

Escrever em conjunto para aprender a escrever – uma experiência de escrita colaborativa no 1.º ciclo do ensino básico no Agrupamento de Escolas da Lourinhã

Gorete Ramos Fonseca
Fátima Alexandrino Nunes

AEL - Agrupamento de Escolas da Lourinhã

DOI: <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i2.183>

Resumo

As dificuldades manifestadas pelos alunos na escrita têm vindo a ser objeto de pesquisa por inúmeros estudos, pela constatação de que essas dificuldades têm reflexo no sucesso e qualidade das aprendizagens a outras áreas disciplinares. A escrita colaborativa é apontada como uma das estratégias para ajudar os alunos a melhorar e desenvolver a competência da escrita. Neste artigo descrevemos uma atividade que envolveu a escrita colaborativa de notícias utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como recurso pedagógico potenciador de aprendizagens participadas. É um trabalho exploratório descritivo interpretativo. Participaram na atividade 14 professores e 99 alunos a frequentar o 3.º ano de



Fonseca, G., Nunes, F. (2019) Escrever em conjunto para aprender a escrever – uma experiência de escrita colaborativa no 1.º ciclo do ensino básico no Agrupamento de Escolas da Lourinhã, *Da Investigação às Práticas*, 9(2), 132 - 151.

DOI: <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i2.183>

Contacto: Gorete Ramos Fonseca, AEL - Agrupamento de Escolas da Lourinhã, Vale de Geões - Apartado 13Lourinhã, 2534-909 Lourinhã, Portugal / prof.goretefonseca@gmail.com

Contacto: Fátima Alexandrino Nunes, AEL - Agrupamento de Escolas da Lourinhã, Vale de Geões - Apartado 13Lourinhã, 2534-909 Lourinhã, Portugal / fatima.alexandrino@aelourinha.pt

(Recebido em dezembro de 2018, aceite para publicação em maio de 2019)

escolaridade do Agrupamento de Escolas da Lourinhã. Os resultados indicam que a escrita colaborativa surge associada ao desenvolvimento da competência compositiva, à consciencialização das características do texto escrito, à comunicação e ao sentimento de confiança relativamente à escrita. Adicionalmente verificou-se que o uso das tecnologias contribui para gerar ambientes de aprendizagem da escrita motivadores e significativos, desde que usadas como recurso à aprendizagem e não como suporte ao ensino de conteúdos.

Palavras-chave: escrita colaborativa; competência da escrita; aprendizagem; TIC – recurso pedagógico;

Writing together to learn how to write - a collaborative writing experience in elementary education at the Lourinhã School Group

Abstract

The writing difficulties expressed by the students have been the subject of research by numerous studies with the conclusion that those difficulties have a reflection on the success and quality of learning of other disciplinary areas. Collaborative writing is pointed out as one of the strategies to help students improve and develop writing skills. In this article we describe an activity that involved the collaborative writing of news using Information and Communication Technologies (ICT) as a pedagogical resource that promotes participatory learning's. It is an exploratory descriptive and interpretive work. 14 teachers and 99 students attending the 3rd year of elementary school at the Lourinhã School Group, participated in the activity. The results indicate that collaborative writing is associated to the development of compositional competence, to the awareness of the characteristics of the written text, to communication and to a sense of trust regarding writing. Additionally it also demonstrate that the use of technologies contributes to creating motivating and meaningful environments for learning how to write, since they are used as a resource for learning and not as a support for content teaching.

Keywords: Collaborative writing, competence in writing, learning, ICT - pedagogical resource

Écrire ensemble pour apprendre à écrire - une expérience d'écriture collaborative à l'enseignement primaire dans le groupement scolaire de Lourinhã

Resumé

Les difficultés manifestées par les étudiants dans l'écriture ont fait l'objet de nombreuses recherches, du fait que ces difficultés ont une incidence sur le succès et la qualité de l'apprentissage dans d'autres disciplines. L'écriture collaborative est considérée comme une des stratégies d'aider les étudiants à s'améliorer et développer la compétence de l'écriture. Dans cet article, nous décrivons une activité impliquant la rédaction collaborative de nouvelles utilisant les technologies de l'information et communication (TIC) en tant que ressource pédagogique favorisant l'apprentissage participatif. C'est un travail exploratoire descriptif et interprétatif. Au total, 14 enseignants et 99 élèves de troisième année de scolarité du groupe scolaire Lourinhã ont participé à l'activité. Les résultats indiquent que l'écriture collaborative

est associée au développement de la compétence en composition, à la prise de conscience des caractéristiques du texte écrit, à la communication et la confiance sentant relativement à l'écriture. De plus, il a été vérifié que l'utilisation des technologies contribue à créer des environnements d'apprentissage de l'écriture motivants et significatifs, dans la mesure où elles sont utilisées comme une ressource pour l'apprentissage et non comme un support pour l'enseignement du contenu.

Mots-clés: écriture collaborative, compétence d'écriture, l'apprentissage, TIC – ressource pédagogique

Escribir en conjunto para aprender a escribir - una experiencia de escritura colaborativa en la Educación Primaria del Agrupación de Escuelas de Lourinhã

Resumen

Las dificultades manifestadas por los alumnos en la escritura han venido a ser objeto de investigación por innumerables estudios, por la constatación de que esas dificultades tienen reflejo en el éxito y calidad de las aprendizajes en otras disciplinas. La escritura colaborativa es apuntada como una de las estrategias para ayudar a los alumnos a mejorar y desarrollar la competencia de la escritura. En este artículo describimos una actividad que implica la escritura colaborativa de noticias utilizando las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como recurso pedagógico potenciador de aprendizajes participados. Es una obra exploratoria descriptiva interpretativa. Participaron en la actividad 14 maestros y 99 alumnos a frecuentar el 3º año de escolaridad de la Agrupación de Escuelas de Lourinhã. Los resultados indican que la escritura colaborativa surge asociada al desarrollo de la competencia compositiva, a la concienciación de las características del texto escrito, a la comunicación y a un sentimiento de confianza relativamente al escribir. Adicionalmente se verificó que el uso de las tecnologías contribuye a generar ambientes de aprendizajes de escritura motivadores y significativos, desde que usados como recurso al aprendizaje y no como soporte a la enseñanza de contenidos.

