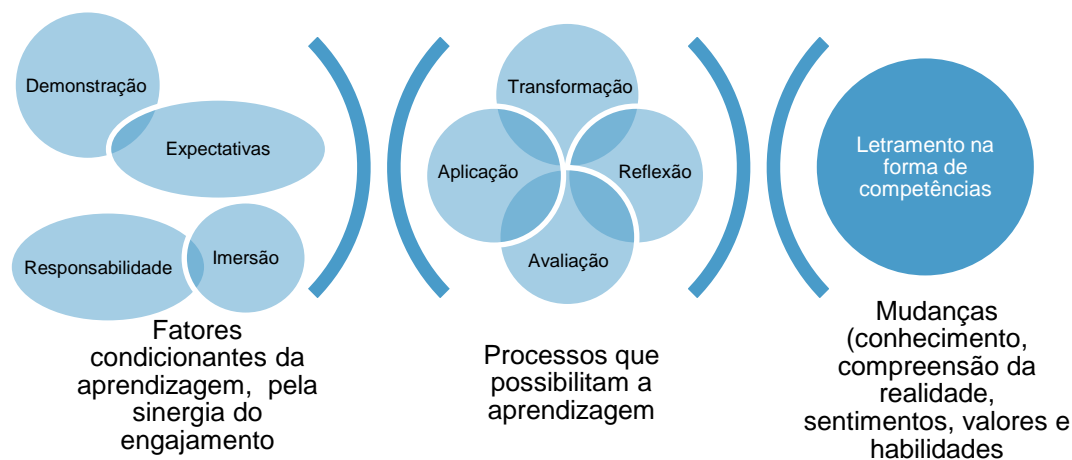
2.4. Competência comunicativa e modelos didáticos para o ensino da escrita

The primary cognitive task of the human child is to make sense of his or her situated place in the world in order to take a skillful part in its activities. (Nelson, 1996, p. 5).

O modelo proposto por Cambourne (1988), há três décadas, destaca-se dentre os trabalhos voltados para o ensino da escrita por considerar central a imersão da

criança no mundo da escrita através do engajamento na relação intersubjetiva da situação de ensino, postura também defendida por Graves. Em seu modelo, Cambourne considera que o contexto da sala de aula deve oferecer condições favoráveis a atitudes como responsabilidade pela própria aprendizagem, expectativas positivas, participação efetiva, envolvimento/aproximação. Esses aspectos têm papel crucial na efetividade do processamento cognitivo mediado pelo professor, ao longo das etapas organizadas para a situação de aprendizagem a serem vivenciadas. A recursividade é um traço marcante da natureza de cada etapa e compreende quatro tipos: transformação, discussão/reflexão, aplicação e avaliação. A aprendizagem se dá, portanto, com a mudança da condição de letramento após a experiência didática, representada por meio de conhecimento, compreensão, sentimentos, valores e habilidades linguísticas e comunicativas.

A Figura 3 ilustra seu modelo:



**Figura 3 – Modelo de aprendizagem da escrita na sala de aula
(Baseado em Cambourne, 1988)**

Nesta perspectiva – e em conformidade com o nosso interesse em torno da apropriação do sentido de competência e das questões relativas às noções de atitudes e de valores em atividades de ensino e aprendizagem – vale ressaltar o conhecimento oferecido pela Etnografia da Comunicação, visando a compreensão da organização do evento comunicativo representado pela interação professor-alunos e o padrão de comportamento refletido no modelo didático em foco. O escopo desse campo científico refere-se às questões de linguagem e sua relação com a cultura, base da

compreensão de que o uso de qualquer língua revela padrões de “comportamento verbal” típicos de cada “comunidade de fala”. Saville-Troike (1982, pp. 2-3), um dos nomes representativos dessa área de investigação, assim a define:

The subject matter of ethnography of communication is best illustrated by one of its most general questions: what does a speaker need to know to communicate appropriately within a particular speech community, and how does he or she learn? Such knowledge, together with whatever skills are needed to make use of it, is communicative competence. The requisite knowledge includes not only rules for communication (both linguistic and sociolinguistic) and shared rules for interaction, but also the cultural rules and knowledge that are the basis for the context and content of communicative events and interaction processes.

Vemos, portanto, a partir da reflexão do trecho acima, a possibilidade de ter como ponto de partida, para a investigação aqui proposta, a identificação da percepção dos professores acerca da comunidade de fala constituída por seus alunos, além de suas expectativas quanto às condições de letramento e habilidades já desenvolvidas por seus aprendizes.

Assim, a análise das representações dos alunos do mestrado profissionalizante da Universidade de Aveiro que participaram no nosso estudo empírico permitirá identificar suas atitudes e seus valores acerca do evento comunicativo que devem planejar, organizar e oferecer aos seus participantes, alunos ainda em etapa inicial de desenvolvimento da competência comunicativa escrita. Essa visão geral auxiliará na identificação de pressupostos a partir dos quais o docente dispõe o objeto novo à aprendizagem, no centro do trabalho com a língua.

Usualmente, aquilo a que nos referimos como abordagem tradicional no ensino da escrita diz respeito a alguns pressupostos sobre a língua, o aprendiz e o modelo didático assumido pelo professor de LM, em cuja base está uma concepção de texto enquanto produto linguístico já não mais apropriada, face ao inextricável conhecimento formal e informal sobre essa unidade básica da interação humana em todos os níveis e comunidades letradas. Na sociedade da comunicação, caracterizada pelo acesso irrestrito a variadas formas de composição e distribuição de textos autônomos, elaborados por crianças, jovens e adultos com acesso às TIC, a aprendizagem da escrita para expressão escrita autoral necessita acompanhar o que significa escrever dentro desse panorama global, garantindo continuidade do princípio de que toda aprendizagem deve ser significativa.

Desde a socialização da escrita, no século XV, promovida com a revolução de Gutenberg e de seu sistema mecânico de impressão textual, o qual tem por base a seleção e organização de tipos gráficos móveis, a concepção de texto como a habilidade de produção de frases por indivíduos que conhecem o código verbal reflete

semelhanças no modelo de ensino de textos escritos, pautado essencialmente na competência linguística revelada através da acuidade gramatical. O olhar sobre as frases do texto como unidades composicionais somativas para a expressão verbal escrita é, pois, uma perspectiva possível de noção textual, quando observada a dimensão sociológica da relação dos indivíduos com a atividade de escrita³⁷.

Desse modo, a abordagem tradicional da escrita compreende o tratamento da língua por meio de um percurso em que os alunos devem observar textos exemplares produzidos por bons escritores. A exemplaridade não é objeto de reflexão, tampouco a seleção dos autores que são considerados bons, quando escrevem, ou mesmo a compreensão do que faz “um texto ser um bom texto”³⁸. Nenhum desses fatores faz parte do que chamamos abordagem tradicional do ensino da escrita. Mais ainda, nesse tipo de abordagem, a atividade de produção textual tem o objetivo de desenvolver e praticar habilidades de escrita tais como a grafia correta das unidades lexicais, o uso adequado dos sinais de pontuação, o exercício da composição frasal sintaticamente correta segundo a norma-padrão da língua estudada. Ao mesmo tempo, o aluno é orientado pelo professor a “evitar erros”, “escrever sobre o que lhe for solicitado”, numa atividade de produção não assistida ou precariamente assistida. Obviamente, nesse contexto, a avaliação da produção escrita não dá espaço à relação intersubjetiva de nenhuma ordem, a não ser de verificação de resultados. Essa postura, de modo especial, inviabiliza a possibilidade dos objetivos pedagógicos visarem competências a serem adquiridas pelos alunos, uma vez que, para tal, é necessário assumir uma perspectiva cognitivista, fundada na construção interna pelo aprendiz de como superar suas próprias dificuldades e da percepção do caminho para resolvê-las em situações novas.

Como afirma Dias (2010, p. 76):

Uma abordagem ao ensino/aprendizagem por competências incita a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou (re)utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projectos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o imprevisto, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar.

Para crianças nos primeiros anos de aprendizagem formal da língua, a abordagem tradicional no ensino da escrita representa uma inserção na cultura escolar que as distancia da possibilidade de expressão livre e criativa de suas ideias, como bem o destacou Graves, podendo vir a promover uma atitude negativa e desfavorável ao

³⁷ Lembramos que a seção inicial desta revisão teórico-reflexiva tratou das questões específicas relativas às especificidades do texto no âmbito da Linguística.

³⁸ Relembramos, aqui, como Beaugrande e Dressler (1981) definiram o “princípio da textualidade”, para apresentarem os fatores constitutivos da unidade textual exemplar.

engajamento produtivo em atividades de produção textual realizadas em sala de aula, como demonstraram pesquisas realizadas em vários países (cf., por exemplo: Applebee, 1981; Spencer, 1983; Elley, 1985; Lamb, 1987; Gorman, White, Brooks, Maclure & Kispal, 1988). Os resultados servem de diagnóstico do cenário mundial em relação ao ensino e aprendizagem da escrita, na década de 80 do século XX³⁹.

Ao observarmos o conceito de competência comunicativa mais proximamente, o qual, no Brasil, passou a ser claramente estabelecido como objetivo do ensino da LM desde 1998, é possível afirmar que já não há espaço para a abordagem tradicional, pelas razões que ora vamos apresentar. Afinal, a noção de competência contribui para a ressignificação da própria escola, voltada para a noção de integração, favorecendo o verdadeiro movimento da transdisciplinaridade. Estamos no tempo de um novo socioconstrutivismo, porque permite conceber a construção do conhecimento como resultado do movimento dialógico através dos diferentes saberes, científicos e técnicos, sem juízos de valor que não sejam voltados para a transformação do sujeito e da realidade que o circunda.

Retomando o conceito de competência comunicativa, historicamente a expressão surgiu no escopo da Etnografia, mais precisamente no âmbito da Etnografia da Fala, a partir da década de 60 do século XX (Hymes, 1962), vindo a proporcionar a possibilidade de pesquisa sobre a língua na interface entre a antropologia e a linguística. Saville-Troike (1982, p. 1) destaca a importância dos trabalhos desenvolvidos por Hymes, afirmando que:

Even anthropological linguists and linguistic anthropologists have failed to give adequate attention to the fact that the uses of language and speech in different societies have patterns of their own which are worthy of ethnographic description, comparable to, and intersecting with, patterns in social organization and other cultural domains. The realization of this omission led Dell Hymes to call for an approach which would deal with aspects of communication which were escaping both anthropology and linguistics.

A expressão *competência comunicativa* foi cunhada Hymes em 1974, anunciando uma nova etapa nos trabalhos desse campo, ao lidar com a descrição etnográfica de aspectos da linguagem verbal responsáveis por comportamentos comunicativos determinantes do exercício de papéis sociais específicos dos membros de determinada comunidade de fala. Sua definição considera a linguagem verbal imbricada com a competência cultural, como um conjunto de conhecimentos e habilidades que o falante/usuário de determinada língua é capaz de mobilizar, no interior da situação

³⁹ A década seguinte, final do século XX, registra um período de intensa atividade política no sentido da mudança do sistema educacional, visando à solução dos problemas verificados na formação de nível básico e secundário, em Portugal, e de ensino fundamental e médio, no Brasil.

comunicativa. Logo, a expressão refere-se à capacidade do indivíduo de fazer uso de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para atingir objetivos sociocomunicativos pretendidos, em situações de interação. Marca, portanto, também sua identidade cultural e linguística.

A partir de então, são visíveis as contribuições da Etnografia da Comunicação para mudanças na aprendizagem da língua, a qual passa a considerar a dimensão social da aquisição e do desenvolvimento da linguagem, a heterogeneidade linguística, ao lado do componente cognitivo, devendo ser objeto de atenção especialmente para o processo de ensino e aprendizagem da língua por crianças. Nessa perspectiva, torna-se indispensável considerar os fatores relativos ao processo de aculturação perpassados pela língua em situações de aprendizagem, aspecto relevante quando refletimos sobre questões tais como: i) qual a concepção de escrita e sua funcionalidade subjacente às atitudes do docente e dos discentes, nas interações em sala de aula; ii) como a escolha do repertório lexical pode estar refletindo prioridades dentro da cultura; e iii) qual espaço é dado e de que maneira, à socialização no que concerne a questões de identidade, aceitação, intercurso da cooperação, entre outras.

Porém, atualmente, a noção de competência comunicativa presente em Educação envolve mais fatores do que os relativos à perspectiva social. Com a introdução da noção de práticas sociais de letramento, as habilidades de leitura e de escrita passam a ser requeridas no interior dos diferentes modelos didáticos existentes, usados com total clareza dos objetivos específicos a serem atingidos e distantes do instrucionismo, para garantir o sucesso da experiência de aprendizagem. Ser competente comunicativamente envolve, pois, habilidades cognitivas, metacognitivas, sociais e culturais, por meio da linguagem verbal, dependente de operações específicas de produção de textos (unidades de sentido), falados ou escritos, para a expressão do pensamento. Logo, essa expressão usada também para se falar da habilidade escrita compreende o texto como uma unidade cognitiva, que deve ser estruturada de acordo com os padrões de restrições culturais da comunidade de fala que o acolhe, em situações de relação intersubjetiva. É um “saber fazer” relativo ao uso da tecnologia da escrita, para “dizer coisas” e “fazer o outro” – o interactante/interlocutor – reagir à expressão de ideias e valores oferecidos à comunicação.

De modo mais específico, pensemos na competência comunicativa escrita e nas habilidades requeridas para a atividade de expressão/produção textual. Inicialmente, refletimos sobre as questões do conhecimento linguístico de que deve dispor o docente, fazendo uma incursão no campo da Linguística, para desenvolver sua competência na proposição do modelo didático a ser executado na situação de ensino de LM. O modelo a ser assumido deve ser aquele que lhe permita, na ação didática, abordar a produção textual em sua dimensão complexa, interessado no

desenvolvimento de processos cognitivos e também sociais, por meio de atividades realizadas no interior do evento comunicativo organizado para os alunos.

A atividade de produção textual necessita ocorrer no interior de uma situação de ensino que possibilite a interação entre todos os indivíduos, permitindo aos interactantes cooperação, colaboração e *feedback*. Assim, a atividade de produção escrita em sentido estrito deve ser compreendida em sua natureza de processo recursivo, favorecendo a todos usufruir da interação num exercício do sentido profundo do engajamento. Esse modelo processual distancia-se do modelo tradicional, pois nesse último, focado no produto, a produção textual escrita é tipicamente caracterizada como uma atividade individual não partilhada.

O docente deve, assim, atentar para a criação de estratégias que colaborem para minimizar a influência negativa dos fatores internos gerais (conhecimento prévio insuficiente, desconhecimento do tema, limitação lexical adequada para tratar do tema), de fatores externos (não clareza do objetivo e função do gênero a ser produzido e do público alvo, desconhecimento de aspectos culturais imbricados) e de fatores internos específicos (desconhecimento da estrutura e forma do texto e a relação desses aspectos com o gênero do discurso, insegurança para decisão por ideias que sejam propositivas à solução do problema focado, dificuldade de distinção entre fato – informação objetiva – e opinião e a relação entre eles). Deve, ainda, assegurar o engajamento e autoconfiança do aluno para lidar com o caráter evolutivo natural no seu próprio desenvolvimento da competência comunicativa escrita. Obviamente isso representa uma evidência de não espaço para a concepção tradicional de “erro” ou de “avaliação”.

Por fim, apresentamos brevemente o modelo de Flower e Hayes (1981), especialmente pelo fato de seu ordenamento se semelhar ao processo de produção textual que o indivíduo é capaz de reconhecer como etapas típicas das condições de produção da escrita, distinguindo-a das condições da fala, na perspectiva do processamento cognitivo. Logo, é um modelo que esboça um padrão de comportamento verbal favorável à mediação do professor no auxílio ao processamento cognitivo do aluno durante a atividade de produção textual escrita.

Observe a Figura 4 abaixo:

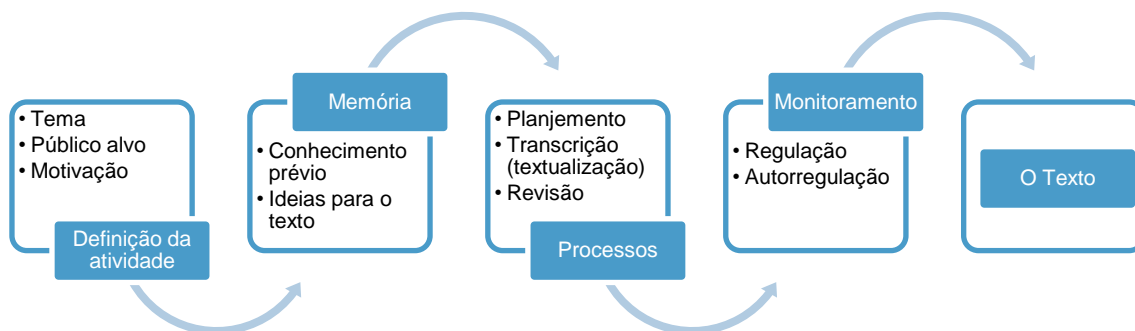


Figura 4 – Modelo de escrita de Flower e Hayes (1981)

Salvador Mata (2003) o denomina “modelo de resolução de problema” e afirma ser este o mais completo e conhecido, dentre os modelos apresentados para explicação do processo de escrita. Após fazer um sobrevoo das contribuições dos diferentes modelos, esse autor apresenta uma reflexão sobre porque é difícil escrever e argumenta acerca da complexidade do problema, especialmente porque os fatores interferentes não podem ser isolados para possibilitar a intervenção sanativa das dificuldades verificadas. Em síntese, tomando suas palavras, *“existe uma cadeia causal, de maneira que uma dificuldade se relaciona com a outra como se fosse a causa, mas, por sua vez, relaciona-se a outra como efeito”* (op. cit., p. 39).

Como, então, enfrentar o problema da dificuldade de desenvolvimento da competência comunicativa escrita dos alunos? De que modo, ao proceder à organização do evento didático para o processamento cognitivo – planejamento, transcrição e revisão – tem-se a possibilidade de investimento em estratégias de mediação cognitiva ajustadas à natureza dos fatores restritivos apresentados pelo aluno, em cada etapa? Pretende-se voltar a atenção para a competência que o docente deve desenvolver para ser capaz de auxiliar eficazmente a descoberta dos caminhos à expressão escrita pelo próprio aluno.

Para finalizar, voltamos a Perrenoud e suas proposições acerca do professor especialista. Suas palavras destacam a importância de que o professor desenvolva sua habilidade de levar o aluno a percorrer um caminho, mobilizando seu pensamento experiencial e reflexivo e não oferecer elementos, como subpartes do modelo textual a ser produzido, para não desenvolver a cultura de escrita fragmentada, sem a percepção da unidade de sentido e cognitiva (Perrenoud, 2001, p. 14):

Os conhecimentos empíricos relativos a como ensinar em uma determinada situação constituem conhecimentos frequentemente qualificados de procedimentais; na verdade, trata-se de representações procedimentais mais ou menos verbalizáveis pelo sujeito. Isto

*significa que é necessário um “operador”, que determinará quando certo procedimento será aplicado. Este é precisamente o papel dos esquemas de pensamento e de ação. Em uma situação complexa, é o conjunto dos esquemas de pensamento e de ação de que dispõe um ator (também chamado *habitus*) que determinará as percepções, as interpretações, as análises e as decisões desse ator e que lhe permitirão enfrentar os problemas encontrados.*

Com base nessa reflexão de base teórica, o presente texto pretende desvelar quais conhecimentos empíricos e teóricos os estudantes investigados mobilizavam conscientemente para prever as dificuldades de expressão/produção escrita de seus alunos e quais as estratégias planejadas de apoio à superação dos problemas previstos. Buscamos, outrossim, observar o papel desempenhado pela dimensão afetiva, para fomentar atitudes positivas ao engajamento do aluno, e a representação do próprio ofício, ou, em outras palavras, objetivamos perceber como pensam e o que pensam acerca da profissão docente, dando atenção de modo especial ao reconhecimento da relevância do papel social da competência comunicativa escrita.

3. O estudo empírico

O estudo empírico desenvolvido como segunda etapa da pesquisa de pós-doutoramento⁴⁰ foi realizado no âmbito da PPS⁴¹, com os estudantes acompanhados pela supervisora desta pesquisa de Estágio Pós-Doutoral, esperando mobilizar estes futuros profissionais da Educação a promoverem mudanças conscientes no planejamento das aulas a serem executadas por eles, nos respectivos contextos de estágio.

Com os resultados da investigação, esperamos oferecer elementos que possam auxiliar na compreensão de estratégias pedagógico-didáticas necessárias para o desenvolvimento de *competências* específicas à docência, no 1º CEB em Portugal (que, no Brasil, corresponde aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental), conforme

⁴⁰ Compreendeu a primeira parte da pesquisa a análise e discussão dos documentos oficiais reguladores do ensino da LP como LM, no Brasil e em Portugal, dando cumprimento ao primeiro objetivo do nosso estudo. Os resultados dessa parte foram oportunamente apresentados em dois eventos acadêmicos: no *Seminário de Primavera: Reflexão sobre estratégias de abordagem da expressão escrita*, ocorrido no LEIP, em 14 de março de 2019, e no *VIII Colóquio da Sociedade Checa de Língua Portuguesa*, ocorrido na Universidade Carolina, em Praga, no período de 24 a 26 de abril de 2019, com trabalho intitulado *As políticas públicas educativas e o lugar da noção de competências no ensino de Português: o que revelam Brasil e Portugal?*.

⁴¹ UC integrada na grade de um mestrado profissionalizante para formação de educadores de infância e professores do 1º CEB (correspondendo, no Brasil, ao ensino fundamental – do 1º ao 4º ano).

preveem os documentos oficiais da Educação para o ensino da LP como LM, no que concerne à expressão/produção escrita.

3.1. Instrumentos e sujeitos da pesquisa

Antes de apresentar os elementos constituintes da pesquisa empírica, relembremos os objetivos específicos ordenadores desta investigação diretamente relacionados com o nosso estudo empírico. São eles:

- Conhecer o perfil dos informantes e as suas representações iniciais e finais sobre o ensino da expressão/produção escrita no 1º CEB;
- Analisar as planificações dos informantes, elaboradas no interior das atividades vivenciadas na PPS;
- Comparar as suas representações iniciais e finais acerca do tema;
- Cruzar os resultados da análise dessas representações com as suas práticas, identificadas através da análise das atividades de expressão/produção escrita incluídas nas planificações feitas e implementadas no âmbito da PPS, para determinar de que forma estas espelhavam as representações.

Para a consecução dos objetivos relativos ao estudo empírico, foram definidos os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- *Questionário* semi-aberto, para caracterização dos informantes e identificação das suas representações iniciais sobre políticas públicas educativas que possam ser relacionadas com o ensino da expressão/produção escrita em LM (cf. Anexo 1);
- *Ficha*, para identificação das suas representações iniciais sobre o ensino da expressão/produção escrita em LM no 1º CEB (cf. Anexo 2);
- *Reflexão escrita individual*, para identificação das suas representações finais sobre o ensino da expressão/produção escrita em LM no 1º CEB (cf. Anexo 3).

