

Línguas e Educação: uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção?

10 de Julho de 2009

Livro de resumos

Línguas e Educação: construir e partilhar a formação

(PTDC/CED/68813/2006)

2007- 2010

Título

**Línguas e Educação:
uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção?
Livro de resumos**

Organização

**Ana Isabel Andrade
Ângela Espinha**

Design e serviços pré-press

**Capa: Oficina Digital, Lda.
Interior: Ângela Espinha**

Impressão

Oficina Digital, Lda

Edição

**Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa | Universidade de Aveiro
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro - Portugal**

Financiamento

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Data

Julho de 2009

Tiragem

100 exemplares

ISBN

978-972-99314-5-1

Línguas e Educação: construir e partilhar a formação

(PTDC/CED/68813/2006)

2007 - 2010

EQUIPA DE INVESTIGADORES e/ou FORMADORES

- Ana Isabel ANDRADE (coord.) (aiandrade@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Luísa ÁLVARES PEREIRA (lpereira@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Maria Helena ANÇÃ (mariahelena@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Maria Helena ARAÚJO E SÁ (helenasa@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Mónica BASTOS (mbastos@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Manuel Bernardo CANHA (bernardocanha@ua.pt) – Universidade de Aveiro | Escola Secundária com 3º CEB Dr. João Carlos Celestino Gomes, Ílhavo •
- Inês CARDOSO (inescardoso@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Ângela ESPINHA (amespinha@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Sílvia GOMES (sgomes@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Lurdes GONÇALVES (mgoncalves@ua.pt) – Universidade de Aveiro | Escola Secundária com 3º CEB Drª. Maria Cândida, Mira •
- Luciana GRAÇA (lucianagraca@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Maria José LOUREIRO (zeloureiro@ua.pt) – CC-ERTE-PTE, Universidade de Aveiro •
- Esperança MARTINS (esperancamartins@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Filomena MARTINS (fmartins@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Sílvia MELO (smelo@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Gillian MOREIRA (gillian@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Ana Luísa OLIVEIRA (analuisa@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Ana Sofia PINHO (anapinho@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Susana PINTO (spinto@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Cristina Manuela SÁ (cristina@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Susana SÁ (susanasa@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Leonor SANTOS (leonorsantos@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Ana Raquel SIMÕES (anaraquel@ua.pt) – Universidade de Aveiro •
- Carlota THOMAZ (ctomaz@ua.pt) – Universidade de Aveiro •

CONSULTORES

- Flávia VIEIRA (flaviav@iep.uminho.pt) – Universidade do Minho •
- Guilherme Toledo PRADO (toledo@unicamp.br) – Unicamp Campinas – Brasil •

ÍNDICE

ABERTURA

Línguas e Educação: uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção?	9
(Ana Isabel Andrade)	

COLABORAR EM PRÁTICAS DE SENSIBILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO PLURILINGUE E INTERCULTURAL: QUE POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?	15
--	-----------

“Sensibilização e Educação Plurilingue e Intercultural”	17
(Filomena MARTINS e Ana Sofia PINHO)	

“Línguas e culturas: migrações e (des)encontros “	21
(Corália ALMEIDA, Ana Isabel ANDRADE, Sónia MARQUES, Isabel MIRANDA, Gillian MOREIRA, Alda RITA, Teresa SERRA)	

“Da minha língua vê-se o mar. E das outras? Representações de alunos de diferentes anos escolares face à língua materna e ao inglês como língua estrangeira “	23
(Helena ALELUIA, Helena ARAÚJO E SÁ, Ana Margarida BOTELHO, Susana PINTO, Ana Paula RAMOS, Susana SENOS)	

“Mar de línguas e culturas – sensibilizar para a diversidade nos primeiros anos de escolaridade”	27
(Conceição DIAS, Ana EVARISTO, Sílvia GOMES, Cláudia MARQUES, Susana SÁ, Patrícia SÉRGIO)	

“Línguas: caminhos para o Outro”	31
(Mónica BASTOS, Fátima COSTA, Paula FIADEIRO, Isabel NOLASCO, Amélia RODRIGUES)	

Referências bibliográficas	35
---	-----------

Participantes na oficina de formação	37
---	-----------

COLABORAR EM PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA: QUE POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL? 39

“Refazer o caminho do laboratório à sala de aula: leituras solidárias e colaborativas” 41

(Cristina Manuela SÁ, Esperança MARTINS, Luciana MESQUITA)

“Pelo labirinto da poesia - Que estratégias de motivação para a leitura de poesia utilizar no ensino Básico?” 45

(Paula PINTO, Ricardo CERQUEIRA, Maria da Esperança MARTINS)

“Estratégias inferenciais na leitura do texto poético no Ensino Básico” .. 49

(Maria Natália VIEIRA FERREIRA, Maria Elisabete REIS AFONSO, Maria Margarida ANDRADE DE SOUSA)

“Viajando pelo mundo dos provérbios: actividades de leitura para o desenvolvimento da literacia plurilingue de alunos do 2º CEB” 53

(Teresa FERREIRA, Berta SANTOS, Leonor SANTOS, Luciana MESQUITA)

Referências bibliográficas 57

Participantes na oficina de formação 58

COLABORAR EM PRÁTICAS DE ENSINO DE COMPETÊNCIAS DE ESCRITA: QUE POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL? 59

“Escrever na aula de língua: reconfigurações de práticas” 61

(Luísa ÁLVARES PEREIRA, Inês CARDOSO)

“Prática(s) de escrita(s): constrangimentos - motivação - sucesso” 65

(Andreia MONTEIRO)

“A motivação para a escrita em língua estrangeira” 67

(Anabela SANTIAGO, Ana Maria BRITO, Carla DONÁRIO, Maria Lúcia SOARES, Maria Teresa PEREIRA)

“Escrita / Reescrita colaborativa” 71

(Maria Raquel MAGALHÃES, Maria Teresa PÁSCOA)

“Escrever textos argumentativos em francês e inglês no Ensino Básico”	75
(Ana Paula AREIAS, Isabel LOURENÇO, Paula BASTOS)	
“Descrever para convencer em aula de línguas”	79
(Ana SANTOS, Ana Isabel COSTA, Isabel VITORINO, Maria José CAVALEIRO)	
“Da planificação à textualização do texto de reflexão: que percurso fazem os alunos do 12º Ano?”	83
(Betina MARTINS, Maria de Fátima GOMES, Rosa Maria BALSEIRO)	
“Colaborar para escrever”	87
(Adriana SIMÕES, Aurora CERQUEIRA, Teresa CORREIA)	
“Ensinar a escrever a alunos com dificuldades”	91
(Eva PIRES, Paula PINHEIRO, Raquel TAVARES, Rui QUINTEIRO)	
Referências bibliográficas	93
Participantes na oficina de formação	96

Ana Isabel Andrade
Departamento de Didáctica e
Tecnologia Educativa da
Universidade de Aveiro
Coordenadora do projecto de
investigação

**Línguas e Educação:
uma comunidade de
desenvolvimento
profissional em construção?**

Temos vindo a assistir, na área da educação, a uma mudança de concepções sobre os modos como a investigação atinge os espaços de formação e de intervenção, bem como a uma mudança sobre os modos de construção de conhecimento educacional. Procura assumir-se a investigação colaborativa sobre as práticas como uma passagem incontornável de desenvolvimento educativo, com reflexos indiscutíveis sobre os diferentes profissionais da educação (investigadores, formadores, professores e alunos), pressupondo, deste modo, que os sujeitos ficam mais capacitados para analisar e mudar as suas práticas, neste caso, de educação em línguas. Nesta linha, se insere o projecto “Línguas e educação: construir e partilhar a formação” e as três oficinas de formação que lhe deram corpo no ano lectivo de 2009/2010 e cujos produtos, em forma de resumo, aqui são apresentados.

Com o objectivo mais alargado de estudar dinâmicas de trabalho colaborativo na área da educação em línguas, uma equipa de investigadores do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro (UA) propôs aos professores generalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e aos professores de línguas dos diferentes níveis de escolaridade a participação em três oficinas de formação, centradas em temáticas específicas, nomeadamente, sobre *práticas de ensino de competências de escrita; práticas de ensino de competências de leitura; práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural*, tendo como denominador comum as possibilidades de desenvolvimento profissional colaborativo dos seus participantes. Nestas oficinas de formação, que se iniciaram em Outubro de 2008 e terminaram em 10 de Julho de 2009, num total de 75 horas com um mínimo de 45 horas presenciais, participaram mais de 50 professores e mais de 20 investigadores e/ou formadores/professores da área de Didáctica de Línguas (DL).

Todos os participantes se organizaram em grupos específicos, em torno das temáticas acima enunciadas, e num grande espaço comum que pretendeu agregar conhecimentos diferenciados, produzidos em outros locais, bem como um espaço de reflexão e discussão sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional colaborativo na construção de conhecimento que passa pela investigação sobre as práticas em modalidade de trabalho do tipo investigação-acção (cf. Andrade et al, 2008, sobre os princípios e organização do projecto).

Assim, no espaço comum, foram abordadas temáticas transversais como o *desenvolvimento profissional, a investigação-acção, a colaboração*, bem como se fizeram

balanços de desenvolvimento do projecto, pela apresentação e discussão dos resultados de avaliação sobre o funcionamento do projecto, sempre solicitada a todos os participantes, no sentido de podermos intervir atempadamente no processo de consecução dos objectivos de formação a que nos propusemos. Convém referir que os dados da avaliação mostraram que, na generalidade, mais de 80% dos participantes considerou, nas diferentes, plenárias, que os objectivos de formação estavam a ser atingidos.

Nos espaços específicos, os participantes aprofundaram conhecimento sobre a temática da oficina em que se inseriram, pela apresentação e análise de práticas (de investigação ou de intervenção didáctica) já desenvolvidas, pela leitura de textos sobre essa mesma temática, pela construção de pequenos projectos de investigação-acção (identificação de questões de pesquisa, definição de objectivos de intervenção, definição e concretização de estratégias e materiais didácticos, definição e aplicação de instrumentos de recolha de dados, recolha e análise de dados, sua discussão em grupos, avaliação dos projectos e estabelecimento de conclusões para desenvolvimentos futuros), projectos que se foram construindo e partilhando no seio de cada uma das oficinas e que aqui se apresentam.

Na oficina **Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional? (GTA)** escolheu-se a temática *Migrações e mestiçagens como movimentos e encontros* como objecto de trabalho, temática essa abordada de modo diferente por cada um dos quatro subgrupos que se constituíram. Assim, a temática concretizou-se num projecto de sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º CEB; num projecto de sensibilização para a importância de uma cultura do plurilinguismo em contextos escolares alargados; num projecto sobre as representações das línguas; e ainda num projecto sobre políticas de inclusão, passando todos eles pela vontade de valorização da diversidade linguística e cultural e de uma cultura do plurilinguismo.

Na oficina **Colaborar em práticas de ensino de competências de leitura: que possibilidades de desenvolvimento profissional? (GTB)** trabalhou-se sobre o saber ler, tendo-se construído três projectos sobre o ensino da leitura, encarada como um processo contínuo. A motivação para a leitura de poesia, as estratégias inferenciais na leitura do texto poético e os provérbios em diferentes línguas e culturas foram os projectos concebidos e analisados nesta oficina, numa postura que se pretendeu de relacionamento constante entre ensino, formação, investigação e colaboração.

Na oficina **Colaborar em práticas de ensino de competências de escrita: que possibilidades de desenvolvimento profissional? (GTC)**, subdividida em dois grandes grupos (GTC1 e GTC2), desenvolveram-se oito projectos de intervenção, aos quais esteve subjacente a importância e a centralidade da escrita na escola e na sociedade. Os projectos que tiveram lugar nas escolas trabalharam a motivação para o acto de escrever, a escrita de textos argumentativos, a escrita e a reescrita colaborativas, a planificação, a textualização e a reflexão textual. Quis-se que os participantes aprofundassem conhecimento em Didáctica de Línguas, pelo questionamento e reconstrução de concepções e práticas sobre o acto de escrita e o ensinar a escrever, numa preocupação de articulação constante entre a explicitação de princípios pedagógico-didácticos e a concretização de práticas de desenvolvimento das competências de escrita.

De uma forma geral, os participantes das várias oficinas apreciaram a diversidade dos grupos, os percursos e contextos de trabalho dos seus vários elementos, as línguas trazidas e convocadas, os textos trabalhados, os projectos de intervenção desenvolvidos, a partilha de conhecimentos, materiais e expectativas. Os elementos das oficinas tomaram consciência de que foram “deixadas sementes” para a realização de um outro tipo de trabalho, mais colectivo, de modo a construirmos respostas mais adequadas aos novos desafios. Não obstante, ao longo do processo, foram sentidos angústias, tensões e conflitos, refizeram-se diálogos e caminhos, reconstruíram-se relações interpessoais e profissionais, enquanto se questionavam e descobriam estratégias de ensino e se vivenciavam experiências educativas e linguístico-comunicativas convocando outros actores e repertórios, feitos de um capital diversificado de conhecimentos e experiências.

Importa reafirmar que este é um projecto que pretende a mudança pela intervenção nas práticas e pela reflexão e investigação conjunta dessa mesma intervenção, esperando que este trabalho colaborativo ajude a mudar os sujeitos, desenvolvendo-os profissionalmente. Dito de outra forma, este é um projecto que pretende melhorar a relação de todos os actores educativos com as práticas de linguagem, pela melhor compreensão do que significa ensinar a ler, ensinar a escrever e educar para o plurilinguismo. Os textos aqui apresentados, ainda que de forma sucinta, procuram revelar os ambientes linguístico-educativos que se foram criando e recriando, numa vontade de partilhar para aprender sempre mais.

Os pontos de chegada deste percurso colectivo mais não são do que convocatórias ao aprofundamento do conhecimento sobre as práticas de educação em línguas, pela colaboração e pela investigação de todos aqueles que por elas se interessam. A colaboração

destes e de outros actores que venham a dar-lhes continuidade permitirão, a nosso ver, avaliar o seu potencial transformador, numa clara compreensão de que a aprendizagem profissional é um processo contínuo, cíclico, individual e colaborativo, pautado pela diversidade de percursos, conhecimentos, experiências, interesses e expectativas, onde os objectos de referência, as línguas, se recriam constantemente pela compreensão da sua presença e importância no desenvolvimento dos sujeitos e das comunidades.

Ana Isabel Andrade

Filomena Martins

Departamento de Didáctica
e Tecnologia Educativa da
Universidade de Aveiro
Coordenadora da oficina de
formação

**Colaborar em práticas de
sensibilização e educação
plurilingue e intercultural: que
possibilidades de
desenvolvimento profissional?**

Sensibilização e Educação Plurilingue e Intercultural

Filomena MARTINS¹, Ana Sofia PINHO²

¹ Universidade de Aveiro – fmartins@ua.pt

² Universidade de Aveiro – anapinho@ua.pt

Nos últimos anos temos vindo a assistir a uma mudança no campo da Didáctica de Línguas, relativamente ao seu objecto e às suas modalidades de ensino/aprendizagem. Têm assim, aparecido propostas para uma educação para o plurilinguismo em contexto escolar, no sentido da ultrapassagem de uma visão compartimentada do ensino de línguas para uma concepção mais holística e integrada de educação em línguas. Com efeito, «il ne s'agit plus de prendre comme point de référence la compétence de communication d'un locuteur natif, avec pour finalité la maîtrise parfaite d'une langue, mais de développer un répertoire linguistico-communicatif où l'on donne de l'espace à plusieurs langues, dans une volonté de rencontrer l'autre et de vouloir le comprendre» (Alarcão et al, 2009 : 8).

Neste âmbito, a noção de competência plurilingue e intercultural (Coste, Moore et Zarate, 1997) tem vindo a realizar-se através de diferentes abordagens, tais como a didáctica integrada de línguas ou a sensibilização à diversidade linguística e cultural (éveil aux langues), caminhando-se para a adopção de uma lógica de construção curricular em línguas capaz de corporizar um currículo de educação plurilingue, através de «choix éducatifs s'appuyant sur une pédagogie de projet collaborative explicite et valorisant les expériences antérieures et/ou partielles» (Castellotti, Coste & Duverger, 2008: 33).