Palabras-clave: escritura colaborativa, competencia de escritura, aprendizaje: (TIC) - Tecnologías de Información y Comunicación

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão presentes no quotidiano de todos e, por esta razão, são vários os argumentos que têm justificado a sua integração na escola e no currículo, e conseqüente no processo de ensino e de aprendizagem. Atualmente os estudantes têm acesso a um vasto leque de informação e de conhecimentos, e utilizam com grande facilidade diferentes meios tecnológicos, revelando-se fluente “na linguagem digital dos computadores, da internet, das consolas e dos videojogos” (Fonseca, 2019, p.61). Reconhece-se igualmente que *saber ler* e *saber escrever* são condições essenciais, diremos mesmo determinantes, para o sucesso individual, tanto a nível escolar,

como profissional. Não esqueçamos que a escrita para além de ser um objeto de aprendizagem na escola é utilizada como um meio de acesso a outros saberes (Costa-Pereira & Sousa, 2017; Pinto, 2014; Sousa, 2015; Zorzi, 2007).

A importância de saber ler para compreender e obter informação e a utilização da linguagem escrita na vida quotidiana é consensual na sociedade hodierna (Barbeiro & Pereira, 2007; Sim-Sim, 2007). Cada vez mais se assume como “indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas das atividades diárias, como ler um jornal ou verificar a bula de um medicamento (...), ou enviar uma mensagem escrita por telemóvel (...)” (Sim-Sim, 2007, p.5), esperando-se que a escola, nomeadamente os professores, estejam aptos para saber usar na sua prática pedagógica os diferentes recursos tecnológicos como ferramenta de suporte à aprendizagem da linguagem escrita, enriquecendo as estratégias pedagógicas e envolvendo os alunos ativamente no processo de aprendizagem.

Sabemos também que a aprendizagem da escrita é um processo lento e, por vezes, moroso (Barbeiro & Pereira, 2007) e nem sempre é sentida pelos alunos como uma prática de prazer, nem a utilizam como meio para construir o pensamento, mas antes é tida como uma obrigação. A produção de texto tem vindo frequentemente a ser apontada como uma das tarefas que maior dificuldade suscita nos alunos (veja-se os relatórios produzidos pelo IAVE dos resultados das provas de aferição e/ou exames) sendo conotada como difícil e aborrecida (Barbeiro & Pereira, 2007; Soares, 2010). Contudo, o insucesso na produção escrita “não depende somente do desinteresse, de falta de atenção ou até da falta de “jeito” dos alunos no momento de suas produções escritas, mas antes da ausência de estratégias promotoras de um melhor desempenho por parte dos alunos” como acrescenta Soares (2010, p.23).

O ato de saber escrever, contrariamente ao que se pensava até há umas décadas atrás, não se restringe unicamente ao conhecer, combinar e organizar as letras com o intuito de formar palavras, ou até mesmo conhecer as regras de ortografia, as funções sintáticas e semânticas utilizadas na construção de frases (Rebelo, Marques & Costa, 2000). Na perspetiva construtivista é ser capaz de “produzir um texto, que não se reduza a uma série de frases sem elo de ligação entre si, mas reflita um pensamento estruturado, numa construção sintática adequada ao que se pretende comunicar”, como referem Rebelo, Marques e Costa (2000, p.153). Se até então, a prática do ensino da escrita se focava na versão final do texto como um “produto estático final” que pouco beneficiava o aluno e o desenvolvimento das competências inerentes ao processo de aprendizagem, atualmente na escrita, enquanto objeto de ensino, dá-se destaque ao processo e respetivas fases de construção do texto até ao produto final assegurando um acompanhamento próximo do aluno.

Autores como Costa-Pereira e Sousa (2017), Hand e pares (2002), Keys (2000), Santana (2007), Sousa (2015), Pinto (2014), Teixeira, Novo e Neves (2011), entre outros, têm vindo a chamar a atenção de que o trabalho de escrita influencia e desencadeia uma aprendizagem mais efetiva dos conceitos trabalhados, assim como pode contribuir para uma compreensão metacognitiva do próprio processo de escrita potenciando melhores resultados nas aprendizagens. De acordo com os autores, o processo de escrita envolve um conjunto de ações, por parte dos alunos, como o tirar notas, a formulação de hipóteses, a elaboração de esquemas, interpretação, organização, síntese e reflexão que concorrem para potenciar o desempenho escolar e cognitivo noutras áreas e a outros níveis de complexidade. Para Costa-Pereira e Sousa (2017) a atividade de escrita, para além de ser um meio privilegiado de comunicação, é igualmente “entendida como indispensável na construção do conhecimento” (p.4) e, como tal, implica aprendizagem. Para Barbeiro e Pereira (2007), a escrita constitui um

instrumento de construção do conhecimento e a “integração de saberes dá-se, desde logo, entre a escrita e o conhecimento que é expresso. Como o texto a produzir exige a mobilização de conhecimentos prévios e a sua seleção, vai ser necessário tomar decisões, quer quanto ao conteúdo, quer quanto às palavras e à sua organização” (p.11) ativando e desenvolvendo o processo cognitivo do aluno. Niza, Segura e Mota (2014) acrescentam ainda que “escrever pode servir como um veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia cultural” (p.18).

