

O Projeto Comunicar: Percursos de motivação e aperfeiçoamento da Leitura e da Escrita

Maria de Nazaré Coimbra e Margarida Branca Lino

nazarecoimbra@esplegua.com margaridalino@esplegua.com

Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua - AEPL

Resumo

O estudo que se apresenta tem por finalidade analisar a influência do Projeto Comunicar, e em especial da Revista Ler Mais e Escrever Melhor (LMEM), enquanto estratégia de motivação para a leitura e da escrita, a fim de desenvolver as competências de comunicação dos alunos de um Agrupamento de Escolas do concelho de Matosinhos. Assim, focaliza-se a importância da compreensão da leitura e do aperfeiçoamento da escrita, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, tendo por base uma análise qualitativa e descritiva das atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Comunicar, particularmente de um total de seis edições da Revista LMEM, publicada anualmente desde junho de 2010.

Constata-se que a participação na Revista LMEM, alargada à comunidade do Agrupamento, juntando alunos e professores, funcionários e encarregados de educação, possibilitou a otimização das Oficinas de Leitura e Escrita, que constituem parte integrante do Projeto Comunicar. Em acréscimo, a divulgação de leituras e produções escritas, de um conjunto de colaboradores, contribuiu, efetivamente, para mais motivação e aperfeiçoamento linguístico dos participantes.

Palavras-chave: Projeto Comunicar; Revista LMEM; motivação; aperfeiçoamento da leitura e escrita.

1. Introdução

“Ler é sonhar pela mão de outrem.”

Fernando Pessoa (2011, p. 233).

“Escrevo para criar um espaço habitável da minha necessidade, do que me oprime, do que é difícil e excessivo. Escrevo porque o encantamento e a maravilha são verdade e a sua sedução é mais forte do que eu.”

Vergílio Ferreira (1992, p. 35).

Nos últimos anos, os professores de Português têm sido confrontados com mudanças significativas dos programas e das orientações programáticas. Considerando as finalidades do ensino do Português, consagradas nos últimos Programas, constata-se a importância do desenvolvimento da competência de comunicação, com destaque para os domínios da leitura e da escrita, transversais a todas as áreas disciplinares curriculares.

Como professores de Português, observamos, com preocupação, que muitos alunos do Ensino Secundário não desenvolveram ainda as competências de comunicação adequadas a este nível de ensino, não tendo hábitos de leitura e escrita, essenciais ao seu percurso académico e profissional. O Ministério da Educação tentou responder a este problema, implementando o Plano Nacional de Leitura (ME, 2006). As Escolas também têm mobilizado esforços nesse sentido, com atividades de promoção do livro, da leitura e escrita, e de projetos abrangendo desde o Ensino Básico ao Secundário.

Apesar de considerarmos que os professores de Português têm problematizado e refletido no processo de ensino-aprendizagem, de forma a levar os alunos a descobrir a efetiva importância da Língua Materna, pensamos que esse objetivo está ainda longe de ser alcançado. Temos também a percepção da atitude negativa de alguns jovens, face à leitura e à escrita, ao longo da escolaridade. Trata-se, efetivamente, de uma preocupação a nível nacional, pois o aperfeiçoamento linguístico é transversal à diversidade de áreas do saber. Atualmente, todos os países europeus, incluindo Portugal, apostam em projetos de aperfeiçoamento dos diferentes domínios de Língua Materna, no contexto de cada

comunidade educativa. Assim sendo, este estudo visa analisar a motivação e o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, no âmbito da ação de um projeto de escola.

2. Motivação e aperfeiçoamento processual da Leitura

A condição fundamental, para um bom ensino da leitura na Escola, implica reconhecer o seu sentido de prática social e cultural. Interessa que os alunos sejam motivados para a leitura, enquanto meio para ampliar as suas possibilidades de comunicação, de fruição e aprendizagem, em contexto real (Colomer & Camps, 2008).

Nos últimos anos, o fomento da leitura propiciou a inclusão, na Escola, de situações de leitura individual, motivadoras da relação entre o texto e o leitor. É função do professor de Português, bem como dos professores das demais disciplinas do currículo, potenciar essas situações, tendo por fim uma progressiva autonomia do aluno. A finalidade é levar os alunos a ler, não apenas porque a isso são obrigados na Escola, mas por iniciativa própria, quer para obter mais informação, quer pelo prazer de ler e alcançar a fruição de mundos imaginários. Por que motivo alguns alunos se empenham em ler cada vez mais e outros não só não leem, como demonstram aversão pela leitura de obras literárias ou não literárias, constituem questões sem respostas únicas.

