

MARIA ALICE COSTA RIBEIRO

2º Ciclo de Estudos em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras
e Supervisão Pedagógica em Línguas

Título da Dissertação

A Auto/Super-Visão
no desenvolvimento do professor e do aluno:
um estudo de caso em torno da escrita.

Ano

2011- 2012

Orientadora: **Professora Doutora Rosa Bizarro**

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Aos meus pais.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Rosa Bizzaro, pela competência e brio profissional, pela eficácia “cirúrgica” dos comentários (a que delicadamente chamava “sugestões”), pela incansável disponibilidade presencial e por e-mail, pela confiança que depositou em mim, pelo encorajamento quando ele me faltou, pela simpatia e grande carinho com que me *supervisionou* ao longo deste percurso e de mim tão bem soube *cuidar*.

Às minhas duas colegas e amigas, Flor e Teresa, que, percorrendo este mesmo trilho, e sabendo das agruras de uma investigação concomitante ao complexo e absorvente trabalho na escola, partilharam opiniões e souberam dar-me o aconchego crítico em momentos de desânimo.

Aos meus alunos das quatro turmas, *sujeitos* implicados no processo, de quem fiz *objeto* de análise e espelho de mim própria, que comigo construíram conhecimento e tanta alegria me deram.

Resumo

Esta dissertação aborda o papel da *auto/super-visão* no desenvolvimento do professor e do aluno, focalizada no ensino e aprendizagem da escrita.

O Capítulo I congrega a literatura de referência indispensável à consecução dos objetivos definidos, direcionada para seis grandes conceitos: (i) o novo paradigma da supervisão; (ii) o desenvolvimento profissional do docente de carreira; (iii) a importância da autossupervisão; (iv) o desenvolvimento das competências do aluno; (v) o ensino e aprendizagem da escrita; (vi) o papel formativo da supervisão na didática da escrita.

O Capítulo II consubstancia o estudo de caso sobre experiências de escrita realizadas na disciplina de português, com alunos dos 8º e 11º anos. Dele fazem parte quatro pontos: (i) a experiência desenvolvida com descrição do plano de investigação e da metodologia adotada; (ii) a apresentação do contexto de investigação, onde caracterizamos a escola e as turmas envolvidas; (iii) a descrição das experiências de escrita separadas por anos e por turmas; (iv) a avaliação das experiências pelos alunos, onde apresentamos o questionário aplicado e a análise de conteúdo dos resultados obtidos, e pela docente, sendo avaliado o processo e o produto dessas experiências.

Nas conclusões finais procuramos responder à questão de investigação – *Até que ponto a autossupervisão da prática pedagógica e didática poderá contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita dos nossos alunos?* – à luz da literatura de referência e das experiências de escrita realizadas.

Palavras-chave: supervisão; autossupervisão; desenvolvimento do docente e do aluno; ensino e aprendizagem da escrita.

Abstract

This dissertation addresses the role of *self/super-vision* in teacher's and student's development, focused on tutoring and learning the skills of writing.

Chapter I brings together reference literature which is considered indispensable for the attainment of the aims defined and is directed towards six major concepts: i) the new paradigm of supervision ii) the professional development of the career teacher iii) the importance of self-supervision iv) the development of the students' skills v) teaching and learning writing skills vi) the formative role of supervision in tutoring writing skills.

Chapter II substantiates a study case about experiments in writing with 8th and 11th graders in the Portuguese classes. It comprises four topics: i) the experiments developed with a description of the investigation plan and the methodology adopted, ii) the presentation of the investigation context where the school and the classes involved are characterized, iii) the description of the experiments in writing separate by classes and grades, iv) the evaluation of the experiments by the students, where the questionnaire applied and the content analysis of the results are presented, and by the teacher, where the process and the product of those experiments are evaluated.

In the final conclusions, we endeavor to answer the investigation question – *How far can self-supervision of the teaching practice and activity contribute to the development of the students' writing skills?*– in light of the reference literature and the writing experiments performed.

Key words: supervision, self-supervision, teacher's and student's development, teaching and learning writing skills.

Lista de Siglas e Abreviaturas

APEVA – Associação de Pais e Encarregados de Educação de Valadares
CNO – Centro de Novas Oportunidades
DEB – Departamento de Educação Básica
DT – Diretor(a) de Turma
DT – Dicionário Terminológico (resultante da revisão da terminologia linguística para os ensinos básico e secundário)
EB – Ensino Básico
EE – Encarregados de Educação
EFA – (cursos de) Educação e Formação de Adultos
ES – Ensino Secundário
GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional
GFA – Geração Ferreira Alves
GNR – Guarda Nacional Republicana
IGE – Inspeção Geral de Educação
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LE – Língua Estrangeira
LP – Língua Portuguesa
ME – Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAA – Plano Anual de Atividades
PCE – Projeto Curricular de Escola
PCT – Projeto Curricular de Turma
PEE – Projeto Educativo da Escola
PISA – Programme for International Student Assessment
PPES – Programa de Português do Ensino Secundário
QIM – Quadro Interativo Multimédia
RI – Regulamento Interno da Escola
RVC – (cursos de) Reconhecimento e Validação de Conhecimentos
SASE – Serviço de Apoio Socioeducativo
SMS - Short Message Service (Serviço de Mensagens Curtas)
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice Geral

Dedicatória	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Lista de siglas e abreviaturas	vi
Índice geral	vii
Índice de quadros	ix
Índice de figuras	x
Índice de gráficos	xi
Lista de anexos	xiii
Introdução	17
CAPÍTULO I – Enquadramento teórico	20
1. O novo paradigma da supervisão.....	22
1.1. Desenvolvimento profissional do docente de carreira	29
1.2. A importância da autossupervisão	35
1.3. Desenvolvimento das competências do aluno	40
2. Ensino e aprendizagem da escrita: algumas considerações	47
3. O papel formativo da supervisão na didática da escrita	50
CAPÍTULO II – Metodologia	54
1. Experiência desenvolvida	56
1.1. Plano de investigação	56
1.2. Orientação metodológica	57
2. Apresentação do contexto de investigação	60
2.1. Caracterização da escola	60
2.2. Caracterização das turmas	64
2.2.1. Turmas do 8º ano: turma A turma B	65
2.2.2. Turmas do 11º ano: turma B turma C	70
3. Descrição das experiências de escrita	76
3.1. Turmas do 8º ano: turma A turma B	78
3.1.1. Experiência de escrita quando da diagnose inicial	78
3.1.2. Oficinas de escrita	80
3.1.2.1. Experiência de escrita em torno da obra <i>Sexta-feira ou a vida selvagem</i>	80
3.1.2.2. Experiências de escrita em torno do texto poético: “ateliê de poesia”.....	85
3.1.3. Outras experiências de escrita	89

3.1.3.1. Redação do sumário pelos alunos	89
3.1.3.2. Experiências de escrita em torno do texto publicitário	90
3.1.3.3. Experiências de escrita em torno da obra <i>O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá</i>	91
3.1.3.4. Textos para o jornal da escola	93
3.1.3.5. Poemas para SMS	94
3.2. Turmas do 11º ano: turma B turma C	96
3.2.1. Experiência de escrita quando da diagnose inicial	96
3.2.2. Oficina de escrita	98
3.2.2.1. Redação de texto argumentativo	98
3.2.3. Outras experiências de escrita	102
3.2.3.1. Redação de textos de reclamação e de protesto	102
3.2.3.2. Redação de textos para trabalhos de grupo de contextualização da obra <i>Frei Luís de Sousa</i>	105
3.2.3.3. Redação de textos no âmbito do “portefólio de escrita”	106
a) Texto autobiográfico – autorretrato	109
b) Textos de apreciação crítica sobre uma palestra em torno da música barroca em confronto com o <i>Sermão de Santo António</i> de Vieira	110
c) Textos expositivos-argumentativos sobre citações de escritores e outros pensadores	111
d) Textos de diferentes tipologias ou guião de documentário-vídeo decorrentes de uma visita de estudo	112
e) Textos expressivos-criativos	113
f) Textos de reflexão sobre a escrita	114
3.2.3.4. Redação de textos expositivos-argumentativos sobre livros lidos no âmbito do “contrato de leitura”	116
4. Avaliação das experiências	118
4.1. Pelos alunos	118
4.1.1. Apresentação do questionário	118
4.1.2. Resultados obtidos	119
4.2. Pela docente	163
4.2.1. Avaliação do processo e do produto	163
Conclusões finais	168
Referências bibliográficas	175

Índice de Quadros

Quadro 1 - Sugestões dos alunos, apresentadas a partir dos sons escutados.....	80
--	----

Turma 8ºA

Quadro 2 – Razões a favor da repetição das experiências de escrita mais apreciadas	121
Quadro 3 – Razões contra a repetição das experiências de escrita	122
Quadro 4 – Sugestões e atividades de escrita a realizar em LP no ano seguinte	127

Turma 8ºB

Quadro 5 – Razões a favor da repetição das experiências de escrita mais apreciadas.....	130
Quadro 6 – Razões contra a repetição das experiências de escrita	131
Quadro 7 – Sugestões de atividades de escrita a realizar em LP no novo ano	136

Turma 11ºB

Quadro 8 – Razões a favor da repetição das experiências de escrita mais apreciadas	140
Quadro 9 – Razões contra a repetição das experiências de escrita mais apreciadas	140
Quadro 10 – Causas da expressão escrita ter melhorado “um pouco”	145
Quadro 11 – Causas da expressão escrita ter melhorado “muito”	147
Quadro 12 – Sugestões de experiências de escrita a realizar em português no novo.....	148

Turma 11ºC

Quadro 13 – Razões a favor da repetição das experiências de escrita mais apreciadas	152
Quadro 14 – Razões contra a repetição das experiências de escrita mais apreciadas	153
Quadro 15 – Causas da expressão escrita ter melhorado “um pouco”	158
Quadro 16 – Causas da expressão escrita ter melhorado “muito”	160
Quadro 17 – Sugestões de experiências de escrita a realizar em português no novo ano	162

Índice de Figuras

Figura 1 – Conceção e práticas de supervisão.....	24
Figura 2 – Princípios reguladores da supervisão pedagógica.....	25
Figura 3 – Ambiente ecológico do desenvolvimento humano.....	30
Figura 4 – Processos de construção e desenvolvimento profissional.....	32
Figura 5 – Enunciado da diagnose da competência de escrita – 8º ano.....	78
Figura 6 – Exemplo de textualização com correção codificada e anotações.....	84
Figura 7 – Exemplo de reescrita após a correção da aluna.....	84
Figura 8 – Exemplo da justificação das correções introduzidas.....	84
Figura 9 – Oficina de escrita – <i>Criação de histórias de naufrágios</i> – 8º ano.....	85
Figura 10 – Apresentação de trabalhos sobre poesia – 8º ano.....	86
Figura 11 – Oficina de escrita – “Ateliê de poesia” – 8º ano.....	88
Figura 12 – Redação do sumário e cocrreção – 8º ano.....	90
Figura 13 – Exemplo de “slogans” dos alunos – anúncio publicitário comercial.....	91
Figura 14 – Exemplo de “slogans” dos alunos – anúncio publicitário não comercial	91
Figura 15 - Enunciado da questão 6 do teste de avaliação – 8º ano.....	92
Figura 16 – Resposta do aluno à questão 6 do teste de avaliação -8º ano.....	92
Figura 17 – Reescrita da resposta à questão 6 do teste e justificação da correção – 8º ano....	93
Figura 18 – Preparando o envio de poesia por SMS – 8º ano.....	94
Figura 19 - Justificação dos versos a enviar por SMS – Jorge 8 A (aluno de nível 4).....	95
Figura 20 - Justificação dos versos a enviar por SMS – Pedro 8 B (aluno de nível 4).....	95
Figura 21 - Enunciado da diagnose da competência de escrita – 11º ano.....	96
Figura 22 - Enunciado da redação do texto argumentativo – 11º ano.....	101
Figura 23 - Esquema da “reclamação” com propostas dos alunos – 11º ano.....	103
Figura 24 – Introdução ao portefólio de escrita – 11ºano (“Francisca 11B”).....	107
Figura 25 – Introdução ao portefólio de escrita – 11ºano (“Mariana 11C”).....	108
Figura 26 – Conclusão do portefólio de escrita – 11ºano (“Paula 11C”).....	108
Figura 27 – Conclusão do portefólio de escrita – 11ºano (“Gonçalo 11B”).....	109
Figura 28 - Frases de escritores e pensadores para refletir e escrever: proposta da docente..	112
Figura 29 - Frases de escritores e pensadores para refletir e escrever: proposta dos alunos..	112
Figura 30- Texto de reflexão sobre a escrita – (portefólio 1º período) Rita 11 B.....	114
Figura 31 - Texto de reflexão sobre a escrita – (portefólio 2º período) Isabella 11 C.....	115
Figura 32 - Texto de reflexão sobre a escrita – (portefólio 3º período) Francisco 11 C.....	115
Figura 33 - Texto de reflexão sobre a escrita – (portefólio 3º período) Madalena 11 B.....	116

Índice de Gráficos

Gráfico nº 1 – Estilos de aprendizagem – 8ºA	66
Gráfico nº 2 – Resultados da diagnose em português – 8ºA	67
Gráfico nº 3 – Estilos de aprendizagem – 8ºB.....	69
Gráfico nº 4 – Resultados da diagnose em português – 8ºB.....	69
Gráfico nº 5 – Estilos de aprendizagem – 11ºB.....	72
Gráfico nº 6 – Resultados da diagnose em português – 11ºB.....	72
Gráfico nº 7 – Estilos de aprendizagem – 11ºC.....	75
Gráfico nº 8 – Resultados da diagnose em português – 11ºC.....	75
Gráfico nº 9 – As 5 atividades de escrita mais apreciadas – 8ºA.....	120
Gráfico nº 10 – Percentagem de respostas afirmativas e negativas – 8ºA.....	120
Gráfico nº 11 – Razões a favor da repetição das experiências de escrita mais apreciadas – 8ºA.....	121
Gráfico nº 12 – Razões contra a repetição das experiências de escrita mais apreciadas – 8ºA.....	122
Gráfico nº 13 – As 5 atividades que mais ajudaram a melhorar a expressão escrita – 8ºA.....	123
Gráfico nº 14 – Grau de concordância sobre os resultados das atividades realizadas na melhoria da expressão escrita – 8ºA.....	124
Gráfico nº 15 – Grau de concordância sobre as atividades que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de reflexão – 8ºA.....	125
Gráfico nº 16 – Grau de melhoria da competência de escrita no final do ano – 8ºA...	126
Gráfico nº 17 – Sugestões de atividades de escrita a realizar em LP no ano letivo seguinte, apresentadas pelos inquiridos – 8ºA.....	127
Gráfico nº 18 – As 5 atividades de escrita mais apreciadas – 8ºB.....	129
Gráfico nº 19 – Percentagem de respostas afirmativas e negativas – 8ºB.....	129
Gráfico nº 20 – Razões a favor da repetição das experiências de escrita mais apreciadas – 8ºB.....	130
Gráfico nº 21 – Razões contra a repetição das experiências de escrita mais apreciadas – 8ºB.....	131
Gráfico nº 22 – As 5 atividades que mais ajudaram a melhorar a expressão escrita – 8ºB.....	131
Gráfico nº 23 – Grau de concordância sobre os resultados das atividades realizadas na melhoria da expressão escrita – 8ºB.....	133

Gráfico nº 24 – Grau de concordância sobre as atividades que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de reflexão – 8ºB.....	134
Gráfico nº 25 – Grau de melhoria da competência de escrita no final do ano – 8ºB...	135
Gráfico nº 26 – Sugestões de atividades de escrita a realizar em LP no ano letivo seguinte, apresentadas pelos inquiridos – 8ºB.....	136
Gráfico nº 27 – As 5 atividades de escrita mais apreciadas – 11ºB.....	138
Gráfico nº 28 – Percentagem de respostas afirmativas e negativas – 11ºB.....	139
Gráfico nº 29 – Razões a favor da repetição das experiências de escrita mais apreciadas – 11ºB.....	139
Gráfico nº 30 – Razões contra a repetição das experiências de escrita mais apreciadas – 11ºB.....	140
Gráfico nº 31 – As 5 atividades que mais ajudaram a melhorar a expressão escrita – 11ºB.....	141
Gráfico nº 32 – Grau de concordância sobre os resultados das atividades realizadas na melhoria da expressão escrita – 11ºB.....	142
Gráfico nº 33 – Grau de concordância sobre as atividades que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de reflexão – 11ºB.....	143
Gráfico nº 34 – Contributo do “portefólio de escrita” no desenvolvimento da reflexão sobre a escrita e seu aperfeiçoamento – 11ºB.....	144
Gráfico nº 35 – Grau de melhoria da competência de escrita no final do ano – 11ºB...	145
Gráfico nº 36 – Causas da expressão escrita ter melhorado “um pouco” – 11ºB.....	145
Gráfico nº 37 – Causas da expressão escrita ter melhorado “muito” – 11ºB.....	147
Gráfico nº 38 – Sugestões de experiências de escrita a realizar em português no ano letivo seguinte. – 11ºB.....	148
Gráfico nº 39 – As 5 atividades de escrita mais apreciadas – 11ºC.....	150
Gráfico nº 40 – Percentagem de respostas afirmativas e negativas – 11ºC.....	151
Gráfico nº 41 – Razões a favor da repetição das experiências de escrita mais apreciadas – 11ºC.....	151
Gráfico nº 42 – Razões contra a repetição das experiências de escrita mais apreciadas – 11ºC.....	153
Gráfico nº 43 – As 5 atividades que mais ajudaram a melhorar a expressão escrita – 11ºC.....	154
Gráfico nº 44 – Grau de concordância sobre os resultados das atividades realizadas na melhoria da expressão escrita – 11ºC.....	155

Gráfico nº 45 – Grau de concordância sobre as atividades que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de reflexão – 11°C.....	156
Gráfico nº 46 – Contributo do “portefólio de escrita” no desenvolvimento da reflexão sobre a escrita e seu aperfeiçoamento – 11°C.....	157
Gráfico nº 47 – Grau de melhoria da competência de escrita no final do ano – 11°C...	158
Gráfico nº 48 – Causas da expressão escrita ter melhorado “um pouco” – 11°C.....	158
Gráfico nº 49 – Causas da expressão escrita ter melhorado “muito” – 11°C.....	160
Gráfico nº 50 – Sugestões de experiências de escrita a realizar em português no ano letivo seguinte. – 11°C.....	161
Gráfico nº 51 – Progressão anual em LP – 8ºA	166
Gráfico nº 52 – Progressão anual em LP – alunos novos no 8ºA	166
Gráfico nº 53 – Progressão anual em LP – 8ºB	166
Gráfico nº 54 – Progressão anual em LP – alunos novos no 8ºB.....	166
Gráfico nº 55 – Progressão anual em Português – 11ºB	166
Gráfico nº 56 – Progressão anual em Português – alunos novos no 11ºB.....	166
Gráfico nº 57 – Progressão anual em Português – 11ºC	167
Gráfico nº 58 – Progressão anual em Português – alunos novos no 11ºC.....	167

Lista de Anexos¹

Anexo A – Plano de Investigação

Anexo 2 – Questionário sobre estilos de aprendizagem, a partir do modelo de aprendizagem experiencial de David Kolb.

Anexo 3 – Planificação das atividades de diagnose em português: 8º e 11º anos

Anexo 4 - Textos produzidos na diagnose da escrita – 8º ano

Anexo 5 – Primeiras atividades em torno de *Sexta-feira ou a Vida Selvagem*: a) imagens desordenadas; b) imagens ordenadas; c) legendagem das imagens – 8ºA; d) resumo da história no QIM e fotografias – 8ºB

Anexo 6 – Ficha-guia de texto narrativo e lista de verificação – 8º ano

Anexo 7 – Esquema da fase de Planificação de texto narrativo: “oficina de escrita” em torno da obra *Sexta-feira ou a Vida Selvagem* – 8º ano

Anexo 8 – Oficina de escrita (texto narrativo): dois exemplos de trabalhos de alunos de nível 5: ISABEL 8.A | HELENA 8.B

¹ Os documentos em anexo encontram-se identificados e disponíveis no CD que acompanha este trabalho.

- Anexo 9** – Oficina de escrita (texto narrativo): dois exemplos de trabalhos de alunos de nível 4: GUSTAVO 8.A | SAMUEL 8.B
- Anexo 10** – Oficina de escrita (texto narrativo): dois exemplos de trabalhos de alunos de nível 3: MARIA 8.A | GLÓRIA 8.B
- Anexo 11** – Oficina de escrita (texto narrativo): dois exemplos de trabalhos de alunos de nível 2: DANIEL 8.A | CARLA 8.B
- Anexo 12** – Legenda dos códigos de correção – 8º ano
- Anexo 13** – Grelha de correção dos escritos da oficina sobre texto narrativo e recolha dos tipos de erros
- Anexo 14** – Orientações e etapas dos “ateliês de poesia” – 8º ano
- Anexo 15** - Exemplos da escrita processual de textos poéticos (“ateliê de poesia”) – 8º ano
- Anexo 16** - Textos poéticos criados nos “ateliês de poesia” das duas turmas – 8º ano
- Anexo 17** - Exemplos de trabalhos sobre o texto publicitário – 8ºA
- Anexo 18** - Exemplos de trabalhos sobre o texto publicitário – 8ºB
- Anexo 19** – Continuação da história de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*
- Anexo 20** – Um novo final para a história *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*
- Anexo 21** – Uma banda desenhada sobre um excerto de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*
- Anexo 22** – Um desenho e um texto de opinião sobre *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*
- Anexo 23** – Fotografias de outros trabalhos sobre *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*
- Anexo 24** – Exemplos de textos publicados no jornal escolar – 8º ano
- Anexo 25** – Exemplos de textos justificativos dos versos enviados por SMS – 8º ano
- Anexo 26** - Exemplos de textos da diagnose da escrita de alunos que integravam a turma desde o 7º ano - C1 [exemplo de “Beatriz 11.C”]
- Anexo 27** - Exemplos de textos da diagnose da escrita de alunos que integraram a turma no 10º ano – C2
- Anexo 28** - Exemplos de textos da diagnose da escrita de alunos que integraram a turma no 11º ano – C3
- Anexo 29** - Lista de verificação da produção de um texto argumentativo -11ºano
- Anexo 30** - Grelha da 1ª avaliação dos textos argumentativos - 1ª textualização - 11º ano
- Anexo 31** - Exemplos de textos argumentativos de alunos que integravam a turma desde o 7º ano – D1
- Anexo 32** - Exemplos de textos argumentativos de alunos que integraram a turma no 10º ano – D2 [exemplo de “Henrique 11.C”]

Anexo 33 - Exemplos de textos argumentativos de alunos que integraram a turma no 11º ano – D3

Anexo 34 - Grelha da 2ª avaliação dos textos argumentativos - *revisão e reescrita* -11º ano

Anexo 35 - Exemplos de cartas de reclamação - 11º ano

Anexo 36- Exemplos de cartazes de protesto e respetivo comentário - 11º ano

Anexo 37 - Projeto de trabalho em grupo sobre a contextualização da obra *Frei Luís de Sousa* -11º ano

Anexo 38 – Instrumentos de avaliação: **a)** Ficha de observação de desempenhos dos alunos (*professora*); **b)** Ficha de coavaliação do desempenho do grupo de trabalho (*alunos*); **c)** Grelha de auto e heteroavaliação dos trabalhos (*alunos*); **d)** Grelha de coavaliação dos trabalhos (*professora*)

Anexo 39 - Exemplos de trabalhos de contextualização da obra *Frei Luís de Sousa* | 11ºB e 11ºC

Anexo 40 - Regulamento do “portefólio de escrita”-11º ano

Anexo 41 - Exemplos de autorretratos escritos pelos alunos-11º ano.

Anexo 42 - Plano-guia de textos de apreciação crítica

Anexo 43 - Lista de verificação de textos de apreciação crítica

Anexo 44 - Exemplos de textos de apreciação crítica relativos à palestra sobre a música barroca, escritos pelos alunos – 11º ano

Anexo 45 - “Citações” de escritores e outros pensadores, motivadores de escrita. – 11ºano

Anexo 46 - Exemplos de textos expositivo-argumentativos escritos por alunos do 11ºB e C, a partir das “citações” de escritores e outros pensadores.

Anexo 47 – Exemplos de textos dos alunos do 11ºB e C publicados no jornal escolar.

Anexo 48 - Exemplos de textos escritos sobre a visita de estudo a Sintra: apreciação crítica, poema, carta, página de diário – 11º ano

Anexo 49 - Exemplos de textos expressivos-criativos- 11º ano

Anexo 50 - Contrato de leitura – 11º ano

Anexo 51 - Ficha de leitura no âmbito do “contrato de leitura” -11º ano

Anexo 52 - Exemplos de fichas de leitura com resumos e textos de apreciação de livros lidos no âmbito do “contrato de leitura”

Anexo 53 – Questionário sobre experiências de escrita aplicado nas turmas do 8º ano

Anexo 54 – Questionário sobre experiências de escrita aplicado nas turmas do 11º ano

«O azul do céu precipitou-se na janela. Uma vertigem, com certeza. As estrelas, agora, são focos compactos de luz que a transparência variável das vidraças acumula ou dilata. Não cintilam, porém.

Chamo um astrólogo amigo:

“Então?”

“O céu parou. É o fim do mundo.”

Mas outro amigo, o inventor de jogos, diz-me:

“Deixe-o falar. Incline a cabeça para o lado, altere o ângulo de visão.”

Sigo o conselho: e as estrelas rebentam num grande fulgor, os revérberos embatem nos caixilhos que lembram a moldura dum desenho infantil.»

Carlos de Oliveira, “Estrelas” (1992)

Introdução

A Escola é uma organização orientada por normativos legais que prescrevem uma política educativa, decretando relações organizacionais entre os membros que nelas trabalham. Mas nenhuma escola se esgota nestas conexões impositivas, já que nela brotam outras tantas decorrentes dos contextos locais, das perspectivas plurais dos seus membros, das culturas educativas já implementadas ou emergentes, das lideranças internas, em resposta aos desafios do seu quotidiano, gerando uma *simbiosofia* (Morin, 2000:78) que se corporiza no PEE e faz de cada escola *um organismo vivo* (Alarcão & Tavares, 2003:132), habitada por *profissionais do humano* (idem: 151).

Sejam as escolas mais individualistas ou mais colaborativas, mais *governadas* ou mais *governantes* (Lima, 2006:6), a pluralidade de sentidos que nelas se cruzam são o gérmen de uma cultura emergente ou o cerne de um já existente *agir comunicativo* (Habermas, 1989:39). Em qualquer dos casos, como assinalam LLavador & Alonso, «la cultura es la expresión de la vida interna de las organizaciones» (2002:50) e as escolas e os professores têm de trilhar novos caminhos, de «reencontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à acção presente» (Nóvoa, 1991:27).

Ora, em nosso entender, a criação de culturas supervisivas nas escolas é um desses caminhos a trilhar e foi a premissa de que partimos para este *estudo de caso* em torno de um problema concreto que corporizámos na seguinte questão de investigação: *até que ponto a autossupervisão da prática pedagógica e didática poderá contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita dos nossos alunos?*

Definimos três objetivos: i) Compreender o papel da autossupervisão no desenvolvimento do docente e do aluno; ii) Identificar dificuldades do aluno na competência de escrita; iii) Descrever experiências de escrita supervisionadas. Criámos um plano de investigação que serviu de matriz orientadora do nosso percurso, sem etapas cronológicas pré-definidas, tornando-o flexível e adequado às intermitências de um processo de investigação concomitante à prática letiva e, por essa razão, necessariamente aberto ao inesperado.

Enquadrámos o “nosso caso” na metodologia de investigação-ação, convocando pontualmente a perspectiva etnográfica e estudando-o, no papel de investigador-participante, no seu ambiente natural (escola/sala de aula), recorrendo a dados de natureza qualitativa e

quantitativa, que quisemos variados, autênticos e fiáveis, razão por que utilizámos diferentes fontes e métodos de recolha. Os alunos das quatro turmas em que lecionámos (8º e 11º ano) constituíram a nossa amostra, não subjazendo a este nosso estudo quaisquer pretensões de generalização, se bem que pensemos que ele poderá ser útil na disseminação do paradigma da *Auto/Super-Visão* nas escolas.

Este estudo é então constituído pela *introdução*, por *um primeiro capítulo* de enquadramento teórico, por *um segundo* relativo à metodologia seguida, pelas conclusões finais e pelas referências bibliográficas. Integra ainda este estudo um amplo conjunto de anexos em suporte digital, com exemplos que expandem os incluídos no “corpo” do trabalho.

Assim, no capítulo I, abordamos a reconcetualização do paradigma da supervisão – do seu vínculo à formação inicial de professores (Alarcão & Tavares, 2003) à visão transformadora da supervisão pedagógica (Vieira, 2009) –, associando esse paradigma ao desenvolvimento profissional do docente de carreira, na adaptação que Alarcão e Sá-Chaves (2007) fizeram do modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner e refletimos sobre o papel da autossupervisão do professor como prático reflexivo (Schön, 1998), cuja atuação pedagógica e didática se repercute no desenvolvimento das competências do aluno, entendido como construtor de conhecimento, auto e corregulador da aprendizagem, crítico, interventivo e progressivamente autónomo. É ainda neste capítulo que refletimos sobre o ensino-aprendizagem da escrita, entendendo-o como processo faseado e recursivo, supervisionado pelo docente e pelo aluno, individual ou colaborativamente, de modo a que a competência de escrita propicie o combate às assimetrias socioculturais e seja estratégia de desvelamento do eu e do mundo através da palavra. *Ensinar e aprender a ler e a escrever é ensinar e aprender a ler e a escrever o mundo...* e essa é a função da escola.

No capítulo II, descrevemos o plano de investigação, fundamentamos as opções metodológicas, caraterizamos o contexto de investigação – a escola e cada uma das quatro turmas –, partindo das diagnoses realizadas no início do ano letivo, direcionadas quer para as competências transversais (pelos conselhos de turma), quer para as específicas da disciplina de português. Depois de analisados os resultados diagnósticos, num momento seguinte, descrevemos as experiências de escrita implementadas nas turmas do 8º e do 11º ano, organizando-as em dois conjuntos: as que se realizaram em oficina, corporizando um trabalho laboratorial, e outras experiências de escrita. Apresentamos vários exemplos de produções dos alunos (incorporados no trabalho ou em anexo) analisadas com o objetivo de procurar as

“situações-problema” que nos permitissem encontrar a metodologia mais adequada à criação ou consolidação no aluno de processos de auto e cossupervisão, através da descoberta, análise, reflexão e procura da solução para o “seu problema”. De todas essas experiências damos notícia dos conteúdos processuais que serviram o diálogo metodológico entre a escrita e as restantes competências específicas da disciplina de português. Neste segundo capítulo, apresentamos ainda o questionário que nos permitiu obter, no final do ano, a avaliação dos alunos sobre as experiências de escrita realizadas, fazemos a análise de conteúdo dos resultados obtidos e expomos a nossa avaliação do processo de desenvolvimento da competência de escrita, bem como a do produto final através de uma breve reflexão sobre a progressão dos alunos nessa competência.

Nas *conclusões finais*, convocamos o quadro teórico de referência e articulámo-lo com as experiências de escrita realizadas, respondendo à questão de investigação formulada. Percorremos também as várias epígrafes que associámos às diferentes áreas de reflexão, sustentando o diálogo que elas estabeleceram com os paradigmas referenciais de todo o estudo, reforçando-os, prolongando-os e expandindo-os.

CAPÍTULO I

Enquadramento teórico

«Insomma, non si può osservare un'onda senza tener conto degli aspetti complessi che concorrono a formarla e di quelli altrettanto complessi a cui essa dà luogo.»

«Comunque il signor Palomar non si perde d'animo e a ogni momento crede d'esser riuscito a vedere tutto quel che poteva vedere dal suo punto d'osservazione, ma poi salta fuori sempre qualcosa di cui non aveva tenuto conto.»

«Solo se egli riesce a tenerne presenti tutti gli aspetti insieme, può iniziare la seconda fase dell'operazione : estendere questa conoscenza all'intero universo.

Basterebbe non perdere la pazienza (...)»

Italo Calvino, *Palomar* (1993)

1. O novo paradigma da supervisão

*Uma paz de falcão na sua altura
A medir as fronteiras:
– Sob a garra dos pés a fraga dura,
E o bico a picar estrelas verdadeiras...*

Miguel Torga, “Pátria” (1997)

Ao termo *supervisão*, em contexto educativo, associam-se conceitos que procuraremos expandir e, ainda hoje, alguns preconceitos que é preciso recordar.

Inicialmente agregado à formação inicial de professores, nos estágios profissionalizantes, o conceito de supervisão tem vindo a alargar a sua área de intervenção, dialogando, em percursos de investigação-ação, com os paradigmas do desenvolvimento humano, da cultura colaborativa em escolas aprendentes, da reflexividade emancipatória, da profissionalidade docente, da construção de conhecimento gerador de aprendizagens significativas em contextos significantes, para uma educação que se deseja *qualificada* e *qualificante*. Todavia, permanecem ainda preconceitos que associam à supervisão um olhar fiscalizador, culpabilizante, discriminatório e punitivo da progressão na carreira.

Isabel Alarcão, no artigo *Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência*², clarifica a mudança do paradigma no seu próprio pensamento: na 1ª edição de *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (Alarcão & Tavares, 1987), a *supervisão* era definida como «o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional» (2009:120); na 2ª edição, revista e publicada em 2003, a supervisão surge como o processo de «dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes» (2009:120).

Referindo-se à variedade de práticas de supervisão, Alarcão e Tavares apresentavam, em 1987, nove cenários que, sujeitos a um olhar atual, revelam, eles também, o processo evolutivo do paradigma da supervisão: do *cenário de imitação artesanal* ao *cenário*

² Publicado na revista *Sísifo*, em 2009, este artigo corresponde à comunicação que a autora apresentou numa Conferência realizada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em 3 de maio de 2007.

*dialógico*³, a ação supervisiva e o par supervisor-supervisando foram assumindo crescentes responsabilidades de implicação em ações de questionamento e reflexão sobre práticas e contextos, em processos dialógicos e colaborativos, propiciadores todos eles do desenvolvimento identitário progressivamente autónomo de todos os intervenientes. Os mesmos autores realçam que

Se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e geralmente desaparece, a realidade supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas. A auto-supervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor-colega no âmbito do grupo de disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão (2003:113)

Por sua vez, em *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*, Flávia Vieira definia *supervisão* como a «monitoração da prática pedagógica» assente numa «abordagem reflexiva centrada no sujeito e nos processos de formação, consagradora da autonomia do professor e do valor epistemológico da prática.» (1993:192). A autora associava à *área da supervisão*, a *observação*, enquanto *estratégia de formação*, e a *didática*, enquanto *campo especializado de reflexão/experimentação do professor* (*idem*:31).

Já em *Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica*, Flávia Vieira, sublinhando o seu *afastamento* da noção de *escola reflexiva*, por considerar que *ela não tem tradição no nosso país*, define *supervisão* como «teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto» (2009:199), clarificando que essa definição abarca quer a autossupervisão, quer a supervisão acompanhada, em contexto de formação inicial.

Como verificamos, a ideia de supervisão tem percorrido um trajeto de progressivo desenvolvimento concetual, sustentado também por diversos estudos de outros investigadores, cujo contributo tem sido o de convocar transversalidades epistemológicas num *dialogismo polifónico* (em eco bakhtiniano), que, convocando memórias do passado e expandindo-as para o futuro, têm vindo a gerar um novo paradigma de supervisão, de olhar mais abrangente, atribuidor de novos sentidos à função do Educador e gerando uma Educação mais humanizante e democrática.⁴

³ Entre o *cenário de imitação artesanal* e o *dialógico*, os autores ainda caracterizam os cenários de *aprendizagem pela descoberta guiada*, o *behaviorista*, o *clínico*, o *psicopedagógico*, o *psicólogo*, o *reflexivo* e o *ecológico*.

⁴ Nesta “polifonia dialógica”, constituída pela multiplicidade de vozes, mas também pela sua orquestração, entrecruzam-se no presente vivências e saberes do passado (mais ou menos recente), construindo “a memória do futuro” (Bakhtin, 1992:139) e projetando-se nela o desejo e a esperança de um conceito renovado de Educação.

Nesta linha de pensamento, o novo paradigma da supervisão consubstancia, hoje, um processo de múltiplos desafios em variados contextos, dialogando com um novo paradigma de professor que, conhecendo-se, conhece a sua profissão [«Descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor» (Alarcão, 1996:181)], mas conhece também a pluralidade de contextos em que a exerce.

Este *novo* professor é supervisor de si próprio, participa em processos de supervisão entre pares, supervisiona as aprendizagens dos alunos, promovendo neles atitudes de auto e cossupervisão, supervisiona a instituição, cuidando da sua construção como escola aprendente, supervisiona normativos reguladores da educação, interrogando-os criticamente e gerindo-os, sempre que possível, com flexibilidade; este *novo* professor questiona-se e questiona, desconstrói para reconstruir. Como referem Alarcão & Tavares, usando a expressão de Giroux (1988), numa escola aprendente, os supervisores são *intelectuais transformadores* (2003:149). Compete-lhes, portanto, responder à pluralidade de desafios que os circundam, de modo a compreenderem «a realidade no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correcta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental» (Alarcão, 2001:22).

A figura 1 apresenta, de forma esquemática, a conceção e as práticas de supervisão enunciadas por Alarcão e Roldão (2008:53):

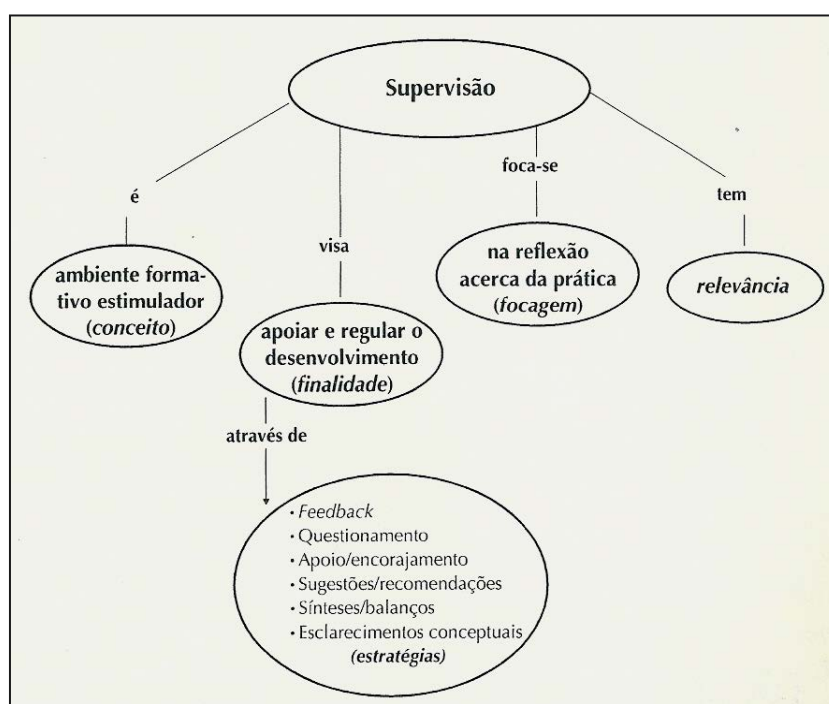


Figura 1 – Conceção e práticas de supervisão

Alarcão e Roldão, referindo-se aos docentes de carreira, salientam que a *supervisão vertical* deve dar lugar a uma *supervisão horizontal*, entre pares e colaborativa, que não exclui nem a supervisão vertical nem a *autossupervisão*, de natureza mais intrapessoal (2008:19).

Partilhamos a ideia de que professores autónomos geram alunos autónomos e que a atitude autossupervisiva a ambos pertence, competindo também à escola desenvolver mecanismos de supervisão interna.

Nesta linha de pensamento, Flávia Vieira anuncia alguns princípios reguladores da supervisão pedagógica (2006:31)

- Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão.
- Indagação de teoria, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional.
- Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar.
- Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação.
- Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber.
- Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.

Figura 2 – Princípios reguladores da supervisão pedagógica

Se é verdade que a finalidade deste novo paradigma da supervisão é, na sua essência, a de *apoiar e regular o processo formativo*, “cuidando” do outro ou da instituição nos seus trajetos de desenvolvimento, é também verdade que «os processos de supervisão na formação requerem uma formação em supervisão» (Sá-Chaves, 2007:118).

E esta “falta de competência supervisiva” que existiu nas escolas (e ainda se mantém, apesar de ter sido ministrada alguma formação nesse sentido) foi, é nossa convicção, a causadora de toda a polémica que acompanhou o processo de avaliação do desempenho docente⁵.

Dizíamos, a iniciar esta reflexão, que permanecem preconceitos associados à supervisão pela leitura meramente avaliativa que dela se faz. Não são poucos os professores relutantes a “abrir a porta da sala de aula” a outros colegas, a partilharem sucessos e insucessos e a predispor-se para reflexões conjuntas.⁶

Eis porque é nossa convicção que, em contexto educativo, é cada vez mais urgente equacionar a avaliação no novo paradigma da supervisão e das culturas colaborativas: uma avaliação participada e democrática, formativa, construtiva, geradora de mudança individual e coletiva; uma avaliação que contribua para a melhoria das aprendizagens dos indivíduos e das instituições, assente no respeito pela diversidade de perspetivas, de representações, de valorações, de abordagens; uma avaliação que contemple a complexidade de contextos sociais e políticos, mas também afetivos, éticos e morais. Em suma, uma avaliação que não seja um mero exercício do poder e do controlo, seja ele externo ou interno às escolas, mas que nasça da consciência da necessidade e oportunidade do «agir avaliacional» (Habermas cit. em Hadji, 2001:114).

Em suma, é encarar a avaliação como uma aprendizagem a realizar num «clima de trabalho em equipa caracterizado pela cooperação (e não competição), autenticidade (e não máscara de eficácia), troca de experiências (e não isolamento), no sentido da resolução comum de problemas (e não apenas de lamentação)» (Jesus, 2000:14).

⁵ Referimo-nos ao DR nº2/2008, de 10 de Janeiro, recentemente substituído pelo DR nº26/2012, de 21 de Fevereiro, no qual as contradições são, em nosso entender, evidentes: se, por um lado, se anuncia que o decreto vem potenciar «a dimensão formativa da avaliação» feita internamente nas escolas, por outro, «a observação de aulas e o acompanhamento da prática pedagógica e científica» são reservadas exclusivamente para «os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de *Excelente*». Aduz-se «a necessidade garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua actividade: o ensino e a aprendizagem». Basta recordar as *Dez novas competências para ensinar* de Perrenoud, para se constatar que o «ensino e a aprendizagem» são apenas uma delas. E, embora concordando com a importância vital desse domínio, interrogamo-nos sobre o modo como ele vai ser avaliado nos “outros” professores, sem observação de aulas. (p.855). Recordamos ainda Albano Estrela: «Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados.» (1994:128).

⁶ Hargreaves alerta para o facto de que «As qualidades e características que cabem na alçada das etiquetas do “individualismo”, “isolamento” ou “privatismo” dos professores são amplamente entendidas como ameaças ou barreiras significativas ao desenvolvimento profissional, à implementação da mudança ou ao desenvolvimento dos objectivos educativos compartilhados.» (1998:184).

Muitos dos dissensos, frequentemente pouco curiais, em torno da avaliação, diluir-se-iam, queremos acreditar, se a cultura da colegialidade e a prática supervisiva marcassem presença nas nossas escolas. O risco de se instaurar, em contexto de avaliação, «um jogo onde se abusa do outro», mais grave, como sublinha Hadji, do que o de se «trair ou deformar o real» (2001:114), seria menor se esse “poder” fosse, ele também, partilhado por todos, contribuindo-se assim para a construção de uma indispensável ética da avaliação.

Kriesberg (1992) ilumina esta teia, perversa teia, de jogos de poder, ao distinguir os conceitos de “power over” e “power with”, em contexto de trabalho colaborativo (“co-agency”):

people finding ways to satisfy their interests without imposing on one another. The relationship of co-agency is one in which there is equality; situations in which individuals and groups fulfil their desires by acting together. It is jointly developing capacity. The possibility for 'power with' lies in the reality of human interconnections within communities (cit. em Alarcão & Tavares, 2003:146).

Esta partilha do “poder”, corporizando o conceito de *demokratia*, no sentido que os gregos lhe deram – *autoridade emanada do conjunto dos cidadãos, assente nos princípios de igualdade e liberdade* –, seria ainda um entrave ao exercício unilateral da avaliação que os coordenadores-avaliadores (a maior parte sem formação supervisiva ou avaliativa) – “política de barones”, chama-lhes Stephen Ball (1994:229) – estão destinados a fazer por imperativos legais.

O isolamento e o individualismo atraem a balcanização impeditiva da aprendizagem cooperativa e partilhada, constituindo um dos males da organização educativa e contaminando as tentativas de construção de culturas supervisivas e avaliativas⁷. Mas acreditamos que a consciência dos malefícios desta atomização e deste isolamento é também o motor de novos desafios criadores de dispositivos que favoreçam a socialização dos conflitos e a gestão das tensões. Otavio Paz ensina-nos que «o diálogo permite as diferenças e, ao mesmo tempo, cria uma zona em que as alteridades coexistem e se entretecem» (1989:176).

Alarcão e Roldão assinalam que «a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional» (2008:54).

⁷ Referindo-se ao individualismo, Edgar Morin assinala que «ele possui uma face sombria, cuja sombra se desenvolve em nós: a atomização, a solidão, a angústia» (1999: 51).

Por sua vez, Flávia Vieira, considerando que o contexto de algumas escolas não consente «a natureza, âmbito e impacto da reflexão para/sobre a acção» (2009:211), alerta para a necessidade de se criarem «culturas de possibilidade significativa, ou seja, ambientes de trabalho onde, simultaneamente, [se interroge] os contextos de acção (...), pensando e actuando *contra e a favor do sistema*» (idem). Neste âmbito, a autora atribuiu à *formação reflexiva* um papel preponderante na atitude indagadora de práticas de ensino e dos seus contextos (idem:207).

Conscientes de que as escolas são todas diferentes (umas mais reflexivas, outras mais rotineiras e acríticas), partimos da premissa de que são também sistemas abertos, consequentemente permeáveis à mudança. Portanto é imperativo disseminar nas escolas a valência da *atitude reflexiva* e o *novo paradigma da supervisão*, pela relevância que eles comportam no posicionamento crítico face à política educativa e na problematização do próprio conceito de educação, promovendo o desenvolvimento das escolas e de quem as habita.

No decurso destes raciocínios, destacamos a própria formação do termo supervisão – *Super-Visão* –, incorporando, nesta voluntária separação da palavra, «o sentido da visão» a par da «visão do sentido», convocando para a ação educativa «a transformação pessoal e social, inscrita nos valores da democracia» (Vieira, 2006:8).

Esta nova forma de *Ver* confere responsabilidade e saber profissionais à relação supervisor-supervisando, mas também

a satisfação espiritual (...) como forma de estar na educação avessa à rotina, ao desgaste, ao cepticismo ou ao cinismo... instauradora da esperança, da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade [promovendo] ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes (idem:8,9).

Esta *Super-Visão* abrange a pluralidade e a complexidade das variações que ocorrem em torno de um determinado padrão (evocando a metáfora do *caleidoscópio* mencionada por Flávia Vieira), implicando no olhar *Super-Visivo* um efeito de aproximação ou de distanciamento focal, que permita a abrangência e a profundidade necessárias à observação *da parte e do todo*, matriz do *princípio hologramático*⁸ que chega até nós como um eco da filosofia de Morin.

⁸ Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin afirma que «tanto no ser humano, quanto nos outros seres vivos, existe a presença do todo no interior das partes (...). Dessa forma, assim como cada ponto singular de um holograma

E nesta linha de pensamento, convocamos os versos de Torga em epígrafe, porque deles emerge, em nosso entender, este conceito de *Super-Visão*.

Tal como o *falcão na sua altura mede as fronteiras*, ora tendo *a fraga dura sob a garra dos pés*, ora *o bico a picar estrelas verdadeiras*, assim a supervisão se totaliza numa visão holística, ora feita de abrangência, ora de profundidade, ora distanciando-se do objeto que observa, para o ver na sua completude, ora dele se aproximando para a compreensão das minúcias e dos matizes que o constituem.

1.1. – Desenvolvimento profissional do docente de carreira

«Não há saber sem busca inquieta.»

«Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador (...), permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.»

Paulo Freire (2001)

Das palavras de Paulo Freire que escolhemos para iniciar esta reflexão, destacamos o conceito de *formação permanente* que o professor, enquanto “prático reflexivo” (usando a expressão de Schön), deve desenvolver, supervisionando a sua prática e nela se supervisionando, incentivado pela *inquietação* que o encaminha para uma heurística do conhecimento e faz dele um eterno aprendiz.

O conceito de desenvolvimento profissional do docente decorre do modelo ecológico de Bronfenbrenner⁹, adaptado ao desenvolvimento profissional por Alarcão e Sá-Chaves e por Oliveira-Formosinho (Alarcão & Roldão, 2008:17). Se para a psicologia tradicional¹⁰, o desenvolvimento se restringia às primeiras etapas da vida – infância e adolescência –, deixando em aberto todo o ciclo subsequente, como se, atingida a maturidade, o ser humano deixasse de apresentar modificações dignas de investigação e de referência, nos últimos anos,

contém a totalidade da informação do que representa, cada célula singular, cada indivíduo singular contém de maneira “holocrômica” o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele.» (2000: 37-8)

⁹ Sá-Chaves menciona *The ecology of human development*, de Bronfenbrenner, publicada em 1979, como sendo a obra de referência do modelo ecológico de desenvolvimento humano (2007:134).

¹⁰ Piaget e Freud, como a maioria dos psicólogos desenvolvimentistas, atribuíam ao termo “desenvolvimento” o sentido usado habitualmente pela biologia, ou seja, o processo pelo qual o organismo recém-formado muda *até atingir a maturidade*.

a psicologia tem vindo a considerar o desenvolvimento humano – “life-span”¹¹ –, não como uma mera acumulação de anos, privada de mutações, mas como um ciclo de vida, segundo o qual o adulto integra características evolutivas multidirecionais e multidimensionais que variam consoante os contextos. Sempre que um indivíduo se confronta com uma nova atividade, um novo papel a desempenhar, em novas interações, o desenvolvimento processa-se por *transições ecológicas*¹² (Alarcão & Roldão, 2008:18). E este paradigma ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner é explicado por Gabriela Portugal (1992), quando refere que ele

implica o estudo (...) da interação mútua e progressiva entre, por um lado, um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas reacções entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram (Portugal cit. em Sá-Chaves, 2007:134).

A figura seguinte apresenta, em esquema, as múltiplas variáveis do ambiente ecológico do desenvolvimento humano (Portugal cit. em Sá-Chaves, 2007:136):

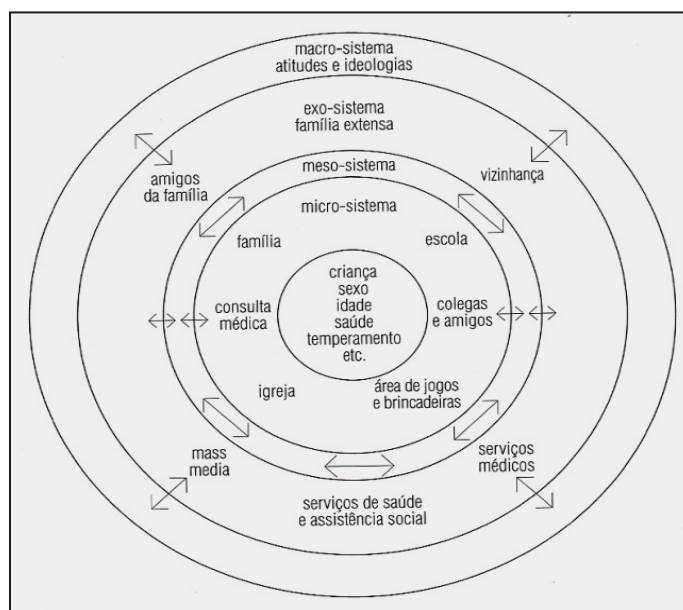


Figura 3- Ambiente ecológico do desenvolvimento humano

¹¹ Apresentamos, como referência, a obra *Life-span Developmental Psychology* (1980) de Baltes, Reese e Lipsitt, mencionados por Henry Gleitman *et al* (2003:839).

¹² Sá-Chaves salienta a importância dos fatores “atividades, papéis e relações interpessoais” no desenvolvimento do indivíduo, acrescentando que Bronfenbrenner distingue “micro-sistema” (contexto em que o sujeito interage de forma imediata com as atividades e os papéis) de “exo-sistema” (ambientes que, sem implicarem a participação ativa do sujeito, afetam) e de “macro-sistema” (relativo a valores, crenças, estilos de vida, cultura vigente) (2007:135-6).

Inserindo-se em múltiplos contextos e com eles interagindo, e ainda à luz da psicologia, o *adulto* (aquele que não estagna¹³) desenvolve as suas potencialidades pessoais, interpessoais e profissionais, reavalia os seus objetivos, traça outros novos e tende a ultrapassar formas de pensamento convencionais e padronizadas, procurando orientar a sua vida com responsabilidade, assertividade e resiliência. É em plena consciência que o adulto participa na construção permanente da sua identidade, qualquer que seja a idade da vida em que se encontre. E essa construção exige que ele reflita sobre a sua própria experiência (pessoal e profissional), para que a sua aprendizagem se torne significativa, isto é, reconhecida como pertinente e transformadora.

A aprendizagem na fase adulta desenvolve-se de forma intencional através da tomada de conhecimento, da experimentação activa e da tomada de consciência, o que constitui não só os conhecimentos que o indivíduo possui como também a base para a construção da sua identidade, permitindo a sua evolução ao longo do ciclo de vida. (Tavares, 2007:96)

Ora, maturidade, assertividade, responsabilidade e resiliência é o que se espera de um docente de carreira, para enfrentar o seu quotidiano profissional e a diversidade de tarefas e papéis que habitualmente tem de desempenhar no seu contexto de trabalho e que lhe exigem ainda autoimplicação, *flexibilidade cognitiva* (Spiro, 1992), cooperação, “empowerment” e capacidade de liderança, para uma atuação profissional emancipatória, capaz de lutar contra o convencionalismo e gerar mudança¹⁴.

Responsabilidades estruturantes da profissão de qualquer professor (tenha pouco ou muito tempo de serviço) são a epistemologia da prática, assente numa constante atualização das dimensões científica e pedagógico-didática, bem como a problematização e reflexão sobre essa mesma prática. Essas responsabilidades são, em nosso entender, um imperativo de quem concebe a profissionalidade do professor numa perspetiva de mobilização do saber docente que incentive o aluno a construir o seu conhecimento, visando a realização de aprendizagens significativas. A figura abaixo apresentada esquematiza os processos de construção e desenvolvimento profissional segundo Alarcão e Roldão (2008:26):

¹³ Referimo-nos à perspetiva psicossocial de Erikson (1976), segundo a qual, na fase adulta (que ele situa entre os 30 e os 60 anos), o indivíduo se confronta com a crise *generatividade* versus *estagnação* (Tavares, 2007:91-92).

¹⁴ Thurler assinala que as sucessivas reformas educativas confrontam o professor com os desafios de «reinventar a sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão», frisando que a maioria dos professores vive em contextos profissionais muito diferentes daqueles em que iniciaram a carreira (2002a:89).

