

Processo e produtos de escrita no desenvolvimento de projectos

Luís Barbeiro

Escola Superior de Educação de Leiria

1. Introdução

O desenvolvimento de projectos proporciona a participação em eventos de literacia, entendidos como eventos nos quais as competências de leitura e escrita desempenham um papel relevante, quer através da realização de funções por meio do produto escrito, quer através da tomada de decisões sobre o texto que está a ser construído (Barbeiro, 2005a, 2005b; Moss, 2003).

As definições de literacia têm vindo a incorporar a dimensão funcional e a ligação ao indivíduo e à comunidade em que este se insere. Isso mesmo se pode observar nas definições de literacia adoptadas no âmbito de diversos estudos. Nestes, a literacia é tomada como:

- *“a capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram”* (Sim-Sim, 1989:62; Sim-Sim e Ramalho, 1993:7); *“the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual”* (Elley, 1992:3);
- *“a capacidade de compreender e utilizar informação nas actividades do dia-a-dia, em casa, no trabalho e na comunidade”* (*“the ability to understand and employ information in daily activities, at home, at work, and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential”* – OECD/Statistics Canada, 2000, in Shiel, 2002:134, estudo IALS – International Adult Literacy Study);
- *“as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana”* (Benavente et al., 1996:4);
- *“a capacidade de utilizar, na sociedade, material escrito e impresso para atingir os próprios objectivos e para desenvolver o seu próprio conhecimento e as suas próprias capacidades”* (Delgado Martins et al., 1998:47);
- *“capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade”* (ME-GAVE, 2001); estudo PISA (Programme for International Student Assessment).

Em contraste com a dimensão funcional, com a ligação aos interesses e às vivências do indivíduo, com a participação na comunidade em que se insere, aspectos que surgem em relevo nestas definições, a formulação proposta pela UNESCO nos anos cinquenta incidia ainda essencialmente sobre a capacidade de descodificação da linguagem escrita (Eames, 2002). A partir da perspectiva que assenta a construção de competências de literacia (de leitura, mas também de escrita) na ligação a vivências significativas, surgem novos desafios para a escola e para a comunidade em que estas se inserem. Por um lado, o significado das experiências de literacia proporcionadas pela escola encontra-se

frequentemente confinado à própria vida escolar, pois lê-se e, sobretudo, escreve-se, para ser objecto de avaliação. Por outro lado, a activação de competências de literacia, quer de leitura, quer de escrita, fora da vida escolar, é muito variável e dependente de factores sociais e culturais.

Para proporcionar o desenvolvimento da literacia em relação a todos os alunos, a escola deverá chamar a si a tarefa de proporcionar vivências que permitam a descoberta das funções da escrita e que tornem significativas as competências de leitura e de escrita, em ligação a dimensões como a fruição e criação estéticas, a expressão pessoal, a procura de informação, a elaboração de documentos para o exercício da cidadania e para a comunicação interpessoal, a descoberta de utilizações específicas no âmbito de determinadas actividades. No seu meio familiar e social muitos alunos não encontram o acesso a tais vivências, nem a sua promoção e valorização (cf. Benavente *et al.*, 1996; Salgado, 1997).

Em relação à escrita, tem sido amplamente posta em relevo a necessidade de integrar esta competência em projectos de comunicação que quebrem o ciclo em que o professor constitui o único “destinatário real” e a classificação o único efeito ao alcance dos textos dos alunos (cf. Pincas, 1982; Byrne, 1988; Condemarín e Chadwick, 1987; Cabral, 1994; Barbeiro, 1999, 2003; Lecarme *et al.*, 1999; etc.). Essa integração corresponde a uma mudança de perspectiva, que atribui desde cedo aos alunos o desempenho de funções ancoradas na leitura e produção de textos. Deste modo, facultam-se-lhes o acesso, dentro de uma comunidade, ao estatuto de autores, de criadores de produtos textuais, de produtores de documentos (Lecarme *et al.*, 1999; Barbeiro, 2005; Pereira, 2004).

O desenvolvimento de projectos constitui uma oportunidade para tornar significativas as competências de literacia, associando-as à **funcionalidade** e **intencionalidade** que acompanham a realização do projecto. Para além da *intencionalidade*, que orienta o projecto para a obtenção de um resultado e que, assim, atribui uma *função* aos saberes mobilizados, outras características emergem no desenvolvimento de projectos (cf. Abrantes, 2002; Mendonça, 2002; Milian, 2003; Leite e Ribeiro Santos, s/d; para além dos trabalhos fundadores de John Dewey (cf. Dewey, 1963, 1964)):

– a **cooperação** (o projecto congrega os participantes numa realização comum, baseada na participação de todos);

– a **complexidade** (o projecto é holístico, no sentido em que é chamado a lidar com a realidade complexa, que mobiliza diversos saberes e que apresenta aspectos novos ligados à sua adequação a uma situação concreta);

– a **autenticidade** (para que o projecto obtenha o empenho dos intervenientes, para que os efeitos, os produtos, sejam desejados pelos participantes, estes têm de sentir o projecto como seu, contribuindo para a sua realização pessoal, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades);

– **o percurso do processo ao produto** (o resultado do projecto não surge de forma instantânea, mas implica um *fazer* que se desenrola no tempo, um *processo* que mobiliza os participantes em acções, a fim de alcançarem um *produto*, um *resultado*; durante o processo, o próprio projecto fica aberto à transformação; no percurso que há-de levar ao produto surgem condicionamentos, problemas imprevistos, descobertas, ideias novas que transformam e renovam o projecto).