No quadro do projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação”, a oficina de formação **GTA - Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?** procurou constituir-se como um espaço de formação pela intervenção onde, em torno de um projecto comum, se desenvolvessem diferentes projectos de educação em línguas que pudessem contribuir

para uma cultura do plurilinguismo, em contexto educativo, promovendo diferentes práticas de sensibilização à diversidade nas suas múltiplas realizações.

Assim, surgiu a temática *Migrações e mestiçagens como movimentos e encontros* como objecto de estudo para o grupo, que se viria a desdobrar e a ser tratada em subprojectos em torno de questões como a sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade; as políticas linguísticas e educativas de valorização da diversidade e do plurilinguismo; as representações das línguas no processo de ensino/aprendizagem de línguas; o ensino de línguas e as políticas de inclusão, etc.

Formaram-se, pois, no seio da oficina de formação, quatro subgrupos, constituídos por elementos provenientes de diferentes instituições de ensino (do 1º Ciclo ao ensino superior), público e privado, em espaços de ensino formal (escola/sala de aula) e não formais (clubes de línguas, europeu, de cidadãos), professores generalistas do 1º Ciclo e professores de línguas (Espanhol, Francês, Inglês e Português). Cada um dos subgrupos concebeu e desenvolveu um projecto de intervenção que passaremos a apresentar.

O projecto ***Línguas e culturas: migrações e (des)encontros***, procurou compreender como se pode educar para a diversidade linguística e cultural, através da compreensão da migração, suas causas e consequências, e particularmente do papel das línguas e das culturas nos processos de inclusão/exclusão implicados nas situações de mobilidade, tendo identificado algumas características fundamentais para uma educação mais inclusiva nas nossas escolas. Para o desenvolvimento do projecto foi concebido, implementado e avaliado um projecto de intervenção educativa que teve como grandes objectivos: educar para a cidadania, diversidade e solidariedade; promover a reflexão crítica sobre estereótipos acerca dos imigrantes, das suas línguas e culturas; conhecer e compreender os problemas dos grupos em risco de exclusão; reflectir sobre a importância de políticas e práticas de inclusão, em diferentes contextos sociais, incluindo o escolar.

O projecto ***Da minha língua vê-se o mar. E das outras?*** partiu do pressuposto que os sujeitos vão (re)construindo representações das línguas e culturas que podem condicionar as suas atitudes e comportamentos face a elas, nomeadamente a sua aprendizagem. Assim, com este projecto procurou-se identificar representações da Língua Materna (LM) e da Língua Estrangeira (LE) em estudo (Inglês) em diferentes níveis de ensino-aprendizagem; compreender de que forma as representações das línguas se vão modificando com a idade e ao longo do percurso escolar; confrontar as representações dos sujeitos face à LM com as suas representações face à LE; fazer consciencializar os alunos relativamente às

representações (suas e dos outros) das línguas e culturas; confrontar os sujeitos com essas mesmas representações no sentido de uma maior sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (DLC); e identificar estratégias/actividades a desenvolver em sala de aula capazes de promover o diálogo intercultural.

Mar de Línguas e Culturas é um projecto de sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica para os primeiros anos de escolaridade que deu origem a dois conjuntos de actividades de intervenção educativa que foram desenvolvidas em duas escolas do 1º Ciclo. Com este estudo procurou-se observar e analisar modalidades de sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica, a par do desenvolvimento das diferentes áreas curriculares, identificando os ganhos que trazem às crianças projectos desta natureza em termos de mudança de atitudes, conhecimentos e competências.

Finalmente, apresenta-se o projecto ***Línguas: Caminhos para o Outro*** que compreendeu um conjunto de actividades que foram concebidas e experimentadas no contexto dos Clubes escolares ou associadas a outros projectos. Estas actividades tiveram como objectivos motivar os elementos da comunidade educativa alargada (alunos, professores, funcionários, pais) para a importância formativa dos espaços extracurriculares e educar para uma cidadania global, promovendo a educação plurilingue e intercultural.

Os quatro projectos aqui apresentados procuraram desenvolver-se segundo uma metodologia de investigação-acção colaborativa, promovendo e investigando, através de um trabalho de parceria com investigadores, formadores e professores, novas modalidades de educação plurilingue e intercultural em diferentes espaços de intervenção educativa e em diversos níveis e anos de escolaridade.

Línguas e culturas: migrações e (des)encontros

Corália ALMEIDA¹, Ana Isabel ANDRADE², Sónia MARQUES³, Isabel MIRANDA⁴, Gillian MOREIRA⁵, Alda RITA⁶, Teresa SERRA⁷

¹Escola Secundária Adolfo Portela – Águeda – coralia.almeida@esap.edu.pt

²Universidade de Aveiro – aiandrade@ua.pt

³Colégio Nossa Senhora da Assunção – Anadia – sonimarques@gmail.com

⁴Escola Secundária Jaime Magalhães Lima – Esgueira – isamir55@hotmail.com

⁵Universidade de Aveiro – gillian@ua.pt

⁶Escola Secundária Adolfo Portela – Águeda – rita.alda@gmail.com

⁷Colégio Nossa Senhora da Assunção – Anadia – mts@megamail.pt

O projecto aqui descrito pretende dar conta de projectos de intervenção em aula de língua estrangeira em contexto escolar português, procurando compreender, de modo colaborativo, como podemos educar para a diversidade linguística e cultural através da compreensão da migração, suas causas e consequências, e particularmente do papel das línguas e das culturas nas trajectórias de mobilidade.

A partir da constatação da situação educativa dos jovens oriundos da imigração (http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com), procurou-se compreender o significado de “ser migrante”, tendo-se identificado barreiras e obstáculos a uma inclusão sucedida, bem como características fundamentais de uma educação inclusiva, nas suas práticas escolares (Unesco, 2006; CCE, 2008). Neste sentido, políticas linguísticas de promoção da diversidade linguística e do plurilinguismo foram analisadas e sentidas como necessárias para a melhoria do ambiente *linguístico-cultural* das nossas escolas, através da operacionalização de projectos de promoção do diálogo com o outro, numa atitude de valorização das suas formas de comunicação e de compreensão da sua situação de mobilidade (Vieira & Trindade, 2008; Nesse, 2008)

Nesta linha, concebeu-se um projecto de intervenção didáctica, tentando compreender como se pode tratar a temática da migração (presente nos programas de línguas) no sentido de criar uma cultura de valorização da diversidade linguística e cultural, tendo-se começado por identificar as representações que os alunos têm da migração e do papel da língua e da

cultura nesse processo de (des)encontro. Definiram-se como grandes objectivos do projecto de intervenção: educar para a cidadania, diversidade e solidariedade; promover a reflexão crítica sobre estereótipos acerca dos imigrantes, das suas línguas e culturas; conhecer e compreender os problemas dos grupos em risco de exclusão; reflectir sobre a importância de políticas e práticas de inclusão em diferentes contextos sociais, incluindo o escolar.

O projecto decorreu em três escolas secundárias da região de Aveiro, tendo nele participado uma turma de cada uma das escolas, respectivamente um 8º ano de Espanhol, um 10º e dois 11º anos de Inglês e um 10º ano de Francês, num total de 122 alunos com idades compreendidas entre os 13 e 17 anos.

As actividades ocuparam entre 4 e 7 aulas, partiram de um inquérito por questionário organizado em torno de três grandes questões - *O que significa a migração? Que problemas levanta e que soluções adoptar? E que soluções para ultrapassar esses mesmos problemas?* - passaram pela construção e/ou observação de depoimentos e/ou histórias de vida de migrantes em diversas situações, incluindo a participação num debate sobre o problema da imigração; e terminaram com a construção de cartazes divulgados nas turmas e nas escolas, a redacção de notícias para o jornal de uma escola e a resposta a um novo inquérito.

A análise dos dados recolhidos (de apenas uma turma por escola, abrangendo 71 alunos) mostra que os alunos aprofundaram a sua compreensão do fenómeno da migração, nas suas causas e consequências, ficaram mais conscientes dos problemas dos migrantes, tendo aprendido a observá-los na sua complexidade e diversidade e parecendo integrar esta leitura em discursos indiciando vontade de mudança de atitudes e de participação em práticas escolares mais inclusivas.

Para finalizar, podemos dizer que importa explorar de modo mais intencional as histórias de mobilidade (análise e construção) no encontro com o outro e na sua compreensão, essencialmente na valorização dos repertórios comunicativos e na motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas.

Da minha língua vê-se o mar. E das outras? Representações de alunos de diferentes anos escolares face à língua materna e ao inglês como língua estrangeira

**Helena ALELUIA¹, Helena ARAÚJO E SÁ², Ana Margarida BOTELHO³, Susana PINTO⁴,
Ana Paula RAMOS⁵, Susana SENOS⁶**

¹EB 2,3 Professor Artur Nunes Vidal – Fermentelos – helenaleluia@gmail.com

²Universidade de Aveiro – helenasa@ua.pt

³E. B. 2, 3 da Gafanha da Nazaré – amarbosoi@yahoo.co.uk

⁴Universidade de Aveiro – spinto@ua.pt

⁵Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes – Ílhavo – a-p-ramos@netcabo.pt

⁶Escola Secundária Homem Cristo – Aveiro – susenos@yahoo.com

O projecto de investigação-acção, aqui descrito, centra-se nas representações de alunos de diferentes níveis de ensino (7º e 11º ano) acerca da Língua Materna (LM) e de uma Língua Estrangeira (LE) em estudo (Inglês - ILE).

Partiu-se do pressuposto que, ao longo das histórias de vida, onde se inclui o percurso escolar, os sujeitos vão (re)construindo representações das línguas e culturas que podem condicionar as suas atitudes e comportamentos face a elas. De um modo mais concreto, assume-se que as representações podem desempenhar funções complexas, já que «estão ancoradas em processos históricos, sócio-identitários, cognitivos e discursivos próprios a cada sujeito e grupo, fazendo parte do seu processo de apreensão e construção da realidade e influenciando o modo como com ela interagem. As suas dinâmicas não podem ser isoladas das suas circunstâncias de produção ou do contexto mais alargado em que circulam» (Araújo e Sá & Pinto, 2006:229).

Pretendeu-se, como objectivos investigativos, identificar representações da LM e da ILE em diferentes níveis de ensino-aprendizagem, compreender de que forma estas representações se vão modificando ao longo do percurso escolar e confrontar as representações dos sujeitos face à LM com as suas representações face à LE, tendo em vista identificar

estratégias/actividades a desenvolver em sala de aula conducentes a uma aproximação dos alunos à sua língua/cultura e à dos outros e ao diálogo intercultural.

Estes objectivos tiveram como *leitmotif* a seguinte finalidade formativa: promover a consciencialização dos alunos relativamente às representações (suas e dos outros) das línguas e culturas e, conseqüentemente, promover processos de reflexão que conduzam ao desenvolvimento dessas representações no sentido de uma maior sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (DLC), numa sociedade cada vez mais plurilingue e pluricultural.

A opção por este projecto justifica-se, pois, pela importância adquirida pelo conceito de “representação” no discurso e na investigação em Didáctica de Línguas, particularmente num quadro de valorização do plurilinguismo: «*La notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues*» (Moore, 2001: 9). Neste sentido, as representações que os sujeitos constroem acerca das línguas, povos, culturas, podem desempenhar um papel relevante nos seus comportamentos em situações de comunicação intercultural, nomeadamente em contexto escolar (cf. De Pietro & Müller, 1997; Tessonneau, 2000; Müller, 1997). Neste quadro, Moore corrobora a importância das representações, referindo que «*les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue*» (2001: 9).

É este aspecto (a influência das representações na aprendizagem de uma língua), directamente relacionado com a profissão docente deste grupo de trabalho (professores de línguas), que motivou a realização desta investigação-acção, bem como o enriquecimento, não só do grupo de docentes, mas também dos alunos envolvidos no estudo, no sentido de uma valorização da DLC, das trocas interpessoais e da compreensão mútua entre os vários povos.

O projecto aqui descrito decorreu numa turma do 7º ano da Escola Dr. João Carlos Celestino Gomes e numa turma do 11.º ano da Escola Secundária Homem Cristo.

Após uma planificação pormenorizada das actividades a desenvolver, dividiu-se o projecto em duas fases de implementação: i) análise de textos “namoradeiros” (textos sedutores de apresentação de línguas, que podem suscitar reflexões sobre a relação sujeito/língua/cultura e que funcionaram como motivação e indução à escrita); ii) construção, pelos alunos, de textos de apresentação da LM e do ILE. Esta última fase subdividiu-se em três momentos, de

acordo com as seguintes modalidades de trabalho: texto construído individualmente, texto individual comentado em grupo-turma e texto final construído em pequeno grupo.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram as fichas de trabalho individual e em grupo, tendo sido decidido analisar exclusivamente os textos redigidos em pequeno grupo. A estes dados, e para identificação e compreensão das representações dos alunos, foram aplicadas as categorias de análise definidas por Pinto (2005).

No que diz respeito às representações da LM, os resultados mostram uma relação com esta língua bastante complexa, fortemente dominada pela afectividade, em ambas as turmas, o que vai ao encontro das conclusões de outros estudos consultados: «*a língua portuguesa é como um mundo, sem ela não seríamos felizes*» (7º ano); «*... mistura sabores, cores e amores*» (11º ano). Os alunos manifestam ainda consciência do papel que a LM pode vir a ter no seu futuro profissional: «*ajuda-nos no futuro para tirarmos um curso e arranjar um emprego*» (7º ano). A turma do 11º ano revela ainda uma consciência apurada da relação língua/história/cultura, valorizando o papel da língua na construção de identidades individuais e colectivas e destacando a sua presença pelo mundo, decorrente de um conhecimento histórico implícito. Já os alunos do 7º ano têm uma visão mais pragmática na qual sobressai a língua como veículo de comunicação.

Quanto à língua inglesa, ambas as turmas valorizam, antes de mais, o seu carácter internacional, relacionando-o com o poder económico-profissional que representa a aquisição desta língua, bem como com a construção de relações inter-pessoais e intergrupais. «*A língua mais falada em todo o mundo*» é, assim, uma expressão recorrente nos nossos dados. De notar ainda que os alunos do 11º ano manifestam uma relação de maior proximidade para com o inglês (consideram-no «*fácil de aprender para todos os povos*», «*divertido*», realçam alguns aspectos culturais e demonstram afectividade: «*Quem nunca disse I love you*»?).

Em síntese, verificam-se imagens diferenciadas sobre as línguas em estudo, LM e ILE, sendo aquelas relativas à LM mais “espessas” e diversificadas, apontando para relações de maior complexidade e intimidade. De realçar ainda a evolução destas imagens ao longo do percurso escolar, no sentido de uma aproximação progressiva dos alunos a ambas as línguas, fruto de uma consciência crescente das relações que a língua estabelece com a história, a cultura, a construção dos indivíduos, dos povos e das suas relações.

Mar de línguas e culturas – sensibilizar para a diversidade nos primeiros anos de escolaridade

Conceição DIAS¹, Ana EVARISTO², Sílvia GOMES³, Cláudia MARQUES⁴, Susana SÁ⁵, Patrícia SÉRGIO⁶

¹EB de Cimo de Vila – Gondomar – conceidias@iol.pt

²Escola EB 1 de Cacia – Aveiro – ana.evaristo@ua.pt

³Universidade de Aveiro – sgomes@ua.pt

⁴Escola EB 1/JI de Alquebre – Vila Nova de Gaia – ccatmarques@hotmail.com

⁵Universidade de Aveiro – susanasa@ua.pt

⁶EB1 de Lombomeão – Vagos – patccserg@gmail.com

O projecto **Mar de Línguas e Culturas** procura demonstrar a importância de uma sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) no âmbito de uma cidadania mais global. Esta abordagem não deve ser perspectivada como uma aprendizagem de uma língua em particular mas sim como «une approche des langues, le plus souvent à l'école primaire [...], qui se caractérise par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique (et donc, un nombre élevé de langues qui la concrétisent) est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques» (Candelier, 2007: 67).

Através deste trabalho procurámos dar resposta às seguintes questões de investigação: Como sensibilizar os alunos do 1º CEB para a diversidade linguística e cultural (SDLC)? Que estratégias e materiais se podem utilizar? Que atitudes, conhecimentos e competências se desenvolvem nos alunos do 1º CEB com esta abordagem?

Considerando estas questões, delineámos os seguintes objectivos investigativos: identificar as representações iniciais das crianças face à diversidade; identificar estratégias e recursos promotores da SDLC, que possam contribuir para o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural; compreender possíveis indicadores de mudança no posicionamento dos participantes face à diversidade linguística e cultural e reflectir sobre modos de SDLC.

O projecto **Mar de Línguas e Culturas** desenvolveu-se através de dois programas de intervenção educativa que passaremos a designar por A (projecto concebido no âmbito do

Mestrado em Gestão Curricular de C. Marques, em construção) e B (construído por todos os elementos deste grupo).

O Programa A foi desenvolvido na Escola EB 1/JI de Alquebre, em Vila Nova de Gaia, numa turma com 19 alunos dos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade e o Programa B foi implementado na EB de Cimo de Vila, em Gondomar, numa turma do 4º ano de escolaridade com 25 alunos e na EB1 de Lombomeão, Vagos, com 14 alunos dos 3º e 4º anos.

Os programas tiveram como ponto de partida a construção de uma biografia linguística da turma (1ª sessão), cujos dados foram apresentados em diagrama sob a forma de um peixe e de um gráfico de barras. A sessão seguinte desenvolveu-se a partir da audição e visualização de uma história sobre a discriminação linguística.

Com base nas personagens da história (dois peixes de espécies diferentes), no programa A, partiu-se para a realização do bilhete de identidade dos animais marinhos recorrendo ao computador Magalhães. Foi também solicitado às crianças que realizassem um trabalho com o objectivo de responder à questão "O que poderei fazer para ajudar as espécies marinhas em vias de extinção?". Na quarta sessão, intitulada "Mar de Atitudes", foi pedido aos alunos que dramatizassem situações-problema relacionadas com a discriminação linguística e cultural. Posteriormente, na sessão "Mar de Culturas", foram trabalhadas três lendas europeias, a partir do reconto, ilustração e contextualização dos respectivos países de origem.

No programa B, as crianças tiveram oportunidade de conhecer o povo Inuit através de uma apresentação em *powerpoint* e tentaram codificar algumas palavras portuguesas com o silabário do inuktitut; exploraram alguns caracteres em mandarim através de um jogo; pesquisaram sobre o Iraque e contactaram com o árabe, recorrendo à lenda de Sinbad; identificaram as principais diferenças e semelhanças de um poema em português e em mirandês e ouviram uma música nesta língua. É de salientar, que a sessão dedicada à Polónia teve a colaboração de uma assistente polaca do projecto Comenius que está a desenvolver o seu trabalho na EB de Cimo de Vila. A colega apresentou o seu país aos alunos, explicitou algumas tradições e costumes, ensinou algumas palavras em polaco, bem como uma canção.

Finalmente procedeu-se à avaliação dos programas de SDLC através da realização de um jogo de tabuleiro e de um jogo *online* com questões referentes aos conteúdos abordados nas diferentes sessões. É importante referir que os programas de intervenção se articularam com

o desenvolvimento de conteúdos das diferentes áreas disciplinares, bem como de algumas áreas não-disciplinares que foram trabalhadas de uma forma transversal (cf. Cardoso, 1996).

Analisando os testemunhos das crianças obtidos através de entrevistas/questionários feitos inicialmente, no final das sessões e no final dos programas, bem como através da análise das gravações das sessões, pode-se constatar que ambos foram recebidos de forma positiva pelos alunos. Estes afirmam, por exemplo: «*Aprendemos muitas coisas (...) Aprendemos línguas, países, culturas*» (aluno L., Programa A). A maioria dos alunos revela, ainda, que gostaria de aprender mais e conhecer melhor os povos e as línguas abordadas. Alguns alunos, inicialmente não tão entusiastas pelas línguas e culturas, foram mudando aos poucos a sua opinião, afirmando até que «*antes não gostava do polaco, mas agora que conheço já gosto*» (aluno J., programa B). No entanto, dois alunos do programa B revelam alguns preconceitos relativamente ao mirandês, afirmando que «*não é necessário haver outra língua porque estamos satisfeitos*» (aluno L.). Pela análise do debate que se organizou em torno desta situação, apercebemo-nos que estas crianças adoptam uma atitude defensiva em relação à presença de uma outra língua oficial para além do português, valorizando, no entanto, a existência de outras línguas.

Com o projecto **Mar de Línguas e Culturas** consciencializámo-nos da importância da SDLC, desde os primeiros anos de escolaridade, para a desconstrução de preconceitos, para o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem, da competência plurilingue e intercultural e para o desenvolvimento de novos modos de ver o Mundo. Assim sendo, consideramos importante uma abordagem da SDLC mais sistematizada e constante na sala de aula.

Línguas: caminhos para o Outro

Mónica BASTOS¹, Fátima COSTA², Paula FIADEIRO³, Isabel NOLASCO⁴, Amélia RODRIGUES⁵

¹Universidade de Aveiro – mbastos@dte.ua.pt

²Escola EBI de S. João de Loure – Albergaria-a-Velha – marfacosta@prof2000.pt

³Escola Secundária de Arouca – Porto – profss.paula@gmail.com

⁴Escola Secundária com 3.º CEB de José Estêvão – Aveiro – isanolasco@gmail.com

⁵Escola Secundária de Arouca – Porto – amelia.rodrigues@gmail.com

O projecto aqui descrito nasceu da vontade de promover a sensibilização das comunidades educativas em que as suas autoras se inserem para a diversidade linguística e cultural existente a nível escolar, nacional e europeu. O próprio conceito de Europa, em toda a sua cada vez maior abrangência, juntamente com outros conceitos-chave como multilinguismo, plurilinguismo, mobilidade e diversidade, constituiu-se como uma das bases de discussão e de enquadramento teórico do projecto. Neste contexto, surgiram obrigatoriamente como conceitos norteadores deste projecto, a *Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural* (SDLC) (Gomes, 2007; Martins, 2008; Sá, 2007), a *Cidadania Intercultural* (Byram, 1997; Byram, 2008; Starkey, 2003) e a *Competência Plurilingue* (Andrade, Araújo e Sá et al., 2001; Castelletti, 2005; Coste, Moore & Zarate, 1997). Integradas no plano de actividades de Clubes ou associadas a outros projectos, as actividades desenvolvidas tiveram como objectivo, por um lado motivar os elementos da comunidade para espaços extracurriculares e, por outro, educar para uma cidadania global, promovendo a educação plurilingue e intercultural.

O projecto foi desenvolvido nas seguintes escolas e estruturas:

- Escola EBI de S. João de Loure – Clube das Línguas Vivas;
- Escola Secundária de Arouca – Clube da Europa “Zoom Europa”;
- Escola Secundária c/ 3.º CEB de José Estêvão – “Clube de Cidadãos” e Projecto Indie (Projecto para a Inclusão e Diversidade na Educação).

Encontrado o tema para o projecto que se pretendia desenvolver (a participação de discentes, docentes, não docentes, e encarregados de educação em actividades de sensibilização à

diversidade linguística e cultural desenvolvidas no âmbito de clubes e projectos, em contexto extracurricular), foram definidos objectivos comuns, quer formativos, quer de investigação. Contudo, dadas as diferenças dos contextos escolares em que o projecto se desenrolou, as actividades variaram, de algum modo, de escola para escola.

No que diz respeito aos objectivos de investigação, foi nossa intenção i) identificar as representações linguísticas e culturais das diferentes comunidades educativas; ii) compreender como se poderão desencadear estratégias de envolvimento dos discentes, docentes, não docentes e encarregados de educação num projecto de investigação-acção de SDLC; e iii) conceber, implementar e avaliar estratégias de SDLC em contextos extra-curriculares (clubes e projectos relacionados com diversas línguas).

Tendo como propósito geral a envolvimento da comunidade escolar no projecto de investigação-acção, foram definidos os seguintes objectivos formativos: i) sensibilizar alunos, professores e encarregados de educação para a diversidade linguística e cultural no contexto de espaços extra-curriculares; ii) fomentar a promoção de uma cidadania activa, problematizando o conceito de cidadania europeia; iii) desenvolver a cultura linguística de alunos, professores e encarregados de educação.

Com o intuito de caracterizar linguisticamente as três comunidades escolares e identificar as suas representações acerca das línguas e culturas, foi elaborado e aplicado um questionário em todas as escolas. Em todas as escolas foram ainda dinamizadas acções de divulgação dos Clubes existentes, bem como sessões de sensibilização a diversas línguas (Alemão, Árabe, Catalão, Eslovaco, Espanhol, Francês, Grego, Italiano, Inglês, Mandarim, Português, Russo e Turco) recorrendo essencialmente a alunos estrangeiros, a professores das escolas e a assistentes de línguas. A motivação para as sessões foi conseguida através do poster de divulgação do projecto, o qual refere várias razões para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Apostando na cooperação dos vários elementos da comunidade educativa, este projecto de investigação-acção promoveu o trabalho articulado de vários elementos nas escolas, dando visibilidade às línguas e ajudando a vislumbrar ou a consolidar novas formas de sensibilização para a importância das mesmas na realidade em que nos movemos e com a qual pretendemos estar em sintonia, sendo a escola o local de formação de eleição para o efeito.

De acordo com alguns dos dados entretanto recolhidos, verifica-se que a esmagadora maioria dos inquiridos referiu ter gostado de todos os aspectos das sessões dinamizadas, referindo,

por exemplo, a *“partilha de saberes”* e o *“convívio entre diversos elementos da comunidade escolar”* (já que os participantes eram, em alguns casos, discentes, docentes, pessoal não docente e mesmo encarregados de educação). Para além disso, os participantes nas várias acções mostraram curiosidade e abertura em saber mais sobre línguas e culturas, quer em relação às presentes nas várias sessões (*“Gostaria de saber falar Alemão”*; *“O que eu gostava mais de saber era a cultura dos alemães”*; *“Aprofundar mais o Italiano”*; *“Mais palavras em Mandarin”*; *“Aprender a ler melhor o Espanhol e a escrever correctamente”*; *“Sobre a Turquia e o Turco, quase tudo”*; *“Algumas palavras mais básicas”* – no atelier de Árabe – entre outros), quer em relação a outras (*“Línguas Africanas”*; *“Falar Japonês”*; *“Aprender outras línguas”*). Tudo indica, portanto, que os nossos objectivos formativos terão sido alcançados, o que se pode depreender ainda das vozes de alguns sujeitos à questão relativa a projectos de futuro: *“Dominar as duas línguas (Mandarin e Português) e poder compará-las”*; *“Aprender as línguas, como já sei algumas, gostava de aprender mais”*; *“Falar bem Francês, Alemão, Italiano, Inglês e Espanhol”* e *“O tipo de vida e a maneira de passar os tempos livres em cada país”*.

Face a estes dados, concluímos que sensibilizar para a diversidade linguística e cultural é possível, revestindo-se de uma componente motivacional importante e funcionando como trampolim para outros caminhos para as línguas e culturas. O facto deste projecto se ter implementado em três contextos diferentes, com dinâmicas, especificidades e recursos distintos, fez com que os resultados fossem igualmente diversos. Assim, se em determinados contextos se verificou uma grande adesão às iniciativas propostas, noutros o mesmo não se verificou. No entanto, e tendo em conta o carácter bastante ambicioso do projecto, o balanço é francamente positivo, pois, as sementes foram deixadas e a vontade de continuar a investir neste tipo de projectos solidificou-se e enriqueceu-se com as aprendizagens decorrentes desta experiência. É de salientar ainda que, no nosso ponto de vista, o facto do grupo ser constituído por pessoas provenientes de diferentes escolas e contextos, professores de diferentes línguas, foi bastante enriquecedor dada a partilha de experiências, de ideias, de medos e angústias, o que nos faz acreditar que o trabalho colaborativo é sempre a melhor resposta para os diversos desafios com que nos vamos deparando.

Referências bibliográficas :

- ALARCÃO, I, ANDRADE, A.I., ARAÚJO E SÁ, M.H.& MELO, S. (2009). De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues : observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle, numéro 6. Recherches en didactiques des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, 3- 37.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. & PINTO, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In R. Bizarro (Org.), *A Escola e a diversidade cultural – multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 227-240). Porto: Areal Editores.
- CANDELIER, M. (2007). "Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français". *Synergie Monde*, 1, 67-76.
- CARDOSO, C. (1996). *Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & DUVERGER, J. (2008). *Propositions pour une Éducation au Plurilinguisme en Contexte Scolaire*. Paris: ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue).
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2008). *Multilinguisme: un atout pour l'Europe et un engagement commun*. Bruxelles: CCE.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle. Vers un Cadre Européen de Référence pour l'Enseignement et l'Apprentissage des Langues Vivantes: Études Préparatoires*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- DE PIETRO, J. & MÜLLER, N. (1997). La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 65, 25-46.

- NESSE (2008). *Education and Migration - strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. (Report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts, April 2008).
- MARQUES, C. (em construção). *Educação para a era planetária: diversidade linguística e cultural*. Aveiro: Universidade de Aveiro não publicada. Dissertação de Mestrado.
- MOORE, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 7-22). Paris: Didier.
- MÜLLER, N. (1997). Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp. 211-217). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- PINTO, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- TESSONNEAU, A. (2000). Les représentations, obstacles à l'interculturalité: le cas théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 7-22). Paris: Didier.
- UNESCO (2006). *Principes Directeurs pour l'Inclusion: Assurer l'Accès à l'Éducation pour tous*. Paris: UNESCO.
- VIEIRA, R. & TRINDADE, J. (2008). Migration, culture and identity in Portugal. *Language and Intercultural Communication*, 8(1), 36-49.

Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?

Helena ALELUIA (helena.aleluia@gmail.com) • Corália ALMEIDA (coralia.almeida@esap.edu.pt) • Ana Isabel ANDRADE (aiandrade@ua.pt) • Maria Helena ARAÚJO E SÁ (helenasa@ua.pt) • Mónica BASTOS (mbastos@ua.pt) • Rosa CHAVES (rmchaves@ua.pt) • Maria de Fátima COSTA (marfacosta@prof2000.pt) • Conceição Paiva DIAS (conceidias@iol.pt) • Ângela ESPINHA (amespinha@ua.pt) • Ana Isabel EVARISTO (ana.evaristo@ua.pt) • Paula FIADEIRO (profss.paula@gmail.com) • Sílvia GOMES (sgomes@ua.pt) • Cláudia MARQUES (ccatmarques@hotmail.com) • Sónia MARQUES (sonimarques@gmail.com) • Filomena MARTINS (fmartins@ua.pt) • Isabel MIRANDA (isamir55@hotmail.com) • Gillian MOREIRA (gillian@ua.pt) • Isabel NOLASCO (isanolasco@gmail.com) • Maria Teresa NUNES (mts@megamail.pt) • Ana Sofia PINHO (anapinho@ua.pt) • Susana PINTO (spinto@ua.pt) • Ana Paula RAMOS (a-pramos@netcabo.pt) • Alda RITA (rita.alda@gmail.com) • Maria Amélia RODRIGUES (amelia.rodrigues@gmail.com) • Susana SÁ (susanasa@ua.pt) • Susana SENOS (susenos@yahoo.com) • Patrícia SÉRGIO (patccserg@gmail.com) • Ana Margarida SILVA (amarbosi@yahoo.co.uk) • Ana Raquel SIMÕES (anaraquel@ua.pt)

Cristina Manuela Sá

Departamento de Didáctica
e Tecnologia Educativa da
Universidade de Aveiro
Coordenadora da oficina de
formação

**Colaborar em práticas de
ensino da leitura: que
possibilidades de
desenvolvimento profissional?**

Refazer o caminho do laboratório à sala de aula: leituras solidárias e colaborativas

Cristina Manuela SÁ¹, Maria da Esperança MARTINS², Luciana MESQUITA³

¹*Universidade de Aveiro – cristina@ua.pt*

²*Universidade de Aveiro – esperancamartins@ua.pt*

³*Universidade de Aveiro – luciana.mesquita@ua.pt*

Dentre os espaços comuns surgidos no desenvolvimento dos trabalhos que ora apresentamos, destaca-se a concepção da leitura como um processo contínuo que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a decifração, essencialmente dependente do reconhecimento das relações grafema-fonema.