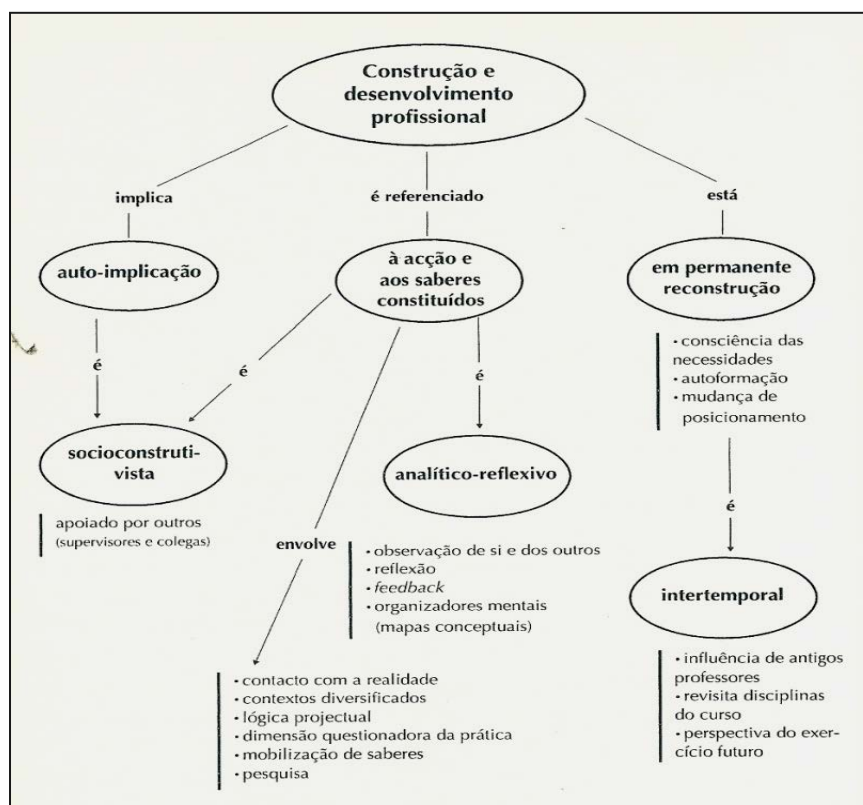


Figura 4- Processos de construção e desenvolvimento profissional

Contudo, como assinala Maria do Céu Roldão, essa prática reflexiva nem sempre conduz à *produção de conhecimento sustentado*. A autora salienta a improdutividade «das inúmeras discussões e trocas de opiniões realizadas no quotidiano dos professores, desesperadamente incapazes de produzir saltos qualitativos nas suas práticas, não obstante o investimento, o interesse, o empenhamento e genuíno esforço» (2008:44). O docente deve então desenvolver dispositivos *analítico-investigativos* direccionados para uma análise sistémica sobre a prática, problematizadora e geradora de um *conhecimento sustentado* sobre a sua profissão. Nesta linha de pensamento, Isabel Alarcão, recordando Dewey e Stenhouse, assinala que «todo o professor verdadeiramente merecedor desse nome é, no fundo, um pesquisador e a sua pesquisa tem íntima relação com a sua função de professor» (2001a:11).

Portanto, ao docente entendido como sujeito em constante processo de formação, compete um exercício sistémico de *metacognição*, *metacomunicação* e *metapraxis*. Através destes conceitos, Isabel Alarcão valoriza a atitude de um professor-aprendente que procura «conhecer o próprio modo de conhecer», que «avalia a capacidade de interagir», em suma, que «reflecte sobre a sua experiência profissional» (1996:175-179). Um professor investigador que exerça intencionalmente um olhar crítico sobre programas, currículos e

normativos que determinam o trabalho em sala de aula e na escola. Aduzimos a ideia de um professor que estabeleça o seu próprio projeto de formação contínua, mas que também participe em processos de gestão intermédia, que trabalhe em equipa, com outros docentes e elementos da comunidade escolar, na procura de referenciais comuns capazes de gerir situações de aprendizagem complexas, crises e conflitos éticos e profissionais, numa efetiva cultura de colaboração.

A escola é hoje um espaço de múltiplos desafios que não consentem nem a paralisia praxiológica do docente, nem o seu isolamento. Por isso, e apesar dos crescentes constrangimentos que os normativos têm vindo a impor às escolas, acreditamos na valência das culturas colaborativas¹⁵ como modo de desenvolvimento pessoal e coletivo de todos os que na escola habitam, já que elas são «o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem» (Lima, 2002:7).

Na mesma linha de pensamento, Isabel Alarcão assinala que todo este contexto educativo «exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada» (2001:24). Deste modo, o desenvolvimento profissional dos docentes fará deles coconstrutores de uma escola *aprendente e qualificante*, porque reflexiva e ela também em processo de desenvolvimento. «Será uma epistemologia da vida da escola», sublinha a mesma autora, «desenvolvida a partir da co-construção reflexiva sobre a sua missão, as suas actividades e as consequências delas decorrentes» (*idem*).

Philippe Perrenoud enuncia dez domínios de competências para ensinar, considerando-as prioritárias na formação contínua dos professores:

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage. 2. Gérer la progression des apprentissages. 3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation. 4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail. 5. Travailler en équipe. 6. Participer à la gestion de l'école. 7. Informer et impliquer les parents. 8. Se servir des technologies nouvelles. 9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession. 10. Gérer sa propre formation continue. (1999:22-3)

Portanto, é muito vasto o campo de trabalho, de análise e de investigação do docente de carreira, exigindo-lhe um contínuo desenvolvimento. O novo paradigma da sua

¹⁵ Hargreaves assinala que «As culturas do ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. Fisicamente, os docentes estão frequentemente sós nas suas salas de aula, sem a companhia de outros adultos. Psicologicamente, nunca o estão» (1998:186).

profissionalidade não se coaduna com a «heresia do individualismo» (Hargreaves, 1998:192), isto é, com a imagem de um professor isolado no seu pequeno feudo – a sala de aula. O professor atua em contextos plurais e complexos e o ato de educar adquire, portanto, uma função social e ética que implica ainda «um saber profissional específico, assente em três eixos fundamentais: o eixo dos saberes; o eixo da relação interpessoal; o eixo dos valores democráticos.» (Alarcão & Roldão, 2008:67).

Por sua vez, a União Europeia, na apresentação dos *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*¹⁶, indicava que «teachers’ professional development should continue throughout their careers» (p.3) e recomendava a

Coherent and adequately resourced *lifelong learning* strategies, covering formal and non-formal development activities are needed to deliver continuous professional development for teachers. These activities, which include subjectbased and pedagogical training, should be available throughout their careers and be recognised appropriately. (p.5)

Associado a este princípio da UE – “lifelong learning” –, salientamos outros dois que nos parecem de vital importância: “a well-qualified profession” e “a profession based on partnerships”.

Deste modo, a Comissão Europeia acentua a necessidade do desenvolvimento permanente do professor, da existência de uma qualificação superior e da criação de parcerias entre as instituições formadoras de professores e as escolas, de modo a que essa formação possa ser auxiliada e objeto de estudo e pesquisa.

Acreditamos, como António Nóvoa, que o desenvolvimento do docente ao longo da vida é um *direito da pessoa* e uma *necessidade da profissão* (2008:26), razão pela qual consideramos que a formação contínua dos professores não deve ser o resultado de uma prescrição governamental, mas sim a consequência de uma necessidade sentida pelo próprio docente e também pela escola ao detetar áreas de maior fragilidade profissional. Eis porque opinamos que essa formação deve constituir-se num plano de escola em consonância com o PEE e com a diagnose departamental (aliás, de acordo com a legislação em vigor), promovendo assim o princípio da autoimplicação quer dos docentes, quer da escola num processo comum de desenvolvimento profissional permanente.

¹⁶ Os “Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications” foram apresentados na Communication from the Commission to the Council and the European Parliament.

Implementar na escola planos internos de supervisão – individuais, interpares e da própria escola – é um meio de organizar, com *intencionalidade* reflexiva e crítica, o desenvolvimento profissional, cujo fim é a melhoria da educação dos nossos alunos.

1.2. A importância da autossupervisão

«Olhei. Quem estava diante de mim era eu próprio, reflectido no grande espelho (...).
Aproximei-me, fascinado, olhei de perto. E vi, vi os olhos, a face desse alguém que me habitava, que me era e eu jamais imaginara.»

«Vejo-me pelos olhos de Chico, vejo-me pelos olhos de Ana, de Alfredo, sinto-me pessoa na pessoa deles, (...) medito-me em mim próprio na pessoa deles (...).»

Vergílio Ferreira, *Aparição* (1999)

Ao desenvolvermos uma atitude autossupervisiva sobre a nossa profissão, convocamos forçosamente as valências *do novo paradigma da supervisão*, de modo a trilharmos o percurso de reflexão introspectiva que essa atitude envolve, na qual um *eu-sujeito* se observa num *eu-objeto*, num diálogo entre *si* e *si mesmo*, como se de um jogo de espelhos se tratasse. A imagem que o espelho difunde ativa a reflexão sobre o que fazemos, como, porquê e com quem o fazemos. E nesta atitude de *pensar sobre o nosso trabalho*, pela aula ainda em fase de planificação ou pela memória recente do que nela ocorreu, perpassam as pessoas *de Chico, de Ana e de Alfredo, vemo-nos pelos seus olhos, sentimo-nos pessoa na pessoa deles, meditamos em nós próprios*, nas decisões que tomámos, na natureza e eficácia das metodologias usadas, nos resultados obtidos, nas dificuldades sentidas, nos méritos alcançados.

As palavras de Vergílio Ferreira, que usámos em epígrafe sob a forma de metáfora, consubstanciam assim o paradigma schöniiano do *professor reflexivo* que exercita a sua competência profissional, construindo e reconstruindo o conhecimento com base na vivência

experimentada, desenvolvendo uma atitude de eterno aprendiz, aberto a uma sistémica autorregulação criadora de sentido¹⁷.

A escola inclusiva em que trabalhamos hoje (referimo-nos à escola pública)¹⁸ não consente a “cristalização” pedagógica e didática do docente, nem a atitude *neutra* face à educação – «Não há educação neutra» diz-nos P. Freire (1971:132). Em cada turma, encontramos alunos com histórias de vida diferentes, tipos de inteligência e estilos de aprendizagem diversos¹⁹, características peculiares traduzidas em dificuldades de aprendizagem ou em capacidades excepcionais à espera de desafios que as expandam. E o nosso dever é o de criar focos de interesse e situações de aprendizagem que a todos abranjam, propiciando o desenvolvimento de toda a turma. Para isso, compete-nos procurar os meios que permitam resolver as causas de insucesso de uns e expandir o potencial cognitivo e criativo de outros, tendo presente que todas estas características são únicas e que o nosso conhecimento poderá não ser suficiente para as enfrentar. É ainda Paulo Freire quem nos lembra que «os homens [são] seres em evolução» e portanto «inacabados, incompletos, numa realidade igualmente inacabada» (*op.cit.*: 96).

Nesta linha de pensamento, assinalando a importância da reflexão *na ação e sobre a ação*, Schön sublinha que o docente «Debe estar preparado para inventar nuevos métodos, y debe esforzarse para desarrollar en sí mismo la habilidad para descubrirlos» (1998:70).

Ao conhecermos o grau de desenvolvimento das competências dos nossos alunos, temos o dever de refletir sobre nós próprios, trilhando o caminho que nos leva a conhecermo-nos, a compreendermo-nos e a (re)descobrir as nossas próprias competências²⁰. Deste modo, partindo de um processo pessoal de autoconhecimento, encetamos uma *epistemologia da prática* num contexto reflexivo, autossupervisionando as nossas ações e tentando compreendê-las na procura de resolução dos problemas com que deparamos: «A

¹⁷ Zeichner salienta a necessidade de o docente demonstrar «espírito aberto, responsabilidade e sinceridade» em todo este processo metarreflexivo sobre o ensino (1993:17). Assim, o professor deve escutar e respeitar diferentes perspetivas, considerar possíveis alternativas e reconhecer a possibilidade de erro. Deve também enfrentar responsabilmente as consequências do trabalho que planeou ou desenvolveu e deve ainda cultivar uma predisposição para o questionamento, a curiosidade para procurar respostas e a energia e entusiasmo para mudar.

¹⁸ Entendemos que a escola inclusiva é um direito inalienável numa sociedade que se apregoe democrática. O filósofo belga Thomas De Koninck assinala que «todas as exclusões, todas as maneiras de eliminar praticamente o outro fazem parte da injustiça» e frisa que «a qualidade da civilização vindoura será avaliada pelo respeito que manifestar pelos mais fracos» (2003:142-3).

¹⁹ Referimo-nos à “teoria das inteligências múltiplas” que H. Gardner desenvolve em *Estruturas da Mente* (1994) e aos “estilos de aprendizagem”, a partir do modelo de “aprendizagem experiencial” de David Kolb em *Learning Styles Inventory* (1999) a que aludimos no capítulo II, quando caracterizámos a população-alvo deste estudo.

²⁰ Coulon define competência como «un ensemble de connaissances pratiques socialement fondées, qu'on sait mobiliser au bon moment afin de montrer qu'on les possède.» (1993:186)

maior qualidade de um professor» assinala Isabel Alarcão «é a sabedoria no sentido de *wisdom*, feita de flexibilidade e de bom senso para perceber a oportunidade das decisões a tomar» (1996:187).

E esta atitude reflexiva sobre a ação que conduz ao seu conhecimento – a *metap Praxis*, nas palavras dessa autora – carece, em nosso entender, de uma organização pragmática do docente, de modo a que a atitude autossupervisiva seja sistêmica e intencional, contemplando as várias dimensões do processo reflexivo mencionadas por Schön e Shulman, revisitando o pensamento de Dewey²¹: a reflexão é *interativa*, quando o docente observa, atua, reflete e recolhe dados concomitantemente ao momento da ação, monitorizando conscientemente a atividade em curso; é *retrospectiva*, sempre que o professor desenvolve competências analíticas e avaliativas sobre os dados recolhidos, num momento posterior à ação, refletindo sobre as operações efetuadas; é *prospectiva*, a partir do momento em que essa reflexão impulsiona uma nova ação, cuja finalidade é a de contribuir para a reorientação e aperfeiçoamento da ação educativa, gerando mudança. Ainda segundo Alarcão, este processo reflexivo assenta em referentes que advêm dos saberes e da experiência que o docente já possui ou daqueles que ele investiga para melhor compreender a situação (Alarcão, 1996:175-9). E os nossos alunos são o foco e a finalidade deste processo, competindo-nos, portanto, traçar uma linha de ação que promova a sua aprendizagem e favoreça o seu crescimento.

Por isso, a realidade experimentada pelo docente em autossupervisão tem de ser observada, descrita, analisada, interpretada, reajustada, num diálogo *entre si e a sua imagem refletida no espelho*, de cujo diálogo podem surgir novas questões geradoras de novas descobertas que exigem nova reflexão, encetando um processo dialético orientado para a mudança: «La situación única e incierta llega a ser comprendida a través del intento de cambiarla y cambiada a través del intento de comprenderla» assinala Schön (*op. cit.*: 126).

A nossa prática quotidiana em contexto educativo diz-nos que, face ao *corpus observado*²², muitos professores tomam as suas notas, fazem os seus registos, elaboram descrições de perfis dos alunos (por iniciativa própria ou sob solicitação da escola), utilizam grelhas de recolha de dados qualitativos e quantitativos... Contudo, para que estas sejam boas práticas de autossupervisão, julgamos ser essencial que o docente tenha traçado

²¹ Para Dewey (1933), a reflexão é uma forma especializada de pensar. (Alarcão, 1996:175)

²² Entendemos por *corpus observado* toda a informação de natureza qualitativa ou quantitativa que o professor pode recolher junto dos seus alunos ou sobre eles.

intencionalmente um plano organizativo de toda essa informação ao serviço de uma reflexão sistémica e consequente, projetada para a melhoria dos seus alunos e da sua própria ação educativa. Perrenoud afirma que «Não adianta observar se não se sabe interpretar. Não adianta saber interpretar se não se sabe decidir. E não adianta decidir se se é incapaz de concretizar as suas decisões.» (2002: 56).

É nossa opinião que o processo de autossupervisão do professor deve decorrer em concomitância a um processo similar da parte dos alunos. A observação, a análise, a interpretação e a avaliação serão assim etapas de um percurso partilhado de aperfeiçoamento por que ambas as partes se responsabilizam e no qual ambas se implicam. A este propósito, convocamos uma vez mais a voz de Isabel Alarcão:

Os movimentos do professor reflexivo e do aluno autónomo interpenetram-se numa finalidade paralela: a consciencialização do que é ser professor e ser aluno. Só essa consciencialização dá sentido à função do professor e à função do aluno e norteia as actividades formativas em cada um desses níveis.
(Alarcão, 1996: 187).

Assim sendo, as técnicas e os instrumentos a utilizar nesse percurso autossupervisivo serão, eles também, similares, salvaguardada a especificidade inerente a cada um dos elementos envolvidos (professor e alunos). Não sendo nosso propósito apresentar uma lista exaustiva desses recursos, apontaremos alguns exemplos, tendo como premissa que compete ao docente escolher ou criar, utilizar e gerir aqueles que melhor servem a sua realidade e a sua intenção, bem como orientar o aluno na utilização (e até mesmo criação) dos que auxiliarão o seu processo autorregulador.

Referimo-nos a fichas de observação de desempenhos e a grelhas de recolha de informação quantitativa e qualitativa, devendo estas, neste caso, explicitar as competências em causa e integrar campos para registo de dificuldades, de sucessos, do *feedback* dado, da reparação do erro, da progressão detetada. Podemos mencionar listas de verificação e fichas de auto, hetero e coavaliação, tanto de resultados como de desempenhos, sublinhando, neste caso, que os parâmetros a incluir nas do professor e nas dos alunos devem ser os mesmos. Assinalamos ainda recursos de natureza mais descritiva, propiciadores do registo de entrevistas, de conversas, de comentários, de inferências, mas também de reações, de atitudes, de sentimentos, de afetos. Poder-se-á também recorrer a fotografias e a gravações

em áudio e em vídeo²³. E todo este manancial de recursos pode ser organizado em dossiês, em diários de campo, em portefólios...

Destas três possibilidades, salientamos o *portefólio* pelo facto de ele constituir, como assinala Sá-Chaves, referindo-se à sua utilização na formação de professores, «uma estratégia de consciencialização para a mudança (...) [implicando] um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento» (2007b: 20). E é precisamente a *natureza dinâmica do processo de construção* do portefólio, mais próximo do paradigma da *reflexão metacognitiva* (*idem*: 19; 22), que nos leva a considerar esta metodologia muito útil também para os alunos.²⁴

Todo este percurso autossupervisivo trilhado pelo professor e pelo aluno deve ainda ser estendido à própria instituição-escola, ideia a que já aludimos num momento anterior deste trabalho. Reiteramos apenas que uma escola que se assuma, ela também, como instituição *aprendente*²⁵ (Senge *et al*, 2005:16) tem o dever de se autossupervisionar, observando-se, analisando-se, refletindo sobre si própria, avaliando sucessos e insucessos, procurando soluções para os seus problemas, proporcionando oportunidades de formação e de qualificação a todos os seus membros, de modo a construir uma identidade e uma cultura de escola, orientadas para padrões de maior eficácia e qualidade educativa «ou então [ela] é um edifício sem alma.» (Alarcão, 2003:79).

E neste cenário *caleidoscópico*²⁶ da autossupervisão, assente nos princípios de desenvolvimento, transformabilidade e emancipação, a tão problemática avaliação do desempenho docente²⁷ surge, em nosso entender, apenas como uma concomitância de todo o

²³ A fotografia e o vídeo são, na nossa opinião, recursos a que os alunos se habituem, quando utilizados com alguma frequência, propiciadores de um registo de informação mais próximo da realidade, embora não isentos da subjetividade implícita no “plano” usado para a captação da imagem. Quanto à gravação áudio de uma aula, considerámo-la, por experiências que fizemos em anos anteriores a este estudo, um recurso por excelência no que concerne a auto-observação do nosso desempenho e da sua repercussão nos alunos, se bem que o trabalho posterior de análise seja de tal modo exaustivo e moroso que dificulta, para não dizer que impossibilita, a sua regular utilização.

²⁴ No Cap.II deste estudo, explicamos a realização do *portefólio de escrita* nas turmas do 11º ano e a opinião dos discentes sobre a sua mais-valia. Há já alguns anos que temos vindo a adotar esta metodologia com os alunos do ES, os quais lhe dão continuidade do 10º ao 12º ano. Temos tido uma sincera e entusiasta adesão de muitos (sobretudo das raparigas), embora para outros não passe de uma obrigação que a muito custo levam a termo. Pela nossa parte, sublinhamos que a análise processual de cerca de 60 portefólios de escrita por ano letivo ocupa muito do tempo pessoal do professor, sobretudo para que o *feedback* seja dado em tempo útil... o que nem sempre se demonstra viável.

²⁵ Senge advoga que a escola deve ser uma organização *aprendente* com capacidade de debater, de forma segura, honesta e produtiva, os problemas que enfrenta, mesmo os mais melindrosos.

²⁶ Adotamos aqui a metáfora usada por Flávia Vieira (2006) pela imagem tridimensional que o conceito de autossupervisão convoca.

²⁷ Estamos conscientes de que os dissensos, frequentemente pouco curiais, sobre a avaliação do desempenho docente, cuja última revisão foi homologada pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro, advêm fundamentalmente de dois fatores que se entrecruzam: por um lado, a clivagem entre as orientações “decretadas” e a “prática” de avaliação, nem sempre

percurso trilhado. Ao confrontar-se com a obrigatoriedade de elaborar o seu relatório de autoavaliação, o docente apenas terá de selecionar as “evidências” comprovativas do seu percurso, *afinal autoavaliativo*, mas orientado desde a sua origem na perspetiva de desenvolvimento profissional e pessoal. «O mais importante», releva Santos Guerra, «não é avaliar, nem sequer avaliar bem, mas antes pôr a avaliação ao serviço dos valores educativos e das pessoas que deles mais necessitam» (2001:3).

E o *fascínio* com que a personagem de Vergílio Ferreira se olhava ao espelho, e via nele *a face desse alguém que jamais imaginara*, surge agora renovado, porque consciente da sua identidade pessoal e profissional.

1.3. Desenvolvimento das competências do aluno

Professor

*O professor disserta
Sobre um ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz
Com medo de acordá-lo.*

Carlos Drummond de Andrade (1989) ²⁸

Há já alguns anos, revisitando a poesia brasileira, deparámos com este poema, que, como uma inesperada epifania, veio despertar a voz da consciência profissional e a reflexão sobre várias questões inerentes à relação pedagógica e aos seus intervenientes – Mesmo sendo *um ponto do programa difícil*, por que razão tem o professor de *dissertar*? Como gerir as *canseiras da vida* que entram com o aluno na sala de aula e impedem a sua atenção? *Baixar a*

transparente, desenvolvida nas escolas; por outro, a ausência de colegialidade e de uma cultura avaliativa devidamente fundamentada, decorrente da prática supervisiva.

²⁸ Este poema de Drummond de Andrade fez parte de uma comunicação que apresentámos em coautoria no *Colóquio Da Investigação à Prática: Interações e Debates*, realizado na Universidade de Aveiro, nos dias 15 e 16 de fevereiro de 2008, enquadrada na homenagem a Isabel Alarcão – “O elogio do Pensar” –, coordenada por Idália Sá-Chaves. Os resumos deste colóquio estão disponíveis online em <http://www.ua.pt/dte/coloquiointeracao@dte.ua.pt>.

voz para não o acordar é uma atitude aconselhável num professor? Que lugar reservamos para a afetividade na prática letiva quotidiana?

Estas questões geraram em nós um desassossego que exigia resposta. E da reflexão sobre elas surgiu a descoberta de que *olhar* para o ensino e a aprendizagem é deparar com um universo de múltiplos sentidos visíveis e outros tantos invisíveis; de que a metodologia utilizada em aula tanto pode provocar o desinteresse e a desatenção, como convocar a alegria e gerar o desejo de aprender; de que cada aluno é um ser complexo, com um passado, um presente e expectativas futuras a que a sala de aula é permeável; que conhecer o *outro* é decifrar o *que diz* e o *que faz*, mas também o *que não diz* ou o *que apenas entrediz*, cuidando do seu mundo visível, feito de palavras e de ações, mas também do invisível, feito de emoções e de silêncios.

E a memória trouxe-nos algumas recordações inerentes à interação professor-aluno de que é feita a prática docente. Recordámos que o axioma basilar da comunicação nos assegura que *é impossível não comunicar*²⁹; que pelo segredo que a “Raposa” revela ao “Príncipezinho”, ficamos a saber que «L’essentiel est invisible pour les yeux» (Saint-Exupéry, 1981:72); que Edgar Morin nos adverte sobre a influência da afetividade no desenvolvimento da inteligência, dizendo que «A linguagem humana não responde apenas a necessidades práticas e utilitárias [mas responde também] às necessidades de comunicação afetiva.» (1997:55). Recordámos ainda que hoje, nesta grande *aldeia global* de que falava McLuhan nos anos sessenta, o aluno acede fácil e rapidamente a um manancial de informação que nenhum professor poderia alguma vez assimilar; que o aluno traz consigo um currículo encoberto e que constrói outro fora dos espaços formais de aprendizagem, em momentos de socialização.

Portanto, a questão é saber de que modo a escola integra esse mapa cognitivo e afetivo, feito de conhecimentos prévios, de memórias, de crenças, de representações, e como o reformula e reconstrói no ato educativo, implicando o aluno na construção do conhecimento, desenvolvendo a autonomia reflexiva, incentivando a *flexibilidade cognitiva* (Spiro, 1992), ampliando o quadro de referentes, em suma, educando para a complexidade, simultaneamente gerindo a memória e desenhando o futuro.³⁰

²⁹ «Mesmo quando um indivíduo deseja não comunicar», assinala Barreiros, «isso constitui uma forma de comunicação» (1996:30). Digamos que a haver um “grau zero” da comunicação ele é ainda portador de sentido.

³⁰ O filósofo Jean-François Lyotard afirma que se tivesse de atribuir uma finalidade à educação « seria a de tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, de fazê-las sair do pensamento massificante», acrescentando que «É preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade.» (In Kechikian, 1993: 50)

Por tudo isto, falar das competências do aluno obriga a falar das do professor, já que ambos desenvolvem um processo heurístico similar e partilham percursos de descoberta identitária. Na demanda da sua profissionalidade, o professor «toma consciência das semelhanças e das diferenças entre o [seu] processo reflexivo de formação e aquele que [propõe] aos [seus] alunos.» (Alarcão, 1996:182). O professor que faz investigação sobre a sua prática letiva é também capaz de despertar nos discentes a curiosidade pelo saber, o pensamento crítico e dilemático, o desejo de procurar e encontrar soluções para os problemas com que depara, que ele próprio cria, que o professor lhe coloca como um desafio de aprendizagem. Na mesma linha de pensamento, Flávia Vieira apresenta o pressuposto de que «um profissional autónomo forma seres autónomos: à legitimação da autonomia epistemológica do profissional corresponde a legitimação da autonomia epistemológica dos sujeitos sobre os quais o profissional venha a exercer a sua acção educativa.» (1993:23).

Sendo assim, reiteramos a nossa linha de pensamento enquadrada no paradigma da reflexividade, segundo a qual o professor que desenvolve uma atitude de autossupervisão potencia a sua capacidade de orientar o aluno no seu percurso de desenvolvimento, cuidando dos processos com que constrói, reconstrói e mobiliza o conhecimento, autonomamente ou em cooperação com o outro, em atividades de auto, hetero e correção. Situados ambos no centro da aprendizagem, é contudo importante não perder de vista que ao aluno compete implicar-se nesse processo de construção e é função do professor *ensinar*, entendendo este conceito *como uma atividade transitiva*, traduzida na competência *de fazer aprender alguma coisa a alguém, sendo a transitividade corporizada no destinatário da ação* (Roldão, 2007: 95). Portanto, “learning matters” e “teachers matter”³¹.

«Enseigner», afirma Perrenoud, «c’est donc renforcer la décision d’apprendre (...), stimuler le désir de savoir» (1999:70). E o aluno sentir-se-á motivado, aprenderá tanto melhor quanto reconhecer que essa informação vem colmatar um *espaço de não saber*³²; aprenderá tanto melhor quanto mais frequente e sistemática for a sua atitude reflexiva, quanto mais for entendido como «pessoa que pensa», a quem se dá «o direito de construir o seu saber» (Alarcão, 1996:175).

³¹ António Nóvoa assinala que se, nos finais do séc. XX, estudos internacionais como o PISA, desenvolvidos pela OCDE a partir de 1997, vieram criar a centralidade nas aprendizagens (“learning matters”), um outro relatório da OCDE, publicado em 2005, veio relevar a profissão docente como uma das prioridades das políticas educativas (“teachers matter”) (2008:21).

³² De Koninck, comentando o pensamento de Maria Montessori, realça que a «educação deve ser (...) *dilatadora*», capaz de «ampliar o mundo» e de levar o educando a «conquistar o ilimitado» (2003:82).

Constatamos que, ao longo dos anos, os sucessivos modelos pedagógicos têm vindo a perder a prerrogativa do *saber como um fim em si mesmo*, de uma aprendizagem limitada à recepção/repetição, na qual o aluno, passivo ou, na melhor das hipóteses, reativo, acumulava informação exposta pelo professor, para dar lugar a um *saber entendido como um recurso* que o aluno mobiliza, quer em cooperação com outros (professores e colegas), quer interagindo com novos conhecimentos, para a resolução de problemas em contexto. Roegiers e De Ketele afirmam que «o exercício de uma competência se faz (...) em situação de integração significativa» (2004:45), explicitando que esse é um meio de o aluno demonstrar a sua capacidade de mobilizar com eficácia variadas aquisições, dando assim sentido às aprendizagens. E esta (co)construção do conhecimento desenvolve no aluno processos metacognitivos que lhe permitem não só modificar *o já conhecido*, como também interpretar *o novo*, de forma pessoal, atribuindo-lhe significados outros, e sendo actor-motor da sua própria transformação pessoal e social. A metacognição, diz-nos Tochon,

é o conhecimento do conhecimento: é transdisciplinar, indo muito além do âmbito das disciplinas; ela constitui a própria consciência do aluno, o conhecimento e o controlo de si próprio, associado ao conhecimento e ao controlo do seu processo de aprendizagem. Não quer dizer que os conteúdos, assim como os métodos, devam ser desprezados: eles tornam-se o pretexto para uma reflexão sobre o seu conhecimento e sobre o seu controlo autónomo. (1995:126)

Este novo paradigma de escola em que se constrói conhecimento convoca naturalmente um olhar sobre a pedagogia das competências. E não é despiciendo sublinhar que, apesar do recente Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro de 2011, que vem opor ao desenvolvimento de competências a supremacia dos *conteúdos* e a *transmissão de conhecimentos*³³, os programas da disciplina de português do EB e do ES assentam no desenvolvimento de competências, integrado nos paradigmas da construção de conhecimento e do pensamento reflexivo. Assim, o programa do ES apresenta finalidades, objetivos e orientações metodológicas precisas e rigorosas em torno das competências nucleares a desenvolver, implicando-as no diálogo com as competências estratégica e de formação para a cidadania transversais ao currículo:

³³ O Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro de 2011 determina na alínea a) que «O documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal», fundamentando essa determinação nas razões apresentadas na sua introdução: «Por outro lado, o documento insere uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais. Em primeiro lugar, erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objectivos claros, precisos e mensuráveis por objectivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir»; «É decisivo que, no futuro, não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, os conteúdos, e que estes se centrem nos aspectos fundamentais. Desta forma, o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objectivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina.» (ME, 2011).

A aula de Português deve constituir-se como um espaço de promoção da leitura, do desenvolvimento das competências da compreensão/expressão oral e escrita e conhecimento reflexivo da língua através do contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno e o apetrechem com os instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence. (ME, 2001:16).

Este programa refere explicitamente que «valoriza o exercício do pensamento reflexivo», salientando que «Ao longo do ciclo [se] pretende (...) que o aluno adquira uma atitude crítica» (ME, 2002: 2-3).³⁴ No que concerne o programa de língua portuguesa para o EB, criado nos anos '90, e ainda em vigor para o 8º e 9ºano, embora esteja perspectivado numa lógica de pedagogia por competências, carece de orientações metodológicas precisas, o que talvez explique as mais variadas interpretações que dele se fizeram. Em contrapartida, o novo programa de português para o EB, homologado em 2009, aproxima-se da filosofia educativa já anunciada no do ES, introduzindo a *valorização do princípio da progressão* e aduzindo o seguinte:

De acordo com esta noção, a aprendizagem constitui um “movimento” apoiado em aprendizagens anteriores; do mesmo modo, entende-se que o desenvolvimento do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza. (ME/DGIDC, 2009:9)

Quando nos reportamos ao domínio das *competências* que o ensino do Português há-de ter em vista, estamos a pensar não apenas em *competências específicas* como as que estão enunciadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, mas também (e de certa forma antes delas) em *competências gerais* ali formuladas. (ME/DGIDC, 2009:13).

Perrenoud define competência como «une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations» (1999:17) e aduz que «L'exercice de la compétence passe par des opérations mentales complexes, sous-tendues par des schèmes de pensée» (*idem*). Assim, à aquisição e desenvolvimento de competências subjaz a realização de atividades de exploração, de estruturação, de integração e de avaliação, perspectivadas *preferencialmente* para uma aprendizagem por resolução de problemas, mas sempre assente no paradigma da construção do conhecimento individual ou com o outro. Já no início do século XX, Vygotsky clarificava que *as crianças aprendem muito antes de frequentarem a escola* e ao demonstrar a existência de dois níveis de desenvolvimento cognitivo, o *real* e o *potencial*, Vygotsky acentua a importância da *solução de problemas* mediada por um adulto

³⁴ Saliente-se ainda que, pela primeira vez, se valoriza, neste programa, o oral (nas vertentes da compreensão e da produção) como uma competência a desenvolver e a avaliar com o rigor e a intencionalidade que, até essa data, fora apanágio apenas das outras competências nucleares do português: leitura, escrita e funcionamento da língua.

ou pelos próprios companheiros, de modo a encurtar a distância – a *zona de desenvolvimento proximal* – entre os dois níveis cognitivos³⁵ (1991: 94-97).

Estavam assim enunciados os pressupostos do paradigma (socio)construtivista da aprendizagem. O conhecimento constrói-se, antes de mais, com *informação*, que o aluno *assimila* (na aceção de Piaget) se a reconhecer como válida, por isso o professor deve cuidar de que ela seja relevante, oportuna, significativa e plausível, de modo a que a aprendizagem possa ser uma atribuição de sentidos. Mas se a informação transmitida é igual para todos, o modo como cada aluno constrói com ela conhecimento varia consoante os seus *conhecimentos prévios* e a sua própria *personalidade*. Analisando as teorias cognitivas da aprendizagem de Vigotsky e de Ausubel, Pozo acentua a *interação entre os conceitos previamente formados ou descobertos pela criança no seu meio e a nova informação*, de modo a que esta, *desequilibrando as estruturas existentes*, gere uma reestruturação concetual, proporcionando à criança a construção de um novo conhecimento (1998:209). «Neste processo, não só modificamos o que já possuíamos como também interpretamos o novo de uma forma muito peculiar, de modo a poder integrá-lo e a torná-lo nosso» (Coll *et al.*, 2001:19). E é neste processo de reconstrução da informação inicial que reside a grande diferença entre ensino e aprendizagem.

Daqui decorre que, de uma aula para outra, de unidade didática em unidade didática, compete ao professor criar situações de recuperação do conhecimento “guardado” na memória a longo ou a médio prazo, de modo a que o aluno o possa mobilizar face a novas situações ou a outros problemas, prosseguindo a sua (re)construção do conhecimento. E este processo, como já vimos, conta ainda com a *personalidade* do aluno – a sua história pessoal, as suas inteligências, os seus estilos de aprendizagem, os seus prazeres, as suas expectativas, as “suas canseiras desta vida”. Fundamental, pensamos nós, é que o aluno demonstre *disponibilidade*, para ocupar os espaços de não saber, e *flexibilidade cognitiva*³⁶, para mudar o “ângulo de visão”, convocando aqui a metáfora de Carlos de Oliveira da epígrafe inicial deste nosso estudo.

³⁵ Vigotsky define o *nível de desenvolvimento real* como sendo aquele já consolidado pela criança, que a torna capaz de resolver situações, utilizando autonomamente o seu conhecimento, nível que, pelo seu dinamismo, aumenta exponencialmente com o processo de aprendizagem. O *nível de desenvolvimento potencial* é determinado pelas habilidades que a criança já construiu, mas que se encontram ainda em processo de evolução, sendo portanto um desenvolvimento que o próprio sujeito pode construir.

³⁶ «The remedy for learning deficiencies related to domain complexity and irregularity requires the inculcation of learning processes that afford greater cognitive flexibility: this includes the ability to represent knowledge from different conceptual and case perspectives and then, when the knowledge must later be used, the ability to construct from those different conceptual and case representations a knowledge ensemble tailored to the needs of the understanding or problem-solving situation at hand.» (Spiro *et al.*, 1992:3)

Neste sentido, Schön realça que «Alumnos diferentes presentan diferentes fenómenos de comprensión y acción. Cada alumno fabrica el próprio universo, cuyos potenciales, problemas y ritmo de trabajo deben ser apreciados cuando el profesor reflexiona desde la acción en el diseño de su trabajo» (1998:290). Eis porque o *professor-supervisor* precisa de conhecer o *aluno-supervisando*, e isso significa aceder ao modo como cada um pensa e constrói o seu conhecimento. Pode fazê-lo, observando e refletindo sobre o que o aluno faz, o que escreve, o que diz, ou até o que não diz, individualmente ou em colaboração com o *outro*, tendo presente que, em contexto de fenómenos humanos e sociais, há sempre algumas zonas de inexplicabilidade a que nunca terá acesso. Por isso a *flexibilidade cognitiva* é também uma qualidade do professor.

Por sua vez, o aluno pode coconstruir conhecimento com um “amigo crítico” ou em parcerias mais alargadas, partilhando saberes e não-saberes, pontos de vista diversos, cumplicidades, refletindo sozinho ou em conjunto, autossupervisionando-se e cossupervisionando processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências.

Reiterando a premência de reconcetualização dos papéis do professor e do aluno e da ação educativa em si mesma, convocamos a voz de Flávia Vieira:

A co-responsabilização do professor e dos alunos no processo de tomada de decisões implica uma redistribuição de direitos e deveres na comunicação da sala de aula; em particular, o aluno deverá assumir uma postura discursiva de tipo pró-activo, traduzida numa maior liberdade e capacidade de gestão da palavra e na tomada de iniciativas em movimentos verbais de solicitação, informação e avaliação. Finalmente, o desenvolvimento da autonomia deve conjugar-se com a promoção de atitudes de colaboração e interajuda; isto significa que o centro de gravidade da interacção se desloque do binómio professor-aluno para o binómio aluno-aluno, atribuindo-se particular relevo às actividades de tipo colaborativo, realizadas em pares ou em grupos. (1993:156)

2. Ensino e aprendizagem da escrita: algumas considerações

«Tento compreender (...) a arte de romper o véu que são as palavras e de dispor as luzes que as palavras são.»

José Saramago (1990)

Partilhamos com Saramago a ideia de *escrita* como *arte* que conduz à *revelação*, não uma epifania, antes um laborioso ofício de artesão que pacientemente burila as palavras até *romper o véu* e libertar *as luzes que as palavras são*.

O filósofo Vladislav Suvák, interpretando o conceito pré-socrático de *aletheia* em Heidegger³⁷, refere-se à escrita como um processo de «disclosedness of being» (2000:9) e ao encontro desta ideia convocámos António Damásio que nos alerta sobre a importância da *consciência* como «chave para uma vida examinada», acentuando que o *sentido do si* permite «a transição da inocência e da ignorância para o conhecimento e para a personalidade» (2000: 22-4). Assim é a escrita: um processo laborioso de construção e reconstrução, mobilizando operações cognitivas e metacognitivas, afetivas também, e encaminhando a *pessoa* para uma hermenêutica que a conduzirá ao fascínio da descoberta de si, do outro e do mundo³⁸. E assim deve ser o ensino e aprendizagem da escrita³⁹.

Contudo, apesar dos progressos que têm vindo a ser feitos no sentido de se combater a iliteracia e de assegurar a efetividade de direitos, as assimetrias económicas e socioculturais (uma realidade, ainda hoje, do nosso quotidiano) impedem o uso do *saber ler e escrever* como forma de *ler e escrever o mundo*. Recordando Freire «Uma das tarefas essenciais da escola (...) é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade.» (Macedo *et al*, 2001:132). À escola e à ética do professor compete fazer do ensino e da aprendizagem um meio de combater o “analfabetismo funcional” e de desencadear dispositivos que façam de cada aluno um criador de pensamento, apto a defender-se dos mais subtis meios de manipulação e alienação que marcam muitas das mensagens dos grandes meios de comunicação contemporâneos. Mas para isso é necessário

³⁷ Se para os antigos gregos, *aletheia* significava a *negação do esquecimento (a-lethe)*, Suvák, apresentando esse conceito em Heidegger, expande-o para o sentido de “desvelamento”, de revelação da verdade.

³⁸ Olívia Figueiredo chama-lhe «trabalho aturado e orgânico» opondo-o à ideia de dom inato aos génios (1994:159).

³⁹ Referimo-nos a este processo de descoberta focalizado apenas na escrita por ser esse o foco do nosso estudo, mas não podemos deixar de salientar a importância da *leitura*, cujo processo hermenêutico é concomitante ao da escrita: pela leitura decifram-se e reconstróem-se significados tecidos numa multiplicidade de referentes. Ler, tal como escrever, é ponto de partida e de chegada, «un balancement entre pure jouissance et simple réflexion» (Jauss, 1979:274), razão pela qual a aprendizagem da leitura, tal como a da escrita, deve, ela também, ser intencionalmente planificada.

que o aluno seja detentor de uma boa competência da língua escrita e falada, já que, como salienta F.I. Fonseca, «esse é um dos factores mais determinantes na avaliação social de um indivíduo», possibilitando-lhe «o acesso aos grupos socioculturais mais prestigiados» (1992:229-30).

Carlos Reis aduz a este pensamento a importância da língua enquanto «herança e bem cultural colectivo» (2011:11), salientando que

o ensino do Português e o trabalho do professor que por ele é responsável devem ser conduzidos por regras de conduta baseadas em valores e em atitudes éticas aceites com a consciência de que ensinar (e ensinar a língua, em particular) é formar cidadãos (idem:23).

Eis porque, na escola, todos os professores (e não só os de língua materna⁴⁰) têm o dever de assegurar esse direito *a todos os alunos*, contribuindo assim para o equilíbrio de algumas assimetrias sociais: «só com uma escola que sirva o ser humano, a sua especificidade, mas também a sua pertença aos diferentes colectivos sociais», afirma Rosa Bizarro, «a socialização avançará pelo caminho da dignificação e dos valores que urge defender» (2010:41). E sobre este desiderato, recordamos o pensamento de Boaventura de S. Santos: «se é verdade que a paciência dos conceitos é grande, a paciência da utopia é infinita» (1994:298).

Portanto, é preciso reinventar o futuro, conjugando o passado e o presente e aprendendo com ambos para gerar mudança e fazer emergir novos paradigmas. Apesar da crescente expansão das novas tecnologias de comunicação oral e escrita, «Hoje não escrevemos menos, apenas o fazemos de um modo diferente» (Azevedo, 2000:83), logo é também responsabilidade da escola *mudar o ângulo de visão* e desenvolver no aluno uma competência de escrita reflexiva⁴¹, de modo a que ele esteja apto a lidar com a multiplicidade de formas que a escrita hoje apresenta. Por isso, o professor de português, supervisor atento da sua *praxis*, terá de o «treinar em modelos de escrita recorrentemente utilizados na sociedade presente» (Duarte cit. em Azevedo, 2000:88).

⁴⁰ A LBSE de 1986, apesar das alterações sofridas ao longo dos anos, postula no seu artigo 47º.-7 que «O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos Básico e Secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em Português» (ME, 1986:3078). Recentemente, o Decreto-lei 139/2012 de 5 de Julho, no seu art.º 3, alínea n), refere a «Valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares» (ME, 2012:3477).

⁴¹ Fernanda I. Fonseca recorda que «*pensar, reflectir, raciocinar* são também actos de linguagem (...) uma vez que só por meio da linguagem podem ser realizados» (1992:231).

Assim sendo, a pedagogia e a didática da escrita não consentem a improvisação. É preciso, antes de mais, conhecer os alunos – os seus interesses e motivações, os seus conhecimentos prévios, mas também os modos como constroem os seus raciocínios e as operações cognitivas de que já são capazes⁴². Depois, é preciso planificar os momentos dedicados à escrita, sabendo exatamente quais os objetivos que lhes subjazem e que metodologia se lhes adequa, de modo a responder às necessidades dos alunos, ativando as capacidades que já possuem e estimulando outras de teor mais complexo.

Neste sentido, o professor, supervisor do seu desenvolvimento profissional, terá de assegurar que o seu saber conglomerar também conhecimentos de psicologia e linguística, de modo a que a *didática da escrita* seja um *trabalho consciente* e ele saiba distinguir conhecimentos declarativos de processuais, nas situações de aprendizagem que cria em aula. Só assim, poderá auxiliar o aluno a desencadear os conhecimentos adquiridos (ou a preencher espaços de não saber), mobilizando-os para o projeto de escrita e para a metacognição sobre processos e produtos (Figueiredo, 1994:162). Tochon salienta que «propor um modelo didático flexível, visando, em certos momentos, a emancipação do aluno pela apropriação dos saberes e do saber-fazer num acto autónomo, é facilitar-lhe a emergência da avaliação metacognitiva, que se confunde, então, com a tomada de consciência.» (1995:155-6).

A reflexão sobre o processo de escrita tem gerado, desde a década de 70, sucessivos modelos, direccionados para a substituição da abordagem tradicional, fundamentalmente prescritiva e mimética de textos (sobretudo) literários, cuja avaliação incidia apenas no produto final. Do modelo de sucessão de fases aos modelos de Flower e Hayes (1986, 1994, 1996), em cujo percurso epistemológico estes dois autores procuraram combinar a teoria cognitivista e a interacionista (Ramos, 2006), a procura tem sido, em nosso entender, a de uma matriz didática que contemple a escrita enquanto processo de construção faseada, relevando exponencialmente o papel do aluno como ser plural, detentor de conhecimentos prévios, de capacidades cognitivas e metacognitivas, mas também afetivas e sociais, capaz de ativar a(s) memória(s), de interagir com a sua língua, com o texto e os contextos, de monitorizar processos, sozinho ou com o outro, desenvolvendo uma competência estratégica direccionada para a “solução do problema”, trilhando assim um percurso heurístico de conhecimento e de desenvolvimento humano, numa perspectiva emancipatória e ecológica. Recordando Vygotsky:

⁴² É portanto indispensável que a diagnose inicial abarque todos esses elementos, de modo a que o professor obtenha o máximo de informação sobre os alunos.

O pensamento e a linguagem (...) são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana. (1991a:132)

O ensino e a aprendizagem da escrita podem ser, assim, uma jornada feita de pensamento e linguagem, cujo viajante adquire e *compreende a arte de dispor as luzes que as palavras são*, desvelando a consciência humana.

3. O papel formativo da supervisão na didática da escrita

*«Que trabalho exasperado, o da língua,
essa em que dizes com mão insegura
desvios, desacertos, desalinhos.»*

Eugénio de Andrade (1997)

Desenvolver a competência de escrita não é tarefa fácil, nem para o aluno, nem para o professor, pelo que é indispensável que um e outro se sintam motivados, se impliquem no processo, questionando, desafiando, subvertendo, e, sempre que o obstáculo surja, tenham a coragem de enveredar por outros trilhos, de alterar o *ângulo de visão*, encontrando outros pontos de referência que os façam aceder a uma *Super-Visão*, desconstruindo, se necessário for, o que já foi tecido. «A única imoralidade», diz-nos Hameline, «é a idolatria do rectilíneo» (1991:41).

O. Figueiredo assegura que

Para escrever, há que reflectir sobre a situação de comunicação para se eleger o texto adequado de acordo com as intenções; é preciso estruturar o conteúdo que se quer transmitir; é preciso planificar inicialmente e corrigir sucessivamente até o texto cumprir os objectivos previstos (2004:83)

E Isabel M. Duarte alerta para o facto de que, previamente à redação do texto, «há todo um trabalho minucioso de análise de textos e de atenção a certos fenómenos linguísticos e retóricos» (1994:103), aprendizagens que os alunos deverão fazer, sem que contudo se coarte a espontaneidade, a criatividade e estilos pessoais emergentes. Por outras palavras, diz-nos Landsheere, «é incentivar a criatividade no interior de um universo codificado» (1994:165).

Partindo das premissas de que a escrita é “um problema a resolver”, com intenção e finalidade definidas, e de que o aluno deve estar implicado em processos de reflexão e

supervisão do que escreve (individual ou colaborativamente), a atividade de escrita terá de ser faseada e recursiva. Ao professor compete gizar a metodologia que permita ao aluno o domínio de «estratégias de autonomização (...) em moldes progressivamente reflectidos e formais» (Amor, 1996:110).

Como já referimos num momento anterior deste estudo, a designação das várias fases do processo e o seu teor concetual têm sofrido reformulações ao longo das três últimas décadas. Contudo, parece ser consensual que o processo compreende uma primeira fase prévia à escrita, a(s) fase(s) de escrita e a fase de revisão.

O programa de português do ES⁴³, ao apresentar os conteúdos processuais da expressão escrita, preconiza a estruturação da atividade em três etapas: *planificação*, *textualização e revisão*; a primeira diz respeito à *construção do tópico, determinação da situação e objectivos de comunicação*, bem como do *tipo de discurso e de texto* e ainda a *elaboração de um plano-guia*; a segunda é constituída pela *construção linguística da superfície textual, de acordo com o plano elaborado*; a terceira corresponde à *supervisão textual*. (ME, 2001: 40).

A primeira etapa, que Odete Santos designa como «actividade de pré-escrita», é um momento de «forjar o conhecimento do mundo» sobre o tópico-objeto de escrita, no qual o aluno, ativando a memória⁴⁴, mobiliza, expande, aprofunda e toma consciência de conhecimentos prévios decorrentes da interação com modelos textuais e com referenciais da sua própria história de vida. Nesta fase, o professor pode utilizar uma multiplicidade de recursos (áudio, vídeo...), promovendo pesquisas e debates, de modo a que os alunos partilhem informação, mas também vivências e opiniões, que enriquecerão as «"enciclopédias" necessariamente assimétricas» no grupo-turma. Face a toda esta informação, o aluno terá ainda de realizar «actividades de estruturação/ planificação», selecionando, organizando e hierarquizando a que se adequa ao seu objetivo de escrita; ao construir «esquemas de conteúdo», expande o léxico e valências culturais, reflete sobre a situação de enunciação, os tipos de discurso e de texto e antecipa relações em torno do domínio de referência (1994:137-144).⁴⁵

⁴³ Remetemos para o capítulo II, ponto 4.2.1., uma abordagem mais detalhada das orientações metodológicas dos programas de português do EB e ES.

⁴⁴ Damásio refere que «o recordar de factos novos é reforçado pela presença de certos níveis de emoção ao longo da aprendizagem» (2000:336)

⁴⁵ Bulea & Bronckart assinalam que «chez les élèves, l'apprentissage des règles d'organisation des différents types de discours est une occasion de développement des différents types de raisonnements et de leur inscription temporelle» (2010:58).

É nossa opinião que esta primeira fase, integrando já atividades de escrita, desafia a curiosidade pelo saber e é geradora da motivação necessária à fase seguinte.

Na segunda etapa, que a autora designa como «atividades de construção linguística da superfície textual», os alunos traduzem «as componentes superestrutural, semântica e pragmática em unidades linguísticas» (*op. cit.*:145-6).⁴⁶

Na terceira fase - «actividades de supervisão textual» -, são fundamentais as capacidades metalinguística e metacognitiva do aluno, para que ele possa desencadear mecanismos de autossupervisão, detetando erros e refletindo sobre a sua natureza, de modo a desencadear estratégias de autocorreção sustentada.

Cassany apresenta alguns conselhos a ter em conta no processo de escrita:

Buscar modelos de los textos que tengamos que escribir; dedicar unos momentos a pensar en el texto que queremos escribir antes de empezar a redactar; dejar para el final la corrección de la forma; tener en cuenta todo el texto mientras redactamos cada fragmento; ser lo suficientemente flexibles como para modificar los planes y la estructura del texto; buscar distintas formas de expresar la misma idea si no quedamos satisfechos con su primera formulación. (1997:180-1)

O papel do professor durante estas atividades de escrita é o de supervisionar os processos, acompanhando, orientando e *cuidando* do aluno, dando-lhe o “feedback” necessário para que ele desenvolva as competências metacognitiva e metarreflexiva, tornando-se capaz de aperfeiçoar o seu texto de forma autónoma (descobrimo, pesquisando, justificando), exercendo ele também uma auto-supervisão, «aprendendo a pensar sobre o seu próprio pensar» (idem: 149).

Deste modo, os processos de Auto/Supervisão do professor e do aluno dialogam com a Auto/Formação e desenvolvem a capacidade Auto/Avaliativa de modo rigoroso, mas também sereno. Flávia Vieira assinala a importância de «Integrar os alunos nas práticas avaliativas e encontrar formas de incorporar a sua competência de aprendizagem na avaliação global das aprendizagens (por ex., através da negociação de critérios de avaliação e da auto-avaliação)» (2009:206).

Acreditamos que, em todo este processo de ensino e aprendizagem da escrita, é indispensável que o professor-autossupervisor reflita sobre o seu *saber pedagógico e didático*, supervisione programas e manuais, e que o aluno, no seu papel de autossupervisando, se

⁴⁶ Nestas fases, os alunos realizam as operações sociocognitivas de “contextualização”, “estruturação” e “textualização” na designação de Bronckart.

implique na «posse activa da sua língua», de modo a «avaliar e concretizar o poder da imaginação (...) [e] o exercício efectivo da liberdade de expressão» (Fonseca,1992:251).

Impõe-se portanto «l'émergence d'une nouvelle orientation didactique, qui se centre globalement sur l'analyse du travail réel, c'est-à-dire sur ce qui se passe effectivement en situation d'enseignement» (Bulea & Bronckart, 2010: 47).

Para a eficácia deste trabalho em sala de aula, que é didático e sobretudo pedagógico, é indispensável que a «supervisão» seja uma «actividade de problematização da realidade e imaginação de possibilidades» (Vieira,2009:207) centrada em ambos os intervenientes – professor e alunos.

E convocando a epígrafe com que iniciámos esta reflexão, ocorre-nos dizer que talvez assim a *mão* que escreve *desvios*, *desacertos*, *desalinhos* já não se sinta tão *insegura* e o trabalho *com a língua* não seja tão *exasperado*. Ou talvez que os *desvios*, *desacertos*, *desalinhos* sejam agora outros. Desafiadores das normas. Subversivos. Criativos.

CAPÍTULO II - Metodologia

«Os movimentos do professor reflexivo e do aluno autónomo interpenetram-se numa finalidade paralela: a consciencialização do que é ser professor e ser aluno. Só essa consciencialização dá sentido à função do professor e à função do aluno e norteia as actividades formativas em cada um desses níveis.»

Isabel Alarcão (1996)

«A inteligência só pode ser conduzida pelo desejo. Para que haja desejo, é preciso que exista prazer e alegria. A inteligência só se desenvolve e só dá frutos na alegria. A alegria de aprender é tão indispensável aos estudos como a respiração aos atletas. Quando está ausente, não há estudantes, mas apenas pobres caricaturas de aprendizes que no fim da sua aprendizagem nem sequer terão um ofício.»

