

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

UNIVERSIDADE DO MINHO

BETINA NEVES MARTINS

O quê, como, e para que escrevem os alunos no portefólio em Português?
Contributos para o estudo de uma associação didáctica entre o Contrato de Leitura e
a Oficina de Escrita no Ensino Secundário.

Tese de Mestrado em Educação

Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português

Orientação
Professor Doutor José António Brandão Soares Carvalho

BRAGA
Fevereiro 2009

DECLARAÇÃO

Nome: Betina Neves Martins

Endereço electrónico: betina.n.martins@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 6066466

Telefone: 234 324362

Título da Tese: *O quê, como e para que escrevem nos alunos no portefólio em Português?*

Contributos para o estudo de uma associação didáctica entre o Contrato de Leitura e a Oficina de Escrita no Ensino Secundário

Orientador: Professor Doutor José António Brandão Soares Carvalho

Ano de conclusão: 2009

Tese de Mestrado em Educação - Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITO DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, _____ / _____ / _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Aos alunos da turma B do 10º ano, no ano lectivo 2007/2008, em particular aos alunos da amostra, pelo empenho, dedicação e esforço despendidos na realização do portefólio do Contrato de Leitura. Bem hajam por terem dado conteúdo e forma a este projecto e por me ensinarem a ser melhor como pessoa e como professora.

Aos órgãos directivos e pedagógicos da escola onde se realizou o estudo empírico, de modo especial à Presidente do Conselho Executivo, professora Isabel Branco, pela amizade, paciência e disponibilidade demonstradas.

Às alunas estagiárias da FLUC no ano lectivo 2007/2008, que colaboraram na dinâmica de grupo, participaram em algumas etapas do processo e nas interações de socialização dos portefólios entre os alunos, pelo estímulo, compreensão e envolvimento no processo.

À Directora de Turma e professora de Biologia Augusta Oliveira que gentilmente forneceu as cópias das Provas Intermédias de Biologia dos alunos da amostra.

Ao professor doutor José António Brandão Soares Carvalho pelo profissionalismo, pela confiança e disponibilidade no acompanhamento à distância e em presença, pela condução subtil na prospecção e perfuração da investigação até “ao osso”, guiando-me para longe de mim, sem eu deixar de me sentir próxima.

À minha mãe, grande sénior mas sempre jovem, o meu pilar, a minha âncora e principal referência na humildade e respeito pelas diferenças e pelas deficiências, pelo amor incondicional, pelo exemplo de dedicação, persistência e perseverança, pela sua inesgotável energia, resistência e atitude positiva perante a vida.

À memória do meu pai, que me pegou o bichinho das letras e a curiosidade científica, pelo altruísmo e exemplo de dedicação aos outros, mais do que a si próprio.

À Ana e ao Miguel, embora sempre no coração, muitas vezes “adiados” no tempo e no espaço, por terem sabido aguardar e condescender sem retaliações nem restrições, em especial a Ana, muitas vezes braço direito em funções de “irmã-mãe” do Miguel e ainda “grilo falante” e confidente nos momentos mais difíceis desta investigação.

Ao Lino pelo respeito e confiança no meu trabalho, pelo companheirismo e compreensão, pelo estímulo e apoio nos momentos de maior desânimo e ainda pelo aconselhamento e preciosa ajuda, através do Luís Ramos, em alguns aspectos técnicos da formatação informática do trabalho.

À M^a de Lurdes B. Vieira da Silva, minha amiga e « madrinha » de escola, por me ter “metido nestes trabalhos” e pelos preciosos documentos e referências que gentilmente me forneceu.

À Francisca, pela amizade, generosidade e pelo precioso contributo para a candidatura atempada à licença sabática que me permitiu concluir a dissertação dentro do prazo.

O quê, como, e para que escrevem os alunos no portefólio em Português no Ensino Secundário?

Contributos para um estudo a partir do Contrato de Leitura e da Oficina de Escrita.

RESUMO

A presente dissertação descreve um estudo que considera várias dimensões do domínio do ensino do Português no Ensino Secundário, nomeadamente a relação leitura/escrita numa associação didáctica entre o Contrato de Leitura e a Oficina de Escrita, através do recurso ao portefólio.

As conclusões de vários estudos relativamente ao défice de literacia nos alunos portugueses e o desconhecimento de estudos relevantes sobre o uso do portefólio na disciplina de Português, associados à curiosidade e predisposição da professora investigadora para testar as suas próprias crenças relativamente à estratégia, motivaram a investigação. Como esta metodologia está a ser progressivamente alargada na escola onde foi desenvolvido o estudo, nomeadamente em parcerias europeias do Projecto Sócrates-Comenius, pretendeu-se ainda explorar as suas potencialidades e limitações nas suas várias dimensões.

Integraram o estudo oito alunos seleccionados de forma tendencialmente aleatória numa turma do décimo ano.

Para responder às interrogações “*O quê*”, “*Como*” e “*Para quê*” que esta investigação coloca, desenvolveu-se um projecto de investigação-acção, a metodologia mais adequada ao estudo de fenómenos contemporâneos inseridos em contextos de vida real, através de uma abordagem interpretativa, num paradigma de carácter qualitativo e emergente.

Os dados recolhidos ao longo do processo permitiram:

- Descobrir e aprofundar o conhecimento acerca das potencialidades e limitações da metodologia portefólio-digifólio;
- Reflectir acerca da importância da estratégia portefólio na configuração de uma nova filosofia de ensino-aprendizagem do Português;
- Explorar a articulação entre o processo de elaboração do portefólio e um modelo reflexivo, crítico e interactivo de práticas de leitura-recepção e escrita-produção;
- Problematizar a relação entre a estratégia portefólio e a importância do seu enquadramento pelo professor;
- Determinar potencialidades e constrangimentos do portefólio para alunos de Português do Ensino Secundário, ou seja, verificar em que medida é que aquela metodologia pode ajudar o seu autor a constituir um Kit de identidade através da leitura/ escrita e a progredir de forma diferenciada, evidenciando indicadores de progressão em relação ao seu ponto de partida.

What, how and why do the students write in the Portuguese portfolio at the Secondary Education Level?

Study through the Reading Contract and the Writing Workshop.

ABSTRACT

This communication describes a study focusing on some of the dimensions in Portuguese learning for the Secondary Education Level, namely the reading/writing relationship in an educational association between the Reading Contract and the Writing Workshop, through (e-)portfolio.

This study was motivated by the conclusions of several studies concerning the literacy deficit in the Portuguese students and the lack of knowledge of relevant studies about the use of the portfolio in Portuguese class, associated to the investigator's curiosity and disposition to test her own teaching beliefs about the strategy. As this methodology is being gradually implemented and extended in the school where the investigation took place, namely with European partners of the Socrates-Comenius Project, it also intended to explore its potential and limitations in its several dimensions.

Eight pupils had integrated the study, randomly selected from a tenth grade class. To answer to the study interrogations, "*What*", "*How*" and "*Why*", an "action-investigation" was developed, the most adjusted to study contemporary phenomenon inserted in a real life context, through an interpretative approach, in a paradigm type of a qualitative and emergent nature.

The data collected throughout the process had allowed:

- To discover and to improve the knowledge concerning the methodological potentialities and limitations of (e-)portfolios;
- To consider the importance of the "portfolio strategy" in a new philosophy of the Portuguese teaching-learning process;
- To explore the relationship between the portfolio's elaboration process and a reflective, critical and interactive model of practical reading-reception and writing-production methodology;
- To question the relationship between the portfolio strategy and the relevancy given by the teacher;
- To prove the portfolio potential and constraints for Portuguese language students at the Secondary Education Level, that is, verifying in what measure the methodology in use can help the students to construct an identity Kit through the reading/writing process and to progress in a distinguished way in comparison to their starting point.

AGRADECIMENTOS	III
ABSTRACT	VII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- CONCEITOS E DIMENSÕES EM TORNO DO PORTEFÓLIO.....	3
1. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO	3
2. SABER E RELAÇÕES COM O(S) SABER(ES)	6
3. NOÇÃO DE CURRÍCULO, OBJECTIVOS VS COMPETÊNCIAS	7
3.1- CURRÍCULO: ESPAÇO CONFLITUAL DE INTERESSES E CULTURAS DIVERSOS.....	7
3.2- ABORDAGEM POR OBJECTIVOS VS COMPETÊNCIAS	11
3.2.1- <i>Conceito de “objectivos”</i>	11
3.2.2- <i>Desenvolver competência(s) a partir da escola: resistências e ambivalências.....</i>	12
4- COMPETÊNCIAS VS AUTONOMIA VS IDENTIDADE	16
5- MOTIVAÇÃO, UM POTENTE MOTOR DE BUSCA.....	18
5.1- <i>Avaliar para motivar ou vice-versa?</i>	20
6- O PORTEFÓLIO/ DIGIFÓLIO COMO ESTRATÉGIA-LABORATÓRIO	20
7- LEITURA & LITERACIA	26
7.1- <i>Contrato de Leitura & Oficina de Escrita: da teoria (programa) à prática</i>	26
7.2- <i>A literacia e a escola do séc XXI</i>	27
7.3- <i>Literacia inclusiva ou exclusiva?</i>	29
7.4- <i>Definição do acto de ler / modelo de leitor, em contexto escolar e extra-escolar.....</i>	30
7.5- <i>Qual o lugar e o estatuto da literatura na escola hoje?</i>	31
7.6- <i>Concepções sobre ensino, leitura literária e valores.....</i>	35
8- INTERACÇÃO/ SOCIALIZAÇÃO	39
8.1- <i>Da leitura/ recepção à escrita/ produção</i>	41
9- (RE)DIMENSÃO DA ESCRITA	43
9.1- <i>Escrita, uma prática sociocultural.....</i>	43
9.2- <i>O estado do (des)prazer na escrita “aos olhos” da escola</i>	45
9.3- <i>Ensinar/ aprender a escrever, um processo difícil?</i>	48
9.3.1- <i>Acto de escrever: uma “Artécnica”</i>	51
CAPÍTULO II - MODELO DE INVESTIGAÇÃO-ACCÇÃO.....	57
1- ÂMBITO E OBJECTO DO ESTUDO	57
2-OBJECTIVOS DO ESTUDO.....	58
3- FRONTEIRAS DO ESTUDO	59
4- DIMENSÕES A EXPLORAR / QUADRO CONCEPTUAL.....	59
5 - PROBLEMÁTICA	60
5.1- <i>Natureza científica</i>	60
5.2- <i>Natureza pessoal</i>	60
5.3- <i>Questões</i>	60

6 - METODOLOGIA DE OBSERVAÇÃO	61
7- DESENHO DA METODOLOGIA DE OBSERVAÇÃO E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE.....	64
8- PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS.....	65
9- PROCEDIMENTOS DE VALIDAÇÃO	66
10- PROCEDIMENTOS DE CODIFICAÇÃO.....	66
11 - CALENDARIZAÇÃO	68
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE ANÁLISE	69
1- DEFINIÇÃO DA AMOSTRA E RECOLHA DE DADOS.....	69
2- CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	71
2.1- Perfil inicial - análise dos inquéritos.....	72
2.1.1- Conclusões da análise dos inquéritos	75
2.2- Identificação e descrição dos livros escolhidos.....	77
2.3-Tabelas de descrição das Categorias	80
2.4- Tabelas de análise dos portefólios do CL.....	82
2.5- Indicadores de desempenho das categorias.....	115
2.6- Interpretação dos dados.....	126
3- OUTRAS EVIDÊNCIAS	144
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
1-CONCLUSÕES.....	146
1.1- Observação dos dados	146
1.2- Conclusões de resposta a problemática e questão de investigação	150
1.3- Alguns constrangimentos/ limitações da estratégia.....	159
1.4- Sugestões de reformulação do estudo:.....	163
1.5- Potencialidades da metodologia portefólio	164
1.6- Aplicabilidade/ viabilidade da estratégia portefólio	170
2- CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
ANEXOS	184

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de composição	55
Figura 2 - Desenho conceptual	57
Figura 3 - Percursos de investigação	64

ÍNDICE DE TABELAS

Capítulo III

2.2- Identificação e descrição dos livros escolhidos pela amostra

2.2.1- Contrato de Leitura - 1º PERÍODO.....	78
2.2.2- Contrato de Leitura - 2º PERÍODO	79

2.3-Tabelas de descrição das Categorias

2.3.1- Tabela síntese de análise dos portefólios do CL - 1º PERÍODO.....	80
2.3.2- Tabela síntese de análise dos portefólios do CL - 2º PERÍODO.....	81

2.4-Tabelas de análise dos portefólios do CL

2.4.1 - Descrição da aluna A	82
2.4.2 - Descrição da aluna B	85
2.4.3 - Descrição da aluna C	89
2.4.4 - Descrição da aluna D	93
2.4.5 - Descrição da aluna E	97
2.4.6 - Descrição da aluna F	102
2.4.7 - Descrição do aluno G	106
2.4.8 - Descrição do aluno H	110

ÍNDICE DE QUADROS

Capítulo II

10.1 - Quadro sumário das categorias e dos indicadores em análise no portefólio.....	67
11 - Quadro de calendarização do modelo de observação.....	68

Capítulo III

2.1- Perfil inicial - análise dos inquéritos	72
--	----

2.5-Quadros indicadores de desempenho e frequências das categorias	109
2.5.1- Estrutura cf guião	115
2.5.1.1- Estrutura - Quadro síntese da evolução do 1º para o 2º Período	116
2.5.2- Ficha de leitura	118
2.5.2.1- Ficha de leitura: quadro síntese da evolução do 1º para o 2º período	119
2.5.3- Nota introdutória	121
2.5.4- Texto original	122
2.5.5- Autoavaliação	122
2.5.6- Outros textos originais extra portefólio	122
2.5.7- Oficina de Escrita/ rascunhos c/ turma	123
2.5.8- Troca de e-mails	123
2.5.9- Rigor formal ao nível discursivo-textual	124
2.5.10- Auto correcção – revisão	124
2.5.11- Respostas à Prova Intermédia de Biologia – Geologia-2008	125

2.6- Caracterização da amostra por evidências, nas várias categorias em análise

2.6.1- Quadro I – Expressão escrita	127
2.6.2- Quadro II - Escrita criativa	128
2.6.3- Quadro III - Organização e estruturação cf guiões	139
2.6.4- Quadro IV - Oficina de escrita/ interacção	140
2.6.5- Quadro V - Auto e hetero-avaliação	142
2.6.6- Quadro VI - Progressão da oficina de escrita	143
2.6.7- Quadro VII- Síntese de caracterização da amostra	144

ÍNDICE DOS ANEXOS

I- Enquadramento da estratégia

1- Inquérito inicial sobre práticas de leitura e escrita livre	185
2- Portefólio europeu das línguas (Formato digital)	191
3- O que é /não é um portefólio?	192
4- Citações – livros e leitura (Formato digital)	195
5- Utilidades dos livros (Formato digital)	196

6- Guião do portefólio e FL.....	197
7- Por que ler os Clássicos? (I.Calvino)	202
8- Tarefas “Montra de livros- sinopses ‘rastilho’”e “Página rasgada”- Filas 1, 2, 3, 4.....	204
8a - Reflexão sobre actividade “ <u>Montra de livros</u> ”- Testemunhos	214
9- Minuta do CL	218
10- Pauta de avaliação da turma	220
11- Guião de auto revisão de competências de escrita (pp 340, 341 do manual <i>Das</i> <i>Palavras aos Actos</i> , 10ºano, Asa Ed.)	222

II- Textos dos portefólios da amostra: Alunos A, B, C, D, E, F, G, H (Formato digital). 225

1a- Estrutura do Portefólio 1º período	
1b- Estrutura do Portefólio 2º período	
2-NI-Nota Introdutória	
3-FL1-V1- Ficha de Leitura do 1º período, versão 1	
3-FL1-V2- Ficha de Leitura do 1º período, versão 2	
3-FL2-V1- Ficha de Leitura do 2º período, versão 1	
3-FL2-V2- Ficha de Leitura do 2º período, versão 2	
4-TO1- Texto original do 1º período	
4-TO2- Texto original do 2º período	
5-AA1- Auto avaliação do 1º período	
5-AA2- Auto avaliação do 2º período	
6-OTO1- Outros textos originais -1º período	
6-OTO2- Outros textos originais -2º período	
6-OTOEP – Outros textos originais extra portefólio	
7-OE1- Oficina de escrita - 1º período	
7-OE2- Oficina de escrita - 2º período	
8-TEm1- Troca de e-mail - 1º período	
8-TEm2- Troca de e-mail - 2º período	
9- Outras evidências	

**III-Textos autobiográficos A, B, C, D, E, F, G, H:“Eu pelo olhar da família e dos amigos”
(Formato digital)..... 226**

IV- Socialização: Corpus de comentários de apreciação dos portefólios	
(Formato digital).....	227
Aluno A -CmtA	
Aluno C -CmtC	
Aluno D -CmtD	
Aluno E -CmtE	
Aluno F -CmtF	
Aluno G -CmtG	
Aluno H -CmtH	
V- A - Corpus de registo dos discursos formativos da professora	228
V- B- Corpus de e-mail respondidos pela professora	
(alguns, não arquivados pelos alunos).....	231
VI- Técnicas e guias de revisão textual – Professor	245
VII- Técnicas e modelos de revisão - Aluno	249
VIII- Prova Intermédia de Biologia: corpus de quatro questões, critérios de correcção e respostas (Formato digital).....	254

Corpus de siglas utilizadas:

CL- Contrato de Leitura
 OE- Oficina de Escrita
 NI – Nota Introdutória;
 FL1- Ficha de Leitura do 1º Período
 FL2- Ficha de Leitura do 2º Período
 TO- Texto Original
 AA- Autoavaliação
 PIB- Prova Intermédia de Biologia
 LM- Língua materna

“Uma pedagogia que trata igualmente os que são desiguais é iníqua e produz fracasso escolar”

Perrenoud, 1998

Introdução

Vivemos hoje numa sociedade global, onde as novas tecnologias de informação revolucionaram as coordenadas do tempo e espaço no acesso à informação rápida e abundante, fazendo emergir novas linguagens e formas de comunicação em tempo real e virtual. Neste contexto de concorrência de outros suportes e fontes de transmissão e de acesso ao saber, a Escola de serviço público tem sido alvo de controvérsias no seio da opinião pública, que interrogam a legitimidade e eficácia dos seus modelos e meios pedagógico didáticos, questionando a sua vocação para viabilizar o desenvolvimento integral: humano, cultural e social com igualdade de direitos e de oportunidades.

Paralelamente a sociedade progressista pretende-se também pluralista a vários níveis: ideológico, político, linguístico, religioso, étnico, sexual... e também educacional desafiando os agentes educativos ao questionamento crítico sobre a sua identidade: como (re) construir um *aqui e agora* em que todos se sintam iguais, mas não homogêneos, permanecendo diferentes na sua diversidade natural?

Assumindo a pluralidade como paradigma de todo o processo de ensino-aprendizagem, a presente investigação visa contemporizar a natureza da diversidade entre os seres humanos ou grupos e a singularidade dos sujeitos.

Investigar em Educação é um processo em devir e em permanente mudança. A instrução para a literacia centra-se hoje no leitor e escritor individual e sua projecção no colectivo pelo que a aprendizagem tende a ser encarada numa perspectiva construtivista como um processo dinâmico e estratégico (Harrison, citado por Mclaughlin et al, 1996), mais dialógico do que monológico.

No que toca aos usos sociais da LM, tendo em conta uma reforma curricular centrada no ensino/aprendizagem por competências e na gestão flexível do currículo, é inegável a importância da promoção da transversalidade da língua portuguesa, particularmente quando associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e produção escrita para o sucesso escolar e inserção socioprofissional do sujeito-aluno.

Assim, o estudo em questão inscreve-se em várias dimensões da área especializada do ensino do Português no Ensino Secundário: literacia crítica, leitura-recepção em interacção com a escrita-produção, com focagem nesta última, numa associação didáctica entre o Contrato de Leitura e a Oficina de Escrita, através da estratégia portefólio.

O *estudo de caso* constitui a metodologia de investigação-acção que melhor se adequa a fenómenos contemporâneos inseridos em contextos de vida real, para dar resposta às questões do estudo “*O quê*”, “*Como*”? e “*Para quê*”, cuja fundamentação teórica será abordada no capítulo II.

Estrutura da dissertação

O trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos principais que se interligam numa lógica de investigação que parte de uma abordagem mais geral sobre o estado da arte, até à focagem no objecto de estudo que são os textos dos alunos, produzidos no contexto do Contrato de Leitura, seleccionados por categorias a partir dos seus portefólios.

Assim, no primeiro capítulo, dividido em nove subcapítulos, procede-se à justificação e enquadramento teórico da conceptualização que sustenta o estudo: saber, currículo, objectivos, competências, autonomia, motivação, dimensões do ensino da leitura e da escrita e respectivas interacções

O segundo capítulo do estudo encontra-se subdividido em onze ítems onde se explicita o desenho da investigação e se fundamentam as respectivas opções metodológicas. Após a apresentação do âmbito, objectivos e fronteiras do estudo, explicitam-se as dimensões, a problemática, bem como o paradigma de investigação-acção, a opção pelo *estudo de caso*, os instrumentos e procedimentos de observação e análise.

No terceiro capítulo procede-se à análise, começando pela contextualização do estudo empírico e enquadramento da estratégia portefólio. Segue-se a definição da amostra e das categorias, a descrição dos desempenhos dos oito alunos da amostra, nas duas fases do estudo, em várias tabelas, respectiva interpretação da frequência das categorias, bem como os procedimentos de validação.

Finalmente, no quarto capítulo, integram-se as conclusões do estudo e discutem-se as suas implicações: potencialidades, constrangimentos e limitações, apresentam-se sugestões para futuras investigações, terminando com algumas considerações finais.

Capítulo I- CONCEITOS E DIMENSÕES EM TORNO DO PORTEFÓLIO

1- Justificação do estudo

“Até há 20 anos, as classificações eram directamente relacionadas com as aprendizagens. Contudo, com o advento da escola inclusiva, o paradigma tem vindo a alterar-se progressivamente. Actualmente, as classificações, sobretudo, até ao 3º ciclo e nos cursos profissionalizantes, não reflectem apenas as aprendizagens dos alunos, centrando-se também na sua progressão, de acordo com as suas possibilidades e capacidades.

(...) o País também exige que não haja exclusão e abandono escolar, o que só é possível numa escola onde cada um possa aprender ao seu ritmo, tendo em atenção o contexto, social, cultural e familiar do aluno.”¹

Consideramos como muito pertinente esta análise de Mário Lopes porquanto questiona a pretensa igualdade de oportunidades do actual sistema educativo pela coexistência ambígua de dois modelos de ensino. O modelo inclusivo, centrado no aluno, na sua progressão, de acordo com as suas possibilidades e capacidades e o modelo padronizado, centrado nos conteúdos programáticos, porém subsidiário dos exames nacionais e das exigências do mercado empresarial. Segundo o raciocínio hipotético do autor, que partilhamos, *se um professor privilegiar os alunos com mais dificuldades, terá necessariamente de diminuir o grau de exigência das matérias a leccionar.* Pode conseguir assim combater o abandono escolar e obter sucesso estatístico, mas não as aprendizagens, com o nível e profundidade desejados. Com efeito *este nivelamento por baixo prejudica os alunos com maiores capacidades, que se queixam e com razão.* Por outro lado, *se um professor tenta nivelar por cima, de forma a garantir um ensino de qualidade, privilegia os melhores alunos e conduz os piores alunos a maus resultados estatísticos* apesar da qualidade do ensino ministrado. *Consegue assim dar uma boa preparação a uma parte dos alunos que conseguem acompanhar o ritmo da formação, mas obtém insucesso estatístico, porque alguns alunos não corresponderam à exigência das aprendizagens. Queixam-se os alunos com mais dificuldades e com razão.*

Concluimos, tal como o autor, que a *ideia igualitarista de que todos os alunos têm capacidade para aprender as mesmas matérias durante um ano lectivo, na mesma turma, é*

¹ Lopes, Mário, in *Estatísticas e sucesso escolar*, Tinta Fresca, Editorial - Jornal de Arte, Cultura & Cidadania.mht, Edição Nº 89, Domingo, 23 de Março de 2008.

pura ficção. Com efeito, *em Educação não há milagres, pois não há estratégias, professores ou políticas educativas que consigam* contornar o abismo que vai de um modelo ao outro. É este o grande dilema do “ser e estar” na escola hoje: “todos diferentes, todos (des)iguais!”

Com base nesta constatação, o professor pode fazer três opções: o nivelamento por cima, o nivelamento por baixo ou tentar a diferenciação pedagógica possível, individual ou por grupos de nível, dentro da mesma turma.

Foi por esta terceira via que partimos para a experiência do portefólio como estratégia e laboratório de análise.

Além do já enunciado, baseámo-nos ainda em constatações ao nível específico do ensino do Português, a saber:

1- A transmissão/ recepção dos saberes académicos continua ainda muito centrada na transmissão e nos conteúdos declarativos, fomentadora da competição e baseada na avaliação/classificação da memorização/ escrita mecânica e despersonalizada, subsidiária dos exames nacionais, mas pouco útil para a vida. (Castro, 2005, Hatchuel, 2005; Nóvoa/ Meirieu, s/d; Paraskeva, 2008; Perrenaud, 1999, 2000, 2003; Pereira, 2005);

2- Na era das novas tecnologias e da informação globalizada, os alunos carecem de autonomia, de motivação e de envolvimento crítico nas matérias escolares, recorrendo frequentemente a “resumos”, a “decalques” incorrectos e desonestos das fontes informáticas, utilizadas sem critério nem rigor. (Meirieu, s/d; Vieira, 1993, 2001, 2006; Freire, 2002; Barbeiro, 2003);

3- O défice de literacia: a cultura e a literatura são encaradas mais como herança (“Thesaurus”) a transmitir do que como património de abertura ao mundo contemporâneo e diverso. (AFEF, 2006; Gee, 2001; SBCDG, 1992; Emmitt & Wilson, 2006 e Luke & Freebody, 2002);

4- A literatura em contexto escolar é encarada sobretudo como instância de recepção e raramente como instância de produção.(Pereira, 2005; Mello, 2000; Bernardes, 2005; Branco, 2005; Castro, 2005);

5- A escrita é encarada como produto (avaliação) e não como processo (ferramenta para aprender) com técnicas, regras, funções e intenções específicas; avalia-se o que os alunos escrevem mas não se ensina a escrever com propriedade. (Barbeiro, 2003; Cardoso, A., 1996; Carvalho, 1998, 2000, 2003, Cardoso & Pereira, 2007, Cassany, 1995, 1999, 2005, 2007; Costa, 1996; Duarte, 1996; Pereira, 2005; Raimés, 1983);

6- Leitura: constatação do pouco espaço relegado à expressão da subjectividade e à realização de operações interpretativas que denunciem experiências singulares de leitura e ao texto reconfigurado pelo leitor como ponto de apoio da actividade reflexiva. (Mello, 1998, 2000, 2003, 2004, 2005; Pereira & Alves, 2003; Pereira, 2005);

7- O aluno não é encarado enquanto sujeito leitor nem sujeito escritor. Falta uma dimensão psico e sociolinguística na didáctica da LM. (Bishop, M-F & Rouxel, A., 2007);

8- Ambiguidades e resistências sobre:

- o lugar dos saberes escolares numa reforma curricular orientada para as competências; (Bernardes, 2005; Branco, 2005; Perrenoud, 2003; Scallon, 2004; Vygotsky, 1934-1998);

- a operacionalização do Contrato de Leitura e da Oficina de Escrita a partir do programa e dos manuais;

9- O portefólio (processos de escrita) como complemento relevante do processo redutor e nivelador da avaliação tradicional (testes), mas distinto de uma mera pasta de arquivo sem critério, em que se tem tornado a sua vulgarização por falta de enquadramento adequado. (McLaughlin et al., 1996; Sá-Chaves, 2000, 2005; Salaberri et al., 2003 ; Villas Boas, 2000; Vieira, 1993);

10- Inexistência de estudos relevantes sobre a estratégia portefólio na área do Português, sobre o Contrato de Leitura e Oficina de Escrita no Ensino Secundário.

Motivou-nos por fim, a constatação da terrível actualidade da seguinte citação, com cento e vinte e seis anos:

« Qui n'a été frappé, en pénétrant dans la cour d'un de nos grands établissements d'enseignement secondaire, de la mine maussade, éteinte, ennuyée, d'un grand nombre de jeunes garçons ? Qui ne les a vus, dans la classe, subir les leçons comme une corvée monotone, sans que leur visage s'animât, sans que le moindre tressaillement vînt annoncer que le coeur prenne part à l'effort de l'intelligence ? Qui ne sait que, l'éducation terminée, un trop grand nombre d'entre eux se hâtent d'oublier une époque de leur vie qui, par leur faute ou par celle de leur maître, ne leur apparaît que comme un temps de labeur ingrat et ennuyeux ? ».

Extrait du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de 1882 coordonné par Ferdinand Buisson, article de E. Pécaut²

De facto, o aborrecimento na escola já é antigo e não é novidade. A diferença, conforme frisa Meirieu, é que antes se manifestava de forma educada e hoje deu lugar a

² Cf. Meirieu, Ph., *De l'ennui en pédagogie*, in, <http://www.meirieu.com/ARTICLES/ennui.pdf>

comportamentos mais agressivos *"Les élèves avaient appris à s'ennuyer poliment. Ce qui a changé, c'est que les élèves l'expriment aujourd'hui dans un langage qui n'est pas scolairement acceptable."*

O autor explica a origem desta mudança *"Nous sommes face à des enfants de la télécommande. Ils ne supportent pas de ne pas pouvoir agir"*, no que foi corroborado por Gilles Lipovetsky, membro associado do CNP e professor de Filosofia *"Aujourd'hui, il faut ajouter un autre concurrent: la culture médiatique, qui est fondée sur la rapidité, les loisirs"*, portanto para este filósofo *"l'école est le temps de la lenteur"*, o contrário do *"zapping"*, o que torna *"inevitável" o aborrecimento.*³

Muito provavelmente a origem desta « velha » questão está na relação da escola com o saber e no sistema de organização curricular que abordaremos em seguida.

2. Saber e relações com o(s) saber(es)

Valorizamos as reflexões provocadas pelas questões de Hatchuel (2005)

Que représente le savoir pour chacun et chacune d'entre nous ? Que pensons-nous, ressentons-nous, vivons-nous lorsque nous savons, croyons savoir ou ne pas savoir, apprenons, essayons ou refusons d'apprendre, enseignons, produisons un savoir ? A quoi nous renvoie notre apprentissage ou notre non-apprentissage, que cherchons-nous à travers le savoir, quels compromis tissons-nous avec lui ? Désirs, blocages, résistances, avidité, sentiment d'étrangeté ?

Trata-se de questões-problema muito pertinentes que suscitam uma nova noção da relação com o saber, que nos desafia a compreender melhor a nossa própria relação com os outros. Face à crescente confusão entre saber/ conhecimento e informação, é útil interrogarmo-nos sobre as transformações que afectam o sujeito que aprende e lembrarmo-nos *de la force de la pensée face à l'immédiateté de l'image.*

A autora adopta um ponto de vista psicanalítico para explicar que a relação com o saber é sobretudo uma questão de autonomia do sujeito que aprende, já que cada um constrói uma resposta que lhe é própria, em função do seu percurso e dos recursos culturais de que dispõe.

³ Cf Bronner, Luc, *L'ennui à l'école, l'une des causes de la violence scolaire*, Le Monde, Lundi 13 janvier 2003

Assim, se aprender é antes de mais *accepter de recevoir de l'autre*, então um saber é sempre um dom proveniente do outro, real ou imaginário, que coloca em dívida aquele que o recebe, questionando o que o primeiro vai exigir ou cobrar pela transmissão, ou antes guardar para si, e sobre a liberdade de fazer o que bem entender com o saber adquirido ou “usurpado” ao outro.

Hatchuel questiona então « *Devient-on, par ce que l'on sait, tributaires de celui ou celle qui nous a formés ?(...) Quel est(...) le prix à payer pour savoir ?*, concluindo que se a fasquia for muito elevada, pode desencorajar, daí a importância acordada ao acompanhamento das práticas de aprendizagem dos jovens, através de indicações, conscientes e inconscientes, uma vez que estas podem *encourager ou non les mouvements d'autonomisation psychique tentés par les jeunes, ou au contraire les conforter dans une position régressive rassurante mais peu émancipatrice*.

Entendemos pois, que é necessária uma consciencialização dos papéis do professor e do aluno neste cenário de reconfiguração do saber escolar e social significativo, sem descurar a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências de que nos ocuparemos nos pontos seguintes.

3. Noção de currículo, objectivos vs competências

3.1- Currículo: espaço conflitual de interesses e culturas diversos

Consideramos como muito pertinentes algumas reflexões críticas, cujo autor não é identificado na fonte⁴, a propósito da visão *tayloriana* do currículo como um produto elaborado por especialistas, a partir de directrizes oficiais, visando uma programação das actividades de ensino que direccionam os alunos para atingirem comportamentos desejados e pré-determinados no final de um ano escolar.

Primeiramente, reconhecemos que os currículos escolares transcendem os guias curriculares ou programas, representando apenas uma das dimensões do currículo, formal ou escrito, onde se encontram fixados os acordos estabelecidos entre os participantes do processo de elaboração curricular. Embora o quotidiano da sala de aula sofra uma grande influência do currículo formal, ele não é totalmente determinado por esse documento. No dia-a-dia curricular acontecem efectivamente muitas manifestações não previstas no currículo escrito,

⁴ Cf <http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/ceae/m2/texto4.htm>, adaptação a partir da versão brasileira de autor não identificado.

que constituem o currículo vivido, pelo que constatamos igualmente que tanto o currículo formal como o vivido, constituem um quadro simbólico, material e humano em constante modificação. Dessa forma, é obvio que as decisões curriculares não são neutras nem meramente científicas, envolvem questões técnicas, políticas, éticas e estéticas (cf Apple, 1991, citado no artigo referenciado). Essas dimensões, que ultrapassam qualquer formulação curricular, constituem o que é denominado *currículo oculto*, através do qual interferem na escola diferentes mecanismos de poder, mesmo sem estarem explícitos no currículo formal ou vivido.

Em segundo lugar, concordamos que o currículo não é um conjunto de objectivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e avaliação. A sua organização particular (calendarização, opções metodológicas) configura decerto outros aspectos que requerem, por sua vez, decisões que não são apenas de natureza técnica, pois têm implicações nas formas de conceber a sociedade, a escola, o conhecimento. Como exemplo, é referida a prática de avaliação meramente classificatória que funciona como mecanismo de diferenciação social dos indivíduos não apenas na escola, mas muito para além dela e em toda a sua vida social.

Em terceiro lugar, o currículo escolar não lida apenas com o conhecimento escolar, mas com diferentes aspectos da cultura. Efectivamente na escola actual ainda subsiste a ideia de que a sua principal missão é ocupar-se da transmissão e assimilação do conhecimento, que embora constitua a especificidade da escola, é apenas uma das facetas da cultura construída e reconstruída no ambiente escolar. Ainda que a tónica dos currículos escolares tenda a recair constantemente sobre os conteúdos declarativos, certamente que estes fazem parte de um padrão cultural influenciado pelo tal currículo oculto. Também entendemos que a escolha de um determinado padrão cultural na selecção de conteúdos para um dado currículo, expressa uma valorização desse padrão em detrimento de outros. Assim concluímos igualmente que qualquer currículo envolve um processo de selecção, de decisões acerca do que será e do que não será legitimado pela escola, o que significa que a existência de um conjunto de culturas negadas pelo currículo crie nos alunos pertencentes a essas culturas um sentimento de inferioridade do que é socialmente aceite.

Por fim, consideramos também que a selecção de conteúdos e procedimentos que integram o currículo é um processo político. Apesar da existência de alguns parâmetros científicos nos modelos curriculares técnicos através dos quais se deveria realizar a selecção e a organização dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos, constatamos que aqueles

parâmetros não são neutros nem desinteressados, envolvendo antes um entendimento político do mundo e sendo, também eles, negociados pelas comunidades que os definem.

Em suma, ao propor determinada organização curricular, a sociedade realiza efectivamente uma selecção histórica, problemática que reflecte de algum modo a distribuição de poder que se dá no seu interior, constituindo-se a escola como agente de reprodução do modelo social dominante. (cf Bernstein, 1990).

Este constrangimento encontra-se bem patente no texto introdutório de Mário Lopes, que salienta o direito de todos ao acesso à cultura “todos diferentes, todos iguais”, mas que acentua um dos profundos dilemas da escola no contexto curricular que expusemos: como gerir a complexidade da diversidade, preservando e cultivando a individualidade/singularidade do sujeito?

Adoptamos aqui a perspectiva de Paraskeva (2008: 75) ao analisar esta realidade pelo paradigma da *complexidade*. Com efeito reconhecemos que *não é realista pensar que uma instituição como a educativa seja capaz de assumir totalmente a diversidade, nem economicamente possível uma escola sensível a todas as individualidades*. Sendo a escola o *primeiro espaço público vital para os indivíduos* onde a convivência comum obriga à restrição dos *traços individuais dos sujeitos*, é óbvio que a questão está no equilíbrio e na flexibilidade entre o grau de uniformidade e de singularidade, consoante os objectivos, partindo igualmente do princípio que *trabalhar com a diversidade é o normal, querer fomentá-la é discutível e regular toda a individualidade é perigoso* (idem: 76), além de impossível em nosso entender. Então, importa compreender a causalidade complexa do fenómeno e contextualizá-lo conforme propõe o autor em sete perspectivas de análise (idem: 76-82) das quais salientamos as mais relevantes para o presente estudo: 2) a pressão pela conquista de certos níveis de aproveitamento dos resultados académicos para corresponder às normas estabelecidas pelas exigências do currículo regular, muito assentes nas representações dos professores e dos manuais, constitui um ‘ideal’ de excelência a adaptar a cada sujeito; 3) O aumento da heterogeneidade nas escolas, potenciado pela universalidade da educação adicionada ao prolongamento da escolaridade obrigatória, fazem crer que a qualidade do ensino em geral diminui. Assim, reconhecemos a pertinência do apelo do autor à necessidade de os professores se (re)situarem perante o ritmo de entrada na vida adulta e no acesso ao mercado de trabalho; a especialização ao nível da cultura e do trabalho; diferenças de estatuto social e académico que predestinam diversos rumos; 5) no dealbar do século XXI, a consciência da multiculturalidade e a necessidade de a projectar no currículo, bem como a pressão para

reconhecer o direito à identidade cultural, reconfiguram o sistema educativo e a definição de conteúdos e objectivos, exigindo a ruptura ou a adaptação da homogeneização da cultura universal dominante. Tal suscita questões éticas de mudança de mentalidades e de respeito entre todas as partes, o que pode redundar em privilégios para uns e desigualdades para outros. (idem: 81).

Paraskeva (idem: 90) afirma que a mentalidade pedagógica dos professores está ancorada em duas *traves centrais* que sustentam o actual sistema educativo: *a diversidade evolutiva e a diferenciação quantitativa e qualitativa das capacidades entre os sujeitos*. A esta realidade juntam-se outros conceitos, tais como *normalidade, graduação* (ano, idade e ciclo escolar) e *classificação*. Citando Perrenaud, Paraskeva (idem) sintetiza muito bem estas contradições “*As classificações dos alunos, a divisão do tempo e do currículo e todo o processo de normalização constituem um sentido concreto...de ‘excelência’ académica em cada fase da escolaridade, como pura construção educativa*”. Deste modo, a singularidade do indivíduo, *a sua liberdade e autonomia* quase desaparecem das práticas, *anuladas pela pretensão da homogeneização, impedida por um currículo classificado em excesso e graduado no tempo*, exigindo respostas únicas e uniformes em certas etapas da escolaridade. Também o trabalho *taylorizado* dos professores se altera no contexto da sala de aula, já que as actividades normalizadas (conteúdos, estratégias, tempo despendido e grau de exigência) estabelecem a padronização do trabalho docente e do desempenho discente. Conclui então o autor (idem: 91) que se *a diversidade é subversiva à total normalização*, o professor deve aprender a trabalhar com ela, num processo de reconversão profissional mais exigente e organizado, *flexibilizando as classificações nos modelos de organização educativa, reagrupando em ciclos a graduação taylorizada do currículo*, diversificando e flexibilizando as práticas pedagógicas e *aumentando as opções para cada aluno, de modo que se possa expressar nelas a diversidade* (Santos, citado por Paraskeva, idem).

Atendendo a estes pressupostos, conscientes da impotência de qualquer metodologia para resolver as desigualdades na instituição escolar, parece-nos que a estratégia que sustenta este estudo pode contribuir para as atenuar, configurando alguma flexibilidade, valorizando mais o tal “currículo oculto”, não promovendo a comparação aferida entre todos “os diferentes”, mas cada um consigo mesmo, dando o melhor de si, com o seu capital de experiências e conhecimentos investidos no seu percurso de formação, que não será com certeza de excelência para todos. A estes contributos junta-se ainda o valor acrescentado da interacção com os outros, entre outros factores que aprofundaremos nos pontos seguintes.

3.2- Abordagem por objectivos vs competências

3.2.1- Conceito de “objectivos”

Para Mager, citado por Leite et al. (2002: 36), um objectivo *comunica de forma significativa...um propósito de aprendizagem e, como tal, é útil na medida em que transmite uma imagem de como será o aluno bem sucedido, e essa imagem é a mesma de quem formulou o objectivo*. Ao descrever os comportamentos ou desempenhos que o aluno deve revelar, como prova, no final do processo de ensino e aprendizagem, o processo acaba por se centrar mais nas expectativas do professor do que nos resultados do aluno. Todavia, ainda na linha de Mager, *é impossível avaliar com rigor quando não há um objectivo claramente definido em função do qual se organiza e se realiza a avaliação*. Com base nesta concepção behaviorista, o autor considera que, *numa perspectiva de orientação curricular técnica, os objectivos assumem um duplo papel: previsão - prevêm os resultados- e precisão - definem os resultados com clareza e sem ambiguidades*. Porém, com base em Torres e Faria, Leite et al (idem) concluem que a organização do currículo e dos processos para o desenvolver em função de objectivos comportamentais, se tornou num instrumento de conservadorismo em vez de constituir um instrumento de progresso. Afirmando que o acto de educar e formar é sempre norteado por um objectivo, as autoras colocam a questão não tanto na inexistência de objectivos em educação, mas sim no tipo de objectivos que se definem e no peso que lhes é atribuído no processo de ensino-aprendizagem, concluindo que *os objectivos devem enunciar intenções que ajudam a organizar o currículo e a orientar as opções que se vão fazendo, e não constituir um “espartilho” que uniformiza e comprime a livre iniciativa e criatividade*. (idem: 38).

Em suma, a abordagem por objectivos implica encarar o saber numa perspectiva instrumental, ao serviço de uma orientação curricular de natureza técnica, reguladora e formativa, que predominou nos anos 80. Todavia, as tradicionais concepções sobre currículo e avaliação encontram-se desfasadas da realidade. Desde então, o lugar do (s) saber(es) na escola assumiu perspectivas e suportes de transmissão muito diversos, obrigando a escola e os seus agentes a adaptarem-se progressivamente aos ventos da mudança. Trata-se de um processo não automático, que exige tempo e meios de operacionalização, além da abertura a novas concepções do saber (significativo) e da avaliação, mais focada em competências, bem como a novos instrumentos de medida (guiões, listas de verificação, descritores de

desempenho), a realizar de forma criteriosa e participada (em co avaliação, auto e hetero-avaliação).

A estratégia que sustenta o presente estudo problematiza a operacionalização de todos estes componentes como veremos mais adiante.

3.2.2- Desenvolver competência(s) a partir da escola: resistências e ambivalências

De acordo com Scallon (2004: 100), o conceito de competência é cada vez mais nuclear em qualquer programa de estudos, indo muito além da tradicional taxionomia por objectivos. O autor (idem: 103-104) aborda o conceito de competência pela antítese, salientando o que não é, enquanto capacidade abstracta isolada do contexto, exercida ou observada no vazio. Não. Trata-se de potencialidades transversais, associadas a um contexto particular. Deste modo, Scallon sublinha que a competência não se reduz a um conjunto de conhecimentos ou de saber-fazer, implica antes a sua utilização-acção, ou seja, saber-fazer não é sinónimo de saber-agir. Scallon distingue competência de habilidade, salientando que a aplicação rotineira e mecânica de princípios e regras em situações familiares é uma habilidade mas não uma competência. Sintetizando os vários esforços de conceptualização de competência que o autor apresenta, cientes de que não há uma tipologia universalmente aceite, o que exige uma postura crítica, sublinhamos: o da orientação do Governo do Quebecue “...un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources”, cuja terminologia é explicada por Le Boterf, citado por Scallon (idem: 105); e o de Roegiers (2000: 66) “*La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.*” Portanto, as noções de saber agir, saber mobilizar e utilizar de forma eficaz os recursos internos e externos ao indivíduo, saber integrá-los de acordo com os contextos, transferi-los para novas situações, mas também transformá-los (Perrenoud, citado por Scallon, idem: 109) com vista à resolução de problemas, constituem os ingredientes essenciais para clarificar o conceito alargado de competência.

Também Perrenoud (2003: 29)⁵ problematiza a abordagem por competências como uma resposta ao insucesso escolar, questionando a utilidade das reformas dos sistemas educativos e a alteração dos programas se não for para os jovens construir competências e

⁵ Cf publicação original: Perrenoud, Ph. (2000). *L'approche par cométences, une réponse à l'échec scolaire*, in AQPC, *Réussir au Collégial. Actes du Colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale*, Montréal.

saberes mais alargados, socialmente pertinentes, duradouros, mobilizáveis para a vida e para o trabalho.

Nesta mesma linha, subscrevemos a afirmação de Perrenoud (idem: 31) de que “*uma competência permite enfrentar regular e adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências, mais específicas*”. Citando Le Boterf (idem: 31), tal como Scallon, Perrenoud agrega a competência a um “*savoir-mobiliser*”.

Na mesma linha do autor (idem: 32-33), sublinhamos que *construir competências a partir da escola não é virar as costas aos saberes*, sendo que uma competência mobiliza necessariamente vários e diversos saberes. Estes devem ser encarados sem procurar estabelecer um monopólio, distinção ou hierarquia entre os “saber-fazer”, as habilidades do senso comum quotidiano e tarefas mais “nobres”, já que ambos são importantes desde que adequadamente mobilizados e contextualizados. Interessa pois privilegiar na escola a transferência de conhecimentos e a sua aplicação perante situações complexas *que obrigam a colocar um problema antes de o resolver*, a determinar e a organizar o que é pertinente em função da situação. É aqui que se reflecte uma das ambivalências da escola actual que provoca algumas resistências: a ambição (fictícia ou ingénua) de que as aprendizagens sejam úteis, num ideal optimista de que *os saberes hão-de servir para alguma coisa*. De facto esta lógica de *adição de saberes*, embora pertinente, revela-se inútil na vida quotidiana, porque os alunos não os exercitam, pois não lhes é dado tempo para aprenderem a utilizá-los em situações concretas.

Outra resistência, já anteriormente enunciada na justificação do estudo e nas concepções sobre o currículo, advém da suposta igualdade de oportunidades que a escola deve assegurar, enquanto *local onde todos* (sublinhado nosso) *acumulam conhecimentos, dos quais alguns* (geralmente os mais favorecidos) *terão, mais tarde, necessidade em função da sua orientação vocacional e profissional* (idem: 34). Questionamos igualmente esta “*abertura*” que condena a maioria dos alunos a acumular saberes, *alguns deles totalmente “dispensáveis”*, necessários apenas a alguns privilegiados que naturalmente os vão aprofundar em estudos superiores. Esta lógica da selecção ocorre sempre em detrimento daqueles que são desprovidos de várias competências e ferramentas essenciais para viver e compreender melhor o mundo do séc XXI. É por estes, *que não aprendem sozinhos*, que é preciso repensar a escola hoje. Logo, sublinhamos a afirmação de Perrenoud que é preciso *voltar às origens*, questionar a instituição escolar, estabelecer prioridades explorando as relações entre competências e os actuais

programas escolares e seus destinatários. Defendemos também que os programas nacionais devem ser revistos *a fim de libertar o tempo necessário para transferir e exercitar a mobilização de saberes* (idem: 35).

Tal como afirma A. Nóvoa⁶

uma competência é um conhecimento que nos permite fazer qualquer coisa. Não é o conhecimento que nos permita apenas triunfar na escola. Se na escola só aprendermos o modo de ter sucesso na escola, a relação qualidade/preço, é verdadeiramente exorbitante! Então será o desespero!

Igualmente descremos que a missão essencial da escola seja a mera transmissão de conhecimentos académicos, mas antes o acesso à cidadania nos campos social, profissional, político, o que supõe a aquisição e construção de verdadeiras competências, alicerçadas obviamente em saberes

No entanto, na prática é o que se passa, como bem atesta a comparação que Nóvoa apresenta sobre

o aluno que acaba a escolaridade obrigatória e se parece um pouco com um canalizador que, perante um lava-loiças estragado, abre a sua formidável caixa de ferramentas, mas ao receber a ordem para o reparar diz: "Não, isso não posso fazer", o dono da casa responde: "Mas você tem um martelo, uma chave de fendas, tudo o que necessita..." "Sim, mas do martelo posso contar-lhe a história desde as origens aos nossos dias, a chave de fendas posso desenhar-lha na escala 1,7 em papel milimétrico... isso ensinaram-me; agora, utilizá-los para resolver o seu problema, isso nunca me ensinaram a fazer!

Trata-se, sem dúvida, de um exemplo de conhecimentos que não são transformados em competências, "saberes puramente declarativos", puramente escolares que servem para ter sucesso na escola, mas que são descontextualizados, não se conseguindo determinar em que poderão ser-nos úteis fora da situação escolar.

⁶ Excerto de palestra proferida no Rio de Janeiro, novaescola.abril.com.br, In <http://terrear.blogspot.com>

Nóvoa sublinha ainda que temos hoje em dia um défice acrescido em termos de autonomia e de definição das competências da cidadania ⁷ que urge creditar.

Mas estamos conscientes dos riscos que tal abordagem comporta, sobretudo se for encarada isoladamente, sem trabalho de projecto ou sem os meios pedagógicos facultados pela formação dos professores, sendo-lhes exigido um exercício de *lucidez desconfortável* e de *ruptura com o círculo vicioso* dos seus próprios modelos de formação e relação com o saber.

Na linha de Perrenoud (2003: 51-52), entendemos que a valorização das competências não resolve por si só a questão das desigualdades sociais na escola, já que *nas reformas curriculares em curso se acentuam as capacidades disciplinares ou transversais, de formação geral*, tradicionalmente avaliadas *em exercícios escolares clássicos* (testes), quando a abordagem por competências pressupõe uma *exigência cognitiva suplementar* que pode constituir mais um *handicap para os alunos em dificuldade*. E porquê? Porque requer a verificação antecipada do domínio dos recursos exigidos e a dissociação entre a sua certificação e a competência que os mobiliza. Acresce a este factor a mobilização de *processos mentais de alto nível, difíceis de escolarizar plenamente* já que a socialização do meio familiar pode ser mais determinante do que a acção educativa da escola. Então, se para aquele fim é preciso construir saberes a partir de situações-problema em vez de *desenrolar o texto do saber*, se é preciso *confrontar os alunos com situações inéditas, avaliar a sua capacidade de pensar autonomamente, correndo riscos*, concluímos tal como o autor (idem: 53), que se trata, num primeiro momento, de aumentar as desigualdades visíveis, tal como sempre acontece quando se eleva a fasquia cognitiva. Este aparente paradoxo pode ter a vantagem de *favorecer a auto-estima* dos alunos mais desmunidos, conferindo-lhes esperança e protegendo-os do isolamento.

Ainda assim sublinhamos a importância da pedagogia diferenciada a que o autor se refere (idem: 56), pois entendemos de igual modo que, mesmo no mais ideal dos cenários, as desigualdades sociais face à escola perdurariam, exigindo justamente *a consciencialização das diferenças no quotidiano* bem como a criação e diferenciação de situações didácticas geradoras de sentido e de aprendizagens, em que cada aluno seja solicitado na *sua zona de desenvolvimento próximo*, segundo o conceito de Vygotski (idem: 57) desenvolvendo uma observação formativa em situações de regulação interactiva.

⁷ Philippe Meirieu (s/d). Uma proposta pedagógica para a escola rural, In Cadernos do ICE, citado por A.Nóvoa

São estes pressupostos conceptuais que sustentam a estratégia portefólio em estudo, com todas as imperfeições e limitações de qualquer experiência laboratorial, constituindo-se como uma oportunidade para cada aluno resolver problemas, mobilizar saberes e competências diversificadas, com vista a um saber-agir significativo no plano individual e colectivo, não só na escola, mas para além dela, apesar deste efeito não poder ser medido no âmbito deste estudo.

4- Competências vs Autonomia vs Identidade

Partilhamos a visão de Perrenoud (idem: 81) de que *nas sociedades desenvolvidas, o sistema de valores privilegia a autonomia como aspiração e base de uma identidade individual* embora esta não seja a *única fonte possível de identidade*. Entendemos igualmente válida uma concepção de sociedade que valoriza a autonomia do actor social, capaz de pensar e agir por si próprio, de defender os seus interesses e direitos, pois só conquistando uma primeira autonomia se gera identidade que, por sua vez, gera o desenvolvimento de novas competências. No Ensino Secundário, ainda não obrigatório, quando se estabelecem competências de base, atribui-se à escola não só a missão de as desenvolver, como também um papel de socialização, já que no contexto social actual, de permanente insegurança e reconstituição, em que ninguém tem certezas nem garantias (lugar, emprego, poder), é preciso suscitar a aspiração à autonomia, fazendo valer constantemente os recursos, direitos, limites e necessidades do sujeito, para que não se deixe abusar, alienar, nem dominar ou explorar precisamente *quando não se é rico nem poderoso* (idem: 67), justamente porque numa *“sociedade de projectos”*, *quem não tiver um projecto próprio torna-se instrumento dos projectos de outrem*, não podendo participar de forma activa e produtiva em projectos colectivos. Tal autonomia implica saber tomar decisões numa sociedade complexa onde raramente se atingem os objectivos sozinho. Com efeito, trata-se da educação para a cidadania, indo além da mera instrução cívica. Cada competência exercida fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico e da prática reflexiva permitindo ao sujeito não *ficar refém do pensamento único ou das expectativas do seu meio envolvente*. Realçamos o postulado de base de Perrenoud (idem: 99) de que *a escola não pode desenvolver a autonomia, a prática reflexiva e o pensamento crítico proibindo-os no seu seio*. Mesmo correndo o risco de que os mesmos se exerçam contra a própria escola, é preciso ousar a mudança de atitude.

Na perspectiva de Vieira (2006: 18)

desenvolver uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar significa conceber o ensino como uma prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes, e significa também conceber o professor como intelectual crítico e agente de mudança.

Todavia, segundo Freire (1996: 120, 121) ninguém é autónomo da noite para o dia, a autonomia é um processo em devir, logo uma *pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, experiências ...respeitosas da liberdade*. É aqui que se impõe a referida atitude do professor como agente de mudança. Efectivamente, o autor (idem: 25) sublinha que *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*, salientando que *não há docência sem discência*, ou seja, trata-se de um processo dialógico e gnosiológico em que *quem ensina também aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*. Conforme sublinha o autor mais adiante (idem: 28, 29), ensinar exige também rigor metódico, não só na abordagem dos conteúdos declarativos, mas também na criação de condições de *aprender criticamente*, o que pressupõe a presença de professores e alunos criativos, *rigorosamente curiosos, humildes e persistentes*. Ensinar a *pensar certo* e não de cor, eis o segredo, pois só *quem pensa certo, mesmo que às vezes pense errado, pode ensinar a pensar certo*, daí que a condição necessária seja duvidarmos das nossas certezas (idem: 30). Ensinar exige ainda comprometimento, fazer rupturas e opções a favor da esperança que nos anima apesar dos desânimos.

Segundo Holec, citado por Vieira (1993: 32), a autonomia é uma capacidade de *gerir a própria aprendizagem*, que varia consoante o sujeito e a situação, e que se desenvolve ao longo da vida para além do contexto escolar. Tal implica uma preparação psicológica e metodológica muito séria.

De facto, consideramos que promover uma pedagogia para a autonomia incomoda, faz “sofrer”, faz vacilar “certezas”, mas por essas mesmas razões, faz ver “outros mundos”, faz crescer intelectualmente. Aprendemos que para aprender é preciso primeiro esvaziarmo-nos do que temos, libertando-nos do que nos impede de ver de outro modo.

Concluindo, assumir uma perspectiva de promoção de desenvolvimento de competências, implica uma orientação curricular do ensino aprendizagem voltada para a formação global,

para a concepção de projectos curriculares, com ênfase na articulação dos saberes socialmente relevantes, com metodologias de diferenciação pedagógica, envolvimento e avaliação em trabalhos de projecto, em que a relação pedagógica seja orientada para a autonomia, a cooperação e a auto-responsabilização e onde, finalmente a avaliação seja contínua, formativa e formadora, partilhada e co-participada, organizada em função de critérios, não como instrumentos de controlo mas sim operadores de síntese.

Qualquer destes princípios salienta a importância de uma pedagogia para a autonomia e a necessidade de levarmos os alunos a reflectirem sobre o seu papel na relação com o saber, dado que é comum assumirem atitudes de passividade perante as tarefas propostas, entregando-se a uma pedagogia de dependência e a um forte comodismo, potenciados muitas vezes por metodologias que não apelam nem motivam a sua participação activa, em termos de recepção e produção de conhecimento.

É nesta linha que se articula a estratégia em questão, cujo enquadramento será exposto no capítulo II, e que significa uma aposta no processo, na experiência, independentemente do produto, do resultado, cientes de que

o desenvolvimento da reflexividade integra a valorização da (inter)subjectividade, pela personalização dos assuntos e das tarefas relativamente a teorias e práticas pessoais e pelo seu confronto com as de outros. Requer ainda um elevado grau de comprometimento dos sujeitos com as práticas pedagógicas e de formação, traduzido em atitudes de motivação, envolvimento, responsabilidade, esforço, persistência, vontade, resistência pró-activa face aos constrangimentos e subversão de tradições e convenções...no sentido de promover valores de uma educação democrática (Vieira, 2006: 22).

A estratégia portefólio pode constituir-se como um projecto formativo e formador, com todas as características e vantagens pessoal e socialmente relevantes enunciadas anteriormente, cujas raízes exploramos no ponto 6.

5- Motivação, um potente motor de busca

De acordo com Van Lier (1996: 101), *em educação, a motivação é uma energia capital orgânica para despender no mercado da aprendizagem. Alguma trazemo-la conosco*

como um dom genético, mas podemos precisar de aprender como investi-la. Outra adquirim – la dos adultos e pares sob a forma de estímulos e coerção extrínseca.

Segundo o autor, promover a motivação intrínseca nas nossas aulas não é todavia equivalente a propor aos alunos que façam o que lhes apetecer, nem equivale a aprender com diversão. O que precisamos de perseguir é um curso de acção responsável que equilibra os recursos e finalidades individuais com os da sociedade.

Daí que as acções sejam consideradas motivantes na base da combinação de factores tais como: intensidade do envolvimento, atenção, esforço e persistência.

Além destas manifestações visíveis de motivação, há outros ingredientes menos palpáveis e simultaneamente mais básicos. O ingrediente central é a noção de intenção (Deci, citado por Van Lier, idem), o comportamento motivado é essencialmente comportamento intencional. A intencionalidade está intimamente relacionada com a **escolha** (sublinhado nosso) que pressupõe a disponibilização de opções (Crookes & Schmidt, citados por Van Lier, idem) resumidas na definição mais comum de Keller: “*A motivação refere-se às escolhas que as pessoas fazem de acordo com as experiências e finalidades que pretendem atingir e o grau de esforço que investirão para esse efeito.*”

Também Vygotsky, citado por Van Lier (idem, 102-103), salienta o lado volitivo da natureza humana, a consciência de ser composto por intelecto e afecto (emoção), o que estabelece *links* entre todos os componentes, que podem representar-se na seguinte equação:

$$\boxed{\text{intencionalidade/ escolha} + \text{afecto/emoção} + \text{esforço} = \text{motivação}}$$

Sendo que a **intencionalidade/ escolha** decorre da bagagem de contacto com as coisas do mundo sobre as quais se pode falar: processos de ter em conta, estar em contacto com, seguir pistas; o **afecto** compreende as experiências emocionais (estados de espírito, inclinações, sentimentos e sensações; o **esforço** cognitivo, segundo Sullivan and Conway, citados por V.Lier (idem), tem a ver com o investimento do pensamento por iniciativa deliberada em alguma actividade, tal como: resolução de problemas, tomada de decisões ou cálculo mental. Chafe, citado por V.Lier (idem), acrescenta que a energia cognitiva ou a atenção focalizada, convergem ao mesmo tempo, para um foco central. Assim, a habilidade para dirigir a energia cognitiva/ afectiva em direcção à aprendizagem – criação de oportunidades de aprender - é crucial, o que pode muito bem ser a essência da motivação.

É este conceito de motivação, intimamente ligado à oportunidade de escolha, ao desenvolvimento da autonomia, à inteligência emocional, que potencia o envolvimento, o auto encorajamento para a aprendizagem significativa, o que está subjacente às opções metodológicas da estratégia “portefólio” em questão.

5.1- Avaliar para motivar ou vice-versa?

Embora a dimensão “avaliação” não seja objecto de estudo, mas por de certa forma o ter justificado, enunciámos alguns pressupostos de avaliação em geral, sublinhando que “Avaliar” representa muito mais do que “classificar” ou “aferir” resultados de modo uniforme, podendo antes ser sinónimo de motivar enquanto estratégia de (re) descoberta do sentido da escola. Como?⁸

Se as aprendizagens avaliadas são percebidas como úteis, pessoal e socialmente pertinentes e relevantes;

Se as tarefas realizadas apelam para a compreensão e para o “pensar o pensamento”;

Se se ajuda o aluno a aprender com os erros, mostrando as causas e os caminhos da superação;

Se as ajudas se facultam de modo regular;

Se se valoriza o êxito;

Se a avaliação é congruente com o trabalho realizado;

Se os critérios de qualificação são claros e percebidos;

Se a qualificação se centra no progresso;

Se se evita a comparação entre os alunos, mas antes se estimula a cooperação e a entreaajuda;

Afinal a avaliação, em contexto de portefólio ou noutra, pode contribuir para uma escolarização menos marcada pelo abandono, desmotivação e exclusão.

6- O portefólio/ digifólio como estratégia-laboratório

O portefólio apresenta-se como uma estratégia flexível que pode oferecer inúmeros benefícios a alunos e professores, nomeadamente devido ao facto de permitir documentar o "crescimento" e evolução dos alunos, o processo e produto da aprendizagem para além de possibilitar a análise das vivências diárias dos alunos (atitudes e valores), podendo adaptar-se

⁸ Cf José Matias Alves, In <http://terrear.blogspot.com/> 2007/01/avaliar-para-motivar.htm

a qualquer área disciplinar (desde o ensino das línguas até à matemática e ciências naturais) e nível de ensino (desde o pré-escolar ao ensino superior).

De forma a coligir dados que evidenciassem o conjunto de objectivos normalmente associados à utilização de portefólios em contexto educativo, recorreremos a uma selecção realizada nesse domínio por diversos investigadores, citados no Portal AprenderCom.net⁹, cujo autor concluiu que, embora com diferentes concepções, objectivos de utilização e formatos, *os portefólios obedecem de uma maneira geral ao mesmo processo de criação, apresentando em comum (de forma implícita e/ou explícita) diversas dimensões e focos* de onde se destacam os que se apresentam, reforçados com base em Sá-Chaves, 2000:

1. Reflexão

- Estimular e activar o pensamento reflexivo, quer ao nível cognitivo quer metacognitivo, ou seja, pensar sobre o pensamento.
- Evidenciar processos de auto-reflexão e enriquecimento conceptual, fundamentados para, na e sobre a acção.

2. Estruturação

- Estruturar os procedimentos de organização conceptual, *através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal.* (Sá-Chaves, 2000: 10)
- Recolher informações de forma estruturada e personalizada, através do recurso às várias fontes de conhecimento em presença.

3. Comunicação

- Estimular a comunicação entre todos os intervenientes no processo educativo, no caso, entre a professora e os alunos de uma turma e destes entre si.
- Fomentar processos dinâmicos e construtivos de interacção e colaboração.

4. Motivação

- Promover a autonomia do aluno na gestão da aprendizagem, *na construção personalizada do conhecimento, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual.* (idem)

⁹ Fernando Albuquerque Costa, In <http://www.aprendercom.org/Pensar/?q=node/8> consulta no dia 13-06-07

- Implicar o aluno no processo de aprendizagem, *permitindo a regulação em tempo útil de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade.* (idem)

5. Decisão

- Facilitar a participação do estudante na selecção do conteúdo e nos critérios de avaliação.
- Negociar a escolha de elementos a incluir de acordo com critérios preestabelecidos entre os alunos e o professor.

6. Visualização

- Registrar os procedimentos e documentar a própria aprendizagem.
- Socializar trabalhos que evidenciem as aquisições realizadas.

7. Participação

- Envolver activamente todos os participantes na aprendizagem e na sua avaliação, através da partilha e auto e hetero-avaliação ao longo do processo.
- Proporcionar novas formas de ensino favorecendo ambientes de aprendizagem participativos, diferenciados e produtivos.

8. Evolução

- Evidenciar o esforço e o progresso na aquisição de conhecimentos e competências numa ou mais áreas. No caso, foram privilegiadas dimensões da leitura e da escrita.
- Realçar o processo de integração pessoal dos diversos saberes adquiridos ao longo da formação teórica e prática, no caso, logo a partir das escolhas para o contrato de leitura

Todas estas dimensões foram perspectivadas no presente estudo. Em conformidade com o enquadramento e os objectivos já enunciados, investigámos as potencialidades do portefólio enquanto diário educativo vs autobiografia do sujeito-aluno (em papel ou digital-digifólio), ou seja, verificámos em que medida é que a metodologia portefólio pode ajudar o seu autor a constituir um *Kit de identidade* (Gee, 2001) através da leitura/ escrita, aprendendo de forma diferenciada e ao seu ritmo, observando e comparando o seu desempenho num determinado período de tempo. Gee define *Kit de identidade* como práticas verbais específicas – protoformas de linguagens sociais¹⁰ – de determinados discursos e específicas de

¹⁰ Expressão por palavras, de identidades e actividades particulares e socialmente situadas. As linguagens sociais estão sempre intimamente ligadas às actividades e identidades próprias de determinados grupos de pessoas ou comunidades de prática.

determinadas identidades, sendo a matéria de onde provém o sucesso na leitura e na escola. O autor entende por “discurso” os *modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar determinados objectos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias para “activar” identidades relevantes num dado contexto*. Para o autor citado, conhecer uma linguagem social é saber como as suas características podem ser combinadas para levar a cabo uma determinada actividade. É saber, também, como se podem combinar essas características para activar uma identidade particular – *é saber agir como*.

Outra potencialidade foi, em parte, percebida através da leitura de Barrios Luís (2002)¹¹, a qual sustenta que o portefólio é um instrumento de avaliação que é capaz de reunir qualidades como ser processual, dinâmico, trabalhar múltiplas relações de saberes e proporcionar elementos para o exercício metacognitivo e o diálogo professor(a)-aluno(a), além de possibilitar uma construção particular por parte do sujeito da aprendizagem. A autora brasileira, baseada em Villas-Boas (2000: 5), reconhece ainda que “*o porta-fólio é um instrumento privilegiado para o desenvolvimento de processos ativos (seleção, comparação, auto-avaliação, parceria, estabelecimento de objetivos, mais do que produtos, o que constitui um dos seus pontos fortes*”.

A autora defende que o portefólio fomenta um processo de comunicação útil, possível apenas numa relação dialógica entre professor(a) e aluno(a); primeiro, porque ela permeia toda a relação pedagógica, segundo, porque não há a preocupação única de verificar o rendimento escolar, mas de construir um diálogo, sobre conhecimento, aprendizagem e experiência sociocultural, através da interacção escrita, no caso em estudo.

Essa relação dialógica tem implicações claras no exercício de metacognição por parte do aluno, ao ajudá-lo a reflectir sobre a sua aprendizagem sem receios e sem auto-proteccionismos. Além disso, numa relação dialógica, há uma superação da lógica classificatória e punitiva da avaliação, na qual a expectativa que o professor cria no processo avaliativo é a de fazer/ajudar/levar o(a) aluno(a) a aprender significativamente, o que contribui decisivamente para modificar a relação que esse(a) aluno(a) estabelece com o saber e com a própria avaliação. Consideramos fundamental este paradigma da relação com o saber, que ultrapassa a mera finalidade mercadora: “eu tenho que estudar/aprender para ter boa nota” – privilegiando uma finalidade sociocultural e pessoal - “eu tenho necessidade, eu quero, eu gosto de saber sobre isso”.

¹¹ Mestre em Educação/Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

A mesma autora conclui que

todo tipo de produção - escrita (descritiva, analítica, poética, etc.), pictórica, fotográfica, em grupo ou individual - pode fazer parte da constituição de um porta-fólio, que deve apresentar a sistematização do conhecimento pelo aluno de forma cumulativa e dinâmica, além de atender aos desejos e necessidades de complementação por cada aluno(a). A qualidade de ser cumulativa pressupõe a necessidade de acompanhar o itinerário do(a) aluno(a) em seus avanços e suas escolhas e a de ser dinâmica permite e impõe a necessidade de retomadas, idas e vindas sobre o que já se sabe e o que ainda não.

Não é por acaso que, conforme sublinha Sá-Chaves (2000: 11,12), o uso de portefólios é hoje considerado como uma metodologia de topo nos processos de formação em várias áreas. Com efeito, trata-se de uma estratégia com alguma complexidade operacional, mas cujas finalidades traduzem sempre formas de reconhecimento, pessoal ou institucional dos seus autores, bem como de balanço e de demonstração que justificam *a formatação estratégica do portefólio na lógica que se estabelece entre a natureza do instrumento, a metodologia que o suporta e os objectivos que se pretendem atingir.*

Sendo encarados e utilizados como instrumentos de auto-estimulação e de activação continuada do pensamento reflexivo dos sujeitos formandos, cujos procedimentos são documentados, registados e estruturados, os portefólios permitem que o formador-professor faça o *feedback* em tempo útil para o formando-aluno, *indicando pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de auto direcção e de reorientação, em síntese, de auto desenvolvimento.* (idem: 15) Concordamos com a autora, quando considera que é o *carácter de oportunidade* que confere à metodologia portefólio a sua tónica fundamental, por possibilitar o sucesso do aluno que, em concomitância, pôde avaliar-se, situar-se, transformar, reformular, rever, refazer, reescrever, em vez de ser apenas o alvo do juízo, avaliação e classificação do produto final pelo professor. Há um ganho substancial na lógica formativa e compreensiva do processo, que dá relevância e sentido à classificação traduzida num valor quantificado, sempre *discutível e aberto ao seu próprio fluir.*

Por fim, a dimensão da pessoalidade, a “montra do eu”, a que o conteúdo dos portefólios dá acesso, contribui para *o conhecimento de si próprio entendido como dimensão metacognitiva e metaprática*, o que pressupõe a salvaguarda e garantia de respeito pela privacidade e intimidade dos seus autores. No final do processo, que pode sempre ser reaberto,

os portefólios “terminados”, constituem *peças únicas*, verdadeiras biografias das memórias em vivências singulares neles contidas, espelhando um percurso de crescimento e um estilo pessoal *na construção negociada da auto nomia*, ou seja, nas palavras de Sá-Chaves, *a possibilidade de dar-se um nome* (idem: 16). É nesta última dimensão que se materializa o *Kit de identidade* (Gee, 2001) a que anteriormente fizemos referência.

Efectivamente, conforme a mesma autora aprofundou (Sá-Chaves, 2005), os portefólios reflexivos *trazem gente dentro* e o seu uso contextualizado pode contribuir significativamente para a humanização dos processos educativos, maior motivação e envolvimento-compromisso quer dos alunos, jovens, adolescentes em busca de afirmação e de identidade, quer dos professores que os implementaram, enquanto profissionais também com uma identidade própria que encaram a formação como um processo constante ao longo da vida.

Acentuamos a valência da reflexividade, segundo MacLaughlin (1996: 42) *that offers students opportunities to “walk inside their own heads”*, e ainda o processo de auto aprendizagem *“Through their reflections, students come to view learning as a process, realize what they know and what they do not (...) and learn that their thinking is valued and respected”*, bem como a auto e co avaliação dos progressos *“This requires them to reflect on how well they have progress attaining each course goal.”* (idem: 43).

Também Salaberri et al (2003: 216) salientam a importância da reflexão dos alunos sobre o seu próprio trabalho e o dos colegas, guiados não só por observações do professor para evitar o recurso a lugares comuns e a comentários superficiais e óbvios, mas encorajando-os à auto reflexão/ avaliação, através do questionamento, por exemplo *“Which of the writing pieces in your portfolio do you like the best/ the least?”*; *“Why do you think it is the best/ not so good? Why do you like it the best/ Why don’t you like it”*; *“Which of the pieces do you think needs further work?”* criando assim na turma uma atmosfera de aprendizagem e envolvimento sustentado (idem: 217). Os alunos são desafiados a pensar e a sentir quer individual quer colectivamente, vivendo experiências de aprendizagem colaborativa e de confiança recíproca *“Students will feel that they can take risks and feel safe to make mistakes, without being punished for doing so.”*

Parece-nos pois, que o Contrato de Leitura em contexto de portefólio pode constituir uma ferramenta de utilidade transversal, traduzindo um efeito mais alargado de *learning contract* ou *self organised learning* na linha de Salaberri et al (2003: 228-229) na medida em que *“It is a valuable tool in addressing diversity aiding in the adaptation of goals to*

individual students' needs, interests and autonomy levels”, não para nivelar os alunos “*but rather in developing tools that help to change students' conceptions about their opportunities, that provide challenge, and that helps to improve the image they may have of themselves as learners.*”

Concluimos assim, que a estratégia portefólio pode abranger algumas das linhas metodológicas previstas no programa de Português do Ensino Secundário para as dimensões da “leitura” (Contrato de Leitura) e da escrita (Oficina de Escrita) que aprofundaremos em seguida.

7- Leitura & Literacia

7.1- Contrato de Leitura & Oficina de Escrita: da teoria (programa) à prática

É comum ouvir os desabaços fatalistas de alguns professores de Português, desacreditados das virtudes “virtuais” do Contrato de Leitura: “É uma farsa, eles (os alunos), vão à Net fazem *copy-paste* dos resumos, preenchem a ficha de leitura, lêem na aula (geralmente a penúltima ou última do período escolar) e está feito!”

No programa oficial de Língua Portuguesa do Ensino Secundário, em vigor desde 2003-2004, pode ler-se “*O convívio com os textos literários acontecerá também quando se puserem em prática contratos de leitura a estabelecer entre professores e alunos.*” Questionamo-nos sobre o que significa um “contrato de leitura” que “acontecerá”. Será um acontecimento? De que natureza?

O Contrato de Leitura surge inscrito na modalidade de leitura recreativa para *fruição estética e pessoal dos textos*, competindo à *Escola estimular a leitura em si mesma indo ao encontro dos gostos pessoais do aluno, fomentando o prazer de ler*. Embora o acto de ler apareça configurado como *lúdico* e de *evasão*, as recomendações de leitura recreativa são no entanto ambíguas em relação à livre escolha, pois sugerem *textos de reconhecido mérito literário, de autores maioritariamente contemporâneos, das literaturas nacional e universal* que transformem os alunos em leitores mais assíduos e eficazes, mas também pressupõe *os gostos e interesses dos alunos*, cabendo ao professor orientar e sugerir *um leque diversificado de textos a ler*, fazendo a mediação possível para gerir a heterogeneidade existente, entre os interesses dos alunos, ou a sua ausência.

A estratégia portefólio em estudo procurou corresponder a este desafio no contrato negociado, um autor português e um autor da literatura universal, clássico ou contemporâneo, a partir da lista de obras do programa oficial, mas também com escolha dos alunos,

oferecendo-lhes a possibilidade de encontro com textos interessantes e motivadores, suscitando respostas, interrogações e reflexões durante e após a leitura. A resposta a este efeito esteve na base do enquadramento de motivação inicial, através da “montra de livros” e “Por que ler os clássicos?” segundo I. Calvino, conforme se explicita no segundo capítulo. Mesmo que muitos alunos não adiram, se uma boa parte o fizer, se escolherem por estes critérios e não apenas pela “espessura” do livro, já terá valido a pena.

A dimensão escrita/ produção foi integrada nesta tarefa, em Oficina de Escrita, com aplicação das fases de produção: planificação, textualização, revisão e reescrita, também previstas no programa, e que se explicitam no ponto 9.3.

7.2- A literacia e a escola do séc XXI

De acordo com as conclusões de estudos nacionais e internacionais centrados na problemática da literacia (Benavente et al., 1996 e PISA, 2001), os alunos concluem o Ensino Básico sem terem adquirido hábitos de leitura e sem uma proficiência neste domínio que lhes permita fazer face às necessidades da vida activa na sociedade actual. A acrescentar a estes dados, M.F.Mónica (2008:16), citando o relatório do Comissário Europeu para a Educação, Ján Figel, informa que um quarto dos jovens portugueses que frequentam a escolaridade obrigatória, não sabe ler nem interpretar o que lê.

Consideramos muito pertinente a “leitura” da escola enquanto promotora da leitura, apresentada por Sardinha (2008: 10), quando afirma que a cultura do livro e do escrito foi e continua a ser hoje património de apenas alguns. De facto, uma grande maioria da população mais ou menos escolarizada conquistou rapidamente a cultura do mundo da Internet sem ter conquistado ou sequer passado pela cultura do mundo dos livros.

Com efeito as novas tecnologias vieram alterar as relações sociais, mas não os hábitos de leitura, se já eram inexistentes. Inevitavelmente a expansão daquelas *está a dar lugar a novos contextos de leitura e a um novo tipo de leitor. Assiste-se ao deslumbramento total por uma realidade nova e em constante mutação* (idem: 13).

É inelutável que o futuro se alicerce na sociedade da informação e que já se valorize mais estar informado do que possuir conhecimento. Porém, entendemos tal como a autora citada que esta informação, externa, acumulada de forma rápida e automática, de pouco ou nada vale, se não for assimilada e interiorizada de modo consistente e sistemático, num processo de crescimento estruturado, conducente à acção-realização.

Se a leitura deixou de ser um processo linear, se tornou numa actividade multissensorial, porque mais interactiva, reflexiva e apelativa, potenciando por sua vez novas formas de escrita, se o hipertexto permite maravilhas e o texto escrito, completamente alterado, possibilita interacção através de *chats, emails, fóruns, blogs...*, torna-se óbvio interrogarmos, como sugere a autora (idem: 13), sobre o que se passará com os suportes de papel, que práticas leitoras se manterão ou não, quais desaparecerão, que outras virão, que tipo de leitor surgirá destes novos suportes. Será que a própria literatura resistirá ao impacto tecnológico? Que novo leitor se pretende na escola?

Segundo Sardinha (idem) formar ou conquistar leitores não é uma tarefa nada fácil. Quem já era leitor, o tal leitor do livro, do conhecimento e não da informação, que são poucos, continua a lê-lo. De facto, não se pode falar em leitores na escola, se a maioria da população não cresceu com os livros.

A Escola não pode remar contra esta maré, tem forçosamente de encontrar novos rumos e de se adaptar, de forma equilibrada, às mudanças e novos contextos de acção para uma prática curricular transversal e universal: a leitura. Uma leitura para a vida, do mundo e para o mundo, nas palavras de Lajolo, citado por Sardinha (idem: 10), *“Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajecto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita.”*

Foi precisamente este estado da “arte” da leitura e da leitura na escola, hoje, que deu corpo a uma das dimensões do presente estudo, no âmbito do Contrato de Leitura no Ensino Secundário, no qual pretendemos pôr em prática alguns conselhos extraídos de Cristina Manuela Sá, citados por Sardinha (idem: 16), no respeitante às práticas de promoção leitora na Escola:

- ler textos variados (nomeadamente literários em obras de leitura integral);
- ler textos produzidos por si próprios;
- criar universos de leitura na sala de aula.

Tudo na convicção de que, *se o bom leitor confere sentido ao texto e o texto por si confere sentido ao mundo, as aulas de Língua Materna sejam sentidas de vários sentidos em cenários com sentido* (idem). Ao que acrescentámos a interacção com a escrita, já que esta pode legitimar e solidificar aquela.

A grande missão confiada ao professor passa por ajudar o aluno a encontrar-se com a leitura, com o texto. Como afirma Sim-Sim, citada por Santos (2008: 22), é desta relação *que*

nasce o sabor da leitura [...] Um amante da palavra escrita é um recuperador de memórias partilhadas que se enriquecem a cada nova leitura.

Também Italo Calvino¹² nos inspirou: “*Toda a leitura de um clássico é uma releitura; os clássicos são livros que quanto mais lemos, tanto mais novos, inéditos e inesperados resultam!*”. Ler os clássicos é conhecer a nossa identidade formada por uma narrativa que Pinto, citado por Sardinha (2008: 13), afirma só ser possível construir-se através da leitura. Sem esta, a nossa identidade ficará sempre imperfeita. “Por que ler os clássicos?” (cf Anexo I-7) foi o ponto de partida para motivar e orientar as escolhas dos alunos, através da selecção de algumas definições do autor, cujo enquadramento será apresentado no capítulo II.

7.3- Literacia inclusiva ou exclusiva?

A literacia e actividade letrada envolvem muito mais do que processos de leitura e escrita; envolvem também “os processos comunicativos pelos quais é construída” (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992). É nesta linha que Comber et al. (2002: 14) consideram a compreensão e produção de géneros e textos mais complexos, de preferência em trabalho de projecto interdisciplinar, que por sua vez requer dos alunos a captação do sentido e finalidade da tarefa a longo prazo e a percepção das práticas de literacia para além da tarefa imediata. Concordamos com Kramer-Dahl et al. (s/d)¹³ quando afirmam que cabe ao professor, crítico, permitir aos alunos irem além dos objectivos das lições, percebendo como é que a aprendizagem de cada actividade da aula constrói conhecimentos mais amplos, trabalhando com textos que tenham utilidade para além da escola, para atingir objectivos maiores em termos de literacia. O portefólio em questão pode servir estas finalidades de literacia crítica.

Também Emmitt (2006)¹⁴ afirma que promover uma pedagogia de literacia crítica nas aulas de Português não compreende apenas ler e escrever com espírito crítico, implica também pensar o mundo de modos diferentes, o que requer ferramentas analíticas para ler/ interpretar e escrever ou criar textos criticamente. Para tal, os alunos deverão aperceber-se de que os textos não são neutros, pois os seus autores fazem escolhas que privilegiam determinadas visões do

¹² In, *Por que ler os clássicos?* Ed. Companhia das Letras, São Paulo, 1994.

¹³ In, Three Dimensions of Effective Pedagogy, 2nd draft of Report for CRP20/03 AK

¹⁴ In, Symposium: Engaging Middle School Students with Critical Literacy: Constructing curriculum for Democracy and social Responsibility - 21st World Congress on reading: Building Literacy Bridges, August 2006.

mundo sobre outras; enquanto leitores/ observadores, precisam de compreender o código ou como analisar a estrutura de construção dos textos, como construir textos que se afastem dos estereótipos e lugares-comuns, encarando-os como desafios para modos alternativos de pensar e de agir. Assim, para garantir o exercício de uma literacia crítica, subscrevemos a autora quando considera que é necessário construir um currículo orientado para a acção-intervenção-transformação, onde os alunos tenham a oportunidade de experimentar os princípios da vivência democrática e responsabilidade social, envolvendo professores e alunos em experiências e práticas de linguagem em torno de textos com utilidade e interesse político-social. Um tal contexto requer uma perspectiva integrada e sociocognitiva da leitura enquanto linguagem situada, na linha de Gee (2001), que entende a compreensão da linguagem verbal e escrita, tanto como experiência com os mundos do meio familiar, escola e trabalho, como a propósito das palavras. O autor situa a leitura numa perspectiva integrada que trabalha a cognição, a linguagem, a interacção social, a sociedade e a cultura, aspectos essenciais quando se fala em saídas de acesso e equidade nas escolas e locais de trabalho. Sublinhamos ainda a dupla perspectiva do autor: por um lado, “ler” e “escrever” não podem ser separados da fala, da escuta, da interacção e, por outro lado, usar a linguagem serve para pensar sobre e agir no mundo material e social.

Todos estes pressupostos são investidos na estratégia do estudo em questão, configurando o portefólio em questão como um *kit* de identidade, nas palavras de Gee (idem).

7.4-Definição do acto de ler / modelo de leitor, em contexto escolar e extra-escolar

O acto de ler é, em primeira instância, um processo comunicativo entre um emissor que escreve e um receptor que lê. Neste processo o emissor tem o papel activo, pois compete-lhe transmitir sinais, significantes para que o receptor os transforme em sentidos pelo recurso a um processo cognitivo complexo. Se o não fizer, o leitor torna-se sujeito passivo e ler é um acto falhado. (Sousa, 1998: 90-91). Por outro lado, a eficácia do acto de ler radica também no prazer da leitura como acto voluntário.

Segundo Giasson (1993) a eficácia do acto de ler requer a mobilização de processos cognitivos e metacognitivos de percepção ao nível das macro e micro estruturas, que assentam em estímulos oriundos da sua experiência e competência prévias enquanto leitores.

Assim sendo, ler e compreender/ interpretar mensagens verbais e não verbais (visuais), em contexto extra escolar, é essencialmente um processo autodidacta e inferencial, que convoca a percepção de vários elementos textuais e para textuais, que pressupõe uma viagem interior do sujeito na construção regular e contínua das suas competências de leitor. Pelo que, quem não tiver hábitos de leitura dificilmente será um leitor modelo, se é que ele existe.

Carlos Reis traça mesmo um perfil ideal “*Qualquer acto de leitura deve ser um encontro interactivo e irrepitível entre o texto e o leitor, num contexto íntimo, num processo desejavelmente silencioso, recolhido, literário voluntário e lúdico*”¹⁵. Segundo aquele autor, o mesmo texto nunca será lido da mesma forma pelo mesmo leitor que, noutras circunstâncias, será diverso, tal como o texto lido será eventualmente Outro.

Em contexto escolar, será possível desenvolver as competências de leitura dos alunos, promover o gosto, o prazer, a fruição dos textos por um conjunto heterogéneo de sujeitos alunos? Segundo Batista (1997: 51), o discurso formal da sala de aula tende a homogeneizar o processo de interacção, ou seja, a limitar o que se pode ou não dizer e fazer nas aulas. Deste modo há uma normalização/ uniformização subjacente à natureza do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à interpretação do texto lido, cujo questionário, oral ou escrito, proposto nos manuais, é muitas vezes fechado, tornando o texto um objecto *repressivo*, nas palavras de Sousa (1998: 64-65). Tal como a autora, consideramos que se *impõe aos alunos os significados de outrem, a leitura para deleite e desenvolvimento pessoal não tem condições para ser realizada* em sala de aula, pois está sujeita à triagem das prioridades que o professor (leitor primeiro) estabelece num dado momento, tornando os alunos *respondentes* em vez de *questionadores activos*, promovendo actos de leitura estéreis e pouco gratificantes.

Como tal, entendemos que o Contrato de Leitura, desenvolvido em contexto de portefólio, pode complementar o processo de desenvolvimento de competências de leitura para além da sala de aula e promover actos de leitura mais fecundos e gratificantes.

7.5- Qual o lugar e o estatuto da literatura na escola hoje?

Este posicionamento é focalizado, quer a partir da escola, quer do contexto social, como atestam os estudos sobre a literacia (PISA) que originaram o Plano Nacional de Leitura.

¹⁵ Cf, Cristina Mello, *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*, Coimbra: Almedina, 1998, Prefácio de Carlos Reis, p. 1.

Segundo A. Cabrita¹⁶, citado por Castro (2005: 58), *o espaço da literatura tem vindo a diminuir em todo o mundo, a deslegitimar-se e a ser substituído por uma ideologia comunicacional que mistura tudo numa noite em que todas as vacas são pardas*. Castro (idem: 57), reafirma esta redução citando A.F.Santos¹⁷, quando traça uma imagem das escolas e das aulas de Português como *imensos necrotérios, onde os alunos, diariamente, penosamente, são chamados a empunhar o bisturi dos gramáticos e dos exegetas literários, para autopsiar textos que, frequentemente, nada lhes dizem*. Em sentido oposto, para que o sistema de ensino não engendre *gerações de analfabetos funcionais*, segundo José Júdice¹⁸, citado por Castro (idem: 58), reafirmamos que importa defender a literatura e acreditar que *o leitor por vir não é uma causa perdida, que o amor à leitura se partilha, cresce e ramifica*, conforme afirmou Alexandra Coelho¹⁹, citada por Castro (idem) e que o estado/ escola tem de permitir o acesso ao património cultural *aos filhos dos pobres e aos filhos dos ricos* (Castro, idem: 61- 62). Porém, conforme afirma M.F.Mónica (2008: 85) *os pobres não têm possibilidade de escolher e os ricos há muito que colocaram os seus filhos nas escolas privadas*, o que questiona o mandato do ensino público que voltaremos a abordar na última parte.

Será possível conciliar o aparente irreconciliável, ou seja, conduzir os alunos à leitura como viagem se a leitura na escola continua a servir como meio, mais do que a ser constituída como um fim?

Eco (1983: 126) defende que se pode encorajar os alunos a realizarem *passeios inferenciais*, estabelecendo relações de identificação com as suas experiências e vivências pessoais, com pistas que lhes permitam construir e reconstruir, de forma inteligente, imagens mentais, prever acontecimentos e reconhecer informação implícita, com recurso, porque não, a *redes dialógicas* (Branco, 2005: 87) com outras leituras, nos domínios do verbal e não verbal, ou icónico, e do não literário, simulando os papéis das personagens ou do autor, exprimindo-se de forma criativa, oralmente ou por escrito apoiado e condicionado pelo texto. (Sousa, 1998: 67).

¹⁶ In, Expresso, 25 de Agosto de 2001.

¹⁷ Ademar Ferreira dos Santos, Duplique-se a dose de Camões nas morgues escolares! *Público*, 30 de Agosto de 2001.

¹⁸ José Júdice, Queremos Camões ou o Boletim Meteorológico? *Independente*, 17 de Agosto de 2001.

¹⁹ *Alexandra Lucas Coelho, Pim! Senhor Ministro, *Público*, 13 de Agosto de 2001, versão electrónica

A este propósito é pertinente, embora discutível em contexto escolar, o pressuposto da leitura literária como viagem, contido nos seguintes excertos do texto de Aguiar e Silva²⁰ (1999), em relação à educação literária dos jovens:

“A leitura e a interpretação dos textos literários devem ser para os alunos uma viagem guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efectivamente um leitor com identidade própria (...), que lê com a sua memória, a sua imaginação, a sua experiência vital, as suas expectativas e os seus conhecimentos linguístico-literários. (...). É necessário que as emoções - a alegria, a tristeza, a angústia...- fundamentais nos jovens e nos adolescentes, não sejam asfixiadas ou esterilizadas no acto de leitura por impeditivas grelhas de leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica.(...) As opiniões, as crenças e os valores do leitor são interpelados pelo texto literário a nível da inteligência, (...) da sensibilidade e dos afectos, num diálogo em que a inteligência clarifica e depura as emoções e em que estas vivificam e fertilizam a inteligência. Este processo interactivo da razão e das emoções (...) constitui uma das mais valiosas contribuições das humanidades para a educação da criança, do jovem e do adolescente”.

Nesta linha, Branco (2005: 89-91) e também Bernardes (2005: 125-126) entendem não se dever desperdiçar o potencial formativo da literatura enquanto instrumento de socialização do jovem-cidadão com as Artes (Cinema, Pintura, Arquitectura, Música) para desenvolver as capacidades de comunicação e de cognição da língua Materna entre outras.

O contacto com o texto literário constitui (...) uma possibilidade rara de viver em alteridade, situações, valores e experiências que moldaram as comunidades humanas ao longo dos séculos, instituindo referências basilares de que nunca poderemos prescindir” (Bernardes, 2005: 125).

Carlos Reis ainda é pertinente quando prefaciou Mello (1998: 2), afirmando que *actualmente o ensino da literatura no ensino secundário perdeu a sua essência no confronto com a massificação do público-alvo e a frágil legitimidade social da própria literatura.*

Segundo Mello (idem: 24) a dimensão didáctica da literatura deveria equacionar o professor, o aluno, a transposição dos saberes, e a recepção estética, nas suas potencialidades

²⁰ in, *Diacrítica* (13-14), Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português, (Tese VII).

cognitivas, pragmáticas, como instrumentos conceptuais usados no processo de leitura, estabelecendo uma espécie de contrato entre o texto e o leitor, activando os seus esquemas mentais, com base na sua experiência estética enquanto receptor²¹.

Partilhamos também o ponto de vista de Branco (2005: 86-87), quando afirma que, nos programas de Português, a História da Literatura nunca deve ser encarada *na dimensão enciclopédica e cumulativa*, mas sim instituir-se *como espaço de discussão do diálogo entre obras e autores de todos os tempos e espaços*, salientando a heterogeneidade de critérios de apreciação, de *inclusão e de hierarquização*. Segundo o mesmo autor, não existiu nos Programas de *educação literária da Democracia do pós 25 de Abril a coragem necessária para reconhecer os efeitos perniciosos, anti-democráticos* até, da manutenção de uma visão elitista do cânone escolar. O *dever* de conhecer a Literatura Nacional deslocou-se para o *direito* ao conhecimento desse património, que a escola não pode recusar. Todavia, e contraditoriamente, aquele direito transforma-se novamente em dever, quando o cânone é configurado pelos Programas actualmente em vigor, como uma *lista fechada, pré-avaliada* (note-se a adjectivação “incontestável” e “reconhecido” mérito literário) e *obrigatória*. Com efeito, concordamos inteiramente com Branco (2005: 88), quando afirma que em termos pedagógicos a *indiscutibilidade escolar do cânone é a melhor estratégia de “fossilização” da Literatura que pode haver* e conseqüentemente de negação legítima de um espaço de *rejeição responsável para as interrogações ideológicas, para as escolhas pessoais, autónomas e corajosas (...), para os combates de gostos*, uma vez que a *uniformização e massificação de uma valorização estética e histórico-literária* retira aos alunos qualquer possibilidade de contestação, (con)formando isso sim, cidadãos acrícos, passivos e *indefesos perante o discurso de autoridade* sobre a educação literária, reduzindo a leitura literária a uma função meramente instrumental.

O Contrato de Leitura através do portefólio, na sua dimensão hermenêutica (por exemplo na Ficha de leitura no Texto original, na Leitura intertextual) pode contrariar esta fatalidade, criando um novo espaço interactivo, para além da sala de aula, de encontro ou reencontro com os livros e os seus mundos diversos.

²¹ De acordo com Jauss há três conceitos fundamentais que explicam a experiência estética: a *poiesis*, “l’homme peut satisfaire par la création artistique le besoin qu’il éprouve de ‘se sentir de ce monde et chez lui dans ce monde’”; a *aisthesis*, através da qual “l’oeuvre d’art peut renouveler la perception des choses, émoussée par l’habitude”; e por fim a *catharsis*: “dans et par la perception de l’oeuvre d’art, l’homme peut être dégagé des liens qui l’enchaînent aux intérêts de la vie pratique et disposé par l’identification esthétique à assumer des normes de comportement social”, in *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p. 131.

7.6- Concepções sobre ensino, leitura literária e valores

Dada a relevância da formação integral e da educação para a cidadania, citamos Mello (2000: 105) quando afirma que a questão dos valores assume a maior importância no contexto do ensino da leitura literária. Considerando que a aprendizagem da literatura e da leitura como actividade subjectiva, introspectiva e projectiva é altamente formativa, sobretudo na faixa etária do ensino secundário, efectivamente faz todo o sentido centrar a questão nos valores, não só humanísticos, antropológicos, cognitivos, sociais e morais, mas também estéticos, inerentes ao texto literário, bem como ao contexto da formação contínua e das práticas pedagógicas dos professores em três questões pré-pedagógicas e interactivas, segundo a autora citada: i) que escolhas de textos? (quais, porquê e para quê?); ii) que opções de conteúdos textuais e estratégias de abordagem mais adequadas? iii) que reacções e operações específicas de leitura desenvolverão os alunos?

Se o professor privilegiar uma perspectiva cognitivista, o ensino da leitura focar-se-á na pragmática e no desenvolvimento de processos linguísticos e discursivos, centrados na compreensão e metacognição dos textos. Se a perspectiva for sobretudo estético literária, valorizará o ensino de saberes literários, com valores estéticos, culturais, ideológicos. O ideal seria conciliar as duas perspectivas nas suas interdependências conforme salienta a autora (idem: 105-106), o que na prática não é fácil.

Importa pois não estabelecer qualquer hierarquia de princípios sobre a leitura, desde que vise a *educação do gosto estético e o desenvolvimento de valores pessoais e colectivos de natureza antropológica e sócio cultural* (idem: 106). Porém, na prática, tal afigura-se difícil de concretizar, por um lado, dada a subjectividade inerente aos valores em si, dependendo do contexto e do estatuto do leitor, por outro lado, há o discurso oficial. Que valores impõem os programas curriculares? Valores identitários da tradição do património literário ou de alteridade?

Talvez a questão prévia aos valores na leitura, segundo Mello (idem: 106), seja a motivação. Criar o gosto, o prazer da fruição do texto, assegurando a sua compreensão crítica. Ler criticamente é o grande desafio na educação literária, onde devem coexistir objectivos/valores: **intelectuais**, com treino da retórica e da argumentação; **éticos e estéticos** nas múltiplas dimensões do texto literário e **culturais**, que correspondam a experiências pessoais de leitura, apelem ao imaginário e mobilizem a enciclopédia do leitor-aluno. Teoricamente, os valores na arte correspondem a obras individuais, como entidades únicas e irrepetíveis, traduzindo uma consciência singular, como tal são incomensuráveis, não se ensinam como

uma ciência exacta nem se *inculcam* com uma postura evangélica, embora o professor possa contribuir para os sedimentar e amadurecer. Daí o aproveitamento da leitura escolar para fomentar a autonomia e a motivação pelo desejo de ler, num período extremamente importante da vida dos alunos jovens leitores.

Deste modo, concordamos com as duas concepções de leitura literária preconizadas por Mello (idem: 107): a filológica, que respeita os limites do texto, e a plural, que se abre à construção de hipóteses de sentido (Eco, citado pela autora), desenvolvendo uma pluralidade de valores e compromissos de abertura à alteridade, numa dimensão literária simultaneamente estética e pedagógica, por ex: pronunciar-se sobre os textos, problematizar o homem e a sua condição existencial, envolver-se na experiência *fecunda, gratificante* e pessoal da linguagem, integrando *o sujeito nas suas mais profundas raízes afectivas e culturais*. Importa acima de tudo defender uma dimensão cognitiva da literatura que não a restrinja ao conhecimento e à tradição canónica, como “Tesouro” ou mera herança cultural. Há ainda que repensar a natureza e o ensino da literatura e da leitura, à luz de novos argumentos provenientes de outras áreas da sociedade actual e respectivas mutações, que implicam uma nova concepção da cultura, enquanto recepção e produção, conforme salienta o balanço final da AFEF:²²

La culture n'est pas pour nous un champ clos d'objets culturels et particulièrement littéraires. Si nous souscrivons à l'idée d'une « culture commune », c'est en tant que cette expression peut intégrer une revendication de diversité, une volonté d'ouverture au monde contemporain, et pas seulement l'appropriation d'un patrimoine. (...) Ce n'est pas la simple assimilation d'un patrimoine conçu comme un trésor à admirer et conserver, mais un ensemble de références en constante reconstruction, qui permet à chaque individu de s'inscrire positivement dans la société, en tant que personne et en tant que citoyen.

Se *ler é uma técnica e uma arte*, nas palavras de Fidelino Figueiredo, citadas por Mello (2004: 343), então a presença da leitura da literatura é de capital importância para a bagagem que as suas práticas escolares podem proporcionar à formação da educação literária dos alunos do Ensino Secundário, muitas vezes voluntários “forçados” pelo programa oficial a assinar um Contrato de Leitura, optando frequentemente consoante a “espessura”, a capa e/ ou o título do livro.

²² Une Association qui ouvre le débat, in, Site de L'Association Française des Enseignants de Français.

Para que a aprendizagem da literatura seja também aprendizagem com a literatura, ao nível cultural, estético e retórico, dotando os indivíduos de competências, saberes e valores úteis e válidos ao longo da vida, é essencial que as actividades de leitura proporcionem momentos em que os alunos tenham um papel activo nas operações heurísticas e hermenêuticas em torno dos textos literários e dos objectivos da leitura.

De acordo com Mello (idem: 344), *os saberes que a literatura nos proporciona não são apenas aqueles que aprendemos na escola*, a quem cabe justamente a missão de “ensinar a ler”, conforme *sublinhava Jacinto Prado Coelho, com isso querendo dizer que é necessário facultar aos estudantes instrumentos mentais para a compreensão, a análise e a interpretação do texto literário.*”

Ensinar a compreender e a interpretar o texto literário, implica ensinar competências estratégicas de leitura, criando oportunidades para o treino explícito do intelecto do aluno, convocado a mobilizar o pensamento e o raciocínio, desenvolvendo assim as destrezas verbais e discursivas, recorrendo à sua enciclopédia de leitor, numa rede de relações entre conhecimento prévio e adquirido.

Para tal, Mello (idem) afirma que há um conjunto de princípios teóricos subjacentes à didáctica da leitura do texto literário: i) *o texto é um mecanismo preguiçoso que precisa que o leitor o ponha a funcionar (U. Eco); ii) a leitura é uma construção (T. Todorov); iii) na leitura confluem as estruturas do texto e as estruturas do leitor (W. Iser)*. Concluindo assim que só é possível desenvolver competências de leitura através de estratégias de tipo cooperativo, como por exemplo a “leitura-construção”, enquanto recepção e produção, pressupondo a participação activa do leitor-aluno. Perante as falhas desta última condição, cabe ao professor ser criativo e trilhar novos caminhos na prática de leituras significativas, ultrapassando os habituais obstáculos aos parâmetros de exigência e qualidade.

Se os alunos desmotivados para a leitura, reflectem dificuldades não só de ordem cultural, pelo desfasamento entre o seu universo cultural e o dos livros, mas também de ordem cognitiva, pelas limitadas competências específicas de leitura, de ordem discursiva, textual e vocabular, então Mello (idem: 345) terá razão quando afirma que há que trabalhar a abordagem textual a vários níveis de complexidade, ensinando e promovendo a prática de operações mentais que guiem os alunos da compreensão até à interpretação, como por exemplo:

- 1) A abdução do tópico textual, tema e assunto, categorizando a informação semântica, implícita ou explícita;

- 2) A inferência (infirmar/ confirmar) de sentidos a partir das imagens e /ou títulos, através de analogias entre o implícito e o explícito, o presente e o ausente, o cotexto e o contexto;
- 3) A percepção de conexões macrotextuais, manipulando as estruturas de profundidade ao nível sintáctico e semântico-pragmático.

Nos movimentos cognitivos de leitura, segundo Mello (idem), há todo um trabalho hermenêutico a realizar, de maior ou menor complexidade e profundidade, consoante a maturidade intelectual dos alunos e as suas mundividências. Consideramos também que é necessário que o professor pondere a adequação das estratégias aos objectivos cognitivos de leitura, e que o aluno e os seus pares também as interiorizem, ou seja, que todos usem uma metalinguagem comum de desconstrução e reconstrução do(s) texto(s) lido(s).

Em suma, a leitura é sempre um processo dialógico e polifónico, que tanto pode resultar em actos de partilha e comunhão como em actos de provocação, ruptura e estranheza. Em qualquer dos casos o leitor sai sempre enriquecido, pois a leitura é também um acto ontológico e fecundo, de auto conhecimento, que se estabelece entre a subjectividade do leitor e a alteridade do texto, *rosto de palavras da literatura, encontro entre faces da vida*. (Mello, 2000: 114)

Entendemos ainda que a cultura dos alunos deve ser tida em conta, mas não como mera aceitação do que eles já sabem, pois como salienta L. A. Pereira (2005: 139) *a escola não pode cumprir o paradoxo de ensinar a “juventude” aos jovens*, mas pode e deve criar um lugar de transformação e mesmo de “aculturação” às fórmulas da formação literária, conferindo maior grau de liberdade de escolha de obras com “pessoas dentro” e com uma orientação didáctica que encare a literatura em contexto escolar não só como *instância de recepção*, mas também como *instância de produção*, que induza nos alunos o desejo e o gosto de escrever – que perspectivámos através do portefólio – promovendo a *expressão de si* e a relação identitária com a linguagem em geral e com a linguagem literária em particular. Uma vez que a escrita nos ajuda a compreender a “viver” e a amar a língua e a literatura, é preciso então anular os filtros entre o texto e o aluno (leituras fechadas, no manual e seus estereótipos), fazendo com que este descubra o prazer de falar dos e com os textos com a sua própria voz, palavra, reescrita, para aceder à complementaridade entre a emoção autêntica e a verdadeira cognição da literatura “por dentro” e não apenas “por fora”. (idem: 140-141)

Face ao exposto, torna-se evidente que a estratégia portefólio do Contrato de Leitura & Oficina de Escrita, não pretendendo substituir-se a outras práticas pedagógicas em torno da

leitura e da escrita desenvolvidas no espaço da sala de aula, preenche requisitos muito válidos para proporcionar aos alunos do ensino secundário experiências singulares de leitura-construção muito enriquecedoras, que podem promover o encontro íntimo do sujeito-aluno-leitor na cena da leitura, despoletando um processo mental de experiências de percepção intelectual, potenciado pela experiência das sensações. É assim, colocando-se por inteiro na sua “cena de leitura”, que o aluno adquire, segundo o conceito de Vigotsky, “uma linguagem interior”. *Tanto pode perceber de imediato*, consoante a sua maturidade intelectual, *como manter-se numa zona de inteligibilidade difusa* ainda sem significação objectiva, conforme afirma Mello (2005: 158). Em qualquer dos casos, a autora considera que ao convocar a sua enciclopédia de leitor, o aluno faz emergir um conjunto de experiências da sua memória subjectiva, *abrangendo pulsões, afectos e sentimentos*. Com efeito, numa fase das suas vidas, em que os jovens se formam, estruturam a personalidade e constroem a sua identidade física, psíquica e cultural, esta oportunidade de enunciação verbal, de interlocução e compreensão inteligível, projecta-se noutras dimensões da construção do conhecimento estratégico e de percepção do mundo, configurando-se como uma poderosa forma de comunicação e até de libertação de eventuais *silêncios interiores*. Reconhecemos, que estas práticas sócio discursivas podem ser alicerces muito úteis ao adulto, para além do contexto escolar, nas suas relações profissionais, afectivas, lúdicas e artísticas, estimulando a sua inteligência emocional, apetrechando-o de conhecimentos quer em quantidade quer em qualidade, além de proporcionarem a auto-satisfação altamente gratificante *do conhecimento socialmente construído, no qual cada um se encontra e encontra os outros, num processo de interlocução que produz aprendizagens significativas*. (idem: 159).

O Contrato de Leitura através da estratégia “portefólio”, se as tarefas de leitura forem convenientemente enquadradas, negociadas e acompanhadas, com objectivos claros e rigorosos, configura todo este potencial da leitura literária, além de ultrapassar as limitações de espaço-tempo físico da sala de aula e de actos interpretativos de natureza fechada que tornam os textos em objectos *repressivos* em vez de objectos redentores.

8- Interação/ socialização

A interação pela escrita leva a que a criação da identidade se faça através do texto. Os sujeitos participantes existem na comunidade enquanto escreventes, uma vez que é pela linguagem escrita que se definem. Criam-se e recriam-se na colaboração e interacção com os seus pares, com os quais se encontram em condições de maior autonomia e se expõem com

um maior grau de autenticidade. Tal acontece no caso deste estudo, quando os alunos trocam e-mails e registam comentários de apreciação que constituem evidência nos respectivos portefólios. (cf. Anexos II-7 e IV)

Tradicionalmente, a única pessoa que lia o que o aluno escrevia, sobretudo em situações artificiais, era o professor e fazia-o para o corrigir. Actualmente, a investigação refere que os alunos devem tomar contacto com situações reais de escrita: escrever para os colegas, para outras turmas, para a comunidade em geral, em situações autênticas.

De acordo com Sousa (1993: 20-23, 1998: 223), se é certo que *ler, intervir ou interagir na aula não é um processo neutro*, entendemos que a interacção escrita pode contornar alguns desses constrangimentos. De facto, na linha de Sousa (idem), a interacção verbal ocorre numa situação formal de comunicação, em tempo e espaço discursivos onde os actores (professor e alunos) desempenham papéis distintos que reflectem estatutos sociais específicos. Neste contexto de interacção formal, os saberes, os conteúdos e as actividades da aula de Português organizam-se e estruturam-se geralmente em torno do texto (Interpretação: análise e produção), condicionando o discurso pedagógico que assume assim um carácter especializado. Facilmente se depreende que o princípio da paridade, detectável em qualquer situação de conversação entre semelhantes, não se aplica na situação formal da aula, onde o professor está investido do papel de transmissor, de “locutor autónomo” que comunica para ensinar, com estatuto inerente para gerir e orientar a interacção verbal; aos alunos, alocutários ou “locutores dependentes” (Gremmo, Holec & Riley, citados por Sousa, 1993) a quem são atribuídas menos funções verbais e menor grau de opção e liberdade, cabe a função de aprender. Neste contexto de interacção verbal formal e desigual, o tempo de antena dos alunos é muito limitado, até porque as turmas são grandes e cada vez mais heterogéneas e multiculturais. Então, concordamos inteiramente com o aforismo de Wittgenstein, citado por Sardinha (2008: 14, op.cit) “*Os limites da linguagem significam os limites do mundo; os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo*”, que traduz essa mesma limitação da linguagem, da verbalização a que os alunos, “locutores dependentes”, são geralmente sujeitos numa sala de aula.

Pelo contrário, a metodologia em questão, sem pretender substituir a interacção verbal em sala de aula, pode abrir outros espaços e tempos de antena, onde os alunos podem dizer muito mais do que na sala de aula, para além de, no portefólio, poderem pensar e sentir antes de dizer/ verbalizar, sem perder espontaneidade ou autenticidade, sabendo que podem ser submetidos aos filtros, não só do olhar do professor mas também dos colegas e eventualmente,

familiares e amigos. Além de que a interacção escrita (no seu conteúdo) tem um carácter fixo, de posteridade.

A estratégia levada a cabo no presente estudo, à luz de Cope & Kalantzis (2000) permite a observação de alguns princípios estruturadores de uma pedagogia das “linguagens”, como por exemplo:

- Instrução explícita, pela intervenção prévia do professor na organização, negociação, orientação e apoio nas actividades de construção de sentidos, através de guiões para o portefólio, Contrato de Leitura e Oficina de Escrita, enquadrando-os como tarefas significativas: O quê? Como? Porquê? Para quê?

- Prática transformada, os alunos são estimulados a pensar e a agir como produtores de novo conhecimento e não apenas consumidores/receptores, pelo envolvimento em práticas de literacia diversificadas e socialmente relevantes através do acesso orientado aos recursos discursivos que especializam essas práticas, desenvolvendo competências de leitura, escrita, reescrita criativa e de interacção, participando em contextos sociais em que os “textos” têm um papel relevante: socialização pela escrita e pela leitura (Gee, 2001), conforme já foi abordado em capítulos anteriores.

Em suma, a estratégia em estudo, reveste-se de enorme abrangência e pró actividade, podendo também potenciar a criação de comunidades de práticas (Wenger, 1998) em torno da literacia crítica, em grupos de nível, na escola e para além dela.

8.1- Da leitura/ recepção à escrita/ produção

Numa crónica²³ recente, Gonçalo M. Tavares afirma que *ler e escrever são o mesmo acto, em tempos diferentes, diferidos*, e que *ler é preparar-se para escrever melhor amanhã*. Sim, de facto uma coisa puxa a outra: escrever implica treinar a leitura e ler é treinar a escrita.

Citamos um artigo de Bishop e Rouxel (2007)²⁴ no qual as autoras consideram que o sujeito e o respeito pela sua singularidade são figuras de primeiro plano no quadro de valores em que assenta a sociedade actual. No contexto escolar as autoras questionam a tensão que já salientámos no ponto anterior *entre le sujet et le groupe classe, comment permettre à l'élève de s'épanouir en tant que sujet dans l'espace social?*

²³ In Domingo, Suplemento do jornal *Correio da Manhã*, de 2 de Setembro de 2007.

²⁴ In site da AFEF., *Le français aujourd'hui*, n° 157 – juin 2007

De facto na cultura da escola, a noção de sujeito leitor é mais recente do que a do sujeito escritor. Segundo as autoras a noção de sujeito- indivíduo – é encarada de modo diverso nos domínios da escrita e da leitura, havendo mesmo uma dissimetria no seu emprego no meio escolar, nomeadamente pela natureza do próprio objecto: enquanto a actividade leitora assenta na observação, a actividade e a posição do escrevente assentam nas marcas escritas. Por outro lado Bishop e Rouxel (idem) sustentam que as teorias da recepção, em literatura, levaram a considerar o aluno como um «leitor» ou um «aprendiz de leitor», tendo assim contribuído para uma certa modelização do acto de ler, idealizando o jovem leitor, como aquele que aprende a responder às injunções do texto, aproximando-se do leitor modelo. Logo, a referida tensão entre o leitor e o texto tem a ver com o equilíbrio harmonioso entre os «direitos do texto» e os «direitos do leitor», conforme já apresentámos no ponto 7.

Rouxel (idem) propõe mesmo uma reflexão sobre as práticas de leitura no Ensino Secundário, muito pertinente também no nosso contexto escolar e neste estudo em particular. Trata-se da constatação do pouco relevo concedido à expressão da subjectividade nas leituras analíticas, e a abertura oferecida pelas leituras extensivas ou integrais. Com base em pesquisas recentes sobre a leitura literária, que se interessam pelas experiências singulares de leitura e pelo texto “reconfigurado pelo leitor”, a autora defende que se deve ter em conta as leituras subjectivas como *lieu d’ancrage des démarches interprétatives pour en faire le point d’appui de l’activité réflexive et des apprentissages*. Sublinhamos este potencial da expressão da subjectividade reflexiva para as aprendizagens significativas.

Estamos de acordo com as autoras quando afirmam que, para dar sentido à actividade de escrita visando a qualidade dos textos produzidos, se deve ajudar o aluno a assumir uma postura de autor e a construir uma «relação estética» que o envolve plenamente na interacção.

Também Barbeiro (2003: 143) salienta a importância da interacção professor aluno na construção da aprendizagem a partir dos problemas surgidos durante o processo de escrita, enquanto facilitador, fornecedor de apoios e orientador da descoberta, colocando o professor na “zona de desenvolvimento potencial ou próximo”, segundo a perspectiva de Vygotsky (idem: 144). Barbeiro considera fundamental a abertura e disponibilidade do professor na criação de oportunidades para que os alunos explicitem, formulem e delimitem os problemas que se lhes deparam nos processos de planificação, redacção e revisão, bem como o domínio do processo por parte do professor, relativamente ao percurso de desenvolvimento dos alunos e respectivos progressos a partir das competências que já detêm. No campo da interacção gerada com e pelo professor, Barbeiro (idem:145) sublinha ainda a activação da interacção

entre os alunos, dado que na hetero-correcção estes são chamados a mobilizar colaborativamente as componentes do processo de escrita, que ganham relevo face ao estatuto de aprendizes comum a todos. As diferenças situam-se em níveis próximos que constituem a tal zona de desenvolvimento potencial, sendo que as soluções encontradas pelos colegas encorajam cada aluno a seguir um percurso com base no que já sabe e que não se afasta muito do ponto em que se encontram os colegas, o que prova que os resultados são alcançáveis, pois “se os meus colegas conseguiram, eu também vou ser capaz”. A estas vantagens o autor acrescenta a diversidade de perspectivas e a variedade de possibilidades em jogo nesta interacção colegial em torno de uma tarefa idêntica, o que é bastante enriquecedor. Conforme conclui o autor, na linha de Flower (idem: 147), trata-se de um contexto de leitura/ escrita *privilegiado para o sujeito passar do texto centrado no emissor para o texto baseado no leitor*.

De acordo com Barbeiro (2003: 22), a escola ainda atribui à escrita um estatuto de prestígio, percepcionando-a como uma das competências que a sociedade espera ver desenvolvida na escola, podendo funcionar como um importante factor de desenvolvimento intelectual, potenciando a exploração de ideias abstractas e ajudando a pensar.

Foi este paradigma que procurámos aplicar ao Contrato de Leitura-recepção em articulação com a escrita-produção oficial.

9- (Re)dimensão da Escrita

9.1- Escrita, uma prática sociocultural

A forma como nos expressamos, falamos ou escrevemos, é o nosso cartão de visita, o BI que nos define indelevelmente. Não há nenhuma maquilhagem que faça maior milagre na imagem da nossa identidade do que a primeira meia dúzia de palavras que proferimos ou que escrevemos, conforme afirmou J.H Saraiva (1999) “Homem ou mulher abre a boca e ‘fica’ classificado”²⁵.

A palavra pode ser uma arma contra o analfabetismo, a injustiça e a mentira. O seu bom uso, através da arte da escrita, persuasiva, aliando a lógica à retórica, pode garantir resultados a nível individual que assumam uma dimensão colectiva capaz de mudar a mentalidade de uma sociedade.

²⁵ Citação de M^a José Loureiro, In cc-crie.dte.ua.pt/zeloireiro/wp-content/uploads/2008/06/eescrita.ppt ,

Sendo a escrita uma prática sociocultural, é pertinente questionar a relação do aluno-sujeito com o saber e com a escrita que, em contexto escolar, implica um saber transversal; no contexto mais alargado, social, envolve um saber mais estratégico como meio de acesso a informações, conhecimentos e à *linguagem do “poder”*, conforme designam Cardoso e Pereira (2007: 174).

Como actividade recursiva e processual, a escrita implica procedimentos técnicos, que resultam de uma rede complexa e faseada de inter-associações de planificação, textualização e revisão textuais. Além dos aspectos linguísticos das produções textuais há a considerar o contexto da tarefa de escrita, a influência de factores socioculturais, ou seja pragmáticos: quem escreve (lugar social do sujeito e sua representação quanto à situação de comunicação), o que escreve (tópicos e géneros textuais), com que intenção (relações entre o emissor e o(s) destinatário(s) e qual a finalidade da produção discursiva. Nesta medida, conforme salientam Cardoso e Pereira (idem: 175), *escrever não envolve, apenas, saberes linguísticos, mas saberes de linguagem, encarada na sua dinâmica pessoal e social de uso, pelo sujeito, do sistema que é a língua*. Com a linguagem no centro da interacção como mediadora da socialização do indivíduo, capaz de agir sobre si e sobre os outros, facilmente se percepção a importância, em contexto escolar, do acesso a este “poder” e “saber” usar a linguagem. Tratando-se de um processo cognitivamente exigente, que não surge *de jacto*, cuja apropriação requer o recurso a várias ferramentas e instrumentos, quer humanos, quer materiais, torna-se evidente que a mediação do processo pelo professor e/ ou pares, pode ser determinante para que o sujeito-aluno supere o que já sabe e atinja níveis mais elevados de abstracção e reflexividade na produção discursiva dos seus actos de linguagem socialmente significativos.

Num tal contexto de participação interactiva, quanto melhor se conhecer a frequência, tipologia, atitudes e dificuldades das práticas de interacção verbal dos alunos, melhor se poderá orientar o seu percurso de progressão desejável para que se tornem utilizadores autónomos, eficazes e eficientes no uso social da língua, oral e escrita. Porém importa salientar que este processo participado de mediação deve evitar o habitual, muitas vezes redutor, carácter injuntivo instrucional das práticas de escrita mais ou menos artificiais da sala de aula; deve, ao contrário, favorecer uma leitura construtiva e respeitar os factores inerentes ao sujeito-aluno, à sua realidade social e escolar, às suas aquisições e visões do mundo, com o seu carisma criador, fazendo jus precisamente ao carácter pessoal e social da escrita, em detrimento do(s) saber(es) escolar(es). Analisaremos o estado da arte nos pontos seguintes.

9.2- O estado do (des)prazer na escrita “aos olhos” da escola

Estamos inteiramente de acordo com Andrade (2008: 16) quando salienta a importância consensual que hoje se reconhece à *capacidade para produzir textos escritos, quer em contextos sociais e profissionais quer no contexto escolar*.

Andrade afirma ainda que na escola, a escrita é transversal e omnipresente, pois nela assenta maioritariamente o processo de avaliação e dela depende, em grande medida, o sucesso escolar dos alunos, entre outros benefícios de ordem sociocultural como expusemos anteriormente. Sendo de facto *uma prática integradora*, visa o desenvolvimento cognitivo do aluno, com a *sua maturidade crítica, autonomia intelectual e socioafectiva* (idem).

Paradoxalmente, também constatamos que a centralidade da escrita na escola e na sociedade do conhecimento contrastam com a percepção geral de professores e alunos sobre *a dificuldade de escrever* e a grande *dificuldade de ensinar a escrever*. Há efectivamente alguns alunos que parecem gostar de escrever, que o fazem com relativa facilidade e em diferentes graus de proficiência; porém também reconhecemos, tal como a autora citada, que há muitos *alunos que acumulam, no percurso escolar, resistências e problemas de escrita que se avolumam e evidenciam crescentemente à medida que as exigências escolares de escrita aumentam*. Trata-se de *alunos que se sentem incapazes de progredir na competência de produção textual, como se já se tivessem resignado à sua (pretensa) irremediável “falta de jeito”* (idem: 17).

Daqui decorre a necessidade salientada pela autora, de os professores se questionarem sobre as práticas do ensino da escrita e respectivas representações, tanto nos alunos como nos professores, para compreenderem o crescente desinteresse dos alunos pela escrita escolar.

Nesta linha destacamos os estudos em didáctica da escrita de Barbeiro (2003), Carvalho (1998, 2003), Cardoso e Pereira (2007), que assentam em três grandes pilares de actuação:

- facilitação/ mediação do processo de escrever;
- escrita colaborativa;
- reflexão sobre a actividade processual de escrita.

Barbeiro (2003: 19) destaca a importância dos “contextos” na aprendizagem da escrita, uma vez que a escrita escolar é geralmente “artificial” e “descontextualizada”, *sem outros destinatários para além do professor*.

Também Carvalho (2003: 20) sublinha a importância da escrita para exprimir o conhecimento, ocorrendo de forma mais sistemática nos momentos de avaliação formal, o que faz depender o sucesso escolar da forma escrita da linguagem. Segundo o mesmo autor esta parece ser mesmo a principal função atribuída à escrita na escola actual, conforme salienta Amor, citada por Carvalho (idem), “*o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas em relação ao produto final da escrita*”.

A este propósito evocamos um estudo de caso com alunos do 3º Ciclo, sobre a relação do sujeito com a escrita, conduzido por Cardoso e Pereira (2007: 179), que caracteriza a escrita escolar, por injunção do professor, como *solidão barulhenta e uma prática sem significado* para muitos alunos. Através de entrevistas, as autoras concluíram que, em Português, os momentos de escrita privilegiados e avaliados por excelência são os exigidos nos testes, onde a *escrita é parcelar*, sem considerar os sub-processos compositivos, os rascunhos. Esta mediação cognitiva é remetida para trabalho de casa *porque na escola “não dá tempo”* (idem: 181). O referido estudo questiona também os professores sobre a percepção dos alunos de que escrever bem é escrever de forma *limpa e bonita*, ou seja com caligrafia legível e sem rasuras. Quantos professores poderão atestar este facto perante a enorme relutância da maior parte dos seus alunos em entregarem textos rasurados? Escrever na escola é também uma contrariedade e uma obrigação “*não gosto, mas tenho de escrever*” (idem), referindo-se a cópias, apontamentos, esquemas. Embora os alunos entrevistados reconheçam a superioridade sociocultural de quem sabe escrever, a opinião generalizada sobre a utilidade imediata da escrita é que *serve para aprender, estudar, ler, fazer testes e composições*, não existindo a convicção da utilidade futura da escrita em termos profissionais. Estranhámos, tal como as autoras, que os alunos não tenham considerado a escrita como uma ferramenta indispensável para comunicarem uns com os outros no espaço escolar, já que o fazem com enorme frequência na internet e no telemóvel. Porque será? Parece-nos que as autoras do estudo terão razão quando evidenciam a ausência de destinatário ou finalidade significativa, já que, no espaço escolar, *a escrita se faz tantas vezes para ninguém, para nada; ou antes para o professor... corrigir e classificar*, num processo mecânico e distanciado do sujeito-produtor.

Tal acontece porque a escrita na escola é geralmente condicionada por critérios de carácter avaliativo, o que poderá contribuir fortemente para retirar o lugar à livre iniciativa, ao envolvimento afectivo na tarefa e ao prazer na escrita (idem: 183). Segundo as autoras, a escrita é muitas vezes confundida com *inscrição gráfica* (idem). Além disso os alunos têm *representações-obstáculo* em relação às funções da escrita escolar pelos factores *obrigação* e

avaliação que é preciso ultrapassar. As mesmas autoras defendem que é necessário recontextualizar estas concepções e valorizar mais as práticas extra-escolares de escrita como *base de outros escritos “maiores”* (idem, cf nota10: 185), através de contributos de carácter *heurístico, hermenêutico, linguístico, didáctico e identitário* (idem: 185). Salientamos, tal como as autoras (idem: 186), que *não é só na escola que o aluno se constrói enquanto escrevente*, logo a questão *reside nos sujeitos que a habitam e no que já levam para a escola*. Assim, reconhecemos que importa *a escola autorizar (valorizar) a linguagem do aluno, primeiro, para, a partir daí, o ajudar a construir outras linguagens e, sobretudo, a construir-se no uso da linguagem*, sendo os professores de LM *mediadores dessa transferência*, intervindo na relação do aluno com a escrita e fazendo-a progredir *não vá a escola “estragar” o que permanece silencioso, secreto e fértil, fora dos seus campos*.

No âmbito do nosso estudo podemos encontrar ecos destes efeitos na análise dos inquéritos iniciais da amostra e dos textos originais extra-portfólio, que apresentamos no capítulo IV.

Deste modo, consideramos que mais do que pedir aos alunos que escrevam para avaliar o produto final, é importantíssimo, tal como afirma Andrade (2008: 17), *criar, com mais frequência, situações e actividades de escrita em que todos tenham oportunidade e tempo de produzir e aperfeiçoar os seus textos*. Assim, a *tónica é posta no processo de escrita, mediado pelo professor, escrevente mais experiente, que pode intervir em todas as fases*. Este pode ser um dos grandes benefícios da escrita oficial que pretendemos pôr em prática com o portfólio do Contrato de Leitura & Oficina de Escrita. Assim se criam *oportunidades de colaborar com colegas e professor no processo de aperfeiçoamento textual favorecendo a aprendizagem de aspectos inerentes ao funcionamento da língua e dos textos*, com maior proximidade e significado.

9.3- Ensinar/ aprender a escrever, um processo difícil?

“A palavra falada é um fenómeno natural: a palavra escrita é um fenómeno cultural. O homem natural pode viver perfeitamente sem saber ler nem escrever. Não o pode o homem a que chamamos civilizado: por isso, como disse, a palavra escrita é um fenómeno cultural, não de natureza mas de civilização, da qual a cultura é a essência e o esteio.”²⁶

Conforme já sublinhámos no ponto 7.2, por via das novas tecnologias de informação, assistimos à reinvenção da arte de grafar a palavra e de organizar o texto. Este fenómeno emergente exige, por um lado, a criação de uma ciência da escrita, que descreva as estruturas específicas deste sistema e a forma como os seus utilizadores dele se apropriam. Por outro, conforme distinguiu Pessoa, mantém-se o peso cultural da escrita enquanto símbolo e instrumento de civilização, instrução, saber, que não deverá desaparecer.

Na linha de Carvalho (2003: 21) consideramos que a escrita assume uma dimensão primordial no ensino da língua materna, não só pelo seu estatuto de conteúdo prioritário, embora não goze do mesmo estatuto de outros conteúdos declarativos no cumprimento dos programas, mas também pela *complexidade de que se reveste e pela dificuldade que lhe é inerente*. Com efeito, segundo o mesmo autor (idem: 20), quando um aluno produz um texto numa situação de avaliação, além das dificuldades decorrentes da própria compreensão e domínio dos conteúdos a reproduzir, é confrontado em simultâneo com as dificuldades inerentes à complexidade do processo de escrita. Há todo um processo mental de planificação que requer a mobilização de conhecimentos, a activação de ideias na memória, respectiva selecção e organização em função dos objectivos do acto de escrita e do seu destinatário, transformando a representação mental da realidade em linguagem verbal, sujeita a regras e convencionalismos do sistema linguístico. Segundo Vygotsky, citado por Carvalho (idem: 21), esta transformação implica diferentes graus de explicitação das ideias e uma organização linear da informação, o que exige a capacidade de relacionar diferentes ideias, além do uso adequado de mecanismos linguísticos que, segundo Fonseca, citada por Carvalho (idem), asseguram a passagem da *“globalidade do sentido para a linearidade da sequência discursiva.”* São estes mecanismos que asseguram a coerência e a coesão textuais. Decorre do exposto que a abordagem da problemática da escrita escolar se reveste de enorme importância

²⁶ Fernando Pessoa, in. *A Língua Portuguesa*, Edição de Luísa Madeiros, Lisboa, Assírio & Alvim, 1997:19.

como factor de desenvolvimento intelectual e das formas de pensar, como já vimos em Barbeiro (2003), constituindo um poderoso instrumento universal na construção de uma teoria abstracta e coerente da realidade, segundo Olson, citado por Carvalho (2003: 23). Este mesmo autor, com base em Beach e Bridwel (idem), destaca ainda o carácter transversal do ensino da escrita no contexto escolar, e também para além dele, para facilitar a resolução de problemas, permitir aos alunos o domínio dos mecanismos linguísticos que asseguram a melhor expressão das suas ideias e promover a capacidade de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho.

No caso em estudo pretendemos precisamente desenvolver a capacidade de escrita dos alunos do Ensino Secundário, transitando de um nível de *explicitação de conhecimento* para um nível de *transformação de conhecimento*, com crescente necessidade de resolver problemas, em novas situações, conforme salienta Carvalho (idem), na linha de Bereiter e Scardamalia.

Em contexto escolar, aplaudimos o uso do computador, do quadro interactivo, mas consideramos que não desenvolvem, por si só as operações cognitivas complexas que são exigidas à actividade da escrita, se os seus utilizadores se limitarem *a retirar, copiar, colar, cortar, reconfigurar...*

Uma das finalidades do Programa de Português do 10º, 11º e 12º (ME 2001-2002), é precisamente “*Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às tecnologias de Informação e Comunicação*”. O computador (internet) é um dos recursos possíveis para o trabalho de pesquisa, tratamento e gestão de informação, entre outros a serem utilizados pelos professores das várias disciplinas com os alunos, em sala de aula ou extra aula, para que se cumpra uma das funções da escola, ensinar a escrever, o que exige muito ao professor e ao aluno, enquanto sujeito-produtor de escrita autónoma.

Abílio Cardoso²⁷ (1996: 116-117), num estudo que fez dos enunciados de teste, também constatou com surpresa a ausência quer de *vestígios de qualquer abordagem processual do ensino da escrita, quer de qualquer classificação firme de tipos de escrita ou registos de discurso*. Como tal, o autor concluiu que se estava a perder o rumo com a abolição do estudo da retórica, pois *atirámos o bebé ao lixo juntamente com a água do banho*. Para restabelecer a tradição, o autor defendia que não se deve desprezar o contributo do instrumento didáctico *produções em arquivo pessoal*, que corresponde à metodologia do

²⁷ Professor Auxiliar, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

portefólio então emergente. Concordamos com o autor quando sublinha que naquele contexto, o carácter processual da aprendizagem é conseguido, porque os exercícios e o diálogo pedagógico podem acompanhar sectorialmente as fases da *inventio*, (invenção) da *dispositio* (disposição) e da *elocutio* (elocução), sendo desejável que o professor se implique no processo, promovendo ateliês de escrita criativa, de simulação, em detrimento da escrita narrativa ou interpretativa tradicionalmente praticada na maior parte das aulas de Português.

Também nos manuais do Ensino Secundário constatámos a ausência de qualquer abordagem processual do ensino da escrita, bem como de qualquer classificação firme de tipos de escrita ou registos de discurso, tão pouco para a Oficina de Escrita, sobejamente indiciada, porém tão processualmente ignorada. Com efeito as propostas de actividades com a designação “Oficina de Escrita”, incluídas nos manuais para o 10º ano (Ex: *Entre Margens*, 23 OE, e *Comunicar*, 6 OE, ambos da Porto Editora) encontram-se disseminadas e inscritas em espaço laboratorial ou lúdico, mas curiosamente não há qualquer informação/ explicitação aos alunos sobre técnicas de escrita ou fases da produção escrita ou ainda guião de verificação da aplicação dessas técnicas em variadas tipologias textuais.

Apenas o manual “Das Palavras aos Actos”, para o 10º ano, Ed. ASA, apresenta guiões de verificação das produções escritas pelos próprios alunos, tendo sido recomendados os das pp 340-341, para a amostra que compôs o presente estudo (cf Anexo I-11).

Pelo que igualmente nos questionámos sobre: Como ler e corrigir os textos dos alunos? Que sugestões de revisão e de reescrita dar, com supervisão mas sem sobreposição do professor? Como tornar a actividade de revisão significativa, não maçadora e não repetitiva? (Andrade, 2008: 18).

Da revisão de literatura resultou uma selecção de informação teórico-prática relevante em Cassany (1993, 1995, 2005), Costa (1996), Carvalho (2003), Duarte (1996) e Raimés (1983) de que nos ocuparemos no ponto seguinte.

9.3.1- Acto de escrever: uma “Artécnica”

Cassany²⁸ (2007: 10) selecciona alguns princípios da Declaração sobre o ensino/aprendizagem da composição escrita, extraídos de Linderman²⁹:

1. O acto de escrever é um poderoso instrumento de reflexão. *En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre si mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo.*

O acto de escrita materializa-se através de um processo no qual o redactor imagina a audiência, formula objectivos, desenvolve ideias, produz anotações, rascunhos e um texto elaborado que corrige para satisfazer as expectativas do leitor/ receptor. À medida que o processo se desenvolve, o redactor realiza cada uma dessas actividades em qualquer momento. Podemos ensinar os alunos a escrever com mais eficácia estimulando-os a tirar proveito de todo esse conjunto de tarefas que o acto de escrita envolve e não só enfatizando o produto final, as suas virtudes e debilidades.

II. *Los objetivos de escribir.(...) Los alumnos de redaction deberian tener la oportunidad de usar la escritura como un instrumento de reflexión y de aprendizaje a través del curriculum y más allá del centro educativo. (...)*

V. *El método de instruccion de la escritura.* O autor defende que o aluno aprende a escrever escrevendo, guiado pelo professor e mesmo pelos colegas no processo de composição e no diálogo sobre o trabalho escrito. *Debemos animar a los alumnos a comentar con sus compañeros lo que escriben, además de recibir la atención individualizada, frecuente y rápida del professor.*

Concordamos inteiramente que ler o que escreveram os colegas, explicar as impressões pessoais que esses textos causam e ouvir/ registar as opiniões dos outros sobre os próprios textos são actividades importantes, a privilegiar na faixa etária do ensino secundário.

Consideramos, conforme frisa o autor, que a avaliação dos progressos dos alunos na escrita *debe comenzar con el próprio trabajo de los estudiantes* (notas, rascunhos, progressão de sentido), pois não se pode avaliar adequadamente a habilidade de escrita só com testes de resposta única ou com outros procedimentos formais, devemos incentivar os alunos a

²⁸ In, Ciclo de Seminários 2006/ 2007, 4º Seminário na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, organizado em parceria com o Instituto Cervantes em Lisboa e o Conselho de Educação da Embaixada de Espanha em Portugal, 29/03/07.

²⁹ Reproduzido de *Teaching Composition: A Position Statement*. National Council of Teachers of English. Commission on Composition. College English, 46. Outubro, 1984.

desenvolverem a capacidade crítica e autoavaliarem o seu trabalho de modo a que possam tornar-se redactores eficientes e autónomos para além da esfera académica.

No epílogo de *La cocina de la escritura* (1995: 237) Cassany propõe um *Decálogo de la redacción* que recolhe os conselhos mais importantes que foram surgindo ao longo do discurso narrativo, dirigido aos alunos em tom acessível e coloquial, em jeito de guia ou manual, para as fases de pré-escrita (planificação), escrita (textualização) e revisão, que o autor aprofunda depois, mas que podem resumir-se assim:

Não tenhas pressa; Utiliza o papel como suporte; Rascunha; Pensa na audiência; Deixa a gramática para o fim; Fixa-te nos parágrafos; Revê frase por frase; ajuda o leitor a ler; Deixa repousar a tua escrita. (cf Anexo VII)

O mesmo autor, no livro *Reparar la escritura* (1993) apresenta dez conselhos muito úteis para melhorar a correcção escrita, dirigidos ao professor (cf Anexo VI): *Corrige só o que o aluno possa aprender. Não vale a pena dedicar tempo a corrigir coisas para as quais o aluno não está preparado*”, bem como oito tópicos informativos para os seus alunos saberem como e quando o professor corrige, por exemplo:

O professor nem sempre corrigirá pessoalmente as tuas escritas. Umhas vezes fá-lo-á ele, outras vezes fá-lo-ás tu mesmo, outras vezes o fará um colega teu. Pensa que nem todos os trabalhos têm os mesmos objectivos e que não há tempo para corrigir tudo o que escreves.

Na mesma linha de Cassany, M^a Armanda Costa (1996: 66-69) afirma que *escrever antes de ser uma arte, é uma técnica*. De facto, escrever é pensar, é desenvolver as ideias, pelo que requer disciplina e treino na aprendizagem de criar sentido. Como se trata de um saber processual, quando exercitamos a escrita, descobrimos novas técnicas, novas capacidades, novos obstáculos. É como nadar, ou tocar piano, tem de ser o próprio sujeito a fazê-lo, não basta observar. Escrever é um processo variado e recursivo, não linear, que terá toda a vantagem em ser praticado em sala de aula, onde o processo de produção seja planeado e revisto no seu desenvolvimento, passando por várias etapas. Como a mente humana opera em rede, as diferentes tarefas que mobilizam conhecimentos específicos, realizam-se em interacção: as operações de composição cruzam-se com as de revisão, o trabalho de edição

começa quase ao mesmo tempo que a pré-escrita (cf. a formatação do texto no computador antes de começar a escrever) A autora (idem: 67) baseou-se em Zemelman & Daniels, para estabelecer alguns princípios relacionados com um bom desempenho na escrita:

- 1- Criar oportunidades para escrever com um propósito, com motivações particulares, por exemplo: produzir materiais publicáveis. É o caso do (e-) portefólio.
- 2- Prática de escrita regular e substancial (mecânica da escrita), passando pela desconstrução do acto de escrever e que considere trabalho explícito em cada uma das etapas do processo. É o pressuposto da Oficina de Escrita.
- 3- Socialização da escrita: actividades de colaboração que fomentam ideias e guiam a produção de rascunhos, edição em grupo, leitura para os outros, expressão de dificuldades sentidas no acto de escrever. Este aspecto, em nosso entender, deve ser deixado ao critério do aluno, sobretudo em relação à escrita mais pessoal, pois há alunos que não gostam de se expor, enquanto que outros adoram fazê-lo, pelo que a possibilidade de partilha, se for para publicar em página Web ou jornal escolar, os estimula logo à partida.
- 4- Apoio individual do professor que, mais do que anotar erros de forma indiferenciada, se ocupa de algo particular, realmente prejudicial para a legibilidade do texto (cf Anexo V), fazendo comentários mais detalhados. O professor supervisiona, acompanha e regula, atribuindo responsabilidades de produção aos alunos, implicando-os totalmente no trabalho como se de um corpo de redacção se tratasse.

Estes quatro princípios contribuíram fortemente para sustentar a estratégia na qual se baseou o presente estudo, dado que permite cruzar várias das dimensões em análise.

A autora (idem: 68-69) problematiza ainda a escrita no computador e em papel, concluindo que o computador apresenta várias vantagens: desinibe e reduz a ansiedade inicial para ganhar fluência: o ecrã, assim que se ganha confiança, é um espaço mais securizante do que o papel: escrever sem deixar rasto para alguém controlar ou avaliar, pode-se fazer e refazer o texto sem ninguém a fiscalizar, podem-se criar múltiplas versões para o mesmo texto e pode-se brincar com a língua escrita, o que antes do computador só era possível com a língua oral. As reformulações são menos pesadas, mas a concentração da atenção é maior: tem de manter-se actualizada a informação que não é visível no ecrã.

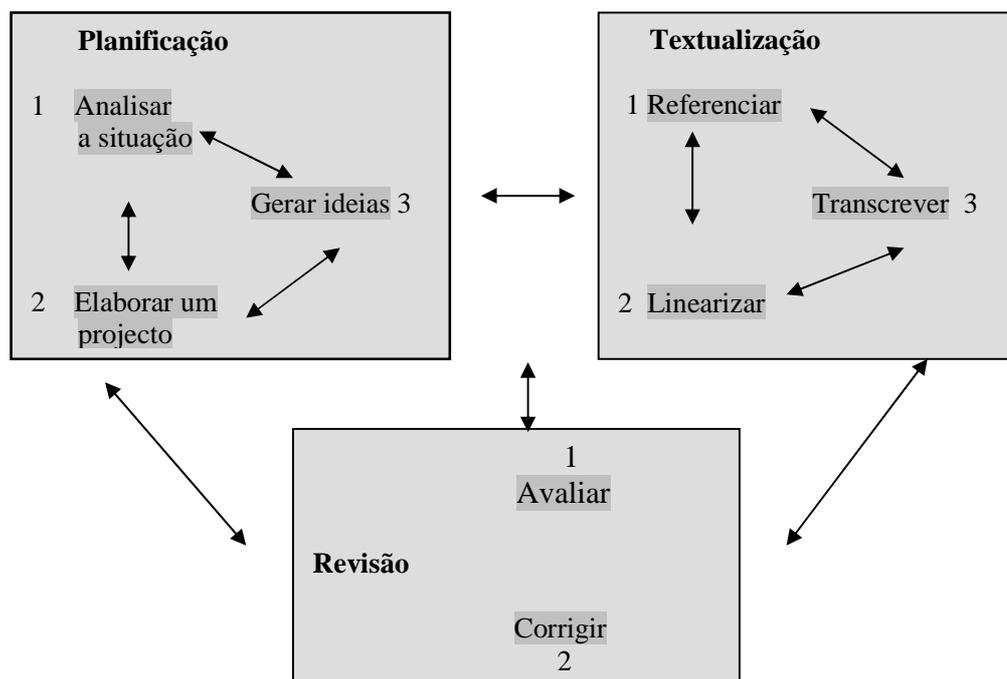
Entendemos que a escrita, sobretudo criativa, coloca desafios formais que a tornam o resultado de uma reflexão, conforme atesta o balanço da AFEF, no qual se considera que

“si les élèves ont du mal à écrire, alors faisons-les écrire le plus possible, des écrits le plus divers possible. C’est ainsi entre autres qu’on leur donnera les moyens de verbaliser et d’échanger, de s’affirmer, de se reformuler. C’est ainsi qu’on leur permettra de construire une posture réflexive, un rapport individuel au monde qui les entoure”

Os professores são desafiados a inventar *dispositivos susceptíveis de desencadear a vontade de escrever* e a desenvolver nas aulas *empresas de micro edição artesanal*, podendo tirar proveito dos recursos do tratamento de textos.

De acordo com Inês Duarte (1996: 79), o acto de escrita envolve o domínio de um complexo processo que vai desde a fase inicial até à fase em que o autor considera o texto pronto a circular. Pelo que propor aos alunos que escrevam sobre um tema e limitar-se a avaliar o produto final, como já expusemos no ponto anterior, coloca o professor afastado do processo de escrita e faz com que o aluno não ganhe consciência das várias fases desse processo. Além disso, de acordo com López Ferrero (2008), o processo de escrita não é idêntico para todos, contrariando as técnicas de composição privilegiadas pela tradição de ensino. Trata-se de um processo que envolve fases de natureza diferente (cf Fig.1*): evocação da informação guardada na memória e activada pelo tema em causa, formatação da informação numa determinada estrutura textual, escolha das palavras e construções que melhor exprimem a informação pretendida, controlo e revisão do texto produzido até à fase de versão final, em que o autor o considera apto a ser lido pelos pares e pelo professor, que deve acompanhar estas fases, exercitar e treinar cada uma delas, ensinando técnicas de melhoramento e revisão que tornem os alunos autónomos no domínio da escrita, conscientes dos seus usos sociais quotidianos, como mais-valia cognitiva para uma maior e melhor identificação do aluno com a língua em que pensa e sonha.

***Figura 1 - processo de composição³⁰**



Raimes (1983: 2) afirma que escrever ajuda os alunos a aprender: reforçando as estruturas gramaticais e vocabulário, levando-os a arriscar para além do que aprenderam e a envolverem-se; o esforço em expressar ideias, em encontrar a palavra mais apropriada e o apelo constante ao olhar, mão e cérebro é a única forma de reforçar a aprendizagem. O diagrama traçado pela autora (idem: 6) ilustra bem a complexidade da produção escrita, pela quantidade de categorias que o sujeito tem de mobilizar para conceber um pedaço de escrita. A verdadeira tarefa do professor consiste em variar as abordagens e técnicas de escrita, não restringindo nenhuma, na certeza de que *“there is no one way to teach writing, but many ways”*, assumindo que *“writing means writing a connected text and not just single sentences, that writers write for a purpose and a reader, and that the process of writing is a valuable learning tool for all our students”*. (idem: 11)

Também Carvalho (2003: 47) dedica um capítulo a um estudo efectuado em 2000 sobre desenvolvimento da capacidade de escrever, nomeadamente aos processos de revisão do texto. Nesse estudo, o autor baseia-se no modelo de Flower e Hayes (1981), que descreve os processos e sub-processos que ocorrem no acto de escrita, planificação, redacção e revisão, como um conjunto de operações mentais, hierarquicamente organizadas, controladas pelo

³⁰ In, Ferrero, Carmen López, *Seminário “Evaluation y correccion de la expression escrita en ELE*. Instituto Cervantes (Lisboa), 21 de Abril de 2008.

sujeito escrevente, através da definição e redefinição constante de objectivos de natureza mais geral ou mais concreta. Segundo o autor, tal modelo rejeita a concepção do acto de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases - pré-escrita, escrita e reescrita, por destacar a natureza recursiva e interactiva de cada uma das componentes do processo. Carvalho (idem) esclarece que este processo não é linear, sendo controlado por uma espécie de *monitor*, que determina a passagem entre os sub-processos, envolvendo os condicionalismos de quem escreve: objectivos, hábitos de escrita e estilo pessoal. No referido estudo, Carvalho destaca o sub-processo da revisão, como um movimento de retrocesso e de avaliação pelo sujeito, da adequação do texto ao objectivo inicial, com o fim de o apreciar e eventualmente alterar. Segundo o autor (idem: 48), a realização destes movimentos desencadeia-se a partir da comparação entre duas representações diferentes, que pressupõem os conceitos de texto real, o produzido, e texto ideal, o desejado. Pelo que a revisão não se deve limitar a uma mera releitura para reparação de problemas após a conclusão da redacção do texto, justamente pela sua natureza recursiva, podendo ocorrer em qualquer momento do processo de construção do texto. Assim, o autor conclui que o processo de revisão se reveste de grande complexidade, reafirmada com referência a Matshuashi (idem: 49), funcionando como motor do próprio processo de escrita quando ocorrem problemas no plano mental, ao nível da perda do sentido que se pretende transmitir ou quando se pretende confirmar / alterar uma rede de sentidos já construída, exigindo capacidade de abstracção para a sua melhor consecução.

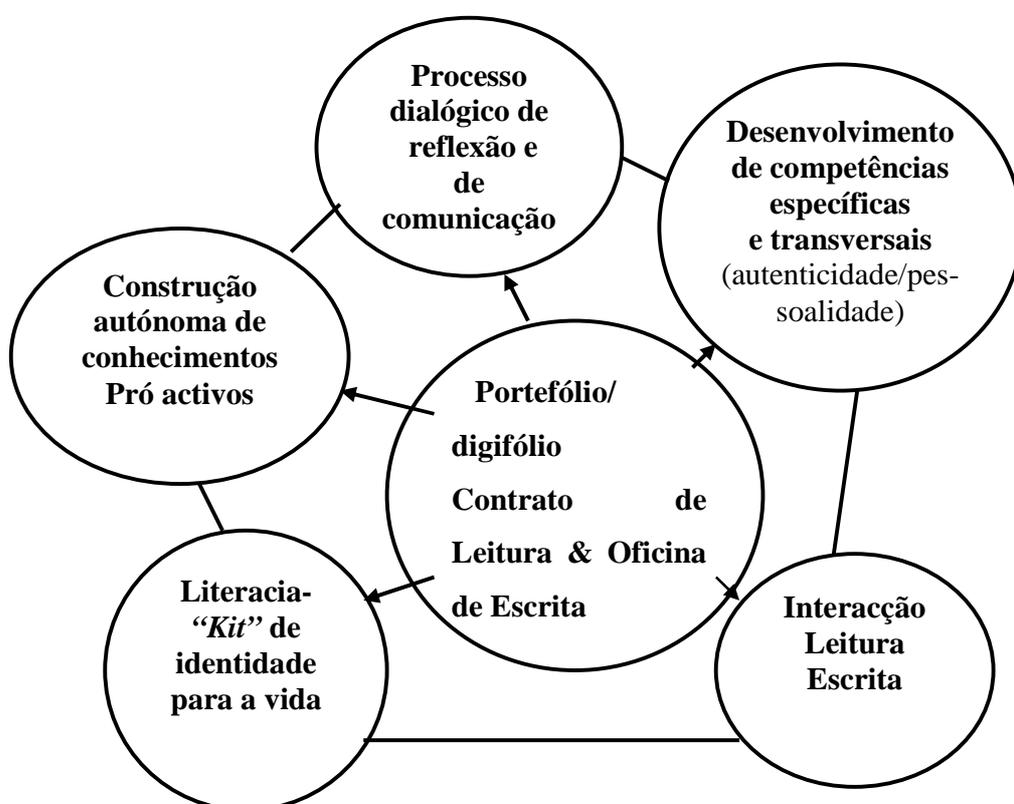
Através da estratégia Portefólio em questão, todo este processo pode ser tutorado pelo próprio aluno em interacção com colegas e professor, potencializando os recursos das novas tecnologias de informação, sem perder a essência criativa e formativa do acto de escrever motivado e materializado pelo contexto do Contrato de Leitura.

Capítulo II - MODELO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

1- Âmbito e Objecto do estudo

O estudo foi concebido com base no desenho conceptual de várias dimensões que se entrecruzam em torno do Contrato de Leitura e da Oficina de Escrita através da estratégia “portefólio”, conforme representa o seguinte esquema:

Figura 2 - Desenho conceptual



A pergunta de investigação *“O quê, como e para que escrevem os alunos no portefólio em Português no Ensino Secundário?”* subdividiu-se em três sub questões que desvendam o objecto, os meios e as finalidades do estudo, a saber:

O Quê? - Textos do portefólio de tipologias diversas, a partir do programa oficial e da obra escolhida no Contrato de Leitura; textos originais extra portefólio, respostas de desenvolvimento na Prova Intermédia de Biologia, e-mails.

Como? - Selecção/ contextualização/ documentação (datas, fontes de consulta); suporte papel e/ou digital; produção de textos pessoais; oficina de escrita em co-avaliação, com provas das fases de produção, rascunhos datados de revisão dos textos.

Para quê? - Auto-conhecimento: afirmação da sua identidade, evidenciando crescimento intelectual.

- Auto-avaliação do seu percurso: consciência de dificuldades e seu grau de superação, capacidades e limites.

- Partilha-socialização: comentários e divulgação, com publicação, se autorizada; intercâmbio de práticas inter-turmas ou inter-escolas e extra escola.

2-Ojectivos do estudo

Como **objectivos gerais** propusemo-nos:

- Reflectir acerca da importância da estratégia portefólio na configuração de uma nova filosofia de ensino-aprendizagem na área especializada e transversal do ensino do Português;
- Explorar a articulação entre o processo de elaboração do portefólio e um modelo reflexivo, crítico e interactivo de práticas de leitura-recepção e escrita-produção. (Contrato de Leitura: processos e fases da produção escrita)
- Problematizar a relação entre a metodologia portefólio e o seu enquadramento pelo professor.
- Investigar as potencialidades e os limites do portefólio enquanto diário educativo vs autobiografia do sujeito-aluno (em papel ou digital-digifólio);

Como **objectivos específicos** pretendemos:

- Descrever e interpretar os processos de escrita em textos extraídos do portefólio num determinado período de tempo.
- Verificar em que medida é que o portefólio pode ajudar o seu autor a:
 - constituir um *Kit* de identidade (Gee, 2001) através da escrita;
 - aprender de forma diferenciada e ao seu ritmo;
 - recolher informações de forma estruturada e personalizada;
 - registar os procedimentos e documentar a própria aprendizagem (rascunhos);
 - fomentar processos de interacção, colaboração e socialização;
 - promover a autonomia na gestão da aprendizagem;
 - implicar-se no processo de aprendizagem e na co avaliação;
 - negociar e tomar decisões de escolha de elementos a incluir de acordo com critérios preestabelecidos;

- justificar escolhas e opções;
- evidenciar o esforço e os progressos;
- Comparar o desempenho dos alunos no portefólio com o de outros contextos de escrita, escolar e extra-escolar.
- Identificar os principais constrangimentos e potencialidades da estratégia, nos micro e macro contextos do ensino do Português.

3- Fronteiras do estudo

O portefólio (conteúdos, textos) é abordado como estratégia e processo de aprendizagem auto-organizada, não como instrumento de avaliação.

O estudo abrange o enquadramento do Contrato de Leitura pelo professor em negociação com os alunos, a focagem no processo de escrita nos textos seleccionados na amostra e respectivo desempenho no percurso de observação.

A estratégia “Portefólio do Contrato de Leitura & Oficina de Escrita” foi implementada numa turma de vinte e três alunos do décimo ano do Curso de Ciências e Tecnologias, numa Escola Sec. c/ 3º CEB, durante o 1º e 2º períodos do ano lectivo 2007/2008. A amostra integrou oito alunos da turma, seleccionados de forma não totalmente aleatória, por razões que explicitamos mais adiante.

Além das categorias seleccionadas nos portefólios da amostra, o estudo abrangeu ainda a recolha de produções escritas noutros contextos: outros textos originais extra portefólio e respostas de desenvolvimento na Prova Intermédia de Biologia para efeitos comparativos, bem como textos biográficos e comentários de socialização dos portefólios pelos pares para reforço de evidências.

4- Dimensões a explorar / quadro conceptual

- **Portefólio / digifólio** – construção autónoma de conhecimentos; desenvolvimento de competências; reflexividade, diferenciação, autenticidade, interacção, socialização, auto avaliação.
- **Leitura: recepção/ produção**
 - No Contrato de Leitura: “kits de identidade” na acepção de James Paul Gee, 2001, já explicitada no capítulo I, p. 30.

- **Escrita** - Na Oficina de Escrita: aplicação das operações mentais da produção escrita: planificação, textualização, revisão e reescrita, com ênfase nestas duas últimas (Cassany: 1995, 1999, 2005); Barbeiro (2003) e Carvalho (2000) que citam Humes (1983) e Hayes (1981 e 1989) entre outros.

5 - Problemática

5.1- Natureza científica:

Motivou-nos o desejo de aprofundamento do estudo (potencialidades e constrangimentos) da metodologia Portefólio em Português no Ensino Secundário, bem como a procura de uma melhor compreensão da complexidade dos contextos e tendências didácticas actuais sobre a qualidade das práticas de leitura e escrita no Ensino Secundário com a vista à promoção da literacia e do sucesso escolar.

5.2- Natureza pessoal:

A nível particular, estimulou-nos a progressiva consciencialização e desejo de promover mudanças de qualidade na concepção e desenvolvimento dos processos e da prática pedagógica bem como o questionamento acerca da prática pedagógica pessoal.

5.3- Questões:

Após a definição da pergunta de investigação, várias questões foram formuladas, numa problemática incidindo nas seguintes interrogações:

- Que contributos é que a escrita (contrato de leitura e oficina de escrita) em contexto de portefólio pode trazer para o reforço da motivação e envolvimento dos alunos do Ensino Secundário?
- Quais os contributos do portefólio para desenvolver competências transversais de: reflexividade, autonomia, responsabilidade, cooperação e auto-avaliação?
- Quais os contributos do portefólio para melhorar competências específicas de recepção e produção de texto escrito?
- Qual a relação entre o suporte (papel ou computador) e a fluência e segurança na escrita?
- Qual a relação entre a escrita motivada por aquele contexto e o seu nível de proficiência?

- Quais as diferenças entre o nível de escrita em contexto de portefólio, sem a tónica da avaliação, e noutros contextos?
- Qual a relação entre o tipo de suporte escrito (portefólio no computador ou em papel) e o grau de adesão/ empenho na sua execução?
- Em que medida é que e a correspondência electrónica no âmbito do portefólio aproxima o(s) aluno(s) e o professor, reforçando a confiança recíproca, apesar da diferença de estatuto?
- De que forma é que a escrita no portefólio promove a consciencialização do aluno:
 - sobre a sua evolução no processo em relação ao ponto de partida, independentemente do produto final?
 - como sujeito da sua própria aprendizagem?
 - sobre a afirmação da sua identidade, pelas escolhas e opções que faz (o que rejeita e o que privilegia)?
- De que modo é que a socialização da escrita no portefólio pode motivar (reforço da auto-estima) ou constranger o seu autor, na medida em que passa a pertencer a uma comunidade de práticas?

As respostas a estas questões são desenvolvidas no capítulo IV.

6 - Metodologia de Observação

*Case study is a particularly suitable design if you are interested in process. (...) a case study might be selected for its very uniqueness, for what it can reveal about a phenomenon, knowledge we would not otherwise have access to.*³¹

(Merriam, 1998:33)

A metodologia de investigação adoptada neste estudo foi o *estudo de caso*, visto constituir-se como a metodologia mais apropriada para estudar o modo como um fenómeno actual se processa (Yin, 1989) e em que é necessário efectuar descrições detalhadas da experiência dos participantes (Calderhead & Shorrock, 1997).

³¹ O estudo de caso é um desenho particularmente adequado quando se está interessado no processo. (...) um estudo de caso pode ser seleccionado pela sua singularidade, pelo que pode revelar acerca de um fenómeno, um conhecimento ao qual, de outro modo, não teríamos acesso.

A turma B do décimo ano, do curso de Ciências e Tecnologias no ano lectivo 2007-2008, numa Escola Secundária da região litoral centro, constituiu o objecto de estudo, ou seja, *o caso de interesse particular* (Merriam, 1998), integrando oito *sub-casos* – o desempenho de oito alunos no portefólio elaborado no âmbito de Contrato de Leitura e Oficina de Escrita, previstos no programa em vigor para a disciplina de Português no Ensino Secundário.

Neste contexto e conforme Merriam (1998), o *caso* é encarado como um sistema delimitado, no sentido em que o objecto em estudo faz parte de um todo integrado e único, com algumas das fronteiras delimitadas, já que não se constitui como um *caso* se o fenómeno que estamos interessados em estudar não está intrinsecamente delimitado.

A técnica para avaliar o grau de delimitação de um caso proposta pela autora citada pressupõe a aplicação de uma questão que procura verificar o limite da recolha de dados. Ou seja, se há, ou não, um limite para o número de pessoas envolvidas e das quais se obterão dados; se existe, ou não, um período limitado de tempo para a observação. Quando não é possível estipular um limite, quer de pessoas, quer das observações, então o fenómeno não está suficientemente delimitado para poder ser considerado *um caso*.

Na situação em estudo, o *caso* foi delimitado pelos oito alunos, em amostra seleccionada tendencialmente aleatória, através da definição de uma lista da turma, hierarquizada com base nos resultados obtidos a todas as disciplinas, no primeiro momento de avaliação do ano lectivo 2007/ 2008, não podendo estender-se directamente a outros elementos/ turmas, pois os dados a recolher e as observações a efectuar não podiam ultrapassar o tempo estipulado para o projecto de intervenção: um ano lectivo e duas fases de recolha e observação, uma no final do primeiro período e outra no final do segundo período.

Neste contexto, o *estudo de caso* constitui-se como um estudo empírico, ou seja, o que os alunos lêem e escrevem no âmbito do Contrato de Leitura e da forma como cumprem os objectivos do portefólio, interagem e organizam a sua elaboração, nomeadamente a relação que existe entre o seu desempenho e a sua própria evolução – que investiga um fenómeno contemporâneo inserido num contexto de vida real – O Contrato de Leitura e a Oficina de Escrita – e no qual são usadas várias fontes de evidência – livros escolhidos, textos produzidos, rascunhos e revisões efectuados, e-mails trocados e auto-avaliação.

Trata-se também de *estudo de um caso*, pois inscreve-se num paradigma qualitativo/interpretativo, no qual a informação recolhida e analisada abrange um considerável número de aspectos em cada *sub-caso*, enformando uma metodologia de *investigação-acção*, em que o estudo dos *sub-casos* é criado pelas acções do investigador e onde a preocupação

central não é o controle de variáveis para medir os seus efeitos (Hammersley & Gomm, 2000). Daí que a quantificação dos dados não seja prioritária, sendo considerados de maior interesse os dados qualitativos, sujeitos a interpretação da investigadora e validados por outros, nomeadamente os participantes da amostra e outros que com eles interagiram, contribuindo para a definição dos seus perfis. (cf Anexos III e IV)

A maior preocupação do estudo incidiu na compreensão do caso em estudo, na relação entre a estratégia seleccionada – portefólio – e o desempenho de cada aluno *sub-caso*- na multiplicidade das suas especificidades, sem qualquer intenção de generalização estatística dos resultados obtidos, já que a informação recolhida e analisada incidiu sobre um considerável número de categorias e variáveis, com focagem nas produções escritas (conteúdo e forma). Todavia, dado que os resultados podem fornecer algumas indicações relevantes mais abrangentes para o estudo do fenómeno em questão, eles podem permitir algumas inferências e transferências para outros contextos e poderão ser conceptualizados em termos de experiência e como base para uma generalização naturalista ou de transferibilidade relativa (Hammersley & Gomm, 2000), ou seja, aplicabilidade/ viabilidade da estratégia portefólio em questão, num contexto mais alargado.

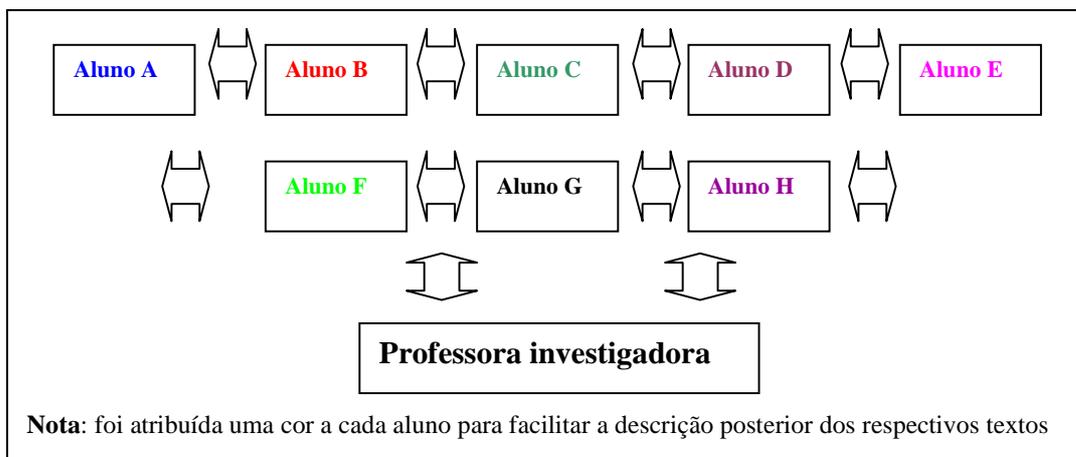
De um modo geral, os *estudos de caso* são a estratégia preferida para as questões de investigação colocadas “como” e “porquê”.

Na situação aqui presente, o estudo tem como objectivo a compreensão de um fenómeno actual – a adopção do portefólio como estratégia de construção de aprendizagens auto-organizadas com vista ao desenvolvimento de processos reflexivos que, por sua vez, pretendem conduzir a melhores e mais conscientes práticas de leitura-recepção e escrita-produção – através de processos de interpretação e de reflexão sobre a informação recolhida, tendo como horizonte a tomada de consciência para a melhoria de práticas futuras de lecto-escrita. A partir dos objectivos, desenvolveram-se algumas questões de investigação, já apresentadas no ponto anterior, de entre as quais se destacam “Como se desenrola o processo?”; “Como elaboram os alunos os seus portefólios?”; “Como interagem com a professora-analista e os colegas nesse processo?”; “Como se relaciona a sua realização com o envolvimento e evolução pessoal?”. A investigadora, que foi também a professora do grupo em estudo e a quem coube a função de conceber e orientar a implementação da estratégia, era participante activa durante todo o processo de investigação, tendo o controlo absoluto e total sobre os acontecimentos, uma vez que a situação a investigar se desenrolou num contexto

totalmente genuíno, em que qualquer dos intervenientes é controlado pelas sucessivas realidades humanas e não o inverso.

Estas realidades, atribuídas a um dado grupo de pessoas, decorrem, sobretudo, em dimensões individuais que se configuram nos oito objectos em estudo, ou seja, os textos dos portefólios dos oito alunos, sub-casos. Assim, o desenho desta investigação subdivide-se em oito sub-casos, transformando-o num *desenho de caso múltiplo*, sendo que cada um obedece a esquemas metodológicos semelhantes (Yin, 1989: 52), mas ajustados à especificidade de cada sub-caso. Paralelamente decorre o percurso de aprendizagem da professora-analista, pela contribuição que presta à compreensão do fenómeno e a uma nova perspectiva nos paradigmas de abordagem do Contrato de Leitura em interacção com a Oficina de Escrita no Ensino Secundário. A análise das interacções dos oito percursos, mais o da investigadora, pode ser representada no seguinte esquema:

Figura 2 - Percursos de investigação



7- Desenho da metodologia de observação e instrumentos de análise

Concebemos o modelo de análise numa sequência lógico-temporal em três fases (cf quadro calendarização, Fig 3)

1ª FASE:

- Construção e aplicação de um inquérito (hábitos, gostos e interesses de leitura e escrita livre/ contexto extra escolar), para caracterização inicial da amostra; (cf Anexo I-1)
- Elaboração negociada da lista de livros, com propostas dos alunos (pesquisa de sinopses “rastilho” em literatura- clássica e contemporânea), após a tarefa “Montra de

livros”e “Página rasgada”, na aula e na biblioteca, para caracterização das escolhas (cf tabela 2.1.1).

- Construção e aplicação de guiões de enquadramento:
 - do portefólio;
 - do Contrato de Leitura ;
 - da auto-avaliação (CL, OE, portefólio).
- } O que é, como e quando se faz, para quê? (cf Anexos I- 2 e 3)
- Definição de categorias /indicadores

2ª FASE:

- Selecção/ contextualização pelo aluno, de acordo com o guião, de textos datados, em suporte papel e/ou digital;
- Primeira recolha e selecção de dados pelo professor
- Observação e análise dos dados
- Revisão e ajustamentos

3ª FASE (no portefólio e noutros contextos)

- Segunda recolha e selecção de dados
- Comparação dos dados em momentos diferentes
- Comparação da escrita dos alunos em contextos diferentes
- Conclusões

8- Procedimentos Analíticos

A análise dos conteúdos da amostra mobilizou várias operações mentais:

- **Descrição** dos conteúdos e das categorias consoante a consecução dos objectivos;
- **Caracterização** da amostra antes e após a observação dos dados;
- **Comparação**, caso a caso, dos conteúdos da amostra nas duas fases de observação, no contexto do portefólio, com outros conteúdos observados noutros contextos;
- **Distinção** dos conteúdos e dados em função das múltiplas fontes de evidência;
- **Associação** entre indicadores comuns e distintos no decurso da observação;
- **Confronto** entre todos os dados e conteúdos em observação;
- **Síntese** de interpretação e caracterização dos resultados obtidos na análise;
- **Conclusões** em função da avaliação dos resultados da observação da amostra.

A busca de temas emergentes surgiu no decurso da observação, quando foram detectadas ocorrências não previstas, que ocasionaram ajustes na observação e análise.

O registo de frequência de ocorrências das categorias foi feito em quadros e tabelas concebidos para o efeito a partir dos dados em observação, que se explicitam em seguida.

9- Procedimentos de validação

- Criação de base de dados: procedemos à de recolha e arquivo de dados em suporte digital e papel, elaborámos tabelas e quadros de registo de frequência das categorias, para permitir as operações analíticas já enunciadas;
- Múltiplas fontes de evidência: recorremos a várias fontes de evidência patentes nos corpora e nas categorias seleccionados, noutros textos originais livres e/ou orientados; noutros textos escolares (prova intermédia de Biologia 2008), onde se avalia a competência comunicativa em língua portuguesa e ainda num corpus de textos (auto)biográficos (cf Anexo III) e comentários de apreciação dos portefólios de alguns alunos (cf anexo IV, alunos A, C, D, E, F, G, H);
- Cadeia de evidência: as evidências emergiram da frequência de ocorrência das categorias, que descrevemos em várias tabelas (cf cap. III, 2.3, 2.4);
- Revisão do rascunho: reformulámos várias vezes os quadros de descrição das categorias, num esforço de objectividade e distanciamento, ao nível do discurso qualitativo;
- Cruzamento de temáticas: estabelecemos denominadores comuns e distintos em cada caso e entre as categorias, com vista ao aprofundamento e ao trabalho de síntese e validação dos resultados;
- Análise temporal em série: Procedemos a três momentos de recolha e observação de dados: inicial, através do inquérito (anexo I-1); 1ª Fase - Ficha de leitura e portefólio do 1º período; 2ª Fase- Ficha de leitura e portefólio do 2º período, juntamente com textos produzidos noutros lugares.

10- Procedimentos de codificação

Para a recolha de dados, foi atribuída uma letra a cada um dos oito alunos da amostra: A, B, C, D, E, F, G, H, de forma a preservar o anonimato, e uma cor a cada sub caso aluno para facilitar a leitura e análise.

Procedemos à definição de categorias de análise dos discursos dos alunos no contexto do portefólio do CL & OE e respectivos indicadores, que apresentamos no seguinte quadro:

10.1- Quadro sumário das categorias e dos indicadores em análise no portefólio

Categorias	Indicadores
Estrutura	Cumprimento do guião (cf Anexo I-6): rigor na organização/documentação, índice, paginação, bibliografia, apresentação gráfica
Nota introdutória	Conteúdo (reflexividade, autenticidade, objectividade) e rigor formal
Fichas de leitura	Respeito pelo guião (prazos, limites textuais, fontes de pesquisa); competências de leitura e escrita: repertório vocabular, fluência, modalização, fundamentação/ argumentação, fruição das leituras, capacidade de síntese
Textos originais	Variedade de tipologias textuais, competência prag mática, linguística e retórica, pertinência temática com o livro, sentido crítico, estético, de humor
Autoavaliação	Autenticidade, reflexividade, prazer e interesse na realização das tarefas
Oficina de Escrita	Quantidade, qualidade e frequência na interacção dos rascunhos, rigor formal, versões documentadas dos mesmos textos
Troca de e-mails	Conteúdo, forma, quantidade, frequência

Recorremos a outros contextos de escrita para constituir evidências:

- Outros textos originais extra portefólio (por exemplo, Oficina de Escrita criativa “Uma aventura ...com a poesia” (cf Anexo II-6-OTOEP); textos autobiográficos, pesquisas);
- Quatro respostas de desenvolvimento na Prova Intermédia de Biologia (Fev. 2008), (cf Anexo digital VIII)
- Textos (auto)biográficos: “Eu pelo olhar dos amigos e da família”; (cf Anexo III)
- Comentários de socialização dos portefólios pelos pares. (cf Anexo IV)

Para cada categoria criámos quadros por indicadores de desempenho com base no modo como foram cumpridos os objectivos estabelecidos no guião de enquadramento do portefólio e respectiva evolução. Variáveis como por exemplo a presença/ ausência de textos ou indicadores de rigor de conteúdo e forma, permitiram verificar a frequência das ocorrências em cada categoria e comparar os dados em análise nas duas fases de observação.

Utilizámos os termos “progressão”, “não progressão” e “regressão” para ilustrar a comparação e evolução do desempenho dos alunos da amostra nas duas fases de observação,

ou seja, consoante a consecução dos objectivos enquadradores do guião do portefólio (cf Anexo I-6).

Para caracterizar a amostra e respectivas evidências construímos quadros de nível (I a VII), cujos conteúdos explicitaremos no capítulo III, onde agrupámos algumas categorias, procedendo depois à respectiva justificação através de evidências colhidas nos textos.

Os corpora seleccionados dos portefólios dos alunos foram digitalizados e arquivados em formato digital (cf Índice de anexos II, III, IV e VIII) e em formato papel (cf Índice de anexos I, V, VI, VII).

11 - Calendarização

Estabelecemos um calendário de observação e análise que apresentamos no seguinte quadro:

Setembro 2007	Outubro 2007	Outubro a Dezembro 07	Fevereiro-Março 08	Abril-Setembro 08	...até Março de 2009
.Elaboração dos instrumentos de observação: .inquérito inicial* e guiões: .Portefólio .Contrato de leitura .Oficina de escrita	Aplicação do 1º inquérito .Elaboração da lista de obras e assinatura do CL. .Conhecimento dos guiões(portefólio, CL, OE.)	.Recolha e tratamento dos dados (CL 1º Período e auto avaliação**) .Recolha de textos dos alunos produzidos noutros lugares	.Recolha e tratamento dos dados (CL 2º Período e auto avaliação) Recolha de textos dos alunos produzidos noutros lugares	Análise e interpretação dos dados/ evidências; extracção de conclusões	Redacção e Revisão do texto da dissertação
Recolha observação e análise de dados					

*Inquérito sobre os hábitos e interesses de leitura e escrita

** Balanço das experiências dos alunos

Capítulo III - METODOLOGIA DE ANÁLISE

1- Definição da amostra e recolha de dados

No início do ano lectivo 2007/20088, as primeiras aulas foram dedicadas à sensibilização e enquadramento teórico da estratégia, começando pelo preenchimento de um inquérito sobre as práticas de leitura e escrita livre (cf Anexo I-1) e recolha dos endereços electrónicos dos alunos, à excepção de um que declarou não ter. Foram concebidos e fornecidos aos alunos documentos informativos e de sensibilização sobre: os pressupostos do Portefólio Europeu das Línguas (cf Anexo I-2), o que é e não é um portefólio (Anexo I-3); ppt sobre a importância/ utilidade dos livros e da leitura, com recurso ao humor como forma de desafio para a reflexão (cf Anexos I- 4 e 5); ppt com a definição dos objectivos do portefólio do Contrato de Leitura e da Oficina de Escrita através de um guião (cf Anexo I-6). Foi dada a possibilidade aos alunos de, para além da lista de livros do programa oficial, proporem e escolherem um dos livros do CL, desde que fosse diverso: clássico ou contemporâneo, um da literatura portuguesa, o outro da literatura universal. Foi marcado um prazo para os alunos pesquisarem cinco sinopses das suas escolhas, a enviar uns aos outros e à professora, antes da data estabelecida para a assinatura do Contrato. Durante este período a professora respondeu aos alunos, aconselhando e orientando as suas escolhas. (cf Anexos II -8-TEmail e V-B)

Em 19 de Outubro, antes da assinatura do Contrato de Leitura, foram levadas a cabo, na sala de aula, no exterior e na Biblioteca da escola, um conjunto de tarefas, com o apoio e envolvimento do núcleo de estágio: “Por que ler os clássicos?”, segundo I. Calvino, “Montra de livros”, “Sinopses rastilho” e “Página rasgada” com vista à motivação e definição das escolhas dos livros pelos alunos ainda indecisos. (cf Anexos I-7 e 8 e tabelas 2.2., cap III).

Estas actividades decorreram conforme o previsto e superaram as expectativas, pois foram do maior agrado e proveito para alguns dos alunos indecisos (no contexto turma), que foram contagiados pelas sessões de animação de leitura em grupo, nomeadamente as alunas da amostra D e F, por influência dos colegas e testemunhos das professoras estagiárias (cf Anexos I-8, 8a e II-8-TEmail). Tal aconteceu com *Orgulho e Preconceito*, de J. Austen, (3 escolhas); *O Prenúncio das Águas*, de Rosa L.Faria, (2); *Uma Abelha na Chuva*, de Carlos Oliveira, (2, dos sub-casos D e F); *Capitães de Areia*, de J. Amado, (2) *Os Amantes e outros contos*, de David M.Ferreira, (1) *Amor de Perdição*, de C. C. Branco, (1, do sub caso E); *A Morgadinha dos Canaviais*, de J.Dinis, (1, do sub caso E). (cf tabelas 2.2.1 e 2.2.2, pp 77-78)

A minuta do CL (cf Anexo I-8) foi proposta aos alunos na aula seguinte, com negociação de datas e condições. Na generalidade, os alunos cumpriram o Contrato (Portefólio e FL), à excepção de quatro alunos. Foi permitida alguma flexibilidade, justificada, por alguns alunos que suspenderam e renegociaram o seu contrato de leitura, por ex: *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury foi trocado por *O Estrangeiro*, de A. Camus, pois apesar de influenciado pela apresentação e leitura de excertos nas aulas iniciais, o aluno não teve acesso ao livro pretendido em tempo útil. (cf Anexo V-B- aluno G)

Os guiões, além de orientarem a construção e estruturação do portefólio do aluno, estabeleceram algumas regras, limites e condições, bem como critérios de avaliação e factores de desvalorização (cf Anexos I-2 e I-6), por exemplo, incumprimento de prazos e/ou dos objectivos, falta de documentação ou “decalques” sem indicação das fontes, quer para o portefólio quer para a Ficha de Leitura.

Após a assinatura do contrato, o processo decorreu maioritariamente fora da sala de aula e foi acompanhado pela professora analista, através da recolha de rascunhos, na aula ou via e-mail, tendo respondido a todos os alunos que a solicitaram, esclarecendo dúvidas, orientando e fazendo sugestões de revisão e auto-correcção, ao longo do processo, nas duas fases (cf Anexos V-A e B), de acordo com a calendarização pré-estabelecida e instrumentos fornecidos.

O acompanhamento da professora não se limitou ao clássico correcto/ incorrecto. Foram fornecidas instruções explícitas, pistas de reflexão para auto-correcção e sugestões de revisão de carácter essencialmente formativo aos alunos que solicitaram ou entregaram rascunhos previamente, por exemplo, chamadas de atenção para partes repetidas, ausência de documentação: fontes bibliográficas, indicação de páginas, justificações de fundamentação; sinalização de incorrecções linguísticas com explicitação do código de autocorreção, para que os alunos pudessem progredir, até às datas limite. (cf Anexos II e V)

Foi elaborada uma pauta de avaliação da turma (cf Anexo I-10), com base na média das classificações dos alunos, a todas disciplinas, no final do primeiro período. Uma vez que quatro alunos não realizaram o portefólio, a amostra foi tendencialmente aleatória, seleccionando oito alunos, de 3 em 3, a partir da sequência aleatória do 1º (média de 17), o 4º (média de 16), o 7º (média de 15), o 11º, porque o 10º não realizou o portefólio, (média de 13), o 14º (média de 11), o 20º, porque os 16º, 17º e 18º não realizaram o portefólio (média de 10), o 22º e o 23º (média de 9). (cf Anexo I-10)

2- Caracterização da amostra

Elaborámos várias tabelas para descrição, comparação e interpretação dos dados da amostra:

- 2.1- Inquérito inicial;
- 2.2- Identificação e descrição dos livros escolhidos (CL 1 e CL 2);
- 2.3- Sínteses de análise dos portefólios do CL, 1º e 2º Períodos;
- 2.4- Descrição do desempenho de cada aluno da amostra, em cada uma das categorias, nos dois períodos de observação;
- 2.5- Indicadores de desempenho e frequências das categorias;
- 2.6- Caracterização da amostra por evidências, nas várias categorias em análise.

Foram registadas conclusões sobre os resultados da amostra em cada uma das dimensões/ categorias, cruzando os resultados com as conclusões do inquérito inicial, das análises das várias tabelas e quadros (I a V) e resultados da Prova Intermédia de Biologia (VI), através da validação por demonstração de evidências recolhidas na amostra, que permitiram estabelecer a distinção entre os níveis nas várias categorias analisadas. Para a caracterização final da amostra elaborámos um quadro – síntese (VII) das categorias e níveis de desempenho, onde situámos cada aluno, com base no apuramento dos resultados dos quadros anteriores (I a VI).

Validámos ainda evidências presentes noutros corpora (cf Anexos III, IV, V e VIII).

2.1- Perfil inicial - análise dos inquéritos

A fim de caracterizar o perfil inicial da amostra, foi aplicado um inquérito em Outubro de 2007 (cf Anexo I-1), sobre as práticas de leitura e escrita livre, cuja descrição se apresenta na seguinte tabela:

	PRÁTICAS DE ESCRITA LIVRE	PRÁTICAS DE LEITURA LIVRE
<p>Aluna A (14 anos)</p> <p>Escrever? NÃO!</p> <p>Ler? SIM, TALVEZ!</p>	<p>1-A-Escrever ficção: respondeu <i>nunca</i> na maioria dos itens (6/8) e <i>algumas vezes</i> biografias de pessoas célebres ou imaginárias;</p> <p>B-Escrever o quotidiano: <i>nunca</i> em 10 dos 15 itens, e <i>algumas vezes</i> em 5 itens (legendas em fotos, palavras/citações giras, listas-memorando;</p> <p>C- Escrever p/ outros: <i>nunca</i> em 6 dos 10 itens, <i>algumas vezes</i> em 4 itens (cartas, e-mails, convites, autógrafos, comentários Hi5</p> <p>2- Detesta escrever “coisas suas”, nunca mostrou nem gostaria de mostrar os seus textos livres; considera o acto de escrever: refúgio, alívio e libertação.</p> <p>3- Costuma escrever livremente no quarto ou escritório, <i>pouco</i> na escola, ao ar livre e <i>nunca</i> nos restantes lugares (6), 4- fá-lo <i>muitas vezes</i> num bloco notas e computador e <i>algumas vezes</i> num caderno, folha solta ou telemóvel; <i>nunca</i> num diário ou agenda.</p>	<p>Grau 5 de interesse e curiosidade por livros para jovens; adora receber livros de oferta; gasta 20% da mesada em livros; atribui a importância de grau 2 à leitura-lazer e dedica grau 3 do tempo livre à leitura não escolar; mas desiste facilmente perante um livro com muitas páginas (grau 2)</p> <p>A – Costuma ler: <i>algumas vezes</i> aventuras, policiais, BD, jornais, livros técn-científicos e biografias; <i>poucas vezes</i> contos e revistas e <i>nunca</i> romances nem poesia nem diários.</p> <p>B- Onde? <i>algumas vezes</i> em casa (na cama e na sala), <i>nunca</i> nos restantes itens;</p> <p>C- <i>algumas vezes</i> consulta as novidades editoriais através de todos os itens indicados;</p> <p>D- Ler <i>nunca</i> significa depressão, obrigação, prisão ou solidão; significa <i>algumas vezes</i> os restantes itens.</p>
<p>Aluna B (14 anos)</p> <p>Escrever? SIM!</p> <p>Ler? SIM, Depende!</p>	<p>1-A-Escrever ficção: respondeu <i>nunca</i> na maioria dos itens (6/8) e <i>poucas vezes</i> poemas</p> <p>B-Escrever o quotidiano: <i>nunca</i> em 7 dos 15 itens (1,2, 3,6,8,9,15), <i>algumas vezes</i> em 6 itens (4,5, 11,12,13,14), <i>poucas vezes</i> 7 e 10.</p> <p>C- Escrever p/ outros: <i>nunca</i> em 6 dos 10 itens, <i>algumas vezes</i> em 4 itens (3, 7,8,9);</p> <p>2- Adora escrever, nunca mostrou nem gostaria de mostrar os seus textos livres; considera o acto de escrever: alívio, libertação e necessidade.</p> <p>3- Costuma escrever livremente no quarto e <i>nunca</i> nos restantes lugares (6), 4- fá-lo <i>muitas vezes</i> numa folha solta e no computador, <i>algumas vezes</i> num caderno, diário e telemóvel; <i>nunca</i> numa agenda.</p>	<p>Grau 4 de interesse e curiosidade por livros para jovens; adora receber livros de oferta; gasta 10% da mesada em livros; atribui a importância de grau 5 à leitura-lazer e dedica grau 4 do tempo livre à leitura não escolar; desiste facilmente perante um livro com muitas páginas (grau 3)</p> <p>A – Costuma ler: <i>muitas vezes</i> revistas, <i>algumas vezes</i> romances; <i>poucas vezes</i> jornais; <i>nunca</i> os restantes (8 em 11).</p> <p>B- Onde? <i>muitas vezes</i> na cama, <i>poucas vezes</i> na praia e no jardim, <i>nunca</i> nos restantes itens (5).</p> <p>C- <i>muitas vezes</i> consulta as novidades editoriais através de amigos, familiares e tops; <i>nunca</i> em jornais, revistas ou Internet;</p> <p>D- Ler <i>nunca</i> significa depressão, prisão ou solidão; significa <i>algumas vezes</i> inspiração e prazer e <i>muitas vezes</i> liberdade.</p>

<p>Aluna C (16 anos)</p> <p>Escrever? Talvez!</p> <p>Ler? Depende!</p>	<p>1-A-Escrever ficção: respondeu <i>nunca</i> na maioria dos itens (7/8) e <i>algumas vezes</i> histórias, contos; B-Escrever o quotidiano: <i>nunca</i> em 11 dos 15 itens, e <i>algumas vezes</i> em 3 itens (3,4,5); C- Escrever p/ outros: <i>nunca</i> em 6 dos 10 itens (1,2,3,5,9), <i>algumas vezes</i> e-mails, <i>muitas vezes</i> SMS e comentários Fotolog...; 2- Gosta de escrever (grau 4), nunca mostrou nem gostaria de mostrar os seus textos livres; considera o acto de escrever: alívio, libertação e necessidade. 3- Costuma escrever livremente no quarto e <i>nunca</i> nos restantes lugares (8), 4- fá-lo <i>poucas vezes</i> numa folha solta, bloco notas, telemóvel e no computador; <i>nunca</i> nos restantes suportes (1, 3,4, 5).</p>	<p>Grau 3 de interesse por livros para jovens e por receber livros de oferta; gasta 10% da mesada em livros; atribui a importância de grau 4 à leitura-lazer e dedica grau 3 do tempo livre à leitura não escolar; desiste facilmente perante um livro com muitas páginas (grau 3). A – Costuma ler: <i>muitas vezes</i> policiais <i>algumas vezes</i> romances e revistas, <i>poucas vezes</i> contos, <i>nunca</i> os restantes (7 em 11) B- Onde? <i>algumas vezes</i> na cama, na praia e no jardim , <i>nunca</i> nos restantes itens (5); C- <i>algumas vezes</i> consulta as novidades editoriais através de revistas , Internet televisão, amigos, familiares;<i>nunca</i> em tops; D- Ler <i>nunca</i> significa depressão, obrigação, prisão, companhia, solidão; significa <i>algumas vezes</i> evasão, reflexão, inspiração e liberdade e <i>poucas vezes</i> prazer.</p>
<p>Aluna D (15 anos)</p> <p>Escrever? SIM!</p> <p>Ler? Talvez!</p>	<p>1-A-Escrever ficção: respondeu <i>nunca</i> na maioria dos itens (7) e <i>poucas vezes</i> quadras; B-Escrever o quotidiano: <i>nunca</i> em 5 dos 15 itens (1,2,8,9,15), <i>poucas vezes</i> em 6 itens (3,6,10,12,13,14) <i>algumas vezes</i> em 3 itens (4,7,11); C- Escrever p/ outros: <i>nunca</i> em 7 dos 10 itens (1,3,5,7,8,9,10), <i>poucas vezes</i> cartas, poemas e e-mails, <i>muitas vezes</i> SMS. 2- Gosta de escrever (grau 4), nunca mostrou (g 2) nem gostaria de mostrar os seus textos livres; considera o acto de escrever: refúgio, alívio, libertação. 3- Costuma escrever livremente <i>algumas vezes</i> no quarto, <i>poucas vezes</i> em bibliotecas e cozinha, <i>nunca</i> nos restantes lugares (6), 4- fá-lo <i>muitas vezes</i> no telemóvel, <i>algumas vezes</i> numa folha solta, diário, caderno e no computador; <i>nunca</i> nos restantes suportes (1,5, 6).</p>	<p>Grau 3 de interesse por livros para jovens e grau 4 por receber livros de oferta; gasta 10% da mesada em livros; atribui a importância de grau 3 à leitura-lazer e dedica grau 2 do tempo livre à leitura não escolar; desiste facilmente perante um livro com muitas páginas (grau 4). A – Costuma ler: <i>algumas vezes</i> livros técnicos, <i>poucas vezes</i> 4,7,8,e,10 e <i>nunca</i> os restantes (1,2,3,5,6,11); B- Onde? <i>algumas vezes</i> na cama, na sala , WC, <i>poucas vezes</i> nos transportes, <i>nunca</i> nos restantes itens (3,5,6,8); C- <i>poucas vezes</i> consulta as novidades editoriais através de televisão, amigos, familiares, <i>nunca</i> em jornais, revistas, internet ou tops de vendas; D- Ler <i>nunca</i> significa evasão, depressão, prisão, solidão; significa <i>muitas vezes</i> reflexão, <i>algumas vezes</i> inspiração e companhia , <i>poucas vezes</i> prazer, obrigação, liberdade.</p>

<p>Aluna E (15 anos)</p> <p>Escrever? SEMPRE!</p> <p>Ler? SEMPRE!</p>	<p>1-A-Escriver ficção: respondeu <i>nunca</i> nos itens 1,6,7 e 8; <i>poucas vezes</i> 3,4,5 e <i>muitas vezes</i> poemas.</p> <p>B-Escriver o quotidiano: <i>nunca</i> nos itens 3,4,8,9,11,15; <i>poucas vezes</i> em 2 itens (13,14); <i>algumas vezes</i> palavras que lhe agradam e letras de canções; <i>muitas vezes</i> em 5 itens (1,2,5,7 e 10).</p> <p>C- Escrever p/ outros: <i>nunca</i> em 4 dos 10 itens (1,3,9,10), <i>poucas vezes</i> em 5 e 8; <i>algumas vezes</i> cartas/postais, e-mails, dedicatórias e autógrafos; <i>muitas vezes</i> poemas para dedicar, SMS e recados/bilhetes</p> <p>2- Adora escrever “coisas suas”, costuma e gosta de mostrar os seus textos livres (gr.4); considera o acto de escrever: alívio, libertação e necessidade.</p> <p>3- Costuma escrever livremente no quarto, <i>algumas vezes</i> no jardim e na praia, <i>nunca</i> nos restantes lugares (6), 4- fá-lo <i>muitas vezes</i> num bloco notas , <i>algumas vezes</i> num caderno, <i>poucas vezes</i> em folha solta ou caderno escolar, <i>nunca</i> num diário, agenda, telemóvel ou computador.</p>	<p>Grau 4 de interesse por livros para jovens e grau 5 por receber livros de oferta; gasta mais de 50% da mesada em livros; atribui a máxima importância à leitura-lazer e dedica bastante do seu tempo livre à leitura não escolar; um livro com muitas páginas representa um desafio de grau 4.</p> <p>A – Costuma ler: <i>muitas vezes</i> romances e policiais <i>poucas vezes</i> o género fantástico, poesia, BD, jornais e revistas; <i>nunca</i> os restantes (1,6,9,10 e 11);</p> <p>B- Onde? <i>muitas vezes</i> na cama , na praia e no jardim, <i>algumas vezes</i> na sala de estar e salas de espera; <i>nunca</i> nos restantes itens(3);</p> <p>C- <i>poucas vezes</i> consulta as novidades editoriais em jornais, revistas e na televisão; <i>algumas vezes</i> através de familiares e <i>muitas vezes</i> pela Internet, amigos e tops de vendas;</p> <p>D- Ler <i>nunca</i> significa depressão, obrigação, prisão, solidão; significa <i>algumas vezes</i> companhia e <i>muitas vezes</i> evasão, reflexão, inspiração, prazer e liberdade.</p>
<p>AlunaF (15 anos)</p> <p>Escrever? SIM, DIÁRIOS!</p> <p>Ler? SIM!</p>	<p>1-A-Escriver ficção: respondeu <i>nunca</i> no item 9, BD; <i>algumas vezes</i> poemas e <i>poucas vezes</i> os restantes.</p> <p>B-Escriver o quotidiano: <i>nunca</i> nos itens 2,6,9,10,11,12,13,14,15; <i>poucas vezes</i> diários de bordo; <i>algumas vezes</i> legendas em fotos, frases/citações e sonhos; <i>muitas vezes</i> num diário pessoal.</p> <p>C- Escrever p/ outros: <i>nunca</i> em 5 dos 10 itens (1,3,8, 9-reclamações,10), <i>poucas vezes</i> em 2, 7 e 9-dedicatórias e livro de visitas; <i>algumas vezes</i> chats, e-mails e autógrafos; <i>muitas vezes</i> SMS e comentários Fotolog...;</p> <p>2- Adora escrever “coisas suas”, costuma e gosta de mostrar os seus textos livres (gr.5); considera o acto de escrever: refúgio, alívio, libertação.</p> <p>3- Costuma escrever livremente no quarto, <i>algumas vezes</i> no escritório, <i>nunca</i> nos restantes lugares; 4- fá-lo <i>muitas vezes</i> no diário, telemóvel e computador; <i>algumas vezes</i> num caderno escolar e folha solta; <i>poucas vezes</i> num caderno ou bloco-notas; <i>nunca</i> numa agenda.</p>	<p>Grau 3 de interesse por livros para jovens e grau 5 por receber livros de oferta; gasta 20% da mesada em livros; atribui grau 3 de importância à leitura-lazer e dedica bastante do tempo livre à leitura não escolar; um livro com muitas páginas representa um desafio de grau 4.</p> <p>A – Costuma ler: <i>muitas vezes</i> policiais, o género fantástico, revistas e diários; <i>poucas vezes</i> contos, BD, jornais e livros técn-científicos; <i>algumas vezes</i> romances e poesia; <i>nunca</i> biografias;</p> <p>B- Onde? <i>muitas vezes</i> na cama , na sala de estar; <i>algumas vezes</i> na praia e salas de espera; <i>poucas vezes</i> na biblioteca e no jardim; <i>nunca</i> nos transportes e WC.</p> <p>C- <i>poucas vezes</i> consulta as novidades editoriais em jornais; <i>algumas vezes</i> através de familiares e <i>muitas vezes</i> em revistas, pela Internet, televisão, amigos e tops de vendas;</p> <p>D- Ler <i>nunca</i> significa depressão, obrigação, prisão, solidão; significa <i>muitas vezes</i> evasão, reflexão, inspiração, prazer, liberdade e companhia.</p>

<p>Aluno G (15 anos)</p> <p>Escrever? Só por... obrigação</p> <p>Ler? Depende!</p>	<p>1-A-Escrever ficção: respondeu <i>poucas vezes</i> histórias, <i>contos e nunca</i> nos restantes.</p> <p>B-Escrever o quotidiano: <i>nunca</i> em todos os itens.</p> <p>C- Escrever p/ outros: <i>nunca</i> em 7 dos 10 itens, <i>poucas vezes</i> SMS, e-mails; <i>muitas vezes</i> chats, fóruns, blogs.</p> <p>2- Gosta pouco de escrever “coisas suas”, costuma e gostaria de mostrar os seus textos livres (gr.3); considera o acto de escrever: refúgio, alívio, libertação.</p> <p>3- Poucas vezes escreve livremente, quando o faz é no quarto ou no escritório, <i>nunca</i> nos restantes lugares; 4- fá-lo <i>poucas vezes</i> numa folha solta e no computador; <i>nunca</i> usa os restantes suportes.</p>	<p>Grau 2 de interesse por livros para jovens e grau 4 por receber livros de oferta; gasta 10% da mesada em livros; atribui grau 3 de importância à leitura-lazer e dedica pouco tempo livre à leitura não escolar (gr2); um livro com muitas páginas representa um desafio de grau 4.</p> <p>A – Costuma ler: <i>muitas vezes</i> o género fantástico e revistas; <i>algumas vezes</i> contos, policiais e jornais; <i>poucas vezes</i> BD e livros técn-científicos; <i>nunca</i> romances, poesia, diários e biografias;</p> <p>B- Onde? <i>algumas vezes</i> na cama e na praia; <i>poucas vezes</i> na sala de estar ; <i>nunca</i> nos restantes lugares.</p> <p>C- poucas vezes consulta as novidades editoriais em revistas Internet, televisão; ; <i>nunca</i> em jornais, através de familiares, amigos e tops de vendas.</p> <p>D- Ler <i>nunca</i> significa depressão, obrigação, prisão, solidão; significa <i>poucas vezes</i> , prazer e companhia; <i>algumas vezes</i> evasão, reflexão, inspiração, liberdade.</p>
<p>Aluno H (15 anos)</p> <p>Escrever? NÃO! Só se for contra...</p> <p>Ler? Sim Depende!</p>	<p>1-A-Escrever ficção: respondeu <i>nunca</i> em todos os itens.</p> <p>B-Escrever o quotidiano: <i>nunca</i> na maior parte dos itens (12); <i>Poucas vezes</i> citações; <i>algumas vezes</i> listas (10) e instruções (15).</p> <p>C- Escrever p/ outros: <i>nunca</i> na maior parte dos itens (7); <i>algumas vezes</i> SMS, e-mails;</p> <p>2- Detesta escrever “coisas suas”, nunca mostrou nem gostaria de mostrar os seus textos livres (gr.1); considera o acto de escrever: tormento, sacrifício, necessidade.</p> <p>3- Poucas vezes escreve livremente, quando o faz é no quarto, <i>nunca</i> nos restantes lugares; 4- fá-lo <i>muitas vezes</i> no computador; <i>nunca</i> usa os restantes suportes.</p>	<p>Grau 1 de interesse por livros para jovens e grau 3 por receber livros de oferta; gasta 10% da mesada em livros; atribui grau 4 de importância à leitura-lazer e dedica algum tempo livre à leitura não escolar (gr3); um livro com muitas páginas representa um desafio de grau 5.</p> <p>A – Costuma ler: <i>algumas vezes</i> romances, o género fantástico e jornais; <i>poucas vezes</i> revistas; <i>nunca</i>, contos, policiais, poesia, BD, livros técn.-científicos, diários e biografias;</p> <p>B- Onde? <i>poucas vezes</i> na cama; <i>nunca</i> nos restantes lugares.</p> <p>C- algumas vezes consulta as novidades editoriais pela Internet, familiares e amigos <i>nunca</i> nos restantes suportes.</p> <p>D- Ler <i>nunca</i> significa depressão, prazer, obrigação, liberdade, prisão, companhia, solidão; significa <i>algumas vezes</i> evasão, reflexão, inspiração.</p>

2.1.1- Conclusões da análise dos inquéritos

A análise dos resultados dos inquéritos permitiu apurar as seguintes conclusões:

Todos os alunos vivem com os pais e um irmão em média, excepto a aluna E, que tem 4 irmãos. Os alunos A, B, C, D, F pertencem a um agregado familiar com habilitações até ao 3ºciclo ou 12ºano; os alunos E, G, H pertencem a um agregado com um ou ambos os pais com licenciatura. Seis alunos já frequentaram em anos anteriores a escola em que estão e perto da qual vivem; exceptuam-se as alunas B e D, que vieram de uma EB2-3 da periferia da cidade.

Quanto à ESCRITA LIVRE:

- As raparigas da amostra (A, B, C, D e E) dizem gostar mais de escrever livremente do que os rapazes (G e H);
- Os alunos cujos pais têm licenciatura e que viajaram mais (E, G, H), revelam mais hábitos de leitura livre e diversificada, mas o interesse pela escrita já não confirma a regra; em contrapartida as alunas B, C, D e F referem que gostam muito da escrita livre; a aluna A gosta de ler mas detesta escrever; (cf respectivos anexos II)
- Os rapazes raramente assinalaram “muitas vezes” e respondem de forma algo irreverente, sobretudo o aluno H que revela no inquérito uma postura de auto afirmação pela diferença;
- Os alunos A, B, C, D e H respondem que não costumam nem gostariam de mostrar os seus textos livres; as alunas E e F afirmam que costumam e gostariam de o fazer;
- Para sete dos alunos da amostra, o acto de escrever é essencialmente um “alívio e uma libertação; para quatro é também um refúgio e uma necessidade; para o aluno H é um tormento e um sacrifício, o que é contraditório com o seu desempenho posterior no portefólio, como será comprovado;
- A maior parte escreve mais no telemóvel (SMS) ou no computador do que noutros contextos, todavia as alunas E e F preferem a relação tradicional com o papel;
- Quando escrevem livremente, fazem-no preferencialmente num espaço mais íntimo – quarto;

Quanto à LEITURA LIVRE:

- Interesse e curiosidade por livros para jovens: grau 1- aluno H; grau 2 - G; grau 3 - B e E; grau 4 - C, D e F e grau 5- A;
- Gosto em receber livros de oferta: grau 3 - alunos C e H; grau 4- alunos C e G e grau 5- alunos A, B, E e F;
- % da mesada gasta em livros: 10% a maior parte - alunos B,C, D, G e H; 20% A e F; mais de 50%, a aluna E.

❖ A maior parte dos alunos (6) revela interesse e curiosidade por livros para jovens e afirma gostar de receber livros como oferta, apenas uma (E) gasta mais de 50% da mesada em livros, os restantes situam-se nos 10%-20%;

- Importância da leitura-lazer: grau 2-A; grau 3 – D, F, G; grau 4 – C, H; grau 5 – B e E;

- Tempo livre dedicado à leitura não escolar: grau 2 – D, G; grau 3 – A, C, H; grau 5 – B, E, F.

❖ Metade dos alunos da amostra atribui muita importância à leitura como lazer, mas apenas três dedicam o máximo de tempo livre à leitura não escolar;

- Atitude perante um livro com muitas páginas: desafio grau 2 – A; grau 3 – B, C; grau 4 – D, E, F, G; de grau 5 – H.

❖ Três alunos dizem que desistem facilmente perante um livro com muitas páginas;

- Géneros mais apreciados: policiais, romances, fantástico e revistas;
- Géneros menos apreciados: poesia, contos, biografias, diários e jornais;
- Espaços de leitura mais frequentes: cama, praia, sala de estar;
- Principais suportes de informação das novidades editoriais: amigos, familiares, Internet, televisão e revistas.
- Ler significa: **muitas vezes** reflexão para quatro alunos (B, D, E, F), inspiração, evasão, prazer e liberdade para dois (E e F); **algumas vezes** inspiração para seis alunos (A, B, C, D, G, H), evasão para quatro (A, C, G, H), liberdade e reflexão para três (A, C, H): **poucas vezes** significa prazer para os alunos C, D e G e **nunca** significa depressão, prisão, solidão para todos os alunos, nem obrigação para seis (A, C, E, F, G, H);

2.2- Identificação e descrição dos livros escolhidos

Nas tabelas 2.2.1 e 2.2.2 que se seguem procedemos à caracterização das escolhas da amostra, após a assinatura do Contrato de Leitura para os dois períodos.

Podemos constatar que, no primeiro período, sete alunos em oito optaram pela escolha pessoal, apenas a aluna F fez primeiro uma escolha segundo a lista de livros proposta pelo programa oficial. Do conjunto dos dois períodos, podemos ainda constatar que predominam os *bestseller* (4 escolhas), o género preferido é o romance policial (alunos A, C, F, G, o romance sentimental (B, C, D), o fantástico (B, H); a aluna E insiste nos clássicos romances de época e há duas alunas que escolhem, em momentos diferentes, o mesmo romance neo-realista e também de época “*Uma abelha na Chuva*”.

2.2.1-Contrato de Leitura -1º PERÍODO

alunos	A	B	C	D	E	F	G	H
Género de livro escolhido	<p>Esc. Pessoal</p> <p><i>O Álibi Perfeito</i>, P. Highsmith</p> <p>Clássico do romance policial</p>	<p>Esc. pessoal</p> <p><i>O Diabo veste Prada</i>, L. Weisberger</p> <p>Romance de estreia da autora, <i>bestseller</i> pelo jornal NYT-2003 adaptado ao cinema (2006), sobre jornalismo/ alta costura/ moda e o lugar da mulher neste contexto de trabalho.</p>	<p>Esc. pessoal</p> <p><i>Susana Ciumenta</i>, M.L. Fischer</p> <p>Romance para raparigas adolescentes, sobre peripécias, amizades, ódios e amores de jovens internadas num colégio.</p>	<p>Esc. Pessoal</p> <p><i>Juntos ao Luar</i>, N. Sparks</p> <p>Romance <i>bestseller</i>, que expõe universos de grande intensidade emocional e afectiva, que podem explicar o sucesso do autor.</p>	<p>Esc. pessoal</p> <p><i>Orgulho e Preconceito</i>, J. Austen</p> <p>Romance de época, que relata as características, (amor, orgulho e preconceitos) entre diferentes classes sociais inglesas do século XVIII.</p>	<p>Esc. programa</p> <p><i>Uma Abelha na Chuva</i>, Carlos de Oliveira</p> <p>Romance neo-realista, onde ocorre um crime passionai, que retrata a luta de classes no Portugal da década de 50-60.</p>	<p>Esc. pessoal</p> <p><i>O Confessor</i>, Daniel Silva</p> <p>Romance de espionagem relacionado com a igreja e os seus mistérios.</p>	<p>Esc. pessoal</p> <p><i>Scriptum: O Manuscrito Secreto</i>, Raymond Khoury</p> <p>Romance policial, <i>bestseller</i> em 2005, sobre a descoberta de um manuscrito que poderá alterar toda a sociedade actual e a luta interior das personagens quando deparadas com o dilema moral e a responsabilidade que esse achado acarreta.</p>

2.2.2- Contrato de Leitura - 2º PERÍODO

alunos	A	B	C	D	E	F	G	H
Género de livro escolhido	E.programa <i>Crime no Expresso do Oriente</i> , A. Christie Clássico do romance policial	E.programa <i>O Canto dos Fantasmas</i> , João Aguiar Divertida rábula a superstições fantasmagóricas e espiritistas que sobreviveram à era pós-atómica e à ida do homem à lua. São doze textos/ contos, que abordam ficcionalmente um assunto ligado ao foro fantasmagórico ou que de algum modo comunga das características do racionalmente inexplicável.	E.programa <i>Morte nas nuvens</i> , A. Christie Clássico do romance policial	E.programa <i>Uma Abelha na Chuva</i> , Carlos Oliveira (cf lista 1º período)	E.programa) <i>A Morgadinha dos Canaviais</i> , J.Dinis Clássico do romance port. do séc XIX, que retrata a sociedade da época, desencontros amorosos, salientando a densidade interior das personagens.	E.pessoal <i>Marley & Eu: a Vida e o Amor ao Lado do Pior Cão do Mundo</i> , John Grogan <i>Bestseller</i> 2006 pelo NYT, sobre a história divertida e comovente de uma família em construção e do seu cão mal comportado que, com dedicação e lealdade, dá lições de vida aos seus donos.	E.programa <i>O Estrangeiro</i> , A. Camus Romance existencial, da “trilogia do absurdo” de Camus, sobre os limites da condição humana e o sentido da vida/mundo, salientando que é o indivíduo e não o acto que dá significado a um dado contexto.	E.programa <i>Jangada de Pedra</i> , J. Saramago Romance de historicismo fantástico de dimensão universal, partindo da fractura geográfica da Península Ibérica em direcção ao Atlântico. Uma viagem sem rumo e sem destino que ninguém controla, pelos medos e inquietações mais profundos do Homem.

2.3-Tabelas de descrição das Categorias, que ilustram o primeiro levantamento de dados genéricos de síntese das categorias em análise nos portfólios do CL da amostra, em cada período de observação.

2.3.1-Tabela-síntese de análise dos portfólios do CL - 1º PERÍODO

textos alunos	Estrutura- -guião: índice,biblio- grafia)	Nota introdutória	Ficha de leitura	Texto original	Auto- avaliação	Outros textos originais extra portef.	Oficina de escrita (rascunhos)	Respostas a testes Biol. e/ou F.Q.	Troca de e- mails
A	Incompleto	desvio	Sim	desvio	Sim, sem fundamentar	Não	Sim	Sim	Sim c/ prof (1)
B	Completo	Sim	Sim	desvio	Não	Não	Sim	Sim	Não
C	Completo	Sim	Sim	Sim	Sim, sem fundamentar	Não	Sim	Não	Sim c/ prof (2)
D	Incompleto	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não
E	Completo	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim enviou 11 e recebeu 30
F	Completo	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim c/ prof (2) e colegas (1)
G	Incompleto	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim c/ prof (1)
H	Incompleto	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim c/ prof (3)

2.3.2- Tabela-síntese de análise dos portefólios do CL - 2º PERÍODO -2007/ 2008

alunos \ textos	Estrutura- -guião: índice,biblio- grafia)	Nota introdutória	Ficha de leitura	Texto original	Auto- avaliação	Outros textos originais extra portef.	Oficina de escrita (rascunhos)	Respostas a testes Biol. e/ou F.Q.	Troca de e- -mails
A	Completo	Desvio	Sim	Desvio	Sim	Não	Desvio	Sim	Não
B	Completo	Sim	Sim	Desvio	Sim	Não	Sim	Sim	Não
C	Completo	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim (2)
D	Incompleto	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
E	Completo	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim (3)
F	Completo	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim (1/1)
G	Incompleto	Desvio	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não (R: 2 da prof)
H	Incompleto	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim (2)

2.4- Tabelas de análise dos portefólios do CL

As tabelas 2.4.1 a 2.4.8 descrevem mais pormenorizadamente a análise de cada aluno da amostra em cada período de observação.

2.4-1- Descrição da aluna A

Categories	1º PERÍODO <i>O Alibi Perfeito</i> , P. Highsimth	2º PERÍODO <i>Crime no Expresso do Oriente</i> , A.Christie		
Estrutura-guião: índice, bibliografia)	Cumpriu o prazo, mas a estruturação apresentou algumas falhas: - índice incompleto e pouco cuidado: manuscrito, sem bibliografia e com erros ortográficos, por ex “contracto”.	Cumpriu o prazo; apresentou um índice dactilografado, sem erros ortográficos, incluiu a leitura intertextual com texto icónico; não indica novamente a bibliografia.		
Nota introdutória	Fez uma pequena introdução justificativa do livro que escolheu para o CL e não para o portefólio. (“Portefólio do CL: porquê, para quê?”)	Mantém a nota introdutória ao CL do 2º período, em vez de o fazer para todo o portefólio.		
Ficha de leitura	1ª versão entregue no prazo (20 de Novembro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Dezembro- 2ª e última versão	1ª versão entregue no prazo (12 de Fevereiro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Março-2ª e última versão
	<ul style="list-style-type: none"> • Sem a referência bibliográfica do livro escolhido (cf p. 335 manual); • Sem a fonte do texto sobre a bio bibliografia do autor; • Sem um breve resumo da obra; • Com respostas breves e desarticuladas aos tópicos do guião; • Conteúdo de apreciação crítica breve, superficial na fundamentação: Ex: Valeu a pena ler esta obra porque eu adoro policiais e este deixa-nos presos até à última palavra, para saber quem cometeu o homicídio”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Manteve; • “copiou” da contracapa do livro; • Acrescentou o resumo e rascunho; • Manteve; • Manteve; 	<ul style="list-style-type: none"> • Sem a referência bibliográfica do livro escolhido (cf p. 335 manual); • Sem a fonte do texto sobre a bio bibliografia do autor; • Com respostas aos tópicos do guião, breves e desarticuladas, do género pergunta/ resposta e resumo pouco pessoal, sem provas de rascunho, denotando ter sido copiado da sinopse; • Conteúdo de apreciação crítica em sumário e repetido do do 1º período. • Sem indicação das páginas nem significados das palavras desconhecidas, nem das razões justificativas para as “frases marcantes” seleccionadas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Manteve falhas do 1º período; • Manteve; • Manteve; • Manteve, não acrescentou qualquer informação; • Acrescentou as páginas mas não os significados nem as razões da escolha; • Extraiu (distracção?) as partes “mais e menos

	<ul style="list-style-type: none"> Com partes repetidas e alguns erros ortográficos assinalados para auto correcção. Ex: Se eu estivesse no lugar da personagem Mary também tinha denunciado o assassino há polícia mesmo que o assassino fogo meu amigo Sem indicação das páginas nem significados das palavras desconhecidas, nem das razões justificativas para as “frases marcantes” seleccionadas; 	<ul style="list-style-type: none"> Corrigiu alguns erros, manteve outros; alterou a personagem da simulação Se eu estivesse no lugar da personagem Howard, com certeza não teria nrealizado o mesmo acto que o mesmo Acrescentou as páginas mas não os significados nem as razões da escolha; 	<ul style="list-style-type: none"> Menos erros ortográficos; com falhas de sintaxe, pontuação, coesão/coerência, Ex: Resumo- <i>“...um homem é assassinado, encontrado morto na sua cabine com doze facadas e a porta trancada por dentro, e em simultâneo. Poirot é chamado...”</i> 	<p>interessantes” ;</p> <p>Não realizou nenhuma das correcções sugeridas, i. é, manteve as falhas já assinaladas.</p>
Texto original	Produziu um pequeno texto narrativo-resumo (11 linhas), mas descontextualizado em relação à acção, personagens e coordenadas espacio-temporais, sem relação com o policial, com erros falhas de rigor e/ou distrações. Ex: <i>“Os noivos Casaram-se em (?) de dois dias sem mortes ou homicídios (relacionado com o livro que li).”</i>	Mantém falta de inter relação entre o livro lido e o texto que produziu (11 linhas), tendo registado no final <i>“adaptado de “Perigo na casa do fundo” de Agatha Christie.</i> Na leitura intertextual, relação com um texto icónico, ilustrou e legendou as imagens do filme que o livro originou, não as interpretou/ recontextualizou em conexão com o conteúdo do livro.		
Auto-Avaliação	Autoavaliou-se com onze valores no portefólio, mas não fundamentou a sua avaliação. Foi aconselhada a melhorar, no 2º período, os aspectos em que falhou no portefólio (cf 1) e na Ficha de leitura (cf 3)	Autoavaliou-se do mesmo modo, não aplicou as sugestões de aperfeiçoamento.		
Outros textos originais extra portefólio	Não incluiu outros textos originais.	Não incluiu outros textos originais, além do proposto: na oficina de escrita criativa “Uma aventura com a poesia”, em vinte minutos, produziu um texto original, com vocabulário do campo sensorial, rima e adjectivação expressiva (cf Anexo II-A-6).		
Oficina de escrita (rascunhos)	Incluiu alguns rascunhos datados, manuscritos e rasurados, com planificação da textualização, para o texto autobiográfico, a nota introdutória e o resumo da obra, que sujeitou a revisões, mas não o fez para os restantes textos.	Incluiu apenas o rascunho do índice do portefólio.		

	Os rascunhos aparentam ser produto de um trabalho colectivo, com ajuda, pelos diferentes tipos de letra apresentados. Todavia, para o resumo, revelam o esforço de planificação e de organização mental, por tópicos, relativamente à lógica temporal, para relacionar a hora do homicídio com o assassino e o seu álibi.	
Troca de e-mails	Enviou apenas um e-mail à professora (3/10/07), correspondendo à solicitação de envio das suas propostas para a lista de livros do CL. (cf Anexo II-A-8-TEm1), mas não o incluiu no portefólio.	Não enviou.

2.4.2- Descrição da aluna B

Categorias	1º PERÍODO <i>O Diabo veste Prada</i>, L.Weisberger		2º PERÍODO <i>Canto dos Fantasmas</i>, João Aguiar	
Estrutura-guião: índice,bibliografia)	<p>Cumpriu o prazo e a estruturação, com índice e bibliografia, reduzida, boa apresentação gráfica, mas com algumas falhas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confundiu leitura intertextual com produção de texto original, com legendagem de imagens avulsas e desarticuladas entre si e com o livro lido; • não contemplou a autoavaliação no índice. 		<p>Manteve e corrigiu algumas falhas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não confundiu leitura intertextual com produção de texto original, mas apresentou um pequeno excerto decalcado do livro “Navio fantasma à vista”, cujo site, brasileiro, indica logo de seguida; • continuou a legendar imagens avulsas e desarticuladas, bem como a não contemplar a autoavaliação no índice, embora figure no final. (cf Anexo II-B-1b) 	
Nota introdutória	<p>Fez uma pequena introdução justificativa do livro que escolheu para o CL. [Não percebeu o objectivo da nota introdutória para a parte fixa do portefólio]</p>		<p>Apresenta novamente a nota introdutória ao CL do 2º período, em vez de o fazer para todo o portefólio.</p>	
Ficha de leitura	1ª versão entregue no prazo (20 de Novembro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Dezembro- 2ª e última versão	1ª versão entregue no prazo (12 de Fevereiro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Março-2ª e última versão
	<ul style="list-style-type: none"> • Sem a referência bibliográfica do livro escolhido; (cf p. 335 manual) • Sem a fonte do texto sobre a bio bibliografia do autor; • Sem um breve resumo da obra; • Com respostas aos tópicos do guião, breves e desarticuladas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Manteve igual à 1ª versão; • Completou com mais informação, mas não indicou fontes de consulta; • Acrescentou o resumo-sinopse provável do filme a que o livro deu origem; • Manteve a estrutura; acrescentou mais informação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Com a referência bibliográfica igual a uma ficha técnica, não cf p. 335 manual; • Sem a fonte do texto sobre a bio bibliografia do autor; • Resumo decalcado do texto de José Leon Machado, Janeiro de 2000, retirado do site Letras & Letras, não indicado; • Sem alterações em relação ao 1º Período. Ex “A relação é que o* título “fala” do mesmo tema do livro os fantasmas, porque o conto é todo do principio ao fim a falar de fantasmas” 	<ul style="list-style-type: none"> • Manteve igual à 1ª versão; • Inseriu um endereço electrónico; • Manteve igual; • Manteve igual à 1ª versão, com algumas correcções Ex “A relação é que o título “fala” do mesmo tema do livro *”o canto dos fantasmas”, porque o conto é todo do principio ao fim sobre fantasmas”

	<ul style="list-style-type: none"> • Sem indicação das páginas nem significados das palavras desconhecidas, nem das razões justificativas para as “frases marcantes” seleccionadas; • Conteúdo de apreciação crítica breve, superficial na fundamentação. Ex: Valeu a pena ler “a obra porque é um romance interessante e cheio de aventuras e peripécias.” Esta obra fez-me reflectir sobre... “que nem sempre a vida é fácil e como queremos em questão de trabalho, de estar com a família e consequência disso é não ligar-mos ao mundo ao nosso redor.” e Se estivesse no lugar de...Andrea eu... teria vindo embora do emprego que ela arranhou na revista Runway, porque o emprego dela era muito rigoroso nem tempo tinha para comer ou ir à casa de banho, não fazia nada de jornalismo que era a profissão que queria seguir” • Falhas de coesão e coerência textual, com erros de sintaxe, ortográficos e de pontuação assinalados para auto correcção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acrescentou os significados e as razões da escolha, mas não as páginas; • Apresentou mais conteúdo, Ex: “...podemos dizer que é mais propriamente para o público feminista, que para quem gosta deste tipo de livros aconselho a ler que não se vai arrepender”, mas continuou com fundamentação pobre, sobretudo o “testemunho”, Ex: “Esta obra fez-me reflectir sobre... que nem sempre o emprego que escolhemos é o melhor para nos e temos de dar mais valor e atenção às pessoas que nos rodeiam, como os pais, o namorado, os amigos... etc” • Corrigiu alguns erros assinalados, mas manteve outros de pontuação/acentuação e impropriedade vocabular, por ex “público feminista” em vez de “feminino” 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicou os significados das palavras desconhecidas, não indicou as páginas nem razões justificativas para as “frases marcantes” seleccionadas; • Mantém conteúdo de apreciação crítica breve, superficial na fundamentação. Ex: “Valeu a pena...porque é um conto interessante cheio de aventuras, que para quem gosta deste tipo de livros aconselho a ler, quem ler um livro destes não se vai arrepender. É um conto com muitas fantasias interessantes da imaginação do narrador”. Esta obra fez-me reflectir sobre... “que nem sempre nos devemos acreditar, iludir, ter medo por naquilo que a nossa imaginação nos faz imaginar/fantasiar.” E “Se estivesse no lugar de...André quando...eu teria tido medo por causa das visões que ele tinha e não consegui/ndo reagir a essas situações/elas”. • sublinhado/ reformulado pela professora 	<ul style="list-style-type: none"> • Não indicou as páginas; não justificou as partes mais e menos interessantes nem as razões para as “frases marcantes” seleccionadas; • Reformulou o enunciado, manteve o conteúdo. Ex” “Valeu a pena...porque é um conto interessante cheio de aventuras, que para quem gosta deste tipo de livros aconselho a ler. Quem ler um livro de contos não se vai arrepender, porque dá “asas” à imaginação de cada pessoa. É um conto com muitas fantasias interessantes da imaginação do narrador”. Esta obra fez-me reflectir que nem sempre nos devemos acreditar, iludir, ter medo daquilo que a nossa imaginação fantasia. E também que a nossa imaginação é a melhor coisa do mundo sem ela nós não sentiríamos medo, carinho, amor, não saberíamos o que é por exemplo fantasmas na nossa cabeça.” e “Se estivesse no lugar de...André eu teria tido medo por causa das visões que ele tinha, não conseguindo reagir a elas. Também teria tido medo quando as luzes se apagaram porque eu não gosto do escuro.” • revisto/ acrescentado pela aluna
<p>Texto original</p>	<p>Produziu um texto narrativo “O diabo não dá direitos”, no lugar da narradora-personagem principal, tentando atribuir um final diferente à história, ou seja, “Andreia” seria despedida, mas a sua história seria</p>		<p>Repetiu o género textual narrativo-descritivo, [provavelmente onde se sente mais à vontade], tentando contar em três páginas e meia, uma história “numa casa assombrada”. Além das falhas formais (cf 7-</p>	

	publicada num jornal, o patrão seria obrigado a indemnizá-la e receberia imensas ofertas de trabalho; confundiu este texto com a “leitura intertextual”, (cf Anexo II-B-9), as imagens “soltas” que legendou, relativas ao filme, não correspondem aos objectivos propostos no guião para a produção desse texto.	rascunho), o conteúdo do texto revela inconsistências narrativas e um nível de análise correspondente à faixa etária infanto-juvenil, ex: “ <i>Num dia de verão estavam 4 crianças, o André, o João, a Ana e a Lili na escola, quando olharam em frente, para uma rua estreita, cheia de buracos, e no meio das terras com bastantes silvas e sombrias, a Ana diz:-Olhem para aquela casa, ali ao fundo daquela rua! É velha e parece assombrada!</i> ”
Auto-Avaliação	Não fez auto avaliação. Foi aconselhada a melhorar, no 2º período, os aspectos em que falhou no portefólio e na ficha de leitura no 1º período, mas foi também estimulada pela apreciação da professora “ <i>Mostraste mais capacidades neste portefólio do que noutros contextos. Foi importante ter captado esse “lado” extra-aula.</i> ”	Autoavaliou-se em dez valores “devido ao esforço que tive e que fiz”. Revela pouca consciência quer do esforço quer das limitações.
Outros textos originais extra portefólio	Não apresentou outros textos originais.	Não incluiu outros textos originais, além do proposto: realizou a oficina de escrita criativa “Uma aventura com a poesia” tendo criado um texto original, coerente e com rima, com apenas um erro ortográfico “emagino-me”(anexo)
Oficina de escrita (rascunhos)	Incluiu alguns rascunhos, manuscritos e rasurados, poucos foram datados, para o texto autobiográfico e texto de leitura intertextual a partir do livro escolhido, cujo rascunho, embora não corrigido previamente, contém muito mais incorrecções do que as que constam no texto final do portefólio, o que prova que ao passar a limpo a aluna autocorrigiu vários erros, por ex. “premissão” > permissão; “setim”> “cetim”; “istática” > estática; “afasteio” > afastei-o; “empurreio” > empurrei-o; “seram” > serão; “imenizar-me”> indemnizar-me. Todavia não corrigiu “à muito” para “há muito”.	Incluiu uma página, sobre a textualização do texto original, que tem três páginas e meia; mantém erros de pontuação, ortográficos “derrepente dissidiram meterem-se”, “abrir-la”, “ana” “andré”; Não domina as técnicas de discurso directo/ indirecto, repetindo os verbos “dizer” e “responder”, e alternando o Pretérito Perfeito “ disse” com o Presente do Indicativo “diz”, “responde” (Texto original) Parece não ter sujeitado o rascunho a revisão. Na versão final, embora tenha corrigido alguns erros (de repente, decidiram, abri-la, Ana, André), acrescenta outros tantos (sintaxe, acentuação) nas páginas ausentes dos rascunhos. Repete quatro vezes a palavra “parte” num parágrafo (Nota Introdutória)

Troca de e-mails	Não incluiu provas de troca de e-mails.	Não incluiu provas de troca de e-mails.
-------------------------	---	---

2.4.3- Descrição da aluna C

Categorias	1º PERÍODO <i>Susana ciumenta</i> , M.L.Fischer		2º PERÍODO <i>Morte nas nuvens</i> , A. Christie	
Estrutura-guião: índice, bibliografia)	Cumpriu o prazo com falhas na estruturação e apresentação gráfica pouco cuidada: <ul style="list-style-type: none"> - sem paginação no índice; - tipos de letra diferentes e sem justificar os textos; - confusão texto original/ leitura intertextual; - bibliografia reduzida (apenas indica dois sítios, um blogue com textos sobre o ciúme e “www.google.pt (imagens)”); 		<ul style="list-style-type: none"> - Entregou dois dias depois do prazo, devido a problemas técnicos com o computador; refez o índice integrando os dois períodos, com algumas supressões relativas ao 1ºP; - Indicou as páginas no índice mas não no interior; - Indicou a bibliografia no índice, mas não a incluiu; - Mantém falhas na apresentação gráfica. 	
Nota introdutória	Baseou-se na informação de enquadramento do portefólio fornecida pela professora, para produzir um pequeno texto (12 linhas), onde foca as dimensões da leitura e da escrita, além da identidade e expressão de gostos pessoais, possibilitados pelo portefólio. Integra ainda um pouco da autobiografia como leitora.		Sem alterações.	
Ficha de leitura	1ª versão entregue no prazo (20 de Novembro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Dezembro- 2ª e última versão	1ª versão entregue no prazo (12 de Fevereiro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Março-2ª e última versão
	<ul style="list-style-type: none"> • Sem a referência bibliográfica do livro escolhido; (cf p. 335 manual DPAA); • Sem a fonte do texto sobre a bio bibliografia do autor; • Sem o resumo da obra; • Com respostas aos tópicos do guião, breves e desarticuladas. Ex” <i>A parte mais interessante foi em que a Susana e os seus amigos quebraram as regras da sua escola para poderem ir ao</i> 	MANTEVE TUDO IGUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Sem a referência bibliográfica aconselhada; • Indicou a fonte do texto sobre a bio bibliografia do autor, em português do Brasil; • Acrescentou o resumo, parecendo decalque da contracapa, com formatação não justificada; 	<ul style="list-style-type: none"> • Manteve; • Traduziu algumas estruturas do português do Brasil (coleções >coleçções; em um > num; em seus >nos seus), mas manteve outras (“bilhão”; “em uma”, “em seus”, “Oriente Médio”); • Mantém o resumo, não justificou o texto; • Fez a revisão e corrigiu a maior parte dos erros formais;

	<p><i>baile da aldeia onde só era permitido entrar depois dos 18 anos e passaram grandes aventuras”, “A parte menos interessante foi quando a Susana chegou à escola depois das férias....”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem indicação das páginas nem significados das palavras desconhecidas, nem das razões justificativas para as “frases marcantes” seleccionadas; • Conteúdo de apreciação crítica breve, superficial na fundamentação. Ex “ <i>Valeu apenas ler esta obra, porque deu para perceber como uma rapariga fica quando esta com ciúmes de outra pessoa, pois acabamos sempre por magoar as pessoas que nos rodeiam e magoar a pessoa de quem temos ciúmes. Este mostra-nos o que os ciúmes trazem de bom e de mau para nos</i>” Esta obra fez-me reflectir sobre... “<i>as consequências que os ciúmes trazem à vida das pessoas...</i>” (por ex?) Se estivesse no lugar de...Susana eu... <i>teria, em 1º, conhecido melhor a nova colega antes de começar a tirar conclusões precipitada pois acho que as pessoas não devem julgar as outras só pelo aspecto físico que foi o que aconteceu com a Susana quando conheceu a sua amiga nova...</i>” 		<ul style="list-style-type: none"> • Mantém respostas pouco rigorosas. Ex” <i>O título tem haver com a obra, porque esta relacionado com um crime que é realizado num avião em plena viagem, logo ser morte nas nuvens</i>”; mas mais completas, Ex” • Indicou as páginas para as palavras belas e desconhecidas, mas não os significados; • Não indicou as páginas nem as razões justificativas para as “frases marcantes” seleccionadas; • Suprimiu algumas partes: “Valeu a pena ler esta obra”, “...fez-me reflectir sobre...”, “Se estivesse no lugar de...”, que substituiu por “Testemunho”, de breve fundamentação Ex: “<i>Adorei ler este livro pois quando li este livro disse que iria ler a colecção toda da autora. Acho que as histórias que ela escreveu são espectaculares, pois para quem gosta de policias é uma colacção a não perder</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigiu a forma mas não o conteúdo. Ex “<i>O titulo tem a ver com a obra, porque está relacionado com um crime que é realizado num avião em plena viagem daí ser “morte nas nuvens”</i>”; • Indicou as páginas para as 5 palavras belas e 4 palavras desconhecidas, em vez de 5, com significados para duas delas; • Não indicou as páginas; as razões justificativas para as “duas frases marcantes” seleccionadas não são fundamentadas, Ex Escolhi esta frase “<i>porque achei a melhor frase</i>”, “<i>porque me identifico muito com ela.</i>” • Corrigiu os erros formais assinalados, sem acrescentar conteúdo Ex: “<i>Adorei ler este livro pois incentivou-me a ler mais. Quando acabei disse que iria ler a colecção toda da autora. Acho que as histórias dela são espectaculares, pois para quem gosta de policias é uma colecção a não perder</i>”
--	---	--	--	---

Texto original	<p>Não realizou esta tarefa.</p> <p>Apresentou um texto (decalcado de um blog) sobre o ciúme em vários contextos, intitulado “<i>Texto relacionado com o tema do meu livro</i>”, que revela confusão entre texto original e texto de leitura intertextual.</p>	<p>Procedeu a três revisões; a versão final foi sintetizada em três páginas e meia, sem responder às questões que se impunham sobre o criminoso. “<i>E contou como tudo se sucedeu.</i>” (?)</p>
Auto-Avaliação	<p>Fez uma tabela de auto e hetero-avaliação (por 2 colegas), onde indicou a classificação proposta: 14 valores (excessiva), mas não fundamentou.</p>	<p>Escreveu uma pequena nota (5 linhas c/ letras maiúsculas) só de autoavaliação, onde propõe 11 valores, salientando o esforço para entregar o portefólio, devido aos problemas com o computador.</p>
Outros textos originais extra portefólio	<p>Não apresentou outros textos originais.</p>	<p>Não incluiu textos originais, além do proposto: realizou a oficina de escrita criativa “Uma aventura com a poesia” tendo criado um texto original, coerente e com rima, com dois erros ortográficos “fazêndo-as” e “graçiosa” (cf Anexo II-A-6-OTOEP)</p>
Oficina de escrita (rascunhos)	<ul style="list-style-type: none"> • Incluiu vários rascunhos datados para a FL, a “Nota introdutória” que intitula como resumo, leit. intertextual, com revisão de uma colega da turma, que assina (cf Anexo II-A-7-OE1a,b,c); • Revela falta de rigor: nomes próprios com letra minúscula, troca de sílabas nas palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incluiu três versões do texto original: 6 pp manuscritas, datadas, 8 pp dactilografadas, enviadas à prof, por e-mail; a versão final foi sintetizada em três páginas e meia, sem responder às questões que se impunham sobre o criminoso. “<i>E contou como tudo se sucedeu</i>” (?); • Incorporou incoerentemente as revisões da professora assinaladas a vermelho Ex: “<i>Depois de estarem juntos ?quem? durante três dias, foram a casa da vítima, onde encontraram um livro preto com algumas anotações deste tipo:</i>” e “...um momento psicológico?! antes de ocorrer o crime.” • Corrigiu alguns erros formais, manteve outros e as falhas de rigor palavras não hifenizadas, por ex: “<i>Eu acho que este periodo esforceime um bocado mais (...) eu exforcei-me para que pode-se entregar o portefólio a professora ainda na mesma semana. Acho que mercia um 11...</i>”.
	<p>Incluiu dois e-mail que enviou à professora, onde a falta de rigor na</p>	<p>Enviou três e-mail à professora. Manteve a falta de rigor na escrita: Ex</p>

Troca de e-mails	escrita está patente, pelos erros ortográficos, ausência de pontuação e de acentuação. Ex: “desculpe sora de estar a encomodar mas no portefolio do cl na nota introdutoria e para nos referir a que mesmo? Se poder responder agradecia.”(cf Anexo V-B, Aluna C)	“OLA! sora tem aqui a historia para o contrato de leitura. gostava que visse e manda-se a sua opinião.”(6/2/08); “sora aconteceu um problema com o meu computador onde a pasta dos meus documentos foi toda apagada, onde se encontrava as coisas do contrato de leitura. fiquei sem nada. o que não me é possível entregar o portefolio amanhã. sera que podia entregar na sexta ou na quarta e deichava no pbx?” (cf Anexo V-B, Aluna C)
-------------------------	---	--

2.4.4-Descrição da aluna D

Categorias	1º PERÍODO <i>Juntos ao Luar</i> , N. Sparks		2º PERÍODO <i>Uma Abelha na Chuva</i> , Carlos Oliveira	
Estrutura-guião: índice, bibliografia)	A aluna cumpriu o prazo, com apresentação gráfica cuidada, paginação, com falhas na estruturação: <ul style="list-style-type: none"> - sem “leitura intertextual”; - sem bibliografia; - sem auto avaliação. 		Refez o índice, acrescentando a sugestão da professora de inclusão dos textos sobre o “Eu pelo olhar da família e dos amigos”; manteve as faltas na estrutura do guião assinaladas no 1º período.	
Nota introdutória	A aluna escreveu uma brevíssima introdução de cinco linhas, referindo apenas a finalidade do portefólio na dimensão “escrita”.		Sem alterações.	
Ficha de leitura	1ª versão entregue no prazo (