Tendo em conta estas características, o desenvolvimento de projectos constitui um contexto privilegiado para a mobilização das competências de literacia, quer na perspectiva da realização de funções por meio do texto escrito, quer na perspectiva da tomada de decisões em relação ao texto que

vai sendo escrito, tomada de decisões que ocorre durante o processo. As duas dimensões devem ser valorizadas, com vista ao desenvolvimento da literacia. A definição do relatório PISA, atrás apresentada, combina essas duas dimensões: para além da referência a «compreender» e a «usar», ela inclui a capacidade de «reflectir» sobre os textos escritos, em ligação à vertente funcional de atingir objectivos, desenvolver conhecimentos e potencialidades, participar activamente na sociedade. Esta dimensão de reflexão alarga o relacionamento do indivíduo com os textos escritos, constituindo-os como objectos de descoberta e de projecção para novas possibilidades, a partir das experiências do sujeito.

A vertente de realização de funções por meio do texto escrito dá origem a um número muito alargado de eventos, no âmbito do projecto. A realização dessas funções pode mobilizar a escrita enquanto instrumento ao serviço do projecto ou enquanto produto a alcançar. Na primeira vertente, a escrita constitui um instrumento de organização, de registo e de comunicação: efectuam-se planificações, regista-se a distribuição de tarefas, calendariza-se a sua realização e estabelece-se a comunicação com o exterior, por exemplo, através do envio de cartas ou mensagens de correio electrónico para destinatários específicos que se quer envolver no projecto. Enquanto produto a alcançar pelo projecto, a escrita dá origem a documentos variados que não se circunscrevem à avaliação *classificativa* (Veiga Simão, 2002) por parte do professor, mas que são objecto de divulgação mais alargada, em jornais escolares ou locais, livros, páginas da Internet, exposições, representações teatrais, etc. Quando o projecto inclui os documentos escritos como produto a alcançar, o momento da divulgação ou disponibilização dos produtos criados constitui ele próprio, geralmente, um evento relevante.

Mas o processo que conduziu à obtenção dos produtos escritos também está repleto de eventos. Estes eventos ligam-se directamente à aprendizagem proporcionada pelo *fazer* e constituem uma oportunidade para conjugar a reflexão e tomada de decisão com a própria prática, com esse *fazer*. No caso da escrita, estes eventos no interior do processo colocam em relevo a reflexão e a tomada de decisão sobre a linguagem do texto, sobre a sua configuração gráfica e sobre a sua combinação com outros modos de representação e comunicação, com os quais surgirá articulada no documento produzido (Sharples, 1999; Jewitt, 2006).

2. Objectivos

Para que os eventos ligados ao processo e ao resultado do *fazer* possam ser valorizados e aproveitados como contributos para a aprendizagem, torna-se necessário que os professores os consigam reconhecer e descobrir neles potencialidades para o desenvolvimento da relação com a escrita, o que corresponderá a alargar as competências de literacia dos alunos.

Com vista a apreender o papel atribuído à escrita no trabalho de projecto e o contributo do contexto do projecto para a mobilização funcional das competências de escrita, efectuámos uma investigação sobre a presença da escrita no desenvolvimento de projectos, por parte de algumas turmas do 2.º ciclo do ensino básico.¹

A recolha de elementos ocorreu no âmbito da Área do Projecto, no ano lectivo de 2001/2002, ano da generalização da reorganização curricular nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, com a introdução das

¹ A investigação foi efectuada no âmbito do projecto “Interprojecto: Transversalidade da escrita”, apoiado pelo Ministério da Educação/Instituto de inovação educacional, no quadro do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação.

áreas curriculares não disciplinares, de natureza transversal, entre elas a Área de Projecto. Os elementos foram recolhidos essencialmente por duas vias:

- o acompanhamento dos projectos desenvolvidos em algumas turmas do segundo ciclo do ensino básico, o que nos deu acesso à observação dos eventos e à análise das dimensões e relações que neles podem ser colocadas em relevo, para o desenvolvimento das competências de literacia;
- a aplicação, a um número mais alargado de sujeitos e de turmas, de uma tarefa de activação/evocação das relações presentes na Área de Projecto, o que nos deu acesso à diversidade de domínios e relações activadas por esta área transversal, e entre elas ao relevo assumido pela competências de literacia.

Neste artigo, olhamos para os dados recolhidos pela primeira via, com a finalidade de identificar e analisar eventos e relações integrados no desenvolvimento do projecto, que proporcionem o relacionamento dos alunos com a escrita. Entre a escrita e o projecto surge, por conseguinte, uma interacção ou contributo mútuo, uma vez que o projecto faculta o desenvolvimento das competências de literacia, em ligação à realização de funções, e este desenvolvimento dota os alunos de novos instrumentos e capacidades para levar a cabo a concretização de projectos.

Pretendíamos efectuar o acompanhamento e a observação a partir do processo e não apenas dos produtos. Neste artigo, que estabelece a relação entre o desenvolvimento dos projectos e a ocorrência de eventos de literacia, estarão em foco os aspectos que se ligam aos objectivos de:

- i) identificar eventos de literacia que se desenvolvem no contexto do trabalho de projecto, quer durante o processo, quer em ligação aos produtos criados;
- ii) analisar os reflexos da especificidade do contexto do desenvolvimento do projecto no processo de escrita;
- iii) perspectivar o papel deste contexto no desenvolvimento da relação do sujeito com a escrita, por meio de vivências que tornem significativas as competências de literacia.