Simone Weil (2003)

1. Experiência desenvolvida

1.1. Plano de investigação

Como já anunciámos na Introdução, este trabalho partiu de uma questão-problema que nos colocámos: *até que ponto a autossupervisão da nossa prática pedagógica e didática poderá contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita dos nossos alunos?*

O momento seguinte foi o de gizar um Plano de Investigação (anexo 1) que nos guiasse na procura de informação passível de responder à pergunta formulada, tendo presente a indissociabilidade dos dois pólos que a consubstanciam: a *autossupervisão da prática pedagógica e didática* e o *desenvolvimento da competência de escrita dos alunos*. Para isso, criámos três percursos estratégicos, que ora seguiram em paralelo, ora se entrecruzaram, assentes em novas questões de investigação subsidiárias da primeira. No primeiro percurso, o passo inicial, prévio à diagnose das turmas, foi o de circunscrever o quadro teórico de referência, pesquisando bibliografia e fazendo leituras de acordo com os conceitos-chave definidos; depois, definimos a metodologia a seguir e caracterizámos o contexto e a população-alvo da investigação; no passo seguinte, determinámos as experiências de escrita a realizar (nas turmas do 8º e 11º anos) e enquadrámo-las nas planificações da disciplina de português, tendo havido a necessidade de gerir os programas de forma flexível e de rever a literatura de referência, logo após as atividades de diagnose da escrita; o terceiro passo consistiu na formulação de novas questões de investigação focalizadas na aprendizagem da escrita, enquanto processo de construção de conhecimento assente no desenvolvimento da atitude reflexiva e da autorregulação dos alunos. Os três passos deste percurso entrecruzaram-se em momentos de observação dos alunos no seu contexto natural, na análise dos escritos produzidos e na (re)formulação de estratégias de aperfeiçoamento, bem como no registo e interpretação de “notas de campo” durante o processo de realização das experiências de escrita. No segundo percurso, o primeiro passo foi destinado à avaliação dessas experiências pelos alunos, enquanto o passo seguinte incidiu sobre a averiguação da progressão na competência de escrita. O terceiro percurso integrou, ele também, dois passos: destinámos o primeiro à interpretação dos resultados na competência da escrita, obtidos por cada turma desde a diagnose até ao 3º período, seguindo-se a reflexão sobre esses resultados em correlação com a questão de investigação inicialmente formulada; procedemos ainda a uma reflexão sobre a fiabilidade dos resultados e a sua adequação aos procedimentos empregues; o segundo passo direcionou-se para a divulgação da experiência de investigação entre os

docentes de português da escola em que lecionamos, visando o debate de ideias em torno das valências da auto e da cossupervisão na melhoria da *praxis* docente.

Acompanhando os três percursos, definimos procedimentos e indicámos materiais indispensáveis à realização da investigação, sem perder de vista o carácter flexível e dinâmico deste plano, aberto, portanto, a eventuais reajustamentos. Procurámos que os três percursos dialogassem entre si numa perspectiva dialética de *ação-reflexão-nova ação*, de acordo quer com o nosso objetivo de autossupervisionar a *praxis*, visando o desenvolvimento profissional, quer com a metodologia de investigação-ação adotada.

1.2. Orientação metodológica

Situando-nos, como já vimos, no paradigma do professor reflexivo e desenvolvendo-se esta investigação em contexto educativo, procurámos seguir a linha de pensamento de Dewey (*observação reflexiva*) e a *epistemologia da prática* schöniana⁴⁷, razão pela qual adotámos a estratégia metodológica de *investigação-ação* enquanto «processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes» (Esteves, 2008:42), aduzindo-se o facto de ela se basear predominantemente «na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da acção pedagógica e [de lidar] com os problemas concretos localizados na situação imediata.» (Sousa, 2009:96). Segundo este autor, são estes fatores que conferem à *investigação-ação* uma índole fundamentalmente empírica, apresentando numerosas vantagens de entre as quais salientamos as três que, na nossa opinião, melhor se adequam a este trabalho de investigação: a possibilidade de observar os alunos no seu trabalho realizado no quotidiano escolar; o seu carácter participativo e motivador ao envolver no mesmo projeto alunos e professor-investigador; a oportunidade de avaliação imediata da ação e dos resultados, possibilitando a introdução de reajustamentos⁴⁸. E porque o contexto educativo é um campo complexo, habitado por pessoas, pelas suas diferenças, pelas teias interrelacionais que estabelecem, tantas vezes dilemáticas e imprevisíveis, deixámos que a nossa investigação-ação dialogasse ocasionalmente com valências da *abordagem etnográfica*: «Ao olhar para essas vidas na sua dimensão rica e multifacetada», assinala Vasconcelos, «o investigador afasta-se dos seus pressupostos pessoais e procura entender as situações do ponto

⁴⁷ Alarcão & Tavares, ao definirem a *epistemologia da prática* como a «construção situada do conhecimento profissional» assente na «reflexão na acção, [na] reflexão sobre a acção e [na] reflexão sobre a reflexão na acção», salientam a repercussão do paradigma reflexivo de Schön, inspirado em Dewey, na formação de docentes (2003:34-5).

⁴⁸ Sousa assinala também algumas desvantagens da investigação-ação, frisando que «[lhe] falta o rigor científico», que a «amostra é restrita e não representativa», que «exerce pouco ou nenhum controlo sobre as variáveis independentes» e que «os resultados não são generalizáveis (...)» (*op.cit.*: 99).

de vista daqueles que investiga.» (2006:87). Exigindo um trabalho reflexivo, a abordagem etnográfica focaliza-se *no processo* e procura formular hipóteses, teorias e não a sua testagem (André, 2005:29,30). Detentor de um plano de trabalho aberto e flexível, o investigador analisa e interpreta todos os elementos de informação possíveis, «numa permanente negociação entre o que se passa no terreno e o seu próprio processo reflexivo e interpretativo» (Vasconcelos, 2006:93). Nesta ótica de relevo dado a valências da abordagem etnográfica, assinalamos ainda o conceito de “ethnométhodologie” de Coulon, segundo o qual o investigador analisa os processos utilizados como guia das ações que realiza no seu quotidiano: «C’est l’analyse des façons de faire ordinaires que les acteurs sociaux ordinaires mobilisent afin de réaliser leurs actions ordinaires.» (1993:13). Este autor sublinha ainda a importância do *trabalho de interpretação*, que considera *uma operação banal e permanente*, mas cuja grande qualidade é a de atribuir significado às ações e aos acontecimentos experimentados (1993:202). E este trabalho de interpretação do investigador, *um ser com identidade ideológica*, convoca necessariamente as características que lhe são idiossincráticas - *cultura, crenças, epistemologias* – nos processos de atribuição de significado (Esteves, 2008:116).

Nesta nossa investigação conduzida em contexto educativo, optámos ainda pelo *estudo de caso*, visto que, como já referimos, nos concentrámos num problema concreto – o *contributo da autossupervisão da nossa praxis no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos* –, ou seja, “o nosso caso”, que procurámos estudar no seu ambiente natural e numa perspetiva holística, recorrendo a dados de natureza qualitativa e quantitativa, recolhidos em várias fontes e por diferentes métodos, de modo a compreender «o seu fundamento fenomenológico» (Sousa, 2009:139), sem pretensões de generalização⁴⁹. E estes são, em suma, os pressupostos subjacentes ao *estudo de caso* enquanto método de investigação: a sua autenticidade, a urgência da situação e a exaustividade (Mucchielli, 1987 cit. em Sousa, 2009:139; Coutinho & Chaves, 2002).

O *estudo de caso*, cujas raízes etnográficas se expandiram a outras áreas como a antropologia, a sociologia e, mais recentemente, a educação, enfatiza a diferença, a particularidade e a singularidade, distanciando-se, tal como outras metodologias de cariz qualitativo, do paradigma positivista marcado pela uniformização, pela padronização e pela

⁴⁹ Pardal & Correia assinalam que o estudo de caso pode permitir algumas generalizações, se bem que empíricas, de validade transitória e sob condições muito limitadas (1995:22).

previsibilidade.⁵⁰ E é nesta perspetiva que Walker sublinha que o *estudo de caso* permite ir mais além da própria experiência descrita, definindo-o do seguinte modo :

El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información (...) permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado (...) [existe no estudo de caso] una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo (Walker, 1983:45).

Sintetizadas as características e as vantagens do *estudo de caso* em contexto educativo, assinalaremos os procedimentos aconselhados por Sousa: 1º- Recolha, a mais exaustiva possível, de dados sobre o caso em estudo e o seu contexto; 2º- Análise qualitativa e quantitativa desses dados, procurando-se relações, discrepâncias, frequências e elementos significativos; 3º- Realização de inferências⁵¹ a partir da análise e apresentação de conclusões (2009:140-1).

Como se poderá verificar quer pelo Plano de Investigação apresentado, quer pelo conteúdo deste trabalho, quer ainda pelos documentos a ele anexados, recorreremos a diferentes técnicas e instrumentos de recolha e registo de dados. Assim, fizemos observação, tomando notas em documentos próprios (maioritariamente da nossa autoria) e fixando acontecimentos em fotografia⁵²; analisámos um amplo conjunto de produções escritas dos alunos, anotando-as e usando códigos de correção direcionados para a autorregulação do aluno, mas fizemos também os nossos registos que nos foram facultando a necessária reflexão inerente à prática autossupervisionada⁵³; estabelecemos várias conversas com os alunos, tanto em aula, como nas sessões de apoio individualizado, sobre dificuldades apresentadas e processos de resolução; fizemos análise documental, em diferentes fontes, quer para a caracterização do contexto de investigação, quer para a nossa reflexão sobre o trabalho em estudo; inquirimos os alunos, através de questionário, sobre a avaliação das experiências de escrita realizadas e fizemos a respetiva análise de conteúdo⁵⁴; interpretámos gráficos (com dados percentuais)

⁵⁰ Bogdan & Biklen (1982) explicam o predomínio do paradigma positivista sobre a abordagem qualitativa, cuja expansão apenas surgiu nas décadas de 60 e 70 do séc.XX, pelo facto de a educação estar dominada pela psicologia experimentalista radicada no positivismo de Comte (cit. em André, 2005:20).

⁵¹ Referindo-se a Hosti e Namenwirth, Bardin assinala que fazer inferências válidas é a intenção de qualquer investigação, aduzindo que a *inferência* mais não é do que *um termo para designar a indução, a partir dos factos* (2006:136-7).

⁵² Segundo Lúcia Esteves, a *observação* possibilita o acesso direto ao conhecimento dos “fenómenos” tal como ocorrem no seu contexto: o docente pode usar *notas de campo* com registos detalhados, mas também “material reflexivo” (interpretações, interrogações, impressões), bem como o registo em vídeo ou em fotografia, sendo estas técnicas e instrumentos preciosos auxiliares do professor no seu trabalho de reflexão sobre o observado (2008:87-8; 91).

⁵³ Nas palavras de Bardin, «O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar», especificando que esses documentos podem ser *naturais, produzidos espontaneamente* ou *suscitados* pelo investigador para o seu estudo (2006:39).

⁵⁴ Referindo que a *análise de conteúdo* abarca um conjunto de técnicas usadas para tratamento de informação, Manuela Esteves assinala uma valência desta técnica que queremos realçar: «Trata-se (...) de um trabalho de redução da informação,

relativos à escrita, criados a partir dos resultados dos alunos (na diagnose e em cada período letivo), tendo em vista a verificação da progressão nessa competência.

Em suma, cremos que a nossa opção metodológica nos permitiu ser *sujeito participante* na investigação, aproximando-nos do *Outro* para melhor o compreender, mas também nos facultou o distanciamento indispensável à reflexão “solitária” de um *eu-objeto* que supervisiona a sua *praxis*, observando-se no que observa e refletindo para gerar a mudança.

2. Apresentação do contexto de investigação

2.1. Caraterização da escola ⁵⁵

A Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, pertencente ao concelho de Vila Nova de Gaia, localiza-se na confluência de Valadares e de Vilar do Paraíso, freguesias de onde provém a maioria dos seus alunos, servindo ainda uma vasta área suburbana que congrega as freguesias de Arcozelo, Madalena, Gulpilhares, Mafamude, Santa Marinha e Vilar de Andorinho.

Do ponto de vista económico, a indústria, os serviços e o comércio são as áreas de maior relevo e em processo de crescimento, em detrimento da agricultura que tem vindo a perder a sua importância. No que concerne o domínio sociocultural, a zona de influência da escola é caracterizada pela heterogeneidade, evidenciando-se uma clivagem entre a população residente na área litoral, com elevado capital económico e cultural, e áreas do interior, de maior densidade populacional, com baixos níveis de escolaridade e vulneráveis a novas formas de precariedade, em resultado da fragilidade dos vínculos de emprego, que se tem vindo a acentuar na área e que afeta um número crescente das famílias dos alunos.⁵⁶ Por outro lado, assinala-se, entre a população do ensino secundário, a existência de discentes que têm encontrado colocação em atividades profissionais a tempo parcial, sobretudo em serviços de restauração e áreas comerciais de estabelecimentos de zonas circunvizinhas.

segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar.» (2006:107) (o sublinhado é nosso).

⁵⁵ A caraterização da escola aqui traçada tem por base os seguintes documentos: PEE (2010-14), PCE, PAA e Relatório da IGE (2011).

⁵⁶ A nível de qualificações, a população da zona apresenta ter maioritariamente o nível básico (60%), seguindo-se a qualificação a nível secundário (13%) e, só depois, de nível superior (9%), havendo ainda a considerar uma faixa de população sem qualquer qualificação.

Os aspetos acima enunciados têm tido reflexo na estrutura sociológica da escola e no seu funcionamento. Em primeiro lugar, a oferta educativa: no terceiro ciclo do EB, além do currículo regular normativo, com oferta de francês e espanhol em LE2 e educação visual e tecnológica na área artística, a escola tem aberto, desde 2005, Cursos de Educação e Formação (EB) como uma das medidas de combate ao insucesso e ao abandono escolares, assim como de aproximação à realidade local; no ES, além dos Cursos Científico-Humanísticos em todas as áreas, a oferta educativa passou a incluir também uma diversidade de Cursos Profissionais e Tecnológicos (Técnico de Animador Sociocultural, Técnico de Turismo e Técnico de Multimédia). No regime noturno, têm funcionado na escola os Cursos EFA, RVC, desde 2007, e o CNO, instituído em 2006 e recentemente extinto por despacho ministerial. Em segundo lugar, a gestão do tempo letivo e não letivo: todas as turmas do terceiro ciclo têm a mancha horária organizada em turno normal (8:30-15:15/16:15), sendo que as do secundário, iniciando as aulas à mesma hora, têm os horários preenchidos predominantemente de manhã. Após o final das aulas (que não ultrapassa, em norma, as 16:15), decorrem atividades de enriquecimento curricular: aulas de apoio, tutorias, projeto “GFA” (para consolidação de aprendizagens em anos com exame nacional), apoio aos trabalhos de escola (Sala de Estudo⁵⁷), Clube de Artes Performativas e Gabinete de Apoio ao Aluno - Projeto de educação para a saúde. Desta forma, a escola tem procurado responder às necessidades da população escolar, atenuando assim a já mencionada heterogeneidade socioeconómica e cultural das famílias, produtora de desigualdades educativas com reflexos nos diferentes pontos de partida dos alunos, particularmente no que concerne o grau de desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

Paralelamente, várias instituições implantadas na zona ou dela circunvizinhas têm vindo a interagir com a escola nas áreas da cultura, do desporto, da saúde e da segurança; referimos, a título exemplificativo, a Academia de Música de Vilar do Paraíso, a Estação Litoral da Aguda, o Parque Biológico, em Avintes, o Museu da Imprensa, no Porto, a Unidade de

⁵⁷ A “Sala de Estudo”, iniciada em 2010-11, revelou-se um projeto inovador pela metodologia utilizada: funcionando de segunda a sexta-feira, das 14h às 18h, é frequentada por alunos do terceiro ciclo (150 no corrente ano), voluntariamente inscritos ou indicados pelos seus diretores de turma, aos quais colegas do ensino secundário (os seus monitores), em regime de voluntariado e em pequenos grupos de trabalho, facultam apoio na realização dos trabalhos escolares e na aquisição ou no desenvolvimento de métodos e técnicas de estudo e de pesquisa. Os monitores são apoiados por uma equipa de professores das várias áreas disciplinares e estes são supervisionados pela coordenadora da sala de estudo. Com este projeto, integrado no programa “Criativos”, a escola candidatou-se ao concurso nacional promovido pelo Torrence Center, em cujo Festival Nacional obteve o 1º prémio. Este acontecimento permitiu que a escola estivesse representada no encontro internacional realizado nos Estados Unidos da América. Refira-se ainda que no relatório-síntese da Inspeção Geral de Educação, com data de 11 de fevereiro de 2011, enviado à escola, se lê “como um dos aspetos que merecem referência” no que concerne a *estratégias para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares* a “implementação do Projeto ‘Sala de Estudo’, onde é proporcionada aos alunos do 3.º CEB orientação escolar, desenvolvimento de métodos e técnicas de estudo e aperfeiçoamento da autonomia, por monitores voluntários dos 10.º, 11.º e 12.º anos.”

Cuidados na Comunidade do Centro de Saúde de Valadares e a GNR local, no âmbito do projeto Escola Segura.

Outras valências da escola têm sido, por um lado, a localização no seu espaço físico do Centro de Recursos em Conhecimento - Gaia-Sul e do Centro de Formação de Associação de Escolas – Aurélio da Paz dos Reis, dedicado à formação de professores e de pessoal não docente, e, por outro lado, a aproximação a instituições de ensino superior, dando resposta a estágios profissionais nas áreas disciplinares de Matemática, Educação Física, Português / Espanhol e História /Geografia.

A população discente é composta, no ano 2011-12, por 1094 alunos do regime diurno, integrando o EB e o ES, e por cerca de 80 discentes adultos nos cursos EFA e RVC. O grupo de docência da escola tem vindo a revelar-se estável há já alguns anos, contando atualmente com 117 professores do quadro e 10 contratados. A distribuição de serviço tem proporcionado a manutenção de equipas educativas, centradas em grupos comuns de alunos, que são acompanhados ao longo do ciclo pelo mesmo grupo de docentes, criando-se assim condições para centrar a ação educativa no desenvolvimento de planos individuais de aprendizagem. Paralelamente, as decisões pedagógicas decorrem de conclusões e recomendações de equipas de trabalho (Comissões) interdepartamentais, constituídas em média por cinco ou seis professores, designados pelos Coordenadores de Departamento, e, sempre que aconselhável, por outros profissionais e parceiros educativos, que têm vindo a desenvolver estudos, análises e aconselhamento de práticas em círculos de estudo, em modalidades de projeto de formação ou em grupos de trabalho, abrangendo, entre outras, as seguintes áreas: revisão de documentos estruturantes da escola (PEE, PCE, PAA, RI, Guias de procedimentos); reflexos em sala de aula da avaliação interna e externa; aplicação dos critérios de avaliação: planeamento, instrumentos e práticas; incidentes disciplinares: categorização, incidências e respetivas causas; elaboração de um código de conduta; melhoria dos sistemas de comunicação com as famílias. As conclusões e recomendações destas equipas de trabalho são objeto de reflexão e aprovação em Conselho Pedagógico e posteriormente apresentadas a todos os departamentos pelos elementos que delas fizeram parte. Por sua vez, a Direção da escola reúne semanalmente com os Coordenadores de Departamento, visando o desenvolvimento de práticas intra e interdepartamentais de identificação, encorajamento e apoio a lideranças educativas, partilha de boas práticas, implementação de dispositivos de ação para generalizar práticas de alto rendimento, bem como o desenvolvimento de rotinas de coavaliação permanente, quer de práticas, quer de resultados. Todas estas ações são alvo de

análise pelo Observatório de Supervisão e Avaliação da escola, coordenado pelo Conselho Geral.

Os pais e encarregados de educação, assim como a respetiva Associação (APEVA), têm vindo a colaborar nas dinâmicas escolares, quer atuando junto dos seus pares em situações de absentismo e risco de abandono, quer patrocinando atividades como o “Quadro de Excelência” e o “Quadro de Valor” da escola, quer ainda dinamizando palestras na área da saúde, da orientação vocacional, da psicologia do desenvolvimento, da música, entre outras, rentabilizando a formação académica e profissional dos pais e conglomerando sinergias numa enriquecedora parceria educativa.

Destacamos, pela sua relevância, o PEE, o qual, decorrendo de todos os fatores acima mencionados, traduz a cultura institucional e pedagógica da escola, patente no excerto do seu capítulo “Contexto e identidade da comunidade educativa”, que a seguir se transcreve:

Procura a escola formar um cidadão consciente, informado e responsável, participante na vida social, cultural, política e económica. São, por isso, suas preocupações educativas a qualidade do ensino e das aprendizagens, a formação pessoal, social e cívica, tendo por horizonte um aluno capaz de, pelas suas capacidades, conhecimento e valores, se tornar um cidadão de pleno direito. Propondo-se balizar as práticas pedagógicas, organizacionais e sociabilizantes no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a viver em comum e no aprender a ser, perspetiva a responsabilidade partilhada, a construção conjunta de percursos formativos e o trabalho cooperativo ou em parceria como parâmetros para a sua ação educativa. (PEE – ES Dr. Ferreira Alves, 2010-14: 6)

Centrado portanto na ação educativa, o PEE apresenta três grandes eixos interrelacionados: 1. ensino-aprendizagem/construção do conhecimento, com enfoque no aluno e no professor; 2. desenvolvimento profissional do pessoal docente e do não docente; 3. parceria educativa escola-família-comunidade. Para cada eixo, são definidos, de modo muito pragmático, objetivos, estratégias de atuação e recursos a utilizar. O PEE procura desta forma inscrever a ação educativa como eixo transversal da construção do conhecimento e do desenvolvimento identitário numa perspetiva colaborativa entre todos os agentes educativos, entendendo a escola como “organismo vivo”, habitada por “profissionais do humano”, como se pode ler em duas das epígrafes do PEE, citando Isabel Alarcão e Pasquier, respetivamente.

No final deste ano letivo, a escola viu, uma vez mais, o fruto do trabalho que tem vindo a desenvolver na área da ação educativa, bastando para isso um breve olhar sobre os

resultados dos alunos⁵⁸. Assim, a média da escola no EB (integrando todas as disciplinas) subiu de 3,24 (1º período) para 3,72 (3º período), tendo sido propostos para o Quadro de Excelência 90 alunos (de 7º, 8º e 9º anos), com média igual ou superior a 4,5. Por sua vez, no ES, a média da escola (integrando todas as disciplinas) subiu de 13,54 (1º período) para 15,76 (3º período), tendo sido propostos para o Quadro de Excelência 76 alunos (de 10º, 11º e 12º anos), com média igual ou superior a 17,5 valores.

2.2. Caraterização das turmas⁵⁹

Comum às quatro turmas em que lecionámos em 2011-12 foi o processo de diagnose levado a cabo no início do ano letivo, quando da elaboração dos PCTs, os quais deram continuidade aos dos anos transatos, dada a formação das turmas ser aproximadamente a mesma (com uma maior variação nas turmas do 11º ano), assim como a formação das equipas docentes que as acompanham, numa perspetiva pedagógica de continuidade. Assim sendo, além das diagnoses específicas nas disciplinas curriculares, foram ainda diagnosticadas pela equipa docente competências transversais (relacionamento interpessoal, capacidade estratégica e competência comunicativa) e os estilos de aprendizagem predominantes nas turmas, mediante resposta a um questionário baseado no modelo de aprendizagem experiencial de David Kolb (anexo 2) que, há já alguns anos, é aplicado na escola.⁶⁰

No que concerne as atividades de diagnose feitas em português nas quatro turmas (anexo 3), cujos resultados fazem parte integrante dos respetivos PCTs, salientamos que ela abarcou, através de diferentes atividades e ao longo de quatro aulas, os cinco domínios de competências indicados nos programas da disciplina, tanto do EB, como do ES: compreensão e expressão oral, leitura analítica e crítica (de texto verbal escrito e de texto icónico), expressão escrita compositiva e funcionamento da língua.⁶¹

⁵⁸ Os dados apresentados referem-se à classificação interna de frequência (CIF). Na ausência, ainda, dos resultados dos exames nacionais deste ano letivo, apenas referiremos que, nos anos transatos, em português, a média da classificação externa dos nossos alunos tem sido sempre superior à média nacional.

⁵⁹ A caraterização das turmas aqui traçada assenta, por um lado, nos seus respetivos PCTs e, por outro, nas atividades de diagnose realizadas em português (8º e 11º ano).

⁶⁰ Nas duas turmas do EB, no ano anterior (7º ano), foram diagnosticados os tipos de inteligência dominantes, através de um questionário baseado nas teorias de Howard Gardner (1993) e de Daniel Goleman (1996), “inteligências múltiplas” e “inteligência emocional” respetivamente, facultado pela psicóloga da escola. Nas turmas do ES, tem ficado ao critério de cada equipa docente repetir este questionário ou aplicar apenas o relativo aos estilos de aprendizagem.

⁶¹ Para evitar a diversidade terminológica que atualmente existe entre o 7º ano e os restantes do EB e entre este grau de ensino e o ES, fixamos os termos “português” e “funcionamento da língua” como identificadores da disciplina e da competência programática, respetivamente, quer se trate do EB, quer do ES.

Sublinhamos que os resultados do questionário de Kolb, bem como os das diagnoses feitas nas várias disciplinas e, em particular, em português, não pretenderam de todo rotular alunos, mas sim aprofundar e expandir o conhecimento que deles pudemos obter numa primeira fase de diagnose; ao identificar aprendizagens não realizadas ou, pelo contrário, claramente consolidadas, pudemos definir as prioridades educativas de cada turma, delinear estratégias transversais e disciplinares, bem como planificar atividades de pedagogia diferenciada que melhor auxiliassem os alunos a construir conhecimento.

2.2.1. Turmas do 8º ano

Turma A

Integrada no ensino articulado e constituída por 27 alunos (16 rapazes e 11 raparigas), com a média de idades de 14 anos (no final do ano), esta turma revela alguma homogeneidade no que ao nível socioeconómico e cultural diz respeito, havendo contudo alguns alunos, cujos pais apresentam poucas habilitações académicas e se encontram em situação profissional precária⁶². No que concerne as competências desenvolvidas e as aprendizagens realizadas, a turma demonstrava, no ano letivo transato (7ºano), uma heterogeneidade que este ano se agravou, dada a integração na turma de três elementos provenientes de outras escolas, os quais demonstravam conhecimentos prévios inferiores aos dos restantes alunos. Esta heterogeneidade foi sendo atenuada, ao longo dos dois anos e pela equipa docente de continuidade, através da implementação de planos de recuperação e de desenvolvimento, de aulas de apoio individuais e de apoio às tarefas escolares na Sala de Estudo, medidas consignadas no PCT do 8ºA.

Traçado o perfil da turma a partir das diagnoses realizadas, impôs-se a necessidade, por um lado, de se desenvolver transversalmente a organização da participação oral em contexto de interação verbal, a atenção e concentração em aula, hábitos de estudo regular para consolidação das matérias e a comunicação escrita (sobretudo o enriquecimento lexical e a construção textual coesa e coerente) e, por outro, de combater a competitividade já anteriormente demonstrada pelos alunos. Esta característica ocorre com muita frequência nas turmas do ensino articulado. Não havendo na nossa escola qualquer estudo sobre este “fenómeno” que anualmente constatamos, atrevemo-nos a atribuí-lo empiricamente a dois fatores que acabam por se interrelacionar: em primeiro lugar, os intensos horários de estudo e

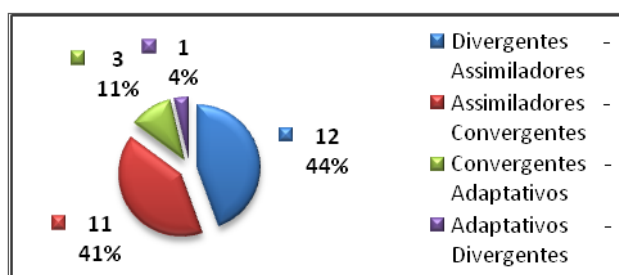
⁶² 21 encarregados de educação (pai ou mãe) são efetivos nos seus empregos, 1 é contratado e 5 estão desempregados. As suas habilitações académicas variam entre o 4º e o 9º anos (5), o 12º ano (7) e licenciatura ou grau superior (15).

de treino a que os alunos são sujeitos nas academias e nos centros desportivos, em múltiplas atividades curriculares e extracurriculares, direcionadas todas elas para competições abertas ao público; em segundo lugar, a influência dos pais (pelo menos de alguns), cujas habilitações académicas lhes permitem uma maior consciencialização do papel da escola na preparação para o ingresso no ensino superior, gerando expectativas elevadas face ao desempenho escolar dos seus educandos.

Da diagnose da turma fez também parte a resposta ao já mencionado questionário sobre estilos de aprendizagem, o qual revelou os resultados apresentados no gráfico seguinte:

Gráfico nº1

Estilos de
aprendizagem
8ºA



Da leitura do gráfico e das informações anexas ao questionário (baseadas, como já referimos, no modelo de aprendizagem experiencial de Kolb), depreende-se que a maioria dos alunos se situa nas áreas da *observação reflexiva* (44%) e da *concretização abstrata* (41%), o que denota um desenvolvimento cognitivo acima da faixa etária dos 13-14 anos, sendo que a minoria restante se situa nas áreas da *experimentação ativa* (11%) e da *experiência concreta* (4%). Assim, 12 alunos aprendem melhor *refletindo*, ou seja, necessitam de «observar cuidadosamente antes de fazer julgamentos, de ver as situações sob perspetivas diferentes e de procurar o significado das "coisas"». Por sua vez, 11 alunos aprendem melhor *pensando*, isto é, «analisam utilizando o pensamento lógico, planificam sistematicamente e agem a partir da compreensão intelectual da situação». Dos restantes alunos, 3 aprendem melhor *fazendo*, ou seja, «são capazes de correr riscos, de concluir tarefas, demonstrando capacidades de adaptação e de liderança», e 1 aprende melhor através de *experiências* específicas e «é sensível aos sentimentos dos outros com quem gosta de se relacionar».

A diagnose feita em português, nos vários domínios de competências, revelou os seguintes resultados:

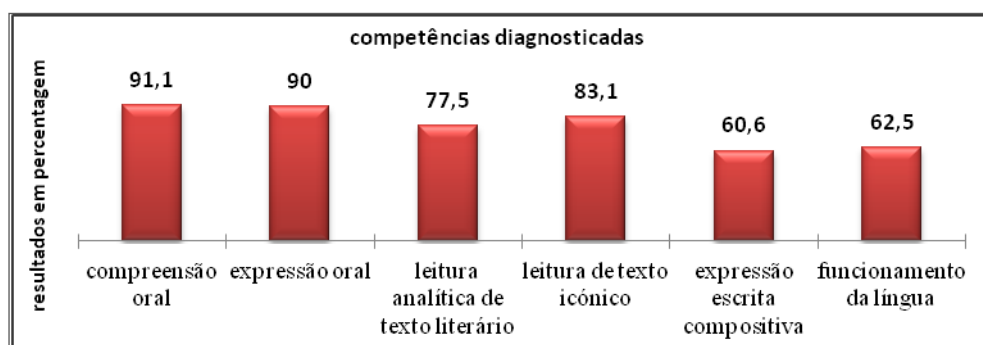


Gráfico nº 2 – Resultados da diagnose em Português – 8ºA

Constata-se, portanto, que a turma demonstrava, no início do ano, competências desenvolvidas ao nível do oral e da leitura de imagem, diminuindo o grau de desenvolvimento da leitura analítica de texto literário (cujo teste, frisamos, apelava à realização de inferências e ao pensamento abstrato e simbólico), da expressão escrita e do funcionamento da língua, atingindo estas duas últimas apenas o nível suficiente. Assim sendo, os três últimos domínios foram objeto de maior atenção na gestão do programa e na planificação das aulas: com base no conhecimento dos gostos dos alunos⁶³ e dos estilos de aprendizagem predominantes na turma, delineámos estratégias e realizámos atividades que lhes permitissem construir conhecimento e progredir. De facto, os alunos demonstraram-se, ao longo do ano, muito recetivos às atividades realizadas, implicando--se nelas com gosto e empenho. A média da leitura analítica de texto literário subiu de 77,5% (diagnose) para 83,68% (3º período), enquanto a do funcionamento da língua subiu de 62,5% (diagnose) para 76,65 (3º período). A expressão escrita alcançou, ela também, uma franca progressão ao longo do ano, todavia, como essa competência é o objeto do estudo deste trabalho, remetemos para o ponto 4 (Avaliação das experiências) deste capítulo, a apresentação dos resultados e a inerente reflexão.

A finalizar a caracterização desta turma, salientamos que a média na disciplina de português subiu ao longo dos três períodos (3,8/4,0/4,2), situando-se acima da média de todo o 8º ano (3,3) e da meta da escola estabelecida em 3,6. Todos os alunos transitaram com sucesso em todas as disciplinas (100% - sucesso pleno), sendo a média final da turma de 4,1 e

⁶³ Na resposta ao questionário aplicado pelo DT para a caracterização da turma, quando da elaboração do PCT, a maioria dos alunos declarava preferir trabalhos de grupo e metodologias ativas em sala de aula.

havendo a proposta de 10 alunos para o Quadro de Excelência⁶⁴ com médias iguais ou superiores a 4,5.

Turma B

Constituída por 28 alunos (11 rapazes e 17 raparigas), com a média de idades de 14 anos (no final do ano), esta turma revela alguma homogeneidade no que ao nível socioeconómico e cultural diz respeito, havendo contudo alguns alunos, cujos pais apresentam poucas habilitações académicas e se encontram em situação profissional precária⁶⁵. No que concerne as competências desenvolvidas e as aprendizagens realizadas, a turma era, no ano letivo transato (7ºano), bastante homogénea (todos os alunos transitaram para o 8º ano, apresentando sucesso pleno). Este ano, a integração na turma (apenas em janeiro) de um elemento proveniente de uma escola privada veio criar o primeiro caso de insucesso na turma com níveis inferiores a três em várias disciplinas. O aluno em causa não só demonstrava um vasto leque de aprendizagens estruturantes não realizadas, como também evidenciava falta de autoimplicação nas tarefas escolares. Contudo, graças ao apoio e acolhimento protetor prestado pelos colegas e pelos professores⁶⁶, aos mecanismos de recuperação existentes na escola, imediatamente desencadeados, e à atitude do aluno que se viu obrigado a mudar para se integrar na turma, a progressão foi acontecendo, tendo ele transitado de ano sem nenhuma negativa, se bem que não tenha ultrapassado o nível três em todas as disciplinas e tenha ainda um longo caminho a percorrer na consolidação e mobilização de aprendizagens estruturantes.

Traçado o perfil da turma a partir das diagnoses realizadas, impôs-se a necessidade de se atuar, transversalmente e com carácter de prioridade, ao nível das competências sociais, dado que os alunos demonstravam, comparativamente ao ano transato, índices elevados de desconcentração, de desorganização, de menor empenho nas tarefas escolares, bem como uma emergente conflituosidade entre o grupo de rapazes e o das raparigas. Simultaneamente, manteve-se também prioritário o desenvolvimento da comunicação escrita (em particular, o cumprimento de regras e convenções gráficas, a construção de respostas em enunciados

⁶⁴ O Quadro de Excelência, regulamentado pelo Despacho Normativo nº102/90 de 12 de setembro e pela Lei 39/2010 de 2 de Setembro, reconhece os alunos que revelam excelentes resultados escolares e produzem trabalhos académicos ou realizam atividades de excelente qualidade, quer no domínio curricular, quer no domínio dos complementos curriculares. No EB a média ponderada de acesso é o nível 5 e no ES a média ponderada mínima é de 16 valores. Os alunos são propostos pelos conselhos de turma, necessitando da ratificação do C.P.. As escolas podem ainda criar regulamentos com indicação do perfil do aluno que, para além dos resultados académicos, pode, ou não, aceder ao Quadro de Excelência. Neste ano letivo, a escola subiu para 17,5 a média mínima de acesso ao Quadro de Excelência.

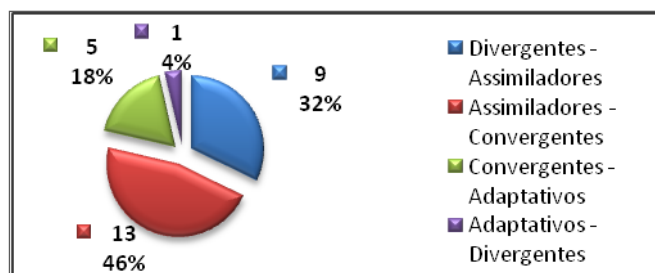
⁶⁵ 19 encarregados de educação (pai ou mãe) são efetivos nos seus empregos, 3 são contratados, 2 são patrões e 3 estão desempregados. As suas habilitações académicas variam entre o 6º e o 9º anos (9), o 12º ano (3) e licenciatura ou grau superior (16).

⁶⁶ «O grau de civilização de um povo, de uma sociedade, avalia-se pela sua concepção da hospitalidade.» (Koninck, 2003: 137)

completos e a textualização devidamente estruturada). Por sua vez, a resposta ao questionário de Kolb sobre estilos de aprendizagem revelou os resultados apresentados no gráfico seguinte:

Gráfico nº3

Estilos de
aprendizagem
8ºB



Da leitura do gráfico e das informações anexas ao referido questionário, depreende-se que a maioria dos alunos desta turma se situa nas áreas da *concretização abstrata* (46%) e da *observação reflexiva* (32%), o que denota um desenvolvimento cognitivo acima da faixa etária dos 13-14 anos, sendo que a minoria restante se situa nas áreas da *experimentação ativa* (18%) e da *experiência concreta* (4%). Assim, 13 alunos aprendem melhor *pensando*, isto é, «analisam utilizando o pensamento lógico, planificam sistematicamente e agem a partir da compreensão intelectual da situação». Por sua vez, 9 alunos aprendem melhor *refletindo*, ou seja, necessitam de «observar cuidadosamente antes de fazer julgamentos, de ver as situações sob perspetivas diferentes e de procurar o significado das “coisas”». Dos restantes alunos, 5 aprendem melhor *fazendo*, ou seja, «são capazes de correr riscos, de concluir tarefas, demonstrando capacidades de adaptação e de liderança», e 1 aprende melhor através de *experiências* específicas e «é sensível aos sentimentos dos outros com quem gosta de se relacionar».

A diagnose feita em português, nos vários domínios de competências, revelou os seguintes resultados:

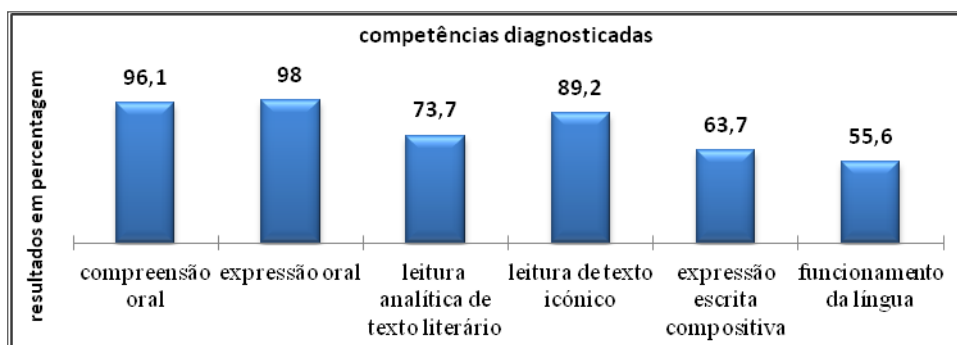


Gráfico nº 4 – Resultados da diagnose em Português – 8ºB

Constata-se, portanto, que a turma demonstrava, no início do ano, competências desenvolvidas ao nível do oral e da leitura de imagem, diminuindo o grau de desenvolvimento da leitura analítica de texto literário (cujo teste, sublinhamos, apelava à realização de inferências e ao pensamento abstrato e simbólico), da expressão escrita e do funcionamento da língua, atingindo estas duas últimas apenas o nível suficiente. Assim sendo, os três últimos domínios foram objeto de maior atenção na gestão do programa e na planificação das aulas: com base no conhecimento dos gostos dos alunos⁶⁷ e dos estilos de aprendizagem predominantes na turma, delineámos estratégias e realizámos atividades que lhes permitissem construir conhecimento e progredir. De facto, os alunos demonstraram-se, ao longo do ano, muito recetivos às atividades realizadas, implicando--se nelas com gosto e empenho. A média da leitura analítica de texto literário subiu de 73,7% (diagnose) para 80,43% (3º período), enquanto a do funcionamento da língua subiu de 55,6% (diagnose) para 77,94 (3º período). A expressão escrita alcançou, ela também, uma franca progressão ao longo do ano, todavia, como essa competência é o objeto do estudo deste trabalho, remetemos para o ponto 4 (Avaliação das experiências) deste capítulo, a apresentação dos resultados e a inerente reflexão.

A finalizar a caracterização desta turma, salientamos que a média na disciplina de português subiu ao longo dos três períodos (3,75/3,79/4,2), situando-se acima da média de todo o 8º ano (3,3) e da meta da escola estabelecida em 3,6. A taxa de transição foi de 100% e a de sucesso pleno de 90%, sendo a média final da turma de 4,1 e havendo a proposta de 9 alunos para o Quadro de Excelência com médias iguais ou superiores a 4,5.

2.2.2. Turmas do 11º ano

Turma B

Constituída por 28 alunos (16 rapazes e 12 raparigas), com a média de idades de 17 anos (no final do ano), esta turma do Curso de Ciências e Tecnologias apresenta alguma homogeneidade no que diz respeito ao nível socioeconómico e à estabilidade da situação profissional familiar, revelando, todavia, alguma heterogeneidade no nível cultural dos pais a

⁶⁷ Na resposta ao questionário aplicado pela DT para a caracterização da turma, quando da elaboração do PCT, os alunos apresentaram as seguintes respostas à questão “Aprendo melhor quando...”- “faço pesquisas”, “trabalho em grupo”, “tenho tempo para pensar”, “faço sínteses em aula”, “posso chegar eu próprio às minhas conclusões”.

que se associam casos de precariedade da situação profissional⁶⁸. No que concerne as competências desenvolvidas e as aprendizagens realizadas, os alunos poderiam ser agrupados em três níveis diferentes de desenvolvimento: os que já integravam a turma desde o 7º ano (16), os que a integraram no 10ºano (8) e os que nela ingressaram apenas neste ano letivo (4), sendo dois deles repetentes do 11º ano, com negativa em português. Esta heterogeneidade, demonstrada também pelos resultados da diagnose feita no início do ano, levou a equipa docente a desencadear mecanismos de apoio educativo consignados no PCT, sobretudo nas disciplinas em que essa heterogeneidade era mais relevante⁶⁹. Assim, os alunos tiveram, ao longo do ano, apoio individual ou em pequenos grupos e foram realizadas atividades de pedagogia diferenciada em sala de aula (sempre que isso foi possível) e extraletivas, constando estas últimas de planos individuais de trabalho, a partir de pesquisa autónoma ou semiorientada, para recuperação de aprendizagens não realizadas. A heterogeneidade da turma foi sendo atenuada, se bem que haja ainda muito que fazer no próximo ano letivo, em que os alunos serão sujeitos a exames nacionais, independentemente da diversidade dos seus pontos de partida.

Traçado o perfil da turma a partir das diagnoses realizadas, definiram-se as prioridades educativas que passaram a ser objeto de ação educativa transversal: desenvolver hábitos regulares e autónomos de estudo para recuperação, consolidação e aprofundamento das matérias; aperfeiçoar a argumentação escrita e oral; melhorar a expressão escrita, nomeadamente ao nível do enriquecimento do vocabulário, da ortografia e pontuação, da construção textual coesa e coerente, da distinção, na expressão escrita, entre registo formal e informal, da eliminação de paráfrases de texto e do desenvolvimento, aprofundamento e rigor do sentido de resposta; desenvolver as relações interpessoais, num clima de partilha e entreajuda.

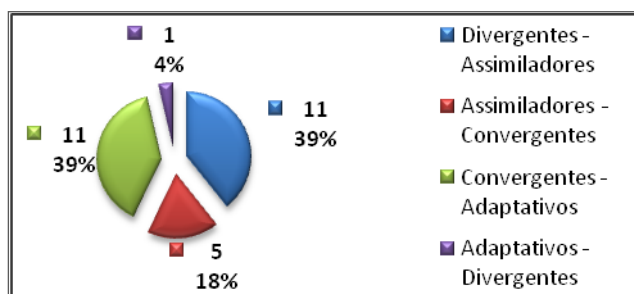
Da diagnose da turma fez também parte a resposta ao questionário de Kolb sobre estilos de aprendizagem, o qual revelou os resultados apresentados no gráfico seguinte:

⁶⁸ 21 encarregados de educação (pai ou mãe) são efetivos nos seus empregos, 5 são contratados e 2 estão desempregados. 8 alunos são subsidiados pelo SASE. As habilitações académicas dos EE variam entre o 3º e o 9º anos (9), o 10º e o 12º ano (7) e licenciatura ou grau superior (12).

⁶⁹ Queremos sublinhar que estes apoios, dependendo das disciplinas, ocorreram com regularidade semanal ou apenas quando os próprios alunos os solicitavam “para tirar dúvidas”, mas sempre graciosamente facultados pelos próprios docentes das disciplinas em causa, em horas do seu tempo livre.

Gráfico nº5

Estilos de
aprendizagem
11ºB



Da leitura do gráfico e das informações anexas ao questionário, depreende-se que a maioria dos alunos desta turma se situa de modo equilibrado em duas áreas predominantes: a da *observação reflexiva* e a da *experimentação ativa* (39% dos alunos em cada uma), sendo que a minoria restante se situa nas áreas da *concretização abstrata* (18%) e da *experiência concreta* (4%). Assim, 11 alunos aprendem melhor *refletindo*, ou seja, necessitam de «observar cuidadosamente antes de fazer julgamentos, de ver as situações sob perspectivas diferentes e de procurar o significado das “coisas”», havendo outros 11 que aprendem melhor *fazendo*, ou seja, «são capazes de correr riscos, de concluir tarefas, demonstrando capacidades de adaptação e de liderança». Dos restantes alunos, 5 aprendem melhor *pensando*, isto é, «analisam utilizando o pensamento lógico, planificam sistematicamente e agem a partir da compreensão intelectual da situação», e 1 aprende melhor através de *experiências* específicas e «é sensível aos sentimentos dos outros com quem gosta de se relacionar».

A diagnose feita em português, nos vários domínios de competências, revelou os seguintes resultados:

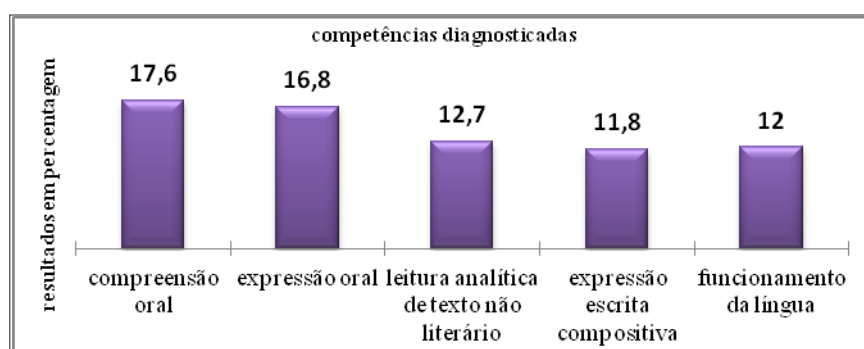


Gráfico nº 6 – Resultados da diagnose em Português – 11ºB

Constata-se, portanto, que a turma demonstrava, no início do ano, competências desenvolvidas ao nível do oral (compreensão e expressão), diminuindo o grau de desenvolvimento da leitura analítica de texto não literário (cujo questionário, frisamos, apelava à realização de inferências), da expressão escrita e do funcionamento da língua, atingindo estas três últimas apenas o nível suficiente. Assim sendo, os três últimos domínios

foram objeto de maior atenção na gestão do programa e na planificação das aulas: com base no conhecimento dos gostos dos alunos⁷⁰ e dos estilos de aprendizagem predominantes na turma, delineámos estratégias e realizámos atividades que lhes permitissem construir conhecimento e progredir. Apesar da diversidade de “pontos de partida” na turma, os alunos demonstraram-se, ao longo do ano, muito recetivos às atividades realizadas em aula, aos planos individuais de recuperação e de enriquecimento propostos, ao apoio extraletivo prestado e à realização do contrato de leitura e do portefólio de escrita⁷¹, implicando-se neles com gosto, empenho e com a consciência de que a autoimplicação na construção do conhecimento é indispensável para alcançar os objetivos traçados⁷². A média da leitura analítica (de texto literário e não literário) subiu de 12,7 valores (diagnose) para 15,6 (3º período), enquanto a do funcionamento da língua subiu de 12 valores (diagnose) para 15,4 (3º período). A expressão escrita alcançou, ela também, uma franca progressão ao longo do ano, todavia, como essa competência é o objeto do estudo deste trabalho, remetemos a apresentação dos resultados e a inerente reflexão para o ponto 4 deste capítulo (Avaliação das experiências).

A finalizar a caracterização desta turma (11ºB), salientamos que todos os alunos transitaram em português, com a classificação mínima de 13 valores (3) e a máxima de 19 (3), sendo que a média nesta disciplina subiu ao longo dos três períodos (15,1/15,4/16,2), situando-se acima da média de todo o 11º ano (15,07) e da meta da escola estabelecida em 14,5 valores. Nesta turma, a taxa de transição foi de 98,2% (entre os alunos transitados, a média ponderada mínima foi de 11,3 e a máxima de 19,6), sendo a média final da turma de 16,1 valores e havendo a proposta de 10 alunos para o Quadro de Excelência com médias iguais ou superiores a 17,5.

Turma C

Constituída por 28 alunos (16 raparigas e 12 rapazes), com a média de idades de 17 anos (no final do ano), esta turma do Curso de Ciências e Tecnologias apresenta alguma homogeneidade no que diz respeito ao nível socioeconómico e à estabilidade da situação profissional familiar, revelando, todavia, alguma heterogeneidade no nível cultural dos pais a

⁷⁰ Na resposta ao questionário aplicado pelo DT para a caracterização da turma, quando da elaboração do PCT, 24 alunos declaravam preferir trabalhos de pesquisa em grupo, 5 preferiam fichas de trabalho em aula e 3 pediam aulas expositivas.

⁷¹ Os alunos deram continuidade a estas duas atividades implementadas no 10ºano, com exceção dos 4 novos alunos que as iniciaram apenas neste ano letivo.

⁷² Note-se que 27 dos 28 alunos declararam aspirar ao ingresso no ensino superior, em particular nos cursos de medicina e de veterinária, cujas elevadas médias de ingresso são publicamente conhecidas.

que se associam casos de precariedade da situação profissional⁷³. No que concerne as competências desenvolvidas e as aprendizagens realizadas, a turma apresenta, no final do ano, alguma homogeneidade, apesar da sua constituição heterogénea: 9 alunos provêm da mesma turma desde o 7º ano, 17 alunos passaram a integrá-la no 10º e apenas 2 nela ingressaram este ano, provenientes de outras escolas. Apesar de não haver casos de repetições em anos transatos, 5 alunos revelavam, desde o 10º ano, falta de aquisição e mobilização de conhecimentos prévios e pouca implicação na construção do conhecimento. Esta variação ao nível das competências e das aprendizagens, demonstrada também pelos resultados da diagnose feita no início deste ano, levou a equipa docente a desencadear mecanismos de apoio educativo consignados no PCT, aberto a todos os alunos, mas sobretudo direcionado para os 5 acima mencionados e nas disciplinas em que as dificuldades de progressão eram mais relevantes⁷⁴. Assim, todos os alunos tiveram, ao longo do ano, apoio individual ou em pequenos grupos e foram realizadas atividades de pedagogia diferenciada em sala de aula (sempre que isso foi possível) e extraletivas, constando estas últimas de planos individuais de trabalho, a partir de pesquisa autónoma ou semiorientada, para recuperação ou enriquecimento de aprendizagens. Salientamos que a autoimplicação nas tarefas escolares dos 5 alunos já referidos, apesar de ter melhorado, ficou aquém do expectável, considerando o investimento da equipa docente e a regularidade de contactos com os seus EE, no sentido de se fomentar em ambos a consciencialização das dificuldades acrescidas no ano letivo seguinte, em que os alunos serão sujeitos a exames nacionais, independentemente da diversidade dos seus pontos de partida ou do seu gosto pelas tarefas escolares.

Traçado o perfil da turma a partir das diagnoses realizadas, definiram-se as prioridades educativas que passaram a ser objeto de ação educativa transversal: desenvolver a capacidade de raciocínio abstrato e de resolução de problemas; aperfeiçoar a comunicação escrita organizada, coesa e coerente; desenvolver a capacidade argumentativa, o pensamento crítico, o trabalho autónomo e regular, bem como fomentar o gosto pelas tarefas escolares (sobretudo em alguns alunos).

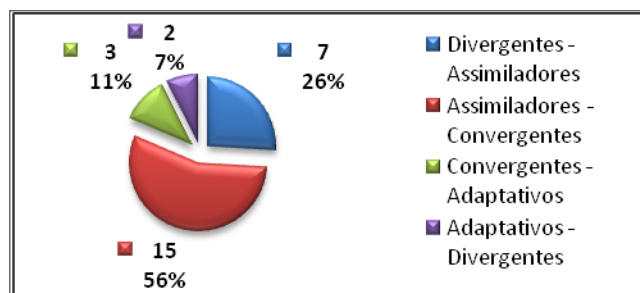
Da diagnose da turma fez também parte a resposta ao questionário de Kolb sobre estilos de aprendizagem, o qual revelou os resultados apresentados no gráfico seguinte:

⁷³ 25 encarregados de educação (pai ou mãe) estão empregados, havendo 1 caso de desemprego de ambos, 1 caso de pais toxicodependentes (vivendo o aluno com os avós) e 1 caso de pais falecidos (vivendo a aluna com os irmãos). 7 alunos são subsidiados pelo SASE. As habilitações académicas dos EE variam entre o 9º e o 12º anos (14) e a licenciatura ou grau superior (13).

⁷⁴ Queremos sublinhar que estes apoios, dependendo das disciplinas, ocorreram com regularidade semanal ou apenas quando os próprios alunos os solicitavam “para tirar dúvidas”, mas sempre graciosamente facultados pelos próprios docentes das disciplinas em causa, em horas do seu tempo livre.

Gráfico nº7

Estilos de
aprendizagem
11°C



Da leitura do gráfico e das informações anexas ao questionário, depreende-se que a maioria dos alunos desta turma se situa nas áreas da *concretização abstrata* (56%) e da *observação reflexiva* (26%), sendo que a minoria restante se situa nas áreas da *experimentação ativa* (11%) e da *experiência concreta* (7%). Assim, 15 alunos aprendem melhor *pensando*, isto é, «analisam utilizando o pensamento lógico, planificam sistematicamente e agem a partir da compreensão intelectual da situação». Por sua vez, 7 alunos aprendem melhor *refletindo*, ou seja, necessitam de «observar cuidadosamente antes de fazer julgamentos, de ver as situações sob perspectivas diferentes e de procurar o significado das “coisas”». Dos restantes alunos, 3 aprendem melhor *fazendo*, isto é, «são capazes de correr riscos, de concluir tarefas, demonstrando capacidades de adaptação e de liderança», e 2 aprendem melhor através de *experiências* específicas e «são sensíveis aos sentimentos dos outros com quem gostam de se relacionar».

