

PARTE II

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DO ESTUDO DE CASO

Não é nunca inocente o olhar que se projecta na direcção do mundo, mesmo quando ele procura perscrutar, para além do conhecido, as formas obscuras entrevistas no desejo de descobrir. Todo o conhecimento se assemelha à arte de navegar: para além do horizonte próximo há ilhas novas (...) Navega-se para o conhecido: a descoberta é um efeito a haver.

Manuel Sarmento (2000, p.19)

Iniciamos a segunda parte do trabalho, projectando o olhar na direcção de anos de profissão, tentando visualizar a realidade de ser professora e orientadora. Nas palavras de M. Sarmento (Ibidem), «não é nunca inocente o olhar que se projecta na direcção do mundo», na procura das «formas obscuras entrevistas no desejo de descobrir». Esperemos que a «descoberta» deste «efeito a haver», pela reflexão de uma realidade outra, para além da proximidade e comprometimento afectivo e profissional, nos faça entrever o longe do (des)conhecido de aprender a aprender e de aprender a ensinar a escrever.

Após a revisão bibliográfica da temática da investigação, na primeira parte, iniciaremos o percurso metodológico do estudo do aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita de alunos do 3.º ciclo de Língua Portuguesa e do Ensino Secundário de Português, em contexto de estágio. Neste capítulo, referiremos a matriz metodológica.

1. TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA

Esta etapa incidirá na fundamentação da recolha e análise da evidência do estudo empírico. O desenho da tipificação metodológica englobará: problemática do estudo; pergunta de partida; hipóteses; objectivos; opções e estratégias metodológicas; fontes e instrumento de recolha de dados; contextualização – Escola, Universidade e Oficina de Escrita; caracterização da amostra, nos subgrupos estagiárias e alunos das turmas de estágio.

1.1. A problemática do estudo

Como observámos nos capítulos anteriores, entendemos que a mestria da comunicação escrita é imprescindível ao sucesso escolar e social do indivíduo, pelo carácter transversal do saber linguístico, veiculador do conhecimento e da construção da

personalidade. Em consequência, cabe ao professor de Português funcionar como orientador de um ensino-aprendizagem reflexivo da escrita, em construção colaborativa com o aluno.

O processo escritural deverá contemplar o domínio de tipologias e sequências textuais, enunciadas pela Linguística Textual, traduzindo-se num comportamento linguístico e comunicativo reflexivos, na recepção e na produção, em contexto situacional. Nas sequências pedagógicas de escrita considerámos três macro-operações cognitivas recursivas, de planificação, textualização e revisão, tendo subjacente a avaliação. De facto, na escrita processual, ao considerar-se o texto-processo e não unicamente o texto-produto, a avaliação formativa torna-se parte integrante do ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, o aluno, através da metacognição e da metalinguagem, terá a responsabilidade de regular a sua aprendizagem, de forma progressivamente autónoma. O espaço do aperfeiçoamento da escrita compositiva, mercê de um trabalho de projecto orientado, simultaneamente individual e cooperativo, é a Oficina de Escrita, englobando o portefólio de avaliação da escrita, de acordo com as indicações programáticas em vigor.

Como referentes teóricos, considerámos as teorias de J.-M. Adam (1992; 1996; 2006) e de J. Dolz & B. Schneuwly (1996), no domínio textual, e de J. Hayes & L. Flower (1980) e J. Hayes (1995), quanto a operações e sequências pedagógicas de escrita. Desta forma, o nosso trabalho de investigação, tendo por tema o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita em Língua Materna, assenta numa dinâmica aluno-professor *versus* professor-aluno, simultaneamente disjuntiva e interactiva, na formulação e na significação:

- **interacção aluno-professor *versus* professor-aluno**, no aperfeiçoamento dinâmico e colaborativo da competência de comunicação escrita do aluno. Tal pressupõe um saber e um saber-fazer do formando, através do domínio reflexivo do Português, língua materna, e de processos linguísticos, comunicativos e cognitivos de (co)construção da competência de escrita, num modelo de formação reflexivo, alicerçado em ciclos de investigação-acção.
- **progressão do aluno no aperfeiçoamento da comunicação escrita (compositiva)**, do aprender a aprender, em interacção com a **progressão do professor em formação inicial**, de aprender a ensinar a escrever. Os processos de (co)construção propostos são a aplicação cooperativa de estratégias processuais de escrita (tipologias e operações cognitivas de escrita) e a interligação entre escrita e avaliação formativa, na concretização da avaliação processual, através de fichas de auto e hetero-avaliação e do portefólio individual do aluno.

À complexidade inerente a todo o processo de escrita (cf. caps. II, III) acrescentam-se as vertentes de um estudo de caso sobre o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita em Português, de alunos do 3.º ciclo e do Ensino Secundário, em contexto de estágio, com recurso à investigação-acção como estratégia formativa. A extensão do projecto de escrita, que durou um ano lectivo, de Setembro de 2006 a Maio de 2007, acompanhando a formação inicial de três estagiárias da Universidade do Porto, colocadas na Escola da orientadora, suscitou algumas questões, quanto à abrangência do trabalho de investigação.

- Seria mais adequado seleccionar apenas uma parte do projecto de escrita, desenvolvido ao longo do ano, ou considerá-lo na totalidade?
- Se as Ciências da Educação e da Linguagem convergem na complexidade cognitiva da aquisição e do aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita, como documentado na abordagem teórica constante do presente trabalho, não seria redutor apresentar apenas uma abordagem parcelar?

A escolha da globalidade, em detrimento de uma visão segmentada, foi decisiva para o perfil investigativo da segunda parte do trabalho. Optou-se por revelar a complexidade da escrita, enquanto processo e produto, sublinhando uma Didáctica da língua materna e, por inerência, da escrita, caracterizada (cf. cap. I, 3.) como abrangente e contextualizada.

Esta escolha implicou uma ancoragem em estudos sobre a temática do aperfeiçoamento da competência de comunicação em língua materna, em contexto de estágio, tendo-se verificado alguns constrangimentos. Em primeiro lugar, escasseiam estudos portugueses publicados sobre a Didáctica da escrita, tendo o Português como língua materna. Em segundo lugar, constata-se que a investigação anglo-americana tem sido dominante nas últimas décadas, em língua materna e em língua estrangeira. Uma outra restrição surgiu pelo imperativo de focalizarmos cumulativamente estudos sobre professores em formação inicial. Finalmente, na tentativa de actualização, privilegiámos publicações recentes.

Sendo assim, temos a registar alguns estudos portugueses e anglo-americanos, orientadores do nosso trabalho de investigação, quer na área de projectos didácticos de escrita processual quer em projectos supervisivos, com recurso à investigação-acção como estratégia formativa. Dado encontrarmo-nos em sintonia com as respectivas posições, apresentamos uma breve síntese de perspectivas e opções metodológicas, citadas na revisão da literatura (cf. caps. II e III), que seleccionámos como **modelos de investigação empírica**.

- M. Pereira (2000, p. 94) explica: «Neste vasto terreno, cujas perspectivas não são alheias à antropologia e a abordagens qualitativas em sociologia (...), procura-se,

dando voz a diferentes actores, apreender(...) representações de escrita (...), tarefas (...), relações desses actores com a escrita».

- J. Davis & S. Hill (2003, p. xviii) confirmam: «As an outgrowth of our daily practice as writing teachers, we have come to understand the importance of direct and explicit teaching for lifting the quality of our student's writing ».
- R. Oxford (2003, p. 276) sublinha sobretudo a perspectiva sociocultural da escrita. «A key sociocultural concept is “situated learning”, referring to the perception that any learning is situated in a certain social and cultural setting, at a particular time, and with specific individuals interacting as participants».
- A propósito dos portefólios, N. Yang (2003, p. 296) afirma: «there has been little research on the relationship of portfolios to learning strategy-based instruction, and that is why the current study was conducted».
- V. Gorjão (2004, p. 93) descreve: «O estudo, objecto deste texto, debruçou-se sobre a forma como os professores estagiários implementam a escrita nas aulas (...). Os professores revelam sempre dificuldades, independentemente dos conhecimentos científico-pedagógicos que detenham».
- M. Moreira (2005, p. 20) defende, na apresentação do seu estudo de caso, «estratégias articuladoras (...) de realidades teóricas e práticas, académicas e profissionais, deliberativas e praxiológicas – tal é o caso da investigação-acção na formação (...), onde a investigadora encontra “ecos” da sua acção profissional».
- G. Muschla (2006, p. 21) analisa a planificação e concretização da escrita processual por ciclos, concluindo que «the work we do in the writing workshop strongly impacts the quality of our student's writing across the curriculum».
- F. Vieira (2006, p.7) sublinha «o poder da linguagem na representação e interrogação da realidade, traduzindo também um uso apaixonado das palavras como armas simbólicas da nossa vivência». M. Paiva, I. Barbosa & I. Fernandes (2006, p. 77) propõem «três estudos de um caso de supervisão em contexto de estágio (...). Da análise comparativa dos três estudos resulta uma reflexão sobre o valor e as fragilidades das práticas» (Idem, p. 78).

Os estudos mencionados serão citados, ao longo da segunda parte, como referências investigativas do nosso trabalho e aplicados com algumas adaptações.

Seguidamente, abordaremos a relevância do estudo, ou seja, a justificação para o âmbito e a área de estudo, explicitando a pergunta de partida, as hipóteses e os objectivos de

trabalho. Referiremos ainda a opção metodológica e faremos a caracterização do contexto do estudo, incluindo a Escola, três estagiárias de Português e três turmas, duas de sétimo ano e uma de décimo-segundo ano, bem como a Oficina de Escrita.

1.2. Pergunta de partida

Entendendo a metodologia como «a análise crítica dos métodos de pesquisa – quer dizer, dos processos e problemas da investigação empírica», na definição de A. Silva & J. Pinto (2005, p. 9), o problema que se pretende investigar será enunciado sob a forma de uma pergunta de partida. Como afirmam J. Almeida & J. Pinto (2005, p. 62), o «primeiro momento é o da interrogação, do questionamento a certas dimensões da realidade. A forma e os protocolos da pergunta não-de condicionar as respostas (...), ou seja, as evidências empíricas a que a investigação conduz são por ela antecipadas».

Deste modo, a nossa problemática de investigação, isto é, a pergunta de partida que originou a realização deste trabalho e à qual se pretendeu obter resposta foi:

- Como é que professores de Português, língua materna, em formação inicial, podem aperfeiçoar a competência de comunicação escrita de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário?

Em antecipação das evidências empíricas, interessa-nos averiguar o aperfeiçoamento da escrita em sala de aula, em contexto de estágio, concretamente no projecto de Oficina de Escrita. Teremos em conta os contributos das Ciências da Educação e da Linguagem, nomeadamente a utilização de tipologias textuais adequadas à especificidade das situações comunicativas, as operações cognitivas inerentes ao processo de escrita e a avaliação do processo e do produto por portefólio. Consideramos que a dimensão construtiva do saber linguístico, em transversalidade curricular, justifica uma reflexão sobre o aperfeiçoamento processual da competência de comunicação escrita, por professores em formação inicial.

1.3. Hipóteses do estudo

Para construir o modelo de análise, utilizando critérios de racionalidade, é necessário formular um corpo de hipóteses que assegure a coerência e o rigor do trabalho. As hipóteses devem «articular-se umas com as outras e integrar-se (...) na problemática (...) Problemática, modelo, conceitos e hipóteses são indissociáveis» (R. Quivy & L. Campenhoudt, 2005, p.

138). As hipóteses formuladas sujeitam-se a confirmação ou negação, contribuindo para a organização e selecção da informação obtida na investigação. Por conseguinte, as hipóteses formuladas, que buscamos confirmar ou infirmar, são as seguintes:

- Hipótese 1 – O aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos pressupõe o domínio reflexivo dessa competência pelos professores em formação inicial;
- Hipótese 2 – A identificação pelos alunos das características de diferentes tipologias textuais permite a respectiva aplicação na escrita;
- Hipótese 3a) – A actividade redaccional por sequências pedagógicas possibilita o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- Hipótese 3b) – As operações de planificação favorecem o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- Hipótese 3c) – As operações de textualização possibilitam o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- Hipótese 3d) – As operações de revisão permitem o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- Hipótese 4 – A avaliação por portefólio favorece o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita.

1.4. Objectivos do estudo

Em concordância, como objectivo geral consideramos investigar o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, por professores de Português, língua materna, em formação inicial.

Face às hipóteses enunciadas, entendidas como proposições provisórias a verificar (Idem, p. 136), definimos como objectivos:

- Relacionar o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos com o domínio reflexivo dessa competência pelo professor de língua materna, em formação inicial;
- Verificar se a identificação pelos alunos das características de diferentes tipologias textuais permite a respectiva aplicação na escrita;
- Averiguar em que medida a actividade redaccional por sequências pedagógicas possibilita o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- Apreender a importância das operações de planificação para o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;

- Compreender a importância das operações de textualização para o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- Reconhecer a importância das operações de revisão para o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- Verificar se a avaliação processual por portefólio favorece o aperfeiçoamento da competência escrita.

Em suma, pretende-se verificar se as estratégias processuais adoptadas – operações cognitivas de escrita, tipologias textuais e avaliação processual por portefólio – aplicadas por professores de Português, em formação inicial, favorecem o aperfeiçoamento da competência escrita de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

1.5. Opções e estratégia metodológicas

A organização da investigação, em termos metodológicos, assenta na concepção do «conhecimento como construção em processo sobre um real também ele em processo» (D. Bessa, 2005, p. 82). Na organização da investigação, em termos metodológicos, M. Lessard (1990, p. 27) enumera três pólos, «epistemológico (paradigmas), teórico e morfológico (contextos, codificação, análise, interpretação) e técnico (técnicas de recolha de dados, métodos de investigação)». O autor (Idem, p. 31) opõe duas posições, face às metodologias qualitativas e quantitativas, «uma que toma o partido de uma distinção dicotómica e outra que opta pela tese de um *continuum* entre qualitativo e quantitativo». Se o conhecimento é abstracção e construção, então os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem mutuamente, antes se complementam, pois todo o modelo científico comporta pontos de referência qualitativos e quantitativos (D. Bessa, 2005, p. 83).

Em conformidade, perante os objectivos e hipóteses formulados, será aplicada uma estratégia metodológica qualitativa-quantitativa, de estudo de caso ancorado num processo de formação inicial de investigação-acção.

Em primeiro lugar, seleccionámos **o estudo de caso** porque se enquadra num paradigma qualitativo e interpretativo que se aplica ao presente estudo, sobre o aperfeiçoamento da competência escrita de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, por professores de língua materna, em formação inicial. Na definição de S. Biklen & R. Bogdan (1994, p. 89), o estudo de caso, de índole qualitativa, «consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos

ou de um acontecimento específico». Para R. Oxford (2003, p. 276), a avaliação qualitativa constitui a base dos estudos linguísticos, o que se aplica também a este trabalho: «a qualitative tradition is now becoming increasingly evident in applied linguistics research».

O estudo de caso apresenta, como vantagens, a investigação dos fenómenos em contexto real e a possibilidade de um conhecimento aprofundado da realidade, embora sem a pretensão de generalização. Esta perspectiva interpretativa do estudo de caso baseia-se em duas correntes, sintetizadas por S. Biklen & R. Bogdan (1994, pp. 53-54):

- **a fenomenologia**, abordagem que reforça a compreensão do sentido dos acontecimentos e das interações pessoais em situações particulares. Na análise dos dados, o investigador considera formas múltiplas de interpretação, englobando o seu ponto de vista e a compreensão do pensamento subjectivo dos participantes nos estudos;
- **o interaccionismo simbólico**, abordagem que pressupõe a mediação da experiência humana pela interpretação, pois são as pessoas que atribuem significado a objectivos, situações e acontecimentos. Os sentidos são produzidos e modificados através de um processo interpretativo dinâmico, que engloba pormenores do contexto, das emoções e das interações sociais que ligam o investigador e os participantes.

Contudo, o estudo de caso não tem de ficar reduzido à descrição de situações, podendo apoiar-se em hipóteses construídas metodicamente. Como reforça M. Moreira (2005, pp. 132-133), a «natureza eclética da metodologia do estudo de caso emprega métodos e técnicas variados na investigação de um objecto de interesse», traduzindo-se numa «informação descritiva, complexa e holística». Em conformidade, a opção pelo estudo de caso apresenta vantagens, pois permite uma investigação em contexto real e um conhecimento aprofundado da realidade, através de métodos qualitativos e quantitativos.

Assim, o esboço metodológico aponta para um estudo de caso simples, reportando-se a 2006/2007, na Escola onde a investigadora exerce funções de orientadora, constituído por dois subgrupos. No primeiro subgrupo, incluem-se três alunas do 5.º ano do Curso de Especialização em Ensino, da Universidade do Porto, em estágio pedagógico integrado de Português. O segundo subgrupo é formado por sessenta e seis alunos, distribuídos pelas três turmas da orientadora, duas de sétimo ano e uma de décimo-segundo ano, nas quais as formandas exercem uma actividade pedagógico-didáctica regular e regulada. As estagiárias são supervisionadas pela investigadora, como professora e orientadora na Escola e pela supervisora da Universidade, através de seminários semanais e observação de aulas.

Em segundo lugar, aplicámos, em formação inicial, **a estratégia metodológica de investigação-acção**, de tipo colectivo, interpretativo e avaliativo. Trata-se de uma metodologia privilegiada na investigação educacional, recorrente em estudos ingleses e norte-americanos sobre a Didáctica da língua materna e das línguas estrangeiras, com incidência na comunicação oral e escrita, âmbito do nosso trabalho.

Como afirmam L. Patterson & P. Shannon (1993, p. 10), «reflection, inquiry and action are interrelated in teacher research because teachers act as thinkers, learners and practitioners throughout their studies». Os professores actuam como investigadores «because they reflect about student's learning (and they own), inquire through multiple data sources (...), and then act on their new conclusions» (Idem, p. 8).

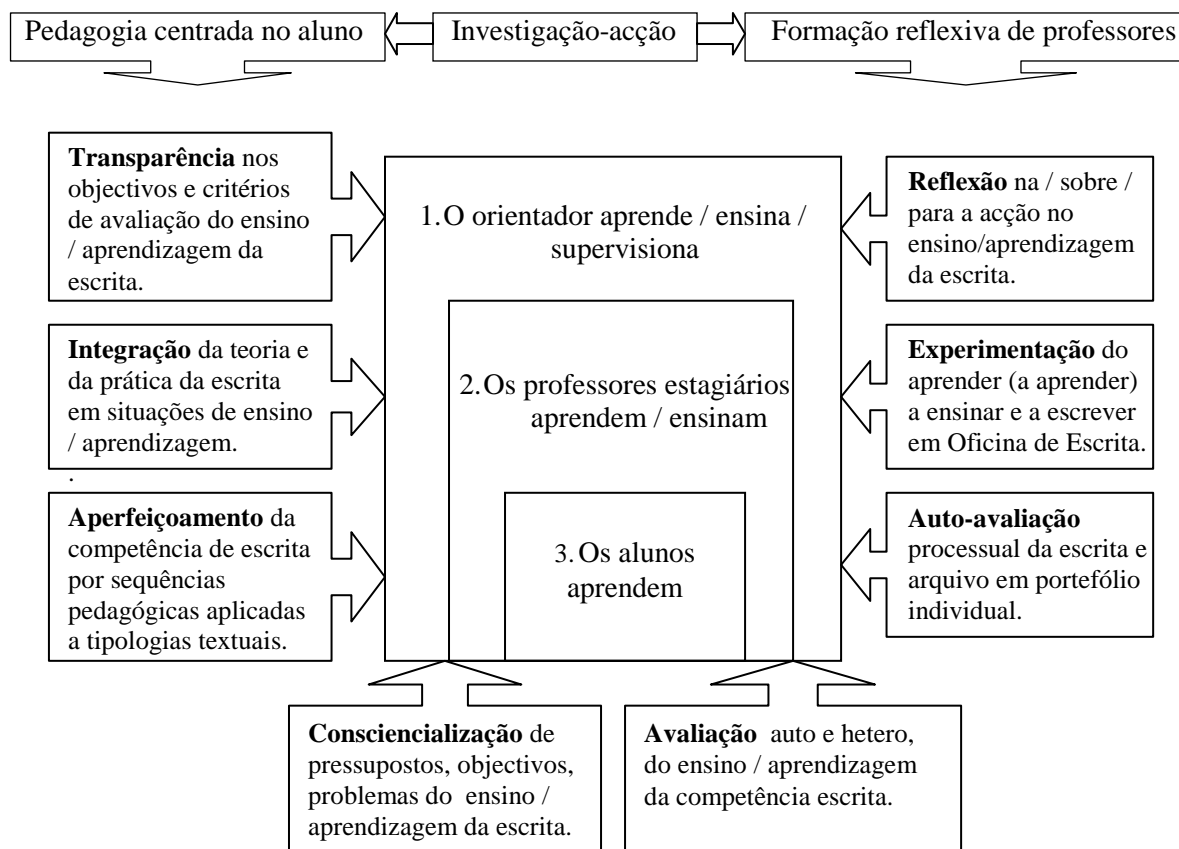
Nesta perspectiva, duplamente reflexiva e interventiva, A. Esteves (2005, p. 271) caracteriza a investigação na e pela acção como um «processo complexo», implicando «objectivos de investigação», «de inovação» e «de formação de competências». Enumera ainda as operações a seguir (Idem, p. 277, ênfase do autor) que, «não sendo susceptíveis de uma ordenação rígida, estão polarizadas pela *elaboração do plano de intervenção, pela sua execução, acompanhamento, avaliação e reformulação*», cumprindo ciclos sucessivos, em espiral. No centro, situa-se a reconstrução das virtualidades e constrangimentos revelados e ultrapassados na transformação de uma determinada situação. Nas palavras de L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (2004, p. 29), «o que singulariza esta estratégia (...) prende-se com a sua natureza eminentemente colaborativa ou cooperativa (...) este envolvimento pressupõe acções permanentes de co-avaliação e de partilha de decisões», o que verificaremos aquando da planificação do projecto anual de Oficina de Escrita.

Os pressupostos teóricos explicitados coincidem com o *Referencial de Avaliação dos estagiários do Estágio Pedagógico de Português* da Universidade do Porto (FLUP, 2006). Desta forma, apresenta-se um estudo de caso em contexto de estágio, investigando processos de (co)construção de uma competência de escrita.

Na figura 10 é possível observar os princípios transversais de um enquadramento educativo comum ao aperfeiçoamento da competência escrita de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, por professores de Português, em formação inicial.

Tendo por base uma pedagogia centrada no aluno, a formação de professores implicaria, portanto, a emergência de um professor reflexivo, tendo por alicerce a investigação-acção, num percurso colaborativo que implica alunos, estagiários e orientadora, como se constata no esquema do nosso estudo de caso.

Figura 10 – O estudo de caso



Fonte: M. Moreira (2005, p. 268) - adaptação.

Assim, apresenta-se um estudo de caso em contexto de estágio, investigando-se o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita, através da (co)construção de uma escrita processual, alicerçada na Oficina de Escrita e no portefólio do aluno.

1.6. Fontes e recolha de dados

A recolha de informação efectuou-se em 2006-2007, junto de um núcleo com três estagiárias da Universidade do Porto, de duas turmas de 7º ano e uma de 12º ano de uma Escola do concelho de Matosinhos, desempenhando a orientadora o papel de investigadora.

Tratou-se de um projecto desenvolvido colaborativamente pelas estagiárias e pela orientadora, em Oficina de Escrita em aula, durante 2006-2007. Tendo em conta ciclos de investigação-ação, desenvolvidos em contexto de estágio, procurámos as fontes de evidência do nosso estudo de caso no subgrupo das estagiárias e no subgrupo dos alunos.

Em relação às estagiárias, foi efectuada uma análise descritiva, tendo por base os seguintes textos e documentos do ano lectivo de 2006-2007:

- **projecto anual** de Oficina de Escrita;
- **planificações de unidades didácticas leccionadas pelas estagiárias**, incluindo **fundamentações pedagógicas** das aulas e **actividades de escrita processual**, de diversas tipologias textuais, bem como materiais de Oficina de Escrita constantes das planificações;
- **relatórios dos três ciclos** leccionados pelas estagiárias, incidindo em actividades de escrita integradas em Oficina de Escrita;
- **reflexão escrita**, constante das fundamentações pedagógicas e dos relatórios de estágio sobre as aulas dos três ciclos de investigação-acção;
- **relatório crítico final** do estágio, apresentado pelas estagiárias;

Por sua vez, no subgrupo alunos, efectuou-se igualmente uma análise de textos e documentos produzidos ao longo do ano lectivo, concretamente:

- **(co)construção da ficha de auto e hetero-avaliação processual do portefólio** individual do 7º ano, de acordo com critérios de avaliação definidos colaborativamente;
- **ficha de auto e hetero-avaliação processual do portefólio individual** do 7º ano, incidindo em três ciclos de ensino-aprendizagem, com registos trimestrais em Dezembro de 2006, Março e Junho de 2007;
- **texto de avaliação do portefólio** dos alunos de 12º ano, de Junho de 2007.

Para atingirmos os objectivos específicos do estudo, utilizámos, em complementaridade, diferentes procedimentos analíticos:

- **análise qualitativa**, com codificação categorial na análise do conteúdo semântico do discurso escrito, aplicada nos dois subgrupos;
- **análise quantitativa**, com contagem de frequências simples, aplicada à codificação categorial dos documentos analisados, uma vez que «a análise de conteúdo quantitativa permite hoje ir mais longe do que a análise qualitativa» (J. Vala, 2005, p. 126); tratamento estatístico da **ficha** de avaliação processual do portefólio dos alunos de 7º ano; ainda um **inquérito por questionário**, de tipo misto, tendo por população alvo o subgrupo alunos, de 7ºano e de 12ºano.

Seguidamente, debruçar-nos-emos sobre a construção do inquérito, dirigido ao subgrupo alunos e efectuado no final do ano lectivo, nas três turmas de estágio.

1.7. Instrumento de recolha de dados

No remate de um ano lectivo de investigação-acção, em contexto de estágio de Português, focalizado no aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita, de alunos do 3º ciclo e do Secundário, recorreu-se à análise estatística, de índole quantitativa.

Para maior objectividade, optou-se pela técnica de **inquérito por questionário**, como instrumento de recolha de dados, dado que, nas palavras de A. Gil (1999, p. 42) «o objectivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para os problemas mediante o emprego de procedimentos científicos». A aplicação de um inquérito por questionário, de tipo misto, a alunos do 7º e 12º anos, teve por finalidade «comparar as respostas globais (...) e analisar as correlações entre variáveis» (R. Quivy & L. Campenhoudt, 2005, p. 190).

A construção do questionário partiu da revisão da literatura, concretamente da investigação concretizada por N. Yang (2003, pp. 300-307), no caso das questões relativas ao portefólio individual, de J. Davis & S. Hill (2003, pp. 20-30) e G. Muschla (2006, pp. 7, 21-33), nas questões sobre tipologias textuais e sequências pedagógicas, englobando a escrita processual, de acordo com o modelo cognitivo de escrita (cf. caps. II, III).

Anteriormente à distribuição, a duas turmas de 7º ano e a uma de 12º ano, o questionário foi visto por um painel de especialistas (1 economista, 1 psicólogo e 2 professores de Português) e testado num grupo reduzido de alunos, com o objectivo de verificar a validade interna e possíveis dificuldades de interpretação. Após reformulação, o questionário foi aplicado em Junho de 2006, no encerramento da Oficina de Escrita.

Assim, considerámos como variável dependente a competência escrita do aluno e, como variáveis independentes, a competência escrita e pedagógica do formando, a escrita segundo tipologias textuais, as operações de planificação, textualização e revisão, bem como a avaliação processual da escrita por portefólio. A estratégia de prova consiste em comparar o nível de aperfeiçoamento da escrita, antes e depois da dinamização, pelas estagiárias, da actividade redaccional por sequências, com avaliação processual.

O fio condutor do nosso inquérito por questionário (anexo 5) reflecte a pergunta de partida e as hipóteses de trabalho. Apresentamos, no quadro 3, a esquematização da relação entre as hipóteses de trabalho, os objectivos e as questões fechadas, em número de vinte uma. Face à tipologia mista do nosso inquérito, concordamos com as palavras de V. Ferreira (2005, p. 184), quando afirma que «a natureza quantitativa do tratamento das respostas do inquérito e o elevado número de inquiridos obrigam a privilegiar a inclusão de perguntas fechadas».

Quadro 3 – O questionário: hipóteses, objectivos e questões

Hipóteses	Objectivos	Itens/Questões
1- O aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos pressupõe o domínio dessa competência pelos professores em formação inicial.	1-Relacionar o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos com o domínio reflexivo dessa competência pelos professores de língua materna, em formação inicial.	<u>Aprender a ensinar a escrever: as estagiárias</u> 1- Utilização de diferentes tipologias textuais; sínteses; exemplificação com textos próprios; exemplificação da tarefa; pedido de plano; fases de planificação, textualização e revisão; correcção; avaliação processual (Questões 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12).
2- A identificação pelos alunos das características de diferentes tipologias textuais permite a respectiva aplicação na escrita;	2- Verificar se a identificação pelos alunos das características de diferentes tipologias textuais permite a respectiva aplicação na escrita;	<u>Aprender a aprender a escrever: o aluno</u> 2- Registo das diferentes características tipológicas no portefólio (Questão 13).
3.a.- A actividade redaccional por sequências pedagógicas possibilita o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;	3.a.- Averiguar em que medida a actividade redaccional por sequências pedagógicas possibilita o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;	3.a.- Sequências pedagógicas de planificação, textualização e revisão. (Questões 14, 15, 16, 17, 18, 19).
3.b.- As operações de planificação favorecem o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;	3.b.- Apreender a importância das operações de planificação para o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;	3.b.- Elaboração de um plano prévio, considerando a situação comunicativa e a tipologia textual. (Questões 14 e 15).
3.c.- As operações de textualização possibilitam o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;	3.c.- Compreender a importância das operações de textualização para o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;	3.c.- Escrita do texto, observando as regras de gramática (Questão 16).
3.d.- As operações de revisão permitem o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;	3.d.- Reconhecer a importância das operações de revisão para o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;	3.d.- Autocorreção do texto e reescrita. (Questões 17, 18, 19).
4- A avaliação por portefólio favorece o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita.	4- Verificar se a avaliação por portefólio favorece o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita.	4- Auto-avaliação e avaliação processual por portefólio (Questões 20, 21).

O inquérito é constituído, primeiramente, por questões fechadas que pretendem caracterizar a população-alvo, importantes para a análise das respostas recolhidas na parte seguinte. Através das restantes questões pretendeu-se recolher informações, numa perspectiva dupla, pela subdivisão em «Aprender a ensinar a escrever: as estagiárias» e

«Aprender a aprender a escrever: o aluno». Desta forma, no nosso inquérito predominam questões de resposta fechada e específica, segundo uma escala adaptada de Likert, utilizando duas proposições contrárias e uma intermédia. Quanto às duas questões abertas finais, ambas indagam a opinião dos alunos sobre o ensino-aprendizagem da escrita.

Para a distribuição dos questionários, foi solicitada autorização ao Conselho Executivo. A colaboração foi total, na distribuição e na recepção. Os questionários foram aplicados pelos Directores de Turma das três turmas envolvidas, que passaremos a designar como 7º C, 7º E e 12º A, de forma a garantir o anonimato dos respondentes e estes não se sentirem pressionados pela presença da investigadora e/ou estagiárias. Dos inquéritos entregues, um por cada aluno, num total de 66 (43 de 7º ano e 23 de 12º ano), recebemos de volta os mesmos 66, o que representa 100% de respostas. Contudo, houve 2 alunos de 7º ano, ausentes em torneio desportivo, a quem não foi distribuído o inquérito.

No estudo, teremos ainda em conta a **ficha individual de avaliação processual do portefólio**, que acompanhou todos os 45 alunos das duas turmas de 7º ano, no primeiro, segundo e terceiro períodos, com perguntas mistas, fechadas e abertas, e o **texto final de avaliação do portefólio** dos 23 alunos de 12º ano. Faremos na mesma o tratamento estatístico destes dados, que confrontaremos com os do inquérito por questionário.

Em síntese, no nosso estudo utilizámos uma metodologia mista, uma vez que «tanto os métodos quantitativos como os qualitativos são úteis, quer na investigação-acção quer no estudo de caso» (M. Moreira, 2005, p. 137).

