

**Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra**

**O CÍRCULO DA ESCRITA  
O TEXTO ARGUMENTATIVO E A CONSCIÊNCIA  
(META)LINGUÍSTICA NO ENSINO SECUNDÁRIO**

**Orientadora: Sónia Valente Rodrigues**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Instituto de Educação**

**2011**



**Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra**

**O CÍRCULO DA ESCRITA  
O TEXTO ARGUMENTATIVO E A CONSCIÊNCIA  
(META)LINGUÍSTICA NO ENSINO SECUNDÁRIO**

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Sónia Valente Rodrigues**

**Coorientador: Prof. Doutor José Bernardino Duarte**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Instituto de Educação**

**2011**

## PRELÚDIO I

### A Verdade Dividida

A porta da verdade estava aberta  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só conseguia o perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia os seus fogos.  
Era dividida em duas metades  
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.  
E era preciso optar. Cada um optou  
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade (1985, p. 47)

## PRELÚDIO II

Escrever. Porque escrevo? Escrevo para criar um espaço habitável da minha necessidade, do que me oprime, do que é difícil e excessivo. Escrevo porque o encantamento e a maravilha são verdade e a sua sedução é mais forte do que eu. Escrevo porque o erro, a degradação e a injustiça não devem ter razão. Escrevo para tornar possível a realidade, os lugares, tempos que esperam que a minha escrita os desperte do seu modo confuso de serem. E para evocar e fixar o percurso que realizei, as terras, gentes e tudo o que vivi e que só na escrita eu posso reconhecer, por nela recuperarem a sua essencialidade, a sua verdade emotiva, que é a primeira e a última que nos liga ao mundo. Escrevo para tornar visível o mistério das coisas. Escrevo para ser. Escrevo sem razão.

Vergílio Ferreira (1992, p. 35)

## AGRADECIMENTOS

A todos os que comigo partilharam a construção deste projeto, o meu sincero agradecimento:

- à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, na pessoa do Diretor do CeiEF, Professor Doutor António Teodoro, pelo apoio e incentivo constante à investigação, à divulgação e ao intercâmbio científico em Educação;
- à Universidade Lusófona do Porto, na pessoa da Vice-Reitora e Diretora do CEEF, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pela amizade, presença e incentivo em todas as fases do projeto, pela disponibilidade para esclarecer, aprofundar e motivar e por apostar na formação reflexiva docente, impulsionadora de mais qualidade em Educação;
- à Orientadora, Prof.<sup>a</sup> Doutora Sónia Rodrigues Valente, pela amizade, competência e disponibilidade, pelas qualidades de investigadora da Língua Portuguesa e pelo empenhamento nas causas da Educação, e ainda um agradecimento ao Coorientador, Prof. Doutor José Bernardino Duarte, pela disponibilidade e competência;
- à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, origem do meu crescimento profissional, como professora e orientadora de estágios pedagógicos, sobretudo aos Professores Supervisores com quem colaborei, pela atualização que me proporcionaram;
- à Diretora da Escola, Dr.<sup>a</sup> Isabel Morgado, que sempre incentivou e criou as melhores condições para os professores investirem em mais formação contínua;
- aos professores de Português que integram a equipa do Projeto Ler Mais e Escrever Melhor e aos alunos e professoras do 11.º ano de Português, que participaram no estudo de caso;
- a todos quantos partilharam, com a sua presença e apoio, um percurso de amadurecimento pessoal e profissional, em particular a Fátima Velasques, Isabel Fonseca, João Carvalho, Margarida Lino, M.<sup>a</sup> João Nogueira, M.<sup>a</sup> José Bronze, Rosinda Vieira e Sílvia Mendes;
- a terminar, não posso deixar de manifestar a mais profunda gratidão à minha família, em especial ao meu marido, José Paulo Coimbra, aos meus filhos, Miguel e Maria Isabel, e aos meus pais, Marcelino José Trigo e Nazaré da Conceição de Castro, pelo apoio e compreensão manifestados em todos os momentos, desde o mestrado, num percurso investigativo de anos.

## RESUMO

O projeto que se apresenta tem por finalidade investigar processos de aperfeiçoamento da competência de escrita do texto argumentativo de alunos do Ensino Secundário. Considerou-se as contribuições convergentes das teorias e técnicas da psicologia cognitiva e de perspectivas sociais da linguagem. Em consequência, associou-se o modelo de revisão de Hayes e Flower (1983; 1980), e de Hayes, Flower, Schriver, Stratman e Carey (1987), ao modelo de análise do discurso de Bronckart (2004; 1996) e à proposta linguística de Adam (2006; 1992). A hipótese que sustenta a investigação é que a consciência (meta)linguística pode facilitar a revisão textual e o aperfeiçoamento da competência de escrita de textos argumentativos, em contexto de Oficina de Escrita.

A investigação conjugou duas fases. Na fase intensiva do estudo de caso, os alunos do 11.º ano de Português de uma Escola do Porto progrediram, através de trabalho continuado em Oficina de Escrita. Após a experiência, mesmo alunos com dificuldades revelaram domínio de metalinguagem, mais consciência (meta)linguística na revisão e autorregulação da sua aprendizagem. Na fase extensiva, foi aplicado um inquérito por questionário a uma amostra probabilística de professores do Secundário, igualmente do Porto. Os docentes valorizaram os aspetos supracitados, bem como a leitura de textos argumentativos e o treino do conhecimento explícito da língua. Contudo, em triangulação, as respostas indiciam um ensino centrado no professor, pouco aberto a projetos de escrita, a novas tecnologias e à divulgação de textos à Escola e ao meio.

Os resultados indicam que a competência de escrita de textos argumentativos é passível de aperfeiçoamento em Oficina de Escrita, através de interiorização do género textual e aprofundamento da competência (meta)linguística. No contexto do estudo, comprova-se a influência de um treino de escrita inserido em Projetos de Escola, tendo o aluno como sujeito da sua própria aprendizagem, em interação com o meio.

**Palavras-chave:** Competência de escrita; texto argumentativo; consciência (meta)linguística; revisão; Oficina de Escrita.

## ABSTRACT

This research project aims at studying processes of improving secondary pupils' writing competence of argumentative texts. We considered the converging contributions of theories and techniques of cognitive psychology and social perspectives of language. As a result, we associated the revising model by Hayes and Flower (1983; 1980), and Hayes, Flower, Schriver, Stratman and Carey (1987), with Bronckart's model of discourse analysis (2004; 1996) and Adam's linguistic proposal (2006; 1992). The main hypothesis underlying the research is that (meta)linguistic awareness can facilitate text revision and the improvement of the writing competence of argumentative texts, in the context of Writing Workshops.

The research combined two phases. In the intensive phase of the case study, 11<sup>th</sup> grade pupils of Portuguese in a School in Porto progressed through continued work in Writing Workshops. After the experience, even pupils with problems revealed mastering of metalanguage, more (meta)linguistic awareness in revising and self-regulation of their learning process. In the extended phase, a questionnaire was applied to a random sample of teachers in secondary schools, also in Porto. Teachers valued the aspects mentioned above, as well as the reading of argumentative texts and the training of explicit language knowledge. However, in triangulation, the responses indicate a teacher-centred teaching, not very open to writing projects, new technologies and the dissemination of texts to the school and the community.

The results indicate that the writing skills in terms of argumentative texts are likely to improve in Writing Workshops, through the internalization of text genre and the deepening of the (meta)linguistic competence. In the context of this study, the influence of writing training within the range of school projects becomes quite clear, having pupils as subjects of their own learning process in interaction with the community.

**Keywords:** Writing skills, argumentative text; (meta)linguistic awareness; revising; Writing Workshop.

## ABREVIATURAS E SIGLAS

Av.	Avaliação
cap(s).	capítulo(s)
cf.	conforme
ed.	edição
p.	página
pp.	páginas
Vol.	Volume

AO 45	Acordo Ortográfico de 1945
AO 90	Acordo Ortográfico de 1990
DLM	Didática da Língua Materna
FLUP	Faculdade de Letras da Universidade do Porto
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LM	Língua Materna
LMEM	Ler Mais e Escrever Melhor
ME	Ministério da Educação
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
PB	Português Brasileiro
PCE	Projeto Curricular de Escola
PE	Português Europeu
PEE	Projeto Educativo de Escola
PAA	Plano Anual de Atividades
PISA	Program for International Student Assessment
SD	Sequência Didática
SGC	Subgrupo Alunos de Controlo
SGE	Subgrupo Alunos da Experiência



## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO ou o início de um projeto</b>	15
---	----

### **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

#### **Capítulo I – O Círculo da Escrita: da Linguagem ao Texto**

1. Introdução	24
2. Comunicação e escrita	25
2.1. Competência comunicativa e aprendizagem	26
2.2. A complexidade da escrita	28
3. Perspetivas teóricas sobre linguagem, (inter)ação e textualidade	30
3.1. Da Pragmática à Linguística ou a linguagem em ação	31
3.2. O Interacionismo Sociodiscursivo ou a linguagem em interação	34
3.2.1. Génese de um novo paradigma	34
3.2.2. Contributos para o Interacionismo Sociodiscursivo	37
3.2.3. O Interacionismo Sociodiscursivo	40
3.2.4. Mundos da Linguagem ou Linguagem em Interação	42
3.2.5. Dos mundos representados aos arquétipos discursivos	43
3.2.6. Sequencialização e tecedura textual	46
3.2.7. Modelo geral de análise de texto de Bronckart	51
3.3. A Didatização dos géneros	53
4. Síntese	56

#### **Capítulo II - Círculos Concêntricos: Argumentação e Texto Argumentativo**

1. Introdução	57
2. A Argumentação	57
2.1. Da lógica clássica à lógica simbólica	58
2.2. Génese da nova retórica da argumentação	59
2.3. A Argumentação na língua	63
2.4. Da sequência ao texto argumentativo	65
3. Síntese	69

#### **Capítulo III – A Quadratura do Círculo: Consciência (Meta)Linguística e Aperfeiçoamento do Texto Argumentativo**

1. Introdução	70
2. A Consciência (meta) linguística	71
2.1. Emergência do conceito de consciência (meta)linguística	71

2.2. A natureza múltipla da consciência (meta)linguística .....	72
2.3. A consciência (meta)linguística no processo de revisão textual.....	76
2.4. Categorização das atividades de revisão.....	78
2.5. Constrangimentos e potencialidades da revisão .....	80
2.6. O singular e o plural dos modelos de aprendizagem da escrita .....	84
3. A Escrita em Projeto Didático .....	86
3.1. Por uma renovação da Didática do Português .....	87
3.2. Enquadramento programático.....	89
3.3. Antevisão de género único em exame de 12.º ano.....	91
3.4. O dispositivo Sequência Didática .....	92
3.5. A Oficina de Escrita.....	95
3.5.1. Um novo paradigma de Oficina de Escrita .....	96
3.5.2. A Oficina de Escrita no Ensino Secundário .....	100
4. Síntese.....	102

## **PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

### **Capítulo IV – Metodologia do Estudo**

1. Introdução .....	104
2. Tipificação metodológica .....	104
2.1 A problemática do estudo .....	104
2.2. Pergunta de partida .....	106
2.3. Hipóteses e objetivos do estudo.....	107
2.4. Opções e estratégias metodológicas .....	108
2.4.1. A opção pelo estudo de caso .....	109
2.4.2. A problemática do estudo de caso <i>versus</i> caso em estudo .....	110
2.4.3. A opção pela generalização naturalística e comunicativa .....	112
2.4.4. A opção pela regulação do estudo de caso por matriz de análise.....	114
2.4.5. A opção pela investigação-ação .....	116
2.5. Fontes e recolha de dados .....	118
2.6. A amostra do estudo de caso.....	120
2.7. O inquérito por questionário .....	121
3. Contextualização do estudo de caso – a Escola.....	122
3.1. Contexto histórico, geográfico e social.....	122
3.2. Contexto institucional .....	123

3.3. Caracterização da comunidade escolar .....	123
3.4. Princípios orientadores de uma Escola de Projetos .....	125
4. Contextualização do estudo de caso – o Projeto LMEM .....	126
4.1. Génese e desenvolvimento do Projeto LMEM .....	126
4.2. Do Projeto LMEM às Sequências Didáticas (SD).....	127
4.3. Do Projeto LMEM à Oficina de Escrita .....	129
5. Cronograma da experiência didática .....	130
6. Uma última problemática – a visão da investigadora.....	132
7. Síntese.....	132
<b>Capítulo V – Análise e Discussão dos Resultados da Fase Intensiva: o Estudo de Caso</b>	
1. Introdução .....	134
2. Registos escritos da experiência didática de Oficina de Escrita.....	135
3. Análise das perceções dos alunos antes e após a experiência .....	135
3.1. Perceção da escrita em geral.....	136
3.2. Autoavaliação da competência de escrita .....	139
3.3. Perceção das características do texto argumentativo .....	139
3.4. Estratégias de aperfeiçoamento da escrita .....	142
3.5. Vozes mediadas dos alunos .....	145
4. Análise de textos argumentativos produzidos em Oficina .....	147
4.1. Matrizes da análise de conteúdo .....	147
4.2. Propostas de um percurso didático de textualização .....	149
4.3. A problemática da heterogeneidade textual.....	153
4.4. Análise comparativa da ordem argumentativa.....	153
4.5. Análise comparativa das sequências argumentativas .....	156
4.6. Análise comparativa dos conetores argumentativos.....	158
4.7. Vozes mediadas da textualização do texto argumentativo .....	162
5. Análise do texto de opinião do contrato de leitura .....	165
5.1. Análise comparativa do texto de opinião do contrato de leitura.....	166
5.2. Divulgação dos contratos de leitura na Revista LMEM .....	169
5.3. Vozes mediadas dos contratos de leitura na Revista LMEM .....	171
6. Análise da revisão de textos argumentativos pelos alunos.....	173
6.1. Proposta textual de um percurso didático de revisão.....	173
6.2. Análise comparativa da revisão .....	176

6.3. Análise quantitativa dos comentários autoavaliativos .....	180
6.4. Análise da metalinguagem no final da experiência .....	183
6.5. Vozes mediadas dos comentários autoavaliativos .....	186
6.6. Vozes duplamente mediadas do processo de revisão .....	194
7. Análise dos registos escritos das professoras .....	199
7.1. Planificações conjuntas de SD de Oficina de Escrita .....	200
7.2. Vozes mediadas da construção de um Projeto de Escrita.....	200
7.3. Objetos de reflexão nos registos escritos das professoras .....	205
7.4. Avaliação do impacto do estudo de caso pelas professoras.....	208
8. Discussão dos resultados do estudo de caso.....	210
9. Síntese.....	213
<b>Capítulo VI – Análise e Discussão dos Resultados da Fase Extensiva: o Inquérito por</b>	
<b>Questionário</b>	
1. Introdução.....	214
2. Análise dos resultados do inquérito por questionário.....	215
2.1. Caracterização da amostra .....	215
2.2. Leitura do texto argumentativo no Ensino Secundário.....	217
2.3. Perceções sobre a leitura do texto argumentativo.....	221
2.4. Escrita do texto argumentativo no Ensino Secundário .....	223
2.5. Revisão da escrita do texto argumentativo .....	227
2.6. Reescrita do texto argumentativo .....	229
2.7. Desenvolvimento da consciência (meta)linguística.....	230
2.8. Sequência Didática de Oficina de Escrita.....	230
2.9. Sequência Didática e Projeto de Escrita .....	235
2.10. Estratégias de aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo .....	237
2.11. Perceções dos professores sobre a evolução do ensino-aprendizagem da escrita ..	237
2.12. Análise das perceções dos professores sobre a evolução da escrita .....	239
2.13. Vozes mediadas das perceções dos professores .....	243
3. Discussão dos resultados do inquérito por questionário.....	250
4. Síntese.....	254
<b>CONCLUSÕES ou o (não) fechamento do círculo.....</b>	<b>255</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>266</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>288</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>I-XXVIII</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Esquematização dos atos do discurso .....	44
Quadro 2 – Mundos e tipos do discurso .....	44
Quadro 3 – Mecanismos linguísticos dos tipos de discurso .....	45
Quadro 4 – Heterogeneidade discursiva.....	48
Quadro 5 – Discurso, sequência e género .....	50
Quadro 6 – Caracterização das tipologias textuais para aplicação didática .....	54
Quadro 7 – Síntese das diferenças entre demonstração e argumentação .....	61
Quadro 8 - Taxonomia de revisão .....	79
Quadro 9 – As capacidades de linguagem.....	93
Quadro 10 – Matriz de análise de estudo de caso .....	115
Quadro 11 – Métodos de codificação e categorização de dados .....	120
Quadro 12 – Distribuição de alunos por anos e turmas em 2009-10.....	124
Quadro 13 – Do texto ao texto no 11.º ano .....	128
Quadro 14 – A Oficina de Escrita no 11.º ano, um projeto de investigação-ação.....	129
Quadro 15 – Cronograma da experiência didática de Oficina de Escrita.....	131
Quadro 16 – Matriz de análise global de textos argumentativos.....	147
Quadro 17 – Matriz de análise global da revisão textual .....	148
Quadro 18 – Situação-problema do texto argumentativo inicial.....	149
Quadro 19 – Situação-problema do texto argumentativo intermédio.....	150
Quadro 20 – Índice da secção Fórum de Leitura da Revista LMEM 2010.....	170
Quadro 21 – Situação-problema de revisão de texto argumentativo.....	174
Quadro 22 – Grelha de revisão da escrita.....	175
Quadro 23 – Grelha de avaliação final sobre o impacto de Oficina de Escrita.....	208

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de argumentação de Toulmin .....	62
Figura 2 – Esquema de argumentação de Ducrot e Anscombre.....	63
Figura 3 – A Sequência argumentativa .....	66
Figura 4 – A superestrutura argumentativa .....	67
Figura 5 – Estruturação de uma Sequência Didática.....	94
Figura 6 – O(s) Círculo(s) da Escrita .....	133
Figura 7 – Quatro textos manuscritos de alunos .....	195
Figura 8 – Fragmento do texto manuscrito B revisto a duas cores.....	196
Figura 9 – Fragmento do texto manuscrito D revisto com REFAZER .....	197

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Perceção da escrita pelos alunos.....	134
Tabela 2 – Classificação da competência geral de escrita.....	139
Tabela 3 – Perceção das características do texto argumentativo.....	140
Tabela 4 – Sugestão de estratégias de aperfeiçoamento da escrita.....	143
Tabela 5 – Apreciação global quantitativa da ordem argumentativa .....	154
Tabela 6 – Comparação quantitativa da ordem argumentativa em SGE e SGC .....	154
Tabela 7 – Apreciação global quantitativa das sequências argumentativas .....	156
Tabela 8 – Comparação quantitativa das sequências argumentativas em SGE e SGC .....	157
Tabela 9 – Apreciação global quantitativa de conetores argumentativos .....	159
Tabela 10 – Apreciação global quantitativa dos conetores “se” e “quando” hipotéticos.....	160
Tabela 11 – Comparação quantitativa de conetores argumentativos em SGE e SGC .....	160
Tabela 12 – Avaliação global do trabalho escrito do contrato de leitura .....	167
Tabela 13 – Comparação quantitativa do trabalho escrito de leitura em SGE e SGC .....	169
Tabela 14 – Modificações microestruturais na revisão do texto argumentativo .....	176
Tabela 15 – Comparação quantitativa das modificações microestruturais em SGE e SGC.....	177
Tabela 16 – Modificações macroestruturais na revisão do texto argumentativo .....	178
Tabela 17 – Comparação quantitativa das modificações macroestruturais em SGE e SGC.....	179
Tabela 18 – Comentário autoavaliativo no final da experiência .....	181
Tabela 19 – Metalinguagem de SGE e SGC no final da experiência.....	184
Tabela 20 – Objetos de reflexão presentes nos registos escritos dos professores .....	206
Tabela 21 – Classe etária dos professores .....	215
Tabela 22 – Género dos professores.....	215
Tabela 23 – Tempo de serviço dos professores.....	216
Tabela 24 – Vínculo contratual dos professores.....	216
Tabela 25 – Anos do Secundário lecionados pelos professores .....	216
Tabela 26 – Perceção sobre a diversidade de géneros textuais do Programa.....	217
Tabela 27 – Opinião sobre o espaço da leitura do texto argumentativo no Programa .....	217
Tabela 28 – Horas dedicadas em aula à leitura do texto argumentativo .....	218
Tabela 29 – Classe etária e horas de leitura do texto argumentativo no 10.º ano .....	218
Tabela 30 – Classe etária e horas de leitura do texto argumentativo no 11.º ano .....	219
Tabela 31 – Classe etária e horas de leitura do texto argumentativo no 12.º ano .....	220
Tabela 32 – Aspetos mais valorizados na leitura do texto argumentativo .....	222
Tabela 33 – Dificuldade dos alunos na identificação de características da superestrutura .....	222
Tabela 34 – Dificuldades dos alunos na identificação de características microlinguísticas .....	223
Tabela 35 – Horas dedicadas em aula à escrita do texto argumentativo .....	223
Tabela 36 – Classe etária e horas de Oficina do texto argumentativo no 10.º ano.....	224
Tabela 37 – Classe etária e horas de Oficina do texto argumentativo no 11.º ano.....	225

Tabela 38 – Classe etária e horas de Oficina do texto argumentativo no 12.º ano.....	226
Tabela 39 – Pesquisa, edição e publicação por classe etária .....	232
Tabela 40 – Teste de Kruskal Wallis.....	232
Tabela 41 – Pesquisa na internet de textos argumentativos por classe etária.....	232
Tabela 42 – Edição e publicação de textos argumentativos por classe etária .....	233
Tabela 43 – Publicação em livro, exposição, revista e blogue por classe etária .....	235
Tabela 44 – Estratégias de aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo .....	237
Tabela 45 – Perceções dos docentes sobre a evolução do ensino-aprendizagem da escrita.....	238

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perceção final da escrita.....	138
Gráfico 2 – Perceção final das características do texto argumentativo .....	141
Gráfico 3 – Sugestão de estratégias de aperfeiçoamento da escrita .....	144
Gráfico 4 – Comparação quantitativa da ordem argumentativa em SGE e SGC .....	155
Gráfico 5 – Comparação quantitativa das sequências argumentativas em SGE e SGC.....	157
Gráfico 6 – Comparação quantitativa de conectores argumentativos em SGE e SGC .....	161
Gráfico 7 – Avaliação global do trabalho escrito do contrato de leitura.....	167
Gráfico 8 – Avaliação por parâmetros do trabalho escrito do contrato de leitura.....	168
Gráfico 9 – Comparação quantitativa das modificações microestruturais em SGE e SGC .....	177
Gráfico 10 – Comparação quantitativa das modificações macroestruturais em SGE e SGC.....	179
Gráfico 11 – Indicadores mais referidos no comentário autoavaliativo em SGE e SGC .....	182
Gráfico 12 – Metalinguagem dos alunos de SGE e SGC no final da experiência .....	185
Gráfico 13 – Processo de ensino-aprendizagem.....	206
Gráfico 14 – Processo de reflexão e formação .....	207
Gráfico 15 – Frequência de aplicação de estratégias de revisão .....	227
Gráfico 16 – Fatores que influenciam a capacidade de revisão do texto argumentativo .....	228
Gráfico 17 – Estratégias que influenciam a reescrita do texto argumentativo .....	229
Gráfico 18 – Estratégias de desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos .....	230
Gráfico 19 – Estratégias incluídas em SD de Oficina de Escrita de texto argumentativo.....	231
Gráfico 20 – Potencialidades da concretização de SD de Oficina de texto argumentativo.....	234
Gráfico 21 – Potencialidades da concretização de SD de Oficina integrada em Projeto .....	235
Gráfico 22 – Apreciação da evolução do ensino-aprendizagem da escrita .....	239
Gráfico 23 – Fatores que influenciam o ensino-aprendizagem da escrita.....	240
Gráfico 24 – Concretização da Oficina de Escrita .....	240
Gráfico 25 – Concretização da escrita processual segundo géneros textuais.....	241
Gráfico 26 – Aplicação de modalidades de ensino-aprendizagem de escrita.....	242

## **INTRODUÇÃO ou o início de um projeto**

“Escrever é traduzir. Sempre o será. Mesmo quando estivermos a utilizar a nossa própria língua. Transportamos o que vemos e o que sentimos (supondo que o ver e o sentir, como em geral os entendemos, sejam algo mais que as palavras com o que nos vem sendo relativamente possível expressar o visto e o sentido...) para um código convencional de signos, a escrita, e deixamos às circunstâncias e aos acasos da comunicação a responsabilidade de fazer chegar à inteligência do leitor, não a integridade da experiência que nos propusemos transmitir (inevitavelmente parcelar em relação à realidade de que se havia alimentado), mas ao menos uma sombra do que no fundo do nosso espírito sabemos ser intraduzível.”

José Saramago (1994, p. 52).

A escrita é a tradução de uma emoção, de uma descoberta, de uma experiência, de uma reflexão, por vezes “intraduzível” pela dificuldade de transposição “inevitavelmente parcelar”, do “visto” e do “sentido”, “para um código convencional de signos, a escrita” (Saramago, *Ibidem*). Por isso, a escrita deste texto, de género relatório, não é uma tradução singular, mas regista na Língua as traduções plurais do sujeito.

É a tradução de um projeto de investigação, em linha temporal de observação, análise, discussão e avaliação, na antevista transformação do agir pedagógico. É a tradução de uma “verdade dividida (...) em duas metades/diferentes uma da outra”, em que se discute “a metade mais bela”, impossível de apreender na sua indivisível realidade, porque transmutada pelas opções do sujeito de investigação, “conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia” (Andrade, 1985, p. 47, 1ª epígrafe, cf. p. 3). É a tradução da ação profissional do sujeito, inscrita numa aprendizagem reflexiva, experiencial e supervisiva, de investigação em ação, em contexto de comunidade educativa. É ainda a tradução significativa de um aperfeiçoamento escritural, ancorado na consciencialização (meta)linguística, em processo vivido pelo sujeito-aluno e pelo sujeito-professor, “que só na escrita eu posso reconhecer, por nela recuperarem a sua essencialidade, a sua verdade emotiva, que é a primeira e a última que nos liga ao mundo” (Ferreira, 1992, p. 35, 2ª epígrafe, cf. p. 3).

A escrita do presente texto expositivo-argumentativo constitui, finalmente, a tradução na Língua de múltiplas revisões semânticas, num esforço reflexivo de focalização temática e de distanciamento crítica, capaz de “fazer chegar à inteligência do leitor não a integridade da experiência que nos propusemos transmitir (...), mas ao menos uma sombra do que no fundo do nosso espírito sabemos ser intraduzível” (Saramago, 1994, p. 52). Sombra essa condicionada pela “janela bem estreita” da mente humana consciente, para sempre ancorada nas limitações da emoção e da subjetividade (Damásio, 2010, pp. 21-22).



## **A escolha do tema ou a verdade dividida à procura de leitor**

Se este texto institui, em si mesmo, a materialização escrita de um desafio investigativo, também a linguagem constitui, desde sempre, um desafio educativo, social e cultural. Na Europa deste início de século, a língua é reconhecida como ferramenta de formação identitária, impulsionadora da democratização da sociedade e do ensino. A mestria linguística subjaz ao sucesso profissional e social do indivíduo, atravessando todas as atividades humanas e frentes curriculares. Contudo, nem sempre a língua facilita a aprendizagem e a inclusão dos jovens, pela padronização da norma linguística e pelo predomínio de outras instâncias socializadoras, na era da informação. Não admira, pois, que a competência de comunicação escrita seja objeto de análise e prova da crise no ensino em geral e no ensino do Português em particular, em contexto europeu (ME, 2007a; 2001a; OECD, 2010; 2007).

Esta problemática levou a uma mudança gradual no ensino e aprendizagem da escrita, na confluência das dimensões de investigação e de intervenção didática, com posicionamentos divergentes. Há quem defenda uma única teoria, em debate dialógico com outros investigadores. E há quem sustente o cruzamento de teorias e modelos, atendendo à complexidade multidimensional da atividade de escrita compositiva. Todos em demanda de uma “verdade dividida” (Andrade, 1985, p. 47), não única. Durante quatro anos, entre a construção da dissertação de mestrado e o início deste projeto, defendeu-se a aplicação de modelos processuais cognitivos. Porém, o contato com novas teorias literárias, linguísticas e pedagógicas, nos domínios da supervisão e da escrita, quer por via da investigação quer por via de formação recebida enquanto orientadora de estágio de Português, modificou o rumo de uma investigação que era para ser, abrindo, em complementaridade, outros caminhos e interrogações, pela afirmação da dimensionalidade social da linguagem.

Em primeiro lugar, a mudança trouxe uma perspetiva teórica integrada e integradora da linguagem e da escrita. Não mais a pulverização teórica. Doravante, interessa dimensionar diferentes perspetivas na construção do texto-processo, o que é semelhante e diferente, selecionar, comparar, aplicar, avaliar. Preconiza-se, então, um agir pedagógico fundado na interligação das teorias da linguagem, ultrapassando as divisões das ciências humanas e das ciências sociais em múltiplas disciplinas. Se o funcionamento humano global integra, entre outras, dimensões cognitivas, sociais, afetivas e semióticas, então impõe-se um trabalho colaborativo e pluridisciplinar, como defende Bronckart (2004), um dos autores de referência deste projeto. A reunificação e/ou a colaboração científica é entendida como essencial para a

intervenção didática em Língua Materna (Galbraith, van Waes & Torrance, 2007), pela “multidisciplinaridade intrínseca” (Aleixo & Pereira, 2007, p. 2093).

Em segundo lugar, a mudança trouxe a escuta do timbre das vozes significantes que cruzam o quotidiano escolar, quer do aluno (Stôra, não gosto de escrever. Não vou reler o texto, está pronto. O texto só tem um parágrafo, eu escrevo rápido para não esquecer as ideias. Tá bem, eu tiro os ondes, e ponho o quê?), quer do professor (Estou farto de corrigir centenas de textos. Os alunos nem olham as correções!). A conclusão é tripartida.

Muitos alunos continuam com dificuldades no aperfeiçoamento da escrita.

Muitos professores continuam com dificuldades no ensino e aperfeiçoamento da escrita.

Muitos investigadores continuam a tentar descobrir o melhor método para resolver as dificuldades no ensino e aperfeiçoamento da escrita, começando invariavelmente os seus artigos pelo argumento de autoridade de que os professores não sabem ensinar a escrita.

O ponto de partida de todas as investigações cinge-se inevitavelmente a uma questão primordial: **Como melhorar a aprendizagem da escrita?** Uma pergunta de seis palavras apenas, base e sustentação de todas as questões investigativas a desvendar. Porque dentro se entrelaçam os universos do ensino e da aprendizagem da escrita, unidos pela investigação. E a linguagem e a interação, em função social. E a leitura e a escrita em *continuum*, em suporte papel e informático. E a escrita na aula de Português, transversal a todo o currículo. E as vozes dialógicas que habitam a escrita. E lugar, tempo, destinatário, finalidade de uma escrita situada. E (poucos) tipos e (muitos) géneros discursivo-textuais. E o intertexto. E a superestrutura textual, macro e micro. E as operações cognitivas de escrita, planificação, textualização, revisão. E a revisão, correção, reescrita, avaliação. E a regulação da aprendizagem, pela metacognição e consciencialização (meta)linguística. E a Sequência Didática e a Oficina de Escrita. E todos estes itens cruzados pela Linguística Textual, Psicolinguística, Sociolinguística, Pragmática, Interacionismo Sociodiscursivo, em profusão de autores. É preciso decidir como e porquê, optar por uma verdade inevitavelmente dividida, disposta em camadas, sobrevividas de distintas correntes e teorias. Por isso, o âmago da pergunta primordial anuncia, afinal, uma ilusória simplicidade.

É que **solução única não há** para o desenvolvimento da escrita de todos os alunos.

Há alunos que escrevem bem, em proficiência linguística evidente, vinda da infância talvez, em conjugação com o desenvolvimento da competência oral (Alamargot & Chanquoy, 2001; Barrera & Maluf, 2003; I. Duarte, 2008; Pinto, 2005; Sim-Sim, 2001). Para esses alunos, basta uma indicação, uma palavra, e corrigem, mudam, apreendem. E outros há cujo

ponto de partida não permite uma apropriação imediata, unicamente alcançada pelo trabalho moroso e repetido de tentar sempre. Todos os anos, fica o adeus definitivo à escola de alunos que escrevem, mas paralisam frente a uma carta de reclamação, a um texto de opinião, a uma declaração. Para muitos não haverá mais oportunidades de aprendizagem em contexto escolar, porquanto o fim do Ensino Secundário prenuncia o ingresso no mundo do trabalho.

É este quadro da vida real que motiva a procura de respostas, apesar de todas as teorias, projetos e modelos que patenteiam estudos e soluções, e que inquietam pelo contraste com a realidade docente de cento e cinco alunos por ano e de um Programa obrigatório a cumprir, culminando com a responsabilidade de exame nacional. Também a investigadora tentou a sua fração de verdade e de solução possível, no contexto de duas décadas como professora de escrita e orientadora de estágio pedagógico e, mais recentemente, como formadora.

Por isso, no enquadramento do Programa em vigor, a temática selecionada foi o aperfeiçoamento do texto argumentativo no Ensino Secundário, através da consciencialização (meta)linguística. Escolheu-se o texto dominante no Ensino Secundário, uma vez que constitui invariavelmente o género de texto da pergunta aberta de resposta extensa do exame nacional de 12.º ano. Conjugou-se a dimensão textual (o texto argumentativo) e a dimensão cognitiva da escrita processual (operações de revisão), num mesmo círculo de escrita.

Assume-se o aperfeiçoamento da textualidade argumentativa no Ensino Secundário como cenário de investigação, tendo como base pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo sobre tipos e géneros textuais de Bronckart (2004; 1996), da Linguística Textual e da sequencialidade argumentativa de Adam (2006; 1999; 1992; 1990) e da Psicologia Cognitiva sobre a revisão textual (Hayes, 2004; Hayes & Flower 1983; 1980). A Oficina de Escrita, e respetiva Sequência Didática, em Português, surge como lugar e tempo do aperfeiçoamento reflexivo da competência de escrita, num *continuum* orientado para a consciencialização linguística (Rodrigues, 2001). Preconiza-se uma supervisão da sala à Escola e ao meio (Alarcão & Roldão, 2008; Pawlas & Oliva, 2007), pela transversalidade de Projetos de Escrita, com implicação da comunidade educativa. Esta constituiu a escolha concetual e o desafio do trabalho que se apresenta, tendo como epicentro o processo de construção do texto argumentativo, alicerçado na dimensionalidade poliédrica da comunicação escrita.

Trata-se de um estudo de caso, de investigação em ação, numa escola do distrito do Porto, o que aponta para um paradigma qualitativo, a abrir questões e objetivos. Em triangulação de formas de agir didático dos professores, interessou também auscultar um número representativo de professores de Português do Ensino Secundário. Assim, este projeto

compreende igualmente um inquérito por questionário, inscrevendo-se, consequentemente, num paradigma quantitativo, o que implica definição de hipóteses.

### **A Pergunta de Partida**

Neste sentido, a problemática de investigação, isto é, a pergunta de partida que norteou o processo de elaboração do presente trabalho, é a seguinte: De que forma o conhecimento do género textual e a consciência (meta)linguística influenciam o aperfeiçoamento da competência de escrita de textos argumentativos de alunos do Ensino Secundário?

### **As Hipóteses**

No sentido de encontrar resposta à pergunta de partida, foram colocadas as seguintes Hipóteses (H), a confirmar ou infirmar:

- H1 – A leitura de textos argumentativos possibilita o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo do aluno do Ensino Secundário;
- H2a – A identificação pelo aluno das características (macro) da superestrutura do texto argumentativo possibilita a respetiva aplicação na escrita;
- H2b – A identificação pelo aluno das características (micro)linguísticas do texto argumentativo possibilita a respetiva aplicação na escrita;
- H3a – A consciencialização (meta)linguística favorece a revisão do texto argumentativo pelo aluno, no Ensino Secundário;
- H3b – A consciencialização (meta)linguística favorece a reescrita do texto argumentativo pelo aluno, no Ensino Secundário;
- H4a – A concretização de Sequência Didática (SD) em Oficina de Escrita permite o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo, no Ensino Secundário;
- H4b – A concretização de SD integrada em Projeto de escrita permite o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo, no Ensino Secundário.

### **Os Objetivos**

Em concordância, enumeram-se os Objetivos, definidos para o presente estudo:

- Averiguar se a leitura de textos argumentativos possibilita o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo do aluno do Ensino Secundário;
- Averiguar se a identificação pelo aluno das características (macro) da superestrutura do texto argumentativo possibilita a respetiva aplicação na escrita;

- Averiguar se a identificação pelo aluno das características (micro)linguísticas do texto argumentativo possibilita a respetiva aplicação na escrita;
- Verificar se a consciencialização (meta)linguística favorece a revisão do texto argumentativo do aluno, no Ensino Secundário;
- Verificar se a consciencialização (meta)linguística favorece a reescrita do texto argumentativo do aluno, no Ensino Secundário;
- Relacionar a aplicação do dispositivo SD em Oficina de Escrita com o aperfeiçoamento da competência de escrita do texto argumentativo do aluno, no Ensino Secundário;
- Relacionar a concretização de SD integrada em Projeto de escrita com o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo do aluno, no Ensino Secundário.

Em síntese, utiliza-se uma **metodologia mista, plural** (Beltrán, 2000, Moreira, 2005; Tuckman, 2000; Vala, 2005), de investigação em ação, ao serviço da finalidade e objetivos do estudo de caso, inscrito num paradigma qualitativo, e um inquérito por questionário, a professores de Português do Ensino Secundário do distrito do Porto, inscrito num paradigma quantitativo. O estudo de caso foi subdividido em duas vertentes consonantes, a produção e a revisão de textos argumentativos por alunos e o agir didático dos professores.

## **A Organização do Estudo**

Na estrutura do trabalho, considerou-se relevante uma divisão em duas partes, a primeira relativa ao enquadramento teórico, subdividida em três capítulos, e a segunda, em continuidade, referente à investigação empírica, igualmente com três capítulos.

O **Capítulo I** aborda, primeiramente, a comunicação escrita, inscrita no Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). Foram objeto de síntese teorias e autores, pontos de partida do ISD, nomeadamente a Pragmática, a Sociolinguística, a Semiótica, a Linguística Textual e a Análise do Discurso. A caracterização baseou-se em Bronckart (2008; 2006; 2004; 1996), realçando os contributos teóricos de Adam (2006; 1999; 1992; 1990), Bakhtine, (1984), Foucault, (1969), Piaget (1959/1975), Saussure (1916/1978) e Vygotsky (1934/1977), tendo em vista um modelo de análise e escrita de texto fundado na teoria dos géneros.

No **Capítulo II** empreende-se uma breve caracterização da argumentação e do texto argumentativo, elucidativa de um percurso com milénios. Importa sobretudo a argumentação na língua e a construção de textos argumentativos, ponderando a sequência argumentativa e os conetores de Adam (2006; 1992) e o plano do texto argumentativo de Bronckart (1996).

O **Capítulo III** abre com a função da consciencialização (meta)linguística no processo de revisão pós-textual do texto argumentativo, segundo Hayes (2004; 2001) e Hayes et al. (1987). Interessa a autorregulação pelo aluno da revisão, correção e reescrita do texto. O enquadramento programático do dispositivo SD a aplicar em Oficina de Escrita será efetuado tendo em conta um plano macro de Projeto de Escrita. A Didática surge reforçada pela renovação de práticas de escrita, diferenciadas e faseadas, firmadas na escrita processual autorregulada de géneros textuais e na função social e socializadora da linguagem.

O **Capítulo IV** corresponde à apresentação e discussão da metodologia, abrangendo a problemática da pluralidade do paradigma qualitativo do estudo de caso, conjugado com o paradigma quantitativo do inquérito por questionário, em fase intensiva *versus* fase extensiva.

O **Capítulo V** apresenta a análise e discussão dos resultados do estudo de caso, uma experiência didática de aperfeiçoamento do texto argumentativo, em Oficina de Escrita de Português, numa Escola do distrito do Porto. Em prossecução, o **Capítulo VI** inclui a análise e discussão dos resultados do inquérito por questionário, aplicado a amostra representativa de professores de Português do Secundário, também do distrito do Porto. Segue-se a **Conclusão**.

Nos **Apêndices** encontram-se ordenados documentos referenciados no texto. Em acréscimo, acompanham este volume dois números da **Revista** “Ler Mais e Escrever Melhor”, de 2010 e 2011, contendo registos de alunos e professores citados ao longo do texto.

O texto expositivo-argumentativo cumpre as normas da American Psychological Association [APA] (2001) e do Acordo Ortográfico de 1990 [AO 90], excetuando citações e registos escritos, de alunos e professores, anteriores a 1 de setembro de 2011 [AO 45].

### **A dualidade do sujeito ou palavras mediadas em diálogo**

Partindo da noção dual do “eu que observa” e do “eu conhecedor” (Damásio, 2010, p. 25), conclui primeiro esta Introdução o **sujeito da escrita**, no desejo de fidelização do bom leitor, em cumprimento da grande finalidade da escrita, o diálogo com o Outro:

“Conheço menos bons escritores do que bons leitores, um bom leitor é espécie rara (...) Um livro é mais uma orelha do que uma voz onde, no fim de contas, é o bom leitor quem conversa. O livro escuta. As páginas são ouvidos pacientes que nos guiam através da liberdade do silêncio, onde as nossas frases se reflectem e regressam com um sentido novo. O bom leitor só recebe na medida em que dá e a qualidade da obra depende desta troca constante, do fluxo e refluxo das emoções partilhadas” (Antunes, 2010, p.12).

Para escutar pacientemente estas vozes mediadas precisa-se de um “bom leitor”, aquele que “conversa” e “dá”, pela “qualidade” de uma “troca constante” com o “eu” que escreve

(Ibidem), na responsabilidade de um estudo que apenas existe porque relatado (Flick, 2005; Stake, 2009). Um diálogo aberto pela voz da investigadora, intérprete dos participantes no estudo, em polifonia de vozes mediadas. Cumpre-se um ciclo de recolha, análise, discussão e conclusão, porquê este texto e não aquele, porquê esta vertente e não outra, como aclararia Saramago (1984, p. 195) são “as vontades”, as perceções de quem olha e vê. Se o intento desta interlocução entre investigadora e leitor(es) desacertou, será porque a pergunta de partida não problematizou, os argumentos não convenceram e as sequências não erigiram superestrutura coerente de género relatório, parafraseando as construções paralelísticas utilizadas pelo Mestre português da oratória. Mestre esse de seu nome Padre António Vieira, cujo *Sermão de Santo António* (1654/2008) constitui o modelo das produções dos alunos que participaram no estudo. Nesse caso, não se cumpriu uma das finalidades deste projeto de investigação, de melhorar práticas do texto argumentativo. Porque esse desígnio terá de principiar sempre pelo aperfeiçoamento da escrita do professor ele-mesmo, em pleno conhecimento e uso linguístico-discursivo de género. Como ensinar o que não se pratica?

Por isso, conclui por último o **sujeito da investigação**, na esperança de **fidelização do seu bom interlocutor**. Para encontrar, na finalização da defesa pública desta investigação, iniciada em 2009, com um momento intermédio de apreciação, em 19 de novembro de 2010, arguentes que, ao cumprirem as suas funções académicas de contra-argumentar, definidas desde a Antiguidade, desvendem novas direções, novos argumentos e novas conclusões.

## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **Capítulo I – O Círculo da Escrita: da Linguagem ao Texto**

“O círculo, onde quer que apareça, será sempre símbolo da totalidade temporal e do recomeço”.

Durand (1989, p. 221).

### **1. Introdução**

O círculo é o símbolo do recomeço. A linguagem é sempre um recomeço de um novo diálogo, de uma nova interação. Também o ensino-aprendizagem da Língua constitui um recomeço em cada ano letivo, de ensino e aperfeiçoamento da leitura e da escrita.

A aprendizagem da Língua Materna estabelece uma responsabilidade maior de professores e alunos, em trabalho colaborativo, porquanto a língua domina simbolicamente a experiência individual e coletiva. Ao acionar capacidades especificamente humanas, como a simbolização e a abstração, a linguagem possibilita ao homem a faculdade de evocar o real, o longínquo, o imaginável. Por isso, a linguagem ocupa um lugar primordial entre os instrumentos culturais do homem. O uso da linguagem verbal faz parte da vida e da ação humanas, uma vez que é pela linguagem que o ser humano se apropria da realidade. Aprendemos a pensar ao mesmo tempo que aprendemos a falar, pois o domínio da linguagem dá acesso a um sistema de estruturação que congrega, separa, distingue e sintetiza a experiência, organizando e ordenando o pensamento (Poersch, 1999, p. 513).

Ter o Português como língua materna significa ter desenvolvido espontaneamente um sistema de conhecimento (I. Duarte, 2008; 2000), assumindo um comportamento verbal adequado às necessidades comunicativas. Porém, as crianças não desenvolvem, por imersão numa comunidade linguística, a capacidade de compreenderem e produzirem discurso escrito, sendo necessário ensino formal para aprenderem a ler e a escrever. As coordenadas desse espaço-tempo de ensino e aprendizagem da escrita situam-se, desde sempre, na Escola.

Interessa então interrogar tempos, espaços, ritmos do ensino e aprendizagem da escrita. Começando por um contexto conjuntural que cruza o ensino e a investigação sobre o ensino da escrita, entrelaçando perspetivas teóricas e práticas pedagógicas. E tendo por horizonte a complexidade de uma escrita múltipla, individual e social, inscrita na dinâmica da (inter) relação entre sociedade, linguagem, escrita e desenvolvimento.

## 2. Comunicação e escrita

Até aos anos setenta do século XX, a escrita era sinónimo de exercício de redação, excluindo-se a dimensão comunicativa, enunciativa e funcional. Ou seja, “o exercício de composição aparecia como um dispositivo onde se exercitava a “elocução”, a língua. Texto de “memorização”, de admiração, de imitação ou de reprodução” (Figueiredo, 2004, p.78), apenas a textualização era objeto de avaliação. Excluía-se, do treino de escrita compositiva, a planificação e a revisão, esta última concretizada univocamente pelo professor, na maioria das vezes sem qualquer intervenção do sujeito da escrita. O aluno não revia o texto antes de o entregar, com exceção dos mais conscienciosos e daqueles que dominavam um “código elaborado” (Bernstein, 1972). As correções feitas pelo professor raramente eram verificadas, pois nenhuma tarefa adicional era solicitada. A escrita começava e principiava, invariavelmente, no texto. Muitas vezes, na aula de entrega das redações, o professor desenrolava uma “Lista de erros”, que anunciava oralmente ou registava no quadro. É certo que, no final dos textos dos alunos, alguns professores acrescentavam comentários do género “Confuso,” “É preciso estruturar o texto”, “Atenção às formas verbais.” Porém, os alunos não descodificavam esses comentários, nem havia a preocupação de um diálogo individual, uma vez que o tempo escasseava para os conteúdos programáticos, sendo a escrita encarada como uma atividade de menor importância, subordinada ao estudo do texto literário (Amor, 2003; Cassany, 1996; Davis & Hill, 2003; Grabe & Kaplan, 1996; Vilas-Boas, 2004; 2003).

A partir da década de oitenta, mercê do avanço de disciplinas como a Linguística, a Pragmática e a Psicologia Cognitiva, bem como de investigação resultante do ensino e aprendizagem efetuado em Oficina de Escrita, em sala de aula, a escrita, começando pelos países anglófonos, passou a ser entendida não como um produto único, mas como uma situação-problema de alto nível cognitivo, de resolução processual (Alamargot & Chanquoy, 2001; Torrance, Waes & Galbraith, 2007). Ao contrário do circuito fechado da redação, com tarefas de escrita circunscritas ao contexto escolar, os aspetos culturais e sociais começaram a ser valorizados, tendo em conta o papel da escrita na interação em sociedade e na vida ativa. Como consequência, a competência de escrita passou a inscrever-se numa competência comunicativa abrangente e transversal, a explicitar em seguida. Todavia, apenas no século XXI se generalizou uma perspetiva multirreferencial sobre a competência comunicativa e o ensino e a aprendizagem da escrita, reforçando a centralidade do aluno, enquanto sujeito de uma escrita em situação (Pereira, Aleixo, Cardoso & Graça, 2009).

## 2.1. Competência comunicativa e aprendizagem

No século XXI, a Escola tem vindo a reconhecer que a escrita não é mais um conteúdo adicionado a um currículo definido previamente, mas constitui um meio de comunicação que representa e confirma o conhecimento, no meio social e científico. A escrita constitui um meio eficaz de apreender, explicar e usar ativamente o conhecimento, sendo a escola a instituição responsável por essa aprendizagem e aperfeiçoamento.

Todos nós, professores de Português, concordamos no objetivo essencial da educação linguística: o aperfeiçoamento da competência comunicativa. A progressão far-se-ia pela aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, *skills*, atitudes e capacidades que permitissem um desempenho adequado em contextos comunicativos variados. Por esta razão, a aprendizagem linguística, nas aulas, não se deve orientar apenas para o conhecimento formal do código, mas implicar o domínio dos usos de linguagem (Figueiredo, 2004; 1994).

A competência comunicativa constitui um dos conceitos dos programas, servindo de orientação ao ensino-aprendizagem. Para Roldão (2006, p. 20), a competência refere-se a um “saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados”. Segundo a autora (Idem, pp. 19-21), não estaríamos perante a recuperação do conceito técnico de competência behaviorista, pois as ciências cognitivas realizaram, desde a época do positivismo, estudos sobre o processamento da informação e a produção do conhecimento, que levaram ao alargamento do conceito.

Tanto a Sociolinguística americana (Gumperz, 1997a; Hymes, 1997) como a anglo-saxónica (Halliday, 1997) ultrapassam o domínio linguístico (Chomsky, 1990; 1976) e ligam o enunciado ao contexto social e cultural, considerando que os factos de língua dependem de uma competência comunicativa que engloba o conjunto de saberes linguísticos e a totalidade dos fatores pragmáticos. De facto, Gumperz (1997a, pp. 40-41) afirma: “I propose therefore that we redefine communicative competence as the knowledge of linguistic and related communicative conventions that speakers must have to initiate and sustain conversational involvement”. É nesta perspetiva que Figueiredo (2004) relaciona competência com a mobilização, por um sujeito cognitivo, de capacidades e conhecimentos para a resolução de situações-problema. Assim, como refere Perrenoud (1999, p. 17), “Les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, de savoir-faire ou des attitudes, mais elles mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources”. A mobilização, seleção e integração de conhecimentos

prévios, em situação de uso, constitui a essência da competência, situando-a na centralidade da política educativa e dos programas de ensino.

Numa caracterização abrangente, Lomas (2003, p. 18) define competência comunicativa como uma macrocompetência, composta pelas seguintes competências:

- Linguística ou gramatical – capacidade inata, o conhecimento do código da língua;
- Sociolinguística - capacidade de adequação ao contexto comunicativo, usos da língua;
- Estratégica - capacidade para regular a interação, eficácia comunicativa;
- Textual ou Discursiva - capacidade de produção e compreensão de tipos de textos;
- Semiológica - capacidade inata. Conhecimentos, habilidades e atitudes na análise dos usos e formas iconoverbais dos meios de comunicação e da publicidade;
- Literária - capacidade de compreensão e produção de textos literários.

Neste sentido, o professor deverá ter presente a configuração interativa do objeto linguístico, processos de desenvolvimento e procedimentos de ensino (I. M. Duarte, 2003). O aperfeiçoamento da competência de comunicação, oral e escrita, passa pela colaboração entre as Ciências da Linguagem e da Educação. Na confluência entre os saberes teóricos e o currículo, a competência comunicativa emerge como o eixo pedagógico sobre o qual se articula a educação linguística e o aperfeiçoamento da escrita em língua materna.

A relação entre escrita, desenvolvimento e aprendizagem, do Básico ao Secundário, pode caracterizar-se, então, como uma modificação gradual do tipo de processos que conduzem ao aperfeiçoamento progressivo da competência de comunicação escrita (Alamargot & Chanquoy, 2001; Klein, Boman & Prince, 2007; Rijlaarsdam & Bergh, 2005). A aquisição da escrita, no início da escolaridade, depende de recursos de produção legados da oralidade, conjuntamente com aptidões mecânicas, necessárias à iniciação à escrita manual. Gradualmente, no 1º e 2º Ciclo, desenvolve-se o saber sobre os géneros narrativo e expositivo, o que se reflete na qualidade da escrita. Contudo, as revisões dos alunos ainda privilegiam sobretudo aspetos semânticos e mecânicos, a nível local, ou seja, focalizando mais a frase do que a estrutura textual. No 3º ciclo e no Ensino Secundário, a escrita é progressivamente controlada por processos metacognitivos. Os alunos concretizam planificação anterior à escrita e diagnosticam erros, evoluindo das revisões de nível superficial para as revisões de nível textual, que podem mudar o sentido e a qualidade da escrita. As mudanças materializam-se gradualmente, de acordo com o perfil do aluno e do contexto de aprendizagem, visto que “the extent to which writers engage in metacognition

depends on variables such as individual level of writing ability, personal writing style, rhetorical task, and availability of instructional assistance” (Klein et al., 2007, p. 202).

A importância destas alterações do desenvolvimento poderá ser percecionada de formas muito diferentes, dependendo da teoria da aprendizagem da escrita que se adote. As teorias da aprendizagem e do aperfeiçoamento da escrita incluem um *continuum*, desde as que defendem perspetivas sociodiscursivas até às que valorizam processos deliberativos ou metacognitivos e mesmo às que enaltecem a escrita espontânea.

## 2. 2. A complexidade da escrita

Na escrita cruzam-se múltiplas funções, perspetivas, teorias e práticas, no âmbito de um mesmo objeto teórico. A investigação sobre a escrita é normalmente compartimentada, implicando uma heterogeneidade de objetos de estudo. Lendo os títulos de obras que apresentam como referente a escrita, é possível constatar teorizações diversas, que vão desde a Linguística à Pragmática e à Ciência Cognitiva. Esta polarização da escrita dificulta uma definição única ou homogénea, abrindo uma variedade de abordagens. Como constata Galbraith et al. (2007, p.1), “Research on writing tends to treat writing as if it referred to a single, homogeneous activity (...) Or is writing, instead, a heterogeneous set of practices linked only by the fact that the final product is in a written form?” Na tentativa de uma primeira visão integrada e global da linguagem e da escrita (Amor, 2003; Bronckart, 2008; Figueiredo, 2004; Odell, 1993), inventariam-se alguns aspetos caracterizadores.

**A escrita é uma prática cultural e social.** A linguagem escrita possibilita a comunicação e o desenvolvimento, iniciados com a aquisição da linguagem oral. Os aspetos culturais e sociais do uso da Língua têm sido objeto de campos de estudo diversos, mas complementares, como a Pragmática, a Sociolinguística, o Interacionismo Sociodiscursivo, a Linguística Textual e a Análise do Discurso, que têm caracterizado a linguagem escrita como uma forma de interação verbal, concebendo os textos como um tipo privilegiado de atuação, de interação e de participação numa comunidade discursiva (Bronckart, 1996; van Dijk, 1981). Possibilitar aos alunos treino e aperfeiçoamento do texto escrito, em contexto escolar, significa facultar-lhes a apropriação, através da linguagem, da experiência, do conhecimento, da cultura, no seio da comunidade a que pertencem (Colomer, 2003).

**A escrita é um modo de comunicação fundado na textualidade.** Caracteriza-se pelo caráter diferido e permanente, e por uma intenção comunicativa voluntária e consciente, o que

se traduz num vocabulário e numa sintaxe diferentes dos do oral espontâneo. A independência da escrita em relação ao contexto situacional implica a utilização de marcas enunciativas próprias, a nível pronominal e verbal, o uso de referentes intratextuais anafóricos e o domínio de regras que assegurem a coesão e a coerência textual, no processo de textualização que a escrita institui (Amor, 2003; M. M. Cabral, 1994; Figueiredo, 2004; 2003). Como modo de comunicação, pode-se distinguir entre escrita não compositiva, por exemplo um esquema ou uma lista, e escrita compositiva, quando apresenta organização textual. Segundo Grabe e Kaplan (1996, p. 4), “this distinction is useful because most of what is referred to academically as writing assumes composing”.

**A escrita é um poderoso instrumento de aprendizagem**, enquanto atividade cognitiva, social, cultural, tendo como tempo e espaço de ensino e aprendizagem a Escola. Para Muschla (2006, p. 4) “it enables us to analyze and synthesize our thoughts, and thereby discover new ideas. When we write, we become conscious of ourselves”. Segundo Davis e Hill (2003, p. 19), através do treino da escrita “our students will learn they have important things to say and how to say them well. Once they learn this, they will have the strategies (...) to write in all content areas”, o que reforça a transversalidade da escrita.

**A escrita é uma atividade cognitiva de resolução de problemas.** As teses de Vygotsky (1934/1977) que, no início do século XIX, caracterizavam a escrita como um processo de pensamento, uma função psíquica superior, como a memória ou a vontade, foram redescobertas e reformuladas. No quadro da Psicologia Cognitiva (Hayes & Flower, 1980), investigaram-se os processos de aquisição e aperfeiçoamento da linguagem, com relevo para as operações mentais desenvolvidas no processo de composição escrita. O produto resultante, o texto escrito, requer quatro tipos de conhecimento: (1) o domínio concetual a ser expresso no texto; (2) o conhecimento linguístico (regras gramaticais e itens lexicais); (3) o conhecimento pragmático, em relação ao contexto, ao leitor e à forma linguística do texto; (4) o conhecimento dos procedimentos estratégicos, para transformar o domínio concetual num produto linguístico, com um objetivo comunicativo determinado. Devido à complexidade da tarefa de escrita, foram criados modelos que integrassem os mecanismos mentais implicados no processo de escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1983; 1980; Hayes, 1996). Esses modelos propõem uma definição prospetiva e analítica da atividade de escrita, quer acerca da arquitetura do processo, pela definição de processos ou operações, quer acerca da gestão das regras, controlo e ativação do processo na *Working Memory*. Os modelos

possibilitaram um elevado número de estudos experimentais, mas ainda não atingiram um nível de formalização que permita a simulação em computador.

**A escrita é uma prática autorregulada.** A escrita envolve um alto nível de controlo e de consciência metacognitiva e metalinguística. A investigação sobre os processos mentais, implicados na composição escrita, permitiu superar a ideia da planificação, textualização e revisão como uma sequência ordenada de operações (Allal, 2004; Alamargot & Chanquoy, 2001; Hayes, 2001). Pelo contrário, as operações revelam-se recursivas e complexas, consoante o tipo de discurso e a situação de uso, o que determina um alto nível de controlo e de consciência metalinguística por parte do aprendente, na regulação da sua aprendizagem. Em consequência, há que atender, segundo M. M. Cabral (1994, p. 111), aos conceitos de “sobrecarga cognitiva e facilitação processual. (...) O primeiro permite consciencializar a complexidade de operações a que a escrita obriga e de que decorre a necessidade do segundo, isto é, o desdobramento de uma tarefa global de escrita em microtarefas”. Esta construção gradual e faseada revela-se imprescindível na escrita.

**O aperfeiçoamento da escrita é o resultado de um trabalho sistemático.** Uma das representações dos alunos sobre a escrita é que se trata de uma inspiração, de um dom. O trabalho sistemático em Oficina de Escrita possibilita o desfazer desse mito (Cardoso, 2009).

### **3. Perspetivas teóricas sobre linguagem, (inter)ação e textualidade**

Durante o século XX, muitas foram as disciplinas que incluíram a linguagem no seu espaço de problematização e de estudo. O fenómeno linguístico sempre despertou, ao longo dos tempos, o interesse de filósofos, linguistas, psicólogos e de quantos se debruçaram sobre a linguagem. Ora o ensino e a aprendizagem da Língua, e concretamente da Língua Materna (doravante LM), fundado no domínio oral e escrito dos usos de linguagem, apresenta um enfoque multirreferencial, na convergência das Ciências da Linguagem e das Ciências da Educação. Esta interseção justifica um enfoque múltiplo de perspetivas e teorias. Não cabe neste estudo uma visão diacrónica circunstanciada do campo de estudo, dos pressupostos teóricos e da utilidade pedagógica das inegáveis contribuições das diversas disciplinas que instituíram, como seu objeto, os fenómenos da linguagem e da comunicação. Optou-se por um apontamento que fundamente a escolha do desenho e a tipificação metodológica do estudo, tendo por base o ISD. Por isso, selecionou-se uma apresentação sumária de teorias, que concorreram para o entendimento da língua como competência comunicativa e para um

ensino da LM assente no aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e capacidades comunicativas do aluno, tendo em conta distintas situações e contextos de interação.

Primeiramente, serão objeto de síntese e discussão algumas ciências e correntes que constituem pontos de partida do ISD, nomeadamente a Pragmática, a Sociolinguística, a Semiótica, a Linguística Textual e a Análise do Discurso. Seguidamente, serão igualmente focalizados alguns investigadores, cujos estudos contribuíram para o ISD. A focalização em determinados autores, teorias e correntes resulta de uma opção crítica, em função de uma Didática da Língua Materna impulsionadora de uma prática da escrita firmada, simultaneamente, na função cultural e social da linguagem e num processo de produção textual complexo. Essa será a base conceitual para o estudo sobre o ensino e a aprendizagem do texto argumentativo, a apresentar na segunda parte.

Sendo assim, interessa descortinar os autores, as teorias e as perspetivas que concorreram para os alicerces do ISD, bem como as inovações teórico-práticas do ISD passíveis de intervenção didática no Ensino Secundário, âmbito do estudo empírico.

### **3.1. Da Pragmática à Linguística ou a linguagem em ação**

A Pragmática foi inicialmente impulsionada não pelos linguistas, mas pelos filósofos da linguagem (Gouveia, 1996; Lomas, 2003; Matos, 2006). Peirce, Wittgenstein, Austin, Searle e Grice perspetivaram a linguagem como forma de ação, considerando a relação entre significado e uso, os atos de fala (*locutório*, *ilocutório* e *perlocutório*), as normas de cooperação interlocutiva e o papel do raciocínio inferencial no cálculo do significado (Austin, 1962; Grice, 1975). O ponto de partida é a consideração do falar como um fazer, pois o ato comunicativo não é estático nem linear, mas um processo cooperativo de interpretação de intencionalidades. Como afirma F. Fonseca (1996, p. 444), na construção de “uma teoria contextual e inferencial da significação, a Pragmática estuda basicamente a complementaridade e interação entre a linguagem e o contexto”. No processo de aquisição de uma língua, o que se adquire são regras de uso socialmente marcadas, utilizadas em diferentes situações e contextos, como dar ordens ou relatar um acontecimento. Em consequência, a linguagem constitui uma forma de atividade regulada, social e pública.

A **Sociolinguística** é apresentada por Túson (2003) como uma proposta que, nos anos sessenta, parte da etnografia da comunicação. Para Gumperz, Labov, Fishman e Halliday a língua é um elemento da realidade social e cultural dos grupos humanos. Na definição de



Fishman (1997, p. 25), “the sociology of language examines the interaction between these two aspects of human behaviour: the use of language and the social organization of behaviour”. O mesmo refere Halliday (1997, p. 35), “the investigation of language as social behaviour is not only relevant to the understanding of social structure; it is also relevant to the understanding of language”. Os conceitos-chave são, portanto, a competência comunicativa e o uso linguístico (Gumperz, 1997a; 1997b). Enquanto Chomsky (1990; 1976; 1957) advoga uma competência linguística que explica apenas aspetos gramaticais, os estudiosos da competência comunicativa consideram os falantes como membros de uma comunidade e investigam o uso da linguagem, englobando a competência linguística e a competência pragmática. Tendo por objeto de estudo o uso linguístico situado, propõe-se uma análise multidimensional, que integre os fatores verbais e não verbais da comunicação, e ainda os fatores cognitivos, situacionais e sociais. Por isso, esta corrente é também designada Sociolinguística da interação ou Etnografia da comunicação.

A **Semiótica**, enquanto teoria geral ou ciência dos signos, evidenciou também, nos últimos anos, uma rotação pragmática, centrando-se mais no que os signos fazem do que no que os signos representam (Lomas, Osoro & Tusón, 2003, pp. 59-60). O objeto da Semiótica seria o estudo dos modos socioculturais de produção e receção dos discursos, “analysis of how metasign systems work” (Hodge & Kress, 1997, p. 49), através das interações comunicativas e simbólicas entre interlocutores, que pressupõem e partilham um sistema de códigos através do qual constroem o conhecimento.

A ponderação dos usos linguísticos delineou uma **Linguística Textual** que tem por objeto o estudo do texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem e já não a palavra ou frase. Na definição da linguista brasileira Koch (2004, pp. 10-11, PB), a Linguística do Texto é “o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e receção de textos escritos ou orais (...), trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (PB). O texto refere-se à corporalização teórica e abstrata que se realiza no discurso. Ambos, texto e discurso, são entendidos como discurso interativo. Ou seja, assiste-se à construção de uma Teoria do Texto, conjugando a Gramática do Texto, a Linguística, a Pragmática e a Sociologia. A Teoria do Texto descreve os aspetos semânticos (relações entre signos e objetos referidos), sintáticos (relações entre signos), pragmáticos (relações linguísticas entre usuários e contextos de uso) e estruturais (estrutura das tipologias textuais).

Por sua vez, a **Análise do Discurso**, de que se destaca Halliday (1997, pp. 31-38), constitui uma corrente da Linguística Textual, desenvolvida no Reino Unido, nos anos sessenta, tendo por objetivo o discurso, entendido como comportamento linguístico-comunicativo em contexto. O contexto implica o cognitivo, o cultural e o social. No agir educativo, esta abordagem permite trabalhar sobre o discurso oral, em situação comunicativa. Põe ainda a descoberto o “currículo oculto” no discurso pedagógico, reforçando a autoanálise dos professores. Por último, facilita o estudo da relação entre o oral e o escrito, ao analisar os mecanismos de construção, produção e expressão da coerência discursiva e textual.

Em conclusão, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Sociolinguística e a Semiótica apresentam aspetos comuns, na aproximação aos fenómenos linguísticos e comunicativos. Valorizam o estudo linguístico em unidades discursivas não limitadas à frase, mas tendo o texto como base de compreensão dos fenómenos comunicativos, e integram os aspetos pragmáticos da comunicação que ligam o discurso oral, escrito e iconográfico aos contextos de produção e de receção. Da análise da frase passou-se à análise do texto/discurso, enquanto unidade de sentido, produzido num contexto e numa situação comunicativa específicas. Não estamos já perante sistemas abstratos de signos, mas práticas comunicativas, nas quais a linguagem, a (inter)ação e o conhecimento são inseparáveis.

Nesta perspetiva, Adam redefiniu (2006, p. 3) a Linguística Textual como uma linguística do texto e do discurso: “la linguistique textuelle est (...) une théorie de la production co(n)textuelle de sens, qu’il est nécessaire de fonder sur l’analyse de textes concrets. C’est cette démarche que nous nommons analyse textuelle des discours”. Esta nova aceção, de uma Linguística Textual englobando a análise textual do discurso, levou à definição de texto como “l’unité de l’interaction humaine” (Idem, p.9). O texto é, assim, entendido como **unidade comunicativa e linguagem em ação**, “language in operation as distinct from strings of words or isolated sentences and clauses” (Halliday, 1997, p. 36).

Da variedade de aceções de texto citadas, resultantes de diferentes abordagens teóricas, sobressai a função comunicativa e social do texto, entendido como signo linguístico superior, na sua totalidade e unidade, forma e produto da atividade humana verbal em contacto. Bronckart (1996, p.137) caracteriza o texto como “toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence”. Em consequência, o texto constituiria uma unidade comunicativa de nível superior, englobando polissemicamente: (1) os textos de produção escrita; (2) as unidades comunicativas de produção oral; (3) os textos sócio-históricos ou géneros de textos, produtos

da atividade *langagière* e disponíveis no intertexto. É esta aceção renovada de texto que será adotada no presente trabalho, com aplicação no estudo empírico.

### **3. 2. O Interacionismo Sociodiscursivo ou a linguagem em interação**

Difícilmente uma perspetiva ou uma teoria surgem de geração espontânea. O avanço científico deve-se usualmente a um *continuum*, tendo por base pesquisas multifacetadas, de diferentes investigadores, que outros investigadores interrogam, testam, avaliam, reformulam e, ao fazê-lo, avançam mais um pouco, delineando novos contornos, num aprofundamento de horizontes em continuidade. Tal sucede com o paradigma do ISD, cuja génese só pode ser descrita ponderando contributos de diferentes disciplinas e de alguns autores-chave, recorrentemente citados por Bronckart (2008; 2006; 2004; 1996), entre os quais se destacam Vygotsky, Bakhtine, Foucault e Adam, cujas teorias serão explicitadas nas páginas que se seguem, com aplicação posterior ao estudo empírico.

#### **3. 2. 1. Génese de um novo paradigma**

O Interacionismo emergiu, em fins do século XX, como um novo paradigma, no campo das Ciências da Linguagem, implementando uma dimensão de análise global do comportamento humano, em detrimento das perspetivas cognitivistas e neuropsicológicas. Trata-se de uma perspetiva geral acerca dos fenómenos humanos, a partir do estudo da comunicação e da interação, ancorada em diversos modelos de referência. Assim, Bronckart (2004, pp.113-115) afirma que o Interacionismo social se caracteriza por um posicionamento epistemológico e político e por uma conceção das condições do desenvolvimento humano, segundo as teorias de Spinoza (século XVII), Marx (século XIX) e Vygotsky (século XX). Distingue quatro princípios que a seguir se discriminam, tal como explicitados pelo autor:

**1º Princípio: O desenvolvimento humano é descontínuo, genético ou genealógico.** Contrariando as teorias dominantes (Piaget, 1975), que advogavam um desenvolvimento humano biológico, direto e contínuo, no qual as propriedades biológicas dotavam o ser humano de capacidades cognitivas superiores, o Interacionismo defende um desenvolvimento descontínuo, genético ou genealógico, tomando em consideração a história social humana e a dialética que se reflete no seu desenvolvimento. As capacidades biológicas da espécie

possibilitaram as atividades coletivas, o que fez emergir produções linguísticas ou semióticas, as quais por sua vez originaram os factos sociais e as obras culturais.

**2º Princípio: O desenvolvimento humano está em construção permanente.** Em consequência direta do primeiro princípio, verifica-se uma construção humana permanente, sendo rejeitada a conceção essencialista do humano, meramente biológica.

**3º Princípio: A reunificação/colaboração das ciências humanas e sociais é fundamental.** “Le fonctionnement humain réel intègre les dimensions cognitives, sociales, affectives, sémiotiques, etc., et si les sciences humaines/sociales veulent rendre compte de ce fonctionnement global, elles doivent donc se réunifier, ou à tout le moins collaborer étroitement” (Bronckart, 2004, p.114). O estudo integrado esbate as divisões das ciências humanas/sociais em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, tais como Psicologia, Linguística, Pedagogia e outras.

**4º Princípio: O trabalho científico deve ser considerado como um trabalho social,** o que implica decisões políticas. Na formulação de Bronckart (Ibidem), “les produits du travail proprement académique doivent en permanence être réinjectés dans des opérations concrètes de terrain (en didactique par exemple), parce que le terrain des pratiques constitue le lieu majeur de validation de leur pertinence”.

O programa de trabalho do Interacionismo articula estes princípios em três níveis decrescentes, que a seguir se sintetizam (Idem, pp. 115-118).

**1ª Análise das características dos pré-construtos históricos do ambiente humano.** A abordagem interacionista identifica quatro componentes primordiais no ambiente humano: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento. O ambiente humano engloba o meio físico e os comportamentos, organizados em atividades cognitivas complexas. As formações sociais (por exemplo classes sociais) designam as estruturas que organizam as atividades, em função das propriedades físicas, económicas, semióticas e culturais, segundo regras, normas e valores que regulam as interações entre os membros. Os textos constituem os correspondentes empíricos das atividades de linguagem, realizadas em situação de interação, numa dada língua natural, no contexto das condições histórico-sociais da sua elaboração. Configuram vários géneros socialmente indexados, pertinentes e/ou adaptados à situação comunicativa. Os mundos formais de conhecimento são os resultados de operações de descontextualização e de generalização, como descritos por Piaget (1975), aplicados aos textos e aos conhecimentos por eles estruturados. Esses mundos organizam-se em sistemas de representações coletivas. Segundo a proposta de Habermas

(1987), é possível fazer a distinção de três tipos de mundos, na natureza e na lógica: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo.

**2ª Análise dos processos de mediação e formação para apropriação dos pré-construtos.** Processos utilizados pelas comunidades humanas para garantir a transmissão e a reprodução dos pré-construtos coletivos, através de (1) educação informal, por exemplo no meio familiar; (2) educação formal, com dimensão didática (condições de transmissão dos conhecimentos) e pedagógica (condições de formação das pessoas); (3) transmissão social, nas interações quotidianas, recorrendo a avaliações *langagières*.

**3ª Análise dos processos de desenvolvimento.** Os efeitos exercidos pela transmissão dos pré-construtos englobam três domínios de investigação. O primeiro diz respeito às condições de emergência do pensamento consciente que, segundo Vygotsky (1934/1977), resultaria da interiorização dos signos linguísticos. O segundo é a análise das condições de desenvolvimento futuro das pessoas, simultaneamente desenvolvimento dos conhecimentos e das capacidades de agir. O terceiro consiste na análise dos mecanismos, pelos quais cada pessoa contribui para a transformação permanente do conteúdo dos pré-construtos coletivos, quer sejam formatos de atividade coletiva, quer sejam propriedades dos géneros de textos.

Das principais correntes teóricas do Interacionismo destacam-se as contribuições de carácter psicológico, etno-sociológico e linguístico. A primeira encontra-se representada pela Escola de *Palo Alto*, atenta à problemática da comunicação e à análise dos comportamentos humanos nos sistemas de relações entre indivíduos. A segunda procura descrever a utilização da linguagem na vida social e acentuar o conjunto de normas que regem o funcionamento das interações em sociedade. Na terceira, de cariz linguístico, distinguem-se três escolas (González, 2004; Neves & Oliveira, 2001):

1. A Linguística funcional sistémica de Halliday, que estuda a comunicação a partir das funções da linguagem, em situações sociais de uso;
2. A Escola de Birmingham, alicerçada na *Speech Act Theory*, que estuda situações estruturadas, nomeadamente o discurso em sala de aula;
3. A Escola de Genebra, cujo principal representante, Roulet, aponta cinco grandes categorias (interação, sequência, intercâmbio, intervenção e atos de linguagem) de estruturação das interações verbais e uma tipologia de intercâmbios. A nível de intervenção pedagógica propõe, como ponto de partida, o repertório verbal do aluno, que deverá ser alargado, bem como o desenvolvimento de instrumentos heurísticos

(conceitos, representações e operações sobre a língua). Entre os representantes da Escola de Genebra contam-se Bronckart, Dolz, Noverraz, Pasquier e Schneuwly.

### 3. 2. 2. Contributos para o Interacionismo Sociodiscursivo

A abordagem do ISD fundamenta-se em diversas ciências e teorias, explicitadas anteriormente, e em alguns autores, referidos recorrentemente por Bronckart (2004; 1996), cujas contribuições se sistematizam.

- **No que se refere à linguagem em ação e à interação social.**

De Vygotsky advém a aprendizagem da linguagem como social, como explicitado na obra *Pensamento e Linguagem* (1934/1977). A linguagem apareceria na criança como instrumento de comunicação com o meio social envolvente (de tipo sociocomunicativo) e apenas mais tarde surgiria como modo de pensamento (de tipo lógico-representativo). Consequentemente, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem não pode ser entendida nem como dependência da aprendizagem em relação ao desenvolvimento (posição piagetiana), nem do desenvolvimento em relação à aprendizagem (posição behaviorista). Na apreciação de Vygotsky (Idem, p. 101), “instruction usually precedes development. The child acquires certain habits and skills in a given area before he learns to apply them consciously and deliberately”. Ainda de Vygotsky, Bronckart adota a ideia da Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal (ZDP), “que corresponde à distância que separa aquilo de que o aluno é capaz de fazer sozinho daquilo que ele pode fazer com a ajuda dos seus companheiros e do professor” (Pereira, 2000, p. 225). A aprendizagem consciente da linguagem na escola favorece a consciência reflexiva e o desenvolvimento cognitivo da criança.

A Spinoza, o ISD vai buscar o monismo e a noção de consciência, primeiro conhecimento social e depois individual, coincidentes com a ideologia de Vygotsky. O ISD incorpora ainda, do Behaviorismo de Skinner, os factos de linguagem como práticas humanas sociais, pois as comunidades moldam o repertório dos sujeitos. Finalmente, à Pragmática, à Sociolinguística e à Semiótica vai buscar a relação entre os locutores e o meio e a diversificação dos discursos, consoante atos locutórios e usos sociais contextualizados.

- **No que se refere à interação linguagem-pensamento.**

O ISD agrega a teoria de Piaget para explicação do desenvolvimento de linguagem e do pensamento, partindo da apropriação que a criança faz dos signos e da sua relação com o meio. Impulsionador da Psicologia Genética, que se desenvolveu a partir dos anos 30, Piaget

(1959/1975, pp. 24-25) considera que a linguagem é um produto da inteligência. O processo de aquisição da linguagem está relacionado com o desenvolvimento cognitivo, desde que, na criança, “a palavra começa a funcionar como signo, isto é, não mais como simples parte do acto mas como evocação deste” (Idem, p. 286). A linguagem egocêntrica vai diminuindo de intensidade até desaparecer, por volta dos sete anos, substituída pela linguagem socializadora. A criança apreende assim a língua em interação com o meio social, ao mesmo tempo que constrói a sua inteligência e elabora estratégias de conhecimento e de resolução de problemas.

De Saussure advém a interdependência da linguagem, pensamento e língua. Segundo o autor (1916/1978, p. 34), “A língua (...) é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social”, ou seja, “um sistema de sinais para exprimir ideias” (Idem, p. 43). O sistema linguístico estrutura-se em níveis e a análise das unidades de cada nível realiza-se a partir de critérios formais (paradigmáticos) e funcionais (sintagmáticos).

- **No que se refere ao discurso e ao texto.**

O ISD é influenciado pela noção de formação discursiva, apresentada por Foucault na obra *L'archéologie du Savoir* (1969). Segundo este autor, a formação discursiva abarca, simultaneamente, as formas específicas de semiotização em funcionamento nas formas sociais e os produtos observáveis em diversos níveis da arquitetura textual, concretamente léxico, tipos discursivos, mecanismos enunciativos e outros. Por sua vez, Bronckart (1996, pp. 140-141) defende que a vertente processual das formações discursivas passe a ser designada por formações sociodiscursivas e que a vertente do produto seja reanalisada nos diversos níveis da arquitetura textual, nos tipos de discurso e nos mecanismos enunciativos.

Igualmente presente no ISD, a teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtine propõe uma abordagem semelhante à de Foucault. O filósofo e linguista russo Bakhtine (1984, p. 284) refere que “pour parler nous nous servons toujours des genres du discours, autrement dit, tous nos énoncés disposent d’une forme type et relativement stable de structuration d’un tout”. Bakhtine anuncia a possibilidade de tipos estáveis de enunciados, no todo discursivo (Idem, p. 285), considerando “le genre (...) le volume (...) la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin”, partindo da conceção de que para falar nos servimos sempre de géneros do discurso e que esses géneros são heterogéneos. Bronckart (1996, p.144) propõe as seguintes equivalências, em relação às designações bakhtianas: as formas, tipos de interação e condições de realização seriam as ações de linguagem; os géneros do discurso, géneros do texto e formas estáveis seriam os géneros de textos; os enunciados,

enunciações e textos bakhtianos poderiam ser designados como textos, tratando-se de produções verbais acabadas de uma única ação de linguagem, ou enunciados, no caso de segmentos de produções verbais a nível frásico; as línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, designar-se-iam por tipos de discurso.

O ISD incorpora ainda o esquema narrativo de Ricoeur, devido ao potencial de intertextualidade, no entendimento dos textos escritos como reestruturação iterativa dos discursos, pela materialização da ação comunicativa. Segundo Ricoeur (1994, p. 119, PB), o acontecimento não é o facto de alguém tomar a palavra e se dirigir a um interlocutor, “é também que ambicione levar à linguagem e partilhar com outro uma nova experiência. Porque estamos no mundo e somos afetados por situações, (...) temos algo a dizer, uma experiência a levar à linguagem e a partilhar”. Para Ricoeur, o tempo refigurado restitui à ação o tempo vivido do leitor, completando o ciclo das operações narrativas, no qual o sentido nunca se encerra num fechamento ou cristalização, antes se constrói em fases sucessivas da ação comunicativa (Carvalho, 2003).

Finalmente, Bronckart (2006; 2004) realça o contributo de Adam (2006; 1999; 1992; 1990) para a problemática das relações entre a dimensão textual e discursiva. Em *Élèments de linguistique textuelle* (1990), Adam sublinha a importância decisiva da dimensão textual/discursiva e, simultaneamente, a impossibilidade de projetar nessa dimensão os princípios e procedimentos metodológicos da Linguística de frase. O linguista institui um primeiro nível de análise, constituído pelos discursos que emanam da atividade das formações discursivas, os quais se distribuem em géneros que, por sua vez, são organizados num interdiscurso. Contudo, devido a determinações contextuais, sociais e históricas, os géneros não podem constituir-se objeto de estudo de uma abordagem linguística. Para obter um objeto linguístico, Adam considera a distinção:

$$\text{DISCURSO} = \text{Texto} + \text{Condições de produção}$$
$$\text{TEXTO} = \text{Discurso} - \text{Condições de produção}$$

É então delimitado um segundo nível de análise: o da Linguística Textual, cujo método consiste em analisar as regularidades transfrasais observáveis na variável textual e nas sequências do texto. A Linguística Textual de Adam congrega, assim, também a Pragmática Textual. Pela importância de que se revestem para a Didática da escrita, os contributos deste linguista serão aprofundados neste estudo, no que se refere às sequências textuais prototípicas, após sistematização dos objetivos do ISD.



### 3.2.3. O Interacionismo Sociodiscursivo

No enquadramento do programa geral sintetizado por Bronckart (2008; 2006; 2004), os objetivos do ISD centram-se na realização de trabalhos teóricos e empíricos sobre o papel fundamental da atividade discursiva no desenvolvimento, segundo os três níveis do programa de referência: os pré-construtos, as mediações formativas e o desenvolvimento.

**1º O nível dos pré-construtos.** O primeiro objetivo do ISD foi munir-se de um modelo coerente de organização interna dos textos. Esta tarefa foi levada a cabo durante cerca de vinte anos, incluindo trabalhos de Linguística e de Análise do Discurso com orientação compatível com a do ISD. Destacam-se Adam (1990), Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel e Schelling (1985), Simonin-Grunbach (1975), e ainda Bronckart et al. (1985), com a obra *Le fonctionnement des discours*. Tanto em entrevista à ReVEL (2006), como no II *Congrès* do ISD, em Portugal (2008), Bronckart enumerou uma lista de colaboradores e contributos.

Este intenso trabalho de investigação conduziu ao esquema da arquitetura textual proposto em *Activité langagière, textes et discours* (1996), com dois aspetos centrais. O primeiro refere-se à diferença entre géneros de textos e tipos de discurso: por um lado, qualquer texto deriva de um **género**, segundo a caracterização de Bakhtine (1978), que Bronckart (2004, p. 116) redefine “comme une unité communicative, sócio-historiquement élaborée avec les ressources d’une langue naturelle donnée, et étroitement dépendante des diverses exigences interactives des situations d’activité général”; por outro lado, os **tipos de discurso** são unidades linguísticas em número restrito, suscetíveis de entrar na composição de qualquer género. O segundo aspeto refere-se à distinção entre dois tipos de mecanismos que contribuem para dotar os textos de uma coerência de conjunto, apesar da heterogeneidade dos tipos de discurso que os compõem: por um lado, os mecanismos de textualização; por outro, os mecanismos de carácter enunciativo, ligados à organização geral do género e que explicitam as vozes e os julgamentos de onde emana o conteúdo temático de um texto.

O segundo objetivo do ISD consistiu em analisar as condições de aplicação efetiva dos textos. Os géneros textuais resultam de uma atividade linguística coletiva, organizada por formações sociais, com o intuito de adaptar continuamente os formatos textuais às características e exigências das atividades gerais. O ISD propõe uma concetualização dos atos de linguagem, descrevendo os parâmetros físicos e sociais definidores da situação de partida de um agente singular que adota um género pré-existente e o adapta às circunstâncias particulares de uma ação linguística em curso.

**2º O nível das mediações.** O ISD centra-se nas mediações usadas nos sistemas educativos, tendo realizado trabalhos na área da Didática das Línguas, os quais tomaram três formas sucessivas. O objetivo central era a adaptação e a modernização dos programas de ensino das línguas vivas, pela identificação, numa primeira etapa, de géneros de textos representativos. A segunda etapa consistiu na elaboração de dispositivos metodológicos, o que levou à planificação e realização de “séquences didactiques, c’est-à-dire de séries de leçons-types centrées sur la maîtrise d’un genre textuel déterminé et visant à en maîtriser les conditions d’utilisation sociale, et sur la base du modèle d’architecture textuelle [...] à résoudre les problèmes techniques (ou linguistiques) de leur organisation” (Bronckart, 2004, p.117), com base em diferentes estudos (Dolz & Schneuwly, 1996 ; Schneuwly, 1988 ; Schneuwly & Bain, 1993; Schneuwly & Dolz, 2002). Estes dois momentos iniciais visavam uma racionalização do projeto de ensino das línguas. Num terceiro momento, avaliou-se a aplicabilidade das propostas. Os estudos mostraram que, em algumas sequências didáticas, os alunos não chegavam a apropriar-se do discurso de ensino, o que levou a uma nova orientação de investigação, centrada na análise das interações, considerando o trabalho e as representações dos professores (Bronckart, 2006; 2004).

**3º O nível do desenvolvimento.** Neste último nível, o ISD colocou em prática pesquisas que procuravam identificar as condições de construção e de transformação dos construtos sócio-históricos. Partindo da tese de Vygotsky sobre o pensamento consciente, o ISD tentou demonstrar que: (1) é a interiorização das propriedades fundamentais dos signos linguísticos, evidenciadas por Saussure, que permite a construção de unidades representativas, delimitadas, estáveis e autorreflexivas; (2) é a interiorização das relações predicativas organizadoras das frases que explica que essas unidades se organizem num sistema de pensamento que funciona, como realçou Piaget (1959/1975), segundo um regime de implicação de significações; (3) é pela interiorização das propriedades dos tipos de discurso que se constituem os raciocínios aplicados no pensamento consciente, isto é, os raciocínios práticos (ou de senso comum) no discurso dialogal, os raciocínios causais-temporais nas descrições e/ou narrações, e os raciocínios lógicos ou semilógicos nos discursos teóricos.

As pesquisas atuais do ISD, segundo Bronckart (2006, p. 16), perspetivam um campo mais alargado de ação, o “desenvolvimento praxeológico”, pela análise de textos, registos audio-vídeo e de conversas antes e depois de tarefas, em três situações de trabalho: “fábrica, hospital e instituição de ensino”, com análise da linguagem em interação.

### 3.2.4. Mundos da Linguagem ou Linguagem em Interação

De acordo com os princípios e objetivos de pesquisa do ISD, a linguagem é mais do que ação, é sobretudo interação. No modelo interacionista, o ator social participa de uma comunidade histórica e cultural. Tendo em conta a díade linguagem-interação, verificam-se três tipos de abordagem no ISD (Bronckart, 1996; González, 2004):

- As **atividades de linguagem** nas comunidades humanas, desenvolvidas no quadro de formações sociodiscursivas e nas quais participam agentes singulares;
- Os **textos**, formas comunicativas finitas, constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, distribuídos em géneros de construção sócio-histórica e adaptados às necessidades das formações sociodiscursivas, que se encontram, em número indeterminado, à disposição do produtor no intertexto.
- Os **tipos de discurso**, que traduzem a criação de mundos discursivos, através de formas linguísticas identificáveis nos textos, articulados por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos, com coerência sequencial e configuracional.

Na linha do ISD, Bronckart (1996, p. 93) propõe um modelo de análise de textos a partir das ações de linguagem. Do ponto de vista psicológico ou das representações, as ações de linguagem inserem-se num contexto de produção, formado pelos parâmetros que exercem influência sobre a forma como um texto é organizado e divididos em três aspetos ou mundos: físico, social e subjetivo.

No mundo físico, os parâmetros que influenciam a produção de textos são **o lugar de produção**, **o momento de produção**, **o emissor** (pessoa ou máquina) que produz o texto e o **recetor**, de acordo com o posicionamento situado do agente verbal no tempo-espço (Carneiro & Leurquin, 2004). Conjugando propostas de Adam (2006; 1992) e Bronckart (1996), esquematizam-se seis parâmetros da comunicação verbal, presentes no discurso:

1. **produtor ou locutor**, instância física de onde procede a atividade linguística;
2. **enunciador**, instância social de onde derivam as ações verbais e os comportamentos;
3. **interlocutor**, indivíduo presente na atividade de produção linguística;
4. **espaço-tempo**, lugar e momento físicos com coordenadas geográficas e cronológicas;
5. **destinatário**, produto de uma representação social;
6. **finalidade**, efeito singular que a ação verbal pretende produzir sobre o destinatário.

Numa situação de produção, o discurso adquire parâmetros físicos em dualidade interativa: de um lado, o produtor e os coprodutores; do outro, o espaço e o tempo do ato de

produção. Nas interações verbais diretas, físicas, os papéis de emissor e de recetor alternam. Nas interações verbais diferidas, não físicas, o destinatário está sempre inscrito no discurso do emissor. Todo o texto é um diálogo. Quando um sujeito escreve entra em diálogo interior permanente com os leitores potenciais, seus interlocutores.

O segundo e terceiro mundos, o social e o subjetivo, corresponderiam a um segundo plano de produção dos textos, envolvendo uma interação comunicativa ou formação social, caracterizada por Bronckart (Idem). O **lugar social** seria o modo de interação em que o texto é produzido, escola, família, interação comercial, interação informal e outros. A posição social do emissor relaciona-se com o papel de professor, de pai, de cliente e outros. A posição social do recetor diria respeito ao papel de aluno, de criança, de colega, de amigo e outros. O **objetivo** da interação seria o efeito ou efeitos que o texto pode produzir no destinatário.

Conclui-se que **a interação sujeito-linguagem-sociedade é recíproca**. Sendo o discurso uma construção coletiva, surge do processo de interação social. A linguagem é um agir comunicacional, em resultado da intenção, motivação e colaboração entre sujeitos, através de negociação e acerto da interação verbal e não-verbal, social e socializadora. Bronckart (2004; 1996) afirma que a linguagem precede o pensamento e influi na sua natureza. Como a interação verbal se constrói coletivamente, em negociação, no quotidiano da comunidade, então a inteligência prática desenvolve-se através das interações sociais, tendo por meio a linguagem.

### 3.2.5. Dos mundos representados aos arquétipos discursivos

Os investigadores Adam (2006; 1992) e Bronckart (1996) empreendem a descrição dos mundos ou planos de enunciação da realização de ações verbais em discurso, ancoradas em operações psicológicas, e das configurações linguísticas que traduzem esses mundos.

Nos contextos de produção, em interação social, toda a informação passa por uma transposição cognitiva, ou seja, os conhecimentos prévios presentes na mente do agente, denominados **macroestruturas semânticas**, são materializados linguístico-discursivamente. A transposição das macroestruturas semânticas para o texto implica a existência de tipos de discurso (Idem, 1996) e sequências discursivas (Adam, 2006; 1992). Assim, são caracterizados “quatre actes de discours (...) intermédiaires entre le but illocutoire primaire de l’assertion (partager une croyance ou une connaissance) est le but ultime de l’acte assertif

(convaincre pour faire claire)” (Adam, 2006, p.139). Na passagem do oral ao escrito, estas macro-ações discursivas assumem formas regulares de estruturação textual.

Quadro 1 - Esquematização dos atos do discurso

<b>Função Primária</b>	<b>Função intermediária</b>	<b>Fim último</b>
<b>assertiva</b>	narrativa- recontar descritiva-descrever argumentativa- argumentar explicativa- explicar	<b>ação sociodiscursiva visada</b>

Fonte: Adam (2006, p. 139).

Dado que os discursos apresentam regularidades de estruturação linguística, por sua vez Bronckart (1996, p. 255), numa perspetiva do ISD, identifica quatro grandes *arquétipos discursivos* que define como “types linguistiques définissables par les configurations d’unités spécifiques qui sont susceptibles d’y apparaître”. A proposta cruza dois tipos de operações antinómicas, subjacentes às “activités langagières”: (1) as operações de explicitação das relações de interação com os *parâmetros da ação* de linguagem em curso (implicação ou autonomia); (2) as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o *conteúdo referencial* (da ordem de recontar ou da ordem de expor).

Essa interrelação entre mundos discursivos e tipos de discurso, segundo o ISD, pode ser esquematizada da seguinte forma (Bronckart, Idem; González, 2004; Machado, 2005):

Quadro 2 – Mundos e tipos do discurso

		<b>Relação com o conteúdo/ mundo da representação</b> (relação sujeito-referente)	
		Conjunção	Disjunção
		Expor	Recontar
<b>Relação com a situação de produção</b> (situação de enunciação)	Implicação	<b>Discurso interativo</b>	<b>Relato interativo</b>
	Autonomia	<b>Discurso teórico</b>	<b>Narração</b>

Fonte: Bronckart (1996, p. 159) – adaptação.

A maneira singular de o locutor marcar discursivamente o seu texto (implicação ou autonomia) e de se relacionar com o objeto referenciado (disjunção ou conjunção), condiciona

a sua seleção das configurações morfosintáticas da língua, no micro-nível dos textos, configurando diferentes arquétipos discursivos. Os discursos concretizam-se em **tipos arquétipos**, que se definem pelas condições de ancoragem e pela natureza das relações entre os parâmetros da situação de produção. As características diferenciadoras sintetizam-se no quadro que se segue, em análise comparativa (Bronckart, 1996; Machado, 2005).

Quadro 3 – Mecanismos linguísticos dos tipos de discurso

<b>Tipo de discurso</b>	<b>Mundo implicado</b>	<b>Mecanismos configuracionais linguísticos</b>
<b>Discurso Interativo</b>  Formato de diálogo ou monólogo oral ou escrito.	<b>Expor implicado</b>	Frases não declarativas. Sistema temporal verbal: presente, pretérito perfeito e futuro perifrástico. Deícticos espaciais e temporais. Nomes próprios, verbos e pronomes pessoais da interlocução (eu/tu, nós, vós), da 1ª e 2ª pessoa do singular e do plural. Anáforas pronominais. Auxiliares de poder, querer e dever. Densidade verbal elevada, mas densidade sintagmática muito baixa.
<b>Discurso Teórico</b>  Formato de textos escritos e monologados.	<b>Expor autónomo</b>	Ausência de frases não declarativas. Utilização de frases passivas. Sistema temporal verbal: presente e futuro do perfeito. Ausência quase total de formas de futuro. Ausência de referências ao espaço-tempo da produção (deícticos e organizadores temporais e espaciais). Presença de anáforas pronominais. Ausência de nomes próprios, verbos e pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoa do singular e plural. Presença da 1ª pessoa plural - remetente da interação. Presença de organizadores lógico-argumentativos. Modalização lógico-argumentativa, verbos como poder, dever. Procedimentos metatextuais, de referência intra e intertexto (notas rodapé). Densidade verbal fraca, mas densidade sintagmática elevada.
<b>Relato Interativo</b>  Formato de interação oral ou ficcional, romance e peças de teatro.	<b>Recontar implicado</b>	Sistema temporal verbal: pretérito perfeito e imperfeito, por vezes associados ao mais-que-perfeito, futuro do presente e futuro do perfeito. Organizadores temporais – advérbios, sintagmas preposicionais, conjunções coordenativas e subordinativas. Pronomes pessoais da interlocução (eu/tu, nós, vós), da 1ª e 2ª pessoa do singular e do plural. Anáforas pronominais e anáforas nominais por repetição fiel. Densidade verbal elevada, mas densidade sintagmática baixa.
<b>Narração</b>  Formato escrito e sempre monologado.	<b>Narrar autónomo</b>	Sistema temporal verbal: pretérito perfeito, pretérito imperfeito e formas compostas do pretérito que marcam relação proactiva. Organizadores temporais – advérbios, sintagmas preposicionais, conjunções coordenativas e subordinativas. Ausência de nomes próprios, verbos e pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoa do singular e plural. Anáforas pronominais e anáforas nominais por substituição lexical. Densidade lexical média e densidade sintagmática baixa.

Fonte: Bronckart (1996); Machado (2005) – adaptação.

### 3.2.6. Sequencialização e tecedura textual

À semelhança dos tipos de discurso, a organização sequencial ou linear do conteúdo temático faz parte da infraestrutura textual. Como toda a produção linguística se caracteriza pela heterogeneidade composicional, ao longo de um mesmo texto entrecruzam-se segmentos com carácter distintivo. O conceito de núcleo temático foi primeiramente categorizado por Werlich (1976, pp. 39-41), que apresenta uma classificação tipológica, de acordo com um núcleo concetual ligado aos processos cognitivos:

- a) o tipo descritivo, ligado à percepção no espaço;
- b) o tipo narrativo, ligado à percepção no tempo;
- c) o tipo expositivo, análise e síntese de representações concetuais;
- d) o tipo argumentativo, juízos de valor e tomada de posições;
- e) o tipo instrutivo, ligado à previsão de comportamentos.

Cada núcleo concetual diferencia-se por marcas linguísticas de superfície: em a), o pretérito imperfeito; em b), o pretérito perfeito; em c) e em d), os conetores lógicos e, em e), os imperativos e infinitivos de ação. Porém, as marcas linguísticas de superfície não demarcam os tipos c) e d), que só se distinguem pelas atividades cognitivas de percepção da construção do texto e da intenção comunicativa.

Embora os critérios se apresentem homogéneos, é praticamente impossível conceber de uma forma metodologicamente pura uma tipologia, pois o objeto-texto é heterogéneo, não se verificando, simultaneamente, as condições de homogeneidade, monotipia, rigor tipológico e exaustividade. De facto, segundo Adam (1992, p.195), “les textes homogènes (unytipes) sont plus rares que les textes hétérogènes (pluritypes)”. Na tentativa de resolução deste problema, Adam (1992, p. 14) reconhece que os “types et prototypes”, de um ponto de vista cognitivo, não contemplam todos os aspetos da compreensão e produção de textos. Esta problemática levou o linguista a caracterizar tipologias centradas em sequências básicas e recursivas na construção textual

Para melhor se compreender um texto é necessário segmentá-lo, recorrendo ao conceito de sequência tipológica, introduzido por Adam (1992).

A opção teórica fundamenta-se na heterogeneidade textual, no facto de um texto poder participar de vários tipos textuais. Para Adam (2006, pp. 136-137) “une séquence est une structure textuelle” composta por: (1) uma rede relacional hierárquica, que pode decompor-se em partes articuladas entre si e com o todo que constituem; (2) uma entidade relativamente

autónoma com organização interna, em dependência com o todo de que faz parte. As sequências são modelos abstratos definíveis pela estrutura das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação. O carácter discursivo das sequências revela-se na decisão do enunciador, orientada pela intenção comunicativa e pela representação do destinatário. Entendidas como estruturas da tecedura textual, as sequências permitem uma maior flexibilidade na categorização dos textos.

Tendo por base as superestruturas de van Dijk (1981, pp. 186-193), Adam parte de tipos de sequências-base que definem tipos discursivos: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal. A grande inovação desta proposta é a possibilidade de operacionalizar o discurso, partindo da homogeneidade ou heterogeneidade de sequências. Assim, Adam (2006, p. 184) considera: (1) as combinações de sequências do mesmo tipo ou diferentes; (2) a dominante sequencial de um texto, capaz de o caracterizar, a partir dos critérios definidores da(s) sequência(s) em maior número. A homogeneidade verifica-se em textos com uma só sequência, ou várias do mesmo tipo, podendo ser coordenadas, justapostas ou encaixadas. A heterogeneidade ocorre por inserção de uma sequência em outra, com fronteiras delimitadas, ou por dominação, quando na inserção não é possível delimitar fronteiras.

O autor (Idem, p.138) define cinco sequências prototípicas que correspondem a “macroactions sociodiscursives (...) de capacités cognitives et pragmatiques fondamentales dans la gestion des relations interpersonnelles”. Como categorização, propõe (2006; 1992):

- a sequencialidade **narrativa**, com uma história contada, sustentada num processo de intriga, e presença de um ator-sujeito, caracterizando textos como a reportagem, o romance, a novela, o conto, o relato, a biografia, a banda desenhada e filmes;
- a sequencialidade **descritiva**, de natureza enumerativa ou hierárquica, presente em relatórios, instruções, regulamentos, publicidade, adivinhas, receitas e horóscopos;
- a sequencialidade **argumentativa**, com organização de dados e argumentos, que caracterizaria textos judiciais, deliberativos, como o editorial, o debate argumentativo, a carta de reclamação, sendo o grau zero o silogismo;
- a sequencialidade **explicativa**, com a variante da justificação e da exposição, que incluiria o relatório, o artigo, o resumo, a conferência, a entrevista;
- a sequencialidade **dialogal-conversacional**, apresentada como caso particular, no diálogo, entrevista, conversa telefónica, diálogo romanesco e teatral.

No texto que se segue, é evidente a heterogeneidade discursiva, através das alterações microlinguísticas que o texto vai sofrendo, de acordo com os segmentos que o compõem.



#### Quadro 4 – Heterogeneidade discursiva

Catalina Pestana

##### **Pedagogia do Bom Senso**

A guerra de 1914-18 pareceu aos seus coevos tão violenta que levou um grupo de homens e mulheres, pedagogos e filósofos, a considerar a necessidade da construção do ‘Homem Novo’, através de uma escola que fosse outra. **(Sequência explicativa)**

Eram sobretudo pensadores, ligados a algumas universidades europeias, que experimentaram em situação quase laboratorial um novo modelo escolar. Tinham muito boas condições logísticas, tinham professores formados e motivados, tinham alunos que pertenciam a famílias empenhadas em provar a eficácia de uma educação para a paz. Chamaram a esse grupo ‘O Movimento da Escola Nova’. [...] **(Sequência descritiva)**

Hoje, como em muitos momentos de crise social, quase todos os males do colectivo são atribuídos à Escola. Mas, ao contrário do que se passou no século passado, não é ao totalitarismo da Escola nem ao poder absoluto dos professores que são atribuídas as responsabilidades. Na actualidade, em Portugal, são os professores que temem os alunos. E, como todo o tipo de medo, este também conduz a comportamentos desajustados. Hoje esses comportamentos chamam-se ‘facilitismo’ e ‘permissividade’. Do meu ponto de vista, não existe pior contexto para abrir a discussão sobre a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos do que este. Aberto, no entanto, está o debate. E vamos tentar não o deixar matar à nascença. Seria um ‘debaticídio’. **(Sequência argumentativa)**

Era uma vez um professor primário que exercia a sua profissão no sistema educativo francês, por volta dos anos 20 do século passado. Quando voltou da guerra, tinha o sistema respiratório em falência quase total, por causa dos gases que fora obrigado a respirar nas trincheiras. Pediu colocação numa pequena escola dos Alpes, onde o ar era mais leve. Essa escola – como quase todas as outras no pós-guerra – só tinha alunos, professor e paredes: as janelas não tinham vidros. Apesar do frio, pareceu ao jovem professor que era melhor sair com os alunos para o espaço exterior, urbano ou campestre, sempre que tal não fosse impossível. **(Sequência narrativa)**

Em conjunto, recolheram plantas e fizeram herbários, escolheram pequenos animais e construíram terrários. Aprenderam a escrever, escrevendo a história do que faziam, durante a maior parte do tempo. Aprenderam a medir e a contar, recolhendo elementos sobre o material necessário para reconstruir a escola. Aprenderam a argumentar, dialogando com os comerciantes da cidade sobre a importância de participarem, com uma parte do que era deles, para a reconstrução daquilo que era colectivo. **(Sequência descritiva)**

O jovem professor chamava-se Celestin Freinet. Só conheceu os seus contemporâneos do Movimento da Escola Nova pelo que escreviam. Foi um dos poucos que terão experimentado as novas práticas pedagógicas num sistema público. **(Sequência explicativa)**

Da sua experiência, passada a escrito, saliento a utilidade universal da leitura da sua *Pedagogia do Bom Senso*. Não consta que tivesse tido problemas disciplinares ou qualquer forma de insucesso escolar. **(Sequência argumentativa)**

Fonte: *Semanário Sol* (2010, p. 25). Em AO 45.