3. Metodologia

Passamos a explicitar as opções metodológicas que configuraram o acompanhamento efectuado, retomando parcialmente a formulação apresentada em Barbeiro (2005b).

— Recolha de dados

Uma vez que queríamos observar a presença da escrita integrada no processo de desenvolvimento do projecto, a observação naturalística constituiu a via metodológica seguida. Como refere Guba (1978; cit. por Goodman, 1992:2), «as a general premise, it is probably safe to assert that the best way to study process is to observe it directly, rather than infer its nature from the known input and the observed output.»

O acompanhamento das turmas foi feito pela presença participante do investigador nas horas curriculares dedicados à Área de Projecto e em outras actividades, designadamente as destinadas à divulgação dos produtos resultantes dos projectos. A dinâmica vivida na Área de Projecto no 2.º ciclo, dinamizada por uma equipa de dois professores e com entrega a actividades diversificadas no mesmo espaço, facilitou a integração do investigador-observador.

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

A observação realizada no decurso dos trabalhos foi complementada por meio de entrevistas e consulta de documentos. As entrevistas tinham um carácter aberto, destinadas a apreender as opções seguidas na escola e na turma quanto ao desenvolvimento da Área de Projecto, a esclarecer alguns dos aspectos observados nas aulas e a colher a perspectiva crítica dos participantes acerca do trabalho desenvolvido. A consulta de documentos prosseguiu objectivos similares de clarificação dos aspectos em análise e incluiu documentos orientadores produzidos ou adoptados no âmbito da escola, documentos preparados pela equipa de professores para apoio às sessões e documentos produzidos pelos próprios alunos no âmbito dos projectos.

— Turmas e projectos

O acompanhamento dos projectos foi desenvolvido em seis turmas (três do quinto ano e três do sexto ano de escolaridade, em quatro escolas) de escolas da região de Leiria. A escolha das turmas não resultou de critérios previamente definidos, mas ficou a dever-se ao decurso dos contactos com os professores, surgidos na sequência das reuniões iniciais com os Conselhos Executivos.

Apresentamos de seguida uma breve descrição dos projectos desenvolvidos por cada turma:

Turma 1 (5.º ano, Escola A) — O projecto tinha como tema genérico orientador “Os Afectos”. Os alunos desenvolveram, em grupo, projectos de pesquisa, que resultaram em trabalhos escritos e em apresentações acerca de manifestações dos afectos, ao longo dos tempos, em diferentes domínios: música, poesia, pintura, lendas, amor, casamento e sexualidade, etc. A equipa de professores da Área de Projecto era constituída por uma professora de Línguas e por uma professora de Educação Visual e Tecnológica.

Turma 2 (5.º ano, Escola B) — O projecto da turma começou por se focar no tema “Quem somos nós?” e privilegiou o desenvolvimento da inter-relação entre os alunos da turma, por meio de jogos de comunicação, o conhecimento da escola e a intervenção na organização e decoração do espaço da sala de aulas, negociada com uma turma do 9.º ano que partilhava a mesma sala; os projectos subsequentes desenvolveram o tema “jogos”, o qual deu origem a actividades de pesquisa, entrevistas, relatórios, visitas, designadamente a museus e a um lar de idosos, jornada dedicada aos jogos populares com a participação de pessoas do lar de idosos, organização de

campeonatos de jogos. Para além da divulgação na biblioteca, os trabalhos desenvolvidos e as fases do seu desenvolvimento foram objecto de divulgação na Internet. A equipa de professores incluía uma professora de Português/História e um professor de Educação Religiosa e Moral.

Turma 3 (5.º ano, Escola C) — O ponto de partida para o projecto da turma foi a descoberta e a intervenção nos espaços exteriores da escola; a «árvore» emergiu como o foco do projecto, em ligação com as questões ambientais; entre as actividades desenvolvidas, os alunos escreveram uma peça de teatro acerca da vida de uma árvore, prepararam a respectiva encenação; elaboraram cartas, convites e cartazes para anunciar a sua representação, que ocorreu na festa escolar de final de ano; para além desta, efectuaram uma segunda representação num jardim de infância, para as crianças mais pequenas. Os professores da turma na Área de Projecto eram das áreas de Matemática e Ciências da Natureza e de Educação Visual e Tecnológica.

Turma 4 (6.º ano, Escola C) — O tema orientador do projecto da turma era também constituído pelo tema “Os Afectos”. No âmbito deste tema, os alunos escreveram uma peça teatral de marionetas, construíram as marionetas e representaram a peça na festa do final do ano lectivo da escola; durante o ano, em ligação a eventos e a festividades do calendário, como a entrada em circulação do Euro, o Dia da Árvore e o Carnaval, desenvolveram sub-projectos paralelos, como uma marcha relativa ao Escudo e ao Euro, a participação numa exposição relativa ao Dia da Árvore e no desfile de Carnaval. Os professores eram de Línguas e de Educação Visual e Tecnológica.

Turma 5 (6.º ano, Escola D) — Como a escola se insere numa zona de extenso pinhal, este constitui o tema aglutinador dos projectos desenvolvidos nesta turma: pesquisa de informação, visitas, entrevistas a pessoas com profissões ligadas ao pinhal; o produto resultante consistiu num videograma. Os professores eram de Português/História e de Educação Musical.

Turma 6 (6.º ano, Escola B) — O primeiro projecto esteve ligado à entrada em circulação do euro, tendo sido recolhida informação acerca dos países europeus que aderiram à nova moeda e elaborados folhetos de divulgação; subsequentemente, cada grupo efectuou trabalhos de recolha de informação relativos a problemas da sociedade contemporânea: álcool, drogas, sida, gravidez precoce, terrorismo, etc. Os documentos elaborados foram colocados na biblioteca da escola. Os professores da equipa eram de Línguas e de Educação Visual e Tecnológica.