Contudo, a investigação, no final do século XIX e no princípio do século XX, permitiu identificar sete fatores consensuais, de motivação para a leitura (Afflerbach & Johnston, 1986; Colomer & Camps, 2008; Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2008 ; Vilas-Boas, 2005):

1. **O professor como modelo explícito de leitor.** O professor terá de ser um leitor que valorize a leitura e demonstre, entusiasticamente e de forma explícita, como a leitura melhora e enriquece a sua vida. O professor terá ainda de ser um verdadeiro contador de histórias, capaz de motivar os seus alunos;
2. **Um ambiente rico em livros.** O facto de os alunos poderem manusear livros, na sala de aula e na biblioteca da Escola, lendo excertos de obras e informações na capa e na contracapa, incentiva a leitura, a partilha e a discussão entre pares, amigos e familiares;
3. **A possibilidade de escolher.** A possibilidade de escolha facilita a independência e a flexibilidade do leitor e o desenvolvimento de uma motivação intrínseca;
4. **A possibilidade de interagir socialmente com os outros.** As escolhas dos alunos são, amiúde, influenciadas pelas leituras em voz alta pelo professor e pelas discussões informais, entre

pares e familiares; 5. **A possibilidade de contactar com muitos livros.** Os alunos gostam de ler livros que sejam conhecidos ou aconselhados, cuja personagem principal, autor ou coleção conhecem. Neste sentido, a televisão, pela adaptação ao cinema de obras célebres e o (re)encontro de heróis, e a Internet, enquanto meio de comunicação e de divulgação global, podem aumentar a motivação para a leitura; 6. **A possibilidade de contactar com escritores.** A humanização de escritores e o contacto próximo com alguém que escreve influenciam positivamente a escolha de livros desse autor. Sendo assim, é importante a concretização de feiras do livro na Escola, preferencialmente com a presença de um escritor, a quem os alunos possam colocar questões. O contato poderá não ser real, mas igualmente motivante, por exemplo com idas à Biblioteca, fóruns de apresentação de escritores, realização de biobibliografias, dramatizações e concursos sobre escritores e obras; 7. **Prémios apropriados ligados à leitura.** As recompensas, nomeadamente receber um livro como prémio, podem influenciar positivamente o interesse dos alunos, embora os alunos valorizem mais as apreciações sobre livros entre amigos, na Escola e na família.

Embora com variações, a atender pelos professores de Português, mantém-se um mesmo propósito comum de formar jovens leitores, informados e críticos, num processo de aperfeiçoamento que conjuga a aprendizagem formal, informal e não formal (Canário, 2005) e que deve englobar não apenas a Escola, mas igualmente a família.

3. Motivação e aperfeiçoamento processual da Escrita

Aprender a ler e escrever pressupõe relacionar a palavra escrita com o seu significado, intencionalidade e contexto, num processo inscrito na comunicação em sociedade. À semelhança da leitura, em que se conjugam o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 2000), a escrita é construída por quem escreve, cruzando o **escritor, o leitor, o texto e o contexto**. Decifrar o código escrito não é sinónimo de saber ler, assim como copiar palavras e frases não é sinónimo de saber escrever.

O escritor convoca, no seu **ato de escrita**, conhecimentos prévios, linguísticos e contextuais, cumprindo a finalidade social de textos mais ou menos complexos (Bronckart, 1999; 1996). Consoante o grau de complexidade, e para além da estrutura e correção ortográfica, é preciso conhecer e aplicar géneros textuais, cuja estrutura profunda e de

superfície muitos alunos não dominam. Não admira, portanto, que, entre os muitos problemas, apontados aos textos dos alunos, os mais comuns, respeitantes à coesão e coerência textual (Koch, 2004; 1997; Koch & Elias, 2006), derivem, em grande parte, de dificuldades de compreensão, pelo que o aperfeiçoamento da escrita não pode ser dissociado da **leitura de exemplos textuais de género**. Em resultado desta complexidade, é indispensável treino sistemático, num ambiente de aprendizagem formal, em contraste com a comunicação oral, cuja aprendizagem se concretiza, desde a infância, por imersão numa comunidade sociolinguística de pertença (Kramer, 2010; Sim-Sim, 2002).

Nesta perspetiva, produzir e compreender textos envolve a mobilização de um campo de competências mais abrangente do que o simples ato de ler e escrever. Por isso, “o objetivo essencial da educação linguística (...) é contribuir para o domínio dos diversos usos da linguagem” (Lomas, 2003, p.14), considerando aspetos linguísticos e situacionais. O mesmo defende Bronckart (2004), que interliga língua, linguagem e sociedade, considerando as manifestações linguísticas, com destaque para os **géneros textuais**, produtos sociais da atividade humana. Na era da comunicação, é imprescindível que o sujeito domine as mais variadas linguagens e códigos, com os quais convive (Pereira, 2004). Esse domínio pressupõe conhecimento e treino regular do processo de escrita, a orientar pelo professor.

Numa primeira perspetiva, os **modelos cognitivos de escrita** permitiram, aos professores, focalizar algumas dimensões da tarefa de escrita. Desde 1980, data da publicação do primeiro modelo por Hayes e Flower, vários modelos de escrita foram construídos e testados pela psicologia cognitiva e pela psicolinguística, em 1986, por Baddeley, em 1987, por Bereiter e Scardamalia, em 1989, por Levelt, em 1996, por Hayes e, ainda nesse ano, por Kellog (Alamargot & Chanquoy, 2001). Sobretudo prospetivos, estes modelos propõem uma definição analítica da atividade de escrita, englobando a arquitetura de operações subprocessuais e o funcionamento, em termos de controlo e ativação, da *working memory*.

Neste início de século, os professores familiarizaram-se, progressivamente, com a aplicação de **operações cognitivas de escrita**, de planificação, textualização e revisão. Contudo, e apesar da incidência numa revisão recursiva, a aplicação metatextual apenas se verifica no caso de estudantes com uma efetiva competência linguística (Allal & Chanquoy, 2004). Neste ponto, os novos Programas de Português, do Ensino Básico e Secundário (Buescu et al., 2012; 2014) vão mais além, acrescentando a **perspetiva de género** ao trabalho oficial

de escrita. No processo de **transposição didática**, o conhecimento concetual dos géneros possibilita a identificação da esfera social de intervenção, do objetivo comunicacional, da superestrutura textual e da macro e micro estrutura semântica. Na utilização da língua escrita, interessa explicitar as categorias gramaticais predominantes, na organização da trama textual de cada género, em todas as suas dimensões – discursiva, morfossintática, semântica, fonética, estilística – tendo em conta o texto, como uma unidade de sentido, dotado de coesão e coerência (Coutinho, 2003; Rothstein & Lauber, 2000; Rouiller, 2005). Essa consciencialização metalinguística, em interação de leitura e escrita, facilita, ao estudante, a apropriação de processos de construção textual, em progressiva autorregulação de uma escrita entendida e trabalhada como processo.

4. O Projeto Comunicar

A génese do Projeto Comunicar remonta a julho de 2008, tendo então a designação de Projeto Ler Mais e Escrever Melhor e uma abrangência menor, em relação à atual. No início, o Projeto congregava alunos e professores de Português, em torno de uma mesma macro finalidade: contribuir para o aperfeiçoamento reflexivo da capacidade de comunicação dos alunos, interligando competências de oralidade, leitura e escrita.

Em conformidade, os objetivos visam: (i) Desenvolver a comunicação oral e escrita, promovendo níveis de literacia crescentes dos alunos, numa perspetiva transversal de cidadania; (ii) Aprofundar o conhecimento da Língua, como objeto de conhecimento (aspeto cognitivo), de comunicação (aspeto pragmático-social) e de fruição (aspeto lúdico-afetivo); (iii) Promover a educação não-formal e entre pares, contribuindo para a corresponsabilização dos jovens na participação, dinamização e organização de iniciativas; (iv) Valorizar vivências artísticas no quotidiano escolar, com o intuito de promover o entendimento das tradições de outras culturas e de valorizar a construção da identidade pessoal e social dos alunos; (v) Fomentar o desenvolvimento de uma cidadania ativa, crítica e refletida, que responda aos desafios da sociedade e (vi) Concretizar, progressivamente, um projeto socioconstrutivista de (co)construção colaborativa entre todos os intervenientes, com uma estratégia centrada num processo reflexivo antes, durante e após a ação.