A diagnose feita em português, nos vários domínios de competências, revelou os seguintes resultados:

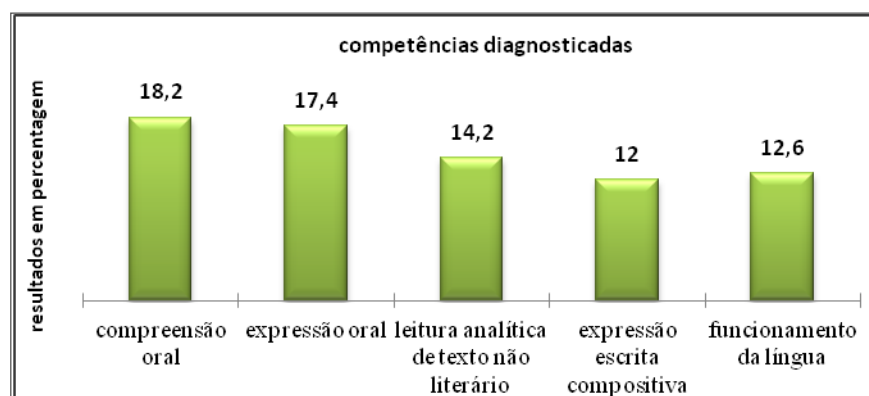


Gráfico nº 8 – Resultados da diagnose em Português – 11°C

Constata-se, portanto, que a turma demonstrava, no início do ano, competências desenvolvidas ao nível do oral (compreensão e expressão), diminuindo o grau de desenvolvimento da leitura analítica de texto não literário (cujo questionário, salientamos, apelava à realização de inferências), da expressão escrita e do funcionamento da língua,

atingindo estas duas últimas apenas o nível suficiente. Assim sendo, os três últimos domínios foram objeto de maior atenção na gestão do programa e na planificação das aulas: com base no conhecimento dos gostos dos alunos⁷⁵ e dos estilos de aprendizagem predominantes na turma, delineámos estratégias e realizámos atividades que lhes permitissem construir conhecimento e progredir. Apesar dos 5 casos de pouco empenho nas tarefas escolares, os alunos demonstraram-se, na sua maioria e ao longo do ano, muito recetivos às atividades realizadas em aula, aos planos individuais de recuperação e de enriquecimento propostos, ao apoio extraletivo prestado e à realização do contrato de leitura e do portefólio de escrita⁷⁶, implicando-se neles com gosto, empenho e com a consciência de que a autoimplicação na construção do conhecimento é indispensável para alcançar os objetivos traçados⁷⁷. A média da leitura analítica (de texto literário e não literário) subiu de 14,2 valores (diagnose) para 16,3 (3º período), enquanto a do funcionamento da língua subiu de 12,6 valores (diagnose) para 15,5 (3º período). A expressão escrita alcançou, ela também, uma franca progressão ao longo do ano, todavia, como essa competência é o objeto do estudo deste trabalho, remetemos a apresentação dos resultados e a inerente reflexão para o ponto 4 deste capítulo (Avaliação das experiências).

A finalizar a caracterização desta turma (11ºC), salientamos que todos os alunos transitaram em português, com a classificação mínima de 13 valores (1) e a máxima de 19 (3), sendo que a média nesta disciplina subiu ao longo dos três períodos (15,4/15,6/16,9), situando-se acima da média de todo o 11º ano (15,07) e da meta da escola estabelecida em 14,5 valores. Nesta turma, a taxa de transição foi de 100%, (a média ponderada mínima foi de 10,9 e a máxima de 19,6), sendo a média final da turma de 16,98 valores e havendo a proposta de 12 alunos para o Quadro de Excelência com médias iguais ou superiores a 17,5.

3. Descrição das experiências de escrita

Neste ponto apresentamos alguns exemplos de experiências de escrita realizadas nas turmas do 8º e do 11º ano em que lecionámos, integradas todas elas em unidades didáticas, abarcando a diagnose e os conteúdos declarativos implicados nos programas. Optámos por organizar a descrição dessas experiências em três grupos, consoante a metodologia utilizada. Assim, o primeiro apresenta as propostas de escrita para a diagnose desta competência; o

⁷⁵ Na resposta ao questionário aplicado pelo DT para a caracterização da turma, quando da elaboração do PCT, 23 alunos declaravam preferir trabalhos de pesquisa em grupo, 8 preferiam fichas de trabalho em aula e 2 pediam aulas expositivas.

⁷⁶ Os alunos deram continuidade a estas duas atividades implementadas no 10ºano, com exceção dos 2 novos alunos que as iniciaram apenas neste ano letivo.

⁷⁷ Note-se que 24 dos 28 alunos declararam aspirar ao ingresso no ensino superior, em particular nos cursos de engenharia, medicina, medicina dentária e veterinária, cujas elevadas médias de ingresso são publicamente conhecidas.

segundo dá conta das que se processaram em “oficina de escrita”, inteiramente realizada em sala de aula, considerando todas as fases a ela inerentes – *planificação, textualização e revisão*, seguidas de *reescrita*; o terceiro versa outras experiências, menos estruturadas segundo os padrões de um “trabalho laboratorial”, mas nem por isso menos direcionadas para o desenvolvimento da competência de escrita, consignado tanto no programa do EB, como no do ES.⁷⁸

Nestas experiências de escrita, focámo-nos no paradigma do aluno e do docente como coconstrutores de conhecimento, aptos a mobilizar conhecimentos prévios, capacidades e motivações, capazes de desenvolver uma atitude metarreflexiva, implicando-se ambos na supervisão das suas práticas, de modo a desenvolverem as suas competências e a encontrarem as respostas que possam saciar a curiosidade pelo saber e propiciem o reajustamento de percursos direcionado para a superação de lacunas.

Em torno da escrita, convocámos o diálogo com as outras competências a desenvolver em português e demos particular relevo a estratégias que, por um lado, motivassem os alunos a trabalhar com prazer e, por outro, desenvolvessem neles a consciência de que escrever é um processo planificado, estruturado e gradualmente aperfeiçoado, sobre o qual se exige uma atitude de persistente reflexão, seja ela autónoma, seja ela partilhada com os colegas e com a docente.

No que a nós diz respeito, procurámos fazer de cada texto escrito pelos alunos (durante o *processo* e no *produto* final) um “corpus” destinado à autossupervisão da nossa prática pedagógica, a partir de uma análise cuidada e de uma reflexão sobre novas estratégias a implementar, de modo a proporcionar a progressão do aluno, incentivando a sua consciência metalinguística e metarreflexiva. Para tal, introduzimos reajustamentos nas planificações delineadas e procurámos diversificar, tanto quanto possível, as orientações de superação dos erros cometidos, mais ou menos autónoma, consoante as capacidades dos alunos. Deste modo, *refletindo na ação e sobre a ação* (Alarcão e Tavares, 2003: 35), respeitámos um dos princípios basilares por que, na nossa opinião, se deve reger o professor: a regular autossupervisão da *praxis* pedagógica.

⁷⁸ Assinalamos que, embora já esteja a ser implementado o novo programa de português do EB, o que vigora para o 8º ano, no corrente ano letivo, é ainda o programa de 1991. Pelo contrário, todos os anos do ES seguem o novo programa de português homologado em maio de 2001.

As atividades aqui descritas, excetuando as de diagnose, são também as que constituem o elenco apresentado no questionário sobre experiências de escrita aplicado aos alunos no final do ano, cujos resultados são objeto de análise no ponto 4 deste capítulo.

Sobre a tipologia de textos que os alunos do 11º ano escreveram, usámos a nomenclatura apresentada no programa do ES, dando assim cumprimento ao que ele preconiza; no caso das turmas do 8º ano, cujo programa de português data de 1991, aproximámos essa nomenclatura da que é proposta pelo Dicionário Terminológico de 2004, resultante da revisão da terminologia linguística para os dois graus de ensino.

Para cada exemplo das produções escritas dos alunos, apresentadas tanto no corpo deste trabalho, como nos documentos a ele anexados, criámos um código identificativo constituído por um nome fictício (inexistente entre os alunos), seguido de número e letra relativos ao ano e à turma.

3.1. Turmas do 8º ano: turma A | turma B

3.1.1. Experiência de escrita quando da diagnose inicial

Na sequência do texto usado para a diagnose da competência de leitura (“A borbulha”, retirado da obra *Hipopótamos, uma história de amor*, de Álvaro Magalhães), cuja temática aborda algumas causas das inquietações da adolescência, propusemos aos alunos dois temas à escolha, consistindo cada um na frase com que teriam de iniciar o texto que viria a servir de diagnose da competência de escrita.

Diagnose da competência de escrita

Escolhe apenas um dos temas dados: **A** ou **B**. Redige um texto entre 70 e 100 palavras, continuando a frase dada.

Tema A – *Naquela manhã, olhei-me no espelho e não gostei de ver que...*

Tema B – *Naquela noite, não consegui dormir, porque...*

BOM TRABALHO! A professora: Alice Ribeiro



Figura 5 - Enunciado da diagnose da competência de escrita – 8º ano

Recolhidos os textos (apresentamos alguns exemplos no anexo 4), procedemos à sua análise e avaliação com base nos seguintes parâmetros (constantes da grelha de correção): *adequação do texto produzido ao tema dado; coesão e coerência textuais; variedade lexical; criatividade; respeito pelos limites estabelecidos*. Partindo dessa análise, fizemos a categorização dos erros mais recorrentes em cada turma, bem como o registo dos tipos de

erros cometidos por cada aluno. Esta análise permitiu-nos detetar “fragilidades da escrita” causadas sobretudo pela dificuldade em mobilizar aprendizagens relativas ao funcionamento da língua, aprendizagens adquiridas em anos transatos, mas ainda não devidamente consolidadas⁷⁹. Se bem que tenhamos notado uma diferença entre as produções escritas dos nossos alunos (com maior qualidade) e as dos três que integraram a turma (e a escola) apenas este ano, verificámos deficiências nomeadamente ao nível dos processos de coesão e coerência textuais, bem como casos pontuais de incorreção ortográfica. Esta constatação obrigou-nos a uma reflexão sobre as planificações a longo e médio-prazo⁸⁰, reajustando-as em três perspetivas: em primeiro lugar, criar *intencionalmente*, nas unidades didáticas previstas, mais espaços para aprendizagem “laboratorial” da escrita; em segundo lugar, retomar ou introduzir conteúdos de funcionamento da língua capazes de responder às necessidades de aperfeiçoamento da coesão e da coerência textual (em particular, coesão lexical e processos de correferencialidade; coesão frásica, com enfoque nos princípios de flexão e de regência; coesão interfrásica e construção/articulação de frases complexas; processos de estruturação, continuidade e progressão que conferem coerência ao texto, respeitando o princípio da relevância e corrigindo tautologias e contradições); em terceiro lugar, criar mecanismos de pedagogia diferenciada, destinada aos alunos com maior necessidade de recuperação de aprendizagens estruturantes, assente sobretudo em tarefas individuais de pesquisa e exercitação orientadas, que, dada a dimensão de cada turma, decorreram maioritariamente em tempo extraletivo, quer na sala de estudo, quer em sessões de apoio individual que prestámos a esses alunos.

Todo este trabalho pressupõe uma autossupervisão da nossa prática docente, mas também a supervisão do próprio programa de português do 8º ano, deficitário em orientações didáticas precisas e obsoleto no que concerne os conteúdos de funcionamento da língua, se comparado com o Dicionário Terminológico em vigor para todos os graus de ensino⁸¹.

Gostaríamos ainda de referir que foi nossa opção não devolver aos alunos, este ano, os textos provenientes da diagnose da escrita, dado que pretendemos usá-los como primeira atividade de autocorreção no início do próximo ano, confrontando-os com os textos tal qual como foram produzidos. Cremos que nesse momento, à distância de um ano, cada aluno terá

⁷⁹ No ponto 2 deste capítulo, ao caracterizar as turmas do 8º ano, fizemos já notar que a diagnose de cada uma revelou os resultados mais baixos (nível suficiente) precisamente nas competências de escrita e de funcionamento da língua.

⁸⁰ Recordamos que estas planificações são feitas antes do início das aulas, se bem que a elas subjazam necessariamente os princípios de inacabamento e transformabilidade.

⁸¹ A coexistência de um programa de 1991, em vigor para o 8º e 9º ano, com a necessária utilização de manuais escolares a ele adequados, e o DT de 2004, resultante da revisão da terminologia linguística para o EB e ES, tem provocado contradições na didática do funcionamento da língua, obrigando o docente de português do EB a estabelecer constantes equivalências terminológicas, de modo a clarificar as compreensíveis confusões que se geram nos alunos.

uma maior consciência das suas capacidades metalinguística e metarreflexiva, apreendendo assim a progressão realizada⁸².

3.1.2. Oficinas de escrita

3.1.2.1. Experiências de escrita em torno da obra *Sexta-feira ou a vida selvagem*

A criação individual de histórias de naufrágios feita em oficina de escrita foi a última etapa da unidade didática relativa à obra de Tournier aconselhada no programa⁸³. Dado que a fase de *pré-escrita* contou com os recursos utilizados na *pré-leitura* da obra, aduzimos uma breve descrição das etapas anteriores.

De modo a despertar a curiosidade e o interesse dos alunos pela leitura da obra (cujo título ainda desconheciam) e rentabilizando simultaneamente a capacidade de atenção auditiva já demonstrada na diagnose, os alunos ouviram uma sequência de sete sons gravados⁸⁴, tendo sido orientados por três itens registados no quadro: a) identificar os sons escutados, respeitando a sequência de apresentação; b) sugerir espaços em que eles pudessem ocorrer; c) especular sobre acontecimentos passados nesse contexto. Após a escuta (realizada duas vezes), os alunos apresentaram oralmente as suas propostas, a partir das quais completaram uma tabela (distribuída previamente em fotocópia, e projetada depois no quadro) com as sugestões comuns ao grupo-turma. Eis o resultado dessa atividade na turma B:

A - Som de...		B - Espaços prováveis	C - Acontecimentos
1º	mar	- Mar - Ilha tropical	- Naufrágio - Chegada a uma ilha selvagem
2º	gaivotas em bando		
3º	vento forte no mar		
4º	trovões		
5º	vento forte e chuva		
6º	“vozes” de animais selvagens		
7º	rugido de uma fera		

Quadro 1 - Sugestões dos alunos, apresentadas a partir dos sons escutados.

Com base na atividade anterior⁸⁵, seguiu-se a antecipação dos sentidos da obra e a proposta de títulos prováveis. A subsequente análise do paratexto do livro (capa e contracapa)

⁸² A opção por entregar, ou não, aos alunos os textos produzidos imediatamente a seguir à unidade de diagnose tem variado, em anos transatos, consoante as turmas e as suas necessidades. Por exemplo, no ano anterior (7ºano), os textos foram entregues, com correção codificada, devendo os alunos proceder à sua autocorreção seguida de reescrita, mas fizemo-lo apenas no final do ano, para que eles tomassem consciência do desenvolvimento das suas capacidades.

⁸³ Todas as atividades desta unidade didática convocaram o diálogo intercompetências: compreensão e expressão oral, leitura, escrita e funcionamento da língua.

⁸⁴ Os sons encontram-se disponíveis no CD áudio, de que somos coautores, que acompanha o manual adotado (versão do professor).

⁸⁵ As propostas da turma A foram muito semelhantes, havendo apenas pequenas variações pouco significativas do ponto de vista semântico.

permitiu confirmar ou infirmar algumas das propostas dos alunos que as justificaram oralmente. O passo seguinte foi o da leitura autónoma do conjunto de excertos da obra incluídos no manual, a que se seguiu uma verificação da compreensão da história narrada e da ordenação temporal dos acontecimentos. Para isso, tiveram os alunos que ordenar, seguindo a lógica dos textos lidos, vinte imagens (apresentadas desordenadamente) figurativas ou metafóricas de espaços, acontecimentos, personagens e suas interrelações. Esta atividade deu lugar a *uma primeira experiência de escrita* que variou nas duas turmas. Na turma A, foram distribuídas aos alunos fotocópias com as imagens, que tiveram de ordenar e *legendar* em trabalho de pares. Seguiu-se a sua projeção e a correção do trabalho realizado, com base na argumentação dos alunos. A legendagem consensual à turma foi redigida no quadro por vários discentes e registada nos seus cadernos. Na turma B, as imagens foram projetadas no quadro interativo multimédia (QIM), a partir de cuja ordenação feita em grande grupo se procedeu ao *reconto da história escrito* no QIM por vários alunos. O anexo 5 ilustra estas primeiras atividades em torno da obra de Tournier, bem como apresenta algumas fotografias de alunos no ato de escrita. Em ambas as turmas, a expressão escrita foi objeto de análise e de aperfeiçoamento, mediante a auto e a heterocorreção sempre devidamente fundamentadas (rotina criada entre os alunos), mobilizando-se, deste modo, conhecimentos adquiridos sobre normas e convenções gráficas e sobre regras do funcionamento da língua, despertando neles paralelamente a consciência metalinguística e o espírito de entreajuda.

Após a didatização da competência da leitura da obra enquanto texto narrativo⁸⁶, e conhecida em profundidade a história criada por Tournier, iniciámos então *a oficina de escrita*⁸⁷. A cada aluno foi facultada uma “Ficha-guia para redação de texto narrativo” (anexo 6), incluindo uma “lista de verificação” organizada segundo as três fases de escrita, as quais foram sujeitas primeiramente a uma leitura silenciosa e depois a uma explicitação da sua utilização durante o processo de escrita. No momento seguinte, foram novamente escutados os sete sons que usámos para a pré-leitura da obra, podendo os alunos recorrer à tabela então completada. Proposto o tema comum a toda a turma – *redigir um texto narrativo, contando uma história de naufrágio inspirada nos sons escutados* – cada aluno recebeu um documento com dois esquemas organizadores da *planificação* (anexo 7): no primeiro, incluímos campos destinados ao registo topicalizado das ideias sobre a ação principal, outros acontecimentos, personagens (relevo e caracterização), localização espaço-temporal e narrador (presença na

⁸⁶ Referimo-nos à abordagem das “categorias da narrativa” previstas no programa e das valências estéticas do discurso literário, assim como à exercitação da leitura expressiva de passagens da obra.

⁸⁷ Desde a planificação à reescrita do texto e à justificação das correções introduzidas, esta oficina de escrita teve a duração de 3 aulas de 90’ mais 1 de 45’. Frisamos que no fim de cada aula, era recolhido todo o material, garantindo assim a realização do trabalho apenas em sala de aula.

ação e ponto de vista); no segundo, apresentámos campos relativos à estruturação do texto – *introdução, desenvolvimento e conclusão* – sugerindo-se a organização e hierarquização da informação topicalizada, mediante a atribuição de números e sua inclusão em cada uma das três partes. Durante esta fase de *planificação*, supervisionámos os trabalhos dos alunos: discutimos com eles opções tomadas, propusemos a clarificação de algum tópico mais vago, orientámos a consulta de materiais de suporte disponíveis na sala (caderno diário, manual, gramática, dicionário, “sítios” fidedignos na “internet”), proporcionando, já desde a planificação, a reflexão sobre mecanismos de coesão e coerência textual a aplicar. A reflexão dos alunos foi ainda reforçada mediante a consulta da lista de verificação relativa a esta primeira fase. Seguiu-se depois a primeira *textualização*, tendo sido pedido aos alunos que demarcassem graficamente cada uma das três partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), que se apoiassem na ficha-guia, seguissem a planificação previamente feita e, no fim, consultassem a lista de verificação relativa a esta fase. O passo seguinte foi o da *autorrevisão* do texto, auxiliada, uma vez mais, pela “lista de verificação” (anexo 6).

Recolhidas e analisadas as produções dos alunos, pudemos constatar que os textos estavam bem estruturados, eram criativos e apresentavam na sua maioria sequências narrativas bem ordenadas, numa lógica de continuidade e progressão. As dificuldades mais relevantes assentavam ainda na falta de coesão temporal e frásica, havendo casos pontuais de incoerência semântica e de falta de coesão referencial e lexical⁸⁸. Assim sendo, procedemos à correção dos textos, variando a tipologia consoante o grau de dificuldade apresentado e a capacidade de autocorreção dos seus autores, tendo-nos sido útil o conhecimento do(s) modo(s) como aprendem melhor, diagnosticados no inquérito feito sobre os estilos de aprendizagem. Assim, alunos houve a quem apenas foram apresentados códigos de correção registados na linha onde o erro ocorria, ou pedida a justificação de alguma correção pontual por nós introduzida. Nestes casos, a primeira textualização demonstrava já uma qualidade global relevante.

Apresentamos em anexo alguns exemplos de textos produzidos pelos alunos com as diferentes tipologias de correção adotadas, organizados do modo seguinte: dois exemplos de textos de alunos de *nível 5* (anexo 8) e outros dois de *nível 4* (anexo 9), cujos estilos de aprendizagem se situam entre a *observação reflexiva e a concetualização abstrata*;

⁸⁸ Ao comparar os escritos de alguns alunos e a respetiva lista de verificação, constatámos vários casos de discrepância: a confirmação de revisão do texto, sobretudo no que dizia respeito a questões de coesão e coerência, divergia das incorreções cometidas, confirmando-se a existência de aprendizagens ainda não realizadas nesse âmbito.

procurámos, por isso, que a tipologia de correção usada tivesse em consideração que esses alunos aprendem melhor se «observarem cuidadosamente» sob «diferentes perspetivas», se «procurarem o significado das “coisas”» e se «usarem a lógica para a compreensão intelectual da situação»⁸⁹. Os dois exemplos seguintes dizem respeito a alunos de *nível 3* (anexo 10), cujo estilo de aprendizagem é a *observação reflexiva* (tanto na turma A como na B). Em ambos os trabalhos, os erros foram assinalados, quer por códigos de correção, quer por pedidos diretamente formulados («passa a forma verbal para o pretérito»), quer ainda por um maior número de correções imediatamente introduzidas, mas sempre posteriormente justificadas pelos alunos («Justifica a eliminação da vírgula na frase “Pai e filho, eram aventureiros”»; «Justifica a correção feita na frase “Passado uma semana...”», entre outros). Os dois últimos exemplos apresentados no anexo 11 (uma vez mais, um de cada turma) referem-se a alunos de *nível 2*, cujos estilos de aprendizagem se situam entre a *observação reflexiva* (turma A) e a *experimentação ativa* (turma B). Nas produções destes alunos, optámos por corrigir a maior parte dos erros, codificando apenas aqueles que os alunos poderiam corrigir autonomamente, com base em regras sistematicamente repetidas em aula ou cuja resposta poderiam obter nos já mencionados materiais de suporte disponíveis na sala. Contudo, também nestes casos continuámos a apelar à reflexão sobre a escrita, a partir do pedido de justificação de correções já feitas ou a introduzir pelo aluno.⁹⁰

Distribuídos novamente os trabalhos, acompanhados de uma legenda dos códigos de correção utilizados (anexo 12), os alunos analisaram os erros assinalados ou codificados, as correções pedidas ou introduzidas e procederam ao aperfeiçoamento e à *reescrita* do texto, seguidos da apresentação escrita das justificações solicitadas. Dado que esta aula decorreu na biblioteca da escola, puderam os alunos aceder a fontes de consulta mais variadas e em maior número, quer usando o acervo da BE, quer recorrendo à “internet”.

Ilustramos de seguida o processo acima enunciado, apresentando um excerto do texto de uma aluna de *nível 3*.

⁸⁹ Remetemos para a informação disponível no Questionário sobre estilos de aprendizagem, a partir de David Kolb, anexo 2

⁹⁰ Assinalamos que os níveis de classificação dos alunos do EB correspondem às seguintes percentagens: N.1 (0–19); N.2 (20–49); N.3 (50–69); N.4 (70–89); N.5 (90–100).

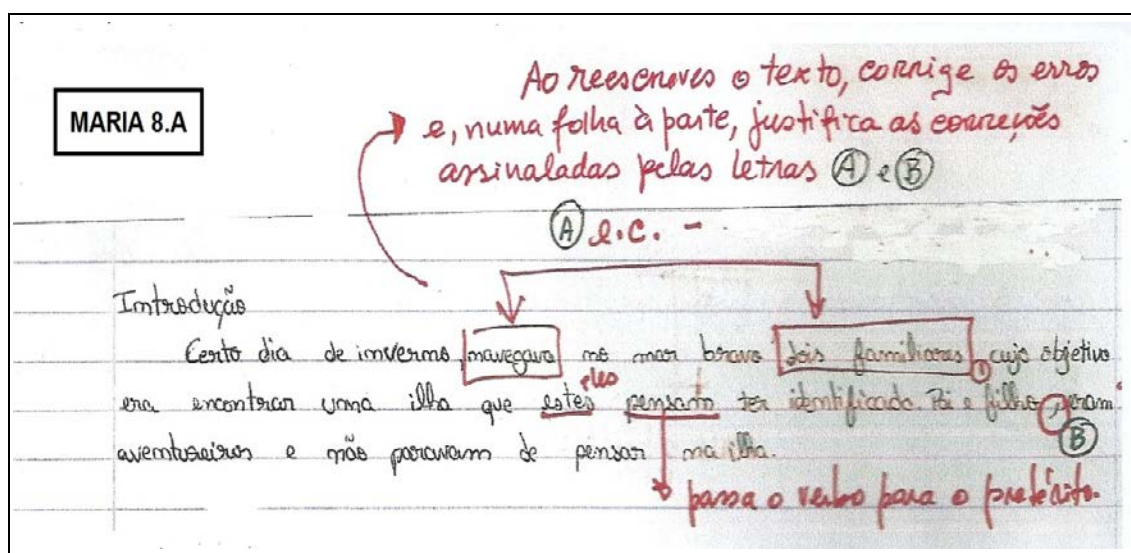


Figura 6 – Exemplo de textualização com correção codificada e anotações.

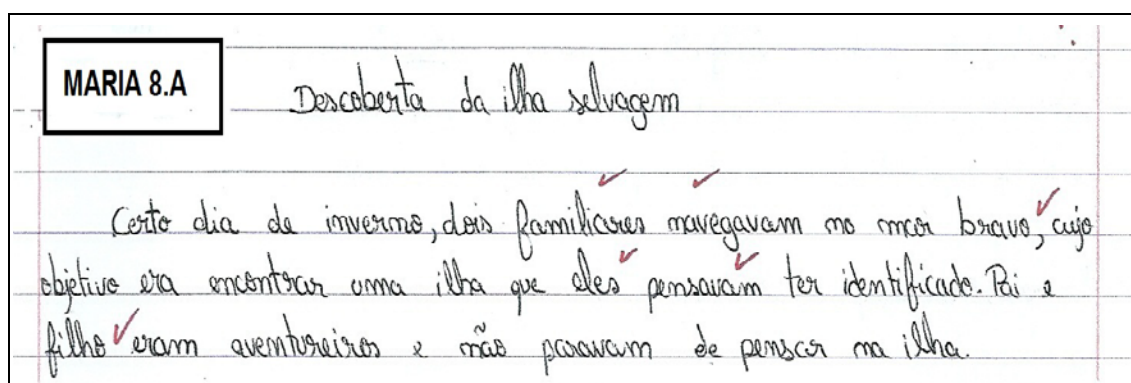


Figura 7 – Exemplo da reescrita após correção da aluna.

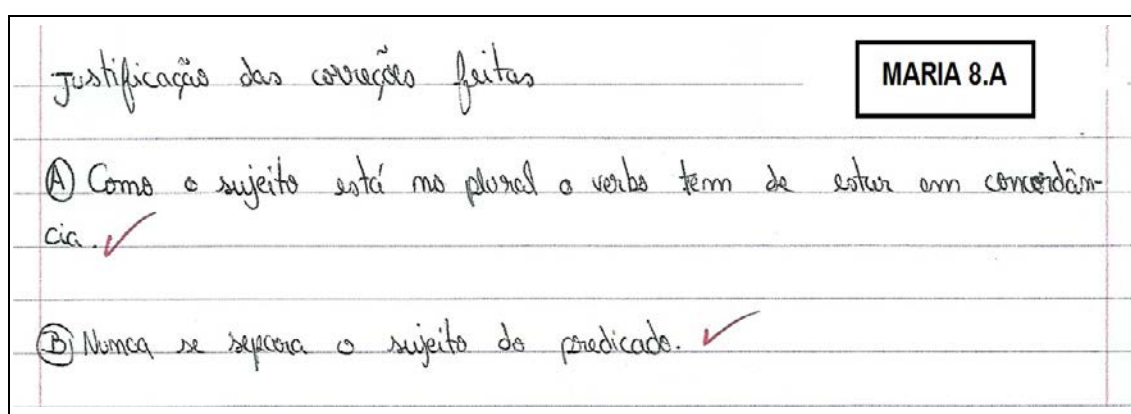
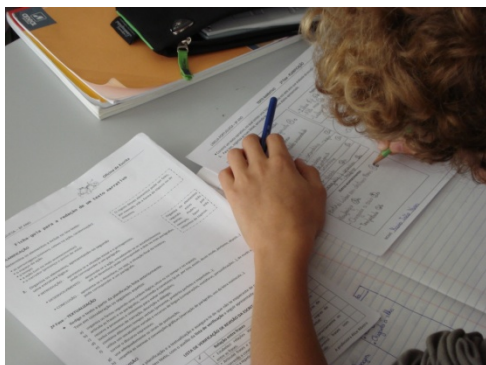


Figura 8 – Exemplo da justificação das correções introduzidas.

Todas as fases de escrita realizadas nesta *oficina* foram objeto de avaliação processual com parâmetros e cotações que valorizam a capacidade de autocorreção, de autoaperfeiçoamento do texto inicial e de reflexão sobre a escrita, tendo sido ainda registados os tipos de erros cometidos por cada aluno e previstas estratégias de recuperação. No anexo

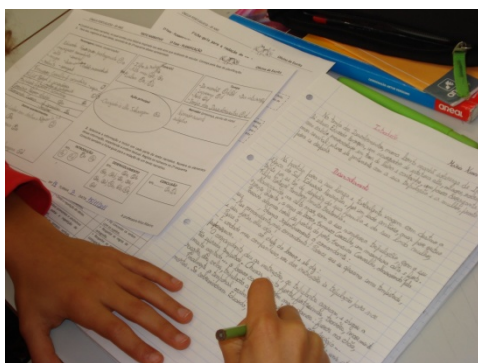
13, apresentamos a matriz da grelha de correção e na figura 9 revelamos alguns momentos do trabalho realizado nesta *oficina de escrita*.



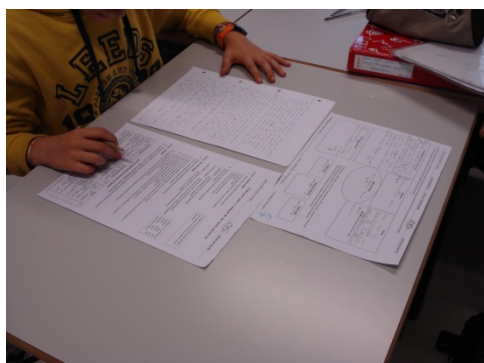
Fase de planificação com auxílio do plano-guia do texto narrativo



Fase de textualização a partir da planificação



Fase de textualização a partir da planificação



Fase de revisão com consulta da lista de verificação

Figura 9 – Oficina de escrita – *criação de histórias de naufrágios* – 8º ano

3.1.2.2. Experiências de escrita em torno do texto poético: *ateliê de poesia*

Tal como na oficina descrita anteriormente, foi também a finalizar a unidade didática destinada ao texto poético que decorreu o *ateliê de poesia* realizado em cada turma do 8º ano. Apresentamos o seu enquadramento, nos dois parágrafos seguintes.

Após a pré-leitura e leitura analítica dos poemas “Amigo”, de Alexandre O’Neill, e “Pássaro em vertical”, de Libério Neves, que consubstanciaram o *modelo* de leitura das valências semânticas, linguísticas e estéticas do texto poético, incluindo a poesia visual⁹¹, propusemos aos alunos que, individualmente ou em pequenos grupos, escolhessem um poeta

⁹¹ Além do poema “Pássaro em vertical”, apresentámos outros exemplos de poesia visual de diversos poetas (Melo e Castro, Apollinaire, Leminski, Avelino Araújo, Antonio Péres-Cares) e ainda o primeiro poema visual conhecido (“O ovo”) criado três séculos a.C pelo grego Simias de Rodas, bem como um poema desse género do séc. XVI. Como esperávamos, a poesia visual despertou o interesse imediato dos alunos pelo desafio de interpretação que ela convoca.

e um poema de entre o vasto conjunto que oferece o manual adotado⁹². O trabalho dos alunos consistiu na *leitura pessoal* do poema e na criação de um trabalho original, cujo suporte deixámos à escolha deles, passível de ser apresentado à turma. Esta atividade, realizada sempre na sala de aula ou na sala de informática, integrou várias etapas que supervisionámos: interpretação do texto escolhido, exercitação da sua leitura expressiva, planificação e criação do trabalho a apresentar⁹³.

Depois de definidos com os alunos os parâmetros que viriam a constituir a grelha de coavaliação (“pertinência da interpretação do poema”, “clareza/boa dicção”, “expressividade na leitura”, “adequação do recurso/suporte utilizado”, “criatividade”), seguiu-se a apresentação dos trabalhos, gerando-se em sala de aula enriquecedores diálogos em torno da pluralidade de sentidos que o universo poético convoca, algumas vezes expandidos pelo valor estético dos trabalhos criados pelos alunos. Na figura 10, apresentamos dois exemplos desses momentos de apresentação ao grupo-turma.



Figura 10– Apresentação de trabalhos sobre poesia – 8º ano.

Começou então o *ateliê de poesia*⁹⁴ em cada turma. Foram formados sete grupos de quatro elementos e sorteados os “jogos poéticos” por seis deles (quatro jogos para seis grupos): o “Jogo da folha dobrada”, o “Jogo dos recortes”, o “Jogo dos versos à solta” e o “Jogo das expressões”. Ao sétimo grupo, formado intencionalmente por alunos com aptidão para o desenho, foi proposta a criação de poesia visual. A cada grupo foi facultado um documento orientador do trabalho a realizar, bem como algum do material necessário; por exemplo, para o “Jogo dos recortes”, o grupo recebeu um envelope com um vasto conjunto de palavras recortadas de revistas; para o “Jogo dos versos à solta” foram facultados aos alunos livros de poetas como José Craveirinha, Eugénio de Andrade, Ana Luísa Amaral, Sophia de

⁹² Referimo-nos a poemas de Adolfo Casais Monteiro, Eugénio de Andrade, Miguel Torga, Fernando Pessoa, Sophia de Mello Breyner, Carlos Drummond de Andrade, Maria Alberta Menéres, além dos dois já mencionados.

⁹³ Como alguns trabalhos exigiam filmagens e respetiva edição, permitimos que essa parte do trabalho fosse feita fora da aula, sendo que os alunos tiveram que apresentar o guião dos filmes a realizar.

⁹⁴ Há já vários anos que, quando da didatização do texto poético, recorremos a esta estratégia, com grande impacto nesta faixa etária pelo cariz lúdico que ela comporta.

Mello, Fernando Pessoa, Manuel Bandeira, Florbela Espanca, além de três antologias poéticas: *Conto estrelas em ti* (coordenada por José António Gomes), *Os Poemas da Minha Vida* (seleção de Mário Soares) e *Anos 90 e Agora – Uma antologia da Nova Poesia Portuguesa* (seleção e organização de Jorge Reis-Sá).

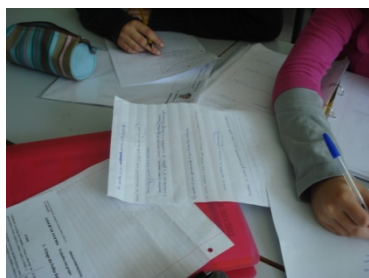
Por se tornar morosa a descrição de cada “jogo”, remetemos para o anexo 14, o qual apresenta as orientações e as etapas de trabalho de cada um deles facultadas aos alunos. Contudo queremos relevar que estes “jogos”, inspirados em algumas das estratégias usadas pelos poetas surrealistas, mais não pretenderam do que, numa fase inicial, convocar o *acaso* para desbloquear o ato da criação poética, atenuando o mito de que a poesia só nasce em seres bafejados pela musa. Mesmo que nós, adultos, saibamos que há génios a quem o *poema acontece* (recordando Pessoa), cremos que ao docente do texto poético compete veicular a mensagem de que o poeta é um *artesão da palavra* e de que o poema se vai tecendo na procura persistente da palavra exata e das múltiplas combinações que lhe conferem plurissignificação. De facto, as etapas de trabalho no *ateliê de poesia*, subsequentes ao “desbloqueio inicial”, foram demonstrando ao aluno que a linguagem poética nada tem de *acaso* e que, como assinala Italo Calvino, o “êxito” do poema «(...) reside na felicidade da expressão verbal, que de qualquer modo poderá realizar-se por meio do “mot juste”, da frase em que a palavra é insubstituível, do encontro de sons e de conceitos mais eficaz e denso de significado.» (1990: 64,65).

O acompanhamento deste processo de escrita, ao longo de três aulas de 90 minutos, permitiu-nos uma simultânea reflexão sobre o nosso trabalho desenvolvido em torno do texto poético, nas aulas que antecederam o *ateliê de poesia*. Se bem que, quando da planificação da unidade didática, tenhamos já preenchido algumas elipses do programa (a valência da *contenção* e da *sugestão* da linguagem poética, por oposição à prosa; a liberdade na exploração da mancha gráfica; os múltiplos sentidos convocados pelos hiatos entre estrofes, para referir apenas alguns exemplos)⁹⁵, foi notória a insuficiência dos conteúdos abordados, dada a riqueza de “exigências” que os alunos foram revelando na construção dos seus poemas. Acabámos por introduzir noções de fonologia e novos recursos estilísticos, provocámos a expansão do vocabulário e de valores conotativos e polissémicos. Deste modo, os alunos compreenderam que determinadas palavras convocavam *serenidade* e *doçura* ou *raiva* e *dureza*, conforme predominassem nelas consoantes líquidas ou oclusivas, e não

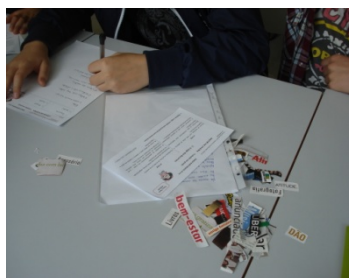
⁹⁵ Sobre o tratamento do texto poético no 8º ano, além da expectável interpretação de sentidos, o programa refere apenas aspetos ligados à organização do texto e à versificação, indicando explicitamente a distinção verso/estrofe, rima, métrica e os recursos fónicos “sonoridade” e “aliteração”. (ME, 1996: 27,28)

porque “esta soa melhor” ou “fica mais bonito assim”; compreenderam que a anástrofe e o hipérbato conferem liberdade às palavras, que o desvio da norma em poesia, em vez de erro, é marca do poder criativo da linguagem, já que «na poesia o desvio não é mais do que uma falta cometida expressamente para obter a sua própria correção.» (Cohen, 1976: 210).

A figura 11 exemplifica alguns momentos do “ateliê de poesia”.



Jogo da folha dobrada



Jogo dos recortes



Jogo dos versos à solta



Jogo das expressões



Jogo da poesia visual

Figura 11 – Oficina de escrita - “ateliê de poesia” – 8º ano.

Das primeiras tentativas ao poema final, os alunos – *artesãos desta oficina poética* – aprenderam a burilar as palavras, a vesti-las de símbolos, a transmigrá-las no verso ou na estrofe à procura do lugar certo, a conferir-lhes sonoridades e ritmos que exprimissem fielmente as ideias e as emoções que o *acaso* apenas despertara, porque «o poeta deve ser exacto» e «em poesia não há lugar para a imprecisão, nada pode ser deixado ao arbítrio do acaso.» (Menezes, 1993: 45).

E nestes *ateliês de poesia*, realizados nas duas turmas, nasceram os poemas que apresentamos em dois anexos diferentes: um (anexo 15), dando conta de alguns exemplos do trabalho processual de criação; outro (anexo 16), revelando os poemas criados tal como foram apresentados às turmas⁹⁶.

⁹⁶ Sob proposta dos alunos, e devido à falta de tempo no final do período, será criado, no início do novo ano letivo, o livro de poesia de cada turma, em suporte papel e em formato “e-book”.

3.1.3. Outras experiências de escrita

3.1.3.1. Redação do sumário pelos alunos

A redação do sumário no quadro pelos alunos é um hábito que criámos desde a primeira aula do ano. Rotativamente (percorrendo toda a turma, mais do que uma vez, ao longo de cento e muitas aulas), os alunos registam no quadro o texto que resume os conteúdos abordados e, se for caso disso, a metodologia utilizada (se se realizou trabalho em pares ou em grupo; se houve exercitação da leitura expressiva; se se fez debate, para referir alguns exemplos). O sumário é escrito no final da aula ou no início da aula seguinte⁹⁷, mas sempre após a síntese proposta oralmente por um aluno que pode ser coadjuvado pelos colegas. O registo é feito em simultâneo no quadro e nos cadernos, sem que haja qualquer correção enquanto dura o processo de escrita, a menos que ela surja espontaneamente do próprio aluno. No fim, o sumário é objeto de uma análise silenciosa por parte do aluno que o escreveu no quadro e pelos restantes colegas, a que se segue um momento de autocorreção. Só depois a turma tem direito a emitir opinião, corrigindo erros ainda não detetados e justificando sempre, com base nas regras aprendidas, as correções propostas. Estas abrangem questões de propriedade lexical, ortografia, acentuação, pontuação, construção frásica, coesão e coerência discursiva, mas também normas e convenções gráficas (marcação de parágrafo, uso de letra maiúscula e minúscula, legibilidade da grafia, translineação...). Há ainda lugar para a introdução de novas aprendizagens consoante a necessidade. Por vezes, uma determinada incorreção cometida na escrita obriga à antecipação do tratamento de algum conteúdo linguístico, dando lugar a um imediato reajustamento da planificação dessa aula. A curiosidade pelo saber e a urgência de resposta nos alunos desta faixa etária não admitem adiamentos nem planificações rígidas. A nós, docentes, compete-nos depois gerir o programa e as planificações a longo e médio prazo com flexibilidade e, sobretudo, bom senso, conscientes de que o mais importante é que o aluno nunca fique sem resposta às suas interrogações.

Ocupando entre dez e quinze minutos de aula, e convocando para o ato da escrita outras competências como a oralidade e o funcionamento da língua, esta experiência de escrita e respetiva cossupervisão facultam aos alunos, de um modo simples, mas eficaz, a aquisição e

⁹⁷ Estamos conscientes da divergência de opiniões sobre o “melhor” momento para a redação do sumário: no início da aula a que ele se refere? Apenas no fim? Somos de opinião que o “melhor” momento é aquele que “melhor” se adequa à turma. A experiência tem-nos demonstrado que, sobretudo com os alunos mais novos (3º ciclo), a revelação, logo no início, do que vai ser a aula destrói a curiosidade que os mantém despertos e sempre à espera do que vai acontecer. É claro que estamos a falar de aulas devidamente planificadas, com estratégias, atividades e recursos diversificados. De outro modo, não haveria lugar para a “curiosidade” dos alunos e o “melhor” momento para a redação do sumário seria, na nossa opinião, totalmente indiferente.

mobilização de conhecimentos, o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência metalinguística e do espírito de entreajuda. Para nós, esta é mais uma das atividades que proporciona uma regular autossupervisão da nossa prática docente.

E torna-se gratificante constatar que à medida que o ano avança decresce o número de braços que se erguem para a “caça ao erro”, a ponto de, algumas vezes, ser necessária a nossa intervenção para que o preciosismo de um “o” mal fechado ou do traço de um “t” impercetível não se transforme em acesa polémica na turma sobre a importância do rigor. Na figura 12, apresentamos imagens exemplificativas desta atividade.



Figura 12 – Redação do sumário e cocorreção – 8º ano

3.1.3.2. Experiências de escrita em torno do Texto Publicitário

Na unidade didática relativa ao texto publicitário, a didatização desta tipologia assentou na leitura analítica e crítica de *textos-modelo* que facultaram a mobilização de saberes adquiridos no ano transato (7ºano), no âmbito da sua estrutura e das suas características gráficas e linguísticas. Associaram-se a esses textos outros exemplos de publicidade da imprensa escrita e falada, muito próxima da realidade dos jovens, tendo sido nossa preocupação desenvolver nos alunos mecanismos de descodificação crítica, capazes de os munirem de defesas face à intencionalidade persuasiva que agride quotidianamente o público consumidor. Depois, organizados em grupos de trabalho, os alunos criaram anúncios publicitários originais: recorrendo às TIC, e aproveitando apenas as imagens de publicidade já existente, mobilizaram conhecimentos sobre o texto icónico e escreveram “slogans” e “comentários”, aplicando os conhecimentos linguísticos que constituem um dos elementos-chave da estratégia persuasiva desta tipologia textual. Nos anexos 17 e 18, apresentamos exemplos desses trabalhos, respetivamente do 8ºA e do 8ºB.

Acreditamos que o elevado grau de interesse com que os alunos se dedicaram a esta atividade teve alguma origem no desafio com que iniciámos a unidade didática (a primeira deste ano letivo). Apresentámos três anúncios publicitários (dois dos quais premiados) constituídos apenas por imagem, abarcando a publicidade comercial e a não comercial, e desafiámos-os a criarem “slogans” que a eles se adequassem. Procurávamos, deste modo, diagnosticar, por um lado, a capacidade de interpretação de mensagens metafóricas e simbólicas e, por outro, os conhecimentos linguísticos inerentes à estratégia argumentativa característica do texto publicitário.

Eis alguns exemplos de “slogans” criados pelos alunos do 8º ano das duas turmas.

 www.blogcitario.webblogger.com	Tem ratos em casa? Dê Diet Pepsi ao seu gato.	8ºA
	Beba diet Pepsi e caiba em todo o lado.	
	Queres ficar uma “gata”? Bebe Diet Pepsi .	
	Escolha Diet Pepsi e esqueça as saladas!	8ºB
	Beba Diet Pepsi : fique magro e muito sexy.	
	Mais energia, menos calorias. Beba Sem Moderação !	

Figura 13- Exemplo de “slogans” criados pelos alunos | anúncio publicitário comercial.

 atualidadescolegiao.wordpress.com	Uma só cor e uma só mão não podem formar um coração!	8ºA
	Junte-se a nós contra o racismo.	
	A paz não faz mal ao mundo!	
	Não importa se é preto ou branco. O mundo é de todos!	8ºB
	Não faça mal, contribua para a paz mundial!	
	A luta e a guerra são em vão. Só a paz mundial é a verdadeira solução!	

Figura 14 - Exemplo de “slogans” criados pelos alunos | anúncio publicitário não comercial.

3.1.3.3. Experiências de escrita em torno da obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*

Após o estudo desta obra de Jorge Amado, propusemos aos alunos a realização, individual ou em grupo, de trabalhos que espelhassem, quer a compreensão das valências semânticas e estéticas da obra, quer a opinião crítica sobre ela. Deixámos que fossem os alunos a escolher o tipo de trabalho a realizar e o formato da sua apresentação. Conhecendo a sua preferência por trabalhos em suporte vídeo e esquematizações ilustradas em “powerpoint”, disponibilizámos duas aulas na sala dos computadores (para os grupos que precisassem), mas impusemos a todos uma regra: qualquer que fosse o tipo de trabalho teria de haver texto escrito. A resposta dos alunos surgiu em pequenos vídeos, acompanhados de

guião escrito; em filme sobre toda a história, representada pelos próprios alunos, a partir do texto dramático por eles criado; em banda desenhada exemplificativa de passagens preferidas da obra; em desenho, escultura e pintura com os respetivos textos de opinião; em “bilhetes de identidade” das personagens; em textos continuando a história ou alterando-lhe o final. Alguns desses trabalhos estão publicados na “página Web” da escola (disponível em <http://www.esdjgfa.org/>), na rubrica GFA-TV (<http://gfa-tv.blogspot.pt/>). Em anexo apresentamos outros exemplos em que a escrita teve uma maior relevância: a *continuação da história* (anexo 19); um *novo final para a história* (anexo 20); uma *banda desenhada* (anexo 21); um *desenho com texto de opinião* (anexo 22) e algumas fotografias de outro tipo de trabalhos sobre *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* (anexo 23).

No final desta unidade didática, aplicámos um teste para avaliar a competência de leitura analítica e expressão escrita. A última questão apresentava o seguinte enunciado:

Questão nº 6

Com base no estudo que fizeste da obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, redige um texto breve (entre 8 e 10 linhas) em que dês a tua opinião sobre a seguinte afirmação:

«Quando se ama verdadeiramente, o Amor é capaz de vencer qualquer preconceito.»

Figura 15 - Enunciado da questão 6 do teste de avaliação – 8º ano

Apresentamos a resposta de um aluno corrigida, seguida da reescrita e justificação da correção feita.

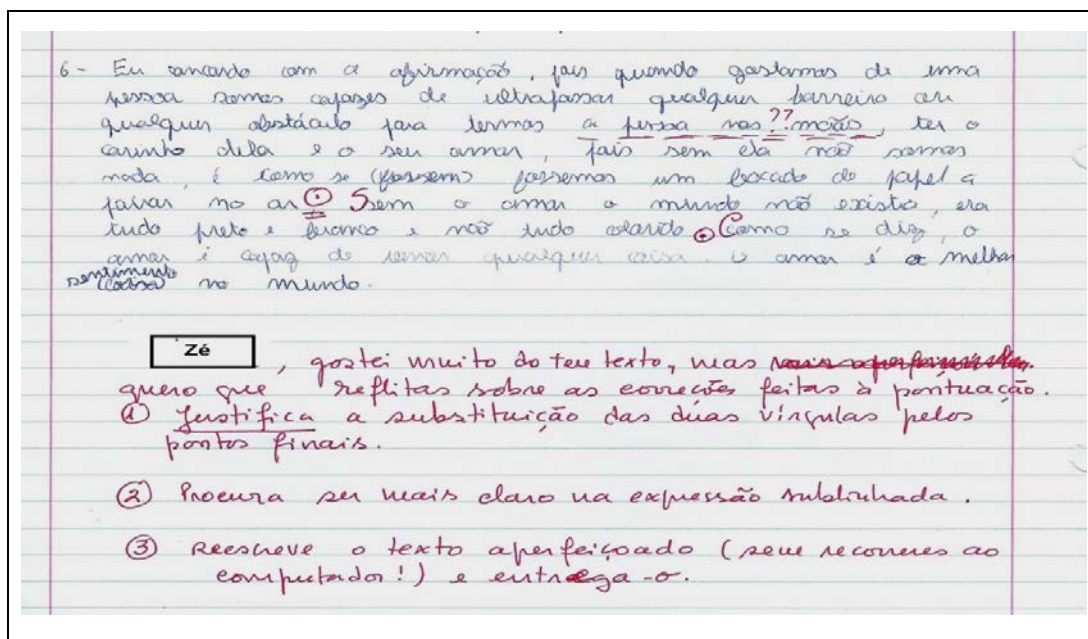


Figura 16 – Resposta do aluno à questão 6 do teste de avaliação - 8º ano.

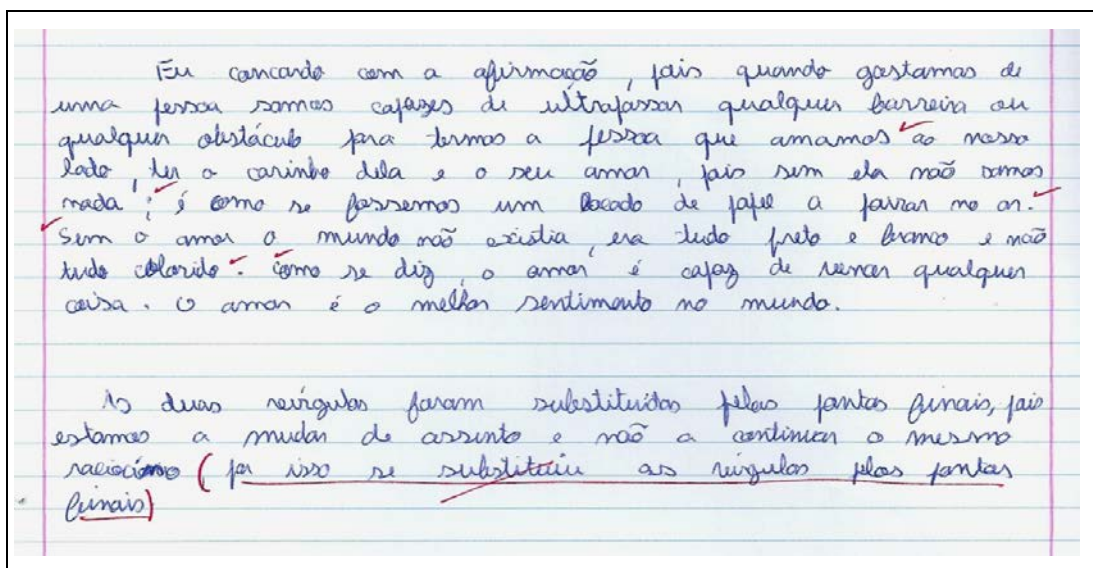


Figura 17 – Reescrita da resposta à questão 6 e justificação da correção – 8º ano.

3.1.3.4. Textos para o jornal da escola

O jornal escolar “Impressão” é um projeto da inteira responsabilidade de um pequeno grupo de alunos do ES, nascido há dois anos e com tiragem trimestral, o qual conta com duas docentes de português⁹⁸ e o diretor da escola, cujas funções são, respetivamente, as de revisão textual e supervisão geral. O coordenador do projeto (aluno do 12º ano) solicitava regularmente aos colegas dos dois graus de ensino textos de diferentes tipologias para inclusão no jornal e apelava aos docentes de português que incentivassem os seus alunos nessa tarefa.

Constatámos que mais esta experiência de escrita teve uma assinalável adesão da parte dos nossos alunos do 8º A e B, os quais escreveram textos de tema livre ou sobre algum assunto mais específico pedido diretamente pelo corpo redatorial. Sempre que a data de envio para a redação do jornal se aproximava, destinávamos uma aula (90’) para a escrita dos textos, cuja revisão era feita, umas vezes pelo próprio autor, outras em trabalho de pares, procedendo-se neste caso à heterocorreção que tanto agrada aos alunos. De facto, confrontados com a responsabilidade de supervisionar o trabalho do colega, de lhe explicar as (eventuais) correções feitas e de fundamentar a apreciação final, os alunos demonstravam-se mais atentos e mais rigorosos, sabendo simultaneamente, pelo hábito criado, que a avaliação feita pela professora dos textos produzidos abrangeria, quer o “autor”, quer o “corretor”.

⁹⁸ A revisão textual de que somos corresponsáveis tem contribuído para a qualidade da expressão escrita que a um jornal escolar compete, dada a sua ampla divulgação entre os alunos.

Como a redação do jornal pedia, por turma, um número reduzido de textos (normalmente cinco), os quais seriam ainda sujeitos a seleção, foi decisão dos alunos que a sua escolha fosse feita pela turma, após a leitura dos textos em voz alta pelos seus autores. A decisão a tomar nem sempre foi consensual – os argumentos e contra-argumentos eram defendidos convictamente –, cabendo a nós arbitrar a situação, com a “autorização” que nos foi “concedida” pela turma. Assim, os alunos puderam ver publicados muitos dos seus textos em todos os números do jornal “Impressão” e o facto de os verem em letra de imprensa, de os poderem mostrar orgulhosamente aos pais e professores, de obterem apreciações da parte de outros membros da comunidade educativa foi incrementando o prazer da escrita, a sua frequência e a responsabilidade pela qualidade do produto final. No anexo 24, apresentamos alguns exemplos.

3.1.3.5. Poemas para SMS

Se bem que esta a atividade tenha sido uma experiência de escrita muito simples, ela despertou nos alunos, primeiro, a surpresa e, depois, o prazer de um novo desafio, desta vez usando o telemóvel em sala de aula, proibido oficialmente, mas exceccionalmente autorizado pela professora.

Propusemos-lhes que retomassem os poemas escolhidos do manual para a realização dos trabalhos sobre poesia (atividade descrita no ponto 3.1.2.2. deste capítulo) e que seleccionassem entre um e quatro versos que gostariam de enviar a familiares e amigos. Esta tarefa tinha de vir acrescida de um breve texto justificativo da seleção feita, indicando ainda o(s) destinatário(s) das mensagens. Comum a todos foi a introdução que sugeriram para escrever no telemóvel – “Da minha aula de português, envio-te estes versos...” – e a identificação do poeta. A figura 18 exemplifica esse momento.



Figura 18 – Preparando o envio de poesia por SMS – 8º ano.

Para nossa surpresa, houve respostas quase imediatas que os alunos acabaram por registar também no texto pedido anteriormente. Apresentamos, nas figuras 19 e 20, dois exemplos e outros no anexo 25.