— Linhas de indagação

De entre os elementos recolhidos, por meio da observação naturalística e das entrevistas, neste artigo, o foco irá incidir nos eventos de literacia ligados à escrita, segundo a perspectiva apresentada, ou seja, ligados não só à utilização ou realização de funções por parte dos textos escritos produzidos pelos alunos, mas também ligados ao próprio processo de construção desses textos, tal como decorreu na Área de Projecto. Deste modo, os vectores de investigação (ou «linhas de indagação», na expressão de Erikson, 1989) projectados durante a observação e, agora, sobre os dados recolhidos serão respeitantes à dinâmica do processo de escrita posto em prática, ao papel e interacção entre os participantes, às funções que os escritos receberam, às dimensões que processo e produto poderão activar na relação do sujeito com a própria escrita.

No âmbito da literacia, o foco da análise incidirá primordialmente sobre a escrita e não sobre a leitura. A vertente da leitura tem sido a mais estudada, como os próprios estudos referidos no início comprovam, pelo que se justifica, tomar a perspectiva da escrita, observando a sua presença num contexto em que o aluno pode ser chamado a escrever e a dar uma utilização aos seus escritos. Apesar do foco ser atribuído à escrita, a leitura não se encontrará afastada. De facto, a leitura surge na construção da relação com a escrita: ela constitui uma via de acesso à informação e a modelos textuais, pode ser activada no próprio projecto em relação aos textos nele produzidos (divulgação por meio da leitura para os colegas) e, por outro lado, a leitura é a face implicada para que o texto escrito realize as suas funções, junto do leitor.

4. Eventos de literacia no processo de escrita

Um dos aspectos salientes no desenvolvimento de projectos é o seu carácter processual. No acompanhamento que efectuámos, encontrámos a descoberta da perspectiva de processo em relação aos projectos postos em prática. Ela pode ser expressa retomando as palavras de professores das turmas: «Os alunos descobrem o trabalho que as coisas dão a fazer.», «Confrontam-se com as dificuldades. No início pensavam que era tudo fácil, que era só maravilhas.», como salientaram os professores das turmas 4 e 6.

Por sua vez, a escrita também implica um processo. Este pode estender-se durante um maior ou menor período temporal. O facto de o projecto ter uma duração temporal alargada permite também a realização de tarefas de escrita com um maior fôlego.

As turmas 1, 2 e 6 incluíram nos seus projectos a produção de documentos escritos de alguma dimensão, a elaborar durante um período alargado e destinados a serem divulgados, em apresentações, exposições e por meio da sua disponibilização na biblioteca e na Internet. Os temas em causa eram relativos às manifestações dos afectos em diferentes domínios, aos problemas da sociedade contemporânea e aos jogos no tempo. A realização destes trabalhos de maior dimensão e de maior duração que o habitual levou à necessidade de planificar em duas vertentes: por um lado, a elaboração do plano do documento escrito, quanto aos conteúdos a incluir e quanto à sua estrutura e organização; por outro lado, a planificação da própria tarefa.

De que forma estes aspectos ligados à planificação e organização no processo de escrita e no projecto podem servir de base para a construção de eventos de literacia, ou seja, de eventos que coloquem em relação o sujeito, o texto escrito (ou projectado) e a comunidade que disponibiliza recursos? A resposta passa por lhes atribuir um lugar dentro do processo. Neste, a escrita pode realizar novas potencialidades, colocando-se como instrumento ao serviço do projecto, enquanto meio de organização. Assim, na turma 1, foi elaborado um cartaz indicando os subtemas tratados por cada grupo, dentro do tema geral relativo aos afectos, as actividades previstas, os materiais a procurar. Na turma 6, cujo projecto estava centrado em problemas da actualidade, foram afixados no quadro de parede os temas tratados por cada grupo, também com a finalidade de lembrar a quem encontrasse elementos interessantes para o trabalho de outro grupo, em jornais, revistas, etc., a necessidade de os comunicar. Esse espaço permitia ainda a exposição de documentos parcelares do trabalho que ia sendo realizado.

Retomamos um episódio ocorrido na turma 2 que evidencia as potencialidades da escrita

enquanto instrumento de apoio à sistematização, organização e desenvolvimento do projecto. Um grupo de alunos tinha a seu cargo a tarefa de efectuar a constituição das equipas para o campeonato de jogos, no âmbito do projecto “Jogos no tempo”. Apresentam à professora um conjunto de pequenos papéis rasgados de folhas maiores; em cada um estavam os nomes dos elementos de uma equipa para comunicarem à turma. A professora mostra-lhes a necessidade de passarem para uma folha, com título, elementos das equipas, datas dos jogos, etc., para afixar.

Tal como referimos em Barbeiro (2005a), se pensarmos nestes eventos de literacia, nesta presença da escrita no desenvolvimento do projecto, vemos que o que está em foco não é a excepcionalidade do que é feito, mas o facto de ter sido feito, quando poderia não o ter sido. A atenção dada ao processo dá origem a novos eventos que mobilizam competências, decisões e que servem de apoio à realização do projecto. A focalização apenas no produto final esbate os eventos do processo, por meio dos quais se vai construindo a aprendizagem; coloca como eventos do projecto apenas aqueles em que o produto será interveniente, o que levaria a esquecer as soluções encontradas e as emoções vividas no percurso.

Dado que o projecto apresenta um alcance temporal alargado, a elaboração de documentos de planificação, em vez apenas da planificação oral, permite a reflexão acerca do que se planificou no início, o que aconteceu no percurso e o que se veio a concretizar. Esta reflexão esteve em foco na turma 2. Nesta turma, a escrita foi mobilizada num grau elevado, em relação a cada (sub)projecto, como meio de explicitação, de sistematização e de organização do trabalho, e de reflexão/avaliação. Para cada projecto, os grupos deviam preencher duas fichas, uma no início, ficha de planificação, e uma no final, ficha de relatório. Na ficha de planificação, cada grupo inscrevia o resultado da sua preparação em relação aos parâmetros «O que é que se vai fazer / Quem faz / Quando se faz / Materiais de que precisamos.». Na folha de relatório, o grupo responsável por determinada área ou subprojecto registava o percurso desenvolvido, completando os parâmetros «O tema que trabalhámos foi... / Na planificação decidimos... / As tarefas que realizámos para concretizar o plano foram... / Apresentámos o trabalho... / Na opinião do grupo, o trabalho que realizámos...». Para além de integrarem o arquivo dos trabalhos desenvolvidos, as fichas eram objecto de apresentação à turma e de discussão, no âmbito da qual os colegas podiam comentar ou sugerir a referência a outros aspectos, o que acontecia sobretudo nos casos em que o projecto tinha implicado a dinamização de algumas actividades para toda a turma.

Para além dos aspectos de organização e de sistematização, o alargamento temporal do processo cria as condições para que os participantes se dediquem, com maior profundidade, à procura de informação. A dimensão de pesquisa de informação ocupou um lugar de relevo nos projectos de, praticamente, todas as turmas. Os meios mobilizados foram diversificados: consulta de livros, revistas, jornais, enciclopédias, CD-ROM, realização de entrevistas, visitas de estudo e mesmo aplicação de questionários.

Não só o projecto permite dedicar mais tempo a uma fase de procura e recolha de informação, como mantém activa esta dimensão ao longo do processo. O alargamento temporal da construção do texto dá, assim, relevo a uma outra linha de força actuante no processo de escrita: a abertura à reformulação, à integração de novos elementos. Efectivamente, um dos aspectos que ressalta no acompanhamento efectuado é o facto de os sujeitos continuarem a pesquisar ou então permanecerem

atentos a conteúdos relevantes para o trabalho em curso, mesmo passada uma fase específica em que esteve foco a procura e recolha de informação.

No caso a turma 6, em que uma componente do trabalho produzido era constituída por uma colectânea de artigos, imagens, recortes, etc., os alunos mantiveram a dimensão de pesquisa actuante até praticamente ao final. Como se tratava de uma colectânea, era relativamente fácil introduzir novos documentos. Noutros casos, como sucedia nas turmas 1 e 2, desencadeava-se, em maior grau, uma vertente de reformulação que não se resumia à junção de informação, pois, por vezes, era necessário reorganizar e alterar o que já estava feito. O processador de texto mostrava aqui a sua versatilidade, permitindo alterações que iam desde a reformulação de frases, à introdução de novos parágrafos e secções, à substituição de itens, como exemplos e imagens. O carácter recursivo, não linear, do processo de escrita emergia no próprio percurso.

O próprio carácter de formulação e reformulação ou reescrita que caracteriza o processo de escrita (Barbeiro, 1999, 2003) constitui uma fonte de eventos, ligados à procura de alternativas e à tomada de decisão no decorrer desse processo.

Num dos grupos da turma 5, após a conclusão de uma tarefa específica (a preparação de uma entrevista ao guarda-florestal), os alunos retomaram, para o tempo de aula que restava, uma tarefa que já vinha de trás: «Agora temos de pensar no título (do trabalho).», lembrou a professora. As dificuldades evidenciaram-se. Não passavam da formulação da questão: «Qual é que há-de ser?». Colocavam a fasquia tão alta, que qualquer verbalização corria o risco de ficar muito aquém. Parecia que o título, quando surgisse, após aqueles silêncios e entreolhares se deveria impor por si, sem discussão, sem necessidade de novas procuras. A minha presença junto deles, em momentos frequentes, o facto de o problema do título ter sido protelado e de ter sido colocado como desafio pela professora («Ainda não temos o título, temos de arranjar um título interessante.») parecia tornar mais difícil que alguém tomasse a iniciativa de formular qualquer proposta.

A custo, uma aluna sugeriu «As maravilhosas coisas que se fazem no pinhal». Os outros responderam de imediato que não, pois era muito grande. Seguiu-se novo momento de silêncio. Sugerilhes o caminho da procura e reformulação, ou seja, que escrevessem todas as propostas, depois poderiam escolher ou modificar. A tendência era para avaliar e recusar de imediato. Recomendei-lhes que começassem por escrever o primeiro que havia sido proposto, embora recusado. «Esse também?», «Sim, depois podem escolher e modificar.» Escrever é para eles uma consagração. Por isso, não valeria a pena escrever o que já tinha sido afastado. Só se deve escrever, o que seja digno de perdurar. Mas escrever é também um instrumento de trabalho — suporta a descoberta, permite reformular. Como descobriram quase de imediato: na sequência dos registos, a aluna que havia feito a primeira proposta procedeu à sua reformulação: «Mas esta podia ser 'As maravilhas do pinhal', já ficava mais pequeno.»