O Projeto apresenta um desenvolvimento em espiral, com metodologia supervisiva de investigação-ação, tendo por fundamento finalidades e objetivos, comuns aos documentos estruturantes da Escola. As atividades que se desenrolam, pontualmente ou ao longo do ano, implicam uma transversalidade dupla, pois incluem a turma, a escola e o meio, bem como todas as áreas de saber. Desde a sua génese, o Projeto abarcou Estudo Acompanhado, Área de Projeto, Formação Cívica, Oferta Complementar e Aulas de Substituição, e ainda um conjunto diversificado de Atividades de Apoio, que, nos últimos anos, foram mudando de nome e formato, porém mantiveram a essencialidade do aperfeiçoamento de capacidades de comunicação verbal, nos domínios da oralidade, compreensão da leitura e expressão escrita.

Esta perspetiva dinâmica de planificar, agir, (re)avaliar e reformular tem vindo a produzir ajustes e mudanças. Contudo, manteve-se um núcleo inicial, focalizado na Oficina de Leitura e no Livro dos Livros, e ainda na Oficina de Escrita e Escrita em Projeto. Num posicionamento reflexivo, foi adotada uma linha construtivista e ecológica, abrindo interações com outros Projetos de Escola e reforçando a participação de alunos, do Ensino Básico e Secundário, no Concurso Nacional de Leitura (CNL).

O ano letivo de 2014-2015 marcou o renovar de um Projeto que, embora mudando de designação para Projeto Comunicar, em virtude do alargamento a outras áreas, preservou o cerne da sua identidade, porém acrescentando o enriquecimento do olhar da Filosofia e da intervenção do Grupo de Teatro. O Plano de Ação do Projeto, a desenvolver entre 2013-2017, contempla atividades de diversas áreas disciplinares e vertentes, desde Português e Francês, a Filosofia e Psicologia, e ainda ao Grupo de Expressão Livre – GEL, em transversalidade com diversos Projetos institucionais, de Escola e/ou Agrupamento.

O seu desenvolvimento processual tem, por alicerce, o trabalho colaborativo de planificação, concretização, avaliação e reformulação, sustentado por uma equipa de professores e de professores e alunos, de acordo com as especificidades das atividades a realizar. A avaliação intermédia e final do Projeto é realizada, individual e coletivamente, pelos responsáveis das atividades e pelos membros da equipa. Da síntese final, redigida pela coordenadora, consta uma reflexão sobre pontos fortes e fracos e aspetos a melhorar, visando os ajustamentos necessários, no ano seguinte.

4.1. Percursos da Revista Ler Mais e Escrever Melhor

A Revista Ler Mais e Escrever Melhor ou LMEM, como é usualmente nomeada, com o título homónimo do Projeto inicial, constitui a atividade agregadora do atual Projeto Comunicar. Em 2008-2009, o Projeto circunscreveu-se à divulgação na plataforma *plone* da Escola, tendo publicado *online* um total de 156 textos, escritos por alunos do 7º ao 12º ano. Alguns desses textos foram, nesse ano, divulgados também na Sala de Estudo.

Em 2009-2010 surgiu a Revista LMEM, em edição impressa e *on-line*, no final do ano letivo, registando um total de 173 textos de alunos. Nesta fase de lançamento, no editorial do primeiro número, foi lançado o desafio a mais participação da comunidade.

Em julho de 2011 foi publicado o segundo número da Revista, inaugurando o reforço da participação de professores, funcionários e antigos alunos, para além dos alunos da Escola, do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Acresceu, ainda, a novidade da atribuição, pela Biblioteca Nacional, de número ISSN à revista *on-line*.

O terceiro e quarto números da Revista LMEM, editados, respetivamente, em junho de 2012 e 2013, prosseguiram um trabalho plural de leitura e de escrita, numa fase de consolidação de autores e de autossuficiência financeira.

Quanto ao quinto número, o aumento do número de participantes, leitores e escritores, acompanhou o alargamento da comunidade, na transição de uma Escola singular para o Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua, com uma população do pré-escolar ao Ensino Secundário. A emergência social e cultural do Agrupamento atravessou, similarmente, a construção coletiva da memória escrita da Revista, abrangendo, transversalmente, alunos de todos os ciclos, cursos, anos e disciplinas curriculares.

Por último, o sexto número da revista LMEM, editado em julho de 2015, marcou a emergência do novíssimo Projeto Comunicar, alicerçado no anterior Projeto LMEM, muito embora preservando o cerne da sua identidade. Por isso, mantém-se a incidência na construção colaborativa de uma comunicação linguística proficiente, essencial aos discentes do Agrupamento, como competência transversal para a vida.