A escrita é definida por Barbeiro e Pereira (2007) como um processo contínuo que engloba três componentes, a saber: (i) a planificação, (ii) a textualização (pôr em texto) e (iii) a revisão. A componente da planificação do processo ajuda o aluno a antecipar ideias para o seu texto, é o ponto de partida, destinando-se a delinear os objetivos, a ativar e/ou a pesquisar informação relacionada com a temática escolhida, a organizar e a selecionar a informação de acordo com a estrutura do tipo de texto escolhido (informativo, narrativo,...). A componente da textualização corresponde à redação propriamente dita, isto é, “ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto” (p.18). À medida que o processo avança o aluno sente a necessidade de explicitar o teor dos conteúdos selecionados de modo a que o leitor aceda ao conhecimento, a adequar o vocabulário, a articulação linguística e a coerência lógica através da utilização de diferentes formas de conectividade. A componente da revisão “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (p.19), podendo ocorrer ao longo da textualização, uma vez que se trata de um processo dinâmico. Relê-se um parágrafo, substituem-se sinónimos e analisa-se, ao mesmo tempo, a coesão e coerência do que foi escrito. É marcada pela reflexão sobre a produção textual (o que escreveu) e deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto (Barbeiro & Pereira, 2007) através de um olhar mais crítico acerca do que se escreveu, conferindo se o mesmo se encontra em concordância com os objetivos iniciais previstos. Estes autores focam as componentes que não deverão ser confundidas com fases que se sucedem linearmente, por exemplo, a revisão atravessa todo o processo de escrita.

A escrita perspectivada com a dupla função de construir e explicitar conhecimentos (Pinto, 2014) exige, por parte do professor, uma atenção redobrada sobre as estratégias e natureza das tarefas propostas aos alunos em contexto de sala de aula, na medida em que “a escrita não se assume apenas como uma forma de explicitação do conhecimento adquirido, mas, e antes de mais, como uma ferramenta ao serviço da construção de novos conhecimentos” (Pinto, 2014, p.13). A escrita colaborativa surge como uma das estratégias para ajudar os alunos a melhorar e desenvolver a competência da escrita (Barbeiro & Pereira, 2007) colocando em evidência a colaboração. A interação que ocorre na escrita entre pares ou em grupo, “permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.10), culminando num produto escrito com a contribuição de todos os elementos. Permite igualmente colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos escolares diferenciados, possibilitando que os mesmos observem o modo como são resolvidos os problemas que vão surgindo.

A colaboração na escrita obriga o outro a explicitar as ideias, a negociar e a ter consciência das características do texto, constituindo-se como uma forma de os alunos desenvolverem o seu pensamento crítico e reflexivo ao mesmo tempo que contactam com novos conteúdos

linguísticos. A vantagem do trabalho de escrita colaborativa reflete-se ainda ao nível emocional, nomeadamente na diminuição da ansiedade perante a realização da tarefa de escrita, permitindo que o aluno corra riscos com mais à-vontade (Ansarimoghaddam & Tan, 2013; Niza et al., 2011). Como o contexto de escrita é mais descontraído, o aluno sente-se mais seguro e confiante quando trabalha com o outro não se sentindo o único responsável pela tarefa. Deste modo, a partilha de conhecimentos e de ideias é mais facilitada contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, onde “a cultura de cada um potencializa os conteúdos e o discurso escrito” (Niza et al., 2011, p. 39). Parafrazeando Mata (2008) “as interações com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das conceções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita” (p.9). Em todo este processo, o papel do professor altera-se. Deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento para ser um promotor e mediador das aprendizagens, envolvendo os alunos nas tarefas de escrita num ambiente propício ao diálogo, à colaboração, à troca de ideias e à interação, sem nunca deixar de ter presente a necessária articulação das vivências dos alunos da vida quotidiana com a escola. A revisão da literatura acima mobilizada e os níveis de insucesso escolar na disciplina de português, nomeadamente na área da escrita, que se têm vindo a registar ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, no Agrupamento de Escolas de Lourinhã, desencadearam a necessidade de induzir alterações nas metodologias de trabalho e nas estratégias de ensino da escrita, com o objetivo último de contribuir para melhorar e desenvolver a competência da escrita nos alunos, e consequentemente, a qualidade das aprendizagens. Para o efeito, foi pensada uma proposta de atividade de escrita colaborativa com recurso às TIC.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

A natureza do trabalho exploratório descritivo interpretativo de que se faz aqui relato consubstancia a aplicação de uma tarefa de português que foi desenvolvida pelos docentes do 1.º ciclo do ensino básico, com alunos do 3.º ano de escolaridade que integram o referido Agrupamento. Importa assinalar que esta tarefa integrou um conjunto mais vasto de atividades exploratórias desenvolvidas no âmbito de um projeto concretizado nesse contexto educativo. Seguiu-se uma metodologia predominantemente qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994).

No sentido de alcançar o objetivo central – melhorar a qualidade das aprendizagens –, e em particular, melhorar e desenvolver a competência da escrita nos alunos através da colaboração, procurou-se que os docentes envolvidos planificassem e aplicassem “atividades de cariz investigativo e exploratório, centradas, essencialmente, nos processos e nos estilos de aprendizagem dos alunos (e não tanto no currículo) de modo a implicá-los no seu processo de aprendizagem” (Fonseca & Alexandrino, 2013, p. 79), mais especificamente, uma tarefa de português.

Nesta atividade participaram 14 professores e 99 alunos com idades compreendidas entre os oito e nove anos, que à data da realização da tarefa exploratória, frequentavam o 3.º ano de escolaridade distribuídos pelas nove escolas do primeiro ciclo do ensino básico que integram o Agrupamento de Escolas. Para o efeito, recorreu-se aos trabalhos produzidos pelos alunos e às notas de observação direta recolhidas pelos professores como fontes privilegiadas na

recolha de dados. Esses dados foram analisados recorrendo a processos de análise de conteúdo.

Seguidamente são apresentados os objetivos e respetiva tarefa, os segmentos didáticos previstos e a gestão da aula feita pelos professores.