Também foram coletadas notas de campo, durante a observação das atividades de planificação realizadas com a docente da PPS, conforme previsto no planeamento do componente curricular em causa.

Sobre os sujeitos da investigação, o presente estudo empírico observou os estudantes a frequentar a unidade curricular (UC) de PPS do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro, no ano letivo de 2018/2019, acompanhados pela supervisora desta pesquisa de Estágio Pós-Doutoral, tendo sido excluídos aqueles cuja prática docente não estava voltada

para o ensino da expressão/produção escrita em LM no 1º CEB. Assim, participaram desta pesquisa na qualidade de informantes apenas 2 estudantes, conforme perfil mais adiante apresentado.

3.2. Categorias de análise

Tendo em conta o tipo de dados a recolher a partir de cada um dos instrumentos que construímos, definimos categorias que nos apoiaram na respetiva análise.

No Quadro 3, apresentamos as categorias tidas em conta na análise dos dados recolhidos a partir do *questionário*:

Macrocategorias	Categorias	Subcategorias
Caracterização dos informantes	Sexo	
	Idade	
	Nacionalidade	
	Língua(s) materna(s)	
	Língua(s) estrangeira(s)	
	Ligação com Portugal	
	Estatuto sociocultural dos progenitores	
Representações iniciais sobre a sua formação	Percurso académico	Razões para a escolha do curso
		Ligação com o percurso académico anterior
		Contributo do percurso académico anterior para melhor desempenho no curso frequentado
	Prática pedagógica supervisionada	Expectativas
		Razões da influência atribuída
		Possível influência do percurso académico anterior
		Razões da influência atribuída
		Contributo para o desempenho profissional
		Razões da influência atribuída
		Conhecimento

Políticas públicas educativas	Contributo para o desempenho profissional futuro
	Razões da influência atribuída

Quadro 3 – Categorias de análise dos dados sobre as representações recolhidos no questionário

De seguida, no Quadro 4, apresentamos as categorias tidas em conta na análise dos dados recolhidos a partir do segundo instrumento, denominado *ficha*, as quais orientaram também a análise da *reflexão escrita individual*, terceiro instrumento desta pesquisa:

Macrocategorias	Categorias	Subcategorias
Representações sobre a escrita	Natureza	
	Funções	
	Elementos constituintes	
	Competências	
	Instrumentos	
	Atributos	
	Razões da indicação das palavras	
	Razões da ordenação das palavras indicadas	
Representações sobre a didática da escrita nos primeiros anos	O lugar da escrita	
	Relação com o desenvolvimento de competências	Competências desenvolvidas Competências não desenvolvidas
	Dificuldades na aprendizagem	
	Princípios e Estratégias auxiliares à superação das dificuldades	
	Interação da escrita com outros domínios	Valorização Razões da valorização Não valorização Razões da não valorização

Representações sobre a formação obtida no âmbito da didática da escrita	Princípios a ter em conta	Abordagem sistemática Estratégias ou atividades Motivação Recursos Relação entre os domínios
---	---------------------------	--

Quadro 4 – Categorias de análise dos dados sobre as representação recolhidos na ficha e na reflexão escrita individual

Por último, no Quadro 5, apresentamos as categorias tidas em conta na análise dos dados recolhidos a partir da última questão da *ficha* (em que era pedida a apresentação de uma atividade relacionada com o ensino da expressão/produção escrita no 1º CEB) e nas planificações das atividades desta natureza desenvolvidas no âmbito da PPS:

Macrocategorias	Categorias	Fonte dos dados recolhidos
Competências desenvolvidas	Competência linguística	Metas curriculares Descritores de desempenho
	Competência comunicativa escrita	
	Competência metacomunicativa	
Conhecimentos abordados	Gramática	Conteúdos
	Tipos/gêneros textuais	
Relação com as operações do processo de escrita	Planificação	Estratégias/atividades
	Textualização	
	Revisão/reescrita/melhoria	
Interação da escrita com outros domínios	Oralidade	
	Leitura	

Quadro 5 – Categorias de análise dos dados sobre o desempenho recolhidos na ficha e nas planificações

Este estudo – por ser qualitativo e interpretativo – manteve-se aberto à identificação de outras categorias desveladas no discurso das informantes, como será possível verificar ao longo da exposição, assim como nas conclusões finais. Logo, assume-se uma perspetiva de observação que vai além da meramente descritiva,

Mantivemo-nos inspirada nas palavras do investigador português João Amado, acerca dos propósitos de análise de conteúdo em pesquisas em Educação:

O seu primeiro propósito consiste, pois, em proceder à descrição objetiva, sistemática e, até, quantitativa de tais conteúdos. Um segundo passo (Osgood, 1959, cit. por Vala, 1986), a sua

*função deixa de ser meramente descritiva dos conteúdos manifestos, como se defendia antes, mas é, sobretudo, um processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado.*⁴²

É, igualmente, na crença acerca dessa possibilidade de se desvelar sentidos ainda ocultos que se espera que esta pesquisa venha a contribuir para inspirar aqueles que compreendem as diversas e constantes possibilidades de novas ações pedagógico-didáticas, na busca por Educação de qualidade.

Por fim, declara-se que todas as questões com as quais foram abordados os indivíduos, tornando possível este estudo, visaram à coleta de informações para otimização do processo de formação de formadores no âmbito dos mestrados profissionalizantes, tanto na Universidade Federal de Pernambuco (Brasil), quanto na Universidade de Aveiro (Portugal). Fica, ainda, a investigadora como responsável por estes dados e comprometida com a confidencialidade dos mesmos, sem prejuízo para cada participante, bem como esteve comprometida em dar quaisquer esclarecimentos, ao longo do processo de investigação⁴³, assim como com a disponibilização dos resultados.

3.3. Análise de dados

3.3.1. Caracterização dos sujeitos

Tendo em conta as condições anteriormente referidas, acabamos por ficar com 2 informantes, doravante referidas como I1 (Informante 1) e I2 (Informante 2).

Ambas eram jovens: I1 tinha 22 anos e I2 tinha 25 anos. Nasceram em Portugal, onde sempre residiram e estudaram, sem qualquer experiência de intercâmbio durante a formação em nível superior.

Não dominavam nenhuma língua estrangeira, tendo ambas declarado, na interação connosco, por ocasião do segundo encontro presencial durante nossa observação de campo, não terem sentido a necessidade de aprender nenhuma língua diferente da materna, ao longo de seus percursos académicos, mesmo no âmbito de suas leituras de estudo durante o mestrado em andamento.

⁴² Em palestra intitulada *Introdução à análise de conteúdo*, realizada na Universidade de Aveiro, em 6 de julho de 2018, no interior do seminário *Narrativas e formação de professores*, organizado pelo Departamento de Educação e Psicologia dessa mesma universidade, nos dias 5 e 6 de julho de 2018, como aula aberta aos alunos de Pós-Graduação e conferência de encerramento.

⁴³ Os participantes assinaram termo de Consentimento Informado (cf. Anexo 4).

Além disso, tinham em comum o fato de terem iniciado o mestrado imediatamente após a conclusão da licenciatura, tendo sido esta a única experiência de formação profissional.

Os seus progenitores não possuíam formação de nível superior. Tanto o pai como a mãe da I1 tinham concluído o 3º CEB⁴⁴. A I2 apresentava progenitores com estatutos distintos: o pai tinha concluído o 1º CEB, enquanto a mãe tinha concluído o 3º CEB.

3.3.2. Representações iniciais

3.3.2.1. Sobre a sua formação

Além da caracterização das informantes, apresentada na seção anterior, a recolha de dados por meio do *questionário* (cf. Anexo 1) objetivou observar dois aspetos importantes da formação de qualquer docente, representados, de um lado, pela motivação pessoal para o ingresso no mestrado profissionalizante – ou seja, o fator ou fatores que levaram à decisão de ser professor do 1º CEB⁴⁵ – e, de outro, pela percepção do papel da PPS no desenvolvimento individual de competências para ensinar nesse nível de escolaridade.

Ao lado desses elementos, o questionário reservou um espaço para a identificação do posicionamento de cada uma das inquiridas sobre a influência direta das políticas públicas educativas na atuação de todo professor, em seu espaço de sala de aula, a qual depende também do conhecimento dos documentos reguladores do ensino, nos dias atuais.

A partir deste ponto, optamos pela apresentação de quadros ilustrativos das respostas dadas pelas inquiridas, de forma a auxiliar o leitor na verificação dos resultados obtidos.

O primeiro deles serve à exemplificação das respostas dadas pelas informantes às perguntas sobre as razões pessoais para a frequência deste mestrado e a profissionalização para a docência no 1º CEB:

Informante 1	Informante 2
<u>Enunciado 1</u> <i>“Era algo que queria desde o 10º ano [...] o mestrado veio pela continuação”</i>	<u>Enunciado 6</u> <i>“Para obter qualificação necessária para poder lecionar”</i>
<u>Enunciado 2</u> <i>“Quando acabei o 12º ano não queria ir estudar para longe da minha casa, por isso tirei Licenciatura em Educação Básica.”</i>	<u>Enunciado 7</u> <i>“Naturalmente, este Mestrado surge como complemento na minha formação”</i>

⁴⁴ O 3º CEB corresponde, no Brasil, ao 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, integrados no Ensino Fundamental.

⁴⁵ O mestrado em questão também forma para ser educador de infância, mas essa dimensão não interessava no contexto deste estudo empírico.

Enunciado 3*"Sempre tive jeito para ensinar"***Enunciado 4***"Adoro crianças e de interagir com pessoas"***Enunciado 5***"e porque desde que meu sobrinho nasceu, percebi que quero ser educadora de infância."***Enunciado 8***"permitindo uma formação mais focada e intensa na área"***Quadro 6 – Razões da decisão pela formação para o ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Ao apresentarem suas razões para cursarem o mestrado profissionalizante, foi possível identificar uma motivação consciente à profissionalização para a docência, como ilustram os enunciados de ambas as informantes. De fato, os três enunciados da I2 são todos relativos a esse aspecto da formação necessária para a atuação na área educacional como professor(a), constatando-se que esta informante apresenta um discurso mais objetivo.

Elas distinguem-se, contudo, quando a I1 apresenta razões pessoais de cunho socioafetivo que a levaram à decisão profissional relativas a aspectos de sua vida familiar, como confirmam os Enunciados 2, 3, 4 e 5. Assim, a I1 afirma que *"não queria ir estudar para longe da [sua] casa"* (Enunciado 2), declara-se vocacionada para a educação infantil, considerando que sempre tinha tido *"jeito para ensinar"* (Enunciado 3), além de reconhecer-se pronta a lidar com o público da educação infantil ao afirmar *"adoro crianças e de interagir com pessoas"* (Enunciado 4). Sobre este último fator, declara *"sentir"* sua vocação confirmada desde o nascimento de um sobrinho (Enunciado 5).

O quadro a seguir apresenta os dados coletados relativos às expectativas sobre a PPS e suas justificativas:

Informante 1	Informante 2
Enunciado 9 <i>"começar a ter alguma experiência em contextos de infância e 1º CEB"</i>	Enunciado 12 <i>"Eu quero desenvolver e aplicar tudo aquilo que aprendi ao longo de minha formação"</i>
Enunciado 10 <i>"sei que vou encontrar problemas mas quero saber e aprender a ultrapassá-los"</i>	Enunciado 13 <i>"Tendo em conta que a PPS é uma realidade próxima da realidade profissional, é o período exato para absorvermos tudo o que conseguirmos a nível de aprendizagem e estratégias"</i>
Enunciado 11 <i>"Procuro tornar-me uma educadora prática e por isso tenho as respetivas expectativas em relação à unidade curricular"</i>	Enunciado 14 <i>"mas ao mesmo tempo garantir que as crianças com que trabalhamos têm ao seu dispor, da nossa parte, o melhor possível"</i>

Quadro 7 – Expectativas sobre a Prática Pedagógica Supervisionada e suas justificativas

Como é possível observar, no quadro acima, ambas as informantes declaram credibilidade no conhecimento experiencial advindo da natureza do estágio, assim como fazem referência de forma implícita ao desenvolvimento de competência para enfrentar problemas específicos a serem vivenciados na prática profissional futura.

Contudo, este último aspeto revela uma diferença de perfil entre as duas. Para I1, o exercício da docência envolve distanciamento do conhecimento científico, razão pela qual se declara uma *“educadora prática”* (Enunciado 11). Sem negar o valor do conhecimento oferecido pela academia, a I1 percebe uma dicotomia entre conhecimento teórico e prático, sobre a qual vimos defendendo não mais ser adequada a existência, quando se põe em questão as competências a serem desenvolvidas no âmbito do ensino. Ao longo de nossa exposição no interior do capítulo de enquadramento teórico, vários foram nossos argumentos em defesa de uma nova ecologia de ensino e aprendizagem, tanto maior quanto mais profundamente a docência estiver voltada para o desenvolvimento de competências.

I2 revela consciência da relação entre o conhecimento científico e a realidade de sala de aula, ao declarar a proximidade de natureza entre o componente curricular e a realidade do profissional de ensino, mais precisamente acerca do desenvolvimento de competência para tomar decisões adequadas relativas a estratégias pedagógico-didáticas, ao mencionar ser a *“PPS uma realidade próxima da realidade profissional”* e o *“período exato para absorvermos tudo”* e para desenvolver habilidades necessárias à atuação docente futura *“a nível de aprendizagem e estratégias”* (Enunciado 13). Assim, para a I2, a aprendizagem em PPS é uma importante oportunidade de desenvolver a competência para lidar com as diferenças individuais dos discentes, para *“garantir que as crianças com que trabalhamos têm ao seu dispor, da nossa parte, o melhor possível”* (Enunciado 14).

As respostas à Questão 10 sugerem a confirmação dessa diferença de perfil entre I1 e I2, ainda que de forma bastante subtil:

Informante 1	Informante 2
<p><u>Enunciado 15</u> <i>“Foram [7] as unidades curriculares que mais me interessaram e mais importante, que mais me auxiliaram no estágio. Ajudaram de várias maneiras, a nível de recursos, opiniões, materiais, conteúdos e conhecimentos.”</i> [listadas no texto, a seguir]</p>	<p><u>Enunciado 17</u> <i>“Todas as unidades curriculares que remetem para a Didática.”</i></p>
<p><u>Enunciado 16</u> <i>“Para além disso, os próprios professores da UC’s mencionadas sempre me ajudaram,</i></p>	<p><u>Enunciado 18</u> <i>“As unidades acima referidas, permitem que tenhamos contacto com estratégias e métodos</i></p>

*servindo quase de mentores sempre
disponíveis a ajudar.”*

*de ensino que se revelam posteriormente,
muito úteis.”*

Quadro 8 – Relação da Prática Pedagógica Supervisionada com outros componentes curriculares e suas justificativas

Dissemos isso em razão do traço marcante da I2 ser a consciência de que o conhecimento científico não deve ser visto como ferramenta em si evidenciada ao declarar que *“todas as unidades curriculares que remetem para a didática”* são relevantes para frequentar a PPS (Enunciado 17). Tal acontece pelo fato dessas UC representarem conhecimentos científicos *“muito úteis”* posteriormente (Enunciado 18).

O perfil demonstrado pela I1, a qual declarou-se como uma *“profissional prática”* (Enunciado 11), confirma-se através de dois elementos. O primeiro, com a observação da justificativa que segue sua lista composta de sete UC, que considera exercerem influência sobre a PPS, a saber: Didática da Língua Portuguesa nos Primeiros Anos, Didática da Matemática nos Primeiros Anos, Didática das Ciências Sociais e Naturais nos Primeiros Anos, Desenvolvimento e Aprendizagem Motora, Literatura Infantojuvenil, Educação na Primeira Infância e Práticas Educativas em Contextos de Infância. Sua postura generalista confirma-se com a justificativa apresentada nos Enunciados 15 e 16, apresentados no quadro acima. Ambos revelam uma postura de não favorecimento à autonomia para desenvolvimento da competência à docência, que necessita estar atenta às especificidades das situações em razão das individualidades, e a favor de uma ação profissional baseada na repetição de atividades que lhe foram apresentadas, ao longo de sua formação.

O segundo elemento que nos permitiu confirmar essa identificação do perfil das informantes foram as notas de campo. A I1 declara textualmente desejar ser *“profissional prática”* e espera da docente da PPS a solução para as questões levantadas acerca de seu planejamento de aula, no interior da UC. A I2, por sua vez, embora apresente um comportamento mais retraído na interação com as colegas de sala de aula, demonstrando um perfil de ouvinte na maior parte do tempo, apresenta reflexões sobre suas decisões para o planejamento, quando a supervisora faz indagações sobre o mesmo. As notas de campo confirmam a consciência da I2 acerca das dificuldades de ensino e aprendizagem que irão surgir em razão das especificidades da realidade na sala de aula, aquelas especialmente decorrentes das individualidades dos alunos, seja socioafetivamente, seja de desenvolvimento de habilidades específicas acerca dos objetos de aprendizagem.

É possível mencionar que essa distinção entre as informantes talvez resulte da maturidade de cada uma, uma vez que a I2 é mais velha do que a I1, diferença essa que foi resultado do seu percurso acadêmico, cujo desenvolvimento em sua aprendizagem exigiu de si maior esforço para conclusão da licenciatura.

Nessa mesma linha de pensamento, a Questão 11 buscou evidenciar a percepção das informantes acerca da relação e relevância entre suas vivências e a experiência de aprendizagem proporcionada pela frequência da PPS. O quadro a seguir ilustra as respostas dadas:

Informante 1	Informante 2
<p><u>Enunciado 19</u> <i>“Tenho uma família numerosa, com 7 irmãos (4 mais velhos e 3 mais novos) e 3 sobrinhos. Acompanhei sempre o crescimento dos meus irmãos mais novos e dos meus sobrinhos de forma presente e participativa. Pratico basquetebol desde os meus 5 anos, ou seja, há 17 anos e neste momento sou treinadora há 2 anos”</i></p> <p><u>Enunciado 20</u> <i>“Desde cedo me habituei a viver com várias pessoas, de várias idades e personalidades. O que, na minha opinião, nos ajuda a desenvolver capacidades comunicativas, de convivência e cidadania. Como sou atleta federada desde muito pequenino considero-me uma pessoa que sabe trabalhar em equipa, sabe ouvir, dar a opinião, respeitar regras e ter sentido de responsabilidade.”</i></p>	<p><u>Enunciado 21</u> <i>“São relevantes para a frequência desta unidade curricular, todas as vivências a nível pessoal e académico, desde a nossa infância.”</i></p> <p><u>Enunciado 22</u> <i>“O facto de termos frequentado o ensino pré-escolar e ou creches, permite que presentemente consigamos estabelecer ligações com as rotinas que encontramos nos diversos contextos.”</i></p>

Quadro 9 – Vivências relevantes para frequentar a Prática Pedagógica Supervisionada e suas justificativas

No quadro acima, é possível perceber mais uma vez a diferença de perfil entre as informantes, mas também uma distinção de foco na apresentação da justificativa à resposta dada.

A I1 é expansiva e apresenta explicitamente aspetos relacionados com a sua vida familiar (Enunciado 19). A referência ao facto de fazer parte de uma família numerosa como resposta à questão nos leva à necessidade de inferir a razão pela qual essa condição individual mantém relação de relevância com a vivência na PPS. Para tanto, ajuda-nos a justificativa apresentada na resposta seguinte (Enunciado 20), em que a I1 identifica os seguintes aspetos como competências necessárias à formação de professor no interior da PPS: saber conviver em grupo dentro de princípios cidadãos, saber trabalhar em equipe, saber ouvir, saber dar opinião, respeitar regras e responsabilizar-se. Como é possível observar, a I1 prioriza a competência sociodiscursiva entendida enquanto exercício de cidadania, destacando aspetos fundamentais à profissionalização docente.

A I2, por sua vez, assume o reconhecimento do indivíduo em formação em sua complexidade, uma vez que afirma serem relevantes os aspetos resultantes de *“todas as vivências a nível pessoal e académico, desde a nossa infância”* (Enunciado 21) e

justifica a sua resposta referindo algumas dessas vivências como fator importante para a frequência da PPS nomeadamente *“o facto de termos frequentado o ensino pré-escolar e ou creches”* (Enunciado 22).

A Questão 12 pretendia identificar a percepção de cada informante acerca da contribuição efetiva da PPS para o futuro desempenho profissional, sendo também pedido que justificassem a resposta dada.

No quadro abaixo, apresentamos as respostas dadas:

Informante 1	Informante 2
<p><u>Enunciado 23</u> <i>“Esta uc ajuda a saber planificar uma aula ou uma sessão, a criar os recursos necessários, caracterizar contextos escolares, refletir sobre o meu trabalho (aspetos negativos e positivos), a observar e resolver problemas, criando soluções.”</i></p>	<p><u>Enunciado 25</u> <i>“De todo o meu percurso académico esta é a unidade curricular mais importante para o meu futuro desempenho profissional.”</i></p>
<p><u>Enunciado 24</u> <i>“Porque aprendi a realizar planificações, recursos, reflexões, contextualizações e observar de forma seletiva e neutra.”</i></p>	<p><u>Enunciado 26</u> <i>“A PPS é uma unidade curricular que nos aproxima mais da realidade profissional. É onde desenvolvemos as primeiras estratégias e onde colocamos em prática a nossa formação.”</i></p>

Quadro 10 – Contributo da Prática Pedagógica Supervisionada para o futuro desempenho profissional e suas justificativas

Verificamos que a I1 apresenta como contributo da PPS a aprendizagem do que são modelos didáticos, uma vez que promove a vivência de atividades constitutivas da docência, qual seja o *“saber planificar uma aula ou uma sessão”* (Enunciado 23), o que depende, obviamente, do conhecimento necessário relativo à habilidade de caracterização dos contextos escolares específicos. A I1 reconhece, também, o contributo da UC para o desenvolvimento de autorregulação da própria aprendizagem, ao referir que a levou a desenvolver pensamento reflexivo-crítico sobre a própria atuação ajudando-a a refletir sobre o *“trabalho (aspetos negativos e positivos), a observar e resolver problemas, criando soluções”* (Enunciado 23) e ainda a *“realizar planificações, recursos, reflexões, contextualizações e observar de forma seletiva e neutra”* (Enunciado 24). O facto da I1 mencionar a habilidade para *“observar de forma seletiva e neutra”* revela o desenvolvimento de estratégias metacognitivas para competência avaliativa das situações de aprendizagem, como sinal de processo de formação comprometido com a qualidade do ensino e a aprendizagem.

As respostas oferecidas pela I2 acerca da PPS têm carácter geral, o que já havia sido mencionado em respostas anteriores, não nos permitindo perceber em seu discurso quais os contributos específicos efetivos que atribui a essa UC. Mesmo quando menciona ser esta o espaço de vivência na formação para a docência *“onde*

desenvolvemos as primeiras estratégias e onde colocamos em prática a nossa formação” (Enunciado 26), não faz qualquer menção aos aspetos que lhe são constitutivos. Contudo, revela consciência de seu papel fundamental à formação profissional, atribuindo-lhe valor máximo ao declarar *“De todo o meu percurso académico esta é a unidade curricular mais importante para o meu futuro desempenho profissional.”* (Enunciado 25).

3.3.2.2. Sobre as políticas públicas educacionais

A terceira e última parte do questionário procurou identificar a perceção das informantes acerca do papel das políticas públicas educativas e também o conhecimento que tinham sobre alguns documentos relevantes. Mais precisamente, as Questões 13 e 14 solicitaram a identificação conceitual de três documentos portugueses reguladores do Ensino Básico e Secundário – o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMCPEB) e a *Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (RTLEBS) – os quais são reguladores do ensino da LM em Portugal, nos dias atuais. Também testaram o conhecimento do documento que deu origem à RTLEBS – a *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS) – e da AGENDA 2030, documento da UNESCO com enormes repercussões no campo da Educação.

As informantes declararam conhecer unicamente o PMCPEB, apresentando os objetivos para o documento referidos no quadro abaixo:

Informante 1	Informante 2
<p><u>Enunciado 27</u></p> <p><i>“Apenas conheço o PMC para o Ensino Básico. Este documento apresenta programas de temas e conteúdos de cada área e ano de escolaridade que se têm que cumprir e metas de orientação que os alunos têm de adquirir ao longo do ano”.</i></p>	<p><u>Enunciado 28</u></p> <p><i>“Os programas e metas curriculares para os Ensinos Básico e Secundário são documentos que pretendem definir e regular os conhecimentos e aprendizagens que os alunos devem adquirir e atingir.”</i></p>

Quadro 11 – Objetivos do *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*

Os seus enunciados apresentados no quadro acima revelam o reconhecimento da função legal do documento referido. I1 destaca serem orientações reguladoras do ensino voltadas para aquilo que *“os alunos têm de adquirir ao longo do ano”* (Enunciado 27). I2 refere que *“são documentos que pretendem definir e regular os conhecimentos e aprendizagens que os alunos devem adquirir e atingir”* (Enunciado 28).

Restou-nos, entretanto, uma curiosidade investigativa sobre o conhecimento propriamente dito dos documentos por parte das informantes, diante do importante papel que representam para o exercício docente, nas situações reais de ensino e aprendizagem.

Por fim, o quadro a seguir apresenta as representações I1 e I2 acerca da influência das políticas públicas educativas na atuação do professor em sala de aula, seguidas pelas suas justificativas:

Informante 1	Informante 1
<p><u>Enunciado 29</u> <i>“Na minha opinião acho que quem toma as decisões deve antes passar por várias salas de aulas ou salas de jardim de infância, e ver a realidade dos problemas. Porque normalmente quem toma as decisões são pessoas que apenas têm muitos cursos e pouca prática. Nunca vi nenhum Ministro da Educação que tenha dado aulas mais do que 20 anos.”</i></p> <p><u>Enunciado 30</u> <i>“Acho que é preciso prática e passar pelas situações para saber o que fazer para criar soluções e melhorar as situações. As decisões que vêm de cima afetam muito os professores e educadores, tem que ser feitas de forma consciente e de maneira a melhorar a vida aos mesmos, não a piorar.”</i></p>	<p><u>Enunciado 31</u> <i>“Na minha opinião, as políticas públicas educativas condicionam a atuação do professor na sala de aula, tanto positivamente, como negativamente.”</i></p> <p><u>Enunciado 32</u> <i>“As políticas públicas determinam aquilo que a escola pode e deve fazer, através de recursos materiais, documentos e programas. No entanto, dentro da sala de aula, o professor pode adaptar a sua estratégia educativa aos objetivos da Escola Pública, garantindo sempre o bem estar das suas crianças e o máximo desenvolvimento das suas capacidades.”</i></p>

Quadro 12 – Conhecimento dos documentos orientadores da Educação e sua influência na prática docente e suas justificativas

Como é possível verificar, há semelhanças e diferenças entre as representações das informantes em suas opiniões sobre o papel das políticas públicas educativas, permitindo-nos algumas conclusões.

Sobre as semelhanças, é possível afirmar que ambas reconhecem que as decisões políticas oferecidas através dos documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem exercem influências – tanto positivas, quanto negativas – sobre a prática docente. Disso não se pode duvidar, visto que a habilidade para administrar a realidade da sala de aula depende do desenvolvimento de competência didática para lidar com as individualidades, sejam elas relativas ao conhecimento prévio específico do objeto da aprendizagem, sejam aquelas relativas ao conhecimento de mundo ou à cultura de aprendizagem por que passou cada um dos aprendizes. Tal condição requer do docente a mobilização de conhecimentos na forma de estratégias de ensino capazes de garantir o *“bem estar das crianças e o máximo desenvolvimento de suas capacidades”*, como

afirma I2 (Enunciado 32), de forma a vir a “*melhorar a vida dos mesmos, não a piorar*”, nas palavras de I1 (Enunciado 30).

Quanto às diferenças, a I1 conduz seu discurso por uma perspectiva empírica, preferencialmente desfavorável às políticas públicas, quando e porque se espera dos dirigentes a profunda compreensão das necessidades individuais dos cidadãos. Nessa trilha, declara a importância de os dirigentes serem capazes de “*ver a realidade dos problemas*” de modo a serem capazes de tomar decisões para o ensino que efetivamente venham a “*melhorar a vida*” de todos, nesse universo de ensino e aprendizagem (Enunciado 29). Mas, no mesmo enunciado, a I1 funda seu raciocínio na ideia de que para tal o ministro da Educação necessita ter vivenciado todos os níveis de ensino na condição de professor. Esse pensamento é equivocado, embora não de todo improcedente, pois a noção de sistema organizacional de trabalho em equipe permite que possamos verificar a existência de dirigentes que são capazes de tomar decisões para a mudança de sistemas verdadeiramente eficazes à solução dos problemas identificados pelos membros da equipe e não especificamente pelo seu líder. Cabe a este último, no entanto, ter competência para mobilizar toda a equipe na procura das melhores soluções para os problemas encontrados.

I2 parece compreender essa dimensão da administração pública, quando faz referência à necessidade de uma competência na docência que assenta em “adaptar” para “garantir” (Enunciado 32) a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, relativa à capacidade de mobilizar conhecimentos e estratégias à solução dos problemas reais surgidos nas situações de ensino e aprendizagem. Essa condição de razoabilidade é apresentada pela I2: “*Na minha opinião, as políticas públicas educativas condicionam a atuação do professor na sala de aula, tanto positivamente, como negativamente.*” (Enunciado 31).

Para finalizar esta seção destacamos a relevância da percepção de pelo menos três conceitos mencionados ao longo de nossas reflexões teóricas: *atitudes, valores e responsabilização*. Defendemos veementemente a importância de os profissionais da Educação se verem como responsáveis pelos resultados do ensino e da aprendizagem, antes de apontarem as falhas *do* e *no* sistema educacional. A interação em sala de aula é uma oportunidade única, mas as nossas atitudes enquanto docentes são capazes de deixar marcas indeléveis na representação que cada aluno construirá, não só sobre o objeto de ensino que lhes oferecemos à aprendizagem, como sobre nós mesmos enquanto professores, resvalando em juízos de valor individuais sobre o ensinar e o aprender.

3.3.2.3. Sobre a escrita e o seu ensino e aprendizagem

A *ficha* passada às estudantes que participaram neste estudo constituiu o segundo instrumento de coleta de dados (cf. Anexo 2), por meio do qual se procurou recolher informações sobre a concepção de escrita (Questões 1 e 11) e especificamente acerca do ensino dessa modalidade de uso da LM a alunos do 1º CEB (Questões 2 a 5). Com ela, também objetivamos verificar a percepção das nossas informantes sobre possíveis dificuldades a serem encontradas no exercício docente, para o desenvolvimento da habilidade escrita pelos alunos nesse ciclo de aprendizagem (Questões 6 e 7), assim como suas conjeturas acerca de possíveis estratégias pedagógico-didáticas para superação das dificuldades mencionadas (Questões 8, 9 e 11). Por fim, o instrumento contou com uma questão que visava verificar qual a representação das informantes acerca da formação para a docência recebida (ou não recebida) relativa ao ensino e a aprendizagem da escrita de forma específica (Questão 10). A última questão deu-lhes espaço para proposição de uma atividade de escrita, em texto livre.

Para identificar a concepção de escrita, foi dada às informantes a possibilidade de apresentarem três palavras ou expressões relacionadas com essa modalidade de uso da língua que viam como mais relevantes por ordem decrescente de importância (Questão 1), devendo em seguida justificar as suas escolhas (Questão 1.1). A primeira pergunta referia explicitamente a expressão “conceito de escrita”, de modo que os termos apresentados mantivessem clara relação com a escrita.

Chegamos aos dados apresentados no quadro abaixo:

Informante 1	Informante 2
<u>Ordenação</u> 1º Educação 2º Escola 3º Sucesso no futuro	<u>Ordenação</u> 1º Comunicação 2º Educação 3º Informação
<u>Enunciado 33</u> <i>“Educação pois é necessário ter acesso à educação para aprender a ler (nossa cultura).”</i>	<u>Enunciado 36</u> <i>“A escrita é um dos maiores meios de comunicação que podemos usar.”</i>
<u>Enunciado 34</u> <i>“Escola, pois é neste local onde se aprende a escrever a maior parte do tempo.”</i>	<u>Enunciado 37</u> <i>“Tal como é um dos maiores meios de comunicação, a escrita permite-nos também o acesso à educação e é inerente a esta.”</i>
<u>Enunciado 35</u> <i>“Sucesso no futuro pois dominar a escrita é meio caminho para um bom futuro.”</i>	<u>Enunciado 38</u> <i>“Por último, a escrita é o principal domínio que nos permite obter informação seja ela de que tipo e para que fim.”</i>

Quadro 13 – Termos relacionados com a escrita e sua ordenação

Constata-se a existência de duas perspectivas de representação da escrita, revelando mais uma vez a peculiaridade dos perfis das informantes. Contudo, mantém-se uma certa convergência para um aspecto comum relativo ao fato de culturas letradas se caracterizarem pela relação da educação formal com a dinâmica da própria sociedade e de seu desenvolvimento.

Assim, a I1 escolhe para sua ordenação a *Educação* como o elemento mais importante relativo à escrita dentro de uma cultura letrada, posto que a responsabilidade pelo desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita está na educação através da *escola* (segundo termo escolhido), com base no pressuposto de que o *sucesso para o futuro* decorre do acesso a esse mundo letrado. Em suas palavras, “*é necessário ter acesso à educação para aprender a ler (nossa cultura)*” (Enunciado 33), pelo que é preciso ir à escola “*pois é neste local onde se aprende a escrever a maior parte do tempo*” (Enunciado 34), sendo a escrita não só um dos mecanismos de garantia do sucesso individual mas também socialmente imprescindível, “*pois dominar a escrita é meio caminho para um bom futuro*” (Enunciado 35). O seu perfil de respostas generalistas, mais uma vez voltado para o pragmatismo, fá-la afastar do foco da reflexão sobre a língua *stricto sensu* em favor da crença no benefício/função da escrita para a vida no interior de sociedades letradas.

A I2 faz alusão à ubiquidade da escrita nas sociedades letradas (cf. Enunciados 36 e 37). Além disso, por escolher a *informação* como terceiro termo relativo à escrita, por meio do qual enfatizou a sua função enquanto “*principal domínio que nos permite obter informação seja ela de que tipo e para que fim*” (Enunciado 38), apresenta a *comunicação* como termo principal para destacar a importância que atribui à escrita. A sua concepção de escrita enquanto código a ser usado como instrumento de comunicação afirma-se ao enunciar como justificativa as seguintes palavras grifadas por nós: “*a escrita é um dos maiores meios de comunicação que podemos usar*” (Enunciado 36). Vemos então destacada a linguagem verbal como instrumento que permite a comunicação entre os indivíduos, mas não o único. A sua segunda opção conceitual para representação da escrita converge para a orientação discursiva da I1. Contudo, esta informante foca a sua atenção no papel da escrita *stricto sensu* no interior da instituição escolar, afirmando que esta não apenas permite o acesso à educação, como “*é inerente a esta*” (Enunciado 37).

No quadro abaixo, apresentamos as justificativas dadas para a forma como os termos referidos foram ordenados:

Informante 1	Informante 2
<u>Enunciado 39</u> <i>"Porque na minha opinião o mais importante é a educação e a sua qualidade."</i>	<u>Enunciado 42</u> <i>"A justificação para a ordenação feita prende-se sobretudo com a necessidade de se utilizar a escrita para comunicar, como meio de nos expressarmos em alternativa ou complemento à comunicação oral."</i>
<u>Enunciado 40</u> <i>"Depois o tipo de escola e caso isso aconteça de forma qualitativa"</i>	<u>Enunciado 43</u> <i>"Seguidamente a educação porque é evidente que a escrita é fulcral na nossa formação e educação"</i>
<u>Enunciado 41</u> <i>"haverá um bom sucesso. Ou seja, primeira preocupação tipo de educação, depois escola como local e por fim bom sucesso futuro."</i>	<u>Enunciado 44</u> <i>"e por fim mas não muito menos importante, surge a informação, uma vez que existem várias maneiras de produzirmos e obtermos informação, mas a escrita é uma das principais."</i>

Quadro 14 – Justificativas para a ordenação de termos relativos à escrita

A respeito da I1, destacamos a importância da referência à qualidade da Educação (cf. Enunciado 39), dependente do *"tipo de escola"* (Enunciado 40) e do *"tipo de educação"* (Enunciado 41). Logo, parece-nos ser possível concluir que, ao longo da sua formação para a docência, vivenciou atividades formativas promotoras de pensamento reflexivo-crítico no tocante à instituição educacional. Mesmo carecendo de dados explícitos, é possível afirmar que o mesmo tenha ocorrido por meio de diálogo entre a Linguística e a Didática, especialmente nos trechos em que a informante destaca aspectos específicos da aquisição da escrita relativos à fonologia e à morfologia da LM. Ou seja, há elementos conceituais que nos permitem perceber questões didáticas importantes do processo de alfabetização.

O mesmo podemos afirmar sobre I2, embora tenha mantido maior proximidade em seu olhar sobre a escrita em suas respostas (em especial nos Enunciados 42 e 43). A importância da linguagem verbal subjacente à Educação de qualidade é revelada através da sua percepção da função social da escrita como um dos principais meios através do qual o cidadão tem acesso à informação (cf. Enunciado 44).

Como futuras professoras do Ensino Básico, especialmente por estarem voltadas para a formação no 1º Ciclo, é necessário conhecer a língua enquanto fenômeno e objeto de estudo, de modo a não colaborar para uma representação negativa sobre a aprendizagem da escrita, a qual poderá vir a influenciar o desempenho dos futuros alunos ao longo de suas vidas, dentro e fora da escola. Afinal, o ensino da LM voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa oral e escrita serve de alerta às questões imbricadas com as nossas próprias representações. Essa é uma questão de profunda relevância, a discutir no âmbito das UC ligadas ao desenvolvimento da competência para a docência, em todos os níveis.

As oito perguntas seguintes da ficha (Questões 2 a 9) estavam distribuídas em três conjuntos: no primeiro (Questões 2 a 5), procurámos verificar a percepção das informantes acerca de conhecimentos/competências trabalhados ou não no 1º CEB com justificativas para as respostas dadas, assim como a importância de trabalhar a escrita em interação com outros domínios do ensino da LM; no segundo (Questões 6 e 7), pretendíamos identificar a sua percepção acerca das dificuldades de aprendizagem da escrita pelos alunos e suas possíveis causas; no terceiro, o foco recaiu sobre a superação das dificuldades, tanto pelo docente, quanto pelo discente (Questões 8 e 9).

Ambas as informantes reconheceram o 1º ano de escolaridade como um momento importante para o início do trabalho de produção textual com os alunos. Entretanto, ao apresentarem suas justificativas, distanciam-se em suas representações sobre a escrita, como é possível observar no quadro a seguir:

Informante 1	Informante 2
<p><u>Enunciado 45</u> <i>“Na minha opinião, é importante e necessário começar a trabalhar a produção oral logo no início.”</i></p>	<p><u>Enunciado 48</u> <i>“Na minha opinião, a produção textual deve começar logo no 1º ano. É importante que os alunos aprendem desde cedo a ter noção da importância da construção de textos”</i></p>
<p><u>Enunciado 46</u> <i>“Mesmo que ainda não saibam ou conheçam algumas letras ou sons, devem procurar produzir textos com as palavras que conhecem”</i></p>	<p><u>Enunciado 49</u> <i>“de produzir mensagens”</i></p>
<p><u>Enunciado 47</u> <i>“e promover de certa forma o interesse por aprender novas palavras ou sons.”</i></p>	<p><u>Enunciado 50</u> <i>“ainda que seja através da junção de palavras ou pequenas frases”</i></p>

Quadro 15 – Justificativas para o trabalho com a produção textual no 1º ano de escolaridade

A I1 destaca a oralidade (cf. Enunciado 45), o que surpreende devido ao facto de o domínio da escrita estar explicitamente demarcado no instrumento, desde a abertura do mesmo (cf. Anexo 2). Contudo, a seguir, posiciona a habilidade de grafar palavras no centro da atividade de produção textual (cf. Enunciados 46 e 47), sem que fique evidente nenhum aspecto relativo às especificidades do texto a ser produzido exceto o cuidado com a mobilização do conhecimento lexical prévio do aprendiz para auxiliar sua produção textual. Por outro lado, essa sequência de enunciados revela o seu conhecimento da condição de letramento dos alunos do primeiro ano do 1º CEB, momento em que estão em etapa introdutória de aquisição do código escrito.

Todavia, I1 gera a expectativa de que também venha a revelar conhecimento sobre o ensino voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa através do tratamento pedagógico-didático de produção textual de gêneros orais e escritos, o que de fato não ocorreu, uma vez que a sequência de seus enunciados apresentados no quadro acima revela restrição do ensino neste ciclo à competência linguística, logo à compreensão da língua como código implicando que ensinar a escrever é ensinar a grafia e as correspondências grafema-fonema (cf. Enunciados 46 e 47). Subjacente a tal concepção de língua e de escrita está a ideia de que um texto é um somatório de palavras cuja extensão depende do repertório verbal do escritor. Não há também elementos que nos permitam perceber a natureza das atividades desenvolvidas, sugerindo primazia de transcrição, conforme o modelo de aprendizagem por repetição. Assim, a I1 revela uma representação de escrita e de ensino da língua no 1º ano de escolaridade incipiente, voltada exclusivamente para o desenvolvimento da habilidade de percepção dos fonemas e suas representações gráficas, a qual corresponde a uma das habilidades a serem objeto do ensino no âmbito do processo de alfabetização.

Os enunciados da I2 permitem-nos depreender que vê os textos como unidades comunicativas, uma vez que defende ser *“importante que os alunos aprendem desde cedo a ter noção da importância da construção de textos”* (Enunciado 48). Para tanto, o docente precisa de revelar competência em ensino para desenvolver no aluno *“a noção da importância da construção de textos”*, através de estratégias pedagógico-didáticas para mobilizar o raciocínio reflexivo necessário à percepção da função sociodiscursiva das *“mensagens”* escritas (Enunciado 49), a serem produzidas nos contextos de ensino e aprendizagem, *“ainda que seja através da junção de palavras ou pequenas frases”* (Enunciado 50), especialmente tendo em conta o fato de a competência linguística do aprendiz estar em fase introdutória de desenvolvimento da escrita.

O quadro a seguir serve reitera essa nossa interpretação:

Informante 1		Informante 2	
Posição	Justificação	Posição	Justificação
<u>Enunciado 51</u> “Na minha opinião no 1º CEB devem trabalhar todos os tipos de letras (manuscritas e à máquina), devem conhecer todas as letras do abecedário bem como os sons que cada letra pode ter”	<u>Enunciado 53</u> “A escrita não deve ser realizada apenas no papel, deve também ser realizada “à máquina” (computador) ou seja letra por letra. Os alunos devem dominar os diversos sons e tentar juntar letras e sons para escreverem palavras que de forma escrita não sabem mas de forma oral sim.”	<u>Enunciado 54</u> “No 1º CEB são trabalhadas várias competências relacionadas com a escrita. Desde a construção de palavras, através da junção silábica, até a produção de textos mais completos.”	<u>Enunciado 56</u> “Os conteúdos trabalhados são os necessários para o êxito dos alunos. O 1º CEB é um período rico em aprendizagens preparatórias (e não só) para a continuidade da sua formação académica.”
<u>Enunciado 52</u> “devem ter a capacidade de escrever sem ser no papel, também digitalmente”		<u>Enunciado 55</u> “Também são trabalhados vários aspetos relacionados com a gramática de modo a que a produção textual seja a mais correta.”	

Quadro 16 – Conhecimentos/competências relacionados com a escrita trabalhados no 1º Ciclo do Ensino Básico e suas justificativas

A interpretação dos dados apresentados acima ressalta o fato da I1 manter a sua atenção exclusivamente focada no reconhecimento e na grafia de letras sugerindo a restrição da aprendizagem da escrita no 1º ano de escolaridade a “*todos os tipos de letras (manuscritas e à máquina)*” (Enunciado 51), porque “*devem conhecer todas as letras do abecedário bem como os sons que cada letra pode ter*” no tocante à produção de palavras (Enunciado 53).

Já a I2 demonstra perceber a existência de um *continuum* na aquisição da escrita voltada para a expressão por meio de textos escritos, o qual envolve competências a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem “*para a continuidade da sua formação académica*” (Enunciado 56). A apropriação da escrita nesse *continuum* tem início “*desde a construção de palavras, através da junção silábica, até a produção de textos mais completos*” (Enunciado 54). Essa informante expressa consciência de que a competência linguística (gramatical) é uma das competências em escrita ao afirmar que “*Também são trabalhados vários aspetos relacionados com a gramática de modo a que a produção textual seja a mais correta.*” (Enunciado 55).

Do quadro abaixo constam as suas respostas à Questão 4, em que lhes era pedido que indicassem conhecimentos/competências relacionados com a escrita *não trabalhados* com alunos do 1º CEB:

Informante 1		Informante 2	
Posição	Justificação	Posição	Justificação
<u>Enunciado 57</u> <i>“No 1º ciclo não são trabalhadas conhecimento/competência relacionada com a escrita, por exemplo, por computador.”</i>	<u>Enunciado 58</u> <i>“Os alunos muitas vezes preferem escrever no computador ou na escrita à máquina e os professores não permitem. É importante eles dominarem o tipo de letra manuscrita mas também é importante dominarem a escrita no computador, visto que cada vez o mundo está mais tecnológico.”</i>	<u>Enunciado 59</u> <i>“Uma das competências que me parecem ser menos conseguidas é a passagem do oral para a escrita.”</i>	<u>Enunciado 60</u> <i>“É muito recorrente os alunos conseguirem articular corretamente a palavra mas na passagem para a escrita erram porque não conseguem fazer a distinção entre palavra com sons iguais mas diferentes grafias.”</i>

Quadro 17 – Conhecimentos/competências relacionados com a escrita não trabalhados no 1º Ciclo do Ensino Básico e suas justificativas

Ambas as informantes referiram aspetos relevantes para a reflexão sobre dificuldades reais de aprendizagem da LM especificamente, assim como sobre o ensino de modo geral.