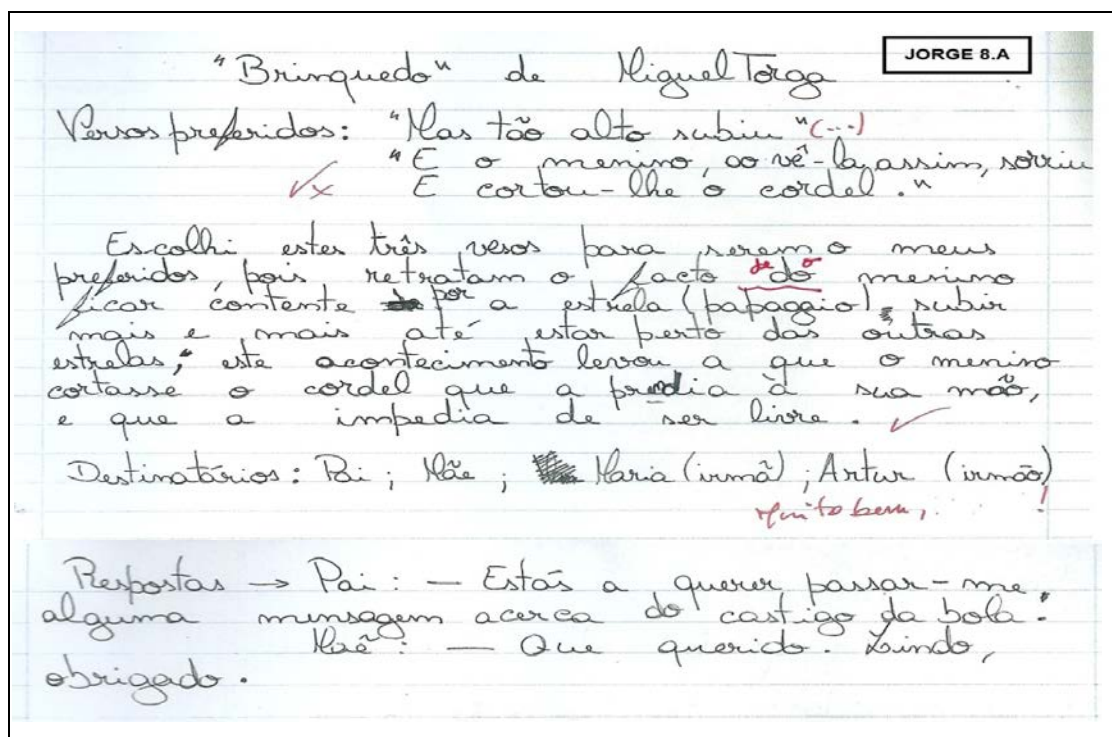


Figura 19 - Justificação dos versos a enviar por SMS – “Jorge 8.A” (aluno de nível 4).

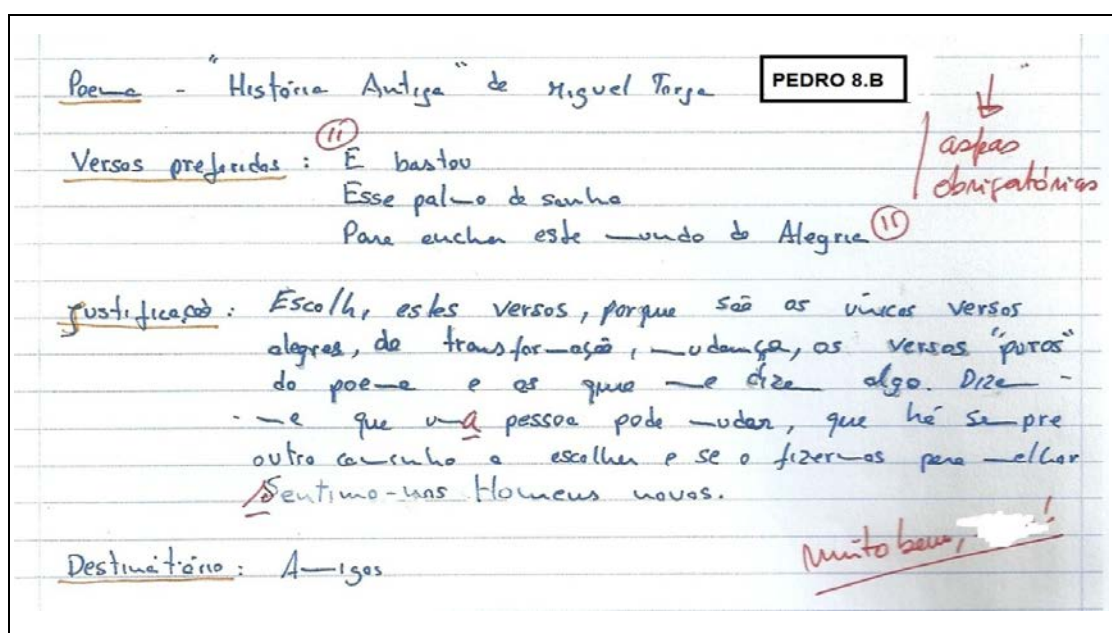


Figura 20 - Justificação dos versos a enviar por SMS – “Pedro 8.B” (aluno de nível 4).

Embora sejam textos muito breves e escritos em clima de euforia (para eles, o mais importante, naquele momento, era o envio do SMS), constatamos que as respostas surgem devidamente introduzidas, que a argumentação é coerente de acordo com a leitura dos versos e que o discurso apresenta uma ortografia e uma sintaxe corretas, bem como um uso adequado da pontuação.

Além da alegria que se multiplicou na sala de aula, acreditamos que, com esta atividade que os levou uma vez mais a escrever, revelámos aos alunos uma utilização invulgar do telemóvel, demonstrando-lhes, como afirmam Valter Hugo Mãe e Jorge Reis-Sá, que «A poesia não se estreita, pelo que caber num SMS não significa que seja menor (...): *a alma não é pequena*, e 160 carateres não limitam, antes propõem.» (2009: 5).

3.2. Turmas do 11º ano: turma B | turma C

3.2.1. Experiência de escrita quando da diagnose inicial

A atividade de diagnose da escrita gizada para as turmas do 11º ano antecipava já os dois primeiros conteúdos declarativos do programa, indicados quer na competência de leitura, quer na da expressão escrita: a *reclamação* e o *protesto*, enquanto textos do domínio transacional, e o *texto argumentativo* não literário (discursos políticos) e literário (*Sermão de Santo António* de Padre António Vieira) (ME, 2001:40,41).

Assim, para a diagnose da expressão escrita, propusemos aos alunos a redação de um texto de opinião sobre um poema visual de Alexandre O'Neill, que suscita a reflexão sobre temas passíveis de relacionamento com os tipos de texto acima referidos⁹⁹. Eis o seu enunciado:

Texto  Alexandre O'Neill (poema visual de 1972)	1. Leia o texto com atenção. 2. Redija um texto de opinião bem estruturado, entre 150 e 200 palavras, no qual apresente a sua interpretação do poema de Alexandre O'Neill. BOM TRABALHO A professora Alice Ribeiro
---	---

Figura 21 - Enunciado da diagnose da competência de escrita – 11º ano.

⁹⁹ Com este poema, associámos a competência de leitura à da expressão escrita, mas foi esta última o principal foco de análise nesta atividade de diagnose.

Recolhidos os textos escritos pelos alunos, procedemos à sua análise e avaliação com base nos seguintes parâmetros (constantes da grelha de correção): *compreensão dos sentidos do poema; defesa do ponto de vista pessoal; estruturação do texto; coesão e coerência textuais; propriedade, variedade e riqueza lexicais; respeito pelos limites estabelecidos*.

Como era expectável dada a heterogeneidade das turmas¹⁰⁰, verificámos a existência de diferentes níveis de desenvolvimento da competência de escrita, sendo que as incorreções mais frequentes incidiam sobre os mecanismos de coesão e coerência textuais e, em menor grau, sobre a estruturação do texto.

À exceção de um reduzido número de alunos, cuja expressão escrita é praticamente irrepreensível, poderíamos agrupar os restantes em três conjuntos: um primeiro formado pelos alunos que acompanhámos desde o 7º ano (C1); um segundo, pelos alunos que integraram a turma no 10º ano (C2); um terceiro, pelos que nela ingressaram apenas no 11º ano (C3). Se bem que a tipologia do erro seja globalmente a mesma (coesão, coerência e estruturação), o que varia entre os “conjuntos” é a frequência de ocorrências. Como se poderá verificar pelos exemplos apresentados nos anexos 26 - (C1), 27 - (C2) e 28 - (C3), a frequência de incorreções aumenta nos dois últimos grupos¹⁰¹. Chamamos ainda a atenção para o texto identificado pelo código “Beatriz 11.C” [anexo 26- (C1)], no qual, a título meramente exemplificativo, assinalámos momentos que comprovam o hábito já interiorizado na aluna de reflexão sobre a escrita e de aperfeiçoamento autónomo.

Após a análise e recolha de informação sobre os erros demonstrados, os textos foram devolvidos aos alunos com códigos de correção (cuja legenda já possuíam) e anotações que os orientavam no trabalho de reflexão sobre os erros cometidos e na subsequente autocorreção, como se pode comprovar pela leitura dos textos incluídos nos três anexos acima mencionados. Foram ainda recordadas fontes de consulta já apresentadas no ano anterior (dicionários, gramática, manual, “sítios” fidedignos na “internet”). O grau de autonomia no aperfeiçoamento dos textos, subjacente às anotações feitas, variou consoante a gravidade e frequência das incorreções cometidas, bem como teve em consideração a atitude reflexiva, ou a falta dela, demonstrada pelos alunos. Assim, realizámos uma aula na BE

¹⁰⁰ No ponto 2 deste capítulo, ao caracterizar as turmas do 11º ano, assinalámos a existência de três níveis de desenvolvimento de competências, dada a constituição heterogénea das duas turmas: em cada uma coexistem alunos que acompanhámos desde o 7º ano e outros que ingressaram na turma, ora no 10º, ora no 11ºano.

¹⁰¹ Gostaríamos de frisar que, ao referir neste trabalho esta constatação, não pretendemos ajuizar criticamente sobre o trabalho de outros docentes ou de outras escolas, mas apenas reiterar a ideia de que a continuidade pedagógica nas turmas pode ser propiciadora de um trabalho de exercício da escrita feito com a coerência metodológica e a persistência ao longo do tempo necessárias para que os alunos aprendam a “escrever bem”.

(para que houvesse um maior acesso a variadas fontes de consulta) em que fomos acompanhando o processo de autocorreção dos alunos, prestando maior apoio aos que se demonstravam menos autônomos. Escassos que foram esses 90 minutos de aula, deixámos que o trabalho fosse acabado em tempo extraletivo, mas marcámos duas sessões de apoio apenas para os alunos, cujo número de incorreções era maior e cujo hábito de aperfeiçoamento processual era menor ou inexistente (ou seja, alguns alunos dos grupos C2 e C3).

Paralelamente, preparámos duas aulas para recuperação de conteúdos linguísticos relacionados com a coesão e a coerência textuais, em que utilizámos o manual adotado e os exercícios apresentados no caderno de atividades do aluno. Os resultados da diagnose da escrita e do funcionamento da língua, situados apenas no nível suficiente, (já mencionados na caracterização das turmas) levou-nos a um reajustamento da planificação anual, criando nela intencionalmente mais espaços para oficinas de língua (dado que a progressão neste domínio se reflete na melhoria da escrita) e delineando novas estratégias que, a par do desenvolvimento das restantes competências, propiciassem atividades de escrita. Algumas delas tiveram de ocorrer em tempo extraletivo¹⁰², utilizando-se, contudo, a mesma metodologia de aperfeiçoamento processual dos textos¹⁰³.

3.2.2. Oficina de escrita

3.2.2.1. Redação de texto argumentativo

Esta oficina de escrita, destinada à redação individual de textos argumentativos em torno do tema “Dignidade e respeito pelos direitos humanos no nosso tempo”, realizou-se em janeiro e ocupou três aulas de 90’, percorrendo as etapas de *planificação*, *textualização* e *revisão*, seguidas de *reescrita* do texto. Veremos mais adiante que ela teve de ser precedida de uma etapa de preparação dos alunos sobre o tema.

Desenrolando-se a oficina de escrita no final da macro-unidade didática sobre o *texto argumentativo* não literário e literário, os alunos haviam já adquirido os conhecimentos inerentes a este protótipo textual. Através da leitura analítica de textos--modelo contemporâneos (um discurso parlamentar de Manuel Alegre e um texto de Ricardo Araújo

¹⁰² Recordamos que à disciplina de português no ES foram destinados apenas dois blocos semanais de 90’, que se têm demonstrado sempre insuficientes, dada a extensão de conteúdos declarativos e a variedade dos processuais que temos querido respeitar pelo desenvolvimento de competências que implicam e pelo interesse que despertam nos alunos. As orientações metodológicas do programa são, na nossa opinião, as mais corretas, o tempo letivo é que é escasso.

¹⁰³ Referimo-nos, em particular, aos textos relativos ao portefólio de escrita.

Pereira, incluídos no manual adotado) e do *Sermão de Santo António* de Vieira (distinguida neste a singularidade da sintaxe e da retórica barrocas), apreenderam o objetivo e a intenção comunicativa da argumentação, a par das estratégias que a servem: tipos de raciocínios e de argumentos, estruturas-base orientadoras da construção textual (orientação progressiva, regressiva e reformulativa) e mecanismos linguísticos propícios à argumentação (conectores, tipos de frase, tipos de verbos, tempos e modos verbais, figuras de estilo e recursos expressivos predominantes)¹⁰⁴.

Ao longo dessa unidade didática, verificámos que os conhecimentos dos alunos sobre o tópico a tratar na oficina de escrita – “Dignidade e direitos humanos no nosso tempo” – se restringiam fundamentalmente à situação nacional (durante a ditadura e atualmente) e à do século XVI, fruto dos modelos textuais trabalhados. Constatámos ainda, em momentos de oralidade, que alguns alunos conheciam casos de desrespeito dos direitos humanos nos nossos dias, embora muito superficialmente e com base em lugares--comuns a propósito, por exemplo, do racismo e do uso da “burka”, o que dificultava o desenvolvimento das ideias e a capacidade argumentativa. Assim sendo, introduzimos um reajustamento na planificação da oficina de escrita, criando uma etapa de preparação dos alunos que pudesse expandir o tópico em causa, consubstanciando uma vez mais o paradigma reflexivo sobre a nossa prática pedagógica. Para isso, propusemos-lhes uma pesquisa sobre o tópico a tratar (sugerimos, a título de exemplo, o “sítio” da Amnistia Internacional), pedindo-lhes que recolhessem informação em texto e em imagem para depois dialogarmos em aula. Os alunos surpreenderam-nos com a quantidade e qualidade da informação recolhida (se bem que maioritariamente em suporte-imagem), a ponto de termos tido de fazer uma triagem de documentos. Assim, houve o visionamento de um excerto (já escolhido pela aluna) do filme “A Flor do Deserto”, sobre a excisão genital feminina, um “rap” intitulado “Sou da geração do basta”, de Walid El Sayed, um jovem franco-árabe residente em Portugal, um vídeo de animação contra a tortura e o militarismo, da responsabilidade da Amnistia Internacional e fotografias premiadas contra a censura e a tortura na atualidade¹⁰⁵.

Após o diálogo em torno dos conteúdos destes documentos, prosseguimos com a construção de um mapa concetual, feito individualmente, em pares e em grande grupo, assente no paradigma da aprendizagem socioconstrutivista. Num primeiro momento, cada aluno registou no seu caderno três conceitos emergentes dos documentos analisados e do

¹⁰⁴ Assinalamos que, no ano anterior, os alunos haviam já mobilizado alguns destes saberes quando do estudo do texto publicitário, conteúdo do programa de 10º ano.

¹⁰⁵ O “rap” está disponível em www.youtube.com/watch?v=kJALp9mXII0 e o vídeo em www.youtube.com/watch?v=HPR0uMC-mRM.

diálogo estabelecido. Num segundo momento, em pares, os alunos confrontaram os seis conceitos registrados e selecionaram os três que consideraram mais importantes. Estas duas etapas ativaram processos cognitivos de evocação, avaliação e seleção. Num terceiro momento, cada par apresentou à turma os conceitos escolhidos, que nós fomos registrando aleatoriamente no quadro, rodeando com uma outra cor os que se repetiam. Esta etapa ativou o processo de (re)evocação e teve um efeito multiplicador, já que os alunos puderam recuperar da memória conceitos que haviam abandonado. A nós competiu-nos acrescentar outros que considerámos em falta, ampliando assim os quadros de referência. No momento seguinte, em conjunto com os alunos, fomos assinalando com uma terceira cor os conceitos mais repetidos na turma, provocando no pensamento novas re(evocações), desta vez partilhadas entre todos e por isso enriquecidas pela coconstrução de conhecimento. Da teia concetual que se gerou no quadro, seleccionámos as zonas de maior incidência que passaram a ser os conceitos-chave, comuns à turma, do tópico “Dignidade e respeito pelos direitos humanos no nosso tempo”. Para a conclusão do nosso mapa concetual, faltavam apenas as conexões lógicas passíveis de serem estabelecidas entre conceitos, propiciadoras da estruturação do pensamento lógico e do recurso a mecanismos linguísticos de conexão. Dado que o tempo já não permitia que esta etapa fosse feita pelos 28 alunos em conjunto, pedimos a um que exemplificasse uma conexão lógica entre conceitos-chave à sua escolha, podendo ser coadjuvado pelos colegas. Apresentamos o resultado dessa atividade na turma B, a título exemplificativo:

Capitalismo → clivagem entre ricos e pobres → desemprego e emprego precário → difícil acesso a bens essenciais (saúde, alimentação, educação, liberdade de expressão) → livre arbítrio → protesto/manifestações → sindicalismo.

Com base no exemplo, cada aluno escolheu dois conceitos-chave e, em trabalho de casa, estabeleceu as conexões lógicas entre eles.

Se bem que esta estratégia nos tenha ocupado duas aulas (ou seja, uma semana) com que não havíamos contado na planificação anual, dela resultou a implicação dos alunos no processo de (co)construção do conhecimento, gerador de aprendizagens significativas, e facultou a cada um o conhecimento consistente e consciente sobre o tema a desenvolver no texto argumentativo, colmatando-se assim os *espaços de não saber* pré-existentes.

Dada a nossa experiência de correção de exames nacionais do 12º ano, acrescentámos, a esta etapa de preparação, uma outra valência, incidindo agora nos planos de “estruturação temática e discursiva” e de “correção linguística”, relativos ao item de resposta extensa

(grupo III) dos exames de português. Para isso, mediante a projeção dos critérios de correção facultados aos professores corretores, analisámos com os alunos os “descritores dos níveis de desempenho”, a pontuação atribuída a cada um e os “fatores específicos de desvalorização”. Com esta atividade não pretendemos “dramatizar” a pressão que os alunos sentem face aos exames nacionais, mas apenas despertar a consciência sobre o grau de exigência que os espera.

Já em *oficina de escrita*, os alunos consultaram o *plano-guia do texto argumentativo*, constante do manual adotado, e sugerimos-lhes que seguissem, na construção do texto, a estrutura de orientação regressiva (tese – 1º argumento + exemplo(s) – 2º argumento + exemplo(s) – tese confirmada), dado que é essa a estrutura pedida no exame nacional do 12º ano. Recordámos ainda que os argumentos a criar teriam de partir obrigatoriamente dos conceitos-chave escolhidos e das conexões lógicas estabelecidas em trabalho de casa. Entretanto, projetámos no quadro o seguinte enunciado do trabalho a realizar:

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras, apresente uma reflexão sobre o tema “Dignidade e respeito pelos direitos humanos no nosso tempo”.

Para fundamentar o seu ponto de vista, recorra, no mínimo, a dois argumentos, ilustrando cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

Figura 22 - Enunciado da redação do texto argumentativo – 11º ano

Fomos acompanhando a *fase de planificação*, que os alunos fizeram nos seus cadernos, indicando sob a forma de tópicos o conteúdo da tese, dos argumentos, dos respetivos exemplos e da confirmação da tese. Depois, ordenaram essa informação pelas partes constituintes do texto, prevendo já o número de parágrafos: *introdução* (1 parágrafo) – *desenvolvimento* (entre 2 e 3 parágrafos) – *conclusão* (1 parágrafo). Com base na listagem de marcadores e conetores discursivos que o manual apresenta, foram aconselhados a indicar na planificação os que melhor se ajustariam à relação de interdependência semântica e pragmática entre as partes constitutivas do texto. Passaram depois à fase de *textualização*, a que se seguiu uma primeira *revisão* feita autonomamente, auxiliada pela “Lista de verificação do texto argumentativo” (anexo29) que facultámos a cada um. Seguidamente, recolhemos os textos escritos e procedemos à sua análise e primeira avaliação, seguindo a grelha que apresentamos no anexo 30, na qual registámos também os tipos de erros de cada aluno. Em cada texto, assinalámos as incorreções ainda existentes, através dos códigos já conhecidos dos alunos, fizemos anotações que os pudessem auxiliar na reflexão sobre o que

escreveram e pedimos a justificação de correções feitas ou a fazer. Distribuídos novamente os trabalhos, os alunos analisaram os erros assinalados ou codificados, as correções pedidas ou já introduzidas e procederam ao *aperfeiçoamento* e à *reescrita* do texto, seguidos da apresentação escrita das justificações solicitadas. Esta aula decorreu na biblioteca da escola, facilitando o acesso a fontes de consulta mais variadas e em maior número, quer usando o acervo da BE, quer recorrendo à “internet”.

Como se poderá verificar pelos exemplos apresentados nos anexos 31 (D1), 32 (D2) e 33 (D3)¹⁰⁶, os alunos demonstraram uma estratégia argumentativa correta e coerente, havendo, comparativamente aos textos da diagnose e a outros escritos anteriormente, uma acentuada melhoria na estruturação do texto e no uso de mecanismos de coesão, constatando-se a apresentação lógica dos argumentos e dos exemplos decorrentes da tese e um discurso. Alguns alunos continuaram a demonstrar pontuais incorreções linguísticas, nomeadamente ao nível da ortografia e da pontuação, se bem que em número muito mais reduzido. Sobretudo, os alunos provaram ter refletido sobre as incorreções e sobre as nossas anotações, ao apresentarem reescritas de grande qualidade e correções justificadas com rigor (veja-se o exemplo identificado pelo código “Henrique 11.C” [anexo 31-D2]).

Os textos produzidos nestas últimas fases – de revisão, de aperfeiçoamento com reescrita e de justificação das correções introduzidas – foram sujeitos a uma segunda avaliação, valorizando-se assim o *processo* de escrita e a implicação dos alunos na sua própria progressão. No anexo 34, apresentamos esta grelha da segunda avaliação, à qual, além dos parâmetros da primeira, acrescentámos campos para registo das correções introduzidas, das justificações dadas e da progressão apresentada.

3.2.3. Outras experiências de escrita

3.2.3.1. Redação de textos de reclamação e protesto

Como já referimos no ponto 3.2.1, o programa de português do ES preconiza a redação de textos de reclamação e de protesto, cumprindo-se a estrutura e características a eles inerentes. Para isso era necessário que os alunos contactassem primeiro com os *modelos* e considerassem os textos a produzir *significativos* e *motivantes*. (ME, 2001:20,21).

¹⁰⁶ O agrupamento destes textos em três conjuntos (D1, D2 e D3) seguiu o mesmo critério usado nos exemplos da diagnose da escrita. Incluímos nestes anexos textos argumentativos de alunos já apresentados como exemplo na diagnose, sendo possível analisar a sua progressão.

Assim sendo, no âmbito da unidade didática sobre o conteúdo declarativo “textos do domínio transacional”, com que iniciámos o programa de português de 11º ano, gizámos uma estratégia de abordagem da *reclamação*, a partir do contexto quotidiano dos alunos: a escola, as aulas, as interações professor-aluno, aluno-aluno. Para isso, e sabendo da apetência das duas turmas por atividades de visionamento de imagens, projetámos duas curtas sequências do filme “As Duas Faces do Espelho”¹⁰⁷, respetivamente representativas de uma aula de matemática, com um professor expositivo e pouco empático, e de uma aula de psicologia, cuja docente incentiva o debate de ideias, usa o humor inteligente e cativa a turma. Nessas duas sequências são bem explícitas as diferentes reações dos alunos de uma e outra aula.

Após o diálogo que se gerou, na fase de pós-visionamento, em torno dos excertos fílmicos, propusemos aos alunos que encarnassem o papel dos “assistentes-ouvintes” do professor de matemática e preparassem a reclamação que gostariam de fazer. Assim, em conjunto, descobriram os elementos que constituem a estrutura da *reclamação*, a partir de questões que foram formulando: quem reclama (identificação do reclamante), a quem se reclama (identificação do destinatário), o objeto da reclamação (a fundamentação) e o que se reclama (a proposta de solução).

Apresentamos, na figura 23, o esquema resultante deste trabalho.

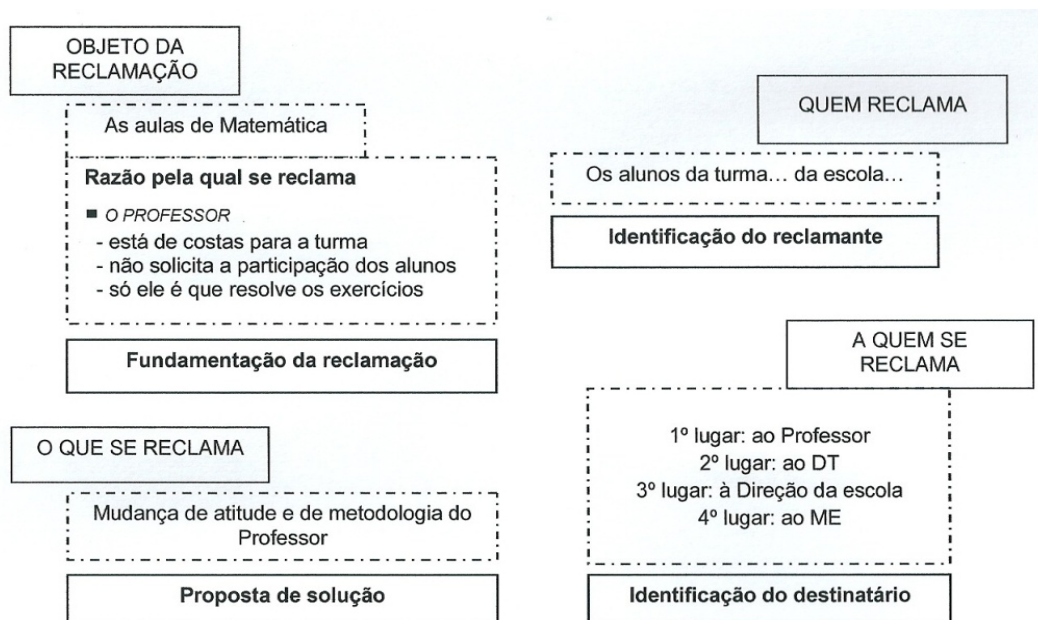


Figura 23 - Esquema da “reclamação” com propostas dos alunos – 11º ano.

Com esta atividade, pretendemos que os alunos construíssem por si só o conhecimento sobre a estrutura e características deste tipo de texto. Ao compreenderem que a *reclamação* é

¹⁰⁷ Título original “The Mirror Has Two Faces”, 1996, realização de Barbra Streisand.

um instrumento a que o cidadão tem direito para reivindicar e se defender de situações irregulares que o constroem, apreenderam a necessidade de o fazer de forma estruturada e ética: para que a reclamação seja um instrumento de cidadania, ela não pode ser, nem gratuita, nem imponderada, implicando portanto uma atitude crítica, fundamentada, com um reclamante identificado e auto-implicado na resolução do problema.

Partindo do debate de ideias em torno de exemplos de cartazes de protesto que o manual adotado oferece, os alunos compreenderam que, sendo ambas formas de expressão de desaprovação e de queixa, a *reclamação* é uma exposição estruturada, enquanto o *protesto* pode revestir-se de uma menor exigência discursiva, embora haja nele uma maior força ilocutória, cujo foco se centra na expressão pública da desaprovação. A associação a estes dois tipos de texto da leitura de uma *carta de reclamação* permitiu mobilizar conhecimentos prévios sobre a estrutura das “cartas comerciais” e sobre os mecanismos linguísticos e discursivos que a todos servem.

Após o tratamento deste conteúdo declarativo numa vertente mais pragmática e utilitária, expandimo-lo semanticamente para uma outra dimensão: a *reclamação* e o *protesto* contra o desrespeito pelos direitos humanos e contra a opressão. Nesse sentido, convocámos para as nossas aulas poemas e canções de resistência à opressão e censura da ditadura salazarista e debatemos o binómio dicotómico “exploração-opressão/libre arbítrio-opção”, o que permitiu, por um lado, o *feedback* da diagnose da escrita e, por outro, a ponte para o *Sermão de Santo António* de Vieira.

As atividades acima descritas criaram, na nossa opinião, a motivação e o universo de referências de que os alunos necessitavam para as experiências de escrita que a seguir propusemos: *redação de textos de reclamação e criação de cartazes de protesto*. Pelos exemplos que apresentamos em anexo, podemos constatar que houve alunos mais motivados para a redação de cartas de reclamação de carácter utilitário, outros, seguindo o modelo da carta, expandiram sentidos em trilhos de criatividade (anexo 35), outros ainda preferiram o cartaz de protesto sobre situações do seu próprio quotidiano, acompanhado do respetivo comentário (anexo 36). Todos estes textos seguiram os processos já descritos de aperfeiçoamento e reescrita decorrentes da sua planificação e textualização.

3.2.3.2. Redação de textos para trabalhos de grupo de contextualização da obra *Frei Luís de Sousa*

Na experiência que passaremos a descrever, a *escrita* foi a atividade comunicativa que “serviu” o desenvolvimento da expressão oral planificada, tendo-se estabelecido assim, e uma vez mais, o diálogo intercompetências e a construção de conhecimento pelo aluno. Paralelamente, valorizámos «a utilização de dispositivos pedagógicos conducentes à seleção e retenção de informação», como se lê nas orientações metodológicas do programa, as quais referem também que «o escrito é o produto de uma intencionalidade manifestada na vontade de comunicar e de organizar informação [devendo] recorrer-se a muitos tipos de texto [tendo] em conta muitos destinatários e finalidades», sendo que «as produções escritas deverão surgir em contextos de comunicação significativos para o aluno» (ME, 2001:19-22).

Assim sendo, foi nossa intenção que a contextualização da obra dramática de Garrett, integrada na unidade didática destinada à sua leitura analítica e crítica, fosse feita pelos alunos, em trabalho de grupo, assente na *pesquisa, seleção e tratamento da informação* direcionados para a apresentação oral ao grupo-turma, antecipando a didatização propriamente dita da obra.

Nesse sentido, o projeto foi apresentado aos alunos e definidos os objetivos e a metodologia de trabalho (anexo 37). Assim, para «conhecer o contexto da obra Frei Luís de Sousa» e para «preparar a exposição oral sobre o tema de cada grupo» (os objetivos), os alunos foram agrupados em sete conjuntos de quatro elementos, tendo sido definido para cada grupo um tema diferente: 1. Contexto histórico-político do Romantismo; 2. Características gerais do Romantismo; 3. Expressão artística no período romântico (música, pintura, escultura...); 4. Escritores românticos europeus e suas obras; 5. Escritores românticos portugueses e suas obras; 6. Almeida Garrett: vida e obra; 7. Batalha de Alcácer Quibir, profecias do Bandarra e conceito de sebastianismo.

Para a consecução deste projeto, que ocupou cinco aulas desde a fase de pesquisa à coavaliação dos trabalhos, os grupos recorreram a variadas fontes de consulta (em aula realizada na BE), pesquisaram, selecionaram, recolheram e organizaram a informação sobre os temas, construíram a planificação escrita do trabalho (conteúdo informativo, suporte a utilizar e distribuição dos momentos de exposição oral pelos elementos do grupo), fizeram o tratamento da informação recolhida em textos escritos e em esquemas, construíram os trabalhos a apresentar com recurso às TIC¹⁰⁸ e expuseram-nos oralmente ao grupo-turma.

¹⁰⁸ Fazemos notar que uma das finalidades do programa de português do ES é «Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão da informação, nomeadamente através do recurso às tecnologias de informação e comunicação.» (ME, 2001:6)

A nossa função foi a de supervisionar todo o processo, reajustando-o sempre que necessário, cuidando das necessidades dos alunos e dando particular atenção à *produção escrita e ao seu aperfeiçoamento*. Este trabalho foi ainda coavaliado durante o processo de realização e na fase final de exposição à turma. Apresentamos, no anexo 38, os instrumentos de avaliação utilizados: a) Ficha de observação do desempenho dos alunos (professora); b) Ficha de coavaliação do desempenho do grupo de trabalho (alunos); c) Grelha de auto e heteroavaliação dos trabalhos finais apresentados (alunos); d) Grelha de coavaliação dos trabalhos finais apresentados (professora). No anexo 39, mostramos exemplos desses trabalhos das turmas B e C do 11º ano.

3.2.3.3. Redação de textos no âmbito do “portefólio de escrita”

Constituindo um conjunto de textos expressamente pedidos ou voluntariamente escritos, esta estratégia (que utilizámos no ES há já alguns anos) tem procurado criar novas oportunidades de escrita, desenvolver hábitos de metarreflexão e estimular a originalidade e criatividade individuais, contribuindo para a construção pessoal e personalizada do conhecimento. Nesse sentido, na primeira aula do ano, apresentámos aos alunos uma proposta de “regulamento” do portefólio de escrita (anexo 40), que cada um poderia depois adaptar ao gosto pessoal.

Se as experiências de escrita explicitadas nos pontos anteriores foram maioritariamente realizadas em sala de aula, o mesmo não aconteceu com muitas das inerentes ao “portefólio de escrita”. Em consequência deste factor, vários textos surgiram processados em computador, pelo que as incorreções (sobretudo as linguísticas e sintáticas) apareciam já “atenuadas”. Contudo, o confronto entre estes textos e os manuscritos em aula proporcionou mais um momento de reflexão sobre o erro, quer através das anotações que fazíamos, quer no diálogo com o aluno após a aula ou nas sessões de apoio realizadas em tempo extra-letivo.

O processo de aperfeiçoamento de todos os textos produzidos no âmbito do “portefólio de escrita” seguiu as etapas de textualização, análise, correção codificada e anotações da docente (direcionadas para a reflexão do aluno sobre o erro e pesquisa autónoma sobre as correções a introduzir, seguidas em alguns casos das respetivas justificações), nova análise

da docente e reescrita do texto, após validação do aperfeiçoamento¹⁰⁹. Em todas as etapas da nossa supervisão, fomos recolhendo informação sobre os progressos dos alunos na competência de escrita e sobre as incorreções que continuavam a persistir. Nestes casos, delineámos novas estratégias de remediação, quer retomando o tratamento de conteúdos em aula, com nova exercitação por parte dos alunos, quer apoiando o aluno individualmente, em sessões extra-letivas. Apresentamos quatro exemplos de textos de alunos sobre o portefólio de escrita, nos quais reconhecem a mais-valia desta atividade na exercitação da escrita e na reflexão que conduz ao aperfeiçoamento.

Um novo ano chegou e aqui estou eu para voltar a escrever. Com orgulho abro o meu portefólio e desfolho as folhas que durante o ano o foram compondo.

Este ano, é minha intenção continuar esta viagem pelo mundo das palavras, deixando-me espelhar nas páginas que escrevo.

Cada vez mais acredito que as palavras podem funcionar como chaves. Estas podem abrir tanto a nossa mente como o nosso coração. Quando nos deixamos levar pela emoção de algo que lemos escrito no papel, ou simplesmente por palavras que ouvimos da boca de alguém de quem gostamos, a nossa emoção pode manifestar-se de formas diferentes. Por vezes o coração bate mais forte; outras vezes as ideias entram em conflito e uma série de palavras começa a fazer-se ouvir “cá dentro”. No entanto, nem todo o ser consegue provocar esta inquietação. O meu objetivo este ano é tentar criar pequenas chaves, despertando sentimentos, sejam de alegria, sejam de tristeza, sejam de expectativa ou de angústia, nos leitores deste portefólio.

Serei capaz? Adoraria...

2 de novembro de 2011

FRANCISCA 11B , nº , 11ºB

Figura 24 – Introdução ao portefólio de escrita – 11º ano (“Francisca 11.B”)

¹⁰⁹ Assinalamos que a realização deste tipo de portefólio, sendo do nosso ponto de vista uma mais-valia no aperfeiçoamento da competência de escrita do aluno, ocupa muito do tempo não letivo do docente e requer uma cuidadosa gestão temporal (nem sempre possível, reconhecemos) para que o processo de aperfeiçoamento dos escritos seja feito em tempo útil para o aluno.

Introdução

Tenho bastante boas previsões sobre como irá decorrer a minha participação no portefólio de escrita este ano, e dos benefícios que isso me trará.

Devo confessar que no ano letivo passado não participei tão dedicadamente como deveria, talvez apenas por preguiça ou por não entender o propósito da atividade, ao princípio.

Este verão senti que a paixão que nutro por escrever e que se encontrava adormecida despertou e, novamente, é algo que faço o mais frequentemente possível.

Como escrever é uma atividade que gostaria de aproveitar para uma vida futura - por dar-me prazer transmitir o que sinto em papel - procuro ser melhor a cada vez que o faço.

De
Desta forma, espero poder aproveitar o portefólio de escrita para tal, prometendo que trabalharei para que tenha o máximo prazer ao lê-lo (e mesmo eu, mais tarde).

MARIANA 11 C

13-11-11

Figura 25 – Introdução ao portefólio de escrita – 11º ano (“Mariana 11.C”)

Mais um ano passou e mais palavras fluíram da mente para o papel.

Um novo ciclo começa agora a encerrar-se e está na hora de, juntamente com este, encerrar este portefólio. Ainda não sei se, no 12º ano, continuaremos a contribuir para o crescimento deste pequeno livro, contudo, talvez não deixe de escrever algumas reflexões, continuando assim um trabalho para o qual me empenhei durante quase dois anos.

Apesar do tempo que dispendemos, sempre apoiei este projeto, pois penso que é muito importante treinar a escrita, não só para o exame, como para uma vida que temos pela frente. Nós, como futuros trabalhadores, temos de saber utilizar a nossa língua e é imperdoável que, num país desenvolvido como Portugal, ainda exista um grande número de pessoas a não saber pontuar ou estruturar uma composição.

Para além de exercitar a nossa capacidade de redação, a escrita deste portefólio desafia também a nossa criatividade, e para além de desafiar a nossa criatividade, obriga-nos a refletir; e numa sociedade em que o acesso à informação é cada vez mais facilitado pela Internet e pela comunicação social, é necessário continuar a pensar por nós próprios.

Com esta pequena reflexão, fecho este capítulo, com a promessa de continuar a abrir este livro – se não for para escrever, que seja para ler e relembrar os bons momentos que vivi durante este feliz período da minha vida.

*Ainda bem que gostaste!
E soubeste aproveitar este
projeto. Podes continuar a
escrever. Tereis sempre muito
gosto em (te) ler. A*

PAULA 11 C

23 de maio de 2012

Figura 26 – Conclusão sobre o portefólio de escrita – 11º ano (“Paula 11.C”)

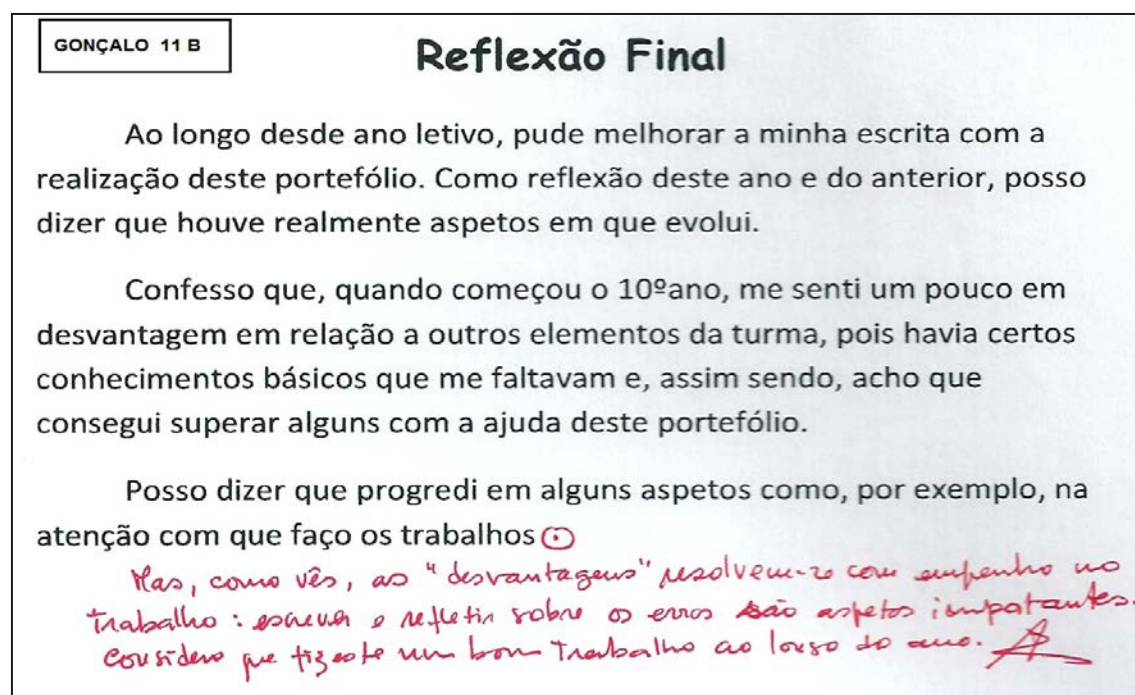


Figura 27 – Conclusão sobre o portefólio de escrita – 11º ano (“Gonçalo 11.B”)

a) Texto autobiográfico – autorretrato

Sendo o “portefólio de escrita” uma atividade que implementámos já no 10º ano, quiseram os alunos, na sua maioria, dar-lhe continuidade no 11º, pelo que lhes foi solicitado que “revissem” o autorretrato então escrito e o reajustassem às mudanças eventualmente surgidas. Aos alunos novos na turma e aos que preferiram começar um novo portefólio, pedimos expressamente que redigissem o seu autorretrato.

Cremos que, com o seu caráter ambivalente de descrição e reflexão, este tipo de texto concede ao aluno (jovem adolescente em construção do “self”¹¹⁰) a oportunidade de “se olhar ao espelho”, de se centrar sobre si próprio, mas também sobre o contexto em que vive, incluindo as relações que com ele estabelece. Ao evocar memórias da sua (ainda curta) história de vida, o aluno confronta-se com um texto em que autor, narrador e personagem coincidem, numa espécie de “pacto autobiográfico”, para retomarmos a expressão de Marcello Duarte Mathias, a propósito do género memorialístico (in *Colóquio/Letras* 143-144:41). Além disso, com a escrita deste tipo de texto, procurámos que os alunos reconstruíssem conhecimento ao evocarem e mobilizarem conhecimentos sobre a estrutura,

¹¹⁰ Sobre o “self” e o autoconhecimento, Jacinto Jardim e Anabela Pereira aconselham que “para começar a fazer ou a mudar algo, é preciso que [se] esteja consciente e [se] conheça bem como [cada um] se encaixa no mundo que o rodeia.” (2006:174)

as características e os mecanismos discursivos e linguísticos predominantes no autorretrato, conteúdos do programa de português de 10º ano.

Como motivação à reflexão inerente à escrita desses textos, facultámos aos alunos o seguinte excerto do prefácio de José Saramago, nos *Cadernos de Lanzarote – Diário-I*:

Um dia escrevi que tudo é autobiografia, que a vida de cada um de nós a estamos contando em tudo quanto fazemos e dizemos, nos gestos, na maneira como nos sentamos, como andamos e olhamos, como viramos a cabeça ou apanhamos um objeto do chão. (1994:9)

Após a análise dos escritos produzidos, introduzimos as anotações necessárias ao processo de revisão e autoaperfeiçoamento pelo aluno. No anexo 41, apresentamos exemplos de autorretratos escritos pelos alunos das duas turmas.

b) Textos de apreciação crítica sobre uma palestra em torno da música barroca em confronto com o *Sermão de Santo António de Vieira*

Na subunidade didática dedicada ao *Sermão de Santo António*, implementámos duas estratégias que facultaram aos alunos a expansão de conhecimentos e a consciencialização do diálogo, possível e desejável, entre a literatura e outras formas de expressão artística. Pese embora a obrigatoriedade do cumprimento dos programas, sempre extensos para a escassa carga horária a eles destinada, acreditamos que a aula de português, além dos seus desígnios específicos, é ainda um espaço privilegiado de construção do conhecimento em áreas que têm sido pouco ou nada valorizadas pelo currículo académico do ensino básico e secundário, mas que propiciam o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico sobre a cultura nacional e universal do passado e do presente, promovendo deste modo a educação para uma cidadania reflexiva, crítica e interventiva.

Foi neste sentido que incluímos na planificação da subunidade didática uma aula sobre arte barroca, lecionada por um professor de História da Arte da nossa escola. Dentro do mesmo espírito, convidámos um professor do Curso de Música da Universidade de Aveiro¹¹¹, para uma palestra sobre a música barroca e o *Sermão* de Vieira, assente no confronto de linguagens: a literária e a musical. Recorrendo a pequenos vídeos, à projeção de imagens e a excertos musicais, o orador cativou os alunos e levou-os a compreender a convergência, nas duas formas de expressão artística, da retórica e da sintaxe barrocas, ao confrontar excertos do

¹¹¹ Referimo-nos ao Doutor Jorge Castro Ribeiro, ex-aluno da nossa escola e pai de uma das nossas alunas do 8º ano, que graciosamente tem vindo a colaborar connosco em diferentes anos.

*Sermão de Santo António*¹¹² com passagens de compositores paradigmáticos desse período: Vivaldi, Bach, Monteverdi, Handel e o português Carlos Seixas.

Decorrente desta atividade, propusemos aos nossos alunos que redigissem textos de apreciação crítica sobre a palestra em que participaram, tarefa para a qual receberam um “Plano-guia” desse tipo de texto (anexo 42), referindo-se ao conteúdo informativo a que tiveram acesso, à relação com o conhecimento da obra de Vieira em estudo, à metodologia usada pelo orador, à relação que ele estabeleceria com os participantes e à “mais-valia” da atividade na construção do conhecimento de cada um. Foi com base nestes tópicos orientadores que os alunos planificaram e redigiram os seus textos, tendo o processo de revisão, de aperfeiçoamento e de reescrita seguido as etapas habituais: utilização de uma “Lista de verificação de textos de apreciação crítica” (anexo 43), sinalização codificada de incorreções e anotações sobre fontes de pesquisa e processos de aperfeiçoamento da escrita. No anexo 44, apresentamos exemplos de textos escritos pelos alunos das turmas B e C do 11º ano.

Nesta atividade, a supervisão da nossa prática pedagógica teve o seu enfoque principalmente *antes da ação*, quando da delineação da estratégia a implementar, mas também *sobre a ação*, ao recolhermos informação, quer sobre o conhecimento da obra em estudo, quer sobre os casos de incorreções linguísticas e discursivas persistentes, e *para a ação*, ao traçarmos novas estratégias de remediação.

c) Textos expositivo-argumentativos sobre citações de escritores e outros pensadores

Dado termos constatado que uma considerável parte dos alunos se limitara, entre setembro e dezembro, à escrita dos textos considerados obrigatórios, apresentámos, a iniciar o segundo período, um novo desafio motivador da escrita. Nesse sentido, afixámos na sala de aula “pensamentos” de Octavio Paz, Boaventura de Sousa Santos, Vergílio Ferreira e José Saramago.

Conhecendo a aptidão e o interesse dos alunos pela reflexão e pelo debate de ideias¹¹³, propusemos-lhes que *refletissem sobre a reflexão* daqueles escritores e pensadores,

¹¹² Na preparação desta atividade, reunimos com o orador para a seleção dos excertos do *Sermão de Santo António* que melhor servissem o objetivo da palestra.

¹¹³ Este conhecimento foi-nos proporcionado, como já referimos anteriormente, pelas respostas dos alunos ao questionário sobre estilos de aprendizagem, quando da diagnose inicial. Paralelamente, conhecendo a pressão que sentem relativamente às

recorrendo preferencialmente a textos de carácter expositivo-argumentativo. A nossa surpresa sobreveio quando os alunos, depois de lerem as citações afixadas (alguns fotografaram-nas), nos propuseram aumentar o conjunto com outras escolhidas por eles, provenientes dos livros que andavam a ler no âmbito do “contrato de leitura”. E quiseram ainda dar *rostos às palavras*, oferecendo-se para essa pesquisa. Surgiram assim novos “pensamentos” associados ao “rosto do pensador”. cremos que as figuras 28 e 29 são reveladoras do interesse com que ambas as turmas responderam ao desafio.

Figura 28

Frases de escritores e pensadores para refletir e escrever

(proposta da docente)



Figura 29

Frases de escritores e pensadores para refletir e escrever

(proposta dos alunos)



Simultaneamente, a qualidade dos “pensamentos” acrescentados pelos alunos (anexo 45) e os inúmeros textos escritos, de que apresentamos alguns exemplos no anexo 46, comprovam também o efeito multiplicador decorrente da coconstrução do conhecimento. Duas outras consequências desta experiência de escrita foram a leitura de alguns desses textos, partilhada voluntariamente em aula, dando origem ao debate de ideias e ao desenvolvimento da oralidade, e o envio autónomo, desses e de outros, para a redação do jornal da escola (anexo 47).

d) Textos de diferentes tipologias ou guião de documentário-vídeo decorrentes de uma visita de estudo

No âmbito da didatização do romance queirosiano *Os Maias*, planificámos com os alunos uma visita de estudo a Sintra, com o objetivo de repetir o percurso da personagem Carlos da Maia, entre o centro da Vila e Seteais, em busca da felicidade no desejado encontro com Maria Eduarda, descrito no capítulo VIII da obra. Em pequenos grupos de trabalho, os alunos selecionaram as passagens paradigmáticas desse capítulo e identificaram os espaços em que se movimentou o protagonista. Com o auxílio da “internet”, fizeram uma

disciplinas da área das ciências, sujeitas a vários testes intermédios e a exame nacional no presente ano letivo, sendo compreensivelmente obrigados a estabelecer prioridades, preferimos, à imposição da escrita, lançar-lhes um novo desafio que lhes despertasse a curiosidade e os levasse a querer escrever.

pesquisa sobre esses espaços na atualidade e ainda sobre o Palácio da Vila, local onde havíamos programado uma visita guiada.

Como trabalho decorrente desta visita de estudo, propusemos aos alunos a escolha entre duas atividades de realização individual ou em grupo: a) Reportagem fotográfica ou em vídeo, associando imagem e texto originalmente escrito, sendo, neste caso, necessária também a entrega do guião; b) Redação de textos de diferentes tipologias, transmitindo impressões pessoais sobre a visita de estudo.

Os alunos responderam a ambas as propostas, mas, por razões que se prendem com o anonimato dos participantes, apresentaremos apenas alguns exemplos dos textos escritos sob a forma de apreciação crítica, de poema, de carta, de página de diário e de reportagem (anexo 48).

e) Textos expressivos-criativos

Sob este título, agrupamos a variedade de textos que os alunos escreveram livremente para o portefólio, em prosa ou em verso, convocando a sensibilidade e a subjetividade no encontro consigo próprios ou com os outros, evocando memórias ou ficcionando realidades. Alguns partiram de imagens para a “tecelagem” do texto; outros preferiram encontrar para a palavra escrita a imagem que com ela dialoga; outros ainda comentaram canções e filmes, cujas mensagens sentiram necessidade de comunicar através da escrita. Escreveram-nos em liberdade, ao correr da emoção, no desejo de escrever e partilhar descobertas. E deste modo, sem o saberem, deram sentido às palavras de Gianni Rodari: «”Todos os usos da palavra a todos” parece-me um bom lema, de belo som democrático. Não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo.» (1993:17).

A nós, na leitura desses textos feita ao longo do ano, competiu ir verificando se a sua escrita era o produto de uma mera criatividade desenfreada ou se as estratégias discursivas, linguísticas e estéticas iam dialogando com a imaginação, isto é, se a aprendizagem da escrita estava a ser significativa. E fomos constatando que logo na primeira textualização a mensagem ia surgindo gradualmente estruturada numa lógica de continuidade e progressão, com coesão e coerência, com autocorreção do erro (detetável nos textos manuscritos), apesar de algumas “fragilidades” persistirem e de a progressão não ter sido a mesma em todos os alunos. No anexo 49, apresentamos alguns exemplos desses textos.

f) Textos de reflexão sobre a escrita

Constatamos que este foi o ponto de maior insucesso no portefólio de escrita. A reflexão sobre os erros e sobre as correções a introduzir, quando orientada por nós, foi acontecendo em cada texto escrito. Contudo, a reflexão sobre a escrita, feita autonomamente no final de cada período, tal como havíamos aconselhado no documento orientador do portefólio, ou não aconteceu, ou foi feita de forma apressada e displicente, ou ainda divergiu para a autoavaliação do empenho na atividade e para “promessas” de melhoria no período seguinte. Ao todo, foram poucos os alunos que metarrefletiram de facto sobre a sua escrita no final do período ou, noutros casos, apenas no final do ano.

Apresentamos quatro exemplos nas figuras seguintes.

Reflexão

RITA 11 B

1º Período

Este período, redigi alguns textos para o portefólio, entre eles uma carta de reclamação, a apreciação de um livro e um texto inspirado numa fotografia.

Em termos de evolução, aprendi a estrutura da carta de reclamação, o que poderá ser útil um dia mais tarde, e tentei corrigir alguns erros que há muito tempo que cometo, por vezes inconscientemente, como é o caso da polémica vírgula entre o sujeito e o predicado que a minha professora tanto combate. Penso estar a progredir em termos de correção, no entanto sei que esta progressão é lenta e depende, também, do empenho e atenção com os quais escrevemos. O tempo é algo que falta no meu dia-a-dia, porém tento geri-lo da melhor forma e, volta e meia, paro para pensar, refletir e escrever. Penso, por isso, que apesar de não ter entregado muitos textos, me devo sentir orgulhosa, pois o tempo que gastei, ou ganhei, foi bem aproveitado e, claro, bem empregue.

Concordo inteiramente!
No teu caso, não são precisos muitos textos,
apenas a compreensão das incorreções (poucas) e respetivo
aperfeiçoamento. Excelente trabalho. A

5 de dezembro de 2011

Figura 30 - Texto de reflexão sobre a escrita – (portefólio - 1º período) | Rita 11.B

SOBRE A MINHA ESCRITA

ISABELLA 11.C

2º Período:

Para avaliar o progresso ou retrocesso da minha escrita neste período, tenho que avaliar os trabalhos do portefólio realizados.

No trabalho que recentemente recebi corrigido, a professora deu uma indicação para justificar as correções consultando a gramática. Foi o que fiz. O maior tipo de correções foi referente às vírgulas. Numa enumeração, no plural, não pus o verbo em concordância (plural). Também me esqueci de acentuar um verbo na 1ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo da 1ª conjugação (passámos). Este verbo acentua-se para distinguir do presente do indicativo. Finalmente, troquei uma preposição por outra. A que eu tinha escrito era – “em” – (tendo como significado a relação de espaço e tempo) sendo o indicado – por – (tendo como significado a relação de movimento, extensão ou aproximação a um limite no espaço). A frase correta é “Consegui ainda tirar uma fotografia da Palácio da Pena por baixo do arco...).

Em relação ao ano anterior e ao outro período, acho que melhorei, pois alguns dos erros que ainda dou são por falta de atenção.

Isabella

Tenho feito um excelente trabalho de aperfeiçoamento da tua expressão escrita, desde o ano passado. A reflexão sobre o que escribes tem-te ajudado, tal como reconheces. Agora, é só preciso continuarmos atenta, para não haver erros “por falta de atenção”.

Figura 31 - Texto de reflexão sobre a escrita escrita – (portefólio 2º período) | Isabella 11.C

FRANCISCO 11 C

Fazendo um balanço do meu trabalho de escrita ao longo do ano letivo, refiro que elaborei textos de tipologias diferentes, nomeadamente, um cartaz de protesto; uma carta de reclamação sobre um problema que afeta a função pública num momento de crise; um texto de opinião sobre a Palestra de Música Barroca, ocorrida na nossa escola e proferida pelo Dr. Jorge Castro Ribeiro; um texto de reflexão sobre o sentido da vida e um texto argumentativo sobre os Direitos Humanos, em contexto de sala de aula, com a respetiva justificação dos erros cometidos.