Na análise estatística, recorreremos ao cruzamento de dados, pelo que nos permitimos omitir os números identificativos das questões – dos inquéritos e da ficha de auto e hetero-avaliação processual do portefólio – para facilitar a compreensão.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO - A ESCOLA

O contexto onde se desenrolou a investigação, tendo por temática o aperfeiçoamento da competência da comunicação escrita dos alunos em Português, língua materna, por professores em formação inicial, foi o cenário profissional da investigadora, como professora e orientadora de estágio. Desta forma, a realidade empírica sobre a qual incide o estudo de caso, e que foi objecto da pesquisa realizada, é constituída por duas turmas de Língua Portuguesa do 3.º ciclo do Ensino Básico, ambas de sétimo ano, e uma turma de Português do Ensino Secundário, de décimo-segundo ano, atribuídas à orientadora no início do ano lectivo 2006-2007 e nas quais três estagiárias do 5.º ano do

ramo educacional de Português, da Universidade do Porto, leccionaram as suas aulas assistidas e desenvolveram as suas actividades de Oficina de Escrita.

Sendo assim, apresentaremos, numa análise descritiva, a Escola, o contexto de formação inicial Escola – Universidade, as estagiárias e os alunos. A nossa síntese começará pelas características, população e orientação educativa da Escola, tendo por base o PEE, *Projecto Educativo de Escola* (ESPL, 2007c).

2.1. Contexto histórico, geográfico e social

A Escola Secundária onde se situa o nosso estudo foi criada, em termos legais, em 20 de Setembro de 1978, embora a falta de instalações tenha adiado o seu funcionamento para o ano lectivo de 1979-80. A Escola está localizada no distrito do Porto, concelho de Matosinhos, na zona limítrofe da freguesia de Custóias, numa posição estratégica face à proximidade das freguesias de S. Mamede de Infesta, Leça do Balio e Senhora da Hora.

À data da implantação da Escola, o meio envolvente tinha características rurais, a par com o pequeno comércio e algumas unidades fabris. Contudo, no final da década de noventa, verificou-se um intenso processo de urbanização que se reflectiu na comunidade e no ambiente escolares. Actualmente, a Escola situa-se num espaço de características urbanas, o que determinou a proliferação dos sectores de serviços e de comércio.

Segundo o PEE (Ibidem), as características sócio-profissionais dos pais dos alunos que frequentam a Escola reflectem o crescimento suburbano, pertencendo, na sua maioria, a uma classe média-baixa, desempenhando actividades profissionais no sector terciário. Nas habilitações literárias dos pais predominam o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. O agregado familiar é constituído por três ou quatro pessoas, reflectindo a quebra de natalidade das últimas décadas e o aumento das famílias monoparentais.

2.2. Contexto institucional

A Escola está integrada no Centro de Acção Educativa do Porto, a par de outros estabelecimentos de ensino do concelho de Matosinhos.

A acção educativa da Escola é caracterizada, no quadro da sua autonomia, por uma filosofia de interacção e cooperação entre os seus órgãos de gestão.

A direcção da Escola está delegada num Conselho Executivo, em concordância com a vontade expressa pela comunidade escolar. A Assembleia de Escola é constituída por

sete docentes, mais dois representantes da Associação de Pais, dois elementos do pessoal não docente, dois representantes dos alunos e um representante da autarquia.

Na Escola, as actividades de articulação curricular são exercidas pela comunidade de docentes repartida por cinco Departamentos – Línguas, Ciência Matemática, Ciências Experimentais da Terra e da Vida, Motricidade e Expressão e Ciências Sociais e Humanas – que se subdividem ainda em Áreas Disciplinares.

A acção educativa reparte-se pelo terceiro ciclo do Ensino Básico e pelo Ensino Secundário. Até ao ano lectivo de 2005-2006, eram leccionados unicamente cursos da via de prosseguimento de estudos, com predomínio dos Cursos Científico-Naturais.

A vida escolar tem sido marcada por um quadro de dinamismo que se reflecte na concretização de actividades culturais, recreativas e pedagógicas, auto e hetero-avaliadas no âmbito do PAA, *Plano Anual de Actividades* (ESPL, 2007b). Como testemunho desta vivência escolar activa e colaborativa, baseada em projectos, destacam-se a realização de espectáculos teatrais, exposições de trabalhos escritos, de pintura e de fotografia, debates, acções de divulgação científica, visitas de estudo em território nacional e no estrangeiro, torneios desportivos, campanhas de solidariedade, concursos literários e feiras do livro. O projecto de Oficina de Escrita, de que nos ocuparemos neste capítulo, foi aprovado pelo Conselho Pedagógico da Escola, encontrando-se integrado no PAA (Ibidem).

Desta forma, a Escola tem assumido as diversas vertentes da sua função educativa, implicando não apenas a sala de aula e a comunidade escolar no seu todo - alunos, pessoal docente e não docente, encarregados de educação - mas igualmente o meio envolvente.

2.3. Pessoal docente e não docente

Segundo o estudo apresentado no PEE (ESPL, 2007c, p. 6), complementado com as *Informações* do Conselho Executivo (ESPL, 2007a, pp.7-9), no ano escolar de 2006-2007 havia 107 professores a leccionar na Escola. O corpo docente era estável, dado que 93,8% dos professores integram o Quadro de Escola. Destes, 78,8% são do sexo feminino e 81,4% situam-se na faixa etária dos 40 aos 59 anos de idade.

De realçar a influência da estabilidade do pessoal docente no trabalho colaborativo. A concretização de inúmeras actividades disciplinares e a dinamização colaborativa de projectos pluridisciplinares evidenciam um clima afectivo-profissional de cumplicidade e empenhamento, ancorado no conhecimento mútuo de largos anos.

Quanto ao pessoal não docente, e ainda de acordo com as informações do Conselho Executivo (Idem, p. 10), em 2006-2007 havia 11 auxiliares da acção educativa do Quadro, 13 auxiliares da acção educativa com contrato administrativo de provimento, 5 operários e 1 auxiliar com contrato individual a termo certo.

2.4. População escolar

Em 2006-2007 a Escola acolhia um total de 922 alunos, distribuídos por 42 turmas, frequentando 420 alunos o 3º ciclo do Ensino Básico e 502 alunos o Ensino Secundário. De acordo com os dados divulgados pelo Conselho Executivo (Idem, pp.14-15), a distribuição, por anos, cursos e opções era a constante dos quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Distribuição de alunos por anos e por turmas

	ANO	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
BÁSICO	7º	6	137
	8º	5	116
	9º	7	149
	9º CEF	1	18
SECUNDÁRIO	10º	10	218
	11º	7	148
	12º	6	136
TOTAL		42	922

Fonte: Informação ESPL (2007a, p. 14).

Observa-se o predomínio de alunos do Ensino Secundário, numa tendência que se mantém constante há mais de uma década. O ano com mais alunos é o 10º ano (218) e com menos o 9º ano CEF (18), com apenas 1 turma e em início de funcionamento.

Quadro 5 – Distribuição de alunos do Ensino Secundário por opções e cursos

CURSO	Nº DE TURMAS			Nº DE ALUNOS		
	10º	11º	12º	10º	11º	12º
Ciências e Tecnologias	5	4	3	113	94	88
Ciências socioeconómicas	1	1	1	19	18	27
Ciências sociais e humanas	1	-	-	28	-	-
Artes visuais	1	1	1	28	24	16
Línguas e Literaturas	1	1	1	20	12	5
Profissional de óptica ocular	1	-	-	10	-	-
TOTAL		23		502		

Fonte: Informação ESPL (2007a, p. 14).

As opções dos alunos vão para o Curso de Ciências e Tecnologias, em todos os anos do Ensino Secundário. É de realçar a implementação do Curso Profissional de Óptica Ocular, em primeiro ano de funcionamento, pelo alargamento da oferta de Escola.

2.5. Princípios orientadores da Escola

Os princípios orientadores da Escola, constantes do PEE (ESPL, 2007c, pp. 5-8), apontam para a formação no âmbito do conhecimento e da informação, da competência e da autonomia, dos valores e da ética, do civismo e da cidadania responsável. O quadro desta formação pessoal e social é uma Escola pluralista e inclusiva, disponibilizando oportunidades diferenciadas de formação, de acordo com as aptidões e interesses dos alunos e o mundo do trabalho. Para a implementação de uma dinâmica escolar colectiva, conducente ao sucesso escolar, definem-se as seguintes finalidades (Ibidem):

- finalidade 1: Ampliar o potencial formativo e educativo da Escola em prol do desenvolvimento integral e integrado dos alunos, no pressuposto do direito à diferença e do respeito pelo outro;
- finalidade 2: Promover o desenvolvimento de um ambiente escolar favorável à formação integral dos alunos;
- finalidade 3: Enriquecer o processo de ensino-aprendizagem;
- finalidade 4: Anular situações geradoras de insucesso e abandono escolares;
- finalidade 5: Mobilizar a família para a participação responsável na Escola.

Igualmente explicitadas, destacam-se algumas estratégias, pelo alcance educativo:

- diversificação de actividades e estratégias de ensino-aprendizagem, nas áreas curriculares e de complemento curricular, privilegiando metodologias activas;
- (re)definição de linhas de actuação pedagógica, com base na análise do processo de ensino-aprendizagem;
- desenvolvimento de competências comunicativas ao nível da recepção e da interacção, nomeadamente saber ouvir, ler e intervir com pertinência.

De salientar a ênfase nas competências comunicativas, o que tem contribuído para a dinamização de projectos de leitura e de escrita, em Língua Portuguesa, Português, Estudo Acompanhado e Área de Projecto, com utilização de novas tecnologias.

O projecto de escrita, iniciado pelo núcleo de estágio em Oficina de Escrita, nas turmas da orientadora, em 2006-2007, com continuação em 2007-2008, foi proposto pelo

Departamento de Línguas e pela Área Disciplinar de Português, como actividade do PAA, tendo sido aprovado pelo Conselho Pedagógico, em Janeiro de 2007.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO ESCOLA - UNIVERSIDADE

A Escola sempre acolheu estagiários do Ensino Superior público e privado. À data da realização do presente estudo, coexistiam, na Escola, três núcleos de estágio, de Português-Francês, Informática e Educação Física.

No caso do núcleo bi-disciplinar de Português-Francês, o estágio funciona na Escola há duas décadas, para o que muito tem contribuído a estabilidade do corpo docente e a integração no Departamento de Línguas. A interacção entre docentes, em formação contínua e em formação inicial, tem vindo a revelar os benefícios da supervisão pedagógica para o desenvolvimento e a (re)construção reflexiva do conhecimento profissional, extravasando os limites da formação inicial (I. Alarcão & J. Tavares, 2003, pp. 61-64; I. Alarcão & M. Roldão, 2008, pp.15-20).

3.1. O Curso de Especialização em Ensino de Português

O Curso de Especialização em Ensino da FLUP foi criado pela Deliberação n.º 528/2005, de 14 de Abril. Dá sequência aos cursos de licenciatura de quatro anos curriculares, habilitando profissionalmente para a docência do 7º ao 12º anos de escolaridade, certificando essas habilitações em diferentes áreas de especialização em ensino. O Curso rege-se pelo disposto na Portaria n.º 1097/2005, no artigo 34 da Lei n.º 49/2005, (Lei de Bases do Sistema Educativo, segunda alteração), no Decreto-Lei n.º 121/2005, (reformulação da posição estatutária do aluno estagiário), no Decreto-Lei n.º 240/2001, (Perfil Geral do Desempenho Profissional dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário) e ainda na Deliberação n.º 302/2006.

No que se refere à formação específica em ensino de Português, há ainda a acrescentar a *Base Matricial do referencial de avaliação dos estagiários* (FLUP, 2006a) e as *Normas de funcionamento do Estágio de Português* (FLUP, 2006b) e o *Referencial de avaliação dos estagiários do Estágio Pedagógico de Português* (FLUP, 2006c).

A mudança, iniciada em 2005-2006, reside na passagem da docência plena, com turmas atribuídas, para regências cíclicas, nas turmas do professor orientador. Contudo, é de realçar a pertinência do texto das finalidades do curso (D.R. 2006, p. 3492).

- 3 – São finalidades do curso:
- 3.1 – Integrar conhecimentos e competências científicas e pedagógicas numa prática profissional contextualizada;
- 3.2 – Desenvolver relações pedagógicas inovadoras num quadro de rigor científico e metodológico específico das diferentes áreas de especialização;
- 3.3 – Promover o sentido social, cultural e cívico da actividade profissional docente;
- 3.4 – Fomentar a análise problematizadora das intervenções pedagógicas e educativas de um processo formativo orientado pelos princípios de reflexão, investigação e intervenção.

A problematização do agir educativo, segundo os princípios de «reflexão, investigação e intervenção» (Ibidem) aponta para ciclos de formação, incluindo encontros pré-observação, observação, análise de dados / encontros pós-observação. Desta forma, o estágio pedagógico de Português reparte-se, na Escola, pela prática pedagógica supervisionada nas três turmas da orientadora, e pelos seminários bi-semanais de integração teórico-prática. Na Universidade, quinzenalmente, decorrem os seminários científico-pedagógicos de Português, com obrigatoriedade de um trabalho de grupo, consistindo em apresentação oral pública e trabalho escrito.

Os campos de avaliação deste modelo de formação inicial, instituídos pela *Base Matricial do referencial de avaliação dos estagiários* (FLUP, 2006a, p. 1) são a «Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem nas suas componentes científica e pedagógico-didáctica» e a «Responsabilidade deontológica, capacidade de reflexão crítica e investimento na formação profissional».

3.2. A amostra - subgrupo estagiárias

A amostra, subgrupo estagiárias, é constituída por três professoras em formação inicial que constituem o núcleo de estágio de Português. As estagiárias, que passaremos a designar pelas letras A, B e C, tinham respectivamente 23, 22 e 24 anos, à data da realização do estudo. As estagiárias A e B são oriundas do distrito do Porto, onde viveram e estudaram até entrarem na Universidade do Porto. A estagiária C é do Fundão, tendo vivido e estudado em França, antes de ingressar na mesma Universidade. As três são colegas de curso, de Línguas e Literaturas Modernas, a efectuar, no 5.º ano da Especialização em Ensino, o respectivo estágio bi-disciplinar, em Português e Francês.

Em textos diagnósticos individuais, escritos no início do estágio, em Setembro de 2006, intitulados «Expectativas em relação ao estágio pedagógico», as três estagiárias afirmam a escolha do ensino como um sonho, um ideal, uma vocação (anexo11).

A estagiária A afirma:

Brincar aos professores sempre foi algo muito natural na minha infância. O meu pequeno auditório de trapos foi sendo gradualmente substituído por colegas meus ou amigos. O meu sonho foi tomando forma e cresceu. Para tal situação contribuiu o exemplo da minha mãe que me incentivou a ler, procurando, dentro das suas possibilidades (o que nem sempre foi fácil) dar-me todos os livros que quisesse. O sonho continuou com os professores que tive ao longo da minha formação académica, que fomentaram o meu gosto pela língua materna.

A estagiária B, por seu turno, escreve:

Recordo vezes sem conta o momento em que, após chegar a casa no meu primeiro dia de aulas, disse à minha mãe que já sabia o que queria ser quando fosse grande, queria ser professora! Ser professora, ensinar meninos (...) mostrar-lhes o que está para além da realidade que conhecem, fazê-los sonhar (...) levá-los a acreditar nas qualidades que possuem, que fazem falta à vida e que o seu contributo é extremamente importante para a criação de um mundo melhor, são sonhos pelos quais nunca desistirei de lutar.

Finalmente, a estagiária C revela:

O ano de estágio pedagógico é, para mim, o início de uma carreira há muito desejada (...) este é um sonho que floresceu muito antes de iniciar o meu percurso de estágio. Na minha tenra idade, reunia todas as minhas bonecas para lhes dar aulas imaginárias, e ali estava eu, à frente de um pequeno quadro preto e de giz na mão, entusiasmada por lhes ensinar o alfabeto. (...) o meu curso na Faculdade de Letras veio vincar o meu gosto pela Língua Portuguesa, bem como pela literatura (...) Neste ano que se apresenta, as lacunas serão numerosas, mas os espinhos são inevitáveis num processo de crescimento. Neste sentido, espero que nos saibamos aconselhar umas às outras, nos momentos mais difíceis, pois a abertura à crítica será, incontestavelmente, uma mais valia para cada uma de nós.

Como se constata, a idealização da profissão docente impera no discurso das três professoras em formação inicial. Apesar de termos consciência do âmbito restrito do estudo de caso, impeditivo de uma generalização, a verdade é que, em dezassete anos como orientadora, temos vindo a observar a recursividade desta tendência em supervisão, confirmada por estudos de investigadoras como I. Alarcão (1996) e F. Vieira (2006).

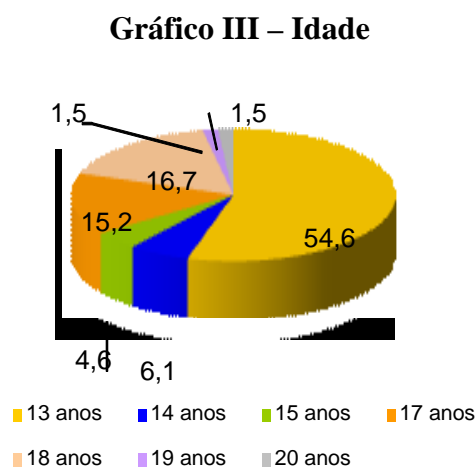
Contudo, a estagiária C apresenta, logo à partida, maior consciência da situação, entendendo o estágio como um processo de crescimento e verbalizando a importância do trabalho colaborativo e da crítica construtiva, como bases do agir educativo e profissional.

3. 3. A amostra - subgrupo alunos das turmas de estágio

A amostra, subgrupo alunos, coincide com os alunos das turmas de estágio, que passaremos a designar por 7º D, 7º E e 12º A, nas quais as estagiárias cumprem as suas aulas assistidas, em actividade regular e regulada.

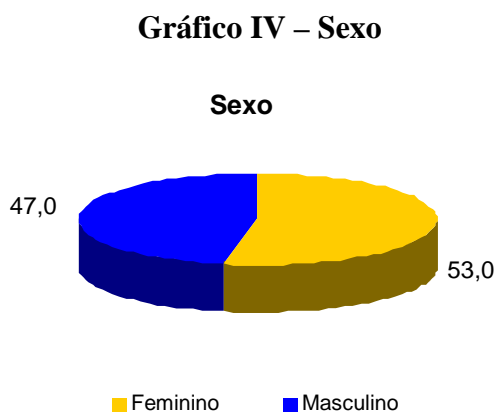
A escolha do 7º e do 12º anos possibilitou o cruzamento de dados sobre duas faixas etárias pertinentes, dado encontrarem-se uma no início do percurso escolar do 3º ciclo e outra no final do Ensino Secundário. Em consequência, as perguntas do questionário, incidentes sobre as características dos respondentes, permitiram a obtenção de dados relativos ao perfil pessoal dos alunos das turmas de estágio, que podem ajudar a compreender as respostas a outros itens do questionário. A amostra (anexos 1, 2, 3) que será alvo de uma análise aprofundada, é constituída por 66 respondentes.

A distribuição dos alunos por idade apresenta-se no gráfico seguinte:



Verifica-se uma maioria de respondentes com idades inferiores a 15 anos (61%), repartindo-se pelos 13 anos (54,6%) e 14 anos (6,1%).

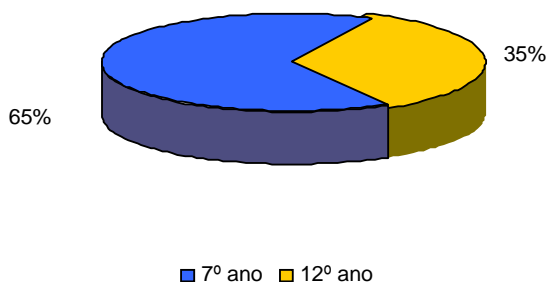
A distribuição de alunos por sexo é a apresentada no seguinte gráfico:



Quanto ao sexo, podemos observar uma maioria do sexo feminino, com 53%, apresentando o sexo masculino uma percentagem de 47%.

A distribuição de alunos, por ano de escolaridade, apresenta-se no gráfico seguinte.

Gráfico V – Ano de escolaridade



Conclui-se que os respondentes dos questionários são alunos do 7º ano e 12º ano de escolaridade. O facto de grande parte dos respondentes terem menos de 15 anos é justificado por 65% da amostra ser de alunos que frequentam o 7º ano de escolaridade. Na sua maioria (53%) são do sexo feminino e com idade inferior a 15 anos (61%).

4. CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO DE OFICINA DE ESCRITA

Para além da contextualização relativa à Escola e à Escola-Universidade, faremos ainda a apresentação do projecto de Oficina de Escrita. Com a duração de um ano lectivo, o projecto teve, por finalidade, o aperfeiçoamento da competência de comunicação de escrita dos alunos, segundo processos de (co)construção explicitados na primeira parte deste trabalho (cf. caps. II e III), concretamente as tipologias textuais, as operações cognitivas de escrita processual e a avaliação formativa por portefólio.

4.1. Um projecto de investigação-acção

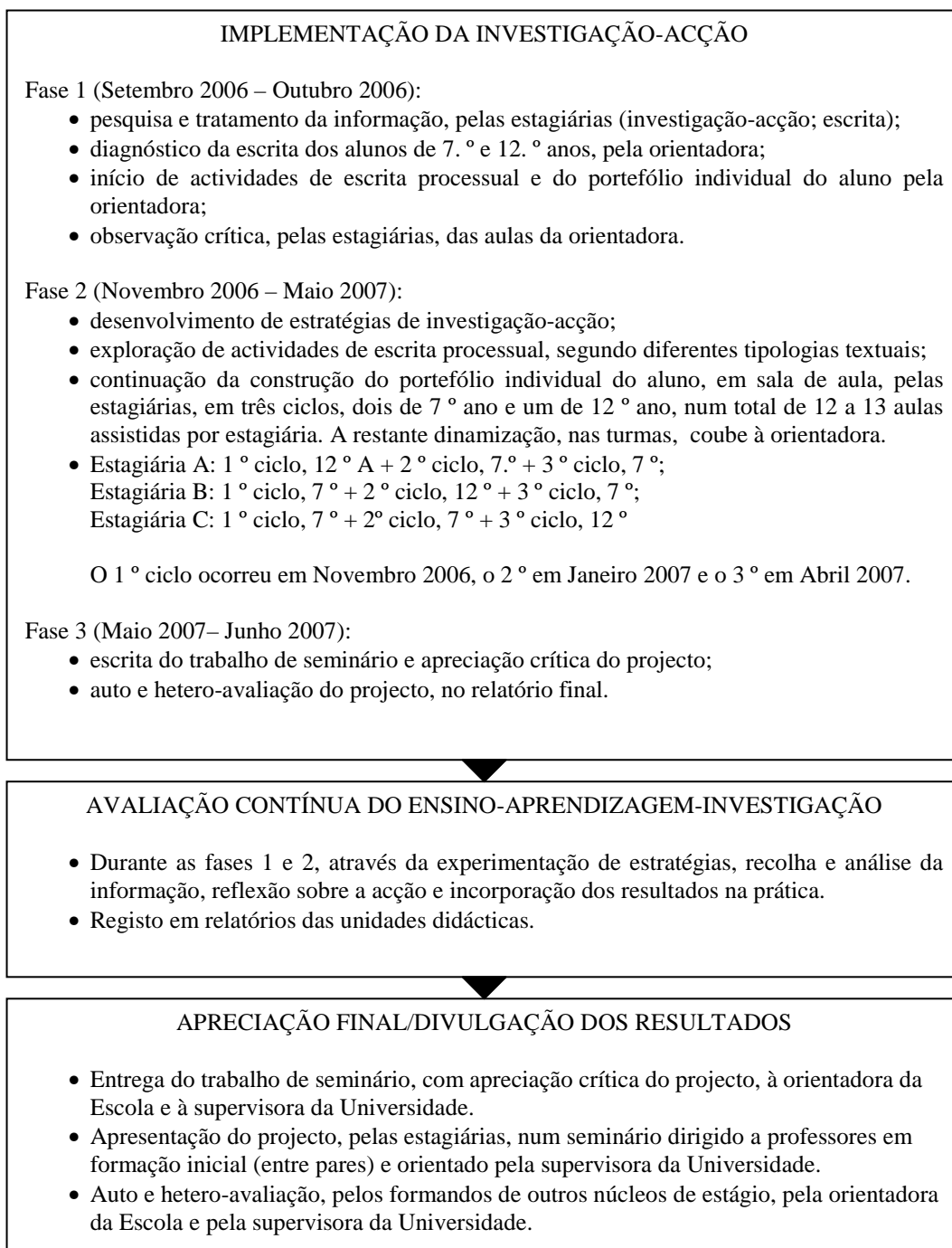
Tendo em conta as opções estratégicas, constantes dos documentos estruturantes da Escola, nomeadamente o PEE (ESPL, 2007c), foi implementado, nas turmas de estágio, um projecto de Oficina de Escrita, dinamizado pelo núcleo de estágio e pela orientadora. O projecto teve, como finalidade, aperfeiçoar a competência de comunicação escrita (compositiva) dos alunos, numa perspectiva de ensino e aprendizagem processual.

A Oficina foi concretizada ao longo do ano lectivo de 2006-2007, nas turmas de estágio, integrada nas aulas de Língua Portuguesa de 7º ano e de Português de 12º ano, cumprindo as orientações programáticas (cf. cap. II, 1.). O projecto inseriu-se ainda nas actividades de seminário de Português da Escola e da Universidade. No final do ano, as

estagiárias apresentaram o seu trabalho teórico-prático na Universidade, especificamente sobre coesão e coerência textual na escrita, tendo o mesmo sido auto e hetero-avaliado.

Assumido como um projecto de investigação-acção, esquematizamos a implementação, avaliação e apreciação final da Oficina de Escrita, no quadro seguinte:

Quadro 6 - A Oficina de Escrita, um projecto de investigação-acção



Fonte: M. Moreira, M. Paiva, F. Vieira, I. Barbosa & I. Fernandes (2006, p. 76)- adaptação.

4.2. Visão global do projecto

A pergunta que motivou o projecto, lançada pela orientadora, em contexto de estágio, em Setembro de 2006, foi: **Será a escrita ensinável?**

O texto-motivação escolhido, de O. Figueiredo (2004, p. 10), serviu de ponto de partida: «o método de investigação-em-acção é o que melhor se adapta a todo o tipo de didáctica (...) [pela] necessidade de se questionarem as teorias na base de perguntas e de hipóteses e para cuja formulação contribuem os diversos campos científicos (...) linguísticos, psicológicos, pedagógicos», com aplicação à Didáctica da escrita.

Nesta perspectiva, passamos a palavra às estagiárias (os Registos constam do II volume, *Anexos*), remetendo para o esforço colaborativo patente no trabalho escrito entregue, no final do ano, à orientadora e à supervisora (Reg. 60, pp. 14-15). Nesse texto, as próprias estagiárias sintetizam as etapas do projecto de Oficina de Escrita, a que deram o subtítulo de «Aprender a Aprender a Escrever». O trabalho das estagiárias focalizava, essencialmente, a coesão e coerência, no domínio da competência de comunicação escrita.

As estagiárias começam por referir uma primeira **reflexão antes da acção**, nos seminários bi-semanais da Escola, partindo da revisão da literatura (*Ibidem*):

Antes de iniciarmos o nosso projecto de Oficina de Escrita, para o 7º e 12º anos, levámos a cabo uma reflexão sobre como ensinar os nossos alunos a escrever, numa perspectiva de interacção em acção(...).Na fase inicial de reflexão, concretizada em conjunto com a Orientadora, em seminários de Português na Escola, partimos da avaliação diagnóstica dos textos dos alunos, considerando um contexto mais vasto de crise generalizada do ensino da escrita. Como causas, apontámos a sedução mais fácil do oral e do áudio-visual, da televisão, do computador e da Internet. Em grupo, e igualmente nos seminários de Português, concluímos que a escrita na escola é feita, muitas vezes, apressadamente, só para avaliação sumativa, descontextualizada e sem faseamento.

Desta forma, ainda na fase inicial, a reflexão nos seminários bi-semanais da Escola foi contextualizada com a avaliação diagnóstica da escrita a todos os alunos das turmas de estágio, de 7º e 12º anos, realizada logo no primeiro mês de aulas, pela orientadora, uma vez que as estagiárias apenas iniciaram o 1º ciclo de aulas em Novembro. O diagnóstico consistiu numa reflexão crítica sobre os primeiros textos concretizados em Oficina de Escrita, com conseqüente sistematização das dificuldades detectadas (*Idem*, pp. 12-13):

7º Ano:

- cumprimento da instrução de forma vaga, no que diz respeito ao tema, e de modo indefinido quanto à tipologia;
- produção de um discurso coerente, mas com alguma informação ambígua e apresentação de ideias confusas;

- redacção de texto estruturado e articulado, mas por vezes com fraco domínio dos mecanismos de coesão textual (recurso a parágrafos e diversificação dos articuladores);
- utilização aleatória dos sinais de pontuação, com infracções das regras elementares;
- utilização de um repertório lexical restrito, relativo a noções concretas e particulares;
- ocorrência de erros ortográficos.

12º Ano:

- cumprimento do tema proposto, com desvios pouco relevantes;
- produção de um discurso globalmente coerente, apesar de algumas ambiguidades;
- apresentação de texto em que não se distingue com clareza três partes (introdução, desenvolvimento, conclusão), ou em que as mesmas se encontram insuficientemente marcadas (...) e com deficiências ao nível da articulação entre elas;
- utilização de poucos conectores, por vezes de forma inadequada;
- adequação, em geral, do registo de língua ao texto, mas apresentando alguns afastamentos que afectam pontualmente a adequação global;
- ocorrência de erros ortográficos.

Como afirmam as estagiárias (Idem, p. 3), após a detecção dos problemas na escrita dos alunos, foram utilizadas, em todas as turmas, estratégias de superação, «que passaram pela concretização de fichas de trabalho, bem como pela revisão e reescrita de textos. Neste sentido, procurámos contribuir para a melhoria das produções textuais dos alunos, reflectindo, analisando, discutindo, avaliando e intervindo». Com base em leituras críticas, registadas nos portefólios das estagiárias, e tendo como meta o aperfeiçoamento escritural, através de processos de (co)construção de uma competência de comunicação de escrita em língua materna, concretizou-se um plano de intervenção que correspondeu ao projecto de Oficina de Escrita. Passamos, de novo, a palavra às estagiárias (Idem, pp. 14):

Face a este panorama, começámos por investigar obras de diversos autores, cujas fichas de leitura constam dos nossos portefólios. Tendo este ponto de partida – reflexão e investigação – passámos para a versão final da Oficina de Escrita, posta seguidamente em prática pela Orientadora e pelas formandas, em aulas assistidas.

Deste modo, seleccionámos textos que funcionassem como modelos e construímos um conjunto de materiais, como fichas-guia e fichas de avaliação processual. É, também, importante salientar que concebemos e adaptámos fichas informativas, de exercitação e de remediação, com o intuito de colmatar as dificuldades reveladas. A maior parte destas fichas foi fornecida aos discentes com correcção, de forma a levá-los a consciencializarem-se do seu percurso pedagógico e a dominarem a metalinguagem necessária. Todas as etapas do processo, bem como todos os materiais, foram discutidos em grupo, sujeitos a inúmeras reformulações.

Após sucessivas reformulações, que incluíram a participação pontual dos alunos de 7.º e 12.º anos, tendo em conta o nível etário e o grau de ensino, chegou-se a uma versão final do projecto. Uma vez que as estagiárias não têm turmas próprias, e só principiam as aulas assistidas no mês de Novembro, de acordo com o regulamento de estágio, coube à orientadora a implementação do projecto. O arranque contemplou consultas aos alunos, formulação colaborativa de grelhas criteriosas de avaliação, distintas para o 7.º e 12.º anos, o

início da escrita processual (planificação, textualização, revisão), segundo tipologias textuais, bem como o princípio da organização do portefólio de escrita. Apresenta-se a última versão do projecto, que se manteve em vigor durante o ano lectivo de 2006-2007. Esta versão foi apresentada à coordenadora e restantes membros da Área Disciplinar de Português, na Escola, e à supervisora da Universidade.