A resposta da I2 destaca a problemática da interface oralidade/escrita, indubitavelmente um tema de extrema relevância para todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente em ensino e aprendizagem da LM. Ao afirmar que *“uma das competências que me parecem ser menos conseguidas é a passagem do oral para a escrita”* (Enunciado 59), identifica um problema efetivamente encontrado no primeiro ano de contato com a aprendizagem da escrita em aulas de LM, que representa um dos primeiros desafios para os professores, por precisarem de lidar com a tendência a se acreditar que a escrita é uma transcrição da fala⁴⁶. Considera ainda que o ensino da LM com foco no desenvolvimento de competências tem no âmbito dessa questão evidência de insucessos, o qual tem início no processo de alfabetização, conforme é referido na sua justificativa: *“na passagem para a escrita erram porque não conseguem fazer a distinção entre palavra com sons iguais mas diferentes grafias.”* (Enunciado 60).

Por sua vez, a I1 mais uma vez revela seu interesse por aspetos socio-afetivos, no interior do ensino. Ao justificar sua resposta de que não há espaço no 1º CEB para atividade escrita com o computador (cf. Enunciado 57), traz duas questões importantes à discussão na atualidade, conforme refletimos em nosso enquadramento teórico: o necessário envolvimento do aprendiz no ambiente de aprendizagem, o qual exige que se tenha em conta os desejos e aspirações dos alunos, e o acesso à informação e aos

⁴⁶ Essa é uma percepção equivocada do sistema linguístico e de suas representações escritas por meio de alfabetos (o fonético e o ortográfico, por exemplo).

dispositivos tecnológicos digitais de informação e comunicação, traço marcante do cotidiano na atualidade. Ao declarar que *“os alunos muitas vezes preferem escrever no computador ou na escrita à máquina e os professores não permitem”* (Enunciado 58), destaca a necessidade de se pôr em discussão, no interior das situações de ensino e aprendizagem, os desejos dos alunos e as possibilidades de realização desses desejos. Também defende claramente a ampliação do espaço do computador no interior do ensino da LM, como pudemos observar em muitas de suas respostas.

Estamos de acordo com esse alerta à questão, especialmente porque o ensino deve incluir nas competências comunicativas a habilidade de produção textual discursiva imbricada com o letramento digital, entendendo, assim, o uso do computador não apenas como uma forma de acesso à informação através da leitura, o que está previsto nos documentos oficiais que condicionam a Educação em Portugal, mas igualmente para a relação intersubjetiva por meio da escrita colaborativa a distância, apenas para destacar um aspeto produtivo educacionalmente.

O quadro abaixo ilustra as posições das informantes acerca da importância de se trabalhar a escrita em conjunto com os demais domínios do ensino da LM (Questão 5):

Informante 1	Informante 2
<u>Enunciado 61</u> <i>“Quanto mais apoio e exemplos melhor será o processo de aprendizagem.”</i>	<u>Enunciado 63</u> <i>“A escrita, aliada a outros domínios de ensino da língua portuguesa traz mais vantagens e a aprendizagem pode ter mais sucesso.”</i>
<u>Enunciado 62</u> <i>“Podemos aprender várias coisas ao mesmo tempo e não nos devemos limitar.”</i>	<u>Enunciado 64</u> <i>“Todos estes domínios, de uma ou de outra forma se complementam, tornando a aprendizagem mais rica.”</i>

Quadro 18 – Justificativas da relação entre o ensino da escrita e outros domínios do ensino e aprendizagem da língua materna

Ambas as informantes reconhecem a necessidade do trabalho interrelacionado, porém por razões distintas.

Assim, a justificativa da I1 sustenta-se no argumento da quantidade: *“Quanto mais apoio e exemplos melhor será o processo de aprendizagem.”* (Enunciado 61); *“Podemos aprender várias coisas ao mesmo tempo e não nos devemos limitar.”* (Enunciado 62).

Já a I2 atribui valor qualitativo à interrelação entre os domínios referindo a relação de complementaridade que estes domínios mantêm uns com os outros: *“A escrita, aliada a outros domínios de ensino da língua portuguesa traz mais vantagens e a aprendizagem pode ter mais sucesso.”* (Enunciado 63); *“Todos estes domínios, de uma ou de outra forma se complementam, tornando a aprendizagem mais rica.”* (Enunciado 64).

De fato, não se pode esquecer que a divisão de determinado objeto de ensino e aprendizagem em domínios tem efeitos didáticos que necessitam ser tratados em

suas relações por meio de estratégias pedagógico-didáticas que favoreçam o desenvolvimento da competência pretendida com o objeto da aprendizagem.

No quadro a seguir, apresentamos os enunciados relativos à representação das informantes acerca das dificuldades sentidas pelos alunos durante a aprendizagem da escrita e suas causas (Questões 6 e 7):

Informante 1		Informante 2	
Posição	Justificação	Posição	Justificação
<u>Enunciado 65</u> 1. Identificar o som correto com a respectiva letra.	<u>Enunciado 68</u> “Falta de associação necessária da letra ao som que faz.”	<u>Enunciado 70</u> 1. A letra não é sempre perceptível.	<u>Enunciado 72</u> “Apesar destas dificuldades serem inerentes ao processo e ao período de aprendizagem em causa”
<u>Enunciado 66</u> 2. Corresponder o tipo de letra manuscrita com o tipo à máquina.	<u>Enunciado 69</u> “Falta de associação do tipo manuscrito com o tipo à máquina.”	<u>Enunciado 71</u> 2. Palavras com os mesmos sons, mas com diferentes grafias.	<u>Enunciado 73</u> “existem algumas lacunas no método de ensino, nomeadamente na falta de apoio individualizado e de acompanhamento, devido ao número de alunos por professor.”
<u>Enunciado 67</u> 3. Perceber porque muitas vezes não escrevemos como dizemos oralmente (por exemplo “flor”: escrevemos com “r” no fim mas o som final é “e”).	Não apresentou justificação		<u>Enunciado 74</u> “Alguns métodos globais de ensino também fazem com que apesar de parecerem simples, como o método das 28 palavras, se esqueçam alguns princípios fundamentais, como o simples “desenhar a letra”.

Quadro 19 – Dificuldade dos alunos na aprendizagem da escrita e suas causas

Ambas as informantes identificam aspetos da aprendizagem da escrita relativos ao processo de alfabetização que representam dificuldades para os alunos do 1º ano de escolaridade. Distinguem-se, no entanto, quando apresentam as causas para essas dificuldades.

A I2 considera que as dificuldades mencionadas são inerentes ao processo de alfabetização (Enunciado 72). Para as justificar, destaca lacunas existentes no método de ensino adotado – o método das 28 palavras – que, na sua opinião, partilha com outros métodos globais alguns defeitos como esquecer “alguns princípios fundamentais, como o simples “desenhar a letra” (Enunciado 74). Refere igualmente “a falta de apoio individualizado e de acompanhamento, devido ao número de alunos por professor” (Enunciado 73).

No quadro abaixo apresentamos as respostas dadas às questões em que se lhes pedia para apresentarem soluções para as dificuldades de escrita dos alunos, a adotar pelos docentes ou pelos próprios discentes:

Informante 1	Informante 2
Pelos docentes	Pelos discentes
<u>Enunciado 75</u> <i>“Trabalhar com eles a associação da letra ao som respetivo.”</i>	<u>Enunciado 80</u> <i>“Estas dificuldades são superadas com a prática e o acompanhamento por parte do professor, que deve adaptar o método de ensino aos alunos em causa.”</i>
<u>Enunciado 76</u> <i>“Trabalhar a correspondência e a escrita de letras do tipo manuscrito e à máquina.”</i>	<u>Enunciado 81</u> <i>“A aposta em mais jogos de palavras que aumentam o léxico dos alunos iria fazer com que diminuíssem as dificuldades com a escrita de algumas palavras aparentemente mais confusas.”</i>
<u>Enunciado 77</u> <i>“Dar muitos exemplos, de palavras que se dizem de uma forma e se escreve de outra.”</i>	
Pelos discentes	Pelos discentes
<u>Enunciado 78</u> <i>“Sempre que sentirem dificuldades dizer”</i>	<u>Enunciado 82</u> <i>“Para os alunos está reservada a maior fatia de trabalho para alcançarem o sucesso.”</i>
<u>Enunciado 79</u> <i>“não ter medo de errar e experimentar muito”</i>	<u>Enunciado 83</u> <i>“A aprendizagem pressupõe um trabalho contínuo para além do tempo escolar, principalmente para quem tem mais dificuldades.”</i>
	<u>Enunciado 84</u> <i>“Ler mais, escrever mais, procurar mais informação, permite aos alunos atingir outro patamar no seu sucesso escolar.”</i>

Quadro 20 – Estratégias para superação das dificuldades no ensino e aprendizagem da escrita a adotar pelos docentes e pelos discentes

Como é possível verificar no quadro acima, a superação das dificuldades de ensino e aprendizagem da escrita é percebida pela I1 como uma questão dependente da necessidade de mais transcrição das palavras por ela denominadas críticas, ou seja, aquelas em que o docente deverá trabalhar *“a associação da letra ao som respetivo”* (Enunciado 75), devendo o professor *“dar muitos exemplos de palavras que se dizem de uma forma e se escrevem de outra”* (Enunciado 77). Na sua opinião, para os alunos conseguirem superar as suas próprias dificuldades, deverão *“sempre que sentirem dificuldades dizer”* (Enunciado 78) e *“não ter medo de errar e experimentar muito.”* (Enunciado 79). Logo, essa informante destaca a importância da atitude do aprendiz na relação com suas dificuldades e com a disposição à descoberta de possíveis caminhos à consolidação da própria aprendizagem.

A I2 percebe a superação das dificuldades pelos alunos como uma questão de estratégias pedagógico-didáticas, no interior da relação intersubjetiva docente-discentes, valorizando *“a prática e o acompanhamento por parte do professor, que deve adaptar o*

método aos alunos em causa” (Enunciado 80) e ainda *“a aposta em mais jogos de palavras que aumentam o léxico dos alunos”* e no trabalho mais intenso em torno de *“palavras aparentemente mais confusas”* (Enunciado 81). Essa informante revela consciência da necessidade de o professor colaborar didaticamente para o desenvolvimento de autonomia da parte dos discentes – ao escolher o jogo – tornando-os capazes de enfrentar as próprias dificuldades, o que é perceptível na forma como descreve a atitude a adotar pelos alunos: *“Para os alunos está reservada a maior fatia do trabalho para alcançarem sucesso. A aprendizagem pressupõe um trabalho contínuo para além do tempo escolar, principalmente para quem tem mais dificuldades. Ler mais, escrever mais, procurar mais informação, permite aos alunos atingir outro patamar no seu sucesso escolar.”* (Enunciados 82, 83 e 84).

Ao olharmos mais proximamente para o trecho acima, a ideia que vimos construindo sobre a diferença de perfis entre as duas informantes parece desvanecer-se, ao identificarmos uma atitude instrucionista em ambas diante da representação de aluno. A autonomia para o desenvolvimento pessoal do aprendiz não deve ser entendida como um trabalho solitário, na perspectiva com que vimos defendendo o ensino voltado para o desenvolvimento de competências, neste século do conhecimento. O sentido de autonomia para aprender deve ser resultado do *modus operandi* e *faciendi* vivenciado na escola e não resultado da obstinação e desejo individuais. Desse modo, acreditamos no sentido de competência docente a qual efetivamente participa do processo de construção da autonomia discente. Ou seja, pensamos na formação para a docência como um sistema capaz de mobilizar todas e cada uma das habilidades específicas necessárias *dos* e *nos* diferentes setores que compõem o bioma da Educação, de que somos parte constitutiva, e não apenas constituinte. Permanece central, portanto, a dimensão do indivíduo.

No quadro a seguir, apresentamos as respostas das informantes à Questão 10, com a qual procurávamos verificar qual a opinião das informantes sobre a própria formação para o exercício docente futuro, no âmbito do domínio da escrita:

Informante 1	Informante 2
<p><u>Enunciado 85</u></p> <p><i>“A minha professora do 1º CEB era uma professora muito tradicional mas todos os alunos da turma não apresentavam dificuldades na escrita. A nível de produção escrita não fazíamos muito. Transcrever, copiar e “desenhar” a letra aprendi muito cedo e com qualidade”</i></p>	<p><u>Enunciado 86</u></p> <p><i>“A formação recebida ao longo dos anos foi claramente diferente de que encontro atualmente nos contextos. Os conteúdos não se alteraram, no entanto sinto que foram mais eficazes, permitindo-me aprender mais rápido.”</i></p>

Quadro 21 – Formação (não) recebida para o ensino da escrita

Começamos por referir que as respostas dadas pelas duas informantes não nos permitiram ir além de uma reflexão superficial e subjetiva acerca de suas formações, porque são demasiado vagas e subjetivas, resultado que pode ser atribuído à complexidade da natureza da questão.

O elemento ou fator possível de ser depreendido de forma objetiva do quadro acima refere-se à presença do sentido de “ensino tradicional” nos dias atuais, no interior do qual permanecem os problemas de dificuldade de desenvolvimento da habilidade de escrita.

Contudo, a I1 faz alusão a sua experiência de aprendizagem da escrita a partir da qual construiu uma representação negativa, uma vez que, em suas palavras, *“a nível de produção escrita não fazíamos muito”* (Enunciado 85). No mesmo enunciado, revela não ter consciência desse lado negativo do modelo de aprendizagem da escrita, claramente restrito ao processo de codificação, quando refere como adequadas atividades de desenvolvimento de competências em expressão/escrita que implicam muito pouco envolvimento do aluno: *“Transcrever, copiar e “desenhar” as letras”*.

O ensino da escrita na perspectiva da competência comunicativa deve levar o aprendiz de Português como LM a ser capaz de revelar a sua habilidade de expressão de ideias críticas acerca de problemas da realidade, por meio de textos escritos produzidos em conformidade com os diferentes propósitos e adequações sociocomunicativas que lhes forem solicitados no interior dos diversos contextos discursivos escolares.

Esse aspecto parece ser percebido pela I2, em certa medida, ao afirmar que *“A formação recebida ao longo dos anos foi claramente diferente de que encontro atualmente nos contextos”* e considerar que a diferença decorre das estratégias de abordagem aos fenômenos da língua e não aos conteúdos de aprendizagem escrevendo que *“Os conteúdos não se alteraram, no entanto sinto que foram mais eficazes, permitindo-me aprender mais rápido.”* (Enunciado 86).

Há, pois, muito ainda por investigar nesses contextos, mas igualmente há representações a serem desveladas no interior dos cursos de formação para a docência, tempo de ajustes de rumo antes do exercício da docência a ocorrer no momento de atuação profissional no ensino básico.

Passemos à última pergunta da ficha (Questão11), através da qual se pretendia identificar as representações das nossas informantes acerca dos dois aspetos de interesse desta nossa pesquisa: a escrita e o seu ensino. Nela pedia-se-lhes que apresentassem uma atividade de escrita a desenvolver com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No quadro abaixo, surgem os resultados da análise das propostas apresentadas:

Categorias	Informante 1	Informante 2
Natureza da escrita	<u>Enunciado 87</u> <i>“Uma atividade que se podia desenvolver no 1º CEB era reproduzir um texto digitalmente, ou seja, no computador e depois transcrever para estilo manuscrito.”</i>	<u>Enunciado 91</u> <i>“Uma das atividades em torno da escrita que na minha opinião é atrativa e produtiva é a chamada “Quem conta um conto, acrescenta um ponto.”</i> <i>Na prática, o professor dá o mote inicial e cada aluno acrescenta uma frase como continuidade da história, construindo-se assim um texto com as ideias de todos, imaginativo e rico.”</i>
Elementos constituintes da escrita	<u>Enunciado 88</u> <i>“Pois a nível manuscrito eles trabalham muito na base da sílabas (janela - “ja”, “ne”, “la”) e na sua junção”.</i> <u>Enunciado 89</u> <i>“No computador seria diferente pois têm de juntar letra a letra (janela - j, a, n, e, l, a).”</i>	Cf. Enunciado 91
Estratégias didáticas de abordagem da escrita	<u>Enunciado 90</u> <i>“Era engraçado observar e analisar o tipo de estratégias e metodologias que os alunos utilizariam para conseguir produzir um texto.”</i>	Cf. Enunciado 91 <u>Enunciado 92</u> <i>“Como complemento, seria interessante uma comparação entre as histórias criadas por uma turma de 1º ano com uma de 4º ano.”</i>

Quadro 22 – Caracterização da escrita no interior da proposta de atividade para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Mais uma vez, as respostas das duas informantes confirmam o distanciamento entre elas, conforme vimos recorrendo ao longo desta seção.

De um lado, a I1 pensa no ensino da escrita na perspetiva instrucionista, em que a competência linguística limita-se à competência ortográfica do aprendiz, pois será fruto do desenvolvimento da habilidade de grafar letras com base na atividade de transcrição (cf. Enunciado 87). Desse modo, a natureza da escrita não se espraia para além da habilidade de grafia de letras, com as quais o aprendiz aprenderá a transcrever textos, quer manualmente, quer usando o computador (cf. Enunciados 88 e 89), com grande destaque para o desenvolvimento da consciência fonológica, ao nível da sílaba e das correspondências grafema-fonema. No fundo, para a I1, a escrita corresponde à transcrição gráfica da fala através de letras. A esse respeito, acredita ser essa dificuldade parte inerente da vivência de cada aprendiz com a aprendizagem da escrita neste nível, a qual deve ser superada individualmente, aparentemente sem intervenção direta do professor, de acordo com o sugerido em suas palavras, ao afirmar que *“Era engraçado observar e analisar o tipo de estratégias e metodologias que os alunos utilizariam para conseguir produzir um texto.”* (Enunciado 90).

Do outro lado, a I2 percebe que a função comunicativa da linguagem verbal se pode concretizar através de textos escritos (cf. Enunciado 91). Parece também sentir a necessidade de inserir os aprendizes em contextos comunicativos significativos, no interior dos quais a escrita tem uma razão de existir, conquanto a situação de comunicação escrita subjacente às atividades proposta seja bastante artificial. De fato, a sua proposta de atividade escrita em sentido estrito não vai além da narração de histórias por meio da soma de frases escritas, logo, do discurso da tradição que oferece aos textos narrativos espaço privilegiado – se não, exclusivo – e da concepção de texto como um somatório de frases, noção característica do clássico paradigma da comunicação. No que diz respeito aos constituintes da escrita trabalhados através da atividade proposta, atinge-se o nível da frase, mas o da composição de texto e de tratamento da estrutura característica de um dado tipo/gênero textual fica fortemente comprometido. De fato, para esta informante, escrever é produzir uma unidade de sentido por meio de um somatório de frases para um fim comunicativo. Em termos de estratégias didáticas de abordagem da escrita, destacam-se a colaboração (cf. Enunciado 91) e a meta-análise (cf. Enunciado 92).

Por fim, destacamos, na representação de escrita de cada uma das informantes, o fator mais marcante da diferença de perfil entre elas, relativo à perspectiva sob a qual essa modalidade de uso da língua é focalizada: no caso da I1, a dificuldade de apropriação e desenvolvimento da habilidade de escrever, que requer do aprendiz bastante esforço “*para conseguir produzir um texto*” (Enunciado 90); na I2, as possibilidades de interação e aquisição de informação por meio da linguagem verbal escrita, destacando-a enquanto possibilidade de “*criação*”, posto que o texto escrito pode ser “*imaginativo e rico*” (Enunciado 91), portanto, uma possibilidade de expressão da mente humana.

Passemos agora à interpretação dos resultados da análise das atividades de escrita incluídas nas planificações elaboradas pelas duas informantes no âmbito da PPS.

3.3.3. Desempenho em planificação

Compõem os dados analisados nesta seção as planificações elaboradas pelas informantes I1 e I2, as quais representam objetos de atividade regular no âmbito da PPS. Destinavam-se a uma turma do 1º ano de escolaridade.

O *corpus* deste estudo é constituído por:

- Duas planificações produzidas pela díade constituída por I1 e I2;
- Quatro planificações individuais (duas de cada informante)⁴⁷.

⁴⁷ Em cada semana de PPS, as estudantes têm de comparecer no contexto para intervenção durante 3 dias: segunda-feira, terça-feira e quarta-feira.

Para fazer a respectiva análise, tivemos em conta os modelos didáticos destacados no capítulo de enquadramento teórico – mais precisamente o de Flower e Hayes (1981) e o de Cambourne (1988) – a fim de evidenciarmos o contexto comunicativo no interior do qual os fenômenos de escrita são planejados e dispostos à aprendizagem e de que forma esse contexto virá a promover o envolvimento dos aprendizes em um evento de linguagem verbal favorável à representação positiva da escrita como atividade sociodiscursiva. Desse modo, buscou-se identificar nas planificações analisadas a forma como se dá a organização do evento comunicativo para desenvolvimento da habilidade de escrita de alunos do 1º ano de escolaridade.

Além disso, o facto de os dados analisados terem sido produzidos no âmbito da unidade curricular de PPS por estudantes acompanhadas pela supervisora do nosso estágio fez-nos decidir por nortear nossa discussão das estratégias de expressão/produção escrita segundo o que propõe Sá (2018), acerca dessa questão. Inspirada em Reuter (1996), esta investigadora chama a atenção para as três operações essenciais do processo de escrita, as quais exigem do professor competência didática para lidar com a recorrência instada pela própria natureza de cada uma delas. Diante disso, a interpretação dos dados seguirá o ordenamento discursivo de acordo com o proposto por Sá (2018, p. 15) no tocante aos dados específicos do domínio da leitura e escrita, conforme apresentado no seguinte quadro:

Três operações relativas aos aspetos essenciais da expressão/produção escrita:

1. Planificação, responsável

- Pela conceção do texto
 - Ativação, na memória, das informações pertinentes para sua elaboração
 - Sua organização (ordenação e hierarquização das informações ativadas)
- Pela sua adequação à situação de comunicação (nomeadamente ao público a quem se destina)

2. Textualização

- Ligada à redação propriamente dita
- Responsável pela gestão dos constrangimentos textuais globais e locais, que asseguram a coerência e a coesão do texto produzido

3. Revisão

- Releitura crítica do texto produzido
- Detecção dos problemas (a nível global e local)
- Sua resolução

Quadro 23 – Operações essenciais da expressão/produção escrita
(Fonte: Sá, 2018, p. 15)

Os resultados da análise feita são apresentados nos quadros que se seguem e devidamente comentados.

3.3.3.1. Planificações da díade

As primeiras planificações analisadas referiam-se às atividades previstas para os dias 11 e 12 de março de 2019, desenvolvidas pelos dois elementos da díade (I1 e I2).