Formular novas propostas passou a ser o desafio: todos tinham de dizer e, enquanto esperavam pelos contributos apresentados “à vez”, surgiam novas ideias. No final, uma das professoras da turma perguntou: «E conseguiram arranjar algum título?» «Nós arranjámos onze!», respondeu o grupo em causa, o que passou a colocar o problema da escolha, da decisão, a resolver num novo evento, dinamizado no âmbito de toda a turma.

A realização conjunta do projecto obriga à adopção de mecanismos de decisão no grupo ou no

grupo turma, uma vez que se tem de chegar a um só produto, congregador de uma multiplicidade de contributos. Como pudemos observar, muitas das tarefas dos projectos, incluindo as de escrita, são realizadas em grupo. Este é um dos vectores que atravessa o desenvolvimento de projectos, surgindo em relevo nas entrevistas a professores e alunos («Aprenderam/aprendemos a trabalhar em grupo.») e emergindo também do inquérito de activação de vocabulário, que integrava o questionário correspondente à outra via de recolha de elementos.

A interacção entre os colegas do grupo alarga o paradigma de possibilidades, de expressões linguísticas consideradas para a construção do texto. Os eventos ligados à escrita do texto em conjunto consistem em apresentação de propostas, manifestações de concordância ou discordância, realização de novas procuras, formulação de propostas alternativas, reformulação, mudança de rumo, apresentação de argumentos, tomada de decisão. A interacção revela-se enriquecedora pelas novas relações que traz para o processo, pelo contacto que permite entre alunos com níveis diferenciados de domínio da escrita (activando a zona de desenvolvimento potencial ou proximal, na perspectiva de Vygotsky, 1991), pelos contributos pessoais que admite e que podem ser valorizados. Contudo, nem sempre se obtém consenso. Para além do *saber* associado a determinados elementos do grupo, que atrai outros elementos para as suas propostas, os mecanismos de decisão observados podem passar por votações, em busca de uma maioria, e por chamar o professor para saber qual das propostas «fica melhor».

Nalguns casos, a relação pessoal com a linguagem pode ser abafada, designadamente por parte dos alunos que, apresentando propostas, não as vêem reflectidas no texto ou pelos alunos que, conduzindo o processo, se sentem constrangidos a incluir as propostas dos companheiros. Assim, na turma 1, porque os alunos «já estavam cansados de trabalhar em grupo», os professores tivessem criado a possibilidade de integrar trabalhos individuais, designadamente poemas e outros textos, para aceder aos pedidos de alguns alunos. A última actividade relativa ao tratamento do tema dos afectos, a pintura de um quadro, foi já também uma tarefa individual.

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

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

Essa ajuda não se encontra exclusivamente junto do professor e pode ser por este reorientada para entreatada por parte dos colegas: «Vai perguntar ao L. como é que fizeram, porque ele já fez.», como aconteceu, no âmbito do projecto da turma 5, face à necessidade de um modelo para prepararem o guião do videograma.

Um dos princípios que regem a comunidade constituída em torno dos projectos que acompanhamos no âmbito da Área de Projecto é a salvaguarda da participação. Já referimos a preocupação dos professores em assegurar a aplicação desse princípio ao processo de escrita em grupo. A preocupação em garantir que todos os alunos tenham assegurada a sua participação no produto final torna-se também evidente. Para os alunos com necessidades educativas especiais, são procuradas formas específicas de participação: pintar figuras e letras nos trabalhos, utilizar carimbos para escrever, etc.

Por vezes, a participação de todos no produto final encontra pela frente o obstáculo de ter de se chegar a um produto único de toda a turma, a partir de uma multiplicidade de propostas ou produtos, elaboradas em grupos mais pequenos. Isso aconteceu de forma saliente nas duas turmas (turmas 3 e 4) em que o produto era constituído por uma peça de teatro. Em ambos os casos, a solução encontrada consistiu em efectuar o seu cruzamento das diversas histórias criadas pelos grupos, para se chegar a uma única história resultante do contributo de todos os trabalhos. Esse cruzamento conduziu a uma reformulação para conciliar de forma coerente cenas e peripécias diferentes propostas pelos diversos grupos.

Noutros casos, a escolha recai fundamentalmente sobre um dos textos, mas a participação, ou seja, a possibilidade de todos terem parte no produto, é assegurada pela abertura da possibilidade de reformulação, de apresentação de sugestões, ainda sem estar completamente fechado todo o processo. Foi o que sucedeu na turma 2. Um grupo encontrava-se a redigir a carta de agradecimento ao lar de terceira idade visitado. Perguntei-lhes se tinham sido encarregados de escrever a carta. Responderam-me que todos os grupos escreviam uma e que depois escolhiam a melhor, mas podiam fazer sugestões.

5. Eventos de literacia com base no produto escrito

Os eventos de literacia que surgem no interior do processo de escrita exigem a participação directa do sujeito, a sua acção e a sua tomada de decisão, de forma individual ou em interacção, como sucedeu frequentemente nos projectos acompanhados. Os eventos de literacia ligados à realização de funções, por meio dos textos criados, têm por base a autonomia do produto escrito. O contexto do processo dá, assim, lugar ao contexto do produto escrito (Barbeiro, 2003), no qual o sujeito pode estar presente, mas com uma presença de natureza diferente. Nesse contexto a presença do sujeito pode reforçar as dimensões de participação e de intervenção, a que o produto dá acesso, e activar outras dimensões, como as de carácter afectivo e emotivo, ligadas ao reconhecimento e valorização do projecto desenvolvido. Esse reconhecimento e valorização percorrem os eventos que têm lugar para a divulgação dos produtos. Esta processa-se no interior de uma comunidade de aprendizagem, que activa critérios ligados à aprendizagem (cf. Barbeiro, 2005a). No entanto, a comunidade de aprendizagem pode incluir outros elementos, para além dos elementos da turma e da escola.