Saber ler é, para além disso, ser capaz de construir conhecimento a partir de um processo interactivo, que implica o leitor (com os seus conhecimentos, decorrentes das suas vivências, entre as quais figuram o seu contacto com a leitura e as suas leituras), o texto (que actualiza um certo tipo de informação) e, implicitamente, um autor (construtor do texto por cuja reconstrução e co-construção o leitor é responsável).

No mesmo sentido, entendemos o acto de ler como uma acção que não se esgota necessariamente no momento em que se fecha um livro ou é terminada uma aula: pode estender-se para além de ocasiões singulares como essas e abraçar o processo de formação integral do sujeito, interpelando as suas concepções sobre si próprio e o mundo e permitindo, portanto, a reconstrução das mesmas.

No âmbito de uma reflexão conjunta sobre a abordagem didáctica da compreensão na leitura – contemplando aspectos teóricos e práticos e associada à selecção, implementação e avaliação de estratégias e recursos orientados, quer para a motivação para a leitura, quer para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, domínios em que centrámos o trabalho desenvolvido no âmbito deste grupo, tivemos a oportunidade de discutir o papel da leitura na formação do indivíduo, tendo em conta a sua realização pessoal e a sua integração social.

Esta reflexão levou à tomada de consciência:

- da relação entre *estratégias do leitor* – em acção no exercício da compreensão na leitura – e *estratégias didácticas de abordagem da leitura* – em acção no processo de ensino/aprendizagem responsável pelo desenvolvimento de competências em compreensão na leitura;

- da importância da sua articulação.

Cientes dos desafios que estas visões edificadas sobre a leitura impõem ao nosso trabalho enquanto professores, formadores e investigadores em educação em línguas, não nos isentamos de reflectir sobre as nossas práticas – de docência, de formação e de investigação – ligadas ao ensino da leitura e de, nesse processo, as questionar e problematizar, a fim de encontrar fundamentos para, a partir delas, construir novas práticas.

Também nesse processo, estabelecemos um diálogo de aproximações, no seio do qual construímos uma noção mais clara de transversalidade, cuja incidência não se restringe aos diferentes níveis de escolaridade e contextos em que actuamos, mas também – e especialmente – à colaboração estabelecida entre ensino, investigação e formação que tentámos concretizar.

Apostámos, pois, na conjugação destas três áreas de actuação como uma relação que transcende a conhecida dicotomia teoria *versus* prática, na busca de uma conjugação de conhecimentos e competências de índole educativa produzidos em diferentes contextos.

Os reflexos desta relação fazem-se sentir nos três projectos desenvolvidos pelo grupo, que têm a sua atenção voltada para:

- a formação dos alunos associada à renovação das práticas dos professores;
- a forma como professores/formadores/investigadores vivem a educação em línguas, tendo em conta a conjugação destas diferentes valências em cada um de nós;
- o redimensionamento da relação teoria-prática, levando à teorização sobre as práticas e à “practicização” da teoria.

Tendo, portanto, eleito o terreno da sala de aula como local de partida dos planos de trabalho elaborados, abraçámos a investigação-acção e os seus pressupostos activos, reflexivos e interventivos como uma metodologia de trabalho.

Acreditamos que esta escolha tenha efectivamente promovido a interacção dos diferentes conhecimentos e competências em educação em línguas aportados neste grupo de trabalho, permitindo uma observação de resultados mais concretos da nossa colaboração, sejam eles

o esboço de resolução para problemas reais – o pouco envolvimento dos alunos nas leituras que lhes são propostas na escola – ou simplesmente a ilustração de situações em que as práticas de investigadores, formadores e professores não se apresentam como actos divorciados e se conjugam em cada indivíduo.

É de se ressaltar também que o recurso à investigação-acção, ultrapassando a dimensão metodológica, procurou o desenvolvimento de uma postura pessoal e profissional que a converte num instrumento de reflexão, deixando em evidência a propriedade formativa e investigativa envolvida no processo sistemático de planificação, acção e reflexão.

Estão assim definidas as linhas directrizes subjacentes aos projectos de investigação-acção concebidos, implementados e avaliados no âmbito do nosso Grupo de Trabalho (familiarmente designado por GT-B).

Embora tratando temáticas diferentes e procurando encontrar soluções para variados problemas associados ao ensino/aprendizagem da compreensão na leitura, todos eles puseram em acção as três dimensões essenciais deste projecto: a educação em línguas, a interacção docência/formação/investigação e o trabalho colaborativo.

Assim, puseram à prova a nossa capacidade de co-reflectir sobre práticas de educação em línguas e co-construir estratégias e recursos que permitam fazer face aos problemas identificados, recorrendo ao capital de conhecimentos e competências de que o nosso grupo dispunha.

Também exigiram de nós que fôssemos capazes de co-analisar, de forma crítica, o contributo do trabalho desenvolvido para a nossa renovação como pessoas e profissionais, envolvendo-nos num contexto colaborativo e solidário e forçando-nos a assumir os mais variados papéis.

Pelo labirinto da poesia

Que estratégias de motivação para a leitura de poesia utilizar no Ensino Básico?

Paula PINTO¹, Ricardo CERQUEIRA², Maria da Esperança MARTINS³

¹Escola EB1 da Cambeia – Gafanha da Nazaré – pcap37@gmail.com

²Escola Secundária Jaime Magalhães Lima – Esgueira – rpedrocer@gmail.com

³Universidade de Aveiro – esperancamartins@ua.pt

*“ Poesia é brincar com as palavras
Como se brinca
Com bola, papagaio e pião.
Só que
Bola, papagaio e pião
De tanto brincar se gastam
As palavras não:
Quanto mais se brinca com elas
Mais novas ficam
Como a água do rio
Que é água sempre nova
Como cada dia que é sempre um novo dia.”*
José Paulo Paes (in Kishimoto, 2001:49)

O envolvimento com a poesia é muito importante para o desenvolvimento pleno da capacidade comunicativa dos nossos alunos, porque promove a familiaridade com a linguagem conotativa. Paralelamente, constitui um elo imprescindível entre o indivíduo e o que lhe é exterior, contribuindo para uma melhor compreensão de si próprio e do mundo.

Face ao desinteresse generalizado que os nossos alunos manifestavam pela poesia e às dificuldades que sentíamos na motivação para a sua leitura, decidimos investir num projecto de investigação-acção centrado na concepção, implementação e avaliação de estratégias de motivação para a leitura de poesia.

Descreve-se aqui uma experiência de ensino conjunta, desenvolvida em várias sessões e relacionada com o incentivo à leitura de poesia. Foi desenvolvida em duas escolas do

concelho de Aveiro e envolveu, na disciplina de Língua Portuguesa, 25 alunos do 4º Ano e, na disciplina de Inglês, 13 alunos do 8º Ano de um curso CEF.

Esta opção decorreu do facto de considerarmos que a motivação para a leitura é uma meta de todas as disciplinas, não sendo exclusividade da de Língua Portuguesa.

Desenvolver um projecto de motivação para a leitura de poesia com alunos tão diversificados, com perspectivas tão distintas, poderia para muitos ser um risco, um impedimento. Para nós, foi um desafio. Procurámos desmistificar alguns preconceitos expressos em afirmações dos nossos alunos: «*A poesia é aborrecida*», «*Difícil*», «*Tem que rimar*». Pretendíamos dar à poesia o seu lugar dentro e fora da sala de aula.

Assim pretendeu-se dotar os alunos de estratégias que permitissem aprofundar a sua relação afectiva e intelectual com a poesia, a fim de estimular projecções múltiplas do leitor nos universos textuais que conduzam ao prazer de ler, à afirmação da identidade e ao alargamento de experiências. Como forma de diagnóstico e para proceder a uma selecção consciente das estratégias/actividades a implementar durante o projecto, foi elaborado um questionário inicial no qual indagávamos por hábitos de leitura, gosto pela poesia, contactos com a poesia.

Face aos poucos hábitos de leitura e ao desinteresse pela poesia manifestados – mais acentuados nos alunos de 8º Ano do que nos do 4º Ano –, decidimos, em colaboração, seleccionar estratégias centradas na motivação para a leitura de poesia, o que implica que esta seja frequentemente trabalhada. Do conjunto de possibilidades com que nos deparámos, seleccionámos estratégias como criar materiais para a leitura de poesia, rodear os alunos de um universo de poesia, variar as suas experiências de leitura de poesia e promover a partilha de experiências de leitura de poesia.

De seguida, planificámos um conjunto muito diversificado de actividades, que actualizassem estas estratégias. Com esse intuito, propusemos aos alunos envolvidos no nosso projecto actividades orientadas para a audição, leitura e escrita de poesia.

As actividades e os materiais que permitiram trabalhar estas estratégias foram criteriosamente escolhidos de acordo com a diversidade e a especificidade de alunos a que se destinavam não sendo os mesmos para as duas turmas que integraram o projecto.

No entanto, todos os alunos se envolveram em actividades como:

- pesquisa de poesia em diversos locais, desde a biblioteca da escola, às bibliotecas municipais, não esquecendo as bibliotecas pessoais que alguns deles têm em suas casas, a Internet, os manuais escolares de irmãos mais velhos, entre outros;
- selecção e apresentação à turma, em grupo, de poemas preferidos, de uma forma livre e muito diversificada;
- pesquisa de poemas musicados e apresentação e interpretação de alguns deles nas aulas;
- leitura de diferentes poemas, pelo professor, pelos colegas, pela turma;
- produção, em grupo, de poemas sobre um tema abordado noutra disciplina ou de tema livre;
- paródia de poemas sugeridos pelo professor;
- apresentação aos colegas e ao professor dos poemas escritos pelos próprios alunos.

Muitas outras actividades podiam ter sido realizadas com estes alunos, mas o que importa é o envolvimento com a poesia que foi possibilitado, como constatámos pelas respostas dadas pelos alunos ao questionário que passámos no final da nossa intervenção didáctica.

Pela análise feita aos dados recolhidos (incluindo as respostas ao questionário, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos e as nossas notas de campo), podemos concluir que: (i) a maioria dos alunos envolvidos considerou o trabalho realizado interessante e manifestou o desejo de continuidade; (ii) o contacto com a poesia foi para todos os alunos uma surpresa agradável, uma forma de aprender, um bom motivo de conversa e um incentivo à pesquisa e leitura de outros poemas; (iii) deram preferência às actividades relacionadas com a apresentação de poemas e canções por eles seleccionados e ainda com a produção de poemas da sua autoria; (iv) a apresentação dos poemas proporcionou momentos de diversão, embora alguns alunos tenham referido vergonha e nervosismo como impedimentos.

Pensámos que, depois da sua participação nesta experiência, se sentirão mais motivados para a leitura de poesia dentro e fora da escola. Algumas declarações dos alunos traduzem o apelo à poesia que a maioria sentiu no final do projecto: «*Fiquei a achar a poesia engraçada*», «*Fiquei muito feliz*».

Por tudo isto, podemos concluir que este projecto foi importante para os nossos alunos, pela relação afectiva e intelectual que estabeleceram com a poesia, e para nós, professores e

investigadores, na medida em que tivemos a oportunidade de reflectir sobre as nossas práticas de ensino da e com a poesia e de as questionar, criando situações que permitiram o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Estratégias inferenciais na leitura do texto poético no Ensino Básico

Maria Natália VIEIRA FERREIRA¹, Maria Elisabete REIS AFONSO², Maria Margarida ANDRADE DE SOUSA³

¹Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima – Esgueira – mnataferreir@gmail.com

²Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima – Esgueira – elisabeteisafonso@gmail.com

³Escola Secundária de Paredes – Porto – margasousa@sapo.pt

O projecto descrito visa avaliar a implementação de estratégias inferenciais que promovam a compreensão da leitura do texto poético, no Ensino Básico.

A concepção de um projecto em torno da leitura inferencial para a compreensão do texto literário resulta de um entendimento da leitura no quadro de um modelo interactivo. Neste modelo, o acto de leitura pressupõe a conjugação dinâmica de um texto, do seu co(n)texto e do sujeito-leitor, construtor de sentidos.

Os diferentes olhares, os diferentes modos de ler o mundo no texto são, em si, comportamentos culturais que encontram, na sua raiz, a mobilização estratégica de um raciocínio inferencial.

Importa captar, em sala de aula, a construção dos sentidos individualmente produzidos e, a partir deles, analisar as estratégias que, de forma consciente ou não, os alunos utilizaram nessa sua construção. Importa também descobrir outras leituras possíveis e com elas transformarmos gradualmente a nossa compreensão do mundo e da linguagem que o recria.

Porque um texto «não diz tudo», o restabelecimento inferencial da informação implícita constitui um processo central da compreensão (Coirier et al., 1996: 104).

As inferências, definidas como actividades cognitivas através das quais o sujeito obtém informação nova a partir da informação já disponível, são aqui classificadas, de acordo com o modelo conceptual de Cunningham (1987), como *lógicas* (inferências necessariamente verdadeiras que decorrem do texto), *pragmáticas* (inferências baseadas nos conhecimentos

ou esquemas do leitor) e *criativas* (inferências não indispensáveis à compreensão de um texto e requerendo um elevado nível de conhecimento prévio do leitor).

O desenvolvimento do projecto decorreu na Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima, em Aveiro, com 12 alunos do 9.º ano de escolaridade. A partir da constatação de dificuldades evidenciadas, nos alunos, ao nível de uma compreensão aprofundada e crítica da leitura, foi concebido e planificado um plano de intervenção que contemplou 4 blocos lectivos de 90 minutos e que teve início com a aplicação de um teste prévio (90 minutos), terminando com a aplicação de um pós-teste (90 minutos). Os testes supra-referidos foram concebidos com o intuito de avaliar a competência de leitura inferencial de dois textos poéticos, tendo por referência as questões de investigação previamente formuladas: *Que tipos de inferências são realizadas pelos alunos na leitura desses textos? Que estratégias didácticas utilizar na leitura inferencial do texto poético? Que impacto terão essas estratégias no desenvolvimento da compreensão do texto?*

O plano de intervenção propriamente dito mobilizou, sobretudo: processos de compreensão e interpretação de textos poéticos, processos de explicitação dos modos de organização do texto poético e processos de desenvolvimento e controlo das competências (meta)cognitivas e (meta)linguísticas ao serviço de leituras estratégicas de tipo inferencial que permitem aceder ao plano da significação do texto.

Procurou-se que os poemas seleccionados para o teste prévio e para o pós-teste tivessem níveis de estruturação do discurso e de complexidade equiparáveis, atendendo à pertinência de aplicação da mesma ficha de leitura nos dois momentos distintos de avaliação. No tempo lectivo restante, foram desenvolvidas estratégias-actividades, que mobilizaram e potenciaram os raciocínios necessários ao aprofundamento estratégico da leitura inferencial, nomeadamente através da esquematização conceptual, da paráfrase, da construção de sentidos a partir da consciencialização do funcionamento de elementos e estruturas textuais e linguístico-discursivas, entre outras.

A análise de dados baseou-se na comparação das produções escritas dos alunos (teste prévio e pós-teste). Essa análise foi construída a partir de uma leitura de tipo frequencial (número de ocorrências) e por uma leitura de tipo qualitativo (descrição de indicadores de níveis de desempenho). Foi realizada em dois momentos: comparando o universo de respostas dentro de cada momento de avaliação e comparando, posteriormente, resposta a resposta e universo a universo, tendo em consideração os dois momentos avaliativos.

A análise dos dados recolhidos a partir das respostas dos alunos ao teste prévio confirmam a construção de inferências, lógicas e pragmáticas, na leitura do poema, observando-se, no entanto, uma quase total ausência de inferências criativas.

Observou-se, igualmente, que os alunos que construíram mais inferências pragmáticas possuíam mais conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto.

Registaram-se, contudo, casos em que a ausência de inferências necessárias e/ou a sua construção abusiva impossibilitaram a identificação de sentidos implícitos necessários à compreensão do poema.

Viajando pelo mundo dos provérbios: actividades de leitura para o desenvolvimento da literacia plurilingue de alunos do 2º CEB

Teresa FERREIRA¹, Berta SANTOS², Leonor SANTOS³, Luciana MESQUITA⁴

¹Universidade de Aveiro – tferreira@ua.pt

²Escola EB 2,3 Fermentelos - Águeda – bertamsantos@hotmail.com

³Universidade de Aveiro – leonorsantos@ua.pt

⁴Universidade de Aveiro – luciana.mesquita@ua.pt

A escolha do tema do nosso projecto resultou, inicialmente, da constatação de que a abordagem didáctica do género textual *provérbio* se circunscreve frequentemente à síntese da moral de outros géneros textuais, como fábulas e contos. Reconhecendo-lhe um grande potencial didáctico em termos de desenvolvimento de competências de compreensão na leitura, dada a sua especificidade formal e semântica, sentimo-nos desafiadas a procurar caminhos inovadores que colocassem o provérbio no centro da unidade didáctica.

Por outro lado, o facto de termos vindo a desenvolver trabalhos de investigação, em outros contextos, no âmbito do plurilinguismo e da interculturalidade, bem como a presença, nas turmas com as quais iríamos trabalhar, de alunos para quem o Português não era Língua Materna, motivaram a concepção de actividades que rentabilizassem a diversidade de repertórios linguístico-comunicativos existentes nas turmas, quer no sentido da sua actualização, quer no do seu enriquecimento.

A associação destas motivações e o reconhecimento da natureza trans- e intracultural dos provérbios, que, com a sua variação temporal e espacial, evidenciam quer a convergência milenária da experiência humana, quer as especificidades culturais/identitárias dos contextos em que emergem e em que são utilizados, sugeriram-nos a sua abordagem por via do plurilinguismo e da interculturalidade, vistos como caminhos para a inovação.

De facto, pensar a Educação em Línguas, no contexto das sociedades actuais, é ter em conta duas dimensões: (i) educação através da (e pela) diversidade/pluralidade e, simultaneamente,

(ii) preparação dos sujeitos para viver, agir e integrar-se nesta sociedade “diversa”, pela interacção com o Outro.

É neste campo que as diferentes literacias ganham relevo, nomeadamente a Literacia Plurilingue, entendida como um saber agir com (e em) diferentes línguas e contextos culturais, o qual é potenciado pelas competências plurilingue e intercultural.

O recurso aos provérbios também se justifica pelas suas propriedades textuais. Caracterizando-se por ser uma forma condensada e precisa de exprimir saberes seculares, este género textual oferece ao leitor mais do que uma leitura instantânea e superficial, presa ao sentido estrito das breves unidades de sentido, e convida-o a completar as suas lacunas contextuais. Essa propriedade levou-nos a apostar na riqueza deste género textual para o desenvolvimento de competências de leitura nos alunos, sobretudo para trabalhar a capacidade de inferência.

Tendo como referência estes princípios, concebemos um projecto de investigação-acção com o objectivo de conceber, explorar e avaliar estratégias de abordagem didáctica de provérbios em diferentes línguas-culturas, com vista ao desenvolvimento de competências de leitura e da literacia plurilingue de aprendentes. Nesse sentido, planificámos uma unidade didáctica que foi implementada junto de duas turmas do 6º Ano de Escolaridade da Escola EB 2/3 de Fermentelos (Águeda).

A unidade didáctica consistiu no desenvolvimento de quatro actividades, durante três aulas de Português, num total de 225 minutos de duração. A primeira actividade, intitulada *O que sei sobre provérbios?*, teve como objectivo recolher informações sobre os conhecimentos dos alunos acerca de algumas características textuais dos provérbios por meio do preenchimento de uma ficha de Verdadeiro ou Falso, a fim de fazer um diagnóstico. A segunda – *Mundo de provérbios* – procurou rentabilizar o repertório linguístico-cultural dos aprendentes na identificação das línguas em que estavam escritos os diferentes provérbios apresentados e na sua compreensão e sensibilizá-los para as diferenças e semelhanças entre provérbios associados a diferentes línguas e culturas. Prosseguindo com a exploração da natureza inter- e transcultural dos provérbios, a terceira actividade desenvolvida – *Famílias de provérbios* – tinha como objectivo central estimular os alunos a perceberem diferentes níveis de leitura requeridos por género textual, propondo um exercício de intertextualidade no agrupamento temático de provérbios em “famílias”. Por fim, a actividade denominada *Moral da história* trouxe como desafio a produção escrita de um pequeno texto cuja situação pudesse ser ilustrada com um provérbio. A sistematização das principais características deste género

textual foi feita através da revisão, pelos alunos, da Ficha V/F a que responderam no início das actividades e da posterior correcção em conjunto com a professora.

Com a avaliação da unidade didáctica desenvolvida, procuramos compreender se as estratégias implementadas permitiram: (i) activar e aprofundar os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre o género textual em causa; (ii) consciencializá-los sobre a existência de dois níveis de leitura (literal e metafórico); (iii) rentabilizar (e eventualmente enriquecer) os diferentes repertórios linguístico-comunicativos presentes na sala de aula.

Entre os recursos que estamos a utilizar para reflectir sobre o desenvolvimento das tarefas, contamos com as fichas de trabalho produzidas pelos alunos, com a gravação das interacções professora-alunos durante as actividades *Mundo de provérbios* e *Famílias de provérbios* e com as reflexões da professora.

Uma primeira abordagem dos dados permite-nos afirmar que os objectivos que orientaram a concepção desta intervenção didáctica terão sido atingidos, pelo menos parcialmente. O interesse e motivação despertados pela natureza inovadora da abordagem plurilingue – que tanto a professora como os alunos reconheceram – parecem ter favorecido um aprofundamento da compreensão da natureza e características do *provérbio*, ainda que, naturalmente, a temática não tenha sido esgotada.

Referências bibliográficas :

- COIRIER, P., GAONAC'H, D., PASSERAULT, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Armand Collin/Masson.
- CUNNINGHAM, I. (1987). Toward pedagogy of inferential comprehension and creative response. In R. Tierney, P. Andres and I. Mitchel (Eds.), *Understanding reader's understanding* (pp. 229-255). Hillsdale (New Jersey): Laurence Erlbaum.

Colaborar em práticas de ensino da leitura: que possibilidades de desenvolvimento profissional?

Maria Elisabete Reis AFONSO (elisabetereisafonso@gmail.com) • Ricardo CERQUEIRA (rpedrocer@gmail.com) • Maria Natália FERREIRA (mnataferreir@gmail.com) • Teresa FERREIRA (tferreira@ua.pt) • Maria da Esperança MARTINS (esperancamartins@ua.pt) • Luciana MESQUITA (luciana.mesquita@ua.pt) • Paula PINTO (pcap37@gmail.com) • Cristina Manuela SÁ (Cristina@ua.pt) • Berta dos SANTOS (bertamsantos@hotmail.com) • Leonor SANTOS (leonorsantos@ua.pt) • Maria Ondina SARDO (ondinasardo@gmail.com) • Maria Margarida SOUSA (margasousa@sapo.pt)

Luísa Álvares Pereira

Departamento de Didáctica
e Tecnologia Educativa da
Universidade de Aveiro
Coordenadora da oficina de
formação

Colaborar em práticas de ensino de competências de escrita: que possibilidades de desenvolvimento profissional?

Grupo 1 – **Lurdes Gonçalves**¹

Grupo 2 – **Inês Cardoso**

¹ Dado o elevado número de inscrições que recebemos para esta oficina, pareceu-nos que seria importante proceder à constituição de dois grupos de trabalho para melhor garantir o bom funcionamento da oficina.

Escrever na aula de língua: reconfigurações de práticas

Luísa ÁLVARES PEREIRA¹, Inês CARDOSO²

¹*Universidade de Aveiro – lpereira@ua.pt*

²*Universidade de Aveiro – inescardoso@ua.pt*

A importância e a centralidade da escrita na escola e na sociedade, o reconhecimento de que a escrita é das tarefas cognitivas mais difíceis que o ser humano pode empreender e a consequente dificuldade em ensinar a escrever estão na origem das motivações que uniram, nesta oficina de formação, 32 professores, alguns dos quais também formadores, investigadores, doutorandos, mestrandos. Esta oficina funcionou como uma comunidade de aprendizagem, sobretudo porque se aliou autonomia, colaboração e mediação.

A reflexão feita em grupo, também apoiada na leitura e discussão de alguns artigos/obras (Andrés, 2008; Cabral, 2001; Pereira, 2008; Pereira & Barbeiro, No prelo; Ribas, 2001), primordialmente centrados nos saberes implicados na competência de escrever, serviu para:

- i. sublinhar a complexidade que produzir textos subentende, não sendo possível atingir uma realização escrita bem sucedida convocando, apenas, saberes formais sobre a língua. De facto, o processo recursivo de escrita reclama a conjugação de inúmeros conhecimentos, vários processos (planificação, textualização, revisão/reescrita) e implica os constrangimentos subsequentes, daí a alta exigência cognitiva, intelectual e afectiva que o caracteriza;
- ii. questionar concepções pessoais sobre a escrita e sobre ensinar a escrever e as práticas habituais de ensino da escrita, procurando inverter uma linha de pensamento, segundo a qual comumente se aceitava o pressuposto de que “os alunos não sabem e não se interessam pela escrita, logo, como é que lhes vou ensinar?”, e defendendo outro ponto de partida – “os alunos, na escola, manifestam dificuldades na escrita, logo, é exactamente por isso que tenho de os ensinar a escrever”. Partir deste ponto de vista implica o reconhecimento de

que as aprendizagens escriturais estão longe de se esgotar no 1º Ciclo de Ensino Básico.

- iii. formular e adoptar alguns princípios de actuação pedagógico-didáctica para ensinar a escrever: a) aprende-se e ensina-se a escrever, no contexto de diferentes disciplinas, através de **géneros de textos**, ancorados a contextos de comunicação específicos (autênticos, forjados, simulados ou imaginados na escola), dirigidos a determinados destinatários; b) progride-se na aprendizagem da escrita se o(s) processo(s) de escrever for(em) acompanhado(s), em sala de aula, pelo professor e colegas - **escrita colaborativa** -, contribuindo para que cada escrevente aumente a sua **consciência** do que está em jogo quando escreve certo texto, construa **saberes transferíveis** para outras situações de escrita e, conseqüentemente, se torne mais **autónomo** e se sinta mais **seguro** e capaz de escrever melhor; c) aprende-se a **avaliar o processo de (re)escrita**, juntamente com os colegas e professores, passando a avaliação a ter a finalidade de **reguladora e auto-reguladora de aprendizagens**, isto é, ajudando o professor a perceber que aspectos ainda terão de ser ensinados/trabalhados e consciencializando o aluno sobre o que é que ainda tem de aprender, mas também perceber os aspectos em que progrediu - e não classificar, somente, o produto final de escrita, devolvendo-o ao aluno com correções em que não participou e que, muitas vezes, não será capaz de compreender sozinho; d) a escrita é uma competência que deve ser ensinada e trabalhada autonomamente, sem, contudo, ignorar a sua **ligação à leitura, oralidade e conhecimento explícito da língua** (mas assumindo que a aprendizagem da escrita não se efectua, de forma natural e espontânea, a partir da oralidade e da leitura, nem tão-pouco através do domínio de algum vocabulário e regras gramaticais).

Uma vez que, no grupo, estavam professores de diferentes disciplinas de Línguas – Português, Francês e Inglês –, foi premente desmistificarmos a ideia de que, “em línguas estrangeiras (LE), o trabalho com a escrita tem de ser, necessariamente, redutor”. Afinal, o saber escrever comporta uma complexidade e uma transversalidade que colocam desafios e problemas a qualquer aprendente, requerendo um trabalho processual, o que é comum a qualquer língua. Fala-se, neste sentido, de tratamento integrado no ensino-aprendizagem de línguas, reconsiderando-se, assim, o papel da língua escrita como factor que, em si, contribui para a aprendizagem da nova língua. Deste modo, apesar das especificidades da escrita

numa língua segunda (L2) ou LE, compreende-se que existem semelhanças nos processos de escrita em língua materna (LM, L1) e em LE bem como a possibilidade de transferências de competências de escrita em L1 para uma LE e vice-versa (Guasch, 2000). Além disso, os princípios didácticos enunciados, a que a nossa reflexão permitiu chegar, aplicam-se tanto ao ensino de L1 como de LE.

Tendo estes referenciais orientadores, concebemos, em conjunto, dispositivos didácticos para ensinar a escrever diferentes géneros textuais (Pereira, 2002; Pereira, Aleixo, Cardoso, & Graça, 2009) – pertencentes à ordem do argumentar (descrição para convencer, carta de reclamação, comentário, crítica de um filme, texto de reflexão, etc...) e do narrar (conto breve) – que incluem materiais que pretenderam conduzir e monitorizar a reflexão dos alunos para aspectos linguísticos e textuais, tornando-os mais conscientes dos saberes específicos da escrita do género de texto em causa. Estes dispositivos foram implementados nas escolas onde leccionamos, com 609 alunos, desde o 2º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, incluindo CEF's e Cursos Profissionais.

A metodologia de trabalho que adoptámos implicou:

- 1) aprofundar o nosso conhecimento sobre princípios didácticos de ensino e aprendizagem da escrita e sobre a escrita de determinado género de texto, nomeadamente os critérios para aferir a sua qualidade;
- 2) diagnosticar as dificuldades dos alunos na escrita de determinado género textual, seleccionando as que vão ser objecto de trabalho/ensino;
- 3) construir materiais e actividades especificamente orientados para os aspectos seleccionados;
- 4) comparar o momento inicial de escrita com outro final, a vários níveis: evolução verificada nos textos dos alunos ao nível dos aspectos trabalhados em sala de aula; relação dos alunos com a escrita (investimento feito na escrita, atitudes relativamente à escrita, opiniões, concepções, modo como os alunos verbalizam sobre as suas escritas).

Ora as acções que esta metodologia comporta pressupõem que o professor tenha uma atitude simultaneamente:

- 1) **investigativa/ indagativa**, para saber mais sobre a didáctica da escrita e os géneros de texto a trabalhar bem como para ser capaz de proceder a uma análise dos textos, de perceber a evolução de determinados

aspectos nos textos dos alunos e de compreender a sua relação com a escrita escolar;

- 2) **analítica e selectiva**, para analisar dificuldades e escolher que matérias vai trabalhar, consciente de que, dada a complexidade dos textos, não pode trabalhar todos os saberes necessários para “escrever bem” ao mesmo tempo;
- 3) **produtiva**, para conseguir conceber materiais que reflectam os princípios didácticos adoptados;
- 4) **comparativa**, para ser capaz de avaliar os progressos dos alunos e a evolução da relação que os alunos desenvolvem com a escrita.

As acções didácticas e os resultados obtidos foram observados, analisados e avaliados e serão objecto de uma apresentação mais específica por parte de cada pequeno grupo de trabalho que participou nesta Oficina, nos resumos que se apresentam a seguir.

Prática(s) de escrita(s): constrangimentos - motivação - sucesso

Andreia MONTEIRO¹

¹Escola básica dos 2º e 3º ciclos Monsenhor Miguel de Oliveira – Ovar – aapmonteiro@hotmail.com

O meu projecto de investigação, desenvolvido no âmbito do projecto de investigação “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação”, centra-se essencialmente na problemática da motivação e das práticas de escrita dos alunos nos dias de hoje. Foi à luz desta problemática que levantei as seguintes questões de investigação: “*O que devo fazer para que os alunos não deixem as actividades de escrita em branco?*”, “*Como motivar os alunos a apostarem nas suas práticas de escrita?*” e “*Como conduzir os alunos a alcançar sucesso na escrita?*”.

Este trabalho teve como principais objectivos dotar os alunos de “ferramentas” facilitadoras da prática da escrita, motivá-los para a produção de textos escritos e melhorar a qualidade da sua produção escrita. Para os (tentar) alcançar delineei um plano de acção dividido em três fases e implementado, numa turma de 8º ano com 13 alunos, ao longo de todo o ano lectivo de 2008/ 2009. Na primeira etapa, as estratégias de intervenção passaram por implicar os alunos em diferentes actividades de escrita (livre/ orientada) e na reflexão acerca das mesmas, através da resposta a um inquérito. Nesse momento, concentrei-me apenas no produto final, tentando perceber o que poderia estar por detrás da falta de sucesso. Seriam factores pessoais/ sociais? Gramaticais? Culturais? Motivacionais? Ou seriam as próprias actividades de escrita propostas? No fundo, a minha primeira abordagem dá conta destas interrogações de uma forma “muito simplista”, com base na análise de resultados de taxas de sucesso/ insucesso.

A segunda parte do projecto resulta de um trabalho colaborativo, assente nas diferentes sessões de formação (Grande/ Pequeno Grupo de Trabalho), contribuições desta Comunidade de Desenvolvimento Profissional, nomeadamente oradores, formadoras, colegas e ainda na leitura de um artigo referente ao ensino da escrita como processo (Inessa Spelkova & Nicholas, 2008). O principal ensinamento e conseqüente mudança na minha

prática pedagógica, foi o de olhar para as actividades de escrita como um produto resultante de um trabalho processual, que deve assentar em quatro princípios básicos: compreender as motivações dos alunos, propiciar diferentes actividades, dar feedback aos alunos dos aspectos positivos/ negativos das suas produções; e clarificar os critérios de avaliação específicos para cada actividade. Neste sentido, os alunos foram sujeitos a um exercício de escrita colaborativa de uma biografia, tendo-lhes sido pedido que identificassem os erros cometidos e os corrigissem. Seguidamente, os alunos tiveram que, individualmente, produzir textos, seguindo o modelo apresentado na actividade de escrita colaborativa. Foram, ainda, resolvidos exercícios que visavam colmatar as falhas cometidas, anteriormente registadas numa grelha de observação directa criada por mim.

Na terceira etapa, implementada no final do terceiro período, a estratégia de intervenção implicou os alunos numa nova actividade de escrita colaborativa. Os mesmos entrevistaram uma personalidade da escola, redigiram a entrevista para publicar na página da escola, e responderam a um inquérito sobre as actividades de escrita desenvolvidas ao longo de todo o ano e a sua relação actual/futura com esta prática.

Ao longo do ano, e até ao momento, verificou-se uma ligeira evolução ao nível da competência escrita dos alunos. No entanto, os dados recolhidos demonstram que apesar de todos os esforços envidados, ao longo de toda a intervenção, nomeadamente a promoção de diferentes actividades de escrita, realizadas em diferentes contextos (escrita colaborativa - sala de aula, escrita individual - casa, escrita individual – sala de aula – teste escrito), e consequente tratamento/ reflexão das falhas cometidas, feita pelos alunos e por mim, o seu produto final continua a apresentar o mesmo tipo de falhas e a ficar aquém das minhas expectativas. Termino questionando: será que o grau de motivação dos alunos está intrinsecamente ligado à plena consciência do fim a que a actividade de escrita se destina, e que se esta estiver mais próxima da realidade deles, o sucesso será mais facilmente alcançado? Esta questão emergiu a partir dos resultados da primeira e segunda etapas deste trabalho e irá certamente orientar a minha actividade futura.

A motivação para a escrita em língua estrangeira

Anabela SANTIAGO¹, Ana Maria BRITO², Carla DONÁRIO³, Maria Lúcia SOARES⁴, Maria Teresa PEREIRA⁵

¹EB1 da Branca – Albergaria-a-Velha – mikinhasa@gmail.com

²EB1 da Branca – Albergaria-a-Velha – abritof2@gmail.com

³EB1 da Branca – Albergaria-a-Velha – carladonario@gmail.com

⁴EB1 da Branca – Albergaria-a-Velha – luciasoares38@gmail.com

⁵EB1 de Oiã – Oliveira do Bairro – m.teresa@netvisao.pt

O nosso projecto de investigação teve por base as seguintes questões de pesquisa:

1. Que obstáculos surgem numa tarefa de escrita que provocam a desmotivação?
2. Que dificuldades sente o professor para motivar os alunos para a escrita?
3. Que estratégias usar para ajudar o aluno a superar as suas dificuldades?

Iniciámos o nosso trabalho, começando por responder à terceiro questão e descurámos um pouco aquilo que talvez fosse o mais importante: como motivar os nossos alunos para a escrita em língua estrangeira. Embora as actividades tivessem sido pensadas com essa finalidade, constatámos a dada altura que o percurso seguido não se adequava aos resultados que pretendíamos, ou seja, motivar para a escrita. Assim, apresentamos em traços gerais o que nos propusemos fazer e as dificuldades que sentimos.

Tendo como referência a terceira questão de pesquisa, acima identificada, foi entregue um inquérito aos alunos no sentido de fazer o levantamento das suas principais dificuldades no processo da escrita.

Foi escolhida uma fábula “O Rato do Campo e o Rato da Cidade” de Esopo porque se enquadrava nas unidades didácticas das turmas envolvidas no projecto. Os alunos foram previamente solicitados a fazer um trabalho de pesquisa sobre a fábula: nomeadamente o que entendem por fábula e quais são as suas características. Esta actividade, com o objectivo de consciencializá-los para o tipo de estrutura do texto, não chegou a ser rentabilizada em contexto de sala de aula.

Os alunos fizeram a leitura silenciosa dos parágrafos desordenados da fábula supra mencionada, com vista à sua reorganização. Posteriormente, procedeu-se ao levantamento do vocabulário desconhecido, procurando o seu significado no dicionário.

A partir de um dos parágrafos da fábula, os alunos foram solicitados a organizar as palavras de acordo com a sua classe gramatical. Por forma a facilitar a realização da actividade por parte dos mesmos, este levantamento obedeceu a uma orientação que definia o número de vezes que cada classe gramatical ocorria na passagem seleccionada.

Uma vez que esta actividade foi discutida aquando da Sessão Plenária de 28 de Março verificámos que o tipo de actividade que estávamos a implementar não se inseria num processo de desenvolvimento de competências que estimulassem a motivação para a escrita, a nossa preocupação fundamental. Deste modo, foi sugerido que reorientássemos o nosso trabalho.

Reconhecemos que o ponto de partida do nosso trabalho não foi delineado de forma a ir ao encontro da nossa principal preocupação, valorizámos questões relativas ao funcionamento da língua em detrimento do processo de escrita propriamente dito. Através da leitura do livro “Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores” de Luísa Álvares Pereira (2008), constatámos que é importante valorizar os aspectos processuais, dado que o acto de escrita é um processo que envolve bastante complexidade. Os alunos devem, assim, ser sensibilizados a escrever conscientes de que o acto escritural é um processo longo e inacabado. Para isso, as actividades a realizar deverão levar o aluno a escrever várias versões do seu trabalho, modificando, substituindo, aperfeiçoando e acrescentando novas ideias com a constante activa e dinâmica participação do professor. Este será o elemento impulsionador de toda a actividade de escrita, sem descurar nunca os interesses dos alunos.

Ao constatarmos que o nosso plano de trabalho não integrava o processo de escrita, e não nos permitia responder às nossas questões de pesquisa, a desmotivação foi-se enraizando e não fomos capazes de dar continuidade aos objectivos inicialmente traçados. Outros constrangimentos sentidos prendem-se com factores de várias ordens, entre os quais, o número de elementos que compõem o grupo de trabalho (cinco elementos); as saídas dos alunos em actividades extra-curriculares; a necessidade de cumprimento do programa nas turmas de 9º ano, atendendo que é um ano terminal de ciclo e em que alguns alunos terão de ser sujeitos a exames de equivalência à frequência no mês de Julho e a heterogeneidade e as dificuldades sentidas por grande parte dos alunos. Será pertinente acrescentar que este nosso plano de trabalho exigia uma contextualização mais atempada e uma continuidade que

todos os factores já referidos impossibilitaram de concretizar. Consideramos que o ideal seria implementar este projecto no nosso plano de trabalho, no início do ano lectivo de forma a estar harmoniosamente inserido nas nossas planificações.

Escrita / Reescrita colaborativa

Maria Raquel MAGALHÃES¹, Maria Teresa PÁSCOA²

¹Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves –Vila Nova de Gaia -
mariaraquelmagalhaes@gmail.com

²Escola Secundária de Vagos – mtrpascoa@gmail.com

O projecto **Escrita / Reescrita colaborativa** resultou dos problemas detectados ao longo da nossa leccionação na disciplina de Inglês como língua estrangeira, no ensino básico e secundário. Os problemas manifestados pelos alunos e que foram alvo da nossa investigação foram os seguintes:

- Falta de motivação para a escrita
- Graves falhas na produção escrita
- Recusa sistemática em rever aquilo que escrevem antes de entregar

Partimos de alguns pressupostos que orientaram a escolha de actividades que levámos a cabo. Assim, no que diz respeito aos processos e etapas essenciais no acto de escrever, concordamos com Barbeiro e Pereira (2007), White e Arndt (1992), Guasch (2000) quando referem a importância da revisão de texto e a responsabilidade do aluno em tomar decisões ao longo de todo o processo de escrita. Concordamos também com Carlino, F. (2008), Cohen (1994), Johnson & Johnson(1999), Jordan & Le Metais (1997), Kagan (1992), Sharan & Shachar (1988) e Slavin (1995) quando defendem a importância da colaboração nas actividades de sala de aula. Finalmente, tomámos também em conta o que refere Sidaway (2006), quando atribui importância às regras do tipo de registo na orientação da produção escrita dos alunos.

O projecto teve os seguintes objectivos:

- Aumentar a motivação dos alunos para a produção de textos escritos.
- Fazer com que os alunos reconheçam a necessidade de rever os seus textos no sentido de os melhorarem até chegar a uma versão definitiva.
- Melhorar a qualidade da produção escrita dos alunos.

- Valorizar o trabalho colaborativo com vista ao conhecimento do eu, do outro e riqueza e diversidade de aprendizagens.

Foram desenvolvidos dois planos de intervenção que a seguir se descrevem.

Plano de Intervenção	Uma short story no blogue de turma- Maria Raquel Magalhães	Crítica a uma short story e a um filme – Maria Teresa Páscoa
Alunos envolvidos	101 alunos (duas turmas de 9º ano – nível 5 e duas turmas de 11º ano – nível 7)	23 alunos (uma turma do 10ºano, nível 6)
Questões de investigação	- Será que os alunos se sentem mais motivados para escrever/ reescrever se trabalharem de forma colaborativa?	
	- Será que um blogue de turma é um bom instrumento para fomentar uma escrita de carácter colaborativo?	- Será que uma crítica de uma short story ou filme é um bom instrumento para fomentar uma escrita de carácter colaborativo?
Estratégias	- Identificação das características de uma short story - Escrita colectiva de uma short story no blogue de turma (cf. ourblog-englishclass.blogspot.com; 11A- englishclass.blogspot.com 11b – englishclass.blogspot.com - Actividades colaborativas de reescrita em sala de aula – em grupo de especialistas / em novos grupos compostos por vários especialistas – para revisão da short story inicial e reescrita de uma segunda versão - Votação para escolha da melhor short story de turma (nos blogues de turma) - Jogo da caça ao erro para revisão da melhor short story de turma - Votação da melhor short story de ano (nos blogues) - Inserção das short stories vencedoras na plataforma Moodle	- Escrita colaborativa de uma crítica a uma short story analisada, seguindo um guião - Exercícios específicos de acordo com aspectos linguísticos a desenvolver – conectores, tempos verbais, ordem das palavras, estrutura da crítica e erros ortográficos - Correção das críticas em grupos de especialistas - Escrita de uma nova crítica a um filme em novo grupo contendo um especialista de cada tema, sendo o melhor aluno de cada grupo o tutor, cuja função era orientar a escrita quando necessário - Leitura das críticas à turma e escolha da melhor
Resultados	Ao longo da construção das três versões da short story verificou-se uma melhoria a nível de coesão e coerência, vocabulário e correcção gramatical. A partir de três questionários a que os alunos responderam, verificaram-se os seguintes resultados: - A utilização de um blogue como instrumento para uma escrita colectiva	A escrita da segunda crítica, em relação à primeira, tem melhorias a nível de coesão e explanação das ideias, vocabulário, menos erros ortográficos, correcção gramatical e mais texto. Das questões dos três relatórios de reflexão que os alunos

	<p>foi avaliada com nota “Bom” e “Muito Bom” por 96,6% dos alunos. Os alunos (95,7%) gostaram de reescrever a história de forma colaborativa, através da estratégia de “grupos de especialistas” vendo vantagens neste tipo de trabalho, tais como a entre ajuda, o aprender com os colegas e a partilha de opiniões e saberes.</p> <p>Finalmente, quase todos os alunos (97,9%) afirmaram ter gostado de todas as actividades colaborativas implementadas nesta unidade didáctica, tendo, de todas, preferido o jogo da “caça ao erro” levado a cabo antes da reescrita da última versão.</p>	<p>responderam, verificaram-se os seguintes resultados:</p> <ul style="list-style-type: none">- O ponto de partida para a escrita, short story e filme, foi considerado como factor facilitador da planificação das ideias e textualização da escrita pela maioria dos alunos (95%).- Quase todos os alunos (98%) gostaram de escrever as críticas de forma colaborativa, assim como da escrita através da estratégia de “grupos de especialistas”, considerando-a bastante vantajosa, pois puderam aprender com os colegas, corrigir erros, trocar ideias e tirar dúvidas sem se sentirem inibidos.- Por fim, quase todos os alunos (98%) consideraram ter escrito a segunda crítica com mais à vontade, segurança e vontade de escrever.
--	--	--

Os resultados deste projecto permitiram-nos chegar às seguintes conclusões:

- As actividades de escrita e reescrita de texto poderão ser realizadas com bastante agrado por parte dos alunos se as estratégias escolhidas em sala de aula forem de carácter colaborativo. Assim, a colaboração entre alunos, desde que devidamente orientada, poderá transformar uma tarefa penosa e que normalmente os alunos rejeitam, numa tarefa que realizam com entusiasmo.
- A estruturação das actividades colaborativas, que teve como base alguns conceitos fundamentais da aprendizagem cooperativa, resultou plenamente. Os conceitos que orientaram essa estruturação foram a interdependência positiva entre os alunos, a responsabilidade individual, a interacção abundante entre os membros da equipa, o uso apropriado de competências sociais e uma reflexão final sobre o trabalho realizado. Isto permite-nos concluir que as actividades colaborativas devem ser pensadas e bem estruturadas para que possam resultar plenamente.
- O facto de os alunos saberem que os seus textos vão ser lidos e criticados por outros alunos e não só pela professora faz com que se empenhem mais com a elaboração e revisão do texto e se entusiasmem mais com esta actividade.

Escrever textos argumentativos em francês e inglês no Ensino Básico

Ana Paula AREIAS¹, Isabel LOURENÇO², Paula BASTOS³

¹*Escola E.B 2,3 Dr. José Pereira Tavares – Pinheiro da Bemposta – anareias@hotmail.com*

²*Escola E.B 2,3 Dr. José Pereira Tavares – Pinheiro da Bemposta – isabelmel@sapo.pt*

³*Escola E.B 2,3 Dr. José Pereira Tavares – Pinheiro da Bemposta – paula.susanna@gmail.com*

O plano de trabalho, desenvolvido no âmbito do projecto “Línguas e Educação – construir e partilhar a informação”, teve como objectivo contribuir para que os alunos dos 8º e 9º anos desenvolvessem a competência da escrita, em língua estrangeira (Francês nível II e Inglês nível V), concretamente na produção de textos alusivos ao acto de argumentar. No decurso deste processo, pretendemos consciencializar os alunos para a importância do processo escritural nas suas diferentes etapas: produção inicial, revisão, reescrita e produção final. Neste sentido, foram elaborados materiais com a finalidade de acompanhar e facilitar o processo de aprendizagem da escrita do género de texto em trabalho e de os alunos e professoras verificarem a progressão na produção textual.

Este trabalho seguiu linhas orientadoras apresentadas por vários investigadores no domínio da Didáctica da Escrita, nomeadamente: Dolz & Pasquier (1996), Cabral (2001), Vilas Boas (2003), Castelló (2008), Barbeiro & Pereira (2007), entre outros.

Para concretizar os objectivos inicialmente traçados, foram planeadas actividades semelhantes para as duas disciplinas de línguas em causa, em termos de princípios e dos objectivos subjacentes, mas com as necessárias diferenças que a adequação aos alunos requer. As actividades encontram-se divididas nos sete módulos que descrevemos sumariamente:

1) Numa primeira fase, foi pedido aos alunos que elaborassem um texto de opinião, enquadrado na unidade didáctica em estudo – na língua francesa, “Os Transportes” e, na língua inglesa, “Discriminação e Racismo”;

2) Seguidamente, apresentou-se um texto mentor em cada disciplina, construído pela professora, que foi desconstruído, em conjunto com os alunos, através do

preenchimento de uma grelha orientadora, levando-os a tomar consciência da macroestrutura dos géneros textuais em causa a que eram comuns características do tipo argumentativo;

3) Num momento posterior, recolheram-se os textos dos alunos, de forma a analisar a microestrutura, com base num código de correcção, apresentado e explicado aos alunos. Este código permitiu-lhes proceder à correcção individual do texto inicial, apercebendo-se do tipo e frequência dos erros cometidos;

4) Tendo-se verificado que as principais dificuldades detectadas residiam ao nível da gramática textual, criámos instrumentos de consolidação e aplicação relativos aos articuladores de discurso e verbos de opinião;

5) Antes da reescrita da produção inicial, os alunos procederam à sua auto-revisão, incidindo nos aspectos trabalhados em aula – macroestrutura, articuladores, verbos de opinião, erros ortográficos e de estrutura frásica – através do preenchimento de uma grelha. Seguidamente, reescreveram os seus textos;

6) Após a reescrita dos textos, os professores procederam à avaliação da evolução da produção dos alunos, procurando identificar se eles conseguiram (ou não) rever e reformular o texto inicial com base nas ferramentas fornecidas e estratégias postas em prática ao longo da sequência de ensino;

7) Por fim, foi-lhes solicitado que produzissem um novo texto, do mesmo género textual, já a propósito de um novo tema – em língua francesa, “Os meios de comunicação” e, em língua inglesa – “Ser jovem ou idoso?” – e por conseguinte aplicassem os conhecimentos adquiridos a uma nova produção escrita.

Quanto a resultados, verificámos que houve progressos na reescrita do texto inicial:

a- os alunos conseguiram assimilar a estrutura tripartida do texto, tendo-lhes sido explicitado que: a **introdução** deverá apresentar a tese a demonstrar e anunciar o plano que se vai seguir na argumentação; o **desenvolvimento** deverá apresentar os argumentos estabelecidos segundo princípios lógicos, articulados entre si, para confirmar a tese e refutar ou contradizer as objecções que venham a ser levantadas pelo leitor (antítese); os argumentos devem procurar convencer o leitor, persuadindo-o, implicando-o no ponto de vista de quem escreve, devendo quem escreve ir apresentando provas e exemplos do que afirma, levantando hipóteses, inferindo causas e estabelecendo conseqüências; e, por fim, que a **conclusão** realiza a síntese do exposto ou exprime os propósitos a seguir podendo também apresentar um comentário geral à situação discutida ou uma reflexão que é ponto da situação do problema que foi tratado;

b- revelaram ter conseguido articular correctamente as suas ideias, utilizando, com maior segurança, os conectores de discurso abordados na aula;

c- cometeram igualmente menos erros ortográficos, reflexo da correcta utilização do código de correcção.

Concluímos então que as ferramentas de trabalho que facultámos aos alunos, nomeadamente um código de correcção de erros e as estratégias utilizadas, fundamentadas em diversas fichas de apoio (texto mentor, desconstrução do texto mentor, estrutura do texto argumentativo, articuladores de discurso com exercícios de aplicação), lhes permitiram adquirir maior confiança e autonomia para desenvolverem futuras produções escritas, com maior segurança e correcção. Para além disto, as fichas de auto-revisão sobre os trabalhos realizados possibilitaram-lhes a tomada de consciência sobre a importância de todos os aspectos abordados e dos passos dados neste processo, designadamente a necessidade de haver constantes revisões / reformulações dos textos que escrevem, tendo em conta os objectivos propostos, em vez de procederem apenas à correcção dos erros ortográficos ou de pontuação.

Relativamente a nós, enquanto professoras envolvidas em todo o processo, concluímos que, para obter uma melhoria na qualidade dos textos dos alunos, não podemos descurar a recursividade do processo de escrita assim como o código de correcção. Gradualmente este trabalho permitiu a nossa consciencialização em relação a todo o processo de (ensino da) escrita, tendo havido preocupação, da nossa parte, em construir e desconstruir textos (prática esta menos comum no nosso quotidiano enquanto docentes), ou seja, no fundo, fazer o que se espera que os alunos façam.

Para que este projecto tenha os seus frutos, é necessário divulgá-lo junto dos colegas do departamento de línguas e mesmo de outras disciplinas – já que a escrita é transversal a todas, embora raramente seja objecto de ensino - de modo a que partam todos dos mesmos pressupostos e 'modus operandi', no sentido de os professores também desenvolverem competências que os levarão à MUDANÇA tão desejada.

Descrever para convencer em aula de línguas

Ana SANTOS¹, Ana Isabel COSTA², Isabel VITORINO³, Maria José CAVALEIRO⁴

¹Escola Básica 2, 3 de Anadia – Anadia – acssantos@id.pt

²Escola Básica 2, 3 de Anadia – Anadia – a.isabel.costa@gmail.com

³Escola Básica 2, 3 de Anadia – Anadia – belucha_67@hotmail.com

⁴Escola Básica 2, 3 de Anadia – Anadia – zecavaleiro@net.sapo.pt

O plano de trabalho **Descrever para Convencer**, inserido na Oficina de Formação *Colaborar em Práticas de Ensino de Competências de escrita*, pretendeu orientar os alunos na produção escrita de um texto de cariz argumentativo, servindo não só para treinar e consolidar conteúdos específicos do género de texto em causa, como também para operacionalizar a produção e revisão escrita por parte dos alunos, em sala de aula, com o acompanhamento da professora.

Pretendíamos que os alunos, no âmbito do texto argumentativo, redigissem um texto no qual fizessem uma descrição de si próprios, com a finalidade de convencer alguém de que seriam as pessoas mais indicadas para serem os seus amigos ou para convencer alguém a comprar os seus álbuns musicais. Tratava-se, portanto, de uma descrição que, por ter uma finalidade muito específica de convencer, teria de se socorrer da argumentação, através do recurso à adjectivação expressiva, de frases do tipo exclamativo e imperativo, de muita imaginação e de algum sentido de humor.

De forma a implementar a finalidade definida no plano de trabalho, começámos por recolher e seleccionar materiais apelativos que visavam a aquisição/consolidação de estruturas gramaticais e vocabulares que teriam de ser mobilizadas na escrita da descrição. Assim sendo, foram fornecidas fichas de trabalho aos alunos, que foram sendo realizadas em trabalho individual ou de pares, sempre com recurso ao dicionário. Nestas aulas, os alunos não se aperceberam imediatamente de que estavam a iniciar um trabalho de escrita e foram descobrindo vocabulário e algumas estruturas gramaticais de uma forma lúdica. O que aconteceu, de facto, foi uma primeira planificação do trabalho que mais tarde viria a ser-lhes pedido.

Seguidamente, foi distribuído um texto mentor, construído pelo grupo, com o objectivo de, após a sua respectiva macro e micro desconstrução, com os alunos, servir de modelo para o desenvolvimento da aprendizagem do género textual pretendido. Foi igualmente fornecida uma ficha informativa sobre o conteúdo gramatical que se pretendia aprofundar – os conectores – com posterior aplicação dos conhecimentos numa ficha de trabalho.

A fase seguinte pautou-se por uma primeira tentativa de escrita do texto pretendido e por vários momentos de reformulação do mesmo. Perante a identificação do erro, os alunos foram convidados a reflectir sobre a melhor maneira de o ultrapassar. Nesta fase, foi importante o apoio dos colegas e orientação das professoras. Houve alguma necessidade de relembrar o objectivo do texto – **Descrever para convencer** –, de recordar a importância das palavras de ligação, de incentivar o uso da adjectivação, etc, procurando que este acto de “relembrar” e de “incentivar” fosse uma ajuda para construir, com os alunos, soluções linguísticas e textuais concretas. Durante este período, sentimos necessidade de fornecer aos alunos um “suplemento” de aprendizagem, de forma a colmatar algumas dificuldades específicas que subsistiam na produção escrita, nomeadamente a adequação da escrita ao texto pretendido e ao público visado, a ordenação das ideias e a capacidade de reflectir sobre aquilo que se escreve. Assim sendo, adoptámos duas estratégias para apresentar, de forma clara e simples, orientações de escrita – aos alunos do nono ano (nível V) de Língua Inglesa foi dada uma ficha intitulada *“Revising and editing”*. Aos restantes foi apresentado um PowerPoint explicativo destes procedimentos necessários quando se inicia o acto de escrever.

Na última fase, os alunos tiveram oportunidade de fazer a reescrita dos textos, que foram alvo de uma nova correcção pelas professoras e, finalmente, apresentaram as suas produções finais aos colegas, em formato papel, seguindo o *layout* do texto mentor.

Para podermos aferir de um modo mais criterioso a opinião dos discentes relativamente ao projecto de trabalho desenvolvido e à forma como viveram o processo de escrita, mais colaborativa e com uma participação mais constante do professor em diferentes etapas de planificação, textualização e revisão do texto, estes preencheram uma grelha de reflexão que incidia sobre o próprio processo de escrita e as reacções individuais a esta nova experiência. Após análise das respostas, constatámos que os alunos aderiram com entusiasmo aos materiais de apoio fornecidos e alguns mencionaram ser importante passar pelas fases já referidas para se conseguir produzir um texto bem estruturado e claro. Outros não reconheceram essa importância e continuam a não encarar a escrita como uma actividade

que os cative particularmente. Ora estas conclusões não podem deixar de nos interpelar enquanto professoras de escrita, no sentido de continuamente adoptarmos, adaptarmos e construirmos propostas de trabalho para ensinar a escrever em sala de aula que procurem deixar claro, para os alunos, o(s) sentido(s) da(s) actividade(s) escritural(ais). De facto, do sentido que o aluno atribuir à tarefa de escrita poderá resultar a sua maior ou menor mobilização para conseguir lidar com a recursividade do processo de escrita com maior segurança e dedicação.

Da planificação à textualização do texto de reflexão: que percurso fazem os alunos do 12º Ano?

Betina MARTINS¹, Maria de Fátima GOMES², Rosa Maria BALSEIRO³

¹Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima – Esgueira – betina.n.martins@gmail.com

²Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes – Ílhavo – fatima.gomes2@gmail.com

³Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes – Ílhavo – rosambalseiro@gmail.com

O projecto ***Da planificação à textualização do texto de reflexão: que percurso fazem os alunos do 12º Ano?*** foi concebido e desenvolvido no âmbito da Oficina de Formação *Colaborar em práticas de Ensino de competência de escrita: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* com o objectivo de aprofundar conhecimentos, questionar as práticas pessoais de ensino da escrita, reflectir acerca das representações do professor e dos alunos sobre o processo de escrever e de ensinar e aprender a escrever, no sentido de compreender a complexidade da produção escrita e de procurar construir modos de trabalho didáctico mais ajustados a esta complexidade.

Trabalhámos, especificamente, o texto de reflexão numa turma do 12º Ano, com focagem na revisão, ao longo de três versões. Pretendemos verificar se os alunos tomam consciência das suas falhas e se conseguem rever os seus textos, com base em instrumentos fornecidos pelo docente e se estes facilitam e melhoram (ou não) a revisão e a reescrita do texto.

Para esta investigação-acção, consultámos alguma literatura no âmbito da Didáctica da Escrita (Silver et al, 2007; Erard, 2002; Niquet, 1995; Pereira, 2001; Vilas-Boas, 2003; Revista *Pratiques* nº 96, 1997; Masseron, Jespersen & Reichler-Béguelin).

O plano de trabalho, em aula, foi desenvolvido, inicialmente, ao longo de duas fases:

- 1) desconstrução de um texto mentor – “Em defesa da cultura escrita”, de Alfredo Barroso;
- 2) transposição para a produção escrita (200 a 300 palavras), respeitando os processos de construção textual da planificação à revisão.

A partir destas fases, projectámos uma terceira, que consistiu numa sequência didáctica sobre o “uso da citação no texto argumentativo” – uma das principais dificuldades

diagnosticadas nas primeiras versões dos textos dos alunos. Como só elaborámos esta sequência em Abril, por razões de limitação temporal no 12º ano, já não foi possível aplicar na turma para analisar os resultados, mas tencionamos aplicar, para além do trabalho da oficina.

A primeira etapa da revisão dos textos consistiu na habitual e rotineira sinalização de erros de natureza variada e com algumas instruções de revisão. Na segunda versão, constatámos a ineficácia da metodologia seguida, abandonámos a ideia inicial de construção de uma grelha padrão e produzimos instruções para correcção, elaboradas para cada um dos alunos. Tendo em conta a exigência deste processo, limitámos a observação a três casos, de perfil escritural diferenciado.

No final do processo, construímos e aplicámos um questionário para os alunos se pronunciarem sobre o *feedback* do professor e as suas revisões e uma grelha de avaliação do texto para professor e alunos.

Os dados obtidos até ao momento permitem-nos concluir que os alunos mais seguros à partida parecem ter melhorado globalmente. Pelo contrário, a aluna com mais limitações escriturais parece ter progredido pouco, limitando-se a uma revisão mecânica, contornando as dificuldades ou adulterando o texto original, vindo a cometer mais e novas falhas. Ainda assim, todos os casos revelaram progressos ao nível da planificação e estruturação do texto de reflexão.

Concluimos que a revisão continuada pode ter alguns efeitos perversos em alunos que acumularam, ao longo da escolaridade, dificuldades de escrita acentuadas: abandono e adulteração do texto original; repetição dos mesmos erros; na 2ª versão surgem incorrecções no que estava bem na 1ª versão; ocorrência de novos erros resultantes do desvio do texto original; desconhecimento da metalinguagem e terminologia específicas expressas nas instruções de reformulação das professoras. Parece-nos, no entanto, que este processo de revisão monitorizada e personalizada permitiu a todos uma maior consciencialização sobre a construção do texto de reflexão (argumentos, citações, ilustração com exemplos) e sobre a importância da planificação prévia à textualização. Pensamos, também, que alguns dos resultados menos bem sucedidos que tivemos poderão, eventualmente, estar ligados a alguns dos seguintes factores:

i) ao procurar monitorizar a reescrita/revisão dos textos de três alunos, ficámos na expectativa de que assim atingissem versões finais com uma qualidade muito superior; contudo, algumas

das nossas instruções remeteram para acréscimos textuais, que exibiram novos problemas, tornando difícil dar por concluído o processo;

ii) a nossa elevada expectativa não encontrou correspondência nos textos finais, talvez porque tenhamos dado instruções de reformulação sobre demasiados aspectos ao mesmo tempo – isto é, não focámos a reescrita em dois ou três aspectos (por exemplo, as maiores dificuldades encontradas, em geral, nos alunos), mas fizemos comentários sobre muitos saberes em jogo no processo de escrita do “texto de reflexão” – ortografia, precisão lexical, uso de argumentos de autoridade, etc... Na verdade, sentimos dificuldade em fragmentar a apreciação deste género de texto, focando-nos em duas ou três dimensões a aperfeiçoar, porque nos parecia que todas as dimensões tinham de ser melhoradas.

Parece-nos que, para trabalhar com uma turma, será necessário seleccionar os aspectos a aprofundar, conceber exercícios para os alunos construírem conhecimento mobilizável para outras situações, nomeadamente, para conseguirem olhar de novo para o seu texto e corrigi-lo/melhorá-lo – por exemplo, ao nível do conhecimento de metalinguagem. Assim, se voltássemos ao início, relegávamos a tentativa de fazer os alunos ultrapassarem todas as dificuldades detectadas por nós nos seus textos e teríamos começado logo pela sequência didáctica, observando só esse nível de desempenho nas várias versões e procurando que os alunos melhorassem, pelo menos, nesse aspecto. A correcção personalizada, demasiado minuciosa, originou desmotivação na professora e alunos por não vislumbrarem a possibilidade de atingir um produto textual final “perfeito”. Também a este nível, enquanto professoras de escrita, percebemos que, sendo a escrita tão complexa, cada género de texto implica competências e saberes específicos e, de entre estes, é preciso eleger alguns para trabalhar com a turma – não podemos ter a pretensão de, numa produção textual, esgotar todos os saberes e saberes-fazer em jogo.

Colaborar para escrever

Adriana SIMÕES¹, Aurora CERQUEIRA², Teresa CORREIA³

¹Escola Secundária José Falcão – Coimbra – acrsimoes@hotmail.com

²Escola Secundária Dr. Mário Sacramento – Aveiro – auroracerqueira@netcabo.pt

³Escola Secundária Dr. Mário Sacramento – Aveiro – teres.correia@gmail.com

A intervenção didáctica desenvolvida no âmbito do projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” e da Oficina de Formação *Colaborar em Práticas de Ensino de Competências de escrita* foi construída para contextos de aprendizagem muito distintos e para diferentes níveis de escolaridade – 9.º, 10.º (curso profissional) e 11.º anos (curso profissional). Com efeito, a turma de 9.º ano é constituída por 20 alunos, acompanhados pela mesma docente desde o 7.º ano; a do 10.º ano tem 20 alunos que revelam expectativas muito baixas relativamente ao seu percurso escolar; a do 11.º ano é um grupo de 5 alunos, dos quais 3 ainda não concluíram os módulos do 10.º ano, sendo evidente uma forte desmotivação pela aprendizagem.

Procurou-se, com esta intervenção didáctica, através de um processo de trabalho colaborativo entre as colegas de grupo de formação, conceber percursos pedagógicos para a aprendizagem da escrita do texto argumentativo, nos quais se buscou aprofundar e consolidar conceitos e discutir procedimentos relativos à didáctica da escrita, em geral, e à didáctica da argumentação, em particular, nomeadamente de alguns géneros de textos em que é concretizada, de formas díspares, a acção de argumentar. Neste sentido, a revisão foi considerada como uma etapa fundamental do processo de produção textual, com recurso a diversificadas estratégias de controle da qualidade do texto, promovendo práticas de avaliação contínua de auto e heteroavaliação a partir de materiais construídos para o efeito.

Para este trabalho concorreram leituras referentes aos pressupostos gerais do ensino da escrita (Couzijn & Rijlaarsdam, 2004; Pereira, 2002), à revisão textual, os seus processos e etapas (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira, 2002; Vieira & Moreira, 1993, Vilas-Boas, 2003;

Leal & Morais, data; Cabral, 2001) e aos conceitos e técnicas do texto argumentativo (Ribas, 2001; Bikandi & Tusón, 2001; Hernández & Rellán, 2004).

O ponto de partida para a concepção da sequência didáctica foi uma produção textual: em dois casos, de protótipo argumentativo-explicativo e, num outro, de protótipo descritivo. Nesta fase, apenas se indicou aos alunos a situação de comunicação na qual o texto era produzido: reacção a uma medida ministerial (9.º ano); revista de bricolage (10.º ano); prova escrita do exame nacional de secundário (11.º ano). As produções dos alunos foram analisadas a partir de uma grelha construída para o efeito, adaptada posteriormente por cada docente ao contexto específico, após o que se identificaram os aspectos a focalizar nos módulos de intervenção didáctica.

Cada módulo procurou, precisamente, corresponder a dificuldades distintas, a saber: estrutura de texto (11.º - texto de opinião, 9.º - carta, 10.º - descrição), coesão textual - articuladores (trabalhados em todas as turmas) e características inerentes à acção de argumentar - argumentos, contra-argumentos, exemplos - e de descrever/explicar - linguagem objectiva e metafórica. As actividades concebidas para cada um destes aspectos procuraram fazer com que os alunos os praticassem, mas propuseram também momentos de reflexão sobre os procedimentos. Salientam-se as realizadas com os textos mentores, cuja análise foi centrada na compreensão do processo de produção textual no sentido de se definir um protótipo de texto; este seria, assim, o orientador da produção escrita.

Finalmente, foi proposto aos alunos que realizassem um texto final análogo ao solicitado na produção inicial. Os textos do 9.º e do 11.º anos evidenciam evolução na estrutura prototípica de um texto argumentativo, na apresentação da opinião, na explicitação de argumentos e exemplos e no recurso a contra-argumentos. No caso da turma de 10.º ano, com bastantes dificuldades, as actividades previstas inicialmente nos módulos revelaram-se insuficientes. De facto, foi necessário acompanhar as diversas etapas da elaboração do texto, construindo procedimentos particulares para cada uma de forma a salientar as principais características do texto. Para isso, adaptou-se a grelha de análise utilizada para as produções iniciais e propôs-se aos alunos que observassem as produções inicial e final com base neste novo instrumento, a partir do qual reformulariam a produção final. Na sequência desta actividade, verificou-se a correcção de aspectos complexos da estrutura de texto, tendo os alunos evidenciado um olhar mais crítico sobre os seus textos, visível no modo como conseguiram verbalizar sobre os processos de escrita e as actividades que vinham realizando.

Os alunos responderam a questionários sobre as diferentes actividades, tendo mostrado adesão à procura das “fundações” dos textos mentores e às grelhas que possibilitavam a análise das suas produções. Salientaram, sobretudo, o facto de se sentirem bastante apoiados no acto de escrita.

A abordagem da escrita que esta intervenção proporcionou foi extremamente relevante na consciencialização, por parte das docentes, de algumas áreas menos claras da sua acção no ensino da escrita. Também elas privilegiaram a desconstrução do texto mentor como factor desencadeador de reflexões, as quais se apresentam como determinantes para a aprendizagem de estruturas nucleares de um protótipo textual.

Além disso, a estrutura modular, de intervenção focalizada num período mais ou menos curto de tempo, parece corresponder à busca de uma estratégia que afaste as actividades de escrita dos períodos finais da aula de Português, centrando-a no processo de ensino e aprendizagem de uma competência nuclear.

Finalmente, o entendimento da auto-avaliação como parte integrante do processo de produção textual constituiu-se como um auxiliar valioso no ensino da escrita, pelas actividades de auto-reflexão que exige, tanto para docentes como para alunos.

Ensinar a escrever a alunos com dificuldades

Eva PIRES¹, Paula PINHEIRO², Raquel TAVARES³, Rui QUINTEIRO⁴

¹*Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Gafanha da Encarnação* – Gafanha da Encarnação – evapires@gmail.com

²*Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Branca* – Albergaria-a-Velha – paulakabe@gmail.com

³*Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Gafanha da Encarnação* – Gafanha da Encarnação – raquel@aege.pt

⁴*Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Cadaval* – ruiquinteiros@gmail.com

Este projecto surge no âmbito da oficina de formação *Colaborar em Práticas de Ensino de Competências de escrita* e descreve uma intervenção didáctica realizada por um grupo de trabalho inserido no GTC2, no sentido de promover o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita dos alunos.

Foram princípios orientadores da nossa intervenção a necessidade de, em primeiro lugar, nós, enquanto professores e, também, escreventes, reflectirmos sobre o processo de escrita de diferentes géneros de texto, nomeadamente daqueles que solicitamos aos alunos, procurando: i) consciencializar-nos das diferentes etapas de produção textual, ii) verbalizar sobre as dificuldades que cada uma implica e iii) activar procedimentos susceptíveis de resolver os vários problemas de escrita que a produção de um género nos coloca. Assim, começámos por construir um texto semelhante ao que pretendíamos ensinar os alunos a escrever – uma carta de reclamação. Este procedimento foi determinante para a interiorização de um determinado processo que era necessário activar no ensino da escrita. Só deste modo nos sentimos capazes de consciencializar os alunos da necessidade de intervenção a montante da produção escrita e também durante a textualização, que implica revisão e reescrita para aperfeiçoamento. O que está em causa, em todo este processo, é o desenvolvimento da capacidade de reflectir sobre as dificuldades sentidas, partilhando-as com o professor e os pares.

Este projecto de acção foi aplicado em diferentes níveis de escolaridade: 5º ano – uma turma de percurso regular e outra de Percurso Curricular Alternativo; 7º ano – uma turma de

Percurso Curricular Alternativo e outra de um Curso de Educação e Formação na área de Serralharia Mecânica de equivalência ao 8.º ano.

Depois de definida a situação de comunicação e a temática, os alunos produziram a sua carta de reclamação, individualmente. A análise destes textos evidenciou dificuldades de várias ordens, nomeadamente no uso do vocabulário específico deste modo textual e na estruturação de frases que contemplem argumentos para atingir a finalidade pretendida.

Assim, num trabalho colaborativo entre a turma e o professor, procedeu-se a uma escrita de uma carta de reclamação-exemplo. Este trabalho deu o mote para a realização de actividades sobre o esquema estrutural do texto e sobre a elaboração de uma lista de expressões e/ou frases paradigmáticas do género textual em causa.

Posteriormente, houve outra produção escrita individual, cuja correcção foi feita pelos colegas, seguida da correcção por parte do professor. Tanto na correcção feita pelos alunos como na que foi feita pelo professor foram utilizadas grelhas de correcção elaboradas pelo professor para o efeito. A partir dos dados das reformulações propostas por professores e alunos, cada um reescreveu o seu texto final.

Pelos resultados obtidos, podemos concluir que os alunos adquiriram os conhecimentos básicos relativos à redacção de uma carta de reclamação, nomeadamente ao nível da estrutura e do vocabulário específico deste tipo de texto. Tendo em conta que este trabalho foi realizado com alunos que, normalmente, têm muitas dificuldades ao nível da língua escrita, consideramos os resultados obtidos bastante satisfatórios. Pensamos, também, que este projecto de ensino da escrita serviu para questionarmos as nossas práticas correntes no ensino da produção escrita e que o trabalho de equipa, apesar de difícil, pode ser produtivo.

Referências bibliográficas

- ANDRÉS, M. A. G. d. (2008). Nuevos géneros discursivos de Internet: propuestas para el aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 49, 89-99.
- BARBEIRO, L. & PEREIRA, L.A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação. Lisboa.
- BIKANDI, U. R., & TUSÓN, A. (2001). Explicar y argumentar [Versión electrónica]. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 29.
- CABRAL, M. L. (2001). A escrita na sala de aula: uma abordagem processual. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 253-271.
- CASTELLÓ, M. (2008). Aprender a escribir, escribir para aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 7-9.
- COHEN, E. (1994). *Designing groupwork – strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- DOLZ, J., & PASQUIER, A. (1996). Argumentar para convencer. *Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria* (P. Labaien, M. J. Sánchez & F. J. Sierra, Trans.). Navarra: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- ERARD, S. (2002). *La rubrique "Point de vue" 8e - 9e*. Corome: De Boeck.
- GUASCH, O. (2000). La expresión escrita. In U. R. Bikandi (Ed.), *La enseñanza de segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- JESPERSEN, J., & REICHLER-BÉGUÉLIN, M.-J. (1997). Argumentation et discours rapporté: présentation d'une séquence didactique. *Pratiques, Enseigner l'Argumentation*, 96, 101-124.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1999). *Learning together and alone – cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed). Neeham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- JORDAN, D. & LE MÉTAIS, J. (1997). Social skilling through cooperative learning. *Educational Research*, 39, 3-21.
- KAGAN, S. (1992). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Resources for Teachers.

- LEAL, T. & MORAIS, A. (2006) Como avaliar os textos produzidos pelos alunos quando pedimos que escrevam um texto de opinião? *Argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Coleção Ensino da Língua Portuguesa.
- MASSERON, C. (1997). Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, objets et propositions (II). *Pratiques, Enseigner l'Argumentation*, 96, 35-61.
- PEREIRA, L. A. (2001). Os excluídos da Escrita Escolar. Outras razões para o João(zinho) (não) saber escrever. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 99-115.
- PEREIRA, L. A. (2002). *Das palavras aos actos. Ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PEREIRA, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, L. A., & BARBEIRO, L. F. (No prelo). A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. In A. Spinillo (Ed.), *A revisão textual por crianças*. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco.
- PEREIRA, L. A., ALEIXO, C., CARDOSO, I., & GRAÇA, L. (2009). The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. M. Rogers & A. Stansell (Eds.), *Traditions of writing research*. Oxford, UK: Routledge.
- RIBAS, M. (2001). De la explicación a la argumentación [Versión electrónica]. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 29.
- RIJLAARSDAM, G., BERGH, H. v. d. & COUZIEN, M. (1996). *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- RIJLAARSDAM, G., BERGH, H. v. d. & COUZIEN, M. (Eds.). (2004). *Effective learning and teaching of writing. A handbook of writing in education*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- SHARAN, S. & SHACHAR, H (1988). *Language and learning in the cooperative classroom*. New York: Springer_Verlag.
- SIDAWAY, R. (2006) The genre-based approach to teaching writing. In *English! The British Council Magazine for Teachers of English in Portugal*. British Council, 24-25.

- SILVER, R., & LEE, S. (2007). What does it take to make a change? Teacher feedback and student revisions. *English Teaching: Practice and Critique*, 6(1), 25-49.
- SLAVIN, R. (1995). *Cooperative learning – theory, research and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- SPELKOVA, I. & HURST, N. (2008) Teachers' attitudes to skills and the writing process in Latvia and Portugal. *APPI Journal Spring Issue 2008*, 5-9.
- VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para além dos testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho
- VILAS-BOAS, A. (2003). *Oficinas de escrita - modos de usar*. Porto: Edições Asa.
- WHITE, R. & ARNDT, V. (1992). *Process writing*. Essex: Longman.

Colaborar em práticas de ensino de competências de escrita: que possibilidades de desenvolvimento profissional?

Luísa ÁLVARES PEREIRA (lpereira@ua.pt) • Ana Paula AREIAS (anareias@hotmail.com) • Rosa BALSEIRO (rosambalseiro@gmail.com) • Paula BASTOS (paula.susanna@gmail.com) • Inês CARDOSO (inescardoso@ua.pt) • Maria José CAVALEIRO (zecavaleiro@net.sapo.pt) • Aurora CERQUEIRA (auroracerqueira@netcabo.pt) • Teresa CORREIA (teres.correia@gmail.com) • Ana Isabel COSTA (a.isabel.costa@gmail.com) • Carla DONÁRIO (carladonario@gmail.com) • Maria de Fátima DURÃO (fatima.gomes2@gmail.com) • Lurdes GONÇALVES (mgoncalves@ua.pt) • Luciana GRAÇA (lucianagraca@ua.pt) • Maria José LOUREIRO (zeloureiro@ua.pt) • Isabel LOURENÇO (isabelmel@sapo.pt) • Maria Raquel MAGALHÃES (mariaraquelmagalhaes@gmail.com) • Betina MARTINS (betina.n.martins@gmail.com) • Andreia MONTEIRO (aapmonteiro@hotmail.com) • Ana Luísa OLIVEIRA (analuisa@ua.pt) • Ana Maria PAIVA BRITO (abritof2@gmail.com) • Maria Teresa PÀSCOA (mtrpascoa@gmail.com) • Maria Teresa PEREIRA (m.teresa@netvisao.pt) • Paula PINHEIRO (paulakabe@gmail.com) • Eva PIRES (evapires@gmail.com) • Rui QUINTEIRO (ruiquinteiros@gmail.com) • Anabela SANTIAGO (mikinhasa@gmail.com) • Ana Cristina SANTOS (acssantos@id.pt) • Adriana SIMÕES (acrsimões@hotmail.com) • Maria Lúcia SOARES (luciasoares38@gmail.com) • Maria Raquel TAVARES (raquel@aege.pt) • Carlota THOMAZ (ctomaz@ua.pt) • Isabel VITORINO (belucha_67@hotmail.com)