O quadro abaixo apresenta os dados recolhidos na primeira planificação analisada:

Tempo	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades
11/03/2019 9h às 10h30	<p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>5. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i></p> <p>3. Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.</p> <p>9. <i>Apropriar-se de novos vocábulos.</i></p> <p>1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade, campo).</p>	<p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p><i>Consciência fonológica e habilidade fonémicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência silábica <p><i>Compreensão de texto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário: alargamento e adequação <p><i>Produção escrita:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Frases simples - Legendas de imagens 	<p><u>Exploração do conto: “João e o Pé de Feijão”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de algumas palavras do conto (<i>feijão, gigante, ...</i>) - Transcrição no caderno (pelos alunos) - Ordenação do conto por imagens (individualmente no caderno)
11/03/2019 11h às 12h30	<p>13. <i>Desenvolver o conhecimento da ortografia.</i></p> <p>5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema.</p> <p>14. <i>Mobilizar o conhecimento da pontuação.</i></p> <p>1. Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final (...).</p> <p>15. <i>Transcrever e escrever textos.</i></p> <p>3. Legendar imagens</p>	<p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p><i>Consciência fonológica e habilidade fonémicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência silábica <p><i>Ortografia e pontuação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sílabas, palavras (regulares e irregulares), (...), frases 	<p><u>Escrita de frases</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo escrito de frases no caderno, legendando o conto através das imagens anteriormente ordenadas

Quadro 24 – Informação relativa ao trabalho sobre a comunicação escrita na 1ª planificação analisada

Como é possível observar no quadro, a proposta conjunta apresentada pelas estudantes oferece o conto *João e o Pé de Feijão* como contexto específico de linguagem escrita para substanciar a interação em sala de aula, favorecendo o envolvimento dos alunos de 1º ano de escolaridade na aprendizagem formal da LM, por representar um gênero do cotidiano da infância. Por meio da “narração de histórias”, as relações interpessoais familiares se dão de forma prazerosa e, quando essa vivência de linguagem tem presente o objeto “livro de história infantil”, resulta em uma representação de leitura e de escrita positivas de incursão no mundo letrado e suas inúmeras possibilidades de letramento. Está, pois, determinado o contexto no interior do qual a realização da atividade de escrita deverá se dar, em condições favoráveis à atitude e disposição à aprendizagem do público alvo.

Os conteúdos apresentados no quadro contemplam os fenômenos linguísticos nos níveis fonológico, morfossintático e semântico na dimensão contínua da sílaba à frase, aí incluído o fenômeno da pontuação, com oportunidade de trabalho na interface oralidade e escrita, através da percepção da relação entre os sinais de pontuação na escrita com o ritmo e a segmentação típicos da oralidade. Também revela a primazia da leitura sobre a escrita, com amplo espaço à compreensão e manifestação individual das percepções linguísticas e metalinguísticas sobre a escrita de palavras. Essa condição requer do professor competência para lidar com as diferenças individuais, ao longo do processo de apreensão do código pelos discentes.

No que se refere às atividades propostas, o primeiro aspecto a ser destacado diz respeito ao cumprimento de demanda de grande valor no ensino voltado para o desenvolvimento de competências em prol da cidadania, com o recurso ao conto infantil, cujo tema favorece a reflexão acerca do meio ambiente, da fome e das ações do homem sobre o meio.

Nesse contexto sociodiscursivo, de extremo valor didático para engajar e motivar os alunos à participação na atividade, a atividade de reconto através do ordenamento das imagens da narrativa explorada e das decisões textuais que ele implica surge como uma possibilidade real de materialização da primeira etapa de produção escrita – a *planificação*. Nessa etapa, as palavras novas que os alunos deverão buscar conhecer para poderem expressar suas ideias do texto “planejado”, ainda que representem uma lacuna no vocabulário ativo de cada um deles, perderão força no caminho da construção de uma representação negativa da escrita, por serem palavras ainda inexistentes na mente do aprendiz, passando a se situarem no espaço das “descobertas”, no “vir a ser” do infinito mundo de possibilidades do dizer.

Mas, para que esse valor pragmático da linguagem verbal seja efetivado, a etapa de *textualização* necessita ter na figura do professor competência didática para levar os alunos a perscrutarem as linhas, desfazerem os nós das suas incompreensões,

cooperando com cada um dos discentes na aventura da descoberta das palavras mesmas, esse código a ser decifrado para ser compreendido, numa efetiva, eficaz e prazerosa aula de LM.

Desse modo, a interface leitura e escrita abriga a *planificação* do texto – com o desenvolvimento do pensamento lógico, reflexivo e crítico, que leva o aluno a ser capaz de identificar/propor uma sequência narrativa com todos os elementos constitutivos da ordem do narrar – mas também à posterior *textualização* (ou “retextualização”) – com a produção das legendas.

No entanto, na proposição apresentada, a habilidade de escrita acaba por se prender ao código mesmo e, ainda que estejam presentes o gênero narrativo e seu tema como porta aberta à reflexão crítica sobre as coisas do mundo, a necessidade de introduzir o discente no mundo das letras ajusta o foco da aprendizagem exclusivamente sobre os elementos constituintes da palavra e o conhecimento dos fonemas, grafemas e sílabas necessários para a construção correta de unidades lexicais.

A etapa de *revisão* poderá estar presente de forma implícita, quando se vai verificando a correta ordenação das imagens – para fazer o reconto da narrativa explorada na interação – e a adequação das legendas produzidas para elas. A inexistência de estratégias explícitas de *revisão* confirma a demanda por trabalho didático de aproximação entre os dois tipos de pensamento – o experiencial e o reflexivo – pois essa etapa deve representar o momento em que o professor leva o aluno a pensar sobre o seu próprio texto, consolidando a prática de escrita criativa e expressiva da mente humana.

A proposta de atividades para o segundo dia (12/03/2019) apresenta coerência temática em relação ao dia anterior, como é possível observar no quadro a seguir:

Tempo	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades
12/03/2019 9h às 10h30	<u>Leitura e Escrita</u> <i>9. Apropriar-se de novos vocábulos.</i> 1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do cotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade, campo).	<u>Compreensão e expressão</u> - Articulação, entoação e ritmo - Vocabulário: alargamento, adequação - Informação essencial - Instrução - Expressão de ideias e de sentimentos	<u>Realização de uma experiência de germinação</u> - Diálogo sobre a experiência e sobre a atividade - Preparação dos materiais para a realização da experiência - Constituição de grupos de trabalho

12/03/2019 11h às 12h30	13. Desenvolver o conhecimento da ortografia. 5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema. 14. Mobilizar o conhecimento da pontuação. 1. Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final (...).	<u>Leitura e escrita</u> Consciência fonológica e habilidades fonémicas - Consciência silábica - Ortografia e pontuação - Sílabas, palavras (regulares e irregulares), (...), frases	- Elaboração dos primeiros registros da experiência de germinação
12/03/2019 14h às 15h30	Não foram selecionadas metas curriculares, nem descritores de desempenho de Português.	Não há conteúdos	Dramatização do conto <i>João e o Pé de Feijão</i>

Quadro 25 – Informação relativa ao trabalho sobre a comunicação escrita na 2ª planificação analisada

Dessa feita, favorece-se a operacionalização da transversalidade da LP, apresentando uma atividade de produção textual, que, ao mesmo tempo, corrige o rumo da representação da linguagem escrita (que se encontra em construção pelos discentes) pela aproximação do pensamento experiencial e reflexivo a ser mobilizado com a observação e análise da experiência sobre o “fenômeno da germinação”. Esta experiência, realizada pelos próprios alunos, favorece a percepção da atividade de escrita como atividade situada, logo de forma adequada ao conhecimento de sua função sociodiscursiva (nesse caso, para registrar por escrito o experimento). Assim, o professor poderá explorar o conhecimento de mundo acerca dos diferentes tipos de experimento, da importância de seus registros escritos, do contributo social dos mesmos e assim por diante.

Representa, portanto, espaço em que a etapa de *planificação* do texto a ser produzido posteriormente com o “registro do experimento” está em construção. Para tanto, o gênero textual em causa encontra-se envolto em condições de produção em contexto de extremo valor sociocomunicativo, de sorte que a etapa de *textualização* ocorrerá de forma a colaborar para a representação de escrita como ação verbal que possui lugar próprio e razão de ser.

Por outro lado, mais uma vez não há referência explícita à etapa de *revisão*, no processo de escrita do “registro do experimento”, etapa esta crucial para o desenvolvimento de estratégias de autorregulação e avaliação da expressão escrita pelo próprio aprendiz.

Além disso, há um último fator que é necessário destacar no que concerne ao domínio da oralidade, porque o reputamos da maior relevância para a reflexão sobre as novas competências para a docência e para os discentes no interior do processo de ensino e aprendizagem do Português como LM. Na planificação analisada, a “dramatização do conto” foi proposta para realização no período final do dia. Verificamos usualmente que essa “dramatização” tem ocorrido no espaço escolar como uma oportunidade para socialização de conteúdos de textos literários – a escolarização – sem, contudo, ter havido didatização dos fenômenos específicos do texto “peça teatral”, sejam aqueles relativos à representação da oralidade, sejam os fenômenos de retextualização do texto fonte, escolhido para a performance teatral⁴⁸. Como fenômeno de construção da cultura de socialização no espaço escolar, várias e diversas são as vantagens da realização dessa estratégia/atividade pedagógico-didática, carecendo, ainda nos dias atuais, de mais discussão e conhecimento consolidado sobre os aspectos envolvidos em sua realização, especialmente em se tratando dos fenômenos da oralidade como objetos do ensino da LM e a relação que mantêm com a escrita.

Por fim, é possível afirmar que a proposta analisada revela bastante conhecimento sobre a organização do evento comunicativo de natureza didática, no que se refere às duas primeiras etapas – *planificação* e *textualização* – carecendo de esclarecimentos acerca do desenvolvimento de habilidades relativas à última etapa – *revisão*. Sobre os conhecimentos de fenômenos linguísticos e competências a serem desenvolvidas no domínio da leitura e escrita, sugere prevalência da representação de escrita no 1º ano de escolaridade como instrumento de comunicação, em que a expressão/produção escrita decorre da habilidade de grafar com acuidade frases que se somam para formar o texto, unidade de sentido gramaticalmente estruturado.

3.3.3.2. Planificações da Informante 2

No quadro abaixo, apresentamos os dados recolhidos na planificação da primeira aula da semana:

⁴⁸ A esse respeito, tivemos a oportunidade de orientar a professora Ana Lúcia de S. Cabral de Mendonça, durante a realização de pesquisa com professores da rede pública de ensino básico de Recife, com defesa da dissertação de mestrado intitulada *A representação da oralidade no texto teatral: entre a escrita e a encenação*, em fevereiro de 2019, para certificação do título pelo Mestrado Profissional em Letras, Departamento de Letras, CAC, Recife, UFPE.

Tempo	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades
25/03/2019 9h às 12h30	<p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>5. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i></p> <p>3. Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.</p> <p>8. <i>Ler textos diversos.</i></p> <p>1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada.</p> <p>9. <i>Apropriar-se de novos vocábulos.</i></p> <p>1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade, campo).</p> <p>10. <i>Organizar a informação de um texto lido.</i></p> <p>1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 100 palavras.</p>	<p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p><i>Consciência fonológica e habilidade fonémicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência silábica <p><i>Compreensão de texto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos de características: narrativas, informativas, descritivas, poema, banda desenhada - Vocabulário: alargamento, adequação <p><i>Produção escrita:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Frases simples 	<p><u>Abordagem ao tema <i>Semana da Leitura</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Tempestade de ideias” sobre a leitura - Indicação de palavras/expressões que os alunos relacionam com este tema - Sua classificação <ul style="list-style-type: none"> - Funções da leitura: distrair, informar - Tipos de leitura: silenciosa, em voz alta, acompanhada, recreativa, integral, por excertos, etc. - Materiais de leitura: jornal, banda desenhada, livros, na internet - Locais de leitura: Biblioteca (municipal, da escola), praia, parque, no quarto, etc. - Tipos de textos: narrativa, poesia, descrição, diário, texto dramático, lendas, fábulas, etc.

Quadro 26 – Informação relativa ao trabalho sobre a comunicação escrita 3ª planificação analisada

A I2 apresentou uma proposta individual de trabalho com a LP na qual é possível perceber o foco na compreensão leitora voltado para o conhecimento da língua no âmbito das especificidades de construção textual, logo, em uma dimensão mais ampla do que aquela referente à percepção de fenômenos na extensão da sílaba para a frase. Em sua proposta, a mesma se dá com respeito às questões específicas de competência linguística, típicas e necessárias neste nível de formação: tempo de apropriação e mobilização do código verbal escrito. Contudo, o liame com que vai manter os domínios de leitura e escrita em relação de proximidade passa pela decisão de tratamento de aspectos específicos relativos à genericidade. Logo, desvela-se a concepção de língua em sua dimensão sociodiscursiva.

Como é possível perceber no quadro acima, a I2 trouxe para o centro do trabalho pedagógico-didático, no domínio da leitura e escrita, diferentes tipos de textos, mais precisamente aqueles com características estruturais de narração, descrição e exposição. Acrescenta a estes tipos de sequência de estruturação linguística dois gêneros textuais/discursivos, ao mencionar explicitamente o “poema” e a “banda desenhada”. Revela, assim, no seu planeamento, a direção apontada pelos documentos oficiais que regem a Educação em Portugal, a qual sugere carecer de maior precisão a respeito da distinção conceitual entre tipos e gêneros textuais e a necessidade de trazer explicitados os recursos a serem usados para o tratamento desses gêneros.

Na proposta da I2 apresentada no quadro acima, os gêneros e tipos textuais ali dispostos compreendem o tópico de “compreensão de texto”. Entendemos que o objetivo pretendido é abordar os fenômenos de linguagem presentes nos recursos levados para a sala de aula, em suas palavras como “*textos de características: narrativas, informativas, descritivas, poema, banda desenhada*”, como estratégia coerente com o propósito da aula de leitura, conforme o planeamento destaca.

Ao lado disso, a I2 define como conteúdos relativos especificamente à produção escrita a apresentação de “frases simples”. Desse modo, dado o domínio de sua proposta de ensino ser a leitura, não há elementos suficientes para perceber as estratégias escolhidas para evitar o distanciamento do trabalho adequado à produção de frases narrativas, descritivas e expositivas/informativas e seus desdobramentos. Também não há informação sobre a abordagem às frases desses tipos no interior do gênero banda desenhada, bem como não há relação de pertinência explicitada acerca da tipologia de gêneros com as frases no interior do discurso poético.

Em outras palavras, da forma como os conteúdos são dispostos na *grelha*, os objetos textuais são ricos e adequados ao tratamento dos gêneros do discurso que devem figurar no interior do ensino de LM, vindo a favorecer o desenvolvimento de competência comunicativa escrita, quando da ocasião de ordenamento das etapas específicas de atividade escrita, assumindo essa aula de leitura papel importante para a etapa de *planificação*, por ocasião do momento de trabalho com a escrita. O alerta, aqui, está para o fato de que será necessário que esses gêneros sejam abordados em suas especificidades durante o desenvolvimento da competência escrita, na mesma medida em que estão sendo abordados para o desenvolvimento da competência leitora.

Passemos, então, à observação das estratégias/atividades propostas pela I2, relacionadas às metas e descritores de desempenho, de modo a permitir perceber mais amiúde essa condição mencionada acima, assim como os conhecimentos e competências envolvidos em suas atividades.

O quadro acima apresenta a *Semana da Leitura* como ambiente significativo para o envolvimento dos alunos em atividades de letramento, as quais têm a expressão/produção

escrita como um dos caminhos a trilhar durante a experiência de aprendizagem da LM. A passagem de um domínio ao outro, no interior desse contexto, oferece ao docente a possibilidade de fazer os alunos percorrerem os diversos gêneros textuais, na leitura, até fazê-los chegar à expressão escrita em razão dessa vivência leitora.

A presença da meta curricular 10 – *“Organizar a informação de um texto lido”* – seguida do descritor de desempenho 1 – *“Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 100 palavras”* – remete para o desenvolvimento da percepção e do pensamento reflexivo acerca das especificidades textuais discursivas desveladas através da leitura. Como mencionámos anteriormente, o fato da atividade de leitura ter por foco fenômenos textuais para o desenvolvimento da observação-percepção-compreensão dá-nos convicção de que os registros escritos ocorridos posteriormente à leitura podem auxiliar os alunos à *textualização* autoral.

É, pois, possível concluir ser a competência comunicativa em seu sentido mais completo a pretendida como resultado hipotético da vivência nesse plano de ensino proposto pela I2, sobre o que devemos ressaltar a conjunção positiva de dois fatores. De um lado, temos o perfil da estudante, que, na interação com a docente supervisora do estágio, se mostra sempre atenta e aberta à reflexão crítica – e, especialmente, autocrítica – diante dos ajustes de rumo – regulação da aprendizagem – que esta promove. Do outro, temos precisamente essas tentativas de ajustamento da planificação ao contexto em que vai ser implementada.

Para confirmar nossas palavras acima, passemos ao segundo dia da planificação da I2, onde se vê o compromisso com a operacionalização da transversalidade da LP articulada com o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, tema de investigação da sua e nossa supervisora.

No quadro abaixo, apresentamos os dados recolhidos na planificação da segunda aula da semana:

Tempo	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades
26/03/2019 9h às 12h30	<u>Leitura e Escrita</u> 9. <i>Apropriar-se de novos vocábulos.</i> 1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do cotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade, campo).	<u>Leitura e Escrita</u> <i>Consciência fonológica e habilidade fonémicas:</i> - Consciência silábica <i>Ortografia e pontuação:</i> - Sílabas, palavras (regulares e irregulares), (...), frases	<u>Abordagem do tema <i>Água</i> (continuação):</u> Realização de uma experiência sobre a flutuação - Formulação de uma questão problema: <i>A batata afunda por ser pesada?</i> - Formulação de previsões - Preparação da experiência com a turma determinando: - O que medir - O que observar - O que manter - Recursos a utilizar - Como registrar os dados (tabela de registros) - Realização da experiência - Confronto entre as previsões feitas e o que se pôde observar
26/03/2019 14h às 15h30	<u>Leitura e Escrita</u> 13. <i>Desenvolver o conhecimento da ortografia.</i> 5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema. 14. <i>Mobilizar o conhecimento da pontuação.</i> 1. Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final (...).	<u>Leitura e Escrita</u> <i>Consciência fonológica e habilidade fonémicas:</i> - Consciência silábica <i>Ortografia e pontuação:</i> - Sílabas, palavras (regulares e irregulares), (...), frases	<u>Abordagem do tema <i>Água</i> (continuação):</u> - Preencher a trabela de registros

Quadro 27 – Informação relativa ao trabalho sobre a comunicação escrita na 4ª planificação analisada

Como se vê, no quadro acima, mais uma vez a possibilidade de se fazer uso do recurso à “experimentação de fenômenos da natureza” representa um contexto de linguagem verbal de grande relevância para o ensino da LM no 1º CEB, especialmente quando o professor visiona a transversalidade para desenvolver a competência lógico-dedutiva necessária à expressão de ideias pelos alunos, nas duas modalidades de uso da língua. Isto porque esse contexto atribui maior *affordance* à

situação de interação em sala de aula, no interior da qual o professor tem a oportunidade de definir com clareza para os aprendizes uma questão, como exemplificado no quadro acima – “*A batata afunda por ser pesada?*” – em torno da qual poderá mobilizar ambas as formas de pensamento – experiencial e reflexivo – gerando motivação nos alunos e envolvendo-os na atividade em curso para que percebam aspetos reais do mundo físico que os rodeia, vindo a expressar suas ideias e sentimentos diante das descobertas/conhecimento “sobre o mundo”.

Tal contexto sociodiscursivo, com as estratégias/atividades acima descritas na etapa de *planificação*, é frequente nesse ciclo de aprendizagem, tempo em que os diferentes componentes curriculares estão sob a responsabilidade de um único professor. Entretanto, quando a noção de competências ocupa lugar de destaque na Educação, são necessárias estratégias de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que permitam destacar justamente a transversalidade da LM, com clareza e objetividade de quais habilidades de leitura e escrita são comuns a todos os componentes.

O ensino da escrita no 1º ano de escolaridade necessita ocorrer de forma que o aprendiz perceba e mantenha uma relação de relevância (*Por que preciso escrever?*) e de pertinência (*Para que escrevo?*) com a atividade de escrita. A perspectiva da transversalidade põe a atividade de escrita nessa condição de relação escrita/aprendiz, porque preserva a função social da linguagem verbal, mesmo quando o artefacto textual tem a vida escolar como espaço de circulação que o legitima enquanto unidade comunicativa. Este é o caso da aprendizagem da produção do gênero textual “tabela de registo”, apresentada no quadro acima. Ao professor cabe a tarefa de desvelar para os seus alunos a existência desse artefacto em diversos outros contextos de linguagem e a importância deles no interior dos contextos sociodiscursivos de que fazem parte. Em outras palavras, a construção de uma representação positiva porque funcional da escrita transfere do professor a condição de único interlocutor/leitor do texto a ser escrito pelos alunos, como é característico no ensino tradicional instrucionista, para todos os sujeitos da interação em sala de aula, que devem perceber a si mesmos como importantes em suas participações, no interior dos contextos de ensino e aprendizagem.

O outro fator positivo na estratégia/atividade ilustrada no quadro acima diz respeito à oralidade, o qual destacamos brevemente, posto não ser o foco desta pesquisa. Esse domínio de ensino e aprendizagem da LM pode ser favorecido com o tratamento dos fenômenos definidos pelos instrumentos oficiais do ensino, quando o professor desenvolve competência didática para abordá-los estrategicamente durante a etapa de planificação relativa à realização da experiência. Afinal, em todo momento da interação em sala de aula, o professor poderá regular aspetos da oralidade à luz dos fenômenos da fala dispostos como conteúdos de aprendizagem. Essa perspectiva tem como vantagem dar ênfase aos fenômenos conhecidos pelos alunos empiricamente – como cortesia ou

troca de turnos, para citar apenas alguns – sem que haja espaço à desmotivação para colaborar diante de todos, o que inclui falar para o professor, especialmente por parte dos alunos cujo perfil seja de ouvinte, ou por timidez ou por sua própria natureza.

Na etapa de *textualização*, o fato de o texto a ser produzido – tabela de registros da experiência realizada – ter sido apresentado como uma demanda significativa no interior da situação de ensino e aprendizagem (durante a *planificação*), pois representa o registo escrito do conhecimento novo que vai sendo desvelado pelo próprio aprendiz, auxilia na representação da escrita como expressão de ideias a partir de conhecimento novo percebido através do pensamento reflexivo mobilizado pela realização do experimento. Assim, o ato de escrever não afasta o aluno do espaço de envolvimento fomentado pelo contexto de aprendizagem, representando uma demanda comunicativa natural do evento de que faz parte.

Sobre a etapa de *revisão*, mais uma vez os dados recolhidos não oferecem elementos que possibilitem a interpretação, para além do reconhecimento de que o professor deverá demonstrar habilidade de levar os alunos à autorregulação da escrita, sem alçar a competência linguística para um plano superior à competência comunicativa na produção do gênero acadêmico em foco.