Em relação à comunidade mais alargada, que continua para além da comunidade estrita dos participantes no projecto, o primeiro passo para os conquistar, para obter o seu reconhecimento ou para influenciar a sua acção, consiste em levar o produto criado até eles. A divulgação é vista naturalmente como uma etapa de valorização a alcançar. «Depois de tanto trabalho, seria um bocado desanimador que tudo se resumisse a algumas anotações e classificação.», defende a professora da turma 2, que é

também a coordenadora da biblioteca da escola. Aí se acolhem muitos produtos finais dos projectos desenvolvidos. Refere-me que, quando os trabalhos já aí se encontram, os alunos «tomam a iniciativa de mostrar a outros colegas o trabalho em que participaram». Por outro lado, esses trabalhos que vão para a biblioteca servem de modelo, de inspiração e de reforço: «Se os nossos colegas conseguiram, nós também havemos de conseguir.»

A divulgação de um produto activa critérios de exigência em relação ao próprio produto. Na verdade, as propriedades dos diversos textos, em relação a aspectos de correcção, de adequação ou de apresentação são projectadas para o momento em que chegam ao destinatário («Então, vão ver isto cheio de erros e tudo esborratado?», argumenta um aluno da turma 6, perante o colega que não queria refazer mais uma vez o título desenhado e pintado na capa). Atribui-se relevância às propriedades do produto escrito, quer nos aspectos linguísticos, quer nos aspectos formais, e essas características tornam-se instrumentais no projecto.

A aprendizagem das propriedades dos documentos escritos é procurada pelos alunos, uma vez que a divulgação está no horizonte. Assim, constrói-se essa aprendizagem integrando secções como dedicatórias, agradecimentos, índices, introdução, conclusão, bibliografia, anexos, etc., como esteve em evidência nos trabalhos das turmas 1 e 6. A configuração formal que o documento e cada uma das suas partes adoptam é objecto de decisão.

A divulgação pode alargar-se para a comunidade envolvente da escola, para aí conquistar novos «outros» e para levar os alunos a desempenhar aí um papel activo. Por exemplo, tendo como referência as turmas acompanhadas: salvaguardando a memória da comunidade, em relação a profissões ou a jogos tradicionais em extinção, levando a dramatização das peças de marionetas a jardins-de-infância ou ao serviço de pediatria do hospital, convidando as pessoas de um lar de idosos a participar nas actividades desenvolvidas, alertando o Presidente da Câmara para locais de poluição, convidando-o a estar presente na apresentação do trabalho desenvolvido sobre o ambiente, convidando os familiares para as apresentações, etc.

6. Conclusão

Encontrámos nos projectos acompanhados a ocorrência de eventos de literacia, quer na perspectiva do processo, quer com base no produto escrito criado. A duração temporal do projecto cria as condições para que ao processo de escrita possa ser dedicado um tempo mais alargado e para que os projectos (produtos) de escrita possam alcançar uma maior extensão. Assim, actividades como a procura de informação e a planificação quer do produto, quer da tarefa, saem reforçadas. No âmbito da textualização e da revisão, surgem eventos ligados à tomada de decisão sobre a linguagem, reforçados pelo facto de a escrita ser frequentemente realizada em interacção no seio de um grupo. As diferentes perspectivas em presença no âmbito do grupo, as propostas alternativas a que dão origem mobilizam a argumentação, a reflexão e a decisão sobre as próprias expressões linguísticas e, de forma estratégica, projectam o texto sobre as funções que deverá realizar.

Uma outra fonte de eventos de literacia surge em muitos projectos: a preocupação em assegurar que todos os elementos da turma se revejam no produto final. A participação leva, assim, à reescrita, com vista a alcançar um produto único, de toda a turma, a partir de textos iniciais individuais ou de

diversos grupos.

Orientado para alcançar um resultado, um produto, o projecto dá acesso aos eventos de literacia baseados nos produtos escritos. A conclusão do produto que se pretendia alcançar constitui, só por si, um evento relevante no projecto, por significar a capacidade de realização. A divulgação do produto escrito numa comunidade mais alargada do que a comunidade de participantes no projecto dá acesso aos eventos de literacia fundados no reconhecimento dessa comunidade e na realização de funções. Nem todos os textos escritos ligados ao projecto têm as suas funções orientadas para o exterior. Alguns estão orientados para o próprio projecto, para a sua organização e sistematização, e cumprem aí a sua função, de uma forma muito próxima ao desenvolvimento do projecto, que, assim, também proporciona a descoberta de uma das facetas da dimensão funcional da escrita.

O projecto proporciona uma experiência holística, pois integra o texto escrito numa situação em que a sua produção ou utilização é comandada pelos propósitos que se propõe atingir. Na situação tradicional de sala de aula, os textos são entregues ao professor, que os corrige, classifica e devolve. Eles constituem, por si, no confronto com as características que para eles foram explicitadas ou que o professor espera encontrar, o final do percurso, o seu próprio objecto e objectivo de chegada. Não chegam a ser instrumento ao serviço de outras funções a que poderiam estar e normalmente estão ligados, na sociedade. Por sua vez, quando integrados no desenvolvimento de um projecto, enquanto passos no percurso, também se corre o risco de não serem objecto de explicitação, de reflexão ou consideração, por si, ficando subordinados, enquanto instrumentos, ao avançar do percurso, ao desenrolar do projecto.