5. Conclusões

O trabalho de Projeto, na área da comunicação linguística, não constitui uma ação isolada, circunscrita a uma área de saber, antes atravessa as disciplinas curriculares. Na Escola de hoje, é recorrente encontrar, nos documentos estruturantes, finalidades e objetivos globais, que traduzem a preocupação com a capacidade de comunicação verbal dos estudantes e conseqüente propósito de aperfeiçoamento.

Formar cidadãos, capazes de compreenderem a linguagem escrita e produzirem textos com coerência e coesão, é uma finalidade comum às Ciências Naturais e às Ciências Sociais e Humanas. A estratégia didática consiste em aperfeiçoar a capacidade de comunicação verbal, por meio de atividades promovidas não apenas pelo professor de Português, mas, conjuntamente, pelos docentes das diversas disciplinas escolares.

Não obstante serem convocados todos os docentes, visando esse aperfeiçoamento, compete, ao professor de Português, desvendar os usos sociais e culturais da leitura e escrita, suscitando, no estudante, a compreensão e aplicação contextualizada dos géneros textuais. Crescer linguisticamente implica, em conseqüência, treino constante e consciencialização linguística, em Oficina de Leitura e de Escrita, dado que o ato de ler não se dissocia do ato de escrever, porquanto ambos convergem na compreensão e expressão do mundo pela palavra. Para tanto, é necessário efetivar práticas apropriadas a cada situação, integradas em Projetos que confirmem sentido aos textos dos alunos e possibilitem a sua divulgação no meio.

Neste sentido, os Projetos de Escola, centrados no aperfeiçoamento da comunicação verbal, através de Revistas, *on-line* e/ou impressas, exposições e blogues, podem fazer a diferença, criando condições para interrogar textos lidos e escritos, tempos e espaços, ritmos e experiências de vida. No horizonte da complexidade do desenvolvimento de alunos e professores, inscrito na relação entre sociedade, linguagem e conhecimento, é possível um aperfeiçoamento comunicativo comum, em comunidade educativa aprendente.

Referências Bibliográficas

- Afflerbach, P. P., & Johnston, P. H. (1986). What do expert readers do when the main idea is not explicit? In J. F. Baumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension* (pp. 49-72). Newark International Reading Association.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L., & Chanquoy, L. (2004). Introduction: Revision Revisited. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp. 1-7). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Bronckart, J.-P. (2004). Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico* 2 (2), 113-123. In www.unisinos.org.br/calidoscopio/20calidoscopiov2n2_artigo15.pdf
- Bronckart, J.-P. (1999). *Actividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. (A. R. Machado & P. Cunha Trad., 1.ª ed.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Buescu, H., Maia, L, Silva, M.G., & Rocha, M.R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Lisboa: MEC.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: MEC/DGIDC.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora
- Colomer, T., & Camps, A. (2008). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender* (F. Murado, Trad., reimpressão). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Coutinho, M. A. (2003). *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, V. A. (1992). *Pensar*. Lisboa: Bertrand Editora.

- Giassom, J. (2000). *A Compreensão na Leitura* (M. Frias, Trad.). Coleção: Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In W. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Koch, I. V. (2004). *A coesão textual* (19ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Koch, I. V. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. V., & Elias, V. (2006). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Kramer, S. (2010). *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.13-24). Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação (2006). *Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário. In <http://www.planonacionaldeleitura.gov>.
- Pereira, L. A. (2004). Ler e escrever na escola «primeira» (ou como) de pequenino se pode ser leitor e escritor de textos. *Revista de linguística aplicada – Calidoscópico*, 2 (1), 43-47. Rio Grande do Sul: UNISINOS.
- Pessoa, F. (2011). *Livro do Desassossego Composto por Bernardo Soares, Ajudante de Guarda-Livros na Cidade de Lisboa* (9ª ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Rothstein E., & Lauber, G. (2000). *Writing as Learning*. California: Corwin Press.
- Rouiller, Y. (2005). Metacognitive regulations, peer interactions and revision of narratives by sixth graders. In G. Rijlaarsdam, H. Bergh & M. Couzjin (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing* (2nd ed., pp. 77-89). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Sim-Sim, I. (2002). *Formar Leitores: A Inversão do círculo*. In http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_formar_leitores_a.pdf
- Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2008). *Les Cercles de Lecture – Interagir pour développer ensemble des compétences de Lecteurs* (2ª ed.). Bruxelles: de Boeck.
- Vilas-Boas, A. (2005). *Oficinas de leitura recreativa. Criar e manter comunidades de leitores na Escola*. Porto: Edições Asa.