Quadro 7 - Projecto «Aprender a aprender a escrever»

O quê?	<ul style="list-style-type: none">• Um projecto que tem em vista o desenvolvimento da competência de comunicação escrita dos alunos e a capacidade de auto e hetero-avaliação do processo, em Oficina de Escrita.• Estudo de textos base, como modelo de construção de textos segundo a mesma tipologia textual, de forma a desenvolver a competência de escrita dos alunos e a trabalhar a sequencialização textual.
Para quem?	<ul style="list-style-type: none">• Duas turmas de 7º ano;• Uma turma de 12º ano.
Porquê?	<ul style="list-style-type: none">• A aprendizagem da escrita constitui uma via de redescoberta da língua.• A prática da escrita desenvolve o pensamento e possibilita aprendizagens significativas em todas as áreas do Saber.
Como fazer?	<ul style="list-style-type: none">• Do texto ao texto: leitura e análise de modelos textuais;• Concretização de fichas de trabalho, com exercícios de aplicação;• Realização de exercícios funcionais de escrita, pois só se aprende a escrever escrevendo, seguindo tipologias textuais, em sequências pedagógicas.
Para quê? Objectivos:	<ol style="list-style-type: none">1. Desenvolver a compreensão da leitura;2. Proporcionar o prazer da escrita;3. Tomar consciência de diferentes modelos de escrita, segundo tipologias textuais;4. Desenvolver métodos e técnicas de trabalho, cumprindo sequências recursivas (planificação, textualização e revisão);5. Aperfeiçoar técnicas de sequencialização na construção de um texto;6. Empregar correctamente a pontuação e a ortografia;7. Utilizar vocabulário variado e cuidado;8. Aperfeiçoar a competência da escrita através de auto e hetero-correcção;9. Desenvolver um trabalho de projecto ao longo do ano;10. Desenvolver a capacidade de auto e hetero-avaliação;11. Desenvolver o espírito crítico e a autonomia;12. Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.
Como avaliar?	<ul style="list-style-type: none">• Avaliação processual, através de fichas autocorrectivas e grelhas de auto-avaliação;• Avaliação processual do portefólio, com avaliação final no 3º período.

Fonte: EA, EB & EC, Reg. 60, pp.15-18.

O projecto «Aprender a aprender a escrever», subtítulo dado pelas estagiárias ao projecto de Oficina de Escrita, apresenta-se como um percurso formativo de (co)construção da competência de escrita processual, com avaliação através de fichas e grelhas autocorrectivas e ainda por portefólio. Observa-se uma interligação de todos os domínios de língua materna, com incidência na leitura e na escrita.

4.3. Planificação do texto ao texto

A passagem do texto (lido) ao texto (escrito) é fulcral para o domínio das tipologias textuais (cf. caps. II e III). Por isso, as estagiárias elaboraram, para o projecto de Oficina de Escrita, uma síntese da planificação anual de Língua Portuguesa do 7º ano e de Português do 12º ano, considerando a transversalidade do conhecimento da língua e do seu funcionamento no texto (quadros 8 e 9).

Quadro 8 – Do texto ao texto, 7º ano

Calendarização	Modelos Leitura e análise	Escrita compositiva	Funcionamento da língua
<p>1º Período</p> <p>1º Unidade Didáctica</p>	<p><u>Texto narrativo</u> <u>fábula</u> -«A Lebre e a Tartaruga» <u>conto tradicional</u> - «A História do Príncipe Graciano» <u>conto de fadas</u></p> <p><u>Texto não literário</u> <u>notícia</u> <u>texto publicitário</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • reconto • fábula • retrato do herói e vilão • redacção de uma notícia • redacção de um slógane • apresentação oral/escrita: Contrato de leitura «O Livro dos Livros» • conto colectivo 	<ul style="list-style-type: none"> • tipos e formas de frase • classe e subclasse do nome • verbo, tempos simples • determinante • derivação de palavras • campo lexical e família de palavras • recursos estilísticos • pontuação • grupo adjectival • interjeição
<p>2º Período</p> <p>2º Unidade Didáctica</p>	<p><u>Texto narrativo</u> <u>contos de autor</u></p> <p>- «Arroz do Céu» de José Rodrigues Miguéis</p> <p>- «A Estrela» de Vergílio Ferreira</p> <p>- «O Suave Milagre» de Eça de Queirós</p>	<ul style="list-style-type: none"> • bibliografia • continuação do conto • reescrita do final do conto • resumo • Apresentação oral/escrita: Contrato de leitura «O Livro dos Livros» 	<ul style="list-style-type: none"> • pronome • determinante • advérbio • grupo nominal • grupo preposicional • grupo verbal • funções sintácticas • formação de palavras • palavras polissémicas • recursos estilísticos • discurso directo e indirecto • níveis de língua
<p>3º Período</p> <p>3º Unidade Didáctica</p> <p>4º Unidade Didáctica</p>	<p><u>Texto dramático</u></p> <p>- «À Beira do Lago dos Encantos» de Maria Alberta Menéres</p> <p><u>Texto poético</u> - Poemas de autores portugueses, séc. XX</p>	<ul style="list-style-type: none"> • texto narrativo longo (Concurso Literário) • texto dramático (elaboração de 1 cena) • poema visual • acróstico • poesia integral • carta informal 	<ul style="list-style-type: none"> • revisões (morfologia, sintaxe) • verbos reflexivos • holonímia e meronímia • discurso directo e indirecto • coesão e coerência textuais • relação entre frases

Fonte: EA, EB & EC, Reg. 60, p. 16.

Quadro 9 – Do texto ao texto, 12º ano

Calendarização	Modelos Leitura e análise	Escrita compositiva	Funcionamento da Língua
<p>1º Período</p> <p>1º Unidade Didáctica</p>	<p><u>Texto poético</u></p> <p>Fernando Pessoa: - Ortónimo; - Heterónimos Alberto Caeiro Ricardo Reis Álvaro de Campos</p> <p>Leitura de imagens fixas</p> <p><u>Texto argumentativo</u> (textos de imprensa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • síntese • biobibliografia • descrição de pintura • texto expositivo-argumentativo • entrevista • crítica/texto de opinião: filme, obra lida • apresentação oral/escrita: Contrato de Leitura: «O Livro dos Livros» 	<ul style="list-style-type: none"> • verbo: função sintáctica e valor na frase • adjetivo: função sintáctica e valor na frase • classes gramaticais • interjeição • relações semânticas • estruturas lexicais • formação de palavras • recursos estilísticos • frase complexa
<p>2º Período</p> <p>2º Unidade Didáctica</p>	<p><u>Texto épico</u></p> <p><i>Lusíadas</i> de Luís de Camões</p> <p><i>Mensagem</i> de Fernando Pessoa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • biobibliografia • concretização individual de poema ou de prosa poética • elaboração de nota de apresentação para contracapa de obra lit. • dissertação 	<ul style="list-style-type: none"> • tipos de frase • sintaxe (revisões) • frase complexa (revisões) • recursos estilísticos • morfologia (revisões) • modalidades • deixis e anáfora
<p>3º Período</p> <p>3º Unidade Didáctica</p> <p>4º Unidade Didáctica</p>	<p><u>Texto dramático</u></p> <p><i>Felizmente há Luar!</i> de Luís Sttau Monteiro</p> <p><u>Texto narrativo</u></p> <p><i>Memorial do Convento</i> de José Saramago</p>	<ul style="list-style-type: none"> • biobibliografia • <i>curriculum vitae</i> • texto de opinião • resumo • texto expositivo-argumentativo 	<ul style="list-style-type: none"> • frase complexa • deixis • anáfora • actos de fala • discurso directo, indirecto e indirecto livre • coesão e corência

Fonte: EA, EB & EC, Reg. 60, p. 17.

Observa-se que os alunos de 7º e de 12º anos contactaram, ao longo do ano, com textos de tipologias diversificadas, leccionadas rotativamente pelas estagiárias nas turmas da orientadora, uma vez que não lhes são atribuídas turmas próprias. Os textos-modelo das tarefas de escrita foram seleccionados nas obras obrigatórias constantes dos programas ou sugeridos e fornecidos pelas estagiárias, numa diversidade de suportes, incluindo a canção e a leitura de imagens. Em consequência, é importante referir toda uma adaptação e/ou produção de materiais, durante o ano lectivo de 2006-2007, que incluiu textos, fichas-guia

e fichas de trabalho sobre conteúdos de funcionamento da língua, como confirmam as estagiárias no seu trabalho escrito de seminário (Idem, p. 19):

Foram, também, distribuídas fichas-guia para cada actividade de produção escrita, de forma a orientar os alunos nas fases de planificação, textualização e revisão. Estas foram aplicadas a cada actividade de Oficina de Escrita e permitiram que os alunos procedessem à auto-avaliação, tanto da primeira como da segunda e/ou terceira versões, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem.

Ao longo do percurso processual de aprofundamento e de consolidação de aprendizagens, de forma a remediar as dificuldades demonstradas pelos alunos, concretizaram-se fichas de trabalho, contemplando uma diversidade de exercícios, entre os quais a coesão e coerência textuais. Importa, ainda, referir que os exercícios de aplicação tiveram em conta o nível dos discentes.

As palavras das estagiárias remetem para uma escrita processual e formativa, que reforça a centralidade do aluno enquanto sujeito cognitivo do seu próprio desenvolvimento. Esta progressão na autonomia implica uma (co)construção colaborativa da competência de escrita, entre alunos e estagiárias, simultaneamente interactiva e disjuntiva, em gradação de aperfeiçoamento e autonomia. Analisaremos os resultados deste esforço das estagiárias, no aperfeiçoamento da escrita compositiva dos alunos, no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V– ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tudo tem o seu lado superficial e o seu lado profundo, o visível e o seu invisível, a realidade imediata e a outra. E é isto que nos afecta, para sermos quem somos, naquilo que nos rodeia (...) Olhar e ver.

Vergílio Ferreira (1992, p.78, ênfase do autor)

A dicotomia olhar e **ver**, explicitada por V. Ferreira, implica dois níveis diferentes de percepção. Como sinónimos do lexema olhar, o *Dicionário da Língua Portuguesa*, apresenta «fixar os olhos em, observar, mirar» (J. Costa & A. Melo, 2006, p. 1209). Contudo, retomando embora um primeiro significado de perceber pela vista, justifica-se o destaque dado pelo autor ao lexema **ver**, pelo alcance de um nível superior de percepção. De facto, a unidade de sentido **ver** é definida cumulativamente como «perceber, compreender, ponderar, deduzir, prever, imaginar (...) conhecer» (Idem, p. 1720).

Entre olhar e **ver** há assim uma continuidade do aperceber, simultânea da disfunção entre o visível e o invisível, entre olhar superficialmente e profundamente, cristalizada na expressão idiomática «ver com olhos de ver». Trata-se de uma outra realidade, de um nível superior de visão, de uma supervisão. É através desse olhar transformador, dessa **visão construtivista**, que tencionamos focalizar a análise e discussão dos resultados, irmanando as estagiárias e os alunos numa mesma condição de aprendentes.

Relativamente às estagiárias, analisaremos os registos escritos sobre Oficina de Escrita, incluindo unidades didácticas, fundamentações e relatórios, com reflexão e avaliação do projecto de escrita. No que se refere aos alunos, analisaremos a ficha de avaliação processual do portefólio de 7º ano, o texto de avaliação do portefólio de 12º ano, e, finalmente, o inquérito global por questionário, concretizado no fim do ano lectivo.

1. REGISTOS ESCRITOS SOBRE A OFICINA DE ESCRITA

A primeira vertente do nosso estudo incidiu sobre os registos escritos das sequências de ensino-aprendizagem da escrita. Considerámos a informação proveniente das planificações das sequências de ensino-aprendizagem, três por estagiária, incluindo a fundamentação pedagógica, bem como o relatório individual posterior à observação de aulas e o relatório final, contemplando três ciclos de Oficina de Escrita.

Embora tivéssemos privilegiado uma análise qualitativa do discurso escrito, pelo que descreve e revela do processo e das perspectivas dos intervenientes, aplicámos, em complementaridade, uma análise quantitativa, com contagem de frequências simples, à codificação categorial dos registos escritos das estagiárias.

Esperemos que o nosso olhar alcance compreender e (re)construir um contexto superviso ecológico e particular, que se insere no «caleidoscópio da supervisão», na metáfora-título utilizada por F. Vieira (2006, p. 7) que se aplica à formação inicial.

1.1. Categorias e indicadores da análise de conteúdo

Como afirmámos anteriormente, a primeira vertente do nosso estudo considerou um *corpus* constituído pelos registos escritos das estagiárias, incluindo fundamentações pedagógicas, planificações de aulas, relatórios de unidades, relatório final e trabalho de seminário, totalizando 60 documentos. Tendo em conta três ciclos de investigação-acção, procedeu-se a uma análise de conteúdo, incidente em momentos prévios e posteriores à acção, como explicitado (cf. cap. IV) na caracterização do projecto de Oficina de Escrita.

O critério de categorização utilizado foi de tipo semântico, tendo sido nosso objectivo condensar a informação. O processo foi iniciado com a escolha das unidades de registo ou recorte, tendo sido adoptados os seguintes critérios:

- omissão do discurso escrito, quando redundante ou não relevante para a análise, com utilização do símbolo (...), se exemplificado;
- contextualização das unidades semânticas, com acrescentamento, entre parênteses rectos[...], da informação omissa necessária à compreensão do leitor.

A definição das categorias de análise resultou da pergunta de partida, assim como da revisão da literatura da especialidade, tendo ainda em consideração os próprios dados do *corpus* de análise. Podemos, por conseguinte, afirmar que as categorias foram definidas maioritariamente *a priori*, embora adoptássemos uma postura de flexibilidade, ou seja, admitimos o carácter provisório do quadro categorial inicial que, ao longo do processo, foi sujeito a alterações e ajustes, de acordo com o *corpus* de análise.

As categorias de análise e os indicadores foram retirados e adaptados da revisão da literatura sobre escrita processual (cf. caps. II, III), concretamente W. Grable & R. Kaplan (1996, pp. 84-112), V. Gorjão (2004, pp. 109-134), M. Moreira (2005, pp. 318-357) e ainda J.-M. Adam (2006, pp. 136-139). A matriz pode ser visualizada no quadro 10.

Quadro 10 – Matriz de análise dos registos escritos das estagiárias

Questão	Categorias	Indicadores
Como é que as estagiárias aperfeiçoam a competência de comunicação escrita dos seus alunos?	1. Tipologias textuais	a) Texto Descritivo (TD) b) Texto Narrativo (TN) c) Texto Expositivo (TE) d) Texto Argumentativo (TA)
	2. Escrita processual	a) Planificação (Pl.) b) Textualização (Text.) c) Revisão (Rev.) d) Avaliação (Av.)
	3. Apoio ao processo de escrita	a) Materiais de suporte b) O professor como suporte

Fonte: V. Gorjão (2004, p. 117) – adaptação.

Como se observa no quadro, na análise de conteúdo dos documentos escritos das estagiárias A, B e C (EA; EB; EC) utilizámos três categorias: tipologias textuais; escrita processual; apoio ao processo de escrita. A primeira categoria comporta quatro indicadores: texto descritivo; texto narrativo; texto expositivo; texto argumentativo. A segunda categoria engloba igualmente quatro indicadores: planificação; textualização; revisão; avaliação. A terceira categoria apresenta dois indicadores: materiais de suporte; o professor como suporte. Embora incluída na literatura da especialidade, na redefinição dos papéis do aluno e do professor (cf. cap. II, 2.), esta última categoria não se encontrava definida *a priori*, tendo emergido dos dados do *corpus* em análise.

A análise de conteúdo dos registos escritos constou de duas vertentes interligadas.

Num **primeiro momento**, a análise individual dos registos de cada estagiária incidiu em momentos prévios à acção (fundamentações/planos de unidades didácticas) e posteriores à acção (relatórios de unidades e final), privilegiando uma análise qualitativa.

Num **segundo momento**, efectuámos uma análise comparativa dos registos escritos das estagiárias, enquanto professoras reflexivas de escrita, utilizando uma metodologia mista, qualitativa-quantitativa. No total, analisámos 60 registos escritos.

1.2. As unidades ou sequências didácticas

As unidades constituem um macro-dispositivo nuclear de ensino-aprendizagem (cf. cap. III, 3.). No nosso estudo, interessou-nos não só analisar as planificações dos três

ciclos, incluindo as fundamentações e as planificações de unidades didácticas, como também o relatório individual de ciclo de aulas e o relatório final. O número de aulas analisadas coincidiu com as assistências de cada estagiária, em número de treze (EA e EB) e doze (EC), cumprindo assim um mínimo de dez blocos de aulas leccionadas, de acordo com as *Normas de Funcionamento do Estágio de Português* (FLUP, 2006b).

O 1.º ciclo ocorreu em Novembro de 2006, o 2.º em Janeiro de 2007 e o 3.º em Abril de 2007, com leccionação rotativa das estagiárias em duas turmas de 7º ano e uma turma de 12º ano (cf. cap. IV, 4.1.), com a distribuição sequencial que se segue:

Estagiária A: 1.º ciclo, 12º ano + 2º ciclo, 7ºano + 3º ciclo, 7ºano;

Estagiária B: 1.º ciclo, 7ºano + 2º ciclo, 12ºano + 3º ciclo, 7ºano;

Estagiária C: 1.º ciclo, 7ºano + 2º ciclo, 7ºano + 3º ciclo, 12ºano.

Embora a sala de aula constitua um espaço de ensino e aprendizagem onde interagem pessoas e os acontecimentos não possam ser previstos nem previsíveis, é consensual, em Didáctica, a necessidade, diremos mesmo obrigatoriedade, de uma estruturação prévia da aula. Como afirma P. Colaço (2004, p. 71) «a elaboração do plano tem a vantagem de obrigar o professor a reflectir, numa fase de pré-acção, sobre as escolhas ao nível dos objectivos, estratégias, materiais e processo de avaliação (...) antevendo eventuais incidentes críticos e identificando possíveis formas de resolução». Consequentemente, as planificações e os relatórios interessam-nos, não como um fim em si mesmo, mas como produto de um processo reflexivo de investigação-acção.

Como orientadora, e consultando as nossas notas de observação de aulas assistidas, podemos afirmar que as estagiárias não faltaram a nenhuma aula, tendo efectivamente cumprido as planificações propostas para cada unidade didáctica. Atendendo aos limites da dissertação, optámos por não abrir outra vertente de análise, com os registos da orientadora e com as actas de auto e hetero-avaliação das aulas assistidas. Desta forma, focalizámos a nossa análise unicamente no discurso escrito das estagiárias, constantes do vol. II, *Anexos*.

1.2.1. Análise dos registos escritos da estagiária A

Iniciamos a nossa análise, segundo as categorias definidas, concretamente tipologias textuais, actividades de escrita e apoio ao processo de escrita, e respectivos indicadores, pelos registos escritos da estagiária A, constantes do quadro que se segue.

Quadro 11 – Análise dos registos escritos das unidades didáticas da estagiária A

CICLO	Registo	1. Tipologias Textuais				2. Actividades de escrita processual				3. Apoio ao Processo de Escrita	
		TD	TN	TE	TA	Pl.	Text.	Rev.	Av.	Materiais	Professor
1º 12º A	1 fund. p. 31/10/06	X		X	X	X	X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
	2 aulas 3/11/06	X		X			X			imagem+gravação+ +texto	X
	3 aulas 8/11/06	X		X	X		X			textos+ficha autocorrectiva	X
	4 aulas 10/11/06	X	X		X	X	X			grelha+textos+ +ficha+exemplos	X
	5 aulas 15/11/06	X	X		X	X	X			canção+texto+ +contrato de leitura	X
	6 relatório 12/12/06	X	X	X	X		X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
2º 7º D	7 fund p 1/02/07		X	X	X		X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
	8 aulas 2/02/07		X	X			X			gravação+texto+ +ficha+glossário	X
	9 aulas 7/02/07	X	X	X			X	X	X	gravação+texto+ +fichas; s/ exemplo	X
	10 aulas 9/02/07	X	X		X		X			gravação+grelhas+ +texto+cartazes	X
	11 aulas 14/02/07		X	X			X	X		textos+fichas	X
	12 relatório 20/02/07		X	X			X	X		diversificação+ +enumeração	X
3º 7º F	13 fund p 24/04/07	X	X	X	X	X	X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
	14 aulas 26/04/07	X	X	X			X			texto+Internet+ +fichas+glossário	X
	15 aulas 3/05/07	X	X	X			X			glossário+textos+ +fichas	X
	16 aulas 8/05/07	X	X	X			X			textos+fichas+ +acetatos	X
	17 aulas 11/05/07	X	X	X		X	X	X	X	textos+fichas+grelha autocorrectiva	X
	18 aulas 15/05/07		X	X	X	X	X	X	X	gravação vídeo+textos +fichas+grelha autocorrectiva	X
	19 relatório 25/05/07		X	X	X		X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
	20 relatório final 01/06/07	X	X	X	X		X	X		diversificação+ +enumeração	X

Legenda: fund. p.- fundamentação pedagógica; 1 a 20 - Registos (Regs.).

Numa **apreciação global** do quadro 11, relativo aos registos escritos da estagiária A, é evidente a diversificação de tipologias textuais. A estagiária utilizou, em leitura orientada, todas as tipologias base, na medida em que, para blocos de aulas de 90 minutos, seleccionou vários textos, normalmente um texto ou excerto central para análise, em confronto textual com textos de outras tipologias. Salienta-se também a inclusão de um número apreciável de actividades de escrita, embora nem sempre cumpra todas as fases da escrita processual cognitiva, que apenas se verificam na totalidade em Oficina de Escrita.

Nos registos escritos, a estagiária evidencia um apoio constante ao processo de escrita, pela diversificação de materiais e pelo suporte e motivação, enquanto professora de escrita.

Pode-se verificar que, nas fundamentações pedagógicas, a estagiária A nem sempre referiu todas as tipologias utilizadas, observando-se um desfasamento no 1º ciclo de 12ºA (Reg. 1) e no 2º ciclo de 7ºD (Reg. 7). Apenas a fundamentação pedagógica do 3º ciclo de 7ºF (Reg. 13) coincide, quanto às tipologias, com o conteúdo textual das aulas.

Passaremos agora a uma análise mais pormenorizada de cada ciclo. Analisando as planificações do **1.º ciclo de aulas**, de 12º ano, na 1ª e 2ª aulas, (Reg. 2) constata-se que a estagiária A parte de um tipo de texto não verbal, uma imagem alusiva à civilização industrial, para uma descrição comentada da mesma com os alunos de 12º ano. Numa primeira abordagem do poema «Ode Triunfal» de Álvaro de Campos, na versão integral, realiza-se a respectiva análise semântica, fónica, morfossintáctica e estilística, que continuou na 3ª e 4ª aulas (Reg. 3). Concretizam-se, igualmente, sínteses e fichas de trabalho que apontam não só para uma caracterização contextualizada da industrialização, no início do século XX, mas também para um estudo linguístico-estrutural do texto. De salientar, pela transposição didáctica do texto lido ao texto escrito, a análise, em trabalho de pares, da «identificação da relação existente entre o “eu” e a realidade exterior», «dos traços do real que envolvem e quase submergem o sujeito poético» e da caracterização do «ambiente e [d]a população evocados no texto» (Reg. 3, pp. 23-24).

A mesma estratégia de análise sobre o texto, com uma ficha de trabalho, contendo um questionário orientado, é proposta para as 5ª e 6ª aulas, a propósito do poema «Dactilografia», igualmente de Álvaro de Campos, dentro da vertente futurista heteronímica, ligada à civilização industrial. A percepção do real, na primeira pessoa, e a subjectividade do posicionamento do “eu” lírico face à industrialização funcionam como modelo textual, embora poético, nos níveis de conteúdo e linguístico-discursivo. Para a introdução do artigo de opinião (texto argumentativo), a estagiária A opta por marcar, previamente, como trabalho de casa das 3ª e 4ª aulas, uma síntese, a realizar pelos alunos, sobre a estruturação macro-discursiva do texto argumentativo (Reg. 3, p. 23).

Nas 5ª e 6ª aulas (Reg. 4, pp. 43-44), a estagiária sugere um trabalho de produção de texto, em Oficina de Escrita. Tendo em conta o conteúdo de «Ode Triunfal» e de «Dactilografia» do heterónimo pessoano Álvaro de Campos, a tarefa de escrita será um texto argumentativo, subordinado ao tema da industrialização, com extensão de 200 a 300 palavras. Como antevisão do plano, a estagiária refere a estruturação em tese, argumentos e contra-argumentos e conclusão (com exemplos). A Oficina de Escrita apenas inclui, em

trabalho na aula, a delineação do plano individual de cada aluno, seguindo o plano formulado cooperativamente. A estagiária remete, para trabalho de casa, o plano e a textualização, com a formulação que se transcreve.

Quadro 12 – Escrita processual de texto argumentativo, 12º ano (EA)

Oficina de Escrita – Texto Argumentativo – 12º ano

Trabalho para casa: termina o texto argumentativo, iniciado na aula, sobre a industrialização, entre 200 a 300 palavras. Não te esqueças de entregar o plano e o texto, em folha separada. [Deverás ter] atenção a:

- Domínio do tema;
- Formulação da tese defendida;
- Demonstração, por meio de argumentos, de que é verdadeira;
- Tomada em conta do ponto de vista adverso;
- Determinação dos tipos de relação lógica que permitem a progressão;
- Emprego correcto de conectores discursivos;
- Correção ortográfica e de pontuação;
- Emprego de vocabulário elaborado.

Fonte: estagiária A, Reg. 4, p. 43.

Nos registos do 1º ciclo, verifica-se uma ocorrência completa de planificação, textualização, revisão e avaliação, anunciada na fundamentação pedagógica (Reg. 1) e concretizada parcialmente em aula (Reg. 4). Não se observa hetero-avaliação entre pares, tendo a mesma sido assegurada pela estagiária, segundo grelha processual (1ª e 2ª versões) comum ao grupo de estágio, elaborada colaborativamente no início do ano. Igualmente ausente, o texto-exemplo da estagiária não se encontra incluído na planificação.

No 2.º ciclo de assistências no 7º D, em Janeiro, a propósito do estudo do conto integral «O Suave Milagre» de Eça de Queirós, a estagiária A propõe, como Oficina de Escrita, na 3ª e 4ª aulas, a concretização «de um pequeno resumo escrito da obra, de forma a realizar a contracapa ilustrada do conto, em trabalho individual» (Reg. 9, p. 32). Ainda no mesmo ciclo, na 7ª e 8ª aulas, é repetida a actividade de Oficina de Escrita, concretamente uma «actividade de reescrita, com a alteração de determinados dados: espaço, tempo, personagens, entre outros. O aluno deve propor desfechos alternativos para a narrativa» (Reg. 11, p. 49). No caso do 7º ano, é ignorada quer a planificação quer a auto e hetero-avaliação do aluno. A grelha de correção da componente escrita centra-se, de novo, na correção do professor, apenas tendo em conta uma breve revisão dos alunos.

Ao longo da unidade, foram previstas mais actividades de escrita, privilegiando a textualização, como a elaboração da biografia do autor e pequenos textos de opinião sobre o sonho e a actualidade do conto. Assinala-se o facto de a estagiária A propor a realização de um livro individual, contendo a reescrita pessoal do conto e o glossário.

No **3º e último ciclo** de cinco aulas assistidas, agora ao 7º F, a estagiária A aproxima-se da escrita processual, tanto na fundamentação pedagógica como na planificação das aulas e nos relatórios. De realçar que estas últimas aulas foram realizadas em Abril de 2007, o que possibilitou um percurso evolutivo da estagiária. Desta forma, nas aulas 7 e 8 (Reg. 27), a estagiária propõe um trabalho escrito, em alternativa, tendo em conta os gostos dos alunos, entusiasmados com a escrita de jogos poéticos.

Quadro 13 - Escrita processual de texto narrativo e jogo poético, 7º ano (EA)

Oficina de Escrita

1. Escolhe uma das opções apresentadas:

TEMA 1: Um dia, ao acordares de manhã, olhas-te ao espelho e verificas que és adulto(a). Surpreendido(a), corres para o quarto dos teus pais e apercebes-te de que eles foram transformados em crianças. Escreve um texto em que relates a experiência que viverias durante esse dia.

TEMA 2: O acróstico é um jogo poético que consiste em criar versos, partindo de uma ou mais palavras escritas na vertical. Deves criar um acróstico para um dos sentidos (olfacto, tacto, audição e paladar), à semelhança do exemplo apresentado, e referindo algumas das suas funções.

Ver é um dom
Igual sensação não há,
Sempre alerta eu estou
A espreitar o que há,
Olhar e observar aqui e acolá.

2. Autocorriges o texto, atendendo à estrutura e à correcção linguística.
3. Após correcção pelo professor, reescreves o teu trabalho.
4. Arquivas a 1.ª e 2.ª versão no portefólio.

Fonte: estagiária A, Reg. 17, pp. 59, 67, 68.

Ao contrário do que predomina nos ciclos anteriores, a estagiária inclui um texto exemplificativo do tema 2, embora não haja exemplificação do tema 1.

No desenvolvimento, proposto para as aulas do 3º ciclo, nota-se um maior investimento na diversidade tipológica, na escrita processual e na autocorreção, através de fichas-guia, grelhas e sinalética de correcção (anexo 4), na linha de um trabalho mais activo e colaborativo com as restantes estagiárias, a partir de meados do ano lectivo. Assim, as grelhas de revisão para o 3º ciclo evidenciam um reforço de processos de

(co)construção da competência de comunicação escrita. Sublinha-se a referência à avaliação formativa, por portefólio, o que é mencionado no quadro anterior. Finalmente, a estagiária A orienta a edição e publicação do trabalho dos alunos (anexo 18), na Escola, família e meio, como referido nos relatórios (Regs. 19 e 20), pela concretização de livros de turma e participação em exposições abertas ao público escolar e ao meio.

1.2.2. Análise dos registos escritos da estagiária B

Analisaremos, de seguida, os registos da estagiária B, constantes do quadro.

Quadro 14 – Análise dos registos escritos das unidades didácticas da estagiária B

CICLO	Registo	1. Tipologias Textuais				2. Actividades de escrita processual				3. Apoio ao Processo de Escrita	
		TD	TN	TE	TA	Pl.	Text.	Rev.	Av.	Materiais	Professor
1º 7º F	21 fund p 31/10/06	X	X	X		X	X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
	22 aulas 7/11/06	X	X	X			X	X	X	imagem+gravação+ +texto	X
	23 aulas 9/11/06	X	X			X	X	X	X	textos+ficha autocorrectiva	X
	24 aulas 14/11/06	X	X	X		X	X	X	X	grelha+textos+ +ficha+exemplos	X
	25 aulas 16/11/06		X	X			X			canção+texto+ +contrato de leitura	X
	26 relatório 11/12/06	X	X	X		X	X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
2º 12º A	27 fund p 1/02/07	X	X	X	X	X	X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
	28 aulas 31/01/07			X	X	X	X	X	X	gravação+texto+ +ficha+glossário	X
	29 aulas 2/02/07			X	X		X			gravação+texto+ +fichas; s/ exemplo	X
	30 aulas 7/02/07		X	X	X	X	X	X	X	gravação+grelhas+ +texto+cartazes	X
	31 aulas 9/02/07	X	X	X	X		X			textos+fichas de trabalho	X
	32 relatório 10/02/07	X	X	X	X	X	X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
3º 7º D	33 fund p 27/04/07	X	X	X		X	X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
	34 aulas 2/05/07	X	X	X			X			texto+Internet+ +fichas+glossário	X
	35 aulas 4/05/07	X	X	X		X	X	X	X	glossário+textos+ +fichas	X
	36 aulas 9/05/07	X	X	X			X			textos+fichas+ +acetatos	X
	37 aulas 11/05/07		X	X	X	X	X	X	X	textos+fichas+grelhas de autocorreção	X
	38 aulas 16/05/07	X		X	X	X	X	X	X	gravação+textos+fichas+ grelha autocorrectiva	X
	39 relatório 27/05/07	X	X	X	X	X	X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
	40 relatório final 01/06/07	X	X	X	X	X	X	X	X	diversificação+ +enumeração	X

Legenda: fund. p. – fundamentação pedagógica; 21 a 40- Registos (Regs.).

Numa **apreciação global** do quadro 14, relativo aos registos escritos da estagiária B, verifica-se a utilização diversificada de tipologias textuais, desde o texto descritivo ao texto argumentativo, em leitura orientada. No aperfeiçoamento da escrita dos alunos, a estagiária inclui diferentes fases de escrita processual, quer nas fundamentações quer nos relatórios. À semelhança da estagiária A, verifica-se uma preocupação com a orientação do processo de escrita, através de inúmeros materiais e do apoio do professor.

Passando para a análise pormenorizada das planificações da estagiária B, é evidente, desde o **1º ciclo de aulas** no 7º ano, uma clara opção pela escrita processual. A estagiária apresenta duas Oficinas de Escrita, considerando fases de planificação, textualização, revisão e avaliação, apostando numa pedagogia diferenciada, de trabalho mais autónomo, devido à heterogeneidade da turma.

O funcionamento da língua é apresentado e implementado, sob a forma de fichas de trabalho, como transversal e essencial a todos os domínios, incluindo a escrita.

Na primeira Oficina, a estagiária refere a intenção de concluir o trabalho de escrita de fábulas, proposto aos alunos no final do mês de Outubro. Os alunos efectuaram a sua auto-avaliação, seguindo a grelha contida na ficha-guia, com entrega posterior para hetero-avaliação. Após a correcção do professor, o texto foi reescrito pelos alunos, em segunda versão, também auto e hetero-avaliada. A estagiária intervém, posteriormente, nas fases de edição e de publicação, com a apresentação dos trabalhos à turma.

Na segunda Oficina, os alunos deveriam elaborar o retrato do seu herói, tendo, como modelos, heróis do cinema e das narrativas de aventuras, lidas em contrato de leitura individual, nomeadamente nos livros da colecção «Triângulo Jota». A ficha-guia, que será apresentada nos materiais da estagiária C, foi trabalhada cooperativamente pelas estagiárias B e C, uma vez que uma turma de 7º ano trabalharia o herói e a outra turma o vilão. O conteúdo de funcionamento da língua em destaque é o adjectivo, como marca linguística essencial na tipologia descritiva e, por isso mesmo, objecto de treino sistemático na leitura orientada e em fichas de trabalho da unidade de 1º ciclo (Regs. 23, 24 e 25).

Posteriormente, os textos foram integrados em circuitos comunicativos, através de uma exposição no átrio do Pavilhão B, aberta à comunidade escolar, incluindo os encarregados de educação dos alunos. Cumprindo as indicações dos programas de ensino em vigor (cf. cap. II) os textos dos alunos, como actividades comunicativas com sentido social (Regs. 21 e 26), circularam na Escola e no meio.

No 2º ciclo de aulas, em Fevereiro, a estagiária mantém a Oficina de Escrita dupla, no 12.º ano, ligando-a, mais uma vez, ao contrato de leitura (apresentação oral e trabalho escrito), afirmando a (co)construção de grelhas de auto e hetero-avaliação processual.

A primeira Oficina de Escrita do 2º ciclo, intitulada «Concretização de um poema individual ou de prosa poética» (Reg. 28, p.16), constitui uma inovação da estagiária. De facto, as tipologias textuais consideradas nos programas de ensino (cf. cap. II), no domínio da escrita, não contemplam nem o texto lírico nem o texto dramático. Contudo, atendendo aos textos em estudo e aos interesses da turma, foram concretizados textos poéticos sobre o «Sonho», com utilização estética da linguagem. De realçar ainda o estudo e treino relativos à coesão textual, nesta unidade (Reg. 29, pp. 31, 40-42).

Na segunda Oficina da unidade, a estagiária dinamizou a concretização de uma produção escrita expositiva-argumentativa, formulada à semelhança das propostas de exame nacional de 12.º ano: «Elabora uma nota de apresentação da obra de Fernando Pessoa, com um mínimo de 80 e um máximo de 120 palavras, que pudesse figurar na contracapa de uma antologia de poesia deste autor» (Reg. 30, p. 53). Tendo em vista o aperfeiçoamento da escrita, a estagiária B planificou individualmente (as outras estagiárias estavam no momento a leccionar o 7º ano) uma ficha-guia processual, presente no quadro.

Quadro 15 - Nota de apresentação de obra literária, 12ºano (EB)

Oficina de Escrita
<ol style="list-style-type: none">1. Elabora uma nota de apresentação da obra de Fernando Pessoa, com um mínimo de 80 e um máximo de 120 palavras, que pudesse figurar na contracapa de uma antologia de poesia deste autor, tendo por base a informação fundamental dos textos lidos.2. Elabora um plano prévio.3. Redige o texto, de acordo com a tipologia escolhida, seguindo o plano.4. Autocorrigue o texto, atendendo à estrutura e à correcção linguística.5. Após correcção pelo professor, reescreve o teu trabalho.6. Arquiva a 1.ª e 2.ª versão no portefólio.

Fonte: estagiária B, Reg. 30, p. 61.

Finalmente, **no 3º ciclo de aulas**, em Maio, no 7º D, a estagiária B sugere a concretização de uma narrativa longa, acrescentando o seu texto exemplificativo para ler à turma (quadro 16). De salientar que, no exemplo, a estagiária B inclui igualmente o plano e o texto, de forma a facilitar a escrita de um texto narrativo longo, uma situação-problema mais complexa para alunos de 7º ano, mas recomendada como treino global da escrita compositiva, nos programas e na literatura da especialidade (cf. caps. II, 1. e III, 3.).

Quadro 16 - Escrita processual de um conto, 7º ano (EB)

Oficina de Escrita – 7º ano

Exercício de criatividade: Constrói um pequeno conto sobre uma aventura num planeta distante (150 a 300 palavras). Não te esqueças de definir as personagens e as características desse planeta.

- Auto-avaliação processual, através de ficha-guia, com preenchimento da 1.ª versão.
- Entrega ao professor para hetero-avaliação, em grelha própria.

Plano:

Título – Uma aventura no planeta Saturno.

Personagens – João, Pedro, Ana.

Tempo – No ano 2100.

Espaço – No planeta Saturno.

Narrador – Na 3.ª pessoa – observador.

Acontecimento a narrar (sequências):

- 1.º § Ida ao planeta numa nave espacial.
- 2.º § Dois habitantes.
- 3.º § Descoberta de uma pedra mágica.
- 4.º § Despedida dos extraterrestres.

Texto-exemplo: Uma aventura no planeta Saturno

João era um dos cientistas mais conceituados do Mundo. Certo dia, foi convidado para viajar, numa nave espacial, a um planeta desconhecido. João pôde, assim, realizar o seu maior sonho, na companhia dos seus amigos de sempre, Pedro e Ana.

Quando chegou ao planeta Saturno, Ana desmaiou de susto, pois vinham na sua direcção dois extraterrestres, com um corpo gelatinoso e apenas um olho no rosto. Os amigos acordaram-na e acalmaram-na, recordando o que tinham estudado sobre o planeta e lembrando que os habitantes de Saturno eram simpáticos e acolhedores, não havendo motivo para ter medo.

Os extraterrestres aproximaram-se dos três amigos e, gesticulando, convidaram-nos a conhecer a caverna onde viviam. Já no seu interior, João, Pedro e Ana descobriram uma pedra mágica que tornava transparente, durante alguns minutos, quem nela tocasse. Ana ficou maravilhada com tais poderes e perguntou a João se podiam trazer uma pedra semelhante para a Terra. João disse a Ana que as riquezas de cada planeta não deveriam ser transportadas, pois fazem parte de um planeta e não teriam sentido noutra lugar. A amiga do cientista percebeu que ele tinha razão e devolveu a pedra aos anfitriões.

Passadas algumas horas, os três amigos da Terra despediram-se dos extraterrestres, mas prometeram visitá-los, de novo, em breve.

228 palavras

Fonte: estagiária B, Reg. 36, p. 39; Reg. 37, p. 52.

No relatório final (Reg. 40), a estagiária B volta a referir a inclusão dos textos dos alunos em circuitos comunicativos, desde o portefólio ao Concurso Literário da Biblioteca da Escola, no entendimento de uma escrita cognitiva e social (anexos 18, 19 e 20).

De realçar a planificação de fichas sobre a coesão e a coerência textuais (Reg. 37, pp. 83, 93, 95), como treino linguístico-textual a realizar pelos alunos.

1.2.3. Análise dos registos escritos da estagiária C

À semelhança das estagiárias A e B, a análise dos registos escritos da estagiária C consta do quadro 17, contemplando os registos 41 a 59, de três ciclos de aulas.

Quadro 17 - Análise dos registos escritos das unidades didácticas da estagiária C

CICLO	Registo	1. Tipologias Textuais				2. Actividades de escrita processual				3. Apoio ao Processo de Escrita	
		TD	TN	TE	TA	Pl.	Text.	Rev.	Av.	Materiais	Professor
1º 7º D	41 fund p 10/12/06	X	X	X		X	X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
	42 aulas 3/11/06		X	X		X	X	X	X	texto+gravação+ +ficha	X
	43 aulas 8/11/06	X	X	X		X	X	X	X	imagem+ficha-guia + escuta activa	X
	44 aulas 10/11/06	X	X	X	X	X	X	X	X	textos+ficha+contrato de leitura	X
	45 aulas 15/11/06		X	X			X			texto+ficha+ +leitura expressiva	X
	46 relatório 10/12/06	X	X	X	X	X	X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
2º 7º F	47 fund p 13/02/07	X	X	X			X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
	48 aulas 1/02/07	X	X	X			X			gravação+texto+ +ficha+imagem	X
	49 aulas 6/02/07		X	X			X			gravação+texto+ +fichas;	X
	50 aulas 8/02/07	X	X	X		X	X	X	X	gravação+texto+ +ficha+contrato leitura	X
	51 aulas 13/02/07	X	X	X			X	X		textos+imagem+ficha com correcção	X
	52 relatório 16/02/07	X	X	X		X	X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
3º 12º A	53 fund p 24/04/07	X	X	X	X	X	X	X	X	diversificação+ enumeração	X
	54 aulas 2/05/07		X	X		X	X	X	X	texto+ficha de trabalho +resumo	X
	55 aulas 4/05/07	X	X	X			X			Imagem+textos+ +fichas+contrato leitura	X
	56 aulas 9/05/07	X	X	X	X		X	X	X	imagem+escuta activa+ +texto+ficha+ escrita	X
	57 aulas 11/05/07	X	X	X			X			cartaz+texto+sínteses+ audição de texto	X
	58 relatório 27/05/07	X	X	X	X	X	X	X	X	diversificação+ +enumeração	X
	59 relatório final 01/06/07	X	X	X	X	X	X	X	X	diversificação+ +enumeração	X

Legenda: fund. p. – fundamentação pedagógica; 41 a 59 - Registos (Regs.).

Efectuando uma **apreciação global** dos registos escritos da estagiária C, observamos uma utilização tipológica diversificada, com especial incidência nos textos narrativo e expositivo. Quanto à escrita processual, a mesma é implementada nos três

ciclos de unidades didáticas. Os materiais destacam-se pela variedade de suportes e meios e o professor tem uma função de *tutor*, de orientador do processo de escrita.

Em análise de pormenor, **no 1º ciclo de aulas** a estagiária C tenta motivar os seus alunos do 7º D, dadas as dificuldades diagnosticadas na leitura e na escrita, numa turma heterogénea. Assim, dinamizou a publicação do *Livro de Fábulas* da turma (anexo 17), o Contrato de Leitura individual (anexo 20) e a Hora do Conto, referindo: «Uma das estratégias a empregar será levar os alunos a sentir que a professora é uma leitora empenhada. Neste sentido, levarei para a aula livros que me deliciaram, partilhando-os com os alunos, através da leitura de alguns excertos» (Reg. 41, p. 5; Reg. 45, p. 56).

Em continuidade, a leitura de imagens e as sequências descritivas dos textos ouvidos e lidos funcionam como modelos de tipologia descritiva. De realçar o cuidado da estagiária em ir ao encontro do imaginário dos alunos, ao incorporar, na motivação ao retrato do vilão, personagens cinematográficas, próximas do universo dos adolescentes, como se pode constatar na planificação de actividade, que se apresenta.

Quadro 18 – Escrita processual de um texto descritivo, 7º ano (EC)

<p style="text-align: center;">Oficina de Escrita – O Retrato</p> <ul style="list-style-type: none">• Visualização, em acetato, de imagens sobre o vilão - Lord Voldemort (Harry Potter), Duende Verde (Homem-Aranha) – e indicação do nome e de sete características do vilão, com aplicação de adjectivos: malvado, astuto, traiçoeiro, manipulador, egoísta, violento, arrogante, perspicaz...Nota: Indicação de adjectivos a título informativo, uma vez que os alunos podem indicar outros.• Planificação do retrato do vilão (...) com base nas seguintes linhas de orientação:<ul style="list-style-type: none">➢ 1º parágrafo: Quem é o meu vilão (nome, características físicas);➢ 2º parágrafo: Características psicológicas do vilão;➢ 3º parágrafo: Conclusão: Eu gosto/desgosto do meu vilão porque...Registo no quadro e no caderno diário.• Concretização da produção escrita – O Retrato – com música ambiente (banda sonora do filme <i>O Rei Leão</i> – “Hakuna Matata” e “Lion King – Circle Of Life”, de Elton John) – 1ª versão.• Auto-avaliação processual, através de ficha-guia, com o preenchimento relativo à 1ª versão.• Entrega ao professor para hetero-avaliação.
--

Fonte: estagiária C, Reg. 42, pp. 25-26.

O desenvolvimento da actividade integra correctamente o funcionamento da língua no aperfeiçoamento da escrita, pela aplicação das características estruturais e linguísticas do texto descritivo, concretamente a macro-estrutura e o adjectivo, enquanto classe morfológica distintiva desta tipologia. Revelando conhecimento seguro da Teoria e Gramática de Texto, a estagiária C parte da análise de texto para exercícios de

aprofundamento linguístico, os quais depois incorpora no texto escrito, «sete características do vilão (...) com aplicação de adjetivos» (Reg. 42, p. 25). Desde o 1º ciclo de aulas, é evidente uma progressiva centralização do ensino-aprendizagem da escrita no aluno. A estagiária prevê tempo suficiente para a Oficina, acompanhando a escrita individual com uma ficha-guia, patente no quadro 19. A música ambiente, seleccionada segundo os gostos musicais de alunos de 13 anos, ajuda a criar um ambiente intimista propício à escrita.

Quadro 19 – Ficha-guia do retrato, 7º ano (EC)

Técnica de descrição – O Retrato-7º ano					
Ficha-Guia					
		1ª versão		2ª versão	
		Sim	Não	Sim	Não
<p>A – Selecciona o teu vilão. B – Refere os seus traços característicos. C – Ao elaborar o retrato...</p> <p>1. Planifiquei o texto por parágrafos: - Indicação do vilão; - Caracterização física; - Caracterização psicológica; - Conclusão.</p> <p>2. Substituí palavras repetidas. 3. Utilizei vocabulário e recursos expressivos. 4. Tive em conta a pontuação. 5. Verifiquei a ortografia. 6. Escrevi um texto entre 50 a 100 palavras.</p> <p>D – Comentário à 1ª versão: Comentário à 2ª versão:</p>					

Fonte: Estagiária C, Reg. 42, p. 34.

No 2º ciclo de aulas, a estagiária C considera a heterogeneidade dos alunos e as suas dificuldades de escrita (cf. cap. IV, 5.), optando por «uma pedagogia diferenciada, recorrendo a estratégias diversificadas e variando as situações de ensino» (Reg. 47, p. 3). A estagiária defende uma aprendizagem em espiral, progressiva, «activando nos discentes os conhecimentos já adquiridos» (Ibidem), tendo por meta aprendizagens significativas.

Ao longo das aulas planificadas para o mês de Janeiro, verifica-se a interligação da oralidade, da leitura e da escrita e do funcionamento da língua. As estratégias são pluridimensionais: audição de canções; análise de pinturas; esquematização conceptual; leitura orientada; leitura extensiva; apresentação do Contrato de Leitura; reconto; escuta activa; exercícios de funcionamento da língua; escrita compositiva.

A leitura do conto «A Estrela» de Vergílio Ferreira, de tipologia narrativa, apresenta, como objectivo, o desenvolvimento da competência textual (compreensão), de maneira a formar leitores autónomos e competentes, capazes de identificarem mecanismos de coesão e coerência textuais, que mais tarde aplicarão na escrita. Os alunos reescreverão um final feliz para o conto «A Estrela», utilizando a tipologia narrativa, com o suporte de uma «ficha de auto-avaliação que lhes permitirá reflectir sobre o processo de escrita e de reescrita» (Reg. 47, p. 5), como constante do quadro.

Quadro 20 - Grelha de auto-avaliação de exercício de reescrita, 7º ano (EC)

Oficina de Escrita – 7º ano				
Reescrita do final do conto <i>A Estrela</i> de Vergílio Ferreira				
Grelha de auto-avaliação	1ª versão		2ª versão	
	Sim	Não	Sim	Não
Utilizei uma maiúscula no início de cada frase.				
Utilizei um dicionário ou um glossário para verificar o vocabulário que me causou problemas.				
Tive em atenção as concordâncias: sujeito/predicado, nome/adjectivo e outras.				
Utilizei vários conectores para a coesão do meu texto (“Assim”, “Finalmente”,...)				
Utilizei vocabulário sugestivo e recursos expressivos como a comparação e a metáfora.				
Verifiquei se todas as frases fazem sentido.				
Substituí palavras repetidas.				
Tive especial cuidado com a acentuação.				
Tive em conta a pontuação.				
Respeitei as margens da página.				
Dividi o texto em parágrafos.				
Escrevi de forma legível.				
Escrevi um texto entre 50 a 100 palavras.				
Modifiquei o final do conto de acordo com as características do texto narrativo.				
Comentário à 1ª versão:		Comentário à 2ª versão:		

Fonte: Estagiária C, Reg. 50, p. 49.

Ao contrário do 1º ciclo, a actividade de escrita, embora iniciada na aula, foi remetida para dois trabalhos de casa sucessivos: «Reescreve a parte final do conto, de forma a conduzires a acção para um desenlace feliz e preenche a grelha de auto-avaliação» (Reg. 50, p. 43), «Copia a segunda versão do desenlace do conto e preenche a grelha de auto-avaliação» (Reg. 51, p. 62). Constata-se que as planificações deste ciclo contemplam

demasiadas estratégias e actividades de aula, o que produziu um reforço de trabalhos para casa, com prejuízo da escrita cooperativa em sala de aula.

No 3º ciclo de aulas no 12º ano, em Maio, a estagiária C destinou as suas aulas à leitura orientada da obra *Memorial do Convento* de José Saramago, apresentando variedade de excertos do romance histórico, em confronto com textos de outras tipologias.

Quanto à Oficina de Escrita, de forma a «colmatar as lacunas a este nível e desenvolver a competência da escrita» (Reg. 53, p. 5), a estagiária opta por duas actividades, um resumo e um texto expositivo-argumentativo.

Na elaboração do resumo (Reg. 54), atende-se a processos de coesão. Na coesão referencial, os alunos deverão distinguir, no texto-fonte, e incorporar no resumo, anáforas, catáforas, construções elípticas e deícticos. Por sua vez, segundo a coesão lexical, aplicarão substituições e sinónimos. A estagiária C usa, na grelha, uma metalinguagem adequada à correcção-avaliação do resumo, propiciadora da avaliação processual da escrita.

Quadro 21 – Grelha de auto-avaliação do resumo, 12º ano (EC)

Grelha de auto-avaliação do resumo	1ª versão		2ª versão	
	Sim	Não	Sim	Não
Planificação-antes de elaborar o resumo				
Fiz uma leitura global atenta do texto-fonte.				
Sublinhei os factos essenciais.				
Assinalei as relações lógicas estabelecidas entre as partes.				
Textualização-ao elaborar o resumo				
Selecionei as ideias essenciais do texto-fonte.				
Suprimi aspectos secundários (descrições, análises de sentimentos, repetições, exemplificações,...).				
Encontrei formas abreviadas de exprimir ideias do texto original.				
Excluí transcrições do texto dado.				
Relatei os factos, respeitando a ordem do texto inicial.				
Mantive o registo do texto-fonte, excluindo opiniões pessoais.				
Recorri a articuladores do discurso para atribuir coesão ao texto.				
Respeitei o limite de palavras estabelecido para o resumo.				
Revisão-ao passar o texto a limpo				
Verifiquei a pontuação.				
Verifiquei a ortografia.				
Verifiquei a apresentação gráfica.				
Comentário à 1ª versão:				
Comentário à 2ª versão:				

Fonte: estagiária C (Reg. 54, pp. 19-20; 37-38).

A segunda actividade centra-se na construção de um texto híbrido, simultaneamente expositivo e argumentativo, sobre a importância da música na vida dos jovens. A ficha de auto-avaliação do aluno revela uma dinâmica de avaliação processual, encarregando-se a estagiária da hetero-avaliação (Reg. 56, p. 83). Todas as situações-problema de escrita, propostas aos alunos, apresentam um exemplo de resolução, escrito pela estagiária, a apresentar à turma. Neste ciclo, é evidente o impulsionar, pela estagiária C, de uma regulação reflexiva de cada aluno do seu próprio processo de escrita.

O facto de estas propostas e materiais corresponderem ao final do ano lectivo revela, não apenas o aperfeiçoamento da escrita processual dos alunos, mas, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento da estagiária C, enquanto professora de escrita.

Seguidamente, efectuaremos uma análise comparativa dos registos escritos das estagiárias sobre o ensino-aprendizagem da escrita.

1.3. Comparação dos registos escritos das estagiárias

A planificação de unidades didácticas, enquanto discurso em construção, permite fazer antecipações, relativamente ao desempenho das estagiárias. Tendo por finalidade «o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno», as planificações nascem da reflexão sobre os textos e organizam-se como «unidades semântico-pragmáticas, cujo sentido decorre da semântica da aula, de que são elas próprias segmentos» (M. Cordas, 2001, pp. 175-176). O texto da unidade didáctica, com uma componente linguística orientada pela Linguística de Texto e pela Análise do Discurso, implica uma competência textual segura e fundamentada, com incidência no agir pedagógico, actividade matricialmente textual (Idem, p. 176). Por sua vez, as aulas, como discurso em construção a concretizar pelas estagiárias, influenciam os alunos, «dotando-os de estratégias discursivas que favorecem o seu desenvolvimento como receptores reflexivos e promovem a sua legitimação como produtores competentes de textos diversificados» (Ibidem). Em consequência, é importante a análise comparativa dos registos das estagiárias e da sua consciencialização enquanto mediadoras do ensino-aprendizagem da escrita.

1.3.1. Análise comparativa dos registos escritos

A competência reflexiva das estagiárias, a propósito da dinamização do projecto de escrita, em Oficina de Escrita, é visível nas descrições de estratégias e de actividades,

constantes das fundamentações pedagógicas, nas apreciações críticas existentes nos relatórios de unidade didáctica e, de uma forma mais global, no relatório final.

Sendo assim, para um alargamento investigativo, efectuámos uma análise comparativa dos registos das estagiárias quanto aos processos de (co)construção da competência de comunicação escrita de alunos de 7º e 12º anos, considerando as categorias e indicadores anteriormente definidos. A primeira análise teve como objectivo contabilizar (anexos 12, 13, 14) as tipologias textuais, as actividades processuais de escrita e o apoio ao processo de escrita. Num total de 21 documentos (7 por estagiária), com 1064 frases, identificámos cerca de 400 ocorrências dos indicadores das diferentes categorias. Para a apreciação quantitativa dos resultados, lançámos a informação numa matriz (folha de cálculo Excel), gerando o somatório de ocorrências por item, constante da tabela.

Tabela 1 - Apreciação quantitativa dos registos escritos das estagiárias A, B, C

Categorias	Registos	1ª F.P.			2ª F.P.			3ª F.P.			1º REL.			2º REL.			3º REL.			REL. FINAL		
	Estagiárias Reg. Indicadores	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
		1	21	41	7	27	47	13	33	53	6	26	46	12	32	52	19	39	58	20	40	59
Tipologias Textuais	Texto descritivo	1	2	1		1	1	1	1	1	1	2	1		1	1		1	1	2	1	1
	Texto narrativo		1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	4
	Texto expositivo	1	1	1	1	1	3	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	3	1	1	3
	Texto argumentativo	2			1	1		1		1	1		1		1		1	1	1	1	1	1
	TOTAL	4	4	3	4	4	5	5	4	6	5	4	5	3	4	4	3	5	6	5	5	9
Escrita Processual	Planificação	1	2	2		1		1	2	1		1	1		1	1		2	1		5	1
	Textualização	1	3	1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	3	4	2
	Revisão	1	3	2	2	3	1	4	2	1	1	2	1	3	1	1	1	3	2	4	5	2
	Avaliação	1	2	1	1	2	1	3	2	1	1	2	1			1	2	2	1		4	3
	TOTAL	4	10	6	4	9	3	9	9	4	3	6	4	5	3	4	4	9	6	7	18	8
Apoio ao Processo de Escrita	Materiais de suporte	6	4	5	6	5	4	6	6	6	4	3	4	6	3	3	4	4	5	10	10	11
	O professor como suporte	6	2	3	4	1	1	2	2	1	4	1	1	3	1	1	2	1	1	2	2	2
	TOTAL	12	6	8	10	6	5	8	8	7	8	4	5	9	4	4	6	5	6	12	12	13
TOTAL DE FRASES		28	39	41	38	43	31	34	40	29	18	35	23	19	34	23	25	38	27	202	151	146

Legenda: F. P.-fundamentação pedagógica; Rel.-relatório; Rel.final-relatório final; Reg.-registos (com nº).

Na categoria **tipologias textuais**, todas as estagiárias valorizam a diversificação textual, a partir de manuais, obras literárias, jornais, internet. Através dos indicadores, constata-se que as tipologias mais frequentes no 7º ano são o texto narrativo (TN) e descritivo (TD), enquanto no 12º ano prevalece o texto expositivo (TE) e argumentativo (TA). As estagiárias privilegiam a passagem do texto ao texto, através do estudo macro (estrutura sequencial) e micro (marcas linguísticas) de modelos tipológicos.

Ao compararmos as estagiárias na categoria **escrita processual**, no que respeita à **planificação** da escrita, todas a consideram indispensável à construção do texto. Contudo, parece-nos haver diferenças, na forma como as estagiárias motivam a organização do plano de escrita dos alunos. Nas unidades da estagiária A, na maioria das actividades de escrita não é proposta a planificação prévia à textualização, ficando a mesma ausente da reflexão antes e após a acção. Em geral, observa-se, no 1º e 2º ciclos, alguma descontinuidade entre o proposto na fundamentação pedagógica, a planificação e o relatório de unidade. Por seu turno, as estagiárias B e C apresentam, desde o início, uma maioria de actividades completas de escrita processual, incluindo planificação e sugestões de estruturação.

Através do indicador **textualização** podemos verificar que as três estagiárias incluem, nas diferentes unidades, indicações sobre a coerência, a clareza e a adequação à situação comunicativa, bem como a respeito de ortografia, léxico, morfologia e sintaxe. O reforço da textualização, durante os três ciclos, é realizado de forma semelhante pelas estagiárias, através da análise de textos seleccionados e de fichas de trabalho sobre o funcionamento da língua, desde a coesão à coerência textual.

Através do indicador **revisão** constatamos que as estagiárias consideram que um texto não está acabado antes de ter sido revisto. A revisão é feita através de sucessivas leituras, com o suporte de fichas-guia e fichas de revisão, que contêm listas de verificação, abarcando simultaneamente o nível macro-textual, com estruturação e sequenciação, e micro-textual, com marcas linguísticas de superfície. No desenvolvimento proposto para as aulas do 3º ciclo nota-se um maior investimento na revisão e na autocorreção, através de fichas-guia e de grelhas processuais, com indicações posteriores de aperfeiçoamento e de reescrita do texto, em versões sucessivas. Contudo, nas planificações da estagiária A, apesar de se verificar um papel mais activo do aluno no 3º ciclo de aulas, em geral o professor desempenha um papel centralizador enquanto orientador (este aspecto é recorrente na categoria «o professor como suporte», como veremos adiante).

O indicador **avaliação** revela-nos que as estagiárias interligam a correcção com a avaliação. Todavia, verifica-se que todas privilegiam a auto-avaliação, em detrimento da

hetero-avaliação, sempre assumida pelas estagiárias. A co-revisão e avaliação entre pares nunca é referida, e só raramente é sugerida a avaliação por portefólio, na medida em que doze ou treze aulas por ano não chegam para um projecto como o portefólio.

O portefólio, embora integrado no projecto anual de Oficina de Escrita, acabou por ser avaliado, pelas estagiárias, não em aulas assistidas mas em aulas da orientadora, pelo que consta, com pouca frequência, dos registos escritos das três estagiárias. Quanto aos critérios de avaliação, os mesmos foram construídos colectivamente com os alunos de 7º e de 12º anos, porém em aulas da orientadora.

Finalmente, ao compararmos as estagiárias na 3ª categoria, **apoio ao processo de escrita**, podemos considerar que, sobretudo a partir do 2º ciclo de aulas, todas as estagiárias reforçam a implicação dos seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, fornecendo materiais de apoio e evitando uma atitude centralizadora no espaço-aula.

Os **materiais de suporte** são diversificados e adequados a contextos de ensino-aprendizagem diversos e ao nível etário de alunos de Língua Portuguesa de 7º ano e de Português de 12º ano, tendo em conta situações de comunicação escrita diversificadas. O **professor como suporte** é entendido como orientador, como *tutor* de um processo recursivo de escrita que culmina na edição e publicação dos escritos em circuitos comunicativos na Escola, família e meio. A estagiária A é aquela que apresenta mais edições de escritos dos seus alunos, mas também se destaca num papel mais centralizador do ensino-aprendizagem. Em contraste, as estagiárias B e C, logo desde o 2º ciclo de aulas, reforçam a autonomia do aluno.

Em complemento, são de realçar os comentários reflexivos das estagiárias B e C, constantes dos seus registos escritos, pois constituem um discurso de suporte à implementação de estratégias de escrita processual, pela reflexão antes e após a acção. Enquanto as estagiárias B e C desenvolvem um discurso reflexivo teórico, prático e ético, que abrange desde o ensino e aprendizagem da escrita à formação do aprendente, alunos ou professores, essa reflexão é praticamente inexistente nos registos escritos da estagiária A.

1.3.2. Síntese comparativa dos registos escritos

Para a síntese quantitativa dos resultados, e após termos lançado previamente (tabela 1) a informação numa matriz (folha de cálculo Excel), gerando o somatório de frequências, calculámos as percentagens relativas a cada indicador, por categoria, para cada estagiária, que se encontram patentes na tabela seguinte.

Tabela 2 - Síntese quantitativa dos registos escritos das estagiárias A, B, C

CATEGORIAS	INDICADORES	ESTAGIÁRIAS		
		A	B	C
1. Tipologias textuais	a) Texto Descritivo	17,2%	30,1%	18,4%
	b) Texto Narrativo	27,6%	33,3%	28,9%
	c) Texto Expositivo	31,1%	23,3%	42,2%
	d) Texto Argumentativo	24,1%	13,3%	10,5%
2. Escrita processual	a) Planificação	5,6%	21,9%	20,0%
	b) Textualização	27,8%	26,6%	25,7%
	c) Revisão	44,4%	29,6%	28,6%
	d) Avaliação	22,2%	21,9%	25,7%
3. Apoio ao processo de escrita	a) Materiais de suporte	64,6%	77,8%	79,2%
	b) O professor como suporte	35,4%	22,2%	20,8%

Em síntese, na categoria **tipologias textuais**, a estagiária A privilegia a utilização da tipologia descritiva (17,2%), enquanto a estagiária B destaca o modelo tipológico narrativo (33,3%) e a estagiária C o expositivo (42,2%). Porém, as estagiárias não se cingem a uma tipologia única nas suas aulas, treinando os alunos em todas as tipologias, o que está de acordo com a necessidade da diversificação textual para o aperfeiçoamento da escrita.

Na categoria **escrita processual**, as estagiárias B (21,9%) e C (20,0%) reforçam, de forma semelhante, as operações de planificação. Em oposição, como já havia sido constatado na análise individual, a estagiária C confere pouca atenção à fase de planificação (5,6%). Na textualização, assim como na avaliação, as três estagiárias apresentam percentagens semelhantes. Quanto à revisão, trata-se da operação de escrita mais trabalhada pela estagiária A (44,4%), verificando-se um desequilíbrio entre as várias fases de escrita processual propostas por esta formanda. Da análise, sobressai, no caso das estagiárias B e C, uma dinamização equitativa de todas as operações e vertentes da escrita processual, sempre entre 20 e 30%.

Na categoria **apoio ao processo de escrita**, as estagiárias evidenciam uma utilização diversificada de materiais, utilizados em grande número, tanto no estudo e exemplificação tipológicas, como no apoio a todas as fases da escrita processual. Tendo em conta o objectivo da escrita (compositiva) em língua materna, de formar escritores cada vez mais competentes e autónomos, todas as estagiárias concorrem para uma maior descentralização do professor enquanto suporte do processo de escrita, através da utilização de fichas-guia e

autocorrectivas. Colocando a par as percentagens relativas ao apoio ao processo de escrita, através de materiais e do professor como suporte, a estagiária C revela-se a mais dinamizadora de uma progressiva autonomia do aluno enquanto escritor (79,2% - 20,8%), seguindo-se a estagiária B (77,8% - 22,2%) e, por último, a estagiária A (64,6% - 35,4%).

Concluindo, os registos escritos destas estagiárias, embora em grau diferente, revelam uma prática efectiva de escrita sustentada e sistemática, através da introdução de estratégias e actividades diversificadas de escrita processual, segundo modelos tipológicos e com avaliação incorporada no próprio processo escritural. Trata-se de um trabalho sistemático e continuado, desenvolvido durante um ano lectivo, em Oficina de Escrita.

Em geral, as formandas atribuem ao aluno, como sujeito cognitivo e social, uma progressiva responsabilidade e autonomia, na regulação do seu processo de aprendizagem de escrita compositiva, em Português, língua materna.

2. AVALIAÇÃO DO PROJECTO DE ESCRITA DAS ESTAGIÁRIAS

Como afirmámos na primeira parte (cf. cap. I, 3.3. e cap. II, 2.3.), em formação inicial o professor deverá lançar as bases de construção de um conhecimento reflexivo. Este conhecimento do agir profissional é «inerente e simultâneo às suas acções e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas» (I. Alarcão, 1996, p. 16), assentando num «processo de auto-implicação», no qual o «envolvimento pessoal é fundamental na construção da profissionalidade» (I. Alarcão & M. Roldão, 2008, p. 25).

Sendo assim, interessa cruzarmos a nossa análise dos registos escritos da planificação com a avaliação reflexiva das estagiárias, recorrendo aos relatórios individuais finais (EA, Reg. 20; EB, Reg. 40; EC, Reg. 59) e ao trabalho conjunto de seminário (EA, EB & EC, Reg. 60), que inclui a apreciação crítica do projecto de escrita de estágio denominado «Aprender a aprender a escrever».

2. 1. Avaliação da competência de escrita dos alunos

A avaliação da competência de escrita dos alunos, pelas formandas, tem por fundamento o aperfeiçoamento efectivo da competência de comunicação escrita dos alunos das turmas de estágio, de 7º e 12º anos.

No sentido de verificarem a progressão dos alunos, as estagiárias optaram, não por um teste tradicional, mas por uma tarefa de escrita. Passaram a computador textos escritos

pelos alunos, em Outubro e Novembro, numa fase inicial da escrita, excluindo a correcção, e pediram, em Maio, aos alunos, que corrigissem esses mesmos textos, usando grelhas autocorrectivas (anexos 16 e 17). Tratou-se de um exercício de revisão e de reescrita, do texto narrativo no 7º ano e do texto expositivo-argumentativo no 12º ano, que, no final do ano, testou a progressão numa escrita processual, segundo tipologias textuais e regulada pela auto-avaliação. A seguir, apresentam-se as duas propostas de actividade de escrita processual, bem como as duas grelhas autocorrectivas, constantes do trabalho final.

Texto narrativo - 7º ano

Durante o ano, aperfeiçoaste a tua competência de comunicação escrita, planificando, textualizando e revendo as tuas produções.

Propomos-te um exercício de revisão e (re)construção textual, a partir de um dos textos que escreveste no início do teu 7º ano.

1º Lê o texto conforme o escreveste em 26 de Outubro de 2006 (1ª versão).

2º Autocorriges a 1ª versão, preenchendo a grelha em anexo.

3º Reescreves o texto (2ª versão).

4º Reavalias-o (2ª versão).

Quadro 22 - Grelha de revisão da escrita de texto narrativo, 7º ano

Grelha de revisão da escrita	1º versão		2º versão	
	Sim	Não	Sim	Não
Nível de texto				
Redigi um texto narrativo.				
Estruturei o texto correctamente.				
Utilizei vocabulário preciso, variado e sugestivo.				
Utilizei um registo de língua adequado.				
Adequiei os tempos verbais ao tipo de texto.				
Construí os parágrafos correctamente.				
Relação entre frases				
Articulei parágrafos e frases, recorrendo às expressões que indicam o tempo, o espaço, o modo, a causa...				
Omiti a repetição de ideias.				
Substituí palavras repetidas.				
Utilizei os tempos verbais correctamente.				
Respeitei as regras da concordância.				
Frase				
Utilizei uma pontuação correcta.				
Construí frases correctas.				
Respeitei as regras de ortografia.				
Respeitei as regras de conjugação verbal.				
Usei correctamente as letras maiúsculas e minúsculas.				

Fonte: EA, EB & EC, Reg. 60, p. 32.

As grelhas de revisão da escrita, de texto narrativo no 7º ano (Quadro 22) e de texto expositivo-argumentativo no 12º ano (Quadro 23), foram construídas, após um esboço em seminário de Português, em colaboração entre estagiárias e alunos, em aulas da orientadora, resultando em instrumentos linguístico-discursivos de correcção e de revisão.

Avaliação da Competência Escrita

12º Ano Texto Expositivo-Argumentativo

Durante o ano, aperfeiçoaste a tua competência de comunicação escrita, planificando, textualizando e revendo as tuas produções.

Propomos-te um exercício de revisão e (re) construção textual, a partir de um dos textos que escreveste no início do teu 12º ano.

1º Lê o texto conforme o escreveste em 29 de Novembro 2006 (1ª versão).

2º Autocorrige a 1ª versão.

3º Reescreve o texto (2ª versão).

4º Reavalia-o (2ª versão).

Quadro 23 - Grelha de revisão da escrita de texto expositivo-argumentativo, 12º ano

	1.ª versão		2.ª versão	
	Sim	Não	Sim	Não
Nível do texto				
Utilizei o tipo de texto adequado à situação?				
Adequiei o discurso ao destinatário?				
Estruturei o texto correctamente?				
Apresentei informação pertinente ao tópico?				
Utilizei vocabulário preciso, variado e sugestivo?				
Utilizei um registo de língua adequado à situação?				
Adequiei os tempos verbais ao tipo de texto?				
Fiz uma apresentação gráfica correcta?				
Construí os parágrafos correctamente?				
Relação entre frases				
Utilizei organizadores textuais?				
Articulei parágrafos e frases, recorrendo a expressões que indicam o tempo, o espaço, o modo, a causa...?				
Respeitei a regra da não-contradição?				
Respeitei a regra da não-repetição?				
Respeitei a regra da progressão?				
Respeitei a regra da relação?				
Utilizei os tempos verbais correctamente?				
Respeitei as regras da concordância?				
Frase				
Utilizei uma pontuação correcta?				
Construí frases correctas?				
Variei a construção de frases?				
Destaquei a informação principal?				
Respeitei as regras de ortografia?				
Respeitei as regras de conjugação?				
Usei correctamente as maiúsculas?				

Fonte: EA, EB, EC, Reg. 60, p. 33.

Na grelha de correcção-avaliação de 12º ano verifica-se uma metalinguagem relativa à macro-estrutura e micro-estrutura do texto expositivo-argumentativo. A aplicação de regras de textualidade, de coesão e de coerência (cf. cap. II, 3.) está prevista como conteúdo programático de Português do 12º ano. Trata-se, efectivamente, de uma escrita entendida como texto-processo, tendo como sujeito cognitivo e social o aluno.

Os resultados do exercício de revisão e de reescrita foram considerados, pelas estagiárias, **muito positivos**, elucidativos da progressão de cada aluno de 7º e de 12º ano no aperfeiçoamento da escrita, como relatam nos seus relatórios individuais (EA, Reg. 20; EB, Reg. 40; EC, Reg. 59) e na reflexão-avaliação concretizada no fim do projecto, em Maio de 2007, contida no trabalho conjunto de seminário. Nesse registo escrito final (EA, EB & EC, Reg. 60, pp. 20-21) as formandas escrevem:

Relativamente ao 7º ano do Ensino Básico, os discentes denotaram melhorias quanto à produção de um discurso coerente, desenvolvido numa sequência lógica e apoiado em informação pertinente, sem ambiguidades. A maioria dos alunos apresentou um texto bem construído, no qual foram aplicados correctamente os mecanismos de sequencialização textual, nomeadamente de coesão e coerência textuais, com recurso adequado a parágrafos e diversificação de articuladores. Ainda em relação à coesão textual, é de registar a notória progressão verificada ao nível da utilização dos sinais de pontuação, aplicados sistematicamente, de modo pertinente e intencional, demonstrando a compreensão da função clarificadora e expressiva dos mesmos.

A evolução significativa verificada no trabalho dos discentes revelou-se também no que respeita ao domínio do vocabulário, bem como da sintaxe. Quanto ao primeiro, os alunos evidenciaram a aquisição de um repertório lexical mais variado, escolhendo vocabulário pertinente e adequado ao texto, embora com alguma incidência de termos pertencentes ao registo oral, sendo raros, no entanto, os trabalhos em que ainda ocorrem erros ortográficos. Relativamente à sintaxe, a maioria dos alunos manifestou, na sua correcção, um bom domínio das estruturas sintácticas da língua, construindo correctamente as frases e utilizando adequadamente concordâncias e regências, apesar de alguns discentes evidenciarem, ainda, algumas dificuldades na selecção de processos de conexão intrafrásica.

Embora em níveis linguístico-discursivo distintos, o 7º e o 12º anos coincidem numa mesma **progressão na competência de comunicação de escrita compositiva**, de acordo com a avaliação descritiva efectuada pelas estagiárias (Ibidem):

No que diz respeito ao 12º ano, os alunos revelaram uma clara progressão a nível de competência de escrita no tratamento do tema proposto, sem desvios, respeitando a tipologia textual; na produção de um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade; no respeito da regra da não-repetição; na estruturação correcta do texto, com uma nítida articulação entre a introdução, o desenvolvimento e a conclusão; na utilização adequada de conectores. Contudo, ainda surgem, embora pontualmente, expressões pertencentes ao registo de língua familiar. Há alguma resistência do 12º ano a uma segunda textualização, ao contrário do que sucedeu no 7º ano.

Concluindo, a actividade levada a cabo revelou-se extremamente enriquecedora, pois a maioria dos discentes conseguiu autocorrigir e auto-avaliar criteriosamente a sua produção escrita. Deste modo, verificou-se uma efectiva melhoria em todos os domínios

da produção textual, com consequente aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita. Importa ainda referir que, a par desta competência, foram também desenvolvidas, ao longo do ano lectivo, a capacidade de auto-reflexão, bem como a autonomia dos alunos, o que se revela fundamental na educação plena do indivíduo (...).

Outro aspecto avaliado positivamente teve a ver com a **integração de textos, seleccionados pelos alunos e constantes do portefólio de escrita, em circuitos comunicativos** (anexos 18 e 19), como afirmam as estagiárias (Reg. 60, p. 19):

Alguns dos textos (...) foram inseridos em circuitos comunicativos, dado que, tal como é referido no Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico: “[Escrever] é uma actividade comunicativa que, como todas, tem sentido social, deve materializar-se em produções que circulem entre alunos, entre turmas, entre escolas”.

Neste âmbito, ao longo do ano lectivo, foram elaborados vários livros respeitantes a produções escritas realizadas pelos discentes, entre os quais: “A Magia das Palavras”, “As Nossas Fábulas”, “O meu Herói e o meu Vilão”, “Ao Encontro da Poesia” e “Contos de Mistério”. Alguns destes trabalhos foram ainda expostos, acompanhados de ilustrações também da autoria dos discentes, e, por último, os Contratos de Leitura. Assim, estas produções escritas deram lugar às exposições “As Nossas Fábulas”, “O Meu Herói / O Meu Vilão” e “Romance Policial”, respectivamente.

2. 2. Auto-avaliação das estagiárias

Estas propostas e materiais evidenciam não apenas o aperfeiçoamento da escrita processual dos alunos, mas, ao mesmo tempo, **o aperfeiçoamento reflexivo das estagiárias enquanto professoras de escrita e escreventes**. Esta foi a conclusão a que chegaram as estagiárias, com base nos resultados alcançados e no percurso realizado pelos alunos no aperfeiçoamento da competência de escrita (Idem, p. 3):

Finalmente, importa referir que o presente trabalho implicou uma reflexão dupla, por parte de formandas e discentes, numa dinâmica aluno-professor / professor-aluno. De facto, as actividades realizadas na sala de aula em torno da sequencialização textual tiveram por base um processo de interacção-acção, tendo por finalidade o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita de alunos e formandas.

Na apreciação crítica conjunta, as estagiárias respondem à pergunta inicial do projecto (Idem, pp. 14-15), lançada em seminário de Português, pela orientadora:

Respondendo agora à pergunta “**Será a escrita ensinável?**”, entendemos que sim, que é possível e desejável não só aprender a escrever, mas também aprender a ensinar a escrever, focalizando sempre o processo.

O professor não pode ignorar, quer no acompanhamento de actividades de leitura dos seus alunos, quer em actividades de produção escrita, os elementos que distinguem e caracterizam o texto como um todo comunicativo, segundo tipologias textuais.

Assim, no percurso de aprendizagem da língua materna, surge como elemento fundamental o domínio do texto escrito, tanto na vertente da recepção como na vertente da produção, através do treino constante. (...) [Por isso], propusemo-nos, reflexivamente, concretizar o projecto “Aprender a aprender a escrever”, que se traduziu, também, em aprender a aprender a ensinar a escrever.

Torna-se visível o desenvolvimento da capacidade de reflexão das estagiárias sobre a realidade em que se desenrola a acção educativa, substituindo «a necessidade de obter respostas pela necessidade de levantar questões» (M. Paiva; I. Barbosa & I. Fernandes, 2006, p. 79). Como referem as três formandas, nos seus relatórios (EA, Reg. 20; EB, Reg. 40; EC, Reg. 59), os seminários bi-semanais, na Escola, constituíram um espaço-tempo de indagação crítica, de reflexão sobre a escrita.

Num projecto de investigação-acção como o descrito, interessa reforçar esta capacidade de reflexão-acção, relacionando o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos com o domínio reflexivo dessa competência pelo professor de língua materna, em formação inicial. Passamos a palavra às estagiárias, na avaliação final do projecto e na avaliação delas mesmas, enquanto professoras em geral e professoras de escrita em particular (Reg. 60, p. 23):

(...) É de suma importância referir que também nós, enquanto formandas, adoptámos uma postura reflexiva e crescemos com os alunos, vendo a nossa competência progredir, quer no ensino da escrita quer no próprio domínio individual de escrita.

Enquanto professoras em formação inicial, aprendemos, sobretudo, a trabalhar em interacção-acção, a reflectir sobre a nossa própria prática, a investigar vários modelos de ensino-aprendizagem, a adequá-los à situação concreta das nossas turmas e da aprendizagem da escrita, bem como a utilizar a avaliação como factor de crescimento de um processo de socialização individual e colectivo.

Na avaliação final do projecto, realizada em Maio de 2007, a que atribuímos classificação de **Bom**, considerámos que este foi enriquecedor e motivador do nosso crescimento humano e linguístico, bem como do dos nossos alunos, contribuindo para o aperfeiçoamento da competência de escrita de discentes e docentes.

Finalmente, urge salientar que todo este processo nos deu outra visão do que é ser professor. Ser professor é crescermos e ajudarmos o aluno a crescer, construindo os meios necessários do seu autoconhecimento. Assim, o nosso projecto é não só aprender a aprender a escrever, mas também aprender a aprender a ensinar a escrever.

Desta forma, no final do ano lectivo, as estagiárias traduziram qualitativamente a sua **auto-avaliação em Bom**, preenchendo ainda, com a orientadora, a grelha de avaliação entregue ao Conselho Executivo da Escola, de acordo com o PAA (2007b).

2. 3. Hetero-avaliação das estagiárias

A hetero-avaliação das estagiárias, relativamente à dinamização de estratégias e actividades, em Oficina de Escrita, saiu reforçada por igual nível qualitativo de Bom, predominante na hetero-avaliação feita pelos estagiários dos restantes núcleos de estágio de Português, do mesmo ano lectivo de 2006-2007.

No seguimento da apresentação pública na Universidade, em Maio de 2007, com a presença da orientadora e da supervisora, de um total de 12 núcleos de estágio de Português, 3 núcleos atribuíram Muito Bom ao trabalho de projecto sobre a escrita e os restantes 9 núcleos Bom. Os parâmetros de avaliação, segundo as *Normas de funcionamento do Estágio de Português* (FLUP, 2006b) contemplaram duas vertentes, «a actuação do(s) professor(es) estagiário(s)» e «o conteúdo do trabalho».

A avaliação concretizada, auto e hetero, do trabalho de projecto de escrita, após validação da supervisora da Universidade, integrou a classificação final da disciplina de Seminário do 5º ano do Curso de Especialização em Ensino de Português, podendo as fichas de hetero-avaliação, que não foi possível reproduzir por englobarem outros núcleos de estágio, e a nota final, serem consultadas nos registos académicos da FLUP.

3. AVALIAÇÃO PROCESSUAL DO PORTEFÓLIO DOS ALUNOS

Na revisão da literatura (cf. cap. III, 3.3.) apresentámos as potencialidades de uma avaliação formativa e processual através do portefólio. Este pode ser caracterizado como um projecto individual e colaborativo, integrador do processo e do produto do trabalho do aprendente, enquanto sujeito cognitivo e social. Em consequência, o portefólio interliga a instrução e a avaliação, incentivando a responsabilidade e a autonomia na construção colaborativa de saberes e de competências. No nosso estudo de caso, o portefólio foi integrado em Oficina de Escrita. Nesta perspectiva, é nossa intenção:

- concretizarmos uma análise descritiva-interpretativa da (co)construção da ficha de auto e hetero-avaliação processual do portefólio individual do 7º ano;
- analisarmos quantitativamente os dados da ficha de auto e hetero-avaliação processual do portefólio individual do 7º ano, incidindo na escrita, com registos trimestrais em Dezembro de 2006, Março e Junho de 2007;
- analisarmos qualitativa e quantitativamente o texto crítico final sobre o portefólio, escrito, pelos alunos de 12º ano, em Junho de 2007.

3.1. A (co)construção de instrumentos de avaliação processual

A ficha de auto e hetero-avaliação processual do portefólio (anexo 6) foi construída colaborativamente pelos alunos de 7º ano, pelas estagiárias e pela orientadora, no

seguimento da elaboração dos critérios de avaliação do portefólio (anexo 7), igualmente concebidos em conjunto. Os alunos nunca tinham elaborado, no seu percurso escolar, qualquer instrumento de base criterial, de recolha de dados sobre a avaliação ou de classificação, pelo que a proposta os motivou pela novidade e pela responsabilidade. O difícil foi gerir a participação de todos, face à torrente de sugestões, de forma a construir uma ficha de aplicação simples, que contemplasse a avaliação global do portefólio, ao longo de três períodos, fazendo ouvir, em simultâneo, a voz do aluno e do professor.

Analisando o documento (co)construído com os alunos, constata-se a opção de alunos e professores pela utilização maioritária de questões fechadas e uma questão aberta.

A **primeira questão** tem um elevado número de itens, ao contemplar todos os domínios programáticos de Língua Portuguesa para o 7º ano, concretamente a oralidade (1.5, 1.18), a leitura de texto e de imagem (1.6, 1.9, 1.18), a escrita (1.7, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20) e o funcionamento da língua (1.8). Inclui ainda referências à organização do portefólio (1.1), ao programa (1.2, 1.3), às aulas (1.4) e a instrumentos e momentos de avaliação formais (1.14, 1.15, 1.16, 1.17). De forma a limitar a lista a vinte itens, ficou acordado com os alunos que o último item, «Trabalhos livres», incluiria não apenas textos de iniciativa própria, mas também trabalhos que não se enquadrassem nos itens anteriores. Na lista, domina a competência de comunicação escrita, em estreita ligação com a oralidade e a leitura.

Na **questão dois**, os alunos escolheram os parâmetros em ligação com os critérios de avaliação mencionados (anexo 7), construídos previamente em trabalho colaborativo.

Na **questão três**, quer na avaliação por parâmetros quer na avaliação global, a terminologia qualitativa seleccionada é a que se encontra em vigor na Escola, para a avaliação qualitativa: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.

Finalmente, na **questão quatro**, os alunos optaram pela criação de uma questão aberta, com alíneas, na qual pudessem referir livremente os progressos efectuados na construção do portefólio e na escrita processual, ao longo dos três períodos lectivos.

Globalmente, o instrumento de avaliação (co)construído com os alunos revela-se equilibrado, traduzindo uma avaliação formativa e processual. O registo de língua é corrente e cuidado, adequado a alunos de 7º ano. Como foi afirmado, a questão 1 é demasiado descritiva, mas optou-se por não limitar, em demasia, as sugestões dos alunos.

No 12º ano não se elaborou ficha de avaliação, pois os alunos preferiram a escrita de um texto crítico final, de auto e hetero-avaliação entre pares (anexo 21).

3.2. Auto e hetero-avaliação do portefólio de 7º ano

As fichas de auto e hetero-avaliação processual do portefólio dos alunos de 7º ano, num total de 45 fichas preenchidas ao longo do ano, em três momentos cíclicos de avaliação, foram objecto de análise estatística, que se apresenta seguidamente.

3.2.1. Conteúdo do portefólio de 7º ano

Na questão 1, os alunos das duas turmas de 7º ano, num total de 45 alunos, e os professores (estagiárias e orientadora) pretendiam saber que textos, fichas, trabalhos e outros documentos, seleccionados pelos alunos, constavam do portefólio individual.

Tabela 3 - Conteúdo do portefólio do aluno

Conteúdo do portefólio	1º período			2º período			3º período		
	Sim	Não	NA	Sim	Não	NA	Sim	Não	NA
Índice	97,8%	0,0%	2,2%	97,8%	0,0%	2,2%	100,0%	0,0%	0,0%
Planificação anual	95,6%	2,2%	2,2%	95,6%	2,2%	2,2%	97,8%	2,2%	0,0%
Objectivos	97,8%	2,0%	2,2%	97,8%	0,0%	2,2%	100,0%	0,0%	0,0%
Sumários e aulas	97,8%	2,0%	2,2%	97,8%	0,0%	2,2%	100,0%	0,0%	0,0%
Act. de escuta activa	97,8%	2,0%	2,2%	97,8%	0,0%	2,2%	100,0%	0,0%	0,0%
Actividades de leitura	93,3%	4,4%	2,2%	93,3%	4,5%	2,2%	97,8%	4,4%	0,0%
Versões de textos escritos	93,3%	4,4%	2,2%	95,6%	2,2%	2,2%	97,8%	4,4%	0,0%
Act. de func. da língua	97,8%	0,0%	2,2%	97,8%	0,0%	2,2%	100,0%	0,0%	0,0%
Desenhos e gravuras	71,1%	26,7%	2,2%	80,0%	17,8%	2,2%	88,9%	11,1%	0,0%
Pesquisas em livros	66,7%	31,1%	2,2%	71,1%	26,7%	2,2%	86,7%	13,3%	0,0%
Pesquisas na internet	73,3%	24,4%	2,2%	88,9%	8,9%	2,2%	91,1%	8,9%	0,0%
Trab. de pares/grupo	95,6%	2,2%	2,2%	95,6%	2,2%	2,2%	95,6%	4,4%	0,0%
Fichas de trabalho	97,8%	0,0%	2,2%	97,8%	0,0%	2,2%	100,0%	0,0%	0,0%
Fichas autocorrectivas	95,6%	2,2%	2,2%	95,6%	2,2%	2,2%	97,8%	2,2%	0,0%
Objectivos dos testes	97,8%	0,0%	2,2%	97,8%	0,0%	2,2%	100,0%	0,0%	0,0%
Testes de avaliação	97,8%	0,0%	2,2%	97,8%	0,0%	2,2%	100,0%	0,0%	0,0%
Correcção dos testes	97,8%	0,0%	2,2%	97,8%	0,0%	2,2%	100,0%	0,0%	0,0%
Contrato de leitura	51,1%	46,7%	2,2%	66,7%	31,1%	2,2%	73,3%	26,7%	0,0%
Part. em concursos lit.	6,7%	91,1%	2,2%	42,2%	55,6%	2,2%	55,6%	44,4%	0,0%
Trabalhos livres	6,7%	91,1%	2,2%	28,9%	68,9%	2,2%	62,2%	37,8%	0,0%

Como se constata na tabela 3, os alunos de 7º ano privilegiam a inclusão de muitos documentos no portefólio. Atingem-se percentagens de 100%, no 3º período, na

organização do índice, na inclusão dos objectivos, sumários e aulas, actividades de escuta activa e de funcionamento da língua, fichas, testes e respectiva correcção. Neste nível etário, nota-se alguma dificuldade em seleccionar, talvez por receio de uma avaliação que os alunos ainda associam a um paradigma de ensino e não de aprendizagem.

Quanto à participação em Concursos Literários (anexo 22), o aumento de 6,7% no 1º período, para 55,6% no 3º, comprova o empenhamento dos alunos na escrita de textos que extravasam a sala de aula e entram em circuitos comunicativos, dentro e fora da Escola.

3.2.2. Avaliação do portefólio por parâmetros

Como se pode verificar no anexo 6, a auto e hetero-avaliação processual do portefólio foi realizada de acordo com os parâmetros acordados com os alunos, incluindo organização do portefólio, cumprimentos de prazos, concretização de tarefas, qualidade dos textos escritos, superação de dificuldades e auto-avaliação processual.

Tabela 4 – Auto-avaliação do portefólio por parâmetros

7º ano ALUNO	Total de fichas - 45									Respostas possíveis - 270								
	Insuficiente (%)			Suficiente (%)			Bom (%)			Muito Bom (%)			Não aplicável (%)			Não respondeu (%)		
Parâmetros	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Organização do portefólio	17,8	0	0	57,8	46,7	44,4	15,6	37,8	42,2	2,2	6,7	8,9	2,2	4,4	0	4,4	4,4	4,4
Cumprimento de prazos	20,0	6,7	13,3	48,9	42,2	40,0	22,2	37,8	44,4	2,2	4,4	4,4	2,2	4,4	0	4,4	4,4	4,4
Concretização das tarefas	4,4	2,2	8,9	71,1	60,0	51,1	15,6	24,4	33,3	2,2	4,4	6,7	2,2	4,4	0	4,4	4,4	4,4
Qualidade dos textos	28,9	17,8	8,9	51,1	57,8	53,3	13,3	15,6	24,4	0	0	0	2,2	4,4	0	4,4	4,4	4,4
Superação de dificuldades	28,9	11,1	4,4	51,1	64,4	62,2	13,3	15,6	26,7	0	0	2,2	2,2	4,4	0	4,4	4,4	4,4
Auto-aval. processual	4,4	0	0	71,1	51,8	53,3	17,8	28,9	35,6	0	4,4	6,7	2,2	4,4	0	4,4	4,4	4,4

Tabela 5 – Hetero-avaliação do portefólio por parâmetros

7º ano PROFESSOR	Insuficiente (%)						Suficiente (%)						Total de fichas - 45						Respostas possíveis - 270										
	1ºP			2ºP			3ºP			1ºP			2ºP			3ºP			Bom (%)			Muito Bom (%)			Não aplicável (%)			Não respondeu (%)	
Parâmetros	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP		
Organização do portefólio	20,0	0	0	62,2	44,4	44,4	11,1	44,4	40,0	4,4	6,7	15,6	2,2	4,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Cumprimento de prazos	22,2	8,9	4,4	48,9	35,6	42,2	24,4	44,4	40,0	2,2	6,7	13,3	2,2	4,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Concretização das tarefas	6,7	4,4	6,7	71,1	57,8	51,1	17,8	26,7	31,1	0	2,2	4,4	2,2	4,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Qualidade dos textos	33,3	15,6	13,3	51,1	64,4	57,8	13,3	13,3	24,4	0	2,2	4,4	2,2	4,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Superação de dificuldades	33,3	11,1	4,4	51,1	68,9	64,4	13,3	15,6	31,1	0	0	0	2,2	4,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Auto-aval. processual	11,1	0	0	66,7	60,0	51,1	20,0	31,1	37,8	0	4,4	11,1	2,2	4,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		

Na análise desta questão da ficha dos alunos, pelas tabelas 4 e 5 e ainda pela tabela constante no anexo 8, verificamos que o Suficiente predomina nas avaliações atribuídas, quer pelo aluno quer pelo professor, em todos os parâmetros, seguindo-se o Bom.

No 3º período, são atingidos os valores mais altos do Suficiente nos parâmetros de organização do portefólio (aluno 44,4%, professor 44,4%), cumprimento de prazos definidos (aluno 40,0%, professor 42,2%), concretização das tarefas propostas (aluno 51,1%, professor 51,1 %), qualidade dos textos escritos (aluno 53,3%, professor 57,8%), superação de dificuldades (aluno 62,2%, professor 64,4%) e auto-avaliação processual (aluno 53,3%, professor 51,1%).

Na avaliação do portefólio, o Bom apenas ultrapassa, em percentagem, o Suficiente, no cumprimento dos prazos definidos, no 3º período (44,4%). Quanto ao Muito Bom, há um ligeiro aumento ao longo do ano.

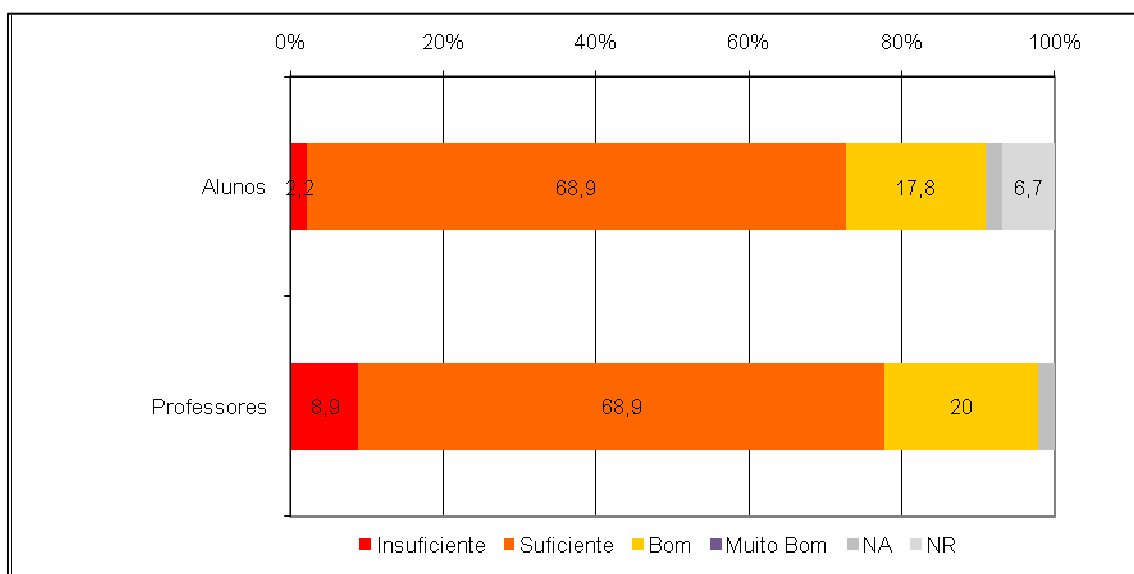
É de realçar, pela tabela 5 e pelo anexo 8, a diminuição progressiva da atribuição do Insuficiente, desde o 1º ao 3º períodos. Por exemplo, no parâmetro organização do portefólio, os alunos atribuem, do 1º para o 3º período, 8 (17,8%) e 0 Insuficientes (0,0%), o mesmo acontecendo com o professor, que passa de 9 Insuficientes (20,0%) para 0 (0,0%).

Podemos concluir pela **avaliação positiva do portefólio de 7º ano**, verificando-se **progressão** nos níveis qualitativos de Suficiente, Bom e Muito Bom. Constata-se ainda uma **aproximação entre a avaliação qualitativa** atribuída por aluno (auto) e professor (hetero), nos diferentes parâmetros.

3.2.3. Avaliação global do portefólio

Com esta questão, igualmente numa perspectiva auto e hetero, pretendia-se uma avaliação global qualitativa do portefólio, na continuação da avaliação por parâmetros, efectuada no ponto anterior. Podemos observar os resultados globais da atribuição dos níveis qualitativos, pelo aluno e pelas professoras (estagiárias e orientadora) por período, nos gráficos VI, VII e VIII e no anexo 4.

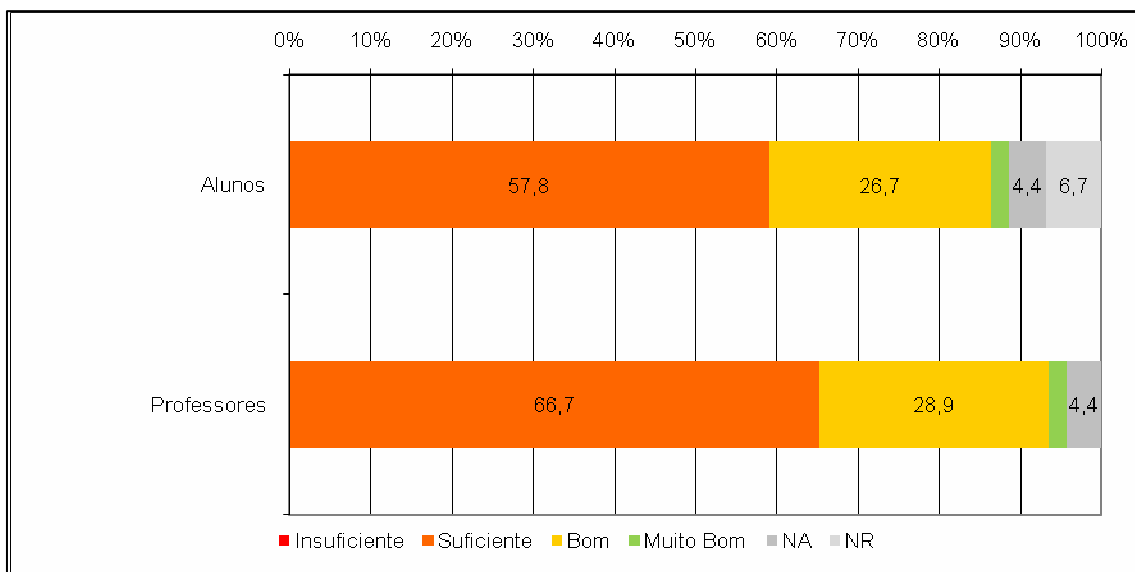
Gráfico VI – Avaliação global do portefólio no 1º período



Ao observarmos o gráfico, relativo ao 1º período, verificamos uma classificação positiva global do portefólio, com predomínio do Suficiente, coincidindo alunos e professores em 68,9%.

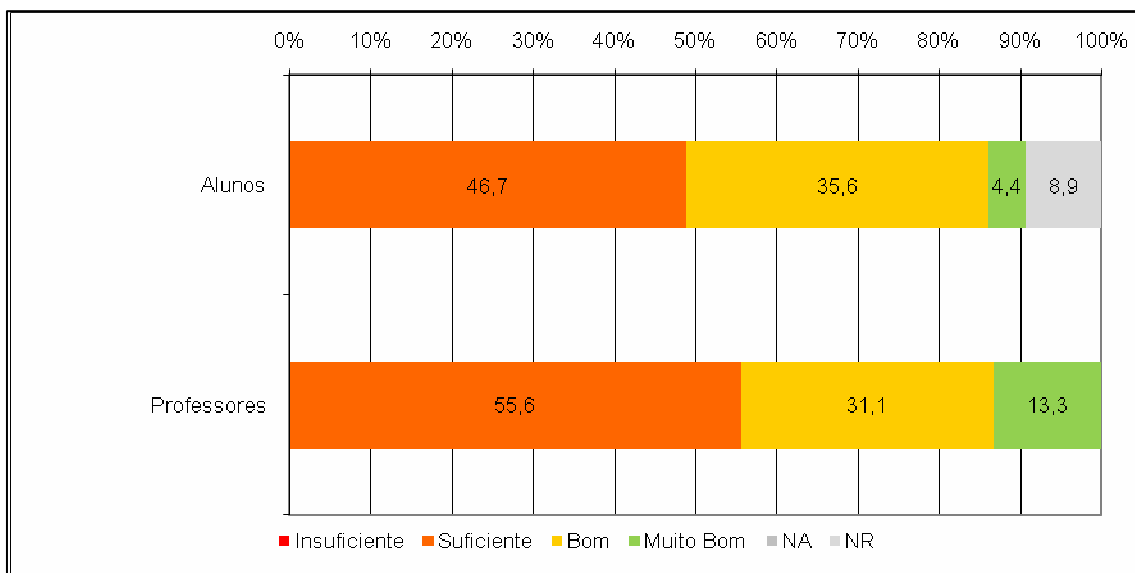
Os resultados relativos ao Insuficiente não são significativos, com 2,2% de respostas de alunos e 8,9% dos professores. As respostas de alunos e professores situam o Bom, respectivamente, em 17,8% e 20,0%. Não se verifica nenhuma atribuição global de Muito Bom, no 1º período.

Gráfico VII – Avaliação global do portefólio no 2º período



No gráfico relativo ao 2º período não é atribuído nenhum nível de Insuficiente. Constata-se um aumento dos valores do Bom, alunos 26,7% e professores 28,9%, e uma ligeira descida no Suficiente, para 57,8% e 66,7%. É atribuído, em conjunto, 1 Muito Bom.

Gráfico VIII – Avaliação global do portefólio no 3º período



No terceiro período, pela análise dos dados obtidos, conclui-se que não houve nenhuma avaliação global de Insuficiente, sendo maioritária a avaliação de Suficiente, alunos 46,7%, professores 55,6%, seguindo-se o Bom, alunos 35,6%, professores 31,1% e, finalmente, o Muito Bom, alunos 4,4%, professores 13,3%. Na atribuição de Muito Bom, notou-se algum retraimento dos alunos na atribuição da classificação mais alta.

Da análise dos três gráficos conclui-se que houve progressão, traduzindo o aperfeiçoamento do portefólio e dos textos escritos que o integram. A análise evidencia ainda que os alunos têm consciência do seu desempenho, sendo capazes de uma avaliação isenta e objectiva. Neste caso, a avaliação de alunos e de professores é praticamente coincidente.

3.2.4. Progressos dos alunos de 7º ano

Na última questão aberta, subdividida em três alíneas, correspondentes a cada período, os alunos referiram os progressos efectuados ao longo do ano, na construção do portefólio e na produção textual. Os progressos dos alunos constam da tabela que se segue.

Tabela 6 - Progressos dos alunos de 7º ano

7º ano - Progressos	1º Per.	% assuntos	2º Per.	% assuntos	3º Per.	% assuntos
Seleção e organização	22	40,00%	17	28,33%	15	15,96%
Melhoria da escrita	7	12,73%	5	8,33%	16	17,02%
Melhoria do aproveitamento	3	5,45%	3	5,00%	10	10,64%
Aplicação de tipologias	10	18,18%	12	20,00%	5	5,32%
Realização do plano	1	1,82%	1	1,67%	4	4,26%
Revisão e reescrita	0	0,00%	16	26,67%	15	15,96%
Contrato de leitura	12	21,82%	1	1,67%	0	0,00%
Participação em concursos	0	0,00%	2	3,33%	0	0,00%
Avaliação processual	0	0,00%	1	1,67%	14	14,89%
Personalização do portefólio	0	0,00%	2	3,33%	13	13,83%
Maior cultura	0	0,00%	0	0,00%	2	2,12%
Total fichas: 45 Ocorrências:	55	100,00%	60	100,00%	94	100,00%

No que diz respeito aos progressos efectuados, quer na construção do portefólio quer na produção de textos seleccionados para o portefólio, os alunos de 7º ano foram escrevendo a sua opinião, ao longo de três períodos. Tratando-se de respostas abertas, as percentagens foram calculadas em função do total de assuntos.

Observa-se uma clara percepção dos progressos na organização do portefólio. Para a maioria dos alunos de 7º ano, que nunca construíra um portefólio individual, a superação deste problema constituiu um desafio, com 22 referências no 1º período (40,00%), 17 no 2º período (28,33%) e 15 no 3º período (15,96%). A resolução desta situação-problema passou pela construção do índice do portefólio, individual e colaborativamente, em sala de aula.

Ainda no 1º período, outro progresso assinalado é o Contrato de Leitura (leitura, trabalho escrito e apresentação oral à turma), com 21,82%. No 2º período, os alunos destacam igualmente os progressos na organização do portefólio com 17 referências e percentagem de 28,33%. Segue-se a revisão e reescrita com 16 referências e 26,67%. A aplicação das tipologias atinge 20,00 %. O aperfeiçoamento da escrita e a melhoria do aproveitamento são reforçados, no 3º período, com percentagens de 17,02% e de 10,64%. Os alunos fazem 15 referências, tanto à organização e selecção de textos e documentos como à revisão e reescrita, com 15,96% dos assuntos, seguindo-se a avaliação processual com 14,89%.

Podemos, portanto, concluir que o portefólio propicia a progressão na avaliação formativa e processual da competência de comunicação escrita. Esta interligação sai reforçada pela (co)construção de critérios de avaliação e de instrumentos de avaliação.

3.3. Auto e hetero-avaliação do portefólio de 12º ano

No caso dos alunos do 12º ano, a auto e hetero-avaliação do portefólio foi concretizada através de textos expositivo-argumentativos de avaliação global, com apreciação dos três períodos, escritos pelos alunos em Junho de 2007 (anexo 21). Aplicámos aos 23 textos uma análise quantitativa-qualitativa, com contagem de frequências simples, seguindo itens definidos aquando da análise dos registos das estagiárias (cf. cap. V, 1.1.) e acrescentando tópicos emergentes dos textos dos alunos.

Tabela 7 - Progressos dos alunos de 12º ano

Conteúdos/ Progressos	1º Período	%	2º Período	%	3º Período	%
Índice dividido em secções	23	100,00%	0	0,00%	0	0,00%
Seleccção, organização de documentos	0	0,00%	16	69,57%	15	65,22%
Objectivos e critérios de avaliação	0	0,00%	6	26,09%	9	39,13%
Escrita processual: plano, texto, revisão	0	0,00%	9	39,13%	8	34,78%
Versões de textos por tipologias	1	4,35%	14	60,87%	13	56,52%
Avaliação processual	0	0,00%	14	60,87%	13	56,52%
Autocorreccção e superação de dificuldades	0	0,00%	14	60,87%	13	56,52%
Personalização, criatividade	0	0,00%	10	43,48%	10	43,48%
Progressão no aproveitamento e formação pessoal	0	0,00%	4	17,39%	8	34,78%
Total de textos	23					

No 1º período, à semelhança do 7º ano, a grande preocupação dos alunos, e consequente progresso, referido em 100,00% dos textos (anexo 21), foi a realização do índice do portefólio dividido em secções.

No 2º período, os alunos assinalam progressos na selecção e organização de documentos constantes do portefólio, com 16 referências e 69,57%, na escrita de versões de textos por tipologias, na avaliação processual e na autocorreccção associada à superação de dificuldades, todos com 14 referências e 60,87%. A personalização do portefólio, com criatividade e originalidade, surge em 43,48% das respostas, seguindo-se a importância dos objectivos e critérios de avaliação, em 26,09%.

No 3º período, por ordem decrescente, os alunos de 12º ano assinalam progressos na selecção e organização de documentos do portefólio, com 65,22%; na avaliação processual, na autocorreccção e superação de dificuldades e na diversidade de textos escritos, com versões, todos com 56,52%; na personalização criativa e original do portefólio, com 43,48%; na definição e inclusão de objectivos e critérios de avaliação, com 39,13%; no portefólio enquanto material de estudo, permitindo evolução pessoal e melhor aproveitamento, com 34,78% e na escrita processual, com plano, texto e revisão de texto, com igual percentagem.

De realçar a função do portefólio enquanto material de estudo, espelhando a consciencialização do exame nacional de Português de 12º ano.

Ainda numa autonomia progressiva, inerente à avaliação formativa por portefólio, a hetero-avaliação, no 12º ano, foi assumida entre pares. Os resultados, constantes da tabela, foram discutidos na sala de aula.

Tabela 8 - Avaliação final qualitativa do portefólio de 12º ano

Avaliação	Insuficiente	%	Suficiente	%	Bom	%	Muito Bom	%
Auto-avaliação	0	0,00	4	17,39	14	60,87	5	21,74
Hetero-avaliação	0	0,00	0	0,00	19	82,61	4	17,39
Total	0	0,00	4	17,39	33	143,48	9	39,13

Pela leitura da tabela, verifica-se uma ligeira diferença entre a hetero-avaliação realizada entre pares, que se situa no Bom, com percentagem de 82,61%, e a auto-avaliação, com percentagens de 17,39%, para o Suficiente, e 60,87, para o Bom. Quanto ao Muito Bom,

apenas difere em 1 atribuição na auto e hetero-avaliação. Esta avaliação foi, posteriormente, validada pelas estagiárias e pela orientadora.

Podemos concluir que a avaliação de alunos (auto e hetero) e professores não apresenta desvios significativos, confirmando uma avaliação consciente por parte dos alunos.

3.4. Reflexões sobre a avaliação do portefólio

Em síntese, apesar de utilizarem registos diferentes, por ficha e por texto, é possível encontrar pontos convergentes entre a avaliação por portefólio do 7º ano e do 12º ano.

Uma preocupação comum a ambos os anos foi a selecção e organização de documentos, talvez porque para muitos era a primeira vez que tentavam a construção de um portefólio individual. Na mesma linha do 7º ano, que logo no 1º período atingiu 22 ocorrências relativas à organização do portefólio (40%), também o 12º ano referiu, como progresso, na totalidade dos textos de auto-avaliação (100%), a realização do índice do portefólio, dividido em secções.

No 2º período, o 12º ano assinala progressos significativos na organização e selecção do portefólio bem como na avaliação processual, correcção e consequente superação de dificuldades. A escrita processual, com versões, realiza-se em textos tipologicamente diversificados, no que coincide com o 7º ano.

Quanto à avaliação, os alunos afirmam a importância da (co)construção e informação dos critérios de avaliação. No 3º período, os alunos, tanto de 7º ano como de 12º ano, revelam progressão na auto-regulação e na autonomia. Os alunos escrevem, seleccionam e organizam o seu material de escrita individual e colaborativamente, numa diversificação de conteúdos, referindo progressos, em contraste com o início do ano. Os progressos são assinalados, sobretudo, na selecção de documentos e organização do portefólio, na aplicação de tipologias, nas fases de operacionalização da escrita e na avaliação processual. Mas o mais relevante é a constatação de que a hetero-avaliação se efectuou de forma natural, na convergência avaliativa aluno-pares-professor.

O receio inicial de muitos docentes, em entregar nas mãos de jovens alunos a responsabilidade da avaliação, carece de fundamento, porquanto os jovens dos 13 aos 18 anos são verdadeiramente capazes de um olhar isento sobre o seu processo de construção do Saber, como se constata neste estudo. No caso do portefólio, os alunos souberam construir colaborativamente com os adultos, estagiárias e orientadora, os instrumentos e os momentos necessários a uma avaliação partilhada, processual e eficaz.

Em alguns casos, os alunos desceram ao pormenor, mais do que o próprio professor, colocando a fasquia da correcção-avaliação bem alta, na ânsia da perfeição, do sempre melhor, do gostar de escrever. (Ó stôra, isto não está bem! Ora, está mas é incompleto. Esqueceste-te de fazer outra versão do texto, mas registaste o plano, a segunda versão e a auto-avaliação no portefólio. Ó stôra, acredite que não está bem).

A avaliação terá então de ser equacionada como «um referente flexível e adequado às especificidades dos contextos, dos processos e dos intervenientes, facilitando a concepção de projectos (...) que certifiquem as diversas competências adquiridas e conduzam à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica» (C. Coelho e J. Campos, 2003, p. 14). Neste processo de avaliação formativo, o portefólio individual do aluno constitui, sem dúvida, um instrumento de avaliação preferencial, pelo seu carácter reflexivo, regulador e interactivo do processo de escrita.

Infelizmente, como nota menos positiva, regista-se que algum deste trabalho, em negociação presencial, não foi partilhado com as estagiárias, na 1ª pessoa. Por força da mudança estatutária recente (Decreto-Lei nº 121/2005) o facto de as estagiárias não terem turmas próprias limitou a sua intervenção a uma presença não interveniente de 3ª pessoa ou mesmo ausente, pois só precisam de assistir a uma parte das aulas da orientadora e de leccionar um mínimo de dez blocos de aulas assistidas a Português.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Procuraremos, seguidamente, apresentar os resultados obtidos nos 66 inquéritos (anexo 5) preenchidos por 43 alunos de 7º ano e 23 de 12º. Os dados foram tratados e analisados segundo o programa de tratamento estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Science). Após a identificação, que nos permitiu caracterizar a amostra (cf. cap. IV, 1.7.), os alunos responderam a duas séries de questões, numa dupla perspectiva:

1ª- percepção do desempenho das estagiárias, enquanto professoras de escrita (questões 4, 5 ,6, 7, 8 , 9, 10, 11 ,12);

2ª- percepção dos alunos, enquanto sujeitos cognitivos, do seu próprio percurso de escrita (questões 13, 14 ,15 ,16 ,17 ,18 ,19 ,20 ,21 ,22 ,23).

Iniciaremos a nossa apresentação pela primeira série de questões sobre o ensino da escrita pelas estagiárias, percebido pelos alunos.

4.1. Percepção dos alunos do desempenho das estagiárias

Na primeira parte do inquérito por questionário, interessa-nos conhecer a forma como os alunos percebem o ensino da escrita, leccionado por professoras em formação inicial. Ter-se-á em conta os processos de (co)construção da escrita anteriormente explicitados, concretamente as tipologias textuais, as operações cognitivas de escrita e o portefólio enquanto instrumento de avaliação processual.

4.1.1. O ensino das tipologias textuais

A série de questões, que no inquérito por questionário se segue aos dados pessoais (cap. IV, 1.7.), tem em vista conhecer a forma como os alunos percebem o desempenho das estagiárias, enquanto professoras de escrita.

Inicia-se com quatro questões sobre tipologias textuais, abarcando a diversificação das tipologias textuais (questão 4), a caracterização e o registo das características dos textos, em ficha e no quadro (questão 5), a exemplificação tipológica por parte das estagiárias (questão 6) e as instruções da tarefa de escrita, directamente relacionadas com as características tipológicas (questão 7).

As duas primeiras questões dizem respeito ao estudo das diversas tipologias, enquanto as restantes versam sobre a passagem da leitura à escrita, proposta pela Linguística Textual (cf. caps. I e II). Dada a interligação entre as quatro questões, apresentamos, em conjunto, os resultados obtidos para os alunos de 7º e de 12º anos.

Tabela 9 – Percepção do ensino das tipologias textuais

	Ensino das tipologias textuais	Nunca		Às vezes		Sempre	
		Count	%	Count	%	Count	%
7º ano	Utilização de textos de diferentes tipologias			21	48,8%	22	51,2%
	Sínteses com características tipológicas			9	20,9%	34	79,1%
	Exemplificação com textos das estagiárias	17	39,5%	20	46,5%	6	14,0%
	Explicação da tarefa de escrita			13	30,2%	30	69,8%
12º ano	Utilização de textos de diferentes tipologias			8	34,8%	15	65,2%
	Sínteses com características tipológicas			2	8,7%	21	91,3%
	Exemplificação com textos das estagiárias	9	39,1%	12	52,2%	2	8,7%
	Explicação da tarefa de escrita					23	100%

Em relação aos alunos de 7º ano, as percentagens máximas evidenciam que a maioria dos respondentes percebem «sempre» a utilização de textos de diferentes tipologias (22, 51,2%), as sínteses tipológicas (34, 79,1%) e a explicação da tarefa de escrita (30, 69,8%). De forma semelhante, os alunos de 12º ano também percebem a utilização de textos de diferentes tipologias (15, 65,2%), as sínteses tipológicas (21, 91,3%) e, na totalidade, a explicação da tarefa de escrita (23, 100%).

Contudo, a exemplificação com textos das estagiárias é percebida, no 7º ano, «às vezes» (20, 46,5%) e «nunca» (17, 39,5%), acontecendo o mesmo no 12º ano, «às vezes» (12, 52,2%) e «nunca» (9, 39,1%). Se confrontarmos estes resultados com a análise dos registos escritos das formandas (cf. cap. V, 1.), concluímos que as estagiárias, em especial EA, apresentaram, aos alunos, poucos textos próprios, nem sempre exemplificando a tarefa de escrita, ou seja, não cumprindo (L. Odell, 1993, p. 237) o que propõem aos seus alunos.

De acordo com diversos investigadores (cf. cap. III, 2. e 3.), estes resultados evidenciam a resistência dos formandos à escrita e à exposição em público, em concordância com a análise dos registos escritos das estagiárias (cf. cap. V, 1.).

Como nota final, podemos afirmar que o ensino e aprendizagem da escrita privilegiam o aprendente, na difícil relação com o texto. Este, entendido como unidade de compreensão (leitura) e expressão (escrita), segundo tipologias textuais, apenas pode ser objecto de um ensino eficaz se se der primazia ao texto-processo e à avaliação formativa.

4.1.2. O ensino da escrita processual

Para melhor percebermos as interacções inerentes ao ensino e aprendizagem da escrita processual, importa conhecer a percepção dos alunos sobre esse ensino. As questões 8, 9, 10, 11, e 12 têm como fundamentação pedagógica e didáctica os programas de ensino em vigor (cf. cap. II, 1.) e como fundamentação teórica o *cognitive process model*, modelo cognitivo processual de escrita de J. Hayes & L. Flower, proposto em 1980 e reformulado, em 1995, por J. Hayes (cf. cap. II, 5.).

Pretendeu-se conhecer a percepção dos alunos sobre o ensino da escrita processual de textos tipologicamente diversificados, leccionados pelas estagiárias. Interessava, sobretudo, o processo de escrita, considerando três operações cognitivas, interactivas e recursivas: planificação, textualização e revisão, como descritas na revisão da literatura. As respostas constam da tabela que se apresenta a seguir.

Tabela 10 – Percepção do ensino da escrita processual

	Ensino das operações de escrita	Nunca		Às vezes		Sempre	
		Count	%	Count	%	Count	%
7º ano	Solicitação de plano prévio ao texto			21	48,8%	22	51,2%
	Tempo suficiente para textualização, em Oficina de Escrita	2	4,7%	16	37,2%	25	58,1%
	Indicação de instruções para a fase de revisão			10	23,3%	33	76,7%
	Correcção da escrita, com sinais e instruções claros			12	27,9%	31	72,1%
	Solicitação de avaliação processual	3	7,0%	14	32,6%	26	60,4%
12º ano	Solicitação de plano prévio ao texto			1	4,3%	22	95,7%
	Tempo suficiente para textualização, em Oficina de Escrita			2	8,7%	21	91,3%
	Indicação de instruções para a fase de revisão			2	8,7%	21	91,3%
	Correcção da escrita, com sinais e instruções claros			3	13,0%	20	87,0%
	Solicitação de avaliação processual			2	8,7%	21	91,3%

Na amostra, os respondentes coincidem na percepção do ensino da escrita processual. A maioria dos alunos considera que as estagiárias fizeram «sempre» a solicitação do plano (7º, 51,2% e 12º, 95,7%), deram tempo para textualização (7º, 58,1% e 12º, 91,3%), indicaram instruções para a fase de revisão (7º, 76,7% e 12º, 91,3%), corrigiram a escrita (7º, 72,1% e 12º, 87,0%) e pediram avaliação processual (7º, 60,4% e 12º, 91,3%).

Numa análise comparativa, sobressaem as percentagens próximas de 100% do 12º ano, que indiciam maior autonomia, própria deste nível etário (J. Davis & S. Hill, 2003, e G. Muschla, 2006). Os alunos mais novos, de 7º ano, requerem mais atenção e disponibilidade por parte do docente.

Concluimos que, para os alunos de 7º e 12º anos, as estagiárias funcionam como professoras de escrita, *experts, tutors* (W. Grable & R. Kaplan, 1996, p. 261), capazes de modelar práticas de escrita efectivas, que possibilitem a transferência das competências adquiridas, no âmbito da comunicação escrita, para outros contextos e áreas de Saber.

4.2. O aperfeiçoamento da escrita pelo aluno

As Ciências da Educação e da Linguagem (cf. cap. I, 2.) caracterizam o aluno como um aprendente activo e colaborativo do seu próprio processo de aprendizagem, em

autonomia progressiva, para uma integração plena, como cidadão participante e responsável, na comunidade em que se insere.

Nas questões que colocámos, pretendemos verificar a consciencialização do aluno na utilização de processos de (co) construção da competência de escrita, nomeadamente características tipológicas, operações cognitivas de escrita e avaliação por portefólio.

4.2.1. Registo das características tipológicas no portefólio

Com a questão 13 pretendemos conhecer se os grupos inquiridos registaram, no portefólio individual, as diversas características tipológicas dos textos estudados, de forma a funcionarem como modelo textual linguístico-discursivo.

Tabela 11- Registo das características das tipologias textuais no portefólio

	Registo tipológico no portefólio	Nunca		Às vezes		Sempre	
		Count	%	Count	%	Count	%
7º ano	Registo das características das tipologias textuais no portefólio	2	4,7%	14	32,5%	27	62,8%
12º ano	Registo das características das tipologias textuais no portefólio	1	4,3%	7	30,5%	15	65,2%

Como se observa, as opiniões convergem, pois a maioria (7º, 62,8%, e 12º, 65,2%) refere que regista «sempre» as características das tipologias textuais no portefólio.

Este registo é relevante, pois permite utilizar textos estudados na aula como modelos do texto ao texto, o que está de acordo com revisão da literatura (cf. cap. II, 4.) e com os registos escritos das estagiárias (cf. cap. V, 1.). Sem consciencialização das características tipológicas, o aluno não poderá escrever adequadamente o seu próprio texto.

4.2.2. Concretização das operações de planificação

Ao colocarmos as questões 14 e 15, é nossa intenção conhecer se os alunos, na actividade redaccional incluída em sequências pedagógicas, cumprem operações de planificação prévias à textualização, considerando quer a situação comunicativa quer as características tipológicas.

Tabela 12 - Concretização das operações de planificação

	Operações de planificação	Nunca		Às vezes		Sempre	
		Count	%	Count	%	Count	%
7º ano	Elaboração do plano, considerando a situação comunicativa	1	2,3%	30	69,8%	12	27,9%
	Elaboração do plano, considerando a tipologia textual	1	2,3%	18	41,9%	24	55,8%
12º ano	Elaboração do plano, considerando a situação comunicativa	2	8,7%	11	47,8%	10	43,5%
	Elaboração do plano, considerando a tipologia textual	1	4,3%	5	21,8%	17	73,9%

Como podemos constatar, na elaboração do plano, os alunos referem que só «às vezes» consideram a situação comunicativa (7º ano, 69,8% e 12º, 47,8%), ocorrendo raros casos de «nunca» (7º ano, 2,3% e 12º, 8,7%). O mesmo não acontece com a tipologia textual, tida em conta «sempre» pela maioria (7º ano, 55,8% e 12º, 73,9%).

Podemos concluir que alguns alunos descuram a situação comunicativa no seu plano de escrita, o que poderá conduzir à construção de textos desadequados, tal como referido pela Linguística Textual e pela Sociolinguística (cf. cap. I, 2.).

4.2.3. Concretização das operações de textualização

Na questão 16 interessa-nos saber se os alunos, na actividade redaccional por sequências pedagógicas, num momento posterior à elaboração do plano, cumprem operações de textualização, observando as regras de gramática.

Tabela 13 - Concretização das operações de textualização

	Operações de textualização	Nunca		Às vezes		Sempre	
		Count	%	Count	%	Count	%
7º ano	Escrita do texto, observando as regras da gramática			15	34,9%	28	65,1%
12º ano	Escrita do texto, observando as regras da gramática			13	56,5%	10	43,5%

Observa-se que 65,1% dos alunos de 7º ano afirma que, na escrita do seu texto, observa «sempre» as regras de gramática, enquanto que 56,5% dos alunos de 12º ano revela que apenas o faz «às vezes».

Pelos resultados, pode-se concluir que os alunos de 7º ano valorizam o cumprimento das regras de gramática (sobretudo de frase) enquanto os alunos de 12º ano, que já dominam uma metalinguagem relativa à textualidade, perspectivam, de forma diferente, a coesão e a coerência textuais.

Estes resultados são concordantes com os estudos e investigações sobre a textualidade (cf. cap. II, 3.), a metalinguagem e a metacognição (cf. cap. III, 2.).

4.2.4. Concretização das operações de revisão

Colocamos as questões 16 e 17 para sabermos se os alunos, na escrita de textos, cumprem operações de revisão, quer autocorrigindo os seus textos, quer relendo as indicações sinaléticas e descritivas das estagiárias (*feedback*).

Tabela 14 – Concretização das operações de revisão

	Operações de revisão	Nunca		Às vezes		Sempre	
		Count	%	Count	%	Count	%
7º ano	Autocorreção do texto.			16	37,2%	27	62,8%
	Releitura das correções das professoras.	1	2,3%	12	27,9%	30	69,8%
12º ano	Autocorreção do texto.			4	17,4%	19	82,6%
	Releitura das correções das professoras.			1	4,3%	22	95,7%

Pela observação dos resultados obtidos, podemos notar que os valores máximos são atingidos «sempre», nas operações de revisão de autocorreção do texto (7º ano, 62,8% e 12º, 82,6%) e na releitura das correções das professoras (7º ano, 69,8% e 12º, 95,7%). Contudo, há uma maior consciencialização, no 12º ano, das operações de revisão, em consequência de uma maior autonomia dos alunos na escrita processual. Normalmente, o aluno corrige primeiro o seu texto que é, em seguida, corrigido pelo professor.

Podemos concluir que as operações de revisão são efectivamente cumpridas, permitindo, ao sujeito cognitivo, a auto-regulação do seu processo de escrita, passando pelo aperfeiçoamento do texto, numa segunda fase de textualização.

4.2.5. Concretização das operações de textualização-reescrita

Com a questão 19, pretendemos saber se os alunos, na actividade redaccional por sequências pedagógicas, após as operações de revisão, fruto de actividade própria e incorporando a correcção das estagiárias, cumprem uma segunda fase de operações de textualização. Esta fase é corporizada na reescrita de várias versões do mesmo texto.

Tabela 15 - Reescrita do texto

	Operações de textualização-reescrita	Nunca		Às vezes		Sempre	
		Count	%	Count	%	Count	%
7º ano	Reescrita do texto até à versão final	1	2,3%	14	32,6%	28	65,1%
12º ano	Reescrita do texto até à versão final			10	43,5%	13	56,5%

Os alunos afirmam cumprir a reescrita do texto até à versão final «sempre» e «às vezes», (7º ano, 65,1% e 32,6%), 12º ano (56,5% e 43,5%). Constatam-se alguma resistência, confirmada pelas estagiárias (cf. cap. V, 1.), de alunos de 12º ano à reescrita, como consequência de uma iniciação tardia à escrita processual, no último ano do Secundário (G. Muschla, 2006, pp. 3-5). Conclui-se que, embora todos concretizem operações de textualização/reescrita, os alunos de 7º ano cumprem-nas de forma mais sistemática.

4.2.6. Auto-avaliação do processo de escrita

Relativamente à questão 20, interessa-nos descobrir se os alunos, no final das várias etapas de trabalho, procedem à auto-avaliação do processo de escrita.

Tabela 16 – Auto-avaliação do processo de escrita

	Auto-avaliação do processo de escrita	Nunca		Às vezes		Sempre	
		Count	%	Count	%	Count	%
7º ano	Auto-avaliação do processo de escrita, no final do trabalho	3	7,0%	10	23,2%	30	69,8%
12º ano	Auto-avaliação do processo de escrita, no final do trabalho			6	26,1%	17	73,9%

Face aos resultados, constatamos que a maioria dos alunos tem por costume realizar «sempre» a auto-avaliação processual de escrita, no final das várias etapas de trabalho, tanto no 7º ano (69,8%) como no 12º ano (73,9%). Contudo, três respondentes (7,0%) de 7º ano afirmam «nunca» a terem realizado.

Em geral, podemos concluir que a maioria dos alunos pratica a auto-avaliação do seu plano de escrita, no final do trabalho.

4.2.7. Arquivo do processo de escrita no portefólio

No que se refere à questão 21, era nossa intenção inteirarmo-nos se os alunos procederam ao arquivo do processo de escrita, explicitado em plano, versões e avaliação no portefólio, não funcionando o mesmo como mero dossiê de produtos finais de escrita (cf. distinção cap. III, 3.3.). Esta oposição entre dossiê e portefólio insere-se na mudança de um paradigma de ensino, de que é exemplo o dossiê tradicional, para um paradigma de aprendizagem, representado pelo portefólio.

Tabela 17 - Arquivo do processo de escrita no portefólio individual

	Arquivo do processo de escrita no portefólio individual	Nunca		Às vezes		Sempre	
		Count	%	Count	%	Count	%
7º ano	Arquivo do plano, versões do texto e avaliação processual no portefólio	1	2,3%	9	20,9%	33	76,8%
12º ano	Arquivo do plano, versões do texto e avaliação processual no portefólio			3	13,0%	20	87,0%

Ao observarmos as respostas que nos são fornecidas pelos alunos de 7º ano e de 12º, verificamos que os discentes, na sua maioria, arquivam «sempre» o plano, versões do texto e avaliação processual no portefólio (7º, 76,8% e 12º, 87%). Embora a questão 21 não explicita quais os critérios seguidos, sabemos pela ficha de auto e hetero-avaliação processual (cf. cap. V, 3.) que o arquivo do percurso de aprendizagem, neste caso da

escrita processual, resulta igualmente de uma aprendizagem individual e colectiva (N. Yang, 2003, p. 297) de selecção e organização de trabalhos, incluindo o índice.

Concluindo, os alunos inquiridos manifestam, numa elevada percentagem, o hábito de arquivar o seu percurso de escrita processual no portefólio individual.

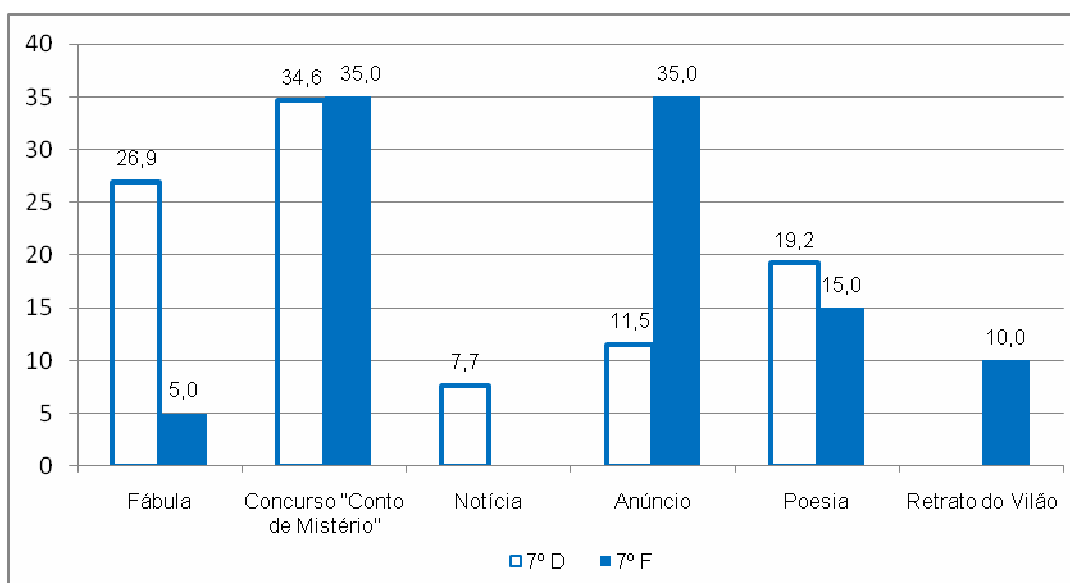
4.3. Actividades de Oficina de Escrita

Ao contrário das questões anteriores, as últimas questões (22 e 23) do nosso inquérito por questionário misto, como explicitado na descrição do instrumento de recolha de dados (cf. cap. IV, 1.7.), podem ser classificadas, quanto à forma e quanto ao tipo, como questões abertas de opinião (R. Quivy & L. Campenhoudt, 2005, pp. 169-172). Interessavam-nos as respostas, por extenso, dos alunos, de forma a recolher informação original e representativa da opinião dos inquiridos.

4.3.1. Actividades preferidas de Oficina de Escrita

Com a questão 22 pretendíamos saber as preferências dos alunos, relativamente às actividades realizadas em Oficina de Escrita ao longo do ano, bem como os motivos da escolha das actividades, que podem ser visualizadas no anexo 9 e no gráfico.

Gráfico IX – Actividades preferidas de Oficina de Escrita no 7ºano

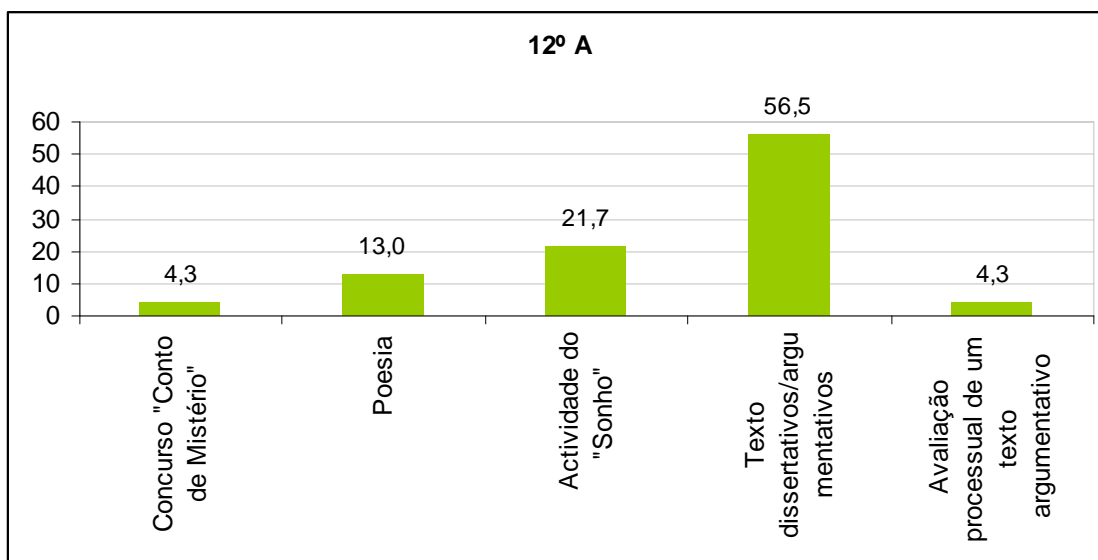


Observando os resultados obtidos, podemos constatar que, relativamente às actividades preferidas pelos respondentes de 7º D, o valor máximo corresponde à concretização do texto narrativo para o Concurso Literário (anexo 22), na Escola, com a temática «Conto de Mistério» (34,6%), seguindo-se o texto, também narrativo, «Fábula» (26,9%), integrado em Livros de Turma e em exposições colectivas (anexos 18 e 19). Têm, ainda, alguma importância estatística a escrita de poesia (19,2%) e de anúncios (11,5%). O valor mínimo diz respeito à elaboração de notícias (7,7%).

Quanto às respostas dadas pelos inquiridos do 7ºF, as actividades favoritas são, em paralelo, a participação no Concurso «Conto de Mistério» (anexo 22) e a escrita de anúncios (35%). Atingem percentagens inferiores a escrita de textos poéticos (15,0%), o retrato do vilão (10,0%) e, por último, a fábula (5,0%), (anexo 18).

Conclui-se que os respondentes de 7º ano preferem a escrita do conto, privilegiando assim o texto narrativo, e o Concurso Literário da Escola, o qual funcionou como motivação à escrita, em situação autêntica de comunicação.

Gráfico X– Actividades preferidas de Oficina de Escrita no 12º ano



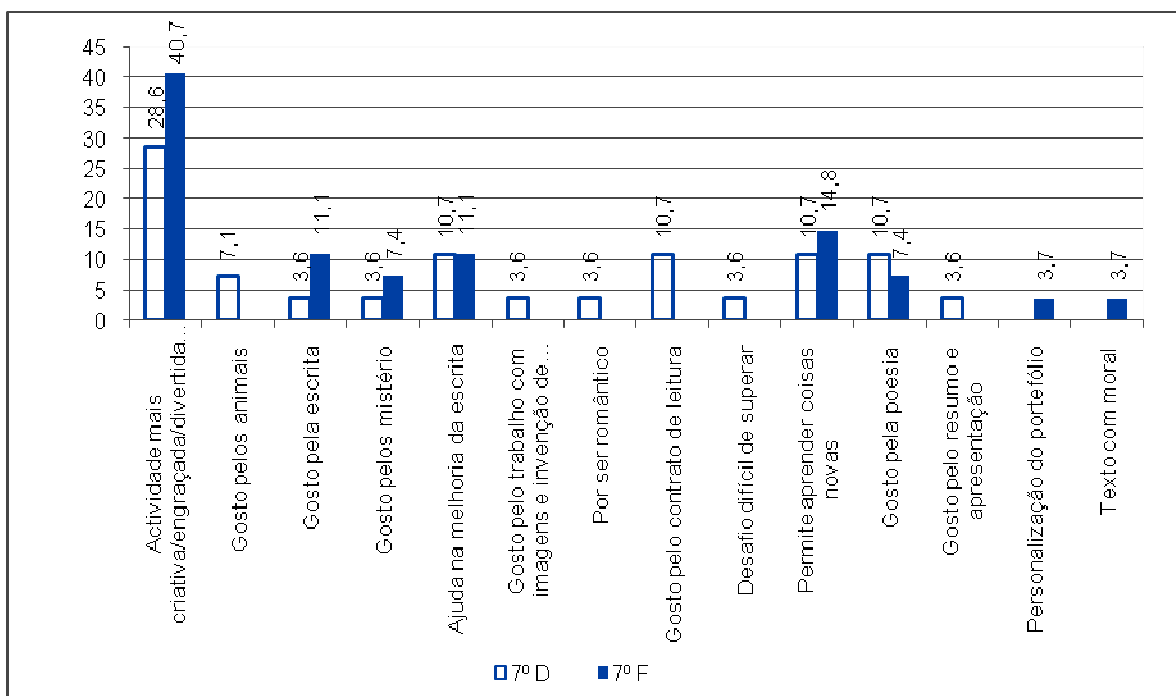
Em relação às actividades de Oficina de Escrita de que os alunos de 12º ano mais gostaram, os textos dissertativos/argumentativos foram os preferidos por 56,5% dos respondentes. Tem ainda algum valor significativo, com 21,7%, a actividade intitulada «Sonho», que corresponde à escrita de textos poéticos (anexos 17 e 19).

Podemos concluir que os alunos de 7º e 12º anos seleccionam, na escrita, as tipologias textuais estudadas em leitura orientada, numa passagem do texto ao texto destacada na literatura (cf. cap. II, 4.3. e cap. III, 3.), proposta no projecto de Oficina de Escrita (cf. cap. IV, 4.) e aplicada pelas estagiárias nas unidades didácticas (cf. cap. V, 1.2.). Mais uma vez se constata a interligação, em *continuum*, entre a leitura e a escrita (W. Grabe & R. Kaplan, 1996, p. 17; T. Colomer, 2003, p.162; M. Sá-Correia, 2003b, p.2), fundamentais no aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita.

4.3.2. Motivos da escolha das actividades preferidas de Oficina de Escrita

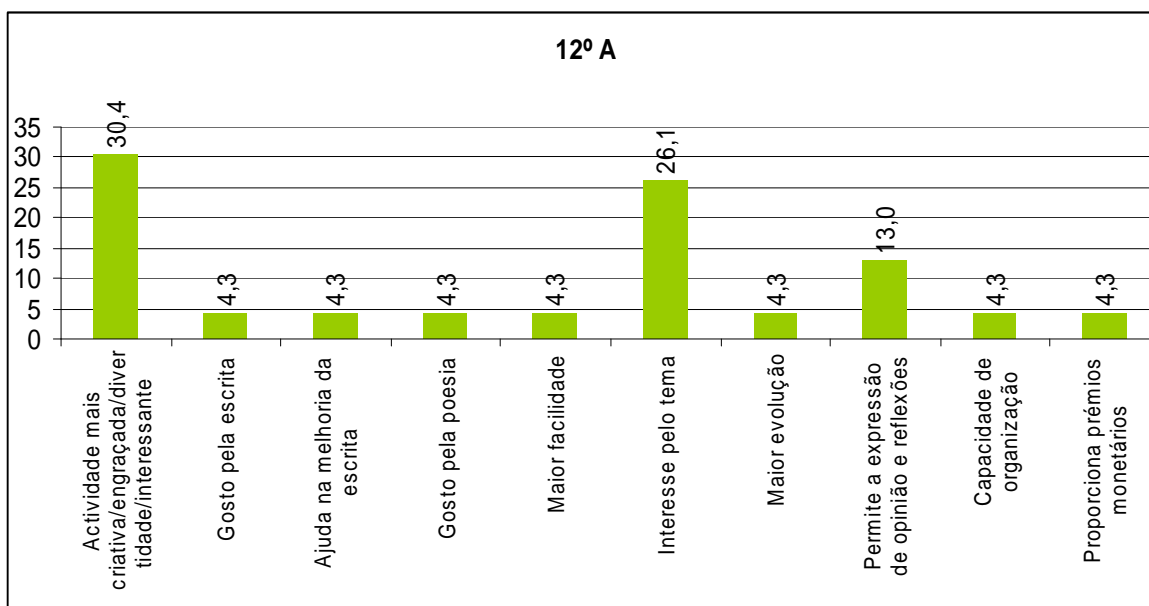
Na questão 22, após a indicação das preferências, solicita-se a justificação das escolhas dos respondentes. Os resultados constam dos gráficos e do anexo 9 .

Gráfico XI - Motivos da escolha das actividades preferidas no 7º ano



No caso dos alunos de 7º ano, destaca-se a justificação de «actividade mais criativa, engraçada, divertida» (7ºF, 40,7% e 7ºD, 28,6%). Há uma grande dispersão de justificações dos alunos, desde «permite aprender coisas novas» (7ºF, 14,8% e 7ºD, 10,7%) a «personalização do portefólio» (7ºF, 3,7%) e «gosto pelo mistério» (7ºD, 7,4%).

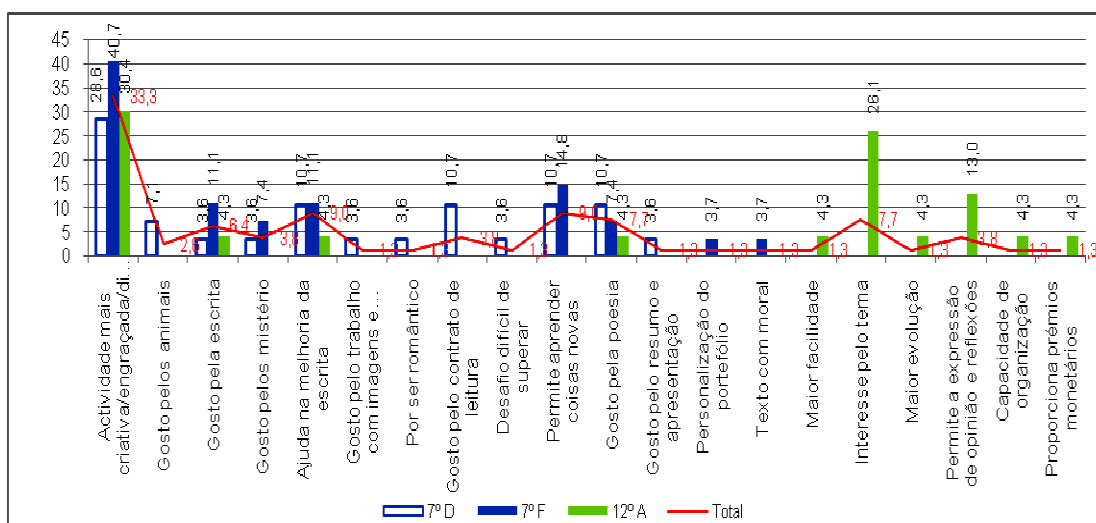
Gráfico XII - Motivos da escolha das actividades preferidas no 12º ano



No caso dos alunos de 12º ano, repete-se a justificação de «actividade mais criativa, engraçada, divertida, interessante» (30,4%), seguindo-se «interesse pelo tema» (26,1%).

Assim, pode-se afirmar que a motivação dos alunos para a escrita é de ordem lúdico-afectiva, o que reflecte a opinião de O. Figueiredo (2004, p. 15), de M. Pereira (2000, pp. 196-197) e ainda os estudos de V. Gorjão (2004, p. 122) e G. Muschla (2006, p. 22). Estabelecendo uma ligação com a análise dos registos escritos das estagiárias (cf. cap. V, 1.), acrescenta-se ainda a importância do papel que o professor pode desempenhar nessa motivação, pela selecção de actividades de escrita do interesse dos alunos.

Gráfico XIII - Motivos da escolha das actividades preferidas no 7º e 12º anos



Após questionados sobre as actividades preferidas, quisemos saber o motivo que levou os inquiridos a escolher a actividade. O facto de ser a «actividade mais criativa, engraçada, divertida» foi o principal motivo referido pelos alunos do 7º ano e do 12º ano.

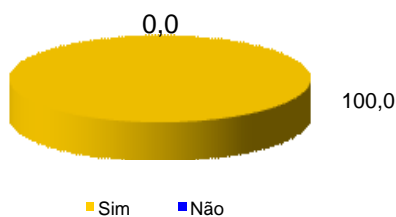
4.3.3. Percepção do aperfeiçoamento da competência de escrita

Por a considerarmos de grande importância, procuramos, com a questão aberta 23, não só conhecer a opinião dos alunos sobre o aperfeiçoamento da sua competência de comunicação escrita, mas também a percepção dos discentes dos motivos que levaram a esse melhoramento. Os primeiros resultados constam do anexo 10 e da tabela 18.

Tabela 18 – Percepção do aperfeiçoamento da competência de escrita

Resposta	7º D	7º F	Total 7º ano		12º A	Total 12º ano
Sim	23	20	43	100,00%	23	100,00%
Não	0	0	0	0,00%	0	0,00%

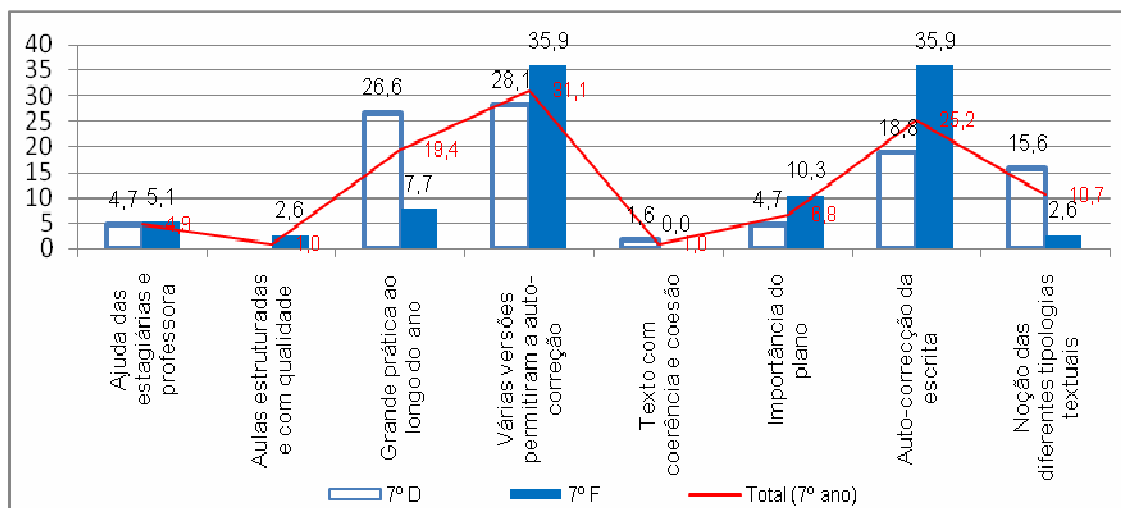
Gráfico XIV – Melhoramento da competência de escrita no 7º e 12º anos



Pela observação dos resultados, podemos constatar que todos os inquiridos de 7º e de 12º anos são unânimes (100,0%) na percepção do seu aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita, relativamente a um ano de trabalho em Oficina de Escrita. Estes resultados concordam com a auto e hetero-avaliação das estagiárias. Na análise dos registos escritos (cf. cap. V, 1.), verificou-se que as formandas descrevem e avaliam a sua

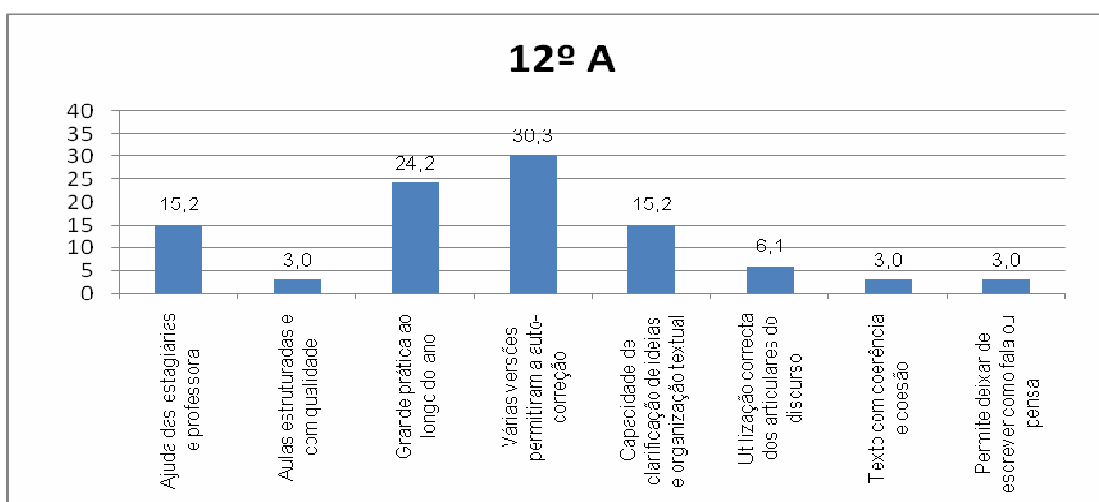
evolução e a dos alunos, enquanto escreventes e professoras de escrita, de forma totalmente positiva. Em adição, sublinha-se, mais uma vez, a interligação entre o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita das estagiárias e dos alunos, numa perspectiva de reflexividade e de auto-regulação processual. Os motivos do melhoramento da escrita, no 7º e 12º anos, constam do anexo 10 e dos gráficos seguintes.

Gráfico XV – Motivos do melhoramento da escrita no 7º ano



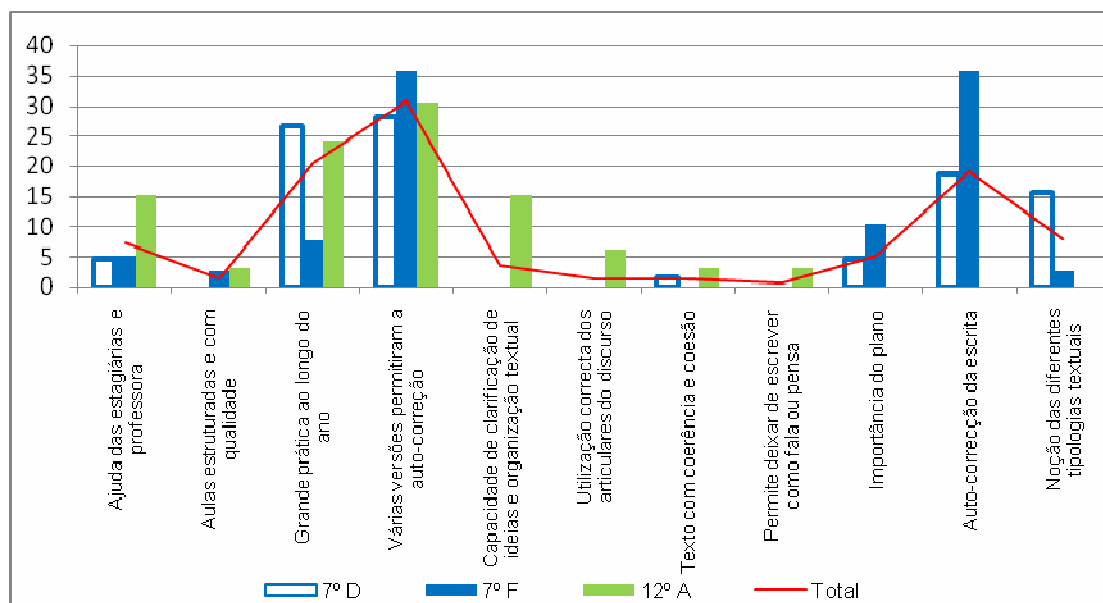
Para o melhoramento da escrita, os alunos de 7ºD e de 7ºF apresentam como 1º e 2º motivos, respectivamente, «várias versões permitiram a autocorreção» (28,1% e 35,9%) e, em estreita ligação com este 1º motivo, o 7º F refere «autocorreção da escrita» (35,9%), enquanto o 7º D indica «grande prática ao longo do ano» (26,6%).

Gráfico XVI – Motivos do melhoramento da escrita no 12º ano



De forma semelhante, os alunos de 12º ano apresentam o mesmo 1º motivo, «várias versões permitiram a autocorreção» (30,3%), seguindo-se «grande prática ao longo do ano» (24,2%) e, com igual percentagem (15,2%) «ajuda das estagiárias e professora» e «capacidade de clarificação de ideias e organização textual». Há uma clara percepção da necessidade de um treino sistemático da escrita (cf. cap. III).

Gráfico XVII – Motivos do melhoramento da escrita no 7º e 12º anos



No anexo 10 e no gráfico, observamos que as escolhas maioritárias são: «várias versões permitiram a autocorreção» (média 33%); «grande prática ao longo do ano» (média 23%); «autocorreção da escrita» (média 19%). Os inquiridos valorizam a autocorreção e a reescrita, no aperfeiçoamento escritural. Comparando com os registos escritos das estagiárias, relembra-se que foram exactamente estes dois processos de (co)construção do texto os mais valorizados pelas estagiárias, nas unidades didácticas de Oficina de Escrita (cf. cap. V, 1.). Neste sentido, podemos confirmar a importância da auto-regulação do processo de escrita, como expresso na revisão da literatura (cap. III, 2.).

4.4. Verificação das Hipóteses

Ao abordarmos a problemática do aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita, admitimos as hipóteses que se passam a enumerar (cf. cap. IV, 1.3.):

Hipótese 1- O aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos pressupõe o domínio dessa competência pelos professores em formação inicial. Medida pelas questões 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.

Hipótese 2- A identificação pelos alunos das características de diferentes tipologias textuais permite a respectiva aplicação na escrita. Medida pela questão 13.

Hipótese 3a)- A actividade redaccional por sequências pedagógicas possibilita o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos. Medida pelas questões 14 a 19.

Hipótese 3b)- As operações de planificação favorecem o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos. Medida pelas questões 14 e 15.

Hipótese 3c)- As operações de textualização possibilitam o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos. Medida pela questão 16.

Hipótese 3d)- As operações de revisão permitem o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos. Medida pelas questões 17, 18, 19.

Hipótese 4- A avaliação por portefólio favorece o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita. Medida pelas questões 20 e 21.

Passamos, seguidamente, à análise das correlações entre variáveis.

Tabela 19 – Desempenho das estagiárias percebido pelos alunos do 7º e 12º anos

Correlations		Desempenho dos professores em formação inicial percebido pelos alunos
Competência escrita	Pearson Correlation	,266*
	Sig. (2-tailed)	,031
	N	66

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

O cálculo do R Pearson permite comparar duas variáveis, medidas por escalas diferentes, através da standardização dessas variáveis. Essa standardização é efectuada, primeiro através da subtracção da média a cada observação, depois dividindo o resultado obtido pelo desvio padrão corrigido.

Como o coeficiente de Pearson (R) é igual a 0,266, tal significa que existe uma correlação fraca, positiva e significativa a 0,05, entre o desempenho dos professores em formação inicial, percebido pelos alunos, e a competência de escrita (esta relação

linear é positiva visto que o valor do R é positivo). Tal indica que, em média, quando o desempenho dos professores em formação inicial, percebido pelos alunos, aumenta, também aumenta a competência de escrita.

Podemos então afirmar que existe uma correlação directa entre o “Desempenho dos professores em formação inicial percebido pelos alunos” e a “Competência escrita” dos alunos ($p < 0,05$), validando a hipótese 1.

Passamos, seguidamente, às correlações entre as restantes variáveis (aprender a aprender a escrever), para o total de alunos de 7º e 12º anos, constantes da tabela.

Tabela 20 - Resultados para o total dos alunos de 7º e 12º anos

Correlations		Competência escrita
Tipologia Textual	Pearson Correlation	,591**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	66
Sequência pedagógica total	Pearson Correlation	,882**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	66
Sequência pedagógica - Planificação	Pearson Correlation	,703**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	66
Sequência pedagógica - Textualização	Pearson Correlation	,210
	Sig. (2-tailed)	,090
	N	66
Sequência pedagógica - Revisão	Pearson Correlation	,703**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	66
Avaliação por portefólio	Pearson Correlation	,569**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	66

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Pela observação da tabela, conclui-se que existe uma correlação directa forte entre a identificação de tipologias textuais e a competência de comunicação escrita ($p < 0,001$), validando a hipótese 2.

Observa-se também a existência de uma correlação directa forte entre a sequência pedagógica total e a competência de escrita ($p < 0,001$), validando a hipótese 3a).

Existe uma correlação directa forte entre as operações de planificação e a competência de escrita ($p < 0,001$), validando a hipótese 3b).

Assumindo um nível de significância de 10%, poderemos concluir que existe uma correlação fraca entre as operações de textualização e a competência de escrita ($p = 0,09$), validando a hipótese 3c).

Existe uma correlação directa forte entre as operações de revisão e a competência de escrita ($p < 0,001$), validando a hipótese 3d).

Observa-se a existência de uma correlação directa forte entre a avaliação por portefólio e a competência de escrita ($p < 0,001$), validando a hipótese 4.

De seguida, passou-se à aplicação do **teste t para amostras independentes**. A aplicação deste teste teve como objectivo efectuar uma comparação de médias entre uma variável quantitativa em dois grupos diferentes de sujeitos (alunos do 7º ano e do 12º ano). Em ambos os grupos as variâncias populacionais são desconhecidas.

Tabela 21 – Média amostral da competência de escrita dos alunos de 7º e 12º anos

Group Statistics

Ano escolaridade		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Competência escrita	7	43	14,33	2,37	,36
	12	23	15,04	1,87	,39

Pretende-se saber se a média amostral da competência escrita dos alunos do 7º ano e do 12º ano de escolaridade, cujos valores são 14,33 e 15,04, respectivamente, provém de populações com as mesmas competências de escrita, isto é, se a diferença de 0,72 é ou não estatisticamente significativa.

O desvio padrão dos alunos que frequentam o 12º ano é maior do que os do 7º ano em 0,50, sendo, contudo, semelhantes as medidas de estabilidade das médias, 0,36 e 0,39.

Tabela 22 – Teste t para amostras independentes (Independent Samples Test)

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference ^e	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Competência escrita	Equal variances assumed	1,536	,220	-1,258	64	,213	-,72	,57	-1,86	,42
	Equal variances not assumed			-1,351	54,792	,182	-,72	,53	-1,78	,35

O teste é bilateral, uma vez que a inferência da relação, observada na amostra sobre as médias, é feita através do **teste t**, enquanto a inferência sobre as dispersões é feita através do teste de **Levene** para a igualdade das variâncias.

Se consultarmos as tabelas de distribuição t ou a normal, para infinitos graus de liberdade e para $\alpha = 0,05$, obtemos as seguintes regiões críticas e de aceitação;

$$RC =]-\infty; -1,96] \cup [1,96; +\infty[$$

$$RA = [-1,96; 1,96[$$

Como o valor do teste 1.258 pertence à região de aceitação leva-nos a concluir que as médias amostrais, 14,33 e 15,04, não diferem significativamente.

Ou seja, embora a pontuação média na competência de escrita tenha aumentado de 14,33 nos alunos do 7º ano para 15,04 nos alunos do 12º ano, esta diferença não é estatisticamente significativa ($p = 0,213$).

Podemos então concluir que a competência de comunicação escrita não está directamente relacionada com o ano de escolaridade frequentado pelo aluno, uma vez que, para cada nível etário, importa a mobilização, pelo sujeito cognitivo, de capacidades e de conhecimentos para a resolução de situações-problema de escrita.

A competência (cf. cap. II, 1.2.) refere-se a um saber-fazer efectivo, não a conteúdos acumulados (M. Roldão, 2006, p. 20). De facto, a competência de comunicação não é um somatório de conhecimentos, mas encerra diferentes competências, nomeadamente a competência linguística, sociolinguística, pragmática, textual ou discursiva (C. Lomas, 2003, p. 19).

É nesta perspectiva que autores como O. Figueiredo (2004, pp. 34-35), M. Pereira (2000, pp. 221-223) e J. Davis & S. Hill (2003, p. 209) relacionam a competência de comunicação escrita com a mobilização, por um sujeito cognitivo, de capacidades e conhecimentos para a resolução de situações-problema, neste caso de escrita.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este último ponto é dedicado à discussão dos resultados, com uma síntese crítica que parte do inquérito por questionário, mas não se circunscreve a essa única vertente.

Estando o inquérito dividido em duas partes, uma relativa à percepção dos alunos do ensino da escrita, concretizado pelas estagiárias, e outra relativa à percepção dos alunos da sua própria aprendizagem de escrita processual, será dessa forma que organizaremos a

discussão dos resultados. A mesma será alargada aos resultados da análise dos registos escritos das estagiárias e da avaliação processual do portefólio, realizado pelos alunos. Essas outras vertentes do estudo, analisadas ao longo deste capítulo, serão convocadas sempre que consideremos esclarecedor o **confronto e triangulação de resultados**.

Em relação a «**aprender a ensinar a escrever**» (1ª parte do inquérito por questionário), os alunos percebem o ensino da escrita, pelas estagiárias, baseado em tipologias textuais (7º, 51,2% e 12º, 65,2%), tendo as formandas elaborado sínteses, em ficha ou no quadro (7º, 79,1% e 12º, 91,3%), e feito uma explicação adequada da tarefa de escrita, com indicação de tipologia, tópico/tema, número de palavras e outras informações (7º, 69,8% e 12º, 100%). Em contraste, a maioria dos alunos (7º, 46,5% e 12º, 52,2%) revela que as estagiárias só às vezes exemplificaram, com textos próprios, a tarefa de escrita, o que confirma a análise dos registos escritos das estagiárias, em especial no caso da estagiária A. Apesar de optarem por um ensino de escrita processual, as estagiárias evitam colocar-se no lugar de escreventes, resistindo, elas próprias, à escrita compositiva, o que é percebido pelos alunos de 7º e de 12º anos.

Em consonância, os alunos afirmam, em maioria, que as estagiárias pediram um plano prévio do texto a escrever (7º, 51,2%, e 12º, 95,7%) e deram tempo suficiente, em Oficina de Escrita, para a fase de textualização (7º, 58,1%, e 12º, 91,3%); corrigiram, com sinais e instruções claras, o que os alunos escreveram (7º, 72,1% e 12º, 87,0%) e pediram uma avaliação processual do trabalho de escrita (7º, 60,5% e 12º, 91,3%).

Cruzando estes dados com a avaliação dos registos escritos de unidades didácticas das estagiárias, confirmamos a percepção dos alunos, à excepção da solicitação do plano prévio. Embora as estagiárias afirmem, na fundamentação pedagógica, a importância da fase de planificação, vimos que em EA, na maior parte das actividades de escrita compositiva, não é efectuada, na aula, a planificação do texto (5,6%), encontrando-se a mesma praticamente ausente da reflexão após a acção, constante dos relatórios de unidade e do relatório final. Quanto à revisão, constitui a fase de escrita mais valorizada pelas estagiárias, excessivamente no caso da estagiária A (44,4%), o que evidencia a necessidade de equilíbrio na operacionalização da escrita, como praticado pelas estagiárias B e C.

Em relação a «**aprender a aprender a escrever**» (2ª parte do inquérito por questionário), os alunos confirmam, em maioria, a prática, enquanto escreventes, de uma escrita compositiva processual. De facto, no que se refere às **características tipológicas**, a maior parte dos alunos regista-as sempre no portefólio (7º, 62,8% e 12º, 65,2%), após actividades de interpretação e análise textual. Porém, alguns alunos não efectuam

regularmente esse registo, apesar de termos constatado o cuidado das estagiárias na planificação de unidades didácticas que incluem textos tipologicamente diversificados. Não há qualquer referência, nos relatórios das estagiárias, a esse facto, o que significa que nenhuma verificou se, efectivamente, os alunos registavam, no portefólio, as sínteses construídas colaborativamente, escritas no quadro ou passadas em suporte informático.

Ainda pelos registos escritos das estagiárias, verificámos que, no 7º ano, predominam o texto narrativo e o texto descritivo, enquanto no 12º ano prevalece o texto expositivo e argumentativo, o que está conforme às orientações programáticas para os respectivos anos. Podemos ainda reconfirmar estes dados com as informações constantes das fichas de auto e hetero-avaliação processual do portefólio do 7º ano e dos textos de avaliação do portefólio do 12º ano. Nesses registos, os alunos escolhem como tipologias preferidas o conto (TN), no caso dos alunos de 7º ano, e o texto expositivo-argumentativo (TE, TA), no caso dos alunos de 12º ano, sendo concordantes as três análises efectuadas.

Na concretização das **operações de planificação** os alunos referem que só «às vezes» consideram a **situação comunicativa**, (7º ano, 69,8% e 12º, 47, 8%), ocorrendo mesmo casos de «nunca» (7º ano, 2,3% e 12º, 8,7%). O mesmo não acontece com a **tipologia textual**, tida em conta pela maioria (7º ano, 55,8% e 12º, 73,9%). Estes resultados coincidem com a análise da ficha de auto e hetero-avaliação processual por portefólio (cf. cap. V, 3.). Os resultados convergem ainda com a prática das estagiárias, que privilegiam, nas suas planificações de unidade didáctica, a caracterização e diversificação tipológicas. Porém, a situação comunicativa é apenas mencionada na apresentação da actividade de escrita e nas grelhas de revisão processual. Podemos concluir que alguns alunos descurem a situação comunicativa no seu plano, o que poderá conduzir à construção de textos desadequados à intenção e ao objectivo comunicacionais.

Na concretização das **operações de textualização**, os alunos de 7º ano valorizam o cumprimento das regras de gramática, de texto e de frase (maioria sempre com 65,1%). Em contraste, os alunos de 12º ano (maioria às vezes com 56,5%) que já dominam uma metalinguagem textual, avaliam de uma forma mais rigorosa a escrita dos seus textos, tendo em conta a coesão e a coerência textuais, embora resistam mais à textualização, enquanto reescrita. Estes resultados concordam com os da análise que efectuámos dos registos escritos das estagiárias, concretamente das grelhas de correcção-revisão relativas ao 7º e 12º anos (cap. V, 1.). Concluimos que as estagiárias usam, efectivamente, nos materiais de escrita concebidos para cada turma, um registo de língua apropriado a cada nível etário e de desenvolvimento. Embora os materiais de suporte sejam abundantes, o

cuidado com a adequação dos materiais ao perfil dos alunos, sobretudo de fichas de trabalho, é coincidente em EA, EB e EC.

Na concretização das **operações de revisão**, os valores máximos são atingidos nas operações de revisão de autocorreção do texto, (7º ano, 62,8% e 12º, 82,6%) e da releitura das correcções das professoras (7º ano, 69,8% e 12º, 95,7%), com cumprimento mais autónomo no 12º ano. Estas operações irão permitir, ao sujeito cognitivo, a regulação do seu processo de escrita, passando pelo aperfeiçoamento do texto, numa segunda fase de textualização. Relembramos que estes resultados estão em consonância com o interesse evidenciado, pelas estagiárias, pela fase de revisão.

Na concretização das **operações de textualização-reescrita**, os alunos afirmam cumprir, em maioria, a reescrita do texto até à versão final (7º ano, 65,1%), embora no 12º ano tal apenas se verifique numa aproximação entre as percentagens de «sempre» e «às vezes» (56,5% e 43,5%). Tal pode indicar ou menos necessidade de revisão textual, pela correcção linguístico-estrutural da 1ª versão ou a tentativa de evitar reescrever o texto. Esta adesão relativa dos alunos de 12º ano à reescrita, à textualização progressiva, pode ainda decorrer de, apenas no 12º ano, estes alunos terem sido confrontados com uma escrita processual, estando habituados, num percurso já longo de escolaridade, a uma escrita unicamente pontual, de produto. O facto de, às vezes, as estagiárias remeterem para trabalho de casa a textualização e a reescrita, como se assinalou na análise individual e comparativa dos seus registos (cf. V, 1.), também reforçou este tipo de comportamento.

Conclui-se, portanto, que, embora todos concretizem operações de textualização e de reescrita, os alunos de 7º ano cumprem-nas de forma mais sistemática.

Quanto à **auto-avaliação do processo de escrita** verificamos que os alunos arquivam a sua avaliação processual no portefólio (7º, 76,8% e 12º, 87%), o que está globalmente de acordo com os resultados da ficha de auto e hetero-avaliação processual do portefólio de 7º ano (cf. V, 3.), como constatamos anteriormente.

Os alunos de 7º e de 12º anos indicam, como **actividades preferidas** de Oficina de Escrita, respectivamente a escrita do conto, de tipologia narrativa e textos dissertativos/argumentativos, preferidos por 57% dos respondentes de 12º ano. Os alunos apresentam, como justificação, o facto de serem actividades criativas, engraçadas, divertidas, numa motivação para a escrita de ordem lúdico-afectiva, o que valoriza ainda mais o papel das estagiárias, na (co)construção de actividades de escrita que despertem os alunos para uma escrita processual e para a construção do portefólio individual.

De acordo com os resultados, podemos constatar que todos os inquiridos, de 7º e de 12º anos, convergem (100%) na percepção do seu aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita, relativamente a um ano de trabalho em Oficina de Escrita. Estes resultados concordam com a auto e hetero-avaliação das estagiárias. Da análise dos registos escritos (cf. cap. V, 1.) constatou-se que as formandas avaliam a sua evolução e a dos alunos, enquanto professoras de escrita e escreventes, de forma totalmente positiva.

Em adição, sublinha-se, mais uma vez, a **interligação entre o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita das estagiárias e dos alunos**, numa perspectiva de reflexividade e de auto-regulação processual. Entre os motivos do melhoramento da escrita, no 7º e 12º anos, os alunos apontam sobretudo a reescrita de várias versões (média 33%), o treino sistemático ao longo do ano, (média 23%) e a prática da autocorreção (média 19%). Em análise comparativa com os registos escritos das estagiárias, relembra-se que foram exactamente estes dois processos de (co)construção do texto os mais valorizados pelas estagiárias nas unidades didácticas de Oficina de Escrita (cf. cap. V, 1.), havendo portanto uma correspondência entre as escolhas dos alunos e um treino mais intenso nas aulas leccionadas pelas estagiárias.

Assim, considerando o estudo efectuado, alicerçado na revisão da literatura e nas indicações programáticas em vigor, podemos afirmar que, uma vez confirmadas as nossas hipóteses e cumpridos os nossos objectivos, somos levados a concluir que foi possível, no contexto do nosso estudo, o aperfeiçoamento da competência escrita do aluno, pelo professor de língua materna, em formação inicial. O ensino-aprendizagem da escrita teve por base processos de (co)construção como as tipologias textuais, sequências pedagógicas segundo operações cognitivas de planificação, textualização e revisão e ainda a avaliação processual da escrita, por portefólio.

CONCLUSÕES ou vozes mediadas

Sento-me aqui nesta sala vazia e relembro. (...) Mas o tempo não existe senão no instante em que estou. Que me é todo o passado senão o que posso ver nele do que me sinto, me sonho, me alegro ou me sucumbo? Que me é todo o futuro senão o que agora me projecto? (...) a vida do homem é cada instante – eternidade onde tudo se reabsorve, que não cresce nem envelhece - centro de irradiação para o sem-fim de outrora e de amanhã.

Vergílio Ferreira (1995, pp. 272 - 273)

As palavras aprisionam a realidade de um tempo passado, embora recente. Toda a escrita é uma tentativa, renovada e repetida, de encontrar uma saída para este impasse de um tempo que foi e que já não é, de um ontem projectado no presente. São apenas instantes de um passado, do «que posso ver nele do que me sinto, me sonho, me alegro ou me sucumbo» e de um futuro que não é «senão o que agora me projecto» (Ibidem).

Torna-se quase impossível aprisionar, nos limites rígidos da escrita, o percurso disjuntivo do Ser, caracterizado por constante ziguezaguear, de avanço e retrocesso, de sim e não, de certeza e dúvida. Tudo se resume, afinal, aos pequenos nada a que damos valor e a outros mais ínfimos nada a que não damos valor.

Por isso, escrever um texto, em jeito de conclusão, constitui uma última reflexão situada na linha do tempo, entre o antes e o agora. E é fugidio, por vezes mesmo enganoso, reconstituir na primeira pessoa os pequenos grandes passos de um ano de trabalho, sem resvalar na listagem superlativa dos saberes substantivos ou da pertinência do estudo feito. Ainda para mais quando são os nossos alunos, são as nossas estagiárias, somos nós que ali estamos, tentando a impossibilidade de um olhar imparcial. Olhar esse para sempre perdido na medida da nossa implicação, do nosso esforço na reflexão de um ontem que foi e é o nosso horizonte pessoal e profissional, de hoje e de amanhã.

Falta-nos, portanto, fechar um caminho conscientemente escolhido, que ousa traçar e projectar a memória passada e presente de uma experiência profissional, de crescimento e de vida. De um tempo que «não existe senão no instante em que estou» (Ibidem).

Assim, iniciamos as conclusões, partindo do itinerário heurístico percorrido. De seguida, daremos continuidade à discussão dos resultados, concretizada no capítulo anterior, abordando a globalidade das hipóteses construídas e verificadas e os objectivos cumpridos. Após referência a algumas limitações do estudo, reflectiremos sobre possíveis implicações do mesmo, sugerindo novos caminhos investigativos no âmbito da escrita.

Do itinerário heurístico seguido...

Partiu-se para este estudo procurando averiguar o aperfeiçoamento da escrita em sala de aula, em contexto de estágio, seguindo as indicações programáticas para o 7º ano de Língua Portuguesa e para o 12º ano de Português. Deste modo, a nossa problemática de investigação, isto é, a pergunta de partida que originou a realização do estudo foi:

- Como é que professores de Português, língua materna, em formação inicial, podem aperfeiçoar a competência de comunicação escrita de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário?

Em antecipação das evidências empíricas, imprimimos uma atitude descritiva aos três primeiros capítulos de revisão da literatura. Tivemos em conta os contributos das Ciências da Educação e das Ciências da Linguagem, na área da Linguística, da Psicologia e da Sociologia, questionando-as quanto ao seu efeito consequente numa teoria global de aprendizagem da escrita (compositiva) e estabelecendo laços entre representações linguísticas, desenvolvimento cognitivo e integração social. Na interface das disciplinas de referência, situámos uma Didáctica da escrita contextualizada. Sempre com o aluno no epicentro do processo de aperfeiçoamento de uma escrita cognitiva, social e em transversalidade curricular, devido à dimensão construtiva do Saber linguístico.

Como processos de (co)construção da competência de comunicação escrita, seleccionámos, em cruzamento de literatura e de indicações programáticas, tipologias textuais adequadas à especificidade das situações comunicativas e operações cognitivas inerentes ao processo de escrita (planificação, textualização e revisão), integradas em sequências pedagógicas. Acrescentámos a avaliação do texto-processo por portefólio, optando por uma avaliação formativa, processual, parte integrante de um percurso regulado pelo próprio sujeito escrevente, a partir de situações-problema de escrita.

Entre os principais referentes teóricos, convocámos as teorias de J.-M. Adam (1992; 1999; 2006) e de J. Dolz & B. Schneuwly (1996), no domínio textual, bem como de J. Hayes & L. Flower (1980) e J. Hayes (1995), quanto a operações e sequências pedagógicas de escrita. Seleccionámos ainda, como estudos teórico-investigativos sobre a escrita em geral, L. Odell (1993), W. Grabe & R. Kaplan (1996), M. Pereira (2000) e V. Gorjão (2004). Em relação à Oficina de Escrita, destacámos J. Davis & S. Hill (2003) e G. Muschla (2006). No que se refere ao portefólio, interessaram-nos estudos iniciais americanos e mais actuais de N. Yang (2003). Finalmente, erigimos, como estratégia de formação inicial, ancorada no nosso estudo de caso, a investigação-acção, de acordo com

trabalhos de M. Moreira (2005), F. Vieira (2006) e M. Paiva, I. Barbosa & I. Fernandes (2006). As teorias e estudos mencionados foram citados ao longo do trabalho, tendo alguns sido aplicados, com adaptações, como modelos da nossa investigação empírica.

Dos processos de (co)construção da competência de comunicação escrita...

No estudo, situámos o aperfeiçoamento da escrita num projecto de Oficina de Escrita, desenvolvido ao longo de um ano lectivo, num núcleo com três estagiárias de Português. As formandas leccionaram, rotativamente, três turmas da orientadora, duas de 7º e uma de 12º ano, em três ciclos de unidades didácticas. Desta forma, o trabalho de investigação, tendo por tema o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita em Português, assentou numa dinâmica aluno-professor, disjuntiva mas interactiva, com aplicação de processos de (co)construção colaborativa. No nosso estudo verificámos e concluímos que:

O aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos pressupõe o domínio reflexivo dessa competência pelos professores em formação inicial (Hipótese 1).

Verifica-se uma inter-relação entre as estagiárias, professoras e escreventes, e os alunos. Face à sobrecarga cognitiva, inerente à complexidade da tarefa de escrita, as estagiárias evidenciaram preparação adequada, com conhecimentos seguros e reflectidos de estratégias de ensino-aprendizagem, que traduziram em práticas de escrita eficazes.

Concluímos que as estagiárias progrediram, ao longo do ano, no entendimento de uma Didáctica da escrita dinâmica e plural, numa perspectiva construtivista de aprendizagem na acção. Julgamos que o percurso profissional reflexivo, iniciado pelas estagiárias, levará a que as mesmas aprofundem a sua capacidade de auto-reflexão e análise, enquanto professoras de escrita processual.

A identificação pelos alunos das características de diferentes tipologias textuais permite a respectiva aplicação na escrita (Hipótese 2).

Verificámos que é indispensável a referência da actividade de escrita a tipologias textuais, assentes numa codificação macro e micro-estutural. Do campo referencial da Linguística Textual seleccionámos a ideia didáctica de que não existe um domínio global da escrita, mas aprendizagens de diferentes tipos e géneros de textos/discursos.

Em colaboração, estagiárias e alunos aplicaram tipologias textuais, na passagem do texto ao texto (J. Dolz & B. Schneuwly, 1996), proposta no projecto de Oficina de Escrita. As sínteses tipológicas, construídas colaborativamente e registadas no portefólio, funcionaram como modelos linguístico-estruturais (J.-M. Adam, 2006), na confluência do

texto e do contexto numa arquitectura coerente, com uma tecedura textual coesa. O cruzamento da leitura e da escrita em *continuum* (W. Grabe & R. Kaplan, 1996; M. Pereira, 2000; T. Colomer, 2003) revelou-se essencial no aperfeiçoamento da escrita compositiva.

Concluimos que tanto os alunos como as estagiárias valorizaram a textualidade e a diversificação textual, num projecto de Oficina de educação para a textualidade escrita.

A actividade redaccional por sequências pedagógicas possibilita o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos (Hipótese 3a).

As sequências pedagógicas de escrita, como macro-dispositivos de planificação e aplicação didáctica, implicam uma escrita processual (A. Tusón, 2003; G. Muschla, 2006). Neste sentido, focalizámos a sequência de escrita segundo o modelo de processo cognitivo – *cognitive process model* – de J. Hayes & L. Flower (1980) e reformulado por J. Hayes (1995). Considerámo-lo o mais adequado para um treino da escrita, pela consideração de estilos cognitivos e afectivos individuais, em presença do grupo heterogéneo da turma.

Analisámos, a partir dos registos de unidades ou sequências pedagógicas, a implementação de três fases recursivas de operacionalização: a planificação, plano orientador do processo de produção do texto; a textualização, conjunto de operações estruturais e linguísticas necessárias à construção da coerência textual; a revisão, (re)leitura do texto para aperfeiçoamento. Concluimos que o aperfeiçoamento da escrita passa pela implementação de sequências pedagógicas de escrita processual, sistemáticas e recursivas.

As operações de planificação favorecem o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos (Hipótese 3b).

Nas diferentes vertentes do nosso estudo, constatámos que as estagiárias nem sempre reservaram tempo para planificação, sobretudo no 1º ciclo de Oficina de Escrita. Contudo, gradualmente, estagiárias e alunos começaram a treinar o plano textual.

Concluimos que o cumprimento da planificação, pelo que implica de concepção, com recurso à memória semântica para selecção de informação, e de organização, com ordenação de elementos, contribui efectivamente para o reforço da competência de escrita. Por isso, consideramos fundamental elaborar a planificação com objectivos, problemas e estratégias, de forma a criar momentos sistemáticos de escrita em sala de aula.

As operações de textualização possibilitam o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos (Hipótese 3c).

Constatámos que as estagiárias incluem, nas suas unidades, indicações sobre a coerência, a clareza e a adequação à situação comunicativa a nível de léxico, morfologia e sintaxe. Houve ainda um reforço de materiais de suporte sobre a textualidade, através de

fichas de trabalho autocorrectivas. Contudo, por vezes, a textualização foi remetida para trabalho de casa. Ora é necessário que o aluno tenha tempo para, enquanto escreve, conversar com o professor e trocar ideias com os colegas. Assim, verificámos que as operações de textualização, numa dinâmica de texto-processo, implicam a gestão de um conjunto de elementos linguísticos, textuais e discursivos, a treinar em Oficina de Escrita.

Concluimos que as operações de textualização, integradas em sequências de escrita, funcionam como um processo de aperfeiçoamento da competência comunicativa.

As operações de revisão permitem o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos (Hipótese 3d).

Constata-se que a revisão, tal como implementada neste estudo, comporta uma leitura crítica para detectar incorrecções e aperfeiçoar o texto, o que se traduz em correcção e em nova textualização. As estagiárias privilegiaram a autocorreção, sendo numerosas, nas planificações, as actividades de revisão e de avaliação, com materiais de suporte como grelhas, listas de correcção-avaliação e códigos de correcção, alguns (co)construídos com os alunos. As estratégias implementadas situam o aluno num papel activo e autónomo, atribuindo ao professor o trabalho de (co)revisão do texto, em hetero-correcção.

Concluimos que o trabalho de reescrita, concentrado na correcção de rascunhos ou de versões inacabadas e intermédias do texto, foi dimensionado por alunos e estagiárias numa perspectiva de progressão. Os alunos melhoraram efectivamente a sua escrita, quando auto e hetero-corrigidos durante o processo de composição, antes da fase de edição.

A avaliação por portefólio favorece o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita (Hipótese 4).

Verificámos que o portefólio possibilita a selecção, organização e avaliação de textos representativos da escrita processual. Os alunos provaram ser capazes de exercerem um olhar objectivo sobre o seu percurso de escrita, tendo por base critérios avaliativos e fichas de avaliação construídas cooperativamente entre alunos, estagiárias e orientadora.

Constatámos que a aplicação do portefólio favorece ainda a interacção entre o aluno, em situação de regulação da sua autonomia, e o formador, como dinamizador desse desenvolvimento, num diálogo reflexivo eu-outro. A avaliação conjunta do portefólio, pelo aluno e pelo professor, permite aceder à dimensão essencial do Saber: a capacidade de auto-regulação dos processos de construção do conhecimento (N. Yang, 2003).

Concluimos que o portefólio permitiu, em alunos de diferentes níveis etários, aperfeiçoar a aquisição reflexiva de estruturas organizadas de conhecimentos cognitivos,

personais e sociais, efectivar a cognição em inter-relação com a metacognição, e promover a qualidade geral da aprendizagem e da avaliação, neste caso da escrita processual.

Como **conclusão geral**, apraz-nos registar, no nosso **estudo de caso**, um efectivo aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita dos alunos de 7º e de 12º anos, em interligação com o desenvolvimento da identidade profissional das estagiárias.

Como vectores dessa evolução reflexiva, enquanto escreventes (alunos) e escreventes e professoras de escrita (estagiárias), assinalamos a **(co)construção cooperativa de estratégias processuais de escrita**, concretamente tipologias e operações cognitivas, e a interligação entre **escrita e avaliação** formativa, através de listas e grelhas de auto e de hetero-avaliação e do portefólio individual do aluno. A moldura desse desenvolvimento múltiplo, de crescimento linguístico e pessoal e, no caso das estagiárias, também profissional, foi a escrita em projecto, alicerçada numa metodologia de investigação-acção, de tipo colectivo, interpretativo e avaliativo, aplicada na formação inicial. A adopção de modelos de ensino de base cooperativa, nos projectos de **Oficina de Escrita e do portefólio individual** do aluno, foi determinante para um ensino e aprendizagem de escrita processual, com efectivo aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita.

Em suma, o ensino-aprendizagem da escrita emerge, do presente estudo de caso, em contexto supervisivo de formação inicial, como um processo múltiplo de crescimento linguístico e pessoal do aluno e do professor em formação inicial, que se inscreve no quadro das actividades de cooperação social.

Da formação inicial e contínua de professores (de escrita)...

Não há dúvida de que a escrita está no centro do sistema didáctico em língua materna. Por isso, a didactização da escrita constitui o núcleo do ofício do professor de Português, na assunção de que a escrita em projecto, por Oficina e portefólio individual, tem por finalidade levar os alunos a aprender a resolver problemas de escrita. Em consequência, tal implica um saber e saber-fazer do formando, através do domínio reflexivo do Português e de processos linguísticos, comunicativos e cognitivos de (co)construção da competência de escrita. Como afirmam as estagiárias, a propósito da avaliação da Oficina de Escrita (Reg. 60, p. 23), «ser professor é crescermos e ajudarmos o aluno a crescer, construindo os meios necessários do seu autoconhecimento. Assim, o nosso projecto é não só aprender a aprender a escrever, mas também aprender a aprender a ensinar a escrever».

Defende-se, em consequência, uma **formação inicial reflexiva, alicerçada em ciclos de investigação-acção**. Para aprender a ensinar a escrever, é necessário objectivar os saberes constitutivos do saber escrever, condição indispensável a uma Didáctica da escrita.

A título de exemplo, o professor em formação inicial deverá redigir e ler à turma os textos escritos que propõe aos seus alunos. Ao desempenhar o papel de escrevente reflexivo, o formando acede à inteligibilidade da complexidade do acto escritural, construindo uma representação que não funciona como obstáculo epistemológico à prática e aprendizagem da escrita, mas que contribui para a sua facilitação. Como vimos no nosso estudo, em análise cruzada de dados, os alunos foram sensíveis ao facto de as estagiárias nem sempre exemplificarem, com textos próprios, as tarefas propostas. A diferença entre os hábitos escriturais das estagiárias e aqueles que se deseja que os alunos adquiram não ajuda à motivação para a escrita. Atendendo à sobrecarga cognitiva, inerente à complexidade de problemas de escrita sem solução única, é fundamental que o aluno observe como é que o professor lida com as dúvidas, avanços e retrocessos inerentes à escrita compositiva.

Tem-se ainda como fundamental **uma formação contínua dos orientadores de estágio** através de acções formativas sobre a escrita, em relação com a prática pedagógica. As instituições de ensino superior deverão estruturar um plano de formação duplo, não apenas direccionado aos estagiários, mas englobando igualmente os orientadores.

Finalmente, nos Departamentos Curriculares das Escolas, seria desejável que todos os **professores** de Português, língua materna, fossem incentivados a partilhar as suas experiências pedagógicas, dado que planificar, realizar e reflectir sobre projectos comuns de escrita constitui um caminho possível para um ensino eficaz de escrita processual.

Das fragilidades e limitações do estudo...

Podemos afirmar que as limitações deste estudo decorrem da avaliação efectuada, produto de um **contexto único**. O enfoque processual, no qual a investigadora desempenha o papel de orientadora, acarreta ainda o constrangimento da proximidade/familiaridade que se cria entre formadora e estagiárias, assim como a consciência da participação numa experiência inovadora de Oficina de Escrita. As vantagens do **estatuto participante da orientadora** são inegáveis, pelo conhecimento aprofundado do contexto e do processo de formação. Contudo, perde-se a perspectiva distanciada, necessária ao questionamento de conceitos e práticas, o que pode obstar a uma avaliação crítica do trabalho desenvolvido.

Na tentativa de evitar a subjectividade e a parcialidade, foram implementados procedimentos metodológicos mistos, que privilegiaram a análise qualitativa e quantitativa de fontes de evidência, como os registos escritos das estagiárias, a ficha de auto e hetero-avaliação processual do portefólio e o inquérito por questionário.

Da natureza interpretativa e crítica do estudo decorrem também limitações relacionadas com a sua generalização. Sabemos que o enquadramento do **estudo de caso não possibilita uma transferência de resultados**. Todavia, permite uma generalização naturalista a contextos em que o grau de aproximação, à situação relatada, é suficientemente elevado. O que nos leva às implicações deste estudo, para desenvolvimentos futuros.

Dos possíveis caminhos investigativos sobre a escrita...

Entre possíveis caminhos investigativos, realçamos um conjunto de áreas estratégicas de investigação, associadas à aprendizagem na acção, passíveis de desenvolvimento:

- estudos que estabeleçam relações entre as representações dos estagiários da sua utilização da escrita como indivíduos e os efeitos produzidos nos alunos;
- estudos avaliadores do impacto, no processo de ensino-aprendizagem, da alteração do estatuto do estagiário, de docência plena para assistências cíclicas, calendarizadas nas turmas do orientador;
- estudos que verifiquem o aperfeiçoamento da escrita compositiva em todas as disciplinas escolares, devido à transversalidade da língua materna;
- estudos sobre a influência da diferenciação de contextos no aperfeiçoamento de uma comunicação escrita integradora, porém culturalmente diferenciada;
- estudos sobre práticas eficazes, alicerçadas em projectos de escrita como a Oficina de Escrita e o portefólio do aluno.

Enquadrado nesta última área de intervenção, o projecto de **Oficina de Escrita**, que serviu de base ao nosso estudo, implementado em 2006-2007, está a ter continuidade em 2007-2008, igualmente integrado no PAA da Escola e em contexto supervisivo de estágio.

No presente ano lectivo, verifica-se a dinamização, para além do portefólio e das exposições abertas à comunidade, de um jornal de turma de 9º ano, intitulado «Folha Verde», com corpo redactorial escolhido entre os alunos e periodicidade trimestral. O jornal tem tido a participação dos restantes professores da turma, bem como de alguns pais

e avós dos alunos, numa prática autêntica de escrita. Para 2008-2009, está previsto a continuação e o alargamento do projecto, embora ainda sem moldes definidos.

Num tempo de incerteza e mudança em educação, as práticas com sucesso podem e devem servir para integrar a reflexão teórica. A Didáctica da escrita só será campo estratégico de luta contra o insucesso escolar se se situar na encruzilhada reflexiva da investigação-acção-formação, não separando a teoria da prática e não marginalizando os professores de Português, língua materna.

Em conformidade, nos últimos anos, tem-se assistido a uma renovação do estatuto do **professor, enquanto investigador** do seu próprio agir pedagógico-didáctico, numa **relação biunívoca entre Escola e Universidade**. Sendo assim, tanto para as estagiárias, em formação inicial, como para a orientadora, em formação contínua, o desenvolvimento profissional passa por uma **supervisão alargada, socioconstrutivista e ecológica** (I. Alarcão & M. Roldão, 2008, pp. 26-37), alicerçada na reflexão, na colaboração, na partilha e na auto-regulação processual.

Do porvir de um amanhã que é ontem...

Nada nas mãos da nossa condição humana modelada em pó, nada nos bolsos da experiência e da cultura, nos permite um sinal certo do ainda por vir. O futuro é o imprevisível, a memória aberta. É o desafio irresistível de outras viagens, na dúvida, no desalento, na euforia... Em eco de V. Ferreira (1995, p. 273), de um futuro «sem-fim de outrora e de amanhã», retomamos, da epígrafe dupla que inicia este estudo, as palavras do escritor A. Lobo Antunes (2007, p. 98, Prelúdio II), ilustrando um amanhã que é ontem:

Era uma escola pequena, a minha, com um professor tirânico(...)
- Estás a olhar para ontem, idiota?
E é verdade, estou a olhar para ontem. Até o amanhã é ontem às vezes. Charlie Parker interrompeu uma vez uma gravação, atirando com o saxofone a gritar
- Já toquei isto amanhã
e ninguém foi capaz de convencê-lo a continuar. Como eu o compreendo, como às vezes sinto
- Já escrevi isto amanhã
e rasgo tudo. Um trabalho difícil, quase tão difícil como viver.

No percurso de uma escrita feita de trabalho e de reescrita, «quase tão difícil como viver», preenche-se a página final porque «é verdade, estou a olhar para ontem» (Ibidem). Regista-se, ainda uma última vez, um ontem construído de muitos nomes, de alunos e de estagiárias que se cruzam no «corpo da escrita» (A. Ramos Rosa, 1985, p. 98, Prelúdio I).

Adriana Ana Filipa Ana Isabel Ana Maria Andreia André Andreia António Carla Catarina Celeste Cristiano Conceição Daniel Daniela Débora Diogo Fernanda Fernando Eduardo Filipa Gabriela Gil Helena Hugo Inês Isabel Ivo Joana João Jorge José Júlio Isabel João Madalena Manuel Manuela Marcos Maria Mariana Marina Marta Miguel Olinda Paula Paulo Pedro Raquel Rita Rui Rute Sara Sandra Sílvia Silvina Sofia Susana Telma Telmo Tiago Vanda Vanessa Zulmira

Eles são a verdadeira razão de ser deste estudo, projectados na tela de um espaço conhecido, nas paredes das salas de sempre, no silêncio em onda de ruído de intervalo. Por isso, é com os seus nomes próprios, de um hoje que é ontem, que fechamos as conclusões. Em homenagem às vozes já não entrevistadas, mas **vozes mediadas** porque ouvidas, analisadas, discutidas, que perpassam anonimamente estas páginas que agora se encerram e que deixamos abertas ao porvir de outros nomes, de outras experiências

sem pontuação que limite um amanhã que também é ontem

- stôra, nunca escrevi tanto, aixó que já escrevo melhor

- stôra, este ano consegui descobrir que tenho capacidades para escrever

Rito de passagem com porta de esfinge, o futuro permanece desconhecido, escondido neste resto de página que fica propositadamente em branco, à espera de outra escrita...