Refletindo sobre o contributo destes trabalhos para a melhoria da minha expressão escrita, refiro que foram determinantes para que eu tivesse consciência dos meus erros e evitasse futuros. Assim penso que melhorei a minha forma de escrever e, agora, sempre que o faço, procuro ter atenção às falhas mais frequentes.

Como referi na reflexão do terceiro período, gostaria de ter produzido mais textos, nomeadamente de opinião sobre um filme que vi, *O Cinema Paraíso*, e sobre um livro cuja leitura interrompi, *Últimas notícias do Sul* de Luís Sepúlveda, mas, por falta de tempo, não consegui apresentá-los.

Apesar desta situação, penso que foi enriquecedor o trabalho que realizei.

Se bem me recordo, não estavas muito de acordo com o portefólio, que nunca tinhas feito !!! Mas, como vês, valeu a pena confiar em mim ! A tua progressão foi notória, graças ao teu empenho com que passaste a estar mais atento à escrita. Parabéns ! Espero que, para o ano, já não “torças o nariz” ao portefólio.

[Nota] – observa a correção das vírgulas e procura justificá-la.

Figura 32 - Texto de reflexão – (portefólio 3º período) | Francisco 11.C

CONCLUSÃO E REFLEXÃO

MADALENA 11B

Nunca gostei tanto de escrever como de ler. Sinceramente, até há dois anos atrás detestava escrever. A partir do momento em que comecei a compor o portefólio de escrita, tudo mudou. O meu gosto pela escrita foi aumentando e, agora, parece que só a escrever me consigo verdadeiramente expressar. Os livros são, sem dúvida, algo que me acompanha desde muito nova, mas nunca foram alimento suficiente para a arte de escrever. Este portefólio foi, sem sombra de dúvidas, uma grande aprendizagem, efetuada gradualmente, tanto a nível do conhecimento e do treino da língua portuguesa, como também das sucessivas tentativas de expressão de sentimentos e de pensamentos através da escrita, para além de me ter proporcionado oportunidade de obter ótimas notas nos testes de expressão escrita. Espero poder continuar no próximo ano letivo este portefólio. Estou convencida que irei triunfar no exame de português graças a este projeto de escrita tão enriquecedor.

Sentir é criar. Sentir é pensar sem ideias, e por isso sentir é compreender, visto que o universo não tem ideias.

(Fernando Pessoa)



Salvador Dalí

Penso como tu que o portefólio de escrita, apesar do tempo que vos ocupou (e a mim também), vos ajudou a melhorar a expressão escrita e sobretudo a criar o hábito de reflexão sobre o que iam escrevendo. No teu caso particular, a progressão foi notória e eu muito se deve ao empenho e responsabilidade com que encaraste este trabalho. Parabéns. Junho/2012

Figura 33 - Texto reflexão sobre a escrita – (portefólio 3º período) | Madalena 11. B

A constatação de que a maioria dos alunos não desenvolveu a escrita metarreflexiva feita autonomamente leva-nos a considerar esse aspeto como um dos nossos objetivos para o trabalho a desenvolver com estes alunos no próximo ano letivo. Anunciamos, no ponto 4 deste Capítulo (Avaliação das experiências), uma estratégia que procuraremos implementar no 12ºano, de modo a alcançar este desiderato.

3.2.3.4. Redação de textos expositivo-argumentativos sobre livros lidos no âmbito do “contrato de leitura”

Prosseguindo com a nossa opção por estabelecer regularmente o diálogo intercompetências, associámos o desenvolvimento da expressão escrita à leitura contratualizada com os alunos. Esta é uma atividade de continuidade do 10º ano, tendo sido iniciada apenas no 11º pelos alunos novos na turma. Pretendemos com ela, por um lado,

desenvolver o hábito de leitura de livros de autores nacionais e estrangeiros, de reconhecido mérito literário¹¹⁴, e, por outro, criar mais uma oportunidade de escrita e seu subsequente aperfeiçoamento. Gostaríamos de realçar que a lista dos livros que aconselhámos, com base sobretudo em obras existentes no acervo da BE e na nossa biblioteca pessoal, foi amplamente expandida pelos alunos¹¹⁵.

Pelo contrato (anexo 50) estabelecido no primeiro dia de aulas, os alunos comprometeram-se a ler, no mínimo, dois livros por período e a entregar a respetiva ficha de leitura (anexo 51), na qual, além da referência bibliográfica e da identificação do género da obra, tinham de redigir *o resumo e uma apreciação crítica pessoal* do livro lido, recorrendo preferencialmente ao texto expositivo-argumentativo.

No que concerne os resumos e os textos de apreciação, sempre manuscritos a nosso pedido, assinalaremos que a nossa análise da primeira textualização seguiu as estratégias já anteriormente mencionadas: sinalização codificada das incorreções, anotações direcionadas para a autocorreção pelo aluno, aperfeiçoamento e rescrita. Contudo, temos de reconhecer que a nossa exigência relativamente ao processo de aperfeiçoamento autónomo e reflexão sobre a escrita foi menor nesta atividade, sobretudo com os alunos para quem ler foi apenas uma obrigação. Não quisemos, por isso, que o trabalho em torno da escrita fosse mais um obstáculo à leitura. Nesses casos, na maior parte das vezes, introduzimos de imediato as correções, se bem que tenhamos sempre registado alguma nota sobre a fonte onde poderiam rever as regras que as justificavam. Apresentamos, no anexo 52, alguns exemplos de fichas de leitura com os resumos e os textos de apreciação das obras lidas.

4. Avaliação das experiências de escrita

¹¹⁴ Lê-se no PPES: «No contrato de leitura cabe a ambas as partes – professor e aluno – estabelecer as regras fundamentais para a gestão da leitura individual (...). O professor deve constituir-se como entidade facilitadora de práticas de leitura (...), procurando, contudo, suscitar respostas por parte dos leitores durante e após a leitura desses textos.» (ME, 2001:25).

¹¹⁵ Os alunos leram autores como Kundera, Kafka, Calvino, García Marquez, Sepúlveda, I. Allende, Mia Couto, J. Aqualusa, J. Amado, Cardoso Pires, M. Alegre, José L. Peixoto, Eça de Queirós, Júlio Dinis, Gonçalo M. Tavares, valter hugo mãe, Lobo Antunes, M. Zambujal, Mário de Carvalho. Com os alunos mais resistentes à leitura, tivemos de fazer algumas “cedências” e acabámos por autorizar Paulo Coelho, Nicholas Spark, Susana Tamaro, José R. dos Santos...

4.1. Pelos alunos

4.1.1. Apresentação do questionário

O inquérito à população-alvo do nosso estudo foi realizado através de um «questionário de aplicação colectiva» pelas «vantagens da rapidez» que ele oferece na obtenção de «informações directamente provenientes dos sujeitos, que depois se convertem em dados susceptíveis de serem analisados.» (Sousa, 2009: 155; 204). Assim, o questionário foi aplicado a todos os alunos das quatro turmas em que lecionámos (EB e ES), na penúltima aula do ano letivo. Além da nota introdutória que ele apresentava, clarificando a sua finalidade e garantindo o anonimato, explicámos oralmente o uso a fazer dos dados obtidos e motivámos os inquiridos a responder a todas as questões com seriedade e sinceridade, sublinhando a *utilidade da sua participação na investigação* em curso (Leite & Terrasêca, 1995:72).

Uma arquifinalidade presidiu a esta inquirição: obter, no final do ano, dados sólidos que nos permitissem uma metarreflexão sobre o impacto das experiências realizadas no desenvolvimento da competência de escrita dos nossos alunos, validando, deste modo, a atitude autossupervisiva da *praxis* pedagógica e didática que promovemos ao longo do ano numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo. Nesta linha de pensamento, definimos dois objetivos para o questionário: 1º Conhecer a avaliação que os alunos faziam das experiências de escrita realizadas em português; 2º Obter deles propostas no mesmo âmbito para o ano letivo seguinte, dada a continuidade pedagógica da equipa docente. De seguida, gizámos a estrutura do questionário, seguindo o conselho de Pardal & Correia: «A elaboração de um questionário que proporcione rigor de informação passa pela identificação dos conjuntos a inquirir; pela opção por uma ou outra, ou por várias modalidades e tipo de perguntas (...).» (1995:54). Neste sentido, estruturámos o questionário em dois grupos nucleares: I–*Apresentação dos inquiridos* e II–*Experiências de escrita realizadas em português*, divergindo o do EB do do ES apenas no número que perguntas (7 e 9, respetivamente) e na tipologia das atividades. Sendo assim, a organização e ordenação dos conjuntos de perguntas do grupo II seguiram uma sequência que exigiu aos inquiridos uma progressiva reflexão sobre as experiências de escrita efetuadas: a 1ª pergunta questionou os inquiridos sobre a motivação provocada pela diversidade e pela tipologia das atividades de escrita realizadas; a 2ª validou a resposta anterior e permitiu conhecer as razões das respostas dadas anteriormente; a 3ª facultou-nos o conhecimento das experiências que mais ajudaram a melhorar a expressão escrita; a 4ª possibilitou o conhecimento dos aspetos que os próprios inquiridos reconheciam como melhorias decorrentes das atividades realizadas; a 5ª permitiu-

nos conhecer as estratégias que, na opinião dos inquiridos, melhor serviram o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva; a 6ª (EB) e 7ª (ES) facultaram-nos o conhecimento da perceção dos inquiridos sobre a sua própria progressão, sendo que a questão 7.1., apresentada no ES, ainda permitiu conhecer as razões das respostas dadas; aos inquiridos do ES, apresentámos uma outra pergunta (a 6ª do questionário) relativa ao “portefólio de escrita”, tendo sido nossa intenção obter a opinião dos inquiridos sobre o seu contributo no desenvolvimento da atitude reflexiva e no subsequente aperfeiçoamento da escrita; a 7ª (EB) e 8ª (ES), ao solicitar aos inquiridos propostas de experiências de escrita para o ano letivo seguinte, auxiliaram-nos a perspetivar a melhoria da nossa *praxis*.

Conscientes de que, num questionário, a pergunta é o elemento mais importante, incluímos instruções de preenchimento e cuidámos de que a sua redação obedecesse aos *princípios da clareza, da coerência e da neutralidade* (Pardal & Correia, 1995: 61,62), de modo a obter respostas de acordo com os objetivos pretendidos. Preocupámo-nos também em variar a modalidade e a tipologia das questões, tendo para isso integrado perguntas fechadas (de tipo dicotómico), abertas (de opinião) e de escolha múltipla (em leque, em leque fechado e de avaliação), a fim de obter dados concretos, mas também informações sobre opiniões, interesses, atitudes e expectativas (Pardal & Correia, 1995; Sousa, 2009), relevantes para a metarreflexão sobre a nossa *praxis*. Cumprindo o princípio de cortesia, incluímos no final do questionário um agradecimento pela colaboração prestada. Os anexos 53 e 54 apresentam os questionários aplicados nas turmas dos 8º e 11º anos.

4.1.2. Resultados obtidos

Turma: 8ºA

I – Apresentação dos inquiridos

A turma é composta por 16 elementos do sexo feminino e 11 do sexo masculino, num total de 27 alunos, cujas idades, no final do ano, são de 13 anos (48%) e 14 anos (52%). 25 alunos já pertenciam à turma no ano anterior e 2 integraram-na apenas este ano.

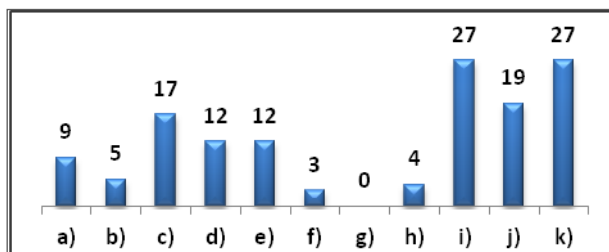
II– Experiências de escrita realizadas em língua portuguesa

1ª Questão – Assinala as cinco atividades de escrita de que mais gostaste.

a) Sumários escritos no quadro pelos alunos. | b) Textos para o Jornal da escola. | c) “Slogans” publicitários, a partir de imagens dadas. | d) Texto publicitário. | e) Redação de um final diferente na história do *Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. | f) Criação de banda desenhada sobre a obra *Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. | g) Legendagem de imagens (a propósito da obra *Sexta-feira ou a vida selvagem*). | h) Reconto escrito da história (*Sexta-feira ou a vida selvagem*) no quadro interativo. | i) Criação de uma história de naufrágio, a partir de sons escutados. | j) Reescrita de versos para envio por SMS a familiares e amigos. | k) Criação de poemas nos ateliês de poesia.

Gráfico nº 9

As 5 atividades de escrita mais apreciadas
8ªA

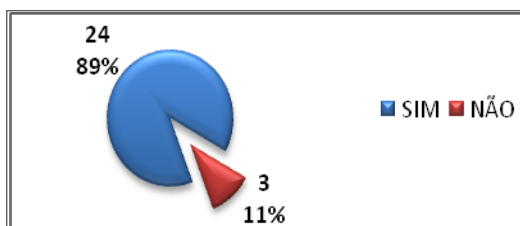


Pelos resultados obtidos, constatamos que as duas atividades de escrita mais apreciadas foram a *Criação de uma história de naufrágio, a partir de sons escutados* e a *Criação de poemas nos ateliês de poesia*. Em segundo e terceiro lugares, surgem, respetivamente, a *Reescrita de versos para envio por SMS a familiares e amigos* e a criação de “Slogans” publicitários, a partir de imagens dadas. Em quarto lugar, as atividades mais apreciadas foram a criação de *Texto publicitário* e a *Redação de um final diferente na história do Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Verificamos que apenas 9 dos inquiridos gostaram que os Sumários fossem escritos no quadro pelos alunos. A redação de *Textos para o jornal da escola*, o *Reconto escrito da história (Sexta-feira ou a vida selvagem) no quadro interativo* e a *Criação de banda desenhada sobre a obra Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* foram as menos apreciadas, destacando-se a *Legendagem de imagens (a propósito da obra Sexta-feira ou a vida selvagem)* que não agradou a nenhum dos inquiridos.

2ª Questão – Gostarias de repetir as experiências que assinalaste? Sim / Não

Gráfico nº 10

Percentagem de respostas afirmativas e negativas
8ªA



Do gráfico nº 10, depreendemos que a maioria dos inquiridos (89%) gostaria de repetir as experiências de escrita que assinalou como sendo as mais apreciadas, sendo que três deles não gostariam de o fazer.

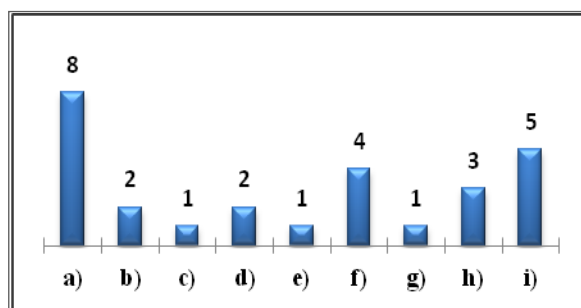
— *Justifica a tua resposta.*

- Os inquiridos que responderam “**Sim**” apresentaram as seguintes razões:

a) Foram atividades muito interessantes, divertidas, estimulantes. | **b)** Foram atividades interativas - os alunos ficavam mais cativados. | **c)** Foram ensinadas com muita criatividade pela professora. | **d)** Ajudaram-nos a compreender melhor e apelaram ao empenho. | **e)** Criaram um clima diferente na aula. | **f)** As aulas são mais animadas e um incentivo à aprendizagem. | **g)** Ajudaram-me a organizar melhor as ideias e a planificar antes de escrever. | **h)** Contribuíram para a melhoria da maneira como escrevo. | **i)** É bom criar histórias, imaginando-as, e mudar as já estudadas.

Gráfico nº 11

Razões a favor da repetição das experiências de escrita mais apreciadas
8ºA



- Das respostas dos inquiridos, definimos duas categorias:

1ª categoria: Motivação	2ª categoria: Aperfeiçoamento do processo de escrita
- Foram atividades muito interessantes, divertidas, estimulantes. - Foram atividades interativas - os alunos ficavam mais cativados. - Foram ensinadas com muita criatividade pela professora. - Criaram um clima diferente na aula. - As aulas são mais animadas e um incentivo à aprendizagem.	- Ajudaram-nos a compreender melhor e apelaram ao empenho. - Ajudaram-me a organizar melhor as ideias e a planificar antes de escrever. - Contribuíram para a melhoria da maneira como escrevo. - É bom criar histórias, imaginando-as, e mudar as já estudadas.

Quadro 2 – Razões a favor da repetição das experiências de escrita mais apreciadas | 8ºA

Verificamos que 16 inquiridos valorizaram mais as experiências de escrita de carácter lúdico, interativo e criativo, assinalando que elas criaram um clima de aula motivador da

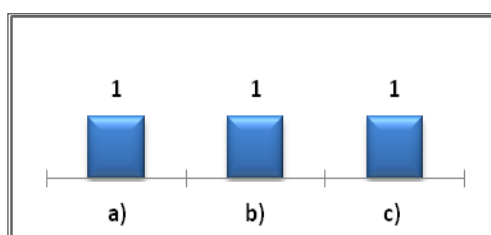
aprendizagem (1ª categoria). Os outros 11 inquiridos reconheceram que as atividades de que mais gostaram os auxiliaram no processo de aperfeiçoamento da escrita, seja porque adquiriram ou consolidaram aprendizagens, seja porque as atividades em si próprias incentivaram a sua criatividade (2ª categoria). Cremos que a relevância dada ao factor motivacional se deve à faixa etária dos inquiridos (13/14 anos).

- Os inquiridos que responderam “**Não**” apresentaram as seguintes razões:

a) Não gosto de repetir. | **b)** Gosto de coisas diferentes. | **c)** Gosto de experiências novas

Gráfico nº 12

Razões contra a repetição
das experiências de escrita
mais apreciadas
8ºA



- Das respostas dos inquiridos, definimos uma única categoria:

Categoria: Resistência à repetição
- Não gosto de repetir. - Gosto de coisas diferentes. - Gosto de experiências novas

Quadro 3 – Razões contra a repetição das experiências de escrita | 8ºA

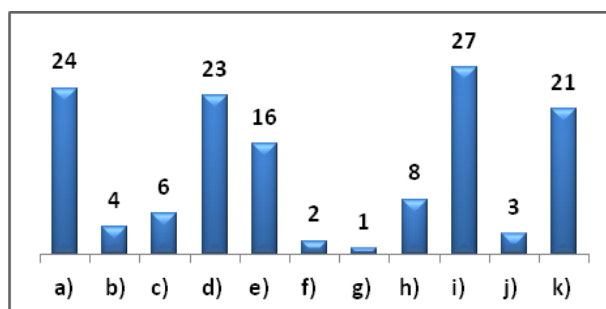
Depreendemos que os 3 inquiridos que rejeitaram a repetição das experiências de escrita realizadas o fizeram não por não as terem apreciado, mas apenas porque querem experimentar novas atividades de escrita.

3ª Questão – Assinala as cinco atividades que mais te ajudaram a melhorar a expressão escrita.

a) Sumários escritos no quadro pelos alunos. | **b)** Textos para o Jornal da escola. | **c)** “Slogans” publicitários, a partir de imagens dadas. | **d)** Texto publicitário. | **e)** Redação de um final diferente na história do *Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. | **f)** Criação de banda desenhada sobre a obra *Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. | **g)** Legendagem de imagens (a propósito da obra *Sexta-feira ou a vida selvagem*). | **h)** Reconto escrito da história (*Sexta-feira ou a vida selvagem*) no quadro interativo. | **i)** Criação de uma história de naufrágio, a partir de sons escutados. | **j)** Reescrita de versos para envio por SMS a familiares e amigos. | **k)** Criação de poemas nos ateliês de poesia.

Gráfico nº 13

As 5 atividades
que mais ajudaram a
melhorar a expressão
escrita
8ºA



Pelos resultados obtidos, verificamos que a atividade que os inquiridos consideraram mais facilitadora do aperfeiçoamento da escrita foi a *Criação de uma história de naufrágio, a partir de sons escutados*, logo seguida dos *Sumários escritos no quadro pelos alunos*, da criação de *Texto publicitário* e da *Criação de poemas nos ateliês de poesia*. Para 16 inquiridos, a *Redação de um final diferente na história do Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* foi também facilitadora da melhoria da expressão escrita. Já num patamar inferior, e numa escala de importância decrescente, os inquiridos indicaram o *Reconto escrito da história (Sexta-feira ou a vida selvagem) no quadro interativo*, a criação de “*Slogans*” publicitários, a *a partir de imagens dadas*, a redação de *Textos para o jornal da escola*, a *Reescrita de versos para envio por SMS a familiares e amigos*, a *Criação de banda desenhada sobre a obra Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* e a *Legendagem de imagens (a propósito da obra Sexta-feira ou a vida selvagem)* como tendo sido ainda atividades que auxiliaram, embora em menor grau, o aperfeiçoamento da expressão escrita.

Se bem que não seja nossa intenção fazer o confronto entre as respostas dadas em diferentes questões, há uma comparação que, no nosso parecer, se impõe pela sua relevância. Assim, se compararmos as respostas às questões nº 1 e nº 3, verificamos que os inquiridos, face à mesma atividade de escrita, souberam distinguir o factor “interesse” do factor “importância”, no que ao desenvolvimento da competência de escrita diz respeito. Exemplificando, a redação dos *Sumários no quadro pelos alunos* foi uma experiência de escrita de que apenas 9 inquiridos gostaram (1ª questão), contudo foi reconhecida por 24 como tendo tido uma função auxiliadora na melhoria da expressão escrita (3ª questão). Por outro lado, a *Reescrita de versos para envio por SMS* foi apreciada por 19 inquiridos (1ª questão), enquanto apenas 3 lhe reconheceram utilidade no aperfeiçoamento da escrita (3ª questão). Desta comparação, podemos ainda inferir que as atividades realizadas em *oficina de escrita*, cumprindo-se todas as fases processuais a ela inerentes, i) *Criação de uma história de naufrágio, a partir de sons escutados* e k) *Criação de poemas nos ateliês de poesia*, foram das mais apreciadas pelos inquiridos [27 na i) e na k) – 1ª questão], mas também das mais

reconhecidas como propiciadoras do aperfeiçoamento da escrita [27 na i) e 21 na k) – 2ª questão]. Julgamos poder concluir que esta distinção é reveladora de alguma maturidade reflexiva.

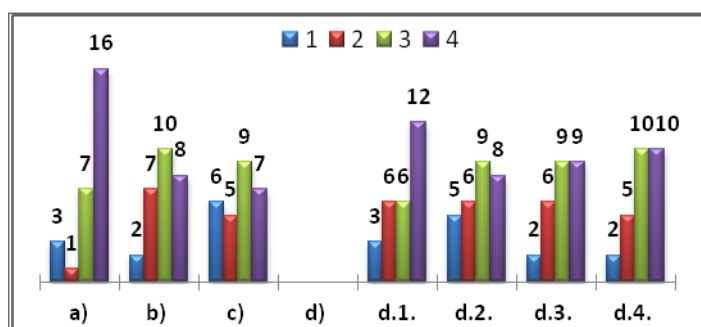
4ª Questão – Com as atividades de escrita realizadas em língua portuguesa,

a) aprendi a organizar as ideias e a planificar o texto antes de o escrever. | **b)** compreendi a importância do uso de vocabulário variado e adequado. | **c)** aprendi a respeitar as normas e convenções gráficas da expressão escrita(*demarcação de parágrafos, uso da letra maiúscula, grafia legível...*). | **d)** desenvolvi uma maior atenção à correção linguística a nível de: **d.1)** ortografia. | **d.2)** acentuação. | **d.3)** pontuação. | **d.4)** construção sintática.

Hierarquização pela escala de 1 (o menos importante) a 4 (o mais importante).

Gráfico nº 14

Grau de concordância sobre os resultados das atividades realizadas na melhoria da expressão escrita
8ºA



Pelos resultados apresentados, verificamos que, com as atividades realizadas em LP, a (a) *aprendizagem da organização das ideias e da planificação do texto* teve um elevado grau de importância na melhoria da expressão escrita para 16 dos 27 inquiridos, sendo ainda importante para 7 e pouco importante para os restantes 4. Por sua vez, a (b) *compreensão da importância do uso de vocabulário variado e adequado* teve uma elevada utilidade na melhoria da expressão escrita apenas para 8 inquiridos, sendo que 10 ainda a consideraram importante, 9 atribuíram-lhe uma importância relativa e 2 consideraram-na pouco importante. No que diz respeito às atividades de escrita que proporcionaram a (c) *aprendizagem do respeito por normas e convenções gráficas*, apenas 7 inquiridos lhes atribuíram elevada importância, sendo que 9 ainda as consideraram importantes, 5 atribuíram-lhes uma importância relativa e para 6 elas foram pouco importantes. Quanto às atividades de escrita que proporcionaram o (d) *desenvolvimento de uma maior atenção à correção linguística*, no que concerne a (d1) *ortografia*, elas tiveram uma elevado grau de importância para 12 dos inquiridos, foram ainda muito ou suficientemente importantes para 12 e pouco importantes para 3; no que concerne a (d2) *acentuação*, apenas 8 inquiridos lhes atribuíram elevada

importância, sendo que 9 ainda as consideraram importantes, 6 atribuíram-lhes uma importância relativa e para 5 elas foram pouco importantes; relativamente à (d3) *pontuação*, 9 inquiridos consideraram que as atividades de escrita realizadas tiveram um elevado grau de importância na sua melhoria, outros 9 atribuíram-lhe ainda grande importância, para 6 elas tiveram apenas uma importância relativa e para 2 foram pouco importantes; finalmente, no que concerne a (d4) *construção sintática*, 10 inquiridos consideraram essas atividades de escrita de elevada importância, outros 10 atribuíram-lhes ainda muita importância, 5 consideraram-nas suficientemente importantes e para 2 elas foram pouco importantes.

Cremos poder inferir que os diferentes graus de importância atribuídos a cada item pelos inquiridos advêm do impacto que essas atividades tiveram em cada um, enquanto “valor acrescentado” aos seus conhecimentos prévios. Tratando-se de uma turma de continuidade pedagógica, e fazendo nós uma autossupervisão retrospectiva, reconhecemos que muitos dos inquiridos haviam já realizado no ano anterior algumas das aprendizagens sobre as quais foram agora inquiridos, razão pela qual as consideraram, este ano, de valor reduzido.

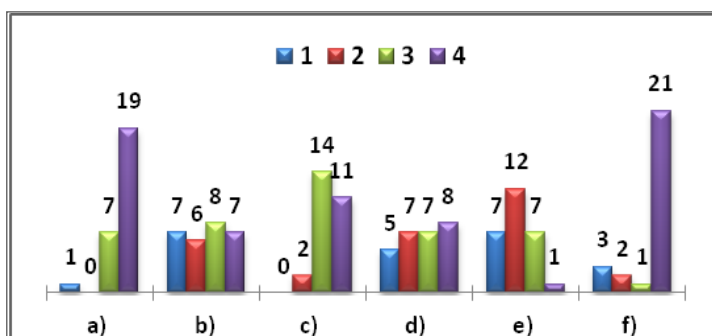
5ª Questão – *Desenvolvi a minha capacidade de reflexão sobre o que escrevo, através*

a) da descoberta dos meus erros e respetiva autocorreção, a partir dos códigos usados pela professora. | b) da descoberta dos erros dos meus colegas em momentos de heterocorreção. | c) das correções e explicações dadas pela professora. | d) da consulta de listas de verificação sobre a expressão escrita. | e) da consulta de listas de verificação sobre as características de diferentes tipos de texto. | f) da reescrita dos meus textos depois da sua revisão.

Hierarquização pela escala de 1 (o menos importante) a 4 (o mais importante).

Gráfico nº 15

Grau de concordância sobre as atividades que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de reflexão
8ºA



Pelos resultados apresentados, no que diz respeito às atividades que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a escrita, verificamos que (a) a descoberta dos próprios erros e respetiva autocorreção, a partir dos códigos usados pela professora teve um elevado grau de importância para 19 inquiridos, grande importância para 7 e pouca

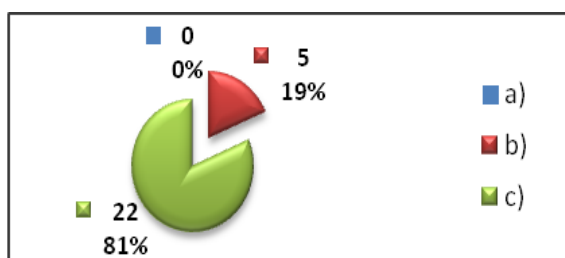
importância para 1, não se registrando o valor suficiente. Por sua vez, a (b) *descoberta dos erros dos colegas em momentos de heterocorreção* teve uma elevada utilidade apenas para 7 dos inquiridos, sendo em igual número os que lhe atribuem pouca utilidade; para 8 inquiridos, essa atividade teve ainda importância e para 6 a importância foi apenas suficiente. No que diz respeito às (c) *correções e explicações dadas pela professora*, 11 inquiridos atribuem-lhe um grau de elevada importância, 14 consideram-nas ainda importantes, enquanto 2 lhes atribuem uma importância apenas suficiente. Não se regista nenhum resultado de nível 1. A (d) *consulta de listas de verificação sobre a expressão escrita* teve elevada importância para 8 inquiridos, grande ou suficiente importância para um número igual de inquiridos (7), sendo que 5 lhe atribuem pouca importância. Quanto à (e) *consulta de listas de verificação sobre as características de diferentes tipos de texto*, apenas um inquirido lhe atribui elevada importância, sendo que 7 a consideram ainda muito importantes, embora um igual número lhe atribua pouca importância; para 12 inquiridos, essa atividade teve uma importância apenas suficiente. Finalmente, a (f) *rescrita dos textos depois da sua revisão* foi para 21 inquiridos a atividade que mais contribuiu para o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre a escrita; para 1 ela teve muita importância, para 2 a importância foi apenas suficiente e para 3 ela teve pouca importância.

Concluimos que as atividades que mais importância tiveram no desenvolvimento da capacidade metarreflexiva dos inquiridos sobre o que escreveram foram as que se prendem com as etapas de aperfeiçoamento processual da escrita, feito a partir da descoberta semi-orientada dos próprios erros, da revisão do texto e da sua reescrita.

6ª Questão – No final deste ano letivo, considero que a minha competência de escrita

a) não melhorou nada b) melhorou um pouco c) melhorou muito

Gráfico nº 16
Grau de melhoria da
competência de escrita
no final do ano
8ºA



Os resultados apresentados no gráfico nº8 demonstram que 22 dos 27 inquiridos (81%) consideram ter melhorado *muito* na competência de escrita, enquanto 5 (19%) pensam ter

melhorado apenas *um pouco*. Assinalamos que nenhum inquirido considera *não ter melhorado nada*.

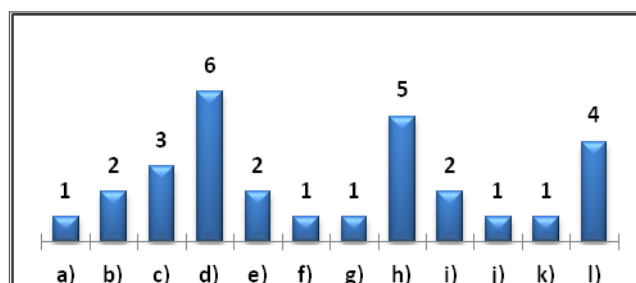
7ª Questão – Apresenta uma sugestão sobre experiências de escrita que gostarias de realizar em LP, no próximo ano letivo.

▪ Os inquiridos apresentaram as seguintes propostas:

a) fazer ditados. | b) escrever textos narrativos, sozinho ou em grupo. | c) escrever textos de teatro. | d) escrever poemas para exprimir sentimentos. | e) escrever cartas para alguém descobrir de quem são. | f) escrever textos "logo à primeira vez", como treino para exame. | g) escrever textos com temas dados. | h) criar histórias. | i) fazer oficinas de escrita. | j) escrever textos políticos (para fazer debates em aula). | k) corrigir textos dos meus colegas. | l) fazer atividades idênticas às deste ano.

Gráfico nº 17

Sugestões de atividades de escrita a realizar em LP no ano letivo seguinte, apresentadas pelos inquiridos
8ºA



▪ Das respostas dos inquiridos, definimos quatro categorias:

1ª Categoria: Aprendizagem processual da escrita	- fazer oficinas de escrita
2ª Categoria: Exercitação da escrita	- escrever textos narrativos, sozinho ou em grupo - escrever textos de teatro - escrever poemas para exprimir sentimentos - escrever cartas para alguém descobrir de quem são - escrever textos "logo à primeira vez", como treino para exame - escrever textos com temas dados - criar histórias - escrever textos políticos (para fazer debates em aula).
3ª Categoria: Reflexão sobre a escrita	- fazer ditados - corrigir textos dos meus colegas
4ª Categoria: Repetição das experiências de escrita	- fazer atividades idênticas às deste ano

Quadro 4 – Sugestões e atividades de escrita a realizar em LP no ano seguinte | 8ºA

De um ponto de vista global, verificamos que a totalidade dos inquiridos apresentou propostas de atividades a realizar no próximo ano letivo direcionadas para o desenvolvimento da competência de escrita enquanto aprendizagem processual, exercitação e metarreflexão. Numa análise mais detalhada, constatamos que 21 inquiridos (2ª categoria) indicam explicitamente a tipologia variada de textos que gostariam de exercitar chegando a anunciar o modo como gostariam de o fazer e respetivas finalidades. 3 inquiridos (3ª categoria) direcionam as suas propostas explicitamente para a reflexão sobre a escrita, sendo que consideramos passível de serem associados a esta mesma categoria os 3 inquiridos (das 1ª e 4ª categorias), cujas propostas abarcam atividades (i | f) em que a reflexão sobre a escrita foi constante.

Dos resultados apresentados, podemos inferir que os inquiridos demonstram ter a consciência de que a competência de escrita é um processo em construção, exigindo regularidade de exercitação e de metarreflexão, sejam elas feitas individualmente ou com o outro.

Turma: 8ºB

I – Apresentação dos inquiridos

A turma é composta por 17 elementos do sexo feminino e 11 do sexo masculino, num total de 28 alunos, cujas idades, no final do ano, são de 13 anos (46%) e 14 anos (54%). 27 alunos já pertenciam à turma no ano anterior e 1 integrou-a apenas este ano.

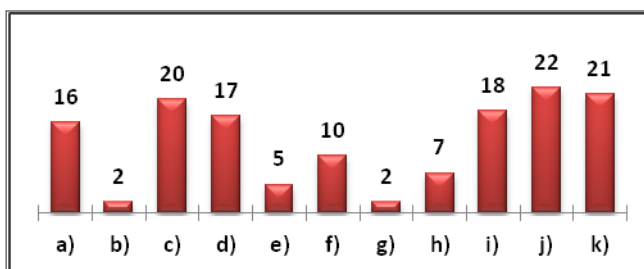
II– Experiências de escrita realizadas em língua portuguesa

1ª Questão – *Assinala as cinco atividades de escrita de que mais gostaste.*

a) Sumários escritos no quadro pelos alunos. | **b)** Textos para o Jornal da escola. | **c)** “Slogans” publicitários, a partir de imagens dadas. | **d)** Texto publicitário. | **e)** Redação de um final diferente na história do *Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. | **f)** Criação de banda desenhada sobre a obra *Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. | **g)** Legendagem de imagens (a propósito da obra *Sexta-feira ou a vida selvagem*). | **h)** Reconto escrito da história (*Sexta-feira ou a vida selvagem*) no quadro interativo. | **i)** Criação de uma história de naufrágio, a partir de sons escutados. | **j)** Reescrita de versos para envio por SMS a familiares e amigos. | **k)** Criação de poemas nos ateliês de poesia.

Gráfico nº 18

As 5 atividades
de escrita mais
apreciadas
8º B

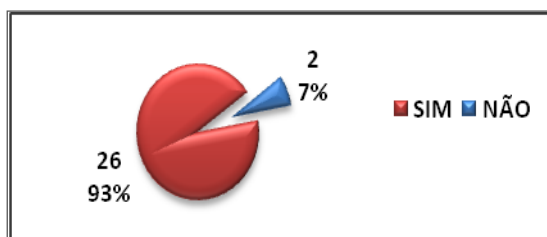


Pelos resultados obtidos, constatamos que as três atividades de escrita mais apreciadas foram a *Reescrita de versos para envio por SMS a familiares e amigos*, a *Criação de poemas nos ateliês de poesia* e a criação de “*Slogans*” publicitários, a partir de imagens dadas. Num segundo plano, surgem outras três atividades muito apreciadas por 18, 17 e 16 inquiridos, respetivamente, a *Criação de uma história de naufrágio, a partir de sons escutados*, a criação de *Texto publicitário* e os *Sumários escritos no quadro pelos alunos*. A *Criação de banda desenhada sobre a obra Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* foi uma atividade indicada como sendo das mais apreciadas por 10 inquiridos. Num outro plano, destacam-se o *Reconto escrito da história (Sexta-feira ou a vida selvagem) no quadro interativo* e a *Redação de um final diferente na história do Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, que foram duas das atividades mais apreciadas, respetivamente, por 7 e 5 inquiridos. Verificamos ainda que a redação de *Textos para o Jornal da escola* e a *Legendagem de imagens (a propósito da obra Sexta-feira ou a vida selvagem)* foram atividades que apenas agradaram a 2 inquiridos.

2ª Questão – Gostarias de repetir as experiências que assinalaste? Sim / Não

Gráfico nº 19

Percentagem de
respostas afirmativas
e negativas
8ºB



Do gráfico nº 19, depreendemos que a maioria dos inquiridos (93%) gostaria de repetir as experiências de escrita que assinalou como sendo as mais apreciadas, sendo que apenas dois não gostariam de o fazer.

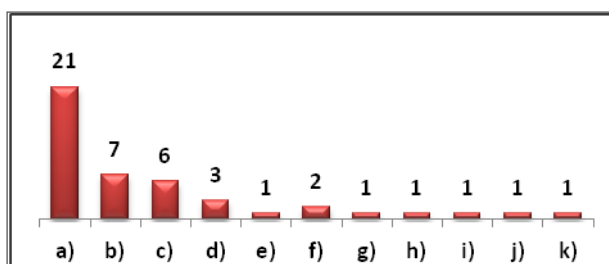
— *Justifica a tua resposta.*

- Os inquiridos que responderam “**Sim**” apresentaram as seguintes razões:

a) Foram atividades giras, interessantes e muito divertidas. | b) Foram diferentes, originais e criativas. | c) Ajudaram-nos a aprender coisas novas sobre a escrita. | d) Aperfeiçoei-me e melhorei a escrita e o vocabulário. | e) Ajudaram-me a aplicar muitos conhecimentos noutros textos. | f) Como gostamos das atividades, divertimo-nos e aprendemos. | g) Foram aulas de matéria sem serem aborrecidas. | h) O que aprendi fica-me na memória. | i) Ajudaram-me a melhorar como aluno. | j) Percebi melhor como se faz poesia. | k) A minha correção dos erros e a dos meus colegas ajudaram-me a aprender.

Gráfico n° 20

Razões a favor da
repetição das experiências
de escrita mais apreciadas
8ºB



▪ Das respostas dos inquiridos, definimos três categorias:

1ª Categoria: Motivação	- Foram atividades giras, interessantes e muito divertidas. - Foram diferentes, originais e criativas. - Como gostamos das atividades, divertimo-nos e aprendemos. - Foram aulas de matéria sem serem aborrecidas.
2ª Categoria: Aperfeiçoamento do processo	- Ajudaram-nos a aprender coisas novas sobre a escrita. - Aperfeiçoei-me e melhorei a escrita e o vocabulário. - Percebi melhor como se faz poesia. - A minha correção dos erros e a dos meus colegas ajudaram--me a aprender.
3ª Categoria: Retenção e mobilização do conhecimento	- Ajudaram-me a aplicar muitos conhecimentos noutros textos. - O que aprendi fica-me na memória. - Ajudaram-me a melhorar como aluno.

Quadro 5 – Razões a favor da repetição das experiências de escrita mais apreciadas | 8ºB

Verificamos que 31 das razões apresentadas pelos inquiridos para a apreciação das experiências de escrita realizadas assentam no seu carácter lúdico e apelativo, incrementando a motivação para a aprendizagem (1ª categoria). 11 inquiridos reconheceram que as atividades de que mais gostaram os auxiliaram no processo de aperfeiçoamento da escrita (2ª categoria). Constatamos ainda que 3 das razões apresentadas vão no sentido de valorizar as atividades de escrita que, na opinião desses inquiridos, mais contribuíram para a retenção e mobilização do conhecimento em contextos diferentes, podendo inferir-se da resposta i) que o inquirido tem

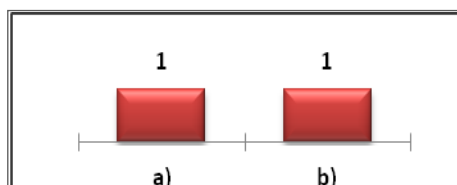
consciência de que a competência de escrita auxilia a progressão académica (3ª categoria). cremos que o predomínio do factor motivacional sobre os outros dois se deve à faixa etária dos inquiridos (13/14 anos).

- Os inquiridos que responderam “**Não**” apresentaram as seguintes razões:

a) Gosto de variar. | b) Convém experimentar coisas novas.

Gráfico nº 21

Razões contra a repetição das experiências de escrita mais apreciadas - 8ºB



- Das respostas dos inquiridos, definimos uma única categoria:

Categoria: Resistência à repetição
- Gosto de variar. - Convém experimentar coisas novas.

Quadro 6 – Razões contra a repetição das experiências de escrita | 8ºB

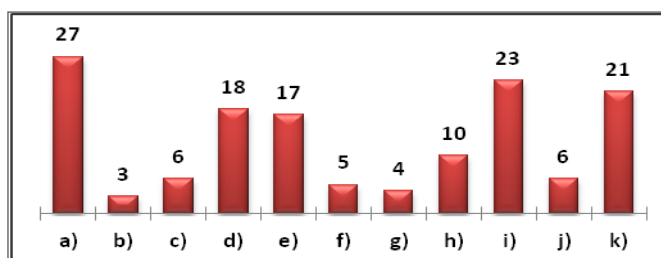
Depreendemos que os 2 inquiridos que rejeitaram a repetição das experiências de escrita realizadas o fizeram não por não as terem apreciado, mas apenas porque querem, num novo ano letivo, experimentar novas atividades de escrita

3ª Questão – Assinala as cinco atividades que mais te ajudaram a melhorar a expressão escrita.

a) Sumários escritos no quadro pelos alunos. | b) Textos para o Jornal da escola. | c) “Slogans” publicitários, a partir de imagens dadas. | d) Texto publicitário. | e) Redação de um final diferente na história do *Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. | f) Criação de banda desenhada sobre a obra *Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. | g) Legendagem de imagens (a propósito da obra *Sexta-feira ou a vida selvagem*). | h) Reconto escrito da história (*Sexta-feira ou a vida selvagem*) no quadro interativo. | i) Criação de uma história de naufrágio, a partir de sons escutados. | j) Reescrita de versos para envio por SMS a familiares e amigos. | k) Criação de poemas nos ateliês de poesia.

Gráfico nº 22

As 5 atividades que mais ajudaram a melhorar a expressão escrita - 8ºB



Pelos resultados obtidos, verificamos que a atividade que os inquiridos consideraram mais facilitadora do aperfeiçoamento da escrita foram os *Sumários escritos no quadro pelos alunos*, logo seguida da *Criação de uma história de naufrágio, a partir de sons escutados* e da *Criação de poemas nos ateliês de poesia*. Num outro patamar, constatamos que a criação de *Texto publicitário*, a *Redação de um final diferente na história do Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* e o *Reconto escrito da história (Sexta-feira ou a vida selvagem)* no quadro interativo foram experiências também facilitadoras da melhoria da expressão escrita para 18, 17 e 10 inquiridos, respetivamente. Num terceiro patamar, um número igual de inquiridos (6) indicou a criação de “*Slogans*” publicitários, a partir de imagens dadas e a *Reescrita de versos para envio por SMS a familiares e amigos*. Num último patamar, e por ordem decrescente de importância, 5, 4 e 3 inquiridos consideraram que a *Criação de banda desenhada sobre a obra Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, a *Legenda de imagens (a propósito da obra Sexta-feira ou a vida selvagem)* e a redação de *Textos para o jornal da escola*, respetivamente, tiveram um papel menos importante no aperfeiçoamento da expressão escrita.

Se bem que não seja nossa intenção fazer o confronto entre as respostas dadas em diferentes questões, há uma comparação que, no nosso parecer, se impõe pela sua relevância. Assim, se compararmos as respostas às questões nº 1 e nº 3, verificamos que os inquiridos, face à mesma atividade de escrita, souberam distinguir o factor “interesse” do factor “importância”, no que ao desenvolvimento da competência de escrita diz respeito. Exemplificando, a redação dos *Sumários no quadro pelos alunos* foi uma experiência de escrita de que apenas 16 inquiridos gostaram (1ª questão), contudo foi reconhecida por 27 como tendo tido uma função auxiliadora na melhoria da expressão escrita (3ª questão). Por outro lado, a *Reescrita de versos para envio por SMS* e a criação de “*Slogans*” publicitários foram apreciadas, respetivamente, por 22 e 20 inquiridos (1ª questão), enquanto apenas 6 lhes reconheceram utilidade no aperfeiçoamento da escrita (3ª questão). Desta comparação, podemos ainda inferir que as atividades realizadas em *oficina de escrita*, cumprindo-se todas as fases processuais a ela inerentes, i) *Criação de uma história de naufrágio, a partir de sons escutados* e k) *Criação de poemas nos ateliês de poesia*, foram das mais apreciadas pelos inquiridos [18 na i) e 21 na k) – 1ª questão], mas também das mais reconhecidas como propiciadoras do aperfeiçoamento da escrita [23 na i) e 21 na k) – 2ª questão]. Julgamos poder concluir que esta distinção é reveladora de alguma maturidade reflexiva.

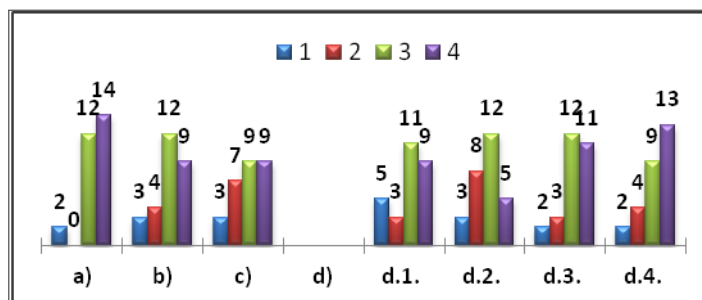
4ª Questão – Com as atividades de escrita realizadas em língua portuguesa,

a) aprendi a organizar as ideias e a planificar o texto antes de o escrever. | **b)** compreendi a importância do uso de vocabulário variado e adequado. | **c)** aprendi a respeitar as normas e convenções gráficas da expressão escrita(*demarcação de parágrafos, uso da letra maiúscula, grafia legível...*). | **d)** desenvolvi uma maior atenção à correção linguística a nível de: **d.1)** ortografia. | **d.2)** acentuação. | **d.3)** pontuação. | **d.4)** construção sintática.

Hierarquização pela escala de 1 (o menos importante) a 4 (o mais importante).

Gráfico nº 23

Grau de concordância sobre os resultados das atividades realizadas na melhoria da expressão escrita - 8ºB



Pelos resultados apresentados no gráfico nº 23, verificamos que, com as atividades realizadas em português, a (a) *aprendizagem da organização das ideias e da planificação do texto* teve um elevado grau de importância na melhoria da expressão escrita para 14 dos 28 inquiridos, sendo ainda muito importante para 12 e de importância reduzida para os restantes 2. Verificamos que nenhum inquirido lhe atribuiu o valor 2. Por sua vez, a (b) *compreensão da importância do uso de vocabulário variado e adequado* teve uma elevada utilidade na melhoria da expressão escrita apenas para 9 inquiridos, sendo que 12 ainda a consideraram importante, 4 atribuíram-lhe uma importância relativa e 3 consideraram-na pouco importante. No que diz respeito às atividades de escrita que proporcionaram a (c) *aprendizagem do respeito por normas e convenções gráficas*, um número igual de inquiridos (9+9) atribuiu-lhes muita ou elevada importância, sendo que 7 ainda as consideraram relativamente importantes, mas para 3 inquiridos elas foram pouco importantes. Quanto às atividades de escrita que proporcionaram o (d) *desenvolvimento de uma maior atenção à correção linguística*, no que concerne a (d1) *ortografia*, elas tiveram um elevado grau de importância para 9 dos inquiridos, foram ainda muito importantes para 11, sendo que 3 lhes atribuíram uma importância relativa e para 5 inquiridos foram mesmo pouco importantes; no que concerne a (d2) *acentuação*, apenas 5 inquiridos lhes atribuíram elevada importância, sendo que 12 ainda as consideraram importantes, 8 atribuíram-lhes uma importância relativa e para 3 inquiridos elas foram pouco importantes; relativamente à (d3) *pontuação*, 11 inquiridos consideram que as atividades de escrita realizadas tiveram um elevado grau de importância na

sua melhoria, 12 atribuíram-lhe ainda grande importância, para 3 elas tiveram apenas uma importância relativa e para 2 foram pouco importantes; finalmente, no que concerne a (d4) *construção sintática*, 13 inquiridos consideraram essas atividades de escrita de elevada importância, 9 atribuíram-lhes ainda muita importância, 4 consideraram-nas suficientemente importantes e para 2 inquiridos elas foram pouco importantes. Cremos poder inferir que os diferentes graus de importância atribuídos pelos inquiridos advêm do impacto que essas atividades tiveram, em cada um, enquanto “valor acrescentado” aos seus conhecimentos prévios. Tratando-se de uma turma de continuidade pedagógica, e fazendo nós uma autossupervisão retrospectiva, reconhecemos que muitos dos inquiridos haviam já realizado no ano anterior algumas das aprendizagens sobre as quais foram agora inquiridos, razão pela qual as consideraram, este ano, de valor reduzido.

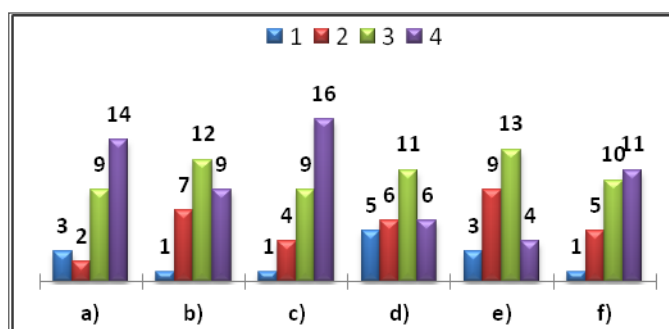
5ª Questão – Desenvolvi a minha capacidade de reflexão sobre o que escrevo, através

a) da descoberta dos meus erros e respetiva autocorreção, a partir dos códigos usados pela professora. | b) da descoberta dos erros dos meus colegas em momentos de heterocorreção. | c) das correções e explicações dadas pela professora. | d) da consulta de listas de verificação sobre a expressão escrita. | e) da consulta de listas de verificação sobre as características de diferentes tipos de texto. | f) da reescrita dos meus textos depois da sua revisão.

Hierarquização pela escala de 1 (o menos importante) a 4 (o mais importante).

Gráfico n° 24

Grau de concordância sobre as atividades que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de reflexão
8ºB



Pelos resultados apresentados, no que diz respeito às atividades que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a escrita, podemos observar que (a) a descoberta dos próprios erros e respetiva autocorreção, a partir dos códigos usados pela professora teve um elevado grau de importância para 14 inquiridos, grande importância para 9, uma importância suficiente para 2 e pouca importância para 3 inquiridos. Por sua vez, a (b) descoberta dos erros dos colegas em momentos de heterocorreção teve uma elevada utilidade apenas para 9 dos inquiridos, foi considerada muito importante para 12, sendo que 7 lhe

atribuíram uma utilidade apenas suficiente e para 1 inquirido ela teve pouca importância. No que diz respeito às (c) *correções e explicações dadas pela professora*, 16 inquiridos atribuíram-lhes um elevado grau de importância, 9 consideraram-nas ainda importantes, enquanto 4 lhes atribuíram uma importância apenas suficiente e para um inquirido essa atividade foi pouco importante. A (d) *consulta de listas de verificação sobre a expressão escrita* teve elevada ou apenas suficiente importância para um número igual de inquiridos (6), sendo que 11 lhe atribuíram uma importância ainda relevante, mas para 5 ela foi pouca importante. Quanto à (e) *consulta de listas de verificação sobre as características de diferentes tipos de texto*, apenas 4 inquiridos lhe atribuíram elevada importância, sendo que para 13 ela foi ainda muito importante, para 9 essa atividade teve uma importância apenas suficiente e 3 inquiridos consideraram-na pouco importante. Finalmente, a (f) *rescrita dos textos depois da sua revisão* foi para 11 inquiridos a atividade que mais contribuiu para o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre a escrita, tendo sido ainda considerada muito importante por 10 deles; 5 inquiridos consideraram-na de utilidade apenas suficiente e para 1 ela foi pouco importante.

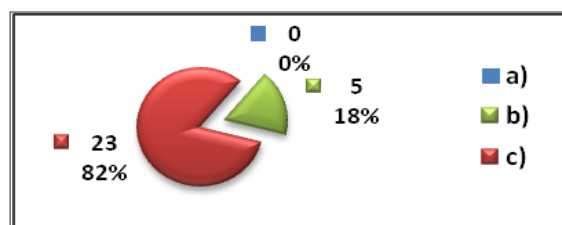
Das respostas dadas a esta questão, podemos inferir a valorização das atividades de descoberta semi-orientada dos próprios erros (a) e das que se referem às etapas finais do processo de aperfeiçoamento da escrita (f) no que concerne o desenvolvimento da capacidade metarreflexiva. Contudo, verificamos que os inquiridos desta turma atribuíram a maior importância às correções e explicações da docente, bem como à consulta de documentos auxiliares da autorregulação (listas de verificação), o que pode denotar a necessidade de desenvolvimento da autonomia reflexiva.

6ª Questão – No final deste ano letivo, considero que a minha competência de escrita

a) não melhorou nada b) melhorou um pouco c) melhorou muito

Gráfico nº 25

Grau de melhoria da
competência de escrita
no final do ano – 8ºB



Os resultados apresentados no gráfico nº25 demonstram que 23 dos 28 inquiridos (82%) consideram ter melhorado *muito* na competência de escrita, enquanto 5 (18%) pensam ter melhorado apenas *um pouco*. Assinalamos que nenhum inquirido considera *não ter melhorado nada*.

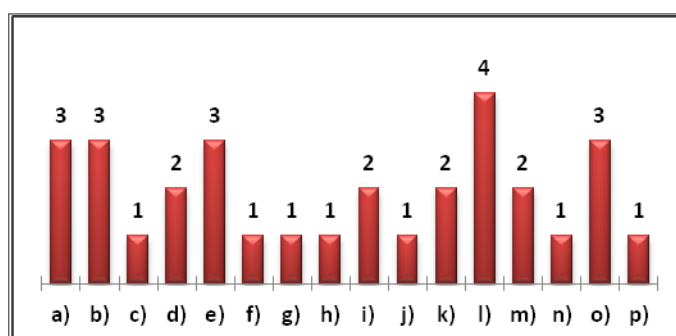
7ª Questão – Apresenta uma sugestão sobre experiências de escrita que gostaria de realizar em LP, no próximo ano letivo.

▪ Os inquiridos apresentaram as seguintes propostas:

a) criar peças de teatro. | b) fazer um livro com histórias da turma. | c) fazer relatórios de aula para corrigirmos. | d) construir histórias a partir de um tema dado. | e) criar textos de tema livre. | f) continuar a escrever sumários no quadro. | g) criar contos. | h) fazer a reescrita dos textos. | i) descobrir e corrigir erros nos nossos textos. | j) fazer um jornal da turma. | k) fazer mais oficinas de escrita. | l) fazer mais ateliês de poesia. | m) fazer ateliês de banda desenhada. | n) escrever textos para o jornal da escola. | o) escrever textos coletivos no quadro interativo. | p) fazer um concurso da melhor história ou texto da turma.

Gráfico nº 26

Sugestões de atividades de escrita a realizar em LP no ano letivo seguinte, apresentadas pelos inquiridos – 8ºB



▪ Das respostas dos inquiridos, definimos três categorias:

1ª Categoria: Aprendizagem processual da escrita	-fazer mais oficinas de escrita. -fazer mais ateliês de poesia. -fazer ateliês de banda desenhada.
2ª Categoria: Exercitação da escrita	-criar peças de teatro. -fazer um livro com histórias da turma. - construir histórias a partir de um tema dado. -criar textos de tema livre. -continuar a escrever sumários no quadro. - criar contos. -fazer um jornal da turma. -escrever textos para o jornal da escola. -escrever textos coletivos no quadro interativo. -fazer um concurso da melhor história ou texto da turma.
3ª Categoria: Reflexão sobre a escrita	-fazer relatórios de aula para corrigirmos. - fazer a reescrita dos textos. -descobrir e corrigir erros nos nossos textos.

Quadro 7 – Sugestões de atividades de escrita a realizar em LP no novo ano | 8ºB

De um ponto de vista global, verificamos os inquiridos apresentaram propostas de atividades a realizar no próximo ano letivo direcionadas para o desenvolvimento da competência de escrita enquanto aprendizagem processual, exercitação e metarreflexão. Numa análise mais detalhada, observamos que 19 inquiridos (2ª categoria) indicam explicitamente as atividades de escrita que gostariam de exercitar, explicitando em alguns casos, quer a tipologia textual, quer as finalidades dos escritos produzidos. Verificamos ainda que 8 inquiridos (1ª categoria) direcionam as suas propostas explicitamente para a aprendizagem processual da escrita, enquanto 4 demonstram uma tendência para atividades mais imediatamente propiciadoras da atitude reflexiva (3ª categoria). Contudo, julgamos poder associar a esta 3ª categoria as atividades agrupadas na 1ª e as identificadas pelas alíneas f) e o) da 2ª categoria, dado que a metodologia utilizada na sua realização convocou uma sistemática reflexão sobre a escrita.

Dos resultados apresentados, podemos inferir que os inquiridos desta turma demonstram ter a consciência de que a competência de escrita é um processo em construção, exigindo regularidade de exercitação e atitude reflexiva.

Turma: 11ºB

I – Apresentação dos inquiridos

A turma é composta por 12 elementos do sexo feminino e 16 do sexo masculino, num total de 28 alunos, cujas idades, no final do ano, são de 16 anos (57%), 17 anos (39%) e 18 anos (4%). 24 alunos já pertenciam à turma no ano anterior e 4 integraram-na apenas este ano.

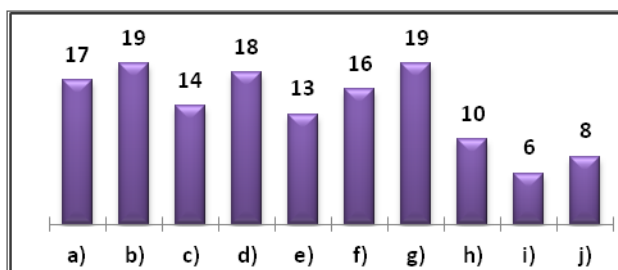
II– Experiências de escrita realizadas em português

1ª Questão – *Assinala as cinco atividades de escrita de que mais gostaste.*

a) Redação de cartas de reclamação. | **b)** Criação de cartazes de protesto e sua fundamentação. | **c)** Texto de opinião sobre a palestra relativa à música barroca em confronto com o *Sermão de Santo António* de Padre António Vieira. | **d)** Texto argumentativo ("dignidade e direitos humanos") em oficina de escrita. | **e)** Textos, a partir de pesquisa e tratamento de informação, inerentes aos trabalhos de grupo no âmbito do estudo de *Frei Luís de Sousa*. | **f)** Texto ou guião de documentário-vídeo sobre a visita de estudo a Sintra. | **g)** Textos de opinião, a partir de citações de escritores e outros pensadores. | **h)** Resumo e apreciação crítica de livros lidos no âmbito do "contrato de leitura". | **i)** Textos livres, no âmbito do "portefólio de escrita". | **j)** Textos de reflexão sobre a escrita, no âmbito do "portefólio de escrita".

Gráfico nº 27

As 5 atividades
de escrita mais
apreciadas - 11ºB



Pelos resultados obtidos, constatamos que as duas atividades de escrita mais apreciadas foram a *Criação de cartazes de protesto e sua fundamentação* e a redação de *Textos de opinião, a partir de citações de pensadores*. Em segundo, terceiro e quarto lugares, surgem, respetivamente, a redação de *Texto argumentativo em oficina de escrita*, as *Cartas de reclamação* e o *Texto ou guião de documentário-vídeo sobre uma visita de estudo*. Num outro patamar, observamos que 14, 13 e 10 inquiridos apreciaram, respetivamente, os *Textos de opinião* que escreveram sobre uma palestra relacionada com o Barroco, os *Textos* redigidos, *a partir de pesquisa e tratamento de informação*, visando a contextualização de *Frei Luís de Sousa* e o *Resumo e apreciação crítica de livros lidos no âmbito do "contrato de leitura"*. Verificamos que as atividades de escrita menos apreciadas por 8 e 6 inquiridos foram, respetivamente, os *Textos de reflexão sobre a escrita* e os *Textos livres, no âmbito do "portefólio de escrita"*.

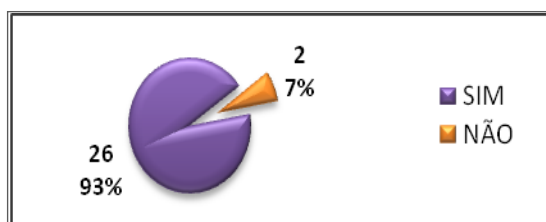
Julgamos poder inferir que a oportunidade de expressão do pensamento crítico e da opinião pessoal, que atravessa a maioria das atividades, foi o que os inquiridos mais apreciaram, o que vai de encontro, quer às características da sua faixa etária, quer ao pendor para a observação reflexiva (39%), a experimentação ativa (39%) e a concetualização abstrata (18%) detetado na diagnose sobre estilos de aprendizagem. Constatamos também que as experiências de escrita menos apreciadas são as que se prendem com atividades contratualizadas (*contrato de leitura* e *portefólio de escrita*), cujos regulamentos, se bem que abram espaço para a liberdade de expressão e a criatividade, envolvem o cumprimento de algumas obrigações, aspeto nem sempre apreciado pelos adolescentes¹¹⁶.

2ª Questão – Gostarias de repetir as experiências que assinalaste? Sim / Não

¹¹⁶ «O adolescente já não aceita obedecer. (...) os outros já não têm o direito de mandar legitimamente. Só ele pode decidir o que é o bem e o que é o mal. Só ele tem o direito de restringir essa liberdade que reivindica como uma aquisição.» (AAVV, 1981: 425)

Gráfico nº 28

Percentagem de
respostas afirmativas
e negativas
11ºB



Do gráfico nº 28, depreendemos que a maioria dos inquiridos (93%) gostaria de repetir as experiências de escrita que assinalou como sendo as mais apreciadas, sendo que dois deles não gostariam de o fazer.

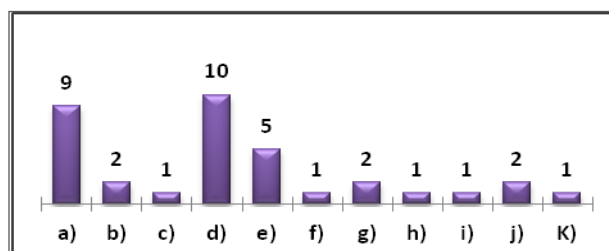
— *Justifica a tua resposta.*

▪ Os inquiridos que responderam “**Sim**” apresentaram as seguintes razões:

a) Foram atividades produtivas, enriquecedoras, dinâmicas e cativantes. | b) Ajudaram-me a desenvolver várias capacidades. | c) Desenvolvi a planificação das ideias e o espírito crítico. | d) Ajudaram-me a melhorar a expressão escrita. | e) Ajudaram-me a pensar. | f) Desenvolvi a minha criatividade. | g) Foi a melhor maneira de perceber a minha evolução na escrita. | h) Ajudaram-me a escrever bem sobre qualquer tema. | i) Deram-me prazer. | j) Ajudaram-me a gostar mais de português e a melhorar. | k) Fizeram-me ver com outros olhos o que escrevo.

Gráfico nº 29

Razões a favor da repetição
das experiências de escrita
mais apreciadas - 11ºB



▪ Das respostas dos inquiridos, definimos três categorias:

1ª Categoria: Motivação	- Foram atividades produtivas, enriquecedoras, dinâmicas e cativantes. - Deram-me prazer. - Ajudaram-me a gostar mais de português e a melhorar.
2ª Categoria: Aperfeiçoamento do processo de escrita e inerente atitude reflexiva	- Desenvolvi a planificação das ideias e o espírito crítico. - Ajudaram-me a melhorar a expressão escrita. - Foi a melhor maneira de perceber a minha evolução na escrita. - Ajudaram-me a escrever bem sobre qualquer tema. - Fizeram-me ver com outros olhos o que escrevo.

3ª Categoria: Contributo para o desenvolvimento de capacidades	- Ajudaram-me a desenvolver várias capacidades. - Ajudaram-me a pensar. - Desenvolvi a minha criatividade.
--	--

Quadro 8 – Razões a favor da repetição das experiências de escrita mais apreciadas | 11ºB

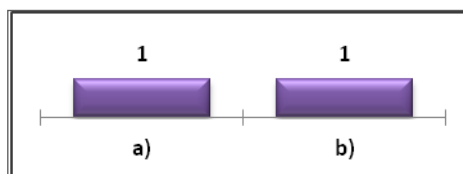
Verificamos que 12 inquiridos foram mais sensíveis ao factor motivacional das experiências de escrita, assinalando o seu carácter dinâmico e apelativo, mas considerando--as também enriquecedoras, tendo contribuído para o prazer na sua realização e para um maior gosto pela disciplina (1ª categoria). 15 inquiridos reconheceram que as atividades de que mais gostaram os auxiliaram no processo de aperfeiçoamento da escrita e na metarreflexão inerente (2ª categoria). As respostas de 8 inquiridos (3ª categoria) relevam o contributo que essas experiências de escrita também tiveram no desenvolvimento de várias competências, tais como a criatividade e a atitude reflexiva em si mesma.

- Os inquiridos que responderam “**Não**” apresentaram as seguintes razões:

a) Não gosto de escrever. | **b)** Não gosto de escrever por obrigação.

Gráfico n° 30

Razões contra a repetição das experiências de escrita mais apreciadas – 11ºB



- Das respostas dos inquiridos, definimos uma única categoria:

Categoria: Resistência à escrita
- Não gosto de escrever. - Não gosto de escrever por obrigação.

Quadro 9 – Razões contra a repetição das experiências de escrita mais apreciadas | 11ºB

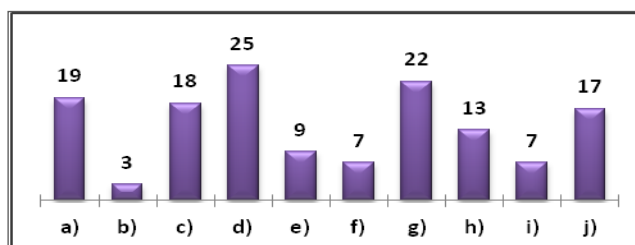
Consideramos que a rejeição da repetição das experiências de escrita realizadas se deve, para os 2 inquiridos, exclusivamente à sua resistência à escrita. O facto de a resposta da alínea b) acentuar a obrigatoriedade como factor relevante na rejeição do inquirido leva-nos a inferir que esse factor poderá ter sido apenas um pretexto para camuflar a resistência à escrita, dado que, além das atividades de facto “obrigatórias”, foi também facultada a possibilidade de escrita facultativa de tema livre (portefólio de escrita), a que o inquirido não deu qualquer valor.

3ª Questão – Assinala as cinco atividades que mais te ajudaram a melhorar a expressão escrita.

a) Redação de cartas de reclamação. | **b)** Criação de cartazes de protesto e sua fundamentação. | **c)** Texto de opinião sobre a palestra relativa à música barroca em confronto com o *Sermão de Santo António* de Padre António Vieira. | **d)** Texto argumentativo ("dignidade e direitos humanos") em oficina de escrita. | **e)** Textos, a partir de pesquisa e tratamento de informação, inerentes aos trabalhos de grupo no âmbito do estudo de *Frei Luís de Sousa*. | **f)** Texto ou guião de documentário-vídeo sobre a visita de estudo a Sintra. | **g)** Textos de opinião, a partir de citações de escritores e outros pensadores. | **h)** Resumo e apreciação crítica de livros lidos no âmbito do "contrato de leitura". | **i)** Textos livres, no âmbito do "portefólio de escrita". | **j)** Textos de reflexão sobre a escrita, no âmbito do "portefólio de escrita".

Gráfico nº 31

As 5 atividades
que mais ajudaram a
melhorar a expressão escrita
11ºB



Pelos resultados obtidos, verificamos que a atividade que os inquiridos consideraram mais facilitadora do aperfeiçoamento da escrita foi a redação de *Texto argumentativo ("dignidade e direitos humanos") em oficina de escrita*, logo seguida dos *Textos de opinião, a partir de citações de escritores e outros pensadores*. Para 19, 18 e 17 inquiridos, a *Redação de cartas de reclamação*, os *Textos de opinião sobre a palestra relacionada com o Barroco* e os *Textos de reflexão sobre a escrita, no âmbito do "portefólio"*, respetivamente, foram atividades promotoras da melhoria da expressão escrita. 13 inquiridos reconhecem ainda que os *Resumos e as apreciações críticas dos livros lidos, no âmbito do "contrato de leitura"* contribuíram para o aperfeiçoamento da escrita. Já num patamar inferior, e numa escala de importância decrescente, os inquiridos opinaram que os *Textos produzidos a partir de pesquisa e tratamento de informação, visando a contextualização da obra Frei Luís de Sousa*, os *Textos ou guiões de documentários-vídeo sobre a visita de estudo*, os *Textos de tema livre, no âmbito do "portefólio de escrita"* e, em último lugar, a *Criação de cartazes de protesto e sua fundamentação* foram ainda atividades que auxiliaram, embora em menor grau, o aperfeiçoamento da expressão escrita.

Parece-nos relevante sublinhar que da comparação entre as respostas às questões nº 1 e nº 3 ressalta a capacidade dos inquiridos de, face às mesmas atividades, distinguirem as que

mais apreciaram das que mais contribuíram para a sua progressão na competência de escrita. Se a *oficina de escrita* sobre o texto argumentativo foi apreciada apenas por 18 inquiridos, 25 reconheceram-na como a de maior utilidade no aperfeiçoamento da escrita. Na mesma linha de pensamento, as atividades que envolveram textualização autónoma, mas revisão, reflexão metalinguística e subsequente aperfeiçoamento do texto, orientados por correções codificadas, por anotações, por remissões para fontes de consulta e por pedidos expressos de justificação das correções introduzidas, foram consideradas pelos inquiridos como as que mais os ajudaram a melhorar a competência de escrita, mesmo que não tenham sido apreciadas numa mesma escala de valores. Meramente a título exemplificativo, referimos os *Textos de reflexão sobre a escrita, no âmbito do portefólio* que tendo sido apreciados apenas por 8 inquiridos foram reconhecidos como promotores de melhoria da escrita por 17. Paralelamente, a *criação de cartazes de protesto*, se bem que tenha sido apreciada por 19 inquiridos, apenas 3 lhe reconheceram utilidade na aprendizagem e aperfeiçoamento da escrita. Por estas razões, julgamos poder concluir que esta turma revela maturidade reflexiva.

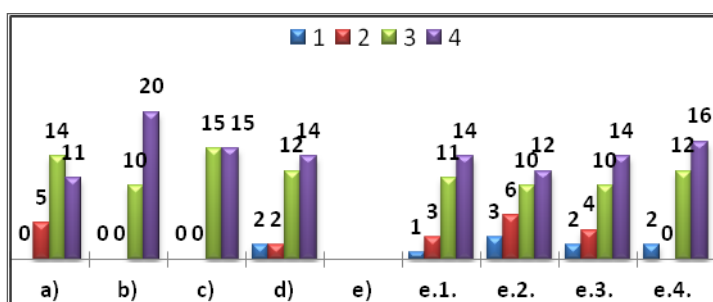
4ª Questão – Com as atividades de escrita realizadas em português,

- a) desenvolvi a capacidade de organização das ideias e de planificação do texto antes de o escrever. | b) compreendi a importância do uso de vocabulário variado e adequado. | c) compreendi a importância da coerência e coesão textuais. | d) desenvolvi o respeito por normas e convenções gráficas da expressão escrita (*demarcação de parágrafos, uso da letra maiúscula, grafia legível...*). | e) desenvolvi uma maior atenção à correção linguística a nível de: e.1) ortografia. | e.2) acentuação. | e.3) pontuação. | e.4) construção sintática.

Hierarquização pela escala de 1 (o menos importante) a 4 (o mais importante).

Gráfico n.º 32

Grau de concordância sobre os resultados das atividades realizadas na melhoria da expressão escrita - 11ºB



Pelos resultados apresentados, verificamos que, de um modo geral, a maioria dos inquiridos considerou que as atividades de escrita realizadas em português tiveram uma relevante importância na melhoria da competência de escrita. A (b) *compreensão da importância do uso de vocabulário variado e adequado* e a (c) *compreensão da importância*

da coesão e coerência textuais tiveram, para os inquiridos, uma relevante utilidade na melhoria da expressão escrita, não se registando sequer a valoração dos níveis inferiores (1 e 2). Por sua vez, o (e) *desenvolvimento de uma maior atenção à correção linguística nos planos da ortografia (e.1), da acentuação (e.2), da pontuação (e.3) e da construção sintática (e.4)*, decorrente das atividades de escrita realizadas, foi muito valorizado num vasto número de respostas (99 abrangendo as alíneas de e.1 a e.4), registando-se apenas 21 respostas que lhe atribuem pouca ou relativa utilidade. O (d) *desenvolvimento do respeito por normas e convenções gráficas* teve muita ou elevada importância na melhoria da expressão escrita para 12 e 14 inquiridos, respetivamente. Verificamos ainda que o (a) *desenvolvimento da capacidade de organização das ideias e de planificação do texto anteriores à escrita* foi considerado de elevada importância apenas para 11 inquiridos, sendo que 14 ainda lhe atribuíram utilidade e 5 o consideraram apenas de importância relativa.

Destes resultados, cremos poder inferir que os inquiridos reconhecem que a escrita é um processo em construção permanente e que de cada atividade realizada resulta sempre algum “valor acrescentado” aos seus conhecimentos prévios, gerador de aperfeiçoamento e progressão.

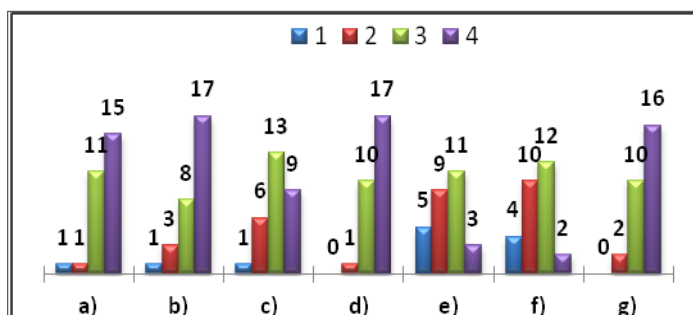
5ª Questão – Desenvolvi a minha capacidade de reflexão sobre o que escrevo, através

a) da descoberta dos meus erros e respetiva autocorreção, a partir dos códigos usados pela professora. | b) da justificação das correções feitas pela professora, com base em pesquisa autónoma ou orientada. | c) da reflexão sobre os erros de escrita comuns à turma, apresentados pela professora. | d) das correções e explicações dadas pela professora. | e) da consulta de listas de verificação sobre a expressão escrita. | f) da consulta de planos-guia e de listas de verificação sobre as características de diferentes tipologias textuais. | g) da reescrita dos meus textos depois da sua revisão.

Hierarquização pela escala de 1 (o menos importante) a 4 (o mais importante).

Gráfico nº 33

Grau de concordância sobre as atividades que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de reflexão
11ºB



Pela leitura do gráfico nº 33, e no que diz respeito às atividades que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a escrita, verificamos que a valoração

máxima foi atribuída, por um número igual de inquiridos (17), ao pedido de (b) *justificação das correções feitas pela professora, com base em pesquisa autónoma ou orientada* e às (d) *correções e explicações da docente*. Em segundo lugar, para 16 e 15 inquiridos, a (g) *reescrita dos textos depois da sua revisão* e a (a) *descoberta dos próprios erros e respetiva autocorreção, a partir dos códigos usados pela professora*, respetivamente, foram atividades de elevada importância no desenvolvimento da reflexão sobre a escrita. A (c) *reflexão sobre os erros de escrita comuns à turma, apresentados pela professora* foi uma atividade de elevada utilidade apenas para 9 inquiridos, havendo contudo 13 que a consideraram importante. Num patamar inferior, surgem as atividades que se prendem com a *consulta de listas de verificação e de planos-guia sobre a expressão escrita e as diferentes tipologias textuais* (e | f), às quais os inquiridos atribuíram apenas alguma importância.

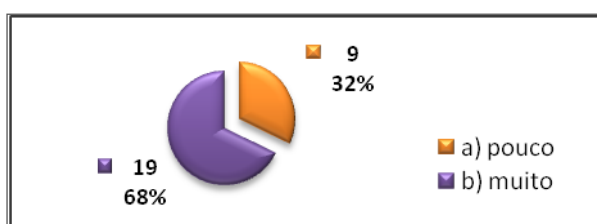
Cremos poder concluir que, para os inquiridos, as atividades que mais importância tiveram no desenvolvimento da sua capacidade metarreflexiva foram as que assentam na descoberta autónoma ou semiorientada do erro, exigindo pesquisa direcionada para a justificação rigorosa das correções introduzidas. Constatamos ainda que os inquiridos consideraram as correções e explicações da docente como uma mais-valia no desenvolvimento das suas capacidades reflexivas sobre a escrita.

6ª Questão – *Na minha opinião, o “portefólio de escrita” contribui para o desenvolvimento da atitude reflexiva sobre a escrita e seu subsequente aperfeiçoamento*

a) pouco b) muito

Gráfico nº 34

Contributo do “portefólio de escrita” no desenvolvimento da reflexão sobre a escrita e seu aperfeiçoamento - 11ºB



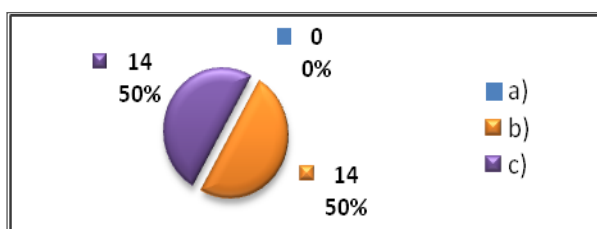
Os resultados apresentados no gráfico nº34 demonstram que 19 dos 28 inquiridos (68%) reconhecem que o portefólio teve um grande contributo no aperfeiçoamento da escrita e no desenvolvimento da atitude reflexiva. Para 9 inquiridos (32%), esse contributo foi reduzido.

7ª Questão – *No final deste ano letivo, considero que a minha competência de escrita*

a) não melhorou nada b) melhorou um pouco c) melhorou muito

Gráfico nº 35

Grau de melhoria da
competência de escrita
no final do ano - 11ºB



Pelos resultados gráfico nº35, constatamos que, no final do ano letivo, a totalidade dos inquiridos, dividindo-se em duas partes iguais, considera ter melhorado “muito” (50%) ou “um pouco” (50%) a sua competência de escrita. Assinala-se que nenhum inquirido considerou não ter melhorado “nada”.

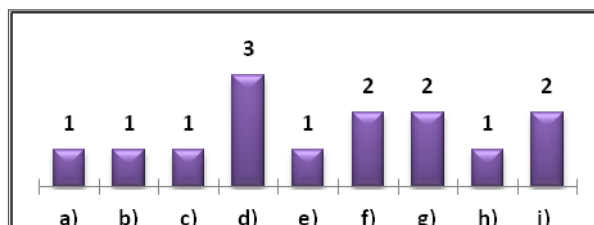
Questão7.1 – Indica a(s) causa(s) que tenham contribuído para a resposta dada no ponto anterior.

▪ Os inquiridos que responderam “**Melhorou um pouco**” apresentaram as seguintes razões:

a) não escrevi muitos textos. | b) corriji apenas alguns dos meus erros. | c) não estive atento a corrigir os erros anteriormente assinalados. | d) escrevi mais textos do que era costume. | e) fiz mais vezes autocorreção. | f) fiz textos de reflexão sobre o que escrevi. | g) este ano, escrevi mais textos para o portefólio de escrita. | h) estive mais atento à ortografia, acentuação e pontuação. | i) os métodos que a professora usou ajudaram-me a melhorar.

Gráfico nº 36

Causas da expressão
escrita ter melhorado
“um pouco” – 11ºB



▪ Das respostas dos inquiridos, definimos duas categorias:

1ª categoria: Falta de autoimplicação no processo de melhoria	2ª categoria: Autoimplicação no processo de melhoria
- Não escrevi muitos textos. - Corrigi apenas alguns dos meus erros. - Não estive atento a corrigir os erros anteriormente assinalados.	- Escrevi mais textos do que era costume. - Fiz mais vezes autocorreção. - Fiz textos de reflexão sobre o que escrevi. - Este ano, escrevi mais textos para o portefólio de escrita. - Estive mais atento à ortografia, acentuação e pontuação. - Os métodos que a professora usou ajudaram-me a melhorar.

Quadro 10 – Causas da expressão escrita ter melhorado “um pouco” – 11ºB

Os inquiridos que consideraram, no final do ano, ter melhorado “um pouco” a sua competência de escrita apresentaram causas que nos permitem deduzir ter havido uma dupla leitura da expressão “um pouco”. Assim, as respostas incluídas na 1ª categoria demonstram que os inquiridos atribuíram a “um pouco” o sentido de “menos do que o necessário”, ou seja, melhoraram “*apenas* um pouco”, reconhecendo a sua falta de autoimplicação no processo de melhoria da expressão escrita. Por outro lado, as respostas agrupadas na 2ª categoria denotam uma leitura divergente da mesma expressão valorativa: depreendemos que, para estes inquiridos, “um pouco” significou “mais do que era habitual”, ou seja, a maior autoimplicação no processo de melhoria da escrita fez com que melhorassem “um pouco *mais*”.

Paralelamente, a leitura de todas as causas apresentadas, independentemente da divergência semântica acima enunciada, permitem-nos verificar que os inquiridos associam a exercitação frequente da escrita, a implicação em processos de autoaperfeiçoamento e a atitude reflexiva à progressão da competência de escrita¹¹⁷.

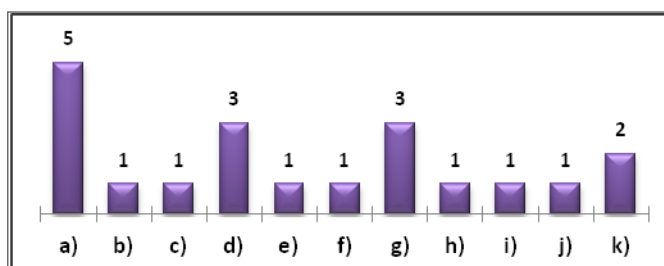
▪ Os inquiridos que responderam “**Melhorou um pouco**” apresentaram as seguintes razões: assinala

a) escrevi vários textos ao longo do ano. | **b)** as explicações da professora ajudaram-me a compreender melhor os meus erros. | **c)** as correções atentas e pormenorizadas da professora permitiram-me aperfeiçoar. | **d)** escrevi mais textos para o portefólio de escrita. | **e)** gostei dos textos de opinião e escrevi mais este ano. | **f)** a planificação dos textos acabou com os meus bloqueios iniciais. | **g)** passei a estar mais atento à maneira como escrevo. | **h)** escrevi textos de diferentes tipos, o que desenvolveu a minha autonomia. | **i)** fiz mais vezes autocorreção dos meus textos. | **j)** li muito mais e escrevi mais. | **k)** refleti e fiz mais vezes revisão e reescrita dos textos que escrevi.

¹¹⁷ Cremos que as modalidades das perguntas 7. e 7.1, respetivamente, “pergunta de escolha múltipla de avaliação” e “pergunta de resposta aberta”, foram a causa da *divergência semântica* verificada nas respostas dos inquiridos. Sobre a primeira modalidade, Pardal & Correia (1995:59) referem as suas múltiplas vantagens, mas relevam também o seguinte inconveniente: «pode acontecer que duas pessoas, com a mesma opinião sobre algo, lhe atribuam graus diferentes por questões de interpretação subjectiva da escala.». Por outro lado, referindo-se às “perguntas de resposta aberta”, Sousa (2009: 217, 218) assinala que, embora elas «possam levar o sujeito a sair do âmbito do tema em estudo (...), podem, porém, proporcionar dados absolutamente inesperados e de inestimável valor.», acrescentando que «na maioria dos casos a análise de conteúdo [das respostas abertas] proporciona tanto quantificações apreciáveis como elementos qualitativos que levam a interpretações e inferências relevantes.». Assim sendo, julgamos que, embora essas duas questões tenham causado a *divergência semântica* verificada, elas proporcionaram-nos uma “inferência relevante”: os inquiridos estão conscientes da relação de causa e efeito entre a autoimplicação no processo de melhoria da escrita e a progressão nesta competência.

Gráfico nº 37

Causas da expressão escrita ter melhorado “muito” – 11ºB



- Das respostas dos inquiridos, definimos uma categoria e duas subcategorias:

Categoria: Autoimplicação no processo de melhoria	
1ª Subcategoria: Exercitação da escrita	2ª Subcategoria: Reflexão sobre a escrita
- Escrevi vários textos ao longo do ano - Escrevi mais textos para o portefólio de escrita. - Gostei dos textos de opinião e escrevi mais este ano - A planificação dos textos acabou com os meus bloqueios iniciais. - Escrevi textos de diferentes tipos, o que desenvolveu a minha autonomia. - Li muito mais e escrevi mais	- As explicações da professora ajudaram-me a compreender melhor os meus erros. - As correções atentas e pormenorizadas da professora permitiram-me aperfeiçoar. - Passei a estar mais atento à maneira como escrevo. - Fiz mais vezes autocorreção dos meus textos. - Refleti e fiz mais vezes revisão e reescrita dos textos que escrevi.

Quadro 11 – Causas da expressão escrita ter melhorado “muito” – 11ºB

Os inquiridos que consideraram, no final do ano, ter melhorado “muito” a sua competência de escrita apresentaram causas que assentam na consciência da sua *autoimplicação no processo de melhoria* (categoria), sendo que essas causas são passíveis de ser agrupadas em duas subcategorias: a 1ª envolvendo as atividades realizadas pelos inquiridos relativamente à *exercitação da escrita*; a 2ª convocando a *atitude reflexiva* sobre os escritos produzidos, englobando nela os processos de autoaperfeiçoamento.

Creemos poder reiterar a constatação já apresentada: os inquiridos reconhecem que o desenvolvimento da metarreflexão e a implicação nos processos de exercitação e aperfeiçoamento da escrita proporcionam a progressão nessa competência.

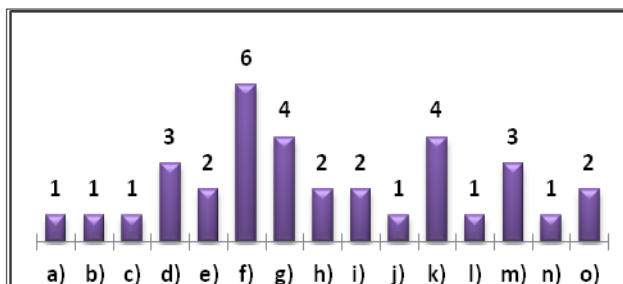
8ª Questão – *Apresenta uma sugestão sobre experiências de escrita que gostarias de realizar em português, no próximo ano letivo.*

- Os inquiridos apresentaram as seguintes propostas:

a) escrever textos de diferentes tipos (cartas, diários...) no âmbito das obras em estudo. | b) escrever textos de tema livre. | c) escrever textos de opinião sobre obras dadas na aula. | d) fazer oficinas de escrita mais frequentemente. | e) escrever resumos/textos de opinião sobre filmes, séries, livros.... | f) escrever mais textos argumentativos. | g) escrever textos em grupo. | h) escrever textos sobre problemas sociais e do mundo. | i) escrever textos sobre visitas de estudo. | j) escrever textos a partir de pensamentos dos autores que dermos em aula. | k) fazer textos variados como os deste ano. | l) continuar o portefólio de escrita. | m) justificar correções e refletir por escrito. | n) fazer autocorreção e correção em grupo dos textos escritos. | o) fazer textos dramáticos.

Gráfico nº 38

Sugestões de experiências de escrita a realizar em português no ano letivo seguinte
11ºB



▪ Das respostas dos inquiridos, definimos três categorias:

1ª Categoria: Aprendizagem processual da escrita	Fazer oficinas de escrita mais frequentemente.
2ª Categoria: Exercitação da escrita	Escrever textos de diferentes tipos (cartas, diários...) no âmbito das obras em estudo. Escrever textos de tema livre. Escrever textos de opinião sobre obras dadas na aula. Escrever resumos/textos de opinião sobre filmes, séries, livros.... Escrever mais textos argumentativos. Escrever textos em grupo. Escrever textos sobre problemas sociais e do mundo. Escrever textos sobre visitas de estudo. Escrever textos a partir de pensamentos dos autores que dermos em aula. Fazer textos variados como os deste ano. Continuar o portefólio de escrita. Fazer textos dramáticos.
3ª Categoria: Reflexão sobre a escrita	- Justificar correções e refletir por escrito. - Fazer autocorreção e correção em grupo dos textos escritos.

Quadro 12 – Sugestões de experiências de escrita a realizar em português no movimento | 11ºB

De um ponto de vista global, verificamos que a totalidade dos inquiridos apresentou propostas de atividades a realizar no próximo ano letivo direcionadas para o desenvolvimento da competência de escrita enquanto *aprendizagem processual*, *exercitação* e *metarreflexão*. Numa análise mais detalhada, observamos que 27 respostas (2ª categoria) indicam explicitamente as temáticas e a tipologia dos textos que os inquiridos gostariam de exercitar. Verificamos ainda que 3 inquiridos (1ª categoria) direcionam as suas propostas explicitamente para a *aprendizagem processual da escrita*, referindo o paradigma da “oficina” e relevando a necessidade da sua realização frequente, enquanto 4 demonstram uma tendência para atividades mais imediatamente propiciadoras da atitude reflexiva (3ª categoria). Contudo, julgamos poder associar a esta última categoria a atividade agrupada na 1ª, dado que a metodologia utilizada na sua realização convocou uma sistemática reflexão sobre a escrita.

De todos os resultados apresentados, podemos inferir que os inquiridos desta turma demonstram ter a consciência de que a competência de escrita é um processo em construção, exigindo regularidade de exercitação, atitude reflexiva e autoimplicação do aluno em todo o processo.

Turma: 11ºC

I – Apresentação dos inquiridos

A turma é composta por 16 elementos do sexo feminino e 12 do sexo masculino, num total de 28 alunos, cujas idades, no final do ano, são de 16 anos (43%), 17 anos (50%) e 18 anos (7%). 26 alunos já pertenciam à turma no ano anterior e 2 integraram-na apenas este ano.

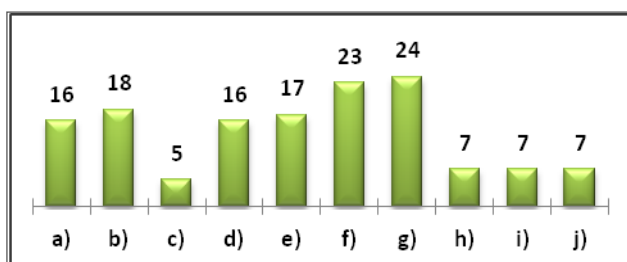
II– Experiências de escrita realizadas em português

1ª Questão – *Assinala as cinco atividades de escrita de que mais gostaste.*

a) Redação de cartas de reclamação. | **b)** Criação de cartazes de protesto e sua fundamentação. | **c)** Texto de opinião sobre a palestra relativa à música barroca em confronto com o *Sermão de Santo António* de Padre António Vieira. | **d)** Texto argumentativo ("dignidade e direitos humanos") em oficina de escrita. | **e)** Textos, a partir de pesquisa e tratamento de informação, inerentes aos trabalhos de grupo no âmbito do estudo de *Frei Luís de Sousa*. | **f)** Texto ou guião de documentário-vídeo sobre a visita de estudo a Sintra. | **g)** Textos de opinião, a partir de citações de escritores e outros pensadores. | **h)** Resumo e apreciação crítica de livros lidos no âmbito do "contrato de leitura". | **i)** Textos livres, no âmbito do "portefólio de escrita". | **j)** Textos de reflexão sobre a escrita, no âmbito do "portefólio de escrita".

Gráfico nº 39

As 5 atividades
de escrita mais
apreciadas – 11ºC



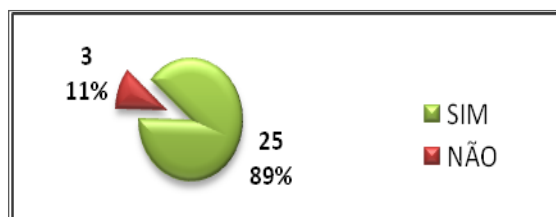
Os resultados apresentados no gráfico 39 permitem-nos concluir que as duas atividades de escrita de que os inquiridos mais gostaram foram os *Textos de opinião, a partir de citações de pensadores* (g) e o *Texto ou guião de documentário-vídeo sobre uma visita de estudo* (f). Em segundo e terceiro lugares surgem, respetivamente, a *Criação de cartazes de protesto e sua fundamentação* (b) e os *Textos redigidos a partir de pesquisa e tratamento de informação, visando a contextualização de Frei Luís de Sousa* (e). Verificamos também que um número igual de inquiridos (16) apreciou a redação de *Cartas de reclamação* (a) e de *Texto argumentativo em oficina de escrita* (d). Num outro patamar, observamos que um número igual de inquiridos (7) também gostou do *Resumo e apreciação crítica de livros lidos no âmbito do "contrato de leitura"* (h), dos *Textos livres, no âmbito do "portefólio de escrita"* (i) e dos *Textos de reflexão sobre a escrita* (j), respetivamente. A redação de *Textos de opinião sobre uma palestra relacionada com o Barroco* (c) foi a atividade de escrita de que apenas gostaram 5 inquiridos.

Julgamos poder inferir que as atividades de escrita g)-f)-b)-e)-a)-d) foram as mais apreciadas por um maior número de inquiridos pelo facto de terem correspondido ao pendor da turma para a concetualização abstrata (56%), a observação reflexiva (26%), a experimentação ativa (11%) e a *experiência concreta* (7%), detetado na diagnose sobre estilos de aprendizagem. Essas atividades incentivaram a compreensão intelectual de situações observadas sob diferentes perspetivas, abriram a possibilidade aos inquiridos de planificarem, realizarem e concluírem tarefas, bem como lhes facultaram a oportunidade de utilizarem o raciocínio dedutivo e opinarem criticamente. Verificamos, contudo, que as atividades h)-i)-j) foram as menos apreciadas, apesar de perfazerem os mesmos requisitos das anteriores. Julgamos poder deduzir que o menor grau de interesse por elas manifestado se deve ao facto de serem atividades contratualizadas (*contrato de leitura* e *portefólio de escrita*), cujos regulamentos, se bem que abram espaço para a liberdade de expressão e a criatividade, envolvem o cumprimento de algumas obrigações, aspeto nem sempre apreciado pelos adolescentes.

2ª Questão – Gostarias de repetir as experiências que assinalaste? Sim / Não

Gráfico nº 40

Percentagem de
respostas afirmativas
e negativas
11°C



Pelo gráfico nº 40, depreendemos que a maioria dos inquiridos (89%) gostaria de repetir as experiências de escrita que assinalou como sendo as mais apreciadas, sendo que três deles não gostariam de o fazer.

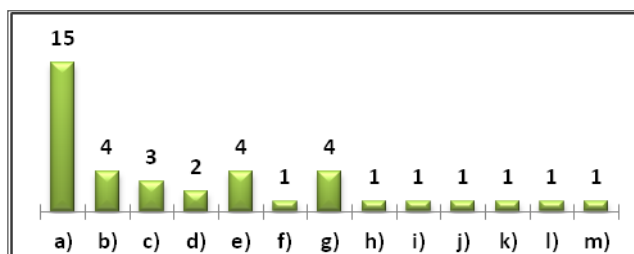
— *Justifica a tua resposta.*

▪ Os inquiridos que responderam “**Sim**” apresentaram as seguintes razões:

a) com elas pude aperfeiçoar a minha escrita. | **b)** com as correções da professora e com as minhas percebi o que tinha de melhorar. | **c)** pude fazer o que mais gosto: escrever e dar opinião, argumentar, fundamentar. | **d)** escrever melhor vai-me ser útil no dia a dia / no futuro. | **e)** foram todas diferentes, divertidas, produtivas e a matéria ficou mais fácil. | **f)** ajudaram-me a trabalhar para português de forma mais frequente. | **g)** foram ótimas para o enriquecimento da escrita, da criatividade e espírito crítico. | **h)** melhorei os textos que escrevi depois das pesquisas sobre gramática. | **i)** ajudaram-me a melhorar a estrutura dos textos e a descobrir novos erros. | **j)** ajudaram-me a organizar as ideias quando tenho de escrever. | **k)** aprendi com os meus erros: ao ter de refletir cresci em maturidade. | **l)** melhorei a minha escrita e isso ajudou-me também em filosofia. | **m)** gostei dessas atividades e quando gosto tenho melhores resultados.

Gráfico nº 41

Razões a favor da
repetição das experiências
de escrita mais apreciadas
11°C



- Das respostas dos inquiridos, definimos três categorias:

1ª Categoria: Motivação	- Pude fazer o que mais gosto: escrever e dar opinião, argumentar, fundamentar. - As atividades foram todas diferentes, divertidas, produtivas e a matéria ficou mais fácil. - Ajudaram-me a trabalhar para português de forma mais frequente. - Gostei dessas atividades e quando gosto tenho melhores resultados.
2ª Categoria: Aperfeiçoamento do processo de escrita e inerente atitude reflexiva	- Com elas pude aperfeiçoar a minha escrita - Com as correções da professora e com as minhas percebi o que tinha de melhorar. - Foram ótimas para o enriquecimento da escrita, da criatividade e espírito crítico - Melhorei os textos que escrevi depois das pesquisas sobre gramática. - Ajudaram-me a melhorar a estrutura dos textos e a descobrir novos erros - Ajudaram-me a organizar as ideias quando tenho de escrever. - Aprendi com os meus erros: ao ter de refletir cresci em maturidade. - Melhorei a minha escrita e isso ajudou-me também em filosofia.
3ª Categoria: Importância social	- Escrever melhor vai-me ser útil no dia a dia / no futuro.

Quadro 13 – Razões a favor da repetição das experiências de escrita mais apreciadas -11ºC

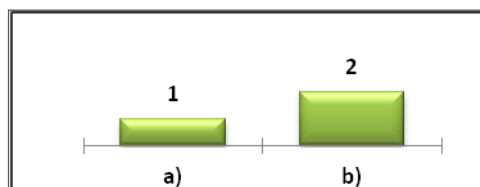
Verificamos que 9 inquiridos foram mais sensíveis ao factor motivacional das experiências de escrita realizadas, salientando que a sua variedade, produtividade e carácter apelativo foram factores que contribuíram para o prazer na sua realização, para uma maior empenho na disciplina e para a melhoria de resultados (1ª categoria). 28 respostas apontam para o reconhecimento dos inquiridos de que as atividades de que mais gostaram os auxiliaram no processo de aperfeiçoamento da escrita e na metarreflexão inerente, havendo mesmo 1 que realça o impacto da melhoria da sua escrita noutra disciplina curricular (2ª categoria). Da resposta integrada na 3ª categoria, depreendemos que os 2 inquiridos reconhecem a importância social da competência de escrita.

- Os inquiridos que responderam “**Não**” apresentaram as seguintes razões:

a) Gosto de variar. | **b)** Escrever por obrigação não me desperta o interesse.

Gráfico nº 42

Razões contra a repetição
das experiências de escrita
mais apreciadas -11°C



- Das respostas dos inquiridos, definimos duas categorias:

1ª Categoria: Resistência à repetição	2ª Categoria: Resistência à escrita obrigatória
Gosto de variar.	Escrever por obrigação não me desperta o interesse.

Quadro 14 – Razões contra a repetição das experiências de escrita mais apreciadas | 11°C

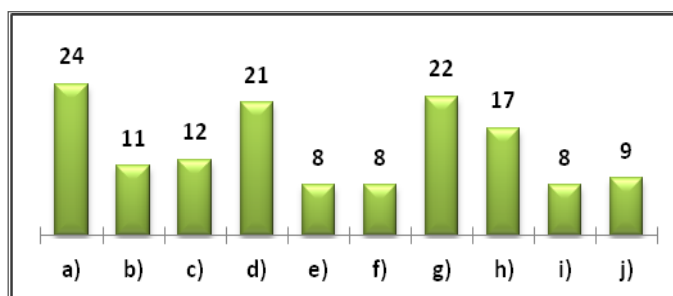
Julgamos que com a resposta integrada na 1ª categoria, o inquirido realça apenas a sua necessidade de experimentar novas atividades, não rejeitando a escrita em si mesma, tendo havido, acreditamos, uma *leitura restrita* da palavra “repetição”. No que concerne a resposta incluída na 2ª categoria, os 2 inquiridos apresentaram a “obrigatoriedade” como tendo sido o factor que os levou a rejeitar a repetição das experiências de escrita realizadas. Contudo, julgamos poder inferir que esse factor poderá ter sido apenas um pretexto para camuflar a resistência à escrita, dado que, além das atividades de facto “obrigatórias”, foi facultada também aos inquiridos a possibilidade de escrita facultativa de tema livre (portefólio de escrita), aspeto que nenhum deles valorizou.

3ª Questão – Assinala as cinco atividades que mais te ajudaram a melhorar a expressão escrita.

a) Redação de cartas de reclamação. | **b)** Criação de cartazes de protesto e sua fundamentação. | **c)** Texto de opinião sobre a palestra relativa à música barroca em confronto com o *Sermão de Santo António* de Padre António Vieira. | **d)** Texto argumentativo ("dignidade e direitos humanos") em oficina de escrita. | **e)** Textos, a partir de pesquisa e tratamento de informação, inerentes aos trabalhos de grupo no âmbito do estudo de *Frei Luís de Sousa*. | **f)** Texto ou guião de documentário-vídeo sobre a visita de estudo a Sintra. | **g)** Textos de opinião, a partir de citações de escritores e outros pensadores. | **h)** Resumo e apreciação crítica de livros lidos no âmbito do "contrato de leitura". | **i)** Textos livres, no âmbito do "portefólio de escrita". | **j)** Textos de reflexão sobre a escrita, no âmbito do "portefólio de escrita".

Gráfico nº 43

As 5 atividades
que mais ajudaram a
melhorar a expressão
escrita -11°C



Pelos resultados obtidos, verificamos que as três atividades que os inquiridos consideraram mais facilitadoras do aperfeiçoamento da escrita foram, por ordem decrescente, a redação de *Cartas de reclamação*, de *Textos de opinião*, a partir de citações de escritores e outros pensadores e do *Texto argumentativo ("dignidade e direitos humanos") em oficina de escrita*. Para 17 inquiridos, o aperfeiçoamento da escrita foi também auxiliado pelos *Resumos e apreciações críticas dos livros lidos, no âmbito do "contrato de leitura"*. Os *Textos de opinião sobre a palestra relacionada com o Barroco* e a *Criação de cartazes de protesto e sua fundamentação* foram para 12 e 11 inquiridos, respetivamente, atividades promotoras de melhoria da expressão escrita. Apenas 9 inquiridos consideraram os *Textos de reflexão sobre a escrita, no âmbito do "portefólio"*, como relevantes nesse processo de aperfeiçoamento. Os *Textos produzidos a partir de pesquisa e tratamento de informação, visando a contextualização da obra Frei Luís de Sousa*, os *Textos ou guiões de documentários-vídeo sobre a visita de estudo* e os *Textos de tema livre, no âmbito do "portefólio de escrita"* foram, para um número igual de inquiridos (8), atividades que também auxiliaram o aperfeiçoamento da expressão escrita, embora em menor grau.

Parece-nos relevante sublinhar que da comparação entre as respostas às questões nº 1 e nº 3 ressalta a capacidade dos inquiridos de, face às mesmas atividades, distinguirem as que mais apreciaram das que mais contribuíram para a sua progressão na competência de escrita, havendo contudo algumas atividades em que esses dois aspetos quase convergem. A título apenas exemplificativo, assinalamos que os *Textos de opinião, a partir de citações de escritores e outros pensadores* (g) foram apreciados por 24 inquiridos, sendo que 22 reconhecem o seu contributo no aperfeiçoamento da escrita. Por outro lado, a divergência surge, por exemplo, face aos *Resumos e apreciações críticas dos livros lidos, no âmbito do "contrato de leitura"* (h) que, tendo sido apreciados apenas por 7 inquiridos, 17 consideraram-nos promotores de aperfeiçoamento da expressão escrita. Na mesma linha de pensamento, além da oficina de escrita, cujo contributo foi reconhecido por 21 inquiridos, as

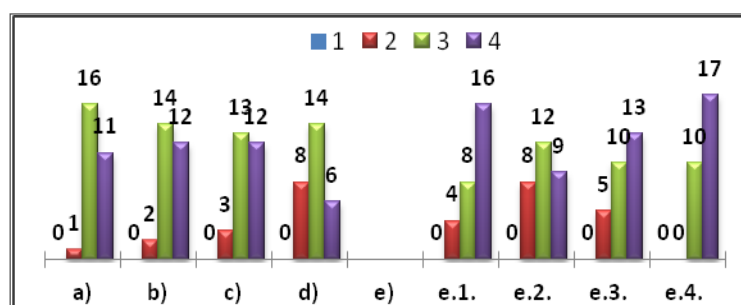
restantes atividades que envolveram textualização autónoma acompanhada de revisão, reflexão metalinguística e subsequente aperfeiçoamento do texto, orientados por correções codificadas, por anotações, por remissões para fontes de consulta e por pedidos expressos de justificação das correções introduzidas, foram consideradas pelos inquiridos como as que mais os ajudaram a melhorar a competência de escrita, mesmo que algumas delas não tenham sido apreciadas com a mesma valoração. Por estas razões, julgamos poder concluir que esta turma revela maturidade reflexiva.

4ª Questão – Com as atividades de escrita realizadas em português,

- a) desenvolvi a capacidade de organização das ideias e de planificação do texto antes de o escrever. | b) compreendi a importância do uso de vocabulário variado e adequado. | c) compreendi a importância da coerência e coesão textuais. | d) desenvolvi o respeito por normas e convenções gráficas da expressão escrita (*demarcação de parágrafos, uso da letra maiúscula, grafia legível...*). | e) desenvolvi uma maior atenção à correção linguística a nível de: e.1) ortografia. | e.2) acentuação. | e.3) pontuação. | e.4) construção sintática.

Hierarquização pela escala de 1 (o menos importante) a 4 (o mais importante).

Gráfico nº 44
Grau de concordância sobre os resultados das atividades realizadas na melhoria da expressão escrita
11°C



Pelos resultados apresentados no gráfico nº 44, verificamos que, de um modo geral, a maioria dos inquiridos considerou que as experiências de escrita realizadas em português tiveram uma relevante importância na melhoria da competência de escrita, relevando-se o facto de o nível de valoração inferior (nível 1) não ter sido atribuído em nenhuma das atividades, o mesmo acontecendo com o nível 2 na atividade identificada pela alínea e.4). Assim, o (e) *desenvolvimento de uma maior atenção à correção linguística nos planos da ortografia* (e.1), *da acentuação* (e.2), *da pontuação* (e.3) e *da construção sintática* (e.4), decorrente das atividades de escrita realizadas, foi valorizado com os dois níveis de maior importância (3 e 4) num vasto número de respostas (95 abrangendo as alíneas de e.1 a e.4), registando-se apenas 17 respostas que lhe atribuem uma relativa utilidade (nível 2). Por sua vez, os dois níveis de maior importância foram também atribuídos à melhoria resultante das

atividades de escrita no que concerne (a) *o desenvolvimento da capacidade de organização das ideias e de planificação do texto anteriores à escrita*, (b) *a compreensão da importância do uso de vocabulário variado e adequado* e (c) *a compreensão da importância da coesão e coerência textuais*. O *desenvolvimento do respeito por normas e convenções gráficas* (d) foi considerado de elevada importância apenas para 6 inquiridos, sendo que 14 ainda lhe atribuíram grande utilidade e 8 consideraram-no apenas de importância relativa (nível 2).

Destes resultados, cremos poder inferir que os inquiridos reconhecem que a escrita é um processo em construção permanente e que de cada atividade realizada resulta sempre algum “valor acrescentado” aos seus conhecimentos prévios, gerador de aperfeiçoamento e progressão.

5ª Questão – *Desenvolvi a minha capacidade de reflexão sobre o que escrevo, através*

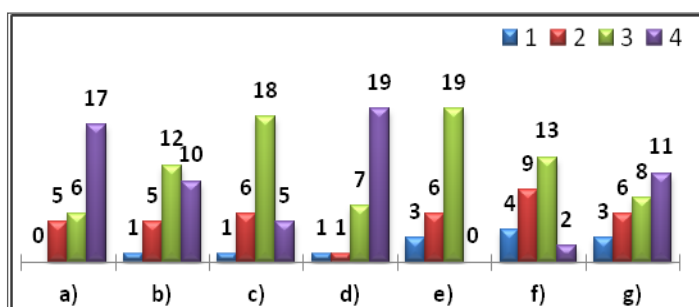
a) da descoberta dos meus erros e respetiva autocorreção, a partir dos códigos usados pela professora. | b) da justificação das correções feitas pela professora, com base em pesquisa autónoma ou orientada. | c) da reflexão sobre os erros de escrita comuns à turma, apresentados pela professora. | d) das correções e explicações dadas pela professora. | e) da consulta de listas de verificação sobre a expressão escrita. | f) da consulta de planos-guia e de listas de verificação sobre as características de diferentes tipologias textuais. | g) da reescrita dos meus textos depois da sua revisão.

Hierarquização pela escala de 1 (o menos importante) a 4 (o mais importante).

Gráfico nº 45

Grau de concordância sobre as atividades que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de reflexão

11°C



Pela leitura do gráfico nº 45, e no que diz respeito às atividades que contribuíram para o *desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a escrita*, verificamos que a valoração máxima (nível 4) foi atribuída por 19 e 17 inquiridos, respetivamente, às (d) *correções e explicações da docente* e à (a) *descoberta dos próprios erros e respetiva autocorreção, a partir dos códigos usados pela professora*. A (g) *reescrita dos textos depois da sua revisão* e a (b) *justificação das correções feitas pela professora, com base em pesquisa autónoma ou orientada* receberam também a valoração máxima de 11 e 10 inquiridos, respetivamente, salientando-se que a segunda atividade (b) foi considerada ainda de grande importância (nível

3) por 12 inquiridos. Realçamos, de seguida, a (e) *consulta de listas de verificação sobre a expressão escrita* e a (c) *reflexão sobre os erros de escrita comuns à turma, apresentados pela professora*, atividades que 19 e 18 inquiridos, respetivamente, consideraram também de grande importância, atribuindo-lhes o nível 3. Para 13 inquiridos, foi também muito importante a (f) *consulta de de planos-guia e de listas de verificação sobre tipologias textuais*. Verificamos também que, à exceção da atividade identificada pela alínea a), a que não foi atribuído o nível 1, e à identificada pela alínea e) a que não foi atribuído o nível mais elevado (4), em todas as outras os inquiridos reconheceram ainda alguma importância no *desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre a escrita*, embora em menor grau de valoração.

Cremos poder concluir que, para os inquiridos, as atividades que mais importância tiveram no desenvolvimento da sua capacidade metarreflexiva foram as que assentam na descoberta autónoma ou semiorientada do erro, exigindo pesquisa direcionada para a justificação rigorosa das correções introduzidas. Constatamos ainda que os inquiridos consideraram as *correções e explicações da docente* como uma mais-valia no desenvolvimento das suas capacidades reflexivas sobre a escrita.

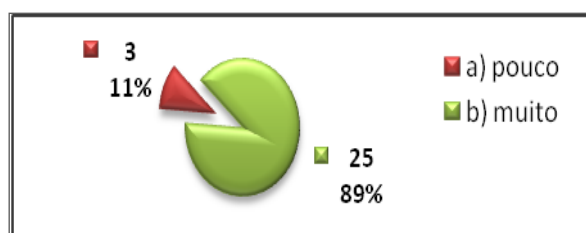
6ª Questão – *Na minha opinião, o “portefólio de escrita” contribui para o desenvolvimento da atitude reflexiva sobre a escrita e seu subsequente aperfeiçoamento*

a) pouco b) muito

Gráfico nº 46

Contributo do “portefólio de escrita” no desenvolvimento da reflexão sobre a escrita e seu aperfeiçoamento

11ºC



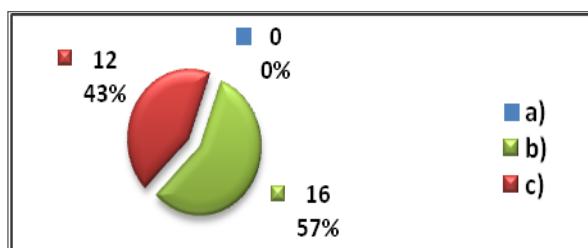
Os resultados apresentados no gráfico nº46 demonstram que 25 dos 28 inquiridos (89%) reconheceram que o portefólio teve um grande contributo no aperfeiçoamento da escrita e no desenvolvimento da atitude reflexiva. Para 3 inquiridos (11%), esse contributo foi reduzido.

7ª Questão – *No final deste ano letivo, considero que a minha competência de escrita*

a) não melhorou nada b) melhorou um pouco c) melhorou muito

Gráfico nº 47

Grau de melhoria da
competência de escrita
no final do ano
11°C



Pelos resultados do gráfico nº47, constatamos que, no final do ano letivo, 16 inquiridos (57%) consideraram ter melhorado “muito” a sua competência de escrita, enquanto 12 (43%) consideraram ter melhorado “um pouco”. Sublinhamos que nenhum inquirido considerou não ter melhorado “nada”.

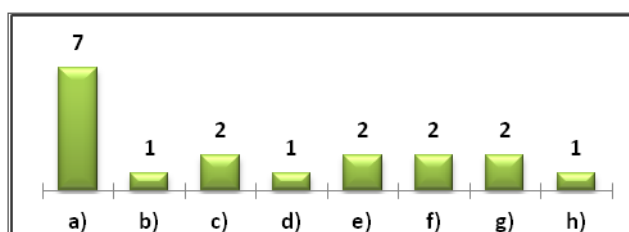
Questão7.1 – Indica a(s) causa(s) que tenham contribuído para a resposta dada no ponto anterior.

▪ Os inquiridos que responderam “**Melhorou um pouco**” apresentaram as seguintes razões:

a) as correções e respetivas explicações ajudaram a perceber os meus erros. | **b)** as reflexões sobre a escrita, no portefólio, ajudaram-me a melhorar. | **c)** fiz pesquisa e reflexão autónoma sobre os meus erros e autocorrigi-os. | **d)** melhorei em comparação com os anos anteriores. | **e)** não gosto de escrever. | **f)** não dediquei muito tempo nem empenho à escrita. | **g)** ainda mantenho alguns erros sobre os quais preciso de trabalhar. | **h)** demora tempo a melhorar a escrita.

Gráfico nº 48

Causas da expressão
escrita ter melhorado
“um pouco”



▪ Das respostas dos inquiridos, definimos três categorias:

1ª categoria: Autoimplicação no processo de melhoria	As correções e respetivas explicações ajudaram a perceber os meus erros. As reflexões sobre a escrita, no portefólio, ajudaram-me a melhorar. Fiz pesquisa e reflexão autónoma sobre os meus erros e autocorrigi-os. Melhorei em comparação com os anos anteriores.
--	---

2ª categoria: Falta de autoimplicação no processo de melhoria	Não gosto de escrever. Não dediquei muito tempo nem empenho à escrita.
3ª Categoria: Consciência da morosidade do processo de melhoria	Ainda mantenho alguns erros sobre os quais preciso de trabalhar. Demora tempo a melhorar a escrita.

Quadro 15 – Causas da expressão escrita ter melhorado “um pouco” | 11ºC

Os inquiridos que consideraram, no final do ano, ter melhorado “um pouco” a sua competência de escrita apresentaram causas que nos permitem deduzir ter havido uma dupla leitura da expressão “um pouco”. Assim, as respostas incluídas na 1ª categoria demonstram que os inquiridos atribuíram a “um pouco” o sentido de “mais do que era habitual”, ou seja, a maior autoimplicação no processo de melhoria da escrita fez com que melhorassem “um pouco *mais*”. Em contrapartida, as respostas agrupadas na 2ª categoria denotam uma leitura divergente da mesma expressão valorativa: depreendemos que, para estes inquiridos, “um pouco” significou “menos do que o necessário”, ou seja, melhoraram “*apenas* um pouco”, reconhecendo a sua falta de autoimplicação no processo de melhoria da expressão escrita. As respostas agrupadas na 3ª categoria permitem-nos inferir que os 3 inquiridos associaram a “pouca” progressão, não à sua falta de empenho, mas à consciência de que o aperfeiçoamento da escrita, sendo um processo em construção, demora tempo a criar aprendizagens significativas¹¹⁸.

De qualquer modo, a leitura de todas as causas apresentadas, independentemente da divergência semântica acima enunciada, permite-nos verificar que os inquiridos associam a exercitação frequente da escrita, a implicação em processos de autoaperfeiçoamento e a atitude reflexiva à progressão da competência de escrita, entendida como um processo em construção permanente.

▪ Os inquiridos que responderam “**Melhorou muito**” apresentaram as seguintes razões:

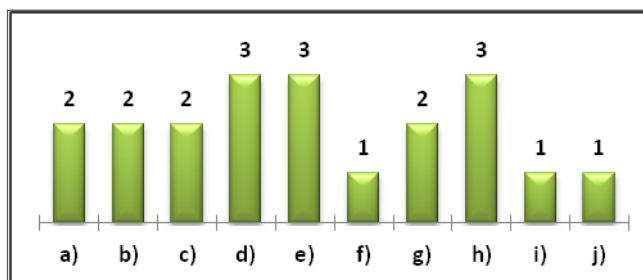
a) fiz autocorreção e reescrita dos meus textos. | **b)** analisei os erros e pesquisei para justificar as correções pedidas pela professora. | **c)** fiz a reescrita de todos os textos que a professora corrigiu. | **d)**

¹¹⁸ Recordamos que, neste ano letivo, a turma recebeu 2 alunos novos, provenientes de outras escolas, os quais experimentaram pela 1ª vez as metodologias de aperfeiçoamento da escrita a que os restantes alunos já se haviam habituado, dada a continuidade pedagógica da equipa docente.

fiz muitos textos para o portefólio e isso ajudou-me a estar mais atenta à escrita. | **e)** estive mais atenta às correções e explicações da professora. | **f)** agora já sei estruturar os textos com coesão e coerência e melhorei o vocabulário. | **g)** fizemos muito treino nas aulas, antes dos testes de escrita compositiva. | **h)** fiz mais textos de reflexão sobre a minha escrita para o portefólio. | **i)** fui compreendendo a importância da escrita coerente na apresentação das ideias. | **j)** noto a progressão entre os meus textos do 1º período e os do 3º.

Gráfico nº 49

Causas da expressão escrita ter melhorado “muito”
11ºC



- Das respostas dos inquiridos, definimos duas categoria e duas subcategorias:

	1ª Subcategoria: <i>Exercitação da escrita e do seu aperfeiçoamento</i>	2ª Subcategoria: <i>Reflexão sobre a escrita</i>
1ª Categoria: Autoimplicação no processo de melhoria da escrita	Fiz autocorreção e reescrita dos meus textos. Analisei os erros e pesquisei para justificar as correções pedidas pela professora. Fiz a reescrita de todos os textos que a professora corrigiu. Fiz muitos textos para o portefólio e isso ajudou-me a estar mais atenta à escrita Fizemos muito treino nas aulas, antes dos testes de escrita compositiva.	Estive mais atenta às correções e explicações da professora. Fiz mais textos de reflexão sobre a minha escrita para o portefólio Fui compreendendo a importância da escrita coerente na apresentação das ideias.
2ª Categoria: Consciência da melhoria	Agora já sei estruturar os textos com coesão e coerência e melhorei o vocabulário. Noto a progressão entre os meus textos do 1º período e os do 3º.	

Quadro 16 – Causas da expressão escrita ter melhorado “muito” |11ºC

Os inquiridos que, no final do ano, consideraram ter melhorado “muito” a sua competência de escrita apresentaram causas que assentam em duas vertentes: a primeira demonstra a consciência da sua *autoimplicação no processo de melhoria* (1ª categoria), sendo

que as respostas apresentadas são passíveis de ser agrupadas em duas subcategorias: a 1ª envolvendo as atividades realizadas pelos inquiridos relativamente à *exercitação da escrita e ao seu aperfeiçoamento*; a 2ª convocando a *atitude reflexiva* sobre os escritos produzidos; a segunda vertente comprova a consciência dos inquiridos sobre a melhoria alcançada (2ª categoria).

Cremos poder reiterar a constatação já apresentada: os inquiridos reconhecem que o desenvolvimento da metarreflexão e a implicação nos processos de exercitação e aperfeiçoamento da escrita proporcionam a progressão nessa competência.

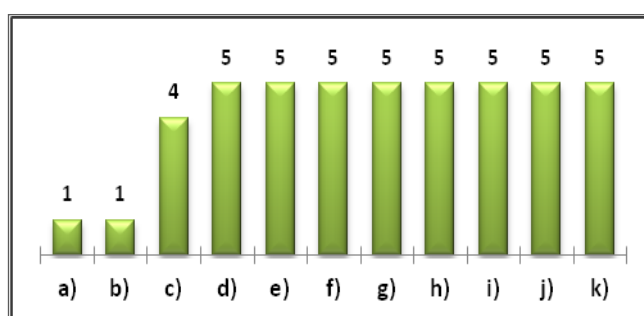
8ª Questão – *Apresenta uma sugestão sobre experiências de escrita que gostarias de realizar em português, no próximo ano letivo.*

▪ Os inquiridos apresentaram as seguintes propostas:

a) continuar a escrever textos livres. | **b)** fazer reflexões sobre a escrita e seus erros. | **c)** fazer atividades de escrita idênticas às deste ano. | **d)** escrever textos de opinião sobre temas polémicos atuais. | **e)** fazer pesquisa e textos (em grupo) para apresentação dos autores que dermos. | **f)** realizar mais oficinas de escrita com diferentes tipos de textos. | **g)** redigir mais textos argumentativos como preparação para exame. | **h)** fazer correções dos textos em grupo e justificá-las. | **i)** continuar a escrever textos sobre frases de escritores e pensadores. | **j)** escrever poesia. | **k)** escrever um texto dramático.

Gráfico nº 50

Sugestões de experiências de escrita a realizar em português no ano letivo seguinte
11ºC



▪ Das respostas dos inquiridos, definimos três categorias:

1ª Categoria: Aprendizagem processual da escrita	Realizar mais oficinas de escrita com diferentes tipos de textos.
2ª Categoria: Exercitação da escrita	Continuar a escrever textos livres. Fazer atividades de escrita idênticas às deste ano. Escrever textos de opinião sobre temas polêmicos atuais. Fazer pesquisa e textos (em grupo) para apresentação dos autores que dermos. Redigir mais textos argumentativos como preparação para exame. Continuar a escrever textos sobre frases de escritores e pensadores. Escrever poesia. Escrever um texto dramático.
3ª Categoria: Reflexão sobre a escrita	Fazer reflexões sobre a escrita e seus erros. Fazer correções dos textos em grupo e justificá-las.

Quadro 17 – Sugestões de experiências de escrita a realizar em português no novo ano |11ºC

De um ponto de vista global, verificamos que a totalidade dos inquiridos apresentou propostas de atividades a realizar no próximo ano letivo direcionadas para o desenvolvimento da competência de escrita entendido enquanto *aprendizagem processual*, *exercitação* e *metarreflexão*. Numa análise mais detalhada, observamos que 35 respostas (2ª categoria) indicam explicitamente as temáticas e a tipologia dos textos que os inquiridos gostariam de exercitar, verificando-se na resposta g) a preocupação explícita de 5 inquiridos com a exercitação necessária ao sucesso no exame nacional. Constatamos ainda que 5 inquiridos (1ª categoria) direcionam as suas propostas explicitamente para a *aprendizagem processual da escrita*, referindo o paradigma da “oficina” e relevando a necessidade da sua realização mais frequente. A 3ª categoria agrupa as propostas de 6 inquiridos direcionadas explicitamente para atividades promotoras da reflexão sobre a escrita, sendo que nesta categoria poderíamos ainda incluir a proposta dos 5 inquiridos apresentada na 1ª categoria, dado que a metodologia utilizada na realização da “oficina” convocou uma reflexão intencional sobre a escrita.

De todos os resultados apresentados, podemos inferir que os inquiridos desta turma demonstram ter a consciência de que a competência de escrita é um processo em construção, exigindo regularidade de exercitação, atitude reflexiva e autoimplicação do aluno em todo o processo.

4.2. Pela docente

4.2.1. Avaliação do processo e do produto

«Não se pode mudar a cara da escola por portaria.»

Paulo Freire (1991)

Apesar dos múltiplos constrangimentos¹¹⁹ com que os docentes convivem diariamente nos seus locais de trabalho, gerando desânimos pouco propícios à mudança de hábitos e de práticas, acreditamos que é dever moral e ético do professor *agir*, contribuindo para uma educação holística de cada aluno enquanto ser reflexivo, crítico e interventivo.

Viriato Soromenho Marques afirma que

Aquilo que faz a transição de uma ética, de uma vontade forte, para as instituições políticas, para as boas leis, é cada um de nós perceber que chegámos a um ponto em que temos de entrar diretamente na acção; não podemos pagar a alguém para fazer isso por nós, temos de meter as mãos no barro, porque há gente que as vai sujar na lama. (2012:17)

Não se pode mudar a cara da escola por portaria, e os alunos «não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever» (Fonseca, 1992:226). Se bem que esta autora reconheça algum exagero na generalização, a verdade é que escasseia o tempo de aula (e, por vezes, a vontade) destinado à aprendizagem processual da escrita e ao desenvolvimento de hábitos de autossupervisão dos alunos e do professor.

Partindo destas premissas, planificámos e realizámos a diagnose na competência de escrita, nas quatro turmas em que lecionámos, a partir de cujos resultados formulámos a nossa questão de investigação – *Até que ponto a autossupervisão da prática pedagógica e didáctica poderá contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita dos nossos alunos?* –

A partir daí, fizemos uma leitura “supervisiva” dos programas de português dos dois graus de ensino, tendo confirmado que eles preconizam claramente a necessidade de ensinar a escrever e de desenvolver nos alunos hábitos de reflexão e de autorregulação dos escritos. O programa de português do ES institui mesmo a “oficina de escrita” intencionalmente planificada e realizada em aula.

¹¹⁹ Por um lado, a atual crise económica, com os consequentes cortes salariais e a redução dos orçamentos das escolas; por outro, a recente revisão curricular que, ao extinguir cursos e disciplinas e ao aumentar o número de alunos por turma, veio incrementar o desemprego dos professores, o desprestígio social da profissão e, sobretudo, inflétir algumas conquistas alcançadas no processo de ensino e aprendizagem. Por mais que se declare que não é o grande número de alunos por sala que provoca o insucesso, a experiência diz-nos que a pedagogia centrada no discente e o recurso a metodologias (inter)ativas não consentem 30 alunos por sala, sentados tradicionalmente em fila, perdendo toda a comunicação não verbal e propiciando focos de perturbação que corroem a relação professor-aluno.

Se bem que no corrente ano, 2011-12, o programa de LP em vigor para o 8º ano seja o que data de 1991, sendo nele escassas, na nossa opinião, orientações pedagógico-didáticas consistentes, apresenta contudo algumas sugestões a ter em consideração no ensino-aprendizagem da escrita em torno de três domínios: *escrita expressiva e lúdica, para apropriação de técnicas e de modelos e aperfeiçoamento do texto*. Dessas sugestões destacamos questões relacionadas com a motivação, a interiorização de hábitos de escrita, o reconhecimento de regras necessárias à construção de diferentes tipologias textuais, o aperfeiçoamento e avaliação dos textos produzidos, aconselhando-se, neste último ponto, a diversificação de processos de avaliação, o recurso a códigos de correção e a intervenção individual ou coletiva dos alunos (ME, 2006:65-7). O estudo de I. Sim-Sim, I. Duarte e M.J. Ferraz, publicado em 1997, sob solicitação do ME/DEB, veio precisar as competências nucleares e os níveis de desempenho relativos ao ensino da língua materna na educação básica, clarificando e enriquecendo o programa de 91. Nele se afirma que a expressão escrita é um «processo complexo», envolvendo «processos cognitivos que contemplam o planeamento da produção escrita», a «formatação linguística dos conteúdos a transmitir», o «rascunho, a revisão, correção, reformulação», exigindo um «ensino explícito e sistematizado e uma prática supervisionada», salientando ainda «o papel da linguagem escrita na aprendizagem de todas as disciplinas curriculares» (Sim-Sim *et al*, 1997:29-30).

No que concerne o programa de português do ES, homologado em 2001 (10ºano) e 2002 (11º e 12º anos), nele se valoriza o desenvolvimento de «mecanismos cognitivos» que facultem ao aluno «uma comunicação oral e escrita eficaz» e «o exercício do pensamento reflexivo», de modo a assegurar que «independentemente do percurso escolhido» todos os alunos «aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento» (ME, 2001:2-3). Focalizando a expressão escrita, o programa institui a «oficina de escrita», entendida «como um trabalho laboratorial» (*op.cit.*: 4-5), preconiza a «interação leitura-escrita», relevando o seu papel na «aquisição de modelos de texto», bem como «o desdobramento [da atividade de escrita] em três fases (com carácter recursivo): planificação, textualização e revisão». Sobre esta última fase, o programa é muito claro ao afirmar que ela «pode e deve tornar-se numa oportunidade de construção de aprendizagens, concretizada na procura da explicação das causas da ocorrência das falhas detectadas e na descoberta das formas correctas que lhe correspondem» (*op.cit.*: 20-1). Como pressupostos pedagógicos e metodológicos, no âmbito da didática da escrita, o programa ainda prescreve o seguinte:

O escrito é um produto de uma intencionalidade manifestada na vontade de comunicar e de organizar informação; deve recorrer-se a muitos tipos de texto; devem ter-se em conta muitos destinatários e finalidades; deve escrever-se frequentemente; tanto quanto possível, as produções escritas deverão surgir em contextos de comunicação (correspondência escrita, áudio e vídeo, via correio normal ou electrónico) e/ou rádio escolares; devem usar-se modelos de escritos; é preciso escrever várias versões do mesmo escrito; há que contrabalançar correcções e apreciações positivas. (ME, 2001: 21-2).

Foi portanto à luz dos programas, da nossa própria conceção de ensino e aprendizagem da escrita e dos resultados da diagnose que planificámos e realizámos as experiências anteriormente descritas e comentadas. Procurámos fazer de cada uma delas momentos em que os alunos se sentissem motivados e pudessem «ir construindo o seu conhecimento acerca da escrita, aprendendo a reflectir sobre o tema a desenvolver», tendo em consideração as exigências de uma determinada situação de comunicação, de modo a aprenderem «sobre o seu próprio processo de escrita» (Azevedo, 2000:96).

Ao longo de todo o processo, variámos estratégias, protótipos textuais, metodologias de avaliação individual e cooperativa¹²⁰, procurando dar aos alunos “feedback” em tempo útil. Estabelecemos o diálogo entre as outras competências dos programas e a aprendizagem da escrita. Promovemos a implicação dos alunos nos processos de avaliação dos escritos à luz do que afirma Flávia Vieira:

Se aceitarmos a meta da autonomia no processo de ensino/aprendizagem, temos de aceitar igualmente a necessidade de promover formas de auto-avaliação e de avaliação do processo pelos alunos (...). O confronto das suas percepções com as do professor representa uma condição essencial da negociação, entendida, de modo geral, como um processo de ajuste mútuo de intenções com vista à construção colaborativa de novos saberes (1993:168).

Dos escritos dos alunos, nas várias fases processuais, fomos recolhendo informação sobre dificuldades demonstradas e sua natureza, quer fossem comuns à turma, quer a alunos individualmente considerados, mas também sobre a progressão que iam demonstrando. A reflexão sobre estes dados levou-nos a reajustar planificações de unidades didáticas, a promover pedagogia diferenciada, sempre que possível, a implementar planos de desenvolvimento, a retomar conteúdos declarativos não (ou mal) assimilados, a lançar novos desafios aos alunos que os entusiasmassem a pesquisar, a refletir e a descobrir soluções para os “problemas” detetados.

¹²⁰ Christie & Roskos (2007) assinalam a importância de uma «social practice in which children create meaning with the help of others» (cit. em Pinto, 2010:105)

A análise de conteúdo do questionário aplicado aos alunos, que já apresentámos anteriormente, prova que as experiências de escrita foram, não só apreciadas, como a sua utilidade foi amplamente reconhecida no desenvolvimento da competência de escrita.

Os gráficos que a seguir apresentamos espelham a progressão de todas as turmas ao longo do ano, o mesmo tendo acontecido aos alunos que integraram as turmas apenas este ano letivo.

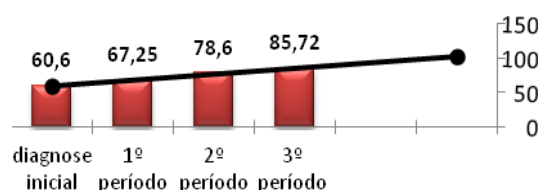


Gráfico nº51 - Progressão anual em LP – 8ªA

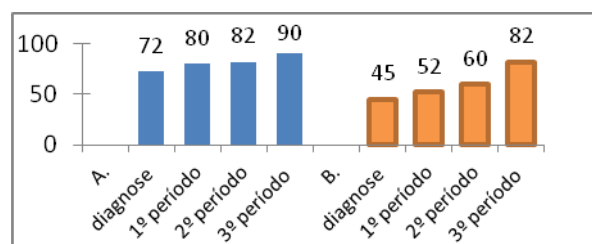


Gráfico nº 52 - Progressão anual em LP – alunos novos do 8ªA

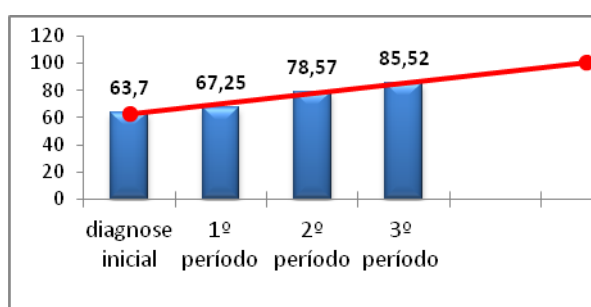


Gráfico nº 53 - Progressão anual em LP – 8ªB

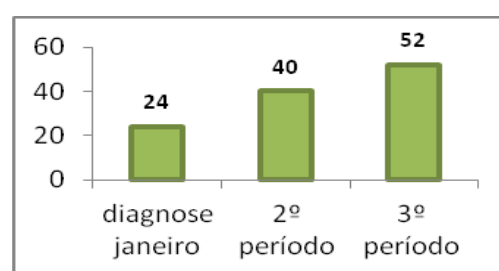


Gráfico nº 54 - Progressão anual em LP – aluno novo do 8ªB

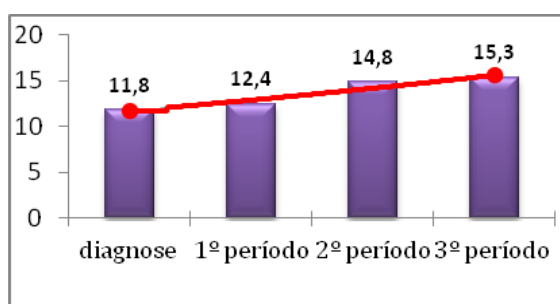


Gráfico nº 55 - Progressão anual em Port. – 11ªB

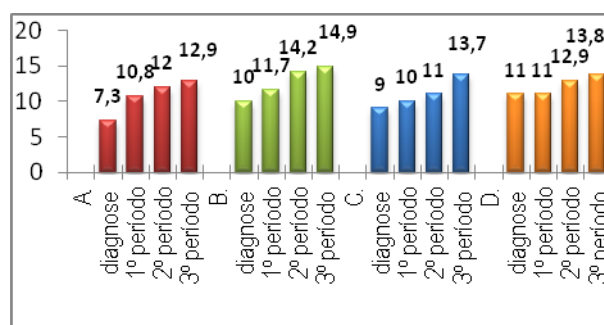


Gráfico nº56 - Progressão anual em Port. – alunos novos do 11ªB

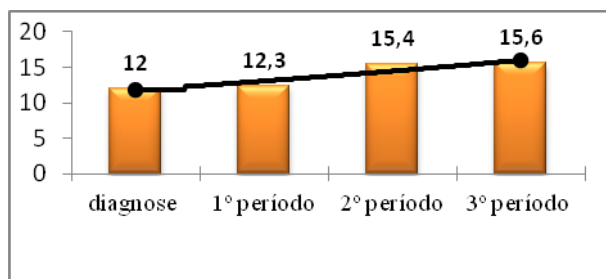


Gráfico nº 57 - Progressão anual em Port. – 11°C

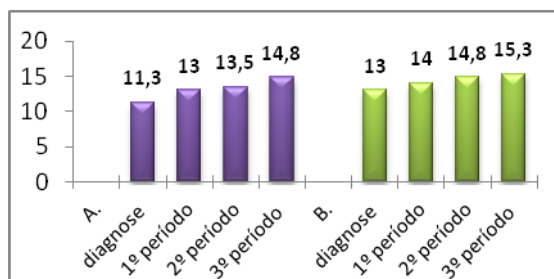


Gráfico nº 58 - Progressão anual em Port.
- alunos novos do 11°C

Acreditamos que as experiências de escrita realizadas em aula, despertando a curiosidade e a criatividade dos alunos, ao convocar para o ato da escrita outras competências, conhecimentos prévios, preferências inerentes à faixa etária dos 13-14 anos, que com ela dialogaram, bem como as atividades de reflexão sobre os textos produzidos, assentes numa perspectiva de aperfeiçoamento processual auto e cossupervisionado, exigindo dos alunos atenção, concentração, curiosidade pelo saber, espírito crítico, autonomia e respeito pelo outro, tiveram o sucesso desejado.

Constatamos, portanto, que a autossupervisão da prática pedagógica contribui para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos, na criação de hábitos de autorregulação e na emergência da atitude reflexiva.

«Só esta visão da educação», assegura Flávia Vieira, «garantirá que a autonomia do educador se construa em estreita ligação com a autonomia dos educandos e não à sua margem, instituindo a autonomia como interesse colectivo» (2009:203).

Supervisionar os alunos, cuidando do desenvolvimento das suas competências académicas e humanas foi uma constante ao longo da nossa carreira docente. A reflexão sobre a prática, a supervisão do currículo, da instituição escola, do próprio sistema educativo foi acontecendo de forma empenhada, ao longo dos anos, de modo intermitente, sem método e sem a consciência da sua necessidade. Este novo olhar que passamos a exercer, *intencionalmente*, sobre a nossa *praxis*, mas também sobre os vários contextos em que ela é exercida, questionando e questionando-nos, repensando hábitos e rotinas enraizados, na procura de novas soluções para a prática letiva diária, mas também para a escola, entendida como contexto educativo, trouxe-nos valências profissionais e pessoais, fez-nos visitar e interrogar “certezas” que se revelaram, afinal, “incertas”. E essa inquietação passou a ser o incentivo que desejávamos, sem o saber, de um método que organizasse a nossa reflexão, abrindo percursos de um desenvolvimento pessoal e profissional que será sempre inacabado.

Conclusões finais

«Uma vida só tem história do princípio para o fim, se a tiver do fim para o princípio.»

Vergílio Ferreira (1992)

O fascínio de toda a viagem está no viajar. E o horizonte que nos atraía *foi de ilha em continente* (evocando Pessoa), alargando-se, prolongando-se, impondo um fascínio novo a uma viagem imprevisivelmente inacabada... e que assim deve permanecer.

Partimos para esta *viagem de investigação* à procura de propostas que nos permitissem supervisionar a nossa ação educativa, contribuindo esse desiderato para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional e, dele decorrente, o desenvolvimento dos nossos alunos e a melhoria das suas aprendizagens, corporizando o modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (Sá-Chaves, 2007) na adaptação ao desempenho profissional que a UE instituiu nos seus princípios – “lifelong learning”.

Quisemos então que a ação supervisiva nos permitisse a abrangência dos contextos educativos, entendidos no seu *todo*, mas também a profundidade que nos conduz aos matizes de *cada parte* de que esse *todo* é feito. Para isso, traçámos um roteiro – o plano de investigação – que nos orientasse na multiplicidade de referenciais teóricos e de práticas pedagógicas e didáticas que entrevistámos *nessa viagem*.

E ao longo dela, fomos alcançando uma nova consciência sobre a qualidade do professor que, nas palavras de Alarcão, deve ter «a sabedoria no sentido de *wisdom*, feita de flexibilidade e bom senso para perceber a oportunidade das decisões a tomar» (1996:187). Compreendemos que a reflexão convoca um *dialogismo polifónico* (de eco bakhtiniano) que sustenta o desenvolvimento do docente concomitantemente ao do aluno, ao provocar em ambos atitudes de questionamento geradoras da metacognição que conduz à mudança emancipatória e garante «que a autonomia do educador se construa em estreita ligação com a autonomia dos educandos» (Vieira, 2009:203).

Ao desenvolver dispositivos de (auto)observação e de (auto)análise, o professor, *prático reflexivo e aprendente*, *Super-Visiona* a didática e o currículo, fazendo de ambos uma gestão flexível, de modo a criar situações de aprendizagem mais complexas, que cativem os alunos, os desafiem intelectualmente e despertem neles o desejo de aprender. Por sua vez, ao desenvolverem atitudes similares, os alunos tomam consciência de que o saber é um processo

em construção, um direito e não um constrangimento, que a escola pode ser um espaço de rejeição do pensamento massificante, um lugar de construção da liberdade e de que o livre arbítrio gera a identidade de cidadãos críticos e interventivos na sociedade, cujo domínio da língua materna é factor de *ascensão sociocultural* (Fonseca,1992:299). Neste sentido, Rosa Bizarro alerta para o facto de que

coartar um indivíduo da aprendizagem da sua língua é, assim, cerceá-lo de um dos aspectos mais marcantes da sua humanidade, percebendo-se que, quanto melhor aprender e souber utilizar a sua língua e a sua cultura, melhor se assumirá e melhor desempenhará o seu papel (crítico e actuante) dentro da sociedade em que cresce e se desenvolve (2010:42).

Assim, centrámo-nos na supervisão da nossa prática letiva, procurando que um olhar *Auto/Super-Visivo* nos conduzisse a uma epistemologia da prática, cuja finalidade basilar seria a de encontrar metodologias que solucionassem as dificuldades dos nossos alunos na competência da escrita, detetadas na diagnose inicial, repensando e reconstruindo conhecimentos e práticas tantas vezes experimentadas.

Como já mencionámos anteriormente, detetámos alguns denominadores comuns no que concerne as dificuldades dos alunos, sobretudo ao nível da expressão escrita compositiva e do funcionamento da língua, criando-se uma divergência relativamente aos bons resultados nas restantes competências. Tivemos ainda em consideração a existência de novos alunos em todas as nossas turmas, cujos resultados diagnósticos demonstraram a clivagem entre eles e os colegas de turma. Dessas dificuldades, salientámos a falta de organização do pensamento previamente à escrita e a dificuldade de estruturação de um discurso coeso e coerente, com utilização de conetores adequados. Comum também, sobretudo aos alunos do 8º ano e aos que ingressaram pela primeira vez nas turmas do ES, foi a constatação da falta de hábitos de metarreflexão sobre os escritos produzidos.

Conscientes de que «ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo» e de que «o todos começa em cada um de nós» (Alarcão, 1996:186), formulámos a nossa questão de investigação: *até que ponto a autossupervisão da prática pedagógica e didática poderia contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita dos nossos alunos?*

A partir daí, a esta *viagem de investigação* aduzimos frequentes diálogos com o nosso “eu” pessoal e profissional, agora intencionalmente planificados, refletindo sobre a ação e sobre a própria reflexão, ativando memórias, tecendo sentidos novos que mobilizámos na

prática letiva diária, corporizando o efeito multiplicador da nossa reflexão no desenvolvimento de uma atitude similar nos nossos alunos.

Deste modo, *esforçamo-nos por criar novos métodos* (Schön, 1998), que fossem ao encontro dos estilos de aprendizagem dos alunos, incorporassem os seus conhecimentos prévios e as suas aptidões pelas novas tecnologias, desafiassem a sua curiosidade pelo saber, ampliassem os seus referentes, desenvolvessem a reflexão, a flexibilidade cognitiva e o respeito pelo outro. Quisemos que o sentido de responsabilidade e o brio profissional com que encaramos a docência se multiplicassem nos alunos, reconhecendo todos nós os erros que vão sendo cometidos e deles nos servindo para melhorar (Zeichner, 1993).

Os frequentes reajustamentos das planificações inicialmente gizadas passaram a integrar pesquisas autónomas ou orientadas, consoante o grau de desenvolvimento do aluno, criação de trabalhos de tipologia variada e sua divulgação aos colegas, aos pais, à escola e à comunidade (através do jornal escolar e da página Web), criando um diálogo intercompetências, correspondendo ao desejo dos alunos de comunicarem ao *outro* as suas descobertas, numa atitude que consideramos *dilatadora* da educação, dando sentido à aprendizagem e tornando-a assim significativa.

Os associogramas, os mapas conceituais, as esquematizações, (sustentados frequentemente por recursos visuais e auditivos) e o diálogo leitura-escrita, com textos modelo de variadas tipologias permitiram que os alunos organizassem o pensamento e preenchessem, individual ou coletivamente, *espaços de não saber*, acedendo a nova informação com que (re)construíram conhecimento e puderam *verter em texto* (ou oralmente) ideias, opiniões, emoções, construindo cada um deles o seu próprio universo (Schön, 1998) e fazendo agora uso da língua materna ao serviço uma liberdade de expressão fundamentada.

Ao refletirmos sobre os interesses e necessidades dos alunos, concebemos estratégias de aprendizagem faseada e recursiva da escrita, que desafiassem rotinas, auxiliassem a organização do pensamento, a estruturação das ideias e dos mecanismos linguísticos de que necessitavam para tecer o texto, usando a sua língua em palavras que são «herança e bem cultural colectivo» (Reis, 2011:11). Os planos-guia, as listas de verificação, as fichas de auto, hetero e coavaliação, usados em momentos de avaliação formal, ou noutras situações de avaliação mais informal, em que os alunos foram incentivados a refletir autonomamente sobre os seus escritos ou sobre os dos outros, a opinar e a avaliar, desenvolveram neles o pensamento crítico, a metacognição e a metarreflexão, construindo, eles também, uma cultura avaliativa, a partir da consciencialização do papel formativo da *Super-Visão*.

Estas competências fizeram da revisão dos textos *atividades de supervisão textual* (Santos, 1994), através da descoberta do erro, da compreensão da sua natureza, da procura autónoma ou semi-orientada das “soluções para os problemas” e da fundamentação escrita das “soluções” encontradas, consolidando assim mecanismos de autorregulação indispensáveis à progressão da autonomia.

De todas as atividades de escrita dos alunos (produzidas, ou não, em aula) fomos fazendo registo das dificuldades demonstradas, mas também das aprendizagens já realizadas, dos processos de pensamento que íamos entrevendo, dos fatores de motivação e dos graus de implicação no processo de aprendizagem e de autorregulação. Estes registos serviram-nos de base de análise e de reflexão autossupervisiva, de modo a reajustarmos planos traçados, no sentido de corresponder às necessidades dos alunos, quer convocando para a aula conteúdos de dificuldade coletiva, quer em aulas de apoio individualizadas, quer ainda através de estratégias diferenciadas de pesquisa autónoma sobre “incorrecções” cometidas. Procurámos, assim, que a autossupervisão nos conduzisse à *praxis pedagógica* definida por Van Manen: «thoughtful action: action full of thought and thought full of action» (Vieira, 2009:200).

Da análise de conteúdo dos dados recolhidos por questionário, sobre a avaliação que os alunos fizeram das experiências de escrita realizadas, salientamos alguns aspetos que consideramos relevantes.

Os alunos dos dois graus de ensino

1. Gostaram das atividades de escrita realizadas, quer pela motivação que criaram, quer pela oportunidade de aperfeiçoamento que facultaram.
2. Souberam distinguir entre as atividades que lhes deram maior prazer e as que mais contribuíram para o aperfeiçoamento da expressão escrita.
3. Atribuíram às experiências de escrita realizadas, a mais-valia da retenção e mobilização de conhecimento alargada à vida académica.
4. Atribuíram graus de valoração diferentes às atividades de escrita, consoante o “valor acrescentado” de cada uma aos conhecimentos prévios.
5. Reconheceram que a aprendizagem processual da escrita contribuiu para o desenvolvimento da capacidade metarreflexiva.
6. Atribuíram o desenvolvimento da capacidade metarreflexiva à “aprendizagem pela descoberta”.
7. Consideram maioritariamente terem melhorado muito a expressão escrita.

8. Demonstraram, a partir das propostas para o novo ano letivo, ter consciência de que a escrita é um processo em construção, exigindo regularidade de exercitação e de metarreflexão, sejam elas individuais ou com o outro.

Diferenças nas turmas do ES, dada a existência de questões relacionadas com o contrato de leitura e o portefólio de escrita

1. As atividades contratualizadas foram as menos apreciadas.
2. Os textos de reflexão sobre a escrita, no portefólio, foram considerados pela maioria como promotores de melhoria.
3. No caso de ter havido *pouca melhoria, atribuem esse facto*
 - a) à falta de autoimplicação;
 - b) ao acréscimo de autoimplicação (foi pouca, mas mais do que o habitual);
 - c) à morosidade do processo de melhoria.

Um outro aspeto, que gostaríamos de salientar, é a valorização que todos os alunos fazem da “motivação” provocada pelas experiências de escrita, referindo explicitamente a alegria e o prazer que elas propiciaram, o que nos leva a recordar algumas das palavras de Simone Weil que acolhemos na segunda epígrafe do capítulo II: *A inteligência só se desenvolve e só dá frutos na alegria. A alegria de aprender é tão indispensável aos estudos como a respiração aos atletas* (2003:88)

Constatamos também a semelhança de resultados entre as turmas do 8º e do 11º ano, pese embora a diferença de idades dos alunos, o que, na nossa opinião, se deve à similar metodologia pedagógica e didática usada na disciplina de português em todas as turmas, ressalvadas as diferenças inerentes aos dois graus de ensino, dado o princípio de continuidade pedagógica instituído pelo PEE.

Salientamos ainda que os resultados obtidos pelos alunos, incluindo os dos que integraram as turmas pela primeira vez este ano, demonstram a progressão desde a diagnose até à última avaliação formal da expressão escrita.

Assim, e salvaguardando o facto de que, sendo a amostra reduzida, não poderemos fazer generalizações a partir dos resultados obtidos, cremos que todo o conteúdo do capítulo II deste trabalho comprova que a dialética *ação – reflexão – nova ação* sustentou a *Auto/Supervisão* da nossa *praxis*, mas também os processos de auto e correção dos discentes,

contribuindo para o nosso desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos.

Nesta linha de pensamento, recordamos as palavras de Isabel Alarcão que convocámos, em forma de epígrafe, no capítulo II:

Os movimentos do professor reflexivo e do aluno autónomo interpenetram-se numa finalidade paralela: a consciencialização do que é ser professor e ser aluno. Só essa consciencialização dá sentido à função do professor e à função do aluno e norteia as actividades formativas em cada um desses níveis. (1996: 187)

O conhecimento holístico que a *supervisão* permite leva-nos a reiterar a importância da disseminação deste paradigma, bem como julgamos ser premente uma (maior) aproximação entre os docentes dos vários graus de ensino, de modo a que sejam criadas «”comunidades formativas” numa articulação entre instituições do ensino superior e escolas a fim de evitar as existentes dicotomias com efeitos perversos na formação» (Alarcão & Roldão, 2008:74).

Considerando as valências que este estudo representou para o nosso desenvolvimento profissional e procurando contribuir para o percurso da formação contínua, assente na prática sustentada «por saberes científico-pedagógicos contextualizados, estruturadores e geradores de conhecimento profissional» (idem:73), pensamos que seria importante realizar outros dois estudos no âmbito da supervisão:

- i)indagar sobre o desenvolvimento das competências do aluno no início e no final de cada ciclo (7º e 10º ano), em dois contextos diferentes: quando há continuidade pedagógica da equipa docente e quando não há;
- ii)analisar a evolução dos alunos de professores com práticas de autossupervisão e de professores sem essas práticas.

É nossa opinião que esses estudos deveriam ser realizados no âmbito do Plano de Formação da escola, entre pares, com o apoio de um *amigo crítico externo*, habilitado a supervisionar o processo, assegurando a objetividade e *cuidando* dos elementos envolvidos. Supervisionar é um percurso complexo, que exige saber no processo de aproximação/distanciamento focal, de modo a alcançar a totalidade que o próprio conceito implica. Calvino, que acolhemos na epígrafe do capítulo I, alerta-nos para essa complexidade:

Solo se egli riesce a tenerne presenti tutti gli aspetti insieme, può iniziare la seconda fase dell'operazione : estendere questa conoscenza all'intero universo (1983:10).

Em suma, esta investigação levou-nos a revisitar autores e obras, agora relidos com um olhar novo, com uma *Super-Visão* ora feita de abrangência, ora de profundidade, introduzindo a referenciação associada a saberes visíveis e invisíveis, alguns já com rosto, outros apenas agora conhecidos que vieram dar nome ao que o não tinha, mas que empiricamente pressentíamos. E os novos saberes adquiridos, unindo-se aos que consolidámos, expandiram a viagem de desenvolvimento humano e profissional, orientado agora por uma metodologia de investigação, cuja matriz desconhecíamos e que nos acompanhará em futuras viagens. Esta investigação, reiteramos, veio tecer novos elos na cadeia de sentidos dispersos, organizando a pesquisa, aprofundando a reflexão, legitimando ideias, práticas e projetos que nos têm habitado no nosso contexto de trabalho. Veio ainda gerar *um olhar novo* sobre palavras que a rotina diária vai paulatinamente corroendo em teias de cansaço: *professor e aluno, ensino e aprendizagem, sucesso e insucesso, metas e avaliação...*

Ao longo desta viagem em torno do nosso *eu consigo próprio*, mas também com o *outro*, o *princípio da incerteza* de Morin deu lugar a uma certeza – que a transformabilidade é possível em qualquer etapa de vida do ser humano.

E as palavras de Carlos de Oliveira, evocadas na epígrafe inicial desta dissertação, iluminaram-se de sentidos novos, reverberando uma esperança renascida. Afinal, *o inventor de jogos* estava certo: era preciso *inclinar a cabeça para o lado e alterar o ângulo de visão*. *O céu não parou*, nem foi *o fim do mundo*. Antes se abriram novos espaços de não-saber, dilatando esta viagem para viagens outras, porque *uma vida só tem história do princípio para o fim, se a tiver do fim para o princípio*.

Esta viagem, entre o *esperado* e o *conseguido*, é apenas uma etapa de um percurso apetecivelmente inacabado.

Referências bibliográficas

- AAVV (1981). *Dicionário de Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Verbo.
- Alarcão, I. (1994). A Didáctica Curricular na Formação de Professores. In Estrela & Ferreira (org.), *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas* (pp.722-733). Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education AFIRSE/AIPELF.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão* (pp.171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp.15-30). Porto Alegre: ARTMED
- Alarcão, I. (2001a). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor. Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Revista Sísifo*, nº8, pp. 119-128.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2007). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp.133-177). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (org.) (2010). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.
- Amor, E. (1996). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Andrade, Eugénio (1997). *Pequeno Formato*. Gondomar: s.e.
- André, M. E. de (2005). *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papirus

- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ball, S.J. (1994). *La micropolítica de la escuela – Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiros, J.C. (1996). *A Turma como Grupo e Sistema de Interação*. Porto: Porto Editora.
- Bizarro, R. (2010). Do ensino e da aprendizagem do Português como L2 a alunos surdos à formação de professores: Algumas (in)certezas. In R. Bizarro & M.A. Moreira (org.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp.39-46). Mangualde: Edições Pedago.
- Bulea, E. & Bronckart, J-P (2010). Les Conditions d'Exploitation de l'Analyse des Pratiques pour la Formation des Enseignants. *Linguarum Arena*, vol. I, nº1, pp.43-60
- Calvino, I. (1990). *Seis propostas para o próximo milénio*. Lisboa: Teorema.
- Calvino, I. (1983). *Palomar*. Torino: Einaudi.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (org.), *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.201-222). Porto: Edições Asa.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir – cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cohen, J. (1976). *Estrutura da Linguagem Poética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Coll, C. et al (2001). *O Construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et Éducation*. Paris: PUF.
- Coutinho, C.P. & Chaves, J.H. (2002). O estudo de caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.15, nº1, pp. 221-244.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento do Si - O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- De Koninck, T. (2003). *A Nova Ignorância e o Problema da Cultura*. Lisboa: Edições 70.
- Drummond de Andrade, C. (1989). In A. Saraiva (org.), *65 Anos de Poesia*. Lisboa: O Jornal.
- Duarte, I.M. (1994). O oral no escrito: abordagem pedagógica. In F.I. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita.Perspectivas* (pp.79-106). Porto: Porto Editora.

- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J.A Lima & J.A. Pacheco (org.), *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora: Porto.
- Ferreira, V. (1999). *Aparição*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Figueiredo, O. (1994). Escrever: da teoria à prática. In F.I. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita.Perspectivas* (pp.155-173). Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna*. Porto: Edições Asa.
- Fonseca, F.I. (1992). A Urgência de uma Pedagogia da Escrita. *Máthesis 1*, pp.223-251. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L.M. Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp.7-14). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1971). *A Mensagem de Paulo Freire – teoria e prática da libertação*. Porto: Editora Nova Crítica.
- Freire, P. (2001). In E. Macedo *et al.*, *Revisitando Paulo Freire, sentidos na educação* (p.126). Porto: Edições Asa.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gleitman, H. *et al.* (2003). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Guerra, M.A.S. (2001). Como num Espelho – Avaliação qualitativa das escolas (Conferência proferida no Curso de Verão de 2001). Retirado em 25/5/2012, de <http://www.asa.pt/CE/PDF/comonumespelho.pdf>.
- Guerra, M.A.S. (2002). *A escola que aprende*. Porto: Asa Editores.
- Habermas, J. (1989). *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Hadji, Ch. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editorial.

- Hameline, D. (1991). O Educador e a Acção Educativa. In A. Nóvoa *et al.*, *Profissão Professor* (pp.33-60). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança, O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: SIG.
- Hugo Mãe, V. & Reis-Sá, J. (org.) (2009). *A Alma não é pequena – 100 poemas portugueses para SMS*. Famalicão: Centro Atlântico.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Asa.
- Jauss, H.R. (1979). La jouissance esthétique – les expériences fondamentales de la *poiesis*, de l'*aisthesis* et de la *catharsis*, *Poétique*, nº39, pp.261-274.
- Jesus, S. N. de (2000). Ética deontológica na profissão docente. In S. N. de Jesus *et al.*, *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições Asa.
- Kechikian, A. (1993). *Os Filósofos e a Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e Formação*. Porto: Edições Asa.
- Lima, J. A. de (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Llavador, F. & Alonso, A. (2002). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- Legrand, G. (1991). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Edições 70.
- Leite, C. & Terrasêca, M. (1995). *Ser professor/a num contexto de reforma*. Porto: Edições Asa.
- Lima, L. (2006). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. In L. Licínio *et al.*, *A Educação em Portugal (1986-2006), Alguns contributos de investigação* (pp.5-50). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, J.A. & Pacheco, J.A. (org.), (2006). *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.7-11). Porto: Porto Editora.
- Macedo, E. *et al.* (2001). *Revisitando Paulo Freire, sentidos na educação*. Porto: Edições Asa.
- Mathias, M. D. (1997). Autobiografias e diários. *Revista Colóquio/Letras* 143-144, pp.41-62.
- Mazzotti, A.J.A. (2006). A “Revisão da bibliografia” em teses e dissertações: Meus tipos inesquecíveis – o retorno. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (org.), *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.29-40). Porto: Porto Editora.

- ME (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86*. Retirado em 20/6/ 2012 de <http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>
- ME (1996). *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico, 3º Ciclo, Vol. II, 5ª edição*. Lisboa: INCM.
- ME (2001). *Programa de Português – 10º, 11º e 12ºanos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Retirado em 25/5/2012 de www.dgicd.min-edu.pt/.../ensinosecundario/Programas/portugues.
- ME (2004). *Dicionário Terminológico*. Retirado em 25/5/2012 de <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>.
- ME/DGICD (2009). *Novo Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Básico*. Retirado em 02/07/2010 de [http:// dgicd.min-edu.pt > dgicd > língua portuguesa](http://dgicd.min-edu.pt/dgicd/lingua_portuguesa)
- MEC (2011). Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro. Retirado em 04/01/2012 de <http://www.gave.min-edu.pt/np3/31.html>.
- MEC/DGE (2012). Decreto-lei nº139/2012, de 5 de Julho. Retirado em 10/07/2012 de [http://www.dgicd.min-edu.pt/ data/.../DL_n_139_2012_de_5_julho.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/data/.../DL_n_139_2012_de_5_julho.pdf).
- MEC/GAVE (2012). Exames Nacionais-Relatório 2011. Retirado em 20/07/2012 de <http://www.gave.min-edu.pt/np3/457.html>.
- Menezes, S.T. de (1993). *Literatura*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Moreira, M.A. et al. (1996). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In F. Vieira et al., *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp.129-150). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morin, E. (1997). *Amor, Poesia, Sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: UNESCO/Cortez Editora.
- Morin, E. (2005). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- Nóvoa, A. (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa et al., *Profissão Professor* (pp.9-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. In *Comunicações da Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp.21-28). Retirado em 12/04/2010 de www.dgae.min-edu.pt/c/document_library/get_file.

- Oliveira, C. de (1992). *Obras Completas de Carlos de Oliveira*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Pacheco, J. A. (2006). Um Olhar sobre o processo de investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.13-28). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Paz, O. (1989). *Uma Terra, quatro ou cinco mundos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pereira, L. A & Azevedo, F. (2003). *A produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (2002). Os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In Ph. Perrenoud *et al.*, *As Competências para Ensinar no século XXI - a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp.35-60). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinto, M. da G. (2010). Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido. *Linguarum Arena*, vol. I, nº1, pp.103-132.
- Pozo, J. I. (1998). *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ramos, J.P.P. (2006). *Escrita, construção e expressão do conhecimento (Uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português, Universidade do Minho, Minho, Portugal. Retirado em 20/7/20102 de <http://hdl.handle.net/1822/6323>.
- Reis, C. (2011). Ensinar Português: Palavras que Herdámos. In I. Duarte & O. Figueiredo (org), *Português, Língua e Ensino* (pp.9-23). Porto: U.Porto editorial.
- Ribeiro, A. & Silva, J. M. (2003). *Os Media e as NTIC na Aula de Português*. Porto: Areal Editores.
- Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Caminho
- Roegiers, X. & De Ketele, J.M. (2004). *Uma Pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino*. Porto Alegre: Artmed
- Roldão, M. do C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* v.12, nº34, 94-181.
- Roldão, M. do C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In *Comunicações da Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp.40-50). Retirado em 12/04/2010 de www.dgae.min-edu.pt/c/document_library/get_file.
- Sá-Chaves, I. (2007a). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sá-Chaves, I. (2007b). *Portefólios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice – o Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In F.I. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita.Perspectivas* (pp.127-153). Porto: Porto Editora.
- Saramago, J. (1994). *Cadernos de Lanzarote, Diário-I*. Lisboa: Caminho.
- Saramago, J. (1999). *Manual de Pintura e Caligrafia*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Saramago, J. (2010). *José Saramago nas Suas Palavras*. Lisboa: Caminho.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Senge, P. et al. (2005). *Escolas que Aprendem – um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Sim-Sim, I. et al. (2007). *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME/DEB.
- Soromenho Marques, V. (2009). Entrevista. In *A Página da educação*, série II, nº 197, pp. 6-17.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spiro, R. et al (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Retirado de <http://www.mrcoombs.com/educ533/docs/CognitiveFlexibility.pdf>, em 12/2/2008.

- Suvák, V. (2000). The The Essence of Truth (aletheia) and the Western Tradition in the Thought of Heidegger and Patocka¹. In *Thinking Fundamentals, IWM Junior Visiting Fellows Conferences*, Vol. 9 (pp.1-18). Retirado de <http://www.iwm.at/publ-jvc/jc-09-04.pdf>, em 2/9/2012.
- Tavares, J. et al. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Thurler, M. G. (2002). Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In Ph. Perrenoud et al., *As Competências para Ensinar no século XXI - a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp.61-87). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Thurler, M.G. (2002a). O Desenvolvimento Profissional dos Professores: novos paradigmas, novas práticas. In Ph. Perrenoud et al., *As Competências para Ensinar no século XXI - a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp.89-111). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tochon, F.V. (1995). *A Língua como Projecto Didáctico*. Porto: Porto Editora.
- Torga, M. (1997). *Miguel Torga, Poesia completa*, vol.I. Lisboa: Dom Quixote.
- UE (2004). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. In *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament* (retirado em 2/8/2010 de http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf.)
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a Experiência Vivida. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.85-104). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira et al., *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp.15-54). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. et al. (2006 a). Regulação crítica da prática supervisiva: propostas de acção. In F. Vieira et al., *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp.189-231). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Vieira, F. (2006 b). No caleidoscópio da supervisão. In F. Vieira *et al.*, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp.7-14). Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F. *et al.* (2009). Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.29, nº 105, pp.197-217.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: ME. Retirado em 4/8/2012 de <http://www.ccap.min-edu.pt>.
- Vigotsky, L.S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L.S. (1991a). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. In W.B. Dockrell & D. Hamilton (orgs), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- Weil, Simone (2003). In T. De Koninck, *A Nova Ignorância e o Problema da Cultura*. Lisboa: Edições 70.
- Zeichner, K.M.(1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Outros Documentos:

- Plano Anual de Atividades da Escola Secundária Dr. Ferreira Alves, 2011-12 (disponível em http://www.esdjgfa.org/escola#!__escola/documentos)
- Projeto Curricular da Escola Secundária Dr. Ferreira Alves, 2010-2011, tomo I (disponível em http://www.esdjgfa.org/escola#!__escola/documentos)
- Projeto Educativo da Escola Secundária Dr. Ferreira Alves, 2010-2014 (disponível em http://www.esdjgfa.org/escola#!__escola/documentos)
- Relatório-síntese da Inspeção Geral de Educação, 2011 (disponível em - Relatório-síntese da Inspeção Geral de Educação, 2011 (disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/>)