Retomando o conceito de sequência apresentado por Adam (1992), Bronckart (1996) considera que a sequência seria uma forma de planificação dos conteúdos temáticos, conjuntamente com os *scripts* e as esquematizações, formas não-convencionais de

organização textual. Por sua vez, propõe a distribuição das sequências em seis tipos: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva.

Machado (2005, pp. 246-247) diferencia níveis operativos nas sequências, partindo do conceito de sequência de Bronckart (1996) e de Dolz e Schneuwly (1996):

- no nível psicológico, implicam operações discursivas desenvolvidas pelo produtor para organizar os conteúdos, sustentados por uma competência textual inata do intertexto.
- no nível teórico, constituem-se como *protótipos*, construtos teóricos;
- no nível semântico-pragmático, revelam-se formas canónicas de o produtor (re)construir, no mundo discursivo, os elementos do mundo ordinário, narrando-os e descrevendo-os segundo as suas representações;
- no nível morfossintático, apresentam um plano constituído por um número *n* de fases, marcado por unidades linguísticas típicas identificadoras: “c’est au seul niveau de ces segments spécifiques qui pouvaient être identifiées des configurations d’unités et des formes d’organisation syntaxique relativement stables” (Bronckart, 1996, p. 77).
- no nível da relação com os tipos de discurso, são determinadas pelos tipos de discurso, prevalecendo determinadas sequências em cada tipo de discurso.
- no nível da relação com os textos, não haveria qualquer relação obrigatória: pode haver textos sem nenhum tipo de sequência, com uma ou várias.

No mesmo esforço de classificação textual, Schneuwly (1988) e Dolz e Schneuwly (2002; 1996) propõem a noção de género discursivo, como macro-unidade de estruturação textual, determinada pela esfera social, conteúdo temático e sequencial, construção composicional, interlocutores e intenção do locutor. Segundo Schneuwly (1994, p. 171), os tipos constituiriam “des constructions nécessaires pour gérer une plus grande hétérogénéité dans les genres“. Desta forma, os tipos textuais funcionariam como segmentos de um género e os géneros seriam agrupados tendo em conta os tipos que os caracterizam, em textos orais e escritos. Nesta perspetiva, Dolz e Schneuwly (1996) elaboram um reagrupamento de géneros em torno de tipos textuais, estabelecendo uma progressão temporal da escrita. Para Pereira (2000, p. 80), os autores consideram a diferenciação das capacidades de escrita dos alunos, as operações verbais e a diversificação de géneros e tipos. Este modelo teria ainda a vantagem de cada agrupamento poder ser trabalhado em todos os níveis de escolaridade.

Na página seguinte, apresenta-se um quadro-síntese do discurso, sequência e género.

Atendendo ao Quadro, e refletindo sobre **a ação de linguagem e o texto**, constata-se que os textos são as únicas manifestações testáveis das ações de linguagem do produtor.

Quadro 5 – Discurso, sequência e género

Nível	TIPOS DE DISCURSO	TIPOS DE SEQUÊNCIAS	GÉNERO
	Segmento de um texto ou um texto	Protótipos ou construtos fonéticos	Pré-construtos necessários à realização das ações
<b>Semântico-pragmático</b>	Relação com o contexto de produção: + implicação no discurso interativo e no relato interativo; + autonomia no discurso teórico e na narração.	Reconstrução dialógica, no mundo discursivo, dos elementos do mundo real. Representações do produto ↓ Efeitos de sentido	Relação com as situações de ação de linguagem pelos valores de uso: + pertinente na ação; - pertinente na ação. Correlacionados com as representações das situações sociais.
<b>Morfos-sintático</b>	Unidades linguísticas ↓ Relação com: - contexto; - espaço-tempo da produção.	Plano com número n de frases + unidades linguísticas típicas	Impossibilidade de detetar correlação direta entre cada género e características linguísticas.
<b>Psicológico</b>	Operações discursivas que estabelecem relações entre o mundo discursivo e o mundo da interação.	Operações discursivas de organização dos conteúdos, sustentadas por competência textual inata e experiência do intertexto, constituídas por géneros textuais.	Modelos de referência necessários às operações discursivas pré-existent à ação de linguagem. Como produtos sócio-históricos não são unidades de estudo psicológico.
<b>Texto e discurso</b>	Segmentos constitutivos dos textos, com forma variável. Um tipo de discurso, nenhum ou vários.	Sem relação entre tipos de sequência e textos. Uma sequência, nenhuma ou várias. Relação com tipos de discurso, pelo predomínio de algumas sequências.	Ferramenta semiótica complexa, pelo processo de reprodução-adaptação, pelo produtor, aos valores particulares das situações de ação de linguagem. Consequências nos diferentes níveis do texto, na organização interna, nos mecanismos enunciativos e nos mecanismos de textualização.
<b>Classificação</b>	Quatro tipos de discurso (Bronckart, 1996): Interativo, teórico, relato interativo e narração.  <div>Nº finito</div>	Bronckart (1996): descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva, dialogal. Adam (2006, 1992): narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal-conversacional.  <div>Nº finito</div>	Estatuto dinâmico e histórico. Número ilimitado de géneros, em mudança permanente, devido a ↓ Processo de reprodução-adaptação exercido pelo produtor.  <div>Nº infinito</div>

Fonte: Adam (2006; 1992); Bronckart (1996); Machado (2005) – adaptação.

Conclui-se que a atividade *langagière*, em contexto social, resulta da utilização de formas comunicativas, os géneros, disponíveis no **intertexto**, um repertório de géneros existentes numa comunidade. Sempre que um agente produz um texto, acede ao intertexto, seleccionando tema, composição e estilo. Este **mecanismo de empréstimo do intertexto** acontece na materialização do texto em forma de género (Bronckart, 1996).

### 3. 2. 7. Modelo geral de análise de texto de Bronckart

O conhecimento da arquitetura de um texto é essencial, pois, ao optar por um género, o agente seleciona formas de organização e mecanismos linguístico-textuais, de acordo com parâmetros enunciativos inscritos numa interação social. A caracterização da arquitetura textual faz-se através de propriedades linguísticas que identificam as configurações e os mecanismos das categorias gramaticais presentes no micro-nível. Por sua vez, as propriedades linguísticas dos textos resultam dos mecanismos cognitivos que constituem a atividade *langagière*. O facto de os géneros não serem homogéneos impossibilita uma categorização definitiva. Bronckart concebe, então, um aparelho concetual de análise do texto, com base numa hipótese geral de organização textual: “tout texte est organisé en trois niveaux superposés, et en partie interactifs, qui définissent ce que nous appelons le *feuilleté textuel*” (Bronckart, Idem, p.119). Essas três camadas da trama textual, de carácter parcialmente hierárquico, interligariam a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, os três níveis constitutivos da arquitetura textual.

**1º A infraestrutura geral do texto** constitui o nível mais profundo, reportando-se à organização de conjunto do conteúdo temático. Engloba o plano geral do texto, os tipos de discurso presentes na tessitura textual, as modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e as sequências que surgem no texto. O plano geral é visível no processo de compreensão da leitura, podendo ser descodificado através da divisão do texto em partes, por tópicos. Quanto aos tipos de discurso, referem-se aos segmentos do texto, tomando as articulações as formas de ordenamento, encaixe, alternância e de discurso relatado.

**2º Os mecanismos de textualização** funcionam no nível intermediário do texto, criando séries isotópicas que concorrem para a coerência temática textual. Articulados à linearidade do texto, e tendo em conta o destinatário, explicitam as articulações hierárquicas lógicas e/ou temporais do texto, pelo que, segundo Bronckart (Idem, pp. 122-129) há que distinguir três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

- **Os mecanismos de conexão** marcam as articulações de progressão temática. Realizam-se por organizadores textuais, aplicados ao plano do texto, às transições entre tipos de discurso, e entre frases de uma sequência ou às articulações entre frases.
- **Os mecanismos de coesão nominal** exercem uma dupla função: introdução de novos temas / personagens e retoma ou substituição dos mesmos no desenvolvimento do texto. As unidades que realizam os mecanismos de coesão nominal são denominadas anáforas, podendo ser pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, relativos e alguns sintagmas nominais, integrando-se em séries ou cadeias anafóricas. Em Português, a coesão nominal é ainda realizada por elipse ( $\emptyset$ ) (Figueiredo, 2003).
- **Os mecanismos de coesão verbal**, realizados pelos tempos verbais, asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos, ações) verbalizados no texto. O emprego dos tempos verbais depende dos tipos de discurso em que ocorrem. Os verbos aparecem em interação com outras marcas morfológicas que também apresentam valor temporal, nomeadamente advérbios e organizadores textuais.

**3º Os mecanismos enunciativos** contribuem, de forma mais evidente do que os anteriores, para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa), para o desvendamento dos posicionamentos enunciativos e vozes que se expressam no texto e traduzem avaliações sobre tema, opiniões e sentimentos. Os mecanismos enunciativos orientam os destinatários na interpretação textual, funcionando quase independentemente do conteúdo temático e, em consequência, não se organizando em séries isotópicas. Por esse motivo, Bronckart (1996, p.130) denomina-os «mécanismes configurationnels» (opostos a sequenciais), considerando o **posicionamento enunciativo e as modalizações**.

- A identificação do **posicionamento enunciativo** constitui um problema complexo, pois o autor, ao produzir o seu texto, cria um ou mais mundo(s) discursivo(s), diferentes do mundo empírico em que se situa. É a partir da virtualidade desse(s) mundo(s), e das instâncias formais que os regem, que se distribuem as vozes do texto (Bronckart, Idem, pp.130-133), em três subconjuntos: (1) voz do autor empírico ou do agente-produtor do texto; (2) vozes sociais, pessoas ou instituições exteriores ao conteúdo temático textual; (3) vozes de personagens, pessoas ou instituições implicadas no percurso temático. Todas estas vozes podem aparecer sob formas diferentes no texto. Se implícitas, terão de ser inferidas pelo leitor. Se explícitas, surgem traduzidas por marcas linguísticas, como formas pronominais, sintagmas nominais e frases.

- **As modalizações** concretizam avaliações sobre o conteúdo temático, na linha de uma tradição classificativa que remonta a Aristóteles. Bronckart (Idem, p.132) adianta quatro subgrupos: (1) **as modalizações lógicas**, que constituem um julgamento sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis; (2) **as modalizações deônticas**, que avaliam os factos enunciados segundo valores sociais; (3) **as modalizações apreciativas**, que avaliam subjetivamente os factos enunciados, apresentando-os como bons, maus, estranhos; (4) **as modalizações pragmáticas**, que julgam a responsabilidade do agente em relação ao processo, ou seja, a capacidade de ação (poder-fazer), a intenção (querer-fazer) e os motivos (dever-fazer). As modalizações realizam-se por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas, as **modalidades**, entre as quais os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (poder, ser preciso, dever, etc.), os advérbios (certamente, sem dúvida, felizmente, etc.) e as frases impessoais (é evidente que...; é impossível que...).

Apreciando o modelo de análise de texto de Bronckart, constata-se o problema da concetualização da infraestrutura geral dos textos e das relações entre dimensões acionais, discursivas e sequenciais. Bronckart (Idem, p.134) defende que essas relações se apresentam como um encaixamento hierárquico, associando género, tipo, discurso:

Situação de ação → género de discurso → tipo de discurso → tipo de sequência.

A transposição didática dos géneros será tratada seguidamente.

### 3. 3. A Didatização dos géneros

A apresentação e reflexão sobre os géneros, numa perspetiva do ISD, reforçam a vocação didática dos estudos do grupo de Genebra. Pelo conhecimento textual e tipológico, aplicado a um treino sistemático da escrita, dotar-se-ia o aluno dos meios de análise das condições da produção, o que conduziria ao aperfeiçoamento da atividade de escrita, com consequente formação do aluno-escritor, enquanto membro de uma comunidade. Interessa, então, “o desenvolvimento das capacidades de produção de textos na escola e a elaboração de sequências didáticas” (Machado, 2005, p. 241). (PB). Considerando a classificação de Adam (2006; 1999; 1992) e de Dolz e Schneuwly (1996), efetuada por Coimbra (2009), a que agora se acrescenta as propostas de Bronckart (1996) e a reformulação de Machado (2005), apresenta-se uma síntese, do discurso à sequência e ao género.

Quadro 6 – Caracterização das tipologias textuais para aplicação didática

TIPOLOGIAS TEXTUAIS dominante sequencial	REPRESENTAÇÃO dos efeitos pretendidos	ESTRUTURA TEXTUAL fases	MARCAS LINGUÍSTICAS superfície	EXEMPLOS de géneros orais e escritos
<p>NARRATIVA (relatar e narrar)</p> <p><b>Relato de experiências vividas situadas no tempo</b></p> <p><b>Mimese da ação através da construção da intriga</b></p>	<p>Manter a atenção do destinatário, pelo <i>suspense</i>, com a criação de uma tensão e posterior resolução.</p>	<p>Situação inicial ↓ Problema ou complicação-reação (Ações desencadeadas ou peripécias). ↓ Situação final (solução)</p>	<p>Presente Pretérito perfeito Pretérito imperfeito</p> <p>1ª ou 3ª pessoa</p> <p>Expressões de tempo</p>	<p><b>Texto narrativo</b> Conto, Fábula, Lenda Romance, Novela B. Desenhada Filme Diário Autobiografia Currículo Reportagem Crónica</p>
<p>DESCRITIVA (descrever)</p> <p><b>Descrição e regulação de comportamentos</b></p>	<p>Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso, consoante a orientação dada pelo produtor.</p>	<p>Tema – Título (ancoragem) ↓ Expansão ↓ Aspetualização (partes e propriedades). Construção da relação e do conjunto.</p>	<p>Presente Pretérito imperfeito 3ª pessoa Modificadores (adjetivo, advérbio)</p> <p>Organizadores espaciais</p>	<p><b>Texto descritivo</b>  Relatório Instruções Receita Adivinha Horóscopo Regulamento Texto publicitário</p>
<p>EXPOSITIVA (expor)</p> <p><b>Apresentação textual de diferentes formas de saberes</b></p>	<p>Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas de difícil compreensão.</p>	<p>Seleção, organização e hierarquização da informação: ↓ Porquê? + Avaliação Como?</p>	<p>Presente 3ª pessoa Conetores lógicos Frases nominais Paráfrases Vocabulário específico</p>	<p><b>Texto expositivo</b> Conferência Artigo Entrevista Relatório Resumo de textos expositivos</p>
<p>ARGUMENTATIVA (argumentar)</p> <p><b>Rejeição, refutação e negociação de pontos de vista</b></p>	<p>Convencer o destinatário da validade da posição do produtor, face a um objeto de discurso considerado contestável pelo produtor e/ou destinatário.</p>	<p>↓ Premissas Tese Dados e organização das inferências (argumentos e contra-argumentos) ↓ Conclusão</p>	<p>Presente 1ª ou 3ª pessoa Conetores lógicos (causa, consequência, condição, conclusão ...) Tempos e modos atuais e factuais</p>	<p><b>Texto argumentativo</b> Debate Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta de reclamação Editorial</p>

Fonte: Adam (2006; 1992); Bronckart (1996); Dolz e Schneuwly (1996); Machado (2005) – adaptação.

O Quadro apresenta os quatro principais tipos de textos previstos no Programa: narrativo, descritivo, argumentativo e expositivo. Preferiu-se a designação “expositivo”, em vez de explicativo, pois a primeira é a adotada pelo Programa do Ensino Secundário (ME, 2002). Não foi considerado o texto poético nem o texto dialogal-conversacional.

A síntese, tendo em conta representações dos efeitos pretendidos pelo produtor, fases e características da tecedura textual, possibilita uma base para a didatização das tipologias textuais, respondendo às questões: (1) Que tipos de textos devem treinar os alunos? (2) Quais são os efeitos pretendidos para cada texto? (3) Que (macro) estrutura, com fases respetivas, deve ser considerada? (4) Quais são as marcas linguísticas de superfície recorrentes? (5) Que géneros exemplificativos podem ser objeto de estudo e treino em sala de aula?

Na intervenção didática, o trabalho com a língua deverá ter por finalidade o domínio do texto e sobretudo do discurso, ou seja, o contexto em que se dá a produção do ato linguístico, uma vez que *o que se diz* e a maneira *como se diz* estão relacionados com os parâmetros extralinguísticos de *para quem se diz* e *com que finalidade* (Coutinho, 2003; González, 2004). Desta forma, a construção metódica de diferentes tipos de unidades textuais é possível, desde que o professor concretize uma abordagem ao funcionamento do texto/discurso progressivamente complexa, que possibilite a apropriação de processos de construção textual cada vez mais autónomos. Na utilização da língua escrita, interessa explicitar as categorias gramaticais predominantes na organização da trama textual de cada protótipo, em todas as suas dimensões - discursiva, morfossintática, semântica, fonética, estilística... tendo em conta o texto como uma unidade de sentido, dotada de coesão e coerência.

Assim, em reflexão final sobre as tipologias, no processo de **transposição didática**, verifica-se unanimidade em alguns aspetos (Adam, 1992, p. 7; Amor, 2003, pp. 52-54; Davis & Hill, 2003, pp. 23-24; Figueiredo, 1994, p. 162; Neves & Oliveira, 2001, pp. 66-67; Pereira, 2000, pp. 52-53; Pereira & Azevedo, 2003, pp. 5-7): (1) a categorização dos textos é uma metodologia epistemologicamente necessária, pois possibilita a identificação da esfera social de intervenção, do objetivo comunicacional, da organização global do texto, da macroestrutura semântica e respetiva superestrutura; (2) a definição de recorrências caracterizadoras dos textos deverá contemplar a heterogeneidade textual e a diversidade enunciativa, considerando o texto como unidade comunicativa empírica que corresponde a uma ação de linguagem ou prática verbal discursiva; (3) o conhecimento concetual das tipologias textuais pelo professor, de acordo com critérios linguístico-discursivos distribuídos



à superfície, que veiculam mecanismos de avaliação social, facilita a transposição desses saberes para a abordagem pedagógico-didática da escrita; (4) a interiorização das características tipológicas pelo aluno possibilita a consciência metacognitiva e metalinguística do processo de construção textual, em progressiva autorregulação; (5) a interação entre leitura e escrita permite um estudo reflexivo de modelos textuais e posterior comparação entre o texto escrito e a representação pretendida, conferindo ao aluno maior autonomia na sua aprendizagem; (6) a transversalidade da língua materna implica a articulação de uma intervenção pluri e interdisciplinar, tendo em conta que a leitura e construção de textos, de acordo com tipos e géneros, é solicitada em todas as disciplinas e na área extracurricular, ao longo da escolaridade obrigatória, no Ensino Secundário e Superior.

#### **4. Síntese**

Neste capítulo, procurou-se apresentar e comentar perspectivas teóricas sobre linguagem e textualidade, tendo por fio condutor teorias de Bronckart (2008; 2006; 2004; 1996), inscritas no Interacionismo em geral e no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) em particular. Cruzando a Pragmática, a Sociolinguística, a Semiótica, a Linguística Textual e a Análise do Discurso focalizaram-se teorias e autores que contribuíram para os fundamentos do ISD, perspetivando criticamente a interligação entre sociedade, linguagem e pensamento. Tendo em vista uma posterior didatização dos géneros, sistematizaram-se as características de diferentes textos, privilegiando teorizações de Adam (2006; 1992) e Bronckart (1996). A problemática da concetualização da infraestrutura geral dos textos e das relações entre dimensões implicou uma apreciação sobre o encaixamento hierárquico entre situação de ação, género de discurso, tipo de discurso e tipo de sequência. Optou-se pela caracterização em quadros-síntese contrastivos, pela funcionalidade da leitura e análise consequente.

Conclui-se que a didatização dos géneros pode constituir um modelo, uma estratégia e um meio de aperfeiçoamento da escrita em geral e, mais concretamente, da escrita do texto argumentativo, temática do presente trabalho. Em consequência, os dois capítulos seguintes focalizarão uma visão abrangente e multirreferencial, ao versarem sobre a argumentação, o texto argumentativo e respetivo ensino e aprendizagem, com base numa consciencialização (meta) linguística aplicada ao processo de revisão textual.

## Capítulo II - Círculos Concêntricos: Argumentação e Texto Argumentativo

“O valor da escrita reside no facto de, em si mesma, tecer-se ela como símbolo, urdir ela própria a sua dignidade de símbolo. A escrita representa-se a si, e a sua razão está em que dá razão às inspirações reais que evoca. E produz uma tensão muito mais fundamental do que a realidade. É nessa tensão real criada em escrita que a realidade se faz. O ofuscante poder da escrita é que ela possui uma capacidade de persuasão e violentação de que a coisa real se encontra subtraída. O talento de saber tornar verdadeira a verdade.”

Herberto Helder (1979, pp. 59-60).

### 1. Introdução

A argumentação está presente em todos os atos de comunicação do homem, no cerne da vida em comunidade. Se a linguagem é comunicação, então a argumentação inscreve-se simultaneamente na linguagem do quotidiano e na linguagem científica. Assim, neste capítulo, a linguagem será analisada enquanto argumentação, negociação e persuasão.

A argumentação inicia-se desde que a criança começa a falar, com domínio progressivo de uma argumentação mais verbalizada, até à utilização de frases complexas justificativas. Pouco a pouco, a criança apercebe a língua não apenas como meio de comunicação, mas como meio de evocação e representação simbólica (Piaget, 1975) e, sobretudo, como forma de persuadir e convencer (Billig, 1996; Pinto, 2005; Tusón, 2003), primeiro no seio da família e, mais tarde, na comunidade. O aperfeiçoamento da linguagem, com a entrada da criança na escolaridade, engloba a aprendizagem e o domínio gradual da escrita. “O ofuscante poder da escrita é que ela possui uma capacidade de persuasão e violentação de que a coisa real se encontra subtraída. O talento de saber tornar verdadeira a verdade” (Helder, 1979, p. 60). O problema é que esse poder argumentativo e de criação não é dominado pela generalidade dos alunos, no fim do Ensino Secundário. Por isso, inicia-se um percurso pelos círculos concêntricos da argumentação, desenhados a partir de um mesmo centro: argumentar. Até chegar, neste capítulo, aos autores-chave, Bronckart (1996) e Adam (2006; 1992), cujas teorias sobre o texto e a sequência argumentativa constituirão a matriz concetual empírica.

### 2. A Argumentação

Concebida dentro de uma tradição clássica, “argumentação” é a capacidade de apresentação de uma tese, de organização dos argumentos em função de um efeito de

convicção, persuasão e de adesão de um auditório. O sentido mais vulgarizado é o que associa argumentação às divisões clássicas do discurso (Oratória, Retórica), próxima ainda da definição proposta por Aristóteles, “a arte de falar de modo a convencer” (Trejo, 2002).

Numa aceção geral, o vocábulo argumentação tem origem no latim *argumentatione* e designa “1. acto de argumentar; 2. sistema de argumentar; 3. raciocínio lógico; 4. conjunto de argumentos apresentados” (Costa & Melo, 2006, p.153). O verbo argumentar significa alegar, discutir, debater, sustentar ou impugnar com argumentos e, por sua vez, o nome argumento é descodificado como raciocínio destinado a provar ou refutar uma tese, ou de que se tira uma consequência. Argumentar seria então uma atividade cujo propósito básico é o de justificação ou refutação racional de um ponto de vista, de forma a persuadir o auditório.

Na definição da argumentação como “uma actividade de natureza discursiva (...) situada e interactiva (...) [é dado] destaque ao papel do interlocutor (sua função de oponente e a forma como percepções e expectativas que dele tem o argumentador influenciam a organização do discurso)” (Leitão & Banks-Leite, 2006, p.49). Desta forma, a argumentação reveste-se de múltiplas possibilidades: usa a prosa e o verso; usa a narrativa, a descrição, a exposição; usa o gesto, a imagem, o objeto; surge na conversa informal do quotidiano e no formalismo profissional e institucional; surge em jornais, revistas, anúncios publicitários, no discurso do político e do treinador de futebol, no artigo de opinião e no artigo científico, na crítica de cinema e na crítica literária, no ensaio, na monografia e na dissertação.

Qualquer estudo sobre o ensino e aprendizagem do texto argumentativo terá de considerar a complexidade da argumentação, das teorias e das práticas. A seleção efetuada nas páginas que se seguem constitui uma visão direcionada e crítica, materializando o entendimento de um campo de saber fruto de séculos de debates, estudos e teorias.

## **2.1. Da lógica clássica à lógica simbólica**

Da lógica clássica (aristotélica) à lógica simbólica (matemática), e destas à nova retórica da argumentação, muitos foram os filósofos, matemáticos, linguistas, psicólogos... que enriqueceram, com o seu contributo, um longo caminho de séculos. Sem pretender a exaustividade de uma visão diacrónica, fica uma breve síntese (Billig, 1996; Eemeren, Grootendorst & Henkemans, 1996; Meyer, 1994; Mosca, 2004; Pujante, 2003; Trejo, 2002).

O estudo da Lógica formal começou com os gregos, há mais de vinte séculos. Apesar de terem sido Parménides (século VI a.C.) e Zenão de Eleia (século V a.C.) quem primeiro

equacionou as relações entre pensamento e linguagem, e de Platão (século IV a.C.) ter concretizado as primeiras reflexões acerca do raciocínio, é Aristóteles (século IV a.C.) quem pode ser considerado o criador da Lógica, pela sistematização de uma estrutura formal do pensamento. Aristóteles distinguiu dois tipos de raciocínios, o analítico, tendo por base a lógica formal demonstrativa, e o dialético, tendo por base a retórica, e por finalidade persuadir um auditório, através de um jogo de argumentos. No que se refere ao raciocínio analítico ou demonstrativo, Aristóteles substituiu os termos concretos das linguagens naturais por variáveis simbólicas, aplicando raciocínios válidos unicamente pela forma. As limitações advêm da redução de todas as proposições à forma predicativa do tipo «A é B», o mesmo acontecendo com os silogismos, em que a conclusão é inferida a partir das premissas, independentemente da validade ou falsidade das mesmas:

Todos os leões (A) são mamíferos (B).

Todos os gatos (C) são mamíferos (B).

Então todos os gatos (C) são leões (A).

Na tentativa de resolver a ambiguidade deste modelo, desenvolveu-se a lógica simbólica (matemática ou logística), independente das linguagens naturais. O processo de construção da lógica simbólica moderna deve-se ao filósofo alemão Leibniz (1646-1716), que concebeu uma linguagem universal com um código de sinais, definidos segundo regras de uma sintaxe lógica. Foi Leibniz o inventor do cálculo binário, de importância fundamental na informática e na cibernética. A partir do século XIX, outros cientistas completaram a maioria das noções de base da lógica simbólica, também designada de lógica matemática ou lógica moderna.

## **2.2. Génese da nova retórica da argumentação**

A primeira conceção de argumentação surgiu com Aristóteles (século IV a.C.), centrada na comunicabilidade do orador, nas suas opiniões e crenças.

“Quando Aristóteles escribe la Retórica no pone su interés en la conexión entre verdad y discurso, sino que se centra en la comunicabilidad de lo que dice el orador. Por otra parte, el plano de referencia del discurso no se situa en las cosas, sino que pasa a las opiniones (dóxai) o al sistema comunitario de creencias (písteis)” (Pujante, 2003, p.50).

As técnicas argumentativas desenvolveram-se no período áureo da democracia ateniense, pois a argumentação possibilitava a conquista do poder político, através da capacidade de persuadir e convencer os cidadãos eleitores. Neste contexto político-social

apareceu um movimento filosófico, os Sofistas, que impulsionou a retórica como a arte de convencer através da palavra. Os sofistas analisavam e inventavam estratégias de argumentação, sustentando que qualquer noção podia ser defendida ou atacada, dependendo de ser ou não admissível ou provável para um auditório (Hegenberg & Hegenberg, 2009). De acordo com este ideal de racionalidade do modelo clássico, seria possível o desenvolvimento intelectual do homem, através do exercício argumentativo (Trejo, 2002).

Em oposição a este movimento democrático ateniense, manifestaram-se Aristóteles, Sócrates e Platão, que defendiam uma conceção diferente da verdade, do conhecimento e do poder e criticavam a deformação e imoralidade da linguagem utilizada, não para defender a verdade, mas para derrotar a opinião dos outros. A retórica, a arte de bem falar, passa a ser considerada como arte menor, face à lógica, a arte de bem pensar. Com o tempo, a palavra retórica adquire conotações negativas de um falar retórico sinónimo de “empolado no falar; falador verboso, orador que fala com estilo empolado” (Costa & Melo, 2006, p.1464). Consequentemente, instala-se durante séculos o primado da lógica, como via racional para aceder à realidade, em detrimento da retórica que, ao lidar com opiniões não confináveis ao rigor dos esquemas dedutivos, só conduzia a aparências e insignificâncias. Pensar bem passa a significar raciocinar de acordo com as regras de cálculo.

O problema é que a dedução lógico-matemática, eficiente na construção do conhecimento racional ou científico, não é aplicável no contexto das vivências e práticas humanas. Nestes moldes, raciocinar significa demonstrar, ambos sinónimos de calcular. O pensamento lógico exclui o material e o vivencial, pela aplicação de critérios de verdade científica de absolutamente verdadeiro ou absolutamente falso.

Em reação ao reducionismo da racionalidade lógico-dedutiva, Perelman e outros pensadores, em meados do século XX, iniciam um movimento filosófico de revisão do conceito de racionalidade, partindo da descrição do raciocínio persuasivo de Aristóteles. Com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/1970), surge uma nova racionalidade, mais abrangente, ligada à totalidade do homem, no contexto das relações sociais em que as opiniões, convicções, crenças e valores desempenham papel fundamental. Os autores consideram que estes aspetos da conduta humana não são irracionais e arbitrários, inscrevendo-se numa área com um certo grau de aceitabilidade, em função de deliberações e decisões. A discussão, o confronto, a polémica e a crítica constituem o meio de chegar a posições definidas e fundamentadas racionalmente. Deste modo, é legítima a razão que se aplica ao campo das ciências sociais e humanas, áreas em que é inviável o recurso a provas demonstrativas.

Há duas contribuições essenciais de Perelman e Olbrechts-Tyteca (Idem) para o estudo contemporâneo da argumentação: (1) a ênfase dada ao papel do auditório; (2) a ênfase dada ao contexto da controvérsia, do argumentador-auditório (dimensão dialética da argumentação) (Del Ré, 2006). As técnicas gerais da argumentação assentariam nas ideias de valor e de auditório. Na opinião de Hegenberg e Hegenberg (2009), a argumentação reconquista o seu lugar no Ocidente, com Perelman. Esta nova lógica, designada por lógica informal, argumentativa ou **teoria da argumentação** é uma lógica mais flexível, em que a aceitação das premissas conduz a conclusões plausíveis ou prováveis, dependendo da força dos argumentos e do contexto de argumentação.

O quadro que se segue sintetiza as principais diferenças entre a argumentação e a demonstração, na perspectiva perelmaniana (1993; 1958/1970).

Quadro 7 – Síntese das diferenças entre demonstração e argumentação.

<b>Características</b> <b>Itens</b>	<b>Demonstração</b>	<b>Argumentação</b>
Campo de aplicação	Ciências lógico-dedutivas.	Ciências sociais e humanas.
Ponto de partida	Proposições indiscutíveis.	Proposições discutíveis.
Tipo de lógica	Formal, bivalente, constringente. Validade e necessidade.	Informal, polivalente, flexível. Plausibilidade e contingência.
Tipo de linguagem	Abstrata, simbólica, precisa. Rígida e de uso limitado.	Natural, ambígua e imprecisa. Comunicação humana.
Relação ao contexto	Independente do contexto.	Contextualizada.
Relação ao auditório	Impessoal.	Pessoal.
Amplitude	Dispensa outras demonstrações.	Pode recorrer a um número ilimitado de argumentos.
Ordem	Irrelevante desde que cumpra as regras de inferência.	Condicionadora dos efeitos produzidos no auditório, pela argumentação.

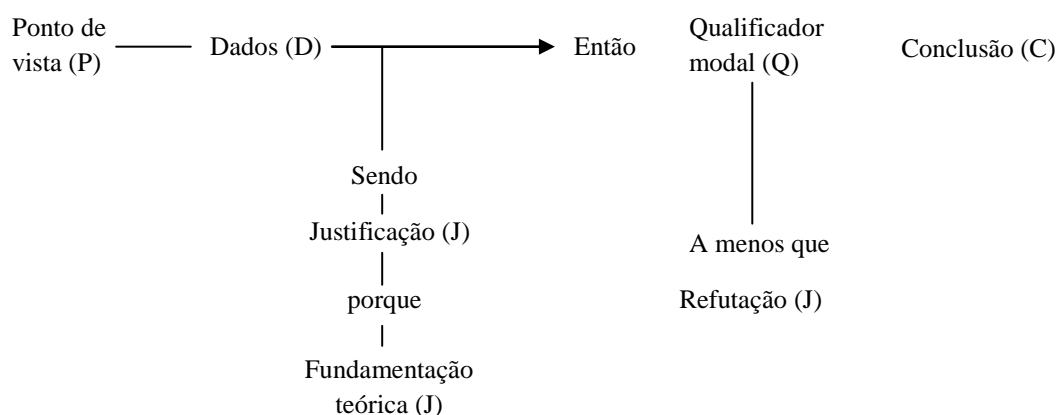
Fonte: Perelman (1999; 1993); Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/1970).

Perelman (1993) destaca, ainda, características maximizadoras da adesão do auditório à argumentação. O orador deve preocupar-se em garantir a atenção do auditório, desenvolver a orientação por etapas interrelacionadas e não utilizar demasiados argumentos, que densifiquem a argumentação e a tornem confusa para o auditório.

Outro autor, Toulmin, põs igualmente em questão a argumentação associada à lógica, perspetivando uma argumentação alicerçada na comunicação social e interpessoal. A obra de

Toulmin, *The Uses of Argument* (1958/2003) apresenta um esquema de estruturação universal da microestrutura dos argumentos, considerando as condicionantes do contexto ou domínio de argumentação e implicando uma meta-reflexão sobre as características da argumentação científica, nos campos e domínios em que é produzida. A argumentação é entendida como atividade situada, designada por Toulmin como o construto de “dependência de campo”.

Figura 1 – Esquema de argumentação de Toulmin



Fonte: Toulmin (1958/2003) – adaptação.

No esquema proposto há três elementos-base de qualquer argumento: Dados (D), Justificação (J) e Conclusão (C). Quando as Justificações (J) apresentadas não permitem a aceitação inequívoca da Conclusão (C), justifica-se a utilização de Qualificadores modais (Q).

A funcionalidade do esquema de Toulmin tem sido amplamente testada em contexto escolar e extraescolar, sobretudo na área das Ciências, o que levou à descoberta de algumas lacunas (Billig, 1996; Hegenberg & Hegenberg, 2009). No domínio linguístico não foi considerada a descodificação da linguagem pelo auditório, nem a utilização de linguagem não verbal. No domínio contextual e relacional não foi contemplado o facto de um mesmo argumento poder ter interpretações diversas, consoante o contexto comunicativo.

Apesar das limitações elencadas, o esquema de análise de Toulmin, com modificações sucessivas é, sem dúvida, um dos mais aplicados na investigação e em contexto escolar científico. Será um ponto de partida para os modelos desenvolvidos posteriormente, na área das Ciências Sociais e Humanas (Eemeren, Grootendorst & Henkemans, 1996).

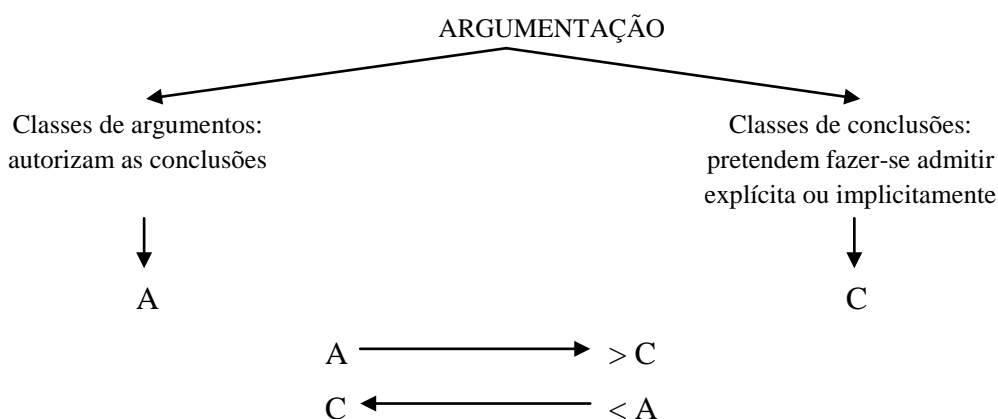
Outros especialistas, como Meyer (1994), Billig (1996) e Weston (1996) reforçam a caracterização dialógica da argumentação, na área da Filosofia, da Psicologia e das Ciências, examinando as relações biunívocas entre pensamento e argumentação.

A argumentação funcionaria, simultaneamente, como potenciadora das capacidades de raciocínio e evidência de formas de pensamento e raciocínio. “Argument, or rhetoric, far from being a weak form of thought or inference, a handicapped child of reason, turns out to be an intrinsic feature of language” (Meyer, 1994, p. 2). Esta perspetiva dialógica, fundada na linguagem e na interação, será adotada no projeto a desenvolver com alunos do Secundário, na segunda parte do trabalho.

### 2.3. A Argumentação na língua

Em continuidade, nos anos 70, Ducrot e Anscombre propuseram uma teoria da “argumentação na língua” (1983), na área da Semântica Pragmática ou Pragmática Linguística. A argumentação passa a ser encarada em sentido técnico, sobre factos de língua e efeitos argumentativos que conferem uma orientação argumentativa a um enunciado.

Figura 2 – Esquema de argumentação de Ducrot e Anscombre



Fonte: Neves e Oliveira (2001, p. 112).

A investigação da argumentação na língua ganha nova dimensão com o referencial teórico de Ducrot. O carácter original do enunciado residiria na **argumentatividade**, ou seja,



na orientação subjetiva e intersubjetiva que esse enunciado impõe ao discurso. Por exemplo, depois de alguém ter dito “Pedro é inteligente”, não poderá continuar o discurso afirmando, por exemplo, “portanto, ele não poderá arranjar uma solução”. Dirá antes: Pedro é inteligente, logo poderá arranjar uma solução (Alves, 1995). Desta forma, o valor argumentativo precede a representação da inteligência de Pedro.

A argumentatividade é, portanto, entendida como um valor pragmático primeiro, e não derivado, de uma retórica integrada, pois “O que assim ganha significado (...) é que as relações humanas tecidas no discurso não são nem o resultado nem o reflexo de uma realidade prévia e exterior ao discurso. São, antes, devidas, tal como o sentido, à criação dos próprios interlocutores” (Alves, Idem, p. 17). Como confirma Brandão (2004, p.180), “a argumentação é concebida como um acto linguístico fundamental, ou seja, um elemento básico do discurso. A noção de estrutura argumentativa (...) seria uma orientação interna do enunciado para determinado tipo de conclusão (...) inscrita na própria língua”.

Outra questão caracterizadora do construto teórico de Ducrot é a **polifonia de vozes** que se cruza no enunciado. Ao contrário da ideia tradicional de unicidade do sujeito falante, no mesmo enunciado estariam presentes sujeitos com estatutos linguísticos diversos. Ducrot não relaciona a polifonia com a estética da linguagem, à semelhança de Bakhtine, mas com a característica da língua, realizada em enunciados, de colocar enunciadores em cena (Teixeira & Flores, 2005). No enunciado cruzam-se o sujeito empírico (o autor ou produtor), o locutor (o responsável que se manifesta no enunciado) e o(s) enunciador(es) que não são pessoas nem agentes, mas pontos de vista ou de perspectiva (Alves, 1995), vozes que dialogam entre si.

Em linhas gerais, “a teoria de Ducrot inscreve-se numa semântica argumentativa voltada para as questões da enunciação” (Teixeira & Flores, 2005, p.70). Na representação do sentido do enunciado há a considerar tanto a presença de diferentes vozes (polifonia) quanto a evocação de princípios argumentativos que direcionam a interpretação do enunciado numa determinada situação. Privilegia-se o sentido linguístico do enunciado e as relações desse enunciado com outros do mesmo paradigma argumentativo, propondo um estudo macrossintáctico ou semântico-argumentativo da linguagem (Alves, 1995; Brandão, 2004).

Embora a teoria da argumentação na língua, de Ducrot e Anscombe (1983), constitua um importante contributo para o quadro terminológico sobre a argumentação, pode-se apontar como crítica a ausência de interação e de competência crítica discursiva.

## 2.4. Da sequência ao texto argumentativo

A argumentação pode, então, ser concebida a dois níveis (Neves & Oliveira, 2001):

- (1) Nível da configuração pragmática – dos discursos e da interação social;
- (2) Nível da sequencialização – organização pragmática e sequencial do texto.

No segundo nível, a argumentação tem a ver com a organização pragmática da textualidade, que determina a configuração específica do discurso e pode ter duas estruturas sequenciais, consoante se evidenciem as premissas ou as conclusões, como nos exemplos:

- O livro é interessante, mas não vou comprá-lo.  
↓                      ↓                      ↓  
Premissa            conetor            Conclusão  
                         argumentativo
- Não vou comprar o livro, embora seja interessante.  
↓                      ↓                      ↓  
Conclusão           conetor            Premissa  
                         argumentativo

Estes dados são pertinentes na construção e articulação de enunciados e são igualmente válidos para o texto.

É na conjugação das duas aceções de argumentação que se inscreve a textualidade argumentativa, tendo sempre em conta o lugar social do discurso argumentativo, o qual depende de situações sociais nas quais os atores (Dolz & Schneuwly, 2002; 1996):

- (1) identificam e consideram o destinatário, o momento e a situação;
- (2) têm como finalidade convencer ou persuadir;
- (3) constroem um novo sistema de comunicação;
- (4) provocam o debate;
- (5) apresentam uma situação polémica;
- (6) antecipam possíveis respostas do interlocutor;
- (7) identificam posições e situações defendidas no texto;
- (8) distinguem situações polémicas.

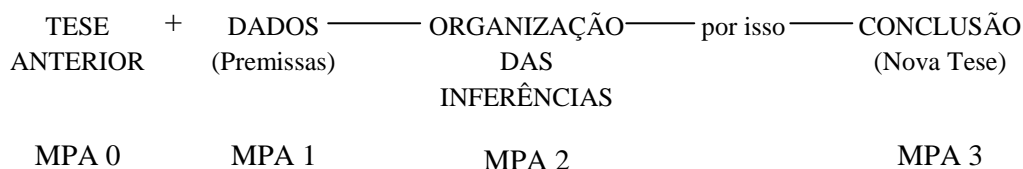
Por sua vez, o destinatário de argumentação serve como regulador do discurso, pois a construção da argumentação depende das suas atitudes e opiniões. Segundo Bronckart (1996), o raciocínio argumentativo implica a existência de uma tese anterior, para a qual são apresentados dados novos que sofrem um processo de inferência e que levam, por seu turno, a uma conclusão ou nova tese.

A estrutura discursiva do argumentar opera através das seguintes fases (Bronckart, 1996; Dolz & Schneuwly, 1996):

- fase das premissas (definição da tese e do ponto de vista);
- fase de apoio argumentativo (definição, hierarquização e articulação de argumentos);
- fase de contra-argumentação (antecipação, contestação, refutação);
- fase de conclusão ou nova tese.

Essas fases (Bronckart, 1996) podem ser realizadas de modo simplificado ou complexo, com fases múltiplas. A estrutura argumentativa propriamente dita só aparece em sequências que, segundo Adam (1992), podem ser assim esquematizadas:

Figura 3 – A Sequência argumentativa



Legenda: MPA – Macroproposição argumentativa

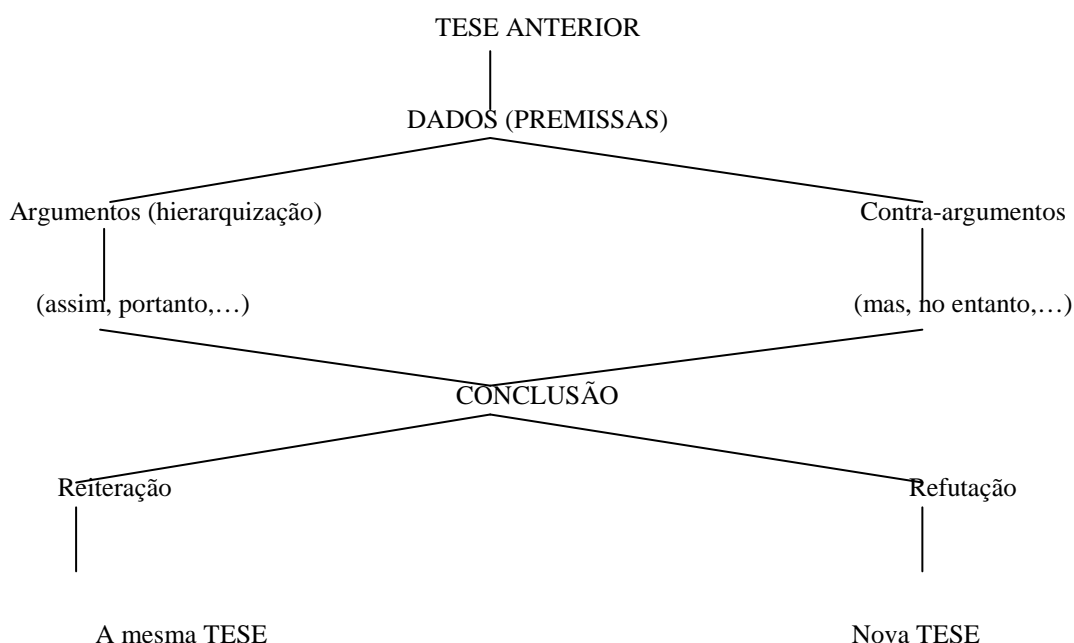
Fonte: Adam (1992, p.118).

Trata-se de um esquema construído com base em quatro macroproposições. Na sequência argumentativa, segundo o princípio dialógico da linguagem, a defesa de uma tese ou conclusão constitui uma defesa face a outras teses ou conclusões. Daí a macroproposição argumentativa zero (MPA 0), que, explícita ou não, revela a operação cognitiva da refutação, efetuada aquando da argumentação. Como exemplos de outras operações indicam-se o confronto, a aceitação, a avaliação, a indução e a dedução.

As três macroproposições de base (MPA 1, MPA 2 e MPA 3) correspondem a uma ordem argumentativa progressiva. Pela apresentação de novos dados, chega-se, por inferência, à construção de outra conclusão ou tese. Contudo, a ordenação pode também ocorrer numa ordem argumentativa regressiva, com indicação da tese à entrada, chegando-se, através do elemento “porque”, a uma justificação.

A superestrutura argumentativa pode ser representada esquematicamente.

Figura 4 – A superestrutura argumentativa



Fonte: Adam (1992); Eemeron et al. (1996); Neves e Oliveira (2001).

As características da **estrutura** da sequência argumentativa são (Adam, 1992):

- argumentos que mantêm relação com uma conclusão;
- marcadores com orientações argumentativas progressivas, que introduzem conclusões: *portanto, por isso, daí que*; ou regressivas, que introduzem argumentos: *já que, como, pois que, dado que, efetivamente*;
- tempos e modos verbais marcados pela atualidade e factualidade, com a força argumentativa necessária à validação dos argumentos e da tese;
- tipos variados de frase, unificados quanto ao tipo de ato de fala e ao seu efeito ilocutório, de provar, demonstrar, convencer, persuadir – ou seja, mudar a “representação de um interlocutor relativamente a um dado objeto de discurso”;
- utilizações verbais que evidenciam relações do tipo causa-efeito (como *causar, provocar, originar, ocasionar, suscitar, motivar*) bem como sentidos performativos associados aos verbos *dicendi*, como *afirmar, declarar, considerar*.

A estrutura sequencial aponta para índices de coesão e de coerência, os quais marcam:

- a disposição ordenada dos argumentos que acompanha a evolução estratégica do raciocínio conducente à conclusão desejada (é o caso de *em primeiro lugar, em*

*segundo lugar, a seguir, por último, finalmente* ou mesmo a disposição por parágrafos do texto escrito, reveladora de uma distribuição de raciocínios);

- a conexão ou articulação lógica entre os argumentos (como seja a lógica causal, condicional, comparativa, concessiva...).

Em relação aos **argumentos**, pode-se apresentar como síntese tipológica (Breton, 2001; Neves & Oliveira, 2001): argumentos de autoridade (com base em citações de pessoas, obras ou instituições ligadas ao conhecimento do tema em questão); argumentos científicos (do conhecimento de fenómenos naturais); argumentos universais (assentes em valores universalmente aceites); argumentos de singularidade (exclusividade de algo ou alguém); argumentos de experiência pessoal; argumentos proverbiais ou de sabedoria popular; argumentos históricos; argumentos exemplares (de comportamentos e personalidades).

Quanto aos **conetores**, e retomando a terminologia de Adam (2006, p.117), integram uma classe de expressões linguísticas que inclui algumas conjunções coordenativas (mas, portanto, ora, pois), algumas conjunções subordinativas (porque, como), alguns advérbios ou locuções adverbiais (em efeito, conseqüentemente, o que quer que seja, assim, etc.), bem como grupos nominais ou preposicionais (apesar disso, etc.). Adam distingue três tipos de marcadores de conexão: os conetores argumentativos, os organizadores e marcadores textuais e os marcadores enunciativos.

Apenas os **conetores argumentativos** sublinham simultaneamente a estrutura textual e a orientação argumentativa. “Ces trois sortes de connecteurs remplissent une même fonction de liage sémantique entre unités de rangs différents (mots, propositions...). (...) Ce qui les différencie, c’est qu’ils ajoutent ou non à cette fonction de connexion l’indication de prise en charge énonciative et/ou d’orientation argumentative” (Adam, Ibidem). Os conetores argumentativos associam, portanto, as funções de **segmentação**, de **intenção enunciativa** e de **orientação argumentativa** dos enunciados. Desencadeiam o tratamento de um conteúdo proposicional, de um argumento, de uma conclusão, de um argumento destinado a reforçar uma inferência ou de um contra-argumento. Nessa categoria podem ser incluídos “les argumentatifs et concessifs (mais, pourtant, cependant, certes, toutefois, quand même...) que les explicatifs et les justificatifs (car, parce que, puisque, si – c’est que...), le *si* des hypothétiques réelles et fictionnelles, le *quand* des hypothétiques réelles et les simples marqueurs d’un argument (même, d’ailleurs, de plus, non seulement...)” (Adam, Ibidem).

A construção da estratégia argumentativa, a nível pragmático, obedece a um conjunto de condições: os argumentos são acessíveis ao interlocutor e a força ilocutória do ato de

argumentar visa uma dimensão perlocutória, ou seja, a produção de certos efeitos sobre o auditório. Paralelamente, a argumentação reporta-se à atualidade vivida pelo enunciador e pelo destinatário, implicando uma ligação dos acontecimentos em relação à situação de produção (Weston, 1996). Assim, geralmente são utilizadas modalidades com valor argumentativo (através de verbos deónticos como *querer*, *dever*, *ser preciso*) e índices enunciativos que exprimem o jogo das relações estabelecidas entre os interlocutores e a situação, nomeadamente pronomes pessoais (*eu/tu*; *nós/vós*; *se*); tempos e modos verbais, como o presente e o futuro do indicativo (com valor modal intemporal e hipotético); interrogações e exclamações retóricas com a função de incapacitar a resposta do “adversário”.

Como na argumentação há um ponto de vista subjacente orientado para um fim, é necessário destacar a diferença entre uma estratégia discursiva, marcada a nível ilocutório por atos de fala indiretos, e uma estratégia lógica. Tal distinção faz-se por meio de operadores argumentativos que funcionam como organizadores estruturantes do texto, para articular as informações enunciadas com as pressupostas. No que se refere ao percurso temático, um texto argumentativo é, habitualmente, balizado pelo uso de retomas anafóricas não pronominais, sob a forma de nominalizações, articuladores que ligam frases e sequências (narrativas, descritivas, explicativas) e relações lexicais.

### 3. Síntese

Neste capítulo foi realizada a caracterização da argumentação, desde a lógica clássica à lógica simbólica e desta à nova retórica e à argumentação na língua. Em percurso reflexivo, descreveu-se a argumentação, o texto argumentativo e, por último, a sequência argumentativa, tal como apresentada por Adam (2006; 1992). Igualmente deste autor, foi dado particular realce aos conetores argumentativos, prevendo a aplicação na escrita, revisão e apreciação de textos pelos alunos, no estudo empírico. Assim, tendo em conta o conhecimento prévio significativo do intertexto, efetuou-se a sistematização de características da superestrutura, da ordem argumentativa, dos argumentos e ainda das funções dos conetores argumentativos que intervêm na organização sequencial do texto.

Após a conclusão da apresentação das características do texto argumentativo, segue-se, no terceiro capítulo, a perspetivação didática da consciencialização (meta) linguística, em cruzamento com a teoria ISD dos géneros de Bronckart (1996) (cf. cap. I), a aplicar na textualização e, sobretudo, na revisão do texto argumentativo, em Oficina de Escrita.

## **Capítulo III – A Quadratura do Círculo: Consciência (Meta)linguística e Aperfeiçoamento do Texto Argumentativo**

“As palavras dançam nos olhos das pessoas conforme o palco dos olhos de cada um.”

Almada Negreiros (1921, p. 19).

### **1. Introdução**

A quadratura do círculo é um dos problemas clássicos da Geometria grega. Consiste em construir, com régua e compasso, um quadrado rigorosamente com a mesma área de um círculo. No século XIX, demonstrou-se finalmente a impossibilidade de resolver o problema da quadratura do círculo, pelo que a expressão passou a designar tarefa difícil ou impossível.

O professor de Português não se movimenta por entre situações-problema de Geometria, mas enfrenta, todos os dias, a procura incessante de uma solução para o problema dos alunos que não escrevem, que não querem escrever e que apresentam dificuldades na escrita, na revisão e na correção dos seus textos. É essa a difícil quadratura do círculo do ensino e aprendizagem da escrita compositiva em Português.

Uma possível estratégia é o desenvolvimento da consciência (meta)linguística. Conhecida a superestrutura e as características específicas do texto argumentativo, há que dotar os alunos de mecanismos capazes de autorregular a textualização e a revisão do texto, aperfeiçoando-o. Na possibilidade de que os alunos consigam rever e corrigir com mais eficácia, através de uma aprendizagem fundada no conhecimento explícito da língua, interessa que aprendam a olhar (Almada Negreiros, Ibidem), conscientemente, as suas palavras e o seu texto, aprofundando a relação dialógica entre Sujeito e escrita (Cardoso & Pereira, 2008).

Contudo, não é fácil, para alguns alunos do Ensino Secundário perspetivarem o texto como um signo linguístico global, na intencionalidade dos usos e nos efeitos linguísticos. Por isso, tomar como objeto de análise e de produção o texto em interação, no quadro das teorias ISD da linguagem, exige, dos alunos, uma consciencialização de princípios e regras discursivo-linguísticas, a materializar na produção e revisão do texto e, dos professores, uma planificação cuidada de SD, do espaço-tempo dessa aprendizagem, em Oficina de Escrita.

Serão estas as linhas de análise a desenvolver no presente capítulo.

## **2. A Consciência (meta)linguística**

A dupla propriedade da linguagem, de servir tanto para mencionar o mundo como para se referir a si mesma, leva a que possa ser utilizada conjuntamente como objeto de conhecimento, o que caracteriza a atividade metalinguística. Por isso, etimologicamente, metalinguagem designa uma linguagem sobre a linguagem, ou seja, uma reflexão sobre a linguagem. Esta definição nuclear é consensual entre os numerosos investigadores que, a partir do século XX, se debruçaram sobre o conceito de consciência metalinguística, cruzando a Linguística Textual, a Pragmática, o ISD e a Psicolinguística.

### **2. 1. Emergência do conceito de consciência (meta)linguística**

A noção de metalinguagem data da primeira metade do século XX e surge em trabalhos de investigação, nomeadamente de Lúria e Vygotsky (1934/1977). Estes autores usam a metáfora da janela para explicitar a diferença entre a utilização espontânea da linguagem e a reflexão consciente sobre a mesma. Tal como alguém que observa o mundo através de uma janela não costuma reparar nos seus vidros e estrutura, um falante que usa a linguagem para comunicar não está atento à linguagem que configura o ato comunicativo. Para Vygotsky (Idem), as atividades de reflexão continuada sobre a língua, promovidas na escola, incutem na criança a consciência linguística.

Por sua vez, o termo “metalinguística” aparece nos anos sessenta, em consequência de uma proposta de Jakobson (1963). Este linguista descreve a função metalinguística da linguagem, que se manifesta pela produção de enunciados sobre o código linguístico, de forma consciente ou não. Piaget (1975) introduz também o termo “prise de conscience”, para nomear a transição entre as realizações e a compreensão ou tomada de consciência.

Enquanto reflexão sobre a língua, o conceito de consciência (meta) linguística surgiu na Grã-Bretanha, nos anos 80 do século XX, com o *British Language Awareness Movement*, como forma de combater a iliteracia em línguas, em consequência do insucesso verificado no ensino e aprendizagem das línguas, nas escolas britânicas (Ançã & Alegre, 2003; Oliveira, 2004). O movimento *Language Awareness* deu origem ao atual *Critical Language Awareness* (Farias, 2005). Hawkins (1999, pp. 124-126) é um dos pioneiros a afiançar, na *Conferência de Manchester* de 1973, a prioridade de uma Pedagogia que considere a consciencialização linguística como fundamental para o aperfeiçoamento das línguas, face à polarização de



métodos, estratégias e linguagens não comuns de que enfermava o ensino das línguas na época. Hawkins sugeriu, então, como competência estruturante, o estudo da própria linguagem, que designa de “bridging subject” (Idem, p.124). É ainda Hawkins (Idem, p. 125) quem nos relata, na 1ª pessoa, a utilização do novo termo consciência metalinguística: “Meanwhile a group chaired by Michael Halliday began working on a new and imaginative approach to language (...) It was in his introduction to this symposium of teaching materials that, for the first time in the UK, Halliday referred to *awareness of language*”. Quatro décadas volvidas, o ensino das línguas, com base numa consciência linguística reflexiva, se não é uma realidade em Inglaterra, também não o é em Portugal.

A partir dos anos 90, fruto de investigações em diversos países, irrompem e coexistem diversas expressões, tais como: “language awareness”, “awareness of language”, “metalinguistic awareness”, “metalinguistic consciousness”, “consciousness raising”, nos países de expressão inglesa; “sprachreflexion” e “sprachbewusstheit” na tradição alemã, “éveil aux langues”, “éveil aux langages”, “prise de conscience langagière”, nos autores francófonos, “consciência metalinguística”, “competência metalinguística” e “consciencialização linguística” nos estudos portugueses, juntamente com “conscientização linguística”, nos estudos brasileiros (Ançã, 2003; Ançã & Alegre, 2003; Pliássova, 2005).

As expressões anteriores implicam uma reflexão consciente na e sobre a linguagem e a verbalização dessa reflexão, daí a multiplicidade resultante de teorias circunscritas em diferentes áreas do saber. Esta deriva terminológica aponta para variadas perspetivas, coexistentes na investigação sobre consciência (meta) linguística, que se cruzam em Didática das Línguas. A diversidade de aceções comprova a necessidade de descortinar o essencial, em seleção concetual de análise, a aplicar posteriormente ao trabalho de investigação empírica, proposto para a segunda parte do trabalho.

## **2.2. A natureza múltipla da consciência (meta)linguística**

Após uma primeira abordagem do conceito de consciência (meta)linguística, impõe-se a destrição das várias camadas e componentes que o constituem, devido à sua natureza múltipla.

Começando do geral para o particular, **a consciência** constitui uma primeira camada a desvendar, comum à consciência linguística e à consciência metalinguística. A Psicologia geral descreve a consciência como uma qualidade momentânea, que caracteriza as perceções internas e externas do sujeito, ao experienciar as suas ações e estados psíquicos. A Psicologia

cognitiva estuda os processos conscientes dos indivíduos envolvidos no desenvolvimento de diferentes atividades, entre as quais se inclui a linguagem e a escrita, temática do presente trabalho (Matlin, 2005). Na explicitação de Poersch (1999, p. 514) há ainda que atender ao *continuum* do processo de consciencialização, desde o inconsciente (o grau mais baixo da consciência) ao “plenamente consciente, aquilo que permite que o objeto em foco seja controlado, seja alvo de reflexão e de manipulação e possa ser descrito”, ao intermédio, designado por “pré-consciente” ou “sensibilização”. Ora essa consciencialização está associada ao nível etário e de desenvolvimento do aluno.

Quando a criança inicia o seu percurso de alfabetização escolar, é capaz de utilizar a linguagem com função comunicativa, mercê de um processo de socialização. As aquisições de capacidades linguísticas, durante os primeiros anos, não são homogêneas, mas constata-se um percurso base (Barbeiro, 1999; Barrera & Maluf, 2003; I. Duarte, 2008; Sim-Sim, 1988). Por exemplo, a reflexão sobre aspetos fonológicos da linguagem parece ocorrer precocemente.

Logo a partir dos dois, três anos, as crianças detetam enunciados incorretos, manifestando consciência linguística em jogos de língua, por exemplo sobre rimas, autocorreções e comentários acerca da linguagem. Por volta dos três anos, a criança consegue discriminar todos os sons da língua materna, aos quatro demonstra sensibilidade às regras fonológicas e consciência sintática e, pelos sete anos, identifica palavras com conteúdo semântico e com função sintático-relacional.

Em contraste, a compreensão de metáforas, a deteção de ambiguidades semânticas e os julgamentos sobre a gramaticalidade de enunciados ocorrem tardiamente. Embora a consciência de texto/ não texto possa surgir por volta dos cinco anos, a consciência da organização interna do texto, o estabelecimento e articulação entre parágrafos e as ligações temáticas surgem por volta dos 11, 12 anos, como evidenciam estudos efetuados na faixa etária até aos 11 anos (Barrera & Maluf, 2003; Correa, 2005; Farias, 2005; Rebelo, 1992).

A escola funcionaria como o lugar privilegiado da aprendizagem formal da reflexão na e sobre a língua, em Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1934/1977). No processo de ensino e aprendizagem em ambiente escolar, o conhecimento explícito verifica-se pelo estudo e treino, de forma direta ou explícita, de regras gramaticais, do conjunto normativo da língua. Em simultâneo, o conhecimento implícito é impulsionado por aspetos culturais e sociais, através de atividades comunicativas e interacionais, no seio da comunidade. A consciencialização (meta) linguística evolui continuamente, associada ao processo de desenvolvimento linguístico, desde a infância até à fase adulta.

A **metacognição e a metalinguagem** formam uma segunda camada, pela inserção da metalinguística num domínio mais vasto, o dos conhecimentos metacognitivos relativos à linguagem. Segundo Gombert (1997), a metacognição constitui uma função cognitiva que se refere ao conhecimento do indivíduo sobre o processo de aprendizagem e que envolve três fatores: o saber metacognitivo, a monitorização e o controlo consciente. Retomando e expandindo a teoria vygotskiana, Poersch (1999, p. 516) explica que, “se representarmos a metalinguagem e a metacognição por dois círculos contíguos, verificamos que certos setores de cada um se recobrem parcialmente” (PB). A metalinguagem tem a ver com os processos cognitivos de aquisição da linguagem, pois debruça-se sobre a linguagem, investigando a fala, a leitura, a escrita, a tradução e o controlo das atividades de produção e de receção. Assim, pode-se ter consciência do produto (metalinguagem) e/ou do processo (metacognição).

**Conhecimento implícito vs conhecimento explícito** é a nova camada a analisar, em distinção dicotómica. O avanço da investigação científica problematizou os conhecimentos inconscientes e conscientes, implícitos e explícitos, na aprendizagem linguística. O conhecimento implícito é tácito, inconsciente, enquanto o conhecimento explícito é consciente, intencional e facilitador, revelando-se em enunciados, produzidos em situações comunicativas, que têm por objeto do discurso a própria linguagem. Tal possibilitaria ao sujeito observar deliberadamente as propriedades da linguagem, avaliar e controlar a correção dos usos linguísticos em diferentes situações, discursos e textos. I. Duarte (2008, pp. 17-18) caracteriza o termo “conhecimento explícito” como o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento de princípios e regras que regulam o uso oral e escrito”. Quanto à “consciência linguística” situa-se entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito” (I. Duarte, Ibidem). Em complementaridade, a consciência metalinguística diz respeito à utilização de uma linguagem analítica, refletida e rigorosa (Barbeiro, 1999; Gombert, 1997; Titone, 1999). Esta abordagem reflexiva, “fortemente informada por meios explicativos do funcionamento da língua oriundos dos vários quadrantes das Ciências da Linguagem (...) [implica] que se invista, na formação inicial, em medidas relacionadas com a consciencialização linguística e comunicativa” (Rodrigues, 2001, p. 231), a aprofundar em formação contínua docente.

O que qualquer professor depressa apercebe na prática pedagógica é comprovado por investigações efetuadas na última década, no domínio da escrita, com alunos desde o Ensino Básico ao Superior. Embora perfilhando perspetivas teóricas diferentes, com contextos e estilos de aprendizagem diferenciados, com e sem recurso a novas tecnologias, estudos

conduzidos por Piolat (2007), Klein, Boman e Prince, (2007) e Rodríguez e Eklundh (2007) comprovam o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita através da consciencialização metalinguística. O denominador comum, nos estudos mencionados, é a capacidade de reflexão linguístico-textual do sujeito-aluno. Os investigadores concluem que é o conhecimento consciente, baseado no conhecimento intuitivo, implícito e inconsciente, que permite ao sujeito controlar deliberadamente o uso das regras e manipular reflexivamente a linguagem. Esta consciencialização é fulcral na escrita durante todo o processo, com especial incidência na revisão, como se explicitará adiante. Talvez a melhor conclusão seja a de I. Duarte (2008) que advoga, a partir do 1º ciclo, o conhecimento explícito da língua como alicerce do desenvolvimento da consciência (meta)linguística e fator do aperfeiçoamento linguístico e da competência comunicativa.

**Vertente dupla da consciência metalinguística no trabalho cognitivo do sujeito sobre o texto, envolvendo língua e processo** (Barbeiro, 1999; Titone, 1999): (1) capacidade do sujeito de agir reflexivamente sobre as funções, regras e usos da língua, tendo em conta situações de uso oral e escrito; (2) capacidade do sujeito de agir reflexivamente no controlo deliberado dos processos de atenção e de seleção de elementos linguísticos e suas propriedades, na tomada de decisão e efetivação de operações de compreensão e produção de enunciados, no que Titone (1999, p. 22) considera um *procedural knowledge*, próprio de um sistema cognitivo de produção de alto nível. O investigador afirma que “procedural knowledge in language acquisition is acquired gradually and only through extensive opportunities for practice”, o que mais uma vez reforça a importância do conhecimento explícito da língua, do texto e dos processos de leitura e de escrita, ao longo da escolaridade. E legitima as últimas indicações programáticas (ME, 2009), sobre o carácter oficial e laboratorial do trabalho sobre a língua, traduzidas na conceção e concretização de Oficinas de Escrita, Oficinas do Conhecimento Explícito da Língua ou Laboratório da Língua.

Para além das camadas constituintes da consciência (meta) linguística, a característica poliédrica deste conceito leva igualmente à necessária listagem das respetivas **componentes**. A seleção de quatro autores e quatro propostas, que a seguir se apresenta, é representativa do manancial de possibilidades, passíveis de encontrar numa revisão da literatura.

1º Barrera e Maluf (2003) fazem referência a **três níveis**, a consciência fonológica, a consciência lexical e a consciência sintática.

2º Barbeiro (1999) considera que a consciência metalinguística é um fenómeno multifacetado, constituído por várias componentes, salientando **seis aspetos** da linguagem:

fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual. Considera que “a dimensão metapragmática da linguagem, relativa à utilização da linguagem em situação de comunicação, faz apelo aos vários aspectos do funcionamento da língua, quando tomados em relação com outros factores comunicativos” (Idem, p.32).

3º Gombert (1997) enumera **seis competências**: metafonológica, na identificação e manipulação das unidades linguísticas; metassintática, no uso consciente de regras; metalexical, na identificação de elementos do léxico; metassemântica, no reconhecimento da língua como código convencional e arbitrário e ainda pela manipulação das palavras e de elementos significantes superiores à palavra; metapragmática, na representação, organização e regulação dos usos do discurso; metatextual, na organização e controlo deliberados, a nível de compreensão e/ou da produção, de unidades mais extensas.

4º James e Garrett (1991) decompõem a consciência metalinguística em **cinco domínios**: o afetivo, pela participação ativa e motivada; o social, pela consciencialização do uso da língua em sociedade, origens e características da língua, norma e variedades linguísticas; o do poder, pela manipulação através da língua; o cognitivo, pela reflexão e controlo sobre os processos de compreensão e expressão linguística; o de desempenho, pela utilização refletida da língua em comunidade, em interação contextualizada.

Uma pergunta reflexiva se impõe: que dimensões selecionar para análise categorial dos textos e comentários dos alunos, na segunda parte, empírica, deste projeto? Numa primeira análise, a escolha recai sobre a dimensão metatextual e a dimensão sintática, em contexto de uso. Na intervenção didática interessa enquadrar a consciência (meta) linguística na revisão do texto, evitando a redução da reflexão sobre a língua a um conjunto fechado de regras. O desenvolvimento da consciência meta (linguística) deverá resultar de reflexões e conclusões dos alunos sobre estruturas, padrões e usos da linguagem. Por isso, no estudo de caso a efetuar, o aluno partirá do texto lido ao texto escrito, num percurso de Oficina de Escrita alicerçado nas dimensões sociais das ações de linguagem.

### **2.3. A consciência (meta)linguística no processo de revisão textual**

O ideal seria que, em virtude da experiência social, linguística e de treino em sala de aula, os alunos saíssem da Escola dotados de consciência (meta) linguística que exercesse uma função de regulação, controlando a interligação entre a adequação e a intencionalidade comunicativas, o género textual, o conteúdo semântico e a forma gramatical. Na maioria dos

casos tal não acontece, pois muitos alunos do Ensino Secundário falham na regulação efetiva da escrita, fundada na dimensão textual e na consciência (meta) linguística. O problema não é o aluno escrever um texto de opinião com quinze linhas num só parágrafo. O problema é o aluno não se aperceber de que o seu texto não tem estrutura, nem coesão, nem coerência. O problema é o aluno apresentar uma escrita tipo corrente de consciência. O problema é que esse aluno dificilmente será capaz de rever o seu texto, não assimilará a revisão-correção feita por outrem, colega ou professor, e portanto esquecê-la-á no imediato.

Por isso, a escrita é uma questão de revisão e a revisão constitui uma componente fundamental do processo de escrita. **Escrever é reescrever.** Contudo, a experiência de escrita não se traduz automaticamente no aumento da capacidade de revisão. Aprender a rever é um esforço longo e complexo, tanto para escritores inexperientes como para os mais experientes, implicando necessariamente regulação. A consciencialização (meta) linguística, fundada na dimensão textual, embora esteja presente nas três operações recursivas da escrita, “planificação, textualização, revisão”, do conhecido modelo de Hayes e Flower (1980, p.11), reflete-se, de forma particular, nas atividades de revisão.

Após modelos sucessivos de revisão (Flower et al., 1986; Hayes et al., 1987; Hayes & Flower, 1983; 1980; Scardamalia & Bereiter, 1985; 1983), é possível distinguir entre *Reviewing* e *Revising*. *Reviewing* é definida como uma atividade mental (ou interna), enquanto *Revising* configura uma atividade externa, conduzindo a alterações na superfície do texto (ou externas). As estratégias de revisão podem ser classificadas em duas categorias principais: a edição, que desencadeia a correção de erros e as modificações designadas para aperfeiçoar o texto sem alterar o seu significado geral; e a reescrita, que engloba transformações do conteúdo do texto (adição ou anulação de segmentos), mudanças na organização do texto (sequência dos segmentos) e modificações do sentido contido num segmento. Estas duas estratégias podem ser combinadas num processo de revisão que corrige erros e simultaneamente transforma o conteúdo, tendo em conta:

1. conhecimentos prévios do sujeito sobre a revisão;
2. características do texto, como género e tema;
3. características do contexto, como as instruções e o ambiente da tarefa;
4. características do destinatário.

A **avaliação** é um processo complexo de leitura e análise, *Read, Comprehend, Criticize*, segundo Hayes e Flower (1983; 1980), ou *Compare, Diagnose e Operate*, na designação de Scardamalia e Bereiter (1985; 1983). A deteção de problemas resulta da comparação entre o

texto pretendido e o texto já produzido. Hayes et al. (1987; 1983) distingue três níveis de avaliação: comparação entre intenção e texto; correspondência entre plano textual e objetivos do escritor; correspondência entre texto e regras linguísticas. Para a **seleção da estratégia de revisão** são definidas cinco *Revising Strategies*:

1. ignorar o problema, por ser demasiado superficial ou demasiado complexo;
2. decidir resolver o problema mais tarde, no processo de escrita;
3. procurar informações na memória e no texto, para definir melhor o problema;
4. escrever o texto ou segmento de texto, preservando a ideia base;
5. rever o texto, mantendo a maior parte do texto já escrito.

O processo de concretização passa pela realização de alterações no texto escrito, quando for escolhida uma *Revising Strategy* para resolver o problema detetado. Conclui-se, então, que a revisão se caracteriza pelo tipo de operações que a sustentam (adição, eliminação ou substituição de palavras ou frases, modificação de uma parte do texto), pelo nível textual em que surge a revisão, superfície do texto (revisões mecânicas) ou texto profundo (revisões semânticas), pela localização da revisão no texto (princípio, meio ou fim do texto) e pela sua localização na atividade de escrita (durante a elaboração do plano, do rascunho ou da versão final do texto), (Alamargot & Chanquoy, 2001; Allal & Chanquoy, 2004; Galbraith & Torrance, 2004; Hayes, 2004). A revisão exigiria, portanto, uma interação progressiva entre o conhecimento concetual (o assunto), o conhecimento linguístico, o conhecimento pragmático (os objetivos do escrevente e o conhecimento sobre o destinatário) e os processos que definem a tarefa, avaliam o texto, detetam erros e selecionam as estratégias de revisão.

Consequentemente, a revisão surge como uma atividade estratégica, consciente e não automatizada, metalinguística e metacognitiva. O modelo elaborado por Flower et al. (1986) e Hayes et al. (1987) é o mais completo, embora Hayes (2004), refletindo sobre o papel da motivação e da leitura na atividade de revisão, reforce a necessidade de mais investigação.

A sistematização das características da revisão abre possibilidades a uma categorização das atividades de revisão, para aplicação em Sequência Didática de Oficina de Escrita.

## **2.4. Categorização das atividades de revisão**

A maioria das propostas de categorização tipológica da revisão parte, geralmente, de duas categorias básicas, como abordado. Por um lado, as *Surface Revisions*, que abrangem modificações de pontuação, reescrita de palavra ou de segmento do texto, correções

ortográficas e de regras gramaticais. Por outro lado, as **Deep ou Semantic Revisions**, que modificam o sentido do texto e incluem adições, eliminações, deslocações, substituições e transformações de palavras, frases, períodos ou segmentos de texto. Para cada categoria, as alterações podem ser classificadas como corretas, erradas ou neutras (Chanquoy, 1997).

Apesar de atualmente existir uma grande variedade de classificações de revisão, a taxonomia elaborada por Faigley e Witte (1984, 1981) é a mais selecionada e adaptada pelos investigadores (Alamargot & Chanquoy, 2001), por abranger tanto os aspetos sintáticos como semânticos da revisão, como se pode observar no Quadro a seguir.

Quadro 8 - Taxonomia de revisão

Revisões de superfície			
<b>Modificações Formais</b> (revisões convencionais de edição)		<b>Modificações com preservação do significado</b> (paráfrases)	
Ortografia		Adição	
Tempo		Eliminação	
Número e modo		Substituição	
Abreviatura		Permuta	
Pontuação		Distribuição	
Forma		Consolidação	
<b>Revisões semânticas</b>			
<b>Modificações Microestruturais</b> (revisões menores)		<b>Modificações Macroestruturais</b> (revisões maiores)	
Adição		Adição	
Eliminação		Eliminação	
Substituição		Substituição	
Permuta		Permuta	
Distribuição		Distribuição	
Consolidação		Consolidação	

Fonte: Faigley e Witte (1981), esquema adaptado por Alamargot e Chanquoy (2001, p. 99).

Considerando a dimensão textual, a proposta distingue seis tipos de operações e seis níveis linguísticos. As revisões podem ser superficiais, alterações de superfície, ou podem alterar o significado do texto, alterações semânticas. Esta classificação propõe ainda subcategorias de revisão. Assim, as alterações de superfície podem ser formais (ortografia, pontuação...) ou podem manter o significado do texto (adições, eliminações...). Da mesma



maneira, as alterações baseadas no texto podem ser microestruturais ou macroestruturais. Nas alterações de superfície, que mantêm o significado, e nas revisões micro e macroestruturais, que alteram o significado, as operações são as mesmas, apenas podendo ser alterado o seu nível de profundidade no texto. Como avisam Alamargot e Chanquoy (2001) e Piolat et al. (2004), independentemente da taxonomia escolhida para classificar as revisões efetuadas, é sempre difícil distinguir um erro mecânico ou de superfície de um erro de significado. A adição de um mesmo adjetivo pode, por exemplo, ser considerada ou uma alteração superficial ou uma alteração mais profunda, se alterar o significado da frase.

Será esta a taxonomia a adaptar e a utilizar, na análise das modificações realizadas pelos alunos nos seus textos argumentativos e nos respetivos comentários avaliativos.

## **2.5. Constrangimentos e potencialidades da revisão**

Como a revisão designa quer o processo complexo de modificação concretizado durante a escrita quer as alterações efetivamente realizadas pelo escrevente, desse processo emerge a natureza complexa, metacognitiva e metalinguística, do processo de revisão. A resposta à pergunta “Por que é tão difícil rever?” reside na essência da revisão. Não basta ao professor conhecer modelos taxionómicos. É urgente uma reflexão sobre os constrangimentos e potencialidades do processo de revisão, de modo a encontrar estratégias de facilitação cognitiva. Portanto, tendo como ponto de partida autores de referência (Alamargot & Chanquoy, 2001; Allal & Chanquoy, 2004; Galbraith & Torrance, 2004; Hayes, 2004; Piolat et al., 2004; Rijlaarsdam & Bergh, 2005; Rodrigues & Eklundh, 2007; Rouiller, 2005; Torrance et al., 2007), apresentam-se algumas reflexões estruturantes, sobre a natureza antinómica da revisão, perspetivando a aplicação didática em Oficina de Escrita.

**Revisão interna vs externa.** A primeira distinção a comentar confronta dois tipos de revisão, como sugerido por Scardamalia e Bereiter (1983), bem como por Hayes e Flower (1987; 1983), ao dissociarem a revisão interna, de reprocessamento mental, que ocorreria muito cedo, durante a planificação e a textualização, da revisão externa, visível no rascunho ou na versão final. O importante seria o nível de representação mental, ou do plano do texto, ou, no caso do texto já escrito, do segmento a ser revisto (parágrafo, período, frase, palavra...).

**Processo autónomo vs recursivo.** A segunda distinção refere-se ao funcionamento da revisão. Independentemente da qualidade da revisão, autónoma ou recursiva, interna ou externa, ela pode aparecer em paralelo com outros processos de escrita ou após a

textualização. Quando não são executadas durante a escrita, as revisões de superfície e de significado seriam desencadeadas durante a verificação final da revisão. Os escritores experientes efetuam simultaneamente revisões superficiais (pontuação, ortografia) e semânticas, sem custo cognitivo adicional nem paragem de outros processos. O mesmo não acontece com escritores iniciantes ou inexperientes, em sobrecarga cognitiva.

Um dos meios empíricos de testar a revisão passa por protocolos verbais, que apresentam problemas de validade. No entanto, seria possível usar um método que obrigasse os participantes a rever, por exemplo, apenas quando tivessem **escrito a totalidade do texto** (Chanquoy, 2001; Piolat, 1990, 1988; Scardamalia & Bereiter, 1983), **analisando seguidamente os textos e a qualidade das revisões**. Será essa a base da proposta empírica da segunda parte deste projeto, que se fundamenta no momento da revisão final.

A maioria dos investigadores é unânime no que se refere às relações entre a qualidade do texto e a quantidade de revisões: revisões numerosas não aumentam sistematicamente a qualidade do texto. Qual é então o melhor momento para revisão? Breetvelt, van den Bergh e Rijlaarsdam (1994) mostraram que a revisão é, em geral, negativamente relacionada com a qualidade do texto, quando o ato de revisão ocorre na primeira ou segunda parte (1/3 ou 2/3) do processo de escrita, se este processo for dividido em três partes iguais. Por sua vez, Chanquoy (2001) verificou que a revisão recursiva leva a mais modificações superficiais (ortografia, pontuação), enquanto a revisão pós-produção, menos dispendiosa cognitivamente, produz mais modificações semânticas. Estes resultados mostram a necessidade de continuar a investigar as relações entre a revisão e a qualidade do texto. E legitimam a **revisão no final** da textualização, opção feita no estudo empírico deste trabalho.

**Processo automático vs controlado.** Os investigadores opõem uma atividade de revisão automática a uma atividade deliberada, que pode parar os outros processos. As revisões que conduzem a correções superficiais seriam automaticamente geridas pelos escreventes experientes, enquanto as revisões do significado do texto seriam deliberadas e, por isso, necessitariam de mais recursos cognitivos. Por exemplo, a automatização da mestria ortográfica possibilitaria ao escritor um maior investimento de recursos cognitivos na revisão da estrutura textual, ou em outras componentes do processo de escrita.

**Representação do texto escrito vs representação mental do texto pretendido.** Durante a leitura de revisão, o diagnóstico dos problemas detetados depende do acesso simultâneo à representação do texto escrito e a uma representação mental do texto pretendido. Este subprocesso é cognitivamente dispendioso, visto ser necessária a capacidade de manter

na memória duas representações do texto em simultâneo. Hacker (1994) explica então o facto de os escreventes reverem mais a superfície do que o significado do texto, uma vez que as revisões superficiais consomem muito menos recursos cognitivos. A *Working Memory* seria mais utilizada para a deteção de erros de significado ou de incoerência do que para a deteção de erros ortográficos ou gramaticais. Esta sobrecarga cognitiva não permitiria uma revisão eficaz a escritores inexperientes, porquanto os recursos de memória e de atenção seriam consumidos por atividades prioritárias, como a planificação e a textualização.

**A facilitação cognitiva pelo domínio da superestrutura textual** poderá ser uma solução. Visto que a monitorização durante a escrita varia de acordo com o tipo de texto a ser produzido, o conhecimento do escritor sobre a superestrutura do texto afeta a sua atividade de revisão. No que diz respeito ao tipo e género de texto considerado no projeto (argumentativo), diversos estudos (Gárate & Melero, 2005; Piolat, Roussey, Olive & Amada, 2004; Rouiller, 2005) evidenciam que a superestrutura argumentativa é dominada pelos 11, 12 anos de idade, embora seja possível a escrita orientada de textos de opinião no 1º ciclo. O conhecimento da superestrutura fornece ao aluno o controlo metacognitivo da compreensão e da escrita. Desta forma, aumenta o conhecimento prévio, facilitador do desempenho em todos os níveis estruturais da produção de texto, incluindo a qualidade da revisão.

**Diálogo escritor vs escritor-revisor.** Esta dialogicidade tem por alicerce a leitura e a compreensão do que é lido, num diálogo interno entre o escritor e o escritor-revisor. Não admira, pois, que a nova conceção de revisão de Hayes se focalize na leitura, essencial para comparar a representação mental do texto pretendido com o texto produzido. Para Hayes, (1996, p.15), a revisão seria um “composite (...) of text interpretation, reflection and text production”. O autor (2004; 1996) define a leitura como processo-chave da revisão, quer do ciclo de escrita quer do processo de revisão, nas modalidades *Reading for Comprehension*, *Reading to define the writing task* e *Reading to revise*. A eficácia da revisão dependeria da competência de leitura: quanto menos custosa a leitura, mais eficaz a revisão. Um leitor com competência (meta) linguística faria uma revisão cuidada, pois a deteção de erros de significado necessita de leitura mais atenta do que a deteção de erros da superfície textual.

Contudo, este diálogo escritor vs escritor-revisor pode ser dificultado ou até impossibilitado. Em primeiro lugar, há alunos que mostram falta de motivação, total desinteresse (e até resistência) face a propostas de revisão dos seus escritos, que consideram produção acabada. Em segundo lugar, há alunos que não dominam (ainda) a competência de leitura. Em terceiro lugar, é requerida uma leitura especializada, ancorada na competência

(meta) linguística, frequentemente deficitária. Por último, os escritores não releem realmente o que escrevem, mas o que acreditam ter escrito. O problema da distanciação na leitura da escrita encontra-se amplamente referenciado. Por esse motivo, a função de revisor(a) é bem conhecida de editores e tida e requisitada, como essencial, por escritores experientes.

Impõe-se uma pergunta estratégica: como leem os nossos alunos? A resposta é múltipla. No Ensino Secundário, âmbito do estudo empírico, há um conjunto intermédio e numeroso de alunos que leem com confortável fluência. Nos extremos, situam-se dois conjuntos pequenos, um restrito de leitores proficientes e, no outro extremo, um conjunto preocupante, de alunos sem capacidade de leitura, presos a uma leitura mecânica, de decifração de palavras, que não possibilita a visualização do texto no seu todo significativo.

No 7º, 8º e 9º ano do Ensino Básico, alguns alunos acompanham fisicamente a leitura com o dedo, com ritmo mais rápido em palavras conhecidas e com ritmo demorado, sincopado e soletrado, em palavras fora do registo da língua padrão. A partir do 10º ano, a leitura em dois ritmos mantém-se em alguns casos: as palavras sincopadas continuam, o aluno pede para não ler e prefere que o professor faça a leitura. O aluno não responde a perguntas de interpretação mais complexas, não conseguindo concretizar inferências em textos literários e não literários, previstos no Programa de Português do Ensino Secundário.

Se o aluno não possui o conhecimento necessário, ou não usa o conhecimento que tem para ler para rever, ficará dependente da revisão externa feita pelo professor, portanto não própria, não apreendida, e obviamente não interiorizada pelo sujeito. Plumb, Butterfield, Hacker & Dunlosky (1994) investigaram esta problemática, formulando duas hipóteses não exclusivas: os escreventes não reveem porque não possuem o conhecimento necessário para a revisão e/ou porque, apesar de terem o conhecimento necessário, simplesmente não o usam. A primeira hipótese refere-se a um *déficit* no nível cognitivo, relativamente ao conhecimento declarativo e procedimental. A segunda hipótese diz respeito a um *déficit* no nível metacognitivo. Referir-se-ia a um problema de processamento ao nível do controlo da compreensão, da gestão da atividade e/ou da ativação do conhecimento necessário. Por exemplo, um aluno que não domina nem a leitura, nem o género do seu texto, nem regras linguísticas básicas, não conseguirá efetuar uma revisão eficiente. Nesta perspetiva, “o currículo do ensino da escrita constitui essencialmente um currículo oculto que, na maior parte das vezes, só é desocultado por aqueles alunos que mais condições socioculturais têm para aceder ao código escrito” (Pereira, 2000, p. 128). Em relação aos alunos com

dificuldades, o professor poderá tentar uma facilitação cognitiva, por exemplo através de faseamento da atividade de textualização e/ou de revisão proposta.

**Globalidade vs Segmentação ou faseamento.** Segundo Rouiller (2005), a investigação dos processos cognitivos reconheceu que a escrita é uma atividade complexa, com vários subprocessos que requerem métodos específicos e suportes de aprendizagem. Esta constatação levou ao desenvolvimento de sequências de aprendizagem que dão tempo ao aluno de investir nos diferentes subprocessos (planificação, textualização, revisão) e materiais (linhas orientadoras, exemplos, esquemas, listagens, grelhas de verificação), de forma a possibilitar uma segmentação ou faseamento que facilite a aprendizagem e aperfeiçoamento da escrita. Quanto à segmentação, verifica-se uma coincidência de propósito entre os defensores da escrita processual cognitiva e os defensores da intervenção didática segundo o ISD.

Neste intento de facilitação cognitiva, Amor (2003, p. 120) recomenda “estratégias diversificadas, envolvendo auto e heterocontrolo das produções, trabalho individual e trabalho de grupo, dada a necessidade de anular a falta de distanciamento crítico que afeta o sujeito, relativamente aos produtos da sua escrita”. Como estratégias de revisão propõe reler, contar, assinalar, sublinhar, substituir, contrair, sintetizar, ligar, reorganizar, reescrever. A aplicação deve ser segmentada, de forma a incluir diferentes abordagens, motivações e estilos de aprendizagem: leitura individual e de pares; revisão focalizada ou geral, com fichas, listas e códigos de correção; com consulta de gramáticas, prontuários, dicionários e glossários; com integração, em novas produções textuais, dos mesmos dados.

## **2.6. O singular e o plural dos modelos de aprendizagem da escrita**

Após discussão de modelos de intervenção didática de género, (Bronckart, 2004; 1996), de sequência (de texto argumentativo), (Adam, 2006; 1992) e do processo de revisão de Hayes (2004) e de Hayes e Flower (1983; 1980), impõe-se uma reflexão específica sobre o uso de modelos de aprendizagem da escrita, problematizando o singular e o plural da sua utilização em contexto escolar, em espaço aberto de discussão.

Começando pelos modelos cognitivos e descritivos de texto-processo, atualmente o modelo básico de Hayes reformulado (1996; 1980) está consagrado no Programa do Ensino Secundário (ME, 2002), sendo reconhecido na tríade “planificação, textualização e revisão” por todos os professores. Apesar da constatação das qualidades de um modelo que possibilitou uma nova conceção e sistematização da escrita, de aplicação objetiva e prática,

não faltam argumentos a apontar as limitações dos modelos processuais, que pontificam no ensino e na aprendizagem da escrita, do Ensino Básico ao Secundário, em Portugal.

O argumento mais forte refere-se à **aplicação uniforme**, de uso igual para todos os alunos. A falta de diferenciação constitui uma das grandes críticas aos modelos de escrita cognitiva, incluindo os de revisão. A motivação, os afetos, os estádios de desenvolvimento de crianças e jovens, os fatores situacionais constituem diferenças individuais e variabilidades não contempladas em modelos gráficos, descritivos e únicos, como concede Hayes (2001, p. 235), em comentário de encerramento à obra de referência de Alamargot e Chanquoy (2001), *Through the Models of Writing*: “It has been some time since cognitive psychologists recognized the fallacy of using average data to represent the processes of individuals. If some individuals approach a task in one way while others approach it in a different way, then the average data may represent no one”. Acrescenta-se outro argumento: os modelos não explicam como os escritores gerem o processo de revisão e por que motivo, por vezes, não fazem revisão. Finalmente, são demasiado complexos para validar, a não ser o de Scardamalia e Bereiter (1983), único validado experimentalmente. Estes constrangimentos ilustram o carácter técnico de aplicação única dos modelos cognitivos de escrita e da revisão, sem diferenciação textual sócio-discursiva e sócio-afetiva do escritor e revisor.

Se as exigências da escrita e da revisão são diferenciadas, interessa não um modelo tão-só cognitivo, mas um **modelo no plural** que agregue vários modelos e contemple, a par das operações cognitivas de escrita e de revisão, o tema, a construção sociodiscursiva do género pretendido e a motivação e criatividade do sujeito que escreve (Bronckart, 1996; Cassany, 1996; Muschla, 2006; Pereira et al., 2009). Cada aluno é único e tem um estilo único, mesmo que a finalidade seja o treino da escrita em ambiente escolar, e falte ao texto a autenticidade das interações reais linguístico-discursivas. É incontornável ter em conta a individualidade do aluno, o seu ritmo de aprendizagem e o seu estágio de desenvolvimento.

Destaca-se, mais uma vez, a **multidimensionalidade da escrita**. Sendo a escrita uma tarefa de alto nível cognitivo, é preciso atender à arquitetura textual e à engenharia da escrita. Ou seja, é possível reunir Bronckart e Adam, arquitetos de tipos, géneros e sequências textuais e Hayes e Flower, engenheiros de processos e operações de escrita e de revisão, de alto e baixo nível cognitivo. Talvez o diálogo seja difícil, mas há todo um processo de escrita a percorrer. Primeiro, concebe-se a planificação, segundo uma arquitetura ou género textual. Em seguida, inicia-se a planificação e textualização, acompanhada de revisão, ao longo e no final do processo, para detetar e corrigir erros de estrutura, de superfície e de profundidade.

No fim, há uma avaliação partilhada com o professor, seguindo-se a edição e publicação. Portanto, há que pensar no plural, evitando limitações próprias de uma visão, de uma direção singular. Todos os modelos são incompletos, parcelares, localizados nas coordenadas de uma teoria, mas se conjugados podem completar-se (Aleixo & Pereira, 2007; Bronckart, 2004; M. M. Cabral, 1994; Cassany, 1996; Fonseca, 1994a; Grabe & Kaplan, 1996). Há que evitar a polarização impeditiva de erguer o conjunto, pela utilização de um modelo único.

Em Portugal, o início do milénio foi o tempo da mudança do ensino da escrita como produto para o ensino da escrita como processo, conforme registo nos programas oficiais. Os investigadores cognitivistas tiveram o mérito de lançar a discussão em torno da antinomia texto-produto e texto-processo, esclarecendo operações, processos e subprocessos ativados na escrita. Esta mudança fez-se, em complementaridade, com o reforço de um ensino e aprendizagem da escrita fundados em teorias que inscrevem a língua e o discurso na interação social. Desta forma, a linguagem revela-se comunicação e (inter)ação, história e genealogia do humano, como explicitado no primeiro capítulo, a propósito do ISD.

### **3. A Escrita em Projeto Didático**

Depois de uma reflexão sobre o discurso e o texto, a argumentação e o texto argumentativo, torna-se imperativo renovar o ensino da escrita compositiva, indo ao encontro dos princípios orientadores constantes dos programas de ensino de Português. Tarefa nada fácil, porquanto há professores que não interiorizaram os elementos de um *curriculum* de ensino e aprendizagem da escrita na sala de aula. “O que se passa é que os professores (...) que dantes consideravam a escrita uma competência adquirida em anos anteriores, se habituaram a uma intervenção limitada nesse campo, prescrevendo ou corrigindo” (A. Santos, 1994, pp. 25-26). Essa intervenção deverá ter por base não apenas uma sólida formação teórica do professor, mas também uma reflexão do próprio docente sobre as suas representações e capacidade de escrita. Ora esta competência de escrevente reflexivo, com consciência (meta) linguística, falha, frequentemente, logo desde a formação inicial. A prática de ensino como orientadora de estágio, como dinamizadora de Cursos de formação contínua sobre a escrita e como professora do seminário de Mestrado “Investigação em Supervisão”, no Ensino Superior, veio revelar que os professores nem sempre interiorizam, eles próprios, quer os géneros textuais quer as operações de escrita que propõem aos seus alunos. O

problema não reside na falta de informação teórica, mas na ausência de treino em problemas de escrita, por natureza complexos (Pereira, 2004a; 2000; Vilas-Boas, 2004; 2003).

Tendo por finalidade o desenvolvimento linguístico dos alunos, o professor deverá primeiro questionar e aperfeiçoar a sua própria escrita. Só assim poderá funcionar como impulsionador de uma Didática de escrita que se deseja renovada e capaz de dar resposta aos desafios da comunicação escrita, no século XXI.

### **3.1. Por uma renovação da Didática do Português**

Atualmente, observa-se um interesse renovado sobre o ensino e a aprendizagem das línguas, no espaço europeu e nacional. Estamos no século da consolidação da Didática como campo disciplinar, em resposta aos desafios enfrentados pela Escola na era da globalização.

No contexto europeu, as competências básicas estabelecidas para o século XXI, *The Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001a; 2001b) conjugam, segundo Bolívar (2007, p. 3), “la máxima ambición de formación com la ambición de justicia social”, através do domínio de competências de comunicação (língua materna e estrangeira), bem como de matemática, científica e tecnológica. Partindo de uma análise comparativa em 2000, 2003 e 2006 das literacias de leitura, matemática e ciências e resolução de problemas, no caso Português divulgadas no relatório *PISA 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses* (ME, 2007a; 2007b), foram propostas “language education policies” (Vollmer, 2006, p. 6). No rumo de uma política de educação europeia comum, são elencados como prioritários o plurilinguismo, a intercompreensão linguístico-cultural, a cidadania democrática, a aprendizagem para a vida e a coesão social.

No contexto nacional, a emergência de novos públicos, a centralidade do aluno, a interdidaticidade, a aproximação entre o mundo académico e o profissional levaram ao “entendimento da aprendizagem como um processo de desenvolvimento interativo, contextualizado na mundividência e nas políticas vigentes” (Alarcão, 2007, p. 2). Ao mesmo tempo, a evolução da noção de língua e de teorias sobre a aquisição linguística, apreendidas como um processo dinâmico, cooperativo e interativo (Bronckart, 2008; 1996), contribuíram para a renovação das soluções metodológicas e práticas de sala de aula.

A Didática da Língua Materna (doravante DLM) abriu-se, assim, à pluralidade de públicos, de teorias, de formação, da própria língua, valorizando o entendimento comunicativo, pedagógico e didático, pois “la langue est considérée comme un outil pour agir;



*l'apprenant est impliqué dans une communication réelle; (...) la réalisation est tout autant privilégiée que les opérations d'apprentissage (dimension «méta») et l'enseignant joue le rôle de tuteur, d'accompagnateur” (Soubrié, 2007, pp. 7- 8).*

Nesta DLM renovada, a formação contínua dos professores irrompe como uma necessidade sentida pelos próprios, como um voltar de muitos ao Ensino Superior, após anos de interregno, para a frequência de novos Cursos e especializações. Se a DLM se encontra em fase de renovação, muito se deve a um conjunto de professores assumidamente investigadores, reflexivos e interventivos. Não existe ensino sem aprendizagem e não há aprendizagem sem envolvimento do aprendente. Na nova DLM o aluno e o professor são igualmente aprendentes de um saber-fazer quotidiano e supervisivo, em contexto escolar.

Quer-se **um aluno** usuário da língua e aprendente ativo e colaborativo, regulador do seu próprio processo de aprendizagem, em autonomia progressiva. O sucesso das competências em educação reenvia para a noção de sujeito cognitivo. No agir educativo, são as situações-problema ou “tarefas-problema que farão [do aluno] um actor social, integrado na cultura do seu tempo e dotado de um real sentido crítico” (Figueiredo, 2004, p. 36). O que significa, a nível da escrita, ser capaz de construir textos críticos e de usar a norma (I. Duarte, 2000), pois muitos alunos apresentam um repertório linguístico-comunicativo limitado.

Quer-se **um professor** potenciador do desenvolvimento de metacompetências que levem o aluno a concretizar aprendizagens significativas e a interagir autonomamente em comunidade. A formação docente, inicial e contínua, pressupõe uma macrocompetência reflexiva, englobando diversas competências - cognitiva, funcional, pessoal e ética - facilitadoras do processo de desenvolvimento de um saber e saber-fazer. Assiste-se a um reforço desejado do papel do professor reflexivo, face à complexidade do agir educativo, como agente de coordenação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. O professor deverá ser capaz de refletir sobre as implicações pessoais, sociais, morais e éticas das suas funções e competência profissionais, numa epistemologia da prática alicerçada num conhecimento construtivista e situado, de intervenção didática refletida (Alarcão & Roldão, 2008; Formosinho et al., 2010; Pereira, 2003b; Sá-Chaves, 2002). Ser profissional é, assim, não um talento inato, mas uma construção dinâmica e consciente.

Deste modo, os professores deverão considerar (Figueiredo, 2004): **a vocação didática**, ao cruzar e adaptar várias ciências, teorias e correntes; **a renovação didática**, entendendo os factos de língua como atos voltados para o mundo (teoria actancial) para dar conta dele (teoria representacional); **a transposição didática**, com uma atuação em dois campos, desconstrução

dos objetos teóricos de referência e, simultaneamente, a construção textual de objetos discursivos, planificados e organizados em textos particulares. Neste entendimento, a Didática do Português não se restringe à transmissão de saberes declarativos. Interessa adaptar a produção linguística às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e realizar múltiplas operações requeridas pela produção dos discursos (capacidades linguístico-discursivas). O desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia do aluno terá de basear-se em projetos de ensino e de aprendizagem, contemplando os usos linguísticos e os significados culturais (Fonseca, 1994b; Lomas, 2003).

Não admira, portanto, que na *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Reis (2007, p. 7) elegeisse, como recomendação central para uma renovação do ensino do Português, “ser corajosa e drasticamente repensada a identidade do professor de Português, incluindo-se nisso tanto a formação inicial como a profissional”. Do ponto de vista de intervenção didática, haverá que alargar os horizontes teóricos dos professores, com saberes substantivos, teóricos e práticos, das Ciências da Educação e das Ciências da Linguagem.

Como síntese, registamos que, há pouco mais de vinte anos, a preocupação dos professores se centrava apenas na realidade portuguesa. Atualmente, o ensino das línguas insere-se numa sociedade global, crescentemente informatizada. Verifica-se a consolidação da DLM como campo disciplinar, impondo-se como disciplina altamente contextualizada, numa tridimensionalidade formativa, profissional e investigativa, na confluência das Ciências da Educação e da Linguagem, tendo por horizonte o aperfeiçoamento da competência comunicativa. A eficácia é, pois, a grande meta a atingir, em Portugal e na Europa, implicando um novo perfil de professor de Português e de professor de escrita, com dupla formação, linguística e psicopedagógica (I. M. Duarte, 2003, pp. 37-38).

### **3.2. Enquadramento programático**

O Programa de Português do Ensino Secundário em vigor (ME, 2001 b; ME, 2001 c; ME, 2002), na continuidade dos programas de Língua Portuguesa de 3º ciclo (ME, 1991; ME, 2009, a iniciar em 2011), consolida a importância do domínio da Língua Materna e a aprendizagem por competências, numa tripla perspetiva apontada por Figueiredo (2004, p. 15): a língua como objeto de conhecimento (aspeto cognitivo); como objeto de comunicação (aspeto pragmático-social); como objeto de fruição (aspeto lúdico-afetivo).

O Programa de 10.º ano (ME, 2001c, p. 20), em vigor desde 2003-2004, afirma que “a competência da escrita é (...) um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos”, exigindo a consciencialização de mecanismos cognitivos e linguísticos, através da prática sistemática de uma escrita processual. Propõe-se a diversificação de situações-problema e tipologias, tendo em conta: situação comunicativa, estatuto e relação entre os interlocutores; contexto; intencionalidade comunicativa; relação entre o locutor e o enunciado, formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativa.

No Programa é referido que o escrevente (ME, Idem, pp. 20-21) se encontra “em situação de sobrecarga cognitiva”, pois a tarefa de escrita obriga a recorrer a “conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização, o que implica o desenvolvimento (...) em três fases (com carácter recursivo): planificação, textualização, revisão”. É dado um destaque particular à produção de várias versões do mesmo escrito, que envolvem o aluno na deteção e resolução de problemas de escrita.

Ainda em contraste com o Programa anterior (ME, 1997), propõe-se um espaço-tempo de escrita nas aulas (ME, 2001c, p. 21), “uma oficina de escrita [que] visa possibilitar a interação e a interajuda, permitindo ao professor um acompanhamento individualizado dos alunos, agindo sobre as suas dificuldades, assessorando o seu trabalho de um modo planificado e sistemático”.

Na escrita, as propostas são diversificadas. No 10º ano, os géneros textuais propostos para treino específico de escrita são a declaração, o requerimento e o relatório, a carta, o relato, o resumo, a síntese, o reconto e textos narrativos e descritivos. No 11º ano, predomina o texto expositivo-argumentativo, numa lista que abarca o comunicado, a reclamação/protesto, textos de apreciação crítica e textos expositivo-argumentativos. Além destes, são ainda obrigatórios textos expressivos e criativos, bem como o resumo/síntese. Por sua vez, no 12º ano, acrescenta-se o *curriculum vitae*, a reflexão e a dissertação.

Quanto às propostas de avaliação (ME, Idem, pp. 29-30), centram-se em momentos formais, traduzidos em testes com resposta aberta. Em conjugação, propõem-se momentos de avaliação informais, englobando observação direta, cadernos diários e portefólios, com práticas pedagógicas que ativem processos metacognitivos e a consciência metalinguística.

O treino da escrita emerge, assim, dos programas de ensino, como uma competência e estratégia de promoção do desenvolvimento transversal de aprendizagens.

### 3.3. Antevisão de género único em exame de 12.º ano

A apreciação positiva, feita a propósito da diversidade textual proposta para treino da escrita, como conteúdo declarativo do Programa de Português do 10.º, 11.º e 12.º ano, não é extensível ao exame nacional de 12º ano das 1.ª e 2.ª fases, pela constatação de que há apenas um género de texto a ser testado, no item de composição. Ao contrário do Programa, onde é manifesto o cuidado em abranger uma variedade de géneros, no exame nacional impera um único género: texto de reflexão, argumentativo.

A título de exemplo, transcrevem-se os enunciados de 2010, das 1.ª e 2.ª fases (ME, 2010).

#### **Prova Escrita de Português**

12.º Ano de Escolaridade

Prova 639/1.ª Fase (GAVE, 2010, p.7)

Partindo da perspectiva exposta no excerto abaixo transcrito, apresente uma reflexão sobre a viagem como possibilidade de descoberta do outro e, também, de si mesmo. Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo. Escreva um texto, devidamente estruturado, de duzentas a trezentas palavras.

“Apoderou-se de mim uma fúria de viajar. Mas acima de tudo queria voltar à Grécia, que foi para mim o deslumbramento inteiro e puro e onde me senti livre e com asas.”

Sophia de Mello Breyner e Jorge de Sena, *Correspondência: 1959-1978*, Lisboa, Guerra & Paz, 2006

#### **Prova Escrita de Português**

12.º Ano de Escolaridade

Prova 639/2.ª Fase (GAVE, 2010, p.7)

Partindo da perspectiva exposta no excerto abaixo transcrito, apresente uma reflexão acerca das consequências da acção do Homem no planeta Terra. Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo. Escreva um texto, devidamente estruturado, de duzentas a trezentas palavras.

“Na verdade, não são os avanços científicos e industriais que ameaçam o Homem e a Natureza, mas sim a maneira errada e inconsciente como a Humanidade aplica as suas conquistas tecnológicas.”

Jacques-Yves Cousteau, *Segredos do Mar, O Mundo Fascinante dos Oceanos e das Ilhas, Selecções Reader's Digest*, julho de 1978

O que acontece é previsível. Apesar do inegável interesse em diversificar géneros textuais na intervenção didática, o professor, no Ensino Secundário, acaba por ceder à tentação de privilegiar o texto argumentativo, de forma a treinar os seus alunos para exame. Para quê treinar uma diversidade de textos, se o tipo e género que predomina em exame está mais do que anunciado e antevisto? A valorização do texto argumentativo escrito em 50 pontos, equivalendo a ¼ da classificação final, evidencia uma influência decisiva no resultado

do exame nacional. E isso importa a alunos e pais que enfrentam a angústia de Cursos do Ensino Superior, com médias globais elevadas, nos quais a entrada é disputada até às décimas. Por isso, é urgente treinar o texto argumentativo, a sua superestrutura e características linguísticas. Quanto aos restantes géneros, propostos nas sequências didáticas do Programa (ME, 2002), passam a circunstanciais de tempo disponível, relegados para trabalho de casa.

E é dessa realidade (e sobretudo responsabilidade) que emergiu a ideia de um projeto sobre o texto argumentativo. Pela possibilidade de descoberta de mais contribuições teóricas e empíricas de aperfeiçoamento da escrita, no seguimento da dissertação de mestrado. Pelo aprofundamento da investigação-ação inerente às aulas de Oficina de Escrita, com alunos que dominam a comunicação escrita e outros para quem o texto escrito é meio adverso, não apercebido nem dominado. Pela oportunidade de reflexão sobre um percurso de anos no ensino da escrita, enquanto professora de jovens alunos, orientadora de jovens estagiários e colega de professores que comigo há muito partilham um quotidiano colaborativo, planeando, aplicando, avaliando e reformulando Sequências Didáticas de Oficina de Escrita.

### **3.4. O dispositivo Sequência Didática**

A Sequência Didática constitui o macrodispositivo ideal para o ensino da escrita (Pereira, 2000), tendo na Oficina de Escrita o seu tempo e espaço próprios de aplicação. Em definição de Bronckart (2004, p. 117) as Sequências Didáticas são séries de "leçons-types centrées sur la maîtrise d'un genre textuel déterminé et visant à en maîtriser les conditions d'utilisation sociale, et sur la base du modèle d'architecture textuelle (...) à résoudre les problèmes techniques (ou linguistiques) de leur organisation." O objetivo principal é, portanto, levar os alunos a descobrirem os seus processos de escrita de géneros textuais, numa perspetiva de interação social (Pereira et al., 2009).

Na conceção original, a SD foi pensada para o desenvolvimento de capacidades, mobilizadas aquando da produção textual (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993). Desta forma, o procedimento Sequência Didática traduz-se num conjunto de atividades, com base num género textual, com o objetivo de aperfeiçoar os alunos na compreensão e utilização de géneros, em diferentes situações de uso, configurando uma prática construída histórica e socialmente (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004). A noção de capacidades de linguagem refere-se às aptidões necessárias para a produção de um género, numa situação de interação específica, considerando as características do contexto e do referente (capacidades de ação),

modelos discursivos (capacidades discursivas) operações psicolinguísticas e unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

Segue-se a descrição das capacidades de linguagem, segundo o ISD.

Quadro 9 – As capacidades de linguagem

Capacidades	Descrição
<b>Capacidades de ação</b>	Reconhecimento do género e da relação com o contexto de produção. Mobilização de características prototípicas do género.
<b>Capacidades discursivas</b>	Estruturação discursiva do texto. Mobilização de modelos discursivos, do plano textual de cada género, dos tipos de discurso e das sequências.
<b>Capacidades linguístico-discursivas</b>	Reconhecimento e seleção de unidades linguístico-discursivas de género. Concretização de operações de textualização, assegurando a coesão textual (coesão verbal, tempos verbais; coesão nominal, referências anafóricas). Escolha das diferentes vozes presentes no texto. Seleção de operações enunciativas (modalização dos enunciados).

Fonte: Bronckart et al. (1985) - adaptação.

Antes de iniciar a elaboração de uma SD, é imperativo que o professor estude, pesquise e construa um **modelo didático do género** a treinar (Dolz & Schneuwly, 2002). Esse modelo incluirá os elementos ensináveis, objetivos de ensino e de aprendizagem, de forma a desenvolver progressivamente as capacidades de linguagem. Toda e qualquer seleção deverá ter em conta o ciclo de ensino, bem como o nível etário e de desenvolvimento do aluno, de forma a evitar uma sobrecarga cognitiva e possibilitar a facilitação processual.

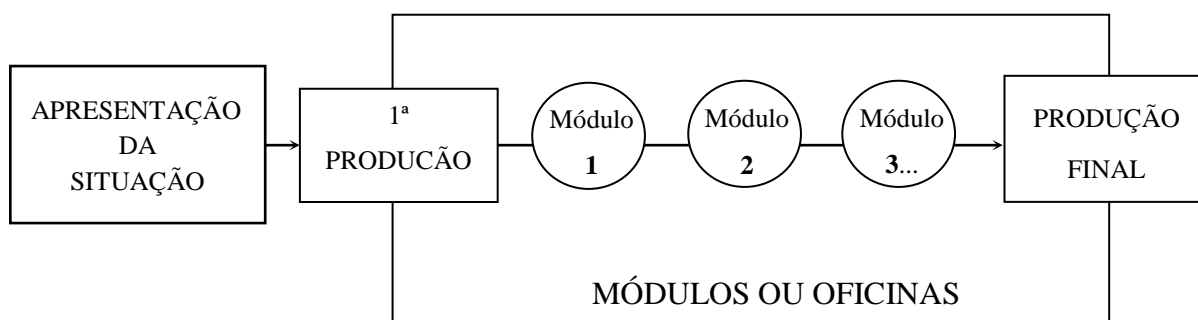
É igualmente importante que o professor articule a SD a um **projeto de comunicação** definido, que motive os alunos para um objetivo principal, que não precisa necessariamente de ser o de produzir textos escritos de um único género. Graça e Pereira (2007) defendem, por exemplo, a possibilidade de SDs que contemplem não apenas um género específico, mas um conjunto de géneros, reunidos segundo critérios linguístico-discursivos.

Após a finalização da etapa da elaboração do modelo didático, o professor deverá elaborar a SD, organizada por ciclos de ensino-aprendizagem. Ao incidir sobre a atividade de escrita, a SD (Rodríguez, 2003) deverá privilegiar: **os conteúdos de procedimento (saber-fazer)** em detrimento dos declarativos, pois é irrelevante o aluno saber explicar, por exemplo, a estrutura do texto argumentativo, se este conhecimento não for ativado quando o aluno escreve um texto de opinião; **o desenvolvimento integrado de diferentes domínios**, para as

aprendizagens serem significativas. Por exemplo, partir da leitura de modelos textuais para dominar conhecimentos (meta)linguísticos, essenciais à escrita, revisão e correção do texto.

Na conceção original, a organização de uma SD segue uma estrutura determinada: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3... e produção final, como evidencia o esquema (Dolz et al., 2004, p. 98).

Figura 5 – Estruturação de uma Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 98) – adaptação.

**Na apresentação da situação** efetua-se: (1) a exposição dos alunos ao projeto coletivo de produção de um género textual (qual o género, destinatário da produção, suporte, etc.); (2) a consciencialização dos conteúdos a trabalhar.

**Na primeira produção** realiza-se: (1) a intervenção do professor e o percurso dos alunos, por exemplo através de uma produção simplificada do género; (2) a avaliação formativa; (4) as primeiras aprendizagens dos alunos.

**Nos módulos ou oficinas** considera-se: (1) a decomposição em partes da atividade de produção do texto, trabalhando problemas de níveis diferentes: (1a) a representação da situação de comunicação (contexto de produção); (1b) a elaboração dos conteúdos (técnicas de pesquisa, elaboração e criação de conteúdos); (1c) a planificação do texto (superestrutura textual) (1d) realização do texto (meios linguísticos); (2) a variação de atividades e exercícios, contemplando três categorias: (2a) atividades de observação e de análise de textos; (2b) tarefas simplificadas de produção de textos; (2c) (meta) linguagem comum; (3) capitalização das aquisições, através de uma lista de constatação.

**Na produção final**, engloba-se: (1) a investigação das aprendizagens; (2) a avaliação pelo confronto da produção textual com a lista de verificação anteriormente realizada.

A atitude reflexiva que subjaz ao dispositivo SD de Oficina de Escrita ancora no agir profissional, na multiplicidade de uma *práxis* em contexto de interação ecológico, suscitando um exercício reflexivo em continuidade supervisiva (Sá-Chaves, 1998). Não basta planificar a SD, é preciso aplicar, reavaliar, se necessário reajustar, (1) **em momento prévio à ação**, antevendo, aferindo, triando, optando, decidindo, com critérios de adequabilidade a uma dada situação; (2) **no decurso da ação**, na construção do conhecimento situacional eu-outro, integrando, reformulando, apesar da instantaneidade dos fenómenos interativos; (3) **em momento posterior à ação**, sobre a ação passada e sobre a capacidade de refletir (meta-reflexão), desenvolvendo novas compreensões ou *insights*. Nesta perspetiva, o trabalho de projeto (Rodríguez, 2003) é um marco pedagógico ideal para trabalhar em SD.

Assim, esta ferramenta e abordagem epistemológica do ensino e aprendizagem dos géneros textuais, no quadro teórico do ISD, têm o mérito de integrar conteúdos de ensino e objetivos de aprendizagem; privilegiar conteúdos de procedimento (saber-fazer) em detrimento de declarativos; integrar atividades de leitura, escrita e conhecimento da língua; desenvolver a interrelação entre a compreensão e a produção; contemplar atividades diversificadas; motivar a construção de programas em continuidade; propiciar a motivação dos alunos; potenciar uma atitude reflexiva; integrar a escrita em projeto.

A partir destes pressupostos, de que sobressaem princípios orientadores de uma metodologia de ensino da escrita, assomam condições para que os alunos, como sujeitos cognitivos e atores sociais, se apropriem dos instrumentos discursivos que lhes permitam agir reflexivamente no mundo do escrito. A desenvolver em Oficina de escrita.

### 3.5. A Oficina de Escrita

O dispositivo Oficina de Escrita emerge, na segunda metade do século XX, com nomes como “oficina”, “ateliê”, “clube”, “workshop” “studio” e conceções multiformes, porém com uma mesma finalidade: a aprendizagem e o aperfeiçoamento da escrita, implicando trabalho artesanal, prático, instrumental, fundado no texto e sobre o texto. A palavra Oficina (do latim *officina*) designa “o lugar onde se exerce algum ofício, ou onde trabalham os oficiais e aprendizes de alguma arte ou ofício”, manual ou mecânico (Costa & Melo, 2006, p.1206). Garcia-Debanc (1989, p. 34) apresenta a Oficina como um “*lieu bien physique de production et de travail du texte*,” o que evoca o trabalho processual, em treino continuado, de qualquer modalidade de Oficina. Este significado de intervenção manual, de reparação artesanal,



sublinha o carácter prático, de um saber-fazer em ação na Oficina de Escrita, praticado pelo aluno enquanto sujeito aprendente e supervisionado pelo professor. Esta definição implica a ideia da construção do texto como um processo, rompendo com a conceção da escrita enquanto produto ou dom privilegiado. A descentralização da correção, enquanto trabalho de texto e sobre o texto, do professor para o aluno, concede a este último o estatuto de sujeito corresponsável pela própria aprendizagem de escrita.

### 3.5.1. Um novo paradigma de Oficina de Escrita

A passagem de um paradigma de ensino para um paradigma de aprendizagem confere à Oficina de Escrita características plurais, pela diversidade de problemas de escrita e consequente proposta de soluções, cruzando estratégias sociodiscursivas e estratégias (meta)cognitivas (Garcia-Debanc, 1989; Vilas-Boas, 2003). Contudo, para além da escrita, a Oficina “est conçue de manière à favoriser l’écriture et la socialisation d’écrits” (Garcia-Debanc, 1989, p. 31), com a inserção de textos em circuitos comunicativos, que podem ir desde a leitura do texto a alunos de outras turmas à publicação on-line ou impressa.

Poder-se-á considerar quatro modalidades de Oficina de Escrita.

A **Oficina de Escrita escolar**. Os Programas de Português (2009; 2002; 2001c) reafirmam a Oficina como lugar de treino regular e autorregulado de uma escrita de tipos e géneros textuais, multifuncional, cognitiva e processual. A Oficina de Escrita escolar é dirigida a alunos, orientada para desenvolver métodos de trabalho, capacidades e competências textuais, linguísticas e metalinguísticas. O professor tem a responsabilidade de orientar o processo de escrita, ultrapassando a correção única do texto-produto, própria do paradigma redacional que, durante muito tempo, dominou a escrita em contexto escolar.

A Oficina de Escrita funcionaria como um espaço-tempo dinâmico de implicação do aluno na escrita (Cassany, 1996; Davis & Hill, 2003; Muschla, 2006; Vilas-Boas, 2004; 2003). Este tipo de Oficina de Escrita, sediada institucionalmente na Escola, surge em alguns países inserida em projetos nacionais de escrita, que agregam escolas desde o Básico ao Superior, como o *National Writing Project* (NWP), iniciado nos Estados Unidos da América em 1974. Com uma ressalva: enquanto no nosso país impera a Oficina de Escrita inscrita nas atividades letivas, as quase 900 Oficinas de escrita anunciadas pelo NWP são extraletivas, com espaço próprio de atendimento permanente a alunos-escretores.

**A Oficina de Escrita criativa não-escolar.** A segunda modalidade selecionada encontra-se consolidada, desde a primeira metade do século XX, nos países anglófonos. Com génese no Ensino Superior, é dirigida a um público-alvo de professores, jornalistas, argumentistas, escritores de ficção, de poesia, de teatro... propondo uma multiplicidade de géneros. Em Portugal, a escrita criativa tem vindo a alargar-se a outros núcleos de formação para além das Universidades, tendo como formadores professores ou escritores.

A nível internacional, uma consulta pelos anúncios na Internet que propõem Oficinas de Escrita, por exemplo em Nova York, é elucidativa do número e vitalidade de grupos e associações proponentes, entre as quais *The Writers Studio*, *Gotham Writers' Workshop*, *New York Writers Resources*, *Sackett Street Writers' Workshop* e *New York Writers Coalition*, para uma única cidade. Atente-se num excerto da página eletrónica da associação *The Writers Studio* (2010, abertura): “Founded in 1987 by Philip Schultz, *The Writers Studio* welcomes beginning and advanced students to ongoing writing workshops whose sole purpose is to help fiction writers and poets discover and nurture their own voices”. Refere ainda que a associação foi “founded on the belief that when the desire to write is strong enough, anyone can learn the craft necessary for full creative expression” (Ibidem). As Oficinas de Escrita duram uma média de oito a dez semanas e a associação ostenta orgulhosamente prémios nacionais e internacionais. Igualmente representativa é a lista de ofertas da *Gotham Writers' Workshop* (2010, página inicial), que afirma ensinar mais de 7.000 formandos por ano em Oficinas de “article writing, children’s book writing, fiction writing, humour writing, memoir writing, mystery writing, novel writing, playwriting, poetry writing, romance writing, science fiction writing, screenwriting, song writing, stand-up comedy writing, travel writing, TV writing, business writing, nonfiction writing, reading fiction, script analysis”. A lista é apelativa, encanta. Tanta escolha, tanta escrita, tantas possibilidades ao alcance de uma inscrição. E diz muito das preferências de quantos demandam mais aprendizagem nos meandros da escrita. Profissionais ou curiosos, milhares de pessoas respondem afirmativamente, por ano, ao apelo da escrita.

Todo este entusiasmo pela escrita suscita uma questão: porque é que há alunos que não sentem esse apelo, mostrando desagrado mal ouvem falar de Oficina de Escrita e sobretudo de revisão? Talvez a resposta não se encontre única e exclusivamente no lado dos alunos e esteja conjuntamente no lado dos professores, na sua maneira de perceber, planificar e aplicar a escrita e no seu próprio comprometimento, enquanto escritores e professores de escrita. Esta problemática conduz a uma terceira possibilidade de Oficina.

**A Oficina de Escrita dirigida a professores.** A terceira modalidade pode assumir duas variantes. Ou tem por finalidade treinar técnicas de escrita, para formar professores proficientes em escrita, ou pode assumir a modalidade de Curso de Formação sobre a pedagogia da escrita, para dotar os professores de um saber e saber-fazer necessários à transposição e concretização didáticas. A fronteira entre os dois tipos de formação é ténue, pois muitos especialistas afirmam a complementaridade entre a competência de escrita do professor e a sua competência enquanto professor de escrita (Davis & Hill, 2003; Muschla, 2006). Para poder funcionar como interlocutor, o professor não pode afastar a sua experiência e conhecimento das características do seu processo de escrita. É importante que os alunos sintam que o professor também experimenta, ao escrever, hesitações e dúvidas (Odell, 1993; Vilas-Boas, 2004). A expressão de Odell “practicing what we preach” (1993, p. 237) parafraseia acertadamente um provérbio conhecido, pois os professores “will have to be continually engaged in that process (...) as students of the meaning-making process itself”.

De facto, se na situação de ensino aprendizagem o professor é interlocutor de sujeitos que procedem ainda a aquisições de variados níveis, torna-se necessário que seja capaz de perspetivar o processo da escrita, a partir da sua experiência e da experiência do aluno. Ao mesmo tempo, o professor deverá incrementar no aluno a consciência metalinguística. Não é tarefa fácil. O professor terá de se constituir sujeito de escrita para interiorizar constrangimentos, treinar modelos didáticos de género e funcionar como modelo dos seus alunos, em “Zona de Desenvolvimento Proximal” (Vygotsky, 1934/1979). Um professor que não escreve assemelha-se a um treinador desportivo que orienta os seus atletas, sem nunca ter praticado o desporto respetivo. Isso seria impensável na área do desporto, mas é uma realidade para a maioria dos professores de Português.

Num Curso de Formação contínua para professores, “Supervisão e Didática da Escrita”, que orientei na Universidade Lusófona do Porto, de novembro de 2009 a janeiro de 2010, foi feito um estudo qualitativo, a partir de narrativas dos professores sobre a sua experiência enquanto escritores e professores de escrita. Num total de 21 formandos, todos professores de Português do 1.º, 2.º, 3.º Ciclo, Secundário e Profissional, 17 afirmaram que só escreviam textos do género relatório, por imperativos profissionais de preenchimento de documentação. Os 15 professores que explicitaram dificuldades na escrita atribuíram-nas, por ordem decrescente de importância, ao seu percurso escolar, à falta de tempo, à síndrome da folha em branco, à formação inicial e à falta de formação contínua. Ou seja, estes professores percecionam falhas na sua escrita, enquanto atividade cognitiva, afetiva, cultural e social. É

possível um ensino da escrita de qualidade, por exemplo de um género, sem vivenciar previamente a experiência da sua realização e dominar as suas características específicas? Sem o professor se situar ele próprio como sujeito da escrita? A investigação confirma que o ensino é influenciado pelas representações e experiência de escrita do professor (Alamargot & Chanquoy, 2001; Fonseca, 1994a; Garcia-Debanc, 1989; Gorjão, 2004; Grabe & Kaplan, 1996; Lomas et al., 2003; Odell, 1993; Pereira, 2000; Torrance et al., 2007).

Muitos professores de Português qualificam a Oficina de Escrita como um dispêndio de tempo, pela correção de número infindável de textos. Uma média de 4 a 5 turmas por professor, no 2.º, 3.º ciclo e no Ensino Secundário, resulta entre 100 a 130 textos para uma única versão, mas como o Programa especifica uma escrita processual, ter-se-á de multiplicar o número por 2 ou 3 versões. E alguns trabalhos, como o contrato de leitura escrito, de obras do *Plano Nacional de Leitura* (ME, 2006), entre capa, índice, introdução, biobibliografia do autor, resumo da obra, comentário crítico de leitor(a), excerto favorito e bibliografia totalizam entre 8 a 15 páginas. Para um mínimo de 2 Oficinas por período, sem contar com os testes, em igual frequência e número, o resultado numérico final é crítico pela sobrecarga de trabalho, que os docentes verbalizam como um sério constrangimento à Oficina de Escrita. Uma perceção reforçada por muitos alunos, eles próprios cansados de correções e versões, que entendem estranhas ao seu papel de sujeito-escritor, porque não as entendem e/ou não se dispõem a entendê-las. Esta insatisfação justificaria uma formação contínua, potenciadora de uma nova DLM, capaz de motivar para a escrita tanto o professor como o aluno.

Surge então uma última modalidade de Oficina de Escrita, que irrompeu com a emergência do professor-investigador. A **Oficina de Escrita de investigação em ação**. Há uma década, a investigação em geral, e concretamente da escrita, era liderada pelo Ensino Superior, que cooptava professores nas escolas, de forma a concretizar projetos de investigação em sala de aula. Atualmente, essa perspetiva alterou-se. Os estudos intensificaram-se, em consequência de concursos abertos por fundações nacionais e internacionais, como a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Mercê do investimento pós-Bolonha de muitos professores, em mestrados e doutoramentos, o docente assume agora um papel ativo na investigação, em contexto escolar. O estatuto de professor-investigador, de sujeito da própria investigação-ação, mudou inteiramente o âmbito e as consequências da investigação. A realização de estudos de caso, e a consequente consciencialização dos professores, levou à mudança das práticas, cumprindo a finalidade transformativa de qualquer investigação (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003). Esta meta de uma prática

reflexiva só se cruza com um empenhamento efetivo de formandos e formadores e uma permanente atitude de autoquestionamento e de avaliação, no vértice de ser-pessoa e ser-profissional. Desta forma, será possível responder aos desafios atuais da DLM.

### **3.5.2. A Oficina de Escrita no Ensino Secundário**

À semelhança de Bronckart (2004) também Davis e Hill preconizam mini-lições em ciclos de Oficina de Escrita (2003, p. 21), a aplicar em todos os graus de ensino. “A cycle is a period in our Writing Workshop, typically four to five weeks that fulfils specific teaching intentions. Minilessons are designed specifically toward these intentions”. A focalização das mini-lições, planificadas em SD, dependerá do ano de escolaridade, do nível etário e de desenvolvimento dos alunos. O professor deverá situar em continuidade a mini-lição; planificar sabendo o quê, porquê e como, materiais e estratégias; demonstrar estratégias; exemplificar com base em textos de escritores, do professor e dos alunos; dar instruções claras sobre a tarefa; confirmar e reforçar a instrução, com perguntas do tipo: “Qual é a vossa tarefa de escrita?” ou “Como é que podem aplicar esta técnica de escrita?”; instituir um período prévio ao plano individual, para troca de ideias; prestar apoio individualizado aos alunos.

O professor deverá reger-se pelo princípio da economia, segmentando, usando esquemas, sínteses e mapas conceptuais, na caracterização de géneros textuais e na apresentação de ideias temáticas. A técnica da regra-exemplo-regra ancorará em textos exemplificativos do professor e de alunos. É importante que a turma sinta que o professor vive, ao escrever, hesitações e dúvidas, num trabalho de todos (Odell, 1993; Vilas-Boas, 2004). Após a exemplificação, e antes da escrita individual, o professor verificará a compreensão instrucional da tarefa, questionando os alunos.

O aluno deverá (Davis & Hill, 2003; Muschla, 2006) planificar o texto, decidindo e/ou considerando a situação comunicativa, a relação escritor-leitor, o tópico, a tipologia, o estilo e a linguagem; desenvolver o plano, colocando e respondendo a perguntas sobre o mesmo, em autoquestionamento ou questionamento pelo professor; escrever um rascunho (*drafting*) com base no plano; tomar decisões sobre o desenvolvimento textual, sabendo que poderá conduzir a novo plano e outra textualização (recursividade da escrita) e atender às regras macro de coesão e coerência textual, mais implícitas no Básico, mais explícitas no Secundário.

Face a esta abrangência e complexidade, que se traduz numa sobrecarga cognitiva para o escrevente, sobressai o autoquestionamento enquanto estratégia metacognitiva e

metalinguística. Odell afirma (1993, p. 236) “I find it extremely important for students to ask questions throughout their writing process”. Muschla (2006, p. 64) aconselha explicar aos alunos que “writers who keep their purpose and readers in mind when writing their drafts usually find their overall task of writing easier (...) asking themselves questions”. A título de exemplo, sugere-se: Qual é o meu objetivo? O que é que eu quero que os meus leitores saibam? Qual é a estrutura do meu texto? Como posso tornar mais interessante o início? Quais são as ideias principais? Como poderei melhorar a conclusão? Nas palavras de Odell (1993, p. 237), “In the course of this talk, students may go beyond question-asking (...) making full use of knowledge they already possess (...) to look at an issue from different perspectives”, num processo de autoconstrução e regulação da escrita. Dado que a verbalização dos processos de escrita se torna difícil em turmas de vinte e oito alunos, a técnica de autoquestionamento revela-se mais apropriada, se complementada com conferências entre pares e professor-aluno.

Segue-se a troca, discussão e revisão das primeiras versões, em trabalho de pares ou em pequenos grupos, com orientação do professor (Pereira, 2003b), mas com autonomia gradual do aluno. Como estratégias, os autores Davis e Hill (2003, pp. 20-23), Muschla (2006, pp. 69-74) e Vilas-Boas (2004, pp. 32-34) sugerem: diversificar estratégias de revisão em trabalho individual e/ou cooperativo, fornecendo sinaléticas de correção e listas de verificação; proporcionar *feedback* adequado, incentivando e sugerindo; efetuar uma correção-revisão inicial, em colaboração com os alunos, complementada com um aprofundamento posterior; implicar a avaliação (auto e hetero), ao longo do processo de escrita, como parte integrante da aprendizagem. Quanto aos alunos, na troca, discussão e revisão, deverão solicitar ao(s) par(es) uma apreciação crítica sobre o seu trabalho; desenvolver, organizar e melhorar conscientemente a escrita (saber para quem, porquê, como) a nível de situação comunicativa (relação contexto-leitor) e de texto (macro, micro e superfície textual); interiorizar e aplicar técnicas de revisão, apoiadas em sinaléticas de correção e listas de verificação auto e heterocorretivas; complementar a auto e a revisão interpares com a correção do professor, realizando a reescrita em trabalho de casa ou em aulas posteriores.

Na fase de **edição**, é preciso que os alunos distingam entre escrever e editar, interiorizando procedimentos como reler, verificar a correção linguística, corrigir conscientemente e reescrever a versão final. Se necessário, utilizarão listas autocorretivas.

O ciclo termina com a **publicação dos trabalhos**, passados no computador. Ultrapassando a sala de aula, a integração dos textos em circuitos comunicativos da escola e do meio é essencial para a inscrição da escrita num uso comunicativo, social e integrador

(Davis & Hill, 2003, pp. 177-178; Muschla, 2006, pp. 93-103). Na publicação, abrem-se possibilidades que o professor adequará ao contexto de ensino e aprendizagem, tendo em consideração as preferências dos alunos: livros de turma; exposições; portefólios ou outros.

Uma Oficina de Escrita, fundada num ciclo de mini-lições com planificação de SD, implica, portanto, um trabalho oficial faseado e diferenciado, com base numa diversidade de situações-problema, correspondente à variedade de géneros textuais.

#### **4. Síntese**

Neste capítulo, pretendeu-se analisar de que forma(s) a consciência (meta) linguística poderá exercer uma influência autorreguladora sobre o processo de escrita e de revisão textual. A natureza múltipla da consciência (meta) linguística e o carácter antinómico da revisão foram objeto de reflexão, sistematização e categorização, tendo por finalidade a transposição didática e a facilitação cognitiva. A análise efetuada permitiu propor não o reducionismo de um modelo único de escrita e de revisão, mas a conjugação de modelos, englobando quer a vertente processual quer a vertente sociodiscursiva da linguagem, retomando, portanto, conceitos do ISD, objeto de análise no primeiro capítulo.

Este posicionamento fundamentou, primeiro, a reflexão sobre uma Didática renovada, propiciadora de práticas contextualizadas da escrita, numa perspetiva interacional e, consequentemente, sociocultural. Em seguida, permitiu perspetivar o treino metatextual e (meta)linguístico do aluno como uma atividade processual de escrita, a aproximar de contextos autênticos. Nesta linha de atuação didática, fundamentou-se o perfil do professor, (também ele) sujeito ativo de escrita, com formação multidisciplinar, de teorias psicopedagógicas, cognitivas, linguísticas e sociodiscursivas, capaz de reflexivamente planificar e aplicar o dispositivo Sequência Didática em Oficina de Escrita.

Encerra-se o capítulo com a problematização de um novo paradigma de Oficina de Escrita, plural, diferenciador e socializador, abarcando diversos contextos, públicos e finalidades, incluindo a dimensão investigativa. Particularizando, analisa-se o ciclo de Oficina de Escrita no Secundário, sustentando uma intervenção didática colaborativa, inscrita em projeto de escrita, que proporcione ao aluno meios de análise das condições e dos processos da produção do texto (argumentativo). Em conclusão da revisão da literatura, defende-se que um conhecimento refletido, do aluno e do professor, poderá sustentar modos de ação prática e propiciar um aperfeiçoamento consciente da competência do sujeito de escrita.

## **PARTE II**

### **INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**



## **Capítulo IV – Metodologia do Estudo**

“Aprendizagem experiencial, reflexão para, na e sobre a acção, formação no trabalho, investigação-acção-formação, experiências de vida como ocasiões de formação, formação ao longo da vida, aprendizagem cooperativa, aprendizagem organizacional são hoje expressões correntes que traduzem uma mesma atitude perante a formação: a atitude de que a experiência, se reflectida e conceptualizada, tem um enorme valor formativo e de que a compreensão da realidade, que constitui o cerne da aprendizagem, é um produto do sujeito enquanto observador participante.”

Isabel Alarcão (2002, p. 225).

### **1. Introdução**

Inicia-se a segunda parte do trabalho, projetando o olhar na direção de anos de profissão como professora de Português, orientadora de estágio e formadora, tentando perspetivar a realidade de ensinar e aprender a escrever. Segundo Alarcão (Ibidem), “a experiência tem um enorme valor formativo”, na procura do “cerne da aprendizagem”. Espera-se que a reflexão e a investigação sobre as práticas do quotidiano, para além da contiguidade e do comprometimento afetivo e profissional, façam entrever criticamente o ensino-aprendizagem do texto argumentativo, em Oficina de Escrita, por alunos do Ensino Secundário.

### **2. Tipificação metodológica**

Após a revisão bibliográfica da temática da investigação, na primeira parte, inicia-se o percurso investigativo do aperfeiçoamento da competência da escrita do texto argumentativo de alunos do Ensino Secundário. Retoma-se a problemática do estudo, explicitada na Introdução, pormenorizando opções e estratégias metodológicas qualitativas e quantitativas.

#### **2. 1. A problemática do estudo**

A problemática do estudo advém da prática da investigadora, na área da Supervisão e da Didática da escrita do Português. Entendendo a metodologia como “a análise crítica dos métodos de pesquisa – quer dizer, dos processos e problemas da investigação empírica”, na definição de Silva e Pinto (2005, p. 9), partiu-se do cruzamento de uma seleção de perspetivas teóricas sobre escrita e revisão (do texto argumentativo), apresentadas nos três capítulos

iniciais deste projeto. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 52), “toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Os (...) investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar dados. A teoria ajuda a (...) ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos.”

Desta forma, no propósito de delineação de um quadro teórico, considerou-se o facto de a mestria da escrita ser imprescindível ao sucesso escolar e social do jovem, pela transversalidade do saber linguístico, veiculador do conhecimento e da construção da personalidade. Sublinhou-se, igualmente, a pertinência da consolidação de uma competência refletida da escrita. Trata-se de uma das finalidades do ensino do Português no Ensino Secundário, que passa pelo conhecimento explícito do género textual e respetivas características linguístico-discursivas. Pretende-se uma consciencialização (meta)linguística que exerça regulação efetiva do processo de escrita, em interligação entre a adequação e a intencionalidade comunicativas, o conteúdo semântico e a forma gramatical.

Todavia, a aquisição da competência (meta)linguística não é um percurso fácil nem linear. Alguns dos alunos, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezoito anos, após doze anos de escolaridade, falam e escrevem “ontem tu fizestes”, “ele foi com nós”, “tu há des”. Mas esses erros ainda são de um nível superficial. Mais grave é não dominarem nem a estrutura nem as características dos tipos e géneros textuais, exceção feita ao conto, pelo contacto desde a infância e pela frequência de ocorrência em situações de discurso.

Em continuidade, no Ensino Secundário, o aluno é iniciado num conjunto de géneros textuais, culminando no texto de reflexão, argumentativo, com avaliação no exame de 12.º ano. Tal situação leva à problematização do papel da Escola e do professor de Português no (não) domínio da escrita, no (não) domínio dos géneros textuais e na (não) transformação do conhecimento implícito do aluno em conhecimento explícito adquirido.

Tendo como base o ISD, assumiu-se o aperfeiçoamento da textualidade argumentativa, no Secundário, segundo a teoria dos géneros de Bronckart (2004; 1996) a sequência argumentativa de Adam (2006; 1992) e as operações de revisão de Hayes (2004) e Hayes e Flower (1983; 1980). Através de planificação de SD e concretização da Oficina de Escrita, interessa que o aluno desenvolva uma consciência (meta)linguística capaz de autorregular a sua aprendizagem da escrita (Allal & Chanquoy, 2004; Barbeiro, 1999; Gombert, 1997). Desta forma, o trabalho de investigação assenta numa dinâmica professor-aluno, simultaneamente disjuntiva e interativa, na formulação e na significação.

A escolha da globalidade, em detrimento de uma visão segmentada, foi decisiva para o perfil investigativo da segunda parte do trabalho, na opção de uma abordagem na convergência do ISD, da Linguística Textual, da Psicologia Cognitiva e de uma Didática da Língua Materna abrangente e contextualizada. Segundo Pereira (2000, p. 94), trata-se de um “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”. Interessa, por conseguinte, uma Didática que incorpore e rentabilize práticas contextualizadas, fundadas em contextos de comunicação. O professor deverá, então, ter em conta a progressão de aprendizagens de leitura e escrita, desde a infância (Alamargot & Chanquoy, 2001; Barrera & Maluf, 2003; Pereira, 2004b; 2003a), numa focalização interacional e sociocultural da escrita.

Assim, analisados os conteúdos programáticos, a competência de comunicação e a especificidade da escrita, mobilizados saberes de referência, relativos ao texto em geral e argumentativo em particular, como género textual, sequência argumentativa e revisão, numa perspectiva (meta)linguística, é necessário que o aluno os interiorize e incorpore no seu campo concetual, no espaço-tempo de SD Oficina de Escrita, no quadro das teorias ISD. Em consequência, é importante analisar como é que professores e alunos se debruçam sobre o texto, a nível macro e micro, conforme a especificidade linguístico-textual argumentativa.

## **2.2. Pergunta de partida**

O problema que se pretende investigar foi previamente enunciado, sob a forma de uma pergunta de partida. Como afirmam Almeida e 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 problemática de investigação, isto é, a pergunta de partida que originou a realização deste trabalho, foi:

- De que forma o conhecimento do género textual e a consciência (meta)linguística influenciam o aperfeiçoamento da competência de escrita de textos argumentativos de alunos do Ensino Secundário?

Em antecipação das evidências empíricas, interessa averiguar o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo em sala de aula, em Oficina de Escrita. Ter-se-á em conta os contributos das Ciências da Educação e da Linguagem, nomeadamente a especificidade da situação sociocomunicativa, as características do texto argumentativo, a revisão e a

consciencialização (meta)linguística dos alunos. A dimensão construtiva do saber linguístico, pela transversalidade curricular a todas as áreas do Saber, justifica uma reflexão sobre o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo, em contexto supervisivo escolar.

### 2.3. Hipóteses e objetivos 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, bem como a organização e seleção da informação obtida na investigação (Hopkins, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2005; Tuckman, 2000). Problemática, modelo, conceitos e hipóteses são indissociáveis. Em consequência, retomam-se as hipóteses formuladas no início deste estudo, entendidas como proposições provisórias a verificar, sujeitas a confirmação ou a negação:

- H1 – A leitura de textos argumentativos possibilita o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo do aluno do Ensino Secundário;
- H2a – A identificação pelo aluno das características (macro) da superestrutura do texto argumentativo possibilita a respetiva aplicação na escrita;
- H2b – A identificação pelo aluno das características (micro)linguísticas do texto argumentativo possibilita a respetiva aplicação na escrita;
- H3a – A consciencialização (meta)linguística favorece a revisão do texto argumentativo pelo aluno, no Ensino Secundário;
- H3b – A consciencialização (meta)linguística favorece a reescrita do texto argumentativo pelo aluno, no Ensino Secundário;
- H4a – A concretização de Sequência Didática (SD) em Oficina de Escrita permite o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo, no Ensino Secundário;
- H4b – A concretização de SD integrada em Projeto de Escrita permite o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo, no Ensino Secundário.

Em concordância, constitui **objetivo geral** averiguar de que forma o conhecimento do género textual e a consciência (meta) linguística influenciam o aperfeiçoamento da competência de escrita de textos argumentativos de alunos do Ensino Secundário.

Quanto aos **objetivos específicos**, selecionaram-se os seguintes:

- Averiguar se a leitura de textos argumentativos possibilita o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo do aluno do Ensino Secundário;
- Averiguar se a identificação pelo aluno das características (macro) da superestrutura do texto argumentativo possibilita a respetiva aplicação na escrita;

- Averiguar se a identificação pelo aluno das características (micro)linguísticas do texto argumentativo possibilita a respetiva aplicação na escrita;
- Verificar se a consciencialização (meta)linguística favorece a revisão do texto argumentativo do aluno, no Ensino Secundário;
- Verificar se a consciencialização (meta)linguística favorece a reescrita do texto argumentativo do aluno, no Ensino Secundário;
- Relacionar a aplicação do dispositivo SD em Oficina de Escrita com o aperfeiçoamento da competência de escrita do texto argumentativo do aluno, no Ensino Secundário;
- Relacionar a concretização de SD integrada em Projeto de escrita com o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo do aluno, no Ensino Secundário.

Pretende-se verificar se as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas, nomeadamente leitura de textos, apreensão das características micro e macro de género, consciencialização (meta)linguística, revisão e reescrita, inserção em Projetos de Escrita favorecem o aperfeiçoamento da competência de escrita do texto argumentativo, em Oficina de Escrita, de alunos de Português do Ensino Secundário. Será essa a orientação do estudo.

## 2.4. Opções e estratégias metodológicas

Na estratégia metodológica seguida é possível descortinar algumas opções estruturantes. Assim, a organização da investigação assenta na conceção do **conhecimento como construção em processo**, sobre um real também em processo (Bessa, 2005). Na organização da investigação, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990, p. 27) enumeram três pólos, “epistemológico (paradigmas), teórico e morfológico (contextos, codificação, análise, interpretação) e técnico (técnicas de recolha de dados, métodos de investigação)”. Do ponto de vista epistemológico, o conhecimento do social só é possível por recorte, redução e aproximação. Se o social é simultaneamente qualitativo e quantitativo, então, em lugar de se oporem, as abordagens quantitativas e qualitativas deverão conjugar-se nas teorias e nos métodos de análise e de interpretação (Hopkins, 2008). 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”. Dado que o conhecimento é abstração e construção, os métodos não se excluem

mutuamente, antes se complementam, pois todo o modelo científico comporta pontos de referência qualitativos e quantitativos (Bessa, 2005; Stake, 2009).

A decisão de cruzar **o paradigma qualitativo e o paradigma quantitativo** surge no seguimento de uma posição de entendimento colaborativo, sustentado a propósito das várias teorias e modelos de escrita (Bronckart, 2008). Caracterizando “paradigma” como um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados, que orientam o pensamento e a investigação (Bartlett & Burton, 2007; Bogdan & Biklen, 1994), defende-se uma perspetiva integradora de uma visão multifacetada, em tradução do espírito duplamente cultural e quantitativo da ciência. Como afirma Beltrán (2000, p. 51), interessa destacar a diversidade metodológica exigida por “una sociologia que no quiera confinarse en una definición unidimensional de su objeto; si a la complejidad del objeto corresponde necesariamente un planteamiento epistemológico que he venido calificando de pluralismo cognitivo, ello impone como correlato necesario un pluralismo metodológico”. Esta conceção de um **pluralismo cognitivo traduzido num pluralismo metodológico** vai ao encontro da posição defendida de interseção, no plural, de teorias e modelos de escrita, de forma a não confinar a investigação a uma perspetiva unidimensional. Aliás, a ancoragem da pesquisa numa epistemologia pluralista, com cruzamento de paradigmas, é um garante da triangulação e fiabilidade dos resultados. Em conformidade, perante os objetivos e hipóteses formulados, aplicou-se uma estratégia metodológica mista, qualitativa e quantitativa, de estudo de caso, em fase intensiva, complementado com inquérito por questionário, em fase extensiva.

#### **2.4.1. A opção pelo estudo de caso**

Em primeiro lugar, selecionou-se **o estudo de caso**, porque se enquadra num paradigma qualitativo e interpretativo que se aplica ao presente estudo sobre o aperfeiçoamento da competência de escrita no Ensino Secundário. Na definição de Bogdan e Biklen (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”. Exprime o envolvimento dos professores, no sentido de melhorar “the quality of educational life in their classroom, (...) the teachers involved are genuinely interested in understanding the dynamics of their own teaching style” (Hopkins, 2008, pp. 6-7). Para Tuckman (2000, p. 512) as “questões investigativas entre variáveis, a responder na investigação qualitativa ou no estudo de caso, não diferem basicamente das questões a

responder na investigação quantitativa”, pelo que uma investigação mista, englobando o paradigma qualitativo e quantitativo, enriquece o estudo (Moreira, 2005; Stake, 2009; Vala, 2005). Em segundo lugar, apresenta, como vantagens, o aprofundamento dos fenómenos em contexto real, com recursos reduzidos (J. Duarte, 2008; Sanches, 2005). A perspetiva interpretativa do estudo de caso baseia-se em duas correntes (Bogdan & Biklen, 1999, 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 subjetivo dos participantes;
- **o interacionismo simbólico**, abordagem que pressupõe a mediação da experiência humana pela interpretação, pois são as pessoas que atribuem significado a objetivos, 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 se reduz à descrição de situações, podendo apoiar-se em hipóteses construídas metodicamente (Hopkins, 2008). Como reforça Moreira (2005, pp. 132-133), a “natureza eclética da metodologia do estudo de caso emprega métodos e técnicas variados na investigação de um objeto de interesse”, traduzindo-se numa “informação descritiva, complexa e holística”. Em conformidade, a **opção pelo estudo de caso**, ao invés do caso em estudo, permite uma investigação em contexto real e um conhecimento aprofundado, adequando-se à indagação do ensino-aprendizagem em ação.

#### 2.4.2. A problemática do estudo de caso *versus* caso em estudo

As características nucleares de um estudo de caso diferenciam-no do caso em estudo. Perspetivando o estudo, a realizar com alunos de Português, como uma “criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana” (Rey, 2002, p. 29, PB), interessa determinar as suas especificidades.

A problemática do estudo de caso *versus* caso em estudo emergiu devido a um “uso e abuso dos estudos de caso”, segundo expressão de Alves-Mazzotti (2006). A autora afirma que muitas pesquisas, na área da educação, classificadas como estudos de caso, não se situam num enquadramento de diálogo coletivo na construção do conhecimento, ficando circunscritas a um círculo fechado de uma escola, turma ou sujeitos. Cumulativamente, para muitos

investigadores, o estudo de caso transformou-se em sinónimo de **facilitismo, amostra disponível e estudo de conveniência**. Ou seja, trata-se de uma “leitura simples do real”, de uma “ilusão da transparência” (Bardin, 2009). Em consequência, a interpretação dos dados é superficial, sem recurso ao contexto e à história, configurando um **caso em estudo** e não a complexidade dos caminhos e desafios de um **estudo de caso** (Rey, 2002, PB).

As características distintivas de um estudo de caso são elencadas por Yin (2001; 1984) e Yin e Grassi (2007), considerando três critérios básicos: (1) **o caso deve ser completo**, respeitando três indicadores: as fronteiras do caso, ou seja, a distinção entre o fenómeno a estudar e o seu contexto; a análise exaustiva de evidências e a finalização do estudo não determinada por limites de tempo e recursos; (2) **o caso deve considerar perspectivas ou hipóteses alternativas**, procurando explicações ou perspectivas diferentes das adotadas no estudo e examinando as evidências à luz dessas perspectivas; (3) **as evidências devem ser conclusivas** e integradas no relato do caso, que deve ser **apelativo** para atrair o leitor da narrativa. Um último critério (4), convergente em Stake (2009; 2000) e em Yin (2001; 1984), aponta para a **análise crítica da produção científica acumulada na área**, pois o investigador precisa de se atualizar para aprofundar a pesquisa do que é comum e particular no seu caso.

Na tentativa de materializar uma síntese nuclear que ilustre a dicotomia entre estudo de caso e caso em estudo, Alves-Mazzotti (2006) interliga duas bases conceituais de referência, o pós-positivismo de Yin (2001; 1984) e o construtivismo social de Stake (2009) e referencia **dois critérios distintivos do estudo de caso**: (1) uma investigação que focaliza um fenómeno social, original e complexo, retendo as características holísticas dos eventos da vida; (2) um estudo aprofundado e contextualizado de um fenómeno que constitui um sistema delimitado.

Uma segunda síntese, mais descritiva, retoma características apontadas por Moreira (2005, p.132-135), com base em Bassey (1999) e Stake (2009), acrescentando Bogdan e Biklen (1994), J. Duarte (2008) e Hopkins (2008): (1) o estudo de caso tem por fundamento uma ontologia relativista e socioconstrutivista; (2) a realidade assume contornos múltiplos, específicos, subjetiva e localmente construídos, pois o mundo social é um mundo interpretado; (3) a situação natural, no terreno, constitui a fonte de dados (alunos/professores/escola); (4) o investigador constitui o instrumento-chave da recolha, com estatuto de (auto-)observador participante, ativo e interventivo; (5) a questão fundamental é todo o processo, conjuntamente com o produto; (6) os dados devem ser analisados na procura de significados, do quê e do porquê; (7) a qualificação é uma prioridade, a quantificação não o é; (8) a transformação dos contextos de ação dos participantes, alunos e professores, é uma



evidência; (9) a relevância dos resultados pode ser concetualizada em termos de experiência vicariante, como suporte de generalização, pela aproximação a contextos semelhantes.

Este último item implica uma reflexão sobre a aplicabilidade do estudo de caso.

### 2.4.3. A opção pela generalização naturalística e comunicativa

Da revisão da literatura, emergem dois tópicos fundamentais: **a natureza do estudo de caso** e a **questão da generalização ou da aplicabilidade do conhecimento a outros contextos**, em relação com a triangulação e a validação, pelo que a tipificação metodológica ficaria incompleta sem a discussão deste segundo aspeto estruturante.

O leitor poderá argumentar com a antecipação da abordagem, uma vez que, sendo o estudo de caso processual, tal decisão seria tomada de forma mais consciente no encerramento da vertente intensiva da investigação. Em contraponto, recorda-se que o estudo de caso se sustenta no equilíbrio entre decisões *a priori* e *a posteriori*, pelo que todos os aspetos devem ser refletidos e planeados previamente, durante e após. Acrescenta-se que o “relatório do estudo de caso” não configura uma linha de ordenação cronológica, mercê da natureza em desenvolvimento do estudo (Stake, 2009, pp. 135-142), sustentado em investigação-ação.

Portanto, no que se refere à generalização e aplicabilidade dos estudos de caso, observam-se duas posições em confronto. Por um lado, para Yin (2001; 1984) não se pode generalizar a partir de um único caso ou de uma única experiência. Contudo, quando as generalizações se baseiam num conjunto de experiências, com aplicação do mesmo esquema em diferentes condições, é possível gerar hipóteses a testar, por replicação e em contextos similares. Caso sejam confirmadas, o investigador pode gerar proposições teóricas aplicáveis a outros contextos, no que Yin (1984, p. 39) denomina “**generalização analítica**”.

Por sua vez, Stake (2009) critica as restrições ao estudo do particular, pois o estudo intrínseco de um caso é complexo e os investigadores não conseguem evitar a generalização. A questão central sobre a generalização seria: O que se pode aprender de um estudo de caso? A aprendizagem relaciona-se com o facto de este ser semelhante ou diferente de outros casos conhecidos, naturalísticos, etnográficos e fenomenológicos. Uma narrativa densa, pormenorizada e apelativa do estudo de caso pode originar uma “experiência vicária”, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 648). Esse processo é designado por Stake (2009, 1978) “**generalização naturalística**” e constitui uma alternativa

às amostras representativas de uma população. A “generalização naturalística” pressupõe uma mudança de perspetiva: em vez de definir para que populações e/ou contextos os resultados obtidos podem ser generalizados, o investigador deverá **remeter essa decisão para o leitor**. Para tal, a narrativa deverá ser densa, minuciosa e apelativa, pois, como acrescenta Flick (2005, pp. 247-249), “a validação comunicativa” parte da “forma de apresentar os processos e os resultados”, ou seja, de uma “escrita reflexiva” que motive o leitor à leitura.

Estas teorias têm sido objeto de discussão, reformulação e expansão por vários especialistas, incluindo Smaling (2003, pp. 25-26), que apresenta uma classificação tipológica das generalizações, subdivididas em **indutivas, analógicas e comunicativas**:

“Statistical generalization is not always the best form of generalization. (...) Generalization based on covering the variation (in short, variation-based generalization) (...), theory-carried when a hypothesis or theory is to be tested and further developed, in which case it is abductive generalization (...) these forms of **inductive generalization** – statistical generalization, variation-based generalization, and theory-carried generalization – are insufficient concerning case-to-case generalization.

However, they can be reinforced by setting up explicit **analogical argumentation**. This form of reasoning plays the key role in analogical generalization. Its main concern is with making plausible that research results in a certain situation also hold in a certain other situation.(...) In addition, good analogical reasoning can support forms of **communicative generalization**, whereby especially those involved in the study and the readers of the research report have to decide on their own, or on the basis of a dialogue, as to the measure in which the research results are generalizable to another situation. On this score, the content of the information of the research report plays an important role”.

Considerando as teorias explicitadas supra, tomam-se as seguintes opções, respeitantes ao tópico em discussão, a previsão da generalização do estudo de caso: (1) com base num estudo de caso, não é possível fazer generalizações de tipo estatístico; (2) com base num estudo de caso, é possível aplicar formas alternativas de generalização que permitam a acumulação do conhecimento; (3) neste estudo seleciona-se *a priori*, pela natureza da investigação, a “**generalização naturalística**” (Stake, 2000; 1978), em cruzamento com a decisão do leitor, pela “**generalização comunicativa**” (Smaling, 2003).

Assim, lembrando que a complexidade do estudo implica um desenvolvimento processual de reavaliação e reformulação, considera-se que o estudo de caso, no âmbito da Oficina de Escrita do texto argumentativo de 11.º ano de Português, poderá possibilitar uma generalização naturalística e comunicativa, na direção não apenas de enquadramento, mas de desenvolvimento teórico (J. Duarte, 2008). Contudo, esta possibilidade apenas poderá ser confirmada, *a posteriori*, nas conclusões, após discussão de resultados.

#### 2.4.4. A opção pela regulação do estudo de caso por matriz de análise

Tomando como base de sustentação a caracterização efetuada nos itens anteriores, apresentam-se critérios passíveis de aplicação ao estudo de caso proposto no presente trabalho de investigação. Os critérios partem de uma perspetiva de estudo de caso enquanto processo dinâmico, complexo e significativo, aberto à avaliação e validação da comunidade científica.

Como instrumento preferencial de análise, utilizou-se **a análise de conteúdo**, mantendo o pluralismo de ligação entre o qualitativo e o quantitativo. Como sublinha Bardin (2009, p.15), assistiu-se, nos últimos anos, ao “crescimento quantitativo e [à] diversificação qualitativa dos estudos empíricos, apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo”. A análise de conteúdo corresponde aos objetivos de “**superação da incerteza**”, “da dúvida se a leitura pessoal da mensagem, pelo investigador, pode ser partilhada, ou seja, se a leitura do investigador será válida e generalizável”, e de **enriquecimento da leitura**, sustentado “pela descoberta de conteúdos e estruturas que confirmam (e infirmam) o que se procura demonstrar” (Idem, p. 31). A compreensão aprofundada, *a posteriori*, constitui o cerne da análise de conteúdo das diversas vertentes que fazem parte e compõem o estudo de caso proposto nesta investigação.

A esquematização da matriz partiu de uma revisão crítica da literatura e foi sendo construída gradualmente, em versões sucessivas, desde setembro de 2010. A versão final acumula oito categorias: pluralidade do estudo de caso; realidade múltipla do mundo social; produção científica na área; natureza do estudo de caso; delimitação do estudo de caso; recolha e análise de dados; posicionamento do investigador; aplicabilidade das conclusões.

A matriz foi aplicada como lista de verificação processual, ao longo do estudo de caso e até à conclusão da fase intensiva e redação da versão textual definitiva da investigação. Desta forma, foi possível entrever e ajustar caminhos, desvios, avanços e retrocessos de uma realidade complexa. Como salienta Stake (2009, p. 121), “a maioria dos investigadores qualitativos não só acredita que existem múltiplas perspetivas de um estudo de caso, que necessitam de ser representadas, como também afirma que não existe forma de determinar de modo incontestável qual a melhor perspetiva”. Ou seja, a matriz, que se apresenta na página seguinte, construída com base nos autores citados, acautelou a subjetividade da leitura simples da realidade e da “ilusão da transparência” (Bardin, 2009), funcionando como **estratégia e mecanismo autorregulador do trabalho da investigadora e de um efetivo estudo de caso**.

Quadro 10 - Matriz de análise de estudo de caso

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Pluralidade do estudo de caso</b>	Pluralidade da realidade representada do mundo social
	Pluralidade de áreas de conhecimento
	Pluralidade de métodos e técnicas
	Interligação do paradigma qualitativo com o quantitativo
	Pluralidade tipológica do estudo de caso
	Diálogo coletivo na construção do conhecimento
<b>Realidade múltipla do mundo social</b>	Realidade complexa, plurideterminada e pluridiferenciada
	Realidade de interpretação subjetiva
	Realidade específica localmente construída e interpretada
<b>Produção científica na área</b>	Análise crítica da produção científica acumulada na área
	Análise retrospectiva e prospetiva
	Análise comparativa do comum e do particular no estudo
<b>Natureza do estudo de caso</b>	Seleção de fenómeno original e complexo
	Seleção gradual como princípio geral da investigação
	Formulação de questões
	Delimitação de fronteiras estudo-contexto
	Caracterização do contexto
	Delimitação das partes ou vertentes do estudo
	Consideração de perspetivas ou hipóteses alternativas
	Prioridade da qualificação, mas integração da quantificação
	Relevância do processo conjuntamente com o produto
<b>Delimitação do estudo de caso</b>	Delimitação de unidades específicas do estudo (internas)
	Delimitação de unidades específicas do contexto (externas)
	Finalização do estudo não determinado por limites de recursos
	Finalização do estudo não determinado por limites de tempo
<b>Recolha e análise de dados do estudo de caso</b>	Seleção de amostra abrangente e representativa
	Recolha de dados em contexto natural de investigação
	Análise de conteúdo qualitativa e passível de quantificação
	Análise balizada por mecanismos de controlo
	Interpretação dos dados com recurso ao contexto e a história
	Análise exaustiva de evidências múltiplas
	Triangulação de vertentes diferenciadas
<b>Posicionamento do investigador</b>	O investigador como (auto) observador participante
	O investigador como observador não participante
	O investigador como instrumento-chave da recolha
	O investigador como intérprete e avaliador
	Atitude de vigilância crítica da sua própria subjetividade
<b>Aplicabilidade das conclusões do estudo de caso</b>	Evidência de transformação dos contextos de ação dos participantes
	Impossibilidade de generalização estatística
	Relevância dos resultados em termos de experiência vicariante
	Possibilidade justificada e triangulada de generalização
	Apresentação das conclusões em narrativa pormenorizada e apelativa
	Responsabilidade do leitor na generalização do estudo de caso

#### **2.4.5. A opção pela investigação-ação**

Se o estudo de caso constitui um processo em desenvolvimento, então a investigação-ação constitui uma segunda opção consistente, pois é necessário conhecer-refletir-aplicar-avaliar-reformular, em ciclos processuais de Oficina de Escrita de Português do Secundário.

Um aspeto essencial a considerar na organização do processo de investigação é a perspetiva cíclica e sequenciada, orientada para a resolução dos problemas de sala de aula. “Como a investigação dos professores incide no microcosmo da sua sala de aula (...), os estudos de caso, os estudos etnográficos e a autobiografia são os métodos mais utilizados, enquanto os diários, as entrevistas e os trabalhos das crianças são os instrumentos de recolha de dados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 75). Em conformidade, a opção pela investigação-ação, neste estudo, insere-se num estudo de caso que apresenta, como fonte de recolha de dados principal, textos argumentativos escritos por alunos de Português do Ensino Secundário.

Outro aspeto fundamental é a abertura a um processo dinâmico, com um roteiro de investigação sujeito a mudanças e a reformulações, originadas em derivas da ação. Consequentemente, as modificações serão, elas próprias, matéria para reflexão e justificação, ao longo de um projeto supervisivo de desenvolvimento do aluno e do professor (Glickman et al., 2001; Moreira, 2005; Nolan & Hoover, 2004; Pawlas & Oliva, 2007).

Um último aspeto provém das relações interpessoais que se estabelecem entre a investigadora e os professores e alunos participantes. O papel da investigadora engloba apoio, orientação, motivação à indagação crítica e à reflexão, tendo em conta o perfil de cada um e de todos os intervenientes. Por exemplo, a investigadora deverá prever e dar resposta, numa fase inicial, às dúvidas habituais sobre capacidades e competências que emergem naturalmente, numa investigação com docentes que nunca tinham participado num estudo de caso com investigação-ação. Segundo Nolan e Hoover (2004, p. 161) “many teachers see research as something foreign to them; others believe that action research will take too much time”. Estes constrangimentos ao envolvimento, relacionados com procedimentos desconhecidos e sobrecarga de tempo, podem ser ultrapassados por duas condições de sucesso da investigação-ação (Idem, p. 163): “(a) They are connected to colleagues who are similarly engaged, and (b) they can get expert help when they need it. Sustaining the process mean ensuring – first and foremost – that those conditions can be met”. Compete, pois, ao investigador assegurar condições de sustentabilidade à consecução do projeto, as quais ancoram em relações interpessoais e supervisivas, intrínsecas ao estudo de caso.

Estudos na área da supervisão pedagógica (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008; Senge et al., 2000; Vieira et al., 2006) revelam que a motivação, a cooperação, a partilha de experiências e saberes facilitam o envolvimento dos docentes na ação, através da reflexão. “Quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações e contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 30). Trata-se de uma aprendizagem reflexiva implicada, pois “lasting knowledge emerges as learners engage in authentic activity embedded in specific situations” (Glickman et al., 2001, p. 65). Interessa que os professores “reflect about student’s learning and they own (...), and then act on their new conclusions” (Patterson & Shannon, 1993, p. 10), aperfeiçoando as práticas em ciclos de investigação-ação. O papel de observadora participante da investigadora surge, portanto, numa perspetiva duplamente reflexiva e ativa, pois “reflection, inquiry and action are interrelated in teacher research because teachers act as thinkers, learners and practitioners throughout their studies” (Idem, p. 8). Neste entendimento, a atitude reflexiva subjaz ao agir profissional, na multiplicidade de uma *práxis* em contexto de interação e de continuidade, “em espiral supervisiva” (Sá-Chaves, 1998, p.138), em momento prévio à ação, no decurso da ação e em momento posterior à ação.

Em resultado, enquanto processo privilegiado de construção do conhecimento, a investigação-ação não apenas melhora as práticas como potencia a formação docente, através da autoconsciência sobre a realidade educativa e social (Imbernón, 2002, p. 61):

“La investigación-acción es un potente procedimiento para la formación del profesorado, gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo em equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica (...). Pero no la queremos ver unicamente como un proceso de mejora de la práctica educativa sino de creación de una actitud, y una autoconciencia de la realidad educativa y social, y una capacidad para tomar decisiones de mejora. Un instrumento intelectual que permita analizar y interpretar la realidad educativa y social.”

No contexto do estudo de caso a desenvolver, esse trabalho de equipa é imprescindível, pela participação de três professoras de Português a lecionarem 11.º ano.

Em síntese, o esboço metodológico aponta para um estudo de caso simples, tendo por base uma “perspectiva de investigação-ação (...), graças a um vaivém entre a prática e a sua teorização, entre a teoria e a sua aplicação na prática” (Tochon, 1995, p. 25). O estudo reporta-se a 2009-2010, numa Escola do Porto, englobando 122 alunos de 6 turmas de 11.º ano, nas quais três professoras, incluindo a investigadora, exerceram a sua atividade

pedagógico-didática. Assim, será analisado o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita do género argumentativo, alicerçado em SD de Oficina de Escrita. As professoras participantes concluíram, com a investigadora como formadora, na ULP, um Curso de formação contínua intitulado “Supervisão e Didática da escrita. A escrita em Projeto”, entre outubro de 2009 e janeiro de 2010, base do trabalho realizado.

## 2.5. Fontes e recolha de dados

No estudo de caso, desenvolvido colaborativamente entre 3 professoras de 11.º ano, em 2009-2010, foram tidos em conta 3 ciclos de SD de Oficina de Escrita. As fontes de evidência repartem-se por 2 subgrupos de alunos e 1 de docentes. Observando “a selecção gradual como princípio geral da investigação qualitativa” (Flick, 2005, p. 69), no decorrer da investigação executaram-se ajustes, que resultaram num conjunto definitivo de registos escritos a analisar, não totalmente coincidentes com o *corpus* inicialmente delimitado.

Assim, em relação ao **Subgrupo Alunos da Experiência** (doravante SGE), efetuou-se uma análise de textos e documentos, produzidos ao longo do ano letivo de 2009-2010:

- texto inicial sobre a escrita, integrado no portefólio, em setembro de 2009;
- texto diagnóstico de género argumentativo (1.º texto), efetuado em outubro de 2009, que funcionou como ponto de partida e avaliação inicial da situação;
- texto de género argumentativo (2.º texto), em dezembro de 2009;
- contrato de leitura, de dezembro de 2009 a março de 2010;
- revisão e reescrita (3.º texto) do texto de dezembro (2.º), em maio de 2010;
- comentário comparativo e avaliativo dos 2.º e 3.º textos, em maio de 2010;
- texto de reflexão final sobre o trabalho desenvolvido em Oficina de Escrita, integrado na autoavaliação do portefólio dos alunos, em junho de 2010.

Em relação ao **Subgrupo Alunos de Controlo** (doravante SGC), constituído por uma das turmas de 11.º ano, foram analisados idênticos textos e documentos.

Em relação às **três professoras que lecionaram as SD** de Oficina de Escrita, a análise efetuada teve por base os seguintes textos e documentos:

- planificações de SD do texto argumentativo, incluindo atividades de leitura e de escrita e formulação de situações-problema de escrita;
- divulgação de textos dos alunos, através da página *on-line* da Escola, da revista impressa do Projeto Ler Mais e Escrever Melhor e de Fóruns de Leitura;

- reflexão escrita, constante de trabalho do Curso de Formação, na fase inicial, e de relatório, em grelha de avaliação final, sobre o impacto da Oficina.

Para se atingir os objetivos específicos do estudo, aplicaram-se, em complementaridade, diferentes procedimentos analíticos:

- análise **qualitativa**, com codificação categorial na análise do conteúdo semântico do discurso escrito, aplicada nos três subgrupos do estudo de caso;
- análise **quantitativa**, com contagem de frequências simples, aplicada à codificação categorial dos documentos analisados no estudo de caso;
- análise **quantitativa** no inquérito por questionário, aplicado a professores de Português do Ensino Secundário do distrito do Porto.

Estes procedimentos analíticos foram desenvolvidos processualmente, interligando uma fase intensiva (estudo de caso) e uma fase extensiva (inquérito por questionário).

Em relação ao *corpus*, constituído por textos de alunos, de género argumentativo, efetuou-se **análise de conteúdo**. A definição das categorias de análise resultou da pergunta de partida e da revisão da literatura (Bardin, 2009; Bogdan & Biklen, 1994). Como critério *a priori* utilizou-se a adequação das sequências ao protótipo da sequência argumentativa, proposta por Adam (1992) e retomada por Bronckart (1996), no que respeita à relação tese-argumentação. Para a classificação dos conectores argumentativos, seguiu-se a classificação tipológica proposta por Adam (2006), explicitada na revisão da literatura (cf. Cap. II, 2.).

Embora com categorias esboçadas *a priori*, adotou-se uma postura de flexibilidade, tendo em conta os dados do *corpus* em análise e as vertentes desenvolvidas. Na prática, esta atitude implicou: (1) o cumprimento do pré-requisito de **seleção gradual**, com abertura a uma (re)definição gradual das categorias, no entendimento de que um estudo de caso se baseia no aprofundamento da realidade, “in-depth analysis”, o que obriga a um posicionamento de **abertura**, “the openness of the researcher and the research process” (Bartlett & Burton, 2007, p. 48); (2) a **reformulação a posteriori** de categorias, subcategorias e indicadores, de forma a viabilizar o desvendamento do discurso escrito (Bardin, 2009; Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005; Stake, 2009); (3) a opção de cruzamento de dois métodos de codificação e categorização de dados, a “**codificação teórica**” e a “**codificação temática**” (Flick, 2005, pp. 218-219), combinando a revisão da literatura com o recorte de unidades semânticas, a partir do discurso escrito; (4) uma **análise global, contextualizada**, panorâmica e integradora da totalidade do estudo de caso. Em síntese, como esquematizado por Flick (Ibidem), no quadro a seguir, a análise de conteúdo constitui um **processo contínuo de categorização no plural**.



Quadro 11 - Métodos de codificação e categorização de dados

<b>Critérios</b>	<b>Codificação teórica</b>	<b>Codificação temática</b>	<b>Análise de conteúdo qualitativa</b>	<b>Análise global</b>
<b>Abertura a cada texto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Codificação aberta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípio da análise de casos</li> <li>• Breve caracterização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação da análise de conteúdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edição de textos orientados por casos</li> </ul>
<b>Estruturação e aprofundamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Codificação axial</li> <li>• Codificação seletiva</li> <li>• Perguntas de base</li> <li>• Comparação sistemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de estrutura temática</li> <li>• Distribuição nuclear e social das perspetivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumo da análise de conteúdo</li> <li>• Estruturação da análise de conteúdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise panorâmica a orientar a procura de evidências adicionais</li> </ul>
<b>Contributo para o desenvolvimento geral de interpretação como método</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combinação de indução e dedução</li> <li>• Combinação de abertura e estruturação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação de grupos em relação ao assunto depois da análise dos casos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimento capaz de reduzir grandes volumes de dados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugestões complementares para interpretação da codificação nos textos</li> </ul>
<b>Domínio de aplicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de teorias em todos os domínios possíveis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparações de grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grandes quantidades de dados diversificados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparação para outros procedimentos</li> </ul>
<b>Problemas na aplicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critérios confusos sobre quando terminar a codificação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobrecarga temporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação difícil de regras esquemáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A panorâmica rápida do texto pode impedir uma análise mais fina</li> </ul>
<b>Limitações do método</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A flexibilidade de regras metodológicas pode ser aprendida através da experiência prática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitada a estudos com grupos comparativos predefinidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortemente orientada para a metodologia quantitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compatibilidade incerta com a análise sequencial (conversacional, do discurso e da narrativa)</li> </ul>

Fonte: Flick (2005, pp. 218-219) – adaptação.

## 2.6. A amostra do estudo de caso

A amostra do estudo de caso, subdividida em **Subgrupo Alunos da Experiência** (SGE) e **Subgrupo Alunos de Controlo** (SGC), é constituída pela totalidade da população a frequentar a disciplina de Português do 11.º ano, numa Escola do Porto. A experiência incidiu

sobre o processo de escrita do texto argumentativo em Oficina de Escrita, considerando a influência, na revisão, da consciência (meta)linguística e do envolvimento em projetos de escrita. Em setembro de 2009, 148 alunos iniciaram o 11.º ano distribuídos por 6 turmas, doravante 11A, B, C, D, E, F, sendo 3 turmas de Ciências e Tecnologias, 2 de Línguas e Humanidades e 1 de Artes Visuais. Verificou-se uma diminuição de alunos durante o ano letivo, até um total definitivo de 122 alunos, sendo 101 alunos de SGE e 21 de SGC.

Em justificativo da escolha do 11B como turma de controlo (SGC), apresentam-se alguns aspetos sustentados por Bartlett e Burton (2007), Bogdan e Biklen (1994), Hopkins (2008) e Stake (2009): (1) a turma de SGC pertence à área de estudos dominante (Ciências e Tecnologias); (2) em SGE e SGC o género feminino predomina; (3) em ambos os grupos prevalece a classe etária 16-17 anos; (5) a média de classificações a Português, no 10.º ano, é próxima em SGE e SGC, com variação de 7%. De forma a não influenciar os resultados, a turma de controlo foi considerada no seu todo, não tendo sido excluído nenhum aluno.

Há ainda a considerar o **Subgrupo das Professoras**, formado por três professoras de Português do 11.º ano, doravante Prof.1, Prof.2 e Prof.3, incluindo a investigadora (Prof. 3), que integraram a experiência, através da planificação, implementação e avaliação de SD de Oficina de Escrita de texto argumentativo (cf. Cap. III). O estudo de caso, com a duração de um ano, configurou um projeto didático de investigação-ação, em comunidade aprendente.

## 2.7. O inquérito por questionário

A **fase extensiva** constou de um **inquérito por questionário** (Apêndice I). Este **instrumento de recolha de dados** incidiu sobre as perceções dos professores sobre o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo. O alargamento da investigação, através “da combinação de duas abordagens (...) da investigação qualitativa e quantitativa no mesmo projeto ou em projetos diferentes, sequencialmente” (Flick, 2005, p. 272), deve-se ao facto de o estudo de caso englobar apenas três professoras. Assim, utilizou-se análise estatística, de índole quantitativa, abrangendo, por amostra probabilística, 305 professores de Português do Ensino Secundário, do distrito do Porto. No inquérito por questionário considerou-se, como variável dependente, a competência de escrita de texto argumentativo do aluno e, como variáveis independentes, a leitura, características textuais macro e micro, consciencialização (meta) linguística, revisão e reescrita, SD de Oficina de Escrita e Projeto de Escrita.

O fio condutor do inquérito por questionário reflete a pergunta de partida e as hipóteses de trabalho. No inquérito, de tipologia mista, predominam questões fechadas e

específicas, utilizando a escala de Likert, visto que “a natureza quantitativa do tratamento das respostas do inquérito e o elevado número de inquiridos obrigam a privilegiar a inclusão de perguntas fechadas” (Ferreira, 2005, p. 184), com uma questão aberta final.

Visando a fiabilidade, articulação e triangulação entre o agir pedagógico dos professores envolvidos no estudo de caso e o agir pedagógico dos professores respondentes ao inquérito por questionário, este foi apreciado por três professores do Ensino Superior, incluindo um especialista em análise estatística, tendo sido objeto de reformulações.

### **3. 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, especificamente do texto argumentativo, foi o cenário profissional da investigadora. Desta forma, a realidade empírica sobre a qual incide o estudo de caso, e que foi objeto da pesquisa realizada, é constituída por seis turmas de Português do Ensino Secundário, de décimo-primeiro ano, com as quais três professoras, em 2009-2010, desenvolveram atividades de Oficina de Escrita.

Sendo assim, apresenta-se o contexto de Escola, enquanto comunidade educativa. A síntese versará características, população e orientação educativa, tendo por base o Projeto Educativo de Escola, (doravante designado PEE), de 2007 (ESPL), de vigência trienal.

#### **3.1. Contexto histórico, geográfico e social**

A Escola Secundária em que foi realizado o 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 letivo 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 criação da Escola, o meio envolvente tinha características rurais, a par com o pequeno comércio e unidades fabris. Contudo, a partir de noventa, verificou-se um processo de urbanização que se refletiu na comunidade e no ambiente escolar. Atualmente, a Escola situa-se num espaço com características urbanas, proliferando os setores de serviços e de comércio.

Segundo o PEE (Ibidem), as características socioprofissionais dos pais dos alunos que frequentam a Escola refletem o crescimento suburbano, pertencendo, na sua maioria, a uma classe média-baixa, desempenhando atividades profissionais no setor terciário. Como

habilitações literárias dos pais predominam o 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. O agregado familiar é constituído por três ou quatro pessoas, refletindo a quebra de natalidade das últimas décadas. Verificou-se também aumento das famílias monoparentais.

### **3.2. Contexto institucional**

A Escola encontra-se integrada no Conselho de Escolas do Porto. A ação educativa da Escola é caracterizada, no quadro da sua autonomia, por uma filosofia de interação e cooperação entre os seus órgãos de gestão, englobando o Conselho Geral, a Direção e o Conselho Pedagógico. As atividades de coordenação educativa e supervisão pedagógica são exercidas pela comunidade de docentes, distribuída por Departamentos – Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Ciências Experimentais e Expressões – e Áreas Disciplinares.

A ação educativa reparte-se pelo terceiro ciclo do Ensino Básico e pelo Ensino Secundário. Até 2005-2006, eram lecionados unicamente cursos da via de prosseguimento de estudos, com predomínio dos Cursos Científico-Naturais. A partir da implementação do Curso Profissional de Técnico de Ótica Ocular, em 2006-2007, verificou-se um aumento dos cursos de via profissionalizante, os quais, em 2009-2010, contabilizavam 143 alunos.

A vida escolar tem sido marcada por um dinamismo que se reflete na concretização de atividades culturais, recreativas e pedagógicas, auto e heteroavaliadas no âmbito do Plano Anual de Atividades, (ESPL, 2009b). Como testemunho de uma vivência em comunidade, ativa e colaborativa, destacam-se a realização de espetáculos teatrais, exposições de trabalhos escritos, de pintura e de fotografia, debates, ações de divulgação científica, visitas de estudo em território nacional e no estrangeiro, torneios desportivos, campanhas de solidariedade, concursos literários, feiras, edição de livros e revistas. Desta forma, a Escola tem assumido diversas vertentes, na sua função educativa, implicando não apenas a sala de aula e a comunidade escolar no seu todo, mas igualmente o meio envolvente.

### **3.3. Caracterização da comunidade escolar**

Em 2009-2010, a Diretora, o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico geriam administrativa e pedagogicamente a Escola. Havia 103 professores (ESPL 2009a, pp. 12-14), distribuídos por diferentes Departamentos e Áreas Disciplinares. O corpo docente era estável, dado que 82,5% dos professores integravam o Quadro de Escola. Do total, 84,4% eram do

sexo feminino e 80,5% situavam-se na faixa etária dos 40 aos 59 anos de idade. Esta estabilidade do pessoal docente, que se tem vindo a manter na última década, impulsionou uma cultura de Escola (Canário, 2005; Nóvoa, 2005) com predomínio da democraticidade, do diálogo e do trabalho colaborativo. A concretização de atividades disciplinares e a dinamização cooperativa de projetos pluridisciplinares evidenciam um clima afetivo e profissional de cumplicidade e empenho, ancorado no conhecimento mútuo de largos anos de trabalho e de convívio, com inegáveis vantagens para o desenvolvimento do processo educativo e para a qualidade das aprendizagens dos alunos.

O pessoal administrativo, segundo informações da Direção (ESPL 2009a, p. 15) era constituído por 1 chefe de serviços de administração escolar, 7 assistentes técnicos e 4 assistentes operacionais, 2 com contrato individual e 1 a termo.

Quanto à população escolar, 963 alunos distribuíam-se por 41 turmas, frequentando 370 alunos o 3.º ciclo do Ensino Básico, 450 alunos o Ensino Secundário e 143 alunos os Cursos Profissionais. No 11.º ano inscreveram-se 148 alunos, como se observa no quadro.

Quadro 12 - Distribuição de alunos por anos e turmas em 2009-10

Ensino	Ano	Nº de Turmas	Nº de Alunos
Ensino Básico	7.º	5	127
	8.º	6	136
	9.º	4	107
Ensino Secundário	10.º	6	162
	11.º	6	148
	12.º	6	140
Via Profissionalizante	CEF	1	13
	1.º	2	36
	2.º	2	39
	3.º	3	55
Total		<b>41</b>	<b>963</b>

Fonte: Informação ESPL (2009a, p. 9).

Embora o estudo de caso esteja focalizado em 2009-2010, a natureza em contínuo do mesmo leva a considerar o ano subsequente (cf. Cap. IV, 2.) Assim, em 2010-2011 havia, no Ensino Básico, 5 turmas do 7.º ano (124 alunos), 6 do 8.º ano (118 alunos) e 6 do 9.º ano (124 alunos), perfazendo um total de 366 alunos. No Secundário, havia 7 turmas de 10.º ano (162 alunos), 5 de 11.º ano (119 alunos) e 5 de 12.º ano (120 alunos), totalizando 401 alunos. É de realçar a diversidade da oferta educativa da Escola, com diferentes cursos e modalidades.

### **3.4. Princípios orientadores de uma Escola de Projetos**

Os princípios orientadores, constantes do Projeto Educativo de Escola (ESPL, 2007), 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, tendo em vista a aquisição de competências facilitadoras do sucesso escolar e da integração na vida ativa. Para a implementação de uma dinâmica escolar coletiva, definem-se finalidades que se sintetizam (Ibidem): (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; (2) promover o desenvolvimento de um ambiente escolar favorável à formação integral dos alunos; (3) enriquecer o processo de ensino-aprendizagem; (4) anular situações geradoras de insucesso e abandono escolares; (5) mobilizar a família para a participação responsável na Escola.

A orientação da ação educativa para a missão de educar para o futuro e “educar para a cidadania global” levou à concretização de um conjunto de projetos institucionais na Escola, alguns de alcance nacional e internacional. Enumeram-se o Plano Nacional de Leitura, o Plano de Ação da Matemática, o Plano Tecnológico da Educação, o Projeto Ecoescolas, o Projeto de Educação Sexual, o Clube Europeu e o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares. Entre os projetos de iniciativa da Escola contam-se, entre outros, a Oficina de História, Traduzir para Comunicar e o Projeto Ler Mais Escrever Melhor (LMEM) (Apêndice II), este último do Departamento de Línguas e da Área Disciplinar de Português.

No epicentro da construção de novas práticas pedagógicas, alicerçadas em metodologia de projeto, situa-se a construção da identidade da própria Escola, enquanto comunidade aprendente (Senge et al., 2000). Estes foram os caminhos de contemporaneidade, escolhidos pela Escola, numa época de profunda crise e mudança económica, social e educativa. Como afirma Nóvoa (2005, p. 15): “Estamos num momento de transição. Pressentimos o fim de um ciclo histórico, iniciado em meados do século XIX, quando se inventou a modernidade escolar e pedagógica. Mas temos dificuldade em abrir caminho à contemporaneidade.”

Nos últimos anos, a Escola conseguiu, tendo por base os documentos estruturantes referidos anteriormente, direcionar o trabalho para metodologias ativas, visando mais qualidade do ensino-aprendizagem, mais diferenciação e mais autonomia dos alunos.

#### 4. Contextualização do estudo de caso – o Projeto LMEM

Enquanto comunidade educativa dinâmica e plural (Senge et al., 2000), a Escola tem vindo a apostar na realização de **projetos pluri e transdisciplinares de reflexão na ação**, um dos quais o Projeto “Ler Mais e Escrever Melhor” (LMEM), (Apêndice II), ultrapassando a instrução e a educação, e apontando para a comunicação e socialização. Neste início de século, o trabalho por projeto tem-se revelado central, não apenas pela união da comunidade educativa em trabalho de equipa, com uma finalidade comum, mas pela abrangência de aulas de diferentes disciplinas, de atividades de apoio ao aluno e de atividades de substituição.

##### 4.1. Génese e desenvolvimento do Projeto LMEM

O Projeto Ler Mais e Escrever Melhor (LMEM) consta, desde 2008, do *Plano Anual de Atividades* (PAA, 2009b). Apresenta um desenvolvimento em espiral, alicerçado em áreas de intervenção, finalidades e estratégias comuns aos documentos estruturantes da Escola (PEE, ESPL, 2007), com planificação, gestão e avaliação anual de uma dezena de atividades e projetos, ancorados no Projeto LMEM. A interação turma, escola e meio, bem como entre diferentes disciplinas, nos domínios da oralidade, leitura e escrita, implica trabalho de equipa e de coordenação, tendo por alicerce processos de investigação-ação. Como especificidade, sublinham-se transversalidades com outros projetos de Escola e nacionais, e a crescente visibilidade da revista LMEM (ESPL, 2011; 2010) em edição impressa e *on-line*, na plataforma *moodle* da Escola. Constantes do PAA (ESPL, 2009b), (Apêndice III), destacam-se as parcerias com a Sala de Estudo e a Biblioteca, em Atividades de Substituição, Fóruns de Leitura, Concurso Nacional de Leitura e Concurso Literário “Conto de...” (Apêndice IV).

Entre os documentos avaliativos, enumeram-se as fichas do Projeto, o relatório intermédio, em fevereiro, e final, em julho (Apêndice V). Transcreve-se a nota reflexiva final do Plano LMEM, aprovado pelo Conselho Pedagógico (Coimbra, 2008, Apêndice II):

“Um projecto como o LMEM, centrado no aperfeiçoamento da competência de comunicação, só será campo estratégico de sucesso escolar e pessoal se se situar na encruzilhada reflexiva da investigação-ação-formação, não separando a teoria da prática e fazendo a ponte entre o ensino e a aprendizagem, a ação e a reflexão sobre a ação. Terá de ser alicerçado na colaboração, partilha e autorregulação processual entre todos os intervenientes, da sala de aula à escola e ao meio. (...) no contexto de uma comunidade educativa aprendente, dinâmica e empreendedora.” (Em AO 45).

#### 4.2. Do Projeto LMEM às Sequências Didáticas (SD)

Tendo em conta as opções estratégicas da Escola, constantes dos documentos estruturantes, dois projetos sobressaem no Projeto macro LMEM, pela implicação de todos os alunos (963 em 2009-2010) e professores de Português (17 em 2009-2010), em supervisão ecológica turma-escola-meio: “O Livro dos Livros” e “A Escrita em Projeto” (Apêndice III).

O primeiro, “O Livro dos Livros”, interliga competências de leitura, oralidade e escrita, com apresentação oral à turma e trabalho escrito, com texto de opinião sobre uma obra lida pelo aluno. O segundo, “A Escrita em Projeto”, em Oficina de Escrita, tem por finalidade aperfeiçoar a competência de escrita (compositiva), através da escrita processual. Em ambos sobressai a interligação entre competências de leitura e escrita, em transversalidade com o funcionamento da língua. Na realidade, a passagem do texto (lido) ao texto (escrito) é fulcral para o domínio dos géneros textuais (Adam, 2006; 1992; Bronckart, 2004). As vantagens duma metodologia tipológica residem na exploração, em aula, de estratégias de antecipação, as quais, segundo Adam (1992, p.7), possibilitam informação prévia do tipo de texto, do objeto comunicacional, da esfera social de intervenção e da respetiva macroestrutura semântica. Desta forma, os textos lidos e estudados em aula poderão funcionar como **modelos dos textos escritos** pelos alunos. Sendo assim, interessa analisar, na globalidade, a passagem do texto ao texto, no 11.º ano. Não foi incluída a oralidade, dada a focalização do estudo. Contudo, a expressão e compreensão orais estão presentes, por exemplo, na apresentação oral do contrato de leitura “O Livro dos Livros”, inserida no Projeto LMEM.

Focalizando a finalidade da investigação, sobressai, na **leitura**, o *Sermão de Santo António* (Vieira, 1654/2008), um texto argumentativo literário. Os textos-modelo das tarefas de escrita foram selecionados nas leituras obrigatórias, constantes do Programa, ou sugeridos e fornecidos pelas professoras, em diversidade de suportes. Por sua vez, na **escrita**, surgem diversas atividades relativas a textos expositivo-argumentativos, embora se verifique variedade de modelos tipológicos. Este reforço operatório das tipologias, reivindicando o saber como pressuposto do fazer, é essencial tanto na análise textual como no processo de escrita e revisão de textos diversificados (cf. Cap. I, 3.). No **funcionamento da língua**, os conectores argumentativos marcam presença, como conteúdo próprio, em transversalidade com a leitura e a escrita. Finalmente, é importante referir a recolha, adaptação e produção de materiais, que incluiu textos, fichas-guia de escrita e revisão, bem como fichas de trabalho sobre funcionamento da língua, algumas em colaboração com os alunos.



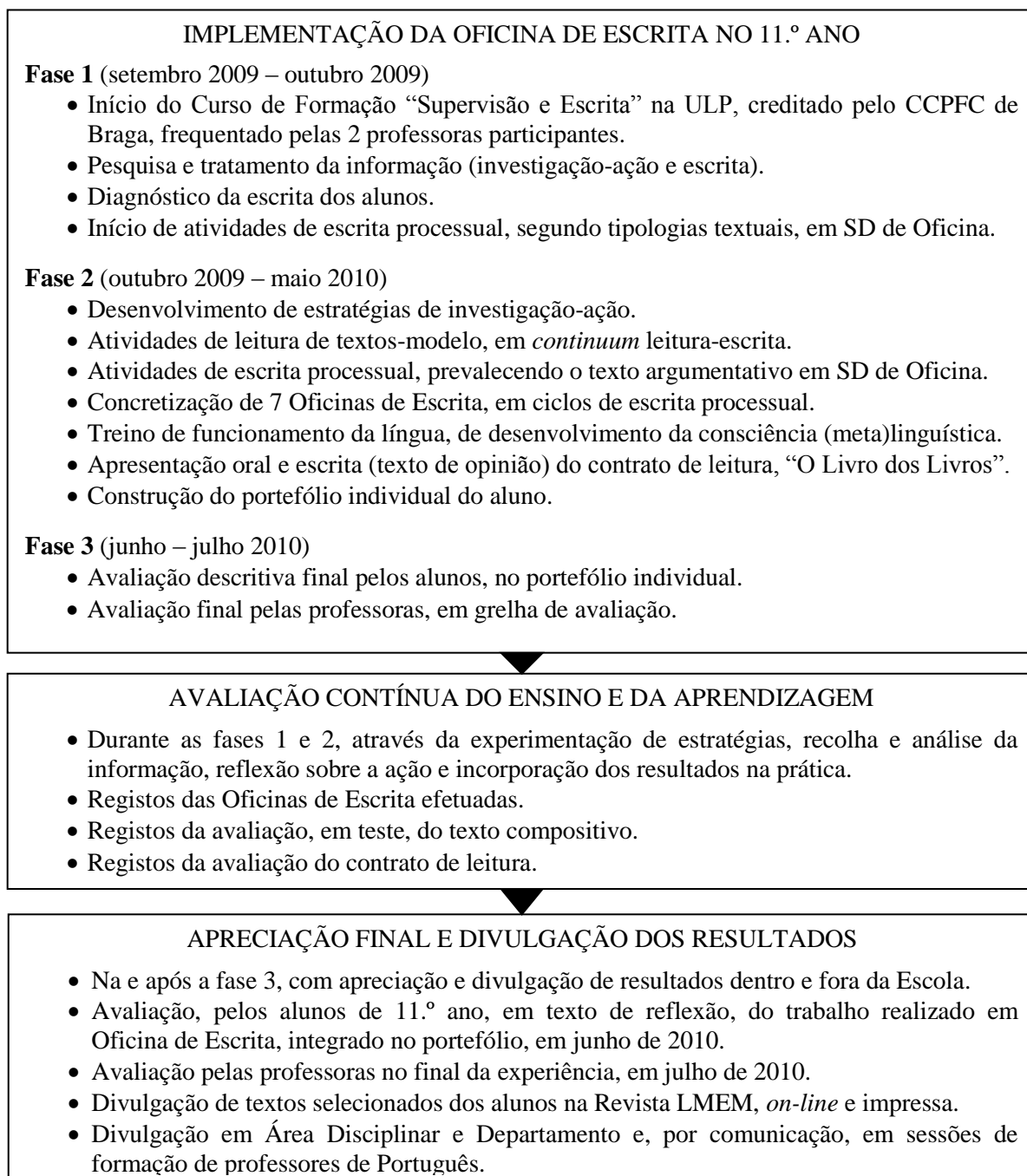
Quadro 13 – Do texto ao texto no 11.º ano

Calendari- zação	Leitura Contrato de Leitura “O Livro dos Livros”	Escrita compositiva Oficina de Escrita “A Escrita em Projeto”	Funcionamento da Língua
<b>1º Período</b>  Sequência Didática 0  Sequência Didática 1  Sequência Didática 2  24 blocos de 90’	Atividades de diagnóstico.  <b>Textos informativos e argumentativos não literários</b> Publicidade, editorial, reclamação, artigo de opinião.  <b>Texto argumentativo literário</b> <i>Sermão de Santo António</i> , Padre António Vieira.  <b>Contrato de Leitura</b> Apresentação em aula.	Atividades de diagnóstico.  <b>Textos expositivo-argumentativos</b> Elaboração de textos expositivo-argumentativos. Resumo. Elaboração de textos de apreciação crítica. Elaboração de texto de promoção de filme. Elaboração de texto de argumentação para anúncio publicitário.  <b>Guião</b> da apresentação oral do contrato de leitura e <b>trabalho</b> com texto de apreciação crítica.	Atividades de diagnóstico.  Texto – continuidade, progressão, coesão, coerência. Conectores em geral e argumentativos. Neologia. Polissemia. Valor da pontuação. Intencionalidade e adequação comunicativa.
<b>2º Período</b>  Sequência Didática 3  Sequência Didática 4  22 blocos de 90’	<b>Texto dramático</b> <i>Frei Luís de Sousa</i> , Almeida Garrett.  <b>Texto narrativo</b> <i>Os Maias</i> , Eça de Queirós.  Conclusão do <b>Contrato de leitura</b> .  Apresentação em aula e em <b>Fórum de Leitura</b> .	<b>Escrita expressiva e criativa</b> Participação no Concurso Literário “Conto de...” Biblioteca e LMEM.  <b>Escrita segundo modelo</b> Transformação de texto narrativo em texto dramático. Texto de opinião. Resumo de texto expositivo-argumentativo.  <b>Escrita do domínio transacional</b> Elaboração de protesto/reclamação.  <b>Guião</b> da apresentação oral do contrato de leitura. <b>Trabalho escrito</b> individual, incluindo texto de apreciação crítica.	Texto – continuidade, progressão, coesão, coerência. Valor expressivo de diminutivo, adjetivo, advérbio e verbo. Intencionalidade e adequação comunicativa. Registos de língua. Recursos estilísticos morfossintáticos e semânticos. Campo semântico. Modo narrativo: características; modos de representação e expressão; discurso indireto livre.
<b>3º Período</b>  Sequência Didática 5  Sequência Didática 6  13 blocos de 90’	<b>Texto narrativo</b> Conclusão d’ <i>Os Maias</i> , Eça de Queirós (o último capítulo).  <b>Poesia</b> de Cesário Verde.  Leitura de imagem.	<b>Escrita criativa</b> Descrição a partir de poemas.  <b>Escrita segundo modelo</b> Prefácio. Texto de contracapa. Texto expositivo-argumentativo. Descrição de imagem.  <b>Revisão e reescrita</b> de texto argumentativo escrito no 2.º período.	Texto – continuidade, progressão, coesão, coerência. Valor expressivo de nome, adjetivo, verbo, determinante, advérbio. Valor da pontuação. Polissemia e campo semântico. Recursos estilísticos e respetivo valor. Versificação.

### 4.3. Do Projeto LMEM à Oficina de Escrita

Integrada no Projeto LMEM, a **Oficina de Escrita** concretizou-se, nas aulas de 11.º ano de Português, cumprindo o Programa (cf. cap. III, 3.2.) e a planificação anual e periodal decidida em Área Disciplinar, em interligação do texto ao texto, como analisado.

Quadro 14 – A Oficina de Escrita no 11.º ano, um projeto de investigação-ação



Fonte: Moreira et al., (2006, p.76); Coimbra (2009, p. 162) – adaptação.

A Oficina de Escrita, perspectivada como um projeto de investigação-ação colaborativo, foi estruturada tendo em conta ciclos ou fases, bem como um processo sequencial de implementação, avaliação, apreciação final e divulgação. A reflexão efetuada nas SD, a partir de planificação, concretização e avaliação formativas, facilitou a monitorização do ensino-aprendizagem da escrita, com previsão de pré-requisitos, reforços específicos face às dificuldades dos alunos, ensino por níveis e diferenciação pedagógica.

## 5. Cronograma da experiência didática

A partir da visão geral da **Oficina de Escrita no 11.º ano**, como um projeto de investigação-ação, construiu-se um modelo de intervenção focalizado em **3 Oficinas de Escrita**, de uma média de 7 Oficinas realizadas nas turmas. Na impossibilidade de analisar a totalidade de documentos e textos, produzidos por 3 professoras e mais de 100 alunos de 11.º ano, durante um ano letivo de SD de Oficina de Escrita, selecionou-se um *corpus* de análise que correspondesse à pergunta de partida e aos objetivos de investigação e que contemplasse um ponto inicial, intermédio e final de aperfeiçoamento e revisão do texto argumentativo.

O cronograma, no quadro da página a seguir, focaliza a calendarização de tarefas por *milestones* (marcos), ou seja, data limite de concretização, utilizando a terminologia dos projetos da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Na planificação e no cronograma da Oficina de Escrita sobressai o trabalho colaborativo de investigação-ação entre docentes, segundo ciclos do texto (lido) ao texto (escrito), base do desenvolvimento da escrita de géneros textuais. Acrescenta-se a importância do treino linguístico para a aquisição e reforço da consciência (meta)linguística, fundamental na escrita processual, sobretudo na revisão. Em geral, para todas as atividades registadas, salienta-se o incentivo à autonomia dos alunos, à metodologia de projeto e à divulgação em circuitos comunicativos. Entre maio e junho foi feita a divulgação da experiência, necessariamente parcial, uma vez que os textos foram posteriormente objeto de análise qualitativa e quantitativa, durante 2010-2011.

Embora o cronograma fosse esboçado antes do estudo, com *milestones* definidas *a priori*, a última versão foi fechada *a posteriori*, após reformulações inerentes à génese e concretização do estudo de caso, ancorado num processo de investigação-ação. A análise e a discussão dos resultados dos dados recolhidos do *corpus*, tanto de alunos como de professores, serão concretizadas no capítulo V, para a fase intensiva de Oficina de Escrita, e convocadas, em triangulação, no capítulo VI, aquando do inquérito por questionário.



## 6. Uma última problemática – a visão da investigadora

Uma última problemática surge, relativa ao papel da investigadora. O seu estatuto de agente comprometida, no desenrolar do processo de investigação-ação, objeto do presente estudo de caso, potencia simultaneamente um maior grau de aproximação à realidade, mas também alguns constrangimentos. Como recorda Deshaies (1997, p. 52), “a iniciativa do conhecimento não está, em primeiro lugar, no objecto, mas no sujeito”. Este posicionamento pressupõe a aproximação do investigador à realidade. Por isso, Yin (2001) aponta, como características fundamentais do investigador, a capacidade de realização de perguntas, a capacidade interpretativa, o conhecimento do assunto a investigar e a imparcialidade e Bardin (2009, p. 30) acrescenta a “vigilância crítica”, em especial se o investigador se encontra numa posição “de familiaridade com o seu objecto de análise”. Por sua vez, Stake (2009, p. 60) sublinha os perigos da subjetividade, pois a “compreensão pessoal é muitas vezes uma interpretação errada”, criada por investigadores-intérpretes e pelos seus leitores.

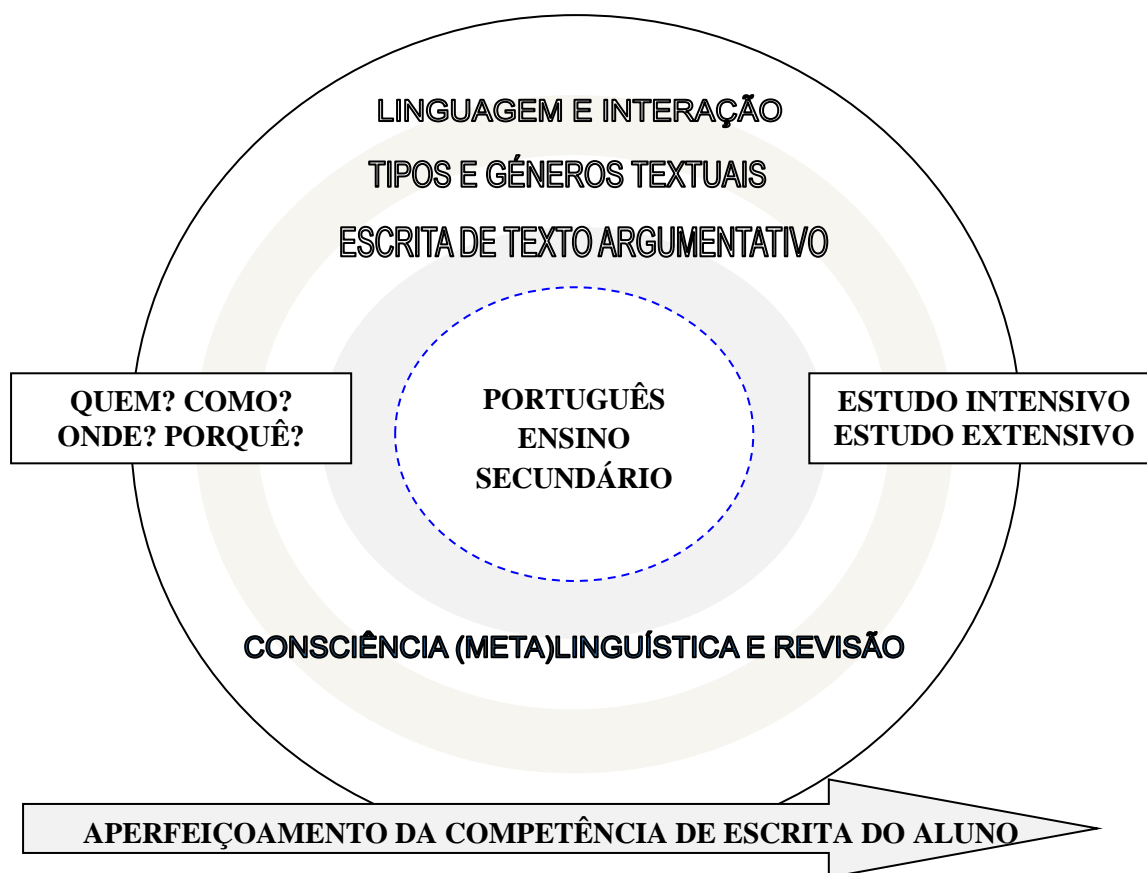
Desta forma, tratando-se de um estudo avaliativo, a participação como professora irá obrigar a uma atitude reflexiva de distanciamento crítico. Ou seja, a investigadora encontra-se envolvida como *insider*, mas terá de ser capaz de refletir sobre essa mesma realidade como *outsider* (Hopkins, 2008). Espera-se que esse esforço pendular, entre focalização interna e externa, permita a concretização de uma jornada de (re)descoberta do processo de escrita do texto argumentativo, com alunos e professores do Ensino Secundário.

## 7. Síntese

Neste capítulo, confirmou-se o traçado metodológico do estudo, na área das Ciências da Educação, cruzando Supervisão e Didática do Português. Pretende-se concretizar um estudo de caso, uma investigação-ação da escrita processual do texto argumentativo, autorregulada pela consciência (meta) linguística de características de género, na revisão pós-texto.

Tendo como base os pressupostos do ISD e os géneros de Bronckart (2004; 1996), a sequência e conetores argumentativos de Adam (2006; 1999; 1992; 1990) e o processo de revisão de Hayes (2004) e de Hayes e Flower (1983; 1980), assumiu-se uma investigação qualitativa e quantitativa sobre o aperfeiçoamento da textualidade argumentativa de alunos de Português do Ensino Secundário, como se preconiza no esquema que se segue.

Figura 6 – O(s) Círculo(s) da Escrita



Adotou-se uma pluralidade metodológica, que se justifica pela pluridimensionalidade cognitiva e cultural do objeto de investigação (Beltrán, 2000). Não há um círculo da escrita, há círculos complementares, que se traduzem em fases e vertentes investigativas.

Numa primeira fase, o estudo intensivo emerge da área profissional da investigadora, numa perspetiva supervisiva de investigação em ação (Hopkins, 2008), englobando ciclos de observação, reflexão, intervenção, transformação e reavaliação de um estudo de caso, com alunos e professoras de Português de 11.º ano, em Oficina de Escrita inserida em Projeto de Escola. Numa segunda fase, extensiva, triangulando em *continuum* o paradigma qualitativo e o paradigma quantitativo, foi aplicado um inquérito por questionário a professores de Português do Ensino Secundário, a lecionarem em escolas do distrito do Porto. Os resultados serão objeto de análise e discussão, nos capítulos que se seguem.

## Capítulo V – Análise e Discussão dos Resultados da Fase Intensiva: o Estudo de Caso

The whole idea is to avoid getting stuck in a certain type of logic, be it empirical, hermeneutic, critical-theoretical or linguistic (...) without making sure that space and energy remain for other positions. This sort of interaction between different kinds of epistemological reflexive position does not, of course, guarantee advanced reflexivity (...) but it does mean that the conditions for such reflection are improved.”

Alvesson e Sköldbberg (2000, p. 257)

### 1. Introdução

As opções metodológicas estruturantes, assumidas no capítulo anterior, privilegiam o conhecimento processual de um real igualmente em processo de construção. Nesse sentido, e de forma a não incorrer numa leitura unívoca e redutora, é primordial o alargamento de abordagens, em traçado metodológico multifacetado, qualitativo e quantitativo (Bessa, 2005; Flick, 2005). Como afirmam, em epígrafe, Alvesson e Sköldbberg (2000), interessa não incorrer num único tipo de lógica, impeditiva de triangulação e limitativa de reflexividade. Na anunciada complementaridade de paradigmas, com aplicação de “estratégias que não são mutuamente exclusivas” (Yin & Grassi, 2007, p. 28), a análise e discussão de resultados será conduzida de acordo com um pluralismo metodológico (Alvesson & Sköldbberg, 2000; Beltrán, 2000), garante de fiabilidade, com utilização de diversas estratégias de controlo, que passam por indagação recorrente, análise comparativa e cruzamento de dados. Não havendo predomínio de um único paradigma, importa a aproximação a uma “ontologia relativista e sócio-construtivista”, mediada pelo investigador (Moreira, 2005, p. 135).

Assim, **na fase intensiva**, o estudo de caso foi previamente situado em contexto de Escola e de 11.º ano de Português, com análise de conteúdos programáticos, da planificação de Oficina de Escrita e do cronograma da experiência de SD do texto argumentativo (cf. Cap. IV, 4. e 5.). O enfoque incidirá nas perceções de alunos e professores sobre a escrita, na textualização e revisão e na consciência (meta)linguística, tendo em conta os contornos múltiplos do trabalho de projeto de uma comunidade educativa localmente construída.

Atendendo a que o decurso da ação terá necessariamente de ser dinâmico e interativo, haverá que reajustar a ação às atividades e análises emergentes. Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 82) “não é a acção que deve obedecer a um plano prescritor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado (...) às derivas da acção”.

## 2. Registos escritos da experiência didática de Oficina de Escrita

A primeira vertente do estudo incidiu sobre os registos escritos de um total de 122 alunos, embora no início da experiência, em setembro, tivessem sido contabilizados 148 alunos no 11.º ano (ESPL, 2009a, p. 9). Quanto aos 26 alunos não contabilizados, 9 pediram transferência de Escola, 7 anularam a matrícula e 10 estiveram ausentes, em um ou mais momentos da investigação, pelo que os seus textos não foram contabilizados, de forma a manter as mesmas condições de recolha de dados para todos os alunos e turmas.

No *corpus* de análise foram considerados, por aluno, textos que constam do cronograma da experiência didática (cf. Cap. IV, 5): (1) **texto inicial sobre a escrita (pré)**, em setembro de 2009, integrado no portefólio individual; (2) **1.º texto diagnóstico de género argumentativo**, em outubro de 2009, ponto de partida e avaliação inicial; (3) **2.º texto de género argumentativo**, concretizado em dezembro de 2009, após leitura orientada do texto argumentativo literário *Sermão de Santo António*, do Padre António Vieira; (4) **revisão e reescrita (3.º) do texto de dezembro (2.º)** pelos alunos, em maio de 2010; (5) **comentário comparativo e avaliativo** dos 2.º e 3.º textos, em maio de 2010; (6) **texto final de reflexão (pós)** sobre a escrita e a Oficina de Escrita, integrado no portefólio de escrita, no início de junho de 2010; (7) **texto de opinião do contrato de leitura**, “O Livro dos Livros”, com apresentação à turma, divulgação em Fóruns de Leitura na Biblioteca da Escola e publicação selecionada na Revista do projeto LMEM, de dezembro a março. No Subgrupo Alunos de Controlo (SGC) foram analisados os mesmos registos escritos, para uma base comparativa.

O conjunto de sete textos por aluno somou **976 textos**, que integram o *corpus* em análise, de forma a contemplar todo o processo de escrita, antes, durante e após a experiência. Em complementaridade, foram ainda analisados dois documentos, similarmente antes e após a experiência, produzidos pelas duas **professoras de 11.º ano** que dinamizaram a Oficina.

## 3. Análise das perceções dos alunos antes e após a experiência

Antes e após a experiência didática de SD de Oficina de Escrita, foi pedido aos alunos um texto sobre as suas perceções, em relação à escrita e à escrita de texto argumentativo, bem como sugestões para superação de dificuldades e/ou aperfeiçoamento. Em setembro e junho manteve-se a mesma situação-problema, de forma a confrontar perceções prévias e posteriores à intervenção didática em Oficina, com nove meses de intervalo.



As instruções de tarefa eram as seguintes:

“Imagina que precisavas de te apresentar como escritor(a). Escreve um texto, indicando a tua perceção sobre o que é a escrita e sobre a tua competência geral de escrita. Refere ainda a tua opinião sobre as características a ter em conta na escrita de um texto argumentativo. No final, indica algumas estratégias que consideres eficazes para a superação de dificuldades e o aperfeiçoamento da escrita. Não te esqueças de datar e arquivar o teu texto no portefólio individual de escrita.”

A apreciação quantitativa de resultados foi alicerçada em análise categorial. A informação, selecionada por recorte semântico, de 244 textos escritos pelos alunos, 122 antes e 122 após a experiência, foi lançada numa matriz de cálculo, que gerou o somatório e a frequência de ocorrências. A partir dos dados percentuais de casos e/ou totais, procedeu-se a análise comparativa, considerando resultados das turmas da experiência e de controlo, com triangulação entre resultados, sempre que justificado pelo aprofundamento investigativo.

### 3.1. Perceção da escrita em geral

Tendo em conta a revisão da literatura (cf. Cap. I, 2.2.) relativamente à complexidade da escrita, e retomando teorias e modelos de escrita de investigadores, (Bronckart, 2008; 2004; Galbraith et al., 2007; Grabe & Kaplan, 1996; Hayes & Flower, 1980; Muschla, 2006), foram consideradas três categorias de análise, com subcategorias. As percentagens representam o total de casos, devido a ocorrências textuais múltiplas.

Tabela 1 - Perceção da escrita pelos alunos

Categorias	Subcategorias	SGE - 101		SGC - 21	
		Pré	Pós	Pré	Pós
1. A escrita como atividade social e cultural	Meio de expressão de sentimentos do “eu”	51,4%	29,0%	61,9%	47,6%
	Meio de interação “eu”, outros, mundo	49,5%	33,6%	47,6%	42,8%
	Forma de interpretar e agir sobre o mundo	14,8%	44,5%	33,3%	33,3%
	Forma de comunicação e poder	8,9%	29,7%	9,5%	19,0%
	Forma de transmitir conhecimento e cultura	7,9%	8,1%	4,9%	5,4%
	Forma de alcançar mundos imaginários	6,9%	30,6%	9,5%	23,8%
2. A escrita como atividade processual cognitiva	Instrumento de construção do pensamento	27,7%	29,0%	28,5%	23,8%
	Meio de aprendizagem em todas as áreas	11,8%	16,8%	23,8%	19,0%
	Forma complexa de comunicação	7,9%	30,6%	28,5%	28,5%
	Processo de planificação, textualização, revisão	0%	77,2%	0%	38,0%
	Trabalho em Oficina de Escrita	0%	39,6%	0%	14,2%
	Trabalho de aperfeiçoamento de texto	0%	34,6%	0%	19,0%
3. A escrita como comunicação textual	Comunicação permanente no tempo	26,7%	25,7%	23,8%	28,5%
	Produção de tipos e géneros de textos	0%	37,6%	0%	5,4%
	Intenção comunicativa do escritor	0%	19,8%	4,7%	9,5%
	Diálogo entre o leitor e o escritor	0%	9,9%	0%	5,4%

Legenda: **SGE**, Subgrupo de turmas/alunos da Experiência; **SGC**, Subgrupo de turmas/alunos de Controlo.

Numa primeira leitura, sobressai a intensificação de perceções entre os dois momentos, pré e pós, dos subgrupos SGE e SGC, embora coincidentes em algumas escolhas.

**Antes do início da experiência em Oficina de Escrita**, as respostas dos alunos de SGE, em maioria, situam-se na 1.<sup>a</sup> categoria, “a escrita como atividade social e cultural”, com enfoque no “eu”. Por ordem decrescente, os alunos percecionam a escrita como “meio de expressão de sentimentos do “eu” (51,4%), “meio de interação “eu”, outros, mundo” (49,5%) e “instrumento de construção do pensamento” (27,7%). De forma semelhante, no SGC os alunos consideram a escrita como expressão do “eu” (61,9%) e de “ interação “eu”, outros, mundo” (47,6%), bem como uma “forma de agir sobre o mundo” (33,3%). No SGC, a concentração na 1.<sup>a</sup> categoria é ainda mais evidente. Observa-se, nos grupos, uma perceção similar da escrita como “comunicação permanente no tempo” (SGE 26,7%, SGC 23, 8%).

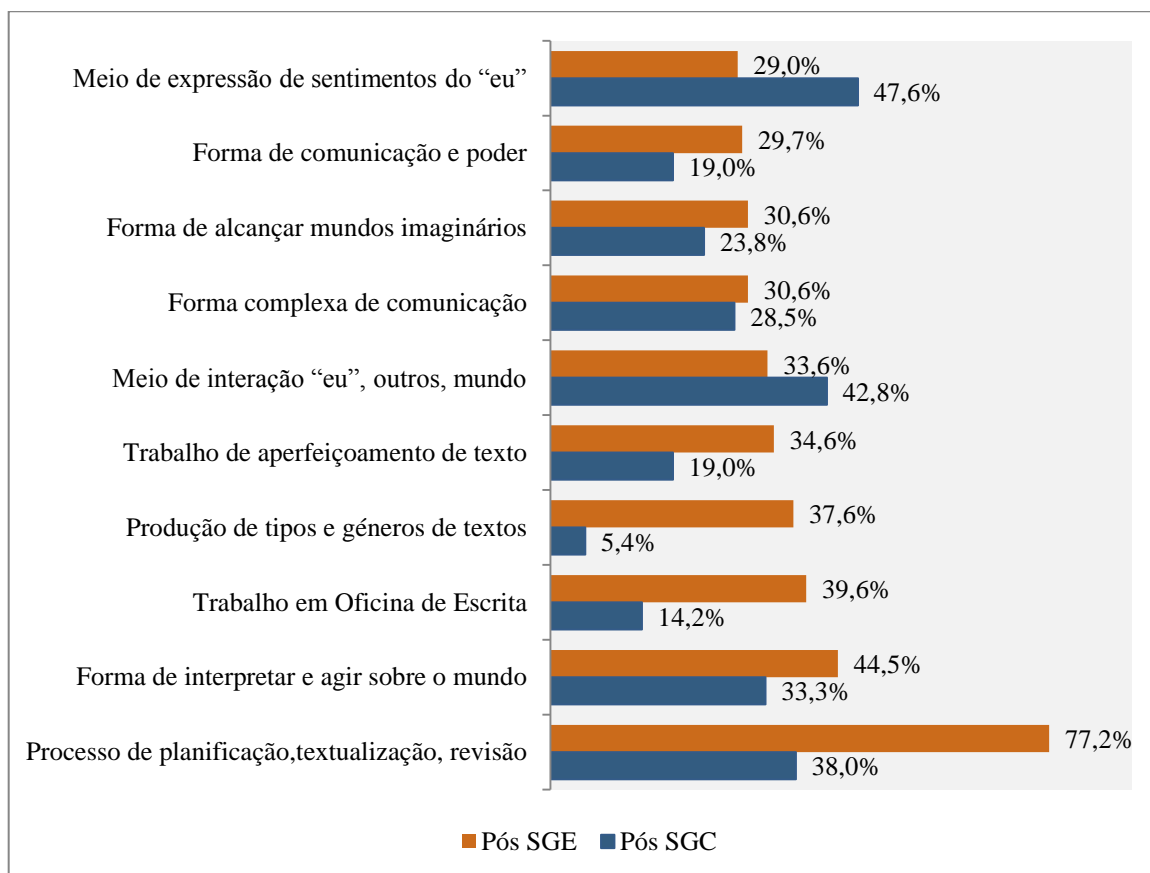
Atendendo a que, em qualquer agregação categorial, é tão reveladora a presença como a ausência de ocorrências (Stake, 2009), importa sublinhar a menor perceção nas restantes categorias, coincidente nos dois grupos. Os alunos não referem (0%) a escrita processual, a Oficina de Escrita e o aperfeiçoamento de texto, os tipos e géneros textuais, a dialogicidade e a intenção comunicativa do escritor, com a ressalva de uma ocorrência em SGC (4,7%).

**Após a experiência em Oficina**, os textos de SGE são reveladores de uma mudança acentuada de enfoque. Surge, de novo, a expressão do “eu”, mas agora numa perspetiva de interpretação e ação (44,5%) e não somente de expressão de sentimentos (29,0%). Em primazia, os alunos registam o processo cognitivo de “planificação, textualização, revisão” (valor mais alto de 77,2%), igualmente referenciado na “Oficina de Escrita” (39,6%) e no “trabalho de aperfeiçoamento de texto” (34,6%). Em acréscimo, é ainda evidente a perceção da textualidade escrita, de “produção de tipos e géneros de textos” variados (37,6%), com percentagem superior à escrita enquanto “comunicação permanente no tempo” (25,7%).

Por sua vez, no final do ano, os alunos de SGC evidenciam uma evolução nas suas perceções, embora **nitidamente menor em comparação com SGE**. Mantém-se a perceção da centralidade do “eu” na escrita, como “meio de expressão de sentimentos” (47,6%) e na “interação “eu”, outros, mundo” (42,8%). O “processo de planificação, textualização, revisão” surge a seguir (38,0%), observando-se, em comparação com SGE, menos registos da escrita como atividade cognitiva processual e como comunicação sustentada na textualidade.

Na construção de um gráfico comparativo, com os resultados após a experiência, contemplaram-se os 10 itens mais mencionados pelos alunos, para SGC e SGE, de forma a facilitar a comparação do ponto de chegada entre os dois grupos.

Gráfico 1 – Perceção final da escrita



A ordenação fez-se por ordem crescente em SGE, pelo que, comparativamente, constata-se que os alunos de SGE atingem valores globais mais altos do que os de SGC.

Conclui-se que os alunos começam por perceber a escrita através do “eu”, o que concorda com estudos investigativos sobre a função da linguagem (oral e escrita) na descoberta socializadora na adolescência (Davis & Hill, 2003; Odell, 1993; Piaget, 1975).

Após a experiência, aumenta a consciência da escrita como processo cognitivo de resolução de situações-problema (Alamargot & Chanquoy, 2001; Allal, 2004; Hayes, 2001; Torrance, van Waes & Galbraith, 2007), envolvendo conhecimento aprofundado de fases operatórias (planificação, textualização e revisão) e de tipos e géneros textuais. Há um reforço da consciencialização do treino sistemático da escrita, em trabalho de Oficina, de texto e de língua. Em síntese, nas perceções dos alunos constata-se, mais em SGE do que em SGC, uma **inflexão do individual para o social e o cognitivo** e a importância do **treino processual de géneros textuais, em diferentes situações de uso**, em SD de Oficina de Escrita, como defendido pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2008; 2006; 1999; 1996).

### 3.2. Autoavaliação da competência de escrita

Neste item, os alunos dos dois grupos foram sintéticos na sua apreciação, comparativamente ao item anterior. Muitos limitaram-se a registar uma classificação, seguindo a escala qualitativa, em vigor na Escola, de insuficiente, suficiente, bom e muito bom, pelo que se optou por uma tabela comparativa, com contagem simples de ocorrências.

Tabela 2 - Classificação da competência geral de escrita

Classificação qualitativa	SGE - 101		SGC - 21	
	Pré	Pós	Pré	Pós
	Frequência de ocorrências			
Muito bom	7	5	2	1
Bom	36	16	5	4
Suficiente	45	63	12	13
Insuficiente	3	10	1	2
Não responde	10	7	1	1

Legenda: **SGE**, Subgrupo de turmas/alunos da Experiência; **SGC**, Subgrupo de turmas/alunos de Controlo.

Após a experiência, os alunos do SGE alteraram, marcadamente, os níveis qualitativos de autoavaliação da sua competência de escrita, com reflexo na descida nos patamares mais altos de Bom ( $36 > 16$ ) e Muito Bom ( $7 > 5$ ) e um aumento de classificações de Suficiente ( $45 < 63$ ). O decréscimo atesta, inequivocamente, a consciencialização e exigência dos alunos em relação à sua competência de escrita. Em oposição, essa descida não ocorre nos alunos do SGC, observando-se uma variação não significativa de +1 ou -1, em todos os níveis.

Triangulando os resultados finais dos alunos do SGE com as classificações dos **testes de avaliação do 11.º ano**, ao longo do ano, em especial da tarefa de escrita de texto compositivo, no Grupo III, constata-se um desvio. Comparativamente, nos níveis Bom e Suficiente, as três professoras de 11.º ano classificaram mais alunos com Bom e menos com Suficiente. Nas restantes classificações há uma correspondência aproximada.

### 3.3. Perceção das características do texto argumentativo

Ao contrário do item anterior, os alunos descreveram extensivamente as características do texto argumentativo e, em simultaneidade, indicaram algumas estratégias eficazes para o aperfeiçoamento da escrita. As duas questões serão analisadas sequencialmente.

A propósito das características a ter em conta na escrita de um texto argumentativo, estabeleceram-se 3 categorias de análise. Cruzou-se a revisão da literatura (cf. Cap. II),

sustentada por investigadores de referência (Adam, 2006; 1992; Breton, 2001; Bronckart, 2008; 2004; 1996; Dolz & Schneuwly, 1996), com os critérios de correção do texto de reflexão do exame nacional de Português do 12.º ano (ME, 2009, pp.11-14). No entanto, a formulação categorial definitiva ocorreu somente após leitura interpretativa do *corpus* textual.

Tabela 3 - Perceção das características do texto argumentativo

Categorias	Indicadores	SGE - 101		SGC - 21	
		Pré	Pós	Pré	Pós
1. Conteúdo semântico-pragmático	Situação de comunicação	2,9%	23,7%	4,7%	19,0%
	Intenção comunicativa	3,9%	17,8%	9,5%	14,2%
	Mobilização de informação	12,8%	14,8%	14,2%	19,0%
	Registo de língua	1,9%	5,9%	4,7%	9,5%
	Repertório lexical	1,9%	7,9%	9,5%	9,5%
2. Estrutura argumentativa	Estruturação em introd., desenv. e conclusão	40,5%	53,4%	38,0%	42,8%
	Tese c/ definição clara do ponto de vista	29,7%	58,4%	28,5%	38,0%
	Argumentos	9,9%	51,4%	23,8%	33,3%
	Contra-argumentos	0%	16,8%	0%	9,5%
	Exemplos	0%	20,7%	0%	19,0%
	Conclusão	22,7%	54,4%	19,0%	33,3%
3. Conhecimentos linguísticos	Conectores em geral	9,9%	47,5%	4,7%	23,8%
	Tempos e modos verbais	7,9%	11,8%	19,0%	14,2%
	Frases complexas	5,9%	21,7%	9,5%	19,0%
	Coesão textual	0%	27,7%	0%	14,2%
	Coerência textual	0%	23,7%	0%	4,7%

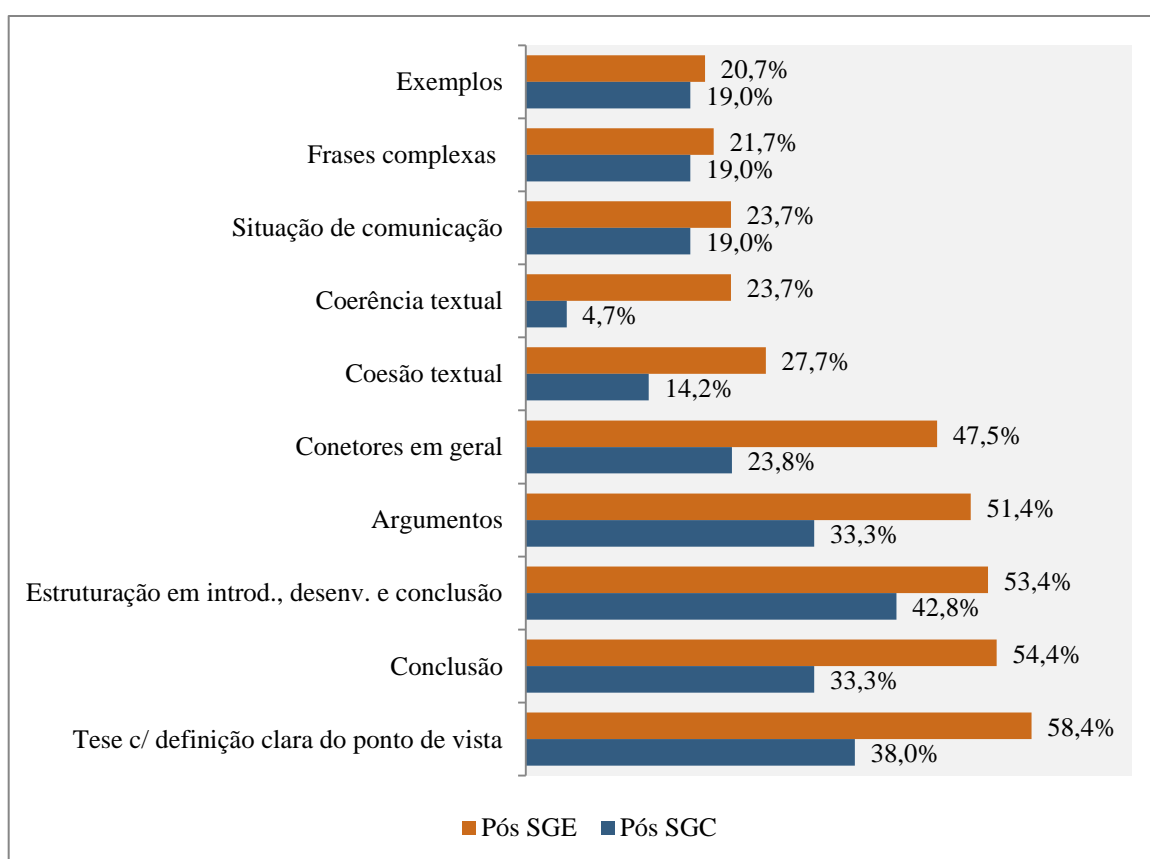
Legenda: SGE, Subgrupo de turmas/alunos da Experiência; SGC, Subgrupo de turmas/alunos de Controlo.

Em análise comparativa entre os **textos produzidos antes da experiência**, verifica-se uma convergência de resultados em relação às duas principais características do texto argumentativo a aplicar na escrita. Os alunos destacam a “estruturação do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão” (SGE 40,5% e SGC 38,0%) e a “tese com definição clara do ponto de vista” (SGE 29,7% e SGC 28,5%). A seguir, enquanto SGE revela a importância da conclusão (22,7%), SGC indica os argumentos (23,8%). Regista-se a preocupação dominante de todos os alunos com a estrutura argumentativa. Com valores inferiores, os alunos mencionam a “situação de comunicação”, a “intenção comunicativa” e a “mobilização de informação”, na primeira categoria, e, na terceira, “conectores em geral”, “tempos e modos verbais” e “frases complexas”. Assinala-se, nos dois grupos, a ausência de ocorrências (0%) em “contra-argumentos”, “exemplos”, “coesão” e “coerência” textual.

Significativamente, **os textos produzidos após a experiência** apontam para uma maior consciencialização de aspetos semânticos e pragmáticos do texto argumentativo, com destaque para os alunos de SGE. Neste grupo, embora as características da estrutura

argumentativa continuam a apresentar os valores mais altos para “estrutura” (53,4%), “tese” (58,4%) e conclusão (54,4%), com adição de “argumentos” (51,4%), emergem também a “situação de comunicação” (23,7%) e a “intenção comunicativa” (17,8%). Quanto a aspetos linguísticos, os alunos de SGE destacam os “conectores” (47,5%), a construção de “frases complexas” (21,7%), a “coesão” (27,7%) e a “coerência textual” (23,7%), utilizando terminologia que evidencia desenvolvimento da consciência (meta)linguística. De facto, no período de tempo que mediou entre os dois textos, foi consolidado o conhecimento explícito da língua, com utilização, pelos alunos, de uma (meta)linguagem mais científica.

Gráfico 2 – Percepção final das características do texto argumentativo



Apesar de os alunos de SGC alcançarem, na globalidade, **resultados inferiores** a SGE, na percepção das características do texto argumentativo, revelam progressão entre o início e o fim do ano letivo. No entanto, comparando, no gráfico, os resultados mais significativos, no final da experiência, a turma de SGC mantém-se concentrada na estrutura argumentativa e apresenta resultados sempre inferiores aos alcançados pelas turmas que integram a experiência didática de Oficina de Escrita de 11.º ano de Português.

Conclui-se que, mais em SGE e menos em SGC, os alunos começam por focalizar, quase exclusivamente, a estrutura argumentativa. No decorrer da experiência, porém, alargam perceções e saberes, em relação a aspetos linguísticos da produção textual argumentativa. Constata-se que o reforço de atividades de escrita em Oficina, em interligação com mais leitura orientada e conhecimento explícito da língua, desenvolveu, como consequência, a consciência (meta)linguística dos alunos. Os resultados condizem com estudos e reflexões de especialistas, citados na revisão da literatura (cf. Cap. III, 2.2.), apesar da diversidade de linhas de investigação, envolvendo alunos de diferentes níveis de ensino, que não apenas do Secundário (Barbeiro, 1999; Barrera & Maluf, 2003; Duarte & Figueiredo, 2006; Farias, 2005; Gombert, 1997; James & Garrett, 1991; Klein, Boman & Prince, 2007; Piolat, 2007; Poersch, 1999; Rodrigues, 2011; Rodriguez & Eklundh, 2007).

Esta problemática será retomada, em triangulação, aquando da análise dos comentários comparativos dos alunos sobre a textualização e revisão dos seus textos argumentativos.

### **3.4. Estratégias de aperfeiçoamento da escrita**

Neste item, pretendia-se que os alunos de 11.º ano equacionassem estratégias que julgassem eficazes para a superação de dificuldades e aperfeiçoamento, em Oficina de Escrita, da competência de escrita, em geral, e do texto argumentativo, em particular.

Contrariamente ao esperado, muitos alunos não indicaram propostas, com mais incidência no texto inicial (36,6% SGE e 23,8% SGC) e menos no texto final (9,9% SGE e 14,2% SGC). A maioria preferiu, ainda, apontar estratégias gerais e não específicas do texto argumentativo. Como curiosidade, no final do estudo, os alunos justificaram alguma escassez de sugestões com a responsabilidade e o saber-fazer do professor, a quem competiria a implementação de estratégias de escrita, no que Gorjão (2004, p. 117) categoriza como “o professor como suporte do processo de escrita”. Identicamente, Coimbra (2009, pp. 172), num estudo de caso, aponta a clivagem entre um ensino demasiado concentrado no professor e mais autonomia do aluno, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem.

Estas condicionantes orientaram a opção por uma tabela por ordem decrescente em SGE (pós). Cada respondente registou entre 1 a 7 estratégias, pelo que os somatórios não correspondem ao total de alunos, mas à percentagem total de casos ou ocorrências, contabilizada nos textos dos alunos, nos dois momentos de recolha, pré e pós.

Tabela 4 – Sugestão de estratégias de aperfeiçoamento da escrita

Estratégias de aperfeiçoamento da escrita	SGE - 101		SGC - 21	
	Pré	Pós	Pré	Pós
	Frequência de ocorrências			
Empenho no trabalho de escrita	37,6%	58,4%	14,2%	38,0%
Treino em Oficina de Escrita	23,7%	53,4%	9,5%	33,3%
Escrita de textos diversificados	19,8%	51,4%	4,7%	23,8%
Estudo orientado da conjugação verbal	17,8%	39,6%	14,2%	19,0%
Estudo orientado dos conetores frásicos	16,8%	37,6%	9,5%	9,5%
Trabalho de pares de revisão	0% %	36,6%	4,7%	19,0%
Reflexão sobre os próprios erros	5,9%	21,7%	4,7%	19,0%
Reflexão sobre a escrita	7,9%	19,8%	9,5%	14,2%
Leitura de textos exemplificativos	14,8%	21,7%	19,0%	23,8%
Projeto Ler Mais e Escrever Melhor	3,9%	19,8%	4,7%	23,8%
Não responde	36,6%	9,9%	23,8%	14,2%

Legenda: **SGE**, Subgrupo de turmas/alunos da Experiência; **SGC**, Subgrupo de turmas/alunos de Controlo.

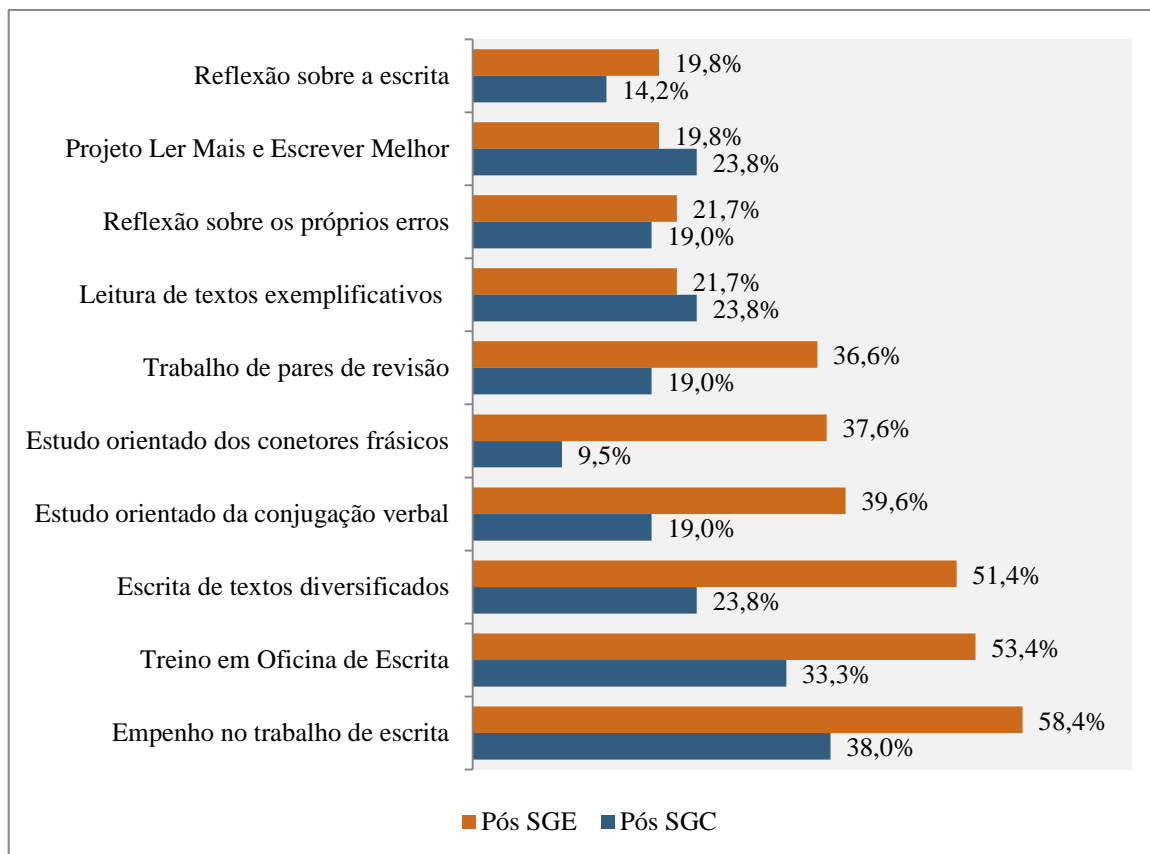
**Num primeiro momento**, que corresponde em SGE e SGC ao texto “pré”, é evidente a indicação de poucas estratégias, com predomínio de mais “empenho no trabalho de escrita” (SGE 37,6% e SGC 14,2%), “treino em Oficina de Escrita” (SGE 23,7% e SGC 9,5%) e “escrita de textos diversificados” (SGE 19,8% e SGC 4,7%). Os conetores frásicos primam pela frequência diminuta de ocorrências, antes de treino sistemático (SGE 16,8% e SGC 9,5%), a par da conjugação verbal (SGE 17,8% e SGC 14,2%). Poucos alunos se apercebem das potencialidades da leitura e da reflexão para o aperfeiçoamento da escrita.

**Num segundo momento**, as três estratégias dominantes surgem reforçadas, com aumento do número de ocorrências em “empenho” (SGE 58,4% e SGC 38,0%), “treino em Oficina de Escrita” (SGE 53,4% e SGC 33,3%) e “escrita de textos diversificados” (SGE 51,4% e SGC 23,8%). É ainda de realçar a importância dada, por alguns alunos, à “conjugação verbal” (SGE 39,6% e SGC 19,0%), aos “conetores” (SGE 37,6% e SGC apenas 9,5%), à reflexão “sobre os próprios erros” (SGE 21,7% e SGC 19,0%) e à “leitura de textos exemplificativos” (SGE 21,7% e SGC 23,8%). Não obstante estar pressuposta a escrita individual, emerge o “trabalho de pares de revisão” (SGE 36,6% e SGC 19,0%). Sublinha-se a sugestão do trabalho em díades, pela rentabilização da fase operatória da revisão. No conjunto, sobressai a pouca importância, conferida por SGC, ao treino de conetores frásicos e os resultados mais altos na leitura e no Projeto LMEM (ambos com 23,8%). Há ainda um reforço da perceção de que as operações de escrita exigem trabalho processual, sistemático e colaborativo, entre professores e alunos, em Oficina de Escrita (Amor, 2003; Davis & Hill, 2003; Grabe & Kaplan, 1996; Odell, 1993; Pereira, 2000; Schneuwly & Bain, 1993).



Considerando as propostas de estratégias finais (pós), mais indicadas pelos alunos de SGE e de SGC, é possível visualizar, em gráfico, o diferencial do ponto de chegada.

Gráfico 3 – Sugestão de estratégias de aperfeiçoamento da escrita



No gráfico, constata-se uma acentuada diferença percentual nas estratégias mais propostas, com os alunos de SGC a apresentarem nitidamente menos sugestões. Contudo, no que se refere à leitura de textos e ao Projeto LMEM, os resultados são mais altos em SGC.

Numa apreciação global, conclui-se que os alunos, sobretudo de SGE, apercebem estratégias eficazes para o aperfeiçoamento da escrita, colocando a tónica no empenho e no treino sistemático, em Oficina de Escrita, na diversificação de tipos e géneros textuais, no aumento da autonomia e em modalidades colaborativas, como o trabalho de pares/díade na revisão. Nos alunos do SGE há resultados mais evidentes de progressão entre o ponto de partida e de chegada, pela abrangência e consciencialização de características múltiplas da textualidade, com destaque para aspetos pragmáticos e linguísticos do texto.

### 3.5. Vozes mediadas dos alunos

A título de exemplo, incluem-se quatro textos de alunos escritos em AO 45, identificados por código de ano, turma e número, momento pré (texto inicial) ou pós (texto final), nas vozes mediadas de um projeto didático de SD de Oficina, no 11.º ano.

“Escrever é colocar em cada palavra aquilo que estamos a viver, em que acreditamos. É uma forma de liberdade, onde não existem barreiras e a nossa imaginação e conhecimento são o limite. As minhas maiores dificuldades na escrita são os textos expositivo-argumentativos, quando não estou suficientemente dentro do tema (...) O meu léxico é médio e uma das competências que teria de melhorar é enriquecê-lo, para não me repetir. Por vezes, tenho dificuldades na ligação de frase (conectores), porque o raciocínio que faço não fica com sentido quando está no papel.” (11D 4, 2009, texto inicial).

“Na minha opinião, escrever é algo interessante, pois através da escrita podemos expressar várias ideias e demonstrar os nossos sentimentos, por exemplo. Podemos também dar a nossa opinião sobre um determinado assunto. (...) Para escrever bem devemos ler bastante. As minhas dificuldades na escrita são a pontuação e encontrar conectores frásicos. Em alguns tipos de texto tenho dificuldade em imaginar e reunir ideias sobre o assunto a tratar. Eu podia melhorar realmente a minha escrita se escrevesse mais textos ou lesse mais um pouco, embora eu costume ler bastante.” (11F 16, 2009, texto inicial).

“Apesar de eu considerar a escrita libertadora e mesmo sabendo que não pede nada em troca, ela consegue dar a volta e castigar-me (através da professora de Português) pelos meus erros, pelas minhas faltas de acentuação e até mesmo pela falta de conectores do discurso. Revolta-me saber que ela, a escrita, por um lado mostra-se muito minha amiga, com toda a compreensão mas, por outro lado, ela é falsa, porque na verdade está sempre a mostrar-me que erro. Certamente ela não gosta que eu a golpeie tanto e lá por o provérbio popular dizer que “Velho burro não aprende línguas” eu acredito em mim e sei que posso melhorar a minha competência da escrita. Como? Provavelmente, não divagando tanto nos pensamentos e prestando atenção à maneira como escrevo”. (11B 10, texto inicial).

“Reconheço os grandes progressos que fiz na escrita este ano. Em Setembro nem sabia o que era o processo de escrita, julgava que bastava escrever o texto. Em Oficina, gosto da revisão, sobretudo se for entre pares, visto que se aprende mais em conjunto e eu, este ano, aprendi muito sobre a escrita. Também me esforcei por utilizar mais conectores, pois dantes limitava-me a “e”, “mas”, “porque” e “em suma”. Os meus favoritos são “não obstante” e “visto que”. Não obstante os progressos realizados, ainda tenho muito que aprender, tanto sobre funcionamento da língua como sobre o texto argumentativo, que foi o género que se trabalhou mais este ano. Para isso, terei de investir mais no funcionamento da língua, nos conectores e nas figuras de estilo, em especial na metáfora. Fascinou-me o “Sermão” do P. António Vieira, cheio de metáforas, paralelismos e alegorias, todavia para escrever assim terei de fazer muitos textos e versões e reflectir mais sobre a forma como escrevo.

Finalmente, gostaria de afirmar que o texto argumentativo que mais me agradou escrever foi a opinião crítica do contrato de leitura, visto que, para além de ter apresentado o meu livro favorito à turma, e mais tarde em Fórum de Leitura na Biblioteca, tive a sorte do meu texto ter sido escolhido para a Revista do projecto da escola, “Ler mais e escrever melhor”. Para o ano gostaria de continuar a organizar o meu portefólio de escrita e a descobrir a língua, para escrever melhor.” (11A 2, 2010, texto final).

**Os três textos, ilustrativos de um momento inicial de Oficina,** seleccionados por três professoras de 11.º ano, revelam as perceções dos alunos sobre a escrita, dificuldades experimentadas e propostas de estratégias de superação e aperfeiçoamento.

As professoras, participantes na experiência, integraram esses textos no trabalho de investigação-ação final do Curso de Formação “Supervisão e Didática da Escrita”, creditado pelo CCPFC de Braga, para efeitos de avaliação, na Universidade Lusófona do Porto, em janeiro de 2010. Nos três textos iniciais, 11D 4, 11 F 16 e 11B 10, é visível uma perceção de escrita focalizada na expressão de sentimentos do “eu”. Os alunos afirmam que “escrever é colocar em cada palavra aquilo que estamos a viver, em que acreditamos” (11D 4, 2009), “expressar várias ideias e demonstrar os nossos sentimentos” e “dar a nossa opinião sobre um determinado assunto” (11F 16, 2009), classificando-a (e personalizando-a) como uma “escrita libertadora”, porém castigadora de escritores que erram (11B 10, 2009).

Contudo, mesmo numa fase inicial, os alunos mencionam dificuldades, nomeadamente o tema do texto expositivo-argumentativo, o léxico, a pontuação, a ortografia, a acentuação e os conetores frásicos. Os alunos são ainda capazes de apontar estratégias de superação e aperfeiçoamento, como a interligação entre leitura e escrita, o treino intensivo de escrita e prestar “atenção à maneira como escrevo” (11B 10, texto inicial). Esta última expressão é um indício da apetência por uma consciência textual e metatextual, linguística e metalinguística, inerente a uma didatização de géneros, defendida pelo Interacionismo Sociodiscursivo, como discutido na revisão da literatura (Bronckart, 2006; 2004; 1999; 1996).

**O quarto texto, ilustrativo de um momento final de Oficina,** apresenta um registo amadurecido e crítico sobre os progressos de escrita durante um ano letivo, confrontando o antes e o depois da experiência didática. Sublinha-se a utilização de léxico específico, com termos como “processo de escrita”, “revisão”, “entre pares”, “conectores”, “funcionamento da língua”, “texto argumentativo”, “género” “figuras de estilo”, “versões”, “refletir mais sobre a forma como escrevo”, “projeto” e “portefólio de escrita” (11A 2, 2010). Os conceitos explicitados direcionam a consciencialização do aluno, como escritor e agente do seu aperfeiçoamento da escrita. O aluno propõe-se “fazer muitos textos e versões”, “continuar a organizar o meu portefólio de escrita” e “ descobrir a língua, para escrever melhor”.

Há ainda o parágrafo final, de difusão do contrato de leitura em dois circuitos comunicativos: o Fórum de Leitura e a Revista do Projeto LMEM. A possibilidade de divulgação do texto escrito confere-lhe finalidade, sentido e autenticidade, potencia a dialogicidade escritor-leitor (Alamargot & Chanquoy, 2001), ultrapassando os muros da sala de aula e da Escola, uma vez que a Revista LMEM, *on-line* e impressa, alcança a comunidade educativa e o meio envolvente. Por isso, o aluno elege, como favorito, o seu texto de opinião do contrato de leitura, justificando com a divulgação do mesmo.

#### 4. Análise de textos argumentativos produzidos em Oficina

Como anunciado, o *corpus* de análise abarcou três textos argumentativos por aluno, de três ciclos de investigação-ação: um primeiro texto diagnóstico de género argumentativo, em outubro, ponto de partida e avaliação inicial; um segundo texto de género argumentativo, em dezembro, após leitura orientada do *Sermão de Santo António*, do Padre António Vieira; revisão, correção e reescrita do 2.º texto pelos alunos, em maio; comentário comparativo dos 2.º e 3.º textos, ainda em maio. A escolha de três ciclos segue uma estrutura por módulos (Dolz et al., 2004; Dolz & Schneuwly, 2002; Rodríguez, 2003) de uma Oficina de Escrita de acordo com géneros textuais, alicerçada em investigação-ação (cf. Cap. III, 3.4. e 3.5.).

##### 4.1. Matrizes da análise de conteúdo

A análise de conteúdo deve ser delineada antes da respetiva aplicação, neste caso ao *corpus* constituído pelos textos dos alunos. Trata-se de um **procedimento em construção**, que passa pelo ajustamento da matriz da análise de conteúdo aos textos e documentos selecionados, dado que um estudo de caso, com acréscimo da utilização metodológica da investigação-ação, constitui um processo de observação e análise do real, não um produto (Bardin, 2009, Smaling, 2003; Stake, 2009; 2000; Yin, 2001; 1984; Yin & Grassi, 2007).

Quadro 16 – Matriz de análise global de textos argumentativos

Questão	Categorias	Indicadores
Como é que os alunos estruturam o texto argumentativo?	1. Ordem argumentativa	a) Progressiva, com tese à saída.
		b) Regressiva, com tese à entrada.
	2. Sequências argumentativas	a) Sequências em estágio pré-argumentativo (ponto de vista sem argumentação).
		b) Sequências em estágio de argumentação mínima (ponto de vista com um argumento).
		c) Sequências em estágio de argumentação elaborada (ponto de vista com dois argumentos).
		d) Sequências em estágio de argumentação secundária (ponto de vista com argumentação e contra-argumentação).
	3. Conectores argumentativos	a) Argumentativos / concessivos (mas, portanto, mesmo quando, ...)
		b) Explicativos / justificativos (pois, porque, posto que, ...)
		c) O “se” dos períodos hipotéticos.
		d) O “quando” dos períodos hipotéticos.
		e) Marcadores simples de argumento (mesmo, aliás, não somente,...)

Assim, a definição prévia das categorias de análise resultou da pergunta de partida e da revisão da literatura. Contudo, embora as categorias fossem definidas *a priori*, adotou-se uma postura de flexibilidade, tendo em conta os dados do *corpus* em análise. Tal significa que as categorias e os indicadores foram reformulados *a posteriori*, no decorrer da análise.

Como **critério de partida**, observou-se a adequação das sequências ao protótipo da sequência argumentativa de Adam (1992), retomada por Bronckart (1996), no que diz respeito à relação tese-argumentação. Para a classificação dos conectores argumentativos, seguiu-se a terminologia proposta por Adam (2006), explicitada na revisão da literatura (cf. Cap. II, 2.4.).

Em relação às revisões efetuadas pelos alunos, a escolha recaiu na taxonomia de revisão de Faigley e Witte (1981), adaptada por Alamargot e Chanquoy (2001, p. 99). A teorização concetual foi objeto de apresentação crítica, na primeira parte (cf. Cap. III, 2.4.). Como categorias, foram consideradas as modificações microestruturais e as modificações macroestruturais, ambas englobando indicadores de adição, eliminação, substituição, permuta, distribuição e consolidação. As duas matrizes mantiveram-se provisórias até à fixação definitiva de categorias e indicadores, concretizada após uma primeira leitura interpretativa dos textos escritos a analisar.

Quadro 17 – Matriz de análise global da revisão textual

Questão	Categorias	Indicadores
De que forma a consciencialização (meta)linguística influi na atividade de revisão?	Modificações Microestruturais	Adição
		Eliminação
		Substituição
		Permuta
		Distribuição
		Consolidação
	Modificações Macroestruturais	Adição
		Eliminação
		Substituição
		Permuta
		Distribuição
		Consolidação

Fonte: Faigley e Witte (1981), adaptada por Alamargot e Chanquoy (2001, p. 99).

Uma vez concluída a análise das opiniões dos alunos sobre a escrita em geral, a capacidade de escrita e estratégias eficazes de aprendizagem e aperfeiçoamento do texto argumentativo, em Oficina de Escrita, interessa analisar os textos dos alunos, cruzando perceções e produção escrita, aferindo convergências e examinando desvios.

## 4.2. Propostas de um percurso didático de textualização

Recorda-se que os três textos argumentativos por aluno, mais um comentário autoavaliativo, num total de **488 textos**, cumprem um *corpus* de análise que corresponde a um ponto inicial, intermédio e final de aperfeiçoamento e revisão do texto argumentativo em Oficina. Embora o cronograma da intervenção em Oficina (cf. Cap. IV, 5.) fosse esboçado antes do estudo, com *milestones* definidas *a priori*, a última versão foi encerrada *a posteriori*, após reformulações inerentes a um estudo de caso, em processo de investigação-ação.

Sendo assim, apresentam-se atividades, fichas e situações-problema, respeitantes apenas às produções argumentativas dos alunos a analisar, de um percurso em Oficina de Escrita que abarcou extensivamente outros géneros textuais, planificados e aplicados colaborativamente, pelas professoras de Português de 11.º ano. A começar por uma aula de motivação geral ao processo de escrita, a partir de crónica de Lobo Antunes (Apêndice VI).

Em relação ao **1.º texto diagnóstico de género argumentativo**, a situação-problema partiu do texto lido para o texto escrito. Após leitura orientada da reportagem “Uma luz no fim do mundo” (texto completo no Apêndice VII), solicitou-se aos alunos a escrita do texto.

### Quadro 18 - Situação-problema do texto argumentativo inicial

<p style="text-align: center;"><b>Oficina de Escrita do Texto Argumentativo</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Português 11.º ano - outubro 2009</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Situação-problema: Da leitura à escrita. Escrita de texto argumentativo</b></p> <p style="text-align: center;"><b>“Uma luz no fim do mundo”</b></p> <p>A EDP vai levar energia “verde” a 50 mil refugiados de Kakuma, Quénia, prometendo romper o ciclo de pobreza ali existente. A empresa ganhou o estatuto de parceiro da ONU, reforçou a sua imagem junto da elite empresarial dos EUA e é cada vez mais uma marca global (...) <i>Visão</i>, 1/10/09.</p> <p><b>Questionário orientado</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Imagina, antes de leres o texto, o que poderá significar o título “Uma luz no fim do mundo”.</li><li>2. Descreve sumariamente o projeto da EDP, apresentado nesta reportagem, indicando local de intervenção, responsáveis, parceiros e objetivos do projeto.</li><li>3. Explica a estratégia da empresa, nas palavras de António Mexia: “A EDP vai envolver a população de Kakuma, fazer parcerias e apostar em microempresas locais”.</li><li>4. Comenta a frase de Barack Obama: “A CGI lembra-nos que não precisamos de ser funcionários públicos para sermos agentes do serviço do bem comum”.</li><li>5. Relaciona o título “Uma luz no fim do mundo” com a mensagem do texto, recordando a tua resposta em momento de pré-leitura.</li></ol> <p><b>Situação-problema de texto compositivo argumentativo</b></p> <p>A partir da leitura da reportagem “Uma luz no fim do mundo” (Revista <i>Visão</i>), constrói um texto argumentativo sobre a importância do projeto da Fundação EDP no Quénia (80 a 100 palavras).</p>
--

O 2.º texto de género argumentativo ancorou na leitura orientada do *Sermão de Santo António* do Padre António Vieira (1654/2008), de outubro a novembro de 2009, em leitura de imagem, bem como em exercícios de escuta ativa de discursos gravados.

Quadro 19 - Situação-problema do texto argumentativo intermédio

**Oficina de Escrita do Texto Argumentativo**

**Português 11.º ano – dezembro 2009**

**Situação-problema: Da leitura à escrita. Texto argumentativo sobre os valores de ontem e hoje.**

**Questionário orientado**

**Observa o quadro pintado pelo artista português Júlio Pomar (1926 -)**

Em 1988, Júlio Pomar permaneceu dois meses em Mato Grosso, no Brasil. A convivência com os índios do Alto Xingu, durante essa estadia, originou uma série de obras sobre os índios do Brasil.

Observa a pintura reproduzida e faz a sua leitura, considerando os seguintes aspetos:

(1) jogo de palavras contido no título; (2) composição; (3) cores; (4) luz; (5) impressões.



**IN DIOS**  
Júlio Pomar

Relembra o *Sermão de Santo António* e os valores defendidos pelo Padre António Vieira: a justiça social, a solidariedade, a honestidade, a caridade, a igualdade. Recorda ainda a defesa desses valores por outros escritores e artistas. No século XXI, esses valores são uma realidade?

**Escreve um texto argumentativo, entre 160 e 240 palavras, sobre valores de ontem e de hoje.** Ilustra o teu texto com, pelo menos, dois argumentos e dois exemplos. Tem em atenção a estrutura do texto, a utilização de um registo de língua cuidado e a correção linguística.

Não te esqueças de esboçar um **plano** prévio e de, no final, **rever** o teu texto.

Mais uma vez, a situação-problema do texto argumentativo, aplicada nas turmas em dezembro, partiu do texto lido, *o Sermão de Santo António* (Vieira, 1654/2008).

Os alunos começaram por **contextualizar a época e o autor**, lendo excertos da “Carta do Achamento do Brasil” de Pêro Vaz de Caminha, datada de 1500, caracterizando o contexto histórico, político, social e artístico de Portugal, focalizando o problema da escravatura dos índios do Brasil e o poder dos colonos do Maranhão, e ainda concretizando em Oficina uma biobibliografia de Vieira. Pela qualidade do estilo e linguagem, inclui-se o texto de um aluno (em AO 45), que assume, na primeira pessoa, a vida e obra do escritor:

“Chamo-me Padre António Vieira e nasci em Lisboa em 1608. Ainda criança, os meus pais foram para o Brasil e eu fiz os meus estudos no Colégio dos Jesuítas, na Baía.

Considero-me um pregador e um defensor dos povos oprimidos, sobretudo dos índios do Brasil, mas isso trouxe-me grandes problemas durante toda a vida, pois fui perseguido, preso e expulso, mas nunca desisti de os defender e de lutar contra a escravatura. Iniciei a minha carreira como sacerdote em 1635, na Baía, e preguei Sermões contra a injustiça, a cobiça, a corrupção e a escravatura por parte dos colonos do Maranhão e de países como a Holanda que escravizavam os indígenas até à morte. O texto que mais me agradou escrever e pregar foi o *Sermão de Santo António*, dirigido aos homens através dos peixes.

Em 1643, escrevi cartas ao rei D. João IV, a reis e a cardeais, com os meus ideais e propostas para mudar a discriminação nas colónias, conseguindo mudar algumas injustiças, mas não todas. Continuei sempre, apesar de ter sido obrigado a fugir escondido do Brasil, perseguido pelos colonos e mesmo pela Inquisição.

Em 1697, fiz a revisão dos meus Sermões e morri na Baía, a 18 de Julho desse ano. Se eu voltasse à vida, morria outra vez de desgosto: a injustiça, a cobiça e a exploração continuam, os ricos e os poderosos esmagam os mais pequenos e hoje a escravatura, até de crianças, ainda continua nos países menos desenvolvidos, em África, na Ásia e na América do Sul. Só interessa o dinheiro e o lucro fácil e, no meu tempo, os homens continuam a explorar-se uns aos outros.” (11A 13, 2009).

Após concretização da biobibliografia do Padre António Vieira, procedeu-se à **visualização do filme** “A Missão” (original de 1986), com Robert de Niro e Jeremy Irons. Os alunos responderam a um pequeno guião, que realçava a luta contra a escravidão dos índios, numa ação centrada na América do Sul, no séc. XVIII. Assistiram ao assassinio de missionários, à expulsão dos jesuítas e ao encerramento das missões, por causa de um trabalho desenvolvido em prol dos índios, o que contrariava os planos de enriquecimento fácil dos colonos, por via do trabalho escravo indígena. Desta maneira, a compreensão do contexto histórico facilitou a interpretação do *Sermão de Santo António*.

Em leitura orientada, os alunos analisaram a estrutura do *Sermão*, de acordo com o modelo oratório instituído pela retórica clássica. Na **estrutura**, os alunos delimitaram as quatro partes constitutivas: o exórdio, com apresentação do tema e captação da atenção do auditório; a narração e confirmação, com explanação dos louvores aos peixes (geral/particular) e repreensões aos peixes (geral/particular) e a peroração, com a conclusão no apelo aos ouvintes e o louvor a Deus. Identificaram ainda o **conceito predicável**, a



**alegoria** que, partindo da proposição bíblica inicial, constituirá o desenvolvimento do sermão – pregar aos peixes, numa argumentação sustentada pela exemplificação e citação bíblica. Destacaram e explicaram argumentos, contra-argumentos e exemplos. Investigaram histórias e figuras bíblicas. Em trabalho de pares, os alunos **caracterizaram os peixes**, cujas virtudes particulares são louvadas – o peixe de Tobias, a rémora, o torpedo e o quatro-olhos. Em oposição, analisaram o porquê da repreensão aos restantes peixes, roncadores, pegadores, voadores e polvo (o favorito dos alunos), apreendendo a **simbologia do discurso** na identificação dos tipos humanos representados, pela alegoria de virtudes e vícios humanos. Finalmente, comprovaram a **crítica aos homens e a autocrítica** na peroração ou conclusão final, que encerra o texto, evidenciando a atualidade da mensagem de Vieira.

A **riqueza do estilo e linguagem** do Padre António Vieira, considerado um mestre incontestável da língua portuguesa, possibilitou um treino intensivo de preparação à Oficina de Escrita do texto argumentativo. Os alunos descobriram, no texto, silogismos, alegorias, paralelismos e simetrias, interrogações, repetições e exclamações retóricas. Assinalaram a expressividade da repetição, anáfora, enumeração, gradação, comparação, personificação, metáfora, antítese e ironia, com registo de exemplos no portefólio de Oficina de Escrita. Alargaram o vocabulário, pela concretização de um glossário individualizado, em trabalho diferenciado, à medida das dificuldades de cada um. Descobriram ritmos no texto, pela cadência de frases e pelo paralelismo anafórico. Como treino intensivo, em Laboratório de Língua, os alunos trabalharam a coesão e coerência, os conetores, frases simples e complexas (Apêndices VIII, IX, X).

No **final da leitura orientada** do *Sermão de Santo António* (Vieira, 1654/2008), os alunos observaram, descreveram e comentaram uma pintura de Júlio Pomar, “In Dios” (1988), como motivação à **Oficina de Escrita**, quer pela leitura de imagem (composição, cor, luz...), quer pela leitura do jogo de palavras contido no título.

Na fase de pesquisa e planificação, entrelaçou-se o texto verbal e não-verbal, a leitura textual e de imagem, com debates sobre a exploração dos índios no Brasil, no século XVII, e a atualidade da exploração do homem pelo homem, no século XXI. Em acréscimo, os alunos recolheram da imprensa notícias sobre valores/ausência de valores, apresentaram-nas em aula e comentaram-nas, em trabalho conjunto de criação de um percurso didático processual.

Quanto ao 3.º e último momento, o percurso didático será explicitado após a análise dos registos das 1.ª e 2.ª textualizações, interligando textualização e revisão, de forma a comprovar (ou não) a eficácia da experiência didática realizada, ao longo do ano, em Oficina de Escrita.

### 4.3. A problemática da heterogeneidade textual

Como ponto prévio à análise textual, ressalva-se o facto de todos os alunos apresentarem **textos híbridos**. A raridade de textos monotípicos deve-se a um objeto-texto heterogéneo, não se verificando, conjuntamente, as condições de homogeneidade, monotipia, rigor tipológico e exaustividade (Adam, 1992, p. 14). Koch e Elias (2006, p. 114, PB) definem “a hibridização ou intertextualidade intergênero” como “o fenómeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação. Não raro, pode ocorrer em anúncios, tirinhas e até mesmo em artigos de opinião”.

Neste entendimento, a opção metodológica teve em conta a **heterogeneidade textual**, uma vez que um texto pode englobar vários tipos textuais (Adam, 1992; Bronckart, 1996; Dolz & Schneuwly, 1996; Machado, 2005). Seguindo-se a um argumento, muitos alunos, como reforço e exemplo, encaixam uma narrativa ou uma descrição. Há, portanto, que considerar tipologias centradas em sequências básicas da construção de textos (cf. Cap. I, 3.2.6.).

Assim, nos textos dos alunos, a análise incidiu na “sequencialidade dominante” (Adam, 2006, p. 184; 1992, p. 195). Adotou-se a formulação de gênero e tipologia de Bronckart (1996), Dolz e Schneuwly (2002; 1996) e Schneuwly (1988), com estruturação textual determinada pela intencionalidade, finalidade e conteúdo temático.

Aliás, o texto argumentativo, pela finalidade argumentativa de persuadir, convencer, é **naturalmente híbrido**. Se argumentar tem por propósito a justificação ou refutação de um ponto de vista, se argumentar é um exercício discursivo e textual de intervenção em comunidade (Breton, 2001), explicam-se as múltiplas possibilidades verbais (e não verbais), pela dimensão dialética do contexto da controvérsia (Ducrot & Anscombre, 1983; Hegenberg & Hegenberg, 2009; Perelman, 1999; Toulmin, 2003). O texto argumentativo, no enquadramento defendido de um Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2008; 2004; 1999; 1996; Meyer, 1994), estabelece uma polifonia de vozes e de sequências textuais.

### 4.4. Análise comparativa da ordem argumentativa

Após a ressalva da heterogeneidade textual, inicia-se a análise dos textos dos alunos de 11.º ano, em aplicação das matrizes categoriais definitivas. De acordo com o estabelecido anteriormente (cf. Cap. IV), a análise será traduzida em resultados quantitativos, respeitantes à ordem argumentativa, nos três textos escritos pelos alunos, elegidos para o estudo de caso.

Tabela 5 – Apreciação global quantitativa da ordem argumentativa

T	Total textos		Ordem Argumentativa					
			Progressiva, com tese à saída			Regressiva, com tese à entrada		
			1 Texto	2 Texto	3 Texto	1 Texto	2 Texto	3 Texto
11A	25	f	2	1	0	23	24	25
		%	8,0	4,0	0,0	92,0	96,0	100
11B	21	f	4	2	1	17	19	20
		%	19,0	9,5	4,8	81,0	90,5	95,2
11C	25	f	4	5	0	21	20	25
		%	16,0	20,0	0,0	84,0	80,0	100
11D	13	f	3	1	0	10	12	13
		%	23,1	7,7	0,0	76,9	92,3	100
11E	15	f	0	4	4	15	11	11
		%	0,0	26,7	26,7	100,0	73,3	73,3
11F	23	f	1	0	0	22	23	23
		%	4,3	0,0	0,0	95,7	100,0	100,0

Numa leitura inicial, ressalta a **escolha maioritária da ordem argumentativa regressiva**, com tese à entrada, coincidente nos subgrupos SGE e SGC, que tem como fundamentação os critérios de correção em vigor nos exames nacionais de Português, no 12.º ano (ME, 2010). Seguindo as instruções do Ministério da Educação, não é de admirar que as professoras de Português do 11.º ano tenham orientado os alunos no sentido da normalização da tese à entrada, na introdução do texto, o que deixa pouco espaço a docentes e alunos para tentarem a inovação da ordem inversa (tese à saída), apesar das instruções recebidas.

No entanto, uma turma da experiência didática sobressai, pela inversa. O 11E começa com 100% de ordem argumentativa regressiva, porém termina, no 3.º texto, com 73,3% no mesmo indicador, mantendo valores de 26,7% para a ordem progressiva, com tese à saída.

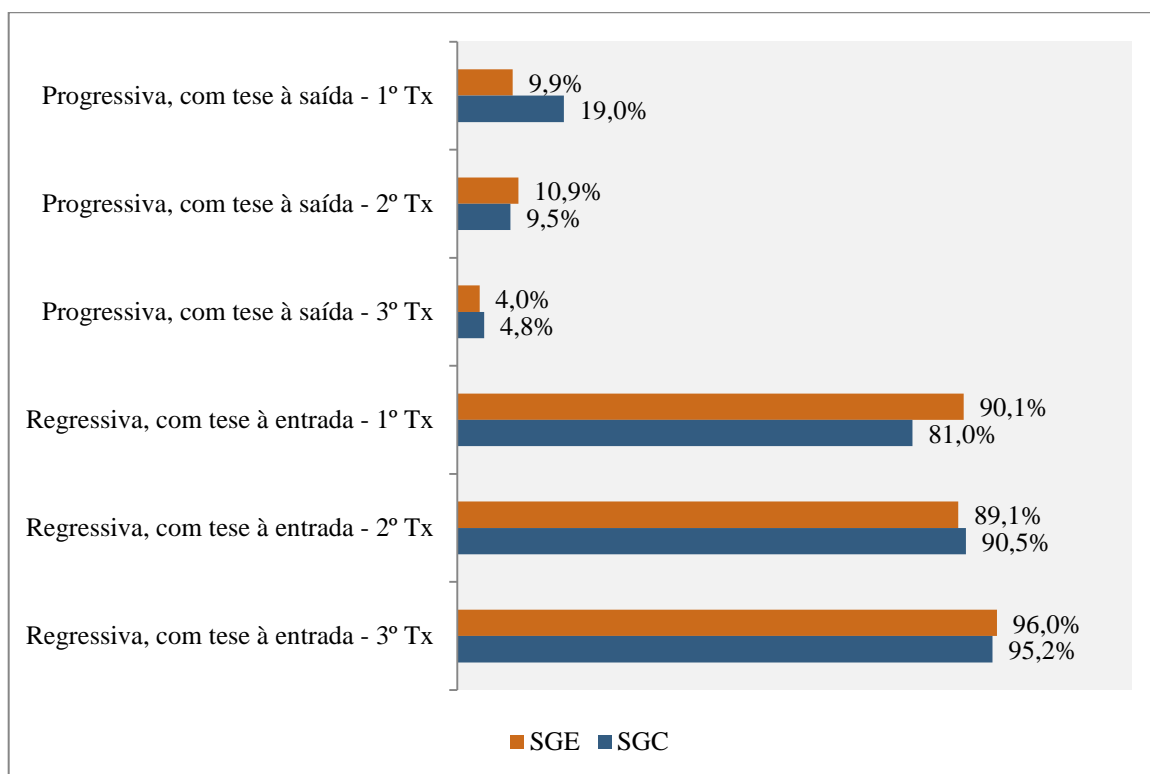
Fez-se também a análise comparativa quantitativa, entre todas as turmas de SGE e SGC.

Tabela 6 – Comparação quantitativa da ordem argumentativa em SGE e SGC

T	Total textos		Ordem Argumentativa					
			Progressiva, com tese à saída			Regressiva, com tese à entrada		
			1 Texto	2 Texto	3 Texto	1 Texto	2 Texto	3 Texto
SGE	101	%	9,9	10,9	4,0	90,1	89,1	96,0
SGC	21	%	19,0	9,5	4,8	81,0	90,5	95,2

Apresenta-se, em concordância, o gráfico resultante da comparação quantitativa entre as cinco turmas de SGE e a turma de SGC, no que se refere à ordem argumentativa, tendo em conta os três textos escolhidos, de diferentes ciclos de Oficina de Escrita, ao longo do ano.

Gráfico 4 - Comparação quantitativa da ordem argumentativa em SGE e SGC



Em comparação quantitativa, disponível na tabela e no gráfico, observa-se que a maioria dos alunos, com valores próximos e quase máximos no 3.º texto (SGE 96,0% e SGC 95,2%), selecionou invariavelmente a **ordem argumentativa regressiva, com tese à entrada**. Os textos intermédios dos alunos de SGE revelam uma ligeira quebra no 2.º texto (89,1%), enquanto o valor mais baixo, nesse indicador, para SGC, se verifica no 1º texto (81,0%).

Quanto à tese à saída, os textos dos alunos de SGC, no início do ano, em setembro, distanciaram-se um pouco de SGE (19,0% e 9,9% respetivamente), porém alcançam ambos percentagens similares muito baixas no 3.º texto, em maio (SGC 4,8% e SGE 4,0%).

Conclui-se que, no final do ano letivo, professoras e alunos, participantes no estudo de caso em análise, orientam e aplicam, em Oficina de Escrita, uma ordem argumentativa regressiva, com tese à entrada, consagrada nos exames nacionais de 12.º ano de Português.

#### 4.5. Análise comparativa das sequências argumentativas

A análise comparativa das sequências argumentativas proporcionou uma categorização fundada em classificação tipológica proposta por Adam (1992), retomada por Bronckart (1996) e aprofundada por Breton (2001). Em progressão, foram consideradas desde sequências em estágio pré-argumentativo até sequências em estágio de argumentação secundária, com argumentação e contra-argumentação. A apreciação global quantitativa das sequências argumentativas, por turma, consta da tabela que se segue.

Tabela 7 – Apreciação global quantitativa das sequências argumentativas

T	T textos		Sequências argumentativas											
			Pré-argumentativa Ponto de vista sem argumentos			Argumentação mínima 1 argumento			Argumentação elaborada 2 argumentos			Arg.Secundária Argumentos e contra-argumentos		
			1 Tx	2 Tx	3 Tx	1 Tx	2 Tx	3 Tx	1 Tx	2 Tx	3 Tx	1 Tx	2 Tx	3 Tx
11 A	25	f	5	2	0	11	6	0	10	20	25	0	3	8
		%	20,0	8,0	0,0	44,0	24,0	0,0	40,0	80,0	100,0	0,0	12,0	32,0
11 B	21	f	5	0	0	7	10	2	8	10	18	0	0	5
		%	23,8	0,0	0,0	33,3	47,6	9,5	38,1	47,6	85,7	0,0	0,0	23,8
11 C	25	f	11	0	0	5	11	1	9	14	25	0	0	7
		%	44,0	0,0	0,0	20,0	44,0	4,0	36,0	56,0	100,0	0,0	0,0	28,0
11 D	13	f	6	0	0	3	7	0	4	6	13	0	2	2
		%	46,2	0,0	0,0	23,1	53,8	0,0	30,8	46,2	100	0,0	15,4	15,4
11 E	15	f	9	0	0	3	7	0	3	8	15	0	2	5
		%	60,0	0,0	0,0	20,0	46,7	0,0	20,0	53,3	100	0,0	13,3	33,3
11 F	23	f	8	0	0	9	10	0	6	13	23	0	5	7
		%	34,8	0,0	0,0	39,1	43,5	0,0	26,1	56,5	100	0,0	21,7	30,4

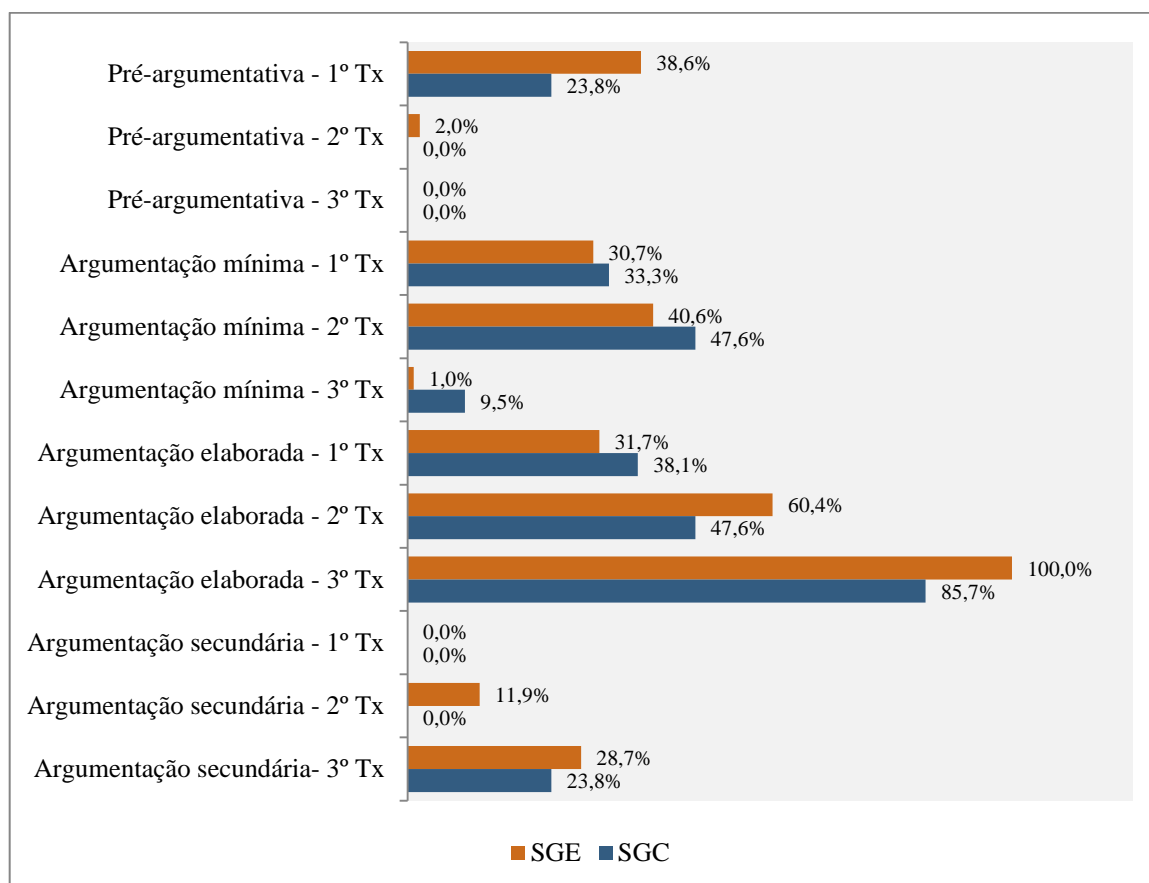
Em análise comparativa entre os três **textos, produzidos durante a experiência**, verifica-se uma convergência de resultados nas diferentes turmas. Os textos dos alunos começam por apresentar, no 1.º texto, um valor percentual médio-alto nas sequências pré-argumentativas, com ponto de vista sem argumentos. Estes valores são próprios de um texto diagnóstico, ponto de partida da experiência em setembro, reduzido, nos 2.º e 3.º textos para 8% e 0%. Este decréscimo repete-se, identicamente, na argumentação mínima, com um argumento. Quanto à argumentação elaborada, com dois argumentos, constitui exigência incluída na matriz de exame nacional de 12.º ano (ME, 2010), pelo que alunos e professores, mais uma vez, revelam um ensino-aprendizagem de Oficina de Escrita (do texto argumentativo) condicionado pelas exigências da avaliação final externa, com progressão

acentuada neste indicador, em todas as turmas. É ainda evidente um acréscimo na utilização de contra-argumentos, em especial no 11A, 11E e 11F. Em relação a SGC, a evolução é menor, como se visualiza na tabela comparativa e no gráfico correspondente.

Tabela 8 – Comparação quantitativa das sequências argumentativas em SGE e SGC

T	T textos		Sequências argumentativas											
			Pré-argumentativa Ponto de vista sem argumentos			Argumentação mínima 1 argumento			Argumentação elaborada 2 argumentos			Arg.Secundária Argumentos e contra-argumentos		
			1 Tx	2 Tx	3 Tx	1 Tx	2 Tx	3 Tx	1 Tx	2 Tx	3 Tx	1 Tx	2 Tx	3 Tx
SGE	101	%	38,6	2,0	0	30,7	40,6	1,0	31,7	60,4	100	0	11,9	28,7
SGC	21	%	23,8	0	0	33,3	47,6	9,5	38,1	47,6	85,7	0	0	23,8

Gráfico 5 – Comparação quantitativa das sequências argumentativas em SGE e SGC



Tanto os alunos de SGE como de SGC registam 0% de ocorrências, no 3.º texto, relativamente a sequências em estágio pré-argumentativo, com diminuição acentuada, no

ponto de chegada, da argumentação mínima com um argumento (SGE 1,0% e SGC 9,5%). Todavia, acentua-se alguma diferença entre os dois grupos, com SGC a registar menos ocorrências em argumentação elaborada, com dois argumentos (SGE 100% e SGC 85,7%), e argumentação secundária, com argumentos e contra-argumentos (SGE 28,7% e SGC 23,8%).

A complexidade da argumentação secundária, com argumentos e contra-argumentos, implicando uma estrutura textual elaborada, ancorada em conetores argumentativos, explica uma frequência menor de utilização da mesma (SGE 28,7% e SGC 23,8%). Os resultados conferem com estudos concretizados, a propósito do texto argumentativo, com alunos de diferentes anos de escolaridade (Bikandi & Tusón, 2002; Galbraith & Torrance, 2007; Pérez et al., 2002; Pinho, 2008; Pinho et al., 2006; Ribas, 2002). Realça-se ainda o facto de os alunos de SGC apenas começarem a utilizar contra-argumentos no final do ano, mantendo, em simultâneo, alguma argumentação mínima com um argumento, em contraste com o grupo da experiência didática, relativamente ao mesmo indicador (SGE 1,0% e SGC 9,5%).

Em conclusão, os últimos textos produzidos pelos alunos, em Oficina de Escrita, revelam a **utilização de argumentos com progressivo grau de complexidade**. A utilização de argumentos mais complexos ocorre, com menos frequência, nos textos dos alunos de SGC, coincidindo apenas nas sequências pré-argumentativas, apesar de haver uma maior aproximação, no uso de contra-argumentos, nos textos escritos pelos alunos de SGE e SGC.

#### 4.6. Análise comparativa dos conetores argumentativos

Na análise dos conetores argumentativos, devido à extensão da tabela de categorização, houve necessidade de concretizar uma subdivisão em duas partes. Uma primeira parte da tabela matricial, previamente apresentada, contém as frequências de conetores concessivos (mas, portanto, mesmo, quando...), explicativos/ justificativos (pois, porque, posto que...) e marcadores simples de argumento (mesmo, aliás, não somente...). Por sua vez, uma segunda tabela agrupa os resultados respeitantes aos conetores “se” hipotético e “quando” hipotético.

Como explicitado, aquando da delineação da matriz de análise categorial, utilizou-se a classificação tipológica de Adam (2006, p. 117), discutida anteriormente (cf. Cap. II, 2.4.). Recordar-se que Adam reúne, sob a designação de conetores concessivos, articuladores como “mas”, conjunção coordenativa adversativa, independentemente da classe da palavra, pelo facto de, em textos argumentativos, estes conetores abrirem sequências de contra-argumentos.

Tabela 9 – Apreciação global quantitativa de conectores argumentativos

T	Total textos		Concessivos mas, portanto, mesmo, quando...			Explicativos/ justificativos pois, porque, posto que			Marcadores simples de argumentos mesmo, aliás, não somente...		
			1 Tx	2 Tx	3 Tx	1 Tx	2 Tx	3 Tx	1 Tx	2 Tx	3 Tx
11A	25	f oc	4	30	41	5	16	40	6	8	7
		f tx	4	15	19	4	11	25	6	8	7
		%	16,0	60,0	76,0	16,0	44,0	100	24,0	32,0	28,0
11B	21	f oc	4	36	37	2	21	34	6	7	7
		f tx	2	14	15	2	13	17	6	7	7
		%	9,5	66,7	71,4	9,5	61,9	81,0	28,6	33,3	33,3
11C	25	f oc	7	48	52	3	30	42	7	6	9
		f tx	6	20	20	3	14	23	7	6	9
		%	24,0	80,0	80,0	12,0	56,0	92,0	28,0	24,0	36,0
11D	13	f oc	5	14	16	4	13	21	5	5	6
		f tx	5	7	7	3	5	12	5	5	6
		%	38,5	53,8	53,8	23,1	38,5	92,3	38,5	38,5	46,2
11E	15	f oc	5	23	25	1	21	25	6	7	8
		f tx	5	10	11	1	11	14	6	7	8
		%	33,3	66,7	73,3	6,7	73,3	93,3	40,0	46,7	53,3
11F	23	f oc	6	40	39	1	37	41	2	8	8
		f tx	6	16	18	1	17	21	2	8	8
		%	26,1	69,6	78,3	4,3	73,9	91,3	8,7	34,8	34,8

Legenda: f oc - frequência de ocorrências; f tx - frequência de textos.

Considerando a globalidade das ocorrências, confirma-se uma intensificação de utilização dos conectores concessivos e explicativos/ justificativos, muito acentuada do 1.º para o 3.º texto. A mesma regularidade não se pode comprovar quanto aos marcadores simples de argumento, que diminuem no 11A, estabilizam no 11B e 11F e aumentam no 11C, D e F.

Pela observação da tabela, pode-se ainda concluir que, no que se refere aos indicadores em análise, no ponto de chegada, correspondendo ao 3.º texto, prevalecem os conectores explicativos/justificativos, em todas as turmas (100%, 81,0%, 92,0%, 92,3%, 93,3%, 91,3%), seguindo-se os conectores concessivos (76,0%, 71,4%, 80,0%, 53,8%, 73,3%, 78,3%). Quanto aos marcadores simples de argumento, as ocorrências predominam no 11E (53,3%) e no 11D (46,2%). Na tabela é possível constatar que, no final da experiência didática, os alunos empregam, com mais frequência, conectores argumentativos. No 11C, no 3.º texto, em maio, surgem os valores mais altos, com 52 conectores concessivos e 42 explicativos/justificativos, sinalizados em 20 e 23 textos argumentativos. A tabela seguinte completa a apresentação relativa à frequência dos restantes conectores argumentativos, usados pelos alunos nos textos.



Tabela 10 – Apreciação global quantitativa dos conectores “se” e “quando” hipotéticos

T	Total textos		Se hipotético			Quando hipotético		
			1 Tx	2 Tx	3 Tx	1 Tx	2 Tx	3 Tx
11A	25	f oc.	1	9	8	0	3	3
		f tx	1	9	8	0	2	2
		%	4,0	36,0	32,0	0,0	8,0	8,0
11B	21	f oc.	0	11	11	0	1	1
		f tx	0	8	8	0	1	1
		%	0,0	38,1	38,1	0,0	4,8	4,8
11C	25	f oc.	2	13	14	0	0	0
		f tx	2	9	9	0	0	0
		%	8,0	36,0	36,0	0,0	0,0	0,0
11D	13	f oc.	3	9	10	0	0	0
		f tx	1	6	6	0	0	0
		%	7,7	46,2	46,2	0,0	0,0	0,0
11E	15	f oc.	2	6	6	0	0	0
		f tx	2	6	6	0	0	0
		%	13,3	40,0	40,0	0,0	0,0	0,0
11F	23	f oc.	0	13	13	0	1	1
		f tx	0	7	7	0	1	1
		%	0,0	30,4	30,4	0,0	4,3	4,3

Legenda: **f oc** - frequência de ocorrências; **f tx** - frequência de textos.

No que se refere aos conectores argumentativos “se” hipotético e “quando” hipotético, o número de ocorrências é muito menor, comparando com o número de conectores concessivos e explicativos/ justificativos. Entre ambos, prevalece o “se” hipotético, com “quando” a registar valores nulos, à exceção de ocorrências no 11A (8%), 11B (4,8%) e 11F (4,3%). A frequência do “se” poderá ter sido influenciada pelo estilo do Padre António Vieira, dado que os alunos, no 1.º texto, o utilizam muito pouco (entre 0% e 13,3%); porém, após o estudo do *Sermão de Santo António*, há um aumento nos 2.º e 3.º textos (entre 30,4% e 46,2%).

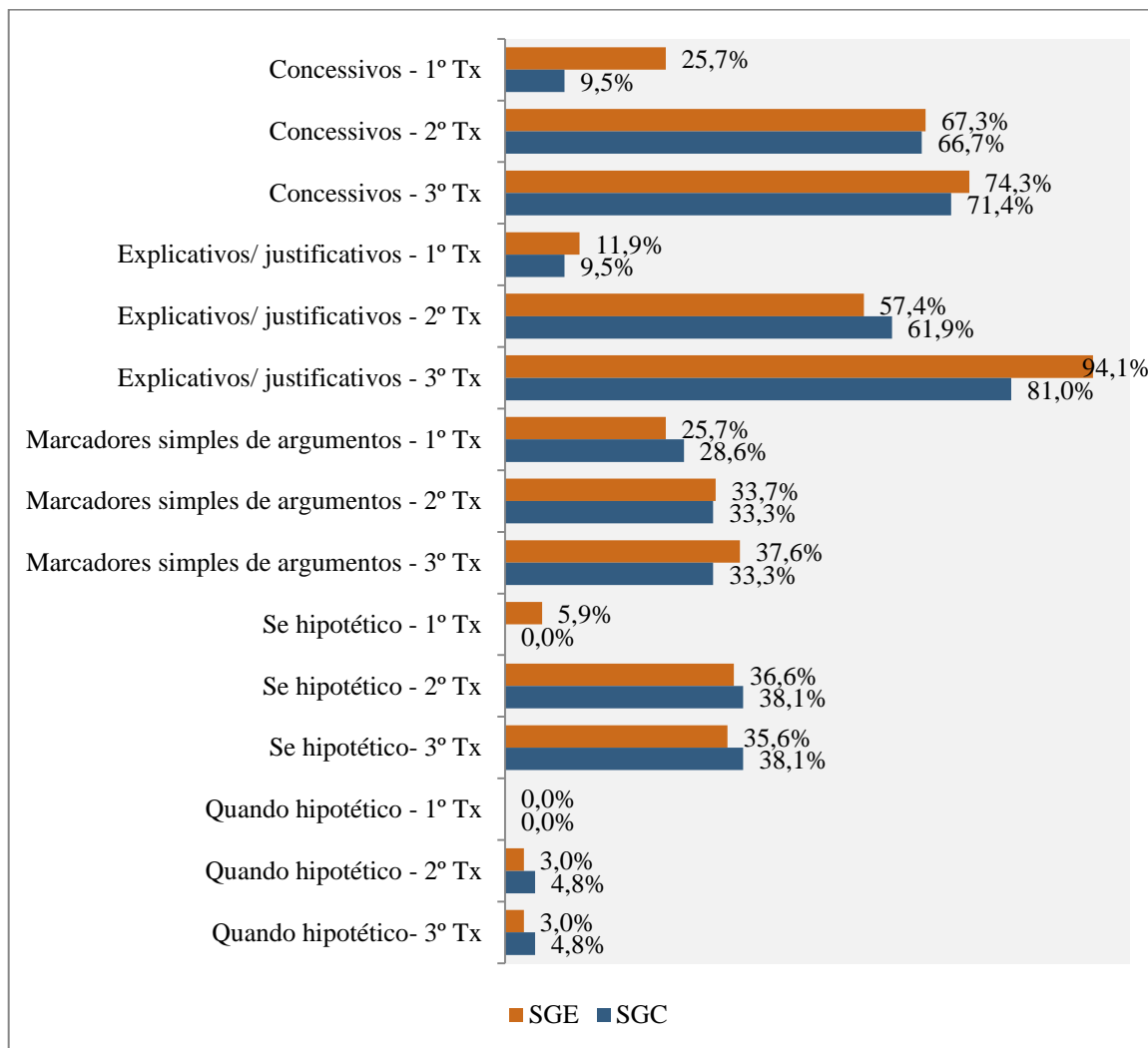
Em tabela comparativa, é possível examinar a evolução de SGE e SGC, englobando os conectores argumentativos quantificados nas duas tabelas anteriores.

Tabela 11 – Comparação quantitativa de conectores argumentativos em SGE e SGC

T	Total textos		Concessivos mas, portanto, mesmo, quando...			Explicativos/ justificativos pois, porque, posto que			Marcadores simples de argumentos mesmo, aliás, não somente...			Se hipotético			Quando hipotético		
			1 Tx	2 Tx	3 Tx	1 Tx	2 Tx	3 Tx	1 Tx	2 Tx	3 Tx	1 Tx	2 Tx	3 Tx	1 Tx	2 Tx	3 Tx
SGE	101	%	25,7	67,3	74,3	11,9	57,4	94,1	25,7	33,7	37,6	5,9	36,6	35,6	0,0	3,0	3,0
SGC	21	%	9,5	66,7	71,4	9,5	61,9	81,0	28,6	33,3	33,3	0,0	38,1	38,1	0,0	4,8	4,8

Comparando SGE e SGC, confirma-se uma progressão acentuada do 1.º para o 3.º texto, no uso de conectores concessivos e explicativos/ justificativos. O número de ocorrências é menor e próximo para marcadores simples de argumentos e “se” hipotético. No caso do “quando” hipotético, os resultados são nulos ou muito reduzidos. Nestes dois últimos itens, SGC ultrapassa SGE, porém fica aquém ou próximo nos restantes conectores.

Gráfico 6 – Comparação quantitativa de conectores argumentativos em SGE e SGC



A visualização do gráfico possibilita uma leitura imediata da progressão no uso dos conectores dos alunos participantes na experiência didática de Oficina de Escrita de 11.º ano.

Conclui-se que, no final do ano, os alunos de 11.º ano, participantes no estudo de caso em análise, empregam uma maior diversidade de conectores argumentativos, em Oficina de Escrita, com predomínio dos conectores explicativos/ justificativos e concessivos. Em SGC observa-se menos desenvolvimento, porém ultrapassa SGE no “se” e no “quando” hipotético.

#### 4.7. Vozes mediadas da textualização do texto argumentativo

Os textos de género argumentativo, escritos pelos alunos, em outubro (1.º momento) e dezembro (2.º momento), ilustram uma evolução gradual, marcada linguisticamente e na extensão do texto. Transcrevem-se exemplos, recordando que foram escritos segundo o AO 45, em vigor na Escola em 2009-10, embora o texto da investigação utilize o AO 90.

##### **Texto do 1.º momento (início)**

“Já alguma vez pensou, o que é um filho chegar a casa ao fim do dia e perguntar se hoje temos luz? Não, claro que não. Contudo, no Quénia todos os dias são confrontados com este problema.

Para minimizar este problema a EDP resolveu apoiar estas pessoas construindo painéis fotovoltaicos que iluminaram o Quénia, dando-lhes oportunidades que nunca tiveram.

O bem de uns, é por vezes parte do bem dos outros, por isso ajude! Contribua para esta causa, pois um mundo melhor depende de si...”(11C 3, outubro 2009).

##### **Texto do 2.º momento (intermédio)**

“Actualmente, na nossa sociedade existem valores que nos fazem unir cada vez mais. Valores esses como a solidariedade, o respeito pelo outro, e a educação.

Hoje em dia, vivemos num mundo em que se não tivermos certos valores, que aprendemos ao longo da nossa vida, não conseguíamos alcançar os nossos objectivos nem ser alguém no futuro. Um desses valores é a educação. A educação é um valor que começa em casa e a partir daí cabe-nos recebê-las e fazer passá-las mostrando assim o respeito pelo outro. Outro valor importante e que cada vez ganha mais valor na nossa sociedade é a solidariedade. O Português pode ter muitas dificuldades económicas mas quando se trata de ajudar o próximo ele ajuda. Vejamos este exemplo do banco alimentar. De ano para ano as pessoas oferecem alimentos, alimentos esses que irão servir de refeições a muitas pessoas. Cada vez nos ajudamos mais e isso é importante para vivermos numa sociedade coesa e cada vez melhor.

Mas nem tudo é um mar de rosas, a honestidade não é o forte da nossa sociedade. Ser honesto é um valor de extrema importância, pois sem honestidade torna-se impossível entendermo-nos uns aos outros. Visto este exemplo televisivo em que uma pessoa fazia uma compra e recebia troco a mais, acham que alguém reclamava? Não, claro que não! O Português pelo dinheiro esquecesse de alguns valores que são muito importantes para sermos aceites na sociedade, o dinheiro “fala” mais alto.

Em suma, podemos ser muito solidários, ajudar quem precisa, mas se não formos honestos e não cumprirmos os nossos valores básicos nunca seremos aceite pela nossa sociedade.” (11C 3, dezembro 2009).

Dada a exiguidade de espaço, inversamente proporcional ao volume de textos analisados, foi preciso delinear critérios de inclusão. Em conformidade, os dois textos transcritos foram escolhidos pelo que revelam da evolução de um aluno com avaliações trimestrais entre a negativa e a positiva, a Português. No primeiro texto, cumprindo uma situação-problema de Oficina de Escrita de texto argumentativo (cf. Cap. V, 4.2.), é nítido um contágio do texto publicitário, explicado pela pesquisa, análise e produção de anúncios pelos alunos, em SD de Oficina, que terminou antes da escrita do 1.º texto (cf. Cap. IV, 4.2.).

Nesse primeiro texto, o escritor dirige-se diretamente ao leitor, argumenta, persuade, termina com frases com função apelativa, próprias de um anúncio. Embora o diálogo entre leitor e escritor aflore também no segundo texto, a sequencialidade dominante mantém-se argumentativa. O texto principia pela tese, contida no primeiro parágrafo, desdobra-se em argumentos que visam a “educação”, a “solidariedade”, a honestidade”, e termina com uma conclusão, introduzida pela expressão conclusiva “em suma”. No que se refere aos conectores, há igualmente uma progressão, destacando-se o conector explicativo/justificativo “pois”, no primeiro texto, enquanto no segundo texto o aluno acrescenta “mas”, “quando”, “e”, “em suma”. Os textos apresentam alguns problemas na pontuação e na ortografia, retificados uns meses mais tarde, aquando da revisão e reescrita do 2.º texto.

Segue-se mais um par de textos, dos dois primeiros momentos da experiência.

#### **Texto do 1.º momento (início)**

“Do outro lado do Atlântico existe uma outra realidade.

Em África ainda existe muita miséria e muitas pessoas vivem e morrem sem as mínimas condições de vida. É o que acontece no Quénia, num campo com mais de 50 mil pessoas, sem a possibilidade de usufruírem de necessidades básicas, como a electricidade. Uma realidade bem distinta da nossa, mas que agora é possível mudar.

E tudo vai mudar com o próximo projecto da EDP de levar luz ao campo de refugiados de Kakuma, pois as pessoas vão viver com mais dignidade.” (11D 5, outubro 2009).

#### **Texto do 2.º momento (intermédio)**

“Para concretizar os nossos sonhos, para tornar real o imaginário, para atingir os objectivos a que nos propomos, somente cada um de nós tem o poder de o fazer.

Todos temos os mesmos direitos, somos iguais, todos e cada um. Para singrar na vida dependemos apenas de nós próprios e não é inferiorizando os outros que seremos mais fortes e bem-sucedidos. Como habitantes do mesmo planeta que somos, qual o propósito de escravizar aqueles que são tão humanos quanto nós?

Nos dias que correm, é visível a forma como os povos dos países do terceiro mundo vivem, escravizados pela vida e pela sociedade, sem qualquer poder de opinião e de escolha. Compete-nos a nós, que possuímos uma visão mais alargada e real do mundo que nos rodeia, fazer os possíveis para tornar o planeta uma rede de povos com as mesmas igualdades e direitos, em que todos nos possamos intitular filhos da mesma Terra.” (11D 5, dezembro 2009).

Numa primeira leitura, sobressai a correção linguística das duas produções, com incidência no segundo texto. O primeiro texto, apesar da extensão curta e duma estruturação básica, apresenta na abertura um ponto de vista claro, que se completa na segunda frase do texto, pela especificação da “outra realidade” mencionada. O avanço temático faz-se através da retoma lexical de “outra realidade” e “mudar”, com anáforas que se repetem até ao desvendamento “e tudo vai mudar com o próximo projeto da EDP (...)”.

Do primeiro texto para o segundo é nítida uma evolução linguística do género. Logo na abertura, o aluno assinala a sua tese com uma construção paralelística, comprovando a interligação entre a leitura do *Sermão de Santo António* (Vieira, 1654/2008) e a escrita de texto argumentativo. O estilo é análogo: “Para concretizar os nossos sonhos, para tornar real o imaginário, para atingir os objectivos a que nos propomos, somente cada um de nós tem o poder de o fazer.” Esse estilo é ainda visível na pergunta retórica do segundo parágrafo e na utilização do sujeito “nós”, nulo e explícito, em interpelação e diálogo com o leitor/ouvinte. O aluno concretiza o avanço temático através do jogo dialógico tripartido entre o eu/”cada um”, o “nós” e “os outros”, que referencia como “os povos” que vivem “escravizados”. Em continuidade, assume, na última frase, um “nós” com responsabilidades sociais para, finalmente, evocar um “nós” mais alargado, em retoma de “todos”, na conclusão: “Compete-nos a nós (...) fazer os possíveis para tornar o planeta uma rede de povos com as mesmas igualdades e direitos, em que todos nos possamos intitular filhos da mesma Terra”.

Adotando a terminologia descritiva, por níveis de desempenho, da matriz de correção do exame nacional de Português de 12.º ano (ME, 2010), constata-se que o aluno não apresenta problemas de fundo na estruturação temática e discursiva, nem na correção linguística. Na especificidade, o aluno trata o tema sem desvios e mobiliza, com eficácia argumentativa, informação pertinente, definindo, de forma inequívoca, o seu ponto de vista e apresentando, pelo menos, dois argumentos, “todos temos os mesmos direitos, somos iguais” e “não é inferiorizando os outros que seremos mais bem-sucedidos”. Como aspeto a aperfeiçoar, o aluno deveria marcar, com mais nitidez, a divisão em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), com o desenvolvimento a exigir mais extensão e exemplos concretos da exploração e escravização do homem, nos “países do terceiro mundo”.

Apesar de o aluno utilizar poucos conetores, mobiliza com intencionalidade um repertório variado, figuras de estilo como a antítese, “tornar real o imaginário”, e sobretudo a metáfora, “uma rede de povos”, “filhos da mesma Terra”. Sobressaem procedimentos de modalização apreciativa e pragmática, em relação à escravidão dos “povos dos países do terceiro mundo”, num processo que o aluno considera de mudança social, possível e desejada. A intencionalidade do discurso é, desta forma, reforçada.

Embora a análise categorial dos textos dos alunos incidisse sobre a ordem argumentativa, argumentos, contra-argumentos, exemplos e conetores (cf. Cap. II, 2.), nestas páginas de “vozes mediadas” adotou-se uma análise textual de abertura a uma pluralidade de leituras, tal como exigido pela natureza do estudo de caso (cf. Cap. IV, 2.).

## 5. Análise do texto de opinião do contrato de leitura

A análise do contrato de leitura é uma vertente do estudo de caso que tem, por justificação, para além da escrita de texto de género argumentativo, a problemática da interligação entre leitura e escrita. Todos os especialistas em didática da língua são unânimes em afirmar o *continuum* leitura e escrita (Barbeiro & Pereira, 2007; Bronckart, 2008; 2006; 2004; 1996; Davis & Hill, 2003; I. M. Duarte, 2002; Figueiredo, 1994; Hayes, 2004; 2001; 1996; 1995; Pereira, 2000; Pereira & Azevedo, 2003; Sim-Sim, 2002; 2001). Partindo da reflexão crítica a propósito do processo de transposição didática das tipologias textuais (cf. Cap. I, 3.3.), relembra-se que a interação entre leitura e escrita permite um estudo reflexivo de modelos textuais, e posterior comparação entre o texto escrito e a representação pretendida. Esta revisão reflexiva encontra-se prevista no modelo de escrita de Hayes (1996), Hayes e Flower (1980) e Hayes et al. (1987) e no modelo de transposição didática de Bronckart (1996). Confirma-se que o Cognitivismo e o Interacionismo Sociodiscursivo convergem na influência da competência de leitura no aperfeiçoamento da competência de escrita. Sendo assim, e dado que um estudo de caso constitui não uma experiência fechada, mas um estudo de pormenor, progressão e reflexão (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005; Hopkins, 2008; Stake, 2009; Yin, 2001; 1984), interessa analisar os registos escritos do contrato de leitura dos alunos de 11.º ano, em especial textos de opinião de leitor.

Como explicitado anteriormente, o projeto do Contrato de Leitura, denominado “O Livro dos Livros”, integra-se no Projeto plurianual “Ler Mais e Escrever Melhor” (Apêndices II – III), interligando a oralidade, a leitura e a escrita, como modalidades complementares e interativas da língua. “O Livro dos Livros” abrange a totalidade das turmas e alunos da disciplina de Língua Portuguesa e de Português, desde o 7.º ao 12.º ano, visando o desenvolvimento da competência de leitura, da expressão escrita e oral, e privilegiando a divulgação dos saberes, através de situações autênticas de comunicação.

De realização anual, o projeto “O Livro dos Livros” abarca a seleção de uma obra pelo aluno, preferencialmente do Plano Nacional de Leitura (ME, 2006), a respetiva leitura individual, a apresentação oral à turma e/ou em Fórum de Leitura na biblioteca da Escola, bem como um trabalho escrito. Os parâmetros de avaliação da escrita, definidos em Área Disciplinar, e sancionados pelo Conselho Pedagógico, são os seguintes: (1) identificação do livro e do autor; (2) biobibliografia do autor; (3) síntese do livro; (4) registo de um excerto

significativo e justificação; (5) opinião crítica do leitor; (6) recomendação da leitura e sua justificação; (7) utilização de um discurso coerente; (8) correção linguística; (9) criatividade.

Em cada ano, o projeto “O Livro dos Livros” é retomado em todas as turmas da Escola, inserido no Projeto LMEM. Como motivação à leitura de obras integrais, os professores assumem o papel de leitores críticos. A título de exemplo, uma docente de 11.º ano (Prof.2), que participou no estudo de caso, preparou e apresentou às turmas de 11.º ano três obras, *A Obsessão do Fogo* (Eco & Carrière, 2009), *Se Numa Noite de Inverno Um Viajante* (Calvino, 2009) e *A Sombra do Vento* (Zafón, 2005). O texto resultante foi publicado no segundo número da Revista LMEM (2011, pp. 95-99). Desta forma, não apenas os alunos tomaram contato com os autores citados, e eventualmente escolheram essas obras para leitura integral, como apreenderam formas de apresentar criticamente uma obra, tendo em vista a apresentação oral e o trabalho escrito que integram a avaliação de Português de 11.º ano.

Inclui-se (Apêndice XI) a grelha de avaliação de uma turma, com registo de obras, tópicos de leitura individual, critérios e parâmetros de avaliação oral e escrita.

### **5.1. Análise comparativa do texto de opinião do contrato de leitura**

A apresentação de “O Livro dos Livros” foi agendada, por indicação da Área Disciplinar, para o final do primeiro período e durante o segundo, de forma a prever um intervalo temporal suficiente para seleção e leitura da obra integral escolhida.

As apresentações motivaram os alunos, sobretudo pela variedade de obras, com predomínio da narrativa. Para Contrato de Leitura, as raparigas escolheram, por ordem decrescente, romances, livros de aventuras, livros policiais, biografias e ensaios. Por igual ordem, os rapazes preferiram a ficção científica, livros de mistério ou policiais, livros de humor e livros científicos e técnicos. É de realçar que, nos últimos anos, se tem verificado um crescendo na escolha de narrativas de mistério e policiais. Essas escolhas foram motivadas pela adesão dos alunos aos livros da série Harry Potter e, no que se refere ao policial, acontecem desde o Concurso Literário de 2007 “Conto de Mistério”, concretizado em conjunto com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Confirma-se um crescendo de interesse pela obra de Agatha Christie, que deixou de ser percecionada como “literatura menor” (Sampaio, 2009; 2008), com inclusão no Plano Nacional de Leitura (ME, 2006).

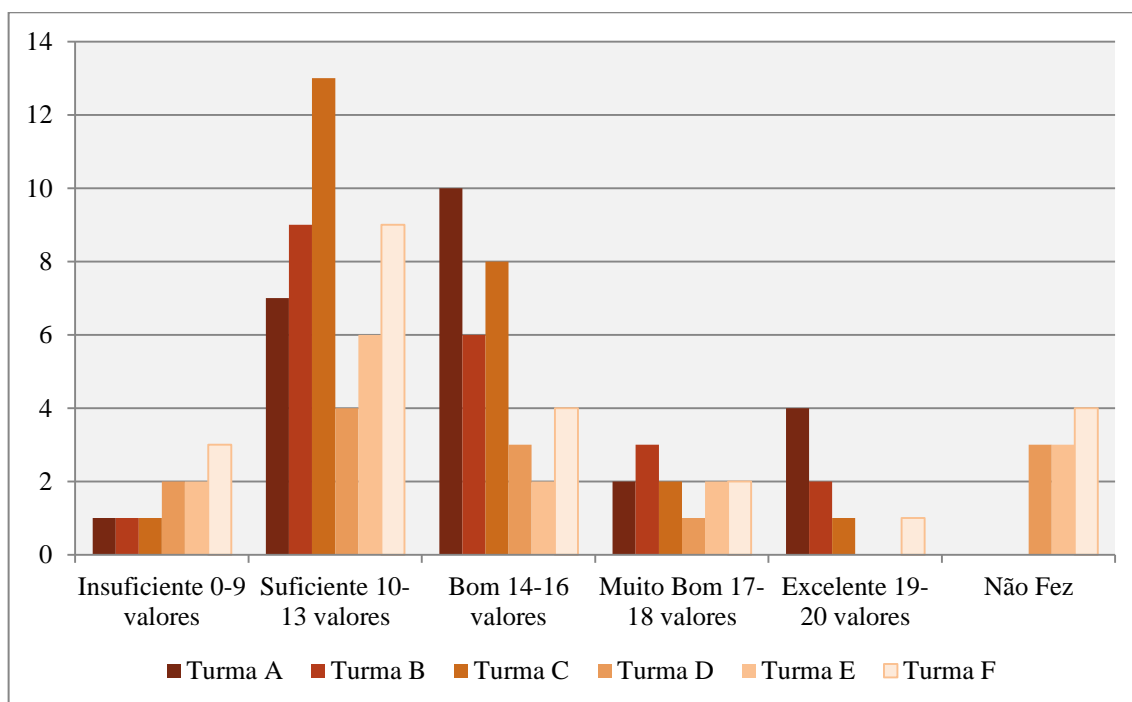
Dos contratos de leitura interessa a parte escrita, por causa do texto de opinião, pelo que, embora a grelha de avaliação, anteriormente mencionada (Apêndice XI), contemple a competência oral e escrita, apenas será analisado o trabalho escrito do contrato.

Tabela 12 – Avaliação global do trabalho escrito do contrato de leitura

<b>Turma</b>	<b>Total</b>	<b>Insuficiente 0-9 valores</b>	<b>Suficiente 10-13</b>	<b>Bom 14-16</b>	<b>Muito Bom 17-18</b>	<b>Excelente 19-20</b>	<b>Não Fez</b>
<b>A</b>	25	1	8	10	2	4	0
<b>B</b>	21	1	9	6	3	2	0
<b>C</b>	25	1	13	8	2	1	0
<b>D</b>	13	2	4	3	1	0	3
<b>E</b>	15	2	6	2	2	0	3
<b>F</b>	23	3	9	4	2	1	4

Observa-se que, nas primeiras três turmas dos cursos de Ciências e Tecnologias, 11A, B e C, não se registaram casos de incumprimento do trabalho escrito. Todos os alunos fizeram a apresentação oral, cumpriram a calendarização agendada e entregaram a parte escrita. No total das 6 turmas apenas uma minoria de alunos obteve classificação negativa. Nas turmas 11 D, E, F há mais casos de negativas e de alunos não cumpridores. Comparativamente, o 11A apresenta mais classificações globais de Excelente e de Bom, o 11B de Muito Bom, o 11C de Suficiente e o 11F de Insuficiente. Neste caso, a turma de SGC (11 B) ultrapassa, pela positiva, algumas turmas de SGE, o que se reflete na comparação em gráfico.

Gráfico 7 – Avaliação global do trabalho escrito do contrato de leitura

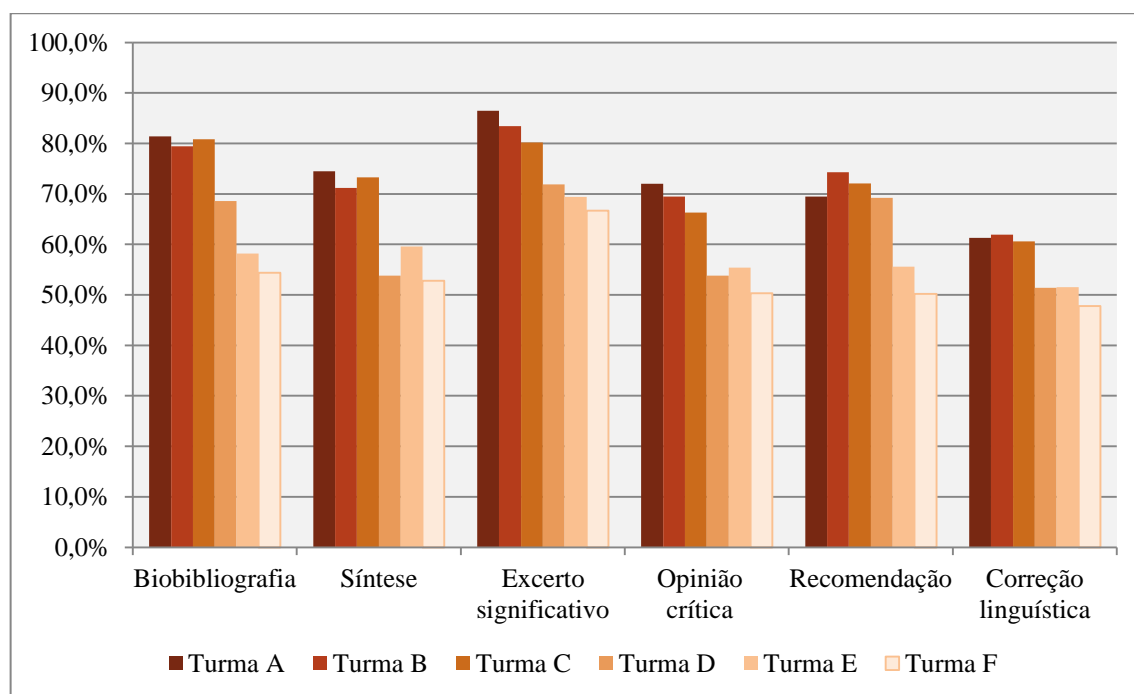




A análise da classificação obtida pelos alunos, no trabalho escrito do contrato de leitura, foi realizada com base nas grelhas de registo por turma. De entre os parâmetros explicitados anteriormente, comuns a todos os alunos de Português, consideraram-se seis: biobibliografia do autor; síntese do livro; registo de um excerto significativo e justificação; opinião crítica do leitor; recomendação da leitura e justificação; correção linguística.

Os textos de opinião foram produzidos no âmbito do projeto de Oficina de Escrita, interligando leitura e escrita (Davis & Hill, 2003; I. M. Duarte, 2002; Pereira, 2004b; 2000; Sim-Sim, 2002; Vilas-Boas, 2004; 2003), incentivando o exercício da reflexão e da crítica.

Gráfico 8 – Avaliação por parâmetros do trabalho escrito do contrato de leitura



Mais uma vez, as primeiras três turmas dos Cursos de Ciências e Tecnologias alcançam classificações superiores, em relação às turmas 11 D, 11 E 11F. Nestas turmas, os resultados mais altos são alcançados na escolha do excerto significativo e na biobibliografia do autor, seguindo-se a síntese, a recomendação e a opinião do leitor. Os resultados mais baixos na correção linguística, sobretudo no 11F, apontam para reforço no funcionamento da língua.

Atendendo a que estas classificações foram atribuídas no final do 2.º período, a meio do projeto de Oficina de Escrita do texto argumentativo, os resultados médios e acima da média, no **texto de opinião**, funcionaram como uma *milestone* intermédia positiva do trabalho em desenvolvimento em Oficina de Escrita do texto argumentativo.

Em confirmação dos gráficos, a tabela comparativa certifica que, quanto ao trabalho escrito, todos os alunos de SGC apresentaram os trabalhos, têm menos classificações de Insuficiente (4,8%) e atingem percentagens superiores aos alunos de SGE nos restantes intervalos classificativos. Contudo, recorda-se que estes resultados de SGE foram influenciados, na média, pelos resultados inferiores das turmas 11 D, E e F.

Tabela 13 – Comparação quantitativa do trabalho escrito de leitura em SGE e SGC

T	T textos		Insuficiente 0-9 valores	Suficiente 10-13	Bom 14-16	M Bom 17-18	Excelente 19-20	Não Fez
SGE	101	%	8,9	38,6	26,7	8,9	5,9	9,9
SGC	21	%	4,8	42,9	28,6	14,3	9,5	0,0

Conclui-se que os contratos de leitura, concretizados em todas as turmas de 11.º ano, de dezembro a março, com apresentação oral e entrega em simultâneo dos trabalhos escritos, incluindo a opinião de leitor/texto de reflexão, evidenciam uma evolução positiva e um aperfeiçoamento efetivo da competência de escrita. De facto, a percentagem de insuficiente atinge valores mínimos, tanto para SGE (8,9%) como para SGC (4,8%).

## 5.2. Divulgação dos contratos de leitura na Revista LMEM

A divulgação dos contratos fez-se **interturmas**, através de **Fóruns de Leitura** na biblioteca, e ainda através da **Revista LMEM**. A investigadora, enquanto coordenadora da equipa do projeto e da Revista LMEM, publicou textos de alunos na secção “Fórum de Leitura” (Revista LMEM, 2010, p. 49), tendo escrito o seguinte texto introdutório:

“O **Fórum de Leitura** constitui um espaço aberto à edição de experiências de leitura de alunos, funcionários, professores e encarregados de educação.

A divulgação da descrição e crítica de obras de autores nacionais e estrangeiros, lidas em contexto escolar ou familiar, é o objectivo de uma secção que tem nas actividades «O Livro dos Livros», «A Companhia dos Livros» e «Viajar com Livros» os expoentes de um esforço colectivo de motivação à leitura individual e sobretudo à aquisição de hábitos de leitura, dentro e fora da sala de aula.

A publicação de **impressões de leitura** de uma obra, de um conto, de um artigo... poderá funcionar como momento de reflexão de um primeiro leitor e momento de motivação de muitos segundos leitores. Afinal, o escritor só existe em simbiose com o leitor, numa relação mútua de enriquecimento pessoal e cultural. Mesmo que o escritor se distancie no horizonte intransponível do fingimento da palavra, para sempre gravada no tempo. Retomando o poeta, cabe ao leitor todo um sentir múltiplo, eu-ele, pois “Sentir? Sinta quem lê” (Fernando Pessoa, *Isto*).

Na Revista LMEM de 2010, correspondente ao número de lançamento da nova revista da Escola, a investigadora, enquanto coordenadora, editou os seguintes contratos de leitura:

Quadro 20 – Índice da secção Fórum de Leitura da Revista LMEM 2010

**2. FÓRUM DE LEITURA**

- LIVRO 1: AS DEZ FIGURAS NEGRAS de Agatha Christie, 11.º D  
LIVRO 2: ECLIPSE de Stephenie Meyer, 11.º A  
LIVRO 3: ORGULHO E PRECONCEITO de Jane Austen, 11.º D  
LIVRO 4: A HISTÓRIA DO SENHOR SOMMER de Patrick Suskind, 11.º A  
LIVRO 5: CARTA A UMA JOVEM MATEMÁTICA de Ian Stewart, 9.º A  
LIVRO 6: O QUASE FIM DO MUNDO de Pepetela, 11.º A  
LIVRO 7: RECADOS DA MÃE de Maria Teresa Maia Gonzalez, 9.º A  
LIVRO 8: O RAPAZ DO PIJAMA ÀS RISCAS de John Boyne, 11.º A  
LIVRO 9: O AMOR NOS TEMPOS DE CÓLERA de Gabriel Garcia Márquez, 11.º A  
LIVRO 10: O CORPO E O SANGUE DO INQUISIDOR de Valerio Evangelisti, 11.º A  
LIVRO 11: VOA COMIGO de Maria Teresa Maia Gonzalez, 9.º A  
LIVRO 12: A VIAGEM DO ELEFANTE de José Saramago, 11.º A  
LIVRO 13: VARJAK PAW de SF Said, 9.º B  
LIVRO 14: AS BRUMAS DE AVALON de Marion Bradley, 9.º A  
LIVRO 15: UM HOMEM NÃO CHORA de Luís de Sttau Monteiro, 9.º A  
LIVRO 16: O SONHO DUM HOMEM RIDÍCULO de Fiódor Dostoiévski, 11.º F  
LIVRO 17: SORRISOS DE BOMBAIM de Jaume Trepas, 11.º F  
LIVRO 18: PARA A MINHA IRMÃ de Jodi Picoult, 11.º D  
LIVRO 19: AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE de José Saramago, 11.º A  
LIVRO 20: APARIÇÃO de Vergílio Ferreira, 11.º A

Fonte: Revista LMEM (2010, p. 6).

No que se refere ao 11.º ano, é visível o predomínio de contratos de leitura do 11A, num total de 9, havendo ainda 3 do 11 D e 2 do 11 F. Curiosamente, regista-se a ausência na Revista de contratos dos alunos de SGC e de outras turmas de 11.º ano, o que pode indiciar pouca motivação, uma vez que todos os alunos da Escola estão informados do regulamento de participação na Revista e conhecem o endereço eletrónico institucional, supervisionado pela investigadora enquanto coordenadora do Projeto LMEM.

Ainda decorrente da leitura do índice, referente aos contratos de leitura publicados, sublinha-se a diversidade e qualidade das escolhas dos alunos de obras literárias integrais.

As vantagens da publicação em revista, para além da inserção dos textos em circuitos de divulgação turma-escola-meio, ancoram na necessidade de cada escritor procurar o(s) seu(s) leitores, e, no caso de textos argumentativos, ter possibilidade de intervir e persuadir.

### 5.3. Vozes mediadas dos contratos de leitura na Revista LMEM

Os textos críticos do contrato de leitura, escritos pelos alunos, ilustram um esforço de leitura dos jovens, e uma evolução nas competências de leitura e de escrita. Transcrevem-se dois exemplos da versão final publicada na Revista LMEM (2010), lembrando que os textos foram escritos em AO 45, embora o texto de análise esteja em AO 90.

#### Apreciação

“*O Corpo e o Sangue do Inquisidor* [de Evangelisti] é um soberbo exemplo de como a mescla de História, Policial e Horror permite revitalizar a literatura.

Baseado numa personagem real, à qual a formação em Ciências Histórico-Políticas de Evangelisti dá corpo e dimensão, Nicolas Eymerich assume-se como uma das mais icónicas personagens da literatura fantástica, aplicando um intelecto portentoso à defesa de uma fé iminentemente irracional. É aí, porém, que reside o grande mérito de Evangelisti, que evita uma abordagem simplista dos fenómenos do mal e da religião, tão intimamente ligados.

Apesar da sua complexidade, considero *O Corpo e o Sangue do Inquisidor* uma obra fascinante, pois é um exemplo de como, mais tarde ou mais cedo, “o feitiço se vira contra o feiticeiro”, nomeadamente no caso de Lycurgus Pinks. Além disso, recomendo a leitura, pelo facto de denotar também uma componente didáctica, na medida em que retrata um período histórico pelo poder da Igreja Católica na repressão de manifestações de heresia.”

(11A 4, 2010, em AO 45).

#### Texto de reflexão

“Esta obra, [*As Dez Figuras Negras* de Agatha Christie], tal como todas desta autora tão notável, reflecte sobre a mente humana, sobre o que nos leva a agir deste ou daquele modo. É uma leitura leve, apenas à primeira vista. Porque, à medida que o enredo se adensa, podemos nos aperceber do tom mordaz, quase satírico com que a autora nos transmite a sua opinião sobre a sociedade, muitas vezes na forma de pensamento das suas personagens.

Este livro, em particular, revela-nos o lado mais “darwiniano” do Homem. Fala-nos de uma experiência macabra, num local sem escapatória, onde a lei primitiva do mais forte se impõe. Embora tenha sido escrito no século passado, este modelo de sociedade permanece intemporal. A autora consegue, embora num estilo de escrita que já não é muito actual, realçar-nos as semelhanças entre as suas obras de ficção e a realidade mundana em que vivemos. Em relação às personagens, estas poderiam ser qualquer um dos transeuntes que caminham nas ruas, porque nos é revelada a sua faceta exterior, mas também a mais íntima. Aliás, que motivação mais forte do que a morte traria ao de cima o pior de nós, o nosso lado mais egoísta e desumano?

Não é o primeiro livro que leio desta colecção e não será certamente o último, pois é um puzzle que nos obriga a raciocinar, já que, no fim, todos os pormenores se conjugam brilhantemente, desvendando um resultado que não era de todo o inicialmente pensado. *As Dez Figuras Negras* mostra-nos um enredo policial habilmente conjugado com psicologia, tanto das vítimas como do próprio assassino. E esse é um detalhe que me agradou particularmente, uma vez que a autora não só conseguiu retratar os medos e as ansiedades dos nove réus, como os motivos do seu inteligentíssimo juiz e executor. Quase conseguimos ouvi-lo a justificar-se, saltando das páginas do livro.

Aconselho a leitura desta obra, porque é um retrato da nossa sociedade, escrito um século antes, em que quase todos estes assuntos eram tabu. É, além disso, uma viagem pelo subconsciente humano, é algo que todos nós deveríamos experienciar. Talvez assim se compreendesse melhor os motivos, os desejos e as aspirações de cada um, para que o objectivo de todos fosse concretizado.” (11D1, 2010, em AO 45).

Como apenas se transcreveram dois textos exemplificativos, aconselha-se a consulta dos contratos de leitura, na Revista LMEM (2010, pp. 49-77). No geral, a divulgação pública agradou aos alunos, pela proximidade escritor-leitor e pela novidade da publicação.

No 12.º ano retomou-se a “Oficina de Escrita” e o “Livro dos Livros”, no âmbito do Projeto e da Revista LMEM (2011). Como ilustração, inclui-se, em primeiro lugar, um comentário sobre os três anos de Oficina de Escrita de Secundário, um testemunho recolhido pela Prof. 2, que se transcreve dada a característica de continuidade do estudo de caso.

“Sei que no meio de tantos projectos mais um não faz falta. Mas, neste caso, faz diferença.

Desde que iniciei o 10.º ano que o projecto “O Livro dos Livros” inserido no projecto Ler Mais e Escrever Melhor me tem trazido novas experiências, pesquisas e leituras. E, na minha opinião, isso é absolutamente necessário. Já tenho uma apetência natural pela leitura, mas reconheço que há outras pessoas que não gostam de ler. Creio que este projecto nos ajuda a trabalhar a escrita e a oralidade, mas também a partilhar conhecimentos. Com o passar do tempo, os que tinham menos aptidão para a leitura passaram a saber qual o seu tipo de livro/autor favorito e, consequentemente a gostar de ler.

Assim, começando aos poucos e com as resmanguices iniciais, rapidamente nos apercebemos de que foi óptimo, já terminou e nos melhorou em muita coisa.

Para concluir, sou de opinião que este projecto não deve parar. Por isso, é hora de tirar o pó dos livros da estante e começar a trabalhar com os futuros alunos que estão para chegar”.

**(Aluna do 12E, 2011, AO 45).**

Em segundo lugar, remete-se para a avaliação final do Projeto de 2010 e de 2011. Quanto a 2010, o Relatório pode ser consultado no Apêndice V. No que concerne 2011, transcreve-se um excerto do relatório final, registado em ata de sessão de Área Disciplinar:

“As atividades do projecto LMEM permitiram desenvolver, de forma integrada, as competências de comunicação, com destaque para as de leitura e de escrita. A edição dos textos dos alunos funcionou como uma estratégia de motivação, tanto para a leitura como para a produção de textos, pois os alunos apreciavam ver os seus trabalhos publicados. Esta meta do projeto foi também uma estratégia de motivação para as etapas de revisão e de reescrita de textos, normalmente a fase que os alunos menos apreciavam, levando-os a tomar consciência dos aspetos a melhorar. A revista *on-line* é importante pelo facto de a sua divulgação estar acessível a todos os membros da comunidade e ultrapassar esses mesmos limites. Mas a publicação da revista em suporte papel investe-se de uma importância acrescida, uma vez que a visualização dos trabalhos em “livro” aumenta a autoconfiança e a autoestima dos alunos, sobretudo dos alunos “mais fracos,” que podem ver os seus trabalhos publicados a par dos melhores alunos da turma”.

Relatório de avaliação final do Projeto LMEM (2011, p. 9).

Estes dois textos, sobre a inserção da Oficina de Escrita em Projeto de Escola (LMEM), permitem entrever as vantagens de um desenvolvimento processual da competência de escrita, em comunidade educativa. A abertura ao trabalho colaborativo professor-aluno e aluno-aluno, de planificação, concretização, realização, publicação e autorregulação é essencial para conferir sentido aos textos (argumentativos) escritos pelos alunos.

## 6. Análise da revisão de textos argumentativos pelos alunos

Tendo em conta a pergunta de partida, explicitada na introdução e na metodologia do estudo (cf. IV, 2.), interessava verificar de que forma o conhecimento do género textual e a consciência (meta)linguística influenciam o aperfeiçoamento da competência de (comunicação) escrita de textos argumentativos de alunos do Ensino Secundário.

### 6.1. Proposta textual de um percurso didático de revisão

Retomando o percurso didático de apresentação descritiva das situações-problema do 1.º e 2.º texto (cf. Cap. V, 4.2.), passa-se à fundamentação do momento final de experiência. Entre o **2.º texto** (início de dezembro) e o **3.º texto de género argumentativo** (fins de maio) mediam 5 meses, o que não constitui um acaso. Tratou-se de uma estratégia pensada como *milestone* de comprovação (ou não) da progressão dos alunos na textualização e revisão do texto argumentativo e verificação de uma possível evolução da consciência (meta)linguística, tendo em conta a distanciação face à textualização inicial (cf. Cap. III, 2.). Na impossibilidade, face a mais de 120 alunos envolvidos, de implementar protocolos verbais individuais, de intervenção durante a tarefa de escrita, “studies of the actual process of writing on-task” (Grabe & Kaplan, 1996, p. 19), optou-se por registos escritos, que abarcaram as correções durante a revisão, os textos reescritos e os comentários ao 3.º texto.

A situação-problema de escrita, que se inclui, cumpre os seguintes requisitos essenciais: (1) salvaguarda não apenas o produto, mas **o processo (recursivo) de construção do texto, em tempo real de Oficina**, de acordo com o modelo de escrita processual/ *cognitive process model* de Hayes e Flower (1980), uma forma de intervenção didática consensual em estudos investigativos (Allal, 2004; Allal et al., 2004; Cassany, 1996; Faigly & Witte, 1984; Galbraith & Torrance, 2007; Hayes, 2004; 2001; 1996; Piolat et al., 2004; Scardamalia & Bereiter, 1985; 1983; Schnewly & Bain, 1993); (2) considera a **recursividade da revisão**, pela avaliação feita pelos alunos em função do texto planificado, mentalmente ou por escrito, de continuar o processo de escrita ou considerar o texto acabado. Tal implica verificação das decisões sobre alterações (cf. Cap. V, 4.1.), pois substituem-se, inserem-se, reorganizam-se ou excluem-se elementos, como acontece na matriz de revisão de Faigley e Witte (1981), adaptada por Alamargot e Chanquoy (2001); (3) perspectiva a **revisão ao longo das tarefas de produção e depois de obtido o produto final**, completando-se na subfase de editoração (*lay-*

out), que no estudo de caso engloba a edição de textos na Revista LMEM (2010), do Projeto de Escola. Para tal, a capacidade de leitura distanciada, relativamente ao texto produzido, é um requisito indispensável, de forma a anular os efeitos de antecipação. Este facto justifica a escolha temporal em maio, antes do ano letivo terminar em 9 de junho, devido a exames nacionais de disciplinas específicas, obrigatórios para a maioria dos alunos de 11.º ano.

O confronto entre os 2.º e o 3.º textos possibilitará, pois, a análise e discussão da revisão.

Após um percurso de Oficina de Escrita de um ano letivo, de setembro a maio, com treino intensivo de escrita processual, em geral, e de texto argumentativo, em particular, em fins de maio aplicou-se, nas turmas, uma tarefa de revisão, propositadamente sem o suporte de ficha-guia e/ou de grelha de verificação, com a seguinte formulação:

Quadro 21 - Situação-problema de revisão de texto argumentativo

<p style="text-align: center;"><b>Oficina de Escrita do Texto Argumentativo</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Português 11.º ano - maio 2010</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Situação-problema: Revisão, reescrita e apreciação de texto argumentativo</b></p> <p>Durante o ano, aperfeiçoaste a tua competência de comunicação escrita, em Oficina, numa perspetiva processual de género, planificando, textualizando e revendo as tuas produções.</p> <p>Propomos-te um exercício de revisão e (re)construção textual, a partir de um texto de género argumentativo que escreveste em dezembro.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Lê o teu texto conforme o escreveste (1.ª versão).</li><li>2. Autocorriges a 1.ª versão no texto original, considerando as características estruturais e linguísticas do género argumentativo.</li><li>3. Reescreves o texto (2.ª versão).</li><li>4. Escreves um comentário comparativo sobre a 1.ª e a 2.ª versão (autoavaliação).</li><li>5. Pedes a um colega que aprecie a tua revisão e faça uma apreciação (heteroavaliação).</li><li>6. Arquivas as diferentes versões e avaliações no teu portefólio individual de escrita.</li></ol>
---

Fonte: Grupo de trabalho de 11.º ano – Prof.1, Prof.2 e Prof.3, planificações de SD de Oficina de Escrita.

Durante todo o percurso, para além do treino processual de operações de escrita de texto argumentativo, é de salientar a criação, em trabalho colaborativo, pelo grupo de professoras de Português de 11.º ano, de uma série de documentos e instrumentos, (meta)textuais e (meta)linguísticos, de apoio e /ou transversais a Oficina de Escrita. Esses materiais interligam a escrita, como competência foco, às competências associadas de oralidade, leitura e sobretudo de conhecimento explícito da língua. Do conjunto produzido, transcreve-se, na página seguinte, a grelha de revisão da escrita de texto expositivo-argumentativo, e incluem-se grelhas de verificação (Apêndices XII e XIII). Os alunos utilizaram estes instrumentos de avaliação formativa, individualmente ou entre pares, como forma de autorregulação durante a textualização, revisão e reescrita, até à edição da versão final do texto produzido em Oficina.

Quadro 22 - Grelha de revisão da escrita

Revê o texto e assinala com um X a resposta.	1.ª versão		2.ª versão	
	Sim	Não	Sim	Não
<b>Nível do texto</b>				
Utilizei o tipo de texto adequado à situação.				
Adequiei o discurso ao destinatário.				
Estruturei o texto corretamente.				
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 correta.				
Construí os parágrafos corretamente.				
<b>Relação entre frases</b>				
Utilizei organizadores textuais.				
Articulei parágrafos e frases, recorrendo a conetores que indicam tempo, espaço, modo, 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 corretamente.				
Respeitei as regras da concordância.				
<b>Frase</b>				
Utilizei uma pontuação correta.				
Construí frases corretas.				
Construí frases curtas.				
Variei a construção de frases.				
Destaqueei a informação principal.				
Respeitei as regras de ortografia.				
Respeitei as regras de conjugação.				
Usei corretamente as maiúsculas.				

Fonte: Grupo de trabalho de 11.º ano – Prof.1, 2 e 3, planificações de SD de Oficina de Escrita 2009-10.

Para além da utilização desta e de outras grelhas de verificação, adaptadas ou construídas pelas professoras de 11.º ano, os alunos foram encorajados a elaborar, em pares, as suas próprias grelhas de verificação, quer de géneros textuais quer de avaliação geral do portefólio de escrita. O desafio foi aceite por muitos alunos. Assinala-se a capacidade de síntese, o esforço de autorregulação e sobretudo a consciencialização textual e linguística que a elaboração de fichas e listas pressupõe. Os documentos produzidos encontram-se arquivados nos portefólios individuais de escrita dos alunos, com exemplos no Apêndice XII.



## 6.2. Análise comparativa da revisão

No levantamento de ocorrências das **modificações microestruturais**, na revisão do texto, constatou-se que a análise poderia ser realizada a **dois níveis**. Esta decisão *a posteriori* emergiu do *corpus* em análise, pela possibilidade de análise comparativa.

Assim, aquando da escrita do 2.º texto, em dezembro, os alunos registaram poucas modificações nos textos. Ao invés, passados 5 meses, os alunos fizeram modificações consideráveis nos seus textos, mais a nível micro do que macroestrutural, como se observa nas tabelas. Atendendo a possibilidades de contagem múltiplas de escolha, aponta-se a frequência de ocorrências (f oc) e a frequência de ocorrências por texto/aluno (f tx).

Tabela 14 - Modificações microestruturais na revisão do texto argumentativo

T	Total textos		Adição		Eliminação		Substituição		Permuta		Distribuição		Consolidação	
			2Tx	3Tx	2Tx	3Tx	2Tx	3Tx	2Tx	3Tx	2Tx	3Tx	2Tx	3Tx
11 A	25	f oc	17	94	12	98	7	14	0	3	1	1	2	6
		f tx	10	25	10	25	6	12	0	3	1	2	2	3
		%	40,0	100,0	40,0	100,0	24,0	48,0	0,0	12,0	4,0	8,0	8,0	12,0
11 B	21	f oc	12	68	10	71	4	9	0	1	0	0	1	2
		f tx	8	21	9	21	4	8	0	1	0	0	1	1
		%	38,1	100,0	42,9	100,0	19,0	38,1	0,0	4,8	0,0	0,0	4,8	4,8
11 C	25	f oc	16	61	14	80	6	15	0	3	0	0	1	4
		f tx	9	25	12	25	5	9	0	2	0	0	1	2
		%	36,0	100,0	48,0	100,0	20,0	36,0	0,0	8,0	0,0	0,0	4,0	8,0
11 D	13	f oc	10	47	10	57	2	9	0	0	0	2	1	1
		f tx	5	13	6	13	2	5	0	0	0	2	1	1
		%	38,5	100,0	46,2	100,0	15,4	38,5	0,0	0,0	0,0	15,4	7,7	7,7
11 E	15	f oc	11	53	9	69	4	10	0	2	0	0	2	3
		f tx	6	15	5	15	4	9	0	2	0	0	2	2
		%	40,0	100,0	33,3	100,0	26,7	60,0	0,0	13,3	0,0	0,0	13,3	13,3
11 F	23	f oc	14	67	13	81	5	11	0	3	0	2	3	4
		f tx	13	23	10	23	5	10	0	3	0	1	1	3
		%	56,5	100,0	43,5	100,0	21,7	43,5	0,0	13,0	0,0	4,3	4,3	13,0

Legenda: **f oc** - frequência de ocorrências; **f tx** - frequência de textos.

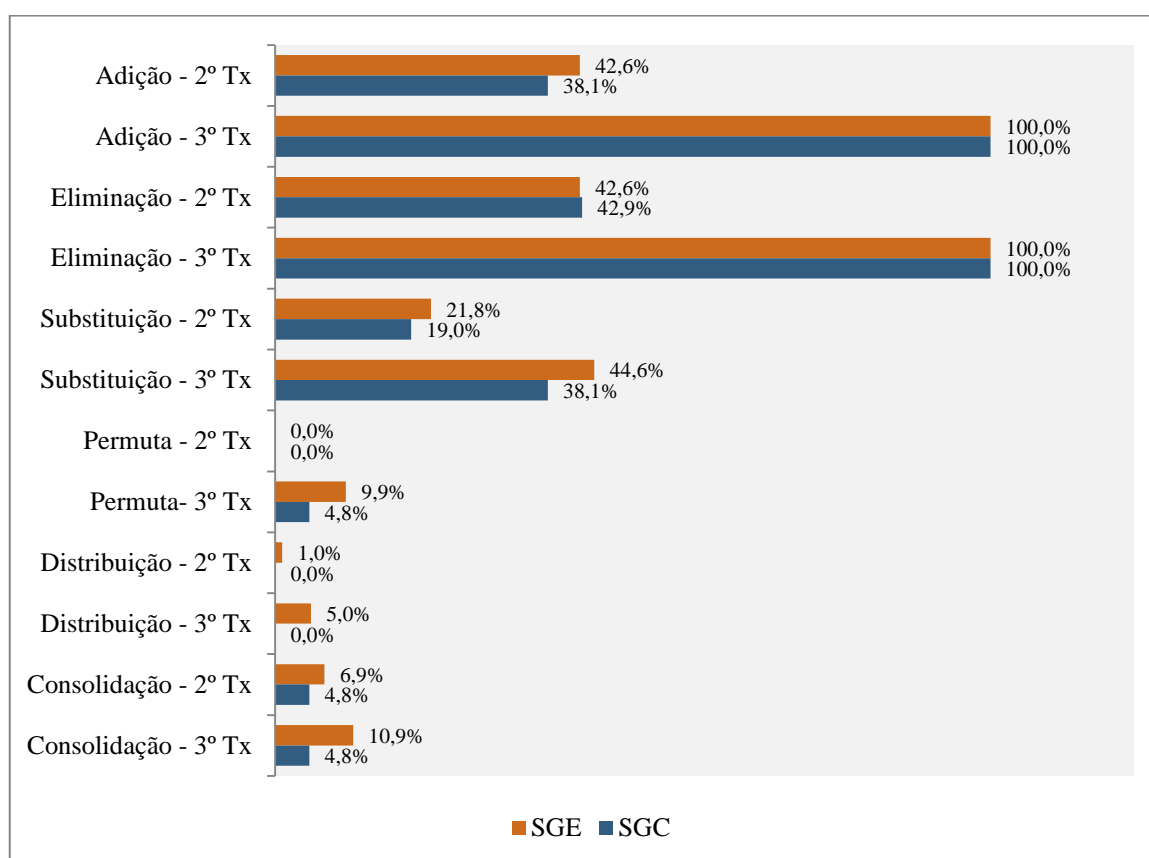
Na revisão de texto, nas **modificações microestruturais** (Alamargot & Chanquoy, 2001, p. 99, adaptada de Faigley & Witte, 1981), constata-se que os alunos empregam mais operações de adição e eliminação, seguindo-se substituição e consolidação, distribuição e permuta. Estas modificações ocorrem, em muito menor percentagem, no 2.º texto e mais no 3.º texto. Pela leitura dos textos, constata-se que as modificações micro, em especial de substituição, permuta e consolidação se concentram no mesmo número reduzido de alunos.

É possível descortinar dois perfis de escritores/revisores: os (muitos) que procedem a operações de eliminação, usualmente seguidas de adição de palavras e expressões; os (poucos) que realizam operações de substituição, consolidação e distribuição. No final da experiência, todos os alunos (SGE e SGC 100% 3.º texto) evidenciaram efetuar uma ou mais modificações microestruturais por adição e eliminação e bastantes utilizam a substituição (SGE 44,6% e SGC 38,1% 3.º texto). Contudo, embora com valores mínimos, os alunos de SGE ultrapassam os alunos de SGC nas modificações por permuta, distribuição e consolidação (respetivamente SGE 9,9%, 5,0% e 10,9% e SGC 4,8%, 0,0%, 4,8%).

Tabela 15 – Comparação quantitativa das modificações microestruturais em SGE e SGC

T	Total textos		Adição		Eliminação		Substituição		Permuta		Distribuição		Consolidação	
			2 Tx	3 Tx	2 Tx	3 Tx	2 Tx	3 Tx	2 Tx	3 Tx	2 Tx	3 Tx	2 Tx	3 Tx
<b>SGE</b>	<b>101</b>	%	42,6	100,0	42,6	100,0	21,8	44,6	0,0	9,9	1,0	5,0	6,9	10,9
<b>SGC</b>	<b>21</b>	%	38,1	100,0	42,9	100,0	19,0	38,1	0,0	4,8	0,0	0,0	4,8	4,8

Gráfico 9 – Comparação quantitativa das modificações microestruturais em SGE e SGC



Conclui-se, pela tabela e pelo gráfico, que os alunos de SGE empregam, nas operações de revisão, em Oficina de Escrita, mais modificações microestruturais do que os alunos de SGC. Todavia, trata-se de uma diferença mínima, com realce em ambos os grupos para a utilização, por ordem decrescente, da adição, eliminação e substituição.

Passando às **modificações macroestruturais**, comprova-se um número muito reduzido no 2.º texto, a que não será alheia a escrita presencial, com entrega imediata, pelo grau máximo de proximidade e falta de distanciamento, o que funciona como um constrangimento comprovado à revisão. Quanto mais próximo temporalmente do texto, mais dificuldade tem o escritor em aplicar alterações C.R.A.M., ou seja, cortar, reescrever, acrescentar, mudar (Alamargot & Chanquoy, 2001; Allal, 2004; Allal & Chanquoy, 2004).

Tabela 16 - Modificações macroestruturais na revisão do texto argumentativo

T	Total textos		Adição		Eliminação		Substituição		Permuta		Distribuição		Consolidação	
			2Tx	3Tx	2Tx	3Tx	2Tx	3Tx	2Tx	3Tx	2Tx	3Tx	2Tx	3Tx
11 A	25	f oc	1	5	0	6	0	4	1	2	0	1	0	3
		f tx	1	4	0	4	0	4	1	1	0	1	0	2
		%	4,0	16,0	0,0	16,0	0,0	16,0	4,0	4,0	0,0	4,0	0,0	8,0
11 B	21	f oc	0	3	0	3	0	2	0	1	0	0	0	1
		f tx	0	3	0	3	0	2	0	1	0	0	0	1
		%	0,0	14,3	0,0	14,3	0,0	9,5	0,0	4,8	0,0	0,0	0,0	4,8
11 C	25	f oc	1	2	0	3	0	3	0	1	0	1	0	3
		f tx	1	2	0	2	0	3	0	1	0	1	0	3
		%	4,0	8,0	0,0	8,0	0,0	12,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0	12,0
11 D	13	f oc	0	2	0	2	2	2	0	0	0	0	0	2
		f tx	0	1	0	1	2	1	0	0	0	0	0	1
		%	0,0	7,7	0,0	7,7	15,4	7,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7
11 E	15	f oc	0	1	0	1	0	2	1	2	0	0	0	1
		f tx	0	1	0	1	0	2	1	1	0	0	0	1
		%	0,0	6,7	0,0	6,7	0,0	13,3	6,7	6,7	0,0	0,0	0,0	6,7
11 F	23	f oc	1	4	0	4	2	4	1	2	0	1	0	3
		f tx	1	4	0	4	1	4	1	1	0	1	0	3
		%	4,3	17,4	0,0	17,4	4,3	17,4	4,3	4,3	0,0	4,3	0,0	13,0

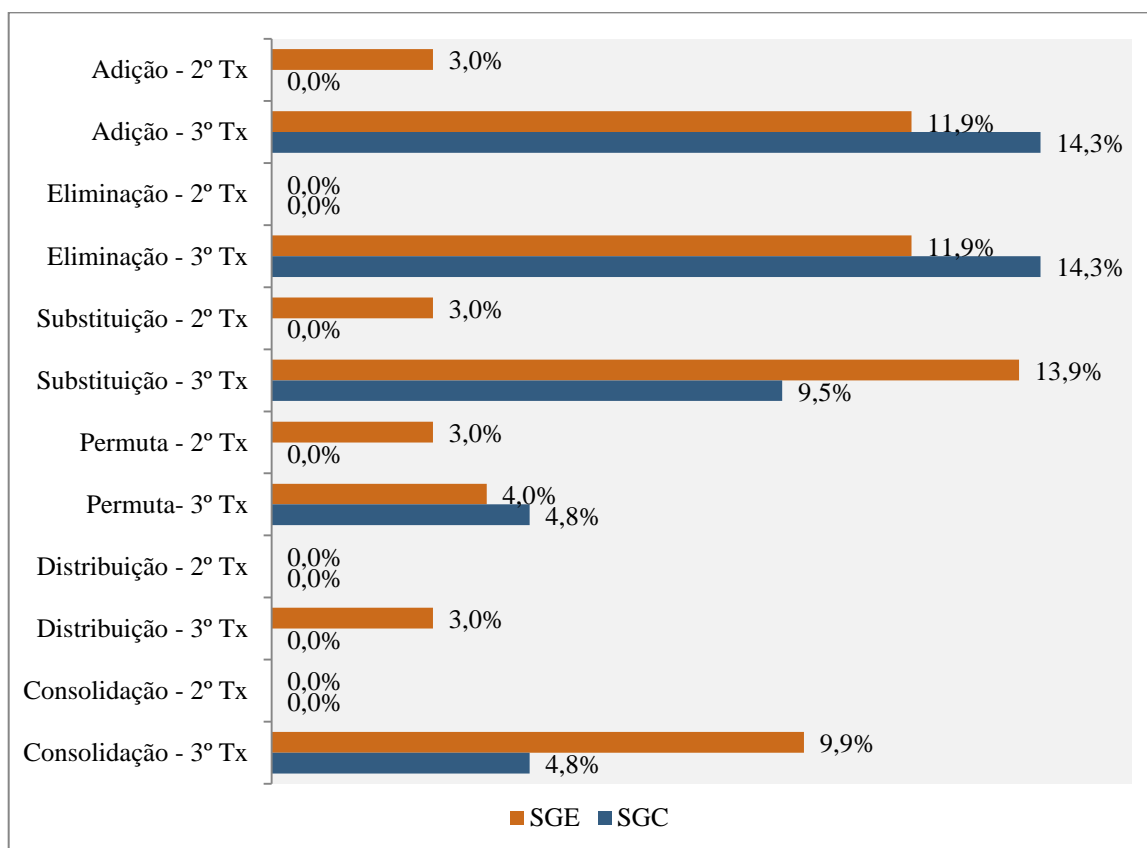
Legenda: **f oc** - frequência de ocorrências; **f tx** - frequência de textos.

Os alunos empregam mais operações macroestruturais de adição e eliminação, seguindo-se consolidação, permuta e distribuição. Pela contagem de ocorrências, conclui-se que as modificações macroestruturais se concentram num número restrito de alunos. De facto, pela leitura dos textos é evidente que os mesmos alunos procedem a diversas modificações textuais, de igual ou diferente tipologia, para um mesmo texto, como se constata no 11 A, com um texto de um aluno a contabilizar quatro ocorrências diferentes.

Tabela 17 – Comparação quantitativa das modificações macroestruturais em SGE e SGC

T	Total textos		Adição		Eliminação		Substituição		Permuta		Distribuição		Consolidação	
			2 Tx	3 Tx	2 Tx	3 Tx	2 Tx	3 Tx	2 Tx	3 Tx	2 Tx	3 Tx	2 Tx	3 Tx
<b>SGE</b>	<b>101</b>	%	3,0	11,9	0,0	11,9	3,0	13,9	3,0	4,0	0,0	3,0	0,0	9,9
<b>SGC</b>	<b>21</b>	%	0,0	14,3	0,0	14,3	0,0	9,5	0,0	4,8	0,0	0,0	0,0	4,8

Gráfico 10 – Comparação quantitativa das modificações macroestruturais em SGE e SGC



Constata-se, pela tabela e pelo gráfico, que os alunos de SGE utilizam, nas operações de revisão, em Oficina de Escrita, mais modificações macroestruturais de substituição, distribuição e consolidação do que os alunos de SGC. Contudo, observa-se uma evolução mais acentuada em modificações de adição, eliminação e permuta, em SGC, pelo que se verifica, com indicadores diferentes, uma progressão nos dois grupos, o que não sucedeu em mais nenhuma análise efetuada, seja a propósito da textualização ou da revisão.

Pode-se concluir que, na generalidade, os alunos de SGE evidenciam mais progressão do que os alunos de SGC, no que se refere à capacidade de revisão micro e macro dos textos, embora em alguns itens haja também progressão em SGC.

### 6.3. Análise quantitativa dos comentários autoavaliativos

Como tarefa complementar, especificada no desenho metodológico (cf. Cap. IV), o *corpus* de análise englobou, cumulativamente, no 3.º ciclo de investigação-ação, a revisão, correção e reescrita do 2.º texto, pelos alunos, com comentário comparativo entre o 2.º e o 3.º texto argumentativo, em maio, em Oficina de Escrita. A deslocação da responsabilidade da correção do professor para o aluno, embora tendo em conta naturais lapsos, a corrigir posteriormente pelo docente, apresenta vantagens inegáveis (Cassany, 1996, p. 46):

“En primer lugar, es seguro que los alumnos se responsabilizan más de su propio aprendizaje si pueden participar activamente en la corrección. Se interesan más por los errores que hacen y son más conscientes de los problemas que tienen y los contenidos que van aprendiendo. En segundo lugar (...), el proceso de corrección también es, él mismo, objetivo de aprendizaje. Los alumnos pueden aprender mucho corrigiendo: valorar y analizar textos, fijar-se en la gramática, memorizarla”.

Assim, o processo de revisão e correção foi objeto de aprendizagem, seguindo quatro procedimentos testados por Hayes (2004, p. 18): “(1) teachers commenting on students’ final drafts; (2) teachers commenting on students’ intermediate drafts; (3) students studying models of writing; (4) students being taught sets of evaluative criteria”. Essa aprendizagem efetuou-se em Oficina de Escrita, por exemplo pela construção e/ou aplicação de fichas e grelhas informativas e de verificação (Cap. V, 6.1), fornecidas pelas professoras e/ou construídas pelos alunos (Apêndice XII) e arquivadas nos portefólios individuais de escrita.

A fundamentação deste percurso estratégico, apresentado criticamente no início deste subcapítulo (cf. Cap. V, 6.1.), ancora na complexidade do processo de escrita, revisão e reescrita (de texto argumentativo) e no desenvolvimento da consciência (meta)linguística, durante um ano letivo de aperfeiçoamento. Reitera-se que o facto da testagem do ponto de saída se efetuar cinco meses após a escrita do 2.º texto argumentativo permitiu reduzir os efeitos da proximidade de escrita e medir possíveis progressos de textualização, revisão e consciencialização, quer (meta)textual quer (meta)linguística. À semelhança das tarefas anteriores, todos os alunos de 11.º ano cumpriram igual situação-problema de escrita e revisão (cf. Cap. V, 4.2.), em tempo real de Oficina, de forma a observar idênticas condições de aplicação e recolha de textos e comentários produzidos. Embora a situação-problema contemplasse, conjuntamente, uma tarefa de heteroavaliação, dado todo um trabalho entre pares e tutorias efetuado em Oficina, a mesma não poderá ser objeto de apreciação, visto que não foi cumprida por duas das turmas de 11.º ano, o que invalida uma análise global.

Aos 122 comentários autoavaliativos redigidos pelos alunos foram aplicadas as categorias estabelecidas aquando da análise e discussão da “Perceção das características do texto argumentativo”, em momento pré e pós experiência didática (cf. Cap. V, 3.3.).

Tabela 18 - Comentário autoavaliativo no final da experiência

Categorias	Indicadores	SGE - 101	SGC- 21
		Pós	Pós
1. Conteúdo semântico-pragmático	Situação de comunicação	29,7%	19,0%
	Intenção comunicativa	21,7%	4,7%
	Mobilização de informação	19,8%	9,5%
	Registo de língua	11,8%	5,9%
	Repertório lexical	12,8%	14,2%
2. Estrutura argumentativa	Estruturação em introd., desenv. e conclusão	64,3%	38,0%
	Tese c/ definição clara do ponto de vista	71,2%	19,0%
	Argumentos	54,4%	23,8%
	Contra-argumentos	9,9%	14,2%
	Exemplos	20,7%	4,7%
	Conclusão	47,5%	33,3%
3. Conhecimentos linguísticos	Conectores em geral	69,3%	28,5%
	Tempos e modos verbais	16,8%	14,2%
	Frases complexas	19,8%	19,0%
	Coesão textual	32,6%	19,0%
	Coerência textual	27,7%	14,2%

Legenda: SGE, Subgrupo de turmas/alunos da Experiência; SGC, Subgrupo de turmas/alunos de Controlo.

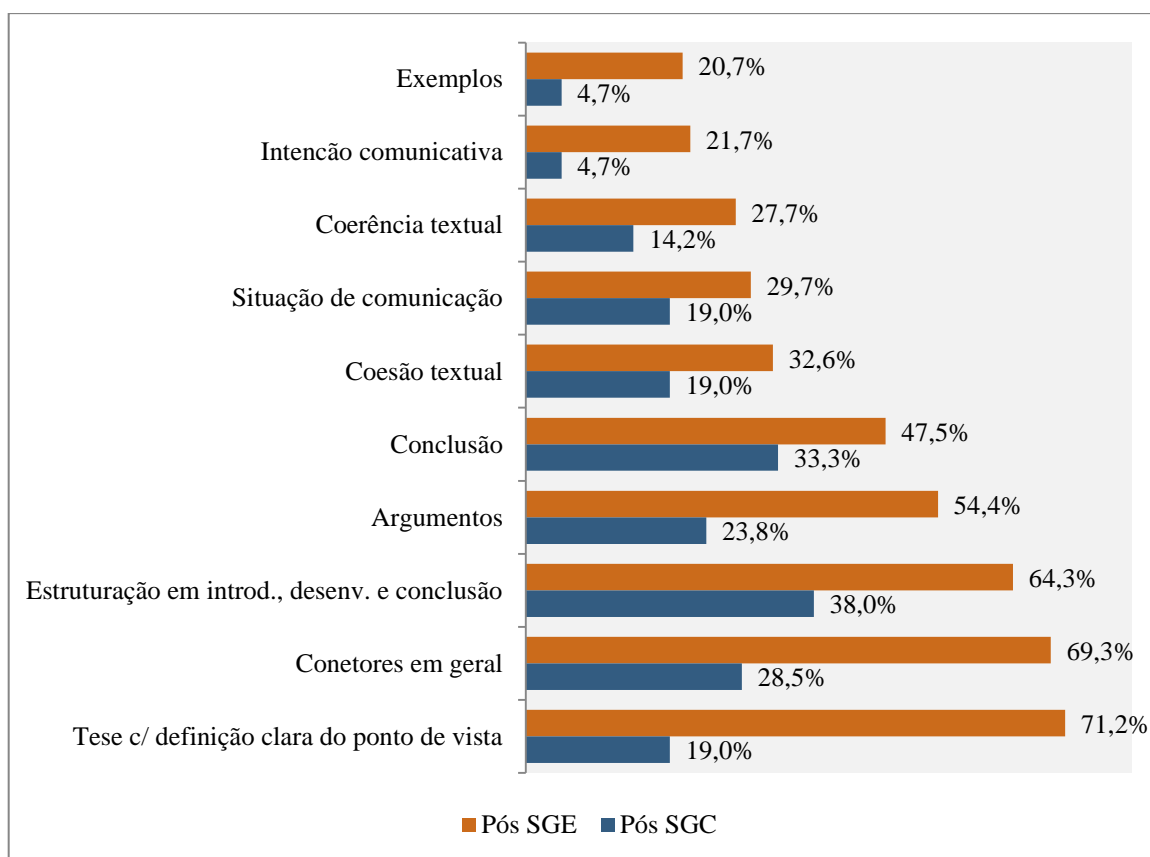
No que concerne os aspetos autoavaliados no comentário comparativo dos 2.º e 3.º textos, os alunos de SGE referem, em maioria, a tese (71,2%), seguindo-se os conectores (69,3%) e a estruturação em introdução, desenvolvimento e conclusão (64,3%). A focalização da revisão nestes itens poderá explicar, em triangulação de resultados de diferentes análises, o aperfeiçoamento do 1.º para o 3.º texto (cf. Cap. V, 2.). Na análise comparativa de três textos argumentativos dos alunos, o desenvolvimento foi nítido quer na ordem argumentativa regressiva, com tese à entrada, quer na utilização gradual de sequências argumentativas, em alguns casos começando por sequências pré-argumentativas, passando por argumentação mínima com 1 argumento, até argumentação elaborada com 2 argumentos. Em reverso, a contra-argumentação é pouco utilizada pelos alunos de SGE e SGC. Embora com resultados inferiores, no grupo de SGC é possível verificar idênticas preocupações com a revisão.

Quanto aos conectores, a disparidade acentua-se entre os alunos de SGE (69,3%) e SGC (28,5%), com os primeiros a reconhecerem que o uso de conectores frásicos constituiu uma preocupação dominante na revisão. Se triangularmos com a tabela “Comparação quantitativa de conectores argumentativos em SGE e SGC” (cf. Cap. V, 4.6.), constata-se um uso

acentuado dos conectores explicativos/justificativos e concessivos, com valores muito próximos em SGE e SGC. Contudo, o mesmo não acontece na apreciação autoavaliativa relacionada com os conectores (SGE 69,3% e SGC 28,5%). Os alunos de SGC progrediram efetivamente no uso linguístico dos conectores, porém não é percecionada uma revisão intencional, pois poucos alunos de SGC justificam a revisão dos conectores frásicos.

O gráfico apresenta os 10 indicadores mais destacados, tendo como referência SGE.

Gráfico 11 – Indicadores mais referidos no comentário autoavaliativo em SGE e SGC



A análise da tabela e do gráfico revela que a maioria dos alunos de SGC direciona os seus comentários sobre as operações de revisão para a estruturação do texto argumentativo, aludindo com menos frequência a aspetos de funcionamento da língua. Em conformidade com os resultados, pode-se concluir que os alunos de SGE foram mais além, desenvolvendo a sua consciência (meta)linguística, tal como verbalizado nos seus comentários. Quanto aos alunos de SGC, apesar dos inegáveis progressos na escrita, não é evidente um aprofundamento significativo da consciência (meta)linguística.

#### 6.4. Análise da metalinguagem no final da experiência

Da leitura dos textos emergiu uma última evidência, não prevista na tipificação metodológica, e, consequentemente, não incluída no projeto de investigação de doutoramento, defendido em novembro de 2010. Essa evidência, surgida *a posteriori*, tem a ver com a utilização de uma linguagem científica e rigorosa pelos alunos e constitui uma confirmação do seu conhecimento explícito da língua e da sua consciência (meta)linguística (Brito, 2006; J. Fonseca, 1992). A análise incidiu em três textos reflexivos escritos pelos alunos:

1. **texto inicial sobre as percepções dos alunos**, em relação à escrita e à escrita de texto argumentativo, em setembro, antes da experiência didática;
2. **comentário comparativo entre os 2.º e 3.º textos argumentativos**, em maio, como ponto de chegada da textualização, revisão e reescrita, em Oficina de Escrita;
3. **texto final sobre as percepções dos alunos**, em relação à escrita e à escrita de texto argumentativo, em junho, depois da experiência didática.

Se a língua é dinâmica e portadora de significados, funcionando como veículo para a aprendizagem, então convém refletir sobre a linguagem dos alunos quando nomeiam a escrita e o seu conhecimento da língua. Partindo de uma linguística implicada, na convergência da pragmática e da linguística, importa que os alunos apreendam as características dos géneros textuais, dominando princípios, noções e instrumentos de reflexão linguística (I. Duarte, 2008; I. M. Duarte, 2006; F. Fonseca, 1994b; J. Fonseca, 2001; 1992). Interessa assumir, como competência do Português, o desenvolvimento da consciência (meta)linguística dos alunos, de forma a fazer progredir o conhecimento implícito da língua para um conhecimento explícito (I. Duarte, 2008; Rodrigues, 2011). Vários estudos comprovam a relação entre o aperfeiçoamento da escrita e a consciência linguística e metalinguística (cf. Cap. III, 2.), de acordo com contextos de ensino-aprendizagem e o nível etário e de desenvolvimento dos alunos.

Assim, tomando como *corpus* de análise o **pós-texto com as percepções dos alunos sobre a escrita**, analisado no início do capítulo V, e o **comentário comparativo final**, analisado no item anterior, procedeu-se à contagem de frequências e ao cálculo da média percentual das **10 palavras ou expressões mais utilizadas**, por ordem decrescente, pelos alunos de SGE, indicadas na tabela de comparação quantitativa da metalinguagem de SGE e SGC. Lembra-se que, neste tipo de contagem, as percentagens dizem respeito ao número de casos e não ao total de textos, pela possibilidade de ocorrências múltiplas.



Tabela 19 – Metalinguagem de SGE e SGC no final da experiência

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>SGE – 101</b>	<b>SGC- 21</b>
Metalinguagem utilizada pelos alunos	Género argumentativo	79,2%	57,1%
	Processo de escrita	77,2%	47,6%
	Oficina de Escrita	69,3%	38,0%
	Conetores	69,3%	28,5%
	Estrutura do texto	64,3%	38,0%
	Tese	62,3%	33,3%
	Argumentos	54,4%	38,0%
	Intenção comunicativa	32,6%	19,0%
	Coesão	32,6%	14,2%
	Coerência	27,7%	5,9%

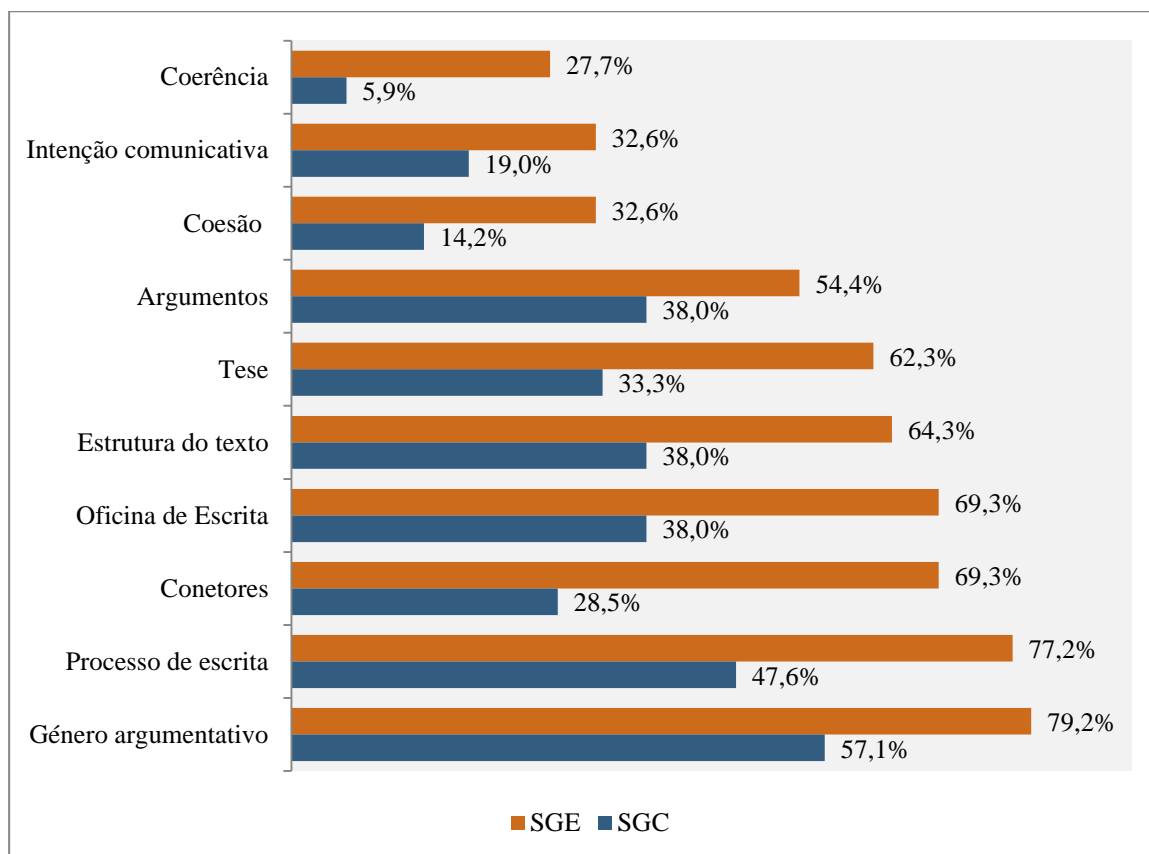
Legenda: SGE, Subgrupo de turmas/alunos da Experiência; SGC, Subgrupo de turmas/alunos de Controlo

Para os resultados finais indicados na tabela, ponto de chegada do presente estudo, apenas foram contabilizados casos de utilização rigorosa das palavras e expressões constantes da tabela e do gráfico, não tendo sido consideradas expressões parcelares e/ou ambíguas. Para além da disparidade, nos dois subgrupos, na referência aos conetores, discutida anteriormente, uma visão geral da tabela e do gráfico, que se insere na página seguinte, revela resultados médios invariavelmente mais baixos para SGC, uma tendência recorrente ao longo da análise.

A expressão mais usada pelos alunos é “género argumentativo” (SGE 79,2% e SGC 57,1%), o que indicia um posicionamento reflexivo face aos géneros textuais e ao género argumentativo, resultante de trabalho sistemático sobre os géneros, em Oficina. O conhecimento da arquitetura de um texto é essencial (cf. Cap. I, 3.2.7.), uma vez que, ao optar por um género, o aluno seleciona formas de organização e mecanismos linguístico-textuais, de acordo com parâmetros enunciativos inscritos numa interação social (Bronckart, 2008; 2006; 1996). O cumprimento de uma situação-problema de escrita implica a construção da infraestrutura geral do texto, a nível mais profundo, reportando-se à organização de conjunto do conteúdo temático, e de toda uma arquitetura textual, através de propriedades linguísticas que identificam as configurações e os mecanismos das categorias gramaticais. Ora, no final da experiência, os alunos revelam, na autoavaliação do processo de revisão, com maior ou menor frequência, consoante se trate de alunos de SGE ou de SGC, um conhecimento refletido, por ordem decrescente, da “estrutura do texto” (SGE 64,3% e SGC 38,0%), da “tese” (SGE 62,3% e SGC 33,3%) e dos “argumentos” (SGE 54,4% e SGC 38,0%). Os alunos reconhecem ainda a progressão na aplicação de uma escrita processual, a partir de planificação de SD em Oficina de Escrita (SGE 69,3% e SGC 38,0%). A intenção comunicativa é referida com menos frequência

(SGE 32,6% e SGC 19,0%), talvez porque os alunos não consideraram, nas operações de textualização e revisão, a situação comunicativa como uma dificuldade.

Gráfico 12 – Metalinguagem dos alunos de SGE e SGC no final da experiência



Tal como indicado na tabela e no gráfico, o emprego dos termos “coesão” e “coerência” foi em menor número, para ambos os grupos. Recorda-se que se trata de conteúdos programáticos de conhecimento explícito da língua (ME, 2002; ME, 2001c), testados em momentos formais de avaliação, ao longo do 11.º ano. Muitos alunos revelaram dificuldades em apreender e aplicar termos linguísticos, no âmbito da coesão e da coerência, pelo que nos registos em análise houve mais ocorrências, que não foram contabilizadas por utilização incorreta dos conceitos. Pela complexidade, esta terá de ser uma aprendizagem a reforçar, no decurso do Ensino Secundário, até ao 12.º ano, e não apenas no 11.º ano.

Conclui-se que a maioria de alunos de 11.º ano (mais SGE e menos SGC) adquiriu, ao longo do ano da experiência, não apenas mais conhecimentos textuais e linguísticos, mas iniciou uma assimilação terminológica, a reforçar no 12.º ano.

## 6.5. Vozes mediadas dos comentários autoavaliativos

No seguimento da análise dos comentários autoavaliativos, e em triangulação com a metalinguagem utilizada, procede-se à apresentação mediada das vozes dos alunos, a confrontar com o processo de revisão, através de transcrição crítica do texto manuscrito.

Os três textos reflexivos, escritos pelos alunos, em setembro (texto inicial, percepção da escrita), em maio, (comentário autoavaliativo comparativo dos 2.º e 3.º textos argumentativos) e em junho, depois da experiência didática (texto final, percepção da escrita do texto argumentativo), ilustram uma gradação crescente na apropriação de novos conceitos no domínio da Pragmática Linguística e da Linguística Textual, previstos no Programa de 11.º ano (ME, 2002), e mais facilidade na escrita de textos reflexivos e autoavaliativos. Recorda-se que quatro textos, relativos às percepções dos alunos sobre a escrita, foram previamente incluídos (cf. Cap. V, 3.5.), acompanhando a correspondente análise categorial.

Assim, estas outras vozes mediadas reportam-se aos **comentários autoavaliativos realizados após a revisão e reescrita**, na parte final do projeto de SD de Oficina de Escrita do texto argumentativo. Muitos alunos não construíram um único texto em maio, mas dois, separando graficamente o comentário reflexivo da 1.ª versão (2.º texto argumentativo, escrito em dezembro 2009) e o comentário reflexivo da 2ª versão (3.º texto, resultante da revisão do 2.º, reescrito em maio de 2010). Sendo assim, transcrevem-se exemplos de comentários autoavaliativos, tal como redigidos pelos alunos, em maio de 2010, segundo o AO 45.

Tendo em mente a centralidade da revisão e da consciência (meta)linguística, neste projeto investigativo, incluem-se mais registos do que em “vozes mediadas” anteriores. Para a análise particularizada dos comentários, elegem-se três critérios complementares: (1) destaque de algumas palavras, expressões e frases, pelo que revelam da consciência textual e linguística dos seus autores adolescentes; (2) o binómio presença/ausência, porquanto em investigação, e sobretudo em estudo de caso, é fulcral entrever, para além do explícito e das ocorrências, o quê e o porquê da ausência (Hopkins, 2008; Moreira, 2005; Stake, 2009); (3) a ordenação intencional dos comentários, desde alunos com competências de escrita e de funcionamento da língua aprofundadas até alunos que apresentam um quadro de dificuldades a Português.

Os textos dos alunos encontram-se agrupados em três perfis, a caracterizar no decorrer da análise, concretamente escritores competentes, escritores medianos e escritores com dificuldades, partindo de Cassany et al. (2002) e Lavelle (2007). Inicia-se a apresentação com **três comentários de alunos competentes na escrita**, com resultados classificativos de

“muito bom”, ao longo do ano, nos testes e na escrita compositiva de textos argumentativos. Num esboço de perfil, trata-se de alunos que cultivam a leitura e possuem uma cultura acima da média, empregam regularmente um registo de língua cuidado e concretizam, com qualidade, uma revisão recursiva, quer de fragmentos quer global, pois possuem um conhecimento seguro e refletido da língua e têm consciência do leitor. Os comentários estão em AO 45.

### Comentário 1

A minha **primeira versão** continha alguns erros na utilização de certas palavras e alguns verbos deviam dar mais claramente a impressão de continuidade. Houve talvez o exagero da expressão “ainda existe”, contudo esta foi utilizada para enfatizar o facto de ainda existirem tanto os maus valores que atormentam os mais indefesos, como os bons valores que permitem a prática do bem e a proteção da humanidade por cada um de nós.

Nesta **segunda versão** empreguei novas expressões para complementar ideias. Mantive a repetição da expressão “ainda existe” e o uso da enumeração para expressar a quantidade de valores que sobrevivem ao tempo e que continuam nos nossos dias. Fiz o confronto entre o passado e a actualidade com mais rigor e a conclusão manteve-se metafórica, com indícios de esperança, em contraste com a introdução, para no final colocar uma questão retórica acerca da origem da verdadeira humanidade. Adicionei ainda alguns grupos adverbiais, pois, com o estudo d’*Os Maias*, descobri a função estilística do advérbio, quando escrevi a primeira versão só tinha lido rapidamente a obra sem me aperceber da riqueza de estilo, semelhante à do Padre António Vieira.

Este texto teve não só o objectivo de revelar a minha opinião, como o do leitor ponderar a sua, de acordo com a finalidade do texto argumentativo. (11D1, maio 2010).

Neste comentário perpassa, como impressão dominante, a **concentração da revisão no estilo e linguagem**, em especial nas figuras de estilo, enquanto processos interpretativos inferenciais. O aluno começa por realçar o aspeto verbal, “alguns verbos deviam dar mais claramente a impressão de continuidade”, prosseguindo na justificação da repetição, “o exagero da expressão “ainda existe”, contudo esta foi utilizada para enfatizar”, confessando, mais adiante, “mantive a repetição da expressão “ainda existe”. No decurso do texto, prosseguem as alusões à rentabilidade textual de figuras, “uso da enumeração”, “a conclusão manteve-se metafórica”, “questão retórica”. A leitura de textos literários e a escrita entrelaçam-se na frase, “Adicionei ainda alguns grupos adverbiais, pois, com o estudo d’*Os Maias*, descobri a função estilística do advérbio, quando escrevi a primeira versão só tinha lido rapidamente a obra, sem me aperceber da riqueza de estilo semelhante à do Padre António Vieira.” Esta frase desvenda a importância da interligação entre leitura e escrita, e sobretudo a importância do estudo de obras literárias em sala de aula. A frase remete para a teoria revisitada de Vygotsky (1979; 1977) e da sua noção de “Zona de Desenvolvimento Potencial” (ZDP), cujo epicentro se situa na Escola. Para Vygotsky, como para todos os cognitivistas, o papel mais importante da Escola é a aprendizagem metacognitiva do aluno, através de desafios intelectuais (situações-problema) centrados na reflexão, generalização e

transferência, com e entre os seus companheiros e o professor (Poersch, 1999). Ora as três operações metacognitivas referenciadas são evidentes ao longo do texto, continuando na última frase do comentário. O aluno manifesta consciência do diálogo entre o escritor e o leitor, em sintonia com a finalidade argumentativa do texto escrito e revisto, “Este texto teve não só o objectivo de revelar a minha opinião, como o do leitor ponderar a sua”.

## Comentário 2

Na **primeira versão**, no primeiro parágrafo, é escusada a problematização da temática sob a forma de duas questões. Além disso, existem discrepâncias gramaticais e linguísticas. O texto está, também, incompleto, pois o último exemplo foi pouco explorado, e a conclusão pouco aprofundada, apresentando um carácter ligeiro e superficial.

O **segundo texto** tem mais qualidade, pois apresenta um conjunto de correcções que o tornam mais coeso. No primeiro parágrafo, a questão inicial foi mudada para uma afirmação, pois é um dado sabido. Os valores não são algo que existe na Natureza. É o Homem que os molda de acordo com um contexto histórico, social, pessoal... Fica, assim, a introdução problematizada numa questão central que evidencia a controvérsia da temática, isto é, a oposição de valores existentes na actualidade. Além disso, foram acrescentadas mais algumas palavras, sobretudo adjectivos que reforçam um determinado aspecto, como, por exemplo, no segundo parágrafo, “A luta azeda e vingativa...”, no qual o adjectivo adicionado dá mais força à negatividade deste acto.

Por outro lado, foi substituída a palavra “famosos” pela expressão “personalidades conhecidas socialmente”, tornando o nível de língua mais cuidado. O último exemplo foi mais explorado, ilustrando-se de que forma actua a “preocupação” com o ambiente, referida no texto. Por fim, a expressão adicionada na conclusão (“moldando-as à eternidade”) reforça a necessidade de imortalizar determinados valores. (11A13, maio 2010).

O segundo comentário constitui uma análise pormenorizada das duas versões do mesmo texto, centrado nas **operações de revisão, em características do género argumentativo, no nível de língua e no estilo e linguagem**. O aluno não apenas descreve reflexivamente o processo de revisão, como justifica mudanças efetuadas nos argumentos, “No primeiro parágrafo, a questão inicial foi transformada numa afirmação, pois é um dado sabido”. Acrescenta exemplos reveladores de preocupações com o estilo e a linguagem, afirmando “foram acrescentadas mais algumas palavras, sobretudo adjectivos que reforçam um determinado aspecto, como, por exemplo, no segundo parágrafo “A luta azeda e vingativa...”, no qual o adjectivo adicionado dá mais força à negatividade deste acto”. Termina com “Por fim, a expressão adicionada na conclusão (“moldando-as à eternidade”) reforça a necessidade de imortalizar determinados valores.” Usa termos como “problematização da temática”, “controvérsia da temática”, “discrepâncias gramaticais e linguísticas” e “coesão”.

O aluno aplica ainda registos de língua apropriados à situação e intencionalidade de comunicação, pois explica que “foi substituída a palavra “famosos” pela expressão “personalidades conhecidas socialmente”, tornando o nível de língua mais cuidado”.

Como última linha de análise, agora quanto à escrita processual cognitiva, o aluno nomeia operações de revisão e reescrita, micro e macroestruturais (Alamargot & Chanquoy, 2001), referindo a substituição, “mudada” e “substituída”, a adição, “acrescentadas” e “adicionada” e a consolidação, “reforçam um determinado aspecto”, “reforça a necessidade”.

### Comentário 3

O 1.º texto tem uma conclusão incompleta e confusa, que poderia ser reformulada. Para além disso, apresenta erros de pontuação e de coesão, que serão revistos e reescritos.

A **revisão do 1.º texto** ajudou-me a encontrar e melhorar os meus erros, pela construção de uma 2.ª versão mais organizada, coesa e coerente, a nível de estrutura e de ideias.

Penso que os parágrafos já estavam bem organizados, seguindo a estrutura do texto argumentativo. Porém, melhorei bastante a minha conclusão, aplicando a regra da não contradição, tornando-a mais sólida e persuasiva. Reforcei os articuladores, o que me permitiu melhorar a coesão entre frases, com conjunções subordinativas e advérbios. Tive ainda o cuidado de, na 2.ª versão, evitar as repetições, aplicando anáforas, catáforas e hipónimos. Desta forma, algumas palavras e expressões foram adicionadas, substituídas e melhoradas, de forma a construir um texto argumentativo mais rico e coeso.

Realizei assim uma segunda versão mais consistente do texto, com argumentos mais apelativos e ideias melhor organizadas. (11F6, maio 2010).

No terceiro comentário, há uma **focalização da revisão na coesão e na coerência**, com implicação da sintaxe, da cadeia referencial, da seleção vocabular e da articulação frásica e interfrásica. No que se refere à estrutura argumentativa, o aluno caracteriza a conclusão como sendo “incompleta e confusa”, reformulando-a, na segunda versão, pela aplicação da “regra da não contradição, tornando-a mais sólida e persuasiva”, uma das regras da unidade semântica textual estudadas, na disciplina de Português, em sala de aula.

Em relação aos mecanismos de coesão gramatical, o aluno começa por aludir à revisão da coesão interfrásica, “Reforcei os articuladores frásicos, o que me permitiu melhorar a coesão entre frases, com conjunções subordinativas e advérbios”. Atente-se no uso da palavra “articuladores”, como sinónimo de conetores, uma vez que o manual de Português de 11.º ano, em vigor na Escola, utiliza preferencialmente esse termo. Repare-se no rigor da inclusão, no conjunto de conetores/articuladores, de conjunções e advérbios. Seguidamente, o aluno aplica corretamente o conceito de coesão referencial, “Tive ainda o cuidado de, na 2.ª versão, evitar as repetições, aplicando anáforas, catáforas e hipónimos”.

Finalmente, o aluno retoma a problemática da revisão, em fase final de processo, uma vez que o sujeito da escrita assegura que “A revisão do 1.º texto ajudou-me a encontrar e melhorar os meus erros, pela construção de uma 2.ª versão mais organizada e coesa”. Do texto emergem, por último, as operações de revisão e reescrita, similarmente ao observado no comentário 2, “Desta forma, algumas palavras e expressões foram adicionadas, substituídas e melhoradas, de forma a construir um texto argumentativo mais rico e coeso”.

Concluindo, em relação a estes três alunos, com um perfil semelhante de escritores competentes, é possível descortinar a aplicação de uma **revisão autorreguladora**, fundada no conhecimento refletido de intencionalidades, finalidades e matrizes de organização textual (do texto argumentativo), cruzando competências de leitura, de escrita e do funcionamento da língua. O desvendamento do raciocínio inferencial destes alunos e alunas, todos com 16 anos, comprova que os adolescentes podem e devem treinar, em aula, processos figurativos inferenciais, bem como usar metalinguagem adaptada ao seu grau de desenvolvimento e maturidade, como afirmado recorrentemente neste estudo (cf. Cap. III).

Continua-se a apresentação com **três comentários de alunos medianos na escrita**, com resultados classificativos de “bom”, nos testes e na escrita compositiva de textos argumentativos, ao longo do ano. Num esboço de perfil, trata-se de alunos que possuem alguns hábitos de leitura, conhecem suficientemente diferentes géneros textuais e detêm um conhecimento razoável da língua, com alguns lapsos.

#### **Comentário 4**

O **meu primeiro texto** não está claramente formulado, pois deveria dar mais exemplos concretos dos vários valores extintos. Assim como a conclusão, que estava incompleta. O texto apresenta alguns erros de construção frásica e faltavam algumas ideias essenciais. Se fosse agora escreveria mais sobre a solidariedade e a honestidade.

O **meu segundo texto** está melhor relativamente ao primeiro, pois notou-se um melhoramento na escrita, o que pode ser consequência da revisão e análise dos meus erros cometidos da primeira vez. Nesta segunda versão, acrescentei mais algumas ideias que eram essenciais ao contexto da minha argumentação.

Houveram também imensas frases alteradas de modo a melhorar a coesão e coerência.

Por fim, penso que o segundo texto está mais correcto, na generalidade, relativamente ao primeiro. (11D16, maio 2010).

Neste comentário, para além de problemas de coesão frásica, no que se refere à utilização do verbo haver no plural, em “houveram também imensas frases alteradas”, o aluno enumera revisões que abarcam desde a **estrutura e as características do texto argumentativo**, “contexto da minha argumentação”, “exemplos”, “conclusão”, “ideias essenciais”, “acrescentei mais algumas ideias” até ao **funcionamento da língua**, “erros de construção frásica”, “frases alteradas para melhorar a coesão e a coerência”. Há ainda a realçar a consciência do aluno do processo de revisão e das potencialidades da análise do erro, na frase “O meu segundo texto está melhor relativamente ao primeiro, pois notou-se um melhoramento na escrita, o que pode ser consequência da revisão e análise dos meus erros cometidos da primeira vez”. O aluno conclui, garantindo a sua progressão na escrita de texto argumentativo, ao longo de um ano de Oficina de Escrita.

### Comentário 5

**O primeiro texto** encontra-se incorrecto pois existiam bastantes repetições de palavras iguais, e em certas ocasiões, a própria estrutura frásica encontrava-se incorrecta. Faltavam também algumas expressões para dar mais sentido ao texto.

**O segundo texto** encontra-se mais correcto por diversos motivos.

Uma das minhas principais preocupações ao corrigir o meu 1.º texto foi corrigir as frases e torná-las mais curtas. Neste segundo texto, é de notar que existem frases mais correctas, com uma melhor utilização da pontuação. Tive também o cuidado de respeitar as regras de não contradição, mantendo uma linha textual bastante coerente.

Um dos principais problemas do 1.º texto era a repetição de palavras. Embora seja uma das minhas figuras de estilo predilectas, tive o cuidado de diminuir a sua utilização.

Algo que não havia reparado no 1.º texto é que, por vezes, não havia concordância entre o sujeito e os tempos verbais. Corrigi isso de imediato, tal que, neste segundo texto, já existe total concordância entre ambos.

Tive o cuidado de manter um registo linguístico ao nível do corrente e do cuidado.

Apesar de utilizar articuladores, um dos meus problemas no 1.º texto era utilizá-los em demasia, tornando as frases muito longas. Neste último texto tive o cuidado em controlar.

Concluindo, penso que este segundo texto se encontra muito mais correcto, a todos os níveis, ultrapassando o primeiro de longe.

Este segundo texto encontra-se mais de acordo com aquilo que sou capaz. (11E13, maio 2010).

No comentário autoavaliativo escrito por este aluno, apesar de alguns erros, transparece uma **reflexão muito precisa dos aspetos a rever e de como rever**, fruto de treino em Oficina e em Laboratório de Língua. O aluno tem consciência das suas dificuldades na escrita, consegue elencá-las objetivamente e afirma tê-las resolvido. Fica a impressão, pela extensão do texto, que o aluno não quis deixar nenhuma das suas revisões sem registo: “repetições de palavras iguais”; “estrutura frásica (...) incorrecta”; “ frases (...) mais curtas”; “melhor utilização da pontuação”; “respeitar as regras de não contradição”; “linha textual bastante coerente”; “não havia concordância entre o sujeito e os tempos verbais. Corrigi isso”; “nível do corrente e do cuidado”; “articuladores (...) em demasia (...) frases muito longas”.

O resultado traduz-se num efetivo aperfeiçoamento de texto, do ponto de partida em setembro ao ponto de chegada em junho. É certo que ainda restam dificuldades a resolver e lacunas a ultrapassar, mas o aluno sabe exatamente o quê e como fazer. Essa consciencialização metatextual e metalinguística, fruto de um percurso de descoberta linguística de géneros, levam-no a rematar o comentário com uma frase assertiva, de automotivação, relevante pela função da inteligência emocional na cognição e nos estilos de aprendizagem (Lavelle, 2007; Matlin, 2005; Muschla, 2006; Oxford, 2003): “Este segundo texto encontra-se mais de acordo com aquilo que sou capaz.” De facto, o texto revisto e reescrito em maio, pelo aluno, tal como registado no comentário autoavaliativo, evidencia um percurso de aperfeiçoamento textual e linguístico, “ultrapassando o primeiro de longe”.



### Comentário 6

No texto escrito no 1.º período encontrei algumas incorrecções. A mais relevante é a do uso de conectores errados que distorcem o sentido da frase. Outro dos grandes erros são a inexistência da pontuação e acentuação adequada que influencia a escrita. Por fim, a nível da sintaxe, existe alguns pontos em que se pode confundir o referente devido à falta de pontuação. A nível de conteúdo só posso dizer que é correcto pois sendo um texto de opinião, está aí apresentada correctamente. Caso escrevesse agora o texto modificava algumas partes do mesmo pois nem sempre está correcta e pode confundir o leitor.

A 2.ª versão do texto está melhor pois foram corrigidos muitos erros. Havia articuladores mal posicionados que confundiam o leitor e, sendo este um texto argumentativo deveria ser claro e utilizar uma linguagem mais formal, que a 1ª versão muitas das vezes falhava nesse aspecto. Um erro grave cometido na 1ª versão era o uso da 1ª pessoal do plural ao invés da 1ª pessoa do singular. Esta situação foi corrigida pois sendo um texto de opinião é aquilo que o escritor pensa e não deve generalizar. A articulação entre parágrafos está correcta e de acordo com o aprendido na aula. Convém realçar que o texto foi escrito num tempo um pouco diferente desde logo o que pode influenciar a captação do sentido. A correcção a nível de erros da sintaxe foram corrigidos. Tal como referi anteriormente havia alguma repetição e, pela correcção e usos de melhores articuladores foram resolvidos.

É por isso que afirmo que esta versão é a mais adequada e demonstra a minha evolução. (11F16, maio 2010).

O comentário autoavaliativo 6 aproxima-se do anterior, pois o aluno revela a mesma capacidade reflexiva sobre o texto e a língua. Esta presença de uma metalinguagem específica e de uma descrição pormenorizada contrastam, desde logo, com o próprio texto do comentário, com frases não coesas devido a diferentes erros de concordância, articuladores aplicados incorretamente, repetições desnecessárias e pontuação a rever. Porém, o aluno é capaz de identificar, na revisão, “conectores errados que distorcem o sentido da frase” ou “como referi anteriormente havia alguma repetição e, pela correção e usos de melhores articuladores foram resolvidos”. A explicação para a evidente melhoria da capacidade de revisão do aluno poderá residir no treino intensivo em Oficina de Escrita, pois a revisão aprende-se e treina-se (Hayes, 2004), como o próprio aluno reconhece, “de acordo com o aprendido na aula”. Efetivamente, os alunos adquiriram consciência do que é necessário rever, o que é confirmado por triangulação com a análise categorial dos textos sobre perceções da escrita, antes e após a experiência de SD de Oficina (Cap.V, 3.). No entanto, comparando com o primeiro grupo de alunos, as capacidades de revisão e reescrita são menores nestes escritores.

Conclui-se a análise com **três comentários de alunos com dificuldades na escrita**, com classificações de “suficiente” e/ou “insuficiente” nos testes e nos textos argumentativos. Quanto ao perfil, trata-se de alunos com poucos hábitos de leitura, que manifestam dificuldades em todo o processo de escrita, em especial nas operações de textualização, uma vez que o seu conhecimento da língua e do texto argumentativo não é aprofundado.

Se os primeiros três textos primam pela **presença** de uma revisão sustentada em reflexão segura sobre aspetos linguísticos, com utilização de uma metalinguagem precisa e reveladora da competência da escrita, se a segunda série de textos se situa numa zona de transição, balizada entre algumas dificuldades e alguma competência de escrita, a antever a desejada progressão, entra-se agora na parte mais marcada da **ausência**, de um binómio explicitado no início destas “vozes mediadas”. Uma ausência que toca todos os domínios da língua, em menor ou maior grau, como o leitor verificará pela leitura dos três textos que se seguem, denunciadores de um perfil de escritor com dificuldades de expressão escrita, mas **surpreendentemente não de reflexão**, como se comprovará mais adiante.

#### Comentário 7

O **primeiro texto** está incorrecto porque há frases longas e com erros de sintaxe. O texto precisa de uma conclusão mais bem escrita e tem tido atenção a erros de ortografia.

O **segundo texto** está melhor porque tem frases mais explícitas que foram escritas com mais cuidado. Ao longo da reescrita do 2.º texto tive mais cuidado com o uso dos articuladores e com o sujeito-predicado, tive a preocupação em escrever com um nível de língua cuidado e onde tentei não fazer erros. Eu sei que preciso de ler, faço um esforço e não consigo, onde acabo por desistir. (11C12, maio 2010).

#### Comentário 8

A **1.ª versão** do texto está muito incompleta, com graves lacunas gramaticais. Possui uma coesão frásica, bastante medíocre. A ausência de articuladores, parágrafos, utilização correcta dos tempos verbais, etc., são uma abundância neste texto.

O **2.º texto** está melhor. O 2.º texto apresenta uma boa coesão frásica numa boa articulação de ideias, uma utilização correcta dos tempos verbais, entre outros componentes onde classifico o 2.º texto melhor. (11F22, maio 2010).

#### Comentário 9

O **1.º texto** tem vários erros ortográficos, falta de acentuação, têm algumas frases mal estruturadas, a conclusão apresenta exemplos, o que está errado, as conclusões não devem apresentar exemplos. Algumas frases deviam ser tiradas.

O **2.º texto** está melhor e muito mais explícito, porque muitos erros ortográficos e acentuação foram corrigidos, a conclusão já não apresenta qualquer exemplo, foram usados diferentes tipos de articuladores, tem menos repetições. (11F28, maio 2010).

As lacunas são múltiplas, cristalizadas ao longo da escolaridade obrigatória, agravadas por falta de motivação e de hábitos de um estudo sistemático do funcionamento da língua. Os três textos têm menos extensão, se confrontados com os seis textos anteriores. Os alunos afirmam ter detetado e resolvido problemas de estruturação do texto argumentativo. Nos três textos surgem dificuldades de coesão e de coerência. Os alunos garantem ter revisto os articuladores, contudo usam indevidamente “onde” como conector multifunções, “onde tentei não fazer erros” (comentário 7), “onde classifico o 2.º texto” (comentário 8). Apontam lacunas de toda a ordem, desde erros ortográficos e de acentuação à morfologia e à sintaxe.

Conquanto reconheçam problemas de escrita e um dos jovens avance com a sugestão de reforço da leitura, em “Eu sei que preciso de ler, faço um esforço e não consigo, onde acabo por desistir” (comentário 7), a verdade é que é sublinhada, pelos próprios alunos, a escassez de hábitos de leitura. Recorda-se que a problemática da leitura de obras integrais foi abordada a propósito da análise da escrita dos contratos de leitura, “O Livro dos Livros” (Cap. V, 5.). Mais uma vez, sobressai a diferenciação de alunos, agora como leitores, entre aqueles que leem e gostam de ler, aqueles que leem por obrigação, por exemplo por causa da avaliação, e aqueles que não leem ou por recusa ou por dificuldades na fluência e na compreensão, lacunas essas que se arrastam ao longo da escolaridade (Freitas et al., 1997; Sim-Sim, 2002; 2001).

A ideia de **ausência** sintetiza este grupo, seguindo a verbalização utilizada por um dos alunos, “A ausência de articuladores, parágrafos, utilização correcta dos tempos verbais, etc., são uma abundância neste texto” (comentário 8). Contudo, igualmente no terceiro grupo, é evidente uma evolução entre textos escritos em outubro e revistos em maio, o que os alunos reconhecem, “O segundo texto está melhor” (comentário 7), “classifico o 2.º texto melhor” (comentário 8) e “está melhor e muito mais explícito” (comentário 9).

Em contraste, esta verbalização deixa entrever, nos alunos deste grupo, a **presença** de consciência dos problemas de escrita, o que implica uma análise mais fina.

## 6.6. Vozes duplamente mediadas do processo de revisão

Neste momento da análise houve necessidade de retomar os textos de um grupo restrito de alunos de SGE, para responder a uma questão surgida no decorrer da análise dos comentários autoavaliativos: Como se desenvolveu tão marcadamente a consciência metadiscursiva dos alunos com dificuldades na escrita, no espaço de cinco meses, entre a textualização e a revisão? Não tendo descortinado qualquer estudo específico nesse sentido, mas apenas a tendência de um aperfeiçoamento geral da competência de escrita de grupos heterogéneos, em Oficina de Escrita, tal como replicado neste estudo e descrito anteriormente, tornou-se necessário retomar os registos escritos, para uma análise mais fina.

Nessa busca descobriu-se o que não tinha sido vislumbrado numa primeira análise, a ilustrar em pleno a “verdade dividida” de Andrade (1985, p. 47): um subconjunto de quatro alunos que usou uma **estratégia diferente e significativa**. Os alunos começaram por tentar a revisão do texto, escrito cinco meses antes, em dezembro. Contudo, após algumas tentativas, não o conseguiram, concluindo que as correções eram tão numerosas que seria melhor **criar**

[illegible]

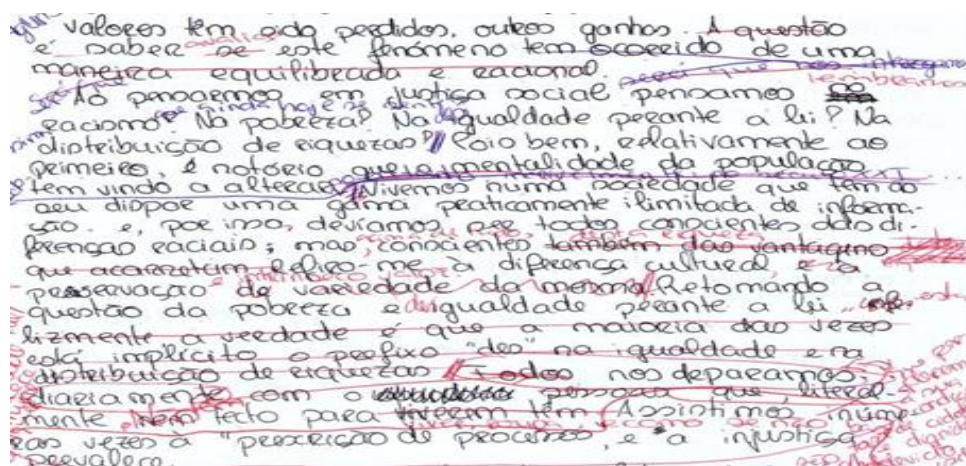
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação



buscando novas direções. Quanto ao investigador, sendo intérprete e avaliador, deverá manter uma atitude de vigilância crítica, procurando outras perspetivas, presenças e ausências (Flick, 2005; Hopkins, 2008; Stake, 2009; 2000; Yin, 2001). Essas outras perspetivas buscaram-se em estudos críticos de manuscritos autógrafos de escritores, descobrindo-se, com Dionísio (2008, p. 1), que “é o manuscrito, afinal, que nos abre as portas para a oficina da escrita [dos autores] sem interferências exteriores verificáveis, sendo por isso o campo privilegiado para o escrutínio (...) dos gestos redacionais do autor”. Um trabalho oficial desvendado aos alunos logo de início (Apêndice VI), pois pela mancha gráfica dos manuscritos é possível descortinar textos icónicos que descrevem visualmente todos os passos de escrita, revisão e reescrita.

Nos textos manuscritos confirmam-se, primeiramente, modificações micro e macroestruturais, categorizadas, quantificadas e discutidas neste capítulo, desde o percurso de revisão no texto A, que passa pela eliminação da parte final do texto, até às correções pormenorizadas nos textos B e C. Quanto ao texto D, o processo de revisão foi interrompido nas últimas linhas do texto. Em seguida, descobre-se o que não tinha sido visualizado numa análise inicial. Observa-se o uso intencional das cores, azul, verde, vermelho, por parte dos autores dos textos B, C, D, em oposição ao autor do texto A, que mantém a cor da primeira versão. As cores funcionam como estratégia de revisão para o autor do texto B, que usa o azul e o vermelho, talvez para destrição do elevado número de modificações.

Figura 8 - Fragmento do texto manuscrito B revisto a duas cores



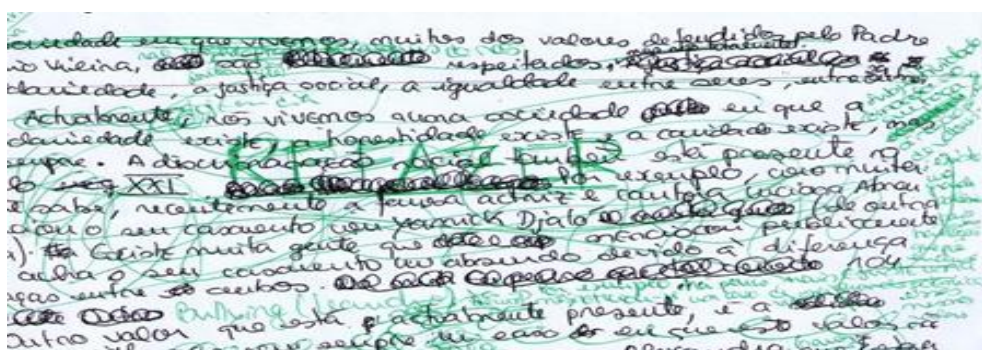
O texto manuscrito B revela as “**mãos da escrita**”, pois “os escritores deixam nos manuscritos autógrafos vestígios do seu processo criativo, uma espécie de pegadas no caminho que seguiram” (L. Duarte, 2007, p.18). De facto, o texto argumentativo, escrito em

dezembro, encontra-se carregado de modificações, expressas em linhas e palavras que separam, ligam, adicionam e cortam, empregando o azul e vermelho.

Houve um momento na revisão em que os quatro alunos decidiram que o texto inicial, apesar das modificações, não lhes dava garantias de uma reescrita de qualidade. Para os autores dos textos A, B e C esse momento de decisão ocorreu após a conclusão da revisão, enquanto o autor do texto D decidiu escrever um texto diferente ainda antes de acabar a correção integral do texto, quando interrompeu a revisão. Todos revelaram, na revisão, uma consciência metadiscursiva (Allal & Chanquoy, 2004; Cassany, 1996; J. Fonseca, 1992; Rijlaarsdam & Bergh, 2005), facilitada pelo distanciamento de meses entre a primeira textualização (em dezembro) e a revisão final (em maio), e sobretudo fruto de trabalho sistemático sobre o texto (argumentativo) e sobre a língua, em Oficina de Escrita.

As pequenas frases exclamativas dos alunos, desenhadas nos textos, ilustram expressivamente essa consciencialização –“Uma desgraça!”, “Não dá para corrigir, é para voltar a fazer“ e “REFAZER” (palavra destacada em maiúsculas, a meio do texto):

Figura 9 - Fragmento do texto manuscrito D revisto com REFAZER



No comentário autoavaliativo, o autor do texto D reflete sobre o texto e justifica a decisão de refazer e iniciar uma nova textualização, num documento que sintetiza expressivamente a sua evolução como escritor e como observador reflexivo do seu trabalho:

“O texto que escrevi em Dezembro está incorrecto, porque os tempos verbais não estão concordantes com o resto do texto e porque usei uns exemplos absurdos. Nesse dia, o meu cérebro devia estar em greve, só pode. O meu nível de língua estava muito descuidado, já para não falar da estrutura de certas frases ou até mesmo do próprio texto. A minha estrutura frásica parece do 6.º ano e não do 11.º ano, daí eu ter feito muitas alterações. Até reescrevi a minha conclusão e um parágrafo em que exemplifico a minha tese. Não há outra palavra mesmo. Este texto está uma porcaria. REFAZER.” (11A27, maio 2010).

Na reflexão, o aluno convoca “a formación lingüística recibida” (...), na focalização dos pontos fracos do primeiro texto, pois “los estudiantes centran su atención especialmente en

aquellos elementos que les causan dificultat” (Cots et al., 2007, p. 117). O reconhecimento cabal dos problemas do primeiro texto confirma os progressos do aluno, como escritor e como revisor, com base num conhecimento metadiscursivo (Coutinho, 2003; J. Fonseca, 1992).

Embora com percursos divergentes, os textos coincidem na história de uma revisão em que o autor do texto em dezembro se encontra muito distanciado do autor da revisão e última textualização, em maio. O nível de revisão destes alunos com dificuldades iguala e ultrapassa os alunos de SGC, com proficiência média e elevada. Muitos alunos de SGC consideram o primeiro texto correto, indicando poucas alterações: “O meu primeiro texto está bem estruturado (...) até não está mal” (11B13); “Agora o texto está melhor, mas o primeiro também já estava correcto” (11B21); “O texto estava bem” (11B22).

“O meu primeiro texto está bem estruturado, pois tem uma pequena introdução, argumentos, contra-argumentos e conclusão. Para um texto que foi realizado no 1.º período até não está mal. Eu só mudaria algumas palavras e alguma pontuação que acho que melhor se adequa. Depois da revisão, o texto encontra-se melhor a nível de formas verbais e pontuação. O texto cumpre as regras do texto argumentativo.” (11B13, maio 2010).

“Agora o texto está melhor, mas o primeiro também já estava correto. Desta vez, utilizei mais articuladores e melhorei os parágrafos. Tentei modificar o texto para ter um registo mais cuidado. Para melhorar o texto acrescentei e retirei algumas palavras para embelezar o texto e penso que, no geral, consegui aproveitar ao máximo este texto, tirando o máximo proveito dele.” (11B21, maio 2010).

“O texto estava bem, mas para ficar melhor corriji as formas verbais. Mudei algumas palavras para evitar repetições e conseguir um nível de língua mais cuidado. Também aumentei o número de parágrafos para facilitar a leitura”. (11B22, maio 2010).

Comparativamente, alguns alunos de SGE, com dificuldades na escrita, conseguem atingir um nível de consciência (meta)linguística superior aos alunos de SGC. Esses alunos vão mais longe ao decidirem escrever outro texto, pois “ao longo do processo, transformamos a nossa visão do que poderia ser o texto. Por vezes, ao atingir o final, chegamos à conclusão de que, se recomeçassemos a escrita do texto, faríamos de forma diferente” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 31). A explicação da amplitude acentuada desse desenvolvimento reside na **mais-valia do trabalho desenvolvido em Oficina de Escrita**, num projeto didático de textualidade argumentativa, não pontual, mas ao longo de um ano. Em ciclos de Oficina e de investigação-ação que incluíram, como descrito neste capítulo, planificação, textualização e revisão, leitura orientada de modelos textuais, grelhas e listas de verificação, trabalho individual e em pares, auto e heterocorreção. Através de “uma sistematização e exploração reflectidas (...) que só podem potenciar aquele processo de interiorização e que se obtém num trabalho sobre os discursos a implantar na aula” (J. Fonseca, 1992, p. 305).

É possível concluir, em triangulação de vertentes, que a maioria dos alunos de 11.º ano de SGE, com destaque para alunos com mais dificuldades, progrediu efetivamente na escrita, revisão e reescrita, bem como na consciência (meta)linguística, em contraste com os alunos de SGC. O “como” desse desenvolvimento residiu no treino sistemático em **Oficina de Escrita**, ao longo do tempo. Os registos exemplificativos incluídos e a análise efetuada demonstram que é possível aperfeiçoar reflexivamente a escrita de todos os alunos, seja qual for o seu perfil de escritor e o grau de desenvolvimento em que se encontrem, o que constituiu um resultado não previsto inicialmente, em relação aos alunos com mais dificuldades.

## 7. Análise dos registos escritos das professoras

Para além da análise dos registos escritos dos alunos, aplicaram-se procedimentos analíticos, qualitativos e quantitativos, aos registos escritos das duas professoras envolvidas no projeto de Oficina de Escrita. Como caracterização sumária, neste subgrupo as três docentes são professoras do Quadro há mais de 20 anos, embora a Prof. 1 tenha estado destacada, alguns anos, como Presidente de Conselho Executivo, em outra Escola. À data do estudo, a Prof. 2 iniciava o seu 2º ciclo de estudos, de mestrado em supervisão pedagógica.

A interligação entre ensino e aprendizagem justifica que alguns registos escritos, respeitantes à atuação das professoras, tenham sido objeto de análise e discussão, em momentos prévios, a propósito da análise dos registos escritos dos alunos. A título exemplificativo, recorda-se a perceção da escrita e da revisão (do texto argumentativo) e as capacidades de linguagem e metalinguagem, analisadas em textos originais de alunos, recolhidos pelas professoras. Ou a análise comparativa das classificações dos alunos, gerais e por parâmetros, no trabalho escrito do contrato de leitura, a partir das grelhas classificativas das docentes (cf. Cap. V, 5.). Acrescenta-se a planificação do texto ao texto e cronograma da experiência, (cf. Cap. IV, 4. e 5.), a realização de fichas sobre o funcionamento da língua (Apêndices VIII a X), a aplicação sincronizada de três situações-problema de escrita, revisão e reescrita (cf. Cap. V, 4.2.) e a participação no Projeto LMEM, com divulgação à comunidade.

Atendendo a esta incorporação parcial de registos das professoras, no decurso do estudo, a análise incidirá sobre **a reflexão das docentes** acerca da Oficina e de práticas de escrita (do texto argumentativo), com destaque para o trabalho produzido para o Curso de Formação sobre a escrita e o Relatório, em grelha de avaliação, após a experiência didática.



### 7.1. Planificações conjuntas de SD de Oficina de Escrita

As estratégias de escrita desenvolvidas, ao longo de um ano, tiveram por base todo um trabalho de planificação de SD de Oficina de Escrita, desenvolvido em momentos prévios à ação, reajustados durante a *práxis* e reformulados após a ação (Capel et al., 2009; Figueiredo, 2004; Roldão, 2009, 2006). As planificações de SD de Oficina de Escrita integram-se na planificação anual e periodal da disciplina de Português e foram concretizadas, colaborativa e reflexivamente, pelas três docentes a lecionarem o 11.º ano.

Tendo em conta módulos ou oficinas, a aplicação do “dispositivo Sequência Didática” (Bronckart, 2004, p. 117; Dolz et al., 2004, p. 98) teve por finalidade o aperfeiçoamento da escrita de géneros, (cf. Cap. III, 3.4.), em especial do texto argumentativo. Pela extensão das mesmas, e dado que foi necessário explicitar as tarefas de escrita solicitadas aos alunos, remete-se para as diferentes situações-problema de escrita, revisão e reescrita, analisadas anteriormente (cf. Cap. V, 4.2.), tendo em conta três *milestones*, inicial, intermédia e final, as quais correspondem a idêntico número de módulos ou ciclos de investigação-ação.

### 7.2. Vozes mediadas da construção de um Projeto de Escrita

O Curso de formação contínua “Supervisão e Didática da Escrita. A Escrita em Projeto”, com 25 horas presenciais, creditado com 1 U. C. pelo Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) de Braga, relevando para a progressão na carreira de professores dos grupos 110, 200, 210, 220, 300, 310 e 320, decorreu no Centro de Formação de uma Universidade do Porto, entre outubro de 2009 e janeiro de 2010.

As duas professoras que integraram o estudo de caso frequentaram o Curso e apresentaram conjuntamente, em diapositivos, os seus projetos de Oficina de Escrita, a implementar nas turmas, integrados no macroprojeto desenvolvido em todas as turmas do 11.º ano. Simultaneamente, redigiram um trabalho escrito individual, com o mesmo título, *Análise Crítica da Construção de Um Projecto de Oficina de Escrita* (2010), a partir de trabalho colaborativo. Como o Curso se estendeu durante alguns meses, o texto reflexivo (em AO 45) incluiu uma parte de aplicação da Oficina de Escrita nas turmas.

A estrutura do trabalho foi similar, começando pela Introdução / Nota Prévia:

“A minha reflexão sobre a implementação do projecto de escrita, desenhado em grupo, ao longo das sessões de formação, abordará os seguintes aspectos: em primeiro lugar,

abordarei a finalidade do projecto de oficina de escrita, o público-alvo, o diagnóstico da situação e o momento da implementação. Seguidamente, farei referência às fases de implementação e de avaliação da oficina da escrita, num contexto específico. Concluirei o meu trabalho, com os constrangimentos que se anunciam a uma consecução eficaz deste projecto, em sala de aula.” (Prof. 1, 2010, p.2).

“Enquanto professoras de Português do Ensino Secundário, o nosso primeiro objectivo é promover nos alunos o desenvolvimento das competências de comunicação, com prioridade para a competência de escrita. Não se trata de minorizar a importância das competências da leitura ou da expressão oral, muito pelo contrário, mas reconhecer o peso que o desempenho do aluno no Exame Nacional, exclusivamente escrito, assume na globalidade do seu percurso escolar. Ora a competência da expressão escrita é das mais complexas, uma vez que implica a leitura e o conhecimento explícito da língua. Quando o aluno ingressa no Ensino Secundário, pressupõe-se que já tenha desenvolvidas competências essenciais de leitura e de escrita que lhe permitam um percurso sem grandes atribulações. No entanto, a nossa prática pedagógica indica-nos o contrário. Assim sendo, parece-nos urgente desbravar este terreno, atacando precisamente os pontos mais frágeis.” (Prof. 2, 2010, p.2).

Os excertos evidenciam uma análise reflexiva coincidente em alguns pontos essenciais, nomeadamente a centralidade e transversalidade da competência de expressão escrita. Para a construção das SD de Oficina de Escrita (do texto argumentativo), ambas as docentes começaram por citar o Programa de Português (ME, 2002), no que concerne a implementação e caracterização da Oficina, enquanto “trabalho laboratorial sobre a língua e os seus usos” (Prof. 2, 2010, p.2), enunciando como estratégias “a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como a gestão pedagógica do erro”, no trabalho de “uma tipologia textual bastante complexa: o texto expositivo-argumentativo” (Prof. 1, 2010, p.3).

A planificação ancorou em atividades de diagnóstico, em todas as turmas, tendo em conta o início de um processo de investigação-ação. A Prof. 1 regista, entre as dificuldades apontadas pelos alunos, a organização das ideias e o desenvolvimento do tópico.

Por sua vez, a Prof. 2 (2010, p. 3) anuncia que a planificação obedecerá a etapas, a começar pela diagnose das dificuldades dos alunos no texto argumentativo:

“(…) concluímos que a tipologia textual em que os discentes sentem mais e maiores dificuldades é a do texto expositivo-argumentativo. Dada a complexidade das capacidades que este tipo de texto exige (estrutura canónica de tese, antítese e síntese; argumentação e contra-argumentação com recurso a argumentos de tipos variados e exemplos pertinentes; obediência às regras de progressão temática e discursiva; uso dos articuladores adequados, etc.), confessamos que era o resultado esperado. Acresce ainda tratar-se de uma tipologia que tem sido sempre testada em exame nacional. Depois de seleccionado o texto argumentativo, como objecto deste trabalho de escrita compositiva, passámos à escolha do tema a propor aos alunos.”

Na mesma linha de análise, a Prof. 1 (2010, p. 4) reflete sobre competências:

“De acordo com o anteriormente referido, a grande finalidade deste projecto de oficina da escrita é o desenvolvimento da competência de comunicação dos alunos do Ensino Secundário e a sua capacidade de auto e hetero-regulação do processo da escrita. Para além

do desenvolvimento da competência da escrita, outras competências serão convocadas: a da leitura e a da formação para a cidadania.”

Neste último excerto, é de realçar a reflexão sobre a leitura e a formação para a cidadania, em convergência com a finalidade de intervenção cívica da argumentação, pela demonstração e persuasão (Adam, 2004; Ducrot, 2004; Grize, 2004).

Em continuação, realça-se a importância dada, por ambas as docentes, a estratégias de motivação e mobilização de conhecimentos prévios:

“Através de um exercício de *brainstorming* guiado pelo professor, os alunos serão convidados a produzir um esquema conceptual que os obrigará, mais uma vez, a mobilizar conhecimentos prévios, reflectindo sobre o tema a desenvolver.” (Prof. 2, 2010, p.4).

As professoras prosseguem com propostas para a fase de planificação, de forma a facilitar a operação de textualização, sobretudo no caso de alunos com sobrecarga cognitiva:

“Seguidamente, os alunos serão convidados a planificar o seu texto, de acordo com o esquema apresentado no anexo 1. Este esquema obedece à estruturação canónica do texto argumentativo de tese, antítese e síntese, em consonância com o programa de Português do 11.º ano. Prevendo-se mais dificuldades no domínio da construção da antítese, respectiva argumentação e recurso a exemplos ilustrativos, e da síntese, será estabelecido um tempo para a execução desta tarefa, seguindo-se-lhe a partilha de alguns planos. Esta hetero-avaliação visa orientar a reflexão dos alunos na construção dos seus planos, colmatando, eventualmente, algumas das suas dificuldades. (...)

Após a construção do plano, o aluno iniciará a construção da primeira versão da oficina da escrita, em articulação com o respectivo plano individual, (...). A textualização é, de facto, um processo bastante complexo, nomeadamente a do texto argumentativo. O aluno terá de mobilizar conhecimentos prévios do domínio gramatical, linguístico e textual para responder eficazmente à tarefa. O aluno poderá, então, recorrer a um quadro-referencial de articuladores textuais existente no seu manual que irá ajudá-lo na organização e sequencialização das suas ideias, assim como à ajuda do professor.” (Prof. 1, 2010, p.5).

A informação, regulação e facilitação cognitiva estão expressas neste último excerto, na reflexão sobre a operacionalização do plano individual delineado pelo aluno e sobre a funcionalidade do “referencial de articuladores”, o que é confirmado pela Prof. 2 (2010, p. 4-5), que explicita, em encadeamento, os momentos previstos de Oficina de Escrita:

“**O primeiro momento** da aula destinado a esta actividade terá como objectivo accionar a memória profunda dos alunos, levando-os a mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre o texto expositivo-argumentativo. Uma vez que a turma estudou há pouco tempo esta tipologia textual, a partir da leitura metódica do *Sermão de Santo António* de Padre António Vieira e ainda a lógica e a retórica na disciplina de Filosofia, este exercício de metacognição pode ser feito a partir de um diálogo reflexivo.

**Seguidamente**, (...) através de um exercício de *brainstorming* guiado pelo professor, os alunos serão convidados a produzir um esquema conceptual que os obrigará, mais uma vez, a mobilizar conhecimentos prévios, reflectindo sobre o tema a desenvolver. (...) Esta actividade também pode ser substituída pela realização de um trabalho de casa em forma de pesquisa (...) Os alunos poderão recorrer às novas tecnologias de informação, sendo obrigados a organizar e a tratar a informação recolhida. Os trabalhos serão necessariamente partilhados com o grupo turma.

**O segundo momento** constitui a fase individual de planificação textual. Ancorado numa ficha-guia fornecida pelo professor, cada aluno construirá o plano do seu texto

argumentativo, seguindo o esquema canónico. Poder-se-á destinar um momento da aula para apresentação à turma de dois ou três planos que serão alvo de uma apreciação colectiva.

**O terceiro momento** é o da textualização, com primeira versão escrita em aula. Nesta fase, será distribuída a cada aluno uma ficha de revisão da escrita do texto com uma selecção dos descritores do nível de desempenho que se espera que atinja, tanto no que diz respeito à estrutura profunda do texto, como à sua estrutura de superfície (frase e relação entre frases). Assim, o escrevente saberá, à partida, aquilo que lhe é exigido.

**O quarto momento** corresponde à revisão e auto-correcção do texto produzido pelos alunos, com recurso à grelha de revisão da escrita já distribuída.

**Num quinto momento**, proceder-se-á à hetero-correcção do texto (...)

**Finalmente**, os alunos realizarão a reescrita do texto as vezes necessárias até atingirem os resultados esperados (enunciados nos descritores)."

Este texto reflexivo, que interliga escrita processual, género textual, (meta)cognição, consciência (meta)linguística, estratégias de ensino-aprendizagem de escrita e diferenciação pedagógica atesta o empenho, evolução e domínio de metalinguagem, por docentes de Português que, até à data, nunca tinham empreendido qualquer projeto de investigação-ação.

Como instrumentos de avaliação formativa, as docentes enumeram grelhas de verificação, reflexões registadas no final de cada versão de texto, e ainda (Prof.1, 2010, p.7):

"(...) um Portefólio da Escrita que será enriquecido ao longo do ano, com todas as escritas compositivas do aluno, em que o aluno-escrevente foi tomando consciência que, para aprender a escrever, é preciso escrever e reflectir sobre o processo da escrita."

Por último, transcreve-se o texto final de cada professora, pela reflexividade e autocrítica, indiciadoras de um processo de formação, enquanto professoras de escrita.

#### **"Constrangimentos ao Trabalho de Projecto de Oficina da Escrita"**

O programa de Português do Ensino Secundário elege a oficina de escrita como uma metodologia privilegiada para a aprendizagem da escrita. *"A oficina da escrita implica um papel activo por parte dos professores, e alunos, que através do diálogo e da reflexão sobre o funcionamento da língua, se empenham num processo de reescrita contínua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço das aprendizagens"*, in *Programa de Língua Portuguesa – Ensino Secundário*. De facto, enquanto professora de Português e, desde a entrada em vigor deste programa, promovi várias oficinas da escrita, umas melhor conseguidas do que outras, dado que vi nelas um espaço privilegiado para esse "aperfeiçoamento" textual, rumo ao desenvolvimento da competência da expressão escrita.

No entanto, a realidade vivida na sala de aula dificulta, muitas vezes, a promoção de mais oficinas da escrita. Por um lado, o elevado número de alunos por turma e a sua heterogeneidade cultural, linguística e de interesses dificultam o ensino - individualizado que se pretende com esta metodologia. Por outro lado, a extensão dos programas, a necessidade do seu cumprimento no ensino secundário face a um exame nacional, que terá lugar no final do 12.º ano, fazem adiar os momentos das oficinas de escrita. A estas condicionantes, acrescento a necessidade de promover a expressão oral e a leitura.

Um outro factor que condiciona bastante as oficinas da escrita é a sensibilização de todos os alunos para a escrita processual. (...) Um dos alunos do 11.º ano afirmou *"Escrever é um processo extremamente complexo, é uma arte. É comunicar com uma tela em branco (a folha de papel) e preenchê-la com aquilo que nos vai na alma. No entanto, exprimir aquilo que sentimos é bem mais difícil do que seria de imaginar. Escrever é pois um desafio. É um jogo com a nossa mente, em que precisamos de trabalhar arduamente se quisermos alcançar a vitória"*. Este aprendente tem consciência do trabalho complexo e

árduo a desenvolver na escrita e será, certamente, um dos alunos que finaliza o trabalho de projecto. Ele sabe como trabalhar a competência de escrita e sabe o que tem de fazer.

Há alunos que afirmam *“Eu podia melhorar a minha capacidade de escrita se lesse mais, se escrevesse mais. Mas como são tarefas que não gosto de executar, deixo andar”*. Com este tipo de alunos integrados em turmas numerosas e em anos terminais do Ensino Secundário, a consecução eficaz da escrita processual é difícil. Resta-nos a esperança de um pequeno progresso diferenciado, uma débil gestão pedagógica do erro, construída de pequenas vitórias pontuais: o articulador que hoje se aplica, a anáfora a que agora se recorre, a frase que se constrói, o parágrafo que acontece e o texto que se vai construindo ... na expectativa de ouvir da parte destes alunos “Eu sei muito pouco sobre ...” e “Eu preciso de saber mais sobre porque eu quero saber”. Mas este aperfeiçoamento contínuo da escrita ganha-se, também, com pequenas guerras”. (Prof. 1, 2010, pp.7-9).

#### **“Considerações Finais”**

A oficina de escrita, efectivamente, afigura-se-nos a estratégia mais adequada ao desenvolvimento da competência de comunicação escrita dos alunos, uma vez que favorece “numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro” (ME, 2002, p. 19). É ainda um espaço que permite ao professor um acompanhamento individualizado dos alunos, que assumem um papel activo na construção da sua própria aprendizagem, reforçando a sua autonomia, responsabilidade e espírito crítico, competências transversais ao currículo que os ajudarão a crescer como estudantes e como cidadãos.

Contudo, não podemos deixar de referir alguns constrangimentos que impedem que esta actividade seja promovida as vezes necessárias. Em primeiro lugar, os professores deparam-se, frequentemente, com turmas numerosas e heterogéneas. Penso que mais do que o número de alunos, é a diversidade que dificulta o trabalho do professor. Como trabalhar, de forma eficaz, com alunos que detêm capacidades, saberes, competências e até culturas, objectivos/motivações e formas de estar na vida diferentes? Como ajudar os que dizem que nada sabem e os que já sabem muito e precisam de saber ainda mais para atingir os objectivos que traçaram para si próprios? A resposta habitual é o bom senso (...) Em segundo lugar, a disciplina de Português é o espaço privilegiado para o desenvolvimento de outras competências nucleares, como a comunicação oral, a leitura e o funcionamento da língua, o que exige, igualmente, um trabalho aturado e, sobretudo, tempo. Acrescente-se um programa extenso e temos professores de Português com uma grande dor de cabeça e um grande desafio pela frente.” (Prof. 2, 2010, p. 6).

Nos textos, para além da discussão de práticas e constrangimentos, transparece um outro nível supervisivo, de reapreciação de representações, com orientação contextual prática, teórica e ética, em jornada de autodescoberta (Alarcão & Roldão, 2008; Moreira, 2005). Ou seja, as professoras revelam-se como “adult learners” (Glickman et al., 2001, p. 65), em processo de desenvolvimento pessoal e profissional, pelo envolvimento em experiências supervisivas colaborativas, desafiantes e motivadoras. Alarcão e Roldão (2008, p. 25) utilizam a expressão “processo de implicação”, pela mobilização de saberes e expectativas do passado, mas voltado para o futuro. Efectivamente, as professoras partem da recordação reflexiva de um tempo anterior “promovi várias Oficinas de Escrita, umas melhor conseguidas do que outras” (Prof.1, 2010, p.7) para a experiência didáctica do presente, antecipada, planificada e iniciada por ambas as docentes, com a convicção do valor da “Oficina de escrita (...), a estratégia mais adequada ao desenvolvimento da competência de escrita dos alunos” (Prof. 2, 2010, p.6).

Se a finalidade deste projeto de investigação sobre a Oficina de Escrita do texto argumentativo é o aperfeiçoamento da competência de escrita de alunos, não é menos verdade a extensão dessa finalidade de desenvolvimento às docentes que participaram no estudo de caso. Enquanto professoras de escrita, as docentes aprofundaram a sua capacidade de reflexão sobre supervisão e identidade profissional, a partir da planificação, concretização, reformulação e avaliação de uma Oficina de escrita anual, de textualidade argumentativa.

Esse processo de formação profissional deve-se igualmente a uma motivação intrínseca, que começou pela frequência do Curso de Formação e continuou com constante atualização científica e pedagógico-didática, centrada em ciclos de investigação-ação do projeto de Oficina de Escrita. Comprova-se que o “crescimento” dos alunos não foi unilateral nem consequência do acaso, antes teve a sua génese no esforço de formação e num trabalho continuado das professoras de 11.º ano, responsáveis pelas Oficinas de Escrita nas turmas. Dia 20 de outubro o *National Writing Project* (1974/2011) celebrou mais um Dia Nacional da Escrita nos EUA e, de novo, essa comemoração implicou os docentes, pedra-chave do desenvolvimento da competência de escrita dos alunos. Esse comprometimento não é fácil, como afiança a Prof. 1, 2010, p.6: “Acrescente-se um programa extenso e temos professores de Português com uma grande dor de cabeça e um grande desafio pela frente.” Acima de tudo, tratou-se de um percurso de aprendizagem de professores e alunos, construído com trabalho sistemático, discutido e decidido democraticamente entre pares, e balizado pela reflexividade e pela dialogicidade. Trabalho esse registado em textos reflexivos, ao longo do ano.

### **7.3. Objetos de reflexão nos registos escritos das professoras**

Na análise de conteúdo dos objetos de reflexão, presentes nos registos escritos das professoras (planificação de Oficina de Escrita, reflexões escritas e grelha de avaliação final), utilizaram-se as categorias “processo de ensino-aprendizagem”, “processo de reflexão e formação” e respetivos indicadores (Paiva, Barbosa & Fernandes, 2006, pp. 96, 97, 108).

A análise de conteúdo não inclui a Prof. 3, pois a qualidade de investigadora invalidaria os dados, devido a condições de aplicabilidade divergentes, uma vez que a Prof. 3 conhece previamente as categorias de análise, o que não aconteceria com as duas professoras. Esta “vigilância crítica” (Bardin, 2009, p. 30) é necessária quando o investigador tem “uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise”, o que sucede neste caso.

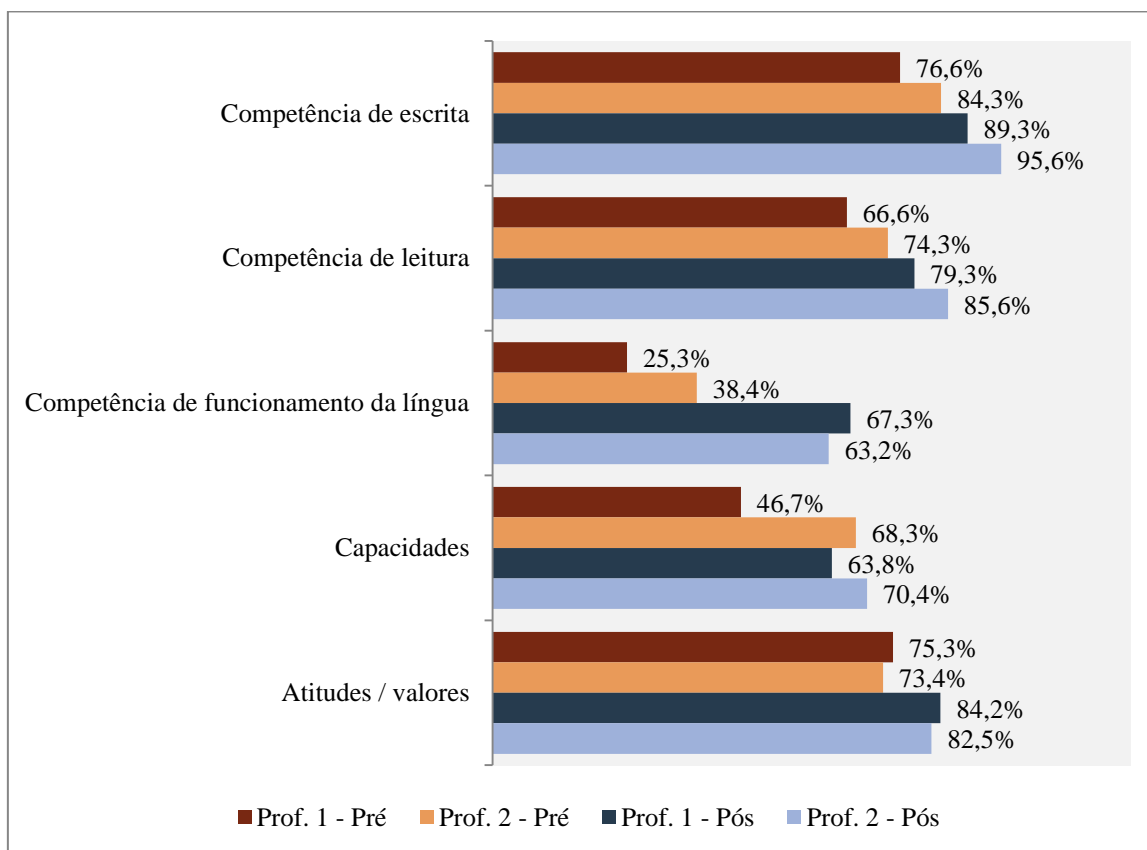
Na apresentação dos gráficos considerou-se uma partição por categorias.

Tabela 20 – Objetos de reflexão presentes nos registos escritos das professoras

Categorias	Indicadores	Prof. 1		Prof. 2	
		Pré	Pós	Pré	Pós
		%		%	
<b>Processo de ensino-aprendizagem</b>	Competência de escrita	76,6	89,3	84,3	95,6
	Competência de leitura	66,6	79,3	74,3	85,6
	Competência de funcionamento da língua	25,3	67,3	38,4	63,2
	Capacidades	46,7	63,8	68,3	70,4
	Atitudes / valores	75,3	84,2	73,4	82,5
<b>Processo de reflexão e formação</b>	Competências como professora de escrita	43,6	95,3	63,2	92,2
	Atualização científica	64,3	94,2	72,2	96,3
	Metalinguagem sobre a escrita	23,6	63,8	33,9	66,3
	Metarreflexão	35,2	72,1	47,3	76,4
	Desenvolvimento profissional	42,3	80,1	36,8	72,4

Fonte: Paiva, Barbosa e Fernandes (2006, pp. 96, 97, 108)

Gráfico 13 – Processo de ensino-aprendizagem

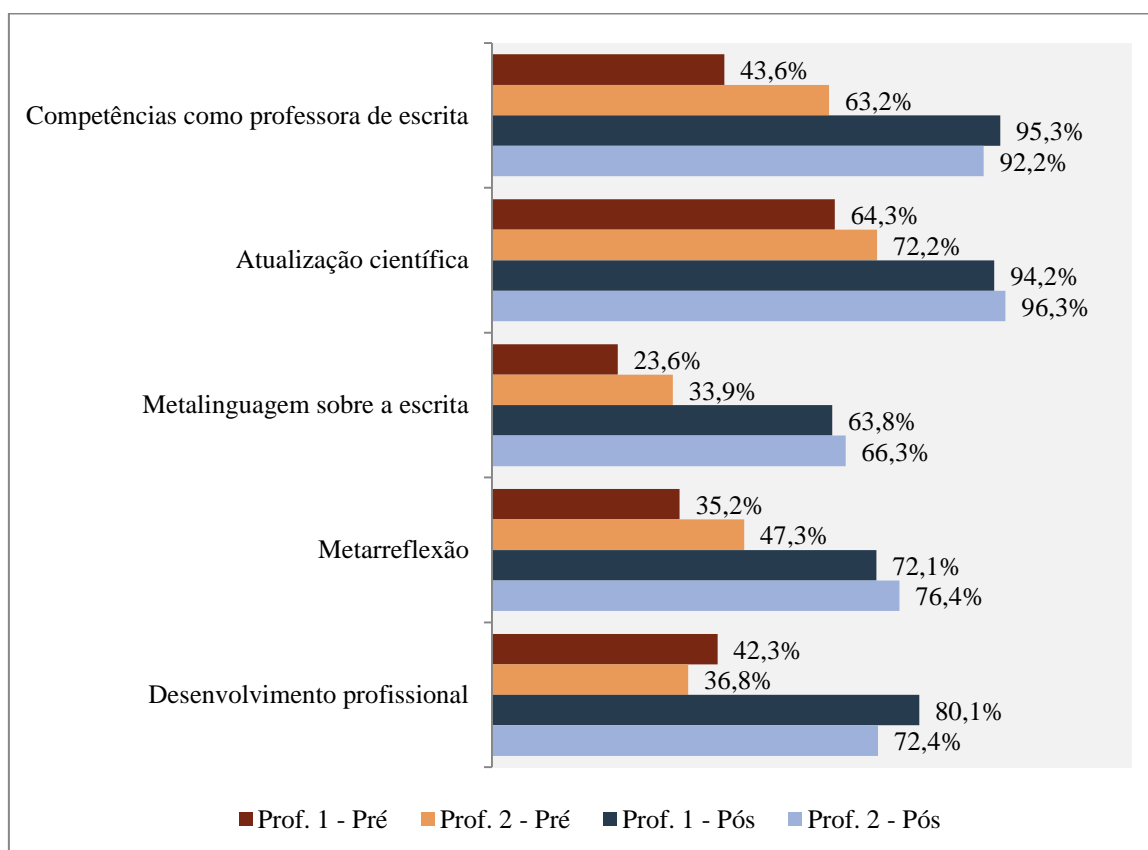


De acordo com os resultados patentes no quadro e nos gráficos, no que se refere ao **momento pré Oficina de Escrita**, os registos apontam para ênfase semelhante da Prof. 1 e da Prof. 2 na competência de escrita, com os valores mais altos, respetivamente de 76,6% e 84,3%. Com valores próximos, surgem a competência de leitura, com 66,6% e 74,3%, e

atitudes/valores, com 75,3% e 73,4%. Ou seja, ambas as professoras se centram, preferencialmente, no processo de ensino-aprendizagem.

No **momento pós Oficina de Escrita**, constata-se uma evolução, pois, para além da competência de escrita, com 89,3% e 95,6%, há uma focalização nos objetos de reflexão “competências como professoras de escrita”, com 95,3% e 92,2%, bem como na “atualização científica”, 94,2% e 96,3%. Este deslocamento dos objetos de reflexão explica-se por um percurso de reflexão e de indagação, de ação e reação das professoras ao trabalho empreendido em Oficina do texto argumentativo e ao impacto do mesmo nos alunos.

Gráfico 14 – Processo de reflexão e formação



Na análise sobressai o facto de a evolução da metalinguagem das professoras sobre a escrita se desenvolver em paralelo com a metalinguagem dos alunos, analisada anteriormente (cf. Cap. V, 6.4.). Esta evidência está de acordo com a revisão da literatura (cf. Cap. III) sobre a influência do docente no processo de escrita, no aperfeiçoamento da metalinguagem do aluno e, por inerência, no seu próprio desenvolvimento profissional como professor de escrita.



#### 7.4. Avaliação do impacto do estudo de caso pelas professoras

Após a conclusão da investigação, cumprindo um dos requisitos do estudo de caso (Cap. IV, 2.4.), as professoras completaram, em 2010, uma grelha de avaliação de Oficina de Escrita, com perguntas fechadas e uma aberta, de meta-análise do trabalho realizado.

A grelha final, sobre o impacto do projeto de Oficina de escrita do texto argumentativo, foi alicerçada em estudos e listas de verificação de Vieira et al. (2006, pp. 160; 207) e Moreira (2005, pp. 439; 448; 477), na área da Supervisão Pedagógica e da Didática das Línguas.

Quadro 23 – Grelha de avaliação final sobre o impacto de Oficina de Escrita

**Grelha de Avaliação Final Sobre o Impacto do Projeto de Oficina de Escrita do Texto Argumentativo**

Expresse o seu grau de concordância, relativamente às afirmações que se seguem, a propósito do seu envolvimento no projeto de Oficina de Escrita do texto argumentativo, no 11.º ano de Português.

**CT**-Concordo Totalmente **C**-Concordo **D**-Discordo **DT**-Discordo Totalmente **TD**-Tenho Dúvidas

<b>A. Avaliação da consecução do projeto de Oficina de Escrita</b>	<b>C T</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>D T</b>	<b>T D</b>
<b>1. Objetivos:</b> 1.1. contextualização (justificação e adequação ao contexto de escola, turma e nível de desenvolvimento dos alunos); 1.2. clareza e exequibilidade das finalidades da Oficina; 1.3. natureza indagatória (orientação para a compreensão, mudança e aplicação de teorias e práticas de escrita); 1.4. integração nos objetivos do Projeto de Escola LMEM, tendo em conta os documentos estruturantes PEE e PAA.	XX  XX XX XX				
<b>2. Textos, estratégias, materiais</b> (pedagógicos e de formação): 2.1. consistência face aos objetivos traçados; 2.2. relevância no contexto de Oficina de Escrita; 2.3. inovação e originalidade face a práticas anteriores; 2.4. articulação entre a teoria e a prática; 2.5. natureza indagatória (orientação para a compreensão, mudança e aplicação de teorias e práticas de escrita).	XX XX XX XX XX				
<b>3. Reflexão</b> (processo de investigação-ação): 3.1. influência da informação de suporte do Curso de Formação “Supervisão e Escrita” (ULP, 2009/10); 3.2. análise da informação recolhida de Oficina para avaliação da consecução dos objetivos traçados; 3.3. exploração crítica de causas, implicações e constrangimentos da ação em Oficina de Escrita; 3.4. análise da resistência dos alunos à reescrita (versões); 3.5. identificação de aprendizagens resultantes da experiência, ao nível das teorias e práticas profissionais.	XX XX XX XX XX				

<b>B. Impacto do Projeto de Oficina de Escrita</b>	<b>C T</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>D T</b>	<b>T D</b>
<b>1. A participação dos alunos neste projeto contribuiu para...</b> 1.1. aperfeiçoamento da escrita segundo os géneros; 1.2. consciencialização do género argumentativo; 1.3. consciencialização do processo cognitivo de escrita; 1.4. consciencialização (meta)linguística; 1.5. aperfeiçoamento da capacidade de revisão; 1.6. aperfeiçoamento da capacidade de reescrita; 1.7. trabalho colaborativo entre pares; 1.8. autorregulação do processo de escrita, com auto e heteroavaliação; 1.9. divulgação dos escritos na revista LMEM; 1.10. utilização de meios informáticos.	XX XX XX XX XX XX XX XX XX XX XX				
<b>2. A minha participação neste projeto contribuiu para...</b> 2.1. conhecimento refletido sobre o género argumentativo; 2.2. conhecimento refletido sobre o processo cognitivo de escrita; 2.3. planificação refletida de SD de Oficina de Escrita; 2.4. intensificação de treino em Funcionamento da Língua, para mais consciencialização (meta)linguística dos alunos; 2.5. integração da Oficina de Escrita em Projeto de Escola (LMEM); 2.6. mais trabalho conjunto entre professores; 2.7. mais trabalho conjunto entre professores e alunos; 2.8. uma indesejável sobrecarga de trabalho de correção de textos; 2.9. desenvolvimento de uma atitude crítica como professora de escrita; 2.10. mais motivação para futuros projetos de investigação-ação; 2.11. maior satisfação pessoal e profissional.	XX XX XX XX  XX XX XX  XX XX XX				
<b>C. Meta-análise do processo investigativo (resposta aberta)</b>  1. A formação recebida no Curso de Formação “Supervisão e Escrita” e a sua participação neste projeto de Oficina de Escrita do texto argumentativo, no 11.º ano, tiveram impacto na sua ação como professora de escrita, desde então? Se sim, qual? Se não, porquê?					

Fonte: Vieira et al. (2006, pp. 160; 207); Moreira (2005, pp. 439; 448; 477) - adaptação.

Nas respostas fechadas, as professoras assinalaram maioritariamente “Concordo Totalmente”, com exceção de B 2.8., sobre a sobrecarga de trabalho inerente à correção de textos de alunos. Na resposta aberta, ambas as professoras reforçaram um percurso de formação, de atualização científica, pedagógica e investigativa, sobre “a escrita processual”, “géneros textuais” e “estratégias motivadoras e diferenciadas de escrita” (Prof.1). Acrescentaram ainda a “supervisão, numa perspetiva micro, mezzo e macro”, em Área Disciplinar, e a “concretização de Oficinas de Escrita, integradas em projetos mais vastos de Escola” (Prof.2), referenciando as potencialidades do Projeto “Ler Mais e Escrever Melhor”. Finalmente, as professoras reafirmaram “um processo de desenvolvimento profissional enquanto professoras (de escrita)” (Prof.1), pela intervenção numa Oficina de Escrita em processo de estudo de caso, a partir de investigação-ação, cuja iniciação teve lugar no Curso de Formação.

## 8. Discussão dos resultados do estudo de caso

A discussão dos resultados de um estudo de caso constitui, à semelhança da natureza processual do mesmo, uma tarefa complexa, de análise de conjunto e de pormenor, englobando vertentes complementares e ciclos de investigação-ação representativos.

Atendendo à necessidade de controlo do processo do estudo de caso (Alves-Mazzotti, 2006; Bogdan & Biklen; 1994; Moreira, 2005; Stake, 2009; Yin, 2001), aplicou-se a matriz (com algumas adaptações) a diversos momentos do estudo, tal como anunciado (cf. Cap. IV, 2.4.4.). Dado o aspeto processual do estudo de caso, a **matriz** não funcionou apenas como análise pontual, mas sobretudo como um **mecanismo regulador** do trabalho desenvolvido de um efetivo estudo de caso. Cruzando os indicadores da matriz com os registos reflexivos de professoras e alunos que integraram o estudo de caso, sobressai uma avaliação positiva, quer do processo quer dos resultados alcançados, no Ensino Secundário, em Oficina de Escrita.

A **escrita do texto argumentativo foi testada em três ciclos de investigação-ação** em Oficina de Escrita, correspondendo a um momento inicial, intermédio e final, patentes no cronograma da experiência (cf. Cap. IV, 5.), com aplicação de **situações-problema** de escrita. Professoras e alunos, participantes no estudo de caso, treinaram e aperfeiçoaram a ordem argumentativa regressiva, com tese à entrada, dois argumentos com exemplos e conetores argumentativos, tal como referido nos critérios dos exames nacionais de 12.º ano de Português (ME, 2010). O uso de contra-argumentos não foi significativo. Nos alunos de SGC a evolução foi mais lenta, com uso persistente de alguma argumentação mínima com um argumento.

No último ciclo do estudo de caso focalizou-se a **revisão e a reescrita** do segundo texto argumentativo, escrito pelos alunos com intervalo de cinco meses, de forma a permitir a necessária distanciamento (Allal et al., 2004; Hayes, 2004; Muschla, 2006), atendendo à dicotomia que estabelece a essencialidade da revisão, entre texto representado e texto escrito.

Na revisão, as **modificações macroestruturais** verificam-se em número reduzido no segundo texto de todos os alunos, provavelmente devido a escrita presencial, com finalização imediata, a configurar grau máximo de proximidade e falta de distanciamento, o que funciona como constrangimento à revisão (Alamargot & Chanquoy, 2001; Allal, 2004; Hayes, 2004). Comparativamente, os alunos de SGE empregam, nas operações de revisão, um número superior de modificações macroestruturais de substituição, distribuição e consolidação. Todavia, os alunos de SGC efetuam mais modificações de adição, eliminação e permuta.

No que concerne as **modificações microestruturais**, os alunos de SGE aplicam, nas operações de revisão, em Oficina de Escrita, mais modificações do que os alunos de SGC. Contudo, trata-se de uma diferença mínima, com realce, em ambos os grupos, para a utilização, por ordem decrescente, da adição, eliminação e substituição. Quanto aos conectores argumentativos (Adam, 2006; 1992), a diferença acentua-se entre os alunos de SGE e SGC, com os alunos da experiência didática a reconhecerem que os conectores constituíram uma preocupação dominante durante o processo de revisão. No entanto, em SGC não é percebida uma correção fundamentada, pois poucos alunos de SGC justificam a revisão dos conectores, ao contrário de SGE. De facto, a análise confirma que a maioria dos alunos de SGC direciona os seus comentários sobre as operações de revisão para a estruturação do texto argumentativo, aludindo com menos frequência a aspetos de funcionamento da língua.

Em conformidade com os resultados, pode-se concluir que os alunos de SGE, mesmo aqueles com mais dificuldades na escrita, revelam **reflexividade, domínio de terminologia específica e mais consciência (meta)linguística na revisão** dos textos argumentativos, visível nos seus comentários. Ao invés, nas apreciações dos alunos de SGC não é evidente esse aprofundamento da consciência (meta)linguística, apesar dos progressos na escrita.

Para além das três situações-problema, correspondentes a três ciclos temporais de investigação-ação, foram analisados **os contratos de leitura**, materializados em todas as turmas de 11.º ano, de dezembro a março, com apresentação oral e entrega em simultâneo dos trabalhos escritos, incluindo a opinião de leitor/texto de reflexão. A evolução foi positiva, com aperfeiçoamento comprovado da competência de escrita e percentagem mínima de insuficientes, tanto para SGE como para SGC. Os textos do contrato de leitura, para além de evolução nas competências de leitura e de escrita, revelam capacidades críticas de leitor. A difusão do contrato de leitura em dois circuitos comunicativos, o Fórum de Leitura na biblioteca e a Revista do Projeto LMEM, conferiu finalidade e intervenção aos textos, uma vez que a Revista LMEM, *on-line* e impressa, alcança a comunidade educativa e o meio envolvente. Em consequência, alguns alunos nomearam, como texto favorito de um ano de Oficina de Escrita, o texto de opinião do contrato de leitura, justificando com a publicação.

Após a experiência, os alunos de SGE mudaram os níveis qualitativos de **autoavaliação da competência de escrita**, com descida nos patamares mais altos de Bom e Muito Bom e um aumento de classificações de Suficiente, confirmando a interiorização reflexiva das suas limitações e potencialidades na escrita, o que não ocorre nas autoavaliações efetuadas pelos alunos de SGC. Esta consciencialização de pontos fortes e fracos teve por base um esforço

continuado, sustentado por mais leituras, mais exercícios de Laboratório de Língua, mais textualizações e revisões. Em resultado, no final do ano, os alunos de SGE apercebem estratégias eficazes de aperfeiçoamento da escrita, assinalando a leitura, o treino sistemático da escrita de diferentes géneros em Oficina e o reforço de trabalho de pares na revisão.

A **modalidade de trabalho de pares**, não prevista *a priori*, revelou-se produtiva nas atividades de revisão, em especial em trabalho de tutoria entre alunos com perfis dissemelhantes, de escritores mais e menos proficientes. Talvez esse trabalho colaborativo em diáde, em Oficina de Escrita, constitua uma das causas de ser exatamente no grupo de alunos com dificuldades de escrita que surgem casos de desenvolvimento mais acentuado entre o ponto de partida e de chegada, com alguns alunos a equacionarem a (falta de) qualidade dos seus textos e a grafarem “REFAZER” sobre a mancha gráfica do texto. Tal significa que, apesar de manifesta sobrecarga cognitiva, estes alunos são capazes de rever, com relativa eficiência, avançando, se necessário, para nova textualização, o que aconteceu.

Como **apreciação final, relativamente aos alunos**, o estudo de caso confirma a importância da Oficina de Escrita no aperfeiçoamento da escrita em geral e do texto argumentativo, em particular. As perceções dos alunos de SGE, no ponto de partida e de chegada, evidenciam uma gradação, de uma escrita demasiado centrada na expressão individual e na forma, para mais consciencialização do género e da função social do texto argumentativo. Os alunos realçam a importância do treino processual de textos diversificados, em situações de uso, em SD de Oficina de Escrita, tal como sugerido por Bronckart na didatização dos géneros, a partir do ISD (2008; 2006; 1999; 1996). Os alunos de SGC, apesar dos progressos alcançados, mantêm-se limitados à estrutura formal do texto argumentativo, faltando-lhes o aprofundamento da consciência (meta)linguística. Por exemplo, apesar dos textos argumentativos de qualidade, criados pelos melhores alunos de SGC, estes não produzem comentários reflexivos de igual nível, sobre o processo de revisão e de reescrita.

Finalmente, as **professoras participantes** reafirmaram quer o aperfeiçoamento dos alunos, quer o seu próprio desenvolvimento profissional, a partir de investigação-ação, com mudança de práticas de rotina de ensino-aprendizagem de escrita para SD mais centradas na autorregulação do aluno. Acima de tudo, consideraram tratar-se de um percurso de aprendizagem de professores e alunos, construído com trabalho reflexivo e sistemático. Na análise final, as docentes destacaram um percurso formativo de atualização científica, pedagógica e investigativa, sobre processo de escrita, géneros textuais e estratégias eficazes,

motivadoras e diferenciadoras de escrita. Acrescentaram ainda as potencialidades de integração da Oficina de Escrita em projetos de Escola, com publicação dos textos dos alunos.

## **9. Síntese**

O estudo de caso, sustentado em ciclos de investigação-ação, situou o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo num projeto de Oficina de Escrita da disciplina de Português, englobando seis turmas de 11.º ano. O trabalho de investigação, desenvolvido faseadamente ao longo de um ano letivo, em trabalho oficial dinamizado por três professoras, assentou numa dinâmica professor-professor e aluno-professor, disjuntiva mas interativa, com aplicação de processos de (co)construção colaborativa.

Como vetores do aperfeiçoamento da competência de escrita dos alunos, assinala-se a interligação entre leitura e escrita, segundo modelos textuais de género argumentativo, a construção cooperativa de estratégias processuais de escrita e revisão, com fichas e listas de verificação, e a integração num projeto de Escola (LMEM), aberto à comunidade educativa e ao meio. O reforço da autorregulação, pelo treino da consciência (meta)linguística, possibilitou, na maioria dos alunos das turmas da experiência, a mobilização de macroestruturas sequenciais e de microestruturas linguísticas de género, em especial dos conetores argumentativos (Bronckart, 2004; 1996). Em oposição, nos alunos de SGC os progressos foram menores, com pouco aprofundamento da consciência (meta)linguística.

No estudo de caso, a partilha da construção do conhecimento conferiu ao aluno o estatuto de sujeito corresponsável pela sua aprendizagem, ou seja, o trabalho desenvolvido em Oficina insere-se, consequentemente, num paradigma de aprendizagem e não num paradigma de ensino da escrita (Capel et al., 2009; Cassany, 1996; Niza, 2011). A moldura desse desenvolvimento múltiplo, com crescimento linguístico e pessoal dos alunos e, no caso das professoras, também profissional, foi a escrita em projeto, alicerçada numa metodologia de investigação-ação, de um estudo de caso de tipo coletivo, interpretativo e avaliativo.

## Capítulo VI – Análise e Discussão dos Resultados da Fase Extensiva: o Inquérito por Questionário

“A noção dualista do real, enganada pela aparência, paramenta uma relação em que fica de um lado o homem e do outro a Natureza, separados. Como entender essa separação? É o melhor caminho pensar o homem sem pensar sua referência a tudo que o rodeia? Sendo o homem um ser relacional, não se pode separar homem e natureza, bem como céu e terra, linguagem e vigor da linguagem. Assim, depreendemos que o esgotamento do deixar-ser – isto é da linguagem – é o esgotamento primeiro do ser. Daí advém este problema insolúvel – a Quadratura do Círculo – emblema, aqui, de nosso estranhamento do mundo.”

Silva Filho (2010, p. 99)

### 1. Introdução

Após a fase intensiva do estudo de caso situado localmente, em contexto circular de Escola e de Oficina de Escrita de Português, segue-se uma fase extensiva de inquérito por questionário, aplicado posteriormente. Interessa averiguar as perceções dos docentes sobre o ensino e aprendizagem da escrita do texto argumentativo, através de amostra representativa de professores de Português do Ensino Secundário, de Escolas do distrito do Porto.

Houve o cuidado prévio de aproximação a contextos semelhantes, pelo que tanto o estudo de caso como o inquérito por questionário têm como participantes professores de Português que lecionam o Ensino Secundário em Escolas do distrito do Porto. Todos os docentes cumprem o mesmo programa de Português (ME, 2002) e iguais orientações de leitura e escrita de textos argumentativos, incluindo leitura orientada do *Sermão de Santo António* do Padre António Vieira (1654/2008). Todos planificam e concretizam a Oficina de Escrita processual, segundo géneros textuais e progressiva autorregulação pelo aluno. Todos estão sujeitos ao exame nacional, com iguais critérios de correção do texto argumentativo.

Pese embora as semelhanças, nem os documentos estruturantes que regem as Escolas são estritamente iguais, nem as comunidades educativas são idênticas (Senge et al., 2000). Assim, haverá que discutir, a propósito dos resultados, problemas de generalização, pela não contiguidade entre a área situacional do estudo de caso, local e circular, inscrito em relações interpessoais não finitas, e o inquérito por questionário, inscrito na quadratura finita do anonimato e dos números. Pode haver “uma aproximação entre Círculo e Quadrado, mas não como equivalência (...) impossível na convergência entre pensamento, linguagem e conhecimento científico” (Silva Filho, 2010, p. 56). Ou seja, um estudo no plural (Beltrán, 2000; Flick, 2005), como via de acesso à realidade social, mediado pela linguagem, terá de ser sempre inscrito no conjunto, no contexto, na verdade dividida de quem olha e (não) vê.

## 2. Análise dos resultados do inquérito por questionário

Iniciando a fase extensiva, apresentam-se 305 inquéritos por questionário, preenchidos por professores de Português do Ensino Secundário do distrito do Porto. A amostra foi aleatória, incidindo em escolas do distrito do Porto, com Ensino Secundário. Dos 450 inquéritos distribuídos, em maio de 2011, foram recolhidos 305 inquéritos, até fins de julho de 2011. Os dados foram tratados e analisados segundo o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Science*). Após a caracterização da amostra (questões 1 a 6), os professores responderam a uma série de questões fechadas (7 a 21), interligando leitura e escrita do texto argumentativo, consciência (meta)linguística, Sequência Didática, Oficina de Escrita e Projetos de Escrita, de turma e de escola. A questão aberta (22) foi formulada de modo a registar a opinião dos docentes sobre a evolução do ensino e aprendizagem da escrita.

### 2.1. Caracterização da amostra

Em relação à amostra, predominam respondentes com mais de 40 anos (41 a 50, 38,4% e 51 a 65, 33,4%), do sexo feminino (91,8%), como se observa nas tabelas, e ainda licenciados.

Tabela 21 – Classe etária dos professores

Classe etária	Frequency	Percent %	Valid Percent	Cumulative Percent
21 a 30 anos	25	8,2	8,2	8,2
31 a 40 anos	61	20,0	20,0	28,2
41 a 50 anos	117	38,4	38,4	66,6
51 a 65 anos	102	33,4	33,4	100,0
Total	305	100,0	100,0	

Tabela 22 – Género dos professores

Sexo	Frequency	Percent %	Valid Percent	Cumulative Percent
Feminino	280	91,8	92,4	92,4
Masculino	23	7,5	7,6	100,0
Total	303	99,3	100,0	
Missing	2	0,7		
Total	305	100,0		

O tempo de serviço dos professores que responderam ao inquérito por questionário concentra-se entre 7 a 25 anos (52,1%) e 26 a 35 anos (27,5%), com pouca expressão dos restantes intervalos, apontando para os escalões intermédios e mais altos da carreira docente.



Tabela 23 – Tempo de serviço dos professores

Tempo de serviço	Frequency	Percent %	Valid Percent	Cumulative Percent
1 a 3 anos	23	7,5	7,7	7,7
4 a 6 anos	13	4,3	4,4	12,1
7 a 25 anos	159	52,1	53,4	65,4
26 a 55 anos	84	27,5	28,2	93,6
36 a 40 anos	19	6,2	6,4	100,0
Total	298	97,7	100,0	
Missing	7	2,3		
Total	305	100,0		

Na tabela seguinte constata-se que o vínculo contratual da maioria dos respondentes é “professor do quadro”, 78,0%, o que está de acordo com as classes etárias e os tempos de serviço dominantes. Apenas 20,7% responderam “Outro”, inferindo-se uma menor percentagem de contratados. Conclui-se que a maioria dos professores de Português que lecionam no Secundário, em escolas do distrito do Porto, se encontra numa situação de estabilidade profissional, na sua Escola e Agrupamento.

Tabela 24 – Vínculo contratual dos professores

Vínculo contratual	Frequency	Percent %	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Professor do quadro</b>	238	78,0	79,1	79,1
<b>Outro</b>	63	20,7	20,9	100,0
Total	301	98,7	100,0	
Missing	4	1,3		
Total	305	100,0		

A última questão caracterizadora referia-se aos anos lecionados. Atendendo à possibilidade de combinações, uma vez que a distribuição de serviço de Escola pode contemplar um ou vários anos do Secundário, a análise incidirá na percentagem de respostas.

Tabela 25 – Anos do Secundário lecionados pelos professores

Anos do secundário em que leciona <sup>a</sup>	Responses		Percent of Cases
	N	Percent %	
<b>10.º ano</b>	172	42,4	63,2
<b>11.º ano</b>	130	32,0	47,8
<b>12.º ano</b>	104	25,6	38,2
Total	406	100,0	149,3

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

De acordo com os resultados, existe um decréscimo, do 10.º (42,4%) para o 11.º (32,0%) e 12.º ano (25,6%), o que se justifica pelo fato de suceder, normalmente, uma

diminuição de alunos e turmas no decorrer do Secundário. Alguns alunos do 10.º ano questionam escolhas vocacionais e mudam de área, pelo que o número de alunos vai decrescendo.

## 2.2. Leitura do texto argumentativo no Ensino Secundário

Começando da globalidade para a especificidade, e tendo em vista o enquadramento do estudo do texto argumentativo, na questão 7 interessava saber o que pensam os professores de Português sobre a diversidade de géneros textuais proposta no Programa.

Tabela 26 – Perceção sobre a diversidade de géneros textuais do Programa

Opinião sobre a diversidade de géneros	Frequency	Percent %	Valid Percent	Cumulative Percent
A diversidade de géneros é demasiada	6	2,0	2,0	2,0
A diversidade de géneros é suficiente	295	96,7	97,0	99,0
A diversidade de géneros é insuficiente	2	0,7	0,7	99,7
Deveria haver textos não literários	1	0,3	0,3	100,0
Total	304	99,7	100,0	
Missing	1	0,3		
Total	305	100,0		

Como se pode constatar, a quase totalidade dos respondentes (96,7%) considera suficiente a diversidade de géneros textuais proposta para o Ensino Secundário e apenas 0,7% indica insuficiente. Contudo, um respondente (0,3%) apresenta “outra” opinião, referindo expressamente “deveria haver textos não literários”, embora o Programa contemple textos transacionais, não literários e literários, em manifesta diversidade de géneros e tipos textuais.

Tabela 27 – Opinião sobre o espaço da leitura do texto argumentativo no Programa

Leituras do texto argumentativo	Frequency	Percent %	Valid Percent	Cumulative Percent
As leituras são demasiadas	10	3,3	3,3	3,3
As leituras são suficientes	237	77,7	78,7	82,1
As leituras são insuficientes	54	17,7	17,9	100,0
Total	301	98,7	100,0	
Missing	4	1,3		
Total	305	100,0		

Na questão 8, respeitante à opinião sobre o espaço reservado no Programa à leitura do texto argumentativo, os professores consideraram, em maioria de 77,7%, que as leituras propostas são suficientes. No entanto, 54 respondentes (17,7%) afirmaram que as leituras são insuficientes. Conclui-se que, na opinião dos professores do Ensino Secundário, as indicações programáticas salvaguardam a leitura e o estudo do texto argumentativo.

Tabela 28 - Horas dedicadas em aula à leitura do texto argumentativo

Horas de leitura do texto argumentativo	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Média no 10.º ano	249	1	30	7,76	4,899
Média no 11.º ano	226	4	30	18,65	6,090
Média no 12.º ano	202	2	25	9,50	3,436
Valid N	171				

A questão 9 incidia sobre as horas dedicadas à leitura do texto argumentativo, em sala de aula. Não esquecendo a possibilidade de combinações de anos, por distribuição de serviço, observa-se que, no 10.º ano, 249 professores afirmam dedicar entre 1 e 30 horas à leitura do texto argumentativo (média 7,76), no 11.º ano, 226 docentes referem entre 4 e 30 horas (média 18,65), e, no 12.º ano, 202 respondentes indicam entre 2 e 25 horas (média 9,50). Conclui-se que os valores mais altos correspondem ao 11.º ano, o que está de acordo com as indicações programáticas, de estudo do *Sermão de Santo António* (Vieira, 1654/2008).

Seguidamente, proceder-se-á a uma análise mais fina de horas dedicadas à **leitura do texto argumentativo**, nos três anos do ensino secundário, com aplicação de testes correlativos, implicando cruzamento de variáveis, de forma a possibilitar comparações.

Tabela 29 - Classe etária e horas de leitura do texto argumentativo no 10.º ano

Classe etária		Horas dedicadas à leitura de texto argumentativo no 10.º ano			Total
		Até 2 horas	De 3 a 5 horas	Mais de 5 horas	
21 a 30 anos	Count	0	5	20	25
	%	0,0	20,0	80,0	100,0
31 a 40 anos	Count	1	7	53	61
	%	1,6	11,5	86,9	100,0
41 a 50 anos	Count	12	42	63	117
	%	10,3	35,9	53,8	100,0
51 a 65 anos	Count	10	20	72	102
	%	9,8	19,6	70,6	100,0
Total	Count	23	74	208	305
	%	7,5	24,3	68,2	100,0

**No 10.º ano**, uma maioria de 208 professores afirma dedicar, de acordo com os dados constantes da tabela, mais de 5 horas anuais à leitura de textos argumentativos, em sala de aula. Assim acontece com 80,0% dos docentes na classe etária dos 21 aos 30 anos, com 86,9% dos professores entre 31 a 40 anos, com 53,8% dos respondentes entre 41 a 50 anos e 70,6% entre 51 a 65 anos. O segundo valor percentual situa-se sempre no intervalo entre 3 a 5 horas e o menor valor no intervalo até 2 horas. Observa-se que 35,9% dos professores entre 41 a 50 anos e 19,6% entre 51 a 65 anos dedicam 3 a 5 horas ao texto argumentativo.

Conclui-se que, apesar da maioria dos docentes convergir em mais de 5 horas anuais de leitura do texto argumentativo, há professores dos escalões etários mais altos que dedicam menos tempo à leitura orientada dessa tipologia, provavelmente pelo facto de o Programa apontar para um maior investimento no texto argumentativo somente a partir do 11.º ano.

Concretizando testes Qui-quadrado (Apêndice XIV, 1-3), com avaliação do coeficiente de contingência V de Cramer, conclui-se que existe, para a população, uma associação fraca ( $V = 0,205$ ), com significado estatístico ( $p < 0,001$ ), entre as classes etárias e as horas dedicadas à leitura do texto argumentativo no 10.º ano. Há uma correlação de postos inversa fraca ( $r = -0,109$ ) entre estas variáveis, com significado estatístico ( $p < 0,05$ ), isto é, quanto mais alta é a classe etária do professor, menor é o número de horas dedicado à leitura do texto argumentativo no 10.º ano. Contudo, a maioria dos professores, em todos os escalões etários, está dentro ou acima de valores médios para o 10.º ano de Português do Ensino Secundário.

No 11.º ano sublinha-se um reforço na leitura e na escrita do texto argumentativo, tal como estabelecido no respetivo Programa (ME, 2002). Efetivamente, pela análise global dos resultados, constantes da tabela que se segue, observa-se que o total de horas dedicado à leitura orientada do texto argumentativo, no 11.º ano, se distribui, de forma equitativa, por três intervalos: até 19 horas, 33,8%; de 20 a 25 horas, 34,1% e mais de 25 horas, 32,1%.

Tabela 30 - Classe etária e horas de leitura do texto argumentativo no 11.º ano

Classe etária		Horas dedicadas à leitura do texto argumentativo no 11.º ano			Total
		Até 19 horas	De 20 a 25 horas	Mais de 25 horas	
<b>21 a 30 anos</b>	Count	11	0	14	25
	%	44,0	0,0	56,0	100,0
<b>31 a 40 anos</b>	Count	19	20	22	61
	%	31,1	32,8	36,1	100,0
<b>41 a 50 anos</b>	Count	37	57	23	117
	%	31,6	48,7	19,7	100,0
<b>51 a 65 anos</b>	Count	36	27	39	102
	%	35,3	26,5	38,2	100,0
Total	Count	103	104	98	305
	%	33,8	34,1	32,1	100,0

Em análise correlativa, a distribuição de horas no 11.º ano revela-se assimétrica, nas classes que compõem a amostra. Em todas as classes etárias, a leitura do texto argumentativo, no 11.º ano, ocupa maioritariamente mais de 20 horas letivas anuais, englobando os intervalos de 20 a 25 horas e mais de 25 horas. Os resultados mostram a inexistência de horas, no intervalo de 20 a 25 horas, na classe dos 21 aos 30 anos. Não perceptíveis na tabela, porém incluídos no intervalo até 19 horas, contabilizaram-se 10 docentes entre 21 a 30 e 31 a 40

anos que afirmam reservar até 5 horas para a leitura do texto argumentativo no 11.º ano, o que é manifestamente insuficiente para cumprir conteúdos programáticos. Contudo, na generalidade, os professores reservam uma média de tempo suficiente, em sala de aula, para a leitura orientada do *Sermão de Santo António*, de Vieira (1654/2008), e de outros textos argumentativos, literários ou não, de menor extensão (cf. Cap. IV, 4.3.).

Realizando testes Qui-quadrado (Apêndice XIV, 4-6), com avaliação do coeficiente de contingência V de Cramer, conclui-se, para a população, que existe uma associação fraca ( $V = 0,223$ ), com significado estatístico ( $p < 0,001$ ), entre as classes etárias e as horas dedicadas à leitura do texto argumentativo, no 11.º ano. Não existe correlação de postos entre variáveis, com significado estatístico ( $p = 0,403$ ). O grupo etário mais jovem realiza horas a menos ou a mais do que os valores médios, enquanto os outros grupos etários se situam em valores médios de horas ocupadas com leitura de texto argumentativo, em aula, no 11.º ano.

No 12.º ano, por imperativos de exame nacional, o texto argumentativo impõe-se no grupo III (ME, 2010). Em enunciados sucessivos, da 1.ª e 2.ª fase, os alunos têm vindo a ser testados no texto expositivo-argumentativo, com exclusão de qualquer outro tipo textual, apesar da diversidade programática reconhecida pelos respondentes ao inquérito.

À semelhança dos resultados estatísticos dos anos anteriores do Ensino Secundário, no 12.º ano assinala-se, na tabela seguinte, uma distribuição de horas de leitura com valores totais muito próximos. Os resultados até 9 horas (31,1%), de 10 a 15 horas (32,5%) e mais de 15 horas (36,4%) justificam uma análise, com cruzamento de variáveis.

Tabela 31 - Classe etária e horas de leitura do texto argumentativo no 12.º ano

Classe etária		Horas dedicadas à leitura do texto argumentativo no 12.º ano			Total
		Até 9 horas	De 10 a 15 horas	Mais de 15 horas	
21 a 30 anos	Count %	1 4,0	5 20,0	19 76,0	25 100,0
31 a 40 anos	Count %	16 26,2	13 21,3	32 52,5	61 100,0
41 a 50 anos	Count %	35 29,9	53 45,3	29 24,8	117 100,0
51 a 65 anos	Count %	43 42,2	28 27,5	31 30,4	102 100,0
Total	Count %	95 31,1	99 32,5	111 36,4	305 100,0

Observa-se uma convergência de resultados entre duas classes etárias, pois a maioria dos professores entre 21 a 30 anos (76,0%) e 31 a 40 anos (52,5%) afirma dedicar mais de 15

horas anuais à leitura do texto argumentativo. Estes valores máximos decrescem gradativamente para 45,3%, de 10 a 15 horas, com professores entre 41 a 50 anos e 42,2%, até 9 horas, com professores entre 51 a 65 anos. A explicação poderá ser a continuidade de lecionação das turmas, por distribuição de serviço, implicando contextos de ensino e aprendizagem conhecidos. Outra justificação poderá assentar na experiência profissional, dado que, na população em análise, mais idade do professor corresponde, regularmente, a mais tempo de serviço e a um vínculo profissional estável, o que é confirmado pela caracterização da amostra, já efetuada. Uma terceira condicionante residirá na pressão do cumprimento do Programa, em ano de exame nacional, com obras integrais de leitura extensiva e orientada, o que obriga a uma gestão criteriosa do tempo.

Para uma análise mais fina, consonante com a efetuada no 10.º e 11.º ano, realizaram-se testes Qui-quadrado para o 12.º ano (Apêndice XIV, 7-9), com avaliação do coeficiente de contingência V de Cramer. Conclui-se, para a população em estudo, que existe uma associação fraca ( $V = 0,26$ ), com significado estatístico ( $p < 0,001$ ), entre as classes etárias e as horas dedicadas à leitura do texto argumentativo, no 12.º ano. Há uma correlação de postos inversa fraca ( $r = -0,252$ ) entre estas variáveis, com significado estatístico ( $p < 0,001$ ), isto é, quanto mais idade tem o professor, menor é o número de horas dedicado à leitura do texto argumentativo no 12.º ano. À explicação tripartida apresentada anteriormente, englobando continuidade de lecionação, experiência profissional e pressão dos exames, acrescenta-se a importância do trabalho colaborativo entre docentes da mesma Escola (Alarcão, 2009; Sanches, 2005; Vieira et al., 2006), a retomar em questões posteriores, para triangulação.

### **2.3. Perceções sobre a leitura do texto argumentativo**

Nas questões 10, 11 e 12 do inquérito por questionário interessava conhecer a forma como os professores percecionam a leitura orientada do texto argumentativo, no Ensino Secundário. Serão considerados os aspetos mais valorizados, bem como as dificuldades dos alunos na identificação de características macro e microlinguísticas do texto.

Trata-se de um ponto fulcral para o aperfeiçoamento da escrita e da revisão em Oficina. Tendo em conta a relação leitura-escrita (Alamargot & Chanquoy, 2001; Davis & Hill, 2003; Hayes, 1996; Muschla, 2006), os modelos de leitura (Pérez et al., 2002) podem e devem funcionar como modelos textuais de género para uma escrita compositiva, neste caso do texto argumentativo, sendo igualmente essenciais na fase de revisão (cf. Cap. III, 2.3.).

Tabela 32 – Aspetos mais valorizados na leitura do texto argumentativo

Aspetos valorizados na leitura do texto argumentativo <sup>a</sup>	Responses		Percent of Cases
	N	Percent %	
Estrutura do texto	264	28,9	86,6
Ponto de vista	132	14,5	43,3
Argumentos, contra-argumentos e exemplos	256	28,1	83,9
Mecanismos de coesão textual	201	22,0	65,9
Estilo e linguagem	59	6,5	19,3
Total	912	100,0	299,0

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

A maioria dos professores considera, na leitura do texto argumentativo, por ordem decrescente, a estrutura do texto (28,9%); argumentos, contra-argumentos e exemplos (28,1%); mecanismos de coesão textual (22,0%). Para além destes três aspetos, o ponto de vista foi escolhido por 14,5% e o estilo e a linguagem por 6,5%. Os docentes valorizaram, nas suas aulas, características de género, em consonância com as indicações quer do Programa (ME, 2002) quer de correção do texto compositivo, em exame nacional (ME, 2010).

Tabela 33 – Dificuldades dos alunos na identificação de características da superestrutura

Dificuldades dos alunos na identificação de características da superestrutura <sup>a</sup>	Responses		Percent of Cases
	N	Percent %	
Texto com ordem argumentativa de tese à saída	215	23,9	71,0
Texto com ordem argumentativa de tese à entrada	244	27,1	80,5
Texto com sequências de 2 argumentos	31	3,4	10,2
Texto com sequências de 3 ou mais argumentos	151	16,8	49,8
Texto com sequências de argumentos e contra-argumentos	258	28,7	85,1
Total	899	100,0	296,7

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Na percepção dos professores de Português do Ensino Secundário, as maiores dificuldades dos alunos, na identificação de características da superestrutura, centram-se em textos com sequências de argumentos e contra-argumentos (28,7%), com ordem argumentativa de tese à entrada (27,1%) e de tese à saída (23,9%), com sequências de 3 ou mais argumentos (16,8%) e residualmente com 2 argumentos (3,4%).

Os resultados muito próximos das três primeiras escolhas apontam para uma percepção consensual dos docentes, não apenas das dificuldades dos seus alunos, mas de aspetos a reforçar em leitura orientada do texto argumentativo, em sala de aula, para aplicação posterior em treino de Oficina de Escrita (Loureiro, 2007; Perelman, 1999; Pérez et al., 2002; Pinho, 2008). Na resposta aberta final, os docentes referem a necessidade de continuar essa prática, com modelos textuais de género, ao longo do Ensino Secundário.

Tabela 34 – Dificuldades dos alunos na identificação de características microlinguísticas

Dificuldades dos alunos na identificação de características microlinguísticas do texto argumentativo <sup>a</sup>	Responses		Percent of Cases
	N	Percent %	
Conectores argumentativos concessivos	202	22,3	66,7
Conectores argumentativos explicativos	230	25,4	75,9
Conector argumentativo “se”	191	21,1	63,0
Conector argumentativo “quando”	103	11,4	34,0
Marcadores simples de argumento	178	19,7	58,7
Total	904	100,0	298,3

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Para além de dificuldades na identificação das características da superestrutura, a maioria dos docentes perceciona dificuldades dos alunos na identificação de características microlinguísticas do texto argumentativo. Os professores assinalam os conectores argumentativos explicativos, com 25,4%, os conectores argumentativos concessivos, com 22,3% e o conector argumentativo “se”, com 21,1%. Com menor incidência, sinalizam os marcadores simples de argumento, com 19,7% e o conector argumentativo “quando”, com 11,4%. Tal como explicitado na revisão teórica (cf. Cap. II, 2.4.), foi utilizada a classificação terminológica formulada por Adam (2006, p. 117). De acordo com diversos especialistas (Barbeiro, 1999; I. Duarte, 2008; I. M. Duarte, 2006; 2003; Lomas, 2003; Rodriguez & Eklundh, 2007), é evidente a relevância de treino (meta)linguístico em sala de aula, interligando leitura e escrita, sustentado por uma gramática de texto e não de frase (cf. Caps. I, 3. e II, 2.).

## 2.4. Escrita do texto argumentativo no Ensino Secundário

Na questão 13, a análise das respostas dos professores sobre o ensino e a aprendizagem da escrita seguiu procedimentos estatísticos similares aos utilizados na leitura.

Tabela 35 – Horas dedicadas em aula à escrita do texto argumentativo

Horas de escrita do texto argumentativo	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Média no 10.º ano	239	0	30	4,63	3,384
Média no 11.º ano	219	2	28	8,54	3,949
Média no 12.º ano	199	2	20	8,89	2,906
Valid N	166				

Na globalidade, e não esquecendo a possibilidade de lecionação de um ou mais anos, por imperativos de distribuição de serviço, constata-se que, no 10.º ano, 239 professores dedicam entre 0 e 30 horas, média anual, à escrita de texto argumentativo em Oficina de



Escrita (média 4,63). No 11.º ano, 219 docentes assinalam entre 2 e 28 horas (média 8,54) e, no 12.º ano, 199 respondentes indicam entre 2 e 20 horas (média 8,89).

Conclui-se que os valores mais altos se situam no 11.º e 12.º ano, o que está conforme as indicações programáticas para textos de género argumentativo (ME, 2002). Numa análise pormenorizada, por ano de escolaridade, efetuaram-se cruzamentos entre as variáveis classe etária dos professores e horas dedicadas à **escrita do texto argumentativo, em Oficina**.

Tabela 36 - Classe etária e horas de Oficina do texto argumentativo no 10.º ano

Classe etária* Horas de escrita de texto argumentativo em Oficina de Escrita Crosstabulation		Horas dedicadas à escrita de texto argumentativo em Oficina de E. 10.º			Total
		Até 1 hora	De 2 a 6 horas	Mais de 6 horas	
<b>21 a 30 anos</b>	Count	0	13	12	25
	%	0,0	52,0	48,0	100,0
<b>31 a 40 anos</b>	Count	0	40	21	61
	%	0,0	65,6	34,4	100,0
<b>41 a 50 anos</b>	Count	5	81	31	117
	%	4,3	69,2	26,5	100,0
<b>51 a 65 anos</b>	Count	2	61	39	102
	%	2,0	59,8	38,2	100,0
Total	Count	7	195	103	305
	%	2,3	63,9	33,8	100,0

Como se pode constatar, no **10.º ano**, a maioria dos professores, 63,9%, afirma dedicar entre 2 a 6 horas à escrita de texto argumentativo, em Oficina de Escrita, seguindo-se, por ordem decrescente, 33,8% com mais de 6 horas e 2,3% até 1 hora. Verifica-se que os resultados, na globalidade, se encontram alinhados com os resultados antes analisados, a propósito do tempo dedicado à leitura em sala de aula.

Pela consulta dos dados constantes da tabela, e cruzando a classe etária dos professores com as horas dedicadas à escrita do texto argumentativo, em Oficina de Escrita, no 10.º ano, é possível proceder a uma análise mais detalhada. Na amostra, os respondentes de todas as classes etárias coincidem no predomínio de 2 a 6 horas dedicadas à escrita de texto argumentativo no 10.º ano, em Oficina de Escrita. Destacam-se os professores entre 41 e 50 anos, com 69,2%, seguindo-se os docentes entre 31 a 40 anos, com 65,6%, entre 51 a 65 anos, com 59,8% e, por último, entre 21 a 30 anos, com 52,0%.

Concretizando testes Qui-quadrado (Apêndice XIV, 10-12), (que não são válidos por terem 33,3% das células com valores esperados inferiores a 5), com avaliação do coeficiente de contingência V de Cramer, conclui-se, para a população, que não existe associação com

significado estatístico ( $p = 0,156$ ) entre as classes etárias e as horas dedicadas à escrita em Oficina de Escrita do texto argumentativo no 10.º ano, sendo as variáveis independentes.

Passando ao **11.º ano**, as horas que os professores dedicam à escrita, em Oficina de Escrita, situam-se, com uma maioria de 55,4%, no intervalo entre 5 a 10 horas, seguindo-se, com 39,3%, mais de 10 horas, e, com 5,2%, até 4 horas.

Tabela 37 - Classe etária e horas de Oficina do texto argumentativo no 11.º ano

Classe etária* Horas de escrita de texto argumentativo em Oficina de Escrita Crosstabulation		Horas dedicadas à escrita de texto argumentativo em Oficina de E. 11.º			Total
		Até 4 horas	De 5 a 10 horas	Mais de 10 horas	
<b>21 a 30 anos</b>	Count	1	11	13	25
	%	4,0	44,0	52,0	100,0
<b>31 a 40 anos</b>	Count	0	31	30	61
	%	0,0	50,8	49,2	100,0
<b>41 a 50 anos</b>	Count	13	69	35	117
	%	11,1	59,0	29,9	100,0
<b>51 a 65 anos</b>	Count	2	58	42	102
	%	2,0	56,9	41,2	100,0
Total	Count	16	169	120	305
	%	5,2	55,4	39,3	100,0

A correlação entre variáveis mostra que os valores máximos entre 5 a 10 horas são atingidos em 3 classes etárias, entre 31 a 40 anos (50,8%), 41 a 50 anos (59,0%) e 51 a 65 anos (56,9%). Nestas classes etárias, o segundo valor situa-se em mais de 10 horas, respetivamente com 49,2%, 29,9% e 41,2%. Na classe etária entre 21 a 30 anos surge primeiro mais de 10 horas, com 52,0% e, em segundo lugar, de 5 a 10 horas, com 44,0%. Em todas as classes etárias, a percentagem menor, entre 0% e 11,1%, é atribuída até 4 horas.

Conclui-se que os professores concretizam, com os seus alunos, tarefas de Oficina de Escrita do texto argumentativo, em aula, dedicando-lhes 5 ou mais horas letivas anuais. Este aumento, em relação ao 10.º ano, evidencia uma intensificação no 11.º ano.

Realizando testes Qui-quadrado (Apêndice XIV, 13-15), com avaliação do coeficiente de contingência V de Cramer, conclui-se, para a população, que existe uma associação fraca ( $V = 0,178$ ), com significado estatístico ( $p < 0,01$ ), entre as classes etárias e as horas dedicadas à escrita do texto argumentativo em Oficina de Escrita, no 11.º ano. Não existe correlação de postos entre estas variáveis, com significado estatístico ( $p = 0,356$ ). A maioria dos professores está dentro ou acima de valores médios, havendo claramente um reforço de horas no treino de escrita do texto argumentativo, em Oficina de Escrita, do 10.º para o 11.º ano.

Em continuidade, no que se refere às horas dedicadas à escrita no **12.º ano**, em Oficina de Escrita, os valores totais dividem-se entre mais de 10 horas, com 50,2%, e de 5 a 10 horas, com 44,9%, dado o número diminuto de 15 respondentes, 4,9%, que assinalaram até 4 horas, como se observa na tabela seguinte. Estes valores indicam um reforço da escrita desta tipologia textual, não apenas no 11.º ano, mas igualmente no 12.º ano.

Tabela 38 - Classe etária e horas de Oficina do texto argumentativo no 12.º ano

Classe etária* Horas de escrita de texto argumentativo em Oficina de Escrita Crosstabulation		Horas dedicadas à escrita de texto argumentativo em Oficina de E. 12.º			Total
		Até 4 horas	De 5 a 10 horas	Mais de 10 horas	
<b>21 a 30 anos</b>	Count	1	5	19	25
	%	4,0	20,0	76,0	100,0
<b>31 a 40 anos</b>	Count	0	16	45	61
	%	0,0	26,2	73,8	100,0
<b>41 a 50 anos</b>	Count	12	63	42	117
	%	10,3	53,8	35,9	100,0
<b>51 a 65 anos</b>	Count	2	53	47	102
	%	2,0	52,0	46,1	100,0
Total	Count	15	137	153	305
	%	4,9	44,9	50,2	100,0

Face aos resultados do cruzamento entre variáveis, observa-se que as classes etárias de professores entre 21 a 30 anos e 31 a 40 anos aplicam mais de 10 horas na escrita do texto argumentativo, em Oficina de Escrita, respetivamente com 76,0% e 73,8%. Em oposição, as classes etárias mais altas reservam 5 a 10 horas para a escrita do texto argumentativo, concretamente 53,8% dos docentes entre 41 a 50 anos, e 52,0% entre 51 a 65 anos. Contudo, nestas classes, alguns docentes, na pergunta aberta, afirmam marcar tarefas de escrita para trabalho de casa, como forma de tornear a escassez de tempo para Oficina de Escrita, em aula.

Triangulando com as percentagens registadas no 10.º e 11.º ano, observa-se um movimento crescente no número de horas, do 10.º ao 12.º ano, explicado, como já referido, quer pelo investimento programático no texto argumentativo, a partir do 11.º ano, quer pela proximidade e responsabilidade do exame nacional de Português de 12.º ano.

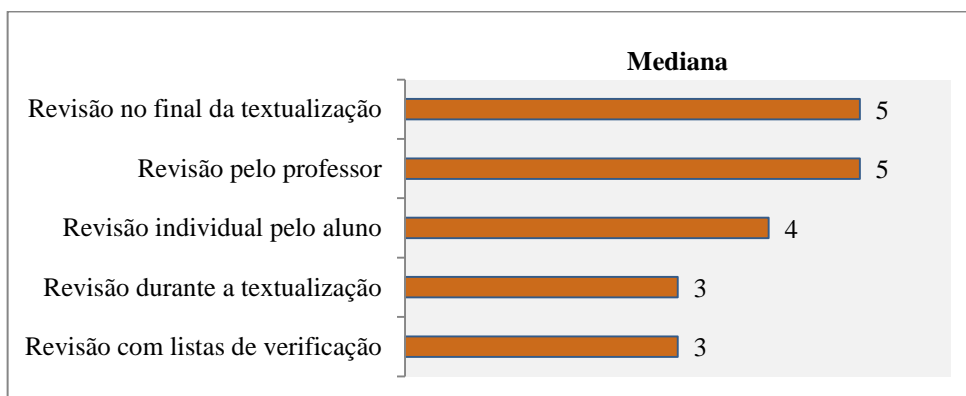
Aplicando testes Qui-quadrado (Apêndice XIV, 16-18) com avaliação do coeficiente de contingência V de Cramer, conclui-se, para a população, que existe uma associação fraca ( $V = 0,25$ ), com significado estatístico ( $p < 0,001$ ), entre as classes etárias e as horas dedicadas à escrita do texto argumentativo em Oficina de Escrita no 12.º ano. Também se verifica uma correlação de postos inversa fraca ( $r = -0,188$ ) entre estas variáveis, com significado estatístico ( $p < 0,01$ ). Isto é, quanto mais alta é a classe etária do professor, menor é o número

de horas dedicado à escrita, em Oficina em sala de aula, no 12.º ano. Fica a ressalva do trabalho de casa com atividades de escrita, a retomar na análise às respostas à pergunta aberta.

## 2.5. Revisão da escrita do texto argumentativo

Na questão 14, respeitante à frequência de aplicação, pelos professores de Português, de estratégias de revisão na escrita do texto argumentativo, interessava medir a frequência de aplicação em Oficina, pelo professor, de algumas estratégias de revisão do texto argumentativo, tendo em conta uma perspetiva processual da revisão (Alamargot & Chanquoy, 2001; Allal & Chanquoy, 2004; Galbraith & Torrance, 2004; Hayes, 2004; Piolat et al., 2004; Rijlaarsdam & Bergh, 2005; Rodrigues & Eklundh, 2007; Rouiller, 2005; Torrance et al., 2007). Os resultados foram dispostos em gráfico, para facilitar a visualização.

Gráfico 15 – Frequência de aplicação de estratégias de revisão



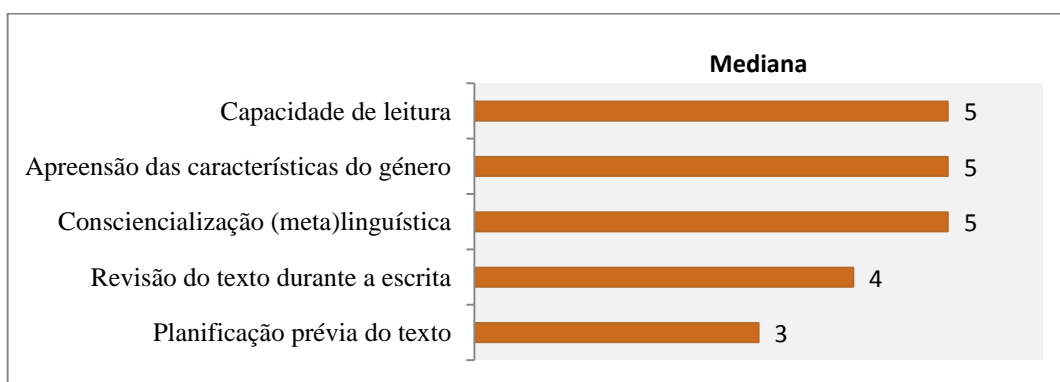
A maioria dos professores aplica, como estratégias de revisão do texto argumentativo, a revisão no final da textualização e a revisão pelo professor (mediana 5), seguindo-se a revisão individual pelo aluno (mediana 4) e, finalmente, a revisão durante a textualização e com listas de verificação (mediana 3). Constata-se que os valores máximos acentuam a centralidade do processo de ensino-aprendizagem no professor, em vez de a situar numa maior autorregulação por parte do aluno. Esta dicotomia entre o paradigma de ensino e o paradigma de aprendizagem constitui, a partir do final do século XX, uma das grandes mudanças na educação e, por inerência, na Didática das línguas e da escrita (Cassany, 1996; Davis & Hill, 2003; Hawkins, 1999; Perrenoud, 1999; Roldão, 2006), implicando avaliação de competências e uma coavaliação processual partilhada. É possível descortinar esse trabalho colaborativo professor-aluno pela utilização de listas de verificação. Na tabela, o facto de a

revisão com listas de verificação ter um valor numérico intermédio (mediana 3) revela uma revisão pouco autónoma por parte dos alunos, para além de não recursiva, não sendo aplicadas, com regularidade, técnicas específicas de revisão durante e após a escrita (Davis & Hill, 2003; Galbraith & Torrance, 2004; Hayes, 2004; Hayes & Flower, 1980).

Neste caso, não há diferenciação de classes etárias quanto à utilização de técnicas de revisão da escrita do texto argumentativo, com evidente prejuízo de uma maior autonomia e autorregulação pelo aluno, enquanto agente do seu próprio ensino-aprendizagem de escrita.

Passando à questão 15, interessava saber a perceção dos professores sobre quais os fatores que podem influenciar a capacidade do aluno de revisão do texto argumentativo.

Gráfico 16 – Fatores que influenciam a capacidade de revisão do texto argumentativo



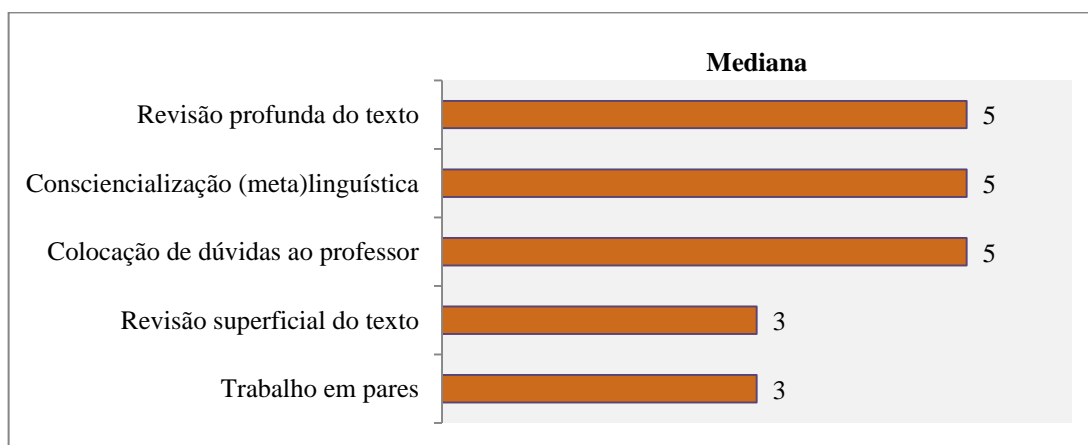
Na amostra, os professores apresentam, como fatores que mais influenciam a capacidade de revisão do texto argumentativo, a capacidade de leitura, a apreensão das características de género e a consciencialização (meta)linguística, com mediana máxima 5. Estes resultados encontram-se alinhados com estudos sobre a escrita, referidos anteriormente (cf. Cap. III, 2.) e, simultaneamente, fazem emergir a problemática da revisão do texto durante a escrita. Efetivamente, triangulando as respostas às questões 14 e 15, é possível descobrir que, embora os professores admitam aplicar algumas vezes técnicas de revisão durante a escrita (Gráfico 15, mediana 3), a seguir apontam a mesma estratégia com um peso superior (Gráfico 16, mediana 4). Uma possível explicação poderá residir na dificuldade em orientar técnicas de revisão em Oficina de Escrita, em turmas com demasiados alunos. Efetivamente, especialistas anglo-americanos em Didática da Escrita (Davis & Hill, 2003; Muschla, 2006) recomendam grupos de trabalho até 15 alunos. Não havendo, em Portugal, a função institucional de professor de escrita, nem aulas de escrita enquanto disciplina autónoma, o treino continua a ser realizado em turmas até 30 alunos.

Conclui-se que os professores coincidem na indicação de fatores que podem influenciar, positivamente, a capacidade de revisão do texto argumentativo, apesar de não aplicarem, com maior frequência, estratégias de revisão ativadoras da autonomia dos alunos.

## 2.6. Reescrita do texto argumentativo

Tendo subjacente o ciclo de Oficina de Escrita proposto por Muschla (2006, p.7), subdividido em “prewriting, drafting, revising, editing and publishing”, alicerçado no modelo de Hayes e Flower (1980), interessava descobrir, na questão 16, que estratégias podem influenciar positivamente a reescrita do texto argumentativo, na perceção dos professores.

Gráfico 17 – Estratégias que influenciam a reescrita do texto argumentativo



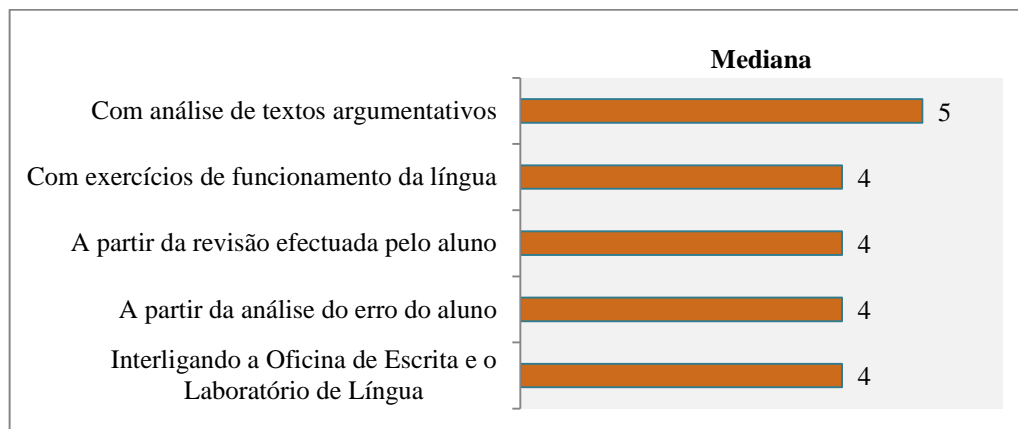
Como se pode constatar, três estratégias atingem a mediana máxima 5, concretamente revisão profunda do texto, consciencialização (meta)linguística e colocação de dúvidas ao professor. Ressurge a centralidade interventiva do professor, em detrimento de maior autonomia e autorregulação do aluno, individualmente ou em grupo, pois a revisão superficial do texto, juntamente com o trabalho de pares, atinge a mediana 3, em escala de 1 a 5.

Conclui-se que os professores centralizam, em demasia, o trabalho de revisão e de reescrita, neste caso do texto argumentativo. Em Oficina de Escrita os docentes não aplicam, regularmente, o trabalho de alunos em díades, apesar das vantagens inequívocas da modalidade de pares, demonstradas por investigações atuais sobre a problemática da revisão e reescrita (Allal, 2004; Allal & Chanquoy, 2004; Cardoso, 2009; Galbraith & Torrance, 2004; Graça & Pereira, 2006; Klein et al., 2007; Loureiro, 2007; Rijlaarsdam & Bergh, 2005).

## 2.7. Desenvolvimento da consciência (meta)linguística

A consciência (meta)linguística foi objeto da questão 17, embora tivesse sido abordada em outras questões fechadas, em transversalidade, para facilitar a comparação e triangulação.

Gráfico 18 – Estratégias de desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos

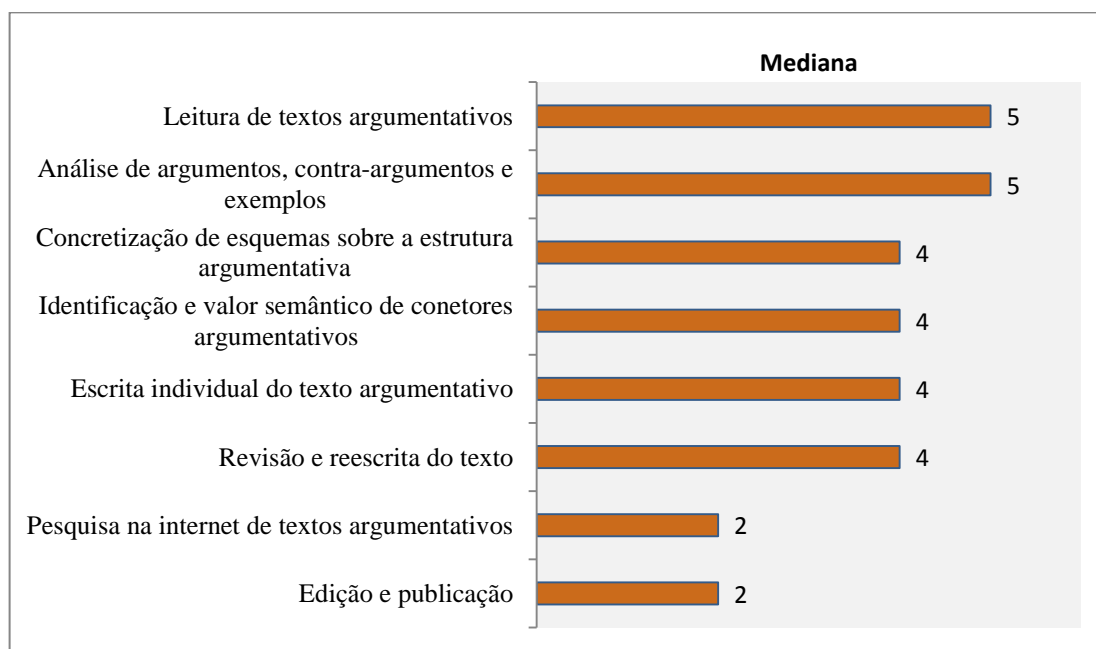


Na amostra, os respondentes convergem na afirmação de que a consciência (meta)linguística dos alunos poderá ser mais desenvolvida através da análise de textos argumentativos (mediana 5, “sempre”), em interligação entre leitura e escrita. Os professores assinalam, equitativamente (mediana 4, “bastantes vezes”), os exercícios de funcionamento da língua, a revisão efetuada pelo aluno, a análise do erro do aluno e a interligação entre Oficina de Escrita e Laboratório de Língua. Comprova-se uma perceção informada dos docentes sobre a relevância do conhecimento explícito da língua para o aperfeiçoamento transversal de competências, incluindo a escrita (Adam, 2006; Costa et al., 2009; Cots et al., 2007; Duarte & Figueiredo, 2006; Figueiredo, 2004; 1994; F. Fonseca et al., 2001; Grabe & Kaplan, 1996; James & Garrett, 1991; Niza et al., 2011; Poersch, 1999; Rodrigues, 2001; Rouiller, 2004; Sim-Sim, 1988), como explicitado na revisão da literatura, na primeira parte (cf. Cap. III, 2.).

## 2.8. Sequência Didática de Oficina de Escrita

A questão seguinte tinha por finalidade averiguar qual a ordem de importância das estratégias, seleccionadas e incluídas, pelos professores de Português do Ensino Secundário, na planificação de Sequência Didática de Oficina de Escrita do texto argumentativo.

Gráfico 19 – Estratégias incluídas em SD de Oficina de Escrita de texto argumentativo



As estratégias mais incluídas pelos professores de Português na planificação de Sequência Didática de Oficina de Escrita do texto argumentativo são, por ordem decrescente, leitura de textos argumentativos e análise de argumentos, contra-argumentos e exemplos, com mediana máxima 5. Segue-se, com mediana 4, a concretização de esquemas sobre a estrutura argumentativa, identificação e valor semântico de conectores argumentativos, a escrita individual do texto argumentativo e a revisão e reescrita do texto. Finalmente, com mediana 2, surgem pesquisa na internet de textos argumentativos e edição e publicação.

Conclui-se que os professores concentram as suas estratégias em tarefas presenciais de aula, sendo pouco representativa a utilização da internet, bem como de circuitos comunicativos de divulgação dos textos escritos pelos alunos, através de revistas, jornais de turma e de escola, blogues ou plataforma *moodle*, entre outros. De acordo com a revisão da literatura da especialidade (Alarmagot & Chanquoy, 2001; Cardoso, 2009; Carneiro & Lerquin, 2004; Lima, 2009; Loureiro, 2007; Pinho, 2008), estas estratégias são essenciais para a inclusão da escrita numa competência comunicativa macro, que cruze a configuração interativa do objeto linguístico, intencionalidades e usos da linguagem, processos de desenvolvimento e procedimentos de ensino (Bronckart, 2008; 1996; Camps, 2003; Lomas, 2003; Muschla, 2006; Pereira et al., 2009; Rothstein & Lauber, 2000).

As tabelas que se seguem apresentam o cruzamento de três variáveis, designadamente “pesquisa na internet de textos argumentativos”, “edição e publicação” e “classe etária”.



Tabela 39 – Pesquisa, edição e publicação por classe etária

Classe etária		N	Mean Rank
<b>Pesquisa na Internet de textos argumentativos</b>	21 a 30 anos	24	246,90
	31 a 40 anos	61	183,63
	41 a 50 anos	117	129,81
	51 a 65 anos	102	137,70
	Total	304	
<b>Edição e publicação</b>	21 a 30 anos	24	238,92
	31 a 40 anos	61	159,62
	41 a 50 anos	117	133,90
	51 a 65 anos	102	149,25
	Total	304	

Tabela 40 – Teste de Kruskal Wallis

Test Statistics <sup>a, b</sup>	Pesquisa na Internet de textos argumentativos	Edição e publicação
Chi-Square	50,121	32,952
df	3	3
Asymp. Sig.	0,000	0,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Classe etária

Após aplicação do teste Kruskal-Wallis, conclui-se, para a população em análise, que existe uma diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,001$ ) entre as medianas das respostas sobre pesquisa na internet e sobre edição e publicação, nas categorias ordinais da idade dos professores. Essa diferença justifica uma análise mais fina, começando pelo cruzamento das variáveis “pesquisa na internet de textos argumentativos” e “classe etária dos docentes”.

Tabela 41 – Pesquisa na internet de textos argumentativos por classe etária

Classe etária* Pesquisa na internet de textos argumentativos Crosstabulation		Pesquisa na internet de textos argumentativos					Total
		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
<b>21 a 30 anos</b>	Count	1	3	3	10	7	24
	%	4,2	12,5	12,5	41,7	29,2	100,0
<b>31 a 40 anos</b>	Count	8	15	26	7	5	61
	%	13,1	24,6	42,6	11,5	8,2	100,0
<b>41 a 50 anos</b>	Count	25	61	27	3	1	117
	%	21,4	52,1	23,1	2,6	0,9	100,0
<b>51 a 65 anos</b>	Count	33	25	39	5	0	102
	%	32,4	24,5	38,2	4,9	0,0	100,0
<b>Total</b>	Count	67	104	95	25	13	304
	%	22,0	34,2	31,3	8,2	4,3	100,0

Na globalidade, a pesquisa na internet de textos argumentativos é usada como estratégia “raramente” 34,2%, “algumas vezes” 31,3% e “nunca” 22,0%. Em cruzamento com a classe etária, conclui-se que os docentes com menos idade utilizam frequentemente pesquisa na internet (21 a 30 anos “bastantes vezes” 41,7% e 31 a 40 anos “algumas vezes” 42,6%). Inversamente, nas classes etárias mais altas, os professores poucas vezes aplicam pesquisa na internet, em SD de Oficina de Escrita de texto argumentativo (41 a 50 anos “raramente” 52,1% e “nunca” 21,4%; 51 a 65 anos “raramente” 24,5% e “nunca” 32,4%).

Realizando testes Qui-quadrado (Apêndice XIV, 19-21), com avaliação do coeficiente de contingência V de Cramer, conclui-se, para a população, que existe uma associação moderada ( $V = 0,367$ ), com significado estatístico ( $p < 0,001$ ), entre as respostas sobre pesquisa na internet e as classes etárias dos professores. Também existe uma correlação de postos inversa fraca a moderada ( $r = -0,298$ ) entre estas variáveis, com significado estatístico ( $p < 0,001$ ). Estes resultados significam que, quanto mais idade tem o professor, menor é a utilização da pesquisa na internet de textos argumentativos. Estes resultados estão de acordo com estudos concretizados a propósito da utilização de meios informáticos pelos professores, em sala de aula, que apontam para mais facilidade na informática, e utilização frequente da internet, pelos docentes mais novos e pelos alunos (Loureiro, 2007; Pinho, 2008; Piolat, 1990).

O mesmo procedimento foi utilizado na análise estatística relativa ao item “edição e publicação”, face aos resultados gerais obtidos.

Tabela 42 – Edição e publicação de textos argumentativos por classe etária

Classe etária* Edição e publicação de textos argumentativos Crosstabulation		Edição e publicação de textos argumentativos					Total
		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
<b>21 a 30 anos</b>	Count	1	4	8	7	4	24
	%	4,2	16,7	33,3	29,2	16,7	100,0
<b>31 a 40 anos</b>	Count	14	23	18	6	0	61
	%	23,0	37,7	29,5	9,8	0,0	100,0
<b>41 a 50 anos</b>	Count	31	65	10	11	0	117
	%	26,5	55,6	8,5	9,4	0,0	100,0
<b>51 a 65 anos</b>	Count	22	49	27	4	0	102
	%	21,6	48,0	26,5	3,9	0,0	100,0
<b>Total</b>	Count	68	141	63	28	4	304
	%	22,4	46,4	20,7	9,2	1,3	100,0

Os resultados podem ser divididos em dois grupos. Em primeiro lugar, os docentes entre 21 a 30 anos afirmam apostar na edição e publicação dos escritos “algumas vezes”, 33,3%, “bastantes vezes”, 29,2%, e “sempre”, 16,7%. Em segundo lugar, num conjunto maioritário de 3 classes etárias, “raramente” aplicam estratégias de edição e publicação 23 docentes

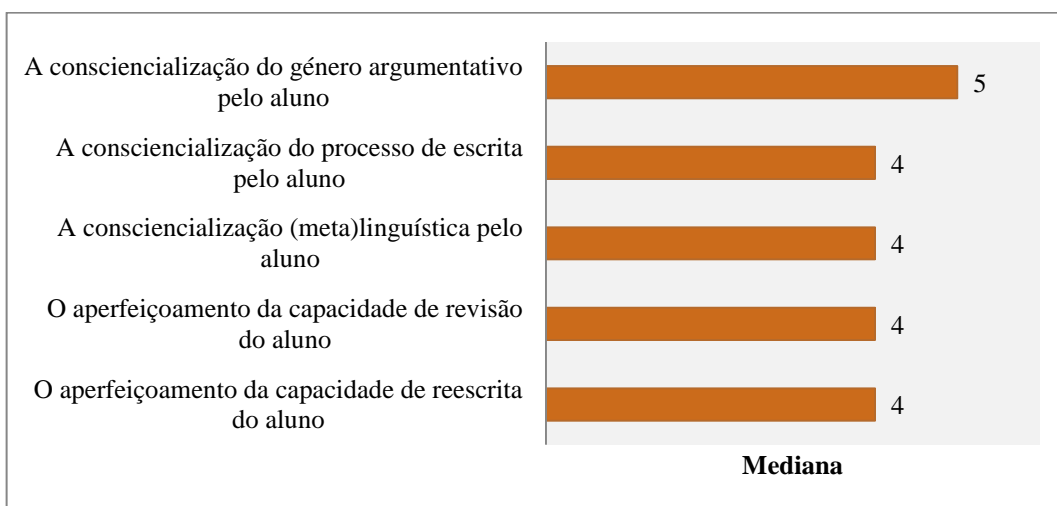
(37,7%) entre 31 a 40 anos, 65 (55,6%) entre 41 a 50 anos e 49 entre 51 a 65 anos (48,0%). É significativo o número de respostas de “nunca”, por classe etária, com 23,0%, 26,5% e 21,6%. Os resultados foram confirmados por testes específicos (Apêndice XIV, 22-24).

Realizando testes Qui-quadrado, com avaliação do coeficiente de contingência V de Cramer, conclui-se, para a população, que existe uma associação moderada ( $V = 0,308$ ), com significado estatístico ( $p < 0,001$ ), entre as respostas sobre edição e publicação e as classes etárias dos professores. Também existe uma correlação de postos inversa fraca ( $r = -0,167$ ) entre estas variáveis, com significado estatístico ( $p < 0,01$ ). Isto é, quanto mais alto for o nível etário do professor, menor é a utilização da estratégia de edição e publicação.

Reiterando a especificidade da escrita (cf. Cap. I, 2.1.), não apenas como atividade cognitiva, mas como modo de comunicação social, reafirma-se a relevância da circulação e divulgação dos textos dos alunos, numa perspetiva sociodiscursiva da linguagem e socioconstrutivista do ensino-aprendizagem da escrita (Aleixo & Pereira, 2007; Bronckart, 2008; 2006; 2004; Dolz & Schneuwly, 2002; 1996; Pereira, 2000; Pereira & Graça, 2007).

Passando à questão 19, interessava saber a perceção dos docentes sobre as potencialidades de concretização de SD sobre o texto argumentativo, em Oficina de Escrita.

Gráfico 20 – Potencialidades da concretização de SD de Oficina de texto argumentativo

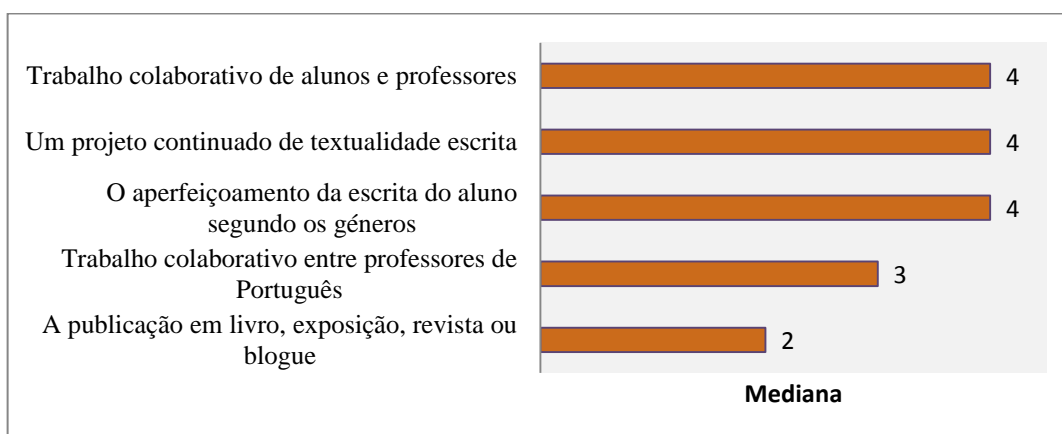


Na opinião dos respondentes, a concretização de Sequência Didática sobre o texto argumentativo, em Oficina de Escrita, permite ao aluno, por ordem decrescente de importância, a consciencialização do género argumentativo, com mediana 5, e, com igual mediana 4, o aperfeiçoamento da capacidade de reescrita e da capacidade de revisão, bem como consciencialização (meta)linguística e do próprio processo de escrita.

## 2.9. Sequência Didática e Projeto de Escrita

Com a questão 20, interessava ampliar o alcance das questões anteriores sobre o trabalho por projeto, desenvolvido transversalmente e sustentado em documentos estruturantes de Escola como o PEE e o PAA. Assim, pretendia-se averiguar a ordem das consequências que advêm da concretização da SD, integrada em Projeto de Escrita.

Gráfico 21 – Potencialidades da concretização de SD de Oficina integrada em Projeto



Os resultados apontam para três valores com mediana máxima 4, relativamente ao trabalho colaborativo de alunos e professores, ao projeto continuado de textualidade escrita e ao aperfeiçoamento da escrita do aluno segundo os géneros. Segue-se trabalho colaborativo entre professores de Português, com mediana 3 e, por último, a publicação em livro, exposição, revista ou blogue, com mediana 2, a confirmar resultados de questões anteriores. Este último valor conduziu à concretização de mais testes, em cruzamento de variáveis.

Tabela 43 – Publicação em livro, exposição, revista e blogue por classe etária

Classe etária* A publicação em livro, exposição, revista ou blogue Crosstabulation		Publicação em livro, exposição, revista ou blogue					Total
		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
<b>21 a 30 anos</b>	Count	3	3	7	7	5	25
	%	12,0	12,0	28,0	28,0	20,0	100,0
<b>31 a 40 anos</b>	Count	4	28	19	5	5	61
	%	6,6	45,9	31,1	8,2	8,2	100,0
<b>41 a 50 anos</b>	Count	15	59	26	11	6	117
	%	12,8	50,4	22,2	9,4	5,1	100,0
<b>51 a 65 anos</b>	Count	18	35	43	5	1	102
	%	17,6	34,3	42,2	4,9	1,0	100,0
<b>Total</b>	Count	40	125	95	28	17	304
	%	13,1	41,0	31,1	9,2	5,6	100,0

Em análise global, 41,0% dos docentes “raramente” impulsiona a publicação de textos dos seus alunos, seguindo-se 31,1% com “algumas vezes” e 13,1% com “nunca”.

Em triangulação com os dados analisados, a propósito de “edição e publicação”, na questão 19, o cruzamento de “publicação em livro, exposição, revista ou blogue” veio confirmar que o investimento na internet, como meio de pesquisa ou divulgação, é mais alto na classe etária mais baixa e mais baixo nas classes etárias mais altas. Deste modo, os docentes entre 21 a 30 anos assinalam “algumas vezes” e “bastantes vezes” (28,0% ambas as proposições) e “sempre” (20,0%). Em contraste, os professores entre 31 a 40 anos indicam, em maioria, “raramente” (45,9%), o mesmo acontecendo com docentes entre 41 a 50 anos, com 50,4%. Os professores entre 51 a 65 anos assinalam “algumas vezes”, com 42,2%.

Estes resultados foram aprofundados com testes específicos (Apêndice XIV, 25-27). Realizando testes Qui-quadrado, com avaliação do coeficiente de contingência V de Cramer, conclui-se, para a população, que existe uma associação fraca ( $V = 0,223$ ), com significado estatístico ( $p < 0,001$ ), entre as respostas a “publicação em livro, exposição, revista ou blogue” e as classes etárias dos professores. Verifica-se uma correlação de postos inversa fraca ( $r = -0,154$ ) entre estas variáveis, com significado estatístico ( $p < 0,01$ ). Isto é, quanto mais idade tem o professor, menor é o empenho do docente na publicação de textos.

Confirma-se o problema da utilização das novas tecnologias, no que se refere ao blogue (Loureiro, 2007; Pinho, 2008), e pouca divulgação das atividades de Oficina de Escrita, no âmbito de projetos de turma e/ou de Escola, com publicação diminuta dos textos dos alunos, em circuitos comunicativos turma-escola-meio. Ou seja, os escritos mantêm-se fechados na Escola, cumprindo situações artificiais de comunicação, uma crítica repetida por muitos especialistas em Didática da escrita (Aleixo & Pereira, 2007; Barré-De Miniac et al., 2004; Carneiro & Lerquin, 2004; F. Fonseca, 1994a;1994b; Lomas et al., 2003; Pereira, 2003b; Rijlaarsdam & Bergh, 2005; Vilas-Boas, 2004). Esta problemática é ainda mais premente tratando-se de textos argumentativos, pela função de intervenção crítica inerente a esta tipologia textual (Bikandi & Tusón, 2002; Eemeren & Houtlosser, 2004).

Se o texto argumentativo é criado em função das intencionalidades e representações de quem argumenta, tendo em conta uma imagem das representações do destinatário dessa argumentação, em dialogicidade autor e ouvinte/leitor, então a questão da divulgação dos textos dos alunos deixa de ser circunstancial e torna-se central (Grize, 2004; Muschla, 2006; Rothstein & Lauber, 2000). Nesta perspetiva, passa a ser essencial editar e publicar os textos dos alunos, conferindo-lhes visibilidade na comunidade escolar e no meio envolvente.

## 2.10. Estratégias de aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo

Na última questão fechada do inquérito por questionário interessava averiguar a opinião dos professores sobre estratégias de aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo.

Tabela 44 – Estratégias de aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo

Estratégias de aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo <sup>a</sup>	Responses		Percent of Cases
	N	Percent %	
Mais tempo para Oficina de Escrita em sala de aula	231	25,4	76,2
Integração da Oficina de Escrita de turma em Projeto de Escrita de Escola	209	23,0	69,0
Mais supervisão colaborativa no Departamento/Área Disciplinar	23	2,5	7,6
Concretização do portefólio de escrita individual do aluno	124	13,6	40,9
Mais treino dos alunos em consciencialização (meta)linguística	212	23,3	70,0
Implementação de um Plano Nacional de Escrita	111	12,2	36,6
Total	910	100,0	300,3

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

De acordo com os dados obtidos, os professores de Português consideram que a escrita do texto argumentativo poderia ser aperfeiçoada, por ordem decrescente, com mais tempo para Oficina de Escrita em sala de aula (25,4%), mais treino dos alunos em consciencialização (meta)linguística (23,3%) e integração da Oficina de Escrita de turma em Projeto de Escrita de Escola (23,0%), com valores muito próximos. Com percentagens menores, alguns docentes selecionaram a concretização do portefólio de escrita individual do aluno (13,6%), a implementação de um Plano Nacional de Escrita (12,2%) e, com menor expressividade, mais supervisão colaborativa no Departamento/Área Disciplinar (2,5%). Neste item, sublinha-se a ausência do trabalho entre pares, bem como a desconfiança que prevalece sobre o vocábulo “supervisão”, o qual muitos docentes identificam negativamente com avaliação de desempenho docente (Alarcão, 2009; Nolan & Hoover, 2004; Pawlas & Oliva, 2007).

## 2.11. Perceções dos professores sobre a evolução do ensino-aprendizagem da escrita

O inquérito por questionário termina com uma questão aberta, solicitando a opinião dos professores sobre a evolução do ensino-aprendizagem da escrita, nos últimos cinco anos. Responderam 135 docentes (44,3%) de um total de 305. Devido à variedade e extensão das respostas, concretizou-se uma análise categorial *a posteriori*, a partir de unidades de recorte do conteúdo semântico dos textos, agrupadas em subcategorias, como consta da tabela.

Tabela 45 – Perceções dos docentes sobre a evolução do ensino-aprendizagem da escrita

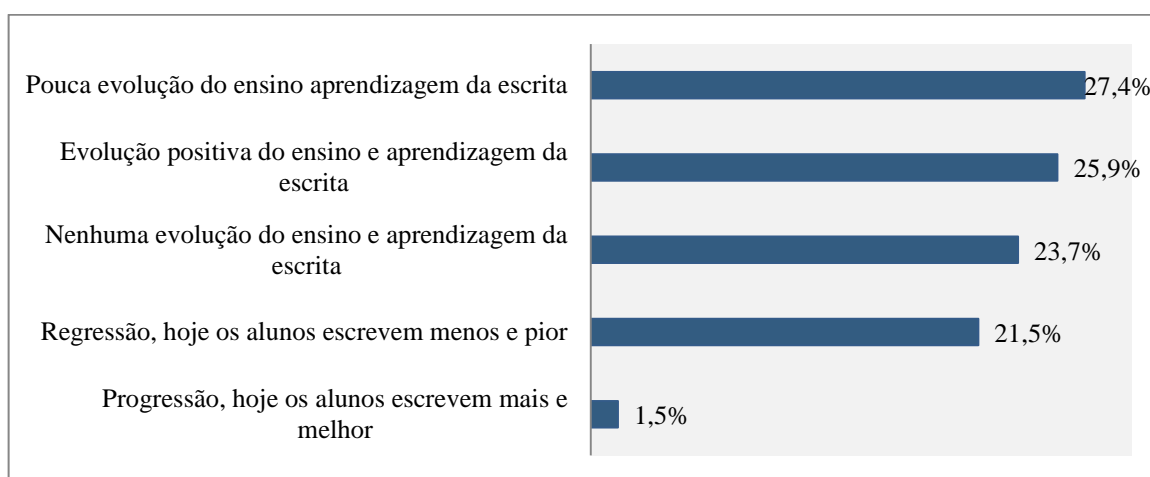
<b>Categorias e Subcategorias</b>	<b>Count</b>	<b>%</b>
<b>Categoria 1: Apreciação da evolução do ensino-aprendizagem da escrita</b>		
Evolução positiva do ensino e aprendizagem da escrita	35	25,9%
Pouca evolução do ensino e aprendizagem da escrita	37	27,4%
Nenhuma evolução do ensino e aprendizagem da escrita	32	23,7%
Progressão, hoje os alunos escrevem mais e melhor	2	1,5%
Regressão, hoje os alunos escrevem menos e pior	29	21,5%
<b>Categoria 2: Fatores influenciadores do ensino-aprendizagem da escrita</b>		
Influência negativa das novas tecnologias e meios de comunicação	11	8,1%
Consciencialização da importância da escrita como competência transversal	14	10,4%
Desinteresse e falta de empenho da maioria dos alunos	33	24,4%
Mais investimento e trabalho dos professores	31	23,0%
Mais formação e preparação científica dos professores	16	11,9%
Mal-estar nas escolas devido à avaliação de desempenho docente	5	3,7%
<b>Categoria 3: Concretização da Oficina de escrita</b>		
Treino sistemático de escrita em Oficina	20	14,8%
Ausência de treino sistemático de escrita em Oficina	8	5,9%
Pouco tempo para concretização de Oficina pelo nº reduzido de aulas	22	16,3%
Pouco tempo para Oficina pela extensão dos programas	52	38,5%
Pouco tempo para Oficina pela pressão dos exames nacionais	29	21,5%
Pouco tempo para trabalho individualizado pela extensão das turmas	35	25,9%
Mais trabalho de casa de escrita por falta de tempo em aula	14	10,4%
Inserção da Oficina de Escrita em projetos de turma e de escola	2	1,5%
<b>Categoria 4: Concretização da escrita processual segundo géneros textuais</b>		
Escrita processual com operações de planificação, textualização e revisão	67	49,6%
Consciencialização de tipos e géneros textuais	38	28,1%
Uso de novas tecnologias para pesquisa, escrita e divulgação de textos	3	2,2%
Concretização do portefólio individual	2	1,5%
<b>Categoria 5: Aplicação de modalidades de ensino-aprendizagem de escrita</b>		
Mais trabalho colaborativo entre alunos, em pares ou em grupo	12	8,9%
Mais trabalho colaborativo entre alunos e professores	22	16,3%
Mais trabalho colaborativo entre professores de Português	2	1,5%

A estrutura da tabela permite observar o agrupamento das unidades de recorte em 5 categorias, por sua vez englobando diversas subcategorias, de forma a enquadrar o conteúdo semântico de 135 textos de opinião, da autoria de igual número de docentes de Português do Ensino Secundário, variando entre um mínimo de 1 linha e um máximo de 18 linhas.

## 2.12. Análise das percepções dos professores sobre a evolução da escrita

Passando à análise por categorias, os resultados foram dispostos em gráficos parcelares, para melhor visualização, por ordem decrescente, das percepções dos docentes de Português do Secundário, sobre a evolução do ensino-aprendizagem da escrita, nos últimos cinco anos.

Gráfico 22 - Apreciação da evolução do ensino-aprendizagem da escrita

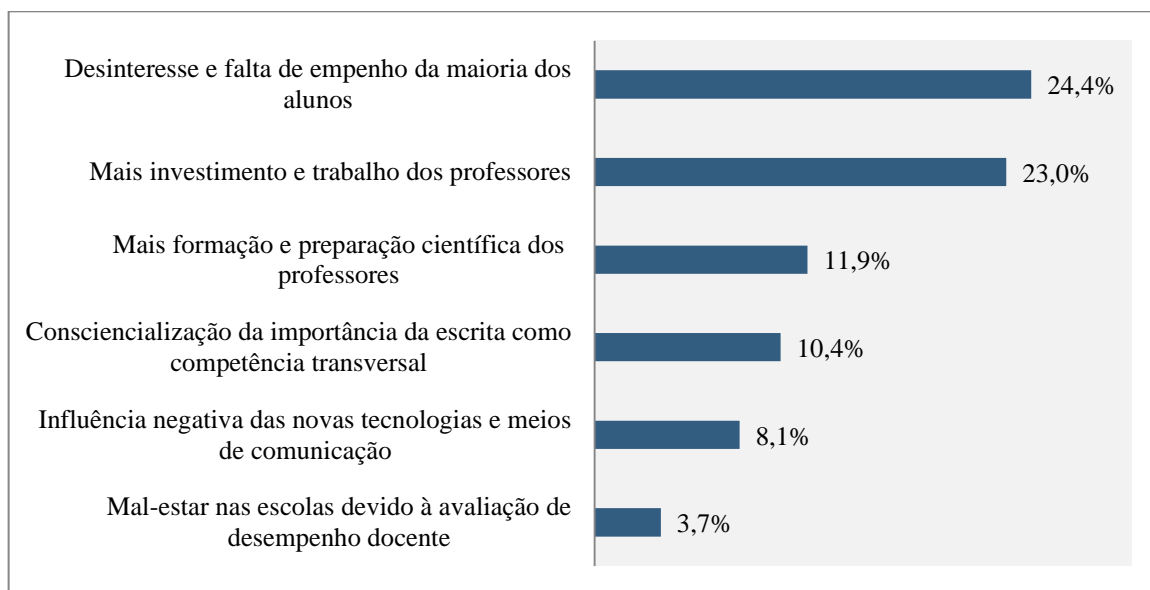


Em relação à primeira categoria, **apreciação da evolução do ensino-aprendizagem da escrita**, os respondentes revelam, em maioria, a sua perceção de pouca (27,4%) ou nenhuma evolução (23,7%), em oposição a evolução positiva (25,9%). Alguns professores comentam a regressão da aprendizagem da escrita, afirmando que os alunos escrevem menos e pior (21,5%). Na primeira categoria em análise, predomina uma visão negativa da evolução do ensino-aprendizagem da escrita em Portugal, nos últimos cinco anos. Enquanto a maioria dos respondentes se circunscreve ao período de cinco anos em análise, há docentes que realizam uma comparação entre a sua aprendizagem da escrita e a sua atuação enquanto professores.

Na segunda categoria, **fatores influenciadores do ensino-aprendizagem da escrita**, os mais registados foram, negativamente, o desinteresse e a falta de empenho dos alunos, com 24,4% e, positivamente, mais investimento e trabalho dos professores, com 23,0%. Em confirmação de resultados das últimas questões fechadas, 8,1% dos professores reforça desconfianças em relação à influência de novas tecnologias e meios de comunicação. Contudo, 10,4% reconhece que há mais consciencialização da escrita como competência transversal e 11,9% observa que os docentes têm mais formação e preparação científica e pedagógica, no que se refere ao ensino da escrita e ao ensino do Português em geral.



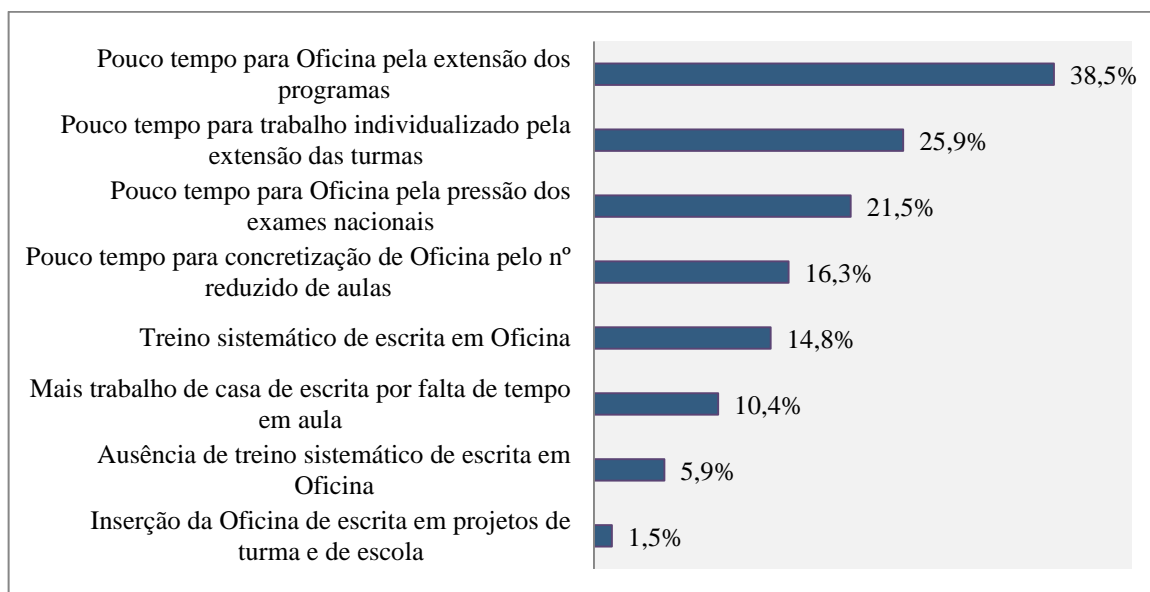
Gráfico 23 - Fatores que influenciam o ensino-aprendizagem da escrita



Finalmente, como nota a reter, pela importância do cruzamento da supervisão com o ensino do Português, é referida, por 3,7%, a influência negativa do mal-estar nas escolas, devido à avaliação de desempenho docente (ADD) imposta pelo Ministério da Educação.

Passando à análise da terceira categoria, **concretização da Oficina de escrita**, predomina a perceção de falta de tempo, pela extensão dos programas (38,5%), pela extensão das turmas (25,9%), pela pressão dos exames nacionais (21,5%) e pelo número reduzido de aulas destinadas à concretização de Oficina (16,3%).

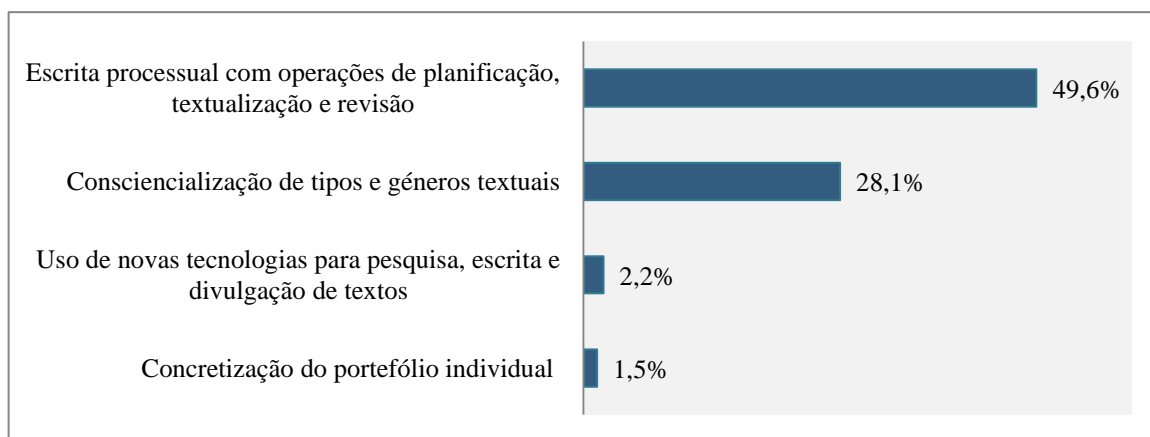
Gráfico 24 - Concretização da Oficina de Escrita



Em consequência dos constrangimentos enunciados, o treino regular de escrita em Oficina (14,8%) nem sempre é possível (5,9%). A ausência de treino sistemático de escrita é colmatada, segundo alguns docentes, com marcação de trabalho de casa (10,4%).

Apenas um número diminuto de professores (1,5%) menciona a inserção da Oficina em projetos de escrita, o que relança o problema de um ensino-aprendizagem centrado em sala de aula e na figura do professor como suporte, com pouca abertura à comunidade educativa. Com efeito, uma das formas “to enhance interest in writing, is developing (research) project in class, where writing supports the development of the project, and writing is the ultimate educational aim” (Rijlaarsdam & Bergh, 2005, p. 9), pelo que a concretização de projetos de turma ou de Escola é fundamental (Pereira et al., 2009; Tochon, 1995).

Gráfico 25 - Concretização da escrita processual segundo géneros textuais



Na quarta categoria, **concretização da escrita processual segundo géneros textuais**, a maioria dos respondentes sublinha uma escrita processual com operações de planificação, textualização e revisão (49,6%), com consciencialização de tipos e géneros textuais (28,1%).

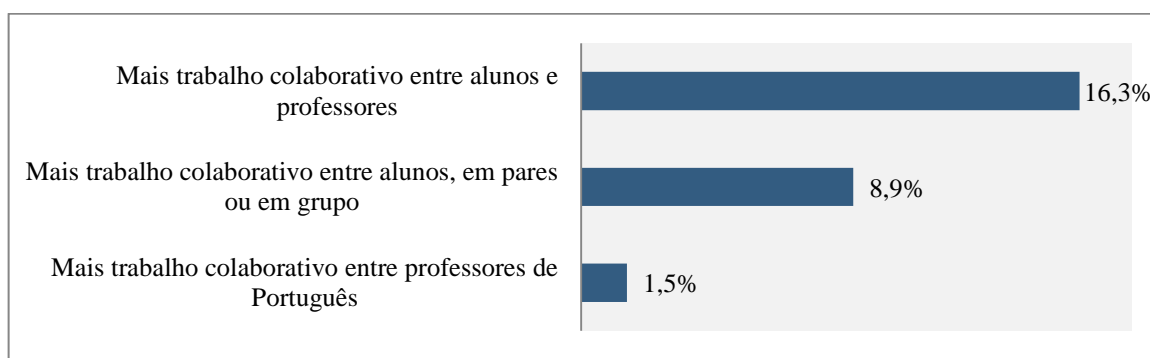
Em triangulação com questões fechadas do inquérito por questionário, reaparece a pouca utilização, por parte dos professores, das novas tecnologias, na pesquisa, escrita e divulgação de textos (2,2%), nos grupos etários docentes mais altos, em contraste com os professores mais novos que afirmam rentabilizar as novas tecnologias.

Um número reduzido de professores (1,5%) menciona a concretização do portefólio individual como uma estratégia de aperfeiçoamento da escrita, pela possibilidade de registar um percurso de aperfeiçoamento, por exemplo através da comparação entre diferentes versões de um mesmo texto (Grabe & Kaplan, 1996; Paulson, Paulson & Meyer, 1991; Rijlaarsdam & Bergh, 2005). Neste entendimento, o portefólio apresenta, como processo e como produto, a

construção reflexiva da escrita, pelo aprendente. Como afirmam Frazier e Paulson (1992, p.64), “portfolio assessment offers students a way to take charge of their learning”.

Finalmente, a quinta categoria contempla **a aplicação pelos docentes de modalidades de ensino-aprendizagem de escrita**. Alguns (16,3%) referem trabalho conjunto entre professores e alunos e uma minoria (8,9%) indica trabalho colaborativo entre alunos, pares ou grupo. Triangulando estes resultados com respostas a questões fechadas do inquérito, confirma-se o pouco investimento, manifestado pelos professores, no trabalho colaborativo entre pares, quer entre professores de Português (1,5%), quer entre alunos (8,9%).

Gráfico 26 - Aplicação de modalidades de ensino-aprendizagem de escrita



Apesar das inegáveis vantagens do trabalho colaborativo na e sobre a escrita (Alamargot & Chanquoy, 2001; Davis & Hill, 2003; Hopkins, 2008; Odell, 1993), alguns docentes ainda continuam a trabalhar isoladamente, dando como justificação o mal-estar desencadeado nas escolas, a partir de 2009, com a implementação de novas regras de avaliação de desempenho docente. Nesse sentido, é preocupante o resultado insignificante (1,5%) de mais trabalho colaborativo entre professores de Português, no seio da Área Disciplinar e do Departamento de Línguas. Em supervisão, é essencial o trabalho conjunto entre docentes, pela regulação e transformação dos processos de ensino-aprendizagem, entre parceiros de aprendizagem (Alarcão & Roldão, 2008; Nolan & Hoover, 2004; Pawlas & Oliva, 2007; Vieira et al., 2006).

Em síntese, os professores revelam-se informados sobre modalidades de ensino e aprendizagem de escrita. Contudo, na prática, os docentes não aplicam, com frequência regular, estratégias que desenvolvam a autonomia, não incentivando suficientemente os alunos a trabalharem em pares e em grupo. Em acréscimo, os docentes não estimulam o trabalho colaborativo entre professores de Português, em sede de Área Disciplinar, com evidentes consequências na planificação e concretização de atividades de escrita.

### 2.13. Vozes mediadas das percepções dos professores

As percepções dos professores sobre a evolução do ensino-aprendizagem da escrita, nos últimos cinco anos, patentes nas 135 respostas à última pergunta aberta do inquérito por questionário, materializam-se em frases simples, desde uma linha até textos de resposta extensa, expositivo-argumentativos. A representatividade das opiniões justifica as vozes mediadas dos professores, pois a análise de conteúdo possibilita quer a “superação da incerteza”, quer “o enriquecimento da leitura” (Bardin, 2009, p. 31), em conjugação com procedimentos de quantificação (de ocorrências) da análise semântica do discurso. Trata-se, portanto, de dar voz aos professores, aprofundando a análise categorial da pergunta aberta.

Os textos foram escritos entre maio e junho de 2011, em AO 45. As respostas à questão 22 estão identificadas com I (Inquérito) seguindo-se o número respetivo.

Como analisado na respetiva tabela categorial e nos gráficos correspondentes, a apreciação dos professores sobre a evolução do ensino-aprendizagem da escrita é maioritariamente negativa, variando entre “nenhuma”, “pouca” e mesmo “regressão”. Os professores apontam, como dificuldades na concretização da Oficina de Escrita, a ausência de hábitos de leitura, a influência negativa das novas tecnologias e meios de comunicação e a falta de empenho dos jovens numa escrita processual, a exigir tempo e treino sistemático.

**I 187**

“Hoje os alunos escrevem pior, pois não se esforçam numa aprendizagem processual que exige empenho e treino continuados.”

**I 23**

“Na minha opinião, os discentes têm vindo a piorar a sua escrita não tanto pelo processo de ensino-aprendizagem, mas pelo meio envolvente.”

**I 15**

“No ensino secundário, regista-se muito pouco tempo para o trabalho da escrita. Com duas aulas por semana é manifestamente impossível trabalhar as diversas competências. Assim, os progressos são poucos, a menos que haja um investimento de parte dos alunos e professores, com trabalho realizado em casa.”

**I 11**

“A minha opinião sobre a evolução do ensino e aprendizagem, no Ensino Básico e Secundário, nos últimos cinco anos, traduz-se na constatação objectiva de que a competência da escrita é reduzida / limitada. Os factores são diversos, mas os mais evidentes são: a falta de competência de leitura; a influência negativa dos suportes/instrumentos tecnológicos; novas formas de comunicação.”

**I 205**

“Apesar de todo o esforço dos professores, há uma regressão. Hoje, os alunos escrevem pior e muitos não gostam de escrever. Contudo, a oficina de escrita, quando aplicada de forma processual e com consciencialização linguística, pode aperfeiçoar a escrita.”

Alguns professores dissociam a teoria da prática, reconhecendo progressos teóricos na Didática da Escrita, os quais não são rentabilizados devido a fatores contextuais, pois os alunos “não gostam de ler nem de escrever” (I 67), há “um clima de facilitismo nas escolas” e uma “valorização excessiva da competência de expressão oral” (I 117).

**I 67**

“Actualmente, há mais Oficinas de Escrita, mas os alunos não gostam de ler nem de escrever e não treinam a escrita. Muitos preferem gastar o seu tempo nos jogos de computador e há um clima de facilitismo nas escolas, agravado pela avaliação de desempenho”.

**I 117**

“A valorização excessiva da competência de expressão oral, (cinco valores na escala de 20), e a necessidade de proceder à avaliação individualizada dessa competência em momentos formais, vieram reduzir drasticamente o número de aulas destinadas à abordagem dos conteúdos programáticos e ao aperfeiçoamento da expressão escrita”.

**I 49**

“Na minha opinião pessoal, no Ensino Básico e Secundário tem-se denotado uma certa evolução ao nível do ensino da escrita, uma vez que os professores implementam activamente tal prática com os alunos. Porém, nem sempre surte o efeito desejado, dado que uma parte destes se mantem interessada, empenhada, cultivando hábitos de leitura; contrariamente, outra parte não escreve com correcção ortográfica e linguística. Nem sequer reflectem empenho para ultrapassar as lacunas pré-existentes. Talvez este facto se deva devido ao avanço das novas tecnologias, que neste aspecto poderão constituir uma desvantagem. Por outras palavras, os alunos, nas mensagens enviadas por telemóvel ou via internet, cometem erros ortográficos/linguísticos, expressam uma escrita abreviada, com o recurso a símbolos e códigos. “Criam”, deturpadamente, uma nova escrita errónea, a mesma que empregam nos respectivos trabalhos escolares!!”

Os docentes que sublinham uma evolução positiva do ensino-aprendizagem da escrita reconhecem as vantagens de uma “escrita processual, incluindo planificação, textualização e revisão” (I 83), impulsionadora do aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita dos alunos, segundo “modelos textuais” (I 94). Está igualmente presente a ideia da “consciencialização por parte dos docentes que procuram fomentar e aperfeiçoar os textos escritos pelos alunos, em actividades de oficina de escrita” (I 92). Os professores coincidem na identificação de obstáculos à concretização da Oficina de Escrita, assinalando: reduzido número de aulas de Português; exiguidade de tempo destinada a actividades de escrita; extensão dos programas; responsabilidade acrescida do exame nacional de 12.º ano; impossibilidade de um trabalho individualizado e diferenciado em turmas com demasiados alunos; não inserção da Oficina em projetos de escrita abrangentes, de turma e de escola, potenciadores de mais trabalho comum de escrita e de mais divulgação dos textos dos alunos, inseridos em circuitos comunicativos Escola-meio; utilização das novas tecnologias.

Um professor resume esta divergência teórico-prática, a antinomia entre as indicações programáticas e a sua concretização: “No entanto, nada disto funciona (...) O lema de vida não é “Seguir novas tendências e ensinar bem” é “Sobreviver, a qualquer custo” (I 94).

**I 83**

“A evolução foi positiva, em direcção a uma escrita processual, incluindo planificação, textualização e revisão. O problema reside nas turmas com demasiados alunos e nos conteúdos programáticos que são muitos e não deixam muito espaço para treino de escrita”.

**I 92**

“O processo de ensino-aprendizagem da escrita tem evoluído recentemente, não só graças à melhoria das actividades propostas pelos próprios manuais, mas também devido à consciencialização por parte dos docentes que procuram fomentar e aperfeiçoar os textos escritos pelos alunos, em actividades de oficina de escrita”.

**I 94**

“Penso que a nível teórico se avançou: trabalha-se por modelos textuais e acentua-se a importância da escrita como um processo. No entanto, nada disto funciona, numa escola em que cada vez se exigem mais papéis, o professor continua com demasiados alunos, cada vez mais indisciplinados e desmotivados. O lema de vida não é “Seguir novas tendências e ensinar bem” é “Sobreviver, a qualquer custo”. Apesar de tudo considero que há 5 ou 6 anos o ensino tinha mais qualidade”.

**I 123**

“No ensino e na aprendizagem da escrita, a evolução foi significativa. A nível teórico-prático, hoje os professores dominam conceitos como escrita processual metacognitiva, operações de escrita de planificação, textualização e revisão, situação-problema de escrita, contexto situacional/pragmático, conhecimento significativo, escrita compositiva e não compositiva, ciclo de Oficina de Escrita, relação escritor-leitor. O problema é que os programas e a preparação para o exame nacional, no fim do 12.º ano, ocupam demasiado tempo. Por sua vez, a Oficina de Escrita exige disponibilidade de alunos e professores, tempo e (muita) paciência. Por exemplo, a Oficina exige escrever, rever e reescrever e sobretudo um ensino mais individualizado e diferenciado, impossível de concretizar em turmas com 28 alunos. Para que a evolução do ensino e da aprendizagem da escrita seja mesmo efectiva, de mudança de paradigma, é necessário criar primeiro as condições para tal, sem o que a mesma nunca será concretizada em pleno, nas escolas”.

**I 200**

“Os alunos escrevem pouco, não gostam de escrever e de cumprir um processo de escrita que exige esforço e empenho, desde a planificação à revisão e reescrita, com várias versões. O resultado está à vista: apesar da evolução teórica sobre o paradigma de ensino e aprendizagem centrado na escrita, os alunos continuam a não dominar a competência de escrita, que é absolutamente necessária, pela transversalidade a todas as áreas de saber (em especial o texto argumentativo)”.

Alguns professores referem-se especificamente ao texto argumentativo, descrevendo as dificuldades reveladas pelos alunos, em situação de exame nacional, indicativas de falta de trabalho sistemático, “regular e monitorizado da escrita em sala de aula” (I 245). As falhas apontadas são múltiplas, da estruturação textual à organização de um discurso coerente, da

apresentação das ideias ao sentido crítico, da formulação da tese à sustentação em argumentos válidos (I 141; I 245). As palavras dos docentes revelam algum desencanto face aos resultados dos exames nacionais, a atestarem as dificuldades dos alunos na resolução de um problema de escrita de resposta extensa, normalmente texto reflexivo, expositivo-argumentativo.

**I 141**

“Parece-me que nos últimos cinco anos se tem acentuado a diferença entre os alunos que conseguem escrever um texto de opinião de forma eficiente daqueles que não conseguem desenvolver na escrita qualquer ideia. O grande problema é a falta de sentido crítico”.

**I 245**

“Embora nos últimos anos se fale muito em “oficina de escrita”, o facto é que o trabalho regular e monitorizado da escrita em sala de aula é praticamente nulo, como atestam os exames nacionais. Com efeito, os alunos de 12.º ano, no exame nacional, têm de escrever um texto (reflexão) em que devem apresentar uma tese sustentada com dois argumentos e dois exemplos. No entanto verifica-se, geralmente, que os alunos “copiam” a tese da citação apresentada e têm muita dificuldade em apresentar argumentos válidos (ou mesmo argumentos). Nota-se, ainda, uma aridez de ideias que se reflete na capacidade de organizar um discurso coerente. Por aqui facilmente se conclui que a escrita não é objeto de treino, de um trabalho continuado e sistemático”.

Nos docentes que se esforçam por orientar uma Oficina capaz de mudar práticas e aprofundar a competência de escrita (do texto argumentativo) dos alunos, surge, com o tempo, o cansaço da heterocorreção repetitiva de muitos textos, “pois o trabalho é muito, é demasiado: passo o dia inteiro a dar aulas e a perder tempo em reuniões e, quando chego a casa, já de noite, ainda tenho de corrigir textos escritos dos alunos” (I 243).

**I 14**

“Tem vindo a piorar porque cada vez somos obrigados a exigir menos dos alunos: os professores trabalham mais e os alunos trabalham menos”.

**I 196**

“Foi uma evolução necessária, mas a Oficina de escrita, por vezes, complica, pois o trabalho é exponencial para os professores, e muitos alunos não fazem as versões”.

**I 243**

“A Oficina de Escrita é tida como muito importante e está enraizada nos hábitos dos alunos. Porém, o trabalho é muito, é demasiado: passo o dia inteiro a dar aulas e a perder tempo em reuniões e, quando chego a casa, já de noite, ainda tenho de corrigir textos escritos dos alunos, uma vez que não há tempo em Oficina de escrita presencial para uma correção individual, em turmas com muitos alunos”.

**I 207**

“Houve uma grande evolução: da escrita pontual, sem revisão, passou-se à escrita processual, com mais consciencialização de tipos de texto e linguística, por parte dos alunos. Porém, o aperfeiçoamento da escrita toma muito tempo do professor, sobretudo em tarefas de correcção, pelo que é difícil implementar oficinas de escrita e projectos de escrita de turma e de escola, quando se tem programas do secundário muito extensos”

Nas respostas transcritas, um docente utiliza a expressão “trabalho exponencial” de Oficina de Escrita (I 196), a propósito das operações de revisão da escrita processual, sem correspondência de mais empenho por parte de alguns alunos que “trabalham menos” (I 14) e “não fazem as versões” (I 196). Esta problemática é referenciada em vários estudos, dado o tempo dispendido pelos professores na correção escrita (Allal, 2004; Cassany, 1996; Couzijn & Rijlaarsdam, 2005; Galbraith & Torrance, 2004). Os estudos testaram a eficácia de uma revisão compartilhada entre professor e aluno, apresentando propostas de observação participante entre alunos, troca de trabalhos entre pares, revisão por *checklist* e revisão focalizada em aspetos linguístico-textuais acordados previamente. As conclusões apontam para mais eficácia quando o aluno é implicado na revisão, com aumento da qualidade da correção em trabalho de pares, seguindo-se a revisão final pelo professor. Quanto à correção unilateral do professor tem pouca influência na competência de escrita e revisão do aluno.

Estes resultados são concordantes com as práticas de escrita instituídas em SD de Oficina de Escrita e respetivas conclusões, na fase intensiva do estudo de caso.

Continuando o tópico do aumento do trabalho docente, em proporcionalidade inversa ao empenhamento dos alunos, os respondentes focalizam a relação leitura-escrita:

**I 211**

“Em alguns aspectos houve evolução. Porém, a Oficina de escrita dá imenso trabalho aos professores e muitas vezes só melhora a escrita dos bons alunos. É preciso o empenhamento dos alunos, o que muitas vezes não acontece, com os alunos a afirmarem que não gostam nem de ler nem de escrever. Muitas vezes, as obras do Programa, como Os Maias e Memorial do Convento nem são lidas, os alunos folheiam resumos que estão à venda! O Ministério quer o sucesso e que os alunos passem a todo o custo, mesmo sem saberem. O que interessa é a estatística do sucesso!”

**I 218**

“Houve uma evolução negativa, pois passou-se da valorização em excesso dos textos literários para um nítida desvalorização dos mesmos no 10.º, ano em que imperam textos não literários. Há ainda o condicionamento negativo do actual modelo de prova nacional, tanto de 9.º como de 12.º, dando demasiado peso às questões de escolha múltipla, em detrimento da expressão escrita”.

A relação entre leitura e escrita é reforçada pelos professores, conscientes da sobrecarga cognitiva dos alunos que não adquiriram hábitos de leitura no Ensino Básico, e que chegam ao Ensino Secundário a “afirmarem que não gostam nem de ler nem de escrever”, usando estratégias na leitura de obras integrais (I 211). Esta situação, segundo um respondente, é agravada pela leitura de textos transacionais e pelo modelo de prova nacional, “dando demasiado peso às questões de escolha múltipla, em detrimento da expressão escrita” (I 218).



Ao contrário da relação entre leitura e escrita, com bastantes referências, o conhecimento linguístico e metalinguístico foi esquecido. Poucos professores aludiram à influência do conhecimento explícito da língua no aperfeiçoamento da competência de escrita dos alunos. Triangulando com os resultados do inquérito por questionário, ainda menos professores teceram observações sobre a influência do trabalho colaborativo, por exemplo entre pares, na revisão textual. Nas palavras de um professor que estabelece essa conexão (I 274), “O essencial é que os alunos pratiquem uma escrita processual metacognitiva, que tenham consciência linguística e capacidade de reverem o seu próprio texto e entre pares.”

**I 244**

“Penso que já existe uma maior preocupação por parte do Ministério em integrar Oficinas de escrita nos programas de Português. Tenho algumas dúvidas se os professores concretizam o trabalho de oficina ou se ficam pela mera actividade de escrita. A formação nesta área e no domínio do Funcionamento da Língua ou Conhecimento Explícito da Língua é fundamental e sem ela continuaremos a ter problemas de concretização desta estratégia. Considero que ainda temos um longo caminho pela frente, dado que os alunos cada vez têm menos hábitos de leitura e muito menos de escrita”.

**I 274**

“O essencial é que os alunos pratiquem uma escrita processual metacognitiva, que tenham consciência linguística e capacidade de reverem o seu próprio texto e entre pares. Neste sentido, a oficina de escrita veio operar uma verdadeira “revolução” no ensino – aprendizagem da escrita, quer no ensino básico quer no ensino secundário”.

Como se trata de um estudo aberto à pluralidade da realidade, complexa e naturalmente subjetiva (Yin, 2001; 1984), transcrevem-se alguns comentários de professores que cruzam política educativa, currículo, identidade profissional, supervisão, cultura de escola e didática, dando voz às inquietações múltiplas dos docentes face às rápidas mudanças sociais e educativas, neste início de século:

**I 229**

“Actualmente, focaliza-se mais a escrita processual; porém, as sucessivas reformulações dos Programas e o mal-estar docente que se faz sentir nas Escolas não ajudam à integração da Oficina nos “hábitos” de alunos e professores”.

**I 262**

“O Ministério preocupa-se em mudar teorias e programas e pouco com os alunos (que sabem cada vez menos) e pouco com os professores (que andam afundados em relatórios e avaliações de desempenho) e que cada vez têm menos tempo para prepararem aulas seja de oralidade, leitura ou escrita (Oficina). Assim, considero que a evolução foi realmente insignificante, em termos práticos, nos últimos anos”.

Finalmente, transcreve-se um texto de um professor (I 100) que reflete criticamente sobre a metodologia a aplicar nesta investigação. Aproveitando o espaço de opinião da pergunta aberta, e ilustrando a importância da inclusão de perguntas mistas, abertas e fechadas, nos inquéritos por questionário, o docente apresenta sugestões concretas sobre a tipificação metodológica de uma investigação que, no seu entender, deverá conjugar vários estudos e cruzar paradigmas, com predomínio do estudo de caso:

#### **I 100**

“Necessariamente há que admitir que as novas perspectivas abordadas aquando da formação inicial de docentes e o investimento na formação contínua dos mesmos têm implicado mudanças positivas, nomeadamente ao nível do trabalho em Oficina de Escrita e abordagens na perspectiva de uma “Pedagogia do Ensino”. Todavia, tais alterações são meramente pontuais e carecem de medidas sistémicas e homogeneizadoras para surtirem o impacto desejado.

Necessariamente também há que investir no domínio da investigação, mas não sem estudos conscientes e análises efectivas dos contextos escolares que não passam pela abstracção dos saberes que supostamente deveriam ser operacionalizados.

Um estudo desta envergadura implica, em conjunto, efectivo trabalho de campo e não uma mera análise da perspectiva que os docentes têm das suas turmas e respectivas concretizações, até porque estas surgem descontextualizadas pelo próprio anonimato dos inquéritos. Para além disso, este tipo de pesquisa não contempla ainda factores como a adaptabilidade e flexibilidade dos próprios docentes e conteúdos no contexto de cada turma.

Em suma, muito mais do que investimento neste tipo de estudos, necessita-se, repito, de um trabalho de campo, em contacto directo com diferentes realidades e com efectiva partilha de boas práticas e estudos de caso por parte dos docentes.”

No primeiro parágrafo, é sublinhada a problemática da formação docente, inicial e contínua, com base em atualização científico-pedagógica. As mudanças ocorridas em Oficina de Escrita são consideradas positivas. Em contraponto, fica o aviso de que não basta alterar aspetos teóricos e programáticos para mudar as práticas, mas impõem-se “medidas sistémicas e homogeneizadoras para surtirem o impacto desejado”. Seguidamente, o professor toca alguns pontos essenciais da investigação na Didática da escrita, defendendo a articulação entre inquérito por questionário e estudo de caso, pois “um estudo desta envergadura implica, em conjunto, efectivo trabalho de campo”, o que coincide com a metodologia utilizada nesta investigação. Passando ao terceiro parágrafo, o docente explicita que ao inquérito por questionário, pelo rigor do “anonimato,” falta a contextualização, a “adaptabilidade e flexibilidade dos próprios docentes e conteúdos no contexto de cada turma”. Na opinião deste docente, é fundamental o trabalho de campo, uma vez que permite o “contacto directo com diferentes realidades e com efectiva partilha de boas práticas e estudos de caso por parte dos docentes”. Curiosamente, a fase intensiva e extensiva desta investigação correspondem, em traços largos, à tipificação metodológica proposta por este respondente anónimo (I 100).

### 3. Discussão dos resultados do inquérito por questionário

Este ponto é dedicado à discussão dos resultados da parte extensiva (inquérito por questionário), em interligação com a fase intensiva (estudo de caso) discutida antes (Cap. V, 8.). Em ambos os casos, estará subjacente o confronto e a triangulação dos resultados, sempre que pertinente e esclarecedor, não esquecendo a diferente natureza das duas fases do estudo, e consequente impossibilidade de generalização estatística do estudo, tal como discutido criticamente e registado na matriz, na descrição tipológica da metodologia (cf. Cap. IV, 2. 4. 4.).

O inquérito por questionário encontra-se articulado em diferentes partes semânticas, não delimitadas graficamente, relativas à leitura, características macro e micro do texto argumentativo, consciencialização (meta)linguística, revisão e reescrita, Sequência Didática, Projeto de Oficina de Escrita e evolução do ensino-aprendizagem da escrita.

A discussão dos resultados será delineada de acordo com os conteúdos supra, principiando pela **leitura do texto argumentativo**. Os professores afirmam, em larga maioria, que a diversidade de géneros textuais é suficiente e, em maioria, que o espaço reservado no Programa à leitura do texto argumentativo é também suficiente. O tempo dedicado à leitura diverge. No 10.º ano, 68,2% dos professores indica “mais de 5 horas”, no 11.º ano, 34,1% registam “20 a 25 horas” e, no 12.º ano, 36,4% contabilizam “mais de 15 horas”. A disparidade de horas, em todos os anos, deixa entrever predomínio de planificação individual, a exigir mais trabalho conjunto em Departamento e Área Disciplinar, envolvendo todas as classes etárias, em especial docentes com menos tempo de serviço, dada a pouca experiência profissional. Contudo, é consensual a valorização, na leitura, da estrutura do texto argumentativo (28,9%), da análise de argumentos, contra-argumentos e exemplos (28,1%) e de mecanismos de coesão textual (22,0%). Em triangulação, na análise do 1.º texto argumentativo (ponto de partida), esses três aspetos implicaram reforço de leitura de textos modelo, no cumprimento do ciclo de escrita (Davis & Hill, 2003, p.20; Muschla, 2006, p.7). No estudo de caso, a leitura orientada em aula (I.M. Duarte, 2002), aprofundou a apreensão, pelos alunos, de modelos textuais argumentativos, em alinhamento com resultados de outros estudos, em diversos níveis de ensino (Alamargot & Chanquoy, 2001; Encarnação, 2005; Klein et al., 2007; Loureiro, 2007; Perelman, 1999; Pérez et al., 2002; Pinho, 2008).

Segundo os docentes, as três maiores dificuldades dos alunos, **na identificação das características da superestrutura** do texto argumentativo, situam-se nas sequências de argumentos e contra-argumentos (28,7%), ordem argumentativa de tese à entrada (27,1%) e

ordem argumentativa de tese à saída (23,9%). Por sua vez, as três maiores dificuldades dos alunos, na identificação de características microlinguísticas, convergem nos conectores argumentativos explicativos/justificativos (25,4%), concessivos (22,3%) e “se”, com o valor de hipótese (21,1%), seguindo a classificação tipológica de Adam (2006). Verifica-se uma semelhança de resultados, na fase inicial e intermédia do estudo de caso, com os alunos a progredirem na utilização de conectores argumentativos.

No que concerne a **escrita do texto argumentativo** em Oficina de Escrita, a maioria dos professores afirma dedicar, em sala de aula, uma média anual entre 2 a 6 horas no 10.º ano (63,9%), 5 a 10 horas no 11.º ano (55,4%) e mais de 10 horas no 12.º ano (50,2%). Sublinha-se o aumento sequencial do tempo destinado a treino presencial de escrita, expetável face às orientações programáticas e à matriz do exame nacional. À semelhança da leitura, repete-se a amplitude de horas dedicadas à escrita do texto argumentativo. Há professores que afirmam ocupar apenas 1 ou 2 horas anuais e, em oposição, outros contabilizam 25 horas ou mais, notando-se uma grande desigualdade de tempos letivos destinados a atividades de escrita processual, o que indicia pouco trabalho de planificação de Oficina entre docentes.

Conclui-se que existe uma grande disparidade de tempos destinados ao aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo, não apenas globalmente, mas também entre classes etárias docentes. De facto, a triangulação de resultados comprova que a maioria dos professores não considera importante o trabalho colaborativo entre pares. Na última questão, a proposição operatória menos valorizada, em relação ao aperfeiçoamento do texto argumentativo, foi “mais supervisão colaborativa no Departamento/Área Disciplinar”, com 2,5%, o que significa que os professores não se empenham em trabalho conjunto.

As **estratégias de revisão do texto argumentativo** aplicadas, com mais frequência, pelos professores de Português do Ensino Secundário são a revisão pelo professor e a revisão final (valor máximo de mediana 5). É evidente a centralidade do professor enquanto suporte privilegiado do ensino-aprendizagem, em detrimento de mais autorregulação por parte do aluno, por exemplo através de listas de verificação durante e após a escrita (valor intermédio de mediana 3). Contudo, os docentes revelam consciência de que deveriam utilizar estratégias de revisão impulsionadoras de mais autonomia do aluno, dado que indicam, como fatores que mais influenciam a capacidade de revisão do texto argumentativo, para além da **consciencialização (meta)linguística**, a apreensão das características de género e da capacidade de leitura (valor máximo de mediana 5) e a revisão efetuada pelo aluno durante a escrita (valor de mediana 4).

Em relação às **estratégias de reescrita do texto argumentativo**, os professores assinalam a colocação de dúvidas ao professor, a consciencialização (meta)linguística e a revisão profunda do texto (mediana máxima de 5). Ressurge a problemática da centralidade do professor e confirma-se a função da **consciencialização (meta)linguística** na revisão e reescrita. Como medidas de desenvolvimento, os professores apontam, em maioria de valor máximo de mediana 5, a análise de textos argumentativos, seguindo-se, com valor de mediana 4, a interligação entre Oficina e Laboratório de Língua, a análise do erro do aluno, a revisão efetuada pelo aluno e exercícios de funcionamento da língua. Volta a surgir a perceção dos docentes da eficácia de um ensino-aprendizagem centrado no aluno, embora resultados anteriores evidenciem alguma dificuldade descentralizadora, por parte dos professores. Em triangulação com as restantes vertentes da investigação, professores e alunos, sobretudo na última fase do estudo, concretizado no 11.º ano, são unânimes em apontar descritivamente, utilizando designações múltiplas (não totalmente coincidentes no significado) a importância do “conhecimento da gramática”, “saber mais do funcionamento da língua”, “saber aplicar à revisão conhecimentos da língua” e “aprofundar o conhecimento explícito da língua”.

Seguidamente, averiguaram-se as perceções e práticas dos professores sobre planificação e concretização da **Sequência Didática de Oficina de Escrita do texto argumentativo**. Na planificação da Sequência Didática, os professores privilegiam “sempre” (mediana máxima de 5) estratégias de leitura de textos argumentativos e análise de argumentos, contra-argumentos e exemplos, “bastantes vezes” (mediana 4) treino de conhecimentos linguísticos, especialmente conetores, mas incluem “raramente” (mediana 2) estratégias de pesquisa de textos argumentativos na Internet e de edição e publicação dos textos escritos pelos alunos. Através de testes com cruzamento de variáveis, verifica-se, em relação às duas últimas estratégias, uma proporcionalidade inversa entre as classes etárias mais baixas, com menos docentes (25 professores entre 21 a 30 anos e 61 entre 31 a 40 anos) que utilizam “sempre” e “bastantes vezes” a internet e impulsionam a edição e publicação dos textos dos alunos, e as classes etárias mais altas, com maior peso estatístico (117 professores entre 41 a 50 anos e 102 entre 51 a 65 anos), com resultados de “nunca” e “raramente”, no que se refere a novas tecnologias e divulgação dos textos em circuitos comunicativos. No estudo de caso, o aperfeiçoamento da competência de escrita dos alunos incluiu a edição de alguns textos na Revista LMEM (2010), no âmbito do Projeto de Escola e na página eletrónica.

Como **potencialidades da Sequência Didática de Oficina de Escrita do texto argumentativo**, os professores sublinham (mediana 5), a consciencialização do género

argumentativo e, com igual mediana 4, o aperfeiçoamento da capacidade de revisão e de reescrita, acrescentando a consciencialização (meta)linguística e do processo de escrita. Os comentários, tanto dos professores do inquérito por questionário como das professoras do estudo de caso, coincidem na reflexão (e preocupação) sobre a TLEBS (2008).

A **Oficina de Escrita do texto argumentativo integrada em Projeto de escrita**, em transversalidade supervisiva turma-escola-meio, foi perspectivada maioritariamente pelos docentes como impulsionadora do aperfeiçoamento da escrita do aluno segundo os géneros, de um projeto de textualidade escrita e trabalho colaborativo de alunos e professores (mediana máxima, valor 4). Em contraste, o valor de mediana 2, atribuído à publicação em livro, exposição, revista ou blogue, confirma uma tendência dos professores com mais tempo de serviço, em oposição a professores de classes etárias mais baixas. A maioria dos docentes com mais idade, tempo de serviço e experiência profissional centralizam o treino de escrita em sala de aula, não utilizando meios informáticos nem proporcionando a divulgação, à Escola e ao meio, de textos escritos pelos alunos. Como possibilidades de aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo, os professores apontam mais tempo para Oficina de Escrita em sala de aula (25,4%), mais treino em consciencialização (meta) linguística (23,3%) e integração de Oficina de Escrita em Projeto de Escrita, de turma ou de Escola (23,0%).

Recorda-se que, no estudo de caso, tanto alunos como docentes reforçaram a importância de treino em Oficina de Escrita, sublinhando ainda a divulgação dos textos através da internet e da Revista, como um fator de motivação. Efetivamente, os alunos exteriorizaram, em comentários, a sua satisfação pela publicação de textos na Revista LMEM.

Por fim, na **pergunta aberta do inquérito por questionário**, os docentes enfatizam a importância da escrita processual, segundo os géneros, concretizada no espaço e no tempo da Oficina de Escrita, em sala de aula. No entendimento dos professores, o treino intensivo em Oficina possibilita o aperfeiçoamento da competência de escrita, o que é comprovado pelos resultados acima da média que os alunos obtiveram nos exames nacionais de 12.º ano.

Não obstante, é preciso reforçar a utilização de meios informáticos e da internet, bem como a publicação dos trabalhos dos alunos, sobretudo entre professores dos escalões etários mais altos. Alguns docentes realçam a influência positiva da formação contínua (Reis, 2007), no que se refere à textualidade escrita e à consciência (meta)linguística, devido a mudanças terminológicas (Brito, 2006; TLEBS, 2008). A formação continua é considerada, por todos os professores, nas duas fases do estudo, como uma oportunidade de valorização profissional e pessoal.

#### **4. Síntese**

Face à dualidade de um real aparente e dividido, preferiu-se a pluralidade metodológica, evitando incorrer num único tipo de lógica investigativa, necessariamente limitado e redutor (Alvesson & Sköldberg, 2000; Beltrán, 2000; Flick, 2005; Stake, 2009).

Assim, na fase extensiva do estudo de caso, constata-se uma consciencialização das finalidades, estratégias e vantagens da Oficina de Escrita. No entanto, os docentes experienciam constrangimentos contextuais na implementação de uma escrita processual que necessita de mais tempo, um programa menos extenso e grupos reduzidos de alunos, de forma a permitir um ensino-aprendizagem motivador e diferenciado. Quanto ao conhecimento explícito da língua é caracterizado como essencial, e, simultaneamente, como uma das lacunas apresentadas pela maioria dos alunos. A conjugação destes constrangimentos com a falta de motivação e empenho de alguns alunos, na era do audiovisual e da informática, leva a maioria dos docentes a afirmar que a Oficina de Escrita, nos últimos cinco anos, evoluiu na teoria, mas não na prática supervisiva, em sala de aula. Acresce ainda o facto de muitos professores sentirem as recentes mudanças profissionais, nos domínios da supervisão e da avaliação docente, como um aspeto perturbador do trabalho colaborativo e do ambiente de Escola, deixando transparecer alguma desmotivação e cansaço (Nóvoa, 2005; Teodoro, 2006; 2003).

O inquérito por questionário desvenda a oposição entre uma Oficina de Escrita possível e desejável, na confluência do processo de escrita, da consciência (meta)linguística, da interação comunicativa e dos géneros textuais, aclarados pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004; 1996). Mostra ainda a influência da formação contínua e do trabalho colaborativo entre docentes, a propósito da concretização e impacto da Oficina de Escrita.

## **CONCLUSÕES ou o (não) fechamento do círculo**

“Em linhas ou palavras a linguagem/ que temos é sempre outra. É também/ outra/  
Sonhar uma diferente,/a mesma que abrangesse outros sentidos/e semelhantes corpos/  
Entender-se por fim a utopia/que alimenta esta ilha/de perfeitos demais.”  
Ana Luísa Amaral (2007, p. 39)

“De todos os erros possíveis, o maior não o cometi:  
justamente o de não correr o risco de errar”.  
Vergílio Ferreira (1987, p. 583)

“Há o que se conta e o que se vive”.  
Manuel Alegre (2004, p. 15)

### **Um projeto que se vive é sempre um caminho com gentes e lugares dentro,**

Primeiro, é preciso acreditar, apesar de todas as dúvidas e interrogações. Mesmo quando o peso do quotidiano, gasto entre palavras, abafa veleidades de entusiasmos fora do certo e do igual. Depois, é necessária a febre do ideal para caminhar até ao fim de um projeto. Mesmo quando se antevê quão difícil é um estudo com variações a muitas vozes, em responsabilidade de leituras, pesquisas e prazos permanentemente próximos. Finalmente, é preciso conjugar fluentemente os verbos refletir, agir e avaliar, na primeira pessoa do singular e do plural. Mesmo quando os outros são estranhamente tão outros nas ideias, escolhas e decisões.

### **um projeto que se relata é sempre a tradução imperfeita de um percurso,**

Mesmo quando se sabe que “escrever é traduzir”, na nossa língua, uma realidade parcelar, “uma sombra do que no fundo do nosso espírito sabemos ser intraduzível” (Saramago, 1994, p. 52), em diálogo partilhado com o leitor. E a linguagem “que temos” e que sonhamos é “sempre outra”, nos “perfeitos demais” da “utopia” (Amaral, 2007, p. 39). Fica a segurança da proximidade dos outros no que é igual e efêmero no vivido e, por isso, sustém na espiral finita da vida que muda em círculos cada vez mais rápidos. Fica a segurança de um projeto em coro polifónico de vozes mediadas que cruzam estas páginas e concedem a coragem de “correr o risco de errar”, no desafio de Ferreira (1987, p.583). Que cinzelam uma “verdade dividida”, imperfeita, parcial, em opção livre, nos versos de Andrade (1985, p. 47). Para que essa escolha, conscientemente assumida, abra horizontes de uma vida duplamente vivida quando contada, como afiança Alegre (2004). E para guardar na memória destas páginas o percurso vivido de um projeto com gentes e lugares dentro, “que só na escrita eu posso reconhecer, por nela recuperarem a sua essencialidade, a sua verdade emotiva, que é a primeira e a última que nos liga ao mundo” (Ferreira, 1992, p. 35).

### **um projeto que se conclui é sempre a reconstrução de uma realidade aquém.**



Falta, portanto, fechar um caminho conscientemente traçado, que projeta a memória passada e presente de uma experiência profissional, de investigação e crescimento pessoal.

Assim, iniciam-se as conclusões, partindo do itinerário heurístico percorrido. De seguida, dar-se-á continuidade à discussão dos resultados, abordando a globalidade das hipóteses verificadas e dos objetivos cumpridos, interligando a fase intensiva e extensiva da investigação. Após sistematização das conclusões e referência às fragilidades e generalização do estudo, refletir-se-á sobre prováveis implicações, sugerindo outros caminhos investigativos, no âmbito da escrita do texto argumentativo. Encerra-se o texto com o círculo das palavras de uma aluna, exemplo e símbolo das muitas vozes mediadas participantes neste estudo.

### **Do itinerário heurístico de um percurso...**

Partiu-se para este estudo procurando averiguar o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo em sala de aula, no 11.º ano de Português. Deste modo, a pergunta de partida que originou a realização do estudo foi: De que forma o conhecimento do género textual e a consciência (meta)linguística influenciam o aperfeiçoamento da competência de escrita de textos argumentativos de alunos do Ensino Secundário?

Em antecipação das evidências empíricas, imprimiu-se uma atitude descritiva aos três primeiros capítulos de revisão da literatura, apresentando criticamente perspetivas teóricas da Pragmática à Linguística, da Psicologia Cognitiva ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tendo em vista a didatização dos géneros, em especial do texto argumentativo.

Tendo como base o ISD, assumiu-se o aperfeiçoamento do texto argumentativo, intersetando as operações de textualização e revisão do *cognitive process model* de Hayes, (2004) e de Hayes e Flower (1983; 1980) com a teoria dos géneros de Bronckart (2004; 1996) e a sequencialização e conetores argumentativos de Adam (2006; 1992). Através de concretização de Sequências Didáticas de Oficina de Escrita (Davis & Hill, 2003; Dolz & Schneuwly, 1996; Muschla, 2006), integradas em projeto de Escola, averiguou-se como é que os alunos percecionam o processo de escrita e aperfeiçoam a textualização e revisão, com reforço da consciência (meta)linguística. A análise, com triangulação, efetivou-se a partir de registos escritos de alunos e docentes, em estudo de caso com ciclos supervisivos de investigação-ação (Moreira, 2005; Stake, 2009; Vieira et al., 2006; Yin & Grassi, 2007).

No desenrolar de uma espiral de trabalho colaborativo, entre alunos e professoras do estudo, com turmas de experiência e de controlo, percorreu-se um processo de aperfeiçoamento em Oficina de Escrita que cruzou leitura, escrita e conhecimento explícito da

língua, e confluíu na revisão, reescrita e comentário autoavaliativo de textos pelos alunos, distanciados em ciclos, de forma a testar eventuais progressos em Oficina de Escrita.

Sendo a escrita compositiva um processo complexo, alicerçado em situações e intencionalidades comunicativas, géneros textuais e operações cognitivas, então a estratégia metodológica teria similarmente de configurar um processo no plural e não uma visão fragmentada. A convicção de que um pluralismo cognitivo deve ser traduzido num pluralismo metodológico (Beltrán, 2000; Stake, 2009; 1978) levou à ancoragem do estudo empírico nos paradigmas qualitativo e quantitativo. Assim, cruzou-se, em fase intensiva e extensiva, um estudo de caso com investigação-ação, envolvendo 122 alunos e 3 professoras de Português do Ensino Secundário, circunscrito a uma Escola do distrito do Porto, com um inquérito por questionário a 305 professores, identicamente de Escolas do Secundário do distrito do Porto.

### **Do aperfeiçoamento da competência de escrita do texto argumentativo...**

A análise e a discussão de resultados, do conjunto alargado de dados supra referido, proporcionaram a triangulação de alguns aspetos do desenvolvimento da competência de escrita (do texto argumentativo) e da consciência (meta)linguística dos alunos, em interligação com perceções sobre a escrita e o agir didático dos professores.

Na globalidade do estudo empírico, verificou-se e concluiu-se que:

**A leitura de textos argumentativos possibilita o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo do aluno do Ensino Secundário** (Hipótese 1).

Na perceção dos professores do inquérito por questionário e do estudo de caso é essencial um *continuum* entre leitura e escrita, para que os alunos apreendam as características distintivas do texto argumentativo, o que é confirmado pelas opiniões e textos dos alunos. Em maioria, os professores consideram que o espaço reservado no Programa aos géneros textuais e à leitura do texto argumentativo é suficiente. Contudo, a diversidade de horas dedicadas à leitura orientada, em aula, do 10.º ao 12.º ano, indica pouco trabalho conjunto docente.

Conclui-se que o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo, no Ensino Secundário, passa pelo reforço da leitura de modelos textuais de género.

**A identificação pelo aluno das características (macro) da superestrutura do texto argumentativo possibilita a respetiva aplicação na escrita** (Hipótese 2a).

As dificuldades dos alunos, na identificação das características da superestrutura, situam-se nas sequências de argumentos e contra-argumentos e na ordem argumentativa. Nos registos verificou-se que a identificação de aspetos macro do texto influi na aplicação na

escrita. Regista-se que poucos alunos usam contra-argumentos, circunscrevendo-se à estrutura imposta em exame de 12.º ano, de tese à entrada, dois argumentos com exemplos e conclusão.

Confirma-se que é indispensável referenciar a atividade de escrita do texto argumentativo à superestrutura de género, na confluência do texto e do contexto.

**A identificação pelo aluno das características (micro)linguísticas do texto argumentativo possibilita a respetiva aplicação na escrita** (Hipótese 2b).

As dificuldades dos alunos na identificação de características microlinguísticas convergem nos conectores argumentativos explicativos/justificativos, concessivos e “se”, com o valor de hipótese (Adam, 2006). Em consequência, os docentes propõem aumento de treino de conectores em Oficina de Escrita e Laboratório de Língua, o que resultou no estudo de caso, com uma maioria de alunos de SGE a registar progressos, menos visíveis em SGC.

Conclui-se que a identificação pelo aluno das características (micro)linguísticas do texto argumentativo impulsiona e facilita a respetiva aplicação na escrita.

**A consciencialização (meta)linguística favorece a revisão do texto argumentativo pelo aluno, no Ensino Secundário** (Hipótese 3a).

Verifica-se que, no inquérito por questionário, a maioria dos professores assinala a consciência (meta)linguística como um dos fatores que mais influencia a capacidade de revisão do texto argumentativo, a par da apreensão de características de género e da capacidade de leitura. Contudo, é evidente a centralidade do professor, enquanto suporte.

Em oposição, no estudo de caso constata-se mais autorregulação do aluno, fundada em treino linguístico, em Laboratório de Língua, com aplicação de listas de verificação e códigos de correção. As estratégias implementadas, em Oficina de Escrita, situam o aluno num papel ativo, pois a consolidação da consciência (meta)linguística fortalece uma revisão reflexiva e fundamentada. Em consequência, alunos de SGE, com dificuldades na escrita, adquirem um olhar externo e crítico, apropriando-se do papel de supervisores e revisores dos seus textos, com eficácia nitidamente superior a escritores competentes de SGC. Embora os melhores alunos de SGC criem textos argumentativos de qualidade, não produzem comentários reflexivos de igual nível sobre o processo de revisão, permanecendo circunscritos à estrutura formal do texto. Desta forma, o estudo de caso revela que o fazer produtivo do processo de escrita não está alocado ao perfil de leitor nem à componente de escrita do ponto de partida, mas à consciência metadiscursiva que apenas se atinge no decorrer da Oficina de Escrita.

Confirma-se que a consciência (meta)linguística melhora efetivamente a revisão do texto argumentativo pelo aluno, mesmo no caso de escritores menos competentes.

**A consciencialização (meta) linguística favorece a reescrita do texto argumentativo pelo aluno, no Ensino Secundário (Hipótese 3b).**

As estratégias implementadas, em Oficina de Escrita, tornam o aluno mais atuante e autónomo, atribuindo ao professor o trabalho de (co)revisão do texto, em heterocorreção. A competência (meta)linguística é fulcral, pelo que os progressos assinalados na correção e reescrita, nos textos dos alunos de SGE (menos nos alunos de SGC), são atribuídos, por alunos e docentes, a mais competência de conhecimento explícito da língua.

Identicamente, no inquérito por questionário, os professores valorizam a consciencialização (meta)linguística do aluno, na revisão e na reescrita. Em triangulação, alguns docentes revelam, contraditoriamente, práticas demasiado centralizadas no professor, afirmando, em simultâneo, a eficácia de uma aprendizagem da escrita focalizada no aluno, como sujeito regulador da sua aprendizagem, em manifesta dissociação entre teoria e prática.

Conclui-se que a consciência (meta)linguística melhora a operação de reescrita do texto argumentativo, através de autorregulação progressiva, pelo aluno, do seu processo de escrita.

**A concretização de Sequência Didática (SD) em Oficina de Escrita permite o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo, no Ensino Secundário (Hipótese 4a).**

Professores e alunos concordam que a concretização de SD, em Oficina de Escrita, potencia o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo, através de leitura e assimilação de modelos textuais, trabalho sistemático de planificação, textualização e revisão, reforço do conhecimento explícito da língua e organização do portefólio individual de escrita.

Contudo, a triangulação das questões, no inquérito por questionário, expõe contrastes e fragilidades. Em primeiro lugar, conquanto os docentes evidenciem conhecer as finalidades e natureza da Oficina de Escrita processual, conforme os géneros (ME, 2002), muitos admitem não orientar um trabalho oficial, segundo um paradigma de aprendizagem, devido a constrangimentos de tempo, programa, exame nacional e excesso de alunos por turma. Em segundo lugar, a diversidade de horas que os professores do Ensino Secundário (alguns da mesma Escola) destinam à escrita do texto argumentativo, comprova pouco trabalho conjunto em Área Disciplinar. Em terceiro, os docentes, sobretudo de escalões etários mais altos, raramente usam as novas tecnologias ou fomentam a edição e publicação dos textos escritos.

Confirma-se que a concretização de Sequência Didática (SD), em Oficina de Escrita, possibilita o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo, no Ensino Secundário. Contudo, a Oficina deverá ser implementada tendo em conta o tempo necessário a um treino efetivo, com mais uso das novas tecnologias e divulgação ao meio dos textos dos alunos.

**A concretização de SD integrada em Projeto de escrita permite o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo, no Ensino Secundário (Hipótese 4b).**

A integração da Oficina de Escrita do texto argumentativo em Projeto de escrita, em transversalidade supervisiva turma-escola-meio, foi perspetivada maioritariamente pelos professores como impulsionadora do aperfeiçoamento da escrita do aluno segundo os géneros, como se confirmou no estudo de caso. Todavia, constata-se pouca abertura da sala de aula à comunidade educativa, mais acentuada nos professores dos escalões etários mais altos, em oposição a docentes mais jovens que apostam em projetos e na divulgação de textos dos alunos à Escola e ao meio envolvente, preferencialmente através de blogues e revistas *on line*.

Conclui-se que os Projetos de Escrita possibilitam mais aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo, pela utilização de metodologia de projeto e divulgação de textos em circuitos comunicativos, pelo que devem ser contemplados em SD de Oficina de Escrita.

**Da mudança para um paradigma de aprendizagem da escrita...**

Como **conclusão geral**, a competência de escrita de textos argumentativos, de alunos do Ensino Secundário, revela-se passível de aperfeiçoamento, alicerçada na interiorização do género textual e na competência (meta)linguística. As coordenadas espaço-temporais desse desenvolvimento ancoram em trabalho processual continuado, em Oficina de Escrita. Os alunos progrediram, através de trabalho oficial, no conhecimento explícito da língua e dos géneros textuais e na interiorização da função social do texto argumentativo. Após a experiência, mesmo os alunos com dificuldades na escrita demonstram **reflexividade, domínio da metalinguagem e mais consciência (meta)linguística na revisão**.

Elencam-se conclusões parcelares, em interligação supervisiva aluno-professor.

1. A **atualização científica** dos professores (de escrita) é fundamental (I. M. Duarte, 2003; Reis, 2007; Rodrigues, 2001), para o aprofundamento de saberes substantivos, linguísticos e psicopedagógicos, das Ciências da Linguagem e da Educação.
2. A **reflexão na investigação-ação** (Alarcão 2002), em SD de Oficina de Escrita (Bronckart, 2004; Dolz et al., 1993; Graça & Pereira, 2006), possibilita o aperfeiçoamento das práticas e o desenvolvimento profissional dos professores.
3. A **escrita e a leitura interagem em continuidade**, funcionando a leitura como modelo e *key-process* (Allal, 2004) da textualização e da revisão, um “composite of text-interpretation, reflection and text production” (Hayes, 1996, p. 15). A base seria “uma abordagem textual das produções discursivas em aula” (I. M. Duarte, 2008, p. 210).

4. A aplicação em **Oficina** de uma **escrita processual cognitiva**, segundo **modelos didáticos de género** (Bronckart, 2004; 1996; Hayes & Flower, 1983), desenvolve a escrita de textos argumentativos, pela reflexão sobre características linguísticas, textuais e discursivas, macro e micro (Adam, 2006; 1992; Bronckart, 1996).
5. **A revisão deverá ser objeto de treino** em Oficina de Escrita, com guiões de situações-problema e fichas de verificação, de forma a anular a proximidade da representação do texto escrito, para aceder à representação mental do texto pretendido;
6. A progressão na escrita é acentuada pelo **envolvimento e autorregulação do aluno**, na deteção e resolução dos seus problemas de escrita, em trabalho de revisão e reescrita, individual e/ ou em pares, tendo o professor como “assessor” (ME, 2002).
7. A **consciência (meta)linguística** aperfeiçoa a escrita, facilitando as operações de textualização e revisão, pelo que o treino deverá ser reforçado em Oficina e em Laboratório de Língua (Costa et al., 2009; I. Duarte, 2008; Niza et al., 2011; Rodrigues, 2011).
8. O enquadramento da **Oficina de Escrita em Projetos de turma e de Escola**, para além de aprofundar a competência de escrita, potencia a aplicação de metodologia de projeto, a utilização de novas tecnologias e confere sentido à publicação de textos.

Em síntese, na Didática da escrita verifica-se a mudança de um paradigma de ensino, assinalado por alguns docentes no inquérito por questionário, **para um paradigma de aprendizagem da escrita**, com autorregulação progressiva do aluno, como sujeito corresponsável. Desta forma, a escrita oficial surge, no estudo de caso, como um processo múltiplo de crescimento linguístico-textual e social de alunos e professores (Bronckart, 2004; 1996), em comunidade educativa supervisiva e ecológica (Alarcão & Roldão, 2008).

### **Da pluralidade, fragilidades e generalizações do estudo...**

**Em pluralidade investigativa**, o inquérito por questionário patenteou a oposição entre um ensino-aprendizagem da escrita que se idealiza e que se pratica, enquanto o estudo de caso desvendou localmente o aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo, em Oficina inserida num Projeto de Escola. Numa experiência didática construída colaborativamente por professores e alunos, a Oficina de Escrita permitiu averiguar o como e o porquê dos progressos dos alunos, em contexto supervisivo de abertura turma-Escola-meio.

Na fase extensiva, a representatividade da população do inquérito por questionário possibilitou a enunciação de conclusões generalizáveis. Por sua vez, na fase intensiva, as

limitações consequentes da natureza do estudo de caso em contexto único impediram generalizações imediatas, em quadratura do círculo do paradigma quantitativo e qualitativo.

As **fragilidades do estudo de caso** ancoram na restrição situacional, na proximidade entre a investigadora e os intervenientes, e na previsível adoção, pelos participantes, do ponto de vista individual da investigadora (Stake, 2009; Yin, 2001). Aceita-se, portanto, a pertinência da crítica de um estudo de caso local, potencialmente parcial e subjetivo.

Como contra-argumentos, afirma-se que, face à natureza interpretativa, crítica e avaliativa do estudo, salvaguardou-se o distanciamento e a imparcialidade, através de triangulação de diversos procedimentos metodológicos de uma “verdade dividida” (Andrade, 1985, p. 47, epígrafe geral). Explicita-se que a análise categorial (Bardin, 2009; Flick, 2005), aplicada ao *corpus* textual, permitiu cruzar o paradigma qualitativo e quantitativo, num estudo regulado por um pluralismo metodológico (Beltrán, 2000) ancorado em múltiplas perspetivas teóricas. Relembra-se que a esquematização da matriz de análise do estudo de caso (cf. Cap. IV, 2.4.4.) facilitou a autorregulação do processo investigativo, preservando a abertura a contradições e significados alternativos. Confirma-se que se apostou num **texto reflexivo, denso e motivador**, expositivo-argumentativo, de forma a originar uma **experiência vicária, de generalização naturalística e comunicativa**, por associação a contextos experienciados pelos leitores (Alves-Mazzotti, 2006; Bardin, 2009; Smaling, 2003; Stake, 2009; 1978). Certifica-se que, dado que compete ao investigador “o ónus da prova” dessa transferência reflexiva, houve “delimitação cuidada do caso e apresentação de relatos suficientemente extensos e contextualizados, de modo a que o leitor possa ajuizar da validade de generalização (dentro do caso)” (Moreira, 2005, p. 237). Acrescenta-se que os primeiros leitores foram os participantes do estudo, que afirmaram a sua concordância e a aceitabilidade das conclusões. Conclui-se, com Alarcão (2002, p. 225, epígrafe ao Cap. IV), que as vantagens suplantam os constrangimentos, pela “atitude de que a experiência, se reflectida e contextualizada, tem um enorme valor formativo e de que a compreensão da realidade, que constitui o cerne da aprendizagem, é um produto do sujeito enquanto observador participante”.

Na impossibilidade de generalização estatística, mantém-se a probabilidade de **generalização naturalística e comunicativa** a contextos equivalentes (Smaling, 2003; Stake, 2000; 1978), como discutido *a priori* na metodologia (cf. Cap. IV, 2.) e reforçado na fase extensiva (cf. Cap. VI, Introdução). A aproximação a contextos semelhantes resulta do sincronismo, no estudo de caso e no inquérito por questionário, de professores de Português do Ensino Secundário de Escolas do distrito do Porto, que se regem pelas mesmas orientações

programáticas (ME, 2002) e de exame nacional de Português de 12.º ano (ME, 2010): leitura e escrita de textos de diferentes tipos e géneros; treino regular de escrita processual, em Oficina de Escrita; situação-problema de escrita de texto reflexivo, expositivo-argumentativo; aprofundamento da consciência (meta)linguística; papel autorregulador do aluno na revisão; utilização de novas tecnologias; divulgação de textos ao meio, em circuitos comunicativos.

Há, todavia, uma ressalva essencial. Apesar das similitudes, **cada Escola é única, enquanto comunidade ecológica aprendente**, pois detém uma cultura própria, registada nos seus documentos estruturantes, misto de organização, autonomia, interação Escola-meio (Canário, 2005; Nóvoa, 2005) e supervisão micro, *mezzo* e macro (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008). Conclui-se, então, que é exequível uma **generalização, mas caso a caso**, quando se observam condições de congruência entre contextos, o que inviabiliza generalizações imediatas e aponta para uma análise refletida de aproximação contextual.

### **Das implicações a possíveis caminhos investigativos sobre a escrita...**

Como **implicações pedagógico-didáticas**, o estudo, na fase intensiva, contribuiu para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos, em especial da sua capacidade reflexiva, bem como para o desenvolvimento pessoal e formação profissional das professoras, pela atualização, indagação e inovação de práticas de escrita. Esses benefícios estenderam-se à comunidade educativa, pelo trabalho colaborativo e divulgação da experiência, em ações de formação dentro e fora da Escola, e através da publicação de textos dos alunos na Revista LMEM (2011; 2010). Por sua vez, através do estudo extensivo, com aplicação do inquérito por questionário a professores do Secundário, foi possível descortinar perceções de práticas eficazes e de constrangimentos, na passagem da teoria à prática pedagógico-didática de SD de Oficina.

Entre **possíveis caminhos investigativos futuros**, realça-se um conjunto de áreas estratégicas, associadas à aprendizagem na ação, passíveis de desenvolvimento.

1. Estudos sobre práticas eficazes de aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo, alicerçadas em Oficina de Escrita e no portefólio do aluno, que contemplem a diferenciação pedagógica dos alunos, por grupos de nível.
2. Estudos avaliadores do impacto da nova Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (TLEBS, 2008) no desenvolvimento da consciência (meta)linguística do aluno e respetiva aplicação em operações de revisão.
3. Estudos que tracem uma análise comparativa da evolução dos alunos na escrita do texto argumentativo, em continuidade, desde o Ensino Secundário ao Ensino Superior.



4. Estudos de avaliação prévia das condições de implementação de um Plano Nacional de Escrita, à semelhança do Plano Nacional de Leitura (ME, 2006).

Se a escrita possibilita o conhecimento transversal do saber, se há cada vez mais vozes no Ensino Superior e no mercado de trabalho a clamarem que os alunos portugueses concluem o Ensino Secundário sem um domínio efetivo da linguagem escrita, se a proficiência linguística constitui uma das metas do *Council of Europe* (2001a; 2001b), então deverá haver um esforço conjunto (Afonso & Costa, 2009), para que professores e alunos aperfeiçoem competências de comunicação. Os caminhos investigativos futuros incluem mais supervisão e formação contínua de professores (Alarcão, 2009; Formosinho et al., 2010) e mais investigação-ação a desenvolver localmente pelos docentes nas suas aulas, com os seus próprios recursos (Bartlett & Burton, 2007; J. Duarte, 2008; Hopkins, 2008). Esses caminhos passam ainda pela implementação de um Plano Nacional de Escrita, comprovadamente eficaz em outros países (*National Writing Project*, 1974/2011), à semelhança do Plano Nacional de Leitura (ME, 2006). Sempre com o aluno no epicentro do círculo de aperfeiçoamento da escrita, na transversalidade curricular da dimensão construtiva do saber linguístico.

**Do fechamento (ou não) do círculo da escrita...**

**Fecha-se o círculo da investigação,**

Os círculos concêntricos do paradigma qualitativo e quantitativo, no plural de procedimentos investigativos. Os círculos de investigação-ação, no desenrolar de ciclos de reflexão e intervenção. A quadratura do círculo, pela subjetividade da análise de conteúdo do estudo de caso, em contraponto à objetividade numérica do inquérito por questionário. O círculo de alunos e professores em Oficina de Escrita, em trabalho continuado de planificação, textualização, revisão e reescrita. Os círculos progressivos de uma consciência metalinguística reforçada, potenciando mais reflexividade, autonomia e qualidade de escrita e revisão. Os círculos contíguos de um projeto colaborativo, visando o aperfeiçoamento de competências de alunos e docentes, na formação de escritores, profissionais e cidadãos intervenientes.

**mas abre-se o círculo da memória,**

O círculo é um símbolo aberto, pela possibilidade de infinita criação numérica. É o “símbolo da totalidade temporal e do recomeço” (Durand, 1989, p. 221, epígrafe ao Cap. I). Por isso, abre-se o círculo da memória. Pela integração de todos os círculos anteriores, de uma realidade experienciada, refletida, narrada. Pelo desenvolvimento pessoal e profissional do

sujeito de investigação, em percurso construído de decisões e experiências, obstáculos e hesitações, acertos e desacertos, no círculo de “uma verdade dividida” (Andrade, 1985, p. 47).

**que permanece no círculo da linguagem.**

Fica o círculo da linguagem escrita do relato. Âncora da memória efêmera da “utopia”, da “linguagem/ que temos [e] é sempre outra” (Amaral, 2007, p. 39). Não em fechamento, mas em abertura do círculo da escrita, sabendo que “Os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo” (Wittgenstein, 1921/2008, p. 245). Na consciência de que a Escola pode fazer a diferença na vida dos jovens, pela construção dos limites do seu universo, na e com a linguagem, como ilustram os excertos plurais da progressão de uma aluna (11A 2), ao longo de três ciclos, em reflexões periódicas guardadas no seu portefólio:

**“Eu, escritora no 1.º período,** creio que mantive as minhas capacidades criativas, expandindo o meu conhecimento acerca da elaboração de textos. O meu problema neste período foi a lentidão a ter ideias e a escolher a melhor maneira de expressá-las. Este facto impediu-me de dar o meu melhor. Quanto ao portefólio de escrita, penso que lhe transmiti cor, organizando-o e dividindo-o por temas. Tentei dar-lhe um toque pessoal, com pequenos poemas elucidativos em cada divisória (...).” (15-12-09, em AO 45).

**“Eu, escritora no 2.º período,** mantive a minha luta para domar as palavras, tanto na escrita (oficina de escrita) como na leitura (contratos de leitura). Olhei para trás e avaliei as minhas batalhas de escrita processual (auto-avaliação). Outros podem cantar as minhas demandas (hetero-avaliação) e a minha história ficou impressa nas páginas do tempo (fichas autocorrectivas). Durante a minha demanda, conheci outras terras e outras culturas (pesquisas) e cantei o que me ia na alma (poesia minha). Invadi o reino das palavras mais do que uma vez e, sempre que o fiz, aponte o meu destino no meu bloco (versões dos textos) e relatei as minhas aventuras e opiniões a todos aqueles que estivessem dispostos a ouvi-las ou até a vivê-las (versão final dos textos).(...)” (21-3-10, em AO 45).

**“Eu, escritora no 3.º período,** enfrentei este ano uma grande evolução e vivi novas oportunidades, como o Concurso Nacional de Leitura e o Parlamento Europeu para Jovens. No primeiro reconquistei o gosto pela leitura e melhorei a arte da palavra escrita, no segundo incitei a minha voz e a minha arte de bem argumentar, tornando a minha posição face à minha língua mais firme e fundamentada. Estes aspectos são as bases essenciais da língua, da palavra e da compreensão, não só dos outros, mas também de nós próprios. (...)

No futuro, focar-me-ei em aperfeiçoar a capacidade de síntese e a expressão oral, pois esta última tem influência no modo como escrevo. Para isso, poderei ler mais textos. Trabalhar as palavras dos outros cria vozes nossas, mais únicas e próprias da nossa alma.

Escrever (e rever o que foi escrito) é para a mente como o exercício físico é para o corpo. Por esta razão, a escrita processual ocupa um lugar bastante importante na nossa aprendizagem, como método e melhoramento de competências de escrita. Aprender com os nossos erros e procurar a perfeição é o caminho para o conhecimento (...) Deste modo, podemos deixar uma marca no mundo mais fiel a quem nós somos e fomos, para outros contemplarem, interpretarem e recordarem.” (7-6-10, em AO 45).

Da realidade apenas permanece o que se conta, o que se traduz, o que se escreve.

## BIBLIOGRAFIA

- Adam, J.-M. (2006). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Colin.
- Adam, J.-M. (2004). Une approche textuelle de l'argumentation: schéma, séquence et phrase périodique. In M. Douiry & S. Moirand (Orgs.), *L'argumentation aujourd'hui* (pp. 77-102). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris: Éditions Nathan.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Éditions Nathan.
- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de Linguistique Textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardraga.
- Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA) na decisão política em Portugal. O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português [Versão eletrónica]. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64. Acedido em 15 de abril de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência [Versão eletrónica]. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Acedido em 8 de abril de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. (2007). Desafios actuais ao desenvolvimento da didáctica de línguas em Portugal [Resumo]. In Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Org.), *Resumos/Abstracts*, Jornada Científica Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Hoje: Que Perspectivas? (p. 2). Porto: FLUP.
- Alarcão, I. (2002) Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.
- Alegre, M. (2004). *Rafael*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Aleixo, C., & Pereira, L. (2007). Da intencionalidade na escrita à emergência de géneros discursivos. In A. Bonini, D. Figueiredo & F. Rauen (Eds.), *SIGET – 4th International Symposium on Genre Studies* (pp. 2093-2105). UNISUL, Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

- Allal, L. (2004). Integrated writing instruction and the development of revision skills. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp. 139-155). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L., & Chanquoy, L. (2004). Introduction: Revision Revisited. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp. 1-7). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L., Chanquoy, L., & Largy, P., (Eds.). (2004). *Revision: Cognitive and Instructional Processes*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Almeida, J., & Pinto, J. (2005). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.<sup>a</sup> ed., pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Alves, A. (1995). *Argumentação e Análise do Discurso na Perspectiva de O. Ducrot* [Versão eletrónica]. Texto adaptado de lição para provas de agregação na Universidade do Minho. Acedido em 1 de fevereiro de 2010, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>
- Alves-Mazzotti, A. (2006). Usos e Abusos do Estudo de Caso [Versão eletrónica]. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 637-651. Acedido em 25 de novembro de 2010, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2000). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Amaral, A. (2007). *Entre dois rios e outras noites*. Porto: Campo das Letras.
- American Psychological Association [APA] (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, D C: Author.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia* (6.<sup>a</sup>ed.). Lisboa: Ed.Texto.
- Ançã, M. (2003). Lusofonia e Educação Linguística. *II Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Ançã, M., & Alegre, T. (2003). A Consciencialização Linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira. *Palavras*, 24, 31-39.
- Andrade, C. D. (1985). *Contos Plausíveis*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Andrews, S. (2007). *Teacher Language Awareness* [Versão eletrónica]. Cambridge: Cambridge University Press. Acedido em 15 de julho de 2010, em <http://books.google.com/books>
- Antunes, A. L. (2010, agosto 19). De livros e editores. *Revista Visão*, 12-13.
- Antunes, A. L. (2002, dezembro 5). Crónica “O Mecânico”. *Revista Visão*, 13
- Austin J. (1962). *How To Do Things With Words*. Oxford: Clarendton Press.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: DGIDC.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad., edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., & Rispail, M. (2004). *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Barrera, S., & Maluf, M. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental [Versão eletrónica]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 491-502. Acedido em 5 de julho de 2010, em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File>
- Bartlett, S., & Burton, D. (2007). *Introduction to Education Studies*. London: SAGE Publications.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. London: Open University Press.
- Beltrán, M. (2000). Cinco vias de acceso a la realidad social. In M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3.ª ed., pp. 15-55). Madrid: Alianza Editorial. (Original publicado em 1986).
- Benveniste (1966). *Problèmes de Linguistique Générale I, II*. Paris: Gallimard.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernstein, B. (1972). *Class, Codes and Social Control, Volume I: Theoretical Studies toward a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bessa, D. (2005). O uso das estatísticas em Economia. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed., pp. 79-98). Porto: Edições Afrontamento.
- Bikandi, R., & Tusón, A. (2002). Explicar y argumentar. In J. Echeverría (Dir.), *Explicar y argumentar* (pp. 5-10). Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 29. Barcelona: Ed. Graó.
- Billig, M. (1996). *Arguing and Thinking: a rhetorical approach to social psychology* [Versão eletrónica] (2.ª ed.). New York: The Pennsylvania State University Press. Acedido em 1 de maio de 2010, em <http://books.google.com/books>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. Alvarez, S. Santos, T. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007). Competencias básicas de la ciudadanía y aprendizaje de las lenguas [Resumo]. In Faculdade de Letras Universidade do Porto (Org.), *Resumos/Abstracts*, Jornada Científica Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Hoje: Que Perspectivas? (pp. 3-4). Porto: FLUP.

- Brandão, M. (2004). Pragmática Linguística: Delimitação e Objectivos [Versão eletrónica]. In L. Mosca (Org.), *Retóricas de Ontem e de Hoje* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 161-182). São Paulo: Associação Editorial Humanitas. Acedido em 28 de abril de 2010, em <http://books.google.com/books>
- Breetvelt, I., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how? *Cognition and Instruction*, 12 (2), 103-123.
- Breton, P. (2001). *L'argumentation dans la communication* (Nouvelle édition). Collection Repères. Paris: Éditions La Découverte.
- Brito, A. (2006). Terminologia Linguística para os ensino básico e secundário. Algumas reflexões sobre o subdomínio sintaxe. In I. M. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Terminologia Linguística: das teorias às práticas* (pp. 29-41). Porto: FLUP.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, Types de Discours et «Degrés» de la Langue. Hommage à François Rastier [Versão eletrónica]. Texte inédit prononcé au *Deuxième Congrès International d'Interactionnisme socio-discursif (ISD2)*, Lisbonne, Portugal. *Revue-texte*, XIII, (1), 1-95. Acedido em 23 de julho de 2010, em [http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart\\_rastier.pdf](http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf)
- Bronckart, J.-P. (2006). Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean-Paul Bronckart [Versão eletrónica]. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem ReVEL*, 6 (4). Acedido em 30 de julho de 2010, em [http://www.revel.inf.br/site2007/\\_pdf/6/](http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/6/)
- Bronckart, J.-P. (2004). Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif [Versão eletrónica]. *Calidoscópio* 2 (2), 113-123. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Acedido em 23 de julho de 2010, em [www.unisinos.org.br/calidoscopio/20calidoscopiov2n2\\_artigo15.pdf](http://www.unisinos.org.br/calidoscopio/20calidoscopiov2n2_artigo15.pdf)
- Bronckart, J.-P. (1999). *Actividade de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo sócio-discursivo* (A. R. Machado & P. Cunha, Trad., 1.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux et Niestlé.
- Cabral, M. L. (Coord.). (2004). *Para o Ensino da Leitura e da Escrita do Básico ao Superior*. Universidade do Algarve: Centro de Estudos Linguísticos e Literários.
- Cabral, M. M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In F. Fonseca (Org.), *Pedagogia da Escrita – Perspectivas* (pp. 107-125). Porto: Porto Editora.
- Calvino, I. (2009). *Se Numa noite de Inverno Um Viajante* (J. Barreiros, Trad., 2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Teorema.

- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 201-222). Porto: Ed. Asa.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Capel, S., Leask, M., & Turner, T. (Ed.). (2009). *Learning to Teach in the Secondary School* (5.<sup>th</sup> edition). New York: Routledge.
- Cardoso, I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico* [Versão eletrónica]. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em 15 de maio de 2010, em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2009001019>
- Cardoso, I., & Pereira, L. (2008). Les potentialités didactiques d'un atelier d'écriture réalisé pour l'approfondissement du rapport du sujet à l'écriture. In B. Celeste (Ed.), *Écritures sans frontières* (pp. 177-186). Suresnes: Éditions de l'Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés.
- Carneiro, F., & Leurquin, E. (2004). A Argumentação nos Textos de Opinião produzidos no âmbito do Jornal Escolar e a influência do conhecimento Arquitextual [Versão eletrónica]. Acedido em 3 de agosto de 2010, em <http://www.scribd.com/doc/24342648/>
- Carvalho, I. (2003). Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica [Versão eletrónica]. *Horizontes Antropológicos* 9 (19), 283-302. Acedido em 19 de março de 2010, em <http://www.scielo.br/pdf/ha/v9n19/>
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la Corrección de lo Escrito*. Barcelona: Ed. Graó.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Graó.
- Chanquoy, L. (2001). How to make a revision task easier? A study of text revision from 3<sup>rd</sup> to 5<sup>th</sup> grade. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 15-41.
- Chanquoy, L. (1997). Thinking skills and composing: examples of text revision. In J. Hamers & M. Overtoom (Eds.), *Inventory of European Programmes for teaching thinking* (pp. 179-185). Utrecht: Sardes.
- Chomsky, N. (1990). Language and Mind. In D. Mellor (Ed.), *Ways of Communicating* (pp. 56-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on Language*. London: Temple Smith.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Coimbra, N. (2009). *A Escrita em Projecto. Processos de (co)construção da competência de comunicação escrita em Português, língua materna*. Porto: Edições Ecopsy.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.159-178). Porto: Edições Asa.

- Correa, J. (2005). A avaliação da consciência morfosintática na criança [Versão eletrónica]. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 18 (1), 91-97. Acedido em 17 de agosto de 2010, em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-7972200](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-7972200)
- Costa, J., & Melo, A. (2006). *Dicionário da Língua Portuguesa 2006*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2009). *Conhecimento Explícito da Língua. Guião de Implementação do Programa. Formação Novos Programas de Português*. Lisboa: ME.
- Cots, J., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M., & Llurda, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ed. Graó.
- Coupland, N., & Jaworski, A. (Eds.). (1997). *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook*. London: Macmillan Press.
- Coutinho, M. (2003). *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Couzijn, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). Learning to Read and Write argumentative Text by Observation of Peer Learners. In G. Rijlaarsdam, H. Bergh & M. Couzjin (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing* (2.<sup>nd</sup> ed., pp. 241-258). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência. A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Temas & Debates. Círculo de Leitores.
- Davis, J., & Hill, S. (2003). *The No-Nonsense Guide to Teaching Writing*. Portsmouth: Heinemann.
- Del Ré, A. (2006). A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática [Versão eletrónica]. In A. Del Ré (Org.), *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística* (pp.13-44). São Paulo: Contexto. Acedido em 20 de maio de 2010, em <http://hdl.handle.net/10216/19276>
- Dessaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas* (L. Baptista, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1992).
- Dionísio, J. (2008). Recensão Crítica à obra Camilo Castelo Branco – Amor de Perdição (edição genética e crítica de Ivo Castro) [Versão eletrónica]. *Colóquio Letras*. Acedido em 30 de setembro de 2011 em <http://coloquio.gulbenkian.pt/bib/sirius.exe/news?i=2>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2002). *Pour un enseignant de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* (3.<sup>e</sup> ed). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*. 37/38, 49-75.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004) Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz (Org.), *Gêneros Oraís e Escritos na Escola* (R. Rojo & G. Cordeiro, Trad., pp. 95-128). Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, J., Pasquier, G., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*, 89, 25-35.



- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. PNEP. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. M. (2010). Gramática, Literatura e Ensino do Português: uma exemplificação em três tempos [Versão eletrónica]. In M. Neves (Org.), *As interfaces da gramática* (pp. 283-297). S. Paulo: Cultura Acadêmica Editora. Acedido em 1 de setembro de 2011, em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg32/08.pdf>
- Duarte, I. M. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários [Versão eletrónica]. *Língua Portuguesa, Educação e Mudança* (pp.210-232). Acedido em 1 de setembro de 2011, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf>
- Duarte, I. M. (2006). Terminologia Linguística: Pragmática e linguística textual. Modos de operacionalização – alguns exemplos. In I. M. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Terminologia Linguística: das teorias às práticas* (pp. 99-113). Porto: FLUP.
- Duarte, I. M. (2003). *Relatório sobre a disciplina de Metodologia do Ensino do Português, das Licenciaturas de Línguas e Literaturas Modernas*. Porto: FLUP.
- Duarte, I. M. (Org.). (2002). *Gavetas de Leitura: Estratégias e Materiais para uma Pedagogia da Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Duarte, I. M., & Figueiredo, O. (Orgs.). (2006). *Terminologia Linguística: das teorias às práticas*. Porto: FLUP.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização [Versão eletrónica]. *Revista Lusófona da Educação*, 11, 113-132. Acedido em 27 de agosto de 2011, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>
- Duarte, L. (2007). As mãos da escrita. In L. Duarte & A. Oliveira (Orgs.), *25 anos do Arquivo de Cultura Portuguesa Contemporânea/Biblioteca Nacional* (pp. 17-28). Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.
- Ducrot, O. (2004). Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. In M. Doury & S. Moirand (Orgs.), *L'argumentation aujourd'hui* (pp. 17-34). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Ducrot, O., & Anscombre, J. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.
- Durand, G. (1989). *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. Lisboa: Presença. (Original publicado em 1960).
- Eco, U., & Carrière, J.-C. (2009). *A Obsessão do Fogo* (J. Chaves, Trad.). Lisboa: DIFEL.

- Eemeren, F. & Houtlosser, P. (2004). Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique. In M. Doury & S. Moirand (Orgs.), *L'argumentation aujourd'hui* (pp. 45-76). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Eemeren, F., Grootendorst, R., & Henkemans F. (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory. A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Encarnação, M. (2005). A Eficácia da Leitura e da Percepção da Intertextualidade na Produção de Textos [Versão eletrónica]. Revista *Letra Magna*, (2) 3. Acedido em 5 de abril de 2010, em <http://www.letramagna.com/marciaregina.pdf>
- Esteves, A. (2005). A investigação-acção. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.<sup>a</sup> ed., pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento.
- Faigley, L., & Witte, S. (1984). Measuring the effects of revisions on text structure. In R. Beach, & L. Bridwell (Eds.), *New directions in composing research* (pp. 95-108). New York: Guilford Press.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analysing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- Farias, M. (2005). Critical language awareness in foreign language learning [Versão eletrónica]. *Literatura y Lingüística*, 16, 211-222. Acedido em 5 de agosto de 2010, em [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071658112005000100012](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071658112005000100012)
- Ferreira, V. (2005). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.<sup>a</sup> ed., pp. 165-196). Porto: Ed. Afrontamento.
- Ferreira, V. A. (1992). *Pensar*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Ferreira, V. A. (1987), *Conta-Corrente V* (Diário, 1984-1895). Lisboa: Bertrand Editora.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Figueiredo, O. (2003). *A Anáfora Nominal em Textos de Alunos. A língua no discurso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueiredo, O. (1994). Escrever: da teoria à prática. In F. Fonseca (Org.), *Pedagogia da Escrita – Perspectivas* (pp. 155-173). Porto: Edições Asa.
- Fishman, J. (1997). The Sociology of Language. In N. Coupland & A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook* (pp. 25-30). London: Macmillan Press.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (A. Parreira, Trad., 1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ed. Monitor.
- Flower, L., Hayes, J., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37, 16-55.

- Fonseca, F. (1996). Deixis e Pragmática Linguística. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 437-445). Lisboa: Ed. Caminho.
- Fonseca, F. (Org.). (1994a). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. (1994b). *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F., Duarte, I. M., & Figueiredo, O. (Orgs.). (2001). *A Linguística na formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP).
- Fonseca, J. (2001). *Língua e Discurso*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (1992). A frase no Texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de Língua Materna e Ensino da Língua Materna como Pedagogia dos discursos. In *Linguística e Texto/Discurso* (pp. 227-248). Lisboa: ME / ICALF.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du Savoir* [Versão eletrónica]. Paris: Gallimard. Acedido em 15 de maio de 2010, em <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy>
- Frazier, D., & Paulson, F. (1992, may). How Portfolios Motivate Reluctant Writers. *Educational Leadership*, 62-65.
- Freitas, E., Casanova, J., & Alves, N. (1997). *Hábitos de Leitura: Um Inquérito à População Portuguesa*. Lisboa: D. Quixote.
- Galbraith, D., & Torrance, M. (2004). Revision in the context of different drafting strategies. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp. 63-85). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Galbraith, D., van Waes, L., & Torrance, M. (2007). Introduction. In M. Torrance, L. van Waes & D. Galbraith (Eds.), *Writing and Cognition. Research and Applications* (pp.1-10). Oxford: Elsevier.
- Gárate, M., & Melero, A. (2005). Teaching how to write argumentative texts at primary school. In G. Rijlaarsdam, H. Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing* (2.<sup>nd</sup> ed., pp. 323-337). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Garcia-Debanc, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques. Ateliers d'écriture*, 61, 29-56.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2001). *Supervision and Instructional Leadership. A Developmental Approach* (6.<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson, Allyn and Bacon.
- Gombert, J. (1997). Metalinguistic Development in the First Language [Versão eletrónica]. In L. Lier & D. Corson (Eds.), *Knowledge and Language. Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 6, pp. 43-61). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Acedido em 15 de julho de 2010, em <http://books.google.com>

- González, I. (2004). *Instruções de Escrita. Direcções de trabalho e critérios de construção textual: uma abordagem (meta-)cognitiva e discursivo-textual das actividades de escrita dos manuais de língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Porto: FLUP.
- Gorjão, V. (2004). A abordagem da escrita na aula de Inglês: Um estudo de caso. In M. L. Cabral (Coord.), *Para o Ensino da Leitura e da Escrita do Básico ao Superior* (pp. 89-137). Universidade do Algarve: Centro de Estudos Linguísticos e Literários.
- Gotham Writers' Workshop (2010). Main page. Portal eletrónico. New York: Author. Acedido em 2 de agosto de 2010, em <http://www.writingclasses.com/CommunityEvents/index.php>
- Gouveia, C. (1996). Pragmática. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 383- 419). Lisboa: Editorial Caminho.
- Grabe, W. , & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- Graça, L., & Pereira, L. (2006). Écrire ensemble pour mieux (ré)écrire. *Actes du Colloque de Namur. Caractères*, 24, 49-56.
- Grice, H. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics III: Speech acts* (pp.41-58). New York: Academic Press.
- Grize, J.-B. (2004). Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver, argumenter. In M. Doury & S. Moirand (Orgs.), *L'argumentation aujourd'hui* (pp. 35-44). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Gumperz, J. (1997a). Communicative Competence. In N. Coupland & A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook* (pp. 39-48). London: Macmillan Press.
- Gumperz, J. (1997b). Interethnic Communication. In N. Coupland & A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook* (pp. 395-407). London: Macmillan Press.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Hacker, D. (1994). Comprehension monitoring as a writing process. *Advances in Cognition and Educational Practice*, 6, 143-172.
- Halliday, M. (1997). Language in a Social Perspective. In N. Coupland & A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook* (pp. 31-38). London: Macmillan Press.
- Hawkins, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness [Versão eletrónica]. *Journal Language Awareness* 8, (3,4), 124-142. Acedido em 10 de julho de 2010, em <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/hawkins.pdf>
- Hayes, J. (2004). What Triggers Revision? In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp. 9-20). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Hayes, J. (2001). Commentary on the book: Through the Models of writing. In D. Alamargot & L. Chanquoy (Org.), *Through the Models of Writing* (pp. 229-236). New York: Kluwer Academic Publishers.

- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond (Dir.), *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (G. Fortier, Trad., pp. 49-72). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Hayes, J., & Flower, L. (1983). *A Cognitive Model of the Writing Process in Adults*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In W. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hayes, J., Flower, L., Schriver, K., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in psycholinguistics. Reading, writing and language* (Vol. 2, pp. 176-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hegenberg, L., & Hegenberg, F. (2009). *Argumentar* [Versão eletrónica]. Rio de Janeiro: e-papers. Acedido em 10 de junho de 2010, em <http://books.google.com/books>
- Helder, H. (1979). *Photomaton & Vox*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Hodge, R., & Kress, G. (1997). Social Semiotics, Style and Ideology. In N. Coupland & A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook* (pp. 49-53). London: Macmillan Press.
- Hopkins, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Hymes, D. (1997). The Scope of Sociolinguistics. In N. Coupland & A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook* (pp. 12-22). London: Macmillan Press.
- Imbernón, F. (2002). Primeira parte: la investigación educativa y la formación del profesorado. In Imbernón (Coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp. 13-68). Barcelona: Ed. Graó.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de Linguistique Générale*. Paris: Éditions Minuit.
- James, C., & P. Garrett (Eds.). (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Klein, P., Boman, J., & Prince, M. (2007). Developmental Trends in a Writing to Learn Task. In M. Torrance, L. van Waes & D. Galbraith (Eds.), *Writing and Cognition. Research and Applications* (pp. 201-218). Oxford : Elsevier.
- Koch, I. (2004). *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I., & Elias, V. (2006). *Ler e Compreender: Os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto.

- Koch, I., & Travaglia, L. (2003). *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto.
- Lavelle, E. (2007). Approaches to Writing. In M. Torrance, L. van Waes & D. Galbraith (Eds.), *Writing and Cognition. Research and Applications* (pp. 201-218). Oxford: Elsevier.
- Leitão, S., & Banks-Leite, L. (2006). Argumentação da linguagem infantil: algumas abordagens [Versão eletrónica]. In A. Del Ré (Org.), *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística* (pp.45-61). São Paulo: Contexto. Acedido em 20 de maio de 2010, em <http://hdl.handle.net/10216/19276>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.13-24). Porto: Edições Asa.
- Lomas, C. (Org.). (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (R. Castro & L. Dionísio, Trad.). Porto: Edições Asa. (Original publicado em 1993).
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (2003). Teorias da Língua, usos da linguagem e ensino. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 25-69). Porto: Edições Asa.
- Loureiro, M. (2007). *Construção do discurso argumentativo num contexto de eLearning no ensino superior* [Versão eletrónica]. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em 1 de maio de 2010, em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2008000049>
- Machado, A. (2005). A Perspectiva Interaccionista Sociodiscursiva de Bronckart. In J. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.), *Géneros: teorias, métodos e debates* (pp. 237-259). São Paulo: Parábola Editorial.
- Matlin, M. (2005). *Cognition* (6.<sup>th</sup> ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Matos, S. (2006). Algumas considerações sobre o sub-módulo pragmática na terminologia linguística para o ensino básico e secundário. In I. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Terminologia Linguística: das teorias às práticas* (pp. 89-98). Porto: FLUP.
- Mauro, M. (2004). Argumentação e Discurso [Versão eletrónica]. In L. Mosca (Org.), *Retóricas de Ontem e de Hoje* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 163-198). São Paulo: Associação Editorial Humanitas. Acedido em 28 de abril de 2010, em <http://books.google.com/books>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Meyer, M. (1994). *Rhetoric, Language and Reason* [Versão eletrónica]. The Pennsylvania State University Press. Acedido em 1 de maio de 2010, em <http://books.google.com/books>
- Moreira, M. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês. Processos de co-construção do conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.

- Moreira, M., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (Orgs.), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45-76). Mangualde: Edições Pedago.
- Mosca, L. (2004). Velhas e Novas Retóricas. Convergências e Desdobramentos [Versão eletrónica]. In L. Mosca (Org.), *Retóricas de Ontem e de Hoje* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 17-54). São Paulo: Associação Editorial Humanitas. Acedido em 28 de abril de 2010, em <http://books.google.com/books>
- Muschla, G. (2006). *Writing Workshop* (2.<sup>nd</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Negreiros, A. (1921). *A Invenção do Dia Claro* [Versão eletrónica]. In Infopédia Porto Editora, 2003-2010. Acedido em 12 de agosto de 2010, em [www URL: http://www.infopedia.pt/\\$a-invencao-do-dia-claro](http://www.infopedia.pt/$a-invencao-do-dia-claro).
- Neves, D., & Oliveira, V. (2001). *Sobre o Texto: Contribuições Teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições Asa.
- New York Writers Coalition (2010). Home page. Portal eletrónico. New York: Author. Acedido em 2 de agosto de 2010, em <http://www.nywriterscoalition.org/>
- New York Writers Resource (2010). Main page. Portal eletrónico. New York: Author. Acedido em 2 de agosto de 2010, em <http://www.newyorkwritersresources.com/>
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita. Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Formação Novos Programas de Português*. Lisboa: ME, DGIDC.
- Nolan, J. & Hoover, L. (2004). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice*. Hoboken: Wiley Jossey-Bass Education.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Odell, L. (1993). *Theory and Practice in the Teaching of Writing: Rethinking the Discipline*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Oliveira, A. (2004). Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10.º ano [Versão eletrónica]. *Idiomático*. Acedido em 2 de junho de 2010, em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/04/representacoes.pdf>
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). A formação em Metodologias de Investigação em Educação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp.13-37). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 271-413.

- Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). Observação colaborativa, discurso supervisoivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F.Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (Orgs.), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 77-108). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Patterson, L., & Shannon, P. (1993). Reflection, Inquiry, Action. In L. Patterson, C. Santa, K. Short & K. Smith (Eds.), *Teachers are Researchers: Reflection and action* (pp. 7-11). Newark: International Reading Association.
- Paulson, F., Paulson, P., & Meyer, C. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 60-63.
- Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today's Schools* (8.<sup>th</sup> ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Education. (Original publicado em 1989).
- Pereira, L. (2004a). Didática, letramento e formação de professores. *Pátio. Revista Pedagógica*, 29, 57-60.
- Pereira, L. (2004b). Ler e escrever na escola «primeira» (ou como) de pequenino se pode ser leitor e escritor de textos. *Calidoscópio*, 2, 99-115.
- Pereira, L. (2003a). Ler e Escrever, na Escola, com as Crianças. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração – Investigação e Prática docente* (pp. 25-31). Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Pereira, L. (2003b). Para uma Didáctica da Escrita no Ensino Básico – teses, pressupostos e condições de possibilidade. In *Actas do IV Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios* (pp. 109-116). Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, L. (2000). *Escrever em Português. Didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L. (1999). (Alguns) temas e problemas da (Investigação em) Didáctica da Escrita. *Anais da UTAD. Revista de Letras* 4, 10, 335-349.
- Pereira, L., & Azevedo, F. (2003). *Como abordar a produção de textos escritos. Ensino Básico, 2.º e 3.º ciclos*. Porto: Areal editora.
- Pereira, L., & Graça, L. (2007). Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na Didáctica da Escrita. In A. Guimarães, A. Machado & A. Coutinho (Ed.), *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas* (pp. 177-189). Campinas: Mercado de Letras.
- Pereira, L., Aleixo, C., Cardoso, I., & Graça, L. (2009). The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null & A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research* (pp. 58-70). Oxford, UK: Routledge.



- Perelman, C. (1999, febrero). La producción de textos argumentativos en el aula [Versão eletrónica]. *Revista en el aula*, 11. Acedido em 6 de maio de 2010, em <http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/textos.doc>
- Perelman, C. (1993). *O Império Retórico – retórica e argumentação*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca L. (1970). *Traité de L'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Université Libre. (Original publicado em 1958).
- Peréz, T., Gómez, M., Campos, A., Ikaza, S., & Villamor, C. (2002). Del análisis de un modelo a la elaboración de un texto próprio o como escribir un texto argumentativo. In J. Echeverria (Dir.), *Explicar y argumentar* (pp. 55-74). Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 29. Barcelona: Ed. Graó.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Pestana, C. (2010, agosto 13). Pedagogia do Bom Senso. *Semanário Sol*, 25.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação* (A. Cabral & C. Oiticica, Trad., 2.ª ed.). S. Paulo: Zahar Editores. (Original publicado em 1959).
- Pinho, A. (2008). *Organização do texto argumentativo escrito em ambiente de b-learning* [Versão eletrónica]. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em 1 de maio de 2010, em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2009000491>
- Pinho, A., Pereira, L., Moreira, A., & Loureiro, M. (2006). A tomada de notas entre a leitura e a produção do texto argumentativo escrito em ambiente de blended-learning. Uma experiência no ensino superior. In A. Santos (Ed.), *Perspectivas Internacionais em Ensino e Aprendizagem On-line: Debates, Tendências e Experiências* (pp.129-167). S. Paulo: Libra Três.
- Pinto, M. G. (2005). O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interação de ritmos. *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, XXII, 337-372. Porto: FLUP.
- Pinto, M., Veloso, J., & Maia, B. (Orgs.). (1999). *Psycholinguists on the Threshold of the year 2000 – Proceedings of the 5.<sup>th</sup> International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics*. Porto: FLUP.
- Piolat, A. (2007). Effects of Note-Taking and Working-Span on Cognitive Effort and Recall Performance. In M.Torrance, L.van Waes & D. Galbraith (Eds.), *Writing and Cognition. Research and Applications* (pp.109-124). Oxford : Elsevier.
- Piolat, A. (1990). *Vers l'amélioration de la redaction de texte. Apport des technologies nouvelles pour la recherche et l'apprentissage*. Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Provence. Aix-en-Provence. France.
- Piolat, A. (1988). Le retour sur le texte dans l'activité rédactionnelle précoce. *European Journal of Psychology of Education*, 3 (6), 449-459.

- Piolat, A., Roussey, J.-Y., Olive, T., & Amada, M. (2004). Processing time and cognitive effort in revision: effects of error type and of working memory capacity. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp. 21-38). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Plássova, I. (2005). *Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar: auto e heterocorreções de aprendentes do 9.º ano*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Univ. de Aveiro.
- Plumb, C., Butterfield, E. C., Hacker, D. J., & Dunlosky, J. (1994). Error connection in text. Testing the processing-deficit hypotheses. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 347-360.
- Poersch, J. (1999). Implicações da consciência linguística no ensino/aprendizagem da língua. In M. Pinto, J. Veloso & B. Maia (Orgs.), *Psycholinguists on the Threshold of the year 2000 – Proceedings of the 5.<sup>th</sup> International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics* (pp. 513-532). Porto: FLUP.
- Pujante, D. (2003). *Manual de Retórica*. Madrid: Editorial Castalia.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad., 4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva. (Original publicado em 1995).
- Rebelo, D. (1992). A Metalinguística no Texto. *Linguística e Ensino-Aprendizagem do Português. Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística*. Escola Superior de Educação.
- Reis, C. (2007). Recomendações. *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: ME.
- Rey, G. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia. Caminhos e Desafios* (M. Silva, Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Ribas, M. (2002). De la explicación a la argumentación. In J. Echeverría (Dir.), *Explicar y argumentar* (pp. 11-20). Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 29. Barcelona: Ed. Graó.
- Ricouer, P. (1994). *Tempo e narrativa* (M. Appenzeller, Trad., Tomo I). São Paulo: Papyrus.
- Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. (2005). Effective learning and teaching of writing: student involvement in the teaching of writing. In G. Rijlaarsdam, H. Bergh & M. Couzjin (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing* (2.<sup>nd</sup> ed., pp. 1-16). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Rijlaarsdam, G., Bergh, H., & Couzjin, M. (Eds.). (2005). *Effective Learning and Teaching of Writing* (2.<sup>nd</sup> ed.). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Rodrigues, S. (2011). Produção Escrita de Textos Refutativos no Ensino Secundário: Uma Experiência Didática Monitorizada. In I. M. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.). (Texto no prelo).
- Rodrigues, S. (2001). A consciencialização linguística como componente fundamental na formação inicial do professor de português. In F. Fonseca, I. M. Duarte & O. Figueiredo

- (Orgs.), *A Linguística na formação do Professor de Português* (pp. 225-236). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Rodríguez, C. (2003). Observações iniciais sobre a planificação da aprendizagem linguística. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 249-269). Porto: Ed. Asa.
- Rodriguez, H., & Eklundh, K. (2007). Supporting Individual Views and Mutual Awareness in a Collaborative Writing Task: The Case of Collaboració. In M. Torrance, L. van Waes & D. Galbraith (Eds.), *Writing and Cognition. Research and Applications* (pp. 323-334). Oxford: Elsevier.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Rothstein E., & Lauber, G. (2000). *Writing as Learning*. California: Corwin Press.
- Rouiller, Y. (2005). Metacognitive regulations, peer interactions and revision of narratives by sixth graders. In G. Rijlaarsdam, H. Bergh & M. Couzjin (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 77-89). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Rouiller, Y. (2004). Collaborative revision and metacognitive reflection in a situation of narrative text production. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp. 171-187). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (1998). Porta-Fólio: No Fluir das Concepções, das Metodologias e dos Instrumentos. In L. Almeida & J. Tavares (Orgs.), *Conhecer, Aprender, Avaliar* (pp. 133-142). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Sackett Street Writers' Workshop (2010). Main page. Portal eletrónico. New York: Author. Acedido em 2 de agosto de 2010, em <http://www.sackettworkshop.com/>
- Sampaio, L. (2009). Thirteen Ways of Looking at a Blackbird: ou os incessantes desafios de um género proteico como o policial. *E-fabulação/E-fabulation, Journal of Anglo-American Studies* 4 (6), 99-109. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras do Porto. Acedido em 1 de maio de 2011 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6552.pdf>

- Sampaio, L. (2008). As vantagens de ser literatura menor e estrangeira: o género policial em Portugal como género não policiado. In A. Macedo & M. Keating (Orgs.), *Censura e Inter/Dito* (pp. 103-120). Braga: CEHUM.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção e educação inclusiva [Versão eletrónica]. *Revista Lusófona da Educação*, 5, 127-142. Acedido em 5 de janeiro de 2010, em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34900507.pdf>
- Santos, A. (1994). A escrita no Ensino Secundário. In F. Fonseca (Org.), *Pedagogia da Escrita – Perspectivas* (pp. 21-44) Porto: Porto Editora.
- Santos, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In F. Fonseca (Org.), *Pedagogia da Escrita – Perspectivas* (pp. 127-152). Porto: Porto Editora.
- Saramago, J. (2002). *Memorial do Convento* (33.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Saramago, J. (1994). *Cadernos de Lanzarote: Diário I*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Saussure, F. (1978). *Curso de Linguística Geral* (J. Adragão, Trad., 4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote. (Original publicado em 1916).
- Saussure, F. (1969). *Cours de Linguistique Général*. Paris: Payot. (Original publicado em 1916).
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1985). The development of dialectical processes in composing. In D. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing* (pp. 307-329). New York: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language. Developmental and educational perspectives* (pp. 67-95). New York: Wiley Sons.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogenéticas. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp.155-173). Berne: Lang.
- Schneuwly, B. (1988). *Le Langage Écrit chez l'Enfant. La Production des textes Informatifs et Argumentatifs*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B., & Bain, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In L. Allal, L. Bain & P. Perrenoud (Dir.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 219-238). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Senge, P., McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipline resource*. New York: Doubleday Dell Publishing Group.
- Silva Filho, O. (2010). De círculos e quadrados: triangulando Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira [Versão eletrónica]. In *Revista Ensaios Filosóficos*, 1, 55-77.

- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Acedido em 1 de maio de 2011, em [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo1/Osmar\\_Soares\\_da\\_Silva\\_Filho.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo1/Osmar_Soares_da_Silva_Filho.pdf)
- Silva, A., & Pinto, J. (2005). Uma visão global sobre as Ciências Sociais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.<sup>a</sup> ed., pp. 9-27). Porto: Afrontamento.
- Simonin-Grunbach, J. (1975). Pour une typologie des discours. In J. Kristeva, J.-C. Milner & N. Ruwet (Eds.), *Langue, Discours, Société. Pour Émile Benveniste* (pp. 85-121). Paris: Seuil.
- Sim-Sim, I. (2002). *Formar Leitores: A Inversão do círculo* [Versão eletrónica]. Acedido em 8 de julho de 2011, em [http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot-formar\\_leitores\\_a.pdf](http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot-formar_leitores_a.pdf)
- Sim-Sim, I. (2001). A Formação para o Ensino da Leitura [Versão eletrónica]. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, 2, 51-64. Acedido em 10 de julho de 2010, em [http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/forma\\_ensino](http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/forma_ensino).
- Sim-Sim, I. (1988). Consciência Linguística e Nível de Leitura: que Relação? Ou Ler ou Não Ler... Eis a Questão. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 95-102.
- Smaling, A. (2003). Inductive, analogical, and communicative generalization [Versão eletrónica]. *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (1), 5. Acedido em 8 de julho de 2011, em [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2\\_1/html/smaling.html](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_1/html/smaling.html)
- Soubrié, T. (2007). Le cadre européen: mieux qu'un descripteur de compétences, une nouvelle approche didactique et pédagogique [Resumo]. In Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Org.), *Resumos/Abstracts, Jornada Científica Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Hoje: Que Perspectivas?* (pp. 6-8). Porto: FLUP.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1995).
- Stake, R. (2000). The case study method in social inquiry. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Eds.), *Case study method: Key issues, Key texts* (pp. 19-26). London: Sage.
- Stake, R. (1978). The Case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7 (2), 5-9.
- Teixeira, M., & Flores, V. (2005). *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Editora Contexto.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- The Writers Studio (2010). Main page. Portal eletrónico. New York: Author. Acedido em 2 de agosto de 2010, em <http://www.thewritersstudio.ca/schedule/>

- Titone, R. (1999). On the psychological meaning of bilinguality: psychological mechanisms of the bilingual person. In M. Pinto, J. Veloso & B. Maia (Orgs.), *Psycholinguists on the Threshold of the year 2000 – Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics* (pp. 17-34). Porto: FLUP.
- Tochon, F. (1995). *A Língua como projecto didáctico* (M. Vidal, Trad.). Porto: Porto Editora. (Original publicado em 1990).
- Torrance, M., van Waes, L., & Galbraith, D. (Eds.). (2007). *Writing and Cognition. Research and Applications*. Oxford: Elsevier.
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument* (Updated ed.). Cambridge: Cambridge University Press. (Original publicado em 1958).
- Trejo, A. (2002). *Aristóteles. Retórica*. Ciudad Universitaria: Universidad Nacional Autónoma.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (L. Rodrigues, Trad., 4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1972).
- Tusón, A. (2003). Iguais perante a língua, desiguais no uso. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.73-89). Porto: Asa.
- Vala, J. (2005). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.<sup>a</sup> ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- van Dijk, T. (1981). *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague: Mouton Publishers.
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, P. A. (2008). Sermão de Santo António. In I. Magalhães & A. Gaiaz (Coord.), *História e Antologia da Literatura Portuguesa. Século XVII* (Vol. III, pp. 955-967). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Sermão pregado em 13 de julho de 1654, Brasil, S. Luís do Maranhão). (Original publicado em 1679, *editio princeps*).
- Vignaux, G. (2004). Une approche cognitive de l'argumentation. In M. Doury & S. Moirand (Orgs.), *L'argumentation aujourd'hui* (pp. 103-128). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Vilas-Boas, A. (2004). *Oficinas de Escrita – Modos de Usar* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Asa.
- Vilas-Boas, A. (2003). *Ensinar e Aprender a Escrever – Por uma Prática Diferente* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Asa.
- Vollmer, H. (2006). *Towards a Common European Instrument for Language(s) of education. Preliminary Study - Languages of education*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem* (M. Resende, Trad.). Lisboa: Ed. Antídoto. (Original publicado em russo em 1934).
- Vygotsky, L. (1977). *Thought and Language* (Myshlenie I rech', Trad., 13.<sup>th</sup> ed.). Cambridge, Massachusetts: The M. I. T. Press. (Original publicado em russo em 1934).

- Werlich, E. (1976). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer, UTB.
- Weston, A. (1996). *A Arte de Argumentar* (D. Murcho, Trad.). Lisboa: Gradiva.
- Wittgenstein, L. (2008). *Tractatus Logico Philosophicus* (L. Santos, Trad., 3.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. (Original publicado em 1921).
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (D. Grassi, Trad., 2.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Bookman. (Original publicado em 1984).
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Yin, R., & Grassi, D. (2007). *Estudo de caso, planeamento e métodos* (D. Grassi, Trad., 3.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zafón, C. (2005). *A Sombra do Vento* (J. Teixeira de Aguiar, Trad., 3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: D. Quixote.

### **Documentos consultados**

- Council of Europe (2001a). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [CEFR]* [Versão eletrónica]. Modern Languages Division of the Council of Europe: Author. Acedido em 5 de janeiro de 2010, em [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE\\_EN.asp](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp)
- Council of Europe (2001b). *European Language Portfolio [ELP]* [Versão eletrónica]. Modern Languages Division of the Council of Europe: Author. Acedido em 5 de janeiro de 2010, em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_EN.asp).
- Decreto-Lei n.º 43 de 23 de agosto de 1991. Ratificação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa [AO 90]. Lisboa: Diário da República I Série-A, n.º 193, de 23-8-1991.
- Decreto n.º 35 228, de 8 de dezembro de 1945. Promulgação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa [AO 45]. Publicação dos instrumentos da Conferência Interacadémica de Lisboa para a unificação ortográfica da língua portuguesa. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 32/73, de 6 de fevereiro de 1973. Lisboa: Diário da República.
- ESPL (2011). *Revista Ler Mais Escrever Melhor 2 [LMEM]*. N. Coimbra (Coord.). Área Disciplinar de Português : Autor.
- ESPL (2010). *Revista Ler Mais Escrever Melhor 1 [LMEM]*. N. Coimbra (Coord.). Área Disciplinar de Português: Autor.
- ESPL (2009a). *Informações Ano Lectivo 2009-2010*. Padrão da Légua : Autor.
- ESPL (2009b). *Plano Anual de Actividades [PAA]*. Padrão da Légua : Autor.
- ESPL (2007). *Projecto Educativo da Escola [PEE]*. Padrão da Légua : Autor.
- Ministério da Educação [ME] (2010). *Prova de Exame final de âmbito nacional de Português / Português B, 12.º de escolaridade*. Informação n.º 120.06. Lisboa: GAVE.

- Ministério da Educação [ME] (2009). *Novo Programa de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Ministério da Educação [ME] (2007a). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa - Ponto da situação. Seminário sobre os Novos Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Ministério da Educação [ME] (2007b). *PISA 2006 - Competências Científicas dos alunos Portugueses* [Versão eletrónica]. Lisboa: GAVE. Acedido em 1 de janeiro de 2010, em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/156.html>.
- Ministério da Educação [ME] (2006). *Plano Nacional de Leitura* [Versão eletrónica]. Lisboa: Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Acedido em 1 de janeiro de 2010, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov>
- Ministério da Educação [ME] (2002). *Programa de Português, 10.º, 11.º e 12.º ano*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação [ME] (2001a). *Resultados do estudo internacional Pisa 2000. Programme for International Student Assessment. Primeiro relatório nacional* [Versão eletrónica]. Lisboa: GAVE. Acedido a 10 de janeiro de 2009, em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html>
- Ministério da Educação [ME] (2001b). *Programa de Literatura Portuguesa, 10.º e 11.º ano*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação [ME] (2001c). *Programa de Português, 10.º ano*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação [ME] (1997). *Programa de Português 10.º, 11.º, 12.º ano*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação [ME] (1991). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico. 3.º ciclo* (Vol. I). Lisboa: Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- National Writing Project (2011). [Versão eletrónica]. University of California: Author. Acedido em 20 de outubro de 2011, em <http://www.nwp.org/>. (Início em 1974).
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I) [Versão eletrónica]. Acedido em 2 de maio de 2011, em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2007). *Programme for International Student Assessment [PISA]* [Versão eletrónica]. Acedido em 1 de janeiro de 2010, em <http://www.pisa.oecd.org>



## ÍNDICE REMISSIVO

Amostra do estudo de caso.....	120
Análise categorial.....	136, 158, 164, 186, 192, 237, 243, 262
Análise comparativa da ordem argumentativa .....	153
Análise comparativa da revisão.....	176
Análise comparativa das sequências argumentativas .....	156
Análise comparativa do texto de opinião do contrato de leitura .....	166
Análise comparativa dos conetores argumentativos .....	158
Análise da metalinguagem no final da experiência.....	183
Análise da revisão de textos argumentativos pelos alunos.....	173-198
Análise das perceções dos alunos antes e após a experiência .....	135-146
Análise das perceções dos professores sobre a evolução da escrita.....	239
Análise de textos argumentativos produzidos em Oficina .....	147-164
Análise do texto de opinião do contrato de leitura.....	165-172
Análise dos registos escritos das professoras .....	199- 209
Análise dos resultados do inquérito por questionário .....	215-249
Análise quantitativa dos comentários autoavaliativos.....	180
Argumentação ....	20, 56-66, 69, 86, 119, 128, 147-148, 152, 156-158, 181, 190, 201-202, 210, 236
Argumentação na língua.....	63
Arquétipos discursivos .....	43
Autoavaliação da competência de escrita.....	139
Avaliação do impacto do estudo de caso pelas professoras .....	208
Caracterização da amostra.....	215
Caracterização da comunidade escolar .....	123
Categorização das atividades de revisão .....	78
Competência comunicativa .....	25-27, 30, 32, 75, 89
Competência de escrita	18-20, 25, 98, 106-109, 121, 127, 139, 142, 165, 169, 172, 193-194, 201, 204-207, 211, 213, 245-248, 252-253, 256-264
Complexidade da escrita .....	28
Consciência (meta) linguística .	71-77, 86, 102, 107, 130-132, 134, 141-142, 173, 180-183, 186, 211-213, 215, 230
Consciência (meta)linguística e revisão textual .....	76
Constrangimentos e potencialidades da revisão.....	80
Contexto histórico, geográfico e social .....	122
Contexto institucional .....	123
Contextualização do estudo de caso – a Escola .....	122-125

Contextualização do estudo de caso – o Projeto LMEM .....	126-129
Contributos para o Interacionismo Sociodiscursivo.....	37
Cronograma da experiência didática .....	130
Da lógica clássica à lógica simbólica.....	58
Desenvolvimento da consciência (meta)linguística .....	230
Didática do Português .....	87
Didatização dos géneros.....	53, 56
Discussão dos resultados do estudo de caso.....	210-212
Discussão dos resultados do inquérito por questionário .....	250-253
Divulgação dos contratos de leitura na Revista LMEM.....	169
Do Projeto LMEM à Oficina de Escrita.....	129
Do Projeto LMEM às Sequências Didáticas (SD) .....	127
Escrita do texto argumentativo no Ensino Secundário.....	223
Escrita em Projeto Didático.....	86
Escrita.....	25-29
Estratégias de aperfeiçoamento da escrita do texto argumentativo.....	142, 237
Estudo de caso <i>versus</i> caso em estudo .....	11
Estudo de caso.....	20-21, 76, 109-120, 134-213, 256-264
Exame de 12.º ano .....	91
Experiência vicária.....	112, 262
Fase extensiva: o inquérito por questionário.....	214-254
Fase intensiva: o estudo de caso.....	134-213
Generalização.....	112-115, 187, 214, 250, 256, 262-263
Géneros Textuais....	18, 21, 40, 42-56, 86, 90-92, 95-96, 100, 102, 105, 127, 130, 137-138, 144, 147, 175, 183-184, 209, 210, 214, 217, 238, 241, 250, 254
Génese e desenvolvimento do Projeto LMEM.....	126
Heterogeneidade textual.....	39, 46, 55, 153
Inquérito por questionário .....	121
Interacionismo Sociodiscursivo .....	17-18, 20, 28, 34-54, 56, 138, 146, 153, 165, 254
Investigação-ação .....	116
Leitura do texto argumentativo no Ensino Secundário .....	217
Linguagem, (inter)ação e textualidade .....	30
Linguística textual.....	17-18, 20, 28, 31-33, 39, 56, 71, 106, 186
Matriz de análise do estudo de caso .....	114
Matrizes de análise de conteúdo de textos argumentativos.....	147
Metalinguagem.....	71, 74, 183-186

Metodologia .....	104-121
Modelo de análise de texto de Bronckart .....	51
Modelos de escrita.....	84, 109, 136
Mundos da Linguagem.....	42
Natureza múltipla da consciência (meta)linguística.....	72
Nova retórica da argumentação.....	59
Novo paradigma de Oficina de Escrita .....	96
O conceito de consciência (meta)linguística .....	71
Objetos de reflexão nos registos escritos dos professores.....	205
Oficina de Escrita....17-18, 90, 92, 95-102, 105, 113, 129-130, 135-137, 147, 172-174, 200, 203-209, 212-214, 226, 237-240, 243-248, 253-254, 256-264	
Perceção da escrita em geral .....	136
Perceção das características do texto argumentativo .....	139
Perceções dos professores sobre a evolução do ensino-aprendizagem da escrita .....	237
Perceções sobre a leitura do texto argumentativo .....	221
Percursos didáticos de textualização .....	149
Planificações conjuntas de SD de Oficina de Escrita.....	200
Pragmática.....17, 20, 25, 28, 31-32, 37, 39, 52-53, 56, 63, 65, 71, 76	
Princípios orientadores de uma Escola de Projetos.....	125
Programas de Português .....	89
Reescrita do texto argumentativo .....	229
Revisão da escrita do texto argumentativo.....	227
Revisão.....18, 56, 76-85, 102, 148, 173-198, 227, 248, 256-264	
Sequência Didática de Oficina de Escrita .....	230
Sequência Didática e Projeto de Escrita.....	235
Sequência Didática.....17-19, 78, 92, 94, 102, 107, 128, 200, 215, 230-231, 234-235, 250, 252	
Sequência textual .....	46, 65, 202
Sequencialidade argumentativa.....	65- 68
Texto argumentativo ..31, 54, 56-58, 63-70, 84, 86, 91-93, 147-164, 173-198, 217-229, 237, 256-264	
Vozes duplamente mediadas do processo de revisão.....	194
Vozes mediadas da textualização do texto argumentativo .....	162
Vozes mediadas das perceções dos professores .....	243
Vozes mediadas dos alunos.....	145
Vozes mediadas dos comentários autoavaliativos.....	186
Vozes mediadas dos contratos de leitura na Revista LMEM.....	171

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I

### Inquérito por Questionário

O objetivo deste **inquérito por questionário** a professores é conhecer opiniões, experiências e práticas de ensino e aprendizagem da escrita em geral, e do texto argumentativo em particular, no Ensino Secundário, no âmbito de uma tese de Doutoramento. A resposta é confidencial e é garantido o anonimato dos respondentes. **Obrigada pela colaboração.**

- 1 – Idade:** \_\_\_\_\_ **2 – Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐
- 3 – Habilitações Académicas:** \_\_\_\_\_
- 4 – Tempo de serviço:** \_\_\_\_\_ anos.
- 5 – Vínculo contratual:** Professor do Quadro ☐ Outro ☐
- 6 – Anos de escolaridade que leciona no presente ano:** 10º ☐ 11º ☐ 12º ☐
- 7 – Indique a sua opinião sobre a diversidade de géneros textuais proposta no Programa.**  
(Coloque um X na opção mais próxima da sua opinião).
1. A diversidade de género é demasiada. ☐
  2. A diversidade de género é suficiente. ☐
  3. Outra. ☐ Qual? \_\_\_\_\_
- 8 – Refira a sua opinião sobre o espaço reservado no Programa à leitura de texto argumentativo.**  
(Coloque um X na opção mais próxima da sua opinião).
1. As leituras propostas no Programa são demasiadas. ☐
  2. As leituras propostas no Programa são suficientes. ☐
  3. As leituras propostas no Programa são insuficientes. ☐
- 9 – Quantas horas dedica, num ano, em média, à leitura de texto argumentativo?**  
No 10.º ano \_\_\_\_ horas. No 11.º ano \_\_\_\_ horas. No 12.º ano \_\_\_\_ horas.
- 10 – Indique os três aspetos que mais valoriza na leitura do texto argumentativo** (Coloque um X em três opções).
1. Estrutura do texto. ☐
  2. Ponto de vista. ☐
  3. Argumentos, contra-argumentos e exemplos. ☐
  4. Mecanismos de coesão textual. ☐
  5. Estilo e linguagem. ☐
- 11 – Indique as três maiores dificuldades dos seus alunos na identificação de características da superestrutura** (Coloque um X em três opções).
1. Texto com ordem argumentativa de tese à saída. ☐
  2. Texto com ordem argumentativa de tese à entrada. ☐
  3. Texto com sequências com 2 argumentos. ☐
  4. Texto com sequências com 3 ou mais argumentos. ☐
  5. Texto com sequências com argumentos e contra-argumentos. ☐

**12 – Indique as três maiores dificuldades dos seus alunos na identificação de características microlinguísticas do texto argumentativo – conectores argumentativos:** *(Coloque um X em três opções).*

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. Conectores argumentativos concessivos (mas, portanto...).                | <input type="checkbox"/> |
| 2. Conectores argumentativos explicativos/justificativos (pois, porque...). | <input type="checkbox"/> |
| 3. Conector argumentativo “se” (hipótese).                                  | <input type="checkbox"/> |
| 4. Conector argumentativo “quando” (hipótese).                              | <input type="checkbox"/> |
| 5. Marcadores simples de argumento (mesmo, aliás...).                       | <input type="checkbox"/> |

**13 – Quantas horas dedica, num ano, em média, à escrita de texto argumentativo?**

No 10.º ano \_\_\_\_ horas.      No 11.º ano \_\_\_\_ horas.      No 12.º ano \_\_\_\_ horas.

**14 – Na escrita do texto argumentativo, com que frequência aplica as seguintes estratégias de revisão?** *(Coloque um círculo na escala 1-2-3-4-5, sendo 1- nunca, 2- raramente, 3- algumas vezes, 4- bastantes vezes, 5- sempre).*

- |                                       |                   |
|---------------------------------------|-------------------|
| 1. Revisão durante a textualização.   | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 2. Revisão no final da textualização. | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 3. Revisão com listas de verificação. | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 4. Revisão individual pelo aluno.     | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 5. Revisão pelo professor.            | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

**15 – Na sua opinião, o que influencia a capacidade de revisão do texto argumentativo?** *(Coloque um círculo na escala 1-2-3-4-5, sendo 1- nunca, 2- raramente, 3- algumas vezes, 4- bastantes vezes, 5- sempre).*

- |   |                   |
|---|-------------------|
| 1. Capacidade de leitura.                   | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 2. Apreensão das características de género. | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 3. Planificação prévia do texto.            | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 4. Revisão do texto durante a escrita.      | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 5. Consciencialização (meta)linguística.    | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

**16 – Na sua opinião, que estratégias podem influenciar positivamente a reescrita do texto?** *(Coloque um círculo na escala 1-2-3-4-5, sendo 1- nunca, 2- raramente, 3- algumas vezes, 4- bastantes vezes, 5- sempre).*

- |  |                   |
|--|-------------------|
| 1. Revisão superficial do texto.         | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 2. Revisão profunda do texto.            | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 3. Consciencialização (meta)linguística. | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 4. Colocação de dúvidas ao professor.    | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 5. Trabalho em pares.                    | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

**17 – Como poderá ser desenvolvida a consciência (meta)linguística dos alunos?** *(Coloque um círculo na escala 1-2-3-4-5, sendo 1- nunca, 2- raramente, 3- algumas vezes, 4- bastantes vezes, 5- sempre).*

- |   |                   |
|---|-------------------|
| 1. Com exercícios de funcionamento da língua.               | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 2. Com análise de textos argumentativos.                    | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 3. A partir da revisão efetuada pelo aluno.                 | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 4. A partir da análise do erro do aluno.                    | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 5. Interligando Oficina de Escrita e Laboratório de Língua. | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

**18 – Que estratégias inclui numa planificação de Sequência Didática para Oficina de Escrita de texto argumentativo?** *(Coloque um círculo na escala 1-2-3-4-5, sendo 1- nunca, 2- raramente, 3- algumas vezes, 4- bastantes vezes, 5- sempre).*

- |   |                   |
|---|-------------------|
| 1. Pesquisa na Internet de textos argumentativos.               | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 2. Leitura de textos argumentativos.                            | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 3. Concretização de esquemas sobre a estrutura argumentativa.   | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 4. Análise de argumentos, contra-argumentos e exemplos.         | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 5. Identificação e valor semântico de conetores argumentativos. | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 6. Escrita individual do texto argumentativo.                   | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 7. Revisão e reescrita do texto.                                | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 8. Edição e publicação.   | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

**19 – Na sua opinião, a concretização da Sequência Didática sobre o texto argumentativo em Oficina de Escrita permite:** *(Coloque um círculo na escala 1-2-3-4-5, sendo 1- nunca, 2- raramente, 3- algumas vezes, 4- bastantes vezes, 5- sempre).*

- |   |                   |
|---|-------------------|
| 1. A consciencialização do género argumentativo pelo aluno. | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 2. A consciencialização do processo de escrita pelo aluno.  | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 3. A consciencialização (meta)linguística pelo aluno.       | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 4. O aperfeiçoamento da capacidade de revisão do aluno.     | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 5. O aperfeiçoamento da capacidade de reescrita do aluno.   | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

**20 – Na sua opinião, a concretização da Sequência Didática integrada em Projeto de escrita permite:** *(Coloque um círculo na escala 1-2-3-4-5, sendo 1- nunca, 2- raramente, 3- algumas vezes, 4- bastantes vezes, 5- sempre).*

- |  |                   |
|--|-------------------|
| 1. Trabalho colaborativo entre professores de Português.     | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 2. Um trabalho colaborativo de alunos e professores.         | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 3. Um projeto continuado de textualidade escrita.            | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 4. O aperfeiçoamento de escrita do aluno segundo os géneros. | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 5. A publicação em livro, exposição, revista, blogue.        | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

**21 – Na sua opinião, como poderia ser aperfeiçoada a escrita (do texto argumentativo)?** *(Coloque um X em três opções).*

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| 1. Mais tempo para Oficina de Escrita em sala de aula.                         | <input type="checkbox"/> |
| 2. Integração de Oficina de Escrita de turma em Projeto de Escrita de Escolas. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Mais supervisão colaborativa no Departamento / Área Disciplinar.            | <input type="checkbox"/> |
| 4. Concretização do portefólio de escrita individual do aluno.                 | <input type="checkbox"/> |
| 5. Mais treino dos alunos em consciencialização (meta)linguística.             | <input type="checkbox"/> |
| 6. Implementação de um Plano Nacional de Escrita.                              | <input type="checkbox"/> |

**22 – Qual é a sua opinião sobre a evolução do ensino-aprendizagem da escrita, no Ensino Secundário, nos últimos cinco anos?**

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE II

Nota prévia: O logótipo, a identificação e a localidade da Escola foram retirados para manter o anonimato exigido em trabalho científico.

### PLANO DO PROJETO LER MAIS E ESCREVER MELHOR (LMEM)

#### 1. Nota Prévia

Na viragem do segundo milénio, a Escola revela-se um espaço privilegiado de construção da cidadania e de homogeneização linguística e cultural. O desafio europeu da qualidade e da competitividade implica a aquisição e o aperfeiçoamento da competência da comunicação, no contexto de uma Escola aberta, dinâmica e democrática, que harmonize o ensino e a aprendizagem, o coletivo e o individual.

A Escola tem, na língua, um instrumento de formação identitária. A mestria linguística é necessária ao sucesso profissional e social do indivíduo, em particular, e da comunidade em geral, abrangendo, pela transversalidade do saber linguístico, todas as disciplinas curriculares. De facto, o domínio da língua confere aos jovens uma possibilidade de futuro, não utópica de igualdade, mas equitativa de oportunidades. É neste contexto que surge o Projeto **Ler Mais e Escrever Melhor**, interligando leituras que fazem “sonhar pela mão de outrem” com o aperfeiçoamento da competência de escrita, na construção de palavras ditas e escritas com sentido. Porque a Escola é o lugar natural de formação de leitores e escritores, num *continuum* entre ler e escrever, com aquisição do hábito, gosto e técnicas de leitura e escrita.

#### 2. Notas de Identidade do Projeto

Para a construção e concretização de um projeto de iniciativa de Escola, com atividades de Português Língua Materna, Não Materna e Línguas Estrangeiras, propõe-se:

1. um projeto enquadrado no objetivo central do Plano Nacional de Leitura, de elevar os níveis de literacia dos portugueses;
2. um projeto que se situa no contexto das metas de índole organizacional, pedagógico-didática e de ligação à comunidade que a Escola elegeu como prioritárias, no seu Projeto Educativo, para o triénio 2007-2010;
3. um projeto integrador, de enriquecimento curricular, de diferenciação e apoio pedagógicos e de suporte a atividades de substituição;
4. um projeto com uma perspetiva transversal e pluridisciplinar do ensino e da aprendizagem no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário, da sala de aula à escola e à comunidade;
5. um projeto que reforça o aperfeiçoamento da competência comunicativa do aluno, através da resolução de situações-problema e da realização de atividades;
6. um projeto que considera a língua como objeto de conhecimento (aspeto cognitivo), de comunicação (aspeto pragmático-social) e de fruição (aspeto lúdico-afetivo);
7. um projeto que interliga a oralidade, a leitura e a escrita, como modalidades complementares e interativas da língua;
8. um projeto com uma estratégia metodológica centrada num processo reflexivo antes, durante e após a ação;
9. um projeto de (co)construção colaborativa entre todos os intervenientes;
10. um projeto em permanente (re)construção, referenciado à ação e aos saberes, socioconstrutivista, de progressiva autoimplicação e autorregulação.

#### 3. Áreas de Intervenção, Finalidades e Estratégias

Segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE), definem-se áreas de intervenção, finalidades e estratégias.

##### Área de Intervenção I - Sucesso Escolar e Pessoal

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 3 – Enriquecer o processo de ensino/aprendizagem.

**Estratégias:**

- Diversificação de atividades e estratégias de motivação à leitura, à escrita e à oralidade nas áreas curriculares e de complemento curricular, privilegiando metodologias ativas.
- Desenvolvimento de competências comunicativas ao nível da receção e da interação eficazes, nomeadamente saber ouvir, saber ler e saber escrever.
- Promoção do domínio da competência comunicativa em Português como língua materna e não materna, no plano das dificuldades de aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais e de alunos emigrantes.

(... 4, 5, 6, 7...)

## 8. Avaliação

A avaliação do **Projeto Ler Mais e Escrever Melhor** terá um carácter supervisivo horizontal e vertical, com uma estratégia metodológica centrada num processo reflexivo antes, durante e após a ação. Atendendo ao trabalho de (co)construção colaborativa entre todos os intervenientes, de progressiva autoimplicação e autorregulação, propõe-se uma avaliação processual formativa e formadora, que se explicita. A avaliação será concretizada em **dois momentos**: semestral, em fevereiro e junho; final em junho (...)

## 9. Cronograma do Projeto

Atividades	Exemplificação de um ciclo por ano letivo										
	jul	set	out.	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun
Planif./ Ref. Projeto											
Planif. / Ref. atividades											
A Companhia dos Livros											
Viajar com Livros											
Entre Palavras											
O Livro dos Livros											
Leituras no Plural											
A Escrita em Projeto											
Notícias da Escola											
Concurso Lit. «Conto...»											
Quadro Mérito da Leitura											
Avaliação de atividades											
Avaliação do Projeto											
Divulgação de conclusões											

## 10. Nota Final

Um projeto como o LMEM, centrado no aperfeiçoamento da competência de comunicação, só será campo estratégico de sucesso escolar e pessoal se se situar na encruzilhada reflexiva da investigação-ação-formação, não separando a teoria da prática e fazendo a ponte entre o ensino e a aprendizagem, a ação e a reflexão sobre a ação. Terá de ser alicerçado na colaboração, partilha e autorregulação processual entre todos os intervenientes, da sala de aula à escola e ao meio. No percurso de um projeto que se antevê feito de trabalho, de leitura e escrita, de certezas e dúvidas, deseja-se a toda a equipa a concretização de um trabalho enriquecedor, a nível pessoal e profissional, no contexto de uma comunidade educativa aprendente, dinâmica e empreendedora.

\_\_\_\_\_(Localidade), 15 de julho de 2008,

A Coordenadora do LMEM, Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

### APÊNDICE III

**Nota prévia:** O logótipo, a identificação da Escola e o nome dos intervenientes foram retirados, para manter o anonimato exigido em trabalho científico.

#### PROPOSTAS PARA O PLANO ANUAL DE ATIVIDADES 2009 / 2010

#### PROJETO «LER MAIS E ESCREVER MELHOR» DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS

<b>Finalidades do PEE</b>			
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. (PEE, Área de Intervenção I, Finalidade 1). Enriquecer o processo de ensino/aprendizagem. (PEE, Área de Intervenção I, Finalidade 3).			
<b>Calendarização</b>	<b>Atividade</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>Dinamizadores</b>
<b>Ao longo do ano</b>	<b>A Companhia dos Livros</b> Leitura na escola de livros e revistas dos Baús dos Livros.  <b>Viajar com Livros</b> Leitura na escola ou em casa de livros e revistas dos Baús, sem requisição formal. (...)	Alunos do Ensino Básico e Secundário	Professores E. A. Coord.E. Acomp. Coord. Biblioteca
Registos ao longo do ano.  <b>maio/ junho</b>	<b>Quadro de Mérito da Leitura</b> Distinção de alunos leitores, incentivando a leitura. Seleção e entrega de diplomas.	Alunos do Ensino Básico e Secundário	Todos os professores de Língua Portuguesa e de Português.
<b>Ao longo do ano</b>  Dia Internacional da Língua Materna-21 <b>fevereiro</b>  Feira de Babel	<b>O Livro dos Livros</b> <b>Plano Nacional de Leitura</b> Apresentação, oral e escrita, do contrato de leitura: Aulas de L. Portuguesa e Português; Estudo Acompanhado; A. de Substituição. Transversalidade com a Biblioteca: Fóruns de Leitura; Dia Internacional de Língua Materna. Divulgação na plataforma <i>plone</i> .	Alunos de Língua Portuguesa e de Português do Ensino Básico e Secundário.	Todos os professores de Língua Portuguesa e Português.
<b>Ao longo do ano</b>	<b>Leituras no Plural</b> Divulgação de livros e autores de Língua Francesa, a partir de obras de leitura orientada e recreativa.	Alunos de Francês do Ensino Básico e Secundário	Professoras de Francês.
<b>Ao longo do ano</b>	<b>Notícias da Escola</b> Notícias e reportagens da Escola e respetiva divulgação <i>on-line</i> . Transversalidade com Concurso Interturmas da Escola.	Alunos de Língua Portuguesa e Português Turma 3º B do Curso Prof. de Técnico Multimédia.	Duas Professoras de Português.

<p>Preparação de textos até <b>fevereiro</b>.</p> <p>Envio de textos para o endereço eletrónico do LMEM até <b>março</b>.</p> <p>Saída da Revista LMEM 2010 on-line e em suporte papel em <b>junho</b>.</p>	<p><b>A Escrita em Projeto</b> <b>Oficina de Escrita</b> <b>Revista impressa e on-line</b></p> <p>Transversalidade com a Biblioteca: Lançamento da Revista “Ler Mais e Escrever Melhor”</p> <p>Divulgação de contratos de leitura “Dia Mundial do livro e dos Direitos de Autor”.</p> <p>Contos do Concurso Literário e selecionados da plataforma <i>plone</i>, da Revista on-line.</p>	<p>Alunos dos Ensinos Básico e Secundário de Língua Portuguesa e de Português.</p> <p>Turmas A, B e D de 9.º ano e A de 11.º ano</p>	<p>Duas Professoras</p>
<p><b>Ao longo do ano</b></p> <p><b>Divulgação <i>plone</i>.</b></p>	<p><b>Notícias da Escola</b></p> <p>Notícias e reportagens da Escola e respetiva divulgação <i>on-line</i>. Em: Aulas de L. Portuguesa e Português; Atividades de Substituição; Transversalidade com Concurso Interturmas da Escola.</p>	<p>Alunos de turmas de Língua Portuguesa e Português</p> <p>Turma 3º B do Curso Profissional de Técnico Multimédia</p>	<p>Duas Professoras</p>
<p><b>2.º e 3.º períodos</b></p>	<p><b>Concurso Literário «Conto...»</b></p> <p>Concurso Literário temático anual, com regulamento e prémios em parceria com Biblioteca ESPL</p>	<p>Alunos dos Ensinos Básico e Secundário</p>	<p>Três Professoras</p>
<p><b>abril a junho</b></p>	<p><b>Concurso “Slôgane sobre o Ambiente”</b></p> <p>Transversalidade com os projetos “Ecoescolas”, “Traduzir para Comunicar”, DIMI” e Biblioteca da Escola.</p> <p>Tradução de slôganes para Inglês, Francês, Espanhol, Alemão.</p> <p>Divulgação de slôganes, de contratos de leitura e textos dos alunos, em junho, no Dia Mundial do Ambiente.</p>	<p>Alunos dos Ensino Básico e Secundário</p>	<p>Projetos Ecoescolas, Traduzir para Comunicar e DIMI .</p> <p>Coord. da Biblioteca</p> <p>Três Professoras</p>

\_\_\_\_\_(Localidade), 20 de outubro de 2009

A Coordenadora do Projeto LMEM,  
Maria Nazaré Coimbra

## APÊNDICE IV

### REGULAMENTO DO CONCURSO LITERÁRIO DA ESCOLA

#### CONTO DA ÁRVORE MÁGICA

2009-2010

1. O concurso é instituído na modalidade de **conto**.
  2. Os trabalhos apresentados pelos alunos participantes devem estar relacionados, de forma inequívoca, com o tema “As árvores”, no âmbito da Biodiversidade e da Sustentabilidade Ambiental, comemoradas internacionalmente no presente ano.
  3. O concurso destina-se a todos os alunos e ex-alunos da Escola Secundária X, que queiram candidatar-se, sendo consideradas três categorias: **A, B e C**.
    - A – alunos do Ensino Básico (3.º ciclo).
    - B – alunos do Ensino Secundário.
    - C – ex-alunos da ESPL
  4. Neste concurso serão privilegiadas a imaginação e a criatividade, a organização lógica das ideias, a estrutura do conto e a correção a nível ortográfico e de pontuação.
  5. As candidaturas deverão ser entregues, na **Biblioteca**, por escrito e sob pseudónimo, até ao dia **23 de abril (Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor)**.
  6. O candidato deverá enviar, para o endereço eletrónico da Biblioteca:
    - Um exemplar do seu trabalho, assinado com um pseudónimo;
    - Um envelope fechado, em que no interior se inclua a indicação dos seus dados pessoais: nome, idade, ano, turma, categoria e, no exterior, o pseudónimo;
    - Enviar o seu trabalho, sem o nome do autor.
  7. Serão atribuídos três prémios por categoria:
    - **Categoria A** – Ensino Básico  
**1.º, 2.º e 3.º Prémios** – um livro a cada aluno premiado.
    - **Categoria B** – Ensino Secundário  
**1.º, 2.º e 3.º Prémios** – um livro a cada aluno premiado.
    - **Categoria C** – Ex-Alunos da ESPL  
**1.º, 2.º e 3.º Prémios** – um livro a cada aluno premiado.
- A todos os alunos será distribuído **um Diploma de Participação**.
8. O Júri será constituído pela Coordenadora do Projeto Ler Mais e Escrever Melhor, pela Coordenadora da Biblioteca e por uma Professora de Português da equipa da Biblioteca.
  9. As decisões do Júri serão anunciadas publicamente até ao dia **17 de maio**.
  10. O Júri poderá não atribuir os prémios designados, quando entender que nenhum dos trabalhos apresentados manifesta qualidade bastante para ser distinguido.
  11. Os contos premiados serão afixados na Biblioteca e divulgados on-line.
  12. Os casos omissos e as dúvidas deste regulamento serão resolvidos pelo Júri.

#### As professoras responsáveis,

Coordenadora do Projeto LMEM, Nazaré Coimbra  
Diretora da Biblioteca, (segue-se o nome da professora)

## APÊNDICE V

**Nota prévia:** O logótipo, a identificação da Escola e o nome das professoras foram retirados, para manter o anonimato exigido em trabalho científico.

### RELATÓRIO FINAL DAS ATIVIDADES DO PROJETO LMEM

#### IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Nome do Projeto: **Ler Mais e Escrever Melhor (LMEM)**

**Coordenadora:** Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

**Dinamizadoras:** 16 professoras da Área Disciplinar de Português mais 1 professora Diretora da Biblioteca e 1 professora Coordenadora da Sala de Estudo.

#### IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA COMUNIDADE EDUCATIVA

**Alunos** envolvidos (anos/turmas): todos os anos e turmas da Escola.

**Outros membros** da comunidade educativa: Funcionário da Biblioteca, Funcionários da Sala de Estudo, Encarregados de Educação.

#### CONCRETIZAÇÃO DO PROJETO

	Sim	Não
O projeto cumpriu a calendarização pré-definida?	X	
Dinamizou o público-alvo previsto?	X	
Grau de consecução das finalidades até junho de 2010: Atingidos.		
Realização das atividades previstas até junho de 2010: Todas.		

Parâmetros avaliativos	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Desenvolvimento integral e integrado dos alunos	X			
Desenvolvimento integrado de competências	X			
Interesse demonstrado pelos destinatários		X		
Comportamento dos alunos		X		
Relação aluno/aluno	X			
Relação professor/aluno	X			
Trabalhos resultantes		X		

**Nota:** A avaliação constitui uma **média** das avaliações atribuídas pelas professoras da equipa, registadas em fichas individuais, em reunião da avaliação final do Projeto LMEM, em 6/7/2010.

**Recursos financeiros:** Verba gasta na edição na Gráfica SIRIUS da Revista: 2100 euros, em autofinanciamento, através da venda de toda a edição. Verba diretamente utilizada do orçamento da escola, nenhum, de outros financiamentos, nenhum.

## IMPACTO DAS ATIVIDADES NA COMUNIDADE EDUCATIVA

(conjunto de mais valias para o público-alvo ou comunidade escolar como um todo)

### 1. Aspetos positivos

1. **Desenvolvimento das competências de comunicação, de leitura e de escrita** dos alunos, em interação turma, escola e meio, considerando as finalidades constantes nos documentos estruturantes da ESPL e os procedimentos/ critérios em vigor na Área Disciplinar de Português (7R – Respondentes).
2. O **impacto** considerável da Revista junto à comunidade educativa (4 R).
3. A **enorme adesão dos alunos**, num projeto que é feito para os alunos e com os alunos. O lançamento da Revista representou um acréscimo à motivação dos alunos para a produção de textos escritos. A adesão dos professores de Português (2 R).
4. **Reforço da leitura individual em sala de aula**, no presente ano letivo, pela coordenadora e professores de Estudo Acompanhado.
5. **Estímulo à interação** entre alunos, proporcionando um melhor relacionamento, ajudando concretamente a superar ligeiros “atritos” entre grupos, na turma.
6. **Participação de um número muito representativo de alunos no número 1 da Revista Ler Mais e Escrever Melhor**, que saiu com uma edição de 150 exemplares, vendida na totalidade, à exceção de alguns exemplares para memória futura do Projeto e dos destinados à Direção.
7. **Continuação da divulgação on-line** do Projeto e de textos do Projeto
8. Abertura do Concurso Literário a um **terceiro** escalão, o Ensino Superior.
9. **Divulgação** pela Associação de Pais, no respetivo jornal (nº 6, 3º período), dos resultados do Concurso, bem como do texto do 1.º prémio, escalão A.
10. **Divulgação** dos contos premiados no Concurso Literário na página Web da Escola.
11. **Divulgação a nível nacional de textos de alunos da ESPL**: Para além da habitual divulgação à comunidade educativa, através da plataforma digital *plone*, da exposição na Sala de Estudo, e da saída da revista impressa, textos de alunos da ESPL foram publicados pela Direção Regional de Educação do Norte, na iniciativa nacional “Geração Móvel e Desafios”. Um total de 53 textos de alunos do 9.º A, B e D e do 11º A foram integrados em livro digital, editado em fevereiro de 2010, Dia da Internet Segura, em <http://w3.dren.min-edu.pt/gm/> Segundo informação da DREN, em <http://w3.dren.min-edu.pt/>, a iniciativa envolveu 811 escolas do país, 8.500 alunos e 3.500 professores. A DREN enviou um agradecimento/louvor à Escola, aos alunos e Certificados de Participação. (Esta atividade não consta do PAPA original de 2009-10, está em adenda de fevereiro 2010.)
12. **Primeira participação de alunos da ESPL no Concurso Nacional de Leitura**, em conjunto com a Biblioteca da ESPL. Concretização de provas de escola (janeiro 2010), de provas distritais, na Biblioteca Municipal de Almeida Garrett, no Porto (3 de março 2010), e seleção de seis alunas concorrentes, três do Ensino Básico (9.º A e D) e três do Ensino Secundário

(11.º A, D, E). Apesar de as concorrentes não terem passado à final, regista-se o esforço conjunto de alunas, professoras, Coordenadora de Área Disciplinar e Diretora da Biblioteca. (Esta atividade não consta do PAPA original de 2009-10, está em adenda de fevereiro 2010.)

13. **Concretização de trabalho colaborativo com os projetos “Entre Palavras” e “Oficina de História”**, no 9.º ano, articulando e integrando a comunicação oral (Debates) e escrita (Comemorações da República) na dinâmica de aula, reforçando a motivação e a aprendizagem significativa dos alunos, tendo em vista diminuir o insucesso em Português. (Estas atividades não constam do PAPA original de 2009-10, estão em adenda de fevereiro 2010.)

## 2. Aspetos a melhorar

1. **Reforço da motivação à leitura**, para que todos os alunos cumpram uma leitura individual anual, pois é difícil motivar para a leitura de obras completas (4 R).
2. **Reforço de mais tempos letivos** para o desenvolvimento de Oficinas de Escrita presenciais, com alunos mais empenhados e ativos (2 R).
3. **Reforço da correção da expressão oral e escrita**, através das atividades do Projeto e em articulação com as professoras da Área Disciplinar de Português.
4. **Mais participação no Concurso Nacional de Leitura**, de alunos e professores, no próximo ano, com divulgação e motivação a iniciar cedo, logo no 1.º período.
5. Inserção de **textos em Língua Francesa** na Revista a publicar no próximo ano.
6. Tentar **reduzir o preço** de próximas edições da Revista.
7. Tentar **envolver mais alunos** em atividades não decorrentes da atividade letiva.
8. O Concurso Literário deve continuar aberto a **ex-alunos**.
9. **Mais divulgação para mais visibilidade** do Projeto, *on-line* e com exposições.
10. **Mais informação** aos professores pela 1.ª vez na escola sobre o LMEM.

## 3. Observações

- **A reunião de avaliação final** da equipa do Projeto, com preenchimento das fichas de avaliação individuais, concretizou-se em 6 de julho de 2010.
- As atividades “A Companhia dos Livros” e “Viajar com Livros” foram implementadas na Biblioteca, no terceiro período, em **Atividades de Substituição**.
- O(s) docente(s) que inicia(m) um **percurso profissional docente** na escola tentarão uma contribuição mais expressiva no próximo ano letivo.

\_\_\_\_\_(Localidade), 6 de julho de 2010.

A Coordenadora do Projeto LMEM,  
Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

## APÊNDICE VI

### CRÓNICA DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES

# O mecânico

Ao perguntarem a Picasso qual o seu método de trabalho ele respondeu

- Em primeiro lugar sento-me e quando se espantaram
- Não sabia que você pintava sentado
- Picasso explicou
- Não, não, eu pinto de pé.

É mais ou menos nessa situação em que me encontro agora, eu que arranjei uma mesa alta e desde o último romance escrevo de pé. Estou para aqui sentado, à espera, a viver o período estranho e como que mágico em que o livro, quase apesar de mim, se começa a formar sozinho, filamentos vagos que se aproximam, substantivos casuais flutuando ao acaso por aqui e por ali, cheiros, vultos ora sombra ora luz, coisas sem importância que aumentam e afinal não coisas, o que escutei, o que vivi, o que adivinhei. Em Agosto terminei «Boa tarde às coisas aqui em baixo» e faço tentações de iniciar este em Dezembro: esquisito, este: nunca me acontecera antes um romance desatar a dar-me pontapés na barriga sem haver acabado o parto do anterior, e mais esquisito ainda porque nunca tão-pouco me acontecera ser fecundado de fora para dentro na sequência de uma história verdadeira que um médico me contou. O médico chama-se Pedro Varandas, é um homem que respeito e admiro

(não consigo gostar de uma pessoa que não respeite e admire)

disse

- Vou comunicar-lhe um episódio que talvez lhe interesse

ocupou o lugar à minha frente e entregou-me a aventura de amor mais desgarradamente bela que alguma vez escutei. Isto em Junho, e desde então não há momento em que as palavras dele me não persigam, ampliando-se, diminuindo, alterando-se, rearranjando-se de diversas maneiras, desafiando

- Não nos apanhas fingindo de mim e esperando-me mais adiante, trocistas

- Não nos apanhas pois não?
- regressando quase com dó

- Pronto, toma

e partindo de novo, divertidas, numa gargalhadinha de escárnio, enquanto eu arredondava o «Boa tarde às coisas aqui em baixo» fingindo não dar por isso e prevenindo à socapa a gargalhadinha

- Já vais ver.

O facto é que desconheço se a gargalhadinha vai ver. Do ponto de vista técnico o que o Pedro me ofereceu é um material muito difícil, exigindo uma delicadeza de mão que ignoro se possuo, uma tal intensidade de emoções que tem de ser trabalhada por trás, em finuras de relojoeiro, uma densidade afectiva que requer uma escrita no mínimo hialina. Se cair esta a maçar-vos com esta conversa, mas pensei que talvez não lhes desagradasse espreitar a oficina. Os produtos saem para as livrarias sem que os leitores conheçam onde e como são feitos, na confusão de uma bancada de arames de períodos, parafusos ao acaso de adjectivos pelo chão, capítulos inteiros no baide dos desperdícios e cá o rapaz a sair

de debaixo do romance como o mecânico de sob um carro de motor aberto, com os bolsos cheios de chaves inglesas de canetas, sujo do óleo dos períodos por ajustar e da fuligem de bielas das vivências insuficientemente limpas. Tanto esforço por uma vírgula, um verbo. Tanto obscuro sistema eléctrico que resiste. Tanta incerteza. Tanta aflicção. Tanta alguma alegria. Não mostro as etapas intermédias, não falo nelas, nunca converso acerca do que estou a tentar. Por pudor creio, por vergonha, sei lá porquê. Mas por enquanto estou sentado, reunindo chapas, tubos, canos, procurando, naquele

monte acolá, no ângulo da memória onde as peças se armazenam, pegando-lhes, observando-as, rejeitando-as, dobrando e esticando os dedos

- Serei capaz?

- Serei capaz de ser capaz?

e só ao ter a certeza de não ser capaz, só quando o desafio me parecer perdido irei tentar contrariá-lo. Quando eu era estudante de Medicina contavam-me que outrora tiravam as pedras da bexiga por intermédio de um processo designado «litotricia», que consistia em introduzir na uretra uma espécie de tenaz e a seguir, às cegas, esmagar as ditas pedras, o que, como é de ver, apenas raramente se conseguia. A escrita é um pouco isso, só que temos de persistir até esmagar as pedras todas. Não há compulsão nem inspiração que valha: há ofício e método. E nem sequer é romântico: são os braços sujos até ao cotovelo. Mas por enquanto estou sentado na cadeira. Quando não me virem ali encontram-me a martelar como um danado debaixo do carro, de modo a que só tenham que entrar nele e engatar as mudanças. E, se eu lograr que isto funcione, se eu lograr que isto funcione de facto, num instantinho achar-se-ão tão longe que nem a vocês mesmos se vêem.

Visão, 5-12-2002, p.13.

(Texto em AO 45).



## **FICHA DE TRABALHO**

### **Crónica «O Mecânico» de Lobo Antunes**

#### **Objetivos: o aluno...**

- lê uma crónica de António Lobo Antunes;
- interpreta a crónica;
- relaciona a mensagem da crónica com o título;
- escreve com correção.

1. Lê a crónica «O Mecânico» de António Lobo Antunes, previamente distribuída.
2. Destaca, no texto, os desvios à norma, no que diz respeito à pontuação.
3. Sublinha palavras e expressões que pertencem ao campo lexical da mecânica automóvel, consultando o glossário realizado para trabalho de casa.
4. Explica a relação estabelecida entre as palavras e expressões pertencentes ao campo lexical da mecânica e o ato de escrever.
5. Destaca os recursos de estilo utilizados nas linhas 68 a 84.
6. A certa altura, o autor recorda um episódio da sua vida de estudante de Medicina. Indica a relação que se pode estabelecer entre esse episódio e a escrita.
7. Relaciona o significado do título com o conteúdo do texto.

## **PROPOSTA DE SOLUÇÕES DE UMA TURMA**

1. Lê a crónica «O Mecânico» de António Lobo Antunes.
2. Destaca, no texto, os desvios à norma, no que diz respeito à pontuação.

Na escrita de Lobo Antunes, constatamos, ao nível da pontuação, alguns desvios à norma:

- as explicações entre parênteses, que não constituem parágrafos;
- a ausência de pontuação no fim dos parágrafos, cujo sentido se conclui no parágrafo seguinte;
- o começo dos parágrafos com letra minúscula, constituindo falsos parágrafos, pois ligam-se sintática e semanticamente ao parágrafo interrompido.

3. Sublinha palavras e expressões que pertencem ao campo lexical da mecânica automóvel, consultando o glossário realizado para trabalho de casa.
4. Explica a relação estabelecida entre as palavras e expressões pertencentes ao campo lexical da mecânica e o ato de escrever.

O autor compara o esforço implicado na tarefa da escrita, que exige uma delicadeza de mão que ele ignora se possui, ao esforço e mestria implicados no exercício da reparação automóvel (mecânica). Através desta comparação, é dada ao leitor a possibilidade de espreitar a oficina onde o escritor, na figura do mecânico, convive e trabalha com os diversos materiais que o envolvem, manifestando incerteza, alegrias, aflição. As imagens constantes que o leitor é convidado a construir vão permitindo clarificar o envolvimento do escritor que, tal como o mecânico, se sujeita a um ofício.

5. Destaca os recursos de estilo utilizados nas linhas 68 a 84.

Nestas linhas descreve-se a oficina onde os livros são feitos, através de paralelismos entre a atividade de mecânico e de escritor. A articulação desses paralelismos é feita com humor. Em primeiro lugar, a metáfora é usada para identificar a mesa de trabalho do escritor com uma

bancada de arames de períodos; de seguida, estabelece-se um jogo de palavras, metafórico, a partir do qual é possível recriar imagens humorísticas entre as duas atividades, por exemplo: «parafusos ao acaso de adjetivos pelo chão, capítulos inteiros no balde dos desperdícios», «bolsos cheios de chaves inglesas de canetas», «...das vivências insuficientemente limpas».

A repetição do determinante indefinido, em início de frase, é também um outro recurso utilizado para demonstrar a dificuldade da realização da tarefa, «Tanto esforço...», «Tanta incerteza...», «Tanta aflição...». Destaca-se ainda a comparação «...e cá o rapaz a sair de debaixo do romance como o mecânico de sob um carro de motor aberto...».

Estes recursos têm como intenção recriar, pela linguagem e de forma humorística, o esforço de um escritor que escreve o seu romance.

6. A certa altura, o autor recorda um episódio da sua vida de estudante de Medicina. Indica a relação que se pode estabelecer entre esse episódio e a escrita.

O episódio faz referência à extração de pedras da bexiga. Para tal recorria-se, em Medicina, a um processo designado por *litotricia*, através do qual se introduzia na uretra uma espécie de tenaz e, com sorte, se esmagavam as referidas pedras. Ora a escrita que, segundo o autor, implica ofício e método, aproxima-se um pouco desse processo, na medida em que as palavras, tal como as pedras, também dificilmente se deixam encontrar pelo escritor. É neste sentido que se justifica a necessidade da persistência, do trabalho, do método, na realização da tarefa de escrita.

7. Relaciona o significado do título com o conteúdo do texto.

A referência singular ao mecânico, no título, vem sublinhar o cruzamento de processos que se operacionalizam, quer nas áreas técnicas quer nas artes.

O mecânico remete para a ideia de manuseamento de instrumentos técnicos e de um saber-fazer. Também na escrita o engenho se articula com a arte de escrever pelo esforço, método e ofício implicados na tarefa da produção escrita. O ato de escrever implica saberes sobre o texto e sobre a língua, que só se dominam pela técnica e pelo treino.

Pode-se concluir que o escritor é um mecânico das palavras e do texto.

### Síntese construída pelos alunos

Crónica «O mecânico» de António Lobo Antunes

#### O OFÍCIO DE ESCRITOR

O que escrever?	Com que escrever?	Como escrever?
<b>Matéria:</b> indefinição da vida. Indecisão sobre o que escrever. Inspiração na vivência de outros.	<b>Palavras</b> desafiadoras. Plurissignificação. Personificação.	<b>A escrita como esforço.</b> A mecânica da escrita. Destreza manual, técnica.

Paralelismo entre a técnica da escrita  
e a técnica do relojoeiro e do mecânico.



Trabalho especializado e complexo em Oficina de Escrita.

**Tarefa, esforço, método.**

Aproximação entre as **técnicas** e as **artes**.

## APÊNDICE VII

### UMA LUZ NO FIM DO MUNDO

A EDP vai levar energia «verde» aos 50 mil refugiados de Kakuma, Quénia, prometendo romper o ciclo de pobreza ali existente. A empresa ganhou o estatuto de parceiro da ONU, reforçou a sua imagem junto da elite empresarial dos EUA e é cada vez mais uma marca global. **PEDRO CAMACHO**, EM N.Y.

O projecto da EDP de «iluminar» Kakuma foi anunciado na quinta-feira, 23, com António Mexia, presidente da empresa de electricidade portuguesa, lado a lado com António Guterres, alto comissário da ONU para os refugiados, num dos mais mediáticos palcos do mundo, a Clinton Global Initiative. O encontro anual, promovido pela Fundação Clinton, do ex-Presidente dos EUA, juntou, uma vez mais, em Nova Iorque, centenas de governantes, ex-líderes políticos, presidentes de grandes companhias mundiais e dirigentes de organizações não-governamentais, além de muitos milionários e outras tantas estrelas de Hollywood, todos empenhados na causa do combate às mais diversas formas de exclusão e pobreza extrema e unidos na convicção de que a sociedade civil faz mesmo a diferença.

Kakuma, onde a Fundação EDP entrará em força no início do próximo ano, depois de ter passado vários meses a estudar o terreno e a preparar o seu projecto, é um dos exemplos mais eloquentes de miséria humana. Vivem naquele campo de refugiados do Quénia cerca de 50 mil pessoas - a maioria sudaneses, fugidos do Darfur, e somalis, mas também etíopes, ruandeses e ugandeses, além de gentes do Burundi, Congo ou Namíbia —, e sem qualquer outra esperança ou finalidade de vida que não seja a sobrevivência.

O objectivo de curto prazo deste projecto da EDP, a concretizar durante 2010, é o fornecimento geral de energia eléctrica a Kakuma, através da instalação de painéis solares fotovoltaicos e turbinas eólicas. Não só para servir infra-estruturas de base, como também os refugiados e as instalações do próprio pessoal das diversas organizações não-governamentais (ONG) e das Nações Unidas (ONU) que estão no terreno. A electricidade disponibilizada abastecerá hospitais, escolas e outros edifícios estruturantes, além de alimentar os motores de bombagem de água, nos furos artesanais, garantindo, desde logo, mais tempo de energia disponível por dia e poupanças muito significativas em consumo de gasóleo pelas várias entidades que prestam auxílio no campo. O projecto prevê, também, a iluminação de ruas, através da construção de diversas minicentrais fotovoltaicas espalhadas por Kakuma, e a distribuição de lâmpadas de baixo consumo pelas instituições e famílias. Neste último caso, uma lâmpada solar recarregável por agregado, num total de cerca de 10 mil unidades. Medidas que António Guterres considerou de grande impacto na qualidade de vida dos refugiados, já que a falta de iluminação, à noite, é não

só uma das grandes causas do insucesso escolar como também um factor determinante da elevada taxa de criminalidade existente, que vitima, sobretudo, as mulheres mais jovens. A EDP compromete-se, ainda, a fornecer fornos solares «de qualidade», resistentes às tempestades de vento que assolam o campo, uma promessa que a obrigará a descobrir alternativas aos modelos existentes, que não têm dado provas.

**“A EDP vai envolver a população de Kakuma, fazer parcerias e apostar em microempresas locais” António Mexia, CEO da EDP.**

### ELECTRICIDADE ANTIPOBREZA

Segundo António Mexia, esta iniciativa foi desenhada de forma «inovadora», com o objectivo de «romper o ciclo de pobreza» de Kakuma. A EDP vai, por isso, sempre que tal seja possível, procurar parcerias e recrutar mão-de-obra local para a fase de instalação dos equipamentos eléctricos. Mas aposta, também, no aparecimento de um núcleo de empreendedores locais para dar corpo às fases posteriores da iniciativa, como a manutenção dos sistemas e equipamentos eléctricos e o desenvolvimento dos projectos de reflorestação e de criação de mini-hortas, as quais ocuparão 2 mil famílias, ao fim de três anos. Uma política que obrigará a eléctrica nacional a um esforço adicional de formação de recursos humanos locais.

**“A CGI lembra-nos que não precisamos ser funcionários públicos para sermos agentes ao serviço do bem comum” Barack Obama, Pres. EUA**

### A MÃO DE CLINTON

Na abertura desta sessão da Fundação Clinton, o Presidente Barack Obama fez a seguinte afirmação: «Apesar de estarmos reunidos nas Nações Unidas a debater o que podem os governos fazer para enfrentar os desafios do nosso tempo, apesar de irmos reunir com inúmeros chefes de Estado, esta Global Initiative vem lembrar-nos o que podemos fazer enquanto indivíduos, e que não precisamos de ser funcionários públicos para sermos agentes ao serviço do bem comum. É essa a nobreza do serviço público - qualquer um o pode fazer e todos deviam experimentar fazê-lo.»

Daqui a um ano, Mexia participará no próximo encontro do CGI, afim de prestar contas do projecto de 1,3 milhões de euros, que acaba de ser apadrinhado por António Guterres e Bill Clinton. Uma verba que, do ponto de vista da empresa, já terá sido, muito provavelmente, recuperada, seja em novos negócios seja em ganhos de imagem no mercado global. Mas, para além de todas as contas, a torcer pelo CEO da EDP estarão muitos milhões de pessoas que vivem nos limites do desespero: as 50 mil de Kakuma e todas as outras dos incontáveis campos de refugiados existentes pelo mundo fora.

**VISÃO, 1-10-2009 (Em AO 45).**

## APÊNDICE VIII

### LABORATÓRIO DE LÍNGUA: COESÃO, REFERÊNCIA E COERÊNCIA

#### 1. Coesão frásica

As frases que se seguem não são **coesas**, ou seja, não cumprem os processos de ordenação de palavras na frase, a concordância em género e em número e/ou a regência das preposições. Deteta as incorreções e reescreve-as corretamente.

- 1.1. Os amigos do Rui veio à festa.      1.2. Os amigos compraram um presente do Rui.

#### 2. Coesão interfrásica

As frases que se seguem não são **coesas**, ou seja, não cumprem processos de coordenação, subordinação e articulação por outros conectores/organizadores de frases e parágrafos entre si. Deteta as incorreções e reescreve-as corretamente.

- 2.1. O Rui deu uma festa esqueceu-se de convidar a Joana.  
2.2. A Joana ficou zangada o esquecimento magoou-a.

#### 3. Coesão temporal

As frases que se seguem não são **coesas**, ou seja, não cumprem processos de sequencialização temporal dos enunciados, através de palavras, expressões e grupos adverbiais e preposicionais, datas e utilização correlativa de tempos verbais. Deteta as incorreções e reescreve-as corretamente.

- 3.1. Quando o Rui chegará, os amigos já enfeitarão a sala.  
3.2. No ano passado, o Rui comemorará de novo os anos.

#### 4. Coesão referencial e coesão lexical

As frases que se seguem não são **coesas**, ou seja, não cumprem processos de coesão referencial, ou seja, de retoma, através de anáforas, catáforas, elipses e deícticos, ou ainda processos de **coesão lexical**, através de repetição e/ou substituição (sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia e holonímia/meronímia). Deteta as incorreções e reescreve as frases corretamente.

- 4.1. O Rui fez anos e o Rui organizou uma festa e todos festejaram os anos do Rui.  
4.2. Os amigos do Rui compraram um presente e os amigos do Rui ofereceram o presente ao Rui.  
4.3. Constrói e classifica os elementos da **cadeia referencial**:  
Quando o Rui fez anos, recebeu várias mensagens e telefonemas. Feliz, o rapaz foi cumprimentado pelos seus amigos que lhe ofereceram presentes que ele adorou.

#### 5. Coerência lógico-concetual

As frases que se seguem não cumprem uma ordenação lógico-conceptual, nexos de causalidade e/ou características conforme a nossa visão do mundo. Reescreve-as corretamente.

- 5.1. O rato come o gato.  
5.2. Certamente a minha caneta fala.  
5.3. Está tudo seco, pois tem chovido muito.

#### 6. Coerência textual

As frases que se seguem não têm unidade de sentido, não cumprindo relações de ordem e de linearidade, concretamente quatro regras: de **repetição** ou retoma, utilizando recursos como anáfora, catáfora e deícticos, (*vide* coesão referencial); de **progressão**, informação conhecida (tema) seguida de informação nova pertinente (rema); de não **contradição**, em relação a algo referido anteriormente, implícita ou explicitamente; de **relação** entre os factos enunciados. Deteta as frases não coerentes, indica a(s) regra(s) em falta e transforma-as em frases coerentes.

- 6.1. Era uma vez um rei que tinha três filhos e os três filhos foram correr mundo e os três filhos tiveram de resolver um encanto.  
6.2. Era uma vez um rei que era muito rico e tinha três filhos que eram muito pobres.  
6.3. Era uma vez um rei que era muito culto e tinha muitos cavalos. O rei detestava a música e a literatura, porém gostava de organizar corridas equestres no reino, oferecendo grandes prémios aos melhores cavaleiros.

## APÊNDICE IX

### LABORATÓRIO DE LÍNGUA: CONETORES

1. Completa o excerto com os **conetores em falta**, em trabalho de pares.
2. Refere as **relações lógicas** que os conetores estabelecem.
3. Se precisares, **consulta a tabela de conetores**, construída na aula anterior.

Considerai. Deus meu – e perdoai-me \_\_\_\_\_ falo inconsideradamente – considerai a quem tirais as terras do Brasil, e a \_\_\_\_\_ as dais. Tirais estas terras aos Portugueses a \_\_\_\_\_ no princípio as destes; (...) tirais estas terras àqueles mesmos portugueses, a \_\_\_\_\_ escolheste entre todas as nações do Mundo para conquistadores da vossa fé, e a \_\_\_\_\_ destes por armas \_\_\_\_\_ insígnia e divisa singular vossas próprias chagas. E será bem, supremo senhor \_\_\_\_\_ governador do Universo, \_\_\_\_\_ às sagradas Quinas de Portugal, e às armas e chagas de Cristo, sucedam as heréticas listas de Holanda, rebeldes a seu rei e Deus? Será bem \_\_\_\_\_ estas se vejam tremular ao vento vitoriosas, e aquelas abatidas, arrastadas \_\_\_\_\_ ignominiosamente rendidas? (...)

Se este havia de ser o fim de nossas navegações, \_\_\_\_\_ estas fortunas nos esperavam nas terras conquistadas prouvera a vossa Divina Majestade, \_\_\_\_\_ nunca saíramos de Portugal, nem fiaríamos nossas vidas às ondas e aos ventos, \_\_\_\_\_ conhecêramos, ou puséramos os pés em terras estranhas. Ganhá-las para as não lograr, desgraça foi não ventura: possuí-las para as não perder, castigo foi de vossa ira, Senhor, \_\_\_\_\_ não mercê, \_\_\_\_\_ favor de vossa liberalidade, \_\_\_\_\_ determináveis dar estas mesmas terras aos piratas de Holanda, \_\_\_\_\_ lhas não destes enquanto eram agrestes e incultas, senão agora? Tantos serviços Vos tem feito esta gente pervertida e apóstata, \_\_\_\_\_ nos mandastes primeiro cá por seus aposentadores, \_\_\_\_\_ lhe lavrarmos as terras, \_\_\_\_\_ lhe edificarmos as cidades, e depois de cultivadas e enriquecidas lhas entregardes? \_\_\_\_\_ se hão de lograr os hereges, e inimigos da fé dos trabalhos portugueses e dos suores católicos? \_\_\_\_\_ aqui para quem trabalhamos há tantos anos! Mas \_\_\_\_\_ Vós, Senhor, o quereis e ordenais \_\_\_\_\_, fazei o \_\_\_\_\_ fores servido. Entregai aos Holandeses o Brasil, entregai-lhe as Índias, entregai-lhe as Espanhas (\_\_\_\_\_ não são menos perigosas as consequências do Brasil perdido), entregai-lhes \_\_\_\_\_ temos, e possuímos (\_\_\_\_\_ já lhe entregastes tanta parte); ponde em suas mãos o Mundo; e a nós, aos Portugueses e Espanhóis, deixai-nos, repudiái-nos, desfazei-nos, acabai-nos. \_\_\_\_\_ só digo e lembro a Vossa Majestade, Senhor, \_\_\_\_\_ estes mesmos que agora desfavoreceis e lançais de Vós, pode ser os queirais algum dia, e \_\_\_\_\_ os não tenhais.

P.<sup>e</sup> António Vieira

*Sermão pelo Sucesso das Armas de Portugal contra as de Holanda, século XVII*

4. Consulta o texto original do Padre António Vieira e **corrige o teu trabalho**.
5. Faz uma **apreciação** do trabalho realizado, referindo quais os conetores em que tiveste **mais** e **menos** dificuldades.

Data e assinatura dos elementos do grupo

## APÊNDICE X

### LABORATÓRIO DE LÍNGUA

#### Frases complexas com “que”

Procedimento: observação, análise (comparativa) e conclusão

**Trabalho de pares/grupo: 2 a 4 alunos**

**Tempo: 45’**

1. Observa atentamente as frases.
  - a) **A criança que tinha sono adormeceu.**
  - b) **A criança estava tão cansada que adormeceu.**
  - c) **A criança disse que estava com sono.**
2. Sublinha o elemento “que” em cada frase.
3. Identifica o posicionamento do “que” na frase, elaborando sequências de classes de palavras e/ou de funções sintáticas (utiliza o símbolo matemático +).
4. Classifica morfologicamente os “que” utilizados nas frases.
5. Justifica essa classificação, utilizando elementos linguísticos (classes de palavras, funções sintáticas, antecedentes, referentes...).
6. Regista as conclusões.
7. Apresenta as conclusões à turma e ouve as conclusões dos outros grupos.

A partir da atividade apresentada, constrói um exercício semelhante, para propores à turma.

#### A. Construção de atividade de Laboratório de Língua

**B. Reflexão escrita sobre o trabalho desenvolvido pelo grupo.** *(Se necessário, escreve no verso da folha).*

Data e assinatura dos elementos do grupo

## APÊNDICE XI

## GRELHA DE AVALIAÇÃO DO CONTRATO DE LEITURA

Escola				AVALIAÇÃO DO CONTRATO DE LEITURA												Exp. Escrita e Oral	Valores
				Expressão escrita					Expressão Oral								
				a) Apresentação bibliográfica	b) Síntese do livro	c) Destaque de um aspecto relevante	d) Recomendação da leitura e sua justificação	a) Utilização de um tom de voz audível, linguagem corporal adequada	b) Textualização com coesão, coerência e progressão	c) Exposição com um discurso adequado à situação	d) Apreciação crítica da obra	e) Leitura expressiva de um excerto	f) Cumprimento do tempo previsto				
Ano: 11º	Turma: A	Ano Lectivo: 2009-2010		a)	b)	c)	d)	Total	a)	b)	c)	d)	e)	f)	Total	Total	
Nº	Nome	Data	Obra e Autor	5	10	10	25	50	20	35	35	35	15	10	150	20,0	
1		03-12	<i>O rapaz do pijama às riscas</i> , John Boyne	4	7	7	12	30	15	30	25	27	13	10	120	15,0	
2		03-12	<i>O Quase fim do Mundo</i> , Pepetele	5	10	10	25	50	20	32	35	35	13	10	138	19,0	
3		03-12	<i>Marmequer</i> , Mia Couto	4	7	7	12	30	13	25	25	25	12	10	110	14,0	
4		03-12	<i>O Corpo e o Sangue do Inquisidor</i> , Evan.	4	8	7	20	39	12	26	25	25	12	10	110	14,9	
5		07-12	<i>Uma promessa para toda a vida</i> , Sparks	4	7	7	12	39	15	30	25	30	10	10	130	16,0	
6		07-12	<i>A Viagem do Elefante</i> , José Saramago	4	5	6	15	30	12	10	20	10	10	8	70	10,0	
7		03-12	<i>"O Leproso"</i> , Contos, Eça de Queirós	4	5	5	10	24	18	5	5	5	10	25	98	12,2	
8		03-12	<i>"José Matias"</i> , Contos, Eça de Queirós	5	5	5	10	25	10	20	15	10	10	10	75	10,0	
9		07-12	<i>A História de Mister Sommer</i> , P. Süskind	4	7	7	14	32	20	30	25	27	13	10	125	15,7	
10		22-02	<i>Uma família inglesa</i> , Júlio Dinis	a)	-	-	-	0	18	35	25	20	10	10	108	10,8	
11		10-12	<i>O amor nos tempos de cólera</i> , M.G.Mar.	4	8	7	13	32	15	30	24	28	13	10	120	15,2	
12		10-12	<i>Crónica dos bons Malandras</i> , M. Zamb.	5	5	5	10	25	15	30	25	30	10	10	130	15,5	
13		10-12	<i>Eclipse</i> , Stephenie Meyer	5	10	10	23	48	18	35	35	32	15	10	135	19,3	
14		10-12	<i>A Casa das Bengalas</i> , António Mota	4	7	7	12	30	15	30	25	27	13	10	120	15,0	
15		18-02	<i>A Fúria dos Anjos</i> , Sideny Sheldon	5	5	5	10	25	18	25	25	20	10	10	98	12,3	
17		03-03	<i>As Palavras que não te Direi</i> , Nicholas S.	5	5	5	12	27	13	25	25	25	12	10	110	13,7	
18		18-02	<i>O sentimento dum Ocidental</i> , C. Verde	-	5	5	-	10	10	10	9	10	6	5	51	6,1	
19		18-02	<i>A Mão de Midas</i> , Jack London	4	7	7	14	32	18	25	28	20	10	9	100	13,2	
20		22-02	<i>Noite</i> , Eli Wiesel	4	7	7	12	30	18	30	25	25	10	10	130	15,8	
21		18-02	<i>Crónica dos bons Malandras</i> , M. Zamb.	4	7	7	17	35	25	30	25	25	13	10	125	16,0	
22		18-02	<i>As intermitências da morte</i> , J. Saramago	5	10	10	23	48	18	32	33	35	15	10	140	19,1	
23		18-02	<i>Aparição de Vergílio Ferreira</i>	4	8	7	20	39	18	30	30	32	15	10	135	17,4	
24		14-01	<i>Juntos ao Luar</i> , Nicholas Sparks	5	10	10	23	48	18	30	30	30	14	10	136	19,0	
26		14-01	<i>O Mágico</i> , Michael Scott	5	8	7	10	30	18	30	35	32	15	10	135	17,0	
27		14-01	<i>Amor de Perdição</i> , Camilo Castel. Branco	4	6	6	14	30	18	30	25	20	10	10	113	14,3	

## APÊNDICE XII

### Fichas de revisão construídas entre pares de alunos de 11.º ano

#### 1º EXEMPLO

	Sim	Não
1) Na introdução, referi de forma breve o tema e respetiva importância (3-5 linhas).	X	
2) Dividi o desenvolvimento em 3 parágrafos.	X	
3) Na conclusão, fiz o balanço final.	X	
4) Na conclusão, fechei com um pensamento-chave ou frase consensual.	X	
5) Respeitei sempre a tipologia textual argumentativa.	X	
6) Marquei sempre o parágrafo graficamente.	X	
7) Ao longo do texto, apliquei corretamente 8 conetores diferentes.	X	
8) Utilizei frases até um máximo de 4 linhas sem ponto final.	X	
9) Mantive a unidade entre sujeito e predicado, não os separando por vírgulas.	X	
10) Utilizei um vocabulário cuidado.	X	
11) Evitei repetições, utilizando expressões ou palavras sinónimas.	X	

#### Heteroavaliação de Oficina de Escrita – Texto de opinião

Numa análise comparativa entre a 1.ª versão do texto e a 2.ª versão confirmo que o .....demonstrou melhorias na escrita e qualidade do texto. O 2.º texto está muito melhor, tanto na estrutura como nos argumentos e exemplos que foram utilizados.

*(Assinatura dos dois alunos)*

#### 2º EXEMPLO

1. Pesquisei o tema na Net – **Sim**
2. Elaborei um plano por tópicos, considerando 4 parágrafos – **Sim**
3. Referi na introdução, de forma breve, o tema – **Sim**
4. Dividi o desenvolvimento em 2 parágrafos – **Sim**
5. Exemplifiquei, no desenvolvimento, os argumentos utilizados – **Sim**
6. Na conclusão fiz o balanço final – **Sim**
7. Fechei o texto com uma única frase afirmativa – **Sim**
8. Respeitei a tipologia textual argumentativa – **Sim**
9. Marquei os parágrafos graficamente – **Sim**
10. Apliquei, pelo menos, 6 conetores diferentes – **Sim**
11. Não escrevi frases com mais de 3 linhas sem pontuação forte – **Sim**
12. Não separei o sujeito e o predicado por vírgulas - **Sim**
13. Utilizei um vocabulário cuidado – **Sim**
14. Evitei repetições – **Sim, mas não consegui retirar todas, ficaram algumas.**
15. Escrevi a primeira versão em forma legível e apresentável – **Sim**
16. Escrevi a última versão em computador – **Sim, foram 3 versões.**

#### Heteroavaliação de Oficina de Escrita – Texto de opinião

Comparando a 1.ª com a 2.ª versão confirmo que a ----- cumpriu a tarefa de escrita. Separou a introdução, desenvolvimento e conclusão e escreveu um texto argumentativo correto e apelativo sobre os valores no século XXI. Mas assinalou no n.º 14 as repetições e devia ter tirado as repetições e substituído por sinónimos. Como era difícil, devia ter consultado um Dicionário. Acho que deve fazer mais uma versão, para corrigir.

*(Assinatura dos dois alunos)*



## APÊNDICE XIII

11.º Ano

Auto e Heteroavaliação Processual de Português  
Mês de dezembro

2009-2010

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ 10º \_\_\_\_\_

**Informação:** A reflexão e a avaliação sobre o processo de ensino-aprendizagem, auto e hetero, individual, entre pares e pela professora, pode ajudar-te a regular o teu desenvolvimento, pela descoberta de pontos fortes e de pontos fracos, de conteúdos e competências a necessitar de apoio e de aprofundamento, de atitudes a mudar e a reforçar. Por isso, concretiza a apreciação processual da tua aprendizagem a Português, no mês de dezembro.

Conteúdos e Atividades	Apreciação do(a) aluno(a)																																										
<p>Conclusão da leitura orientada do texto argumentativo literário <i>Sermão de Santo António</i> do P.º A. Vieira (séc. XVII). O Barroco. Estilo e linguagem.</p> <p>Classes do nome, verbo, determinante, pronome, adjetivo, preposição, advérbio, conjunção.</p> <p>Os conetores.</p> <p>A frase complexa.</p> <p>Trabalho na aula, em pares e em casa.</p> <p><b>Contratos de leitura</b>, com avaliação oral.</p> <p><b>Oficina de Escrita</b>.</p> <p>Fichas de trabalho.</p> <p>Teste de avaliação.</p>	<p><b>A - Assinala com um <u>X</u> uma única resposta por item.</b></p> <table border="0"> <tr> <td>1. Fui assíduo.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>2. Fui pontual.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>3. Trouxe o material necessário.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>4. Nas aulas evitei conversar.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>5. Fui educado com todos e responsável.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>6. Cumpri as atividades em sala de aula.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>7. Cumpri os trabalhos de casa.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>8. Estudei tempos simples e compostos.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>9. Estudei os conetores.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>10. Li o livro do <b>Contrato de Leitura</b>.</td> <td>Sim__ Não__</td> </tr> <tr> <td>11. Li entre 1 e 2 livros este mês.</td> <td>Sim__ Não__</td> </tr> <tr> <td>12. Li revistas e jornais.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>13. Fiz a minha tabela de conetores.</td> <td>Sim__ Não__</td> </tr> <tr> <td>14. Cumpri a 3.ª <b>Oficina de Escrita</b>.</td> <td>Sim__ Não__</td> </tr> <tr> <td>15. Fiz pesquisa sobre a temática.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>16. Elaborei um plano do texto.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>17. Revi o texto em trabalho de pares.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>18. Escrevi a versão final a computador.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>19. Arquivei todas as versões no portefólio.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>20. Enviei versão final para <i>mail</i> do LMEM.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> <tr> <td>21. Informei o EE de trabalhos e avaliações.</td> <td>Sim__ Às vezes__ Não__</td> </tr> </table> <p style="text-align: right;"><b>Indica a soma de: Sim__ Às vezes__ Não__.</b></p>	1. Fui assíduo.	Sim__ Às vezes__ Não__	2. Fui pontual.	Sim__ Às vezes__ Não__	3. Trouxe o material necessário.	Sim__ Às vezes__ Não__	4. Nas aulas evitei conversar.	Sim__ Às vezes__ Não__	5. Fui educado com todos e responsável.	Sim__ Às vezes__ Não__	6. Cumpri as atividades em sala de aula.	Sim__ Às vezes__ Não__	7. Cumpri os trabalhos de casa.	Sim__ Às vezes__ Não__	8. Estudei tempos simples e compostos.	Sim__ Às vezes__ Não__	9. Estudei os conetores.	Sim__ Às vezes__ Não__	10. Li o livro do <b>Contrato de Leitura</b> .	Sim__ Não__	11. Li entre 1 e 2 livros este mês.	Sim__ Não__	12. Li revistas e jornais.	Sim__ Às vezes__ Não__	13. Fiz a minha tabela de conetores.	Sim__ Não__	14. Cumpri a 3.ª <b>Oficina de Escrita</b> .	Sim__ Não__	15. Fiz pesquisa sobre a temática.	Sim__ Às vezes__ Não__	16. Elaborei um plano do texto.	Sim__ Às vezes__ Não__	17. Revi o texto em trabalho de pares.	Sim__ Às vezes__ Não__	18. Escrevi a versão final a computador.	Sim__ Às vezes__ Não__	19. Arquivei todas as versões no portefólio.	Sim__ Às vezes__ Não__	20. Enviei versão final para <i>mail</i> do LMEM.	Sim__ Às vezes__ Não__	21. Informei o EE de trabalhos e avaliações.	Sim__ Às vezes__ Não__
1. Fui assíduo.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
2. Fui pontual.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
3. Trouxe o material necessário.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
4. Nas aulas evitei conversar.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
5. Fui educado com todos e responsável.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
6. Cumpri as atividades em sala de aula.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
7. Cumpri os trabalhos de casa.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
8. Estudei tempos simples e compostos.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
9. Estudei os conetores.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
10. Li o livro do <b>Contrato de Leitura</b> .	Sim__ Não__																																										
11. Li entre 1 e 2 livros este mês.	Sim__ Não__																																										
12. Li revistas e jornais.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
13. Fiz a minha tabela de conetores.	Sim__ Não__																																										
14. Cumpri a 3.ª <b>Oficina de Escrita</b> .	Sim__ Não__																																										
15. Fiz pesquisa sobre a temática.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
16. Elaborei um plano do texto.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
17. Revi o texto em trabalho de pares.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
18. Escrevi a versão final a computador.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
19. Arquivei todas as versões no portefólio.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
20. Enviei versão final para <i>mail</i> do LMEM.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
21. Informei o EE de trabalhos e avaliações.	Sim__ Às vezes__ Não__																																										
<p><b>B – Identifica duas dificuldades</b> que ainda se mantêm a Português.</p> <p><b>C - Refere duas medidas</b> que podes continuar ou iniciar para <b>reforçar o teu estudo</b> a Português.</p> <p><b>D – Indica dois pontos fortes</b> do teu treino em <b>Oficina de Escrita</b> neste mês.</p> <p><b>E – Compara</b> as tuas respostas com as dos meses anteriores e tira conclusões.</p>																																											
<p><b>F – Apreciação da professora</b> no verso da folha.</p>																																											

## APÊNDICE XIV

Tabela 1 – Testes Qui-quadrado de horas de leitura no 10.º ano

	Value	df	Asymp. Sig. (2 – sided)
Pearson Chi-Square	25,530 <sup>a</sup>	6	,000
Likelihood Ratio	28,802	6	,000
Linear-by-Linear Association	5,866	1	,015
N of Valid Cases	305		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,89.

Tabela 2 – Medidas simétricas de horas de leitura no 10.º ano

	Value	Approx. Sig.
Nominal by nominal Phi	,289	,000
Cramer's V	,205	,000
N of Valid Cases	305	

Tabela 3 – Correlações horas de leitura no 10.º ano e classe etária

Correlações			Classe etária	Horas dedicadas à leitura de texto argumentativo no 10.º
Spearman's rho	Classe etária	Correlation Coefficient	1,000	-,109 <sup>a</sup>
		Sig. (1 – tailed)		,028
		N	305	305
	Horas dedicadas à leitura de texto argumentativo	Correlation Coefficient	-,109 <sup>a</sup>	1,000
		Sig. (1 – tailed)	,028	
		N	305	305

a. Correlation is significant at the 0,05 level (1 – tailed).

Tabela 4 – Testes Qui-quadrado de horas de leitura no 11.º ano

	Value	df	Asymp. Sig. (2 – sided)
Pearson Chi-Square	30,333 <sup>a</sup>	6	,000
Likelihood Ratio	38,102	6	,000
Linear-by-Linear Association	,218	1	,641
N of Valid Cases	305		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,03.

Tabela 5 – Medidas simétricas de horas de leitura no 11.º ano

	Value	Approx. Sig.
Nominal by nominal Phi	,315	,000
Cramer's V	,223	,000
N of Valid Cases	305	

Tabela 6 – Correlações horas de leitura no 11.º ano e classe etária

Correlações			Classe etária	Horas dedicadas à leitura de texto argumentativo no 11.º
Spearman's rho	Classe etária	Correlation Coefficient	1,000	-,014
		Sig. (1 – tailed)		,403
		N	305	305
	Horas dedicadas à leitura de texto argumentativo	Correlation Coefficient	-,014	1,000
		Sig. (1 – tailed)	,403	
		N	305	305

Tabela 7 – Testes Qui-quadrado de horas de leitura no 12.º ano

	Value	df	Asymp. Sig. (2 – sided)
Pearson Chi-Square	41,120 <sup>a</sup>	6	,000
Likelihood Ratio	41,695	6	,000
Linear-by-Linear Association	22,761	1	,000
N of Valid Cases	305		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,79.

Tabela 8 – Medidas simétricas de horas de leitura no 12.º ano

	Value	Approx. Sig.
Nominal by nominal		
Phi	,367	,000
Cramer's V	,260	,000
N of Valid Cases	305	

Tabela 9 – Correlações horas de leitura no 12.º ano e classe etária

Correlações			Classe etária	Horas dedicadas à leitura de texto argumentativo no 12.º
Spearman's rho	Classe etária	Correlation Coefficient	1,000	-,252 <sup>a</sup>
		Sig. (1 – tailed)		,000
		N	305	305
	Horas dedicadas à leitura de texto argumentativo	Correlation Coefficient	-,252 <sup>a</sup>	1,000
		Sig. (1 – tailed)	,000	
		N	305	305

a. Correlation is significant at the 0,01 level (1 – tailed).

Tabela 10 – Testes Qui-quadrado de horas de escrita no 10.º ano

	Value	df	Asymp. Sig. (2 – sided)
Pearson Chi-Square	9,329 <sup>a</sup>	6	,156
Likelihood Ratio	10,876	6	,092
Linear-by-Linear Association	,387	1	,534
N of Valid Cases	305		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,57.

Tabela 11 – Medidas simétricas de horas de escrita no 10.º ano

		Value	Approx. Sig.
Nominal by nominal	Phi	,175	,156
	Cramer's V	,124	,156
N of Valid Cases		305	

Tabela 12 – Correlações horas de escrita no 10.º ano e classe etária

Correlações			Classe etária	Horas dedicadas à escrita do texto argumentativo em Oficina de Escrita
Spearman's rho	Classe etária	Correlation Coefficient	1,000	-,009
		Sig. (1 – tailed)		,436
		N	305	305
	Horas dedicadas à escrita do texto argumentativo em Oficina de Escrita	Correlation Coefficient	-,009	1,000
		Sig. (1 – tailed)	,436	
		N	305	305

Tabela 13 – Testes Qui-quadrado de horas de escrita no 11.º ano

	Value	df	Asymp. Sig. (2 – sided)
Pearson Chi-Square	19,420 <sup>a</sup>	6	,004
Likelihood Ratio	21,489	6	,001
Linear-by-Linear Association	1,375	1	,241
N of Valid Cases	305		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,31.

Tabela 14 – Medidas simétricas de horas de escrita no 11.º ano

		Value	Approx. Sig.
Nominal by nominal	Phi	,252	,004
	Cramer's V	,178	,004
N of Valid Cases		305	

Tabela 15 – Correlações horas de escrita no 11.º ano e classe etária

Correlações			Classe etária	Horas dedicadas à escrita do texto argumentativo em Oficina de Escrita
Spearman's rho	Classe etária	Correlation Coefficient	1,000	-,053
		Sig. (2 – tailed)		,356
		N	305	305
	Horas dedicadas à escrita do texto argumentativo em Oficina de Escrita	Correlation Coefficient	-,053	1,000
		Sig. (2 – tailed)	,356	
		N	305	305

Tabela 16 – Testes Qui-quadrado de horas de escrita no 12.º ano

	Value	df	Asymp. Sig. (2 – sided)
Pearson Chi-Square	38,227 <sup>a</sup>	6	,000
Likelihood Ratio	40,926	6	,000
Linear-by-Linear Association	11,174	1	,001
N of Valid Cases	305		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,23.

Tabela 17 – Medidas simétricas de horas de escrita no 12.º ano

	Value	Approx. Sig.
Nominal by nominal Phi	,354	,000
Cramer's V	,250	,000
N of Valid Cases	305	

Tabela 18 – Correlações horas de escrita no 12.º ano e classe etária

Correlações			Classe etária	Horas dedicadas à escrita do texto argumentativo em Oficina de Escrita
Spearman's rho	Classe etária	Correlation Coefficient	1,000	-,188 <sup>a</sup>
		Sig. (2 – tailed)		,001
		N	305	305
	Horas dedicadas à escrita do texto argumentativo em Oficina de Escrita	Correlation Coefficient	-,188 <sup>a</sup>	1,000
		Sig. (2 – tailed)	,001	
		N	305	305

a. Correlation is significant at the 0,01 level (2 – tailed).

Tabela 19 – Testes Qui-quadrado de pesquisa na internet de textos argumentativos

	Value	df	Asymp. Sig. (2 – sided)
Pearson Chi-Square	122,579 <sup>a</sup>	12	,000
Likelihood Ratio	96,057	12	,000
Linear-by-Linear Association	45,798	1	,000
N of Valid Cases	304		

a. 4 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,03.

Tabela 20 – Medidas simétricas de pesquisa na internet

	Value	Approx. Sig.
Nominal by nominal Phi	,635	,000
Cramer's V	,367	,000
N of Valid Cases	304	

Tabela 21 – Correlações pesquisa na internet de textos argumentativos e classe etária

Correlações			Classe etária	Pesquisa na Internet de textos argumentativos
Spearman's rho	Classe etária	Correlation Coefficient	1,000	-,298 <sup>a</sup>
		Sig. (1 – tailed)		,000
		N	305	304
	Pesquisa na Internet de textos argumentativos	Correlation Coefficient	-,298 <sup>a</sup>	1,000
		Sig. (1 – tailed)	,000	
		N	304	304

a. Correlation is significant at the 0,01 level (1 – tailed).

Tabela 22 – Testes Qui-quadrado para edição e publicação

	Value	df	Asymp. Sig. (2 – sided)
Pearson Chi-Square	86,508 <sup>a</sup>	12	,000
Likelihood Ratio	62,132	12	,000
Linear-by-Linear Association	20,085	1	,000
N of Valid Cases	304		

a. 6 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

Tabela 23 – Medidas simétricas para edição e publicação

	Value	Approx. Sig.
Nominal by nominal	Phi	,533
	Cramer's V	,308
N of Valid Cases	304	

Tabela 24 – Correlações edição, publicação e classe etária

Correlações			Classe etária	Edição e publicação
Spearman's rho	Classe etária	Correlation Coefficient	1,000	-,167 <sup>a</sup>
		Sig. (1 – tailed)		,002
		N	305	304
	Edição e publicação	Correlation Coefficient	-,167 <sup>a</sup>	1,000
		Sig. (1 – tailed)	,002	
		N	304	304

a. Correlation is significant at the 0,01 level (1 – tailed).

Tabela 25 – Testes Qui-quadrado para publicação em livro, exposição, revista, blogue

	Value	df	Asymp. Sig. (2 – sided)
Pearson Chi-Square	45,547 <sup>a</sup>	12	,000
Likelihood Ratio	42,805	12	,000
Linear-by-Linear Association	14,730	1	,000
N of Valid Cases	305		

a. 4 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,39.

Tabela 26 – Medidas simétricas para publicação em livro, exposição, revista, blogue

		Value	Approx. Sig.
Nominal by nominal	Phi	,386	,000
	Cramer's V	,223	,000
N of Valid Cases		305	

Tabela 27 – Correlações publicação em livro, exposição, revista, blogue e classe etária

Correlações			Classe etária	A publicação em livro, exposição, revista ou blogue
Spearman's rho	Classe etária	Correlation Coefficient	1,000	-,154 <sup>a</sup>
		Sig. (1 – tailed)		,004
		N	305	305
	A publicação em livro, exposição, revista ou blogue	Correlation Coefficient	-,154 <sup>a</sup>	1,000
		Sig. (1 – tailed)	,004	
		N	305	305

a. Correlation is significant at the 0,01 level (1 – tailed).