É possível concluir que a proposta de ensino da escrita oferecida pela I2 representa uma ótima oportunidade de exercício da transdisciplinaridade, além de permitir operacionalizar a transversalidade da LM, aqui associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e expressão/produção escrita. Os desafios dessa proposta são, contudo, maiores do que aqueles vivenciados por estratégias pedagógico-didáticas circunscritas ao desenvolvimento da competência linguística *stricto sensu*, uma vez que requer do professor habilidade para interrelacionar os domínios de forma adequada a fazer com que sejam atingidas todas e cada uma das metas almejadas.

Passemos, então, para a última planificação analisada, a qual foi proposta pela I1, igualmente como requisito da PPS.

3.3.3.3. Planificações da Informante 1

No quadro abaixo, apresentamos os dados recolhidos na planificação da primeira aula da semana:

Tempo	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades
1/4/2019 9h às 10h30	<u>Leitura e Escrita</u> Não são referidos.	<u>Leitura e Escrita</u> Não são referidos.	<u>Exploração de problemas matemáticos (probabilidades):</u> - Através do quadro interativo, apresentação de um problema matemático relacionado com competições desportivas de futebol: “ <i>Quem vai defrontar quem?</i> ” - Resolução do problema em grupo
1/4/2019 11h às 12h30	<u>Leitura e Escrita</u> 13. <i>Desenvolver o conhecimento da ortografia.</i> 6. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema. 14. <i>Mobilizar o conhecimento da pontuação.</i> 1. Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final (...).	<u>Leitura e Escrita</u> <i>Consciência fonológica e habilidade fonémicas:</i> - Consciência silábica <i>Ortografia e pontuação:</i> - Sílabas, palavras (regulares e irregulares), (...), frases	- Identificação de desportos a partir dos símbolos usados nos Jogos Olímpicos - Recolha de informação da turma relativa a: - Desportos favoritos - Desportos praticados - Construção de gráficos a partir dos dados recolhidos - Criação de legendas para cada gráfico - Análise dos resultados representados nos gráficos - Escrita de frases relativas a estes

Quadro 28 – Informação relativa ao trabalho sobre a comunicação escrita na 5ª planificação analisada

Antes de mais, a planificação da I1 revela algumas lacunas de informação as quais, no tocante ao domínio no qual se foca o nosso projeto, podem ser tomadas como significativas de sua representação sobre a escrita, conforme vimos discutindo ao longo de nossa interpretação de seu perfil.

Sua imagem da escrita restrita ao código que tem na grafia de palavras o maior desafio para os estudantes do 1º CEB, ao lado da noção de “*professor prático*”, servem para explicar a razão de não apresentar informação essencial no gênero acadêmico em foco – a produção de uma grelha de planificação como objeto de ensino e aprendizagem na unidade curricular de PPS – em que devem estar explicitados todos os domínios com seus respetivos conteúdos, como informação essencial primeira.

Como se pode ver no quadro acima, falta informação sobre os conteúdos de Português nos domínios da leitura e escrita. Tal fato permite-nos afirmar uma

tendência de I1 à primazia de conhecimento empírico sobre a língua, em sua percepção sobre as estratégias pedagógico-didáticas a serem mobilizadas no interior do evento de aprendizagem idealizado por ela.

Esta nossa hipótese analítica é confirmada ao observarmos também não haver menção às metas e descritores de desempenho objetivados, aspecto que foi alertado pela docente, conforme registramos em nossas anotações de campo.

Ao situar a aprendizagem do cálculo de probabilidades da linguagem matemática no interior do contexto sociodiscursivo de competições desportivas, a proposta da I1 reveste-se de condições favoráveis ao envolvimento dos alunos na realização das atividades propostas, especialmente devido ao fato de o mundo esportivo ser um tema que faz parte da cultura nacional de muitos países na atualidade, inclusive de Portugal. Assim, a resolução dos problemas específicos do domínio da Matemática, objetivada como aprendizagem, será favorecida por um processo de interação em que os alunos são encorajados/motivados a falarem de suas próprias preferências e práticas esportivas, de seus ídolos e mesmo a mostrarem os seus conhecimentos acerca do tema dos jogos olímpicos, contexto no interior do qual os símbolos desportivos ganham significados que extrapolam as fronteiras dos campos semânticos que os abrigam.

Em síntese, o contexto sociodiscursivo evocado no quadro acima é um lugar de palavras que não se confinam aos limites da grafia das mesmas, representando uma possibilidade de representação da escrita que vai atravessando os dois mundos abstratos – o da lógica da linguagem matemática e o da figurativização das identidades esportivas – acertando o passo no caminho de uma aprendizagem significativa. Mas, talvez a I1 não perceba essa *affordance* de sua proposta, posto não ter identificados as metas e os descritores de desempenho possíveis para o domínio da escrita a partir de seu modelo, restringindo-se à oralidade sem, contudo, elucidar a relação direta entre as áreas curriculares de Matemática e Português. Tampouco enfatiza o tratamento objetivo do gênero “gráficos”, o qual representa importante momento de *textualização* e de extrema relevância para o desenvolvimento de competência leitora e de competência meta-comunicativa, de modo especial, a serem mobilizadas na etapa de *revisão*.

No quadro abaixo, apresentamos os dados recolhidos na planificação da segunda aula da semana:

Tempo	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades
2/4/2019 9h às 10h30	<p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>5. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i></p> <p>3. Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.</p> <p>8. <i>Ler textos diversos.</i></p> <p>1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada.</p> <p>9. <i>Apropriar-se de novos vocábulos.</i></p> <p>2. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade, campo).</p> <p>10. <i>Organizar a informação de um texto lido.</i></p> <p>1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 100 palavras.</p>	<p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>Não são referidos.</p>	<p><u>Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil <i>A maior flor do mundo</i></u></p> <p><u>Pré-leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos sobre flores (grandes e pequenas) com eventual recurso a pesquisa na internet - Eleição da maior flor conhecida da turma e da mais pequena <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Em voz alta (acompanhada pela projeção de imagens alusivas à primavera) <p><u>Pós-leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos sobre a obra em exploração apoiado em algumas questões <ul style="list-style-type: none"> - <i>De que fala a história?</i> - <i>O que acontece na história?...</i> - Visualização de uma curta-metragem alusiva ao conto explorado
2/4/2019 11h às 12h30	<p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>13. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>7. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema.</p> <p>14. Mobilizar o conhecimento da pontuação.</p> <p>1. Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final (...).</p>	<p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>Consciência fonológica e habilidade fonémicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência silábica <p>Ortografia e pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sílabas, palavras (regulares e irregulares), (...), frases 	<p><u>Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil <i>A maior flor do mundo</i></u></p> <p><u>Pré-leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos sobre flores (grandes e pequenas) com eventual recurso a pesquisa na internet <p><u>Atividade de escrita criativa: “A maior seleção do mundo”</u></p> <p><u>Pré-escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da atividade à turma - Criação de <i>slogans</i> de apoio à seleção portuguesa - Organização da sala (retomando os grupos de trabalho do dia anterior) - Diálogo sobre as características do <i>slogan</i>

2/4/2019 14h às 15h30	<p>13. <i>Desenvolver o conhecimento da ortografia</i></p> <p>5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema.</p> <p>14. <i>Mobilizar o conhecimento da pontuação.</i></p> <p>1. <i>Identificar e utilizar adequadamente os sinais de pontuação: ponto final (...)</i></p>	<p>Leitura e Escrita</p> <p>Consciência fonológica e habilidade fonémicas:</p> <p>- Consciência silábica</p> <p>Ortografia e pontuação:</p> <p>- Sílabas, palavras (regulares e irregulares), (...), frases</p>	<p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Em grupo - Idealizar um <i>slogan</i> - Regista-lo por escrito (com o apoio dos professores presentes na sala) <p><u>Pós-Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Em grupo - Realizar um cachecol de apoio à seleção nacional - Registo do <i>slogan</i> criado numa tira de papel - Recorte e colagem do papel numa tira de EVA em forma de cachecol - Apresentação dos vários <i>slogans</i> à turma recorrendo à leitura - Eleição do melhor <i>slogan</i> - Afixação do <i>slogan</i> eleito na porta da sala de aula
-----------------------------	---	---	--

Quadro 29 – Informação relativa ao trabalho sobre a comunicação escrita na 6ª planificação analisada

Ao observarmos o proposto para o segundo dia (2/4/2019), inicialmente podemos imaginar que sua proposta apresenta continuidade por salto temático ⁴⁹. Contudo, essa interpretação seria inadequada, pois devemos considerar que a I1, durante seu planejamento nas interações na situação de sala de aula com a supervisora do estágio, tem o objetivo de manter o envolvimento dos alunos para a etapa de produção escrita. Assim, apoia-se em determinados recursos – álbum de literatura infantil, imagens da primavera e filme baseado na obra de Saramago *A maior flor do mundo* – e, na atividade de escrita para este dia, que segue à leitura, irá retomar o tema do encontro do dia anterior, relativo a desporto, para a produção de um gênero do discurso bastante específico – o *slogan* – definido na *grelha* como “*atividade de escrita criativa*” sobre “*a maior seleção do mundo*”. A decisão pelo gênero *slogan* teve, assim, a preocupação de propor a produção de um texto – unidade comunicativa – cuja extensão fosse adequada à habilidade de escrita dos alunos, ainda em apropriação do código na dimensão frasal. Ou seja, a relação entre os domínios da leitura e da escrita apoia-se na relação semântica entre as expressões “maior flor do mundo” e “maior seleção do mundo” e a escolha por esse gênero dentro das condições de produção previstas pela I1 revela indiscutível avanço da concepção de escrita anterior (texto como somatório de frases) para a de escrita como atividade sociodiscursivamente situada.

⁴⁹ Esta forma de progressão referencial é típica da oralidade, nas conversas espontâneas.

Assim é que a referência às especificidades do *slogan* aparece explicitamente na menção ao “diálogo sobre as características do *slogan*”, cuja abordagem está prevista para o momento definido na grelha como “pré-escrita”. Representa, pois, menção explícita à etapa de *planificação* necessária à produção escrita dos alunos.

Quanto à etapa de *textualização*, não há evidências que nos permitam perceber as estratégias relativas a esta na perspectiva da competência comunicativa. Apesar disso, a decisão por dois aspectos traz vantagens significativas para o envolvimento dos alunos, permitindo-nos fazer tal afirmativa. O primeiro deles é o fato de haver uma “eleição do melhor *slogan*”, na etapa de “pós-escrita”, ou seja, favorecendo a existência de etapa de *revisão*, sendo o próprio tema o segundo aspeto capaz de assegurar *affordance* ao evento de aprendizagem, que os mantém em atenção ao sentido de trabalho em equipe e participação individual para o sucesso de todos.

De outro lado, a etapa de *revisão* prevista não aponta estratégias dessa ordem em sentido estrito, pressupondo, portanto, que os ajustes necessários são processuais, no tempo ao longo do qual o docente necessitará mobilizar habilidades de detecção e ajustes dos problemas pelos próprios alunos em suas produções, antes de serem “publicitados” à eleição.

Assim, podemos concluir da observação do quadro acima que a I1 previu um contexto sociodiscursivo extremamente favorável ao envolvimento dos alunos no evento comunicativo, no interior do qual o desenvolvimento da competência leitora e a proposição de atividade escrita oferecem ambiente favorável ao desenvolvimento da competência comunicativa em sentido amplo.

Por último, devemos destacar a restrição de metas e descritores de desempenho apresentados pela I1 ao desenvolvimento de competência linguística, ainda que possamos identificar na proposta a possibilidade de abordagem de conhecimentos que se situam na dimensão mais ampla do que a frase, para que os alunos sejam capazes de produzir *slogans*. Logo, mesmo mantendo clara referência aos descritores de desempenho previstos pelo PMCPB, que favorecem a competência linguística, é possível identificar oportunidades efetivas de desenvolvimento de habilidades de expressão escrita no âmbito da competência comunicativa, quando se põe em foco o contexto sociodiscursivo no interior do qual os alunos irão perceber *o que pode* e *o que fazer* com a linguagem verbal.

3.3.4. Representações finais sobre a escrita e o seu ensino e aprendizagem e cruzamento com as representações iniciais

Para finalizar a análise dos dados referentes ao estudo empírico, solicitámos das informantes a produção escrita de um texto dissertativo – reflexão escrita

individual – tomando por base um guião previamente preparado (cf. Anexo 3). O texto foi coletado em 15 de maio de 2019, momento em que as informantes estavam ultimando seus trabalhos acadêmicos do mestrado, também na PPS.

A organização das informações analisadas a partir deste ponto seguiu modelo similar ao usado anteriormente.

O quadro a seguir ilustra os resultados obtidos por meio deste último instrumento da pesquisa, no tocante à noção de escrita:

Categorias	Informante 1	Informante 2
Natureza da escrita	<u>Enunciado 93</u> <i>“a escrita é a decodificação do código da linguagem oral.”</i>	<u>Enunciado 98</u> <i>“A escrita abre as portas da comunicação quando por vários motivos oralmente não o conseguimos.”</i>
Funções da escrita	<u>Enunciado 94</u> <i>“É passar o que falamos para um papel ou seja, realizar uma decodificação.”</i>	<u>Enunciado 99</u> <i>“a fim de sermos parte integrante e participativa da nossa sociedade.”</i> <u>Enunciado 100</u> <i>“Só por si, a escrita é um dos recursos mais importantes que enquanto cidadãos inseridos na sociedade, usamos como forma de relacionamento e não só.”</i>
Elementos constituintes da escrita	<u>Enunciado 95</u> <i>“Uma das dificuldades mais observada talvez seja a de sons idênticos ou até mesmo iguais mas que se apresentam, na forma escrita, de maneiras diferentes”</i> <u>Enunciado 96</u> <i>“Outra dificuldade apresentada é: palavras iguais ou sonoramente iguais que apresentam diferentes significados (“aço”; “asso”; “cumprimento”; “comprimento”; “para”; “para” (parar))!”</i> <u>Enunciado 97</u> <i>“Para o caso das palavras “Há” e “À”, apresentar diferentes exemplos: ‘Há 20 maçãs no cesto.’ e ‘À tarde o João foi brincar.’”</i>	<u>Enunciado 101</u> <i>“A língua portuguesa em sua modalidade escrita tem muitos casos específicos.”</i> <u>Enunciado 102</u> <i>“Palavras com o mesmo som mas que se escrevem de maneira diferente, regras de pontuação e construção frásica, podem levar a que as crianças se sintam desmotivadas.”</i>

Quadro 30 – Caracterização da escrita nas reflexões escritas individuais

O quadro acima permite, mais uma vez, observar diferenças de perfil entre a I1 e a I2 em torno da concepção de escrita e sua funcionalidade. De fato, mesmo tendo

havido avanços concretos na representação da escrita e seu ensino no 1º CEB demonstrados por ambas permaneceram visíveis oposições significativas entre elas.

Da parte da I1, permanece a perspectiva instrucionista de ensino com foco no desenvolvimento da competência linguística pelo aprendiz, quando afirma que *“A escrita é a descodificação do código da linguagem oral.”* (Enunciado 93) e que escrever *“É passar o que falamos para um papel ou seja, realizar uma descodificação.”* (Enunciado 94).

Contudo, as habilidades de escrita postas em evidência pela I1 nesse momento final de sua formação incluem mais elementos constituintes da escrita, além dos fonemas e letras para formação de sílabas mencionados na representação inicial. Na sua reflexão crítica final, a competência linguística na modalidade escrita é retratada como a habilidade de mobilizar conhecimentos sobre a morfossintaxe da palavra e suas implicações semânticas na produção escrita (cf. Enunciados 95 e 96), razão pela qual o sentido das palavras deve ser abordado no interior de unidades de sentido de extensão frasal e mobilizar a competência docente para promover a percepção dos fenômenos linguísticos objetos da aprendizagem da escrita, ao *“apresentar diferentes exemplos”* (cf. Enunciado 97), que levem os alunos à compreensão e apropriação do conhecimento novo oferecido no interior de cada situação de aprendizagem.

Da parte da I2, o avanço mais significativo em sua representação final de escrita está no conceito de LM e seus usos, em ambas as modalidades (falada e escrita). Anteriormente, concebia a língua como código, sendo a escrita a modalidade de comunicação com que os usuários podiam produzir “mensagens” e a leitura a que permitia buscar informação. Nesse momento, os dados revelam a noção de língua como forma de relação intersubjetiva, cujos usos representam a efetivação das ações sociodiscursivas no interior da sociedade. Nessa perspectiva, está ampliada a representação de escrita, que deixou de ser percebida de uma forma meramente instrumental – como forma de representar a oralidade – passando a ser vista numa dimensão comunicativa (ao lado da oral): *“A escrita abre as portas da comunicação quando por vários motivos oralmente não o conseguimos.”* (Enunciado 98). Paralelamente, faz referências explícitas ao papel social da escrita, vista como algo que usamos *“a fim de sermos parte integrante e participativa da nossa sociedade”* (Enunciado 99) e, sobretudo, como *“um dos recursos mais importantes que enquanto cidadãos inseridos na sociedade, usamos como forma de relacionamento e não só.”* (Enunciado 100). Está, assim, demonstrando consciência da dimensão sociodiscursiva da linguagem verbal (fala e escrita), noção necessária ao tratamento dos diversos gêneros textuais para o desenvolvimento da competência comunicativa escrita dos alunos em todos os níveis de escolarização. Portanto, representa um conhecimento sobre a língua necessário à competência didática.

Apesar desse avanço significativo no discurso da I2, não é possível identificar em suas proposições elementos constituintes da língua em dimensão superior à competência linguística. De fato, enfatiza a existência de especificidades morfossintáticas do sistema linguístico ao afirmar que *“A língua portuguesa em sua modalidade escrita tem muitos casos específicos”* (Enunciado 101) e vê-as um desafio à competência didática do professor ao referir, como exemplo, que *“Palavras com o mesmo som mas que se escrevem de maneira diferente, regras de pontuação e construção frásica, podem levar a que as crianças se sintam desmotivadas.”* (Enunciado 102).

Por outro lado, podemos afirmar que também permanece em ambas as informantes a dificuldade de percepção do modelo pedagógico-didático mais adequado, diante do reconhecimento de que o fenômeno da comunicação verbal é um processo complexo, que exige competência didática para permitir e mesmo promover o sucesso da aprendizagem da escrita.

Para interpretar essa dificuldade revelada por ambas as informantes, a qual em certa medida é esperada de futuros professores, passemos à observação das proposições acerca da didática da escrita imbricadas em seus enunciados.

Começamos, então, pela análise comparativa de suas representações iniciais e finais acerca dos três principais palavras/expressões relacionadas à modalidade escrita de uso da língua, na perspectiva de suas próprias aprendizagens sobre a didática da escrita no âmbito da formação no mestrado:

Informante 1		Informante 2	
Ordenação inicial (março de 2019)	Ordenação final (maio de 2019)	Ordenação inicial (março de 2019)	Ordenação final (maio de 2019)
1º Educação	1º Descodificação	1º Comunicação	1º Comunicação
2º Escola	2º Sistematização	2º Educação	2º Formação
3º Sucesso no futuro	3º Recursos didáticos adequados	3º Informação	3º Socialização
Justificativa	Justificativa	Justificativa	Justificativa
<u>Enunciado 33</u> <i>“Educação pois é necessário ter acesso à educação para aprender a ler (nossa cultura).”</i>	<u>Enunciado 103</u> <i>“A escrita é a <u>descodificação</u> do código da linguagem oral. É passar o que falamos para um papel ou seja, realizar uma descodificação.”</i>	<u>Enunciado 36</u> <i>“A escrita é um dos maiores <u>meios de comunicação</u> que podemos usar.”</i>	<u>Enunciado 106</u> <i>“A <u>comunicação</u> surge em primeiro porque considero que é a base para tudo o resto.”</i>

<p><u>Enunciado 34</u> <i>“Escola, pois é neste local onde se aprende a escrever a maior parte do tempo.”</i></p>	<p><u>Enunciado 104</u> <i>“A <u>sistematização</u> foi escolhida como segunda palavra porque é preciso haver síntese e rigor para compreender e dominar a escrita. Tem que ser realizado um ensino sistematizado e com rigor.”</i></p>	<p><u>Enunciado 37</u> <i>“Tal como é um dos maiores meios de comunicação, a escrita permite-nos também o acesso à <u>educação</u> e é inerente a esta.”</i></p>	<p><u>Enunciado 107</u> <i>“Inerente a todo o processo de <u>formação</u>, seja a nível escolar ou profissional, a escrita é a base de toda a formação.”</i></p>
<p><u>Enunciado 35</u> <i>“Sucesso no futuro pois dominar a escrita é meio caminho para um bom futuro.”</i></p>	<p><u>Enunciado 105</u> <i>“Por terceiro, mas na minha opinião não é “menos importante” são os <u>recursos didáticos</u> adequados, ou seja (...) é necessário adequar os recursos utilizados a cada faixa etária, interesse e motivação.”</i></p>	<p><u>Enunciado 38</u> <i>“Por último, a escrita é o principal domínio que nos permite obter <u>informação</u> seja ela de que tipo e para que fim.”</i></p>	<p><u>Enunciado 108</u> <i>“A escrita permite-nos consolidar o nosso processo contínuo de socialização, sendo-nos exigido para diversas vertentes que detenhamos este domínio”</i></p>

**Quadro 31 – Termos relacionados com a didática da escrita e suas justificativas
(na ficha e nas reflexões escritas individuais)**

O quadro acima permite verificar a evolução na representação de escrita de ambas as informantes, confirmando a existência de duas perspectivas de representação da didática da escrita, assim como a aproximação entre elas.

Conforme mencionamos anteriormente, ambas as informantes referem o valor social da escrita em suas concepções.

Este aspecto relativo à função social da escrita e de sua importância na educação formal não reaparece na escolha e ordenação dos termos apresentados pela I1 em sua representação final, o que se confirma com suas justificativas (cf. Enunciados 103, 104 e 105). O importante é que, embora a I1 permaneça com a percepção do ensino da escrita em sua perspectiva instrucionista, agora centra seu discurso no domínio da didática, visível pela linguagem técnica patente nas expressões “*descodificação do código da linguagem oral*” (Enunciado 103) e “*ensino sistematizado*” (Enunciado 104) e ainda na referência direta aos “*recursos didáticos*” em atenção à adequação de uso dos mesmos à “*faixa etária, interesse e motivação*” dos alunos (Enunciado 105).

A I2 revela uma representação com maior escopo nessa etapa final de formação. A escolha dos termos apresentados ordenadamente em razão da importância atribuída à escrita revela fatores significativos de ajustes conceituais, realizados com a mudança dos segundos e terceiros termos. O primeiro deles se dá com a mudança do termo “*educação*” para “*formação*”, com o que passamos a perceber o papel da educação

para a formação do indivíduo, no cerne da qual a escrita é fator condicionante: *“Inerente a todo o processo de formação, seja a nível escolar ou profissional, a escrita é a base de toda a formação.”* (Enunciado 107). O mesmo movimento de ampliação na representação de escrita se dá com a mudança do termo “informação” para “socialização”, na terceira posição. Se, inicialmente, a I2 revelou uma concepção de escrita enquanto código verbal de comunicação humana, logo, para produção e obtenção de informação (cf. Enunciado 38), neste momento final, destaca a dimensão sociodiscursiva da escrita com a referência ao papel por esta desempenhado no desenvolvimento da cidadania: *“A escrita permite-nos consolidar o nosso processo contínuo de socialização, sendo-nos exigido para diversas vertentes que detenhamos este domínio”* (Enunciado 108).

O quadro a seguir revela as representações finais das duas informantes sobre a didática da escrita:

Categorias	Informante 1	Informante 2
Lugar da escrita no ensino e aprendizagem da língua materna	<p><u>Enunciado 109</u> <i>“A escrita deve ser trabalhada no início da escolaridade, no que diz respeito às crianças”</i></p> <p><u>Enunciado 110</u> <i>“mas, se elas mostrarem interesse antes, acho que pode ser realizada uma abordagem precoce, como por exemplo, saberem escrever os próprios nomes, os nomes da família, parentesco e nomes próprios), algumas palavras mais básicas que queiram saber, algumas letras do alfabético ...”</i></p>	<p><u>Enunciado 116</u> <i>“Toda a importância do domínio da escrita faz com que o processo precoce do ensino/aprendizagem da escrita seja determinante.”</i></p> <p><u>Enunciado 117</u> <i>“Por todos os motivos já mencionados anteriormente, e mais alguns, quanto mais precoce as crianças se familiarizarem com esta modalidade da língua, maior é a possibilidade de progressivamente o fazerem com sucesso.”</i></p>
Dificuldades na aprendizagem da escrita	<p><u>Enunciado 111</u> <i>“Uma das dificuldades mais observada talvez seja a de sons muito idênticos ou até mesmo igual mas que se apresentam, na forma escrita, de maneiras diferentes.”</i></p>	<p><u>Enunciado 118</u> <i>“A passagem da oralidade para a escrita é difícil”</i></p> <p><u>Enunciado 119</u> <i>“e o seu sucesso está sempre inerente à motivação e interesse da criança.”</i></p>
Estratégias de superação das dificuldades a usar pelo docente	<p><u>Enunciado 112</u> <i>“Apresentar vários exemplos e corresponder com situações, ações, imagens, frases que o aprendiz reconheça e demonstre interesse.”</i></p>	<p><u>Enunciado 120</u> <i>“Assim, é muito importante que o professor acompanhe os seus alunos”</i></p>

Princípios a ter em conta no ensino da escrita	<u>Enunciado 113</u> <i>“Tem que ser realizado um ensino sistematizado e com rigor.”</i>	<u>Enunciado 121</u> <i>“e crie estratégias adequadas que os motivem.”</i>
	<u>Enunciado 114</u> <i>“Dessa maneira, é necessário adequar os recursos utilizados a cada faixa etária, interesse e motivação.”</i>	<u>Enunciado 122</u> <i>“Um bom aliado da didática da escrita, é a leitura. O professor deve incrementar nos seus alunos, hábitos de leitura, com pequenas frases, textos, livros e contos sobre as mais diversas temáticas para que os alunos compreendam a necessidade de ler e escrever para desenvolverem conhecimentos e aprendizagens.”</i>
	<u>Enunciado 115</u> <i>“Estratégias ou atividades a realizar para ultrapassar as dificuldades no trabalho com a escrita”</i>	

Quadro 32 – Caracterização do ensino da escrita nas reflexões escritas individuais

Confirma-se a nossa afirmativa acerca do progresso revelado nesta etapa final da investigação por ambas as informantes.

Em comum, reconhecem que o ensino da escrita tem lugar no início da escolarização (cf. Enunciados 109 e 116) e mesmo antes. A I1 afirma *“mas, se elas mostrarem interesse antes, acho que pode ser realizada uma abordagem precoce, como por exemplo, saberem escrever os próprios nomes, os nomes da família, parentesco e nomes próprios), algumas palavras mais básicas que queiram saber, algumas letras do alfabético ...”* (Enunciado 110). A I2 considera que *“Por todos os motivos já mencionados anteriormente, e mais alguns, quanto mais precoce as crianças se familiarizarem com esta modalidade da língua, maior é a possibilidade de progressivamente o fazerem com sucesso.”* (Enunciado 117).

A I1 demonstra perceber a *sistematização* do ensino da escrita, com seus princípios e estratégias, enquanto fatores indispensáveis ao enfrentamento às dificuldades que impedem o sucesso da aprendizagem (cf. Enunciados 111 a 115), ficando distante a ideia de *“professor prático”* anunciada no início (cf. Enunciado 11). Assim é que, em sua representação final acerca do ensino e aprendizagem da escrita, importam as decisões do professor de sua escolha por *“Estratégias ou atividades a realizar para ultrapassar as dificuldades no trabalho com a escrita”* (Enunciado 115), bem como da expressa manifestação de consciência de que é necessário *“adequar os recursos utilizados a cada faixa etária, interesse e motivação.”* (Enunciado 114).

A I1 também revela perceber a importância da relação entre os domínios da leitura e escrita, confirmando a relevância do trabalho desenvolvido no interior da PPS, onde se deu a aprendizagem para produção das *grelhas de planeamento*, aspecto que se confirma com a menção explícita a objetos de leitura de textos produzidos em linguagem visual, os quais requerem o uso de estratégias de leitura importantes para o desenvolvimento da habilidade de fazer inferências, aspecto de grande relevância para a competência comunicativa (cf. Enunciado 112). Estes

textos visuais, como instrumentos presentes no interior das atividades propostas, passam a representar importante recurso no interior das estratégias pedagógico-didáticas de aprendizagem da escrita. Desse modo, conscientemente ou não, a I1 atribui relevante papel às estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita, às quais se refere de forma indireta ao tratar sobre o ensino. Há, ainda, informação no seu texto que nos permitiu perceber sua consciência acerca da “complexidade” como atributo da escrita, requerendo “rigor” e poder de “síntese” para ser aprendida, sendo estes aspectos que demandam atitude e conhecimentos adequados que os promovam (cf. (Enunciado 113).

O importante é destacar que essa menção indireta à relação entre os dois domínios, feita pela I1, ao revelar também como princípio a ter em conta no ensino da escrita fazer o aluno “*ultrapassar as dificuldades no trabalho com a escrita*” (Enunciado 115), aponta para a compreensão da importância da relação intersubjetiva no seio da qual é necessário preservar o engajamento dos discentes no evento didático, oferecendo recursos e decidindo por estratégias adequadas a esse fim. Em suas próprias palavras, cabe ao docente “*apresentar vários exemplos e corresponder com situações, ações, imagens, frases que o aprendiz reconheça e demonstre interesse.*” (Enunciado 112). Portanto, esta informante está indiretamente apontando para a necessidade de *affordance* da situação de ensino e aprendizagem a ser vivenciada.

Quanto à I2, ela reconhece expressamente a relação entre a leitura e a escrita (cf. Enunciado 122), além de destacar o papel das estratégias escolhidas pelo docente para o sucesso do aprendiz (cf. Enunciado 120) e alertar para um outro fator que deve ser mantido em foco pelo professor, sem que haja desvio do modelo organizado no interior das *grelhas de planificação*, que diz respeito à competência docente para assistir cada discente, cooperando e colaborando com o desenvolvimento das habilidades do aluno no enfrentamento a suas próprias dificuldades. Em suas palavras, “*é muito importante que o professor acompanhe os seus alunos*” (Enunciado 120) e “*crie estratégias adequadas que os motivem.*” (Enunciado 121). Tal apenas se dá de forma efetiva, quando o professor assume uma noção de *feedback* em acordo com o ensino voltado para o desenvolvimento de competências, logo em oposição ao modelo instrucionista tradicionalmente assumido com foco no ensino da gramática descontextualizada, ainda hoje presente como único modelo de ensino e aprendizagem da LM por milhares de professores. Logo, as palavras de I2 põem em foco a disposição ao engajamento.

Ainda destaca a necessidade de o desenvolvimento do hábito de leitura fazer parte do processo de ensino e aprendizagem da escrita como um “*bom aliado da didática da escrita*” (Enunciado 122).

Devido ao fato dessa informante haver mencionado a necessidade de atenção individual às dificuldades demonstradas pelos alunos em seus processos de

desenvolvimento da habilidade da escrita, acreditamos que sua ênfase na leitura acompanha a noção de língua que revelou em seu texto, portanto, uma que se afasta da ideia ultrapassada e do senso comum de que “para se escrever bem é preciso ler muito”. Nesse viés tradicional, a produção escrita de textos exemplares é uma competência que depende da habilidade nata individual, que se dá unicamente em razão do conhecimento formal da gramática da língua, o que já sabemos ser inconsistente diante dos resultados de pesquisas em ensino de Português, tanto em Portugal, quanto no Brasil. Segundo a perspectiva com que refletimos ao longo de todo nosso texto e em especial na discussão sobre o diálogo entre a Linguística e a Didática, já não há mais espaço para essa percepção de leitura e de escrita, a qual não abriga a noção de responsabilização de todos os envolvidos no sucesso do processo de ensino e aprendizagem da LM, nem acomoda a dimensão sociodiscursiva no interior da abordagem aos fenômenos da língua mesma.

Assim é que podemos afirmar que as representações de I1 e I2 sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita até aqui relatadas também se espelham nas considerações que teceram sobre suas vivências no módulo “Didática da Escrita”, ainda que de forma sucinta, conforme ilustram os enunciados constantes do quadro abaixo:

Informante 1	Informante 2
<p><u>Enunciado 123</u></p> <p><i>“O módulo sobre didática da escrita contribuiu para a minha formação e reforço deste domínio, dando o auxílio com exemplos de estratégias, recursos e atividades e deu a conhecer conhecimentos e competências relacionadas com o tema do ensino da escrita, mais direcionado para as crianças.”</i></p>	<p><u>Enunciado 124</u></p> <p><i>“O módulo sobre Didática da escrita levou a que pessoalmente, e ao longo do tempo, realizasse uma reflexão sobre a importância da escrita e o modo como o seu ensino e aprendizagem realiza.”</i></p> <p><u>Enunciado 125</u></p> <p><i>“Muitas vezes, enquanto professores e educadores, o nosso foco vai para a importância de se atingirem determinadas metas e objetivos e no decorrer desse tempo o processo de escrita resulta numa aprendizagem frágil e não muito bem conseguido.”</i></p> <p><u>Enunciado 126</u></p> <p><i>“Esta reflexão leva-nos a que repensemos as nossas estratégias de ensino e construamos novos recursos e atividades de modo a que a aprendizagem dos nossos alunos do domínio da escrita seja bem conseguida e isso se reflita no seu sucesso académico e na sua construção como melhor pessoa e cidadão”.</i></p>

Quadro 33 – Caracterização do contributo do módulo sobre a didática da escrita nas reflexões escritas individuais

Mais uma vez sobressaem-se os perfis distintos.

A I1 refere “o auxílio com exemplos de estratégias, recursos e atividades” (Enunciado 123) como dado material de sua aprendizagem acerca da didática da escrita, ou seja, continua demonstrando uma representação do ensino da escrita que privilegia a aprendizagem que se dá pela repetição de modelos prontos.

Por seu lado, a I2 enfatiza a importância do professor desenvolver competência para “refletir” sobre as especificidades do processo de interação na sala de aula (cf. Enunciado 124), momento em que as individualidades necessitam de atenção. A percepção dessa dimensão da didática está bem ilustrada ao nos alertar que “Muitas vezes, enquanto professores e educadores, o nosso foco vai para a importância de se atingirem determinadas metas e objetivos e no decorrer desse tempo o processo de escrita resulta numa aprendizagem frágil e não muito bem conseguido.” (Enunciado 125). Além desse importante fator, com esse enunciado a I2 está demonstrando percepção de que há competência docente a desenvolver em sua relação com as políticas públicas educativas e seus instrumentos reguladores do trabalho a realizar, no dia a dia profissional.

Assim, a I2 revela ainda ter avançado em sua representação sobre os documentos oficiais de ensino, porque enfatiza com propriedade a necessidade do professor saber promover adequações em razão das individualidades mesmas. E tal mudança em sua representação sobre a escrita decorreu do desenvolvimento de sua competência reflexiva, em razão de sua vivência na Didática da Escrita, conforme atestam suas palavras: “Esta reflexão leva-nos a que repensemos as nossas estratégias de ensino e construamos novos recursos e atividades de modo a que a aprendizagem dos nossos alunos do domínio da escrita seja bem conseguida e isso se reflita no seu sucesso acadêmico e na sua construção como melhor pessoa e cidadão” (Enunciado 126).

Ao final, I2 faz-nos lembrar dos resultados das pesquisas sobre o quadro atual de insucessos ainda verificados na aprendizagem da escrita, fazendo-nos concordar com suas palavras no Enunciado 125 (grifos nossos): “muitas vezes, enquanto professores e educadores, o nosso foco vai para a importância de se atingirem determinadas metas e objetivos e no decorrer desse tempo o processo de escrita resulta numa aprendizagem frágil e não muito bem conseguida.”.

Encontramos, assim, ao final de nossa pesquisa, a I1 mantendo seu discurso orientado para o objetivo geral da UC em causa, sem mais declarações que nos permitam ir além do até aqui apresentado sobre essa futura professora da Educação Básica, ao passo que a I2 nos fez refletir sobre nossas próprias práticas pedagógico-didáticas no Ensino Superior, com a atuação nos cursos de formação de professores, e no longo desafio à formação voltada para o desenvolvimento de competências que temos a nos aguardar, com a implementação da BNCC no Brasil, a partir deste ano de 2019.

3.3.5. Cruzamento das representações com o desempenho em planificação

O cruzamento dos resultados da análise dos dados relativos às representações iniciais e finais sobre a escrita e ao desempenho revelado nas planificações permitiu confirmar a nossa percepção das representações da escrita da I1 e da I2, conforme discurremos ao longo da nossa discussão.

De modo específico, destacamos como fator mais marcante da diferença de perfil entre as duas informantes a perspectiva sob a qual a concepção de escrita é focalizada e, obviamente, os desdobramentos de suas concepções sobre a representação de ensino e aprendizagem da escrita.

Para a I1, a natureza da escrita enquanto código domina sua representação de ensino dessa modalidade de uso da língua, em que a competência linguística ocupa o centro de sua atenção. Em sua percepção, o desenvolvimento da habilidade de escrever requer muito esforço discente, dada a complexidade do código, e depende da competência didática para que sejam oferecidos aos discentes modelos exemplares de uso da língua – seja em listas de palavras, seja em frases – com o objetivo de auxiliar a percepção dos elementos constituintes do sistema linguístico e suas funções, para o desenvolvimento da habilidade de codificar e decodificar. Para essa informante, escrever é uma atividade que envolve o conhecimento lexical e morfossintático para somar frases, cujo propósito comunicativo fica a depender da relação de sentido na ordem gramatical de seus constituintes.

Apesar dessa concepção, é visível a evolução no planejamento da atividade de produção textual de *slogans*, na grelha analisada, pois o contexto sociodiscursivo foi planejado de modo tal que a escrita desse gênero foi revestida de condições de engajamento extremamente motivadoras à aprendizagem, logo a *affordance* do evento didático proposto na planilha se afasta da proposta inicial de escrita voltada para a percepção das especificidades do código escrito, unicamente.

Sobre a I2, houve evolução na percepção da natureza social da linguagem verbal – fala e escrita –, posto que nas planificações direciona seu olhar para as questões de escrita na dimensão da relação do indivíduo com este instrumento de comunicação e, assim, revela uma representação de ensino do seu ensino em que o professor deve ter competência didática para lidar com as questões decorrentes da relação intersubjetiva docente-discentes. Mesmo que a competência linguística tenha se mantido no centro do processo de ensino e aprendizagem – aproximando-a, portanto, da representação de ensino de escrita revelado pela I1 – o evento comunicativo planejado reveste-se de *affordance* ao propor a percepção do fenômeno textual em diversos gêneros ocorrendo no evento comunicativo voltado para as descobertas dos aprendizes na vivência na Semana de leitura. Essa decisão revela

importante avanço em sua competência didática relativa ao diálogo entre os domínios de leitura e escrita, vindo a favorecer, assim, a etapa de planificação do texto a ser produzido em um dos gêneros que estiveram em foco, durante esta Semana de Leitura.

Podemos, então, afirmar que visivelmente ambas apresentaram proposições que revelam o efeito favorável das vivências em UC na esfera da Didática, minimizando as desvantagens do fato do conhecimento sobre a língua revelado estar restrito ao sistema linguístico na dimensão da frase, em suas representações de escrita. Assim é que ambas, em suas planificações, propuseram situações significativas de aprendizagem, com consciência da importância das estratégias e atividades pedagógico-didáticas adotadas pelo docente para o sucesso do aprendiz, declarando reconhecimento do papel que representam para auxiliar cada indivíduo a superar as dificuldades vivenciadas por ele próprio. Dizemos isso porque ambas propõem atividades pedagógico-didáticas inseridas em contextos sociodiscursivos de extremo valor didático para *engajar* e *motivar* os alunos à participação: o universo de contos infantis e a criatividade no reconto de histórias, o tema esportivo e a competição em torno da escrita do melhor *slogan*, a descoberta da maior flor do mundo, são exemplos oferecidos por elas, em suas planificações.

Também ficou evidente que ambas desenvolveram competência didática para a etapa de *planificação* no ensino da escrita, momento em que os alunos têm a oportunidade de conhecer palavras novas e refletir sobre suas próprias hipóteses de sentido acerca de cada unidade lexical a que vai sendo apresentada. Tais evidências confirmam a representação de escrita em interface com a leitura, oportunizando abrigar a *planificação* do texto escrito em um processo de construção de sentido que “lhes faça sentido”, permitam-nos o trocadilho. Faltaram evidências, entretanto, do conhecimento das informantes acerca das duas outras etapas do ensino da expressão escrita – a *textualização* e a *revisão* – de forma a percebermos, na representação do ensino da escrita no 1º ano de escolaridade por ambas as informantes, a abordagem voltada à compreensão dos alunos de que “escrever é prazeroso e preciso”. No entanto, atribuímos essa lacuna ao fato das planificações propostas não terem o domínio da escrita como foco da experiência de ensino proposta.

4. Algumas conclusões

Ao longo deste trabalho, defendemos que a atividade de produção textual necessita ocorrer no interior de uma situação sociodiscursiva bem definida, com estratégias pedagógico-didáticas que possibilitem a interação entre todos os indivíduos no contexto de sala de aula, permitindo aos interactantes a *cooperação*, *colaboração* e

feedback. Logo, creditamos o sucesso do ensino da escrita à competência didática na construção de um contexto significativo de aprendizagem, capaz de promover o *engajamento* efetivo e eficaz dos aprendizes para o desenvolvimento de habilidades de escrita em atividades sociais de letramento. Deve, assim, a atividade de produção escrita em sentido estrito ser compreendida em sua natureza de processo recursivo, favorecendo a todos usufruir da interação, num exercício do sentido profundo de participação e *responsabilização* pelos resultados. Esse modelo processual distancia-se do modelo tradicional de ensino e aprendizagem da escrita, pois este último, focado no produto, concebe a produção de texto tipicamente caracterizada como uma atividade individual não partilhada.

No ensino da escrita como atividade criativa da mente humana, o docente deve atentar para a criação de estratégias pedagógico-didáticas que colaborem para minimizar a influência negativa, durante o processo de escrita:

- De fatores internos/individuais gerais, tais como conhecimento prévio insuficiente, desconhecimento do tema, limitação lexical adequada para tratar do tema em foco;
- De fatores externos, tais como a não clareza na apresentação pelo docente ou percepção pelo discente do objetivo e ou da função do gênero a ser produzido e do público-alvo, ou mesmo o desconhecimento ou não tratamento de aspectos culturais imprescindíveis/importantes imbricados no tema do texto a ser produzido;
- De fatores internos específicos de linguagem verbal falada e escrita relativos ao aprendiz como, por exemplo, limitação de seu repertório verbal, desconhecimento da estrutura e forma dos textos como unidade linguística ou da relação e efeitos de sentido dos aspectos linguísticos no interior do gênero do discurso a ser produzido, insegurança do indivíduo para decisão por ideias que sejam propositivas à solução do problema proposto à produção textual, no interior da situação de aprendizagem e mesmo a dificuldade de distinção entre fato – informação objetiva – e opinião, como expressão verbal consciente da relação entre eles para expressão de suas próprias ideias.

E estamos apenas a citar alguns fatores relevantes ao sucesso da aprendizagem da língua, quando o ensino da escrita objetiva garantir o desenvolvimento da competência comunicativa nessa modalidade de uso da LM.

Assim, cabe ao docente desenvolver competência didática para assegurar que o *engajamento* e a *autoconfiança* do aluno representem um apoio necessário na construção e no desenvolvimento de habilidades para lidar com o caráter evolutivo natural em seu próprio desenvolvimento, que deve se dar de forma consciente de sua

competência comunicativa escrita. Obviamente isso representa uma evidência de não espaço para a concepção tradicional de “erro” ou de “avaliação”. Para tanto, os documentos oficiais que orientam o ensino têm papel decisivo ao sucesso da aprendizagem, no sistema educacional em cada nação, com atenção a habilidades necessárias à expressão verbal para garantir o desenvolvimento da competência comunicativa dos cidadãos que vivenciarem a aprendizagem formal da LM.

Os resultados obtidos com esta pesquisa nos permitem apresentar algumas conclusões. Em linhas gerais pelos fatores que destacamos anteriormente e aqui relembramos: i) a necessidade de responsabilização pelos fracassos revelados nos exames nacionais e internacionais; ii) o foco na formação de habilidades com destaque para o mundo do trabalho; iii) a aproximação do currículo aos modelos internacionais.

Quando refletimos acerca desses pontos acima destacados – sem permitir que o nosso enquadramento político e filosófico se sobreponha ao nosso papel enquanto docente responsável pelo ensino da LP nos cursos de formação de professores e de pesquisadora interessada na investigação de problemas no ensino da LM – reconhecemos o importante papel da política pública educacional de cada nação, por representar efetiva oportunidade de mudança na cultura de ensino de modo geral, mas especialmente no que concerne à LM.

No Brasil, a recente promulgação da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2019) fundada na noção de competências para o ensinar e o aprender, oportuniza a dimensão transdisciplinar do ensino e aprendizagem do Português, de modo favorável à disposição de uma nova ecologia de aprendizagem. Dizemos isso por percebermos a possibilidade de planejamento de situações de ensino em que as relações no espaço de sala de aula podem assumir uma nova “linguagem”, deixando no passado a longa história de insucesso na aprendizagem da escrita.

Em Portugal, a política pública educativa promovida pelo documento *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) revela especificidades didáticas importantes com a determinação de “descritores de desempenho”, dispositivos importantes e vantajosos à organização didática do ensino da LM. No entanto, podem vir a limitar o desenvolvimento da competência comunicativa ao discurso narrativo e a reduzir os fenômenos de linguagem verbal – falados e escritos – à extensão frasal. Também revelam a necessidade de estar alerta ao equilíbrio entre os diversos domínios, de forma que não venha o professor a desfavorecer o espaço destinado à escrita na perspectiva do desenvolvimento da competência comunicativa, em favor da primazia da competência linguística.

Ainda que as políticas públicas da Educação de Brasil e de Portugal continuem a revelar admirável esforço – realizado na construção dos instrumentos legais para o ensino de LM, quando põem em foco a noção de *competência* como aspecto inovador

do ensino em todos os níveis para o Ensino Básico (em Portugal) ou o Ensino Fundamental (no Brasil) –, é necessário destacar ainda um aspecto como desafio a enfrentar, o qual apresenta duas faces. De um lado, a inclusão do domínio da oralidade no ensino e aprendizagem da LM no 1º CEB representa importante avanço para o ensino de Português na perspectiva da competência comunicativa, chamando a atenção para a necessidade de conhecimentos novos oriundos do diálogo com a Linguística, desde que abordados com estratégias pedagógico-didáticas efetivas e eficazes ao desenvolvimento de habilidades da competência oral, na dimensão sociodiscursiva da linguagem humana, conforme aqui apresentado. De outro, a inclusão desse domínio no 1º CEB não deve vir a ocupar parte do espaço destinado ao domínio da escrita, especialmente no que concerne ao desenvolvimento da competência argumentativa na expressão/produção escrita.

Também destacamos que – ao desenvolvermos o estudo empírico aqui apresentado, o qual se deu com alunas de um mestrado profissionalizante da Universidade de Aveiro (Portugal) orientado para a formação de professores do 1º CEB, a frequentar a PPS sob a supervisão da orientadora do nosso estágio – entendemos que o sempre preocupante fenômeno do *paradoxo do observador* foi melhor administrado ao termos como campo de pesquisa uma outra cultura, com seu ordenamento político para a Educação e suas identidades, ainda que a LP e a história aproximem as duas nações.

Assim é que, com a participação de duas informantes, a análise dos dados recolhidos com os instrumentos de pesquisa definidos para realização do estudo empírico nos permitiu chegar à primeira conclusão geral a ser mencionada, a qual diz respeito à insubstituível relação intersubjetiva docente e discentes, no cerne da qual os conhecimentos são dispostos e propostos à aprendizagem, para desenvolvimento de habilidades, as quais promovem competências individuais efetivas. No interior de cada evento comunicativo destinado ao *engajamento* de todos, fator imprescindível para a aprendizagem acontecer, a apropriação do novo pode e deve resultar de amplo espaço dado à reflexão e expressão individuais, processo por meio do qual ocorre a construção de ideias, atitudes e valores partilhados intelectualmente. Este *conhecimento novo* deve ser entendido na perspectiva da *inovação pedagógica*, imprescindível ao desenvolvimento de competências necessárias à formação dos cidadãos deste século. Logo, refere-se à percepção e apropriação de competências para ensinar e também para aprender.

Quando o objeto de ensino e aprendizagem é a própria LM, a *competência comunicativa* deve ocupar o centro dos processos a serem vivenciados, cada indivíduo em seu papel, seja o de aluno(a), seja o de professor(a). Para tanto, a Linguística e a Didática devem dialogar – na perspectiva bakhtiniana do termo – sem conteúdos aprisionados em silos herdados de séculos passados, em razão de uma *coreografia* esboçada por uma nova

ecologia da aprendizagem e em defesa da *dimensão transdisciplinar na formação do professor*, lugar de *protagonismo* e de *responsabilidade*, desvelando a noção de Educação como um bem comum e direito fundamental.

O estudo empírico permitiu a vislumbrar conhecimentos adquiridos pelas duas informantes ao longo de suas formações no mestrado profissionalizante, sejam sobre a língua e sobre a didática de ensino da LM, revelados no interior de suas proposições.

Dentre os instrumentos usados na recolha dos dados a analisar, as planificações de aulas elaboradas no interior das atividades vivenciadas na PPS permitiram observar a *affordance* do evento planejado. De um lado, temos a orientação do modelo didático proposto pela I1, no lastro da concepção de língua como sistema linguístico complexo, cujas dificuldades em aprender a escrever devem ser superadas através da exposição às listas de palavras e de frases exemplares, apresentadas pelo professor. De outro lado, temos a concepção da língua como forma de ação entre os indivíduos, de relação intersubjetiva efetivada por habilidades sociodiscursivas, de um modelo pedagógico-didático ocupado com a resolução de dificuldades individuais de aprendizagem da escrita, conforme propôs a I2, sem contudo ter demonstrado conhecimento específico sobre quais estratégias pedagógico-didáticas melhor se adequam a essa concepção de língua.

De modo específico, destacamos como fator mais marcante da diferença de perfil entre as duas informantes a perspectiva sob a qual a concepção de escrita é focalizada e, obviamente, os desdobramentos de suas concepções sobre a representação de ensino e aprendizagem da escrita.

Estas são agora algumas de nossas convicções. Entendemos haver demandas relativas à compreensão dos diferentes domínios da Linguística e sua relação com os resultados das pesquisas na interface com o ensino de Português, de modo a que venham potencializar o desenvolvimento da competência docente para a abordagem à dimensão transversal do ensino e aprendizagem da LM, em especial com os alunos do 1º CEB. Defendemos ser essa uma condição essencial de abertura à inovação pedagógica, de valorização do indivíduo como ser social, que necessita de mais espaço ao efetivo desenvolvimento de sua capacidade criativa e interventora e que deve ser estimulado desde os primeiros anos de escolaridade. Dessa forma, a representação de língua e a representação do mundo através da expressão verbal promoverão uma nova consciência cidadã.

Com este estudo, esperamos lançar luz sobre questões mais profundas e complexas acerca da atualização dos currículos para a formação de professores do Ensino Básico (em Portugal) e do Ensino Fundamental (no Brasil), em tempo de inadiável atenção ao ensino da LM com sua irrefutável transversalidade, em todos os níveis de ensino e em defesa da cidadania.

Ao trazermos à discussão o reconhecimento da existência de problemas de produção de textos escritos, verificados na história do ensino de Português, em Portugal e no Brasil, buscamos reconhecer o desenvolvimento de competências em ensino e aprendizagem da LM como a questão central à inovação pedagógica, neste século do conhecimento e de ubiquidade da escrita em escala mundial.

Reafirmamos o nosso entendimento de que os problemas verificados no cenário histórico de Brasil e de Portugal, há pelo menos 40 anos, revelam o não espaço dado à dimensão criativa da expressão verbal, visível em ambientes escolares eivados de práticas pedagógico-didáticas acomodadas à tradição. Em certa medida, pretendemos chamar a atenção para o esvanecer do conhecimento sobre os indivíduos e suas ações de linguagem, bem como para a reflexão ainda necessária sobre a relação entre os diversos campos de conhecimento científico, como os oferecidos pela Linguística – lugar do nosso próprio discurso – e as diferentes teorias de aprendizagem.

Concluimos dizendo que propomos que as teorias e métodos continuem a ser revisitados, contudo que o sejam em busca de construção de uma *nova ecologia de ensino e aprendizagem da nossa LM*. Acreditamos que, assim, o trabalho docente na perspectiva da inovação pedagógica será reconhecido através de resultados efetivos e adequados à atual antroposfera, tomando por princípio básico a noção de *integração* com responsabilidade e espírito cívico.

Bibliografia

- Applebee, A. N. (1981). Looking at writing. *Education leadership*. V. 38, nº 6, 458-462.
- Bakhtin, M. (1998). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Beaugrande, R. de & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (ed.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication Research*. Michigan: Free Press.
- Berlinger, V. W. & Whitaker, D. (1993). Theory based branching diagnosis of writing disabilities. *School Psychology Review*, 22, 4, 623-642.
- Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil (2019). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Brazil, D. (1985). *The communicative value of intonation in English*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Brown, A. L. , Metz, K. E., & Campione, J. C. (1996). Social interaction and individual understanding in a community of learners: The influence of Piaget and Vygotsky. In A. Tryphon, A. and J. Vonèche (eds.), *Piaget–Vygotsky: The social genesis of thought* (pp. 145-170). Oxford, England: Psychology/Erlbaum (UK) Taylor & Fr.
- Bruner, J. (1985). Model of the learner. *Educational Researcher*, 14 (6), 5-8.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. M. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Cambourne, B. (1988). *The whole story: natural learning and the acquisition of literacy in the classroom*. Auckland (N.Z.)/New York: Ashton Scholastic.
- Chafe, W. L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D. R. Olson et al., *Literacy, Language and Learning - The Nature and Consequences of Reading and Writing*, (pp. 105-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on language*. London: Temple Smith.
- Dias, I. (2010). Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional*. Vol. 14, nº 1, 73-78. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>
- Eggleton, J. M. & Windsor, J. (1995). *Liking the language strands*. Auckland (N. Z.): Wings Publication.
- Elley, W. B. (1985). *Lessons learned about LARIC*. Christchurch (N. Z.): University of Canterbury/Education Department.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2307/356600>
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Gibson, J. J. (1982) . *Reasons for Realism: Selected Essays of James J. Gibson. Resources for Ecological Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Goddoy, E. & Senna, L. A. G. (2011). *Psicolinguística e letramento*. Curitiba: Editora Ibpex.
- Gorman, T. P., White, J., Brooks, G., MacLure, M. & Kispal, A. (1988). *Language performance in schools: Review of APU Language Monitoring, 1079-83*. London (UK): University of London/Department of Education and Science.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: teachers and children at work*. Michigan: Heinemann.
- Grice, H. P. (1982). Lógica e conversação. In M. Dascal (org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Hockett, C. F. (1960). Logical considerations in the study of animal communication. In W. E. Lanyon and W. N. Tavolga (eds.), *Animal sounds and communication*. (pp. 392-430). Washington, DC: American Institute of Biological Sciences.
- Hymes, D. (1982). The ethnography of speaking. In T. Gladwin, T. and W. C. Sturtevant (eds.) *Anthropology and human behavior* (pp. 13-53). Washington, DC: Antropological Society of Washington.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computadores, ferramentas cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Koch, I.G.V. (1984). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.
- Koch, I.G.V. (1990). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I.G.V (1992). *Texto e coerência*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I.G.V. (1995). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I.G.V (2003). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- Lamb, H. (1987). *Writing performance in New Zealand schools*. Wellington (N. J.): University of Wellington/Departament of Education .
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lenneberg, P. (1975). *On the origins of language*. New York: Macmillan.
- Litecky, L. (1992). Great teaching, great learning: Classroom climate, innovative methods, and critical thinking. In C. A. Barners (ed.), *Critical thinking: Educational imperative*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Luciano, D. T. (2000). *Prosódia e envolvimento na compreensão do telejornal*. Tese de Doutorado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Luciano, D. T. (2003). *Polícia versus cidadão: o conflito verbal*. Recife: Edição do autor.
- Luciano, D. T. (2010). O ciberprofessor: novas perspectivas para o profissional das Letras. In V. Moura, M. C. Damianovic e M. V. Leal (orgs.). *O ensino de línguas: concepções e práticas universitárias*. (pp. 279-292). Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Luciano, D. T. (2015). *Retenção e evasão na graduação em Letras/Licenciatura em Língua Portuguesa a Distância da UFPE: com os pés no chão da fábrica*. Mimeo.
- Luciano, D. T. (2017). Letramento e(m) temas transversais na formação do professor. *Research and Innovation in Brazilian Education, APSA, ANO II, Nº 1*, 25-46. Disponível em: <https://lemanncenter.stanford.edu/paper/research-and-innovation-brazilian-education-2017>
- Marcuschi, L. A. (1983). *Linguística de texto: O que é e como se faz*. Recife: Editora da UFPE.
- Marcuschi, L. A. (1986). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- Marcuschi, L. A. (1995). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- Marcuschi, L. A. & Xavier, A. C. (orgs.) (2010). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação (2004). *Terminologia Linguística para os Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2008). *Revisão da Terminologia Linguística para os Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Morais, S. R. (2000). *A questão das representações mentais na percepção visual*. Dissertação de Mestrado. Marília (São Paulo): Universidade Estadual Paulista/ Faculdade de Filosofia e Ciências.
- Morin, E. (2008). *Ciência com consciência*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Disponível em: www.ieel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_697.pdf
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: the emergency of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norman, D. A. (1993). *Things that makes us smart: Defending human atributes in the age of the machine*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how. In C. A. Barners (ed.), *Critical thinking: Educational imperative*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perelman, C. & Olbrechts-Yteca, L. (1996). *Tratado da argumentação: A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Perrenoud, P. (1994). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999a). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (1999b). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (1999c). *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para o ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2001). Introdução. Em L. Paquay, M. Altet et E. & Charlier (orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor : Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Sá, C. M. (2013). Desenvolvimento de competências no Ensino Superior: a importância da avaliação formativa. In C. M. Sá (org.), *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. (pp. 157-186), Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Sá, C. M. (2018). *Técnicas de comunicação oral e escrita*. Coleção “Educação e Formação – Cadernos Didáticos”, nº 2. Aveiro: UA Editora.
- Salvador Mata, F. (2003). *Como prevenir dificuldades na expressão escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Saville-Troike, M. (1982). *The ethnography of communication*. Language in Society, nº 3. Oxford: Basil Blackwell.

- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (ed.), *The Plenum series in social/clinical psychology. Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York, NY, US: Plenum Press. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories: an educational perspective*. England: Pearson Education.
- Seidenberg, M. S. & Petitto, L. A. (1979). Signing behaviour in apes: a critical review. *Cognition*, 7, 177-215.
- Smith, J. W. A. & Elley, W. B. (1998). *How children learn to write*. London: Paul Chapman.
- Soares, M. B. & Batista, A. A. G. (2005). *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Coleção "Alfabetização e Letramento". Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG.
- Spencer, E. (1983). *Writing matters across the curriculum*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Tavares, E. (2013). Desenvolvimento da expressão/produção escrita em adultos inscritos no Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In Sá, C. M. (org.), *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação* (pp. 83-93). Cadernos do LEIP., Série Temas, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- UNESCO (2015). UNESCO 2015. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Van Dijk, T. A. (1981). *Studies in the pragmatics of discourse*. Berlin: Mouton.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walters, K. S. (1990). Critical thinking, rationality, and the vulcanization of students. *Journal of Higher Education*, 61(4), 448-467.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2003). Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology. In B. J. Zimmerman, B. J. and D. H. Schunk (eds.), *Educational psychology: One-hundred years of contributions*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/ZimSchunkChpt5.pdf>

Anexos

Anexo 1 – Questionário

Prezado(a) estudante:

Este **QUESTIONÁRIO** tem como objetivo conhecer três aspectos que serão relevantes para a sua participação nesta investigação sobre o ensino da língua materna:

1. Dados pessoais, relativos à faixa etária, naturalidade, nacionalidade, perfil familiar de educação formal, etc., que permitirão caracterizar os participantes;

2. Representações sobre:

As dificuldades de alunos na aprendizagem da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico;

As suas próprias dificuldades na atuação profissional para o sucesso da aprendizagem da escrita;

Papel das políticas públicas nas definições das novas competências para o ensino/aprendizagem de língua materna.

Tem a finalidade de traçar o perfil do referido público-alvo da investigação, esperando influir no planejamento das aulas a serem executadas no âmbito do estágio supervisionado, objeto do componente curricular sob a regência da supervisora desta pesquisa.

Com os resultados da investigação, espera-se oferecer elementos que possam auxiliar na compreensão e no desenvolvimento de *competências* específicas relacionadas com o ensino da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta os documentos oficiais relacionados com o ensino do Português como língua materna, no que concerne à expressão escrita.

Por conseguinte, todas as questões visam à coleta de informações para otimização do processo de formação de formadores.

Ao longo do questionário são facultadas instruções para o seu preenchimento, sendo garantido o anonimato do mesmo, bem como a confidencialidade dos dados recolhidos.

Por favor, respondam com honestidade às questões formuladas.

É de referir que não há respostas certas nem erradas. O importante é a vossa participação, que agradecemos desde já.

Dilma Tavares Luciano

PARTE I – DADOS PESSOAIS

1. Sexo

[Assinale com **X** a opção que corresponde ao seu caso.]

Masculino ____ Feminino ____

2. Idade

_____ anos

3. Nacionalidade

4. Língua(s) materna(s)

5. Residiu sempre em Portugal?

[Assinale com **X** a opção que corresponde ao seu caso.]

Sim ____ Não ____

5.1. Caso não tenha residido sempre em Portugal, por favor preencha o quadro abaixo.

País(es) onde viveu	Durante quanto tempo	Entre que idades lá viveu

6. Escolaridade dos progenitores

[Assinale com **X** as opções pertinentes.]

Situação escolar		Pai	Mãe
Não estudou			
1º Ciclo do Ensino Básico	Completo		
	Incompleto		
2º Ciclo do Ensino Básico	Completo		
	Incompleto		
3º Ciclo do Ensino Básico	Completo		
	Incompleto		
Ensino Secundário	Completo		
	Incompleto		
Ensino Superior	Completo		
	Incompleto		

PARTE II – PERCURSO ACADÉMICO

7. Por que decidiu inscrever-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico?

8. Além do mestrado atual e da Licenciatura em Educação Básica, frequentou outro(s) curso(s)?
[Assinale com X a opção que corresponde ao seu caso.]

Sim ____ Não ____

[Se respondeu SIM, continue. Se respondeu NÃO, passe para a pergunta 9.]

8.1. No quadro abaixo, indique a designação do(s) outro(s) curso(s) e a instituição(ões) em que o(s) frequentou.

Curso(s) frequentado(s)	Instituição

8.2. Completou esse(s) curso(s)?

[Assinale com X a opção que corresponde ao seu caso.]

Sim ____ Não ____

8.3. Que vantagens espera que esse(s) curso(s) lhe dê(em) para a frequência deste mestrado?

9. Quais são as suas expectativas em relação à unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A1?

9.1. Porquê?

10. Há outras unidades curriculares do mestrado que considere relevantes para frequentar esta unidade curricular?

[Assinale com X a opção que corresponde ao seu caso.]

Sim ____ Não ____

[Se respondeu SIM, continue. Se respondeu NÃO, passe para a pergunta 11.]

10.1. Quais?

10.2. Porquê?

11. Há aspetos das suas vivências que considere relevantes para frequentar esta unidade curricular?
[Assinale com **X** a opção que corresponde ao seu caso.]

Sim ____ Não ____

[Se respondeu SIM, continue. Se respondeu NÃO, passe para a pergunta 12.]

11.1. Quais?

11.2. Porquê?

12. Que contributo poderá dar esta unidade curricular para o seu futuro desempenho profissional?

12.1. Porquê?

PARTE III – DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO
--

13. Em sua opinião, qual a influência direta das políticas públicas educativas na atuação do professor em sala de aula?

13.1. Justifique sua resposta acima.

14. Assinale os documentos que você conhece.

- () TLEBS - Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário
- () RTLEBS - Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário
- () PMCEBS - Programa e Metas Curriculares para os Ensinos Básico e Secundário
- () AGENDA 2030

14.1. Caso tenha assinalado algum ou alguns desses documentos, acima, apresente qual o objetivo dele(s).

TLEBS:

RTLEBS:

PMCPEB:

AGENDA 2030:

MUITO OBRIGADA pela sua colaboração!

Anexo 2 – Ficha

Nesta ficha, é convidado(a) a refletir sobre o modo como encara o seu futuro público no que diz respeito ao domínio da escrita, bem como sobre práticas educativas relacionadas com a mesma, enquanto futuro(a) profissional de Educação.

Por favor, responda às questões formuladas, com a maior honestidade possível. O nosso objetivo com esta pesquisa é poder oferecer novos caminhos que possam vir a auxiliá-los no desenvolvimento de sua prática docente.

1. Escreva três palavras que relaciona com o conceito de *escrita* e ordene-as segundo a importância que lhes atribui (da mais importante para a menos importante).

1º

2º

3º

1.1. Justifique as palavras/expressões que escolheu.

1.2. Justifique a ordenação feita.

2. Na sua opinião, é importante/necessário trabalhar a produção textual com as crianças a frequentar o primeiro 1º Ciclo do Ensino Básico, a partir de que ano de escolaridade?

(Assinale com X a(s) opção(ões) correta(s))

1º Ano _____ 2º Ano _____ 3º Ano _____ 4º Ano _____

2.1. Justifique a(s) sua(s) opção(ões).

3. Indique conhecimentos/competências relacionados com a escrita que, em sua opinião, não são trabalhados com os alunos do primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

3.1. Justifique a sua resposta.

4. Na sua opinião, é importante/necessário trabalhar a escrita em conjunto com outros domínios do ensino da língua portuguesa?

(Assinale com X a(s) opção(ões) correta(s))

Oralidade ____ Leitura ____ Educação Literária ____ Gramática ____

4.1. Justifique as suas opção(ões).

5. Na sua opinião, que dificuldades apresentam os alunos na escrita ?

6. Quais são as causas dessa dificuldade ?

7. O que poderá o professor fazer para os ajudar a superar essas dificuldades?

8. O que deverão os alunos fazer para atingir esse objetivo?

9. Qual a sua opinião sobre a formação que recebeu (ou não recebeu) sobre o ensino e a aprendizagem da escrita?

10. Apresente uma proposta de atividade em torno da escrita a desenvolver com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

[illegible]

MUITO OBRIGADA pela sua colaboração!

Anexo 3 – Roteiro para a elaboração da reflexão escrita individual

O texto produzido deverá respeitar **rigorosamente** a seguinte formatação:

- No máximo, 3 páginas;
- 3 cm para as margens superior, inferior e esquerda e 2,5 cm para a margem direita;
- Times New Roman, tamanho 12;
- 1,5 espaços entre linhas.

Tópicos a abordar obrigatoriamente:

A) Aprendizagens feitas sobre:

- Conceito de escrita, a apresentar
 - Apoiando-se em três palavras/expressões que relaciona com esta modalidade da língua,
 - Ordenando-as segundo a importância que lhes atribui (da mais importante para a menos importante),
 - Justificando a escolha feita,
 - Justificando a ordenação feita;
- Possibilidade de trabalhar a escrita a partir do início da escolaridade;
- Conhecimentos/competências a serem trabalhados em atividades de comunicação escrita;
- Relações entre a escrita e outros domínios do ensino da língua portuguesa (oralidade, leitura, educação literária e gramática);
- Dificuldades a enfrentar no trabalho com a escrita;
- Estratégias a adotar/atividades a realizar para as ultrapassar.

Importante: Apresentar exemplos em todos os tópicos listados anteriormente.

B) Contributo do módulo sobre *Didática da escrita* para o reforço da sua formação neste domínio.

C) Outros aspetos

Anexo 4 – Consentimento informado

Declaro que tenho 18 anos ou mais, que li integralmente o presente termo de aceitação, que compreendi as condições de participação neste estudo, que participo de livre e espontânea vontade e que concordo que os dados sejam apresentados – de forma completamente anónima – em trabalhos académicos, apresentações públicas, congressos científicos e publicações.

Local:

Data:

Assinatura:

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.,
no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019