Esta divergência de orientação entre as duas situações poderá nunca ser preenchida. Para se obter uma ligação entre a dimensão funcional e a reflexão sobre as características textuais que promova a aprendizagem, é necessário reconhecer as possibilidades que o próprio projecto faculta através dos eventos de literacia que se desenvolvem no seu interior, numa perspectiva processual, e através dos eventos a que dá acesso com base no produto escrito. Ao professor, cabe um papel fundamental na construção dessa ligação, por meio da tomada de consciência e da valorização dos eventos que mobilizam as competências de leitura e de escrita, quer no momento dessa mobilização, dentro do processo, quer no momento de alcançar efeitos por meio do produto escrito.

Referências

- Abrantes, Paulo (2002) – Trabalho de Projecto na Escola e no Currículo. In Abrantes, P.; Figueiredo, C. & Veiga Simão, A. M. – *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. p. 7-18.
- Barbeiro, Luís (2003) – *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barbeiro, Luís (2005a) – Ensino da Escrita e Comunidade de Aprendizagem. In Carvalho, J. A. B.; Barbeiro, L. F.; Silva, A. C.; Pimenta, J. (orgs.) *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. p. 27-48.
- Barbeiro, Luís (2005b) – A Escrita no Trabalho de Projecto: Construção de Conhecimento e Eventos de Literacia. Comunicação apresentada no IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Barbeiro, Luís F. (1999) – *Os Alunos e a Expressão Escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benavente, Ana (coord.); Rosa, Alexandre; Costa, António Firmino da; Ávila; Patrícia (1996) – *A Literacia*

- em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Conselho Nacional de Educação.
- Cabral, Manuela (1994) – Avaliação e Escrita: Um Processo Integrado. In Fonseca, Fernanda Irene (Org.) *Pedagogia da Escrita: Perspectivas*. Porto: Porto Editora, p. 107-125.
- Delgado Martins, M.^a Raquel; Costa, M.^a Armanda; Ramalho, Glória (1998) – As Respostas do Estudo de Literacia: Como Revelar os Processos de Leitura e Escrita. *Actas do XIII Encontro Nacional da APL*. Lisboa: APL. p. 45-56.
- Dewey, John (1897, 1964) – My Pedagogic creed. *On Education: Selected Writings*. The University of Chicago Press.
- Dewey, John (1938, 1963) – *Experience and Education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Eames, Fidelma H. (2002) – Changing Definitions and Concepts of Literacy: Implications for Pedagogy and Research. In Reid, G. & Wearmouth, J. (Eds.) *Dyslexia and Literacy: Theory and Practice*. West Sussex: John Wiley & Sons. p. 327-341.
- Elley, Warwick B. (1992) – *How in the World Do Students Read?* International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Erikson, Frederick (1989) – Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. In Wittrock, Merlin (Org.) *La Investigación de la Enseñanza I*. Barcelona, Buenos Aires: México.
- Goodman, Yetta M. (1992) – The Writing Process: The Making of Meaning. In Goodman, Yetta & Wilde, Sandra (Eds.) *Literacy Events in a Community of Young Writers*. New York: Teachers College Press. p. 1-16.
- Jewitt, Carey (2006) – *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- Lecarme, Philippe; Mas, Marie; Swiatly, Fabienne (1999) – *Écrire au Collège: L'Apport des Ateliers d'Écriture et de Leurs Pratiques*. Lyon: Centre Régional de Documentation Pédagogique de Lyon.
- Leite, Elvira; Ribeiro Dos Santos, Milice (s/d) – *Nos Trilhos da Área de Projecto*. (A publicar). Consultado na Biblioteca Digital da DGIDC em Junho 2004.
- ME-GAVE (2001) – *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Avaliação Educacional.
- Mendonça, Marília (2002) – *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: Edições ASA.
- Milian, M. (2003) – Las Actividades de Escritura en las Áreas Curriculares no Lingüísticas. In Camps, A. (Comp.) *Secuencias Didácticas para Aprender a Escribir*. Barcelona: Editorial Graó. p. 161-177.
- Moss, Gemma (2003) – Putting the Text Back into Practice: Junior-age Non-fiction as Object of Design. In Jewitt, C. & Kress, G. (eds.) *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang. p. 73-87.
- Pereira, M.^a Luísa Álvares (2004) – O Trabalho com a Leitura e a Escrita na Escola Básica – Entre os (Meros) Exercícios Escolares e uma Autêntica Formação de Leitores e Produtores de Textos. *Palavras*, 24, p. 25-36.
- Pincas, Anita (1982) – *Teaching English Writing*. London: Macmillan.
- Salgado, Lucília (1997) – *Educação para Todos: Literacia e Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sharples, Mike (1999) – *How We Write: Writing as a Creative Design*. London: Routledge.
- Shiel, Gerry (2002) – Literacy Standards and Factors Affecting Literacy: What National and International Assessments Tell Us. In Reid, G. & Wearmouth, J. (Eds.) *Dyslexia and Literacy: Theory and Practice*. West Sussex: John Wiley & Sons. p. 131-145.
- Sim-Sim, Inês (1989) – Literacia e Alfabetização: Dois Conceitos Não Coincidentes. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. 2, p. 62-66.
- Sim-Sim, Inês; Ramalho, Glória (1993) – *Como Lêem as Nossas Crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*. Lisboa: GEP, ME.
- Veiga Simão, Ana Margarida (2002) – Perspectivas sobre as Áreas Transversais do Currículo e Relações com as Áreas Disciplinares. In Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica – *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de Formadores e Investigadores*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação. p. 31-38.
- Vygotsky, L. S. (1991) – *A formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.