TAREFA DESENVOLVIDA

Objetivo da tarefa

A tarefa, enquadrada no programa curricular do 3.º ano de escolaridade, teve como principal objetivo desenvolver competências de escrita relacionadas com o texto funcional, sendo a notícia o conteúdo programático abordado. A opção de trabalhar a notícia foi motivada essencialmente por três fatores.

O primeiro fator resulta da relevância de desde cedo os alunos serem incentivados a contactar com diferentes tipos de escrita com intenções comunicativas diversificadas. O trabalho de análise sobre notícias provenientes de jornais, no nosso entender, contribui para elevar os níveis de literacia, sensibilizando o aluno para abordar de forma crítica esse veículo de informação.

O segundo fator prendeu-se com a necessidade de se implementarem atividades que promovam a qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo dos alunos, procurando, para além de diversificar as práticas e metodologias de ensino, usar as TIC para promover aprendizagens ativas e participadas dos alunos, implicando-os no seu processo de aprendizagem (Fonseca, 2018; Grave-Resendes & Soares, 2002; Rodrigues, 2001). Não esqueçamos que os resultados da investigação no que ao uso pedagógico das TIC, pelos professores, diz respeito apontam para um conjunto de práticas de utilização das tecnologias centradas no professor e mais orientadas para o ensino (usando-as como recurso ao seu ensino), do que propriamente para promover aprendizagens participadas dos alunos (Fonseca, 2018). Deixar de fora a utilização destes recursos no ensino da escrita, em geral, e na prática da produção textual, em particular, é contribuir para a exclusão dos alunos e para o “enviesamento da literacia destes cidadãos no que se refere à utilização, autonomização e sentido crítico do uso destes recursos” (Teixeira et al., 2011, p. 46). Procurou-se assim que os docentes fizessem uso das TIC de modo a enriquecer as estratégias pedagógicas, incentivando a participação ativa e a criatividade dos alunos ao mesmo tempo que contribuía para a aquisição de aprendizagens curriculares significativas (Amante, 2007; Balanskat et al., 2006; Fonseca, 2018), especificamente na escrita.

O terceiro fator, em estreita relação com os anteriores, prende-se com a necessidade de desenvolver nos alunos a competência de escrita por ser “um fator indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito das diferentes disciplinas curriculares” (Teixeira et al., 2011, p.241).

Implementação da tarefa

A proposta de trabalhar a notícia foi pensada pela equipa coordenadora e apresentada ao grupo de professores que lecionava o 3.º ano de escolaridade, em reunião de Departamento

do primeiro ciclo. Procederam-se às adaptações necessárias da proposta, nomeadamente o modo de apresentação, duração, sequência, antecipação de dificuldades e propostas alternativas, escolha do texto da notícia, modo de trabalho com os alunos, entre outros aspetos. No sentido de criar condições semelhantes em todas as salas, acordaram-se ainda os recursos e a metodologia a utilizar, calendarizou-se a data da aplicação bem como o período de tempo a disponibilizar para a sua resolução (90 minutos distribuídos de acordo com o tabela I).

Tabela I. Segmentos previstos para a aula e duração aproximada

Segmentos	Tempo
1. Apresentação da tarefa	10 minutos
2. Trabalho autónomo	50 minutos
3. Discussão	20 minutos
4. Síntese final	10 minutos

Concluída a planificação definiu-se que os professores, inicialmente, fariam a apresentação da tarefa (o que é uma notícia) aos alunos e discutiriam os objetivos da mesma, mobilizando conhecimentos prévios. Após esta apresentação seguia-se o trabalho autónomo por parte dos alunos, guiado por uma Ficha de Trabalho. Neste segmento, o trabalho autónomo desenvolver-se-ia em três fases: (i) os alunos procurariam a definição de notícia e as perguntas a que esta deve responder; (ii) analisariam uma notícia retirada do «Jornal de Notícias» e, a partir desta, iriam preencher um quadro de modo a identificar as respostas às questões: quem?; onde?; quando?; o quê?; porquê? E como? e, por fim, (iii) iriam planificar, redigir e ilustrar uma notícia.

As figuras seguintes apresentam a Ficha de Trabalho construída para a apoiar a tarefa de escrita.

Tarefa de Português
Texto funcional – a notícia

Escola: _____ data: _____

Nome dos elementos do grupo: _____

1. Leiam a notícia com atenção.

Jornal de Notícias

Início | Últimas | Multimédia | Blogs | Viva+ | Opinião | Dossiés | Cidadão Repórter | Serviços
Nacional Sociedade Polícia Economia País Mundo Brasil Desporto Cultura Gente Tecnologia Média

Descoberto fóssil que parece o esquilo da "Idade do Gelo"

Lembra-se do esquilo do filme de animação "Idade do Gelo"? Aquele de focinho comprido e dentes afiados louco por bolotas e que nos fazia rir quando as perseguia sem medir o perigo.

No passado dia 4 de novembro um grupo de três cientistas descobriu um fóssil na Argentina com 93 milhões de anos. Os cientistas encontraram dois crânios e alguns ossos fossilizados quando estavam a escavar num terreno perto da capital. A espécie está a receber muita atenção porque são pouco conhecidos os mamíferos que viveram no tempo dos dinossauros. O mamífero, batizado de "Cronopio denticacutus", mede entre 10 a 15 centímetros e tinha grandes caninos, de acordo com uma reconstituição feita por computador.

foto DANIEL GARCIA/AFP



Mamífero tem o tamanho de um rato

Notícia adaptada da página eletrónica do Jornal de Notícias
http://www.jn.pt/VivaMais/interior.aspx?content_id=2101184

2. Analisem a notícia e preencham o quadro.

Título	
Quando?	
Quem?	
Onde?	
O quê?	
Como?	
Porquê?	

Figura 1. Ficha de Trabalho – análise de uma notícia (primeira parte)

3. Planifiquem uma notícia que relate um acontecimento vivido ou imaginado.
Preencham o quadro para não se esquecerem de nenhum facto importante.

Título	
Quando?	<hr/> <hr/> <hr/>
Quem?	<hr/> <hr/> <hr/>
Onde?	<hr/> <hr/> <hr/>
O quê?	<hr/> <hr/> <hr/>
Como?	<hr/> <hr/> <hr/>
Porquê?	<hr/> <hr/> <hr/>

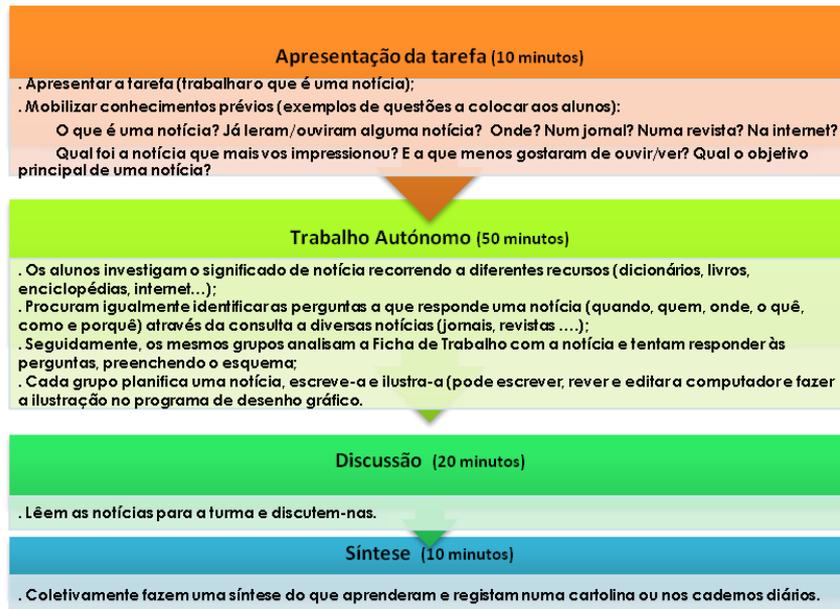
4. Escrevam a notícia que planificaram na página seguinte e escrevam-na no processador de texto. Utilizem o programa *paint* para a ilustrar.
Partilhem com os vossos colegas e discutam as várias notícias.

Figura 2. Ficha de Trabalho – planificação da escrita de uma notícia (segunda parte)

Segmentos didáticos da aula - apresentação

Definiu-se que os alunos trabalhariam em grupos constituídos por dois a três alunos. No que diz respeito à sequência didática da aula e à dinamização e participação dos alunos na tarefa proposta, as mesmas encontram-se exemplificadas na tabela 2.

Tabela 2. Planificação dos segmentos principais da aula



No sentido de antecipar possíveis dificuldades que alguns alunos pudessem vir a ter na primeira parte do trabalho autónomo – procura do significado de notícia e das questões a que responde: quando?, quem?, onde?, o quê?, como? e porquê? – e na eventualidade de não ser claro para todos a identificação das seis perguntas, foram definidas algumas estratégias. O professor facultaria um pequeno texto informativo mais simples com a informação pretendida. Prevendo, igualmente, a possível dificuldade na fase da escrita de notícias, por parte de alunos com mais dificuldades, o respetivo professor distribuiria alguns jornais e revistas de modo a que pudessem ser consultados e contribuíssem para a «chuva de ideias».

APLICAÇÃO E GESTÃO DA TAREFA PELOS PROFESSORES

De acordo com os docentes envolvidos a aplicação da tarefa decorreu dentro do esperado, ainda que alguns docentes tenham tido a necessidade de utilizar mais do que os 10 minutos para o primeiro segmento devido às características da turma, tendo apresentado oralmente a tarefa e respetivos objetivos. Um grupo restrito de docentes optou por levar jornais para a sala de aula e, numa atitude desafiadora, simulou a sua leitura levando os alunos a questioná-los sobre o que estavam a ler/fazer, constituindo o ponto de partida para a apresentação da tarefa.

Posteriormente, os docentes foram colocando questões de antecipação de conteúdo (ver Tabela 1 com a descrição dos segmentos da aula) servindo de introdução à primeira parte do segundo segmento – trabalho autónomo. Todos os alunos foram participando na discussão

que se foi construindo relatando notícias que os tinham chamado à atenção, tanto pela positiva como pela negativa, assim como a origem das mesmas. De salientar o caso de uma aluna que partilhou a sua experiência pessoal, relatando que a notícia mais «marcante» para si foi a escutada no Telejornal das 20h sobre o grave acidente de automóvel que o seu avô materno tinha tido. De acordo com a docente daquela turma em particular, os diálogos que se geraram em torno desta partilha contribuíram para que se fossem apercebendo progressivamente do objetivo principal de uma notícia, bem como das questões a que a mesma tenta dar resposta.

Após a partilha de opiniões sobre as várias notícias ouvidas e/ou lidas, e respetivas fontes de proveniência (jornais, revistas, internet, televisão, rádio...), deu-se continuidade ao trabalho. Cada grupo procurou o significado de notícia e a identificação das questões a que esta deve responder. De acordo com os vários docentes, nesta primeira parte da fase do trabalho autónomo, não se observaram grandes dificuldades, por parte dos alunos, em pesquisar e compreender o significado da palavra *notícia* bem como as questões chave a que deve responder.

A fase do trabalho correspondente à análise da notícia e preenchimento do quadro (Figura 1) decorreu tal como previsto inicialmente. Os alunos identificaram a informação pertinente, preenchendo o quadro corretamente. A pesquisa efetuada e o diálogo estabelecido para a antecipação de conteúdos foram igualmente importantes, pois permitiu-lhes ativar conteúdos para, posteriormente, os mobilizarem no segmento seguinte.

Alguns grupos (de turmas diferentes) optaram por sublinhar a informação do texto a cores diferentes, de modo a que cada cor correspondesse à «resposta» a uma determinada pergunta, tal como se pode observar na figura seguinte (Figura 3).

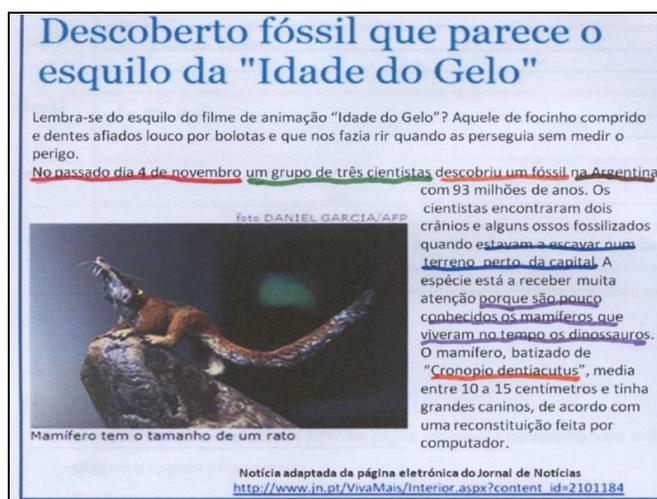


Figura 3. Estrat\u00e9gia usada por alguns alunos na identifica\u00e7\u00e3o da informa\u00e7\u00e3o pertinente

A \u00faltima fase do trabalho (planifica\u00e7\u00e3o, escrita e ilustra\u00e7\u00e3o de uma not\u00edcia) foi a que gerou mais intera\u00e7\u00e3o entre os pares uma vez que implicou a exist\u00eancia de uma «negocia\u00e7\u00e3o» entre

estes para que houvesse uma escolha unânime do tema da notícia a redigir, conteúdos, palavras, organização e modo de apresentação dos textos. Nestas interações, cada aluno foi chamado a tomar decisões e a justificá-las perante os colegas, contribuindo para “transformar a colaboração num instrumento de aprendizagem” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.10). Alguns socorreram-se da Internet para a pesquisa inicial e a grande maioria utilizou o computador para a escrita da notícia usando o processador de texto e um programa de desenho gráfico para a respetiva ilustração. Foi feita ainda a revisão e edição das notícias produzidas através do computador.

Do terceiro segmento da aula – discussão – salientam-se, a título de curiosidade, duas situações relatadas: (i) um determinado grupo de alunos optou por redigir notícias com o mesmo tema globalizante – o acidente; (ii) numa escola todos os alunos optaram por redigir uma notícia sobre o assalto que a própria escola tinha sido alvo na semana anterior (Figura 4).

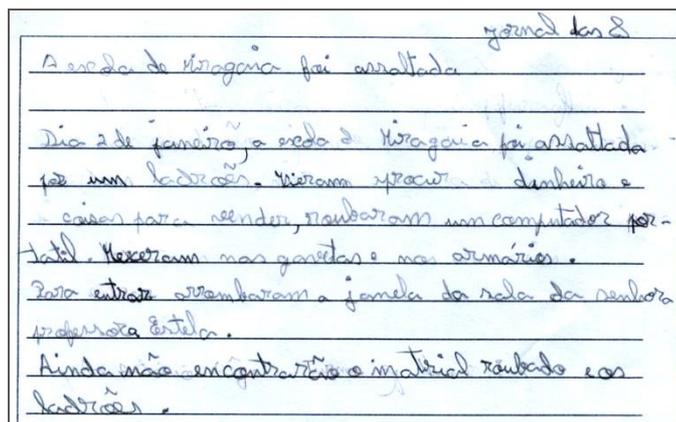


Figura 4. Texto com a notícia sobre o assalto à própria escola.

Quanto ao último segmento – síntese final – os docentes mencionaram que os alunos conseguiram expor oralmente, de forma organizada, as ideias principais referentes ao conteúdo trabalhado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atendendo aos objetivos principais da tarefa, e depois de analisadas e interpretadas, quer as produções dos alunos, quer o trabalho desenvolvido em toda a sequência da(s) aula(s), os testemunhos dos docentes, recolhidos através de notas de observação, consideraram que os mesmos foram atingidos. Foi-nos relatado que, no geral, os alunos conseguiram compreender e expressar verbalmente as principais características de um texto escrito sob a forma de notícia, bem como as questões a que esta procura responder. A maioria dos alunos compreendeu que nem sempre uma notícia responde à totalidade das questões, sendo frequente lerem-se notícias em que podemos encontrar resposta a apenas cinco das seis

perguntas. Tal conclusão derivou da leitura orientada que os alunos fizeram a partir de algumas notícias de jornais e revistas que foram disponibilizadas pelos docentes.

Da análise feita à totalidade dos textos produzidos pelos alunos, de acordo com as notas resultantes da observação direta efetuada pelos respetivos professores, infere-se que a maioria dos alunos conseguiu planificar e redigir uma notícia sem grandes dificuldades. A utilização do computador como ferramenta de trabalho para redigir, rever, editar a notícia e ilustrá-la, contribuiu efetivamente para a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participado, motivador e promotor da interdisciplinaridade (Figuras 5, 6 e 7).

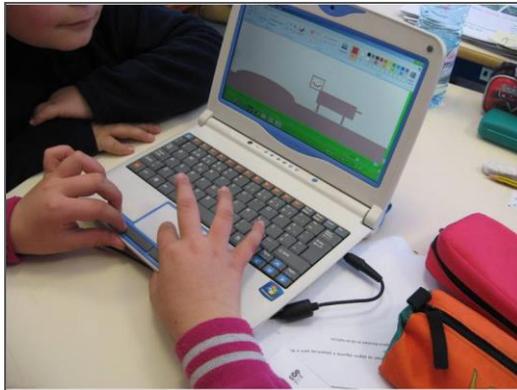


Figura 5. Utilização do programa de desenho gráfico para ilustrar a notícia

Encontra-se criança com super poderes

No dia 6 de janeiro de 2012 um astronauta pousou na lua e encontrou uma criança que se chamava K001. O astronauta queria saber algo à cerca dela, mas, de repente, o transmissor de aviso de perigo dela começou a apitar e estava a piscar uma luz vermelha.

O transmissor informou que um enorme meteorito ia cair na terra. Rapidamente desapareceu e, com os seus super poderes, evitou uma catástrofe.



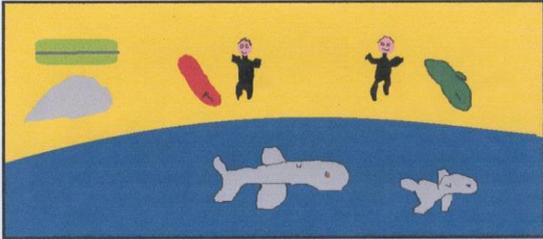
Finda a missão foi falar com o astronauta e contou-lhe o acontecimento. Subitamente o K001 explodiu e nunca mais se viu.

De regresso ao observatório terrestre o astronauta tentou localizar a criança no espaço mas não a encontrou.

Figura 6. Notícia ilustrada com o programa de desenho gráfico - exemplo 1

Uma baleia encontrada na costa

No dia 1 de abril foi encontrada uma baleia adulta, na PRAIA da AREIA BRANCA, que estava presa numa rocha, uma baleia grávida.



Um grupo de surfistas aperceberam-se da situação e chamaram a Polícia Marítima que de imediato comunicou com o Instituto de Conservação da Natureza.

A baleia foi vista por alguns veterinários que a ajudaram a ter os seus dois bebés e devolveu-os ao oceano.

As pessoas que colaboraram na ajuda à baleia ficaram muito felizes ao vê-la partir para o seu mundo.

Figura 7. Notícia ilustrada com o programa de desenho gráfico - exemplo 2

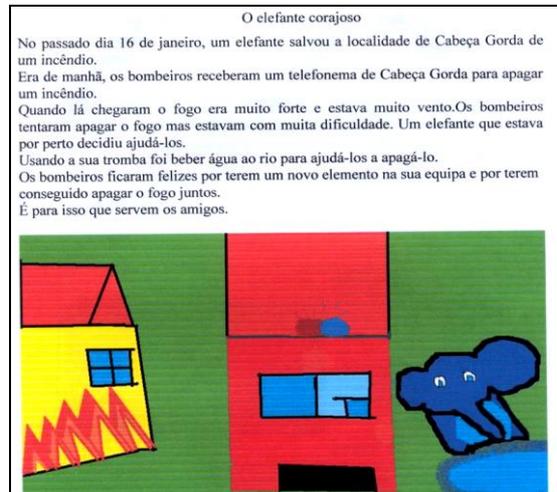


Figura 9. Texto aperfeiçoado

Questionados os docentes sobre quais as maiores dificuldades sentidas pelos alunos no decorrer da tarefa todos referiram que estas se prenderam, sobretudo, com a própria redação escrita da notícia, nomeadamente pelos discentes com um desempenho escolar abaixo do esperado para a sua faixa etária. Os docentes observaram que um número residual de alunos, ainda que tenha conseguido planificar a notícia, manifestaram dificuldades em transcrever as ideias do esquema para texto fluente, evidenciando dificuldades no domínio da competência compositiva, sendo necessário o desenvolvimento de um trabalho mais específico, por parte dos docentes.

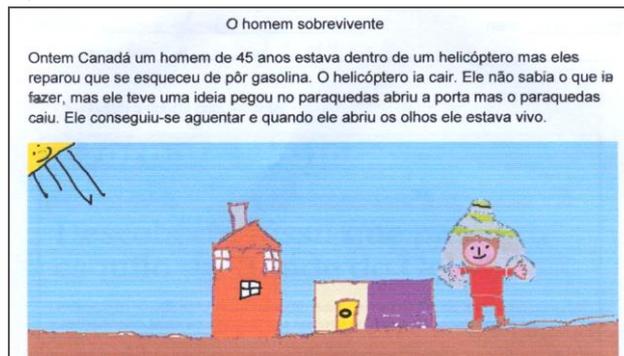


Figura 10. Texto de um aluno com dificuldade na competência compositiva

O facto de o aluno ser levado a refletir sobre o que escreveu, sobre os seus conhecimentos, o seu discurso e sobre a própria língua, potencia a reflexão sobre a escrita e o desenvolvimento meta discursivo (Costa-Pereira & Sousa, 2017; Pinto, 2014; Sousa, 2015;

Teixeira et al., 2011). Quando o aluno escreve para produzir um texto, neste caso uma notícia, necessita de ativar conhecimentos prévios, de gerar conteúdos, de decidir sobre a sua integração e de articulá-los com outros elementos do texto, atribuindo-lhes uma expressão linguística, ativando, portanto, a competência compositiva (Barbeiro & Pereira, 2007; Pinto, 2014; Sousa, 2015). Para tal foi importante que na fase da revisão, todos os elementos do grupo tivessem lido o que foi escrito e dado sugestões de melhoria. Nessa leitura/revisão foram identificados, pelos docentes que aplicaram a tarefa, alguns obstáculos inerentes à textualização (clareza da informação, sinais de pontuação, linearidade, ...). À medida que o texto era reescrito em colaboração com o professor, este ia solicitando a cooperação do grupo de modo a que fossem substituídas algumas expressões por outras sinónimas mais adequadas ao contexto, introduzida informação adicional que estava omissa no texto inicial e inseridos os sinais de pontuação, bem como melhorada a escrita (correção ortográfica).

Todos os docentes envolvidos referiram como positivas as relações de negociação e de cooperação que foram sendo estabelecidas entre os pares durante as várias etapas da tarefa, destacando-se um texto, a título de exemplo, onde o nome da personagem principal da notícia é a junção dos nomes dos elementos do grupo. De acordo com a professora, o grupo levou muito tempo para decidir o nome da personagem uma vez que todos tinham opinião diferente. A solução encontrada, após vários minutos de discussão e argumentação, foi a de agregar o nome dos três alunos. As interações e a partilha que se geraram entre os membros de cada um dos grupos de alunos foram promotoras de crescimento, quer individual, quer coletivo, uma vez que a escrita colaborativa permitiu “colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10). Já no que se refere aos momentos de diálogo coletivo, os docentes mencionaram que os mesmos contribuíram para: (i) reorientar os alunos no trabalho a desenvolver, (ii) sistematizar os conhecimentos, assim como (iii) identificar e clarificar dúvidas que foram surgindo.

Por sua vez, ainda no entender dos docentes que aplicaram a tarefa, a colaboração entre os alunos refletiu-se também na vertente emocional de um determinado grupo de alunos com mais dificuldades de aprendizagem pelo reforço do sentimento de participação e integração no grupo de trabalho, e consequente diminuição da ansiedade (Barbeiro & Pereira, 2007; Teixeira et al., 2011).

A sistematização feita no final da tarefa sobre o que aprenderam (as características de um texto escrito sob a forma de notícia, as questões a que a notícia deve procurar responder e como redigir uma notícia tendo em conta os seus elementos estruturantes) contribuiu positivamente para uma melhor sistematização dos conteúdos trabalhados/apreendidos por parte dos alunos. Segundo os testemunhos recolhidos junto da totalidade dos docentes envolvidos, este momento da aula foi unanimemente considerado importante, mesmo essencial nesta faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Genericamente, e apesar do carácter exploratório da tarefa desenvolvida, as evidências recolhidas confirmam grande parte dos resultados que a investigação feita na área da aprendizagem da escrita vem reconhecendo, designadamente: (i) a necessidade de

desenvolver estratégias de ensino centradas nos processos e nos estilos de aprendizagem, e não tanto no ensino do currículo, de modo a promover aprendizagens mais significativas e participadas dos alunos; (ii) que as atividades de escrita colaborativa criam e suportam ambientes de trabalho mais produtivos e enriquecidos pela interação entre os alunos e os seus saberes cognitivos; (iii) que a colaboração na escrita contribui para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo ao mesmo tempo que os alunos contactam com novos conteúdos linguísticos ao explicitar e confrontar as suas ideias com as dos colegas; (iv) que a colaboração na escrita contribui para melhorar e desenvolver a competência compositiva e a consciencialização das características do texto; (v) que o uso das tecnologias como ferramenta de suporte à aprendizagem ativa e participada contribui, efetivamente, não só para aumentar a motivação e envolvimento dos alunos na tarefa, mas também para potenciar a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos que influenciam a aquisição dos objetivos de aprendizagem esperados.

A experiência e a investigação evidenciam que a prática da escrita colaborativa deve ser encarada como uma estratégia para fazer “emergir competências ao nível da coesão, da coerência, da ortografia, do léxico, das características das diferentes tipologias textuais” (Teixeira et al., 2011, p.24) no sentido de contribuir para uma melhoria na aprendizagem da escrita, e consequentemente, da qualidade das aprendizagens inerentes às diferentes áreas disciplinares.

Continuar a promover atividades que permitam aos alunos, praticar e desenvolver a competência da escrita, planificando, textualizando e revendo textos é essencial para a melhoria na qualidade e sucesso das aprendizagens, sendo por isso necessário continuar a criar condições nas escolas para investir na mudança de uma pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos, para uma pedagogia centrada no aluno (Grave-Resendes & Soares, 2002).

REFERÊNCIAS

- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na educação em Portugal – Concepções e práticas*, (pp.102-123). Coleção Mundo de Saberes. Porto: Porto Editora.
- Ansaringhaddam, S. & Tan, B. (2013). Co-constructing an essay: Collaborative writing in class and on wiki. *Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 19(1). Retirado de: <http://ejournal.ukm.my/31/article/view/1079/1703>.
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). ICT Impact report - A review of studies of ICT impact on schools in Europe. European Commission (Ed.), *European Communities: European Schoolnet*. Retirado de: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Fellow, N. J. (1994). A window into thinking: Using student writing to understand conceptual change in science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 985-1002.

- Fonseca, G. & Alexandrino, F. (2013). Programa Mais Sucesso Escolar: A experiência do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Vilela, A. (Coord.), Promoção de Mais Sucesso Escolar. Projetos Organizacionais. Cadernos, Escola e Formação do Centro de Formação de Associação e Escolas Braga/Sul, 77-106. Retirado de: https://alvarovelho.net/presentations/fenix/Promocao_de_Mais_Sucesso_Escolar.pdf
- Fonseca, G. (2018). As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico: crenças e perspetivas de formadores. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10451/34138>
- Fonseca, G. (2019). As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspetivas e práticas de formadores. Edição de Autor.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Hand, B., Prain, V. & Wallace, C. (2002). Influences of writing tasks on students' answers to recall and higher-level test questions. *Research in Science Education*, 32, 19-34.
- Keys, C. W. (2000). Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (7), 676-690.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Pinto, M. (2014). *Escrever para aprender: estratégias, textos e práticas*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10773/13143>
- Rebelo, D., Marques, M., & Costa, M. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. (Org.) (2001). *Educação e diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Coleção Educação Especial, Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Soares, I. (2010). A produção de texto narrativo no 1.º CEB: ensino da escrita – dimensão textual. In Mª João Marçal (Ed.), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas: SLG 51 - O ensino da língua portuguesa no mundo: bases epistemológicas, objetivos e conteúdos* (pp.21-44). Évora: Universidade de Évora.
- Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Porto: Media XXI. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.21/6083>
- Teixeira, M., Novo, C. & Neves, E. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital. *Revista Interações*, 19, 238-258. Retirado de: www.eses.pt/interaccoes.
- Zorzi, J. L. (2007). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed.