UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA

CRENÇAS DE PROFESSORES DO 1º CICLO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA ESCRITA

Marta Policarpo Vieira Andersen

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

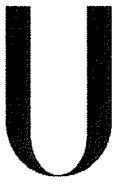
Secção de Psicologia da Educação e da Orientação

2015

TTL-D
AUD+CRE

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



Faculdade de Psicologia
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

CRENÇAS DE PROFESSORES DO 1º CICLO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA ESCRITA

Marta Policarpo Vieira Andersen

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Dulce Gonçalves

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia da Educação e da Orientação

2015

2047664

Dedico este trabalho aos meus pais,

ao Miguel

e aos meus filhos Bernardo, Maria e Zé

Agradecimentos

Na conclusão desta etapa, que foi árdua e longa, é altura de fazer agradecimentos:

Começo por agradecer à minha orientadora, a Professora Dulce Gonçalves, pela orientação competente e incentivo.

Agradeço do fundo do coração à minha mãe Isabel, que foi mais do que mãe ao longo deste tempo. Foi uma guerreira incansável, sempre ao meu lado. Obrigada por tudo mãe. Sem ti não teria conseguido.

Agradeço ao Miguel por me ter ajudado a acreditar quando desanimei, por me ter feito rir quando esse era o melhor remédio, e por ter sido pai a dobrar nos dias em que estive mais ausente.

Agradeço à minha avó Rosário, que tantas comidinhas preparou para aligeirar o peso das tarefas domésticas e nos aquecer o espírito.

Agradeço também a todas as professoras que participaram neste estudo e aceitaram dar o seu tempo para partilhar comigo as suas perspetivas.

Por fim, agradeço a todos os que, de alguma forma, me apoiaram e ajudaram a concretizar este trabalho: Maria, tia Isabel, Vanessa, tia Manuela, Mónica, Ana Margarida, entre tantos outros que estiveram sempre do meu lado.

Resumo

A investigação científica sobre a escrita tem produzido importantes conhecimentos acerca do como se aprende a escrever e do que é necessário para se ser competente na escrita. Apesar disso, parecem persistir junto dos professores do 1º ciclo algumas ideias bastante tradicionais acerca da escrita, além de um conjunto de práticas que não refletem os avanços produzidos no campo científico.

As crenças dos professores poderão desempenhar um papel importante na resistência em aderir a novos conceitos e metodologias no ensino da escrita.

O objetivo deste estudo é explorar as crenças de professores portugueses em relação à escrita, ao processo de aprendizagem da mesma, e ao papel que desempenham no desenvolvimento de competências de escrita junto dos alunos.

Participaram seis professores do 1º ciclo. O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada.

Verificamos coexistirem nos professores um conjunto de crenças mais tradicionais com crenças mais processuais e socioconstrutivistas. Os dados qualitativos sobre os seis professores permitem compreender um conjunto de crenças relevantes para o estudo das crenças educacionais sobre a escrita.

Palavras-chave: Crenças educacionais; ensino da escrita; professores do 1º ciclo; escrita processual; socioconstrutivismo

Abstract

Research about writing has produced a significant understanding about learning to write and what it takes to become a competent writer. In spite of this, there seem to persist quite traditional views about writing among elementary teachers, alongside educational practices that reach far beyond the recommendations of research.

Teacher beliefs are likely to play an important role in preventing teachers from adhering to new concepts and methodologies on writing instruction.

The primary goal of this study is to explore the educational beliefs of a group of Portuguese teachers concerning the process of learning to write and the teacher roles in the development of writing ability.

Six elementary teachers participated in the study. The research instrument was semistructured interviews.

Results show that among teachers coexist traditional, process and socioconstructivist beliefs about writing and writing instruction. Qualitative data about the six participants produced understanding about a set of beliefs relevant to the study of educational beliefs about writing.

Keywords: Educational beliefs; writing instruction; elementary teachers; process writing; socioconstructivism

ÍNDICE

Agradecimentos i
Resumo/Abstract ii
Índice iii
Índice de figuras e tabelas iv
Apresentação do Estudo 1
Capítulo I – Revisão Bibliográfica 3
A complexidade da escrita 3
Evolução dos modelos de instrução escrita 5
Crenças educacionais dos professores e instrução da escrita 7
Capítulo II – Metodologia 12
Objetivos 12
Abordagem metodológica 12
Instrumentos de investigação e procedimentos de recolha de dados 13
Guião da entrevista 13
Constituição e caracterização da amostra 14
Procedimentos de análise de conteúdo 15
Capítulo III – Análise dos Resultados 18
Função da escrita 18
Escrevente competente 20
Progressão para a escrita competente 22
Objetivos a atingir com a instrução da escrita 25
Atividades promotoras de competências de escrita 27
Relação professor – aluno 32
Dificuldades na escrita 35
Necessidades de formação 38
Capítulo IV – Discussão de Resultados 41
Bibliografia 49
Anexos

Listagem de Tabelas e Figuras

Figura 1. Modelo de Hayes e Flower
Tabela 1. Tema A. Função da escrita
Tabela 2. Tema A. Unidades de sentido
Tabela 3. Tema B. Competências do escrevente competente
Tabela 4. Tema B. Unidades de sentido
Tabela 5. Tema C. Progressão para a competência na escrita
Tabela 6. Tema C. Unidades de sentido
Tabela 7. Tema D. Objetivos que a instrução da escrita deve atingir
Tabela 8. Tema D. Unidades de sentido
Tabela 9. Tema F. Atividades promotoras de competências de escrita
Tabela 10. Tema F. Unidades de sentido
Tabela 11. Tema G. Relação professor – alunos
Tabela 12. Tema G. Unidades de sentido
Tabela 13. Tema H. Dificuldades na escrita
Tabela 14. Tema H. Unidades de sentido
Tabela 15. Tema I. Necessidades de formação
Tabela 16. Tema I. Unidades de sentido

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Dada a posição central da escrita na educação, esta tem sido uma temática recorrente da investigação no campo da psicologia educacional. A escrita tem sido estudada segundo diferentes enquadramentos teóricos e através de diferentes metodologias, o que levou a que as conceções científicas sobre a escrita fossem evoluindo e ganhando complexidade ao longo do tempo. Evidentemente, esta evolução teve consequências nos paradigmas educativos, nomeadamente nas teorias relacionadas com o processo de aprendizagem da escrita, dando origem a mudanças estruturais nos currículos, na formação profissional e nas expectativas acerca do papel dos professores.

Apesar disso, diversos estudos têm evidenciado discrepâncias recorrentes entre o que a investigação preconiza e aquilo que acontece na prática das salas de aula (Applebee, 1986, in McCarthey, 1992; Pajares, 1992; Keys, 2005; Graham, 2006). Muitas iniciativas de desenvolvimento profissional cujos objetivos se prendem com a mudança de estratégias e práticas pedagógicas não se revelam suficientemente eficazes, permanecendo comportamentos de resistência à mudança por parte dos professores.

Um dos fatores que poderão explicar que, apesar de todos os esforços, persistam ao longo do tempo dificuldades na operacionalização de mudanças nas práticas pedagógicas diz respeito às crenças dos professores. A investigação sugere consistentemente que muitas iniciativas de desenvolvimento profissional fornecem aos professores novas abordagens, mas falham na prática pois não se opera nos professores uma verdadeira mudança conceptual, isto é, não conseguem que os professores *acreditem* na necessidade de *fazer diferente* (Pajares, 1992).

É intrinsecamente do campo da psicologia da educação o estudo e compreensão dos fatores cognitivos, afetivos, motivacionais, inter e intrapessoais envolvidos nos processos de aprendizagem e de ensino. É também objeto e objetivo da psicologia da educação compreender as evoluções nestes processos e contribuir para as mesmas, através da produção de teorias atualizadas, e da implementação de estratégias de mudança. Ora, se a eficácia dos esforços de mudança depende significativamente da mudança ao nível conceptual, é do interesse da psicologia da educação conhecer as crenças que guiam os intervenientes neste processo. Para este estudo, optámos por estudar as crenças dos professores, visto desempenharem uma função essencial no campo da educação e serem os destinatários por excelência de ações de formação e desenvolvimento profissional. Em particular, interessou-nos o estudo das suas crenças acerca da escrita e do papel que desempenham no processo de ensino e aprendizagem da mesma.

Que crenças têm os professores acerca do processo de escrita? Como concebem o processo de ensino-aprendizagem da mesma? Como entendem o seu papel neste processo? Estas foram algumas das questões que guiaram a nossa curiosidade na presente investigação.

Com o presente estudo pretendemos compreender de que modo os professores concebem a escrita e o processo de aprendizagem da mesma, e como vêm o seu papel no desenvolvimento de competências de escrita.

Para compreender as crenças dos professores em torno do tema da escrita optámos por recorrer ao método da entrevista individual semidiretiva, dado ser uma técnica que permite aceder, de forma aprofundada, a opiniões, representações, atitudes, ideais e valores (Amado, 2013).

Este estudo encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à revisão bibliográfica. Iniciamos com uma breve caracterização da complexidade do fenómeno da escrita, passamos pela evolução dos modelos de ensino e resumimos descobertas importantes acerca das crenças dos professores.

O segundo capítulo é dedicado aos aspetos metodológicos da investigação. Neste capítulo explicitamos os objetivos do estudo, justificamos as opções metodológicas e os instrumentos de recolha de dados escolhidos, caracterizamos o grupo de participantes e descrevemos os procedimentos de análise de conteúdo.

No terceiro capítulo encontra-se a análise dos resultados. Nele expomos de forma estruturada o nosso sistema de categorização dos dados e apresentamos uma análise detalhada do mesmo.

Finalmente, no quarto capítulo desenvolvemos a discussão e interpretação crítica dos dados recolhidos, procurando responder às questões iniciais da presente investigação. Descrevemos ainda algumas limitações da nossa investigação, e propomos possíveis linhas de investigação futuras.

Esperamos que este estudo contribua para um maior alcance das ações de formação e desenvolvimento profissional destinadas a professores, possibilitando a progressiva melhoria da qualidade do ensino da escrita.

I. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A complexidade da escrita

A escrita é uma ferramenta fundamental para a comunicação, a aprendizagem, a expressão artística, espiritual, a persuasão e a autoexpressão (Graham, 2006). No campo da aprendizagem a escrita possibilita o acesso a conteúdos, a reunião de informação e a partilha de ideias com um nível de detalhe e precisão que seria impossível através da linguagem oral. Ainda nos contextos educativos, a expressão escrita é por excelência o meio através do qual os alunos se expressam, demonstram os seus conhecimentos e são avaliados (Graham, 2006). A escrita afigura-se por isso como uma competência essencial, e uma atividade intrinsecamente social, que confere poder ao escrevente para compreender e relacionar-se com o mundo. Aqueles que não dominam as competências de escrita encontram-se em risco de ficarem alienados da sociedade e de perderem oportunidades ao longo do percurso académico e profissional. Apesar da sua importância primordial na aprendizagem, a escrita apenas se tornou objeto de estudo pela psicologia da educação há poucas décadas.

Em 1965, Rohman (in Zimmerman & Risemberg, 1997) propôs o primeiro modelo conceptual, que distinguia três etapas sucessivas na tarefa de escrita: 1) pré-escrita, que envolvia o planeamento; 2) escrita, que envolvia escrever um rascunho; e 3) revisão, que implicava rever e reescrever. Este modelo foi pioneiro na investigação científica sobre a escrita, tendo, no entanto, limitações significativas. Embora já concebesse a escrita enquanto um processo que envolve diversas operações mentais, ignorava o carater interativo das mesmas, vendo-as como operações estanques entre si. Por este motivo ficou conhecido como um modelo de etapas (Almeida & Veiga Simão, 2007).

Hayes e Flower (1981) conseguiram caracterizar com pormenor algumas das operações mentais envolvidas na escrita, assim como a forma como estas interagem de forma recursiva entre si ao longo da tarefa, elaborando um dos modelos mais influentes do processo de escrita.

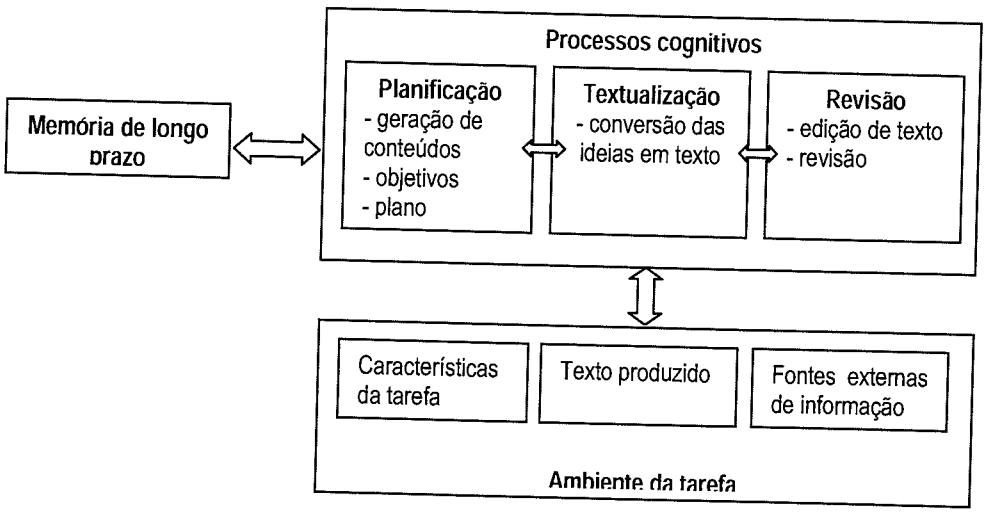


Figura 1. O modelo de Hayes e Flower

Segundo os autores, a escrita envolve três componentes principais: o ambiente da tarefa, a memória de longo prazo do escrevente e o processo da escrita. O ambiente da tarefa envolve fatores que influenciam a tarefa e que são externos ao escrevente, tais como: as características da tarefa (o tópico, a audiência, etc.), o próprio texto que vai evoluindo, e as fontes externas de informação utilizadas durante a escrita. A memória de longo prazo do escrevente envolve os seus conhecimentos acerca do tópico em questão, da audiência e da forma de completar diversos tipos de tarefas de escrita. O processo de escrita envolve, por sua vez, três processos cognitivos básicos – a planificação, a textualização e a revisão – que interagem entre si e influenciam-se mutuamente, até o escrevente chegar ao produto final. A planificação envolve três subcomponentes: a geração de conteúdos a incluir no texto; o estabelecimento de objetivos para o texto; e a organização das ideias num plano. A textualização consiste no processo de converter as ideias em texto, e a revisão envolve duas subcomponentes: a edição e a revisão do texto enquanto este é escrito. O modelo de Hayes e Flower demonstrou que a escrita competente implica o uso estratégico e recursivo de um conjunto de operações mentais até chegar ao produto final. Impôs-se como um modelo basilar na investigação por ter revelado, pela primeira vez, a enorme complexidade que caracteriza os processos cognitivos envolvidos na escrita (Graham, 2006).

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007) a componente da planificação é necessária para se estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar conhecimentos sobre o tema e sobre o género de texto, para organizar a informação em termos da estrutura do texto e para programar a forma como se vai realizar a tarefa de escrita em si. Os autores consideram que a competência de planificação é um aspeto fulcral e diferenciador em termos do domínio da escrita pelos alunos ao longo do percurso escolar.

A textualização diz respeito à redação de texto propriamente dita que implica, por sua vez, que o escrevente explicite os conteúdos que quer abordar, formule em termos linguísticos a expressão dos mesmos, e que crie um todo articulado e coerente entre as diversas proposições que constituem o texto. Existe uma infinidade de possibilidades e de soluções na textualização, pelo que, de acordo com os autores a instrução da escrita deverá desenvolver a capacidade de ativar possibilidades e de tomar decisões (Barbeiro & Pereira, 2007).

Finalmente, a revisão inclui a leitura, avaliação e eventual reformulação do texto. Esta componente pode ser ativada ao longo de todo o processo e em articulação com a textualização, além de também dever existir uma revisão final. Segundo Barbeiro e Pereira (2007) a revisão a um nível mais superficial incide apenas nos aspetos formais, enquanto uma revisão mais profunda leva a uma intervenção nos próprios conteúdos e estruturação do texto. Esta implica que o escrevente consiga avaliar, refletir e tomar decisões acerca do texto produzido.

Ao longo de décadas a investigação tem estudado a forma como diversas variáveis intervém de no processo de escrita, dando origem a explicações cada vez mais sofisticadas do mesmo, incluindo a auto-regulação, a motivação, o contexto de aprendizagem, entre muitos outros (Graham & Harris, 2000, Hidi & Boscolo, 2006; Pajares & Valiante, 2006; Parr & Limbrick, 2010)

McLeod (1987, in Pajares & Valiante, 2006) considera que a escrita é uma atividade que tem tanto de cognitivo como de emocional, e que todas as fases do processo cognitivo de escrita são grandemente influenciadas por fatores emocionais. Zimmerman e Risemberg (1997) salientam que o ato de escrever implica o uso estratégico, pelo escrevente, de um conjunto de processos auto-regulatórios.

A investigação do processo de escrita foi ainda enriquecida com os contributos das abordagens de base socioconstrutivista (Englert, 1992). De acordo com esta perspetiva, a escrita é um fenómeno intrinsecamente social, como tal a iniciação na comunidade escrevente deve ser introduzida de forma essencialmente semelhante à de um artesão que ensina o seu ofício ao aprendiz. Isto significa que o professor deve modelar o processo e explicá-lo, assim como proporcionar aos alunos experiências que lhes permitam desenvolver as competências de escrita através de atividades funcionais e autênticas (Vigotsky, 1978, in Englert, 1992).

Evolução dos modelos de instrução da escrita

A evolução das conceções científicas do processo de escrita encontra-se intimamente ligada à história dos modelos de ensino da linguagem escrita. A maioria dos países tem vindo a assumir como objetivo fundamental a melhoria da qualidade da instrução da escrita (Gaitas & Martins, 2009).

Até aos finais da década de 1970 os estudos acerca do processo de escrita eram parcos e pouco disseminados. O ensino da escrita nas escolas era dominado por um modelo comummente designado por "instrução tradicional", que consistia maioritariamente na leitura e na transmissão de regras de escrita segundo autores considerados bons exemplos (Niza I. , 1995), na realização de exercícios de sintaxe, ortografia e gramática (Niza I. , 1995; Lipson, Mosenthal, Daniels, & Woodside-Jiron, 2000), destinada à obtenção de um *produto* final (Mayer, 2008), que era avaliado e corrigido em relação aos mesmos aspetos formais. Habitualmente as tarefas de escrita em sala de aula resumiam-se a escrever sobre tópicos propostos pelo professor, e a avaliação consistia sobretudo na classificação do texto produzido e na correção dos aspetos convencionais da escrita, isto é, correções na estrutura frásica, gramática, ortografia e caligrafia (Niza I. , 1995). Segundo Zoellner (1969, in Niza, 1995), agia-se como se os alunos já dominassem a língua. Considerava-se que os alunos que escreviam bem o faziam porque tinham um dom inato para a escrita (Niza I. , 1995).

A investigação que ia sendo realizada no campo da psicologia educacional contribuiu para que os modelos de instrução tradicionais acabassem por ser objeto de duras críticas, pelo facto de focarem quase exclusivamente os aspetos mais convencionais da escrita e negligenciarem todo o processo cognitivo pelo qual o escrevente passa até chegar ao produto final (Lipson, Mosenthal, Daniels, & Woodside-Jiron, 2000; Almeida & Veiga Simão, 2007). A acrescer a isto, as estratégias tradicionais para melhorar a escrita dos alunos consistiam sobretudo em ensinar regras relativamente rígidas acerca de como um texto deveria estar estruturado, exercícios de gramática, estudo dos temas da composição e leitura de obras de literatura (Smith, 2015). Finalmente, de acordo com Pereira (2001), o ensino da escrita que se limita à didática cumulativa de ortografia, vocabulário e gramática, e ao rito de pedir aos alunos para escrever atuando sobre o produto final

apenas serve aos alunos que tiveram condições prévias favoráveis à emergência de competência na escrita, o que significa que é uma forma de perpetuar as desigualdades junto daqueles que não viveram experiências promotoras e naturalizantes da escrita.

O modelo de etapas de Rohman (1965, in Zimmerman & Risemberg, 1997), havia demonstrado que a tarefa de escrita implicava três fases distintas – a planificação, a textualização e a revisão – o que conduziu ao aparecimento dos primeiros modelos de instrução processuais, que se afiguravam como uma alternativa valiosa aos modelos tradicionais. A metodologia do ensino processual da escrita começou a ser implementada na formação inicial de professores e nas reformas curriculares a partir da década de 1980, e envolveu esforços contínuos por parte das entidades reguladoras do ensino e de formação de professores para que a instrução da escrita incluísse, conforme preconizava a investigação, o ensino explícito das três etapas fundamentais.

O modelo de Hayes e Flower (1981) demonstrou, por um lado, que as diferentes etapas da tarefa de escrita, são em si mesmas muito complexas, e por outro lado, que estas não se desenrolam de forma linear, mas antes recursiva. Estas importantes descobertas conduziram à criação de modelos de instrução de complexidade crescente, que procuram agregar os múltiplos componentes da tarefa de escrita, respeitando os naturais avanços e recuos que caracterizam esta atividade. Os modelos de instrução processuais retiraram a enfase da correção de erros, e procuram que os alunos passem pelo mesmo processo de desenvolvimento de escrita que passam os escreventes experientes, incluindo tarefas de pré-escrita, planeamento, escrita de rascunhos, troca de impressões com os pares e com o professor, revisão, edição e publicação do trabalho (Smith, 2015).

O construtivismo social representa uma influência incontornável nos modelos contemporâneos de instrução. Esta abordagem considera que o desenvolvimento da escrita ocorre através da interação social e verbal entre os membros mais e menos experientes de uma cultura à volta de tarefas autênticas. Preconiza um ensino centrado na escolha dos alunos, caracterizado por tempos de escrita livres e onde a aprendizagem das convenções da escrita emergem da própria escrita dos alunos (Gaitas & Martins, 2009). Este tipo de contextos encoraja os alunos a envolverem-se em tarefas de pré-escrita, rascunho e revisão, que serve para um propósito que é significativo em termos pessoais, e incentiva a troca de comentários entre pares ou a receção de comentários por parte de outras audiências (Anderson, Raphael, Englert, & Stevens, 1992). O trabalho a pares e em pequenos grupos é particularmente valorizado, reforçando a importância da aprendizagem da linguagem escrita inserida num contexto social e cultural.

O ensino da escrita baseado em modelos construtivistas tem demonstrado ser eficaz quer no desenvolvimento de competências de escrita, quer na motivação dos alunos para a escrita. De acordo com esta perspetiva, a instrução para a escrita deve incluir modelagem cognitiva, atenção explícita aos processos mentais durante a tarefa de escrita e diálogo entre escreventes inexperientes com escreventes experientes acerca do processo de escrita e dos produtos em desenvolvimento (Smith, 2015). Este processo deve ainda alicerçar-se em atividades significativas para o aluno, com propósitos autênticos, e não com o objetivo exclusivo de ser avaliado pelo professor (Anderson, Raphael, Englert, & Stevens, 1992).

Crenças educacionais dos professores e instrução da escrita

McCarthey (1992) reconhece que, embora na investigação abundem teorias e estudos relacionados com o ensino processual, continuam a existir importantes lacunas entre o que é proposto pela investigação e a realidade das salas de aula.

No início da década de 1990, Anderson, Raphael, Englert e Stevens (1992) reportavam que a instrução para a escrita frequentemente se limitava ao ensino dos aspetos mecânicos, sem instrução explícita sobre como pensar através dos aspetos metacognitivos da escrita. Eram também dadas poucas oportunidades aos alunos de escrever para propósitos significativos e para audiências reais. Para muitos alunos, mesmo quando lhes eram dadas oportunidades de escrever, os temas eram maioritariamente atribuídos pelo professor, para serem lidos apenas pelo professor, com o propósito exclusivo de serem avaliados. Cerca de vinte anos depois Niza, Segura e Mota (2011) referem:

"O ensino da produção escrita precisa de deixar de ser confundido, pelos professores, com o ensino da gramática, com a atividade de ditado, com a atividade de preenchimento de espaços em branco, com o ensino da leitura e da análise literária ou com o exercício compositivo, mais ou menos formal, que incide sobre as frases e suas ligações."

As metas para a aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012) definem, como objetivos a atingir pelos alunos no final do 1º ciclo, o desenvolvimento das competências de planificação, redação e revisão de diversos tipos de textos. É atribuída uma ênfase clara aos processos mentais que estão envolvidos na composição escrita, o que implica uma mudança paradigmática em relação ao ensino tradicional da escrita, que se focava sobretudo nos aspetos mais convencionais da mesma (como a ortografia, a caligrafia e a gramática).

No entanto, Pereira (2001) considera que o ensino atual da escrita continua bastante marcado por um paradigma redaccional, em que (a) a competência na escrita é vista como nascendo de um certo dom ou como sendo adquirida por vias travessas (da leitura, da oralidade...); (b) as atividades de escrita consistem maioritariamente em exercícios descontextualizados de grafismos, dando-se grandes saltos nas atividades de aprendizagem da escrita – da letra para a palavra e para a frase, e da frase para o texto, intervindo-se maioritariamente ao nível morfossintático e da frase e significativamente menos ao nível do interfrásico e do texto; (c) não valorização da possibilidade de o aluno poder, desde o início, escrever textos com sentido e refletir acerca da própria escrita, revendo-a e comparando-a com outras; (d) atenção quase exclusiva aos textos narrativos e pouca desconstrução e construção de textos explicativos, descritivos e expositivos; (e) não valorização da possibilidade de existir não *uma escrita* mas *muitas escritas*, sendo o ensino da mesma veiculado como se de uma receita fixa se tratasse.

Parece, pois, que a implementação de modelos processuais e socioconstrutivistas tais como os propostos pela investigação têm permanecido desafios difíceis de concretizar ao longo do tempo. Bowie (1996) refere que, apesar da base teórica sólida que existe atualmente para integração da escrita através do currículo, os esforços de implementação destas mudanças encontram sempre grande resistência por parte

dos professores. Por este motivo, é importante e necessário continuar a compreender os fatores que influenciam as práticas da instrução da escrita.

Keys (2005) denota que muitos professores revelam uma inconsistência entre as suas intenções verbais e as suas práticas efetivas. Isto é, muitos professores, apesar de verbalmente concordarem com as mudanças curriculares, não as aplicam na sua prática pedagógica, o que leva a que as mudanças e reformas nunca cheguem a ser implementadas na totalidade.

Uma possível explicação para esta aparente incoerência reside na investigação sobre as crenças educacionais dos professores. Gonçalves (2002) afirma que as crenças e conceções pessoais dos professores, sejam estas originadas em contexto de formação ou de forma indutiva pela sua experiência, influenciam frequentemente a forma como estes agem em contexto letivo.

Porter e Freeman (1986, in Pajares, 1992) descobriram que as práticas pedagógicas dos professores são influenciadas pelas suas crenças acerca dos alunos, do processo de aprendizagem, do papel da escola na sociedade, do currículo e da pedagogia. Incluem ainda as crenças dos professores acerca de si próprios, da sua responsabilidade em atingir os objetivos propostos, e acerca da capacidade dos alunos.

Sigel (1985, in Pajares, 1992) define crenças como construções mentais da experiência, frequentemente condensadas e integradas em esquemas ou conceções, que são tomadas como verdades e que guiam o comportamento. Já Rokeach (1968, in Pajares,1992) considera que todas as crenças têm uma componente cognitiva, equivalente ao conhecimento, uma componente afetiva, que gera emoções e uma componente comportamental, que é ativada quando é necessário agir. Nespor (1987, in Pajares, 1992) acrescenta que os sistemas de crenças, ao contrário dos sistemas de conhecimento, não necessitam de consenso geral em termos da sua validade. Nem mesmo ao nível intraindividual: as crenças individuais não necessitam de consistência interna dentro do sistema de crenças. Esta característica confere aos sistemas de crenças uma natureza mais inflexível do que os sistemas de conhecimento. Enquanto os sistemas de conhecimento estão abertos à avaliação crítica, possibilitando que novas descobertas e nova informação provoquem alterações nos mesmos, os sistemas de crenças são difíceis de modificar, mesmo quando a realidade e a lógica dão provas de que estão errados.

Keys (2005) revela dois tipos de crenças nos professores: as crenças enraizadas e as crenças expressas. As crenças enraizadas fazem parte intrínseca do individuo. Estão na base do seu comportamento e do seu pensamento, podendo ser também ser expressas verbalmente. São enraizadas porque ao longo do tempo vão sendo reforçadas pela própria experiência do professor. Por este motivo será espectável que o professor refira a sua experiência pessoal quando fala sobre as mesmas, e as pretende validar. As crenças expressas são um conjunto de crenças que o professor idealmente gostaria de adotar mas que não estão enraizadas. Estas crenças existem apenas a nível verbal, mas raramente ou nunca são operacionalizadas através da prática dos professores, nem fazem parte da sua rotina habitual.

Clark (1988, in Pajares, 1992) considera que as crenças educacionais dos professores são geralmente um conjunto eclético de proposições de causa-efeito gerados a partir de diversas fontes, desde

regras gerais, generalizações feitas a partir de experiências pessoais, crenças pessoais, valores e preconceitos.

No que diz respeito às crenças acerca da escrita, Anderson, Raphael, Englert e Stevens (1992) revelam que existem dois conteúdos particularmente relevantes para as diferenças de comportamento entre os professores: (1) crenças acerca da natureza da escrita e (2) crenças acerca do que os alunos trazem para a tarefa de escrita e do que necessitam da parte do professor. As crenças dos professores nas duas áreas deixam-nos predispostos a percecionar diferentes potenciais nos acontecimentos da turma. As crenças dos professores acerca da natureza da escrita influenciam aquilo em que reparam e comentam como sendo um aspeto importante da escrita dos alunos. Os professores que consideram os aspetos mecânicos ou outros elementos da forma como o objetivo mais importante no ensino da escrita têm maiores probabilidades de aproveitar um trabalho escrito de um aluno como uma oportunidade para comentar acerca da forma, em vez de uma ocasião para reforçar ideias como a de que um texto é escrito para uma determinada audiência ou que a escrita envolve um conjunto de operações cognitivas por parte do escrevente. Os professores que veem a natureza da escrita como uma forma de comunicar significados através de texto, têm mais probabilidade de olhar para a escrita dos alunos como ocasiões para conversar sobre como uma audiência poderá interpretar um texto, e como o escrevente pode ter em conta essa audiência (Anderson, Raphael, Englert, & Stevens, 1992).

As crenças acerca do que os alunos trazem para a aprendizagem e do que necessitam por parte do professor influenciam as práticas de instrução. Os professores que acreditam que os alunos necessitam de informação sobre como escrever bem tendem a reparar mais nas ocasiões em que podem intervir, dizendo aos alunos o que devem fazer ou corrigir, e a reparar menos em ocasiões nas quais possam envolver o aluno num diálogo de apoio para refletir acerca da escrita e construir soluções, individualmente ou em conjunto com o professor. Outros professores acreditam que os alunos necessitam de ser exercitados através de tarefas. Consideram-se como os condutores através dos quais a informação (originada externamente) passa para os alunos e não como mediadores do conhecimento dos alunos através da sua própria forma de conhecer e falar acerca de escrita. Isto leva a que não estejam tão predispostos para refletir acerca da sua própria escrita nem a modelar os seus processos cognitivos. Por fim, um conjunto de professores considera que o seu papel é o de ensinar estratégias de resolução de problemas e fazer notar a sua utilidade, cabendo aos alunos a decisão de as utilizar ou não. Estas crenças tornam-nos mais atentos à forma como os alunos utilizam as estratégias, predispondo-os para utilizar estratégias de *scaffolding* (apoio à construção progressiva) das competências de escrita.

Pytash (2008) encontrou dois tipos crenças relacionadas com o papel dos professores no desenvolvimento de competências de escrita dos alunos: crença do professor enquanto avaliador e crença do professor enquanto treinador. Os professores do primeiro grupo consideram que as suas funções principais são dar feedback corretivo e instruções objetivas acerca de como melhorar o texto. Os professores do segundo grupo acreditam que o seu papel é sobretudo o de providenciar aos alunos oportunidades para escrever e explorar o processo de escrita, encorajar os alunos e modelar diversos elementos do processo de

escrita. No global, as crenças dos dois grupos apontam para conceções diferentes do processo de escrita: no primeiro grupo a escrita é vista como um processo estruturado, no qual é fundamental a avaliação do professor para que os alunos desenvolvam competências de escrita; no segundo grupo a escrita é concebida como um processo recursivo, que requer modelagem e orientação por parte de um escrevente mais experiente.

De forma semelhante, Gaitas e Martins (2009) desvendam dois grupos de professores: aqueles cujas crenças correspondem a uma visão mais tradicional do ensino tendem a implementar atividades mais tradicionais, tais como fichas, composições com tema, cópias e ditados; pelo contrário, os professores com crenças mais próximas da perspetiva socioconstrutivista afirmam implementar mais atividades do tipo social, tais como textos livres, relatos do quotidiano, escrita de diferentes tipos de texto, atividades de facilitação processual e escrita a pares ou em pequenos grupos.

A investigação tem demonstrado que as crenças dos professores têm uma forte influência na implementação de mudanças curriculares, pelo que não é suficiente que os professores recebam formação académica para que estes processos sejam implementados com sucesso (Anderson, Raphael, Englert, & Stevens, 1992). A falha em reconhecer o papel do professor e das suas crenças nas iniciativas de mudança curricular impede a implementação eficaz das mesmas. (Keys, 2005). Por exemplo, Anderson, Raphael, Englert, & Stevens (1992) descobriram que apenas os professores cujas crenças de base eram congruentes com os princípios de um programa de instrução da escrita o implementavam globalmente, enquanto os outros não o faziam. Mesmo após a frequência de um programa de desenvolvimento profissional as práticas dos professores alteraram-se pouco em relação ao passado, descobrindo-se que implementação do programa foi determinada pelas crenças que cada um levava inicialmente. Embora as sessões de formação os deixassem com novas ideias, essa experiência isolada não se revelou suficiente para os levar a rever as suas crenças acerca da natureza da escrita e da aprendizagem da mesma. Como resultado, as suas práticas não se alteraram de forma significativa e duradoura. Os autores atribuem este resultado ao facto de as crenças serem tão fortes e implícitas: que no passo rápido da vida diária da turma, quando os professores não podem parar para ponderar se as suas ações são perfeitamente consistentes, as crenças mais enraizadas servem como um piloto automático para responder aos acontecimentos e à escrita dos alunos.

Pajares afirma que para alterar um sistema de crenças não basta a razão e o conhecimento, é necessário que se dê uma conversão do tipo *gestaltico*, ou seja, que os indivíduos comecem por sentir algum tipo de inquietude e insatisfação, que ganhem maior consciência das suas necessidades, e se mobilizem para a mudança. Apenas quando acontece uma mudança profunda a nível das crenças se conseguem mudanças efetivas e uma verdadeira adesão às propostas pedagógicas veiculadas na formação de professores.

Anderson, Raphael, Englert, & Stevens (1992) sugerem que para mudar as práticas há que mudar as crenças fundamentais dos professores acerca dos objetivos da instrução, das tarefas e do papel dos professores, dos alunos e do ambiente social. É fundamental entender a estrutura das crenças dos

professores para que se possam introduzir mudanças duradouras na sua preparação profissional e as suas práticas pedagógicas (Pajares, 1992).

II. METODOLOGIA

Objetivos

O estudo da escrita, dos processos (cognitivos, sociais, motivacionais, autorregulatórios,...) que esta envolve, bem como das práticas pedagógicas dos professores em torno da mesma é atualmente um campo fértil e amplamente abordado na investigação científica. O contributo de múltiplos investigadores de diferentes áreas da psicologia e da educação conduziram a importantes transformações na forma como se perspetiva a aquisição de competência na escrita e na forma como a sua instrução deve ser implementada. Evidentemente, isto coloca desafios ao professor, a quem é solicitado que adira a novos programas, adote novas atitudes e implemente novas estratégias nas suas aulas.

A revisão bibliográfica tornou evidente, no entanto, uma resistência significativa por parte dos professores à mudança de práticas na instrução da escrita, continuando a ser demasiado comum o recurso a práticas mais tradicionais. Diversos autores apontam para as crenças educacionais dos professores como a principal causa de resistência, afirmando que as iniciativas de formação de professores são insuficientes para alterar as crenças mais enraizadas dos professores, o que leva a que estes acabem por regressar às suas crenças originais, e, consequentemente às suas práticas habituais.

Existem poucos estudos acerca das crenças educacionais dos professores portugueses, e da forma como estas influenciam as suas práticas pedagógicas. Assim, no nosso estudo propomo-nos a investigar algumas crenças dos professores em torno da escrita, pois julgamos que conhecer estes aspetos em maior profundidade poderá contribuir de forma significativa para a implementação de programas de formação de professores mais eficazes, e que tenham em conta esta dimensão fundamental da mudança comportamental.

Na nossa investigação propomo-nos a responder às seguintes questões:

1) Que crenças têm os professores acerca do processo de desenvolvimento de competências de escrita?
2) Que crenças têm os professores acerca do seu papel no desenvolvimento de competências de escrita dos alunos?

Abordagem metodológica

As crenças são fenómenos complexos, determinantes na forma como os indivíduos se definem, compreendem o mundo e a si mesmos. Os sistemas de crenças encontram-se relacionados entre si através de redes complexas, e influenciam fortemente o comportamento dos indivíduos (Pajares, 1992). A acrescer a isto, as crenças não são fenómenos diretamente observáveis ou mensuráveis. Deste modo, o seu estudo implica que se façam inferências, partindo do discurso dos indivíduos, da predisposição para se comportarem de determinada forma, e da observação do comportamento (Pajares, 1992).

Dado o objeto de estudo se tratar de uma realidade subjetiva – as crenças – optamos por utilizar uma metodologia de investigação qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa afigura-se como uma escolha pertinente sempre que se pretende compreender em profundidade fenómenos,

processos e significados. Consideramos que esta abordagem é a que mais se adequa aos nossos objetivos, dado que pretendemos compreender e inferir acerca de fenómenos intrinsecamente complexos e subjetivos como são as crenças.

Instrumentos de investigação e procedimentos de recolha de dados

De acordo com Pajares (1992) a utilização dos tradicionais inventários de crenças fornecem informação bastante limitada, pelo que recomenda a realização de entrevistas com questões abertas.

A entrevista é um meio de excelência para compreender os seres humanos e para se obter informações, sendo um dos instrumentos de investigação mais utilizados na investigação qualitativa. Afigura-se como um instrumento que permite explorar em profundidade diversos aspetos ligados à realidade dos sujeitos, incluindo as suas conceções pessoais (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, a nossa opção metodológica em termos de instrumento de investigação inclinou-se naturalmente para a entrevista semidiretiva.

Pareceu-nos importante que a entrevista tivesse um guião algo estruturado a servir de guia, dado que a revisão de literatura feita anteriormente nos tinha possibilitado a delineação de alguns temas, subtemas e conceitos que considerávamos fundamentais incluir na investigação. A elaboração de um guião forneceu também maiores garantias de que todos os subtemas em análise seriam abordados, mesmo que o entrevistado não os abordasse de forma espontânea. Além disso, a existência de uma base comum tornaria mais fácil a tarefa posterior de comparação dos diversos casos. Por outro lado, consideramos que seria fundamental que os nossos entrevistados tivessem bastante liberdade na exploração dos temas. Por estes motivos, a estrutura de entrevista que adotamos foi a entrevista semidiretiva, dado aliar a existência de uma estrutura base comum, à possibilidade de cada entrevistado explorar esta estrutura de acordo com o seu quadro de referências pessoal, abordando, dentro de cada bloco, as temáticas que considerasse mais pertinentes e relevantes.

Guião da entrevista

A construção do guião de entrevista foi feita de forma progressiva, passando por diversas etapas até ao guião final. As diferentes fases de elaboração do guião corresponderam à evolução do desenho da própria investigação, que foi adquirindo uma especificidade crescente em torno das crenças dos professores. Em cada fase foram realizadas entrevistas a diferentes professores, com recurso aos diferentes guiões. As entrevistas foram lidas e analisadas de forma informal, o que conduziu à revisão e reescrita do guião, que passou por três fases distintas antes de chegar à sua versão final. As transformações do guião incidiram quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível da forma, isto é, procurou-se que a formulação das questões fosse progressivamente mais clara, inequívoca e pertinente quer para o entrevistador, quer para o entrevistado.

Numa primeira fase, e após uma recolha de bibliografia subordinada ao tema da escrita de forma bastante lata, foi construído um guião exploratório, que abordava diversas temáticas de forma pouco aprofundada, incluindo questões focadas nas crenças dos professores, mas também outras questões, mais

focadas nas suas práticas, nos seus conhecimentos e formação em torno da escrita, entre outras. Este guião foi aplicado em entrevista a seis professoras, nos seus estabelecimentos de ensino. A análise destas entrevistas possibilitou-nos perceber que teríamos de selecionar, de entre os diversos temas presentes no guião, um tema mais específico para o podermos abordar em profundidade, de outra forma não nos seria possível cumprir os objetivos de caracterização profunda dos fenómenos que tínhamos como objetivo.

Foi feita uma nova recolha de bibliografia, menos abrangente e mais focada no tema das crenças e da sua influência nas práticas dos professores. Esta leitura levou-nos progressivamente à definição mais aguçada do tema da nossa investigação, dos seus objetivos e, consequentemente, à elaboração de um guião que nos apoiasse na prossecução dos mesmos.

Foi então elaborado um segundo guião, centrando a recolha de dados nas crenças educacionais dos professores acerca da escrita.

Este segundo guião foi aplicado em entrevista a uma professora. A análise desta entrevista, assim como um diálogo pós-entrevista com a professora em questão possibilitou-nos fazer uma revisão pormenorizada do guião. Esta revisão levou-nos a fazer mais alterações, desta vez não ao nível dos conteúdos, mas ao nível da forma. Após clarificarmos, retificarmos e acrescentarmos questões chegámos ao guião final.

O guião final consta no Anexo I e é composto por seis blocos, ao longo dos quais procuramos explorar de forma aprofundada as crenças dos professores em torno do processo de escrita, da instrução da escrita, do seu papel no desenvolvimento de competências de escrita dos alunos, e das suas necessidades de formação nesta área.

As entrevistas tiveram uma duração média de 1 hora e 15 minutos e foram aplicadas aos participantes no seu estabelecimento de ensino. Foram gravadas em audio e posteriormente transcritas. No Anexo II encontra-se a transcrição de uma das entrevistas realizadas.

Constituição e caracterização da amostra

No estudo final foram incluídos seis participantes. A seleção dos participantes seguiu sobretudo critérios de conveniência, nomeadamente a sua disponibilidade horária para participar numa entrevista de duração igual ou superior a uma hora, bem como a sua localização geográfica. Quisemos no entanto que alguns critérios de homogeneidade fossem cumpridos, nomeadamente que os participantes tivessem todos formação superior (universitária), que não tivessem participado nos estudos exploratórios anteriores, e que já tivessem lecionado todos os anos do 1º ciclo. Não colocámos restrições quanto ao ano de escolaridade que os participantes se encontravam na altura a lecionar, desde que já tivessem passado pelos diferentes níveis do 1º ciclo, visto sabermos que as competências de escrita e exigências aos alunos ao longo do 1º ciclo passam por grandes alterações.

Os seis participantes deste estudo são do sexo feminino e lecionam em estabelecimentos de ensino privado na região da grande Lisboa. A sua experiência profissional varia entre os 9 e os 25 anos, havendo um conjunto de três participantes com um nível de experiência menor (9, 10 e 11 anos de experiência letiva)

e um conjunto também de três participantes com mais antiguidade na função (23, 23 e 25 anos de experiência). Todas fizeram formação inicial em instituições de ensino superior na região de Lisboa, sendo uma das participantes detentora de um bacharelato, outra de mestrado e as restantes quatro têm licenciaturas. Todas as participantes afirmam ter participado em ações de formação pontuais sobre escrita, incidindo em temas como escrita criativa, o novo acordo ortográfico, novos modelos e práticas de ensino da escrita, dislexia, metas do português, a escrita ligada às TIC, entre outros. Duas participantes afirmam também terem assistido a apresentações em congressos do Movimento da Escola Moderna, onde foram abordadas temáticas ligadas à escrita.

Procedimentos de análise de conteúdo

A técnica escolhida para analisar os dados obtidos nas entrevistas foi a análise de conteúdo. O material sujeito a análise foram os seis documentos referentes às entrevistas individuais a cada professor. Inicialmente realizamos diversas leituras sucessivas e verticais de todos os documentos, o que nos permitiu levantar os temas mais relevantes e esboçar um esquema do sistema de categorias.

Definimos que as unidades de significação seriam recortadas de forma semântica, isto é, por temas. Optámos por um sistema de categorização misto, com uma predominância de categorias emergentes, embora com algumas categorias criadas a priori, com base na revisão bibliográfica. O sistema de categorias foi reformulado inúmeras vezes até chegarmos ao sistema de categorias final.

A codificação das entrevistas foi feita com o recurso ao programa informático Nvivo.

Foi nossa preocupação que a presente investigação correspondesse a critérios de validade interna, pelo que procurámos que a formulação das categorias obedecesse a um conjunto de regras, incluindo:

- Exaustividade: procurámos que o sistema de categorias abrangesse todos os itens relevantes para o estudo presentes no corpo documental e que cada categoria englobasse todas as unidades de sentido que lhe diziam respeito;

- Exclusividade: cada unidade de registo pertence apenas a uma categoria. Na transcrição das unidades de sentido nos respetivos quadros poderá, no entanto, haver repetição de partes das frases a que pertencem, para que a unidade de sentido seja compreensível. Por exemplo, no caso de unidades de sentido que estão inseridas numa proposição que engloba diversas unidades de sentido, pertencentes a mais que uma categoria (ex: *"Isto está ligado à frequência da escrita e da leitura"*) optámos por transcrever da seguinte forma: "*Isto está ligado à frequência da escrita*" para a categoria Frequência da Escrita e *"Isto está ligado à frequência (...) da leitura"* para a categoria Frequência da Leitura, de outro modo as unidades perderiam o seu sentido para o leitor;

- Homogeneidade – o critério de classificação para o nosso sistema de categorização foi o mesmo ao longo do estudo, procurando unidades de registo semânticas referentes a um tema relevante;

- Pertinência – procurámos que o sistema de categorias refletisse as temáticas que tínhamos como objetivo analisar, tendo em conta o conjunto de dados de que dispúnhamos;

- Objetividade - procuramos operacionalizar cada tema, categoria e subtema de forma mais objetiva e clara possível, de modo a reduzir possíveis ambiguidades na interpretação dos mesmos e tornar o menos ambígua possível a leitura do sistema de categorias por outros investigadores que a ele queiram recorrer.

- Produtividade - procuramos, por fim, que o sistema criado nos possibilitasse uma análise e discussão fértil, ilustrando fenómenos relevantes para o tema em estudo.

O sistema de categorias final é composto por nove temas. Dentro de cada tema existem diferentes categorias e subcategorias, conforme o esquema seguinte:

Tema	Categorias	Subcategorias
A. Função da escrita	Comunicação	A1. Comunicar / transmitir ideias
	Aprendizagem	A2. Base de aprendizagem
		A3. Expressar conhecimentos
		A4. Avaliação
	Autoexpressão	A5. Expressão pessoal
	Adaptação social	A6. Adaptação social
		A7. Avaliação social
B. Escrevente competente	Caraterísticas	B1. Aceitar riscos
		B2. Preferência
		B3. Criatividade
		B4. Dom inato
	Competências	B5. Domínio das convenções/ regras
		B6. Planificação
		B7. Textualização
		B8. Revisão
		B9. Autorregulação
		B10. Conhecimentos semânticos
		B11. Concentração
		B12. Reflexão
		B13. Oralidade
C. Progressão para escrita competente	Centradas no individuo	C1. Maturidade
		C2. Motivação
		C3. Frequência da escrita
		C4. Frequência da leitura
	Centradas na aprendizagem formal	C5. Aprendizagem formal
	Centradas no ambiente	C6. Influência da família
		C7. Escrita funcional
D. Objetivos a atingir com a instrução escrita	Tradicionais	D1. Convenções formais
		D2. Gramática
		D3. Aumento vocabulário
	Processuais	D4. Planificação
		D5. Textualização
		D6. Revisão
		D7. Metacognição
	Outros	D8. Motivação / gosto pela escrita
		D9. Funcionalidade da escrita

Tema	Categorias	Subcategorias
F. Atividades promotoras de competências de escrita	Atividades tradicionais	F1. Treino mecânico
		F2. Composições / escrita com tema
		F3. Cópias
		F4. Leitura
	Atividades de facilitação processual	F5.Atividades de planificação
		F6. Atividades de textualização
		F7. Atividades de revisão
	Atividades de escrita colaborativa	F8. Escrita a pares
		F9. Escrita coletiva de textos / histórias
	Atividades de escrita significativa	F10. Aprendizagem emergente das convenções
		F11. Escrita ao longo do currículo
		F12. Escrita funcional
		F13. Escrita livre / relato de vivências
G. Relação professor - aluno	Centrada no professor	G1. Decide
		G2. Soluciona
		G3. Repreende
		G4. Motivação extrínseca
	Centrada no aluno	G5. Promove
		G6. Questiona
		G7. Clarifica
		G8. Motivação Intrínseca
H. Dificuldades na escrita	Centradas no processo	H1. Aquisição da escrita e da leitura
		H2. Planificação
		H3. Textualização
		H4. Revisão
	Centradas nas inaptidões	H5. Inaptidões e NEE
	Centradas na motivação	H6. Aspetos motivacionais
	Centradas no contexto	H7. Contexto escolar/ familiar/ social
I. Necessidades de formação	Estratégias motivacionais	I1. Estratégias motivacionais
	Estratégias pedagógicas	I2. Estratégias pedagógicas
	Processos cognitivos	I3. Processos cognitivos
	Reflexão/ partilha de experiências	I4. Reflexão/ partilha de experiências

Cada tema e suas categorias e subcategorias são explicados em detalhe no capítulo de análise dos resultados.

III. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em seguida apresentamos a análise dos resultados. Encontra-se estruturada da seguinte forma: é inicialmente feita uma descrição completa do que define cada tema, categoria e subcategoria. De seguida é apresentada uma tabela onde estão assinaladas as subcategorias nas quais existem unidades de sentido referentes a cada entrevistado e é realizada uma análise descritiva e comparativa das mesmas. No anexo III podem ser consultadas as tabelas onde figuram as diferentes unidades de sentido de cada entrevistado para cada subcategoria.

A. Função da escrita

Todos os entrevistados acreditam que é muito importante escrever bem, no entanto, as razões que justificam tal apreciação diferem de uns para os outros. O tema A (Função da escrita) propõe uma análise detalhada das crenças das entrevistadas em torno das diversas funções da escrita. Julgámos pertinente que este fosse o primeiro tema em análise, mesmo antes de entendermos o que caracteriza um escritor competente na ótica de cada entrevistado, dado a variedade de respostas a esta questão introdutória dar desde logo pistas interessantes sobre aquilo que cada professor valoriza no ensino da escrita. Definimos para este tema quatro categorias diferentes:

Comunicação - inclui todas as unidades de sentido que fazem alusão à troca, transmissão, de ideias e pensamentos entre dois ou mais intervenientes.

Aprendizagem – inclui unidades que fazem referência à utilização da escrita no contexto de aprendizagem formal, escolar. A subcategoria A2 inclui referências à escrita como base para toda a aprendizagem, mesmo nas restantes disciplinas, enquanto a subcategoria A3 menciona a função da escrita para efeitos da expressão de conhecimentos. A subcategoria A4 refere-se a uma função mais restrita da escrita, para efeitos de avaliação.

Autoexpressão – Engloba referências à função da escrita para fins de expressão pessoal de pensamentos, sentimentos e emoções, cujo propósito é tão somente o usufruto ou o desabafo (libertação, prazer, alívio) de quem escreve.

Funções sociais – Engloba referências à escrita como servindo funções importantes para a vida em sociedade. A subcategoria A6 remete para unidades de sentido que se refiram à escrita como exercendo uma função adaptativa dos indivíduos na sociedade, enquanto a A5 inclui a forma como os indivíduos são julgados socialmente pelos outros perante a qualidade do produto escrito que apresentam.

Categorias	Subcategorias	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Comunicação	A1. Comunicar / transmitir ideias	x	x		x	x	x
Aprendizagem	A2. Base de aprendizagem			x			
	A3. Expressar conhecimentos					x	
	A4. Avaliação				x		
Autoexpressão	A5. Expressão pessoal	x	x			x	x
Funções sociais	A6. Adaptação social			x		x	x
	A7. Avaliação social				x		

Tabela 1. Tema A. Função da escrita

A função comunicativa da escrita é a função mais enfatizada pelo grupo de entrevistados. À exceção de E3, a escrita afigura-se para todos sobretudo como uma forma privilegiada de comunicação interpessoal, de transmissão de mensagens e de pensamentos entre indivíduos.

A Autoexpressão apresenta-se como a segunda categoria mais referida. Efetivamente e com exceção de E3 e E4, os restantes entrevistados entendem a escrita como um veículo fundamental de expressão pessoal, nomeadamente de emoções e sentimentos, nem sempre "acessíveis" e /ou fáceis de explicitar de outro modo, sem esquecer o efeito catártico que a mesma pode assumir nestas circunstâncias.

A subcategoria Adaptação Social é referida por E3, E5 e E6. Para estes inquiridos é inegável que uma parte significativa da interação com os outros, com as instituições sociais e com a sociedade de uma forma global, é efetuada através da linguagem escrita, pelo que um bom domínio da mesma se afigura como um passo importante para entender o mundo, crescer e assegurar uma boa integração social.

Sendo os entrevistados professores, foi surpreendente para nós que tão poucos se tenham referido às funções da escrita na categoria Aprendizagem. Os professores parecem valorizar mais as dimensões de escrita relacionadas com a comunicação, a autoexpressão e a adaptação social, relegando para segundo plano o papel da escrita na aquisição de conhecimentos e estruturação e organização do pensamento. Apenas E3 salienta a importância da escrita enquanto uma base fundamental para que aconteça a aprendizagem de todas as matérias escolares e não apenas daquelas que estão ligadas ao domínio da língua materna, o que é bem patente quando afirma "*Um miúdo que não escreve bem em termos da matemática...se há coisas que não ficam bem explicadas não funcionam mesmo que o raciocínio esteja correto. Acho que a escrita é a base de tudo.*". O entrevistado E5 evidencia por seu lado o papel que a escrita assume para uma boa expressão dos conhecimentos adquiridos, enquanto E4 se centra no impacto que uma boa escrita tem na avaliação de conhecimentos dos alunos, não só pela presença de erros mas pela forma como as ideias estão organizadas e são transmitidas.

A subcategoria Avaliação Social foi apenas mencionada por E4, tornando-se evidente que, para este entrevistado um texto bem escrito dá prazer a ler e pode constituir em si mesmo um motivo de orgulho e respeito, e que, inversamente, um texto mal redigido pode ser motivo de chacota e causar obstáculos sociais.

B. Escrevente competente

No seguimento de entender as funções da escrita que os professores mais valorizam, procurámos perceber o que é para os entrevistados um bom escrevente. Que características e/ ou competências tem de ter um escrevente para ser competente na escrita? Neste tema definimos duas categorias:

Características – refere-se às crenças dos professores que remetem para características mais inatas ou intrínsecas aos indivíduos e em relação às quais os professores deixam transparecer que se tratam de características com as quais os alunos já vêm "equipados". Dentro desta categoria encontram-se quatro subcategorias: Aceitar Riscos refere-se a uma predisposição natural para correr alguns riscos; Preferência refere-se ao gosto que algumas crianças demonstram desde cedo pela atividade da escrita; Criatividade inclui ideias sobre o facto de algumas crianças serem naturalmente mais imaginativas e terem mais ideias que outras; e Dom Inato inclui as referências à existência de uma competência inata e mais generalista para a escrita, não sendo especificada nenhuma característica em particular.

Competências – refere-se ao conjunto de competências cognitivas que os professores consideram importante que os alunos desenvolvam para se tornarem competentes na escrita. A subcategoria B5 inclui referências à importância de dominar as regras e as convenções formais do código escrito. As subcategorias B6, B7 e B8 incluem unidades que atestam a importância de o escrevente ter competências ligadas aos aspetos processuais do texto. Em B6 estão incluídas competências de planificação, incluindo ativação e seleção de conteúdos; em B7 encontramos competências ligadas à própria textualização, incluindo a capacidade do escrevente se exprimir e transmitir conteúdos de forma coerente e seguindo uma determinada estrutura / sequência; B8 engloba tudo o que se refere à competência de revisão, e que inclui capacidade de refletir sobre o que se escreveu e fazer as necessárias alterações. A subcategoria B9 inclui menções à importância de o escrevente ser capaz de regular o seu próprio processo de escrita, isto é, ser capaz de autonomamente verificar que necessidades tem e iniciar os mecanismos que lhe permitam responder às mesmas. A subcategoria B10 inclui unidades de sentido que atestam as crenças ligadas à necessidade de se possuir um conjunto de conhecimentos semânticos, que incluem um vocabulário extenso e/ou adequado e noções sobre a estrutura dos diferentes tipos de texto. A subcategoria B11 remete para crenças ligadas à importância da concentração do escrevente durante a tarefa. B12 inclui referências à capacidade metacognitiva de se refletir acerca da própria escrita, e de se assumir uma postura de observador em relação à escrita. Finalmente, B13 inclui unidades ligadas à crença de que as competências na oralidade determinam a competência na escrita.

Categorias	Subcategorias	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Características	B1. Aceitar riscos		X				
	B2. Preferência	X					
	B3. Criatividade				X	X	X
	B4. Dom inato	X				X	X
Competências	B5. Domínio das convenções/ regras		X	X	X	X	X
	B6. Planificação	X	X				
	B7. Textualização			X	X	X	X
	B8. Revisão		X				
	B9. Auto-regulação		X				
	B10. Conhecimentos semânticos			X		X	
	B11. Concentração	X	X		X	X	
	B12. Reflexão			X			
	B13. Oralidade	X					

Tabela 3. Tema B. Competências do escrevente competente

Todos os entrevistados, à exceção de E3, acreditam existir algum tipo de característica intrínseca nos indivíduos que escrevem bem. E2 considera que é importante que o escrevente esteja disposto a correr riscos e a falhar. Julgamos que a perspetiva de E2, pouco habitual entre professores, de alguma forma dá conta do enorme desafio que é aprender a escrever bem. E1 considera importante que se goste de escrever para se ser um bom escrevente, e as suas afirmações deixam transparecer que esta preferência pela escrita é o que leva a que os alunos escrevam com mais frequência. A crença de que é necessário ser-se criativo para se escrever bem está presente no discurso de E4, E5 e E6. Destacamos nesta subcategoria o entrevistado E5 que afirma *"para ser um bom escritor tem sempre de haver criatividade"*. Por fim, três entrevistados referem acreditar que os bons escreventes têm muitas vezes um dom inato para a escrita, e que esse dom é responsável pela diferenciação encontrada na qualidade da escrita dos alunos. A ideia, por parte dos professores, de que há pessoas com um dom inato para a escrita está bem documentada ao longo da bibliografia sobre a escrita pelo que não nos surpreendeu termos encontrado esta crença em três professores. Gostaríamos no entanto de salientar que esta crença nos parece particularmente disfuncional, pois implica que, de alguma forma, os professores aceitem como natural que alguns alunos nunca venham a ser competentes na escrita. Se enquanto professor acreditar que a menor competência se deve ao facto de o aluno não ter nascido com esse dom, é provável que o professor não se predisponha a refletir sobre estratégias para ajudar os alunos a melhorar as competências de escrita.

Na categoria de Competências Cognitivas podemos constatar que a maioria dos professores considera que uma característica importante do bom escrevente é a ausência de erros ortográficos e um bom domínio dos aspetos formais do código escrito, conforme podemos conferir nas afirmações presentes em B5. Também a capacidade de Textualização é considerada importante para os professores, que acreditam que o bom escrevente é alguém que consegue traduzir as suas ideias para a forma escrita, num todo coerente, organizado e com sentido. Ainda nesta subcategoria está presente a ideia de que um bom escrevente é capaz de uma boa adesão ao tema sobre o qual está a escrever. E3 é, no entanto, a única entrevistada que, dentro desta subcategoria menciona que a escrita competente implica uma capacidade de ajustar o conteúdo à audiência.

A par da Textualização, a Concentração é considerada uma competência fundamental pela maioria dos professores. Consideramos interessante que esta subcategoria seja mais mencionada do que outras, tais como a Planificação e a Revisão, que estão direta e comprovadamente ligadas à competência na escrita. De facto, apenas dois entrevistados consideram que a capacidade de planificar é fundamental. Dentro de B6 estes professores destacam a importância de o escrevente ser capaz de organizar mentalmente as suas ideias. Julgamos importante salientar a ausência de referências a outras funções da planificação, tais como a definição de objetivos e a ativação de conteúdos. Apenas um entrevistado acredita ser importante que o escrevente seja competente na revisão, afirmando em B8 que esta competência implica uma capacidade de distanciamento do texto que só é alcançada no final do 1º ciclo e que precisa de ser muito trabalhada ao longo dos anos. O pouco relevo conferido espontaneamente à capacidade de planificação e de revisão poderá indiciar que os professores ainda estão pouco habituados a perspetivar a escrita competente enquanto um conjunto de processos cognitivos recursivos e que vão aquém e além da textualização. Isso poderia explicar a maior importância conferida ao processo de textualização, ao domínio das regras do código escrito e à própria capacidade de concentração, que são competências mais "visíveis" em termos comportamentais.

O mesmo professor, E2, considera que outra capacidade importante para se ser um escrevente competente tem a ver com a capacidade de o escrevente saber o que tem de fazer em cada fase da escrita. Esta afirmação ficou incluída na subcategoria B9 pois julgamos que atesta um princípio fundamental da autorregulação, ainda que não haja uma referência explícita à capacidade de mobilização de recursos internos para a ação.

Dois professores referem que os escreventes competentes têm um conjunto de conhecimentos ao nível semântico, como podemos verificar em B10, referindo-se à importância de ter um bom vocabulário (uma espécie de "dicionário" interno) e aos conhecimentos sobre a estrutura dos diferentes tipos de texto. Estes conhecimentos de ordem semântica são alguns dos elementos que no modelo de Hayes e Flower figuram na componente de Memória de Longo Prazo, e que os autores afirmam interagir continuamente com os processos de planificação, textualização e revisão.

E3 é a única entrevistada que menciona a capacidade de "observar" a própria escrita, o que julgamos ser uma referência importante à competência metacognitiva que o escrevente deve ter sobre a escrita, afirmando que se o escrevente tiver esta competência *"é meio caminho andado"*.

Por fim, uma entrevistada, acredita existir uma relação forte e direta entre a oralidade e a escrita, afirmando perentoriamente "*Em relação à escrita, o principal de tudo é a criança saber falar*".

C. Progressão para a escrita competente

Como nos tornamos competentes na escrita? O que tem de acontecer para que um escrevente inexperiente se torne progressivamente mais hábil na escrita? De que depende a conquista de competência na escrita? O Tema C procura desvendar crenças que os professores têm acerca do modo como se desenvolve competência na escrita.

Destacámos três categorias diferentes:

Centrado no indivíduo – Inclui menções à forma como fatores individuais inerentes ao escrevente ou ao seu desenvolvimento intervém na conquista de competência na escrita. Para esta categoria discriminámos as subcategorias Maturidade, Motivação, Frequência de Escrita e Frequência de Leitura. A primeira subcategoria engloba referências ao processo maturacional decorrente do próprio crescimento pelo qual todos os alunos passam, enquanto a segunda inclui unidades que valorizam a motivação como um elemento importante para a progressão na escrita. Nas subcategorias Frequência de Escrita e Frequência de Leitura inserimos unidades de sentido referentes a crenças sobre a forma como, respetivamente a frequência da escrita e a frequência da leitura são determinantes no desenvolvimento de competência na escrita.

Centrado na aprendizagem formal – Esta categoria engloba apenas uma subcategoria a Aprendizagem Formal que incluí todas as referências à forma como a passagem por um processo de aprendizagem escolar é determinante para adquirir competência na escrita.

Centrado no ambiente – Nesta categoria inserimos unidades de sentido referentes a crenças ligadas à influência que o ambiente familiar e escolar pode ter na evolução da escrita. Na subcategoria Influência da Família estão reunidas referências à influência positiva ou negativa que a família pode ter e na subcategoria Escrita Funcional encontram-se unidades onde se destacou como elemento fundamental para o desenvolvimento de competência na escrita a compreensão da funcionalidade da escrita, ou seja, o aluno entender que a escrita tem uma função importante e autêntica no seu dia-a-dia.

Categorias	Subcategorias	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Centrado no indivíduo	C1. Maturidade					x	x
	C2. Motivação		x				x
	C3. Frequência da escrita	x	x	x		x	x
	C4. Frequência da leitura	x	x	x	x	x	x
Centrado na aprendizagem formal	C5. Aprendizagem formal	x			x		x
Centrado no ambiente	C6. Influência da família	x		x	x		
	C7. Escrita funcional		x	x			

Tabela 5. Tema C. Progressão para a competência na escrita

A categoria Enfoque no Indivíduo é aquela que tem maior número de referenciações por parte dos professores, demonstrando que os professores atribuem, no geral, importância às vertentes associadas ao indivíduo na aquisição de competência na escrita. Consideramos curioso que, dentro desta categoria, a subcategoria Frequência da Leitura seja referida pela totalidade dos entrevistados, mas a subcategoria Frequência da Escrita não, revelando que permanece bem presente a crença de que as competências de escrita presentes nos autores e obras de literatura lidas podem como que por magia contagiar a escrita dos alunos. Os professores atribuem um enorme poder à leitura, associando a qualidade da escrita à qualidade e frequência da leitura. De acordo com os professores a leitura possibilita a expansão de vocabulário, o desenvolvimento de ideias e a apropriação de regras gramaticais e ortográficas. Consideramos que esta crença é particularmente relevante pois parece-nos que na menção à correlação entre a frequência da leitura

e a qualidade da escrita falta a implicação do professor neste processo. Isto é, se os professores acreditam numa transmissão automática de competências de escrita através da leitura, então será menos provável que se envolvam num discurso metacognitivo com os alunos acerca da leitura, o qual poderia, de facto, ser bastante útil.

A frequência da escrita é também considerada pela maioria dos professores como sendo importante para um escrevente se tornar mais competente. No discurso de quase todos está presente a ideia de que escrever bastante possibilita o treino e desenvolvimento de competências. As verbalizações dos professores enfatizam sobretudo a necessidade de escrever, de escrever muito, de escrever diariamente o que está em sintonia com as recomendações da investigação. Os alunos precisam de ter tempo para escrever, para praticar todo o conhecimento explícito da língua – seja ao nível do conteúdo, do estilo, da organização ou das convenções da escrita.

Ainda dentro da categoria, dois professores acreditam que a competência na escrita também depende do processo de desenvolvimento da criança, que lhe vai conferindo uma maturidade crescente e possibilitando a aquisição de novas competências. Finalmente, E2 é o único que menciona a motivação como um fator essencial para o alcance de competência na escrita.

No geral, a leitura desta categoria faz-nos crer que os professores atribuem um papel fundamental ao esforço do indivíduo na aquisição de competências de escrita.

A categoria Enfoque na Aprendizagem Escolar é mencionada por três professores e remete para a importância do ensino formal, guiado por um professor que conhece o processo de escrita, um processo composto por etapas sucessivas de complexidade crescente.

A subcategoria Influência da Família é citada por três professores, que salientam como, na sua opinião, o meio familiar da criança pode estimular e promover o processo individual de escrita ou antes bloqueá-lo. Estes professores acreditam que as crianças que frequentemente veem em casa os pais a ler ficam não só curiosas e com vontade de imitar os pais, como desde cedo entram em contacto com a funcionalidade da escrita. Os professores parecem encarar a influência da família de uma forma bastante determinista, o que poderá constituir uma crença disfuncional se isso diminuir a sua mobilização de esforços de promoção da igualdade e se limitar a aceitar que "alguns têm, outros não têm". Também nos parece importante registar a perceção que alguns professores demonstram de que apenas determinado tipo de atividades "culturalmente mais sofisticadas" é que promovem a escrita. Por exemplo, E1 afirma "*A preparação deles, o ambiente familiar, de onde eles vêm, se estão inseridos num meio em que os pais se preocupam muito e que lhes dão muita leitura e lhes dão muito conhecimento, de levá-los a museus, levá-los a passear, as composições são totalmente diferentes*", quando a investigação tem demonstrado que não é tanto a sofisticação cultural das atividades que mais importa, mas o que é realmente importante é que os alunos consigam valorizar o uso da escrita para as atividades que lhes são significativas, sejam elas quais forem. A subcategoria Escrita Funcional é referida por duas entrevistadas, que acreditam ser fundamental que os alunos se apercebam da funcionalidade da escrita para que se queiram envolver em atividades de escrita e se tornarem progressivamente mais competentes.

D. Objetivos a atingir com a instrução da escrita

Entender os objetivos que os professores consideram mais importantes atingir ao longo da instrução da escrita é fundamental para compreender o sistema de crenças dos professores em relação à escrita. Os objetivos que os professores salientam como mais relevantes fornecem pistas valiosas sobre a forma como perspetivam o ensino de um modo geral, e revelam o tipo de intenções que poderão ter na sua prática quotidiana. Neste tema encontramos três categorias distintas:

Tradicionais – Englobam os objetivos tipicamente classificados como tradicionais, e que se caracterizam por serem objetivos de ordem mais formal, mais centrados no produto, e mais dissecados. Dentro desta categoria distinguem-se três subcategorias: Convenções da Escrita inclui referências que valorizam a aprendizagem de convenções formais (ortografia, pontuação, marcas gráficas, caligrafia, etc.) como um objetivo da instrução; Gramática inclui menções à importância da aprendizagem da gramática; e Vocabulário engloba referências à importância do aumento e da diversificação do vocabulário.

Processuais – Esta categoria inclui referências a objetivos ligados aos processos cognitivos envolvidos na tarefa de escrita. Nesse sentido, são objetivos menos focados no produto final da escrita e mais no processo de construção desse produto. Inclui quatro subcategorias: Planificação diz respeito à importância de ensinar aos alunos estratégias de planificação, tais como estratégias de ativação e seleção de conteúdos, definição de objetivos e elaboração de planos para a escrita; Textualização inclui objetivos ligados à aquisição de competências de textualização, nomeadamente a aprender uma estrutura lógica, a traduzir os pensamentos por palavras, e a manter uma articulação coerente das ideias que se quer transmitir; Revisão inclui referências ao objetivo de ensinar os alunos a rever os seus textos, ou seja a reler, a apreciar criticamente o que se escreveu e a reescrever se necessário; Metacognição engloba referências a objetivos ligados a levar os alunos a conhecer e a refletir acerca dos processos envolvidos na escrita, a compreendê-los para poder utilizá-los autonomamente.

Outros – Inclui outros objetivos referidos pelos professores como sendo objetivos importantes que a instrução da escrita deveria atingir. Motivação / gosto pela escrita refere-se a crenças acerca do papel da instrução no desenvolvimento de motivação e gosto pela escrita nos alunos; Funcionalidade da escrita inclui referências ao papel da instrução em tornar evidente aos alunos a funcionalidade da escrita, ou seja, a função, utilidade e importância na sua vida.

Categorias	Subcategorias	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Tradicionais	D1. Convenções formais	X	X		X	X	X
	D2. Gramática		X				X
	D3. Aumento vocabulário	X	X		X		
Processuais	D4. Planificação	X			X	X	
	D5. Textualização	X	X	X	X	X	X
	D6. Revisão		X				
	D7. Metacognição			X			
Outros	D8. Motivação / gosto pela escrita		X	X	X	X	X
	D9. Funcionalidade da escrita		X	X	X		X

Tabela 7. Tema D. Objetivos que a instrução da escrita deve atingir

A subcategoria Convenções formais é referida por cinco professores e prende-se com a necessidade do professor não só ensinar as regras ortográficas e "batalhar" com a correção ortográfica, mas também em instruir sobre a aquisição mecânica do código da escrita, bem como da importância da pontuação e das marcas gráficas. É assim que E5 afirma *"O erro claro que é uma coisa que nós batalhamos sempre, o erro e a aprendizagem da escrita também através do erro: 'esta palavra não se escrever assim, mas assim' "*, enquanto E1 refere *"Ensinar a importância dos sinais de pontuação. Se uma criança não liga aos sinais de pontuação, se não tiverem importância nenhuma, se não percebe para que é que aquilo serve nunca na vida vai conseguir estruturar um texto. (...) Eles pensam que não é preciso, nós damos os nomes e eles acham muito engraçado, mas depois como é que vão aplicar aqueles sinais de pontuação tem de ser uma coisa muito bem trabalhada. A nível do 2º ano. A utilização correta dos sinais de pontuação."* A dimensão da caligrafia é igualmente citada por dois inquiridos, que alertam para a necessidade do professor insistir neste aspeto não tanto por questões estéticas, mas para que a escrita seja percetível, conforme afirma E4 *"A caligrafia também. Porque nós estamos sempre a escrever para alguém, a pessoa que lê tem de conseguir ler o que lá está escrito, portanto a caligrafia não é preciso ser maravilhosa, mas tem de ser legível. Quem está a ler tem de conseguir ler sem dificuldades."*

A subcategoria Gramática é mencionada por dois entrevistados que entendem que é fundamental o professor desde cedo ir alertando o aluno para a importância da coerência gramatical e gradualmente ir dando as regras do conhecimento explícito da língua.

A subcategoria Vocabulário é referida por três professores que salientam que um dos objetivos que a instrução da escrita deveria atingir é o de promover o enriquecimento do vocabulário, de modo a que os alunos consigam utilizar um léxico diversificado na escrita de textos.

Na categoria referente aos objetivos de ordem processual a subcategoria Textualização é indicada pela totalidade dos entrevistados, afigurando-se aliás como o objetivo ao qual é dada maior importância. Todos os professores consideram que um dos principais objetivos da instrução da escrita deve ser ensinar aos alunos competências de textualização. Para o professor é fundamental passar ao aluno a mensagem de que todo o texto tem que ser congruente e inteligível, ou seja que tem que fazer sentido, ter um princípio, um desenvolvimento e uma conclusão, de modo a garantir que a mensagem é facilmente captada por quem lê. Esta dimensão engloba também a ideia de que não só é relevante adequar o texto aos destinatários, mas também às situações a que se destinam. É diferente um texto reservado a uma notícia, de um texto sobre determinado tema.

Três professores referem que um dos objetivos fundamentais da instrução é o de ensinar aos alunos competências de planificação. Estas incluem a noção de que é importante sensibilizar os alunos para sintetizarem as suas ideias, bem como de aprenderem a destrinçar o essencial daquilo que é acessório e marginal à mensagem que se pretende veicular, e de aprenderem a organizar as suas ideias e conhecerem fontes onde possam ir buscar ideias.

Inversamente, a dimensão Revisão é apenas mencionada por um professor, o mesmo e único que no tema B. considera a capacidade de revisão como fundamental para se escrever bem. Dado esta

competência ser pouco valorizada pelos entrevistados não é estranho que quase não a refiram, no entanto este é um dado que julgamos ser da maior importância, dado a revisão ser parte crucial do processo de escrita e à qual o professor deveria dar particular enfoque desde o início, particularmente por consistir num conjunto de estratégias difíceis para os alunos. Acresce que a investigação tem demonstrado que os sujeitos mais competentes na escrita, disponibilizam tempo e atenção à revisão, identificando imperfeições e incorreções e reformulando o que foi escrito de modo a produzir um texto mais sintónico com aquilo que querem transmitir (Albuquerque, 2002).

A subcategoria Metacognição é referida tão-somente por um entrevistado. Acreditam que a instrução da escrita não se devem limitar a dar ferramentas, mas sobretudo acreditam que é crucial que os alunos percebam para que serve cada estratégia e quando e como pode utilizá-la. E3 faz uma metáfora que consideramos bastante ilustrativa, ao afirmar "*É muito importante explicar-lhes qual é o processo porque eles vão passar e qual é o nosso objetivo, para eles perceberem que quando lhes tirarmos as rodinhas eles vão andar bem de bicicleta".* Esta professora atesta ainda para a necessidade de tornar

A subcategoria Motivação / Gosto pela Escrita é citada por cinco entrevistados, o que atesta como desenvolver gosto e prazer na escrita é considerado como um objetivo fundamental ao longo da instrução. Esta crença está bem documentada por E2 que afirma *"Em primeiro lugar, eles terem prazer no que estão a escrever. Acho que hoje em dia a motivação é uma questão importante em coisas ligadas à escola. Porque se eles não andarem motivados ao longo do 1º ciclo depois é muito difícil mais para a frente motivá-los. Portanto é eles gostarem de escrever".*

Quatro professores consideram fundamental que a instrução da escrita passe por mostrar aos alunos que a escrita está presente no seu dia-a-dia, ajuda-los a perceber a utilidade de escrita, como podemos verificar na subcategoria Funcionalidade de escrita. Julgamos que termos quatro professores preocupados com o objetivo de tornar a escrita funcional para os alunos é deveras positivo, demonstrando uma preocupação em ir de encontro aos interesses e necessidades dos alunos, pelo menos ao nível intencional.

F. Atividades promotoras de competências de escrita

Que atividades acreditam os professores serem uteis para desenvolver competências de escrita nas aulas? No tema F procuramos desvendar que tipo de atividades são mais valorizadas pelos professores, para entendermos quais as suas crenças relacionadas com a utilidade e função das mesmas. Definimos quatro categorias diferentes para este tema:

Atividades Tradicionais – inclui referências a atividades conotadas como mais tradicionais, ou seja aquelas que são habitualmente tarefas mais mecânicas, descontextualizadas e mais direcionadas ao produto. Em termos de subcategorias encontramos F1 Treino mecânico, que inclui referencias a exercícios de gramática, ortografia, caligrafia, marcas gráficas, entre outros, feitos da forma isolada e descontextualizada; F2 Composições / escrita com tema engloba atividades de escrita com tema dado pelo

professor ou pelo manual; F3 Cópias refere-se a atividades de cópia consideradas uteis pelos professores; F4 Leitura inclui atividades ligadas à leitura que os professores consideram uteis para a escrita, nas quais a leitura é vista como uma *via travessa* através da qual os alunos adquirem competências de escrita.

Atividades de facilitação processual – Esta categoria inclui todas as atividades dirigidas a exercitar competências ligadas aos processos de planificação, textualização e revisão. F5 inclui atividades de planificação tais como a elaboração de esquemas para organização das ideias, realização de chuvas de ideias e elaboração de rascunhos; F6 inclui atividades de apoio à textualização, tais como a escrita de textos apoiada por esquemas visuais e organizativos da estrutura, elaboração de resumos, exercícios de interpretação de texto, e treino de escrita de diferentes tipos de texto; F7 inclui atividades de revisão, tais como releitura e reescrita de conteúdos.

Atividades de escrita colaborativa – inclui referências a atividades de escrita realizadas a pares ou pequenos grupos em grupo (F8) ou a escrita de textos coletivos em grande grupo (turma), ou da turma em parceria com outras turmas e autores de livros (F9).

Atividades de escrita significativa – inclui atividades de inspiração socioconstrutivista nas quais está presente uma preocupação em tornar a escrita significativa para os alunos. Em F10 encontramos atividades em que a escrita está ligada às restantes áreas curriculares, e não apenas limitada a exercícios de Português; F11 inclui referências a atividades de escrita funcional, ou seja, nas quais a escrita se reveste de propósitos autênticos e importantes para os alunos; finalmente F12 engloba referências a atividades de escrita livre, sem tema, ou de relato de vivências.

Categorias	Subcategorias	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Atividades tradicionais	F1. Treino mecânico	x			x	x	
	F2. Composições / escrita com tema	x	x		x	x	
	F3. Cópias	x				x	x
	F4. Leitura	x	x	x		x	x
Atividades de facilitação processual	F5. Atividades de Planificação	x	x	x	x	x	x
	F6. Atividades de Textualização	x	x	x	x	x	x
	F7. Atividades de Revisão	x	x	x	x	x	x
Atividades de escrita colaborativa	F8. Escrita a pares		x	x	x		
	F9. Escrita coletiva de textos / histórias	x	x	x		x	
Atividades de escrita significativa	F10. Escrita ao longo do currículo		x	x			x
	F11. Escrita funcional		x	x			
	F12. Escrita livre / relato de vivências	x	x	x	x	x	

Tabela 9. Tema F. Atividades promotoras de competências de escrita

A subcategoria F1 é citada por três professores e remete para todo um conjunto díspar de atividades onde se procura promover a escrita, que têm como denominador comum o facto de serem realizadas de forma relativamente mecânica e de forma descontextualizada, quer se trate da aprendizagem inicial da escrita, quer já da realização de um dialogo, de um poema ou carta. É assim que E4 afirma *"Depois, no 1º ano começamos com a aprendizagem das letras. Primeiro o I o O o E, primeiro as vogais, depois passamos*

para as consoantes, depois vamos juntando para formar ditongos, e depois a silaba, e vamos juntando sílaba a sílaba, vamos formando palavras, para a aprendizagem da leitura, e automaticamente, ao aprenderem a leitura, eles estão a aprender a escrita. Portanto pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, começa assim. Depois, à medida que vão evoluindo passam a escrever textos e vai evoluindo" e E5 refere que *"Nós começamos a trabalhar a sério a escrita de textos quando eles estão assim no meio do 2º ano, até lá ainda é muito o ensino da escrita em si: do escrever sem erros, do escrever frases, escrever com letra maiúscula, com letra minúscula, com aquelas regras da escrita".* É interessante reparar que para estes professores a aprendizagem da escrita tem de passar por um conjunto de processos mecânicos antes do os alunos poderem escrever textos, o que é contrário à ideia veiculada por Pereira (2001) de que é possível os alunos escreverem desde o início textos autênticos e significativos. Julgamos ainda digno de menção a forma como E4 refere a necessidade de um treino bastante exaustivo da ortografia que contrasta com uma referência a uma "evolução natural" quando se trata de passar da escrita de palavras para a escrita de frases e textos. Trata-se de competências muito complexas e que exigem a mobilização recursiva de diversos processos mentais, no entanto continua bastante presente a ideia, entre vários professores, de que o mais difícil é a aprendizagem do código, e que as competências redacionais surgem de forma mais natural.

A subcategoria F2 é mencionada por quatro professores, de salientar que em todas as verbalizações é notório o papel centralizador do professor: cabe-lhe a ele definir na maioria dos casos os temas das composições, havendo mesmo alguns que quase definem o fio condutor da história. A este propósito é interessante a afirmação de E1 *"Não, não gosto é que haja temas fixos. Gosto de dar temas aos alunos e gosto de sugerir ideias, para os ajudar, assim por pontos: "podes falar disto, quero saber isto, quero saber aquilo", portanto, é uma maneira de eles se orientarem".* Para esta professora não faz sentido obrigar os alunos a escrever sobre aquilo que designa de temas fixos (temas que tradicionalmente surgem todos os anos letivos – o Natal, as férias, etc.) no entanto considera que a sua decisão sobre os temas para as composições dos seus alunos não se assemelha aos temas fixos que contesta.

A subcategoria F3 Cópias é indicada por três entrevistados. Dois professores entendem que a cópia de textos pode ser útil para os alunos assimilarem as marcas gráficas, enquanto o outro professor considera que a cópia de textos ajuda as crianças a compreenderem como se escreve e estrutura uma composição.

A subcategoria de Leitura é referenciada pela quase totalidade dos inquiridos, com excepção de um professor. As verbalizações sugerem que a leitura é uma preocupação do professor razão pela qual acaba por ter grande visibilidade no dia-a-dia da escola, quer seja através de leituras feita pelo professor, quer seja da leitura realizada pelos alunos com base em textos seus ou de outros autores, quer apareça para culminar pequenos "tempos mortos", ou ainda como algo que é incentivado a fazer em casa através do livro que semanalmente é levado da biblioteca. Subsiste a ideia de que a leitura só por si contribui para aumentar a competência da escrita, quer porque fomenta a geração de vocabulário e de ideias, quer ainda porque permite ao aluno compreender a importância da organização e a estruturação das ideias. De salientar que alguns professores estimulam a leitura de textos individuais aos pares, não só para que as crianças percebam que quando se escreve se está sempre a comunicar para alguém, mas também porque a leitura

em voz alta dos textos deles, permite tanto o autor como aos destinatários aperceberem-se melhor de algumas fragilidades e incoerências dos mesmos. Acresce que a leitura em voz alta para a turma é entendida como um sinal de reconhecimento e valorização.

A subcategoria F5 Planificação é referida pela totalidade dos entrevistados. A este nível importa referir que os professores consideram como mais relevantes atividades em grande grupo de suporte ao processo de planificação - seja para ajudar a gerar ideias para temas a desenvolver, seja para criar conteúdos e informação acerca do tema selecionado, seja também para criar as personagens e definir o seu papel, ou ainda para coadjuvar o desenrolar da história, bem como para apoiar na organização das ideias. O brainstorming colectivo ou a conversa entre pares são duas estratégias mencionadas pelos professores. Outra actividade valorizada pelos professores é a elaboração de rascunhos ou planos com as ideias geradas e onde se procura organizar as ideias antes de partir para a elaboração do texto. Subsiste a noção de que se trata de uma fase do processo de escrita que em maior ou menor grau requer a intervenção e a supervisão atenta do professor.

A subcategoria F6 Textualização é referida por todos os professores, e também a este nível há referência a um conjunto de ferramentas e estratégias que visam que o aluno interiorize o que se pretende com a textualização. Não basta escrever frases, estas têm de estar encadeadas e fazer sentido, formando um todo com "princípio, meio e fim". As frases devem respeitar os sinais de pontuação e as marcas gráficas para se tornarem inteligíveis. As ideias devem ser apresentadas de diferentes formas pelo que a riqueza de vocabulário é importante. Um texto não abarca toda a informação, mas antes deve conter a informação relevante, pelo que importa garantir capacidade de síntese, bem como a capacidade de separar a informação essencial da que é marginal. Neste contexto, os professores valorizam actividades de resumo, de sintetização de uma história que leu ou ouviu, ou um filme que viu. A escrita de diferentes tipos de texto – notícia, convite, carta ou recado, são também atividades que os professores acreditam ser uteis para estimular a capacidade de textualização, ao requererem que o aluno ajuste o seu discurso tanto às circunstâncias, como ao destinatário.

A subcategoria F7 Revisão é referida pela totalidade dos professores e de uma maneira geral fica a noção de que as actividades de revisão - à semelhança do que sucede com as outras subcategorias das Atividades de Facilitação Processual – são consideradas pelos professores como atividades a realizar no contexto de grande grupo. Os professores acreditam que é particularmente útil partir do texto individual de um aluno e melhorá-lo em grupo, com a colaboração de todos. O "trabalho de texto" como é comummente chamado o processo de revisão incide sobre diferentes vertentes – o vocabulário, a pontuação, a ortografia, a gramática, a construção frásica, o desenvolvimento de ideias e a coerência e requer um escrutínio cuidado do professor e dos pares, como afirma E1 *"E isso faz com que os outros também percebam, e o próprio que escreveu, começa a ver a composição dele – que era uma coisa mínima – como é que se melhora a composição"*. Os professores acreditam na importância de realizar este trabalho de forma continuada, até que a criança interiorize aquilo a que tem de estar atenta quando elabora e revê o seu texto individualmente.

A subcategoria F8 Escrita a Pares é referida por três professores que entendem que a mesma tem uma série de mais-valias. Por vezes é mais fácil captar o que o professor queria dizer através da explicação que o colega dá, do que directamente do professor, conforme afirma E2 *"O trabalho a pares também é muito importante porque às vezes a linguagem que eles utilizam entre pares é completamente diferente da minha, e às vezes há questões que eles não perceberam quando eu falo e que com o par eles entendem-se muito melhor"*. Outra vertente importante é o facto do trabalho em pares tornar o produto final mais rico em todas as vertentes do texto - porque os dois se completam, entreajudam e potenciam ideias e saberes. Acresce que o trabalho a pares e em pequenos grupos promove, para além da aprendizagem específica associada à escrita, toda uma aprendizagem social, contribuindo para desenvolver a capacidade de ouvir o outro, de aprender a ceder e de partilha (Gaitas & Martins, 2009).

A subcategoria F9 Escrita Colectiva é citada por quatro professores que consideram que a escrita de raíz de textos ou história coletivas é muito útil para modelar aos alunos o processo pelo qual deverá passar a sua escrita individual. A Escrita colectiva pode assumir vários formatos conforme se pode verificar pelas afirmações seguintes: E2 *"Quando não são textos deles, são histórias escritas em conjunto ou com outro grupo ou com outras pessoas. Isso também é importante. Eles gostam muito porque escrevemos uma parte da história – nós estamos a escrever uma com o 3º ano – e eles gostam muito de ficar a pensar: "como é que será que eles vão continuar?"* ou ainda E3 *"Nós começamos o ano passado a fazer uma história com um escritor, nós fizemos a primeira parte, enviamos para o escritor e ele respondeu-nos com a continuação da história e eles acabaram por ter já um exemplo completamente diferente daquilo que era a deles e numa fase seguinte acabaram por ser mais exigentes ao escreverem e ao explicarem a continuação deles (...) Não há uma vírgula, dois pontos, travessão, que não seja pensada pelo grupo"*.

A subcategoria F12 Escrita Livre é, dentro da categoria Escrita Significativa aquela que recolhe referências de maior número de professores, sendo entendida como uma actividade relevante não só porque pode estimular o gosto pela escrita, mas também porque confere ao escrevente a possibilidade de exprimir as suas vivências e opiniões.

As subcategorias F10 Escrita ao Longo do Curriculo e F11 Escrita Funcional foram mencionadas respectivamente por três e dois professores. A primeira remete para a noção de que as diversas dimensões da escrita podem e devem ser exercitadas no contexto das diferentes disciplinas curriculares, e não ficar restrita às aulas de Português, como E3 tão bem salienta: *"Eles na sala não fazem as típicas redações, eles têm trabalho de escrita ao nível do estudo do meio, em que eles por exemplo recolhem informação nos livros acerca de um determinado tema sobre o qual têm de escrever"*.

Por seu lado F11 prende-se com a importância do professor levar o aluno a compreender que está rodeado de escrita como E2 tão bem salienta: *"Não é só a hora do conto que é importante, é tudo o que está à volta da leitura, e que eles percebem que existe na escola, que se lê tudo. No início da aprendizagem da leitura e da escrita tentei que eles percebessem que tudo se lê, que tudo tem uma funcionalidade, desde o que está no armário, às coisas que estão etiquetadas, pronto, perceberem que a leitura está em todo o lado na vida deles"*.

G. Relação professor - alunos

O que consideram os professores que os alunos necessitam da sua parte? Como acreditam que deve ser a relação entre o professor e os alunos? Que tipo de intervenção valorizam nas aulas? O discurso dos professores revela crenças importantes acerca de como perspetivam o seu papel. Neste tema encontramos duas categorias que de alguma forma estão associadas a duas perspetivas distintas de olhar o ensino e o papel do professor - a primeira mais alinhada com uma abordagem mais tradicional e a segunda mais ligada a uma abordagem mais processual:

Centrada no professor – inclui referências que remetem para uma atitude mais centralizadora do professor, em que ele é quem determina as escolhas relativas às aulas de escrita. G1 Decide inclui indicadoras que revelam a soberania do professor nas decisões quanto aos temas de escrita, conteúdos dos textos, momentos em que a escrita é realizada e tipo de atividades de escrita; G2 Soluciona revelam atitudes de resolução de problemas que se baseiam no fornecimento de soluções imediatas, geralmente ao nível do produto da escrita, as quais são fornecidas pelo próprio professor; G3 Repreende revela crenças relacionadas com a necessidade de implementar algum tipo de consequência negativa quando os alunos não correspondem ao que lhes é pedido; G4 Motivação extrínseca inclui referências a estratégias de motivação que se baseiam em fatores extrínsecos, maioritariamente centrados no professor.

Centrada no aluno – inclui referências a atitudes e comportamentos mais centrados no aluno, em que o professor se posiciona sobretudo como um elemento facilitador e promotor das competências e interesses dos alunos em torno da escrita. G5 Promove inclui referências que indicam uma atuação como mediador, através do *scaffolding* atento e próximo das competências dos alunos, assim como da valorização daquilo que os alunos trazem, em termos de conhecimentos e propostas, como elementos importantes para o desenvolvimento das atividades de escrita; G6 Questiona inclui referências a um modo de resolução de problemas que consiste em levar o aluno a fazer uma reflexão ativa através da colocação de questões e da implementação de um diálogo construtivo que leve o próprio aluno a encontrar as soluções; G7 Clarifica inclui referências à necessidade de explicitar aos alunos os processos envolvidos nas tarefas de escrita, de modo a facilitar a sua apropriação pelos mesmos; finalmente G8 Motivação Intrínseca inclui referências à implementação de estratégias de motivação nas quais está presente a intenção de promover uma motivação intrínseca do aluno para a escrita, que ao invés de decorrer de fatores externos, depende sobretudo da atribuição de significado e funcionalidade à escrita pelo próprio aluno.

Categorias	Subcategorias	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Centrada no professor	G1. Decide	X			X	X	
	G2. Soluciona	X			X	X	X
	G3. Repreende	X				X	
	G4. Motivação extrínseca	X			X	X	X
Centrada no aluno	G5. Promove			X			X
	G6. Questiona	X	X	X			X
	G7. Clarifica		X	X		X	
	G8. Motivação Intrínseca	X	X	X			X

Tabela 11. Tema G. Relação professor – alunos

Em G1 encontramos referências que atestam uma atitude mais dominadora, muito próxima da visão mais tradicional do professor enquanto uma figura de autoridade, que soberanamente acerca não só dos temas de escrita, como também dos conteúdos que podem ou não entrar na composição, conforme observamos nas afirmações de E1 *"Há miúdos que escrevem só pela forma negativa... Tudo o que é mau. É guerras, é lutas, (...). E por mais que uma pessoa diga que não quer nenhuma composição onde haja lutas, eles não são capazes de escrever uma coisa com pés e cabeça sem entrar as mortes"* e de E6: *"Ou dar uma história – normalmente até dava daqueles contos tradicionais que têm sempre uns fins que normalmente não lembram a ninguém (...) e contar a história como ela é e depois dizer: "este fim é horrível, não quero este fim, agora vocês têm que inventar um final diferente e feliz!"*. Além de decidir os temas, as referências revelam também tendência para o professor centralizar em si outro tipo de escolhas nomeadamente em relação ao momento de escrever e à quantidade de escrita que os alunos realizam, como podemos verificar em E1, que afirma: "*Por norma, preocupamo-nos mais com aqueles que não têm tanto. Os que têm facilidade, basta dizer "olha faz outra, escreve mais"*.

Por outro lado, em G5 vemos referências que vão no sentido oposto, do professor que perspetiva o seu papel como o de alguém que, sendo um escrevente mais experiente, tem como missão transmitir aos alunos as ferramentas que lhes possibilitam tornarem-se também eles escreventes experientes. Nesse sentido o professor acredita ser sobretudo um mediador, um promotor, pelo que, ao invés de decidir soberanamente, ele procura fornecer ferramentas que os alunos decidem como usar na sua escrita, conforme documenta a afirmação de E3 *"Eu acho que nós somos promotores. Nós temos a informação e nós promovemo-la, mas no fundo eles são a matéria-prima. Nós não temos o objetivo de moldá-los, temos sim o de lhes dar ferramentas para eles próprios irem construindo"*. Nesta subcategoria encontramos também referências à necessidade de tornar as aprendizagens emergentes e contextualizadas, para que os alunos se apropriem das mesmas com mais naturalidade, como afirma E3 "*Por exemplo há uma miúda que quis fazer um tema de estudo sobre as pescas, porque a mãe dela está a fazer um doutoramento sobre esse tema. Aqui é aproveitar o que eles sabem, e eles sabem milhentas coisas da experiência deles, dos pais, dos avós, estarmos fechados a um programa e a um manual é muito limitador"*.

Em G6 assistimos a referências a uma atitude mais centralizadora na resolução de problemas. É o professor quem fornece soluções, dando dicas, sugerindo conteúdos e propondo que o aluno mude o seu texto de acordo com as suas indicações, com o objetivo de o melhorar ou de solucionar eventuais problemas. O aluno praticamente não é envolvido na procura de solução, uma vez que o professor lhe dá uma solução pronta, conforme podemos observar em E5 "*Claro que é muito importante o elogio, fundamental, mas a crítica também é muito positiva. Não a crítica demolidora, essa só nos faz ficar tristes. É aquela crítica em que uma pessoa diz: "olha, esta parte acho que não ficou muito bem, vais apagar e vais tentar fazer uma coisa melhor, olha, com esta ideia, ou com esta ideia..." como eu digo sempre, é encaminhá-los*". Nota-se em particular nesta subcategoria que a atitude "solucionadora" traz alguns dissabores quer aos professores, que sentem que os alunos interpretam as suas intervenções como críticas, quer aos alunos, que ficam inibidos de

escrever, como afirma E1 *"Não é fácil, porque tudo o que a pessoa diz, eles levam logo no sentido negativo, de crítica e às vezes nem é esse sentido que queremos dar. Mas ao dizermos: "olha eu aqui mudava --", dizem: "Porquê?! Não gostaste do meu texto?" A criança fica logo inibida".* A preocupação com diferenciar a atitude solucionadora com uma atitude crítica está bem patente no discurso dos professores, como podemos observar em E4 *"E quando não está bem dizer "se em vez de pores assim, se pusesses assim" - sem criticar – "ficava ainda melhor". Eu não estou a criticar, estou a dizer que se eles fizessem assim ficava melhor".* A solução encontrada por E1 para evitar parecer critica consiste em remeter para o grande grupo a questão a fim de deixar claro que o aluno não é obrigado a seguir a sua sugestão: *"Nós vamos dizendo: "oh filho, está bem o que tu fizeste, mas, na minha opinião acho que tu, se pusesses assim, ficava melhor...", " o que é que vocês acham?" portanto, pressionar também os colegas "o que acham? gostam mais assim ou assado?" Há sempre uns que preferem como o miúdo escreveu, portanto, está a ver, é uma opinião, e é a minha opinião".*

Já a atitude mais questionadora referenciada pelos professores em G6 parece não envolver os mesmos riscos, dado que ao invés de fazer juízos de valor acerca da escrita dos alunos, o professor envolve o aluno num diálogo reflexivo e construtivo em que o aluno vai aperceber-se por si mesmo de alterações que deveria fazer no seu texto, conforme assume E2: *"Por exemplo, às vezes eles escrevem coisas que eu quase não percebo, mas tenho que me sentar com eles ali ao lado para eles me lerem. Às vezes tenho vontade de dizer que não percebi nada do que lá está escrito, e "isto está horrível, porque as ideias estão todas baralhadas" mas não posso. Não faço isso. Então é sentar-me ali com eles e dizer "então lê-me lá isto" e no fundo é eles irem-me explicando o que está lá escrito. Explicando as ideias – que muitas também não estão escritas – essa é uma estratégia que eu utilizo com eles".*

Em G3 vemos documentadas atitudes que remetem para uma postura do professor que soluciona dificuldades ou problemas através de consequências negativas para os alunos. Ambos os professores referenciados nesta subcategoria referem situações nas quais a solução encontrada perante uma dificuldade de escrita ou motivacional sugere o exercício de uma atitude algo tirana sobre os alunos em questão.

Em G7 assistimos a referenciações de esforços para levar os alunos a compreender os processos envolvidos nas tarefas, no sentido de lhes conferir progressiva autonomia na realização dos mesmos, conforme podemos conferir em E3: *"E a explicação que damos para uma determinada tarefa vai sendo cada vez mais complexa conforme eles vão crescendo e tendo capacidade de interpretar. No fundo eu explicar-lhes o processo, explicar-lhes o objetivo, é um bocadinho por aí. (...) É para eles sentirem e perceberem qual é o objetivo de fazerem as coisas".*

Em termos de estratégias de motivação encontramos dois tipos bem diferenciados, em G4 e G8. Em G4 encontramos esforços de motivação que são sobretudo centralizados no professor, na alegria com que conduz as tarefas e nos contornos lúdicos que confere às mesmas, dando a ideia que para motivar os alunos é necessário "disfarçar" a escrita com brincadeira e teatralidade. E5 refere *"para eles tudo o que não é brincar é uma chatice. Portanto nós tentamos trabalhar muito a brincar. Não é só como no meu tempo, em que a professora dizia: "Vão fazer uma redação sobre o inverno" e toda a gente escrevia sobre o inverno, (...) E sempre que é uma brincadeira ou que está inerente uma brincadeira (...) eu acho que é muito mais eficaz,*

eles fazem com muito mais gosto", e E4 atesta *"Acho que as aulas com umas histórias... histórias e personagens, mascarar... eles perceberem que vem uma personagem diferente contar uma história, a motivação é logo diferente"*.

Pelo contrário nas referências em G8 está bem patente a busca de motivação intrínseca para a escrita, através de atitudes que, ao invés de tornarem a escrita mais lúdica, procuram torna-la mais autêntica e próxima dos interesses e necessidades dos alunos, conforme E2 afirma *"Tem a ver com o gosto pela escrita. Vem em primeiro lugar, embora nem todos gostem de escrever, mas tento sempre desenvolver o gosto pela escrita, a parte da motivação. (...) O gosto pela escrita está ligado a eles perceberem qual é a funcionalidade da escrita. E perceberem que aquilo que eles escrevem é importante para os outros, para mim e para eles, tem a ver com os circuitos de comunicação. Aquilo que eles escrevem é lido, e é importante – os outros gostam de ouvir, eu gosto de ouvir..."* e também E6 *"Mas a maioria deles tem de perceber a utilidade daquilo que está a fazer. Vai aprender com mais facilidade e com mais gosto. Por isso é que há várias correntes da educação que se baseiam nisso, portanto, em que as crianças aprendem conforme os seus centros de interesses ou com as atividades que lhes dizem respeito e que aprendem mais depressa. Portanto se nós lhes pudermos oferecer situações funcionais em que eles vão perceber que precisam da escrita, da leitura ou da matemática para isto ou para aquilo, vai ser mais fácil, eles vão colaborar mais e vão sentir-se mais felizes no fim. Por isso é que acho que muitas vezes nós temos de descobrir a funcionalidade para os manter motivados"*.

Fazendo uma análise mais vertical desta categoria, encontramos três tendências distintas entre os professores. E4 e E5 referenciam atitudes demarcadamente mais pertencentes à categoria Centrada no Professor; ao invés, E2 e E3 demonstram um discurso coerente na linha da atitude Centrada no Aluno; e finalmente E1 e E6, parecem encontrar-se em transição entre atitudes mais centralizadoras e atitudes mais centradas no aluno.

H. Dificuldades na escrita

Que dificuldades apresentam os alunos no processo de aprendizagem da escrita? Qual a origem destas complicações e dificuldades? Em que medida é que o professor se sente apto para lidar com elas? Será que há alguma dificuldade que seja mais prevalente entre os professores? O Tema H procura desvendar crenças que os professores têm acerca das dificuldades dos alunos.

Destacámos quatro categorias diferentes:

Centradas no processo – inclui referências a dificuldades que os alunos apresentam associadas ao processo de aquisição da escrita. Para esta categoria discriminamos quatro subcategorias Aquisição da escrita e da leitura, Planificação, Textualização e Revisão. A primeira engloba unidades de sentido que remetem para dificuldades tanto ao nível da compreensão da própria estrutura da escrita, como aquelas que derivam da complexidade do código da escrita. A Planificação insere unidades de sentido que invocam dificuldades de gerar ideias e de as organizar. A Textualização engloba referências à dificuldade de pôr por

escrito os pensamentos e de criar um texto que é explícito e faz sentido. A Revisão engloba a ideia dè que as dificuldades de releitura dificultam ou impossibilitam a reescrita.

Centradas nas Inaptidões - remete para unidades de sentido em que a multiplicidade de inaptidões e NEE conduz a entraves e dificuldades no processo de aquisição da escrita, ao mesmo tempo que desafia o professor a "fazer diferente" e a encontrar alternativas, bem como a olhar para os alunos como um todo não homogéneo.

Centradas na motivação - comporta referências ao decréscimo de motivação para a escrita e aos motivos que podem estar na origem do mesmo.

Centradas no contexto – inclui referências ao impacto que o meio envolvente tem, podendo bloquear ou dificultar o processo de aquisição da escrita.

Categorias	Subcategorias	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Centradas no processo	H1. Aquisição da escrita e da leitura	x		x		x	x
	H2. Planificação	x	x				
	H3. Textualização	x	x		x	x	x
	H4. Revisão	x	x				
Centradas nas inaptidões	H5. Inaptidões e NEE		x	x	x	x	x
Centradas na motivação	H6. Aspetos motivacionais	x	x	x	x		x
Centradas no contexto	H7. Contexto escolar/ familiar/ social		x	x			x

Tabela 13. Tema H. Dificuldades dos alunos na escrita

A categoria de dificuldades Centradas no Processo é aquela que tem maior número de referenciações, o que expressa que os professores acreditam que uma parte importante das dificuldades dos alunos se situam a este nível.

As dificuldades de Textualização surgem como as mais verbalizadas nesta categoria tendo sido referidas por cinco professores. A este nível os professores consideram que a maior dificuldade consiste em expor por escrito as ideias, em organiza-las num todo que faça sentido e seja percetível e em colocar todos os conteúdos que se pretende. É assim que E1 afirma que *"No meio da escrita, como depois não estão a ler aquilo que estão a escrever, eles perdem-se. Então misturam as ideias... quer dizer, começa a composição muito bonita, mas chega a meio e perderam-se. Começam a divagar para outros lados e aquela sequência de ideias perde-se"*, enquanto E2 diz *"Está na nossa cabeça, mas quem for pegar no texto não percebe o que está por trás, como é que foi parar ali, e que era importante, provavelmente. Há partes importantes que eles saltam"*.

As dificuldades de Aquisição da Escrita e da Leitura surgem de seguida como as mais citadas ao corresponderem a verbalizações de quatro entrevistados. Subsiste a noção de que o código da escrita português não é fácil de interiorizar pelas crianças, tanto no que respeita à gramática, como à utilização das marcas gráficas e/ou da pontuação ou da própria construção frásica, acresce que os professores consideram que para a criança é difícil distinguir e compreender que a linguagem escrita não pode ser uma réplica da oralidade. Atente-se nas afirmações de E6 *"Há um monte de regras, principalmente em português, que temos*

uma gramática muito difícil, e que não é logo percetível pelos alunos. Mesmo quando nós trabalhamos a gramática com eles, eles não têm uma ação logo sobre a mesma. Sabem que há aquelas regras, até as decoram, mas ainda têm alguma dificuldade e vê-se em muitos textos".

A subcategoria Planificação é citada apenas por dois professores, que referem que as dificuldades a este nível prendem-se não só com a criação e geração de ideias, mas também com a sua organização num plano mental, um plano que implica algum grau de abstração, o que torna a tarefa de planificação de complexidade acrescida nestas idades. Efetivamente as afirmações dos professores refletem estas dificuldades, é assim por exemplo que E1 afirma *"Portanto expor mentalmente aquilo que pretende escrever para depois pôr no papel e nestas idades isso é muito difícil ainda"*, enquanto E2 verbaliza que *"No trabalho individual eles dependem só de si e das suas... se têm ideias ou não, às vezes há uns que dizem que não têm ideias"*. Julgamos curioso que apenas dois professores refiram dificuldades ao nível da planificação, visto que o processo de planificação é consistentemente referido na literatura como um processo fulcral e também bastante difícil para crianças no início da escolaridade. A acrescer a isto, todos os professores referiram que consideravam importante a realização de atividades de planificação. No entanto, conforme podemos observar no Tema F., as atividades de planificação que os professores consideram uteis são maioritariamente atividades de geração de conteúdos realizadas em grupo. Estes dados podem indicar que a maioria dos professores não valorizam a planificação tanto como uma estratégia cognitiva que tem um enorme poder por si mesma, mas sobretudo como uma estratégia secundária e complementar à atividade de textualização, que pode ser implementada de forma mais superficial pelo professor na aula.

A Revisão é indicada apenas por dois professores, que atestam sobretudo a dificuldade na atividade de re-leitura, que impede o aluno de prosseguir de forma eficaz na atividade de correção e reescrita. Julgamos mais uma vez interessante notar que tão poucos entrevistados mencionem dificuldades na revisão, sobretudo quando também todos mencionaram a revisão como uma atividade de grande importância. Parece-nos que os professores percecionam a revisão sobretudo como uma ferramenta do professor que pode ser a implementada em grupo, e não tanto como uma estratégia cognitiva que cada aluno tem de aprender a implementar por si mesmo.

A categoria Centrada nas Inaptidões é salientada por cinco professores e engloba inabilidades de origem distinta, que vão desde as dislexias e perturbações da linguagem, até às dificuldades de aprendizagem e às NEE, passando pelas dificuldades de memória e concentração, subsistindo a noção de que estas últimas têm recrudescido no presente. As referências dos professores citadas nesta categoria remetem para crenças acerca dos alunos que se baseiam num modelo mais médico e que, conforme verificamos, ainda se encontra bastante presente nos professores.

Apesar disso, parece-nos que diversos professores apresentam um conjunto de crenças que contradiz esta visão mais centrada no aluno, o que está bem patente na afirmação de E4 *"Nós temos de perceber que os alunos têm competências diferentes e gostos diferentes, e aprendem de forma diferente, e cada um ao seu ritmo"*.

A categoria Centrada na Motivação é evidenciada por cinco professores e com exceção de E4 que equaciona a motivação para a escrita com um dom inato, como algo que se têm ou não têm, os restantes professores apresentam conceções distintas. Assim para E1 a motivação é menor porque as crianças hoje têm múltiplas solicitações que "batalham" pelo seu tempo e atenção sendo algumas delas muito menos exigentes do ponto de vista cognitivo que a escrita, enquanto para E2 e E3 há crianças que não têm curiosidade nem prazer na escrita, e por seu lado E6 entende a falta de motivação como o resultado da criança não ter descoberto a funcionalidade da escrita ou de a mesma ser exigente e obrigar a pensar.

Finalmente, a subcategoria Contexto Escolar, Familiar e Social é mencionada por três entrevistados, que evidenciam acreditar que as dificuldades são resultado de vários fatores contextuais que se conjugam e promovem o aparecimento de dificuldades. Nesse sentido, o aluno não pode ser desenraizado do contexto em que se movimenta e este inegavelmente influencia-o. Esta noção está bem evidente em E6, que considera que muitas vezes as dificuldades como resultados de uma escolha de métodos que não funciona, afirmando *"Porque os métodos que o professor usa podem não ser os melhores para aquelas turmas. E às vezes teima-se um bocado sempre na mesma forma de explorar, e às vezes, se mudássemos um bocadinho ou percebêssemos que a turma não está a ter tantos resultados, ou há um grupo que não está a conseguir por mais que eu tente, às vezes é preciso mudar um bocadinho a forma, a técnica, o método. Portanto às vezes não são só as crianças que têm dificuldades"*. Também E3 revela *"Porque às vezes o que estamos a tentar fazer não é nada apelativo para eles e eles estão completamente desinteressados, portanto temos de ir reformulando aquilo tudo que tínhamos pensado e depois voltar, se calhar no dia seguinte, ou dois dias depois, já com outro tipo de estratégias e outro tipo de ideias para os cativar"*. Por seu lado E3 fala do impacto que as vivências da criança dentro e fora da escola podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento de competências na escrita, afirmando *"Não podemos olhar só para a escola. Eles vêm para a escola, mas eles têm um contexto. Há coisas que acontecem dentro da escola, outras fora, na família, que bloqueiam ou promovem todo o processo. (...)"*.

I. Necessidades de formação

Que dificuldades sentem os professores durante o processo de ensino da escrita? Em que medida é que os alunos lhes colocam desafios e obstáculos distintos? De que temas de formação é que os professores sentem mais necessidade? O Tema I procura compreender quais as principais necessidades que os professores acreditam ter ao nível da formação para o ensino da escrita. Destacámos quatro categorias diferentes:

Estratégias motivacionais – inclui menções à necessidade dos professores poderem aceder a novas ideias, ferramentas e estratégias que permitam estimular e motivar os alunos para a escrita e para o gosto pela mesma.

Estratégias pedagógicas – inclui referências à necessidade de formação em estratégias práticas de instrução da escrita.

Processos cognitivos – inclui menções à necessidade de conhecer melhor os processos cognitivos subjacentes ao processo de desenvolvimento de competências de escrita.

Reflexão / Partilha de experiências – Diz respeito à necessidade de frequentar um contexto formativo que promova a reflexão em torno da escrita. É portanto uma categoria que diz respeito ao formato que os professores acreditam ser mais eficaz, e não tanto aos conteúdos formativos. Nesta categoria inclui incluem-se referências à necessidade de criar momentos e espaços de partilha e de reflexão de experiências entre colegas.

Categorias	Subcategorias	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Estratégias motivacionais	I1.Estratégias motivacionais	x				x	
Estratégias pedagógicas	I2. Estratégias pedagógicas				x		x
Processos cognitivos	I3. Processos cognitivos		x	x			
Reflexão / Partilha de experiências	I4. Reflexão / Partilha de experiências				x		x

Tabela 15. Tema I. Necessidades de formação

A categoria Estratégias Motivacionais é referida por dois professores e de algum modo reflete as dificuldades que estes encontram para desenvolver o gosto pela escrita em alguns dos seus alunos e consequentemente em motiva-los para as atividades relacionadas com a escrita. Interessante é notar que subjacente às suas verbalizações parece estar a ideia de que há "uma fórmula mágica" para criar motivação para e na escrita. É ainda de notar que os dois professores em questão, E1 e E5, são dois dos professores que revelam ao longo do seu discurso mais tendência para valorizar estratégias de motivação maioritariamente extrínsecas, o que nos leva a considerar que parte da necessidade que revelam decorra de não estarem direcionados para a implementação de estratégias de desenvolvimento de escrita mais significativas e funcionais.

A categoria Estratégias Pedagógicas é igualmente mencionada por dois professores e reflete a dificuldade que sentem em implementar atividades adequadas à obtenção dos objetivos definidos para o ensino do primeiro ciclo. Ficamos com a perceção que ambos os professores sentem sobretudo que não dispõem de ferramentas práticas para implementar em sala de aula, uma questão que consideramos interessante pois revela a dificuldade destes professores em traduzir objetivos pedagógicos em atividades concretas. É interessante que sejam precisamente os mesmos dois professores que mencionam a necessidade de frequentar formações em formato mais reflexivo na categoria Reflexão/ Partilha de Experiências, revelando acreditarem ser esse o formato que os irá capacitar em termos estratégicos. Uma queixa comum dos professores relativamente à formação diz precisamente respeito à excessiva carga teórica, e pouca prática que as mesmas envolvem, pelo que nos parece interessante que ambos os professores estejam em sintonia tanto quanto aos conteúdos como quanto ao formato que os poderia capacitar.

A categoria Processos Cognitivos é também mencionada por dois professores. É interessante notar que os dois professores que referenciam esta categoria, E2 e E3, são aqueles que demonstram, ao longo do

seu discurso, uma atitude menos convencional face ao ensino da escrita, bem como uma maior tendência para valorizar os modelos processuais e socioconstrutivistas.

A análise deste tema leva-nos a considerar que as crenças relativas às necessidade de formação dos professores se encontra intimamente ligada à experiência pessoal e profissional de cada um, e também limitada pela mesma, no sentido que as suas inquietudes, tal como as respostas que encontram para as mesmas se restringem ao campo do que já lhes é familiar. Não é de admirar, pois apenas nos inquietamos com possibilidades que sabemos existir. Esta é uma questão interessante, que nos leva a considerar que a mudança de crenças educacionais dos professores pode depende, entre outros, de proporcionar experiências que alarguem o seu campo de possibilidades, para que se possam gerar inquietações em novos temas, abrindo assim caminho para que se deem mudanças mais profundas.

Faculdade de Psicologia
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

A análise dos resultados deixou-nos um conjunto importante de informações, que nos propomos agora a discutir, procurando salientar os aspetos que consideramos mais relevantes e refletir sobre os mesmos à luz da investigação atual sobre os temas.

Propusemo-nos a responder às seguintes questões nesta investigação: 1) Que crenças têm os professores acerca do processo de desenvolvimento de competências de escrita? e 2) Que crenças têm os professores acerca do seu papel no desenvolvimento de competências de escrita nos alunos?

A análise deste estudo contribuiu para desenvolver conhecimentos e compreender um conjunto de aspetos que ajudam a responder a ambas as questões, que serão discutidas nas secções que se seguem. Começamos por responder à primeira questão salientando os resultados em termos das crenças dos professores relacionadas com o processo de desenvolvimento de competências na escrita no geral. Em seguida, respondemos à segunda questão discutindo os resultados em termos das crenças dos professores relacionadas com o seu papel em contexto escolar no desenvolvimento de competências de escrita com os alunos. Finalmente, refletimos acerca do contributo do nosso estudo para a investigação na área da psicologia da educação. Adicionalmente, refletimos acerca das limitações deste estudo e deixamos algumas sugestões para investigações futuras.

Clark (1988, in Pajares, 1992) define as crenças dos professores como um conjunto eclético de proposições gerados a partir de diversas fontes, desde regras gerais de senso comum, até generalizações feitas a partir de experiências pessoais, outras crenças, valores e preconceitos.

Procuramos, para efeito de uma discussão produtiva dos resultados, traduzir em termos proposicionais algumas das crenças que julgamos sobressair com maior expressão do nosso estudo.

1) Que crenças têm os professores acerca do processo de desenvolvimento de competências de escrita?

- *A escrita é sobretudo uma ferramenta para a comunicação e a autoexpressão*

As funções comunicativa e expressiva da escrita são as que detém mais relevo para os professores entrevistados. Estas são sem dúvida importantes funções da escrita, e julgamos que esta crença terá um impacto importante na forma destes falarem sobre a escrita aos alunos e na escolha de atividades de escrita. Consideramos no entanto que existem algumas lacunas importantes nas crenças sobre as funções da escrita, e que poderão igualmente ter um impacto negativo na prática dos professores. Julgamos que, no geral, é dada pouca importância à escrita enquanto uma ferramenta basilar para toda a aprendizagem, não apenas do português, como das diferentes disciplinas. Consideramos que a menor valorização desta dimensão da escrita poderá levar os professores a implementarem poucas atividades de escrita ao longo do currículo, a realizarem menos atividades de *write-to-learn* (escrever para aprender), e a investir menos na escrita de textos não-narrativos, tais como relatórios, textos expositivos e textos argumentativos, que são frequentemente requeridos aos alunos pelas diversas disciplinas ao longo da escolaridade. Consideramos

também que a crença da escrita enquanto algo fundamental para a vida em sociedade é uma crença com expressão insuficiente entre os entrevistados. Assumir que a escrita faz parte indissociável da nossa herança cultural e é fundamental para o modo como vivemos em sociedade é fundamental para que o professor invista verdadeiramente nas atividades de escrita. De outro modo a escrita poderá ser vista meramente como uma atividade que se faz por fazer parte do currículo.

- *O escrevente competente é eficaz na textualização e é concentrado*

As competências mais importantes para se ser competente na escrita, de acordo com os professores entrevistados, são uma boa capacidade para a textualização (traduzir por palavras e num todo coerente aquilo que se quer dizer) e ter-se uma boa capacidade de concentração. Julgamos que esta crença revela que, na sua maioria, os professores estão ainda pouco sensibilizados para a forma como os processos cognitivos menos "visíveis" da planificação e da revisão são determinantes para a escrita competente, e como influenciam significativamente a textualização. Consideramos igualmente relevante que ainda poucos professores atribuam importância aos mecanismos de autorregulação e reflexão acerca da escrita. Julgamos que este conjunto de crenças revela ser mais fácil para os professores valorizarem competências que se traduzem de forma mais clara em comportamentos observáveis (a textualização materializa-se em palavras no papel, já a planificação e a revisão muitas vezes resumem-se a algo que é feito só "na cabeça" do escrevente). Julgamos assim que é necessário trabalhar com os professores a noção de que a competência na escrita implica um conjunto vasto de comportamentos e processos cognitivos complexos, e tornar mais explicita a interligação que existe entre os mesmos.

- *O escrevente competente é criativo e tem um dom*

Continua a estar bastante presente, em alguns professores, a ideia de que para se escrever bem é necessário ser-se uma pessoa criativa ou ter um certo dom para a escrita. Julgamos que estas crenças poderão indiciar uma visão mais tradicional do bom escrevente. A ideia de que o escrevente tem determinadas características inatas que são responsáveis pela sua diferenciação relativamente aos outros implica que o professor aceite a ideia de que a escrita competente é algo que não está ao alcance de todos, o que o poderá levar a dedicar menores esforços à procura de soluções para cada um dos seus alunos. A ideia de um dom ou de uma criatividade inata é uma crença disfuncional, na medida em que conduz com facilidade os professores a resignarem-se perante um aluno que esteja em dificuldade, promovendo desta forma a perpetuação das desigualdades entre alunos.

- *Para se melhorar as competências de escrita é necessário ler muito*

Um elemento interessante das crenças dos professores diz respeito ao que consideram ser mais relevante para um escrevente se tornar competente na escrita. Neste campo é interessante verificar que os professores apontam consistentemente para dimensões que se prendem sobretudo com o esforço pessoal dos alunos, quer para a frequência com que escrevem, quer para frequência com que leem.

A crença de que a leitura promove competências de escrita de forma direta está ainda bem presente no discurso dos professores, pelo que julgamos que esta crença, muito enraizada, merece particular atenção. Logicamente, a leitura frequente tem inúmeros méritos bem documentados pela investigação, no entanto julgamos ser importante desconstruir a ideia de que há uma transferência mágica ou automática de competências de escrita através da leitura. Pelo contrário, é necessário evidenciar junto dos professores a necessidade de envolver os alunos numa reflexão metacognitiva sobre o que leem, bem como evidenciar que a escrita se aprende sobretudo através de atividades de escrita, e não por *vias travessas* (Pereira, 2001).

- *Para se melhorar as competências de escrita é necessário escrever muito*

Para os professores está claro que é necessário escrever muito para se escrever bem. De notar no entanto que do seu discurso sobressai mais a noção de que os alunos têm de se esforçar, de trabalhar, de escrever muito, muitas vezes ser mesmo "obrigados" a escrever, do que a ideia que o próprio professor tem de escrever frequentemente com os alunos, modelando a escrita e a frequência com que esta deve ser realizada. Julgamos também importante tornar mais evidente a necessidade de se desenvolver uma reflexão em torno da própria escrita, pois não é apenas por repetir tarefas de escrita que os escreventes se tornam competentes. A escrita competente depende da utilização estratégica de um conjunto de processos cognitivos e autorregulatórios dos quais é necessário o escrevente apropriar-se para, através da sua prática, os dominar.

- *O contexto familiar é determinante para um escrevente se tornar competente.*

Subsiste a ideia de que a família, nomeadamente as atividades culturais proporcionadas pela família são determinantes para tornar o escrevente competente. Nomeadamente persiste a ideia de que é necessário ter acesso a um conjunto de experiências culturalmente distintas, tais como visitar museus e viajar para se ser um bom escrevente. É verdade que determinados meios socioculturais são mais privilegiados para o desenvolvimento da escrita, nomeadamente por proporcionarem às crianças experiências naturalizantes da escrita desde muito cedo. Mais do que proporcionar experiências culturais diversificadas e ricas, o que torna determinados meios privilegiados para a escrita é o facto de transmitirem desde muito cedo, a funcionalidade da escrita, por esta estar presente de forma natural, nas atividades quotidianas da família. Nesse sentido, a família que elabora com a criança a lista de compras do supermercado e a usa durante as compras para verificar que leva tudo o que necessita pode proporcionar uma experiência mais relevante para a escrita do que ao levar a criança a um concerto de música sofisticado. A acrescer a isto, parece-nos importante sensibilizar os professores para a potencialidade da escola servir como contrabalanço no proporcionar experiências de escrita funcionais às crianças que delas menos usufruem no seu ambiente familiar.

- *Os principais objetivos da instrução da escrita são ensinar aos alunos competências de textualização e as convenções da escrita*

Os professores acreditam, na sua maioria, que os principais objetivos da instrução são ensinar aos alunos o código escrito, bem como as suas convenções, e, a par disto, ensinar-lhes competências de textualização, sobretudo a transmitir as ideias que quer colocar no texto num todo articulado, coerente e com sentido. Os professores valorizam de forma clara a necessidade de escrever com coerência e de forma articulada, havendo mesmo uma professora que refere que os objetivos da instrução atual são muito mais focados na capacidade de expressar ideias, e construir textos bem articulados, enquanto no passado os objetivos eram sobretudo que os alunos escrevessem sem erros. Há ainda uma forte valorização da escrita sem erros, e da aprendizagem das convenções formais, no entanto esta já se encontra num plano secundário em relação à anterior. Consideramos no entanto preocupante que tão poucos professores mencionem como objetivos fundamentais da instrução ensinar os alunos a fazer planificação e revisão, tanto mais que estes objetivos estão explicitados nos currículos de português do 1º ciclo, pelo que, poderiam ser mais difíceis de "esquecer". Julgamos pois que a fraca preponderância de menções à necessidade de ensinar os alunos a planificar e a rever a escrita é digna de registo e sinal de que estas estratégias são pouco valorizadas pelos professores. Pelo contrário, a maioria dos professores considera importante que a instrução transmita aos alunos algum tipo de funcionalidade da escrita, o que consideramos curioso e positivo. Esta crença é valiosa e julgamos que os professores devem ser apoiados no sentido de eles próprios alargarem o seu conceito de funcionalidade da escrita, pois para alguns este parece ligar-se sobretudo à função comunicativa, e para outros à questão da progressão profissional. É importante ajudar os professores a encontrar "mais" funcionalidade na escrita próxima do mundo dos seus alunos, dos seus interesses atuais, para que não se remeta a utilidade da escrita para um futuro que é ainda demasiado longínquo.

- *Outro dos grandes objetivos da instrução da escrita é motivar os alunos para a escrita. Para alguns, as fontes de motivação são extrínsecas; para outros são intrínsecas*

A maioria dos professores considera que uma das metas mais importantes para a instrução consiste em motivar os alunos para a escrita. É interessante verificar que a motivação é um tema muito presente no discurso dos professores, no entanto verificamos que existem diferentes perspetivas sobre a mesma. Encontramos, neste domínio dois tipos de atitude perante a motivação: alguns esforços vão no sentido de fornecer estímulos externos que deem motivação ao aluno, nomeadamente proporcionar momentos lúdicos, e de alguma teatralidade. Para alguns professores é evidente que a motivação tem de vir sobretudo de dentro do aluno, pelo que acreditam que os esforços do professor devem ir no sentido de encontrar o que motiva o aluno, desenvolver atividades de escrita em torno dos seus interesses e tornar a escrita funcional para cada aluno, para que surja a motivação de dentro para fora.

- *As principais dificuldades na escrita resultam de algum tipo de incapacidade dos alunos, de dificuldades na textualização e de falta de motivação*

É interessante notar que, no que se refere às dificuldades na escrita, há neste grupo de professores uma coexistência curiosa de crenças mais centradas em (in)competências individuais e de crenças mais centradas no processo e nos aspetos motivacionais. Enquanto as crenças relacionadas com algum tipo de incapacidade do aluno são menos uteis por desimplicarem o papel do professor, já as outras são crenças que podem mobilizar os esforços do professor, sobretudo se este considerar que tem poder para intervir no sentido de melhorar as competências processuais dos alunos.

2) Que crenças têm os professores acerca do seu papel no processo de desenvolvimento de competências na escrita dos alunos?

- *A planificação, a textualização e a revisão são procedimentos*

Podemos verificar que os conceitos de planificação e revisão estão bastante presentes no discurso dos professores. Julgamos que o facto de os programas de português do 1º ciclo fazerem referência clara aos três processos de planificação, textualização e revisão tem levado os professores a ficar mais despertos para os mesmos. Apesar disso, parece-nos que o discurso dos professores evidencia estes processos sobretudo enquanto procedimentos ou competências, do que propriamente como estratégias. Vejamos: Poucos professores referem ser importante que a instrução tenha como objetivo ensinar os alunos a planificar e a rever. Aqueles que o fazem referem-se sobretudo à necessidade de ajudar os alunos a organizar ideias, ensinar a estruturar um texto e mostrar-lhes onde podem ir buscar ideias. Parece-nos que para os professores se trata sobretudo de fornecer aos alunos um "conjunto de recursos para ter sucesso em algumas tarefas determinadas do currículo" (Simão, 2005). A acrescer a isto, os professores consideram que, mais do que aprender a planificar ou a rever, importa sobretudo que o aluno escreva muito (e leia muito) para se tornar competente na escrita, evidenciando uma vez mais, a nosso ver, que persiste a ideia de que as competências de escrita emergem naturalmente da continuidade e da repetição da escrita. Parece-nos que está ausente a noção de que o aluno tem de ser ensinado a utilizar conscientemente um conjunto de procedimentos para se tornar competente na escrita. Em contraste com a parca referência aos processos de planificação e revisão nas áreas anteriores, encontramos no discurso dos professores uma proliferação de menções à importância de realizar com os alunos um conjunto de procedimentos de planificação (fazer rascunhos, fazer chuvas de ideias, fazer um esquema com os tópicos do que se quer escrever, trocar ideias sobre o tema, etc.), de textualização (fazer resumos, interpretação de textos, ordenação de frases, ensinar a estrutura dos diferentes tipos de texto, etc.) e de revisão (reler, melhorar o texto em conjunto, etc.). Julgamos que isto coloca em evidência de que os professores concebem a planificação, a textualização e a revisão mais como técnicas do que como estratégias. De acordo com Veiga Simão (2005), embora seja importante que os alunos aprendam como se aplicam os procedimentos, é fundamental que, para além disso, construam o seu próprio conhecimento sobre como, quando e porquê lhe pode ser útil usar esse procedimento. Não basta portanto que o professor implemente um conjunto de atividades que exercitem determinada técnica, mas que proporcione aos seus alunos uma tomada de consciência sobre a função das mesmas, sobre a sua

utilidade e aplicabilidade na resolução das tarefas, para que o aluno possa fazer um uso estratégico das mesmas, ou seja, para que ele consiga tomar por si mesmo decisões sobre quando e como utilizar os ditos procedimentos.

- *O professor deve ter uma presença dominante nas aulas*

Onde encontramos posições mais diferenciadas entre professores é na forma como se relacionam com os alunos durante as atividades de escrita. Três professores assumem uma postura claramente mais centralizadora na relação com os alunos, outros dois revelam-se mais centrados no aluno, enquanto um último mostra-se ambivalente, assumindo atitudes ora mais centradas no professor ora mais centradas no aluno.

Os professores centralizadores assumem uma postura mais dominante em relação aos diversos aspetos das aulas. Deve ser o professor a decidir os temas de escrita, os momentos de escrita, a quantidade de escrita, e até lhe é permitido fazer algum tipo de "censura" quanto aos conteúdos que os alunos podem ou não incluir. É curioso, mas talvez não seja surpreendente, que estes professores sejam os que revelam mais dificuldade em gerir emocionalmente os alunos durante as atividades corretivas. Estes professores acreditam que uma parte importante da sua função envolve dar feedback corretivo aos alunos e, da mesma forma que assumem o controlo dos temas e conteúdos das composições, também monopolizam a resolução de problemas, atuando maioritariamente de duas formas: 1) aponta onde está problema, e 2) fornece a solução. Podemos constatar, através do discurso, como esta atitude gera dificuldades nas interações, com os professores a assumir que os alunos muitas vezes se sentem criticados e ficam inibidos ao escrever quando eles os corrigem. Estes professores consideram que é importante apontar o que está mal, no entanto é de notar que no seu discurso há um cuidado em diferenciar a crítica "construtiva" da crítica "demolidora". Na verdade parece-nos que a diferença a que se referem diz mais respeito à forma como é dito (o tom de voz, a escolha das palavras cuidadosa) do que ao conteúdo do que é dito. Julgamos que a perplexidade de alguns professores pelo facto de os alunos nem sempre reagirem bem a estas críticas "construtivas" reside precisamente em atribuírem exclusiva importância ao modo de dizer, e em porventura ainda não terem descoberto outras formas de tornar o diálogo efetivamente mais construtivo, no sentido de levar o aluno a construir conhecimentos sobre como solucionar os problemas.

- *O professor deve servir como um apoio experiente ao aluno*

Contrariamente ao grupo anterior, encontramos um conjunto de professores que claramente valoriza um ambiente de ensino e relação educativa centrados no aluno. O professor é entendido mais como um mediador, como um promotor, que ajuda a simbolizar e a construir pontes entre as "regras e os códigos" e aquilo que é observado e pensado. Está presente nestes professores a noção de que é importante que os alunos façam escolhas e que os temas de escrita emerjam dos interesses dos alunos. Estes professores acreditam que os alunos precisam não que os corrijam, mas que os ajudem a refletir sobre o seu texto e descobrir formas de o melhorar. No discurso destes professores está presente a necessidade conduzir os

alunos através de um diálogo reflexivo sobre o seu texto, e a levar os alunos a descobrir formas de o melhorar, nomeadamente levando a aluno a aperceber-se da necessidade de explicitar conteúdos importantes que ficaram ausentes. Uma vertente importante deste tipo de diálogo é que o professor não assume à partida que o aluno terá de seguir um conjunto de indicações suas, mas que o importante é que o próprio autor do texto aprenda a analisar o seu texto e a tomar decisões sobre o mesmo.

Contributos deste estudo

Consideramos que um dos grandes contributos do nosso estudo para a comunidade científica consiste em aumentar o corpo de conhecimentos e de estudos qualitativos sobre as crenças educacionais dos professores. Trata-se de uma área de enorme interesse para a psicologia da educação, e na qual existem relativamente poucos estudos, sobretudo estudos a documentar as crenças dos professores portugueses e, mais especificamente, crenças relacionadas com o desenvolvimento de competências na escrita.

Dado tratar-se de um estudo de natureza qualitativa consideramos que o potencial da nossa investigação está sobretudo na capacidade de desvendar com algum pormenor aspetos importantes do sistema de crenças dos professores que participaram nesta investigação. Julgamos que esta investigação possibilita captar, de alguma forma, a complexidade do sistema de crenças dos professores, com as suas idiossincrasias, incoerências e ligações.

Consideramos ainda que a presente investigação constitui um documento que poderá ser útil para orientar a forma como se perspetivam as ações de formação para professores na área das metodologias de ensino da escrita e do apoio às dificuldades na escrita. Julgamos que as ações de desenvolvimento dirigidas a professores poderão ser mais eficazes se assentarem num modelo reflexivo e longitudinal, que promova a experimentação de diferentes estratégias e a reflexão em torno das práticas. Julgamos que, para que as intervenções tenham um poder transformador ao nível das crenças, elas deverão proporcionar experiências que façam nascer dúvidas, insatisfações e em que seja incentivado o ensaiar de novas posturas, em torno das quais se reflete e se tomam decisões. No fundo, se pretendemos que os professores atuem com os seus alunos de modo mais reflexivo parece-nos que a própria formação terá de modelar esta atitude. Muitos professores sentem que lhes faltam ferramentas para apoiar os alunos no desenvolvimento de competências de escrita, e a formação de professores continua, a nosso ver, a funcionar sobretudo num modelo de transmissão de conhecimentos que os professores tendem a levar para a sua prática. Na aprendizagem da escrita é fundamental que os alunos aprendam a pensar sobre a escrita. Para tal, precisamos de ajudar os professores a fazer o mesmo.

Limitações e sugestões para investigações futuras

Consideramos que este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente o facto de apenas analisar as crenças dos professores ao nível dos relatos. Julgamos que conjugar as entrevistas a uma componente de observação naturalista teria enriquecido o nosso estudo e trazido mais robustez aos nossos

resultados. Por outro lado, julgamos que teria sido vantajoso realizar entrevistas a um número supèrior de entrevistados, visto que não alcançamos a saturação teórica que é recomendada numa análise qualitativa.

Quanto a sugestões para futuras investigações, julgamos que seria interessante confrontar os relatos dos professores com as suas práticas, uma vez que as crenças expressas nem sempre se traduzem no comportamento dos indivíduos. Julgamos que a realização de estudos de caso que recorram a diferentes metodologias poderão evidenciar de forma mais concreta que tipo de crenças são de facto crenças enraizadas pelos professores, e quais apenas existem ao nível expresso.

Bibliografia

Albuquerque, C. (2002). A composição escrita nas dificuldades de aprendizagem. *Psychologica*, 30, 79-94.

Almeida, M. (2004). *Concepções de professores do 1º ciclo sobre o ensino-aprendizagem do processo de composição escrita.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

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

Almeida, T., & Veiga Simão, A. (2012). Ensino-aprendizagem da composição escrita: materiais construídos numa dinâmica colaborativa entre professores. In M. Gonçalves, *Encontros Idea - Investigação de dificuldades para a evolução na aprendizagem* (pp. 211-235). Óbidos: Sinapis Editores.

Amado, J. (. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Anderson, L., Raphael, T., Englert, S., & Stevens, D. (1992). *Teaching writing with a new instructional model: variations in teachers' beliefs, instructional practice and their students's performance.* Michigan: The Institute for Research on Teaching.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual.* Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Bénard da Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., & Vaz Pinto, J. (2006). Promoção da educação inclusiva em Portugal. Lisboa.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In R. (. Glaser, *Advances in instructional psychology.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Berry, R. (2006). Beyond strategies: teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classrooms. *Journal of learning disabilities*, 11-24.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Porto Editora.

Bowie, R. (1996). *Future teachers' perceptions of themselves as writers and teachers of writing: implications for teacher education programs.* Middle Tenessee State University.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares de português. Ensino Básico. 1º, 2º e 3º ciclos.* Lisboa: Direção Geral da Educação. Ministério da Educação e da Ciência.

Calfee, R., & Miller, R. (2007). Best practices in writing assessment. In S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald, *Best practices in writing instruction* (pp. 265-286). New York: The Guildford Press.

Coker, D. (2007). Writing instruction for young children. In S. Graham, C. MacArthur, & J. (. Fistzgerald, *Best practices in writing instruction* (pp. 101-118). New York: The Guildford Press.

Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: a national survey. *Journal of educational psychology*, 907-919.

Devine, D., Fahie, D., & McGillicuddy, D. (2013). What is 'good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish educational studies*, 83-108.

Englert, C. (1992). Writing instruction form a sociocultural perspective: the holistic, dialogic and social enterprise of writing. *Journal of learning disabilities*, 153-172.

Fitzgerald, J., & Shananan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 39-50.

Gaitas, S., & Martins, M. A. (2009). Relações entre crenças e práticas de linguagem escrita em professores do 1º ciclo. *Actas do X congresso internacional galelo-português de psicopedagogia* (pp. 1271-1285). Braga: Universidade do Minho.

Gomes, E., & Medeiros, T. (2005). (Re)pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. Jesus, *Supervisão: investigações em contexto educativo.* Ponta Delgada: Universidade de Aveiros / Governo Regional dos Açores - Direcção Regional da Educação / Universidade dos Açores.

Gonçalves, D. (1992). *Processos psicológicos na revisão da composição escrita: contributos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem (Tese de Mestrado em Ciências da Educação.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Gonçalves, M. D. (2002). *Concepções científicas e concepções pessoais sobre dificuldades de aprendizagem.* Lisboa: Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa.

Graham, S. (2006). Writing. In P. &. Alexander, *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graham, S., & Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 3-12.

Graham, S., & Harris, K. (2005). *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of educational psychology*, 879-896.

Graham, S., Olinghouse, N., & Harris, K. (2009). Teaching composing to students with learning disabilities. In G. (. Troia, *Instruction and assessment for struggling writers* (pp. 165-186). New York: The Guildford Press.

Harris, K. &. (2003). Self-regulated strategy development in the classroon: part of a balanced approach to writing instructions for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 1-16.

Hayes, J., & Flower, L. (1981, December). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, pp. 365-387.

Hayes, J., & Nash, J. (1996). On the nature of planning in writing. In C. Levy, & S. (. Ransdell, *The science of writing. Theories, methods, individual differences and application.* New Jersey: L.E.A.

Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. (. Fitzgerald, *Handbook of writing research* (pp. 144-157). New York: The Guildford Press.

Keys, P. M. (2005). Are teachers walking the walk or just talking the talk in science education? *Teachers and teaching: theory and practice*, 499-516.

Limbrick, L., Buchanan, P., & Goodwin, M. &. (2010). Doing things differently: the oucomes of teachers researching their own practice in teaching writing. *Canadian Journal of Education*, 897-924.

Limbrick, L., Buchanan, P., Goodwin, M., & Schwarcz, H. (2010). Doing things differently: The outcomes of teachers researching their own practice in teaching writing. *Canadian journal of education*, 897-924.

Lipson, M., Mosenthal, J., Daniels, P., & Woodside-Jiron, H. (2000). Process writing in the classrooms of eleven fifth-grade teachers with different orientations to teaching and learning. *The elementary school journal*, 209-231.

Mayer, R. (2008). *Learning and instruction.* New Jersey: Pearson Prentice Hall.

McCarthey, S. J. (1992). *Teachers' changing conceptions of writing instruction.* East Lansing, MI: National Center for research on teacher learning.

McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. (. Fitzgerald, *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: The Guildford Press.

Meireles, M. (2005). Formação inicial de professores: a reflexão dos professores e a pedagogia da escrita. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. (. Jesus, *Supervisão: Investigação em contexto educativo* (pp. 217-232). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro / Governo Regional dos Açores - Direcção Regional da Educação / Universidade dos Açores.

Mouquinho, A. (2009). *Como melhorar a produção escrita dos alunos de português lingua materna e francês lingua etrangeira do 3º ciclo do ensino básico.* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Niza, I. (1995). *A escrita na escola: correções e juízos dos professores sobre textos dos alunos.* Lisboa: ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guia de implementação do programa de portugues do ensino básico - Escrita.* Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. (. Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.

Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. (. Fitzgerald, *Handbook of writing research* (pp. 158-170). New York: The Guildford Press.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 307-332.

Parr, J., & Limbrick, L. (2010). Contextualizing practice: hallmarks of effective teachers of writing. *Teaching and teacher education*, 583-590.

Pereira, L. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim, *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp. 35-49). Porto: Porto Editora.

Pereira, L. Á. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. S.-S. (org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré escolar e no 1º ciclo do ensino básico, Caderno de formação de professores, nº 2* (pp. 35-49). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pressley, M., Mohan, L., Fingeret, L., Reffit, K., & Raphael-Bogaert, L. (2007). Writing instruction in engaging and effective elementary settings. In S. Graham, C. MacArthur, & J. (. Fitzgerald, *Best practices in writing instruction* (pp. 13-27). New York: The Guildford Press.

Pytash, K. (2008). Moving from writing evaluators to writing coaches. *Ohio Journal of English Language Arts*, 40-47.

Reis, C. (. (2009). *Programa de português do ensino básico.* Lisboa: Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação e da Ciência.

Rojas-Drummond, S., Albarrán, C., & Littleton, K. (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking skills and creativity*, 177-191.

Romeo, L. (2008). Informal writing assessment linked to instruction: a continuous process for teachers, students and parents. *Reading and writing quarterly: overcoming learning difficulties*, 25-51.

Santangelo, T., Harris, K., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: a validated model to support students who struggle with writing. *Learning disabilities: a contemporary journal*, 1-20.

Simão, A. M. (2005). Estratégias de Aprendizagem e Aconselhamento Educacional. In G. L. Miranda, & S. Bahia, *Psicologia da Educação - Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 263-287). Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Smith, T. (2015). *Process writing.* Research Starters Education.

Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009, May/june). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: the impact of self-regulated strategy development. *The journal of educational research*, pp. 323- 331.

Troia, G., Lin, S., Monroe, B., & Cohen, S. (2009). The effects of writing workshop instruction on the performance and motivation of good and poor writers. In G. (. Troia, *Instruction and assessment for struggling writers* (pp. 77-112). New York: The Guildford Press.

Uusen, A. (2009). Changing teachers' attitude towards writing, teaching of writing and assessment of writing. *Problems of education in the 21st century*, 100-108.

Zimmerman, B., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary educational psychology*, 73-101.

ANEXO I.

Guião da Entrevista a Professores

Tema: Crenças educacionais dos professores acerca da escrita

Objetivo Geral: Recolher dados que permitam caracterizar e compreender:

- Que crenças têm os professores acerca do processo de escrita?
- Que crenças têm os professores acerca do seu papel no desenvolvimento de competências de escrita nos alunos?

Bloco Temático	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Questões de recurso e de aferição
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que se pretende realizar; Assegurar a confidencialidade da entrevista; Sensibilizar o entrevistado para a importância da sua colaboração.	• Agradecer a disponibilidade; • Esclarecer o entrevistado sobre os objetivos do estudo • Colocar o entrevistado na situação de colaborador • Garantir a confidencialidade dos dados	
		• Na sua opinião é importante escrever bem? Porquê?	
BLOCO 2 Crenças acerca do processo de escrita	Obter dados sobre como o entrevistado caracteriza o processo de escrita.	• O que caracteriza um bom escrevente?	• Que competências são necessárias para se escrever bem?
		• O que pode levar um escrevente inexperiente a tornar-se um bom escrevente?	• Como surgem estas competências? • Qual é o papel da escola no desenvolvimento destas competências?
		• Ao longo de uma tarefa de escrita, que comportamentos considera importantes	• E o que considera importante que aconteça a nível mental ao longo da tarefa de escrita?

		que o escrevente tenha para escrever bem?	

BLOCO 3 **Crenças acerca da instrução da escrita**	Obter dados sobre as crenças do entrevistado acerca da instrução da escrita.	• Quais acredita serem os objetivos mais importantes a concretizar na instrução da escrita ao longo do 1º ciclo?	• Em que aspetos deveria a instrução da escrita focar-se? • Que tipo de conteúdos acredita que deveriam ser abordados em termos de programa? • Que tipo de competências deveriam ser trabalhadas? • Sempre pensou assim ou tem vindo a mudar ao longo do tempo?
		• Que tipo de atividades acredita ser importante desenvolver nas aulas de escrita?	• Que tipo de competências acredita serem desenvolvidas nestas atividades? • Dê um exemplo de uma estratégia que acredite ser particularmente útil, e de uma estratégia que não acredite ser útil

BLOCO 4 **Crenças acerca do papel do professor no desenvolvimento de competências de escrita dos alunos**	Obter dados sobre o papel que o entrevistado atribui a si enquanto professor no desenvolvimento de competências de escrita dos alunos.	• Que tipo de competências na escrita considera que o professor deveria desenvolver nos alunos? • Na sua opinião como é que o professor pode desenvolver essas competências nos alunos? • Que atitudes considera serem fundamentais por parte do professor na instrução da escrita? • Que comportamentos, durante as diferentes tarefas de escrita julga serem importantes que o professor tenha? • Os alunos que não escrevem bem têm sobretudo dificuldades em que aspetos? • De que forma julga que o professor pode ajudar um aluno com dificuldades na escrita? • Acredita que os professores podem influenciar a qualidade da escrita dos seus alunos?	• Que aspetos do processo de desenvolvimento da escrita não dizem respeito ao professor? • De que forma é que o professor pode ajudar os alunos a evoluir na escrita? • Solicitar ao entrevistado exemplos práticos que ilustrem as diferentes atitudes e comportamentos referidos. • Que estratégias considera mais eficazes para apoiar os alunos com dificuldades? • De que forma? Em que aspetos?

BLOCO 5 **Crenças acerca das necessidades de formação**	Obter dados sobre as necessidades de formação que os entrevistados consideram ter	• Que tipo de formação na área da escrita acredita que lhe poderia ser útil na sua atividade de professor?	• Que conteúdos considera que seriam uteis abordar numa formação sobre escrita?

BLOCO 6 **Finalização da entrevista**	Possibilitar ao entrevistado abordar algum assunto que considere pertinente. Agradecer ao entrevistado a sua colaboração neste estudo.	• Gostaria de acrescentar algo acerca do que temos estado a conversar?	

ANEXO II.

BLOCO 1 - Legitimação da entrevista

1. Agradecer a disponibilidade; confidencialidade; esclarecer os objetivos; importância da colaboração

BLOCO 2 - Crenças acerca do processo de escrita

1. Q: Na sua opinião é importante escrever bem? Porquê?
Claro. É fundamental. Uma pessoa que não saiba escrever não consegue transmitir o pensamento que quer ao outro. Se as pessoas não conseguem exprimir por escrito as suas ideias não conseguem transmitir aquilo que pretendem que a pessoa perceba.

Comentário [M1]: A1

Q: Não basta saber falar bem?
Não. Uma coisa é falar em diálogo, em conversação. Outra coisa é comunicar através da escrita. São coisas distintas.

Q: E porque é tão importante a comunicação através da escrita?
Através da escrita a criança, e mesmo os adultos, têm de conseguir... Por vezes é muito difícil pôr por escrito aquilo que pensamos. Isto acontece por exemplo quando há reclamações para fazer: quando é para reclamar por boca toda a gente reclama; quando é para reclamar por escrito, como já têm de pôr no papel, as pessoas têm muita dificuldade em expor por escrito as ideias que têm.

Comentário [M2]: H3

2. Na sua opinião o que caracteriza um bom escrevente?
É uma pessoa que consegue transmitir aquilo que realmente quer dizer através da escrita.

a. Que competências são necessárias para se escrever bem?
Tem de falar bem. Uma pessoa que não consiga falar bem, também não consegue escrever bem. Porque a fonologia das palavras, ou uma pessoa conhece e sabe falar, ou então quando vai escrever, escreve da maneira como fala.

Comentário [M3]: B13

Q: Pode explicar-me um pouco mais desta ligação do falar com o escrever?
Quando falamos, a ideia vem-nos à cabeça e nós podemos mudar a palavra ou repetir o que queremos dizer, numa segunda opinião. Por escrito, está escrito, e já não há como mudar. A pessoa entrega o que quer dizer ao outro, e ou o outro percebe o que lá está, ou não percebe. Enquanto ao falar, conseguimos sempre dar a volta ao assunto, ou explicar de maneira diferente.

Q: Sim, portanto são coisas diferentes. E para si estas duas competências estão ligadas. Estava a tentar perceber qual é para si essa ligação.
R: A ligação é que uma pessoa que fale bem, que leia e tenha conhecimento da língua facilmente consegue expor por escrito aquilo que pretende dizer.

Comentário [M4]: B13

Q: Portanto uma das competências para ser um bom escrevente é falar bem. E mais, que outras competências são necessárias para se ser um bom escrevente?
Ler muito. E depois também ter um bocado o dom da escrita. Porque uma pessoa pode falar muito bem e não ter jeito para escrever. Conheço muita gente que são bons falantes e quando querem pôr por escrito não conseguem. Portanto a escrita também é um dom, um bocado inato, da pessoa.

Comentário [M5]: C4

Comentário [M6]: B4

Q: E o que é esse dom, em que consiste?
É uma coisa que nasce com a pessoa. Porque, podemos melhorar a escrita. Há pessoas que não têm jeito para escrever e tanto vão treinando e praticando que acabam por conseguir fazer uma composição ou um texto... Mas não com o dom, propriamente o dom da escrita. Acho que isso é uma coisa um bocado inata da pessoa.

Comentário [M7]: B4

Comentário [M8]: C3

Comentário [M9]: B4

Q: Portanto, em jeito de resumo, competências necessárias para alguém ser um bom escrevente: é falar bem, ler muito... Ler muito, em que ajuda a ser um bom escrevente?
R: Traz vocabulário, traz ideias, traz estruturas diferentes que a pessoa ao ler consegue adquirir, e que de outra maneira não chega lá.

Comentário [M10]: C4

Q: E uma terceira característica que referiu foi um dom de alguma maneira inato da pessoa. Considera que existe mais alguma competência que seja necessário ter ou desenvolver para se escrever bem?
R: Em princípio, não estou a ver mais.

2. O que pode levar um escrevente inexperiente a tornar-se um bom escrevente?
Digo isto por causa de alunos que tenho: quando adoram de escrever, eles passam o dia a escrever! Acabam de fazer um trabalho e têm um caderno e fazem as suas histórias, e com elas o seu livro, e vêm dizer-me às vezes: "Mafalda esta é a primeira história que vou publicar!" Portanto, eles quando gostam mesmo de escrever, eles acabam por escrever muito. E depois vêm mostrar: " Vê lá se gostas da minha história?". Portanto, isso é deles. Lá está o tal inato que eu dizia há pouco. Vem muito deles. Leem muito e são crianças que depois querem contar as suas próprias histórias e aventuras.

Comentário [M11]: B2

Comentário [M12]: B2

Q: Portanto a passagem de escrevente inexperiente para escrevente mais experiente tem a ver...
R: Claro tem a ver com a continuação da escrita, com a evolução, com o treino.

Comentário [M13]: C3

Q: Sim, e que, pelo que percebi, na sua opinião está ligado a uma vontade quase inata?
R: Sim.

Q: Ok. E este treino, o treinar mais, escrever mais, em que ajuda a melhorar a escrita?
R: Todos nós, quanto mais trabalhamos um determinado assunto, cada vez tentamos fazer melhor. Portanto as coisas vão evoluindo naturalmente, na minha opinião. Isso acontece aqui: quando começamos a escrever, num 2º ano, quando chegamos ao final do 4º ano a evolução é totalmente diferente. Portanto, damos tópicos: "fala mais nisto, ou fala mais naquilo", ou falamos por escrito nos aspetos físicos e psicológicos, e eles começam a introduzir isso na própria composição, e a escrita começa a evoluir de uma maneira muito mais fluida.

Comentário [M14]: C3

Comentário [M15]: G2

Q: Então tem a ver com o treino, e com algumas indicações que o professor vai dando?
R: Sim, com a repetição e claro, com as indicações. No início, quando vão começar a escrever, para tornar a composição mais rica. Mais adjetivos. Por isso, isso é uma coisa que enriquece uma composição.

Comentário [M16]: G2

Q: Ok, portanto também há um contributo do professor para ajudar o aluno a passar de mais inexperiente para mais experiente.
R: Claro que sim.

Q: Também já iremos falar mais aprofundadamente sobre isso, mais a frente.

a. Qual é o papel da escola no desenvolvimento destas competências?
R: É um bocado difícil. Acho que hoje em dia é mais difícil pô-los a escrever. Há uns anos atrás era mais fácil. Porque as crianças estavam talvez mais motivadas. Tinham menos coisas com que se entreter. Hoje em dia. Tudo começa na escola quando eles começam a escrever, mas lá está: se a criança tem facilidade, ela facilmente vai buscar as dicas que nós damos – de pôr mais adjetivos, ou de falar do aspeto físico ou psicológico da pessoa, de enriquecer a composição... A criança que tem facilidade consegue começar a fazer. Mas aquela criança que ao princípio tem dificuldade em conseguir estruturar ou em perceber como é a estrutura de uma escrita, essa criança... é muito complicado conseguirmos pôr a escrever... E é uma coisa que mesmo nós, professores, temos dificuldade. Daí eu ter feito uma formação em escrita criativa porque não há técnica para ensinarmos a escrever. Nós no curso não aprendemos nada de especial para... lá está: as dicas, o vocabulário, a maneira como se usa e as etapas para ter uma escrita correta, mas, depois vem tudo com o trabalho que vão tendo.

Comentário [M17]: H6
Comentário [M18]: C5
Comentário [M19]: G2
Comentário [M20]: H1

Q: Claro. E que papel, na sua opinião é que a escola pode ter, até no sentido de lidar com estes diferentes alunos: uns que naturalmente estão mais inclinados para evoluir, e outros que não tanto?
R: Por norma, preocupamo-nos mais com aqueles que não têm tanto. Os que têm facilidade, basta dizer "olha faz outra, escreve mais". Enquanto nos preocupamos com aqueles que têm menos aptidões, e andamos mais em cima, para que eles percebam como se processa a escrita.

Comentário [M21]: G1

3. Ao longo de uma tarefa de escrita, que comportamentos considera importantes que o escrevente tenha para escrever bem?

R: O que costumo dizer aos meus alunos é: eles primeiro têm de ter uma estrutura, um pensamento sobre o que vão escrever. Depois de pensar sobre o tema, ou se o tema lhes é dado é mais fácil, mas nem sempre damos um tema. Depois disso eles têm de fazer um esquema sobre os pontos que querem falar para haver uma orientação, senão eles perdem-se. No meio da escrita, como depois não estão a ler aquilo que estão a escrever, eles perdem-se. Então misturam as ideias... quer dizer, começa a composição muito bonita, mas chega a meio e perderam-se. Começam a divagar para outros lados e aquela sequência de ideias perde-se. Portanto, é fazer sempre tipo um esquema onde fica estruturado sobre o que vão falar. Podem depois alterar esse esquema, pode ser sempre alterado.

Comentário [M22]: B6
Comentário [M23]: F5
Comentário [M24]: H3
Comentário [M25]: F5

Q: Lembra-se de mais comportamentos que considere importantes durante a tarefa de escrita?
R: Reler sempre aquilo que já escreveram, para criarem um fio... um sentido. Porque senão eles acham que estão a fazer muito bem, mas há sempre coisas para trás que depois não soam tão bem. Portanto as coisas têm de ser sempre relidas para voltar... Tanto que primeiro eles fazem o esquema, depois fazem o rascunho e só depois de reler é que vão passar a limpo. Acho que estes 3 passos são fundamentais: primeiro pensar no que vão escrever, depois fazer um esquema, depois desenvolver a escrita e depois reler e voltar a passar.

Comentário [M26]: F7

Q: E ao longo do desenvolvimento da escrita, portanto enquanto escreve o texto, existe algum comportamento importante que se deva ter?
R: Eles fazem muitas perguntas. Se fica bem, ou como é que se escreve uma palavra, ou se "achas que esta palavra fica bem aqui?". Perguntam, principalmente os que têm mais dificuldade. Há outros que não gostam.

Q: E acha que esse comportamento é importante?
R: Acho, é uma forma que nós temos de os ajudar. Há alguns alunos que nem gostam que a pessoa interfira. Nem deixam ler. Os que têm mais dificuldade por norma também não gostam de mostrar. É

uma defesa deles, é natural. Mas prejudica-os, porque se eles viessem perguntar se calhar nós conseguíamos orientar. Até o esquema às vezes, nós podíamos dar uma dica: "olha, se falares nisto a composição fica mais bonita". Mas há muitos miúdos que não o fazem, que não mostram. Comentário [M27]: G2

a. E o que considera importante que aconteça a nível mental ao longo da tarefa de escrita?
R: Para já tem que haver concentração e estrutura mental para conseguirem ter uma sequência de ideias lógica. Porque sem isso eles acabam por não conseguir pôr no papel as ideias que têm. Comentário [M28]: B11 Comentário [M29]: B6

Q: O que é para si a estrutura mental?
R: É uma criança que já tem a capacidade de ordenar mentalmente as suas ideias. Portanto expor mentalmente aquilo que pretende escrever para depois pôr no papel. E nestas idades isso é muito difícil ainda. No 4º ano já fazem, mas a nível do 3º ano ainda há muita criança que não consegue fazer. Comentário [M30]: B6 Comentário [M31]: H2

Q: Portanto a nível mental...
R: a estrutura...
Q: Que tem a ver com a organização das ideias. Concentração... E mais alguma?
R: Ah, e depois claro, o vocabulário. Se for uma criança que lê muito tem o vocabulário muito mais rico e muito mais fácil de adquirir, escusa ser uma composição muito básica e muito infantil. Que é isso que nós pretendemos, é que eles enriqueçam o vocabulário. Numa criança que lê muito vai fluir um género de palavras diferentes. Comentário [M32]: C4 Comentário [M33]: D3 Comentário [M34]: C4
Q: E isso relaciona-se com aquilo que se passa a nível mental?
R: Claro. A preparação deles, o ambiente familiar, de onde eles vêm, se estão inseridos num meio em que os pais se preocupam muito e que lhes dão muita leitura e lhes dão muito conhecimento, levá-los a museus, levá-los a passear, as composições são totalmente diferentes. Comentário [M35]: C6
Q: Em que é que são diferentes?
R: Conhecimentos. Têm mais conhecimentos, mais cultura, mais vivências, logo quando isso vai para a escrita, produzem coisas diferentes.

BLOCO 3 - Crenças acerca da instrução da escrita

1. Quais acredita serem os objetivos mais importantes a concretizar na instrução da escrita ao longo do 1º ciclo?

R: Nós aprendemos paralelamente a leitura e a escrita. São aprendidas de uma maneira mecânica e ao mesmo tempo. Ora a criança às vezes é muito mais fácil aprender a oralidade do que a escrita. Porque as regras de escrita são muito complicadas para eles ao princípio. Põem frases, é os sinais de pontuação, é muito complicado. Eu acho que no 1º ano as frases que eles constroem, dar ideias, construir vocabulário, acho que é fundamental, senão chegamos ao 4º ano e eles não têm vocabulário, não têm vivências, não têm ideias nenhumas para escrever. Depois, a nível de 2º ano, acho que devem, as vivências deles transferir para o papel. Não temas específicos, mas uma forma de eles nos contarem por escrito o que fizeram no fim-de-semana. E eles gostam, porque são vivências diárias de coisas que se passam com eles, e eles adoram, portanto escrevem com muito mais facilidade. Portanto a ver se ganham o gosto pela escrita. Depois, ir aprofundando os temas. Aí já somos nós que damos, cada vez com um grau de dificuldade maior e por aí. Comentário [M36]: H1 Comentário [M37]: D3 Comentário [M38]: F12 Comentário [M39]: G1

a. Que tipo de conteúdos acredita que deveriam ser abordados em termos de programa?
R: Para mim, como funciono sempre é: primeiro escrita sem preocupação: é eles escreverem frases, e darem ideias.
Q: Com que objetivo?

R: Porque eles ao ouvirem as ideias uns dos outros estão a aprender. Uma criança que não tem ideias nenhumas ouve o colega que diz que fez uma coisa, outro que diz que fez outra. São frases soltas que depois vamos, com o conjunto de frases tentar estruturar num texto. Portanto isto ajuda os outros a tentar perceber melhor como vão buscar ideias. Porque às vezes o problema deles é a falta de ideias. Portanto é sempre através das vivências diárias. Só depois, a partir daí, contar as vivências diárias, é "dormi, depois acordei, depois fui tomar o pequeno-almoço, depois..." que é mesmo o dia-a-dia, e não é isso que se pretende, portanto eles depois têm de começar a perceber do dia-a-dia o que é que é realmente importante pôr. Não é contar o que se passou de hora a hora, mas o que é mais importante para pôr no texto. Portanto passamos por essas etapas.

Comentário [M40]: F5
Comentário [M41]: F9
Comentário [M42]: F5
Comentário [M43]: H2
Comentário [M44]: F12

Q: Portanto há uma etapa que é sobretudo eles darem ideias...
R: Sim, falarem sobre as vivências e desenvolverem o vocabulário. Exato. Depois passam para as vivências diárias, em que primeiro contam tudo o que se passa, de hora a hora. Depois daí, só recolher os dados que são importantes para um dia. Portanto, não me interessa de hora a hora.

Comentário [M45]: F2

Q: Portanto, para si um dos objetivos da instrução da escrita também passa por eles aprenderem a distinguir o que é importante do que é menos?
R: Sim, do que é secundário. Daquilo que não é preciso para o texto.

Comentário [M46]: D4

Q: Sim. E mais, que outros objetivos deve atingir a instrução da escrita ao longo do 1º ciclo?
R: A partir daí, foi o curso que eu fiz da escrita criativa. Normalmente depois falta-nos um bocado, o como vamos incentivar os alunos a escrever. E foi nesse curso que eu aprendi várias técnicas de poesia e várias maneiras de levá-los a inventarem, e criarem textos através da poesia. Eu faço isso e realmente eles a partir daí começam a ter outro gosto. Mas isso já a nível do 3º ano. Até lá não.

Q: E no final do 4º ano, que objetivos deveriam estar concretizados a nível da escrita?
R: Conseguirem escrever um texto estruturado. Com cabeça tronco e membros! (risos) Mas nem todos conseguem...

Comentário [M47]: D5

Q: Quando diz cabeça, tronco e membros refere-se a quê?
R: Com a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Com a pontuação correta, saber aplicar a pontuação num texto; saber diversificar; saber fazer um diálogo; ...

Comentário [M48]: D5
Comentário [M49]: D1

Q: Saber diversificar tem a ver com o quê?
R: É usar os diferentes tipos de pontuação que existe. Não é só fazer o parágrafo. Portanto, fazer uma pergunta e saber usar o ponto de interrogação; pôr um diálogo, portanto, diversificar a pontuação.

Comentário [M50]: D1

b. Que tipo de competências deveriam ser trabalhadas?
R: A criança ao produzir primeiro as frases sem qualquer pontuação, tem de perceber que o início da frase tem de ter maiúscula, e o final da frase tem de ter um ponto. Portanto, ensinar a importância dos sinais de pontuação. Se uma criança não liga aos sinais de pontuação, se não tiverem importância nenhuma, se não percebe para que é que aquilo serve nunca na vida vai conseguir estruturar um texto. Eles pensam que não é preciso, nós damos os nomes e eles acham muito engraçado, mas depois como é que vão aplicar aqueles sinais de pontuação tem de ser uma coisa muito bem trabalhada. A nível do 2º ano. A utilização correta dos sinais de pontuação.

Comentário [M51]: D1

Q: E a nível dos outros anos?
R: Se os sinais de pontuação forem muito bem trabalhados depois nos outros anos é o enriquecimento da composição. Quanto mais palavras utilizarem sem ser do vocabulário normal, que na idade deles

Comentário [M52]: D3

usam. É como eu dizia há bocado: uma criança que lê muito, o vocabulário que vai usar... E se for uma criança que vai muito a museus, o que vai escrever não tem nada a ver com uma criança que não tem vivência nenhuma. Depois, uma coisa que eu faço é ler sempre alto estes textos. Cada aluno, quando tem uma composição ótima, eles leem a composição alto, se há duas ou três composições eles votam e essa composição é passada no quadro para todos copiarem. Para os incentivar, e para tentar que eles se apercebam de como é escrever uma composição. Que não é fácil.

Comentário [M53]: F4

Comentário [M54]: F3

Q: Portanto, para si, competências muito importantes que têm de ser trabalhadas tem a ver com a capacidade de estruturação de um texto, nomeadamente a nível da colocação das pontuações...
R: Sim, porque nos sinais de pontuação há regras, e eles pensam que é só para se pôr no final da frase e que não interessa como se vai usar. E depois as palavras diferentes que existem. Quando é "Perguntou", não é "perguntou, perguntou, perguntou...", há várias palavras que querem dizer perguntou: "inquiriu ou questionou" e é eles começarem a saber que além daquela palavra, é nós darmos ferramentas: "olha em vez de ser perguntou, podes usar esta, esta, esta palavra. Isso vai enriquecer a tua escrita."

Q: Consegue lembrar-se de mais competências que considere importante serem trabalhadas a nível de escrita?
R: Eles gostam muito de usar os computadores. Quando eles estão a escrever eu não ligo aos erros. Porque uma criança que dê muitos erros a escrever, se eu vou chamar a atenção dos erros quando ela está a escrever, a criança inibe-se de escrever. Portanto, eu quando é para desenvolver a escrita não é os erros que estão em causa. E eles gostam muito de escrever no computador. Temos aqui na sala e usamos. Primeiro põem em papel, e depois transcrevem para o computador, depois imprimem e depois põe-se na sala.

Q: E acha importante ter essa competência?
R: Sim, porque nós temos placards aqui em baixo onde expomos os trabalhos escritos deles e as pessoas vão ali ler. Portanto para eles é um orgulho. É um incentivo.

c. A nível dos objetivos da instrução da escrita, sempre pensou assim ou tem vindo a mudar ao longo do tempo?

R: Não, não... Eu ao princípio quando dava as composições dizia as regras: "é preciso pôr o título, a introdução, o desenvolvimento, vamos fazer isto e aquilo", mas quer dizer, era eu que dava as dicas. E depois comecei a perceber que não é bem assim. Eles é que têm de expor, e depois aproveitar do trabalhinho que eles fizeram, isso é exposto no quadro interativo e por sua vez no quadro interativo todos juntos vamos trabalhar aquele textozinho que ele fez. Vamos melhorar o texto. E isso faz com que os outros também percebam, e o próprio que escreveu, começa a ver a composição dele – que era uma coisa mínima – como é que se melhora a composição.

Comentário [M55]: G6

Comentário [M56]: F7

Q: Como foi mudando a sua perspetiva?
R: Os meios audiovisuais ajudaram muito, porque a nossa ferramenta de trabalho é mais o livro e não dá assim muito para... nós trabalhamos muito com fotocópias... E depois o convívio com outras colegas. Que nós vamos trocando opiniões e vamos ajustando.

Q: E como foi percebendo que não funcionava tão bem como fazia no início?
R: Porque entre nós temos sempre colegas que lecionam no mesmo ano, somos 4 professores por ano, e às vezes... "epá, os meus não aprendem..." "Ah, eu fiz assim...". E nós vamos experimentando e é claro, ao fim de tantos anos a pessoa vai mudando. E ainda hoje não faço igual ao que fazia no ano passado. Conforme os alunos que temos assim se vai adaptando o procedimento.

Q: E em que funciona melhor pegar no que eles escrevem e melhorar?
R: Porque a ideia é deles. A escrita foi feita por eles. É totalmente diferente pegar numa coisa que eles fizeram do que eu ir para o quadro e dizer: "vamos fazer isto" e expor um texto feito por mim. Não tem nada a ver. E um dia é o texto de um, outro dia o texto de outro, até correr os alunos da turma. Esse texto é trabalhado em conjunto, é exposto, todos passam o tema correto, na aula seguinte, outra composição, outro tema, a mesma coisa.

Comentário [M57]: G6

Comentário [M58]: F7

2. Que tipo de atividades acredita ser importante desenvolver nas aulas de escrita?

R: A nível do 2º ano foi o que disse: dava um tema, por exemplo, praia, e eles tinham de fazer frases sobre a praia. Depois, as frases são todas expostas no quadro, e dali vamos estruturar um texto. Aproveitamos tudo o que tem a ver com a praia, pegamos naquilo e vamos estruturar para eles começarem a ver como se constrói o texto: o porquê da introdução, quem vamos pôr... se alguém pôs uma menina, fica para a introdução, portanto, a maneira de estruturar uma composição. Isto a nível de 2º ano. Depois, a nível de 3º ano, é o vocabulário, é os sinais de pontuação, a diversificação das palavras – nós damos esquemas de vários tipos de palavras que podem usar. Ao princípio deixamos usar, eles fazem a composição com aquelas folhas mesmo, para ver se não se torna muito repetitivo.

Comentário [M59]: F2

Comentário [M60]: F2

Comentário [M61]: F6

Q: Que tipo de atividades acha uteis para desenvolver o vocabulário?
R: Tem muito a ver com a leitura. Todos os nossos alunos, acabando um trabalho, têm de ler um livro. É uma forma de estarem em silêncio. Sempre que acabam de ler um livro, esse livro é exposto oralmente para os colegas. E têm de fazer um resumo sobre aquilo que leram. Para tentar perceber se ele percebeu a história. Depois os colegas tiram dúvidas, e perguntam coisas sobre a história em si.

Comentário [M62]: F4

Comentário [M63]: F4

Q: Sim. Portanto, dizia-me que atividades importantes são a escrita em conjunto de um texto, depois...
R: O texto é trabalhado sempre em conjunto. Por exemplo, às vezes dos melhores textos, eu escolho dois ou três. Leio alto. E eles é que vão escolher qual é o texto que preferem que seja trabalhado. E depois esse texto é trabalhado entre todos na turma.

Q: E como é que um texto deve ser trabalhado?
R: Pegar naquilo que a criança tem e começar a perguntar: "então vocês, este texto, qual é a frase que vocês acham que devia ser o início do texto? Está bem esta? Escolhiam outra?" Vamos ler a história toda, oralmente primeiro, depois há sempre um que diz: "assim está bem", "eu punha antes isto". E nós a partir daí vamos gerindo o texto.

Comentário [M64]: G6

a. Dê um exemplo de uma estratégia que acredite ser particularmente útil, e de uma estratégia que não acredite ser útil

R: Útil: Gosto, como lhe dizia há bocado, de para incentivá-los a ler no 3º ano, de por exemplo, a partir do meu nome, eu ponho na vertical o meu nome e eles têm de construir a partir daí um poema. Portanto, vão dizendo ideias, e vamos escrevendo frases, de maneira a rimar e a construir um poema. E depois fazem para o nome deles, depois para o nome da mãe, e a partir daí começam a surgir ideias giríssimas. O que eu não gosto mesmo de fazer é dar temas obrigatórios, que geralmente não se faz hoje. Quando eu aprendi em miúda, era contar as férias, o natal, a páscoa. Não gosto de temas fixos. Detesto. Nunca mais!

Comentário [M65]: F2

Q: Não gosta de dar temas aos alunos?
R: Não, não gosto é que haja temas fixos. Gosto de dar temas aos alunos e gosto de sugerir ideias, para os ajudar, assim por pontos: "podes falar disto, quero saber isto, quero saber aquilo", portanto, é uma maneira de eles se orientarem. Que eles têm dificuldade nisso, e é uma maneira de eles

Comentário [M66]: F2

Comentário [M67]: G2

conseguirem induzir, fazer a tal estrutura lógica. É uma maneira de eles fazerem. Depois chegam ao 5º ano e já não fazem, mas nós aqui até ao final do 4º ano fazemos.

Q: Em que medida é que os temas fixos não são uteis?
R: Não é útil porque eu acho que é uma coisa que vem do passado. Lembro-me de ser miúda e fazia composições: no natal era do natal, vinha o carnaval e era a do carnaval, havia sempre a composição das férias... e lembro-me de ser isto do 1º ao 4º ano. E foi uma coisa que me marcou muito negativamente, porque era sempre igual. E todos os anos fazia a mesma coisa, todos os anos contava a mesma coisa! (risos) E é uma coisa que não gosto. Daí não o fazer, talvez por isso!

BLOCO 4 - Crenças acerca do papel do professor no desenvolvimento de competências de escrita dos alunos

1. Que tipo de competências na escrita considera que o professor deveria desenvolver nos alunos?

R: Primeiro eles têm de perceber o que é e o que não é uma frase, e o que é e não é correto. E isso parte do professor. Parte do ensino, do início, do que é uma frase e uma não-frase. Eles tentarem perceber que se começa com uma letra maiúscula, e porque é que não se começa com uma letra minúscula. Isso é uma aprendizagem que tem a ver com o 2º ano. Depois disso muito bem estruturado, saber muito bem a importância dos sinais de pontuação, então depois daí parte-se para o resto. Uma criança tem de perceber o que é uma pergunta, qual é a função quando é uma exclamação e saber aplicar isso. Sem saber a pontuação e sem saber o que é uma frase e uma não frase acho que não...

Comentário [M68]: D1

Q: Portanto aí o papel do professor é fundamental. Em que outros aspetos é que o professor é importante?
R: Tentar incentivá-los a escrever, porque às vezes eles têm medo de escrever porque dão muitos erros a escrever. Uma criança que dá muitos erros tem medo de escrever. E portanto a pessoa não ligando aos erros, eles escrevem pelo escrever... de contar qualquer coisa por escrito. Às vezes há crianças que têm dificuldade em falar e nós dizemos: "queres contar por escrito?" E eles às vezes escrevem melhor. Mesmo cheio de erros ou até sem sentido – e às vezes há coisas que não se percebe – mas é uma maneira de eles exporem um bocado os sentimentos deles.

Comentário [M69]: G8

Comentário [M70]: A5

Q: Portanto acha que o professor também tem esse papel de os incentivar a escrever.
R: Claro que sim. Seja o que for.

a. Considera que existem aspetos do processo de desenvolvimento da escrita em que o professor não consegue interferir?

R: Sim. Há miúdos que escrevem só pela forma negativa... Tudo o que é mau. É guerras, é lutas, é coisas más que vêm através dos jogos que eles têm nos computadores. E por mais que uma pessoa diga que não quer nenhuma composição onde haja lutas, eles não são capazes de escrever uma coisa com pés e cabeça sem entrar as mortes, e isso é muito complicado.

Comentário [M71]: G1

Comentário [M72]: G1

2. Pensando nas competências de que falou, o ensinar a estrutura do texto (maiúsculas, pontuação, etc.) e o incentivar a escrever mais, na sua opinião como é que o professor pode desenvolver essas competências nos alunos?

R: Eu disse-lhe há bocado que era escreverem sem compromisso de ter erros, cotações, avaliações,... Escrever por escrever, pelo gosto de escrever. E não interessa nada o que vem a seguir, não é avaliar. O problema deles é que tudo o que nós fazemos por norma é para avaliação e isso inibe um bocado os miúdos de escrever. E também não temos assim tanto tempo livre para os pôr a escrever pelo escrever. Acho que há matéria a mais nos programas, que não permite que esse trabalho às vezes seja realizado.

Comentário [M73]: F2

Q: Sim, no fundo considera importante...
R: O escrever pelo escrever, é ótimo. Nós no 2º ano, para incentivo deles, às vezes pedimos "escreve qualquer coisa que gostasses muito de dizer à tua mãe", ou "qualquer coisa que não gostaste durante a semana". São pequenas composições de texto que eles vão fazendo e que pela criatividade deles vão contando isto ou aquilo. E às vezes pequenas falhas que acontecem, e nós por ali, não só estamos a fazê-los escrever, como eles estão a transmitir alguma coisa por escrito, que para nós é fundamental.

Comentário [M74]: F2

a. De que forma é que o professor pode ajudar os alunos a evoluir na escrita?
R: Às vezes o que fazemos é pegar num texto que eles escrevem e depois tentar enriquecer esse texto. Portanto o quadro é exposto no quadro interativo e vamos enriquecer o texto. Todos os alunos vão dar opiniões sobre o que se devia pôr. Por exemplo, se é o nome da criança, é dizer se a criança é alta, é as comparações, adjetivos... E eles todos começam a perceber "o texto é o mesmo, mas realmente está muito mais rico." Portanto é uma maneira de incentivá-los a escrever com outra riqueza.

Comentário [M75]: F7

Comentário [M76]: F9

3. Que atitudes considera serem fundamentais por parte do professor na instrução da escrita?
R: Não ralhar. Deixá-los escrever, tentar chamar a atenção, levá-los a que percebam o que está mal, mas sem ser no sentido de crítica. Porque isso inibe-os completamente.

Comentário [M77]: G2

Q: E como é que será que isso pode ser conseguido? Chamar a atenção do que está mal...
R: Não é fácil, porque tudo o que a pessoa diz, eles levam logo no sentido negativo, de crítica e às vezes nem é esse sentido que queremos dar. Mas ao dizermos: "olha eu aqui mudava...", dizem: "Porquê?! Não gostaste do meu texto?!" A criança fica logo inibida. Portanto não é um papel fácil, porque nós ao chamarmos à atenção... "coitadinho fez tão bem, e a professora foi dizer que não gostou daquilo...", está a ver? Os pais, hoje principalmente, acham que tudo o que a pessoa faz é com o sentido de criticar e não é. O objetivo é ajudar e tentar que melhorem.

Comentário [M78]: G2

Q: Então qual poderá ser a atitude certa para que o aluno perceba aquilo que está mal, mas sem...
R: Não, não! Nós vamos dizendo: "oh filho, está bem o que tu fizeste, mas, na minha opinião acho que tu, se pusesses assim, ficava melhor..." " o que é que vocês acham?" portanto, pressionar também os colegas "o que acham? gostam mais assim ou assado?" Há sempre uns que preferem como o miúdo escreveu, portanto, está a ver, é uma opinião, e é a minha opinião.

Comentário [M79]: G2

Q: Portanto, em vez de dizer...
R: Que está bem ou que está mal, é só uma opinião – "esta é a minha opinião".

4. Que comportamentos, durante as diferentes tarefas de escrita julga serem importantes que o professor tenha?
R: Eu não me meto. Deixo-os escrever à vontade, a não ser que eles me peçam ajuda. Quando pedem ajuda, sim senhora. Se não pedem, eu deixo-os à vontade. Fazem a escrita deles à vontade, como eles querem. Eu nem gosto de andar em cima, porque acho que inibe. Lembro-me de ser miúda e o professor andar a passar e eu tapava tudo porque não gostava nada que lesse o que eu estava a escrever. Portanto eu também não sou capaz de o fazer. Deixo-os completamente à vontade, e no fim às vezes, quem quer dar o texto que escreveu dá, mas se a criança não quiser entregar o texto eu também não obrigo a dar.

Comentário [M80]: G8

Q: E no caso dos alunos que fazem perguntas, como pensa que deve agir?

R: Eu vou ao lugar deles, eles fazem a pergunta e eu dou a minha opinião. "Olha, deves fazer assim, eu se fosse a ti fazia assim, mas agora tu fazes como quiseres." Portanto, oriento, tento dar uma ajuda, dependendo da dúvida da criança. Por exemplo, se for enquanto está a fazer os tópicos da composição "olha eu aqui punha a idade, punha isto..." e depois "agora é contigo, já tens uma orientação, agora faz." Portanto é desse género, nunca impondo nada. Comentário [M81]: G2

5. Os alunos que não escrevem bem têm sobretudo dificuldades em que aspetos?

R: De uma maneira geral no português, em geral. É um aluno que não interpreta, tem dificuldade em perceber os textos que lê. Como tem dificuldade em compreender o que lê, quando está a ler a composição dele também há muita coisa que não faz sentido, não consegue corrigir aquilo que está a ler, muito fracos em gramática, não sabe as regras de português para conseguir produzir o texto, portanto é uma bola de neve. Comentário [M82]: H1 Comentário [M83]: H4 Comentário [M84]: H1

6. De que forma julga que o professor pode ajudar um aluno com dificuldades na escrita?

R: É começar do princípio. O ponto de partida é sempre o mesmo. Incentivá-los a perceber o que são os sinais de pontuação, incentivá-los a começar por frases muito curtinhas. Eu não deixo, não gosto de composições com frases enormes, porque eles depois não sabem pôr as vírgulas e fica uma grande baralhada. Portanto frases simples e curtas, tentar por aí. O ponto de partida é sempre o mesmo. O problema é eles quererem começar outra vez no ponto de partida... Porque eles depois começam a crescer e já não querem voltar ao ponto de partida. Comentário [M85]: F1

Q: Pois, até porque no início dizia-me que aqueles que escrevem pior muitas vezes são os que não querem escrever tanto... Então como é que um professor poderá gerir isto?

R: Eu tenho um miúdo que a primeira composição que ele fez no ano passado foi uma linha. E eu disse: "então, uma linha? Mas não conta história nenhuma!..." Então espera lá que eu já te digo. Então um dia, em plena sala de aula, disse: " vou contar uma história." Comecei a falar, disse a primeira frase e "pronto, agora acabou a história." E virei-me para a criança e disse: "olha a história já acabou para ti" "Então?" "Então, foi o que tu me fizeste com a história do teste... Só puseste uma linha, eu não soube de mais nada, então agora vais perder o resto da história..." "ah, Mafalda..." "Então, se tu não me contas mais..." Está a perceber? Tentei que ele percebesse que se não escrevesse, ou ao pôr só aquela linha, que eu fiquei sem saber nada sobre a opinião dele, e que portanto ele tinha que pôr mais qualquer coisa para eu perceber. E acho que ajudou imenso porque ele aos poucos começou a ir aumentando e hoje faz uma composição aos bocadinhos. Com ele funcionou assim, mas às vezes não funciona. É tudo uma questão de ir mudando de estratégias. Comentário [M86]: G3

7. Acredita que os professores podem influenciar a qualidade da escrita dos seus alunos?

R: Claro que sim. Um professor que não goste de escrever, ou que não insista com a escrita, as crianças não vão escrever. Portanto o professor tem de ser o principal a puxar por eles e a incentivá-los a escrever. Não só o professor, porque isto também vem de casa. Se uma criança em casa os pais escrevem muito e se têm uma atividade diferente, desse género, os miúdos... a escola percebe. Um pai que não goste nada de escrever, ou que não escreva nada, ou que esteja sempre a dizer mal disto ou daquilo, a criança também chega à escola e não faz. Portanto, isto também vem um bocado de casa. As vivências diárias de casa também ajudam muito. E um pai quando quer que uma criança escreva dizem: "Olhe Mafalda, obriguei-o a fazer isto no fim-de-semana, e fez isto, contou-me toda a

semana por escrito..." e há outros pais que não puxam tanto por eles, e assim a criança acomoda-se um bocado.

Q: Portanto o professor tem esta função de incentivar...
R: De incentivar e levar a que os pais também incentivem e puxem por eles em casa. Porque se não for assim, em casa, também não podemos ser só nós, não há hipótese.

Comentário [M87]: G4

BLOCO 5 - Crenças acerca das necessidades de formação

1. Pensando nas suas formações na escrita. Já sei que fez uma formação em escrita criativa que lhe foi muito querida...

R: Foi, adorei essa formação. Adorei, porque a pessoa chega a uma altura em que vai-se ensinando, ensinando, mas falta qualquer coisa. E nós a nível do português acho que faltam ações de formação desse género de escrita, como eu tive oportunidade de fazer. Foram três sábados, 25 horas. Mas valeu a pena, porque realmente aprendi ali coisas que nem no curso aprendi e que me enriqueceram bastante.

2. Que tipo de formação na área da escrita acredita que lhe poderia ser útil na sua atividade de professor?

R: Acho que faz falta os professores terem conhecimento de como levar os miúdos a escrever, que é muito importante. Eu aprendi estas coisas de poesia, que na altura não fazia qualquer ideia, e a partir daí percebi que os meus alunos começaram a incentivar-se para escrever e as coisas têm corrido muito melhor desde aí. Há pouca coisa de português, a nível de escrita, para formação de professores.

Comentário [M88]: I1

Q: Portanto uma das áreas em que considera que os professores poderiam beneficiar era em como levar os alunos a escrever.
R: Sim, como levar os alunos a escrever, porque não há. Porque não há regras para ensinar os alunos a escrever. Não há nada escrito: "olhe faça assim assim e assim e o aluno aprende a escrever", portanto há técnicas, vamos ouvindo de um lado e de outro, tentamos de várias maneiras, vamos mudando e fazendo com que a criança chegue lá, mas realmente faziam falta ações de formação nesse sentido.

Comentário [M89]: I1

Q. Quando diz "levar o aluno a escrever" refere-se a quê?
R: Levar o aluno a ter o gosto pela escrita. Eles escrevem porque são obrigados a escrever. É a composição... Quando nós dizemos: "Agora vamos escrever", eles "eeehhh... (cara triste) " Escrevem porque são obrigados a escrever. E isso não é bom de todo, porque eles nunca vão escrever.

Comentário [M90]: I1

Comentário [M91]: H6

Q: Então para si era importante ter algumas estratégias para que eles queiram escrever?
R: Sim, que eles queiram e gostem de escrever. Porque é tudo muita teoria.

Q: Em que é que é muita teoria?
R: Porque as pessoas dizem assim: "escrever é..." Dão as regras da escrita – introdução, desenvolvimento e conclusão, e depois a partir daí "a criança se souber estruturar um texto, já está!"

Ora, não é assim... Portanto, é levar uma criança a conseguir estruturar o texto e tentar perceber o porquê de estar a fazer assim... se nós levarmos de uma forma lúdica é muito mais fácil. Eles tudo o que seja obrigatório não querem, mas se lhes dermos a volta ao contrário a criança fica incentivada... não tem nada a ver.

Comentário [M92]: G4

Q: No fundo, daquilo que percebi, considera que os professores por norma não adquirem essa...

R: Sim, não temos essa base de como levar os miúdos a escrever. Aprendemos as técnicas nas aulas de escrita, como é que se processa, mas não temos base... Levamos intuitivamente... E é a experiência que nos leva a fazer com que eles escrevam alguma coisa, mas é muito difícil.

Comentário [M93]: I1

BLOCO 6 – Finalização da entrevista

1. Gostaria de acrescentar algo acerca do que temos estado a conversar?

R: Em relação à escrita, o principal de tudo é a criança saber falar. E os pais hoje não falam corretamente com os filhos, os filhos não pronunciam corretamente as palavras a nível fonético, e depois quando vão escrever, é a maneira como falam. E isso é uma carga de trabalhos. A criança aprendeu mal o som, aprendeu a dizer mal a palavra e isto depois... Por exemplo, tenho um aluno que não dizia os erres. Tinha dificuldade em pronunciar, e a mãe repetia igual a como ele falava. "Praia era paia, e a mãe quando falava com ele também dizia paia" Afinal, o miúdo não era capaz de dizer os erres, teve que ir para uma terapia da fala, e isso atrasou todo o processo. Quando chegou à escola já tinham passado 6 anos...

Comentário [M94]: B13

ANEXO III.

Tabela 2. Tema A. Unidades de sentido

A1.	E1	Uma pessoa que não saiba escrever não consegue transmitir o pensamento que quer ao outro. Se as pessoas não conseguem exprimir por escrito as suas ideias não conseguem transmitir aquilo que pretendem que a pessoa perceba.
	E2	É importante para comunicar com os outros.
	E4	Depois escreverem textos com sentido, em que as pessoas percebam a mensagem que eles querem transmitir. Porque quando nós estamos a ler uma mensagem escrita, aquilo é o que a pessoa nos tem para dizer. E portanto nós temos que explicar nessa mensagem o melhor que conseguirmos, tudo o que queremos dizer. E portanto a escrita é uma tarefa que requer uma enorme capacidade para explicarmos ao outro o que queremos dizer por escrito.
	E5	No geral, eu quando escrevo qualquer coisa é porque tenho de entregar a alguém, é porque alguém vai ler o que eu escrevo.
	E6	Claro que a escrita é uma forma de comunicação, portanto vai ser sempre importante. A escrita é essencial para a comunicação
A2.	E3	A escrita é a base. Um miúdo que não escreve bem em termos da matemática...se há coisas que não ficam bem explicadas não funcionam mesmo que o raciocínio esteja correto. Acho que a escrita é a base de tudo.
A3.	E5	Portanto, eles têm um pensamento, pensam ou...e exprimir o seu conhecimento escrevendo aquilo que sabem. Daí a importância – eles muitas vezes têm os conhecimentos, sabem a matéria, no caso de história, mas depois quando querem passar para a escrita não conseguem escrever uma frase coerente com o conhecimento que têm, e portanto perdem.
A4.	E4	É importante escrever bem por várias razões: Em situação de avaliação, pela razão que conhecemos: porque conta e contabiliza os erros quando eles estão a ser avaliados.
A5.	E1	Às vezes há crianças que têm dificuldade em falar e nós dizemos: "queres contar por escrito?" e eles às vezes escrevem melhor. Mesmo cheio de erros ou até sem sentido – e às vezes há coisas que não se percebe – mas é uma maneira de eles exporem um bocado os sentimentos deles.
	E2	E é importante escrever bem porque é uma boa forma de expressão.
	E5	Há pessoas que gostam de escrever para elas próprias
	E6	Através da escrita nós também nos expomos bastante. Muitas vezes recorremos à escrita para nos confessarmos das nossas emoções, dos nossos medos... Os grandes escritores passam por aí, ou pelos momentos de tristeza em que escrevemos até mais... Há pessoas que só conseguem escrever quando estão tristes, portanto também acho que é uma forma de expormos a nossa emocionalidade. E é muito importante. Muitas vezes é libertador. Há quem não consiga falar, e escreva para... tenha os seus diários, que nunca ninguém lê, ou os seus poemas que nunca são revelados, mas que é uma forma de libertação.

A6.	E3	Escrever bem e independentemente da escola, é fundamental para eles estarem adaptados para qualquer coisa, tanto em situações pessoais como sociais. Uma pessoa que esteja segura, que escreve bem, que interpreta, que lê, é uma pessoa muito mais segura socialmente e em qualquer meio, independentemente do percurso escolar. é uma pessoa preparada, que pode ir a todo o mundo. (...) Porque não têm receio de fazer nada, pode fazer qualquer coisa. Está preparada para qualquer função. Escreve bem na língua matema e escreverá bem noutras línguas. É como colocar bem os pés no chão, se eu andar torta, as coisas não vão correr bem. Se eu souber pôr os pés no chão, as coisas vão fluir no dia eu que eu precisar de andar. (...) É uma ferramenta.
	E5	No dia-a-dia nós temos sempre que nos exprimir através da escrita, das mais diversas maneiras. É importante escrever bem para toda a nossa vida, mas eu acho que é para tudo... E isto em toda a nossa vida. Há muitas pessoas que de facto têm muita dificuldade em exprimir-se através da escrita. Não estou a dizer com isto que têm de escrever textos ou artigos – isso é para aqueles que seguem essas áreas e que vivem daquilo – mas no dia-a-dia nós temos sempre que nos exprimir através da escrita, das mais diversas maneiras.
	E6	A escrita é essencial (...) para o desenvolvimento pessoal. Acho que quem escreve bem percebeu bem o código e também é mais fácil aprender outros códigos para se manter em comunicação com o mundo.
A7.	E4	E depois é importante escrever bem porque quando estamos a escrever uma carta a alguém, ou um email ou até no facebook quando enviamos uma mensagem a alguém é bom vermos que alguém escreve bem. Quando não escrevem bem até nós temos tendência para "olha ali escreveste o «às» com o acento ao contrário" e portanto acho que escrever bem é importante.

Tabela 4. Tema B. Unidades de sentido

B1.	E2	Inicialmente, no 1º ano aqueles que escrevem melhor são aqueles (...) que erram mais. Erraram muito já, e agora são aqueles que escrevem melhor. São aqueles que arriscam mais. Portanto é necessário um certo grau de vontade de arriscar...E de falhar também. Tem muito a ver com isso, nessa idade.
B2.	E1	Digo isto por causa de alunos que tenho: quando adoram escrever, eles passam o dia a escrever! Acabam de fazer um trabalho e têm um caderno e fazem as suas histórias, e com elas o seu livro, e vêm dizer-me às vezes: "esta é a primeira história que vou publicar!" Portanto, eles quando gostam mesmo de escrever, eles acabam por escrever muito. São crianças que depois querem contar as suas próprias histórias e aventuras.
B3.	E4	Nós partimos muito pela imaginação.
	E5	E claro, com alguma criatividade no meio, acho que isso é o que eu entendo por um bom escrevente. Portanto, têm de ter (...) criatividade implícita. E a criatividade, que há miúdos que não têm, que tudo lhes é arrancado. (...) Acho que a base será sempre a criatividade, a forma como se exprimem. A criatividade ou não, se forem escrever um texto informativo não precisam de grande criatividade. Mas digamos que eu acho que essencial é também a criatividade, além de claro, a técnica da escrita tem de lá estar. Mas depois, para ser um bom escritor tem sempre de haver criatividade. Mesmo para escrever uma notícia, para escrever de forma diferente, florear as coisas.
	E6	É preciso (...) inspiração.
B4.	E1	E depois também ter um bocado o dom da escrita. Porque uma pessoa pode falar muito bem e não ter jeito para escrever. Conheço muita gente que são bons falantes e quando querem pôr por escrito não conseguem. Portanto a escrita também é um dom, um bocado inato, da pessoa. (...) É uma coisa que nasce com a pessoa. Mas não com o dom, propriamente o dom da escrita, acho que isso é um bocado inato da pessoa.
	E5	E aí também se separam, que é aqueles que de facto têm vocação para aquilo e que gostam e que sabem o que fazer, e aqueles que coitados nunca vão ter jeito para escrever. Têm jeito para outras coisas, gostam de fazer outras coisas, mas a escrita não é uma coisa que os motive grandemente... Outros não, mas isso é em tudo na vida. Uns são bons para matemática, são ótimos e têm um raciocínio em que eu ainda não lá cheguei e eles já lá chegaram... Há miúdos assim que é impressionante. Há sempre um na turma assim, que nós começamos por corrigir as coisas dele porque já sabemos que aquilo está tudo certo! (risos) E há alguns que de facto têm jeito para letras e que gostam de ler, que gostam de escrever e que eles próprios... e que começa já desde pequeninos.
	E6	E depois há os inspirados, os que sabem usar a escrita para encantar os outros ou para os apaixonar. Também já conheci crianças que quase não liam e que são excelentes escreventes, porque são inspirados possivelmente, ou porque têm uns caminhos mentais diferentes. Claro que há sempre aquela criança que nós vemos que tem uma veia, e que nós vamos até picando para ela continuar.
B5.	E2	Depois mais tarde há uns que eu acho que até escrevem bem porque interiorizaram bem todas as regras
	E3	Eu acho que é alguém que não dá erros, que também não tem incorreções ao nível da sintaxe.
	E4	Primeiro, escrever sem erros ortográficos, é a regra chave. Depois respeitar o mínimo a pontuação.
	E5	Quando estou a dizer escrever bem é sem o erro. (...) E a ortografia, obviamente, e a construção das frases. Ter assimilado bem todas as regras de escrita para ter uma boa redação, construção frásica, ortografia, tudo isso... O 1º passo será a aquisição de um método de leitura e escrita e conseguirem perceber a técnica, como é que aquilo funciona: "junta-se isto com isto, etc.". Essa parte é fundamental, a aquisição da leitura e da escrita. E depois, em 2º lugar, é o passar essas competências que eles adquirem no 1º ano, conseguir usá-las e arranjar exercícios...

	E6	Bom, podemos ver pelo lado técnico, em que o bom escrevente é aquele que aplica as regras todas da língua, portanto que escreve com correção ortográfica, correção gramatical, que utiliza as regras todas da gramática Acho que quem escreve bem percebeu bem o código. Claro que o bom escrevente tecnicamente é aquele que utiliza bem todas as regras e as põe ao serviço da escrita Utiliza as regras todas da gramática e tem consciência delas. (...) Só que aos poucos, e à medida que vão amadurecendo a regra começa a estar consciente e começam a perceber que a frase está bem escrita porque, ou que este artigo não devia estar aqui... já começam a ter isso, principalmente na formação mais universitária isso já é feito. Começam a ter mais consciência disso.
B6.	E1	Eles primeiro têm de ter uma estrutura, um pensamento sobre o que vão escrever. (...) e estrutura mental para conseguirem ter uma sequência de ideias lógica. Porque sem isso eles acabam por não conseguir pôr no papel as ideias que têm. Q: O que é para si a estrutura mental? R: É uma criança que já tem a capacidade de ordenar mentalmente as suas ideias.
	E2	Para já, ter as ideias organizadas. Porque eles às vezes têm muitas ideias mas está tudo desorganizado e não são capazes de as organizar cá dentro, deitam-nas para o papel todas desorganizadas. Ter as ideias organizadas. Porque eles às vezes têm muitas ideias mas está tudo desorganizado e não são capazes de as organizar cá dentro. (...) Ter ideias também, para escrever. E dominar minimamente o tema sobre o qual se está a escrever. Se for uma história saber o que é que implica, quais são os passos para escrever uma história. E também tem a ver com a parte da organização das ideias. Saber que têm de pesquisar primeiro, que a seguir têm de fazer um resumo... pronto, isso tem a ver com a parte organizacional cá dentro.
B7.	E3	É exatamente isto, conseguir explicar um processo qualquer, independentemente da função da escrita. É conseguir fazê-lo. É no fundo não se sentirem limitados nas palavras, porque a escrita flui. A escrita não é um obstáculo ao raciocínio, ao processo. A escrita é um veículo. É uma pessoa que interpreta bem, ou seja que tem a escrita ajustada ao contexto para o qual necessita, seja ele qual for.
	E4	E depois escrever com sentido, portanto escrever uma frase que faça sentido e que a pessoa leia e perceba o que lá está escrito e consiga perceber a mensagem que quer transmitir pela forma como está escrito.
	E5	É eles irem a um assunto, um tema, e conseguirem... "O que é para ti a beleza?", e é eles conseguirem explicar por palavras deles, coerentemente o que é a beleza. É uma criança que consegue exprimir-se através da escrita, que consegue passar um sentimento, um conhecimento através da escrita. Consegue passar para o papel aquilo que está a pensar Eles terem a capacidade de transmitir uma ideia (...) Portanto, têm de ter a faculdade da expressão, de construção da estrutura do texto e de ideias. Consegue passar para o papel aquilo que está a pensar, de forma coerente. Mas é essencialmente a construção das ideias, a construção das frases, (...) Portanto é preciso coerência, (...) uma boa construção do texto. Acho que são as competências essenciais: a capacidade (...) de expressão, exprimir o que se pensa ou sente, ou o que se quer contar.
	E6	A ordenação de ideias do texto, da escrita com fluência, sentido e criatividade e utilizar bem a pontuação – acho que são todas importantes para no fim obtermos um bom resultado
B8.	E2	Mas aí é só mesmo lá para o 4º ano que eles são capazes de ter o distanciamento do texto que escreveram e serem capazes de rever. (...) Isto é uma competência que nós trabalhamos muito ao longo dos 4 anos. Ser capaz de melhorar aquilo que se escreveu, que não é fácil.
B9.	E2	Saber que têm de pesquisar primeiro, que a seguir têm de fazer um resumo... pronto, isso tem a ver com a parte organizacional cá dentro.
B10.	E3	Eu acho que é alguém (...) que tem um vocabulário diversificado, com base na leitura que faz e na

		observação que faz da vida. Numa primeira fase é terem a ligação e terem o vocabulário. Há crianças que têm um vocabulário rico, quem não tem é preciso alimentar esse dicionário. Numa fase mais avançada é eles terem exemplos. (...) é terem exemplos de escrita e pô-los a escrever.
	E5	Conhecer a estrutura de um texto. Um texto tem de ter uma estrutura, normalmente nós ensinamos que é um início, um meio e um fim, em que no início é a apresentação das personagens, ou o tempo e o espaço, o que vai acontecer; o desenvolvimento da história, ideias criativas, (...) e uma conclusão final.
B11.	E1	Para já tem que haver concentração
	E2	E estar concentrado no que está a fazer
	E4	E a nossa concentração, estarmos concentrados e com vontade de fazer aquela tarefa.
	E5	Em 1º lugar concentração, que eu acho que é uma competência que cada vez nós temos mais dificuldade. Acho que eles estão preparados para avançar para uma escrita mais elaborada, acho que é a criatividade, a concentração e o gosto
B12.	E3	Eu acho que uma pessoa, um adulto que tenha uma postura de observador, mesmo em termos de criatividade e do ponto de vista da pertinência da escrita, acho que é meio caminho andado - muito mais do que as regras e tudo isso, porque isso é apenas uma questão de aquisição. Desenvolver-lhes um olhar, uma maneira de estar observadora é muito mais difícil. Nós, como adultos também paramos pouco para podermos observar algumas coisas e analisa-las de um ponto de vista mais objetivo. É tudo um bocadinho feito assim por cima... e desde que eles observem e se foquem naquilo que é importante, depois na escrita, seja ela qual for, seja a escreverem sobre um livro ou uma carta a um amigo, o ponto de vista do observador é que importa.
B13.	E1	Tem de falar bem. Uma pessoa que não consiga falar bem, também não consegue escrever bem. Porque a fonologia das palavras, ou uma pessoa conhece e sabe falar, ou então quando vai escrever, escreve da maneira como fala. (...) Uma pessoa que fale bem, que leia e tenha conhecimento da língua facilmente consegue expor por escrito aquilo que pretende dizer. Em relação à escrita, o principal de tudo é a criança saber falar. E os pais hoje não falam corretamente com os filhos, os filhos não pronunciam corretamente as palavras a nível fonético, e depois quando vão escrever, é a maneira como falam. E isso é uma carga de trabalhos. A criança aprendeu mal o som, aprendeu a dizer mal a palavra e isto depois... Por exemplo, tenho um aluno que não dizia os erres. Tinha dificuldade em pronunciar, e a mãe repetia igual a como ele falava. "Praia era paia, e a mãe quando falava com ele também dizia paia" Afinal, o miúdo não era capaz de dizer os erres, teve que ir para uma terapia da fala, e isso atrasou todo o processo. Quando chegou à escola já tinham passado 6 anos...

Tabela 6. Tema C. Unidades de sentido

C1.	E5	Acho que as crianças chegam a uma certa altura do desenvolvimento delas e têm essa capacidade, acho que aquilo é uma capacidade que nós temos. Claro que a escrita, se ninguém nos ensinar a escrever e a ler nós nunca o vamos aprender obviamente. Mas em cada altura do desenvolvimento deles, eles ganham uma capacidade nova. Quando chegam ao fim do 1º ano conseguem fazer isto, isto e isto, quando avançamos mais um bocadinho eles já têm capacidade para avançar mais um bocadinho, portanto, acho que é o crescimento, a maturidade.
	E6	É preciso vontade Ou quando a escrita lhes começa a fazer sentido e eles se começam a apaixonar.
C2.	E2	Tem a ver também com a vontade, com a motivação que eles têm para a escrita. Eles vêm muito motivados, não sei se é do pré-escolar, mas penso que sim, para aprender a ler e a escrever.
	E6	Motivação e gosto. Têm que estar motivados e ter gosto.
C3.	E1	Porque, podemos melhorar a escrita. Há pessoas que não têm jeito para escrever e tanto vão treinando e praticando que acabam por conseguir fazer uma composição ou um texto... Claro, tem a ver com a continuação da escrita, com a evolução, com o treino. (...) Todos nós, quanto mais trabalhamos um determinado assunto, cada vez tentamos fazer melhor. Portanto as coisas vão evoluindo naturalmente, na minha opinião. Isso acontece aqui: quando começamos a escrever, num 2º ano, quando chegamos ao final do 4º ano a evolução é totalmente diferente.
	E2	Aqueles que escrevem melhor são aqueles que escrevem mais. Isto está ligado à frequência da escrita, e também à leitura. São os que escrevem mais e os que leem mais. Inicialmente, no 1º ano aqueles que escrevem melhor são aqueles que tentam mais, que tentam escrever mais vezes e que erram mais. Erraram muito já, e agora são aqueles que escrevem melhor. São aqueles que arriscam mais.
	E3	Escrever, escrever... e eles começam por ser muito descritivos e isso é normal e depois lá mais para a frente, nos 7/8 anos já começam a fazer e a estruturar histórias, para que não fiquem pedaços da história sem explicação ou sem nexo.
	E5	E é também o trabalho. O esforçar-se, o trabalhar, o incentivar a ler, escrever com eles. Acho que é muito importante escrever com eles.
	E6	Ou seja, eles depois, com a própria escrita acabam por ir trabalhando essas competências e puxando outras porque são necessárias. Por isso é que eu acho que também é importante, nos primeiros anos, eles terem modelos de escrita e escreverem em conjunto e os adultos serem muitas vezes parceiros de escrita deles, porque eles precisam de aprender.
C4.	E1	Ler muito. (...) Q: Ler muito, em que ajuda a ser um bom escrevente? R: Traz vocabulário, traz ideias, traz estruturas diferentes que a pessoa ao ler consegue adquirir, e que de outra maneira não chega lá. Ah, e depois claro, o vocabulário. Se for uma criança que lê muito tem o vocabulário muito mais rico e muito mais fácil de adquirir, escusa de ser uma composição muito básica e muito infantil. Numa criança que lê muito vai fluir um género de palavras diferentes.
	E2	Para mim a escrita também está relacionada com a leitura. Se eles lerem bem e bastante escreverão cada vez melhor. Isto está ligado à frequência da (...) leitura. São (...) os que leem mais. E depois passa muito pela leitura. Quanto mais eles lerem, maior correção ortográfica vão tendo. Também não é muito linear, mas pronto... Mas no geral acho que a leitura ajuda à correção ortográfica.
	E3	Ao lermos outros autores na sala estamos a dar-lhes outros exemplos de tipos de escrita e de estilos de escrita. Por exemplo, eles noutro dia conseguiram identificar características comuns entre dois autores – os dois fazem brincadeiras, tinham expressões cómicas e tinham humor.

		Para mim sim, é as referências, aliás como na ação social deles, eles têm as referências dos pais. A nível da escrita é também o mesmo, terem referências de vários autores e ilustradores. É eles terem conhecimento.
	E4	Acho que a leitura é muito importante. À partida, quem lê bem, começa a escrever bem. Os bons leitores à partida também são muito bons a escrever. Acho que a leitura é fundamental nesse sentido. (...) Quanto mais lermos, melhor vai ser o nosso vocabulário. Porque quando estamos a fazer leitura muitas vezes aparecem-nos palavras que nós pensamos "o que será esta palavra?" e portanto temos tendência a ir ver o significado dessa palavra e a perceber um bocadinho "faz parte da família de palavras de... portanto deve ser isto..." mas depois vamos ver o significado. E portanto quanto mais nós lermos maior vai ser o nosso leque de palavras e portanto vai ser uma ajuda fundamental na escrita.
	E5	É a leitura. Acho a leitura fundamental. Todas as pessoas que leem têm muito mais facilidade a escrever porque aprendem e porque conseguem adquirir ideias e porque vão buscar ideias de livros que leram. Portanto acho a leitura essencial e fundamental e nós aqui na escola a partir do 2º ano os tempos mortos na sala são sempre para leitura. Mas muito a leitura. Através da leitura de livros e de textos eles vão perceber "ah! isto afinal funciona assim! Se eu fizer isto assim sai um texto mais engraçado ou mais giro!" Q: Em que medida é que o gosto pela leitura influencia as competências de escrita? R: Acho que o facto de... verem... em termos de técnica de escrita tem muito a ver com a memória visual. Quando veem acabam por memorizar como é que se escrevem algumas palavras. E em termos de criatividade. Muitas vezes quando eles escrevem textos eles vão buscar ideias a coisas que já leram. Nomeadamente aventura. Eles vão muito buscar ideias a esse livros que eles leem, dos Cinco, dos Sete, a esses que eles agora leem. São livros que eu gosto muito de lhes aconselhar são esses livros de aventura porque também os prende muito mais. De maneira que eles ficam entusiasmado e então dizem: "ah, afinal ler é giro!".
	E6	Quem escreve bem também é sinal que lê bem e que usou bem a leitura. Acho que escreve bem quem também lê muito e quem lê várias coisas porque aprofunda a forma da escrita. Acho que quem lê muito e quem aprecia isso e quem conhece um bocado o mundo pode ser melhor Mas eu acho que fora um grupo pequeno, como eu lhe disse, que escreve sem precisar de ler porque são abençoados, a maioria dos bons escritores são bons leitores. Os melhores escritores são bons leitores.
C5.	E1	Tudo começa na escola quando eles começam a escrever.
	E4	É com a aprendizagem. Acho que é bom ter a aprendizagem. A aprendizagem passa muito pela escola, e portanto... também há aquelas pessoas que nunca passaram pela escola e que são autodidatas e acabam por aprender pelos livros tudo... (...) Mas eu acho que a aprendizagem é fundamental, portanto passar pela escolaridade obrigatória – no mínimo – é o fundamental. (...) Portanto passa por todo um processo fonológico, e depois a oralidade e depois passamos para a escrita.
	E6	Geralmente eu, mesmo aqueles meninos que não são tão bons tecnicamente eu dou-lhes sempre o benefício da dúvida de eles se tornarem melhores escreventes no futuro, porque começam também a perceber melhor as regras da escrita em termos gramaticais e começam a pôr isso ao serviço da escrita e muitas vezes vão melhorando. Portanto acho que à partida a continuação da formação melhora a nossa escrita. A formação e a continuidade da escrita, e principalmente o perceber como é que se escreve. Claro que começar a juntar as letras, as letras fazem palavras, as palavras fazem frases, mas depois há um monte de regras, principalmente em português, que temos uma gramática muito difícil, e que não é logo percetível pelos alunos.
C6.	E1	A preparação deles, o ambiente familiar, de onde eles vêm, se estão inseridos num meio em que os pais se preocupam muito e que lhes dão muita leitura e lhes dão muito conhecimento, de levá-los a museus, levá-los a passear, as composições são totalmente diferentes. Q: Em que é que são diferentes? R: Conhecimentos. Têm mais conhecimentos, mais cultura, mais vivências, logo quando isso vai para a escrita, produzem coisas diferentes. E se for uma criança que vai muito a museus, o que vai escrever não tem nada a ver com uma criança que não tem vivência nenhuma.

		Não só o professor, porque isto também vem de casa. Se uma criança em casa os pais escrevem muito e se têm uma atividade diferente, desse género, os miúdos... a escola percebe. Um pai que não goste nada de escrever, ou que não escreva nada, ou que esteja sempre a dizer mal disto ou daquilo, a criança também chega à escola e não faz. Portanto, isto também vem um bocado de casa. As vivências diárias de casa também ajudam muito. E um pai quando quer que uma criança escreva dizem: "Olhe Mafalda, obriguei-o a fazer isto no fim-de-semana, e fez isto, contou-me toda a semana por escrito..." e há outros pais que não puxam tanto por eles, e assim a criança acomoda-se um bocado.
	E3	Não podemos olhar só para a escola. Eles vêm para a escola, mas eles têm um contexto. Há coisas que acontecem dentro da escola, outras fora, na família, que bloqueiam ou promovem todo o processo.
	E4	Desde o início da escolaridade, desde pequeninos que vão começando a surgir. Portanto a escrita, primeiro veem os pais a escrever, depois têm aquela curiosidade de ver o que os pais estão a escrever, depois quando iniciam os 3 anos começam a fazer os rabiscos, depois aos 4 começam a fazer uns rabiscos e mais qualquer coisinha, aos 5 já têm aquela vontade enorme de aprender coisas novas, e depois chegam ao 1º ano e é onde se dá as aprendizagens e aí é toda uma abertura para o mundo da escrita e da leitura.
C7.	E2	Com a questão de perceberem a funcionalidade da escrita também. Porque se eles não perceber qual é a funcionalidade da escrita eles também pouco treinam, pouco escrevem. Também tem a ver com isso. Q: Refere-se a quê, quando fala em funcionalidade da escrita? R: A eles perceberem que escrevem com uma função, por exemplo, para comunicar com o pai, com a professora, estou a lembrar-me da escrita das notícias, os diferentes tipos de textos. Eles gostam muito de escrever notícias para ler aos outros. E depois sabem essa questão dos circuitos de comunicação. Sabem que tudo o que escrevem é lido, e que se dá muito valor ao que é escrito por eles. A escrita, quando eles começam a escrever percebem que os sons todos que eles ouvem e que falam também se escrevem.
	E3	Porque tu podes ensinar um miúdo a escrever lindamente redações e textos de uma forma muito clássica, ele escreve lindamente, mas eu acho que depois, num ponto de vista mais alargado à funcionalidade da escrita, onde é que ele depois tem a escrita fora da escola, fazer a ligação a outras coisas, esses são miúdos muito mais preparados. Voltamos um bocadinho ao inicio... podes ter um miúdo que sabe fazer uma redação lindamente, mas que depois há uma série de coisas que ele não percebe para que é que... ou que com que nunca teve contacto.

Tabela 8. Tema D. Unidades de sentido

D1.	E1	Com a pontuação correta, saber aplicar a pontuação num texto; saber diversificar; saber fazer um diálogo; ... Q: Saber diversificar tem a ver com o quê? R: É usar os diferentes tipos de pontuação que existe. Não é só fazer o parágrafo. Portanto, fazer uma pergunta e saber usar o ponto de interrogação; pôr um diálogo, portanto, diversificar a pontuação. A criança ao produzir primeiro as frases sem qualquer pontuação, tem de perceber que o início da frase tem de ter maiúscula, e o final da frase tem de ter um ponto. Portanto ensinar a importância dos sinais de pontuação. Se uma criança não liga aos sinais de pontuação, se não tiverem importância nenhuma, se não percebe para que é que aquilo serve nunca na vida vai conseguir estruturar um texto. Eles pensam que não é preciso, nós damos os nomes e eles acham muito engraçado, mas depois como é que vão aplicar aqueles sinais de pontuação tem de ser uma coisa muito bem trabalhada. A nível do 2º ano. A utilização correta dos sinais de pontuação. Primeiro eles têm de perceber o que é e o que não é uma frase, e o que é e não é correto. E isso parte do professor. Parte do ensino, do início, do que é uma frase e uma não-frase. Eles tentarem perceber que se começa com uma letra maiúscula, e porque é que não se começa com uma letra minúscula. Isso é uma aprendizagem que tem a ver com o 2º ano. Depois disso muito bem estruturado, saber muito bem a importância dos sinais de pontuação, então depois daí parte-se para o resto. Uma criança tem de perceber o que é uma pergunta, qual é a função quando é uma exclamação e saber aplicar isso. Sem saber a pontuação e sem saber o que é uma frase e uma não frase acho que não...
	E2	Vão conhecendo cada vez mais regras ortográficas E serem capazes de escrever um texto com correção ortográfica também.
	E4	Em relação ao 1º ciclo, primeiro saberem escrever com correção ortográfica.
	E5	O erro claro que é uma coisa que nós batalhamos sempre, o erro e a aprendizagem da escrita também através do erro: "esta palavra não se escrever assim, mas assim". E também, claro, dar-lhes as bases da escrita práticas. Q: E que bases são essas? R: A aprendizagem das letras, da junção das letras, dos casos especiais, claro, isso tem sempre de passar por a ortografia A caligrafia também. Porque nós estamos sempre a escrever para alguém, a pessoa que lê tem de conseguir ler o que lá está escrito, portanto a caligrafia não é preciso ser maravilhosa, mas tem de ser legível. Quem está a ler tem de conseguir ler sem dificuldades. Batalhamos sempre nisto. Por exemplo na altura de exames nós conseguimos ler a letra dos nossos alunos, por muito feia e confusa que seja, em exame se não percebe, não corrige. E há letras muito difíceis de entender. Portanto a caligrafia também é um processo importante na escrita.
	E6	Que percebam a pontuação, que percebam que a pontuação é importante para a perceção e o ritmo do texto. Isso são das coisas que nós mais trabalhamos no 1º ciclo. É importante que eles vão aprendendo e percebendo que há regras de escrita e que se escreve assim e não de outra maneira, que há normas, porque se acordou que era assim, senão era mais difícil. A primeira e a que mais nos preocupa é a da correção ortográfica. É importante que eles escrevam com correção ortográfica. Acho que há uma percentagem pequena que escreve logo com correção ortográfica, porque quando aprende a ler tira bem a fotografia – como eu costumo dizer fotografam bem as palavras e depois não as erram. Possivelmente também ouvem bem e conseguem ter uma boa ligação. Depois de eles aprenderem o código da escrita é começar a pô-los a produzir, e claro: é não escreverem com erros, (...) e usarem bem a pontuação. Porque com um texto bem pontuado a escrita deles melhora. Depois também perceber as marcas gráficas do texto.
D2.	E2	A parte da gramática também é importante. No fundo é o conhecimento explícito da língua o que eles vão adquirindo mais para a frente. Dominarem as regras do conhecimento explícito da língua: a gramática.
	E6	Apesar de como eu já disse a gramática não representar uma percentagem muito grande na avaliação, acho

		que muitas vezes começamos cedo demais com as regras gramaticais, porque não fazem sentido para eles. Nós estarmos a dizer que há adjetivos, que há substantivos num 1º ou num 2º ano... Eles vão decorar mas não vão perceber. À medida que vão usando é que vão percebendo... Acho que eles têm muita dificuldade em perceber isso. Agora, que é muito importante eles perceberem algumas regras básicas, isso é. Depois, a coerência gramatical, que escrevam a fase com as componentes no local certo. Terem coerência gramatical no que escrevem
D3.	E1	Que é isso que nós pretendemos, é que eles enriqueçam o vocabulário. Eu acho que no 1º ano as frases que eles constroem, dar ideias, construir vocabulário, acho que é fundamental, senão chegamos ao 4º ano e eles não têm vocabulário, não têm vivências, não têm ideias nenhumas para escrever. Se os sinais de pontuação forem muito bem trabalhados depois nos outros anos é o enriquecimento da composição. Quanto mais palavras utilizarem sem ser do vocabulário normal, que na idade deles usam.
	E2	Vão alargando o vocabulário, isso é uma parte essencial, vão alargando o vocabulário,
	E4	Depois, terem um leque de palavras extenso e aplicarem esse leque de palavras na escrita.
D4.	E1	Q: Portanto, para si um dos objetivos da instrução da escrita também passa por eles aprenderem a distinguir o que é importante do que é menos? R: Sim, do que é secundário. Daquilo que não é preciso para o texto.
	E4	No 1º ciclo é muito trabalhar a organização das ideias.
	E5	Ensinar-lhes a estruturar, ensinar-lhes onde hão-de ir buscar ideias.
D5.	E1	Conseguirem escrever um texto estruturado. Com cabeça tronco e membros! (risos) Mas nem todos conseguem... Q: Quando diz cabeça, tronco e membros refere-se a quê? R: Com a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.
	E2	Depois é eles serem capazes de escrever os diferentes tipos de texto que estão nos nossos programas e que sejam capazes de distinguir que a escrita para cada texto é diferente.
	E3	E que se consigam explicar, que as palavras não sejam um entrave para eles não comunicarem o que fizeram e onde estiverem. Neste momento e independentemente da parte da criatividade deles, é a preocupação que eles tenham que as coisas façam sentido, mas já estamos numa fase diferente da escrita, eles já são sensíveis à leitura de alguns textos com partes incoerentes. Acho que é a objetividade. Porque me estou a lembrar de histórias em que tu percebes que são muito estruturadas e objetivas, ou seja, focadas, em que nunca se foge do objetivo, e outras histórias em que tu vês que aquilo é feito um bocadinho... "fui, comi e vesti-me..." e não há nada. E tu não consegues agarrar em nada. E é ensiná-los a, já que vão escrever, seja um texto curto ou longo, mas então está escrito, está explicado. Há miúdos que são sintéticos a escrever – eu própria sou muito sintética, tenho dificuldade em fazer um texto de desenvolvimento – agora, é ensiná-los a não fugirem ao tema ou à informação que querem transmitir. Isto independentemente de todo o trabalho de estrutura, de contextualização, de gramática. Isso é um paralelo, é ao lado. É a mesma coisa que tomar banho e vestir. São duas coisas, estão juntas, podem estar dissociadas ou não, mas juntas é melhor. Por exemplo, numa história é eu saber perfeitamente de onde é que não posso passar. Há partes da história que não interessa explicar. Então é não deixá-los ir por ali. É, imagina, se as personagens vão por um túnel e estão a chegar a um castelo não me interessa que eles falem ainda sobre como vai ser o fim da história. Aqui é ir balizando-os em toda a informação que eles vão dando.
	E4	Depois escreverem textos com sentido, em que as pessoas percebam a mensagem que eles querem transmitir. E que, se nos pedem para escrever sobre um tema, imagine a poluição, que eles saibam escrever de acordo com o tema, explicar o que se pretende de acordo com o tema, e com palavras de acordo com esse tema. Eles perceberem também que a escrita que eu escrevo numa mensagem de texto é diferente da que eu escrevo num email e da que eu escrevo numa carta para um médico, ou da carta que eu escrevo à minha diretora ou para um amigo ou um familiar. Eles perceberem que aí, podem não escrever da mesma forma.

		Q: Portanto, adequar a escrita consoante ... R: Exatamente adequar a escrita consoante o que se pretende e a quem é destinada a mensagem. Fazer um texto com sentido, que se perceba, que tenha a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, que tenha a saudação inicial, a despedida.
	E5	Mas uma criança que consegue sair do 4º ano a escrever um texto – imagine que lhes dá uma composição ou uma redação – um texto e que nós consigamos entender o que ele quer explicar, o que ele quer dizer coerentemente, A construção de textos, frases... (...) A expressão, a ortografia. Q: Quando diz a expressão... R. É exprimir um pensamento, ou um conhecimento ou uma ideia. Exprimir-se através da escrita. É muito mais fácil nós dizermos as coisas do que escrevê-las, até porque é muito mais informal. A linguagem oral é muito mais informal do que a linguagem escrita. Portanto para eles conseguirem passar essa linguagem mais informal para uma linguagem mais formal que é a escrita. Não podemos escrever como falamos. Portanto, acho que é a expressão E eu acho que as coisas têm vindo a evoluir muito. Com as novas metas, está sempre a mudar e há de mudar mais vezes, mas acho que as coisas evoluíram muito também para que, digamos, dar outras competências às crianças. Que escrever não é só escrever sem erros, nem é só construir frases e fazer um texto muito bonito. Há competências muito mais importantes, que são exatamente a competência de criar e de conseguir exprimir-se. Eu acho que o fundamental da escrita é mesmo esta expressão. É conseguirem exprimir aquilo que lhes vai na cabeça, e acho que é a parte mais difícil. É muito mais fácil aprender a escrever sem erros do que conseguir dizer por escrito aquilo que estamos a pensar. E acho que as coisas têm vindo a evoluir nesse sentido porque todo o ensino evoluiu muito e a escrita também. Tem vindo a evoluir no sentido de dar mais liberdade às crianças e de a prioridade ou de a parte mais importante é que eles se consigam exprimir e não só escrever bem, sem erros. Mas a maior parte dos casos, 99.9% é uma coisa que se aprende e que o professor tem o papel de ensinar, e que muitas vezes é isso que eu acho: é que se ensina a parte da técnica, que no fundo, se calhar, é o menos importante. Claro que é uma boa ferramenta eles escreverem sem erros mas no 3º e no 4º ano é o que tem menos importância, a técnica. Se calhar é muito mais importante depois a forma de redação, a construção, a criatividade. Tudo isso é muito mais importante e temos de ter tempo, nós, professores para passar-lhes essa mensagem. A capacidade de resumir também, escrever por palavras suas mas de forma mais curta e que foque os pontos principais do livro. Isso é difícil porque é preciso ir tirar daqui e dali realmente aquilo que... num livro de 100 páginas é difícil fazer um resumo em 10 páginas, porque eles têm de ter a capacidade de ir buscar mesmo as ideias fundamentais do livro, sem as quais o livro não faria sentido
	E6	Portanto perceberem que o texto informativo é diferente do texto narrativo, aperceberem-se das características de cada um, agora isso é muito trabalhado e avaliado. E eles perceberem que um texto informativo lhes dá informações, que é diferente de um texto de opinião. E também é muito trabalhado na escrita o eles, quando lhes é pedido que façam um texto obedecerem àquelas normas e o que lá está tem de vir dentro do texto. Portanto eles não variarem, não irem fazer uma coisa completamente diferente. Portanto, o eles interpretarem bem o que leem para depois usarem isso na escrita. Isso também é muito trabalhado atualmente.
D6.	E2	E depois, a parte da revisão de texto, eles serem capazes de rever aquilo que escreveram. É das coisas que eu acho que são mais importantes. Eles têm de ter um sentido crítico sobre o que já fizeram, voltar a olhar para o que já fizeram, que nem sempre é fácil, e é tentar reorganizar um bocadinho o texto, perceber quais são as ideias que estão menos desenvolvidas e o que ainda se pode pôr no texto. Já não estou a falar de questão da correção ortográfica. Os tempos verbais, ver se o texto está todo pronto, dar uma importância aos tempos verbais...
D7.	E3	Munir-los de ferramentas, sejam elas gramaticais, semânticas ou o que forem. É eles terem ferramentas e perceberem-nas. Terem as ferramentas certas para as usarem seja para fazer um resumo, seja para escrever um diário ou um mail. É muito importante explicar-lhes qual é o processo porque eles vão passar e qual é o nosso objetivo, para eles perceberem quando lhes tirarmos as rodinhas eles vão andar bem de bicicleta. É lhes explicado que

		são fases e que há um determinado objetivo. Eles têm de saber qual é o objetivo, independentemente de o visualizarem, mas têm que saber que há e qual é e quando o reconhecerem, identificam que chegaram a determinada fase.
D8.	E2	Em primeiro lugar, eles terem prazer no que estão a escrever. Acho que hoje em dia a motivação é uma questão importante em coisas ligadas à escola. Porque se eles não andarem motivados ao longo do 1º ciclo depois é muito difícil mais para a frente motivá-los. Portanto é eles gostarem de escrever. Em que aspetos deveria a instrução da escrita focar-se? R: Nos que mencionei agora: a motivação...
	E3	Primeiro é desenvolver o gosto pela escrita. A parte prática que nós temos em trabalho de escola é fomentar a escrita, é por isso que nós não fazemos correções ao nível dos textos do 1º ano, só começamos a fazer mais correções a partir do 2º ano - correção ortográfica e de estrutura. Eu acho que em cada fase há níveis, um bocadinho como objetivos do ano. Se eu chegar ao final do primeiro ano e conseguir que eles escrevam e gostem de escrever...
	E4	Se eles estiverem motivados para escrever, escrevem com muito mais facilidade.
	E5	Acho que é essencial ter gosto. Uma criança que escreve sem gosto não tem criatividade, não se esforça, não vai muito além. Portanto eu acho que em primeiro lugar tem de se incutir nas crianças o gosto pela leitura e mais tarde, quando têm a escrita – por isso é que talvez no início/meio do 2º ano é que se comece a exigir que a escrita seja mais elaborada, porque numa primeira fase é muito escrever palavras, escrever pequenas frases acerca de uma imagem. E mais tarde eu acho que é o gosto.
	E6	Eles perceberem que a escrita é uma coisa que lhes pode ser agradável, através até de um recadinho com o colega, uma pequena cartinha que eles aprendam a escrever e que nós pomos no correio para os pais receberem e eles ficam nesse entusiasmo. Num email que eles aprendem na aula de informática... Portanto todas estas tentativas de que a escrita é uma atividade boa...
D9.	E2	O gosto pela escrita está ligado a eles perceberem qual é a funcionalidade da escrita. E perceberem que aquilo que eles escrevem é importante para os outros, para mim e para eles, tem a ver com os circuitos de comunicação. Aquilo que eles escrevem é lido, e é importante – os outros gostam de ouvir, eu gosto de ouvir...
	E3	É assim: eles têm de perceber para que é que a escrita serve fora da escola. Não há hipótese. A escola é quase uma melhoria daquilo que eles já percebem sobre para que é que as coisas servem e a ensiná-los a escrever. É explicar-lhes a objetividade de eles aprenderem a escrever e do porquê de lerem. Sim, a funcionalidade de tudo, não é só da escrita. É exatamente isso, é dar-lhes a perspetiva, promover e mostrar-lhes as ligações que há para fora, porque mais tarde eles sozinhos conseguem fazer as ligações às coisas. Neste momento, por exemplo, eles estão atentos a qualquer coisa desta artista plástica, a qualquer coisa deste escritor. Neste momento estão atentos a qualquer coisa que outros grupos façam com escritores, porque eles estão a passar pelo mesmo processo.
	E4	E depois perceber que a escrita é muito importante. Preparação para a vida ativa. Porque muitas vezes, há colégios em que nós vamos em que pedem para fazer uma carta sobre nós, e portanto eles têm de, no mínimo saber escrever sobre eles, e aí vão ser avaliadas várias coisas. Vai ser avaliada a forma como escrevem, a forma como explicam. Já tem sido pedido em muitas entrevistas, principalmente a professores para escreverem um bocadinho sobre eles, e aí é avaliada muita coisa. E portanto eles saberem escrever o que pretendem da melhor forma que conseguirem é uma preparação para a vida. Q: Em que sentido é uma preparação para a vida? R: Normalmente falo em termos de trabalho. Imagine que quero contratar alguém, e peço alguém para "olhe então agora escreva-me aqui este recado para eu ver a forma como..." e imagine que depois recebe a carta toda cheia de erros ortográficos? Nunca irá preparar para a vida ativa em termos de trabalho. Portanto, é nesse sentido. (...) Mesmo para prosseguir nos estudos, para todos os níveis, a escrita está em quase todo o...
	E6	Portanto as coisas têm de ser funcionais e eles têm de perceber porque é que as estão a fazer. Nem sempre é possível, mas naquilo em que é possível que assim seja eu como professora faço-o. A maioria deles tem de perceber a utilidade daquilo que está a fazer. Vai aprender com mais facilidade e

		com mais gosto. Por isso é que há várias correntes da educação que se baseiam nisso, portanto, em que as crianças aprendem conforme os seus centros de interesses ou com as atividades que lhes dizem respeito e que aprendem mais depressa. Portanto se nós lhes pudermos oferecer situações funcionais em que eles vão perceber que precisam da escrita, da leitura ou da matemática para isto ou para aquilo, vai ser mais fácil, eles vão colaborar mais e vão sentir-se mais felizes no fim. Por isso é que acho que muitas vezes nós temos de descobrir a funcionalidade para os manter motivados. E quando ensina a escrever as várias formas de escrita ele deve também fazer com que o aluno perceba que a escrita serve para essa comunicação diferente, portanto para comunicar porque é preciso no dia-a-dia e de forma funcional, uma comunicação funcional, e para a comunicação de ideias, para ficar para o futuro, de textos que depois são utilizados no trabalho, nas conferências...

Tabela 10. Tema F. Unidades de sentido

F1.	E1	É começar do princípio. O ponto de partida é sempre o mesmo. Incentivá-los a perceber o que são os sinais de pontuação, incentivá-los a começar por frases muito curtinhas. Eu não deixo, não gosto de composições com frases enormes, porque eles depois não sabem pôr as vírgulas e fica uma grande baralhada. Portanto frases simples e curtas, tentar por aí. O ponto de partida é sempre o mesmo. O problema é eles quererem começar outra vez no ponto de partida...
	E4	Uma vez até fiz uma atividade interessante com os alunos, que foi: irmos ao dicionário buscar palavras completamente diferentes daquelas que nós costumamos usar no nosso vocabulário, e com essas palavras tínhamos que formar uma frase, pelo menos aplicar duas ou três palavras. E é engraçado porque eles foram buscar palavras difíceis, depois conseguiram formar a frase e depois é interessante como as palavras começaram a fazer parte do vocabulário, portanto isso é muito bom. Depois, no 1º ano começamos com a aprendizagem das letras. Primeiro o I o O o E, primeiro as vogais, depois passamos para as consoantes, depois vamos juntando para formar ditongos, e depois a sílaba, e vamos juntando sílaba a sílaba, vamos formando palavras, para a aprendizagem da leitura, e automaticamente, ao aprenderem a leitura, eles estão a aprender a escrita. Portanto pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, começa assim. Depois, à medida que vão evoluindo passam a escrever textos e vai evoluindo. Com atividades que se fazem através de vídeos. Há um programa que é os Bokis. São uns bonecos em que nós escrevemos um texto e eles falam com os alunos como se fossem uma personagem. Portanto, eu às vezes ponho: "Era uma vez um menino chamado João que estava a passear no parque e encontrou um..." e depois imagine, coloco uma palavra diferente das que eles estão habituados... "... encontrou a fauna e a flora", imagine. "A fauna e a flora? O que é a fauna e a flora?" Portanto aí: "oh professora, o que é a fauna e a flora?" Então vamos procurar no dicionário a fauna e a flora, e aí vamos tendo algum conhecimento extra. Há uma gramática, que é a Gramática da Fantasia, que é muito importante. A Gramática tem mais de 100 exercícios para se trabalhar a escrita. Acho que temos de refletir um bocadinho sobre isso até para nós percebermos o que é que estamos a desenvolver e os alunos terem consciência de que estão a trabalhar aquilo e aquilo para... Nós falamos mas é um bocado... "olhem hoje vamos trabalhar o postal, porque se um dia tiverem de escrever um postal a alguém vocês devem saber escrever o postal e portanto é neste sentido. Às vezes não sei as competências que estou a desenvolver, além da de escrita, do raciocínio, de eles saberem organizar... Depois na escrita dos diálogos, eles saberem que têm de respeitar os diálogos, saberem que têm de fazer parágrafo, travessão, isso é feito no quadro. Faço no quadro a explicar o diálogo e depois cada um faz individualmente um diálogo no lugar, a professora vai ao lugar corrigir o diálogo, explicar o que foi feito e o que não foi feito. Para depois eles passarem a limpo e fazerem melhor. Acho que as editoras agora apostaram de tal maneira que nós temos muitos manuais que nos ajudam neste processo. Às vezes digo "vou fazer uma ficha para esta aluna sobre isto e isto" e depois procuro no manual e eu encontro exatamente o que eu pretendia. Não com a estratégia que eu queria em termos de história, o P ou o B, mas que eu com aquela ficha eu consigo aplicar o que eu pretendo. Essas fichas trabalham que aspetos? R: Tudo, tudo da escrita. Todas as dificuldades que possam existir na escrita. Uma criança que tem dificuldades na escrita de alguns ditongos, uma criança que tenha dificuldades na escrita porque faz uma letra gigante... Acho que essas fichas são fundamentais para o trabalho do professor. Nós nem precisamos de criar muitos materiais porque já está tudo feito. É só procurar. E há livros próprios para crianças que têm dificuldades na escrita. Há uns de escrita com correção ortográfica do 1º ao 4º ano que são muito bons. Há uns que é escrita de textos do 1º ao 4º ano que também são muito bons. Quando o meu aluno não está a fazer uma coisa, eu levo o meu aluno à hora de almoço e fico com ele a trabalhar essa coisa. De forma a ele ultrapassar aquela dificuldade e a não sentir que tem aquela dificuldade. "Olha professora eu estou com muitas dificuldades em escrever o diálogo..." "Então hoje contigo a professora vai trabalhar o diálogo e vamos trabalhar o diálogo até tu não teres dificuldade" E a seguir:

		"Amanhã a professora vai pedir-te um diálogo e tu vais mostrar à professora que realmente aprendeste." Há muitas. Primeiro há uma panóplia de fichas que se pode fazer. Depois há coisas que se podem criar. Por exemplo, o P, o B: o P cabeça grande, o B barrigudo, portanto há uma série de coisas que se pode fazer para os ajudar. E às vezes entre grupos: "Agora este grupo vai trabalhar com este grupo, este grupo vai colocar palavras difíceis, e este vai tentar descobrir o significado. Portanto há todo um conjunto de tarefas que se faz e se pode aplicar em sala de aula que vai enriquecer esse vocabulário. E depois eles passam para a escrita, porque acabam por decorar a palavra, e muitas vezes utilizam até palavras muito difíceis, que até dizem "Ah, uma criança de 3º ano, ou de 4º ano a dizer isto?!" É porque aprendeu... A carta, a carta desenvolve... eles saberem escrever cartas! E se quiserem escrever uma carta eles sabem escrever. O convite, se eu quiser escrever um convite eu sei como escrever. (...) Sim. por exemplo, vamos escrever uma carta a um amigo. "Olá meu amigo, como estás? Foste jogar futebol?" Agora vamos escrever uma carta ao diretor do colégio, pedir-lhe: "Caro diretor do colégio, estamos a escrever esta carta porque queríamos pedir-lhe um favor..." portanto eles perceberem que a mensagem tem de ser diferente. E escrevem mesmo de forma diferente. E depois têm um cuidado diferente na escrita. Escrever a um amigo se calhar às vezes é muito mais fácil, porque é quase como nós falamos, e eles escrevem com facilidade...
	E5	Nós começamos a trabalhar a sério a escrita de textos quando eles estão assim no meio do 2º ano, até lá ainda é muito o ensino da escrita em si: do escrever sem erros, do escrever frases, escrever com letra maiúscula, com letra minúscula, com aquelas regras da escrita. Portanto, o 1º passo será a aquisição de um método de leitura e escrita e conseguirem perceber a técnica, como é que aquilo funciona: "junta-se isto com isto, etc.". Essa parte é fundamental, a aquisição da leitura e da escrita. E depois, em 2º lugar, é o passar essas competências que eles adquirem no 1º ano, conseguir usá-las e arranjar exercícios.... O 1º passo é o ensino das vogais no nosso método. Temos um manual escolar que é com o que trabalhamos, mas que tem 2 folhas para cada letra, tem de se trabalhar muito mais. Nas vogais tem uma história para cada letra. Lê-se a história, introduz-se a imagem, faz-se o grafismo. Depois imagens de palavras e palavras começadas pela letra que estamos a dar... depois eles pesquisam imagens, vão buscar e cortar... têm a folha do I, do O, do U que tem imagens e eles vão cortar e colar... É muito lúdico. Depois passamos das vogais para a aprendizagem dos ditongos, depois das consoantes. É ligar uma vogal a uma consoante e já dá um som: o P e o A dá PA. É todo um percurso. E o que nós trabalhamos é muito a parte lúdica numa parte mais inicial, e depois quando eles percebem como é que aquilo funciona é tudo mais fácil. E quando introduzimos uma nova letra mais para a frente já não precisamos de estar com uma explicação – só têm de aprender o som da letra e já sabem que o G com o A dá GA. É tudo um processo, neste método. Sempre muito apoiado pelo manual. E muito apoiado por fichas, porque o manual não chega, tem muito pouca coisa. Muito apoiado por fichas de apoio que nós fotocopiamos e damos. Tantas... Nós fazemos os manuais, as fichas, a ordenação de frases, ordenação de palavras, divisões silábicas – as sílabas vêm todas trocadas... nós temos por acaso imensas fichas em ficheiros para todas as letras. E é sempre a mesma base: ordenar frases, escrever frases através de uma imagem, ordenar sílabas, imagens e tem de escrever a palavra por baixo, que inicialmente as palavras estão todas misturadas escritas ao lado, e numa fase posterior tira-se as palavras e eles têm de as escrever sozinhos... palavras cruzadas fazem muito... Nós fazemos muito na sala cada um tem um parceiro, e dois a dois têm de escrever recados uns aos outros, ou têm de escrever um recado a mim, ou aos pais, ou têm de escrever uma carta à avó que vive longe...
F2.	E1	A nível do 2º ano foi o que disse: dava um tema, por exemplo, praia, e eles tinham de fazer frases sobre a praia. Eu disse-lhe há bocado que era escreverem sem compromisso de ter erros, cotações, avaliações,...

		Escrever por escrever, pelo gosto de escrever. E não interessa nada o que vem a seguir, não é avaliar. (...) O escrever pelo escrever, é ótimo. Nós no 2º ano, para incentivo deles, às vezes pedimos "escreve qualquer coisa que gostasses muito de dizer à tua mãe." Ou "qualquer coisa que não gostaste durante a semana". (...) São pequenas composições de texto que eles vão fazendo e que pela criatividade deles vão contando isto ou aquilo. E às vezes pequenas falhas que acontecem, e nós por ali, não só estamos a fazê-los escrever, como eles estão a transmitir alguma coisa por escrito, que para nós é fundamental. Gosto, como lhe dizia há bocado, de para incentivá-los a escrever no 3º ano, de por exemplo, a partir do meu nome, eu ponho na vertical o meu nome e eles têm de construir a partir daí um poema. Portanto, vão dizendo ideias, e vamos escrevendo frases, de maneira a rimar e a construir um poema. E depois fazem para o nome deles, depois para o nome da mãe, e a partir daí começam a surgir ideias giríssimas. O que eu não gosto mesmo de fazer é dar temas obrigatórios, que geralmente não se faz hoje. Quando eu aprendi em miúda, era contar as férias, o natal, a páscoa. Não gosto de temas fixos. Detesto. Nunca mais! Q: Não gosta de dar temas aos alunos? R: Não, não gosto é que haja temas fixos. Gosto de dar temas aos alunos e gosto de sugerir ideias, para os ajudar, assim por pontos: "podes falar disto, quero saber isto, quero saber aquilo", portanto, é uma maneira de eles se orientarem.
	E2	No 2º ano já começo a dar-lhes alguns temas... Mas depois a partir do 2º ano já começa a impor alguns temas. O que a leva a fazer isso? R: Tem a ver com o programa. Porque com o meu primeiro grupo não fiz isso até mais tarde, e depois a pressão das provas – com o primeiro grupo ainda não era de carater eliminatório, não chumbavam, as provas era só para nós termos uma ideia do que é que eles sabiam, eram provas de aferição – e eu percebi que havia imensos miúdos que quando tinham um tema achavam aquilo uma seca e não lhes apetecia nada fazer aquilo, queriam fazer uma coisa livre. E depois tinham muita dificuldade em adequar a escrita deles à prova de aferição, e ao que lhes era pedido que escrevessem sobre. Q: E daí ter passado a considerar importante a introdução de temas a partir do 2º ano? R: Sim. E também – não sabia ainda, mas já calculava – que com este grupo que acabou, o exame já ia passar a ser uma coisa mais a sério. Agora vale 30% da nota. Portanto, aí, temos de pensar um bocadinho neles... neles e em nós, que também não quero que nenhum chumbe e fique para trás só por essa questão, que no fundo não é assim tão importante.
	E4	Eu posso fazer como fiz o ano passado: "Nós vamos fazer um livro de composições. As vossas experiências. A professora vai dar-vos um peluche gigante, o guilherme Gugu, e eles vão viajar com esse peluche, vão passar um fim-de-semana com esse peluche em casa. E a seguir vão trazer uma composição em que contam detalhadamente como é que foi o dia passado com o peluche. Então eles aí trazem uma composição com tudo o que está escrito, com tudo o que fizeram. Portanto trabalharam a escrita nesse sentido e explicaram o que fizeram, e depois leem à turma, e são estratégias que se pode aplicar e que melhora bastante a escrita deles. E que eles gostam. Depois há a animação de leitura, em que podemos passar para a escrita. Por exemplo, de uma personagem em que imito as vozes das personagens e depois eles têm de fazer os sons de acordo com a imitação das personagens. Depois eles vão pegar na sua personagem e vão escrever sobre ela. Mas vamos imaginar que a personagem é uma personagem muito boa e que tem um papel fundamental na história porque ajuda toda a gente. E agora vocês vão escrever sobre esta personagem mas completamente o oposto. Portanto se ela ali ajuda, o que é que vai fazer? Maldades. E vocês vão escrever todas as travessuras que ela fez. Adoram! É o trabalhar a escrita com eles a gostar do que estão a escrever. Depois leem o que escrevem e é a risota geral e eles gostam do que estão a escrever. Portanto, parte por essa motivação. Se eu disser para escreverem uma composição sobre o Natal sem haver nada por trás não é bom. Há também poemas palavra puxa palavra, em que eu começo "Eu sou o A e gosto de... Eu sou o E e gosto de..." e eles tem de continuar. E às vezes: "Vamos agora procurar palavras mais difíceis para colocar", Desde poemas baralhados, a textos trocados, há temas interessantes para eles, em que têm de focar determinados aspetos na escrita desses temas, há rimas, provérbios... Há coisas que eles podem ir fazendo e que vai melhorando a escrita deles. Há todo um leque – e nisso os manuais também nos têm ajudado muito, porque além do manual vem sempre um livro de oficina de escrita. E na oficina de escrita eles trabalham o poema, a carta, o postal, o convite, a composição e o texto narrativo, a escrita de

		músicas, trabalham o teatro. Portanto há todo um leque de atividades que se pode fazer e que melhoram significativamente a escrita. E desde o 1º ano já vêm esses manuais pequeninos anexos ao principal, e que ajudam nesse processo.
	E5	Eu começo no 1º ano com pequenas frases por exemplo para descrever imagens. Ou com o tema da água, com palavras no quadro eles têm de construir frases a partir daí. Isso é o início. Ou dar uma história – normalmente até dava daqueles contos tradicionais que têm sempre uns fins que normalmente não lembram a ninguém e que estão muitos deles no PNL: o da menina que fica sem pés, do sapatinho vermelho, que lhe cortaram os pés e coisas assim – e contar a história como ela é e depois dizer: "este fim é horrível, não quero este fim, agora vocês têm que inventar um final diferente e feliz!" Esqueçam lá os pezinhos cortados que isso nós não queremos! (risos) Portanto, incentivá-los através de outras realidades também a escrever coisas da imaginação deles Depois a partir daí quando eles já percebem o que é e o que se pretende, dar-lhes um sentimento: "então agora vão todos escrever um pequeno poema sobre com umas linhas, sem rimas sobre o amor ou sobre a beleza".
F3.	E1	Se há duas ou três composições eles votam e essa composição é passada no quadro para todos copiarem. Para os incentivar, e para tentar que eles se apercebam de como é escrever uma composição.
	E5	Claro que eles têm de aprender a copiar de imprensa para manuscrito, começar um pouco mais à direita nos parágrafos, os sinais de pontuação... Isso eles têm de aprender e aí têm de fazer alguma cópia de frases para conseguirem perceber que quando veem uma letra maiúscula têm de copiar uma letra maiúscula, quando veem letra minúscula têm de fazer minúscula, mas só por aí. Para eles aprenderem a escrever acho que não. Umas vezes eles copiam o texto e outras vezes não. Às vezes só fazem desenhos, porque o texto é muito grande. Portanto, que lhes dá uma ideia do que é um texto.
	E6	Não quer dizer que não use de vez em quando, para eles também saberem transcrever, perceberem que o texto tem os parágrafos e isso, e também têm que ler. Isso seria o ideal, mas a maior parte das vezes eles fazem esse exercício só porque têm de fazer e nem sequer estão com atenção àquilo que estão a escrever.
F4.	E1	Depois, uma coisa que eu faço é ler sempre alto estes textos. Cada aluno, quando tem uma composição ótima, eles leem a composição alto (...). Tem muito a ver com a leitura. Todos os nossos alunos, acabando um trabalho, têm de ler um livro. É uma forma de estarem em silêncio.(...) E têm de fazer um resumo sobre aquilo que leram. Para tentar perceber se ele percebeu a história.
	E2	O prazer da leitura, faço muitas horas do conto. E procuro que eles também dinamizem muitas horas do conto deles, para eles irem percebendo que, se treinarem aquele livro muitas vezes, aquilo até é engraçado e até vai ser uma atividade engraçada para eles e que faz com que eles tenham sucesso perante os outros com a sua leitura. E isso nesta fase é muito importante, eles perceberem que têm sucesso no que estão a fazer e na leitura. Eles também têm o livro da biblioteca que levam para casa.
	E3	Ao lermos outros autores na sala estamos a dar-lhes outros exemplos de tipos de escrita e de estilos de escrita. Por exemplo, eles noutro dia conseguiram identificar características comuns entre dois autores – os dois fazem brincadeiras, tinham expressões cómicas e tinham humor. Os textos que eles escrevem são sempre lidos em sala de aula para os amigos. Não adianta produzir escrita, se não lhes dou tempo para lerem aos amigos dentro da sala de aula, ou pedir que em casa leiam com os pais e que estes até possam manter leituras com um nível mais avançado porque isso está a alargar-lhes o seu campo. Mais importante que tudo, porque eles até podem escrever, mas se eu não lhes der tempo para lerem aquilo que escrevem acaba por morrer. (...) A questão social é importante, o eles saberem que há alguém que os ouve. Eles têm de ter tempo para ler, escrever e ilustrar, a ilustração também é criação.
	E5	Através da leitura de livros e de textos eles vão perceber "ah! isto afinal funciona assim! Se eu fizer isto assim sai um texto mais engraçado ou mais giro!" . E também, claro, dar-lhes as bases da escrita práticas A leitura de livros ou de textos é fundamental numa fase mais avançada... Na minha sala, a partir de uma certa altura, normalmente a partir do 2º ano, eles têm sempre um livro na

		mochila, mas é no fundo obriga-los a ler. Obrigá-los a ter um livro e nos tempos mortos, aqueles que não escrevem tão bem ou aqueles que acabam mais depressa... (...) Q: Isso para melhoria da competência de escrita? R: Exatamente. Ou naquela hora dedicada à leitura ou nos tempos mortos deles. Depois nós temos um plano de leitura da escola com vários livros que eles têm de ler ao longo do ano, e que temos de trabalhar. E depois é, no fundo convencê-los que ler é bom, que é bom para tudo... que é bom para a escrita deles, que é bom para a vida deles, que aprendem imensas coisas nos livros... é no geral, com efeitos na escola e com efeitos na vida... e que é uma distração também, também serve como divertimento.
	E6	Por isso é preciso fazer um trabalho de eles aprenderem a ter sequência, a fazerem a sequência das ideias para que quem está a ler perceba. Portanto também faço muito esse trabalho com eles. Depois eles lerem os textos aos colegas para que eles próprios, enquanto estão a ler, dizerem "ai, isto aqui não está bem, assim não se percebe..." portanto, eles perceberem que quem está a ler o texto não está dentro da cabeça deles e eles têm de fazer-se entender. Coisas que eu considero uteis e que gosto: gosto imenso de lhes ler textos muito descritivos, em que eles têm que imaginar e depois em vez de escreverem ou antes de escreverem desenham o que foram ouvindo. Depois a seguir escrevem. Isso geralmente eles estão com muita atenção e depois conseguem escrever textos mais inspirados porque há o clima. Q: Pois, ia perguntar-lhe em que medida é que essa estratégia é útil? R: É porque aí eles tiveram de estar tão concentrados, porque não tiveram mais nenhum ponto de referência, que se não ouvirem bem aquilo que lhes é lido não vão conseguir depois construir um texto. Portanto eles estão todos ligados. E a forma como pode ser lido ou o texto que é escolhido é mais romântico ou ser mais apelativo, eles vão mesmo conseguir imaginar aquilo que estão a ouvir e vão reproduzir. Portanto eu acho que é importante eles lerem, e digo-lhe muitas vezes, ou levo o jornal e lemos algumas notícias para eles perceberem que há vários tipos de comunicação, que podem fazê-lo de várias maneiras e que todas elas são importantes à sua maneira. De vez em quando também devia ter aquelas sessões de ler um livro e depois debatê-lo. É uma atividade que acho interessantíssima fazer com crianças de 1º ciclo, fazer um clube de leitura para discutir uma obra. Há imensas coisas que se podem fazer.
F5.	E1	Porque eles ao ouvirem as ideias uns dos outros estão a aprender. Uma criança que não tem ideias nenhumas ouve o colega que diz que fez uma coisa, outro que diz que fez outra. (...) Portanto isto ajuda os outros a tentar perceber melhor como vão buscar ideias. Depois disso eles têm de fazer um esquema sobre os pontos que querem falar para haver uma orientação, senão eles perdem-se. (...) Portanto, é fazer sempre tipo um esquema onde fica estruturado sobre o que vão falar. Podem depois alterar esse esquema, pode ser sempre alterado.
	E2	Tem a ver com a questão da organização de ideias. Eles não gostam nada de fazer rascunhos, por exemplo, e o rascunho ajuda bastante a organizar as ideias, e aí o papel do professor é muito importante, não no 1º ano, mas a partir do 2º, que é: "pões as tuas ideias para o papel e depois organiza-las numa folha à parte, já no texto final". Isso é muito difícil para eles, e aí entra o nosso papel.
	E3	Por exemplo, a escrita que começamos a fazer... imagina, podemos fazer uma escrita dentro da sala, vamos inventar uma história. Começamos a escrevê-la no quadro. Todos em conjunto. Listamos as ideias do que queremos escrever. Selecionamos as ideias. Vamos ver que personagens é que podem aparecer. Do ponto de vista individual depende do objetivo da escrita, posso pedir que me façam um rascunho para um convite ou para uma notícia ou o rascunho de um texto individual
	E4	É muito importante fazermos uma chuva de ideias, sempre, tanto com as crianças como com os adultos. Portanto, acho que a primeira coisa é nós organizarmos o nosso pensamento na escrita. (...) Aquilo que pretendemos colocar, escrever por partes. Portanto, "agora vou falar sobre isto, e ponho um tópico do que quero referir, a seguir vou falar sobre isto e ponho um tópico do que quero referir, a seguir, a seguir, a seguir..." para depois não ficar – como eu digo aos alunos – uma massa que depois ninguém consegue entender nada. (...) O que queremos dizer, estar escrito.
	E5	Eu faço muito o trabalho do rascunho. Numa fase mais avançada eu faço muito aquilo a que chamamos de brainstorming, que é encher o quadro de palavras e eles têm de ir buscar palavras.

	E6	Temos que nos preparar – se vamos escrever sobre um determinado tema temos que nos preparar antes, temos que ler sobre isso. Acho que é preciso preparação, leitura prévia As trocas de impressões, se vamos trabalhar um tema falar sobre esse tema, dar-lhes a hipótese de conhecerem muitas das expressões que depois poderão utilizar no seu texto. Por exemplo, quando eu faço trabalho de grupo e eles têm de trazer informação, eu não os deixo utilizar a informação que eles imprimem do Google. Eles têm de trabalhar essa informação, têm de sublinhar o que é importante, o que querem dizer com aquilo.
F6.	E1	Nós damos esquemas de vários tipos de palavras que podem usar. Ao princípio deixamos usar, eles fazem a composição com aquelas folhas mesmo, para ver se não se torna muito repetitivo.
	E2	Porque eles aí têm de ser capazes de ler e resumir aquilo que leram, por palavras deles. Porque não os deixamos copiar textualmente. Vamos tentando que eles deixem de copiar e que resumam ou que escrevam por palavras deles aquilo que leram.
	E3	Mais do que ferramentas, o que é útil é dar-lhes perspetivas e depois as ferramentas e todos aqueles materiais a que eles têm acesso, seja a listagem em paredes, seja a lista deles, seja um dicionário de parede, seja a exposição de textos feitos por eles e pelos amigos onde eles podem recorrer para por exemplo encontrarem uma palavra. No início do 1º ano os textos são escritos em folhas maiores e com letra maior para eles visualizarem melhor a palavra que eles recordam que estava no texto do amigo escrita. No fundo é um texto onde eles estão a escrever aquilo que aprenderam, é um resumo do que aprenderam com base na interpretação daquilo que leram.
	E4	Portanto, temos os manuais, temos os livros de leitura obrigatória, que depois eles têm de fazer o resumo de cada capítulo – e portanto aí estão a trabalhar muito a escrita. E portanto é primeiro tentar interpretar o que leram, e depois escrever por palavras deles o que escreveram, o que não é muito fácil, é difícil. Ao longo do tempo vou mudando e vou até melhorando com a minha prática. Para ter um exemplo: dantes fazia a leitura do texto e fazia muito a interpretação oral. Agora já não, já faço a interpretação muito mais rigorosa, portanto eu às vezes faço as perguntas oralmente e eles têm que escrever a resposta. Às vezes eu digo a resposta oralmente e eles têm que escrever a pergunta à minha resposta.
	E5	E muitas vezes o que faço muito – ainda agora fiz quando eles começaram a escrever pequenos textos – em que alguns eram frases sem sentido de umas para as outras, e em que havia uns que já escreviam um texto. E o que é que eu faço? Quando corrijo leio alto os textos dos outros, daqueles que conseguiram pelo menos: "olhem ouçam este que está muito giro!" E leio alto. Porque eles vão perceber o que é que se pretende. Quando percebem que eu gostei muito daquele e eu leio o texto da Maria eles vão perceber: "ah, afinal era isto que ela queria... porque eu só escrevi frases! Foi sobre aquele tema, mas só escrevi frases! E ela escreveu de facto ideias que estão encadeadas, que fazem sentido..." já não interessa a pontuação e isso. Q: E isso só por ouvirem o texto? Nem é preciso... R: Só por ouvirem. Muitas vezes eu digo: "olha isto são frases só, isto não é um texto. Um texto tem que tem um princípio, um meio e um fim, e têm de estar as ideias mais ou menos encadeadas..." portanto, eles quando ouvem muitas vezes faz-se luz! Mesmo que vão fazer imitação, não há problema. (...) Nós fazemos muito, várias imagens numa folha, que eles têm de recortar, e que não estão por ordem. É uma história em imagens numa folha, que eles têm de recortar e de pôr por ordem consoante a história que eles querem contar. E depois agarrar na 1ª imagem, na 2ª e fazer uma história através de imagens. Isso ajuda-os muito a conseguir estruturar um texto. "Primeiro acontece isto, depois isto, depois o cão perdeu-se, depois o senhor ficou...". É o tipo de exercício que eu faço para iniciar a construção de um texto. É por imagens. Depois, quando eles já conseguem estruturar bem o texto já se pode tirar a imagem. Porque já perceberam a estrutura. O que tem de acontecer para formar. Portanto, há várias etapas dentro de um texto. Eu pessoalmente uso muito essa da imagem. Por exemplo, recontar. Nós quando estamos a recontar não estamos a exprimir uma coisa nossa, mas temos de ter a capacidade de contar por palavras nossas aquilo que lemos. Essa capacidade também tem de ser... um exercício do dia-a-dia temos sempre: "reconta por palavras tuas o texto". Uma coisa que nós obrigamos sempre a fazer, principalmente no 4º ano é: cada vez que eles leem um livro terem de fazer um resumo do livro. A capacidade de resumir também, escrever por palavras suas mas de forma mais curta e que foque os pontos principais do livro. Isso é difícil porque é preciso ir tirar daqui e dali realmente aquilo que... num livro de 100 páginas é difícil fazer um resumo em 10 páginas, porque eles têm de ter a

		capacidade de ir buscar mesmo as ideias fundamentais do livro, sem as quais o livro não faria sentido. Fizemos isso o ano passado. Víamos um filme durante duas 6ªs feiras à tarde. Depois eles tinham que recontar por palavras deles o filme. Depois mais tarde começar nos textos poéticos. Primeiro a rima, depois eles perceberem que um poema não é só a rimar, que não vale a pena escrever coisas sem sentido só porque rima, ensinar-lhes que as coisas têm de fazer sentido e que não é preciso rimar sequer... trabalhamos tudo isso para a competência da escrita. E mostrar-lhes e ensinar-lhes cada tipo de texto (informativo, notícia...). Arranjar uma imagem de um cão perdido que os obrigue a passar para notícia, por exemplo. Nós temos de lhes dar instrumentos para eles escreverem e fazerem as coisas. Se nós não lhes dermos as coisas... Eles não leem jornais, portanto se nós chegarmos e dissermos "quero uma notícia" eles não sabem o que hão-de fazer, portanto nós temos de dar-lhes sempre as ferramentas, seja uma imagem, seja mostrar-lhes uma notícia, seja contar a notícia... temos de lhes dar uma ferramenta. Mas acho que o essencial é em 1º lugar ensinar-lhes como se faz. E depois dar-lhes ferramentas para eles conseguirem fazer ou cumprir o objetivo daquela tarefa. E normalmente o que é que nós fazemos? Primeiro escreve-se uma receita com eles no quadro, os ingredientes, os vários passos, tudo tem uma ordem. Numa receita 1º são os ingredientes, depois é o processo todo, em 1º, em 2º lugar o que é que se faz. Depois o tempo de cozedura, etc. Portanto, 1º nós temos de lhes mostrar como é que é. E depois trabalhamos de várias formas.
	E6	E por isso é importante eles também fazerem vários tipos de texto. Eles têm dificuldade, apesar de ouvirem imensos anúncios, de ouvirem imensa informação e de lerem recados, depois em fazê-los eles. Por isso, isso tem de ser tudo trabalhado. Depois trabalhamos bastante a produção de texto, os diferentes tipos de texto, o texto dramático, a poesia. A poesia, que é difícil. A poesia no 1º ciclo ainda é muito à base de quadras e de rimas porque eles ainda não conseguem escrever com a alma, como eu lhes costumo dizer e que é difícil... Isso é importante, e apesar de nós em anos anteriores nós trabalharmos esse tipo de textos, eles agora são trabalhados de forma mais objetiva e mesmo em avaliação é mais pedido às crianças que elas percebam o tipo de texto que têm à frente delas para depois os usarem como deve também.
F7.	E1	Reler sempre aquilo que já escreveram, para criarem um fio... um sentido. Porque senão eles acham que estão a fazer muito bem, mas há sempre coisas para trás que depois não soam tão bem. Portanto as coisas têm de ser sempre relidas para voltar. Eles é que têm de expor, e depois aproveitar o trabalhinho que eles fizeram, isso é exposto no quadro interativo e por sua vez no quadro interativo todos juntos vamos trabalhar aquele textozinho que ele fez. Vamos melhorar o texto. E isso faz com que os outros também percebam, e o próprio que escreveu, começa a ver a composição dele – que era uma coisa mínima – como é que se melhora a composição. E um dia é o texto de um, outro dia o texto de outro, até correr os alunos da turma. Esse texto é trabalhado em conjunto, é exposto, todos passam o tema correto, na aula seguinte, outra composição, outro tema, a mesma coisa. Às vezes o que fazemos é pegar num texto que eles escrevem e depois tentar enriquecer esse texto. Portanto o texto é exposto no quadro interativo e vamos enriquecer o texto.
	E2	Na parte da revisão textual também somos importantes, ajudar na revisão textual. E eles também irem percebendo e ficando com ferramentas para fazerem a sua própria revisão mais tarde. E também trabalhamos a revisão de texto a pares, mas também é um processo difícil. Não é fácil para eles. O nosso método é: tentamos pegar nos textos deles, sempre num texto de cada um, e melhorá-lo, quer seja a nível ortográfico, ou ao nível da construção frásica, da gramática, e também do desenvolvimento de ideias. É o trabalho de texto, de melhoramento de texto, é importante. Mas não pode ser muito longo, porque eles chegam ali a uma altura em que já não estão lá, portanto tem de ser feito em várias sessões. No trabalho de texto, porque já trabalhamos sobre um texto que está escrito, tem a ver com a coerência do

		texto: a organização das ideias, a correção ortográfica, da gramática... No trabalho de texto tem mais a ver com isso, porque é trabalhar sobre uma base que já está escrita.
	E3	Quando eles ouvem um texto de alguém e há uma parte que não bate certo, eles no fim colocam o dedo no ar e fazem essa intervenção, porque é que determinada personagem desapareceu ou porque é que é aquele barulho e o autor do texto explica o que sucedeu ou se se esqueceu. Ao fim e ao cabo, eles acabam por ter como exemplo os textos dos amigos, mas quando depois vão escrever os deles vão se lembrar de todas aquelas conversas que foram feitas. Não vai ser na primeira vez, nem na segunda ou terceira..., contudo, repara eu tenho miúdos que já me dizem eu fiz isto porque me lembrei do que aquele colega usou no texto dele ou porque sei que isto é um sinónimo. Quando nós fazemos o trabalho de texto, eles têm uma série de palavras repetidas e vamos à procura de sinónimos ou de expressões sinónimas, e vamos alargando o vocabulário deles, para que numa futura escrita deles possam ter mais ferramentas para usar.
	E4	Uma estratégia útil para melhorar é por exemplo: eles escrevem um texto. Eu escolho o texto que eu considero que está mais bem escrito, portanto, que está bem elaborado, bonito, tem principio meio e fim, tem parágrafos, a pontuação está correta e eu quase não tive de corrigir, não tem erros ortográficos. Projeto o texto no quadro interativo, observam o texto, a aluna que escreveu o texto vai ler o texto para os colegas, e eles próprios dizerem: "ali se a colega tivesse escrito isto ainda tinha ficado melhor." E depois no quadro de giz escrevemos o mesmo texto mas com as correções que para eles seriam fundamentais para que o texto ficasse ainda melhor. Isto tudo como críticas construtivas, que estão a fazer ao texto da colega. Depois, o contrário. Escolher um texto que poderia ser melhorado, e a criança ter a consciência que pode melhorar ali ou ali, e apresentar esse texto projetado e depois passar para o quadro de giz e escrever o texto de acordo com as correções que eles estão a fazer, e eu própria não ter mexido no texto, não corrigir, e eles próprios fazerem as correções e aquele que errou, aquela criança que fez aquele texto, se eu a seguir lhe pedir para fazer um texto idêntico ele já não vai fazer um texto igual. Vai fazer o texto de forma diferente, vai ter em atenção todos os aspetos que foram focados pelos colegas. E às vezes é assim: nós fazemos muita coisa e estamos o dia todo a falar, mas às vezes quando são os colegas a dizer o que pode ser melhorado, estas críticas que eu considero construtivas, que eles sabem e gostam até, eles depois aprendem de uma forma diferente, e muito melhor. Ao verem o seu texto a ser projetado ficam muito contentes, mas se eu coloco um texto que não está tão bom para nós o melhorarmos, sem eu dizer que está bom ou mau... eles próprios pensam: "se calhar a professora pôs este porque está bom, ou se calhar porque está mal..." Eles vão vendo pelas correções "se calhar o meu não está tão bem... está a sofrer tantas correções...". Essa é a estratégia que eu considero fundamental na escrita.
	E5	E depois de ter pedido para eles fazerem a lápis o rascunho, e eles gostam muito de pegar na caneta vermelha e corrigir o texto deles. E aí eles de facto têm de corrigir, que usar o vermelho e riscar e pôr e tirar e esse é um trabalho que eles gostam de fazer porque estão armados em professor (...) E aí muitas vezes eles alteram coisas, acrescentam coisas e tiram coisas que muitas vezes já melhora o trabalho deles.
	E6	Outro exercício que eu acho muito útil e tenho pena de não conseguir sempre, (...) é rever o texto com eles. Ou a meio do texto dizer: "olha, deixa-me ler o que já escreveste", "eu se calhar se fosse a ti, agora falava sobre isto", ou "já introduziste esta personagem?". Portanto é ter entrevistas ao longo da escrita do texto deles.

F8.	E2	O trabalho a pares também é muito importante porque às vezes a linguagem que eles utilizam entre pares é completamente diferente da minha, e às vezes há questões que eles não perceberam quando eu falo e que com o par eles entendem-se muito melhor. A escrita de textos, a pares, individual e coletivos, são importantes. No trabalho a pares, tem a ver com a organização de ideias, com a questão da cedência, quando eles escrevem textos a pares serem capazes de, tendo um uma ideia e o outro uma ideia totalmente diferente, chegarem a um acordo. E depois aí também é importante – e agora pensando no 1º ano – quando eles estão a escrever a pares, eu tento que seja sempre um par desequilibrado, para puxar um pouco mais por aqueles que não estão tão bem. Q: Tenta emparelhar dois alunos, um com competências de escrita mais desenvolvidas e o outro menos? R: Sim. E tem funcionado muito bem, porque às vezes aqueles que têm as competências de escrita menos desenvolvidas são miúdos que têm uma grande imaginação, que gostam de expor as suas ideias... Há um que não gosta tanto, mas o outro gosta muito de falar e é muito participativo em tudo, e então dá sempre muitas ideias aos outros. Apesar das suas competências de escrita não serem ainda tão boas como as dos outros, dá-lhes muitas ideias e isso ajuda a fluir o trabalho, e a questão da motivação.
	E3	A atitude perante este tipo de texto é uma, a atitude perante um texto de escrita a pares é outra. Se estiveram com um colega e à semelhança do que acontece com as histórias a pares, há discussão de ideias – o que vamos escrever primeiro, o que vamos ou não escrever, como vamos ilustrar ou esquematizar Na partilha da escrita a pares há um comportamento importante a partilha de ideias... R: Sem dúvida e se não há partilha de ideias, é porque houve alguém que decidiu soberanamente e eu peço-lhes sempre que os textos sejam feitos em conjunto, não é um a ditar e o outro a escrever. A construção do texto é vossa e o texto assim acaba por ficar mais rico. Mesmo para um miúdo que por exemplo não tenha tanto vocabulário, pode ouvir o outro e vão-se completando. Numa história a pares muitas vezes entra aqui a maluqueira, porque nestas situações ou eles se juntam porque têm um tema em comum sobre o qual gostavam de escrever ou se juntam porque são amigos e vão desenvolver uma ideia, que por vezes por mais mirabolante que seja, geralmente corre bem porque há sempre uma discussão de ideias e escrevem naturalmente, na ilustração acabam por discutir mais os pormenores.
	E4	Exato, é um bocado o princípio do ensino cooperativo. Eles aprendem uns com os outros. E se aquele é muito bom a fazer aquilo, então eu vou juntar este que não é tão bom, e ao ter a consciência que não é tão bom e que vai melhorar com o colega, isso é muito importante. Essa, para mim é o que tem sido fundamental até hoje.
F9.	E1	São frases soltas que depois vamos, com o conjunto de frases, tentar estruturar num texto. Todos os alunos vão dar opiniões sobre o que se devia pôr. Por exemplo, se é o nome da criança, é dizer se a criança é alta, é as comparações, adjetivos... E eles todos começam a perceber "o texto é o mesmo, mas realmente está muito mais rico." Depois, as frases são todas expostas no quadro, e dali vamos estruturar um texto. Aproveitamos tudo o que tem a ver com a praia, pegamos naquilo e vamos estruturar para eles começarem a ver como se constrói o texto: o porquê da introdução, quem vamos pôr... se alguém pôs uma menina, fica para a introdução, portanto, a maneira de estruturar uma composição. Isto a nível de 2º ano.
	E2	A escrita de textos, a pares, individual e coletivos, são importantes. Quando não são textos deles, são histórias escritas em conjunto ou com outro grupo ou com outras pessoas. Isso também é importante. Eles gostam muito porque escrevemos uma parte da história – nós estamos a escrever uma com o 3º ano – e eles gostam muito de ficar a pensar: "como é que será que eles vão continuar?" "Será que vão continuar como nós pensamos?" Depois ficam espantados, e temos de pensar como é que vamos dar outro rumo à história. A escrita de histórias também é muito importante para eles.
	E3	Nós começamos o ano passado a fazer uma história com um escritor, nós fizemos a primeira parte, enviamos para o escritor e ele respondeu-nos com a continuação da história e eles acabaram por ter já um exemplo completamente diferente daquilo que era a deles e numa fase seguinte acabaram por ser mais exigentes ao escreverem e ao explicarem a continuação deles.

		A continuação da história que estamos a fazer com a outra turma ou a escrita de histórias com autores Por exemplo, nós estamos a fazer uma história com o 1º ano, e agora recebemos a parte deles, para continuar. Antes de continuar vamos ter de fazer uma fase de análise. Vamos ter de analisar tudo aquilo que recebemos, que ideias novas surgiram, que personagens novas surgiram, em que ambiente é que a ação se desenvolve. Isto para quê? Para quando desenvolvermos a nossa escrita termos uma perspetiva já muito focada. Não há uma vírgula, dois pontos, travessão, que não seja pensada pelo grupo. Temos 19 miúdos, não temos os 19 sempre ligados, mas ao fim de algumas páginas toda a gente já pensou, toda a gente esteve atenta e já pensou – e percebem que quando se faz uma escrita, quando se entrega um texto têm que estar atentos aqueles pormenores e acabam por se sentir mais balizados. Tem que haver uma promoção em sala, não há hipótese. Seja o trabalho de texto a partir dos textos deles, mas todo o trabalho de escrita é sempre feito em grupo, eles são sempre os motores da escrita. Tudo aquilo aparece dentro da sala, escrito à frente deles. E depois aparece a construção. E o processo é para ser igual para eles. Quando eles vão passar para a escrita deles, numa fase posterior, a pares ou individualmente, eles fazem exatamente da mesma forma. Se calhar não vão fazer já de uma forma tão esquemática no papel, mas mentalmente têm aquele esquema. É exatamente dar-lhes isso. Na escrita deles individual é exatamente isto, é eles terem este exemplo, esta perspetiva...
	E5	E é uma pessoa sentar-se com eles, e... uma coisa que faço muito é escrita de textos em grupo. Isso no 2º ano. Que é: a turma toda, "vamos escrever um texto". Cada um dá uma ideia, "como é que se começa um texto, como é que se desenvolve? O que podemos pôr mais? Temos de ser criativos! E uma conclusão!" Outra coisa que eu acho muito eficaz é fazer textos em conjunto no quadro, em que cada um vai dando uma ideia e acrescentando uma parte do texto. Isso também é muito bom e muitas vezes fazemos no quadro. No outro grupo quando demos as receitas fizemos um livro. Cada menino tinha de trazer de casa a sua receita preferida e fizemos um livro em computador na sala, imprimimos. Há tantas coisas que se pode fazer, é só usar um bocadinho a imaginação.
F10.	E2	Também usamos muito o trabalho de pesquisa em estudo do meio, que essa eu acho que ajuda imenso. Q: Em quê? R: Porque eles aí têm de ser capazes de ler e resumir aquilo que leram, por palavras deles. (...) E aí eu acho que ajuda a organizar muito mentalmente aquilo que eles têm de escrever e procurar novo vocabulário.
	E3	Eles na sala não fazem as típicas redações, eles têm trabalho de escrita ao nível do estudo do meio, em que eles por exemplo recolhem informação nos livros acerca de um determinado tema sobre o qual têm de escrever. Dentro da sala também têm uma biblioteca e depois o facto de os estudos serem feitos a partir de livros e de não ser eu que despejo a matéria na sala, ajuda-os a criar o gosto de mexerem nos próprios livros e de irem à procura de informação, no fundo estamos a permitir que eles escrevam em sala sem ser em contexto de redação. O ano passado fizemos um trabalho o ano inteiro sobre uma artista plástica em que integrámos as diferentes áreas ao longo do trabalho, não de uma forma forçada. Acabámos por ver algumas coisas, alguns trabalhos e começar a pesquisar artistas (...) Eles acabaram por ficar curiosos e partimos daí. (...) E a partir daí fizemos um trabalho de um ano inteiro à volta da escrita, da matemática e de uma parte do estudo do meio. Na parte da escrita, vieram 5 imagens do atelier, pesquisamos as informações de onde é que elas estavam expostas, quem as fez, o tamanho. E a partir daí, o trabalho de escrita que foi feito foi: escolhemos umas imagens e eles inventaram uma história só com algumas daquelas imagens. (...) Há um livro. Fizemos um para a escola, fizemos um para a Joana [Vasconcelos], que oferecemos ao atelier. À margem disto, fomos fazer uma pesquisa só sobre a artista plástica para termos uma ficha biográfica. Trabalhámos um outro tipo de texto. Mas eles sempre a perceber o porquê.
	E6	E depois claro que o ideal é, à medida que eles vão crescendo e vão aprendendo conteúdos de outras áreas as comecem a utilizar na escrita. Os novos vocábulos, as novas ideias ou os conceitos que eles

		aprendem por exemplo no estudo do meio. Ou até, muitas vezes escrevemos textos engraçados sobre aquilo que aprendemos na geometria ou na matemática. Para eles perceberem que a escrita parte toda dessas experiências deles. Ainda o ano passado fiz um debate giríssimo porque uns começaram com a polémica da ida à lua. Uns achavam que sim, outros achavam que não, que tinha sido uma produção. Então eu disse: "então vamos arranjar aqui duas fações, quem acredita e quem não acredita, quem nos apoia, quem vai ajudar na investigação." Claro que foi uma coisa rudimentar, mas foi engraçadíssimo porque eles estiveram muito empenhados a discutir "Chegou!" "Não, porque ali diz que não tem este documento!". Foi uma coisa que os entusiasmou, estiveram a falar sobre um monte de coisas, tiveram de ir à procura, isto são coisas de que eles gostam e muitas vezes não se lhes dá oportunidade de trabalharem nas coisas de que gostam. E se calhar aquilo que está nos manuais é muito menos importante do que aquilo que nós...
F11.	E2	Não é só a hora do conto que é importante, é tudo o que está à volta da leitura, e que eles percebem que existe na escola, que se lê tudo. No início da aprendizagem da leitura e da escrita tentei que eles percebessem que tudo se lê, que tudo tem uma funcionalidade, desde o que está no armário, às coisas que estão etiquetadas, pronto, perceberem que a leitura está em todo o lado na vida deles. É engraçado que nas primeiras saídas que fizemos eles quase não ouviam o que as pessoas lhes estavam a dizer porque estavam a ler tudo o que havia nas paredes (risos). E aí tem a ver com eles perceberem que a leitura está em todo o lado.
	E3	Por exemplo, numa primeira fase fazemos dicionários de imagens, só com a palavra escrita e com uma imagem, num 3º e 4º ano fazemos dicionários com definição e com imagem. Mas um dicionário para quê? Não é para nada. Temos uma caixa, temos arrumado alfabeticamente, com as letras, tudo igual, vamos fazer um livro. Ou seja, há dicionários na sala, mas eles estão a fazê-los igual. Assim eles percebem o porquê de ter um livro ao qual podem recorrer, mas eles também passaram pelo processo de o construir.
F12.	E1	Depois, a nível de 2º ano, acho que devem, as vivências deles transferir para o papel. Não temas específicos, mas uma forma de eles nos contarem por escrito o que fizeram no fim-de-semana. E eles gostam, porque são vivências diárias de coisas que se passam com eles, e eles adoram, portanto escrevem com muito mais facilidade. Portanto a ver se ganham o gosto pela escrita. Portanto é sempre através das vivências diárias. Só depois, a partir daí, contar as vivências diárias, é "dormi, depois acordei, depois fui tomar o pequeno-almoço, depois..." que é mesmo o dia-a-dia, e não é isso que se pretende, portanto eles depois têm de começar a perceber do dia-a-dia o que é que é realmente importante pôr. Não é contar o que se passou de hora a hora, mas o que é mais importante para pôr no texto. Portanto passamos por essas etapas. Sim, falarem sobre as vivências e desenvolverem o vocabulário. Exato. Depois passam para as vivências diárias, em que primeiro contam tudo o que se passa, de hora a hora. Depois daí, só recolher os dados que são importantes para um dia. Portanto, não me interessa de hora a hora.
	E2	Tanto que agora no 1º ano eles escrevem sobre o que lhes apetecer. (...) No primeiro ano os textos deles são sempre sobre o que lhes apetecer, não há tema. Porque acho que se lhes estiver a restringir desde o início eles acabam por não desenvolver a escrita sobre uma coisa que gostam ou que lhes diz algo.
	E3	Eles têm um jornal de parede onde escrevem as novidades, as tristezas, as notícias, o que quer que seja, mas se eles não tiverem tempo em sala para lerem, não há hipótese. Não é um processo que passa por mim, claro que eu posso dar uma ou outra explicação daquilo que estiveram a ler, mas se eles quiserem ir estudar os gatos, eles vão pesquisar tudo o que encontram sobre gatos e vão escrever aquilo que aprenderam sobre os gatos ou individualmente ou com um colega. Aqui são eles que criam tudo e aqueles livros para eles são preciosos e durante a partilha, durante a criação eu não interfiro do ponto de vista da gramática ou da construção, só no final. Eles podem escrever livremente sem ser um trabalho de casa passado por mim e o facto de essa escrita ser contabilizada para fins de avaliação é uma coisa importante.
	E4	O diário também é uma coisa muito boa, eu aconselhei todos a comprar um diário e a escrever como é que foi o seu dia, o que correu bem, o que podia ter corrido melhor, um comportamento em que estive mesmo muito bem, um comportamento em que se calhar poderia melhorar. E eles fazerem esta reflexão, principalmente escrever o que vai no pensamento deles é muito bom.
	E5	Ou muitas vezes texto livre: "olhem, escrevam sobre o que vos apetecer".

Tabela 12. Tema G. Unidades de sentido

G1.	E1	Por norma, preocupamo-nos mais com aqueles que não têm tanto. Os que têm facilidade, basta dizer "olha faz outra, escreve mais". Depois, ir aprofundando os temas. Aí já somos nós que damos, cada vez com um grau de dificuldade maior e por aí. Há miúdos que escrevem só pela forma negativa... Tudo o que é mau. É guerras, é lutas, (...). E por mais que uma pessoa diga que não quer nenhuma composição onde haja lutas, eles não são capazes de escrever uma coisa com pés e cabeça sem entrar as mortes
	E4	E depois à medida que o tempo vai passando nós vamos vendo: "este grupo faz muito bem relatórios" – imagine – então eu vou trabalhar com eles relatórios um bocadinho mais extenso. Em vez de fazermos um relatório de 20 linhas vamos passar a um relatório de 40. Vamos ver o que é que a turma dá. E depois há todo um trabalho que o professor pode fazer. Eu posso fazer como fiz o ano passado: "Nós vamos fazer um livro de composições. As vossas experiências. A professora vai dar-vos um peluche gigante, o Lulu", e eles vão viajar com esse peluche, vão passar um fim-de-semana com esse peluche em casa. E a seguir vão trazer uma composição em que contam detalhadamente como é que foi o dia passado com o peluche. Então eles aí trazem uma composição com tudo o que fizeram. Depois há a animação de leitura, em que podemos passar para a escrita. (...) Depois eles vão pegar na sua personagem e vão escrever sobre ela. Mas vamos imaginar que a personagem é uma personagem muito boa e que tem um papel fundamental na história porque ajuda toda a gente. "E agora vocês vão escrever sobre esta personagem mas completamente o oposto. Portanto se ela ali ajuda, o que é que vai fazer? Maldades. E vocês vão escrever todas as travessuras que ela fez." Adoram! Tinha um aluno que não gostava muito de escrever, e eu fazia mini textos sobre a turma. Imagine, sobre ele: "Tu és um aluno muito simpático, etc.", e depois dizia: "Agora vais tu escrever um texto sobre mim". E ele então levava para casa e já ia motivado para a escrita, (...) apesar de ser um bocadinho obrigação, porque a professora pediu (e geralmente quando a professora pede tem de ser feito), ele está motivado para tal porque a professora também escreveu sobre ele.
	E5	Nós fazemos os manuais, as fichas, a ordenação de frases, ordenação de palavras, divisões silábicas – as sílabas vêm todas trocadas... nós temos por acaso imensas fichas em ficheiros para todas as letras. E é sempre a mesma base: ordenar frases, escrever frases através de uma imagem, ordenar sílabas, imagens e tem de escrever a palavra por baixo, que inicialmente as palavras estão todas misturadas escritas ao lado, e numa fase posterior tira-se as palavras e eles têm de as escrever sozinhos... palavras cruzadas fazem muito... Na carta, por exemplo aproveitamos sempre o Natal para escrever a carta ao Pai Natal. No 1º ou no 2º ano eles só escrevem os brinquedos que querem, no 3º ano já têm de escrever uma carta mais elaborada, em que cumprimentam o pai natal, e depois não pedir só para eles mas para os outros também... Uma criança está a escrever uma carta para a avó. O que se faz numa carta? "Vai-se escrever uma carta para quê? O que tens de fazer? Não estás com ela, não estás a vê-la, tens de perguntar como é que ela está, tens de lhe contar alguma coisa que tenha acontecido, ou perguntar alguma coisa que depois a avó vai responder." Ou dar uma história – normalmente até dava daqueles contos tradicionais que têm sempre uns fins que normalmente não lembram a ninguém (...) e contar a história como ela é e depois dizer: "este fim é horrível, não quero este fim, agora vocês têm que inventar um final diferente e feliz!" Depois a partir daí quando eles já perceberem o que é e o que se pretende, dar-lhes um sentimento: "então agora vão todos escrever um pequeno poema sobre com umas linhas, sem rimas sobre o amor ou sobre a beleza".
G2.	E1	Portanto, damos tópicos: "fala mais nisto, ou fala mais naquilo", ou falamos por escrito nos aspetos físicos e psicológicos, e eles começam a introduzir isso na própria composição, e a escrita começa a evoluir de uma maneira muito mais fluida. Sim, com a repetição e claro, com as indicações. No início, quando vão começar a escrever, para tornar a

		composição mais rica. "Mais adjetivos". Por isso, isso é uma coisa que enriquece uma composição. Se a criança tem facilidade, ela facilmente vai buscar as dicas que nós damos – de pôr mais adjetivos, ou de falar do aspeto físico ou psicológico da pessoa, de enriquecer a composição... Até o esquema às vezes, nós podíamos dar uma dica: "olha, se falares nisto a composição fica mais bonita". E gosto de sugerir ideias, para os ajudar, assim por pontos: "podes falar disto, quero saber isto, quero saber aquilo", portanto, é uma maneira de eles se orientarem. Não ralhar. (...) Tentar chamar a atenção, levá-los a que percebam o que está mal, mas sem ser no sentido de crítica. (...) Não é fácil, porque tudo o que a pessoa diz, eles levam logo no sentido negativo, de crítica e às vezes nem é esse sentido que queremos dar. Mas ao dizermos: "olha eu aqui mudava –", dizem: "Porquê?! Não gostaste do meu texto?" A criança fica logo inibida. Nós vamos dizendo: "oh filho, está bem o que tu fizeste, mas, na minha opinião acho que tu, se pusesses assim, ficava melhor...", " o que é que vocês acham?" portanto, pressionar também os colegas "o que acham? gostam mais assim ou assado?" Há sempre uns que preferem como o miúdo escreveu, portanto, está a ver, é uma opinião, e é a minha opinião. Eu vou ao lugar deles, eles fazem a pergunta e eu dou a minha opinião. "olha, deves fazer assim, eu se fosse a ti fazia assim, mas agora tu fazes como quiseres." Portanto, oriento, tento dar uma ajuda, dependendo da dúvida da criança. Por exemplo, se for enquanto está a fazer os tópicos da composição "olha eu aqui punha a idade, punha isto..." e depois "agora é contigo, já tens uma orientação, agora faz." Portanto é desse género, nunca impondo nada.
	E4	E quando não está bem dizer "se em vez de pores assim, se pusesses assim" - sem criticar – "ficava ainda melhor". Eu não estou a criticar, estou a dizer que se eles fizessem assim ficava melhor. E eles próprios: "eu também acho, vou fazer melhor..." Isto é muito importante.
	E5	O erro claro que é uma coisa que nós batalhamos sempre, o erro e a aprendizagem da escrita também através do erro: "esta palavra não se escrever assim, mas assim". E a criatividade, que há miúdos que não têm, que tudo lhes é arrancado. Nós temos que estar ali sempre... "ah, já não sei o que vou dizer..." temos de estar ali a dar ideias: "olha isto é...". Portanto é o ajudar, o estar lá, o dizer "olha e se dissesses assim, o que achas, em vez de dizeres isso que ninguém percebe muito bem o que é que isso quer dizer, se dissesses desta maneira?" portanto o acompanhamento não é dizer-lhes o que eles vão escrever mas, digamos, ensinar-lhes os caminhos, "por aqui o caminho é melhor. Fica mais engraçado, conseguimos perceber o que tu queres dizer, desta maneira ninguém percebe muito bem o que tu queres dizer." Eu digo muitas vezes: "inventa!"... a contar o fim de semana em frases, por exemplo, "ah, mas eu não fiz nada!...", "então inventa! É isso que uma pessoa pode fazer na escrita, é inventar." "Ah, mas isso é mentira...", "Mas não faz mal, não estás a mentir, estás a inventar coisas. Se não fizeste nada o fim-de-semana todo, olha, inventa coisas que gostarias de ter feito, que não fizeste mas que gostarias de ter feito." Tem de ser sempre connosco atrás mas numa idade mais avançada eles já criaram essas ferramentas portanto é mais fácil. Em vez de estarmos sempre a castigar e a dizer "isto é horrível, isto não vale nada", irmos pela outra parte: "tu consegues fazer melhor... vai apagar esta parte, esta parte está uma grande trapalhada, vai fazendo por partes, escreve uma, depois põe outra..." tento ajudá-los e sempre pela positiva... É perdermos um bocadinho de tempo com aquelas crianças e conseguirmos, digamos que, dar-lhes pistas, motivá-las, contar uma história ali rápida para eles terem algumas ideias, dar-lhes personagens para eles trabalharem... "olha agora mete aí o avô, que era assim, ou que...", portanto é ir dando-lhes umas pistas e tentando que eles consigam desenvolver as coisas, o trabalho que estão a desenvolver, e às vezes tem de ser com acompanhamento... Sim, é assim dizer: "olha a ideia está gira, mas não se percebe muito bem, ou escreveste muito pouco, portanto temos que inventar mais umas coisas..." estar ali a acompanhá-los e a motivá-los para eles conseguirem fazer melhor: "tu consegues fazer melhor" e "vai lá tentar outra vez. Apaga esta parte... olha,

		este final está assim um bocado... ou este início... ou não desenvolves bem as tuas ideias..." Claro que é muito importante o elogio, fundamental, mas a crítica também é muito positiva. Não a crítica demolidora, essa só nos faz ficar tristes. É aquela crítica em que uma pessoa diz: "olha, esta parte acho que não ficou muito bem, vais apagar e vais tentar fazer uma coisa melhor, olha, com esta ideia, ou com esta ideia..." como eu digo sempre, é encaminhá-los.
	E6	Ou a meio do texto dizer: "olha, deixa-me ler o que já escreveste", "eu se calhar se fosse a ti, agora falava sobre isto", ou "já introduziste esta personagem?". Portanto é ter entrevistas ao longo da escrita do texto deles. (...) Portanto: "deixa-me ver como é que está? Ah, mas esta ideia já não está no sítio certo, portanto é melhor apagares e fazer de maneira a que eu perceba." Isso é o ideal para eles porque assim vão construindo a escrita e vão percebendo porque é que, e vamos conversando com eles e vamos ajudando, vamos-lhes dando uma ideia: "olha e porque é que não?". Isso era o ideal mas é se eu tiver, no máximo, 10 alunos, e isso não é possível, por isso é normal que os professores não consigam fazer isso.
G3.	E1	Eu tenho um miúdo que a primeira composição que ele fez no ano passado foi uma linha. E eu disse: "então, uma linha? Mas não conta história nenhuma!..." Então espera lá que eu já te digo. Então um dia, em plena sala de aula, disse: " vou contar uma história." Comecei a falar, disse a primeira frase e "pronto, agora acabou a história." E virei-me para a criança e disse: "olha a história já acabou para ti" "Então?" "Então, foi o que tu me fizeste com a história do teste... Só puseste uma linha, eu não soube de mais nada, então agora vais perder o resto da história..." "ah, Mafalda..." "Então, se tu não me contas mais..." Está a perceber? Tentei que ele percebesse que se não escrevesse, ou ao pôr só aquela linha, que eu fiquei sem saber nada sobre a opinião dele, e que portanto ele tinha que pôr mais qualquer coisa para eu perceber. E acho que ajudou imenso porque ele aos poucos começou a ir aumentando e hoje faz uma composição aos bocadinhos. Com ele funcionou assim, mas às vezes não funciona. É tudo uma questão de ir mudando de estratégias.
	E5	E ele escreveu: "o cão ladra, o cão ladra, o cão ladra"... 10 linhas de "o cão ladra". Claro que isso é inaceitável. É evidente que eu não vou dar um grande elogio a uma criança que faz isso. Ele sabia escrever, não estava para se chatear então ocupou 10 linhas, e entregou, e estava preparado para ir ao recreio. Eu vi aquilo... "está a brincar comigo". Ficou a fazer no recreio. Os outros foram brincar e ele ficou a fazer o texto. Eu acho muita piada às vezes a professores que eu ouço: "ele não soube fazer aquilo e ficou de castigo na sala". Sozinho. Mas se não sabe fazer aquilo fica de castigo na sala para quê? Acham que vai haver algum milagre e de repente vai saber fazer? São coisas que se faz porque já se está cansado, porque já não se sabe o que há-de fazer, já explicámos tantas vezes, já fizemos o pino e ele continua sem saber fazer aquilo e tem de saber. (...) Quer dizer, no caso do meu aluno ele sabia perfeitamente escrever um texto sobre um cão, e eu sabia que ele sabia, portanto foi só mesmo porque estava chateado, porque estava com uma birra... Claro que naquele caso tem de sofrer a consequência porque foi mesmo "não estou para me chatear e não estou para fazer isto." Aí tem de fazer.
G4.	E1	Se nós levarmos de uma forma lúdica é muito mais fácil. Eles tudo o que seja obrigatório não querem, mas se lhes dermos a volta ao contrário a criança fica incentivada... não tem nada a ver. Q: Portanto o professor tem esta função de incentivar... R: De incentivar e levar a que os pais também incentivem e puxem por eles em casa. Porque se não for assim, em casa, também não podemos ser só nós, não há hipótese.
	E4	Acho que é muito importante a competência do aluno, mas acho que é muito importante a motivação que o professor dá à escrita e à leitura. Vou dar-lhe um exemplo: eu agora lancei um livro. A partir do momento em que o lancei, eles foram ao lançamento e começaram a ler o livro. Agora já todos escreveram o seu próprio livro. Portanto aquilo de alguma forma motivou-os. Por isso acho que a leitura e a escrita parte muito da motivação que o professor dá. E se o professor der motivação para a leitura e escrita e se falar das maravilhas que é a leitura e a escrita, e eles começarem logo desde o início a perceber o quão maravilhoso é, automaticamente eles tornam-se alunos brilhantes na escrita, porque começam a ter gosto. E tudo parte da motivação. E parte muito pela própria motivação do professor no ensino da escrita para eles verem a escrita como uma coisa... mágica! Uma coisa maravilhosa. Porque nós pensarmos numa palavra – imagine, casa – eu saber escrever casa é uma coisa magnífica. Acho que a motivação nisto é muito importante. Tenho falado muito nisto da motivação porque acho que é muito importante. Portanto há todo um trabalho de motivação que os ajuda à escrita e é fundamental porque se esta motivação for logo inicial eles vão ter sempre motivação para a escrita ao longo da vida. Estas pequeninas coisas que parecem se calhar muita palhaçada, que só dá é trabalho... dá trabalho, mas para a aprendizagem da escrita vale a pena! Porque eles aprendem com facilidade, com gosto e isso vai-se revelar

		ao longo da vida. Acho que as aulas com umas histórias... histórias e personagens, mascarar... eles perceberem que vem uma personagem diferente contar uma história, a motivação é logo diferente. Porque se for sempre a professora "olhem hoje vamos falar...", no entanto se entrar, bater à porta e entrar uma personagem completamente diferente que lhes dá uma aula completamente diferente, a motivação na aprendizagem vai ser completamente diferente. E eles não se vão esquecer.
	E5	As tarefas quanto mais lúdicas, mais eles gostam de fazer. Agora, nós temos que arranjar uma forma lúdica, interessante para eles desenvolverem a escrita. Para eles tudo o que não é brincar é uma chatice. Portanto nós tentamos trabalhar muito a brincar. Não é só como no meu tempo, em que a professora dizia: "Vão fazer uma redação sobre o inverno" e toda a gente escrevia sobre o inverno, (...) E sempre que é uma brincadeira ou que está inerente uma brincadeira (...) eu acho que é muito mais eficaz, eles fazem com muito mais gosto. Acho que essa parte é muito importante. Portanto acho que o papel aí tem muito a ver com a motivação. É arranjar ferramentas para os motivar. Se não é motivado assim, talvez seja assim ou talvez de outra maneira, ou talvez eu conte uma história àquele menino para o ajudar a ter ideias. Temos de ter um papel muito ativo nos processos de aprendizagem. Mas eu acho que é o elogio, o acompanhamento, nós estarmos lá para_, a motivação, são sempre aspetos que estão inerentes não só à atividade da escrita mas em tudo na... acho que o fundamental é mesmo o elogio e conseguirmos tirar sempre qualquer coisa de positivo e também incentivá-los a, se não é assim tão bom, a fazer melhor.
	E6	E depois é ter um bocado de alegria na forma como se transmite esses conhecimentos e as regras, e no 1º e no 2º anos, ou mesmo em todos os anos, de vez em quando é também brincar ou tornar as situações mais mirabolantes ou mais apetecíveis para que eles as consigam aprender. Não conseguimos fazer sempre isso porque não somos fadas nem... (risos) mas muitas vezes nós sabemos como é que os conseguimos despertar. Com uma história mais louca, ou com um filme, ou com uma audição, ou com uma atividade completamente diferente...
G5.	E3	Eu acho que nós somos promotores. Nós temos a informação e nós promovemo-la, mas no fundo eles são a matéria-prima. Nós não temos o objetivo de moldá-los, temos sim o de lhes dar ferramentas para eles próprios irem construindo. Nós aqui somos um bocadinho balizadores. Temos a informação, fazemos a condução, mas são eles que fazem o percurso deles e eu digo-lhes muitas vezes isto. "Eu estou cá, mas têm de ser vocês a andar." Eles têm um estudo sobre as atividades económicas que dão dinheiro a Portugal em estudo do meio e um dos grupos tinha a exploração mineral (...) Eles tinham trazido de casa um livro sobre pedras preciosas e só se centraram naquilo e não foram muito sensíveis e depois o que acabou por acontecer é que este estudo se cruzou com o estudo das regiões e esse grupo acabou por fazer uma pesquisa ao nível do tipo de casas por região e apareceram diferentes tipos de casas com diferentes tipo de pedra e aqui percebeu-se que tinha havido uma falha no grupo de exploração mineral, porque não falaram do granito, do basalto, do calcário, do xisto e havia muita informação sobre isso, por isso eles agora vão completar, mas tive que os deixar chegar até aqui porque eles não foram sensíveis ao que eu lhes disse. Eles têm que passar por certas coisas, porque eles não podem ser só avaliados e interrogados por mim, mas também pelo grupo. Só quando ouviram a comunicação dos amigos é que fez sentido para eles. Numa fase seguinte dizemos-lhes: "lembras-te daquela novidade que me contaste? O que achas de falarmos sobre isso e ensinares aos amigos?" Por exemplo há uma miúda que quis fazer um tema de estudo sobre as pescas, porque a mãe dela está a fazer um doutoramento sobre esse tema. Aqui é aproveitar o que eles sabem, e eles sabem milhentas coisas da experiência deles, dos pais, dos avós, estarmos fechados a um programa e a um manual é muito limitador. Estou ali para promover em cada um o que de melhor tem. E fazê-los trabalhar em equipa. (...) Por isso é assim: é sentirem que estão lá, que estão bem, serenos, que estamos todos com o mesmo objetivo e eu estou quase à frente mas a empurra-los para chegarem a determinado objetivo. Fazeres um miúdo de 3º ano decorar todas as preposições vale o que vale. Aquilo vai servir para no exame identificar uma preposição entre adjetivos ou entre pronomes ou entre determinantes... Se ele souber que

		são elementos de ligação, tudo bem, ele vai usá-los na escrita. E aí o papel do professor é integrar esta parte muito maçuda, muito maciça do programa, de uma forma o mais natural possível nas coisas que eles fazem diariamente. Mesmo os estudos eles podem fazê-los fora do programa, já tive estudos sobre caturras porque havia alguém que tinha uma em casa, isto não estava no programa, mas é dar-lhes espaço em sala e acaba por lhes criar o gosto. Repara, estar sempre a dizer que não podes fazer isto, não podes fazer aquilo, isso não interessa, a certa altura a criança percebe que não vale a pena dar ideias – o que é que eu estou a fazer aqui? Eu não chego lá e digo: "hoje vamos aprender os pronomes pessoais.". Os pronomes já aparecem há muito tempo na escrita, desde o 1º ano, portanto neste momento vamos só dar um nome às coisas. Os verbos já têm nome há muito tempo, os pronomes e os adjetivos já têm nome há algum tempo. Neste momento estamos a olhar para os adjetivos e a ver que têm mais algumas características, que os verbos têm mais algumas características.
	E6	Ainda o ano passado fiz um debate giríssimo porque uns começaram com a polémica da ida à lua. Uns achavam que sim, outros achavam que não, que tinha sido uma produção. Então eu disse: "então vamos arranjar aqui duas fações, quem acredita e quem não acredita, quem nos apoia, quem vai ajudar na investigação." Claro que foi uma coisa rudimentar, mas foi engraçadíssimo porque eles estiveram muito empenhados a discutir "Chegou!" "Não, porque ali diz que não tem este documento!". Foi uma coisa que os entusiasmou, estiveram a falar sobre um monte de coisas, tiveram de ir à procura, isto são coisas de que eles gostam e muitas vezes não se lhes dá oportunidade de trabalharem nas coisas de que gostam.
G6.	E1	Pegar naquilo que a criança tem e começar a perguntar: "então vocês, este texto, qual é a frase que vocês acham que devia ser o inicio do texto? Está bem esta? Escolhiam outra?" Eu ao princípio quando dava as composições dizia as regras: "é preciso pôr o título, a introdução, o desenvolvimento, vamos fazer isto e aquilo", mas quer dizer, era eu que dava as dicas. E depois comecei a perceber que não é bem assim. Porque a ideia é deles, a escrita foi feita por eles. É totalmente diferente pegar numa coisa que eles fizeram do que eu ir para o quadro e dizer: "vamos fazer isto" e expor um texto feito por mim. Não tem nada a ver.
	E2	Depois, mais para a frente, o papel do professor está mais ligado a outras questões, que tem a ver muito com a introdução de vocabulário novo, não repetir algumas palavras, perceberem as palavras de ligação: "nós estamos a dizer isto, se queremos reforçar, qual é a palavra que vamos utilizar?" Acho que é uma parte que é muito importante: estar lá ao lado dele, ir colocando questões, às vezes até fazer uma pequena provocação para ele pensar porque é que escreveu aquilo e não de outra maneira. Às vezes ele está a escrever sobre qualquer coisa e nós temos de lhe perguntar "Mas porque é que tu escreveste aqui uma coisa que não tem nada a ver com o que foi pedido?". Porque eles, às vezes, quando mais tarde têm de escrever textos sobre um determinado tema, eles desviam-se muito do tema. E é no fundo fazer : "isto tem alguma coisa a ver com o que era pedido?" Aquilo é uma história de uma estrelinha que está dentro do aquário e queria ir para o céu – e para ele, a estrelinha foi parar ao céu. Na cabeça dele a estrela passou do aquário para o céu de uma maneira, que não escreveu e então eu disse: "Então vê lá, agora a estrela já estava no céu, o que é que lhe aconteceu?". Ele: "ah, aconteceu tal, tal, tal..." Ele a partir daí, tudo o que não tinha escrito foi capaz de me verbalizar, para depois escrevermos. Não sei se é bem uma provocação, mas é uma pergunta. Por exemplo, às vezes eles escrevem coisas que eu quase não percebo, mas tenho que me sentar com eles ali ao lado para eles me lerem. Às vezes tenho vontade de dizer que não percebi nada do que lá está escrito, e "isto está horrível, porque as ideias estão todas baralhadas" mas não posso. Não faço isso. Então é sentar-me ali com eles e dizer "então lê-me lá isto" e no fundo é eles irem-me explicando o que está lá escrito. Explicando as ideias – que muitas também não estão escritas – essa é uma estratégia que eu utilizo com eles. Fazer perguntas constantes sobre o texto – ao autor, aos outros meninos. (...) A dinâmica das perguntas também é uma coisa importante. Se for uma coisa dinâmica corre e flui muito mais facilmente do que se for mais parado. "Olha, estas ideias estão muito engraçadas, mas estão muito desorganizadas, então vamos lá organizar. O

		que achas..." e escrevia eu as ideias - ele ia-me ditando e organizava as ideias por ele. Por ele, não! Ele ia dizendo o que achava e eu ia escrevendo, porque ele também tinha uma letra péssima. E depois das ideias organizadas ele já era capaz de escrever um texto melhor. E depois então passávamos para a parte ortográfica, que ele aí também não era muito bom. Eu dizia: "pensa lá no som. Se pensares bem no som, vais ver que não é assim que se escreve. Tens de pensar bem nas sílabas..." (...) Mesmo no 1º ano eles já são capazes de ir sendo sensíveis a isso: "Se começaste no passado e ainda não mudaste de dia, e agora estás a falar no futuro..."
	E3	E colocar algumas questões, quando eu percebo que há alguma incoerência ou falha ou mesmo dar alguma sugestão de algo que possam integrar. Neste momento estamos a olhar para os adjetivos e a ver que têm mais algumas características, que os verbos têm mais algumas características. "Então para que é que fazemos conjugação de verbos, para que é que vocês acham?". Fazemos estas perguntas, para perceber aquilo que eles interiorizaram. É saber escrever bem as palavras e saber como as escrever quando adaptadas a cada pessoa. É para isso. Temos que os fazer pensar e chegarem a algumas coisas. Eu lembrei-me logo de uma história, mas... "que engraçado, temos aqui estas imagens, o que é que podemos fazer com elas?" Vamos fazendo-lhes perguntas. "Isto agora importa? Isto agora é pertinente?" "Quem ler a história agora vai perceber porque é que aparece aqui isto?" "Se acham que é pertinente então porquê?" "Então vamos pôr e explicar porquê". Mas é fazê-los pensar porque é que as coisas aparecem.
	E6	E depois acho que nós, professores do 1º ciclo temos também muito a missão de lhes deixar perguntas no ar. De os questionar, de os fazer pensar, de os fazer perguntar a si próprios porque é que isto é assim, porque é que não é, a terem um espírito crítico, a saberem argumentar, a lutarem pelo que...
G7.	E2	É uma questão de eles perceberem como organizam as ideias no papel, que não sai direto, e que temos de ler e refazer várias vezes aquilo que escrevemos. Isso é uma coisa que eles não gostam de fazer, até ao final do 4º ano aquilo é muito difícil. Mas aí o nosso papel é importante para eles perceberem "Olha tinhas este amontoado de ideias aqui e depois à medida que foste escrevendo... vês o resultado final? Este resultado final é muito melhor do que aquilo que tinhas feito." E o rascunho ajuda bastante a organizar as ideias, e aí o papel do professor é muito importante, (...) que é: "pões as tuas ideias para o papel e depois organiza-las numa folha à parte, já no texto final". Acho que é aí que o nosso papel é importante, em obriga-los a ler várias vezes quando não percebem, porque a primeira reação deles é ler e "não percebi". Eu digo: "volta lá a ler para ver se percebes." (...) E explicar que até por vezes, o facto de me lerem em voz alta também é importante. Às vezes eles leem duas vezes, não percebem e eu digo "Então lê em voz alta". Eles leem em voz alta e parece que se ouvem a eles próprios e ficam logo a perceber.
	E3	Na escrita deles individual é exatamente isto, é eles terem este exemplo, esta perspetiva... eles já conseguem ver o trabalho finalizado, mas também conseguem perceber o percurso que tiveram de fazer até lá. É dar-lhes as ferramentas, é explicar-lhes o percurso, ter tudo muito à mão deles, à vista deles para eles estarem sempre a absorver tudo. Nós aqui temos conseguido ao longo dos quatro anos trabalhar um texto de cada miúdo e no final do 4º ano, se tudo corre bem, é exatamente mostrar-lhes a mudança na escrita deles ao longo destes quatro anos, dado que temos todos os textos. Repare, aquilo para eles não era inexperiente, aquilo para eles era o máximo E a explicação que damos para uma determinada tarefa vai sendo cada vez mais complexa conforme eles vão crescendo e tendo capacidade de interpretar. No fundo eu explicar-lhes o processo, explicar-lhes o objetivo, é um bocadinho por aí. (...) É para eles sentirem e perceberem qual é o objetivo de fazerem as coisas.
	E5	Nós temos que detetar: "esta criança tem dificuldade nisto", nós temos que nos sentar com elas e temos que as ajudar, explicar como é e como se faz. Tem de se explicar como se faz. Nós temos de lhes dar instrumentos para eles escreverem e fazerem as coisas. Se nós não lhes dermos as coisas... Eles não leem jornais, portanto se nós chegarmos e dissermos "quero uma noticia" eles não sabem o que hão-de fazer, portanto nós temos de dar-lhes sempre as ferramentas, seja uma imagem, seja mostrar-lhes uma notícia, seja contar a notícia... temos de lhes dar uma ferramenta. Mas acho que o

		essencial é em 1º lugar ensinar-lhes como se faz. E depois dar-lhes ferramentas para eles conseguirem fazer ou cumprir o objetivo daquela tarefa.
G8.	E1	Tentar incentivá-los a escrever, porque às vezes eles têm medo de escrever porque dão muitos erros a escrever. Uma criança que dá muitos erros tem medo de escrever. E portanto a pessoa não ligando aos erros, eles escrevem pelo escrever... Eu não me meto. Deixo-os escrever à vontade, a não ser que eles me peçam ajuda. Quando pedem ajuda, sim senhora. Se não pedem, eu deixo-os à vontade. Fazem a escrita deles à vontade, como eles querem. Eu nem gosto de andar em cima, porque acho que inibe. Lembro-me de ser miúda e o professor andar a passar e eu tapava tudo porque não gostava nada que lesse o que eu estava a escrever. Portanto eu também não sou capaz de o fazer.
	E2	Tem a ver com o gosto pela escrita. Vem em primeiro lugar, embora nem todos gostem de escrever, mas tento sempre desenvolver o gosto pela escrita, a parte da motivação. (...) O gosto pela escrita está ligado a eles perceberem qual é a funcionalidade da escrita. E perceberem que aquilo que eles escrevem é importante para os outros, para mim e para eles, tem a ver com os circuitos de comunicação. Aquilo que eles escrevem é lido, e é importante – os outros gostam de ouvir, eu gosto de ouvir...
	E3	Tu sabes que ele agora pode não participar mas que mais à frente até participa. Porque sabes que há uma parte na ação em que ele até se sente mais ligado emocionalmente e vai intervir. E é estares sempre ali. É igual aos filhos, não há diferença. Não podes nunca esquecer-te de um. Senão não estás a trabalhar bem. O insucesso prolongado dá desmotivação. Por isso é identificar os fatores que os levam a não ter estes sensores ligados, identificar e depois ajustar.
	E6	E quando ensina a escrever as várias formas de escrita ele deve também fazer com que o aluno perceba que a escrita serve para essa comunicação diferente, portanto para comunicar porque é preciso no dia-a-dia e de forma funcional, uma comunicação funcional, e para a comunicação de ideias, para ficar para o futuro, de textos que depois são utilizados no trabalho, nas conferências... Mas a maioria deles tem de perceber a utilidade daquilo que está a fazer. Vai aprender com mais facilidade e com mais gosto. Por isso é que há várias correntes da educação que se baseiam nisso, portanto, em que as crianças aprendem conforme os seus centros de interesses ou com as atividades que lhes dizem respeito e que aprendem mais depressa. Portanto se nós lhes pudermos oferecer situações funcionais em que eles vão perceber que precisam da escrita, da leitura ou da matemática para isto ou para aquilo, vai ser mais fácil, eles vão colaborar mais e vão sentir-se mais felizes no fim. Por isso é que acho que muitas vezes nós temos de descobrir a funcionalidade para os manter motivados.

Tabela 14. Tema H. Unidades de sentido

H1.	E1	Mas aquela criança que ao princípio tem dificuldade em conseguir estruturar ou em perceber como é a estrutura de uma escrita, essa criança... é muito complicado conseguirmos pôr a escrever... E é uma coisa que mesmo nós, professores, temos dificuldade. As regras de escrita são muito complicadas para eles ao princípio. Põem frases, é os sinais de pontuação, é muito complicado De uma maneira geral no português, em geral. É um aluno que não interpreta, tem dificuldade em perceber os textos que lê. Muito fracos em gramática, não sabe as regras de português para conseguir produzir o texto, portanto é uma bola de neve.
	E3	Porque por vezes temos algumas confusões ao nível do som, ao nível da letra que eles começam a fazer
	E5	Depois, a construção de frases: todas as regras de escrita, os parágrafos, que é difícil. A noção de parágrafo é uma noção difícil. Portanto tudo o que é parágrafo. A noção de ensinar-lhes quando é que acaba uma ideia e quando é que começa outra e tem de fazer um parágrafo... todas as regras de escrita, de diálogos, do tipo de texto que estamos a fazer, tudo isso é importantíssimo, e depois a estrutura do que estão a escrever. Dependendo do tipo de texto que estão a escrever têm regras e têm de saber como estruturar.
	E6	Há um monte de regras, principalmente em português, que temos uma gramática muito difícil, e que não é logo percetível pelos alunos. Mesmo quando nós trabalhamos a gramática com eles, eles não têm uma ação logo sobre a mesma. Sabem que há aquelas regras, até as decoram, mas ainda têm alguma dificuldade e vê-se em muitos textos Acho é que as regras da gramática são muito difíceis de serem apropriadas conscientemente pelos alunos, principalmente nos primeiros anos.
H2.	E1	Portanto expor mentalmente aquilo que pretende escrever para depois pôr no papel e nestas idades isso é muito difícil ainda. No 4º ano já fazem, mas a nível do 3º ano ainda há muita criança que não consegue fazer. Porque às vezes o problema deles é a falta de ideias.
	E2	No trabalho individual eles dependem só de si e das suas... se têm ideias ou não, às vezes há uns que dizem que não têm ideias.
H3.	E1	Por vezes é muito difícil pôr por escrito aquilo que pensamos. Isto acontece por exemplo quando há reclamações para fazer: quando é para reclamar por boca toda a gente reclama; quando é para reclamar por escrito, como já têm de pôr no papel, as pessoas têm muita dificuldade em expor por escrito as ideias que têm. No meio da escrita, como depois não estão a ler aquilo que estão a escrever, eles perdem-se. Então misturam as ideias... quer dizer, começa a composição muito bonita, mas chega a meio e perderam-se. Começam a divagar para outros lados e aquela sequência de ideias perde-se.
	E2	Pois, porque para eles isso acontece muitas vezes. E a nós também! Nós achamos que está explicito ali no texto, e não está. Está na nossa cabeça, mas quem for pegar no texto não percebe o que está por trás, como é que foi parar ali, e que era importante, provavelmente. Há partes importantes que eles saltam. A primeira dificuldade está ligada à oralidade, para mim. Normalmente são aqueles que, ou falam pouco, e depois não organizam bem o discurso na oralidade e têm maiores dificuldades na escrita por causa disso
	E4	Na escrita às vezes é muito complicado, porque o nosso pensamento é muito rápido e às vezes a escrita não consegue acompanhar o nosso pensamento.
	E5	Eles até têm os conhecimentos, mas não escrevem bem, têm muita dificuldade em exprimir os conhecimentos, em exprimir uma ideia, em exprimir um conhecimento Porque eles têm dificuldades de expressão, de passar para o papel o que eles pensam ou sentem, especialmente quando são mais novos, 1º e 2º ano. Alguns deles é mesmo na ortografia. (...) Mas depois há aqueles que têm dificuldade em exprimir-se, em construir frases.
	E6	Eles nos primeiros anos têm muita dificuldade no diálogo, mesmo às vezes ao fim de 4 anos, ao fim de 500

		diálogos feitos eles continuam a não usar bem as marcas gráficas. E há muitas crianças que continuam a escrever como falam, que têm alguma dificuldade em distinguir...
H4.	E1	Como tem dificuldade em compreender o que lê, quando está a ler a composição dele também há muita coisa que não faz sentido, não consegue corrigir aquilo que está a ler.
	E2	Ser capaz de melhorar aquilo que se escreveu não é fácil.
H5.	E2	E miúdos que tenham algum problema que mais tarde poderá vir a ser detetado – dislexia, uma perturbação da linguagem... Porque aqueles miúdos que não são capazes de esperar e de ouvir os outros e estão sempre com a cabeça a mil têm maior dificuldade em aprender algumas regras e questões.
	E3	Por exemplo, há miúdos que não aprendem... Era o que te estava a dizer, por vezes os processos têm de ser adaptados a cada miúdo... Há miúdos que têm uma dificuldade grande em memorizar.
	E4	Mesmo aqueles que têm NEE, eles têm às vezes muitas dificuldades na escrita e nós temos de chegar a esses também. Como por exemplo, uma criança com NEE, dependendo da problemática, eu não posso exigir que tenha uma letra perfeita, porque ele às vezes não consegue. E não é falta de esforço ou de empenho, ou porque não quer. É porque não consegue mesmo, porque não tem capacidade para fazer mais. Podem ter NEE, podem ter dislexia em que trocam letras e outras coisas. Nós não podemos também exigir que todos sejam muito bons... (...) Nós temos de perceber que os alunos têm competências diferentes e gostos diferentes, e aprendem de forma diferente, e cada um ao seu ritmo. (...) Não quero dizer que aquele escreve bem e aquele não escreve tão bem... É porque não consegue, não tem capacidade para fazer melhor. Não porque não quer, mas porque não tem capacidade. Mas outras não querem escrever pela dificuldade que encontram na escrita. Tive um caso no outro grupo de dislexia, em que a menina na oralidade, se eu pedia para falar de um tema, ela conseguia, fazia uma história brilhante naquela cabeça, nós ficávamos todos... Quando era na escrita, eu não conseguia quase tirar sumo daquela composição.
	E5	Em 1º lugar concentração, que eu acho que é uma competência que cada vez nós temos mais dificuldade. Os miúdos são cada vez mais imaturos, mais desconcentrados, cada vez é mais difícil incutir-lhes regras. Ou porque não memorizam bem ou não têm boa memória visual Tudo o que não tem regras é através da memória e a memória não é igual para todos, alguns têm muito, outros têm pouco, outros não têm nenhuma. Também tem a ver muito com a preguiça deles, porque muitos também são muito preguiçosos e não estão para se chatear, não estão para pensar.
	E6	Quando nós começamos no processo de aprendizagem da escrita as crianças vão num certo ritmo, não é? E depois começam a distanciar-se. Há aquelas que percebem logo o código e rapidamente vão descobrindo sozinhas, depois temos as do meio, que vão sempre precisando de uma ajudinha mas que chegam lá, e depois temos as crianças que ficam mais na cauda, ou porque não descobriram a funcionalidade, ou porque são imaturos e ainda não estão preparados para aprender o código e portanto vão ter esse atraso técnico que depois lhes vai manter a dificuldade até eles conseguirem depois apanhar os colegas. Nos casos de dislexia e dessas problemáticas é complicado porque a criança realmente tem ali uma problemática, não vê as palavras, as letras da mesma forma que os outros, e mesmo nós não fazemos a mínima ideia de como é que ela está a ver, e temos que arranjar caminhos para isso, e é um caminho doloroso para a criança.
H6.	E1	Acho que hoje em dia é mais difícil pô-los a escrever. Há uns anos atrás era mais fácil. Porque as crianças estavam talvez mais motivadas. Tinham menos coisas com que se entreter. É a composição... Quando nós dizemos: "Agora vamos escrever", eles "eeehhh... (expressão triste) " Escrevem porque são obrigados a escrever. E isso não é bom de todo, porque eles nunca vão escrever.
	E2	Porque quando eles acham que ler é uma seca e que não lhes dá prazer, a escrita depois é muito mais difícil, porque eles não conseguem dissociar a leitura da escrita. E então têm mais resistência à escrita os que não gostam tanto de ler.
	E3	Nos tempos livres dele, aquilo não era um motivo de curiosidade. (...) Não tinha motivação pessoal.

	E4	Às vezes é falta de alguma motivação – eles próprios não têm gosto em escrever. Tenho algumas alunas que escrevem livros que até já podiam ser mini-publicações, porque têm gosto e gostam de escrever, e há outras crianças que não gostam muito de escrever. Acho que é um bocadinho inato, não ter gosto para aquilo. E por mais motivação que tenha, na sala faz, mas depois fora da sala não tem gosto, não tem vontade.
	E6	Porque eles muitas vezes não têm vontade de aprender a escrever porque não percebem... não é funcional para eles, portanto "há coisas muito mais interessantes no mundo do que aquelas letras que os meus colegas até estão a fazer". E eles também perderem o bicho papão da escrita – eles saberem que hão-de conseguir, têm é que ter vontade – que muitas vezes eles dizem "eu não consigo" ou "eu não tenho jeito", "nunca escrevo textos bons". Se calhar também é uma desculpa deles, porque lhes dá trabalho escrever, dá trabalho pensar, dá trabalho ordenar ideias.
H7.	E3	Cá dentro eu vou ensiná-los a escrever. Mas se não continuar do lado de fora, eles não vão continuar a enriquecer o ensino. É um bocadinho assim. Se eles não vêem ninguém escrever nem ler, se eles não ouvem ninguém a ler, são miúdos com um universo muito mais vazio, do ponto de vista das ferramentas que têm para depois um dia escrever O ambiente no geral. Porque pode ser uma questão só na escola, pode ser uma escola que não promova nada, pode ser uma questão familiar, até podem ver em casa mas mais ninguém à volta tem – nenhum amigo brinca com aquilo, ninguém escreve, ninguém lê. E ele não estar nem aí – porque é que há-de ser sempre o único a olhar para aquilo? Não podemos olhar só para a escola. Eles vêm para a escola, mas eles têm um contexto. Há coisas que acontecem dentro da escola, outras fora, na família, que bloqueiam ou promovem todo o processo. (...) Por exemplo, tive um miúdo que a certa altura, o facto de fora da escola haver uma comparação com outras pessoas – filhos de amigos, primos – que acabou por quase parar um bocadinho o processo. Ele acabou por ficar inseguro e travar um bocado o processo no qual ele estava, porque ao sentir uma comparação, ao sentir que não estavam ao nível das expetativas ou do primo, aquilo por vezes fá-los pensar e fá-los parar. Na linguagem é igual. Por vezes eles acabam por ficar "mas eu já devia saber fazer mais coisas, já devia saber ler e escrever, já estou a acabar o 1º ano..." aquilo começa a fazer-lhes alguma confusão e isso não ajuda.
	E6	Porque os métodos que o professor usa podem não ser os melhores para aquelas turmas. E às vezes teima-se um bocado sempre na mesma forma de explorar, e às vezes, se mudássemos um bocadinho ou percebêssemos que a turma não está a ter tantos resultados, ou há um grupo que não está a conseguir por mais que eu tente, às vezes é preciso mudar um bocadinho a forma, a técnica, o método. Portanto às vezes não são só as crianças que têm dificuldades. A escrita, como agora não lhes é tão solicitada, com o passar dos anos não é tão solicitada em termos de papel e caneta, eles começam a ter mais dificuldade em escrever. Porque também lhes vai ser solicitado no futuro pouca utilização da caneta e da folha.

Tabela 16. Tema I. Unidades de sentido

I1.	E1	Acho que faz falta os professores terem conhecimento de como levar os miúdos a escrever, que é muito importante. Eu aprendi estas coisas de poesia, que na altura não fazia qualquer ideia, e a partir daí percebi que os meus alunos começaram a incentivar-se para escrever e as coisas têm corrido muito melhor desde aí. Há pouca coisa de português, a nível de escrita, para formação de professores. Q: Portanto uma das áreas em que considera que os professores poderiam beneficiar era em como levar os alunos a escrever. R: Sim, como levar os alunos a escrever, porque não há. (...) Q. Quando diz "levar o aluno a escrever" refere-se a quê? R: Levar o aluno a ter o gosto pela escrita. Eles escrevem porque são obrigados a escrever.
	E5	Mas sei lá, oficinas de escrita é bom, oficinas de escrita de vários tipos de texto, eu acho que são sempre uteis e que acho que para a escrita é essencial nós termos novas ideias, formas de como incentivá-los, de como ensinarmos, de novas estratégias, de formas novas de ensinar. Acho que é sempre bom.
I2.	E4	Acho que há muita falta de formações com estratégias. Ou seja, nós vamos muito a formações e é tudo teoria. É a tal teoria, "os objetivos que se pretende atingir"... Eu olho para os objetivos e ficamos todos assim um bocadinho... Porque é que não fazem "Desenvolvam este objetivo e para tal façam assim". Eu vou a muitas formações mesmo, este período já fui a mais de sete formações, e em nenhuma das formações eu posso dizer que cheguei a casa e que aprendi. É tudo teórico: "objetivos, competências, e tal", à exceção das do novo acordo, mas que não foram neste período. Nessas aprendi porque explicaram as alterações importantes e deram-nos um guião que pudemos ler e seguir pelo guião. Q: Que conteúdos considera que seriam uteis abordar numa formação sobre escrita? R: Estratégias a implementar para melhorar a escrita nos alunos. Mas estratégias mesmo.
	E6	Na formação é muito importante formar o professor, ou seja ensinar o professor a produzir escrita. Porque tal como nas crianças há uma percentagem que escreve e que tem gosto na escrita, nos professores também. Eles ensinam a técnica mas não quer dizer que sejam bons escreventes. Na escrita devia ser muito mais trabalhada a parte da didática da produção de trabalho, do que é que se faz Portanto o que é que me interessa na formação: a produção escrita, a escrita com criatividade, portanto ensinarem-nos a nós, porque se nós não soubermos fazer também não os vamos inspirar de maneira nenhuma. Há vários temas do português que são difíceis de abordar: a poesia é um tema difícil de abordar com eles porque tem-se alguma dificuldade em perceber a poesia: para que é que ela serve, por que é que nós a usamos... se calhar se nos ensinarem a dar a poesia de uma forma mais... é que eles às vezes no 1º ciclo ficam com a ideia que poesia são as rimas e as quadras e aquela coisa que tem de rimar e que tem de ser engraçada.
I3.	E2	Este ano teria sido muito importante uma ligada à aprendizagem da leitura e da escrita. O ano passado fui a um congresso do MEM e é mais aspetos ligados ao como fazer com os alunos. Às questões mais práticas da sala de aula, atividades para fazer com eles. Fui ver uma comunicação que me interessou muito, e que tinha a ver com este processo todo. E era: "o que é que eles fazem primeiro, e a seguir e a seguir... quais os passos que temos de dar para eles adquirirem a leitura e a escrita", porque aquilo que eu faço é um bocadinho empírico do que aprendi na faculdade, daquilo que vi em formações, e misturei um pouco as coisas. Agora gostava de clarificar um pouco mais, de ver como é que as outras pessoas, que já tiraram mestrados e doutoramentos nessa área, como é que elas trabalham, e sistematizam aquilo que aprenderam.
	E3	Formação ao nível da parte cognitiva é sempre importante. Acho que nas faculdades não é superficial, porque analisamos por faixas etárias, mas acho que esta questão cognitiva, este processo que é feito e que cada vez há mais estudos, desde bebés, sobre a questão da aquisição da linguagem, e mais tarde da escrita, como é que esta aquisição é feita e como é que isto tudo está ligado, acho que é sempre importante. Ajuda a tornar tudo muito mais claro. Porque nós vamos muito pela prática. Tudo bem, nem sempre a ciência justifica tudo da prática, mas termos uma parte científica por trás de forma mais focada, acho que acabamos por mais rapidamente através da prática saber o que se está a passar. Quando é uma situação concreta perceber exatamente aquilo que se está a passar. A nossa matéria são eles. Nós neste momento temos 80 ou 100 estudos – cada miúdo que nos passou pelas mãos, cada cabeça que nos passou durante 4 anos. Nós sabemos a maneira que tivemos de fazer para trabalhar com cada um deles, mas depois há a parte científica que eu acho que é importante. Estamos sempre a aprender com eles, sempre a adaptar. Explicar exatamente o que é que permite que as aquisições sejam feitas. Porque por vezes temos algumas

		confusões ao nível do som, ao nível da letra que eles começam a fazer e é olhar para eles e perceber como é que vamos conseguir esmiuçar, explicar-lhes da melhor forma possível e chegar o mais rapidamente possível ao pensamento deles – porque nem sempre o processo é linear.
I4.	E4	Partilha de experiências. "Eu faço isto" "Que giro, vou copiar essa tua ideia." "E eu faço isto e isto" . Haver ali uma partilha de experiências para cada tema. Se calhar, pegar em cada tema: "Como é que vocês trabalham isto?" E os professores cada um dar a sua partilha do que faz, e nós aprendermos com o que os colegas dizem. Isto é muito importante, e há muito pouco. Quando há uma partilha ou outra, é muito esporádico.
	E6	Muitas vezes é preciso ouvirem-nos. Nós temos muita necessidade de dizer o que se passa na nossa sala de aula que não conseguimos fazer, as nossas frustrações... "eu trabalho isto assim, eu ensino assim e eles não aprendem a escrever, eles não gostam de escrever...". Às vezes é preciso muito eles ouvirem-nos. Acho que a formação é importante, e mais do que a formação, esta atualização, o estarmos juntos para pensar nas coisas e ouvir o que os outros fazem é muito importante. E às vezes na matemática, como é mais prática, acaba por haver mais formações e encontros disso, e o português às vezes fica um bocadinho em segundo plano.

Faculdade de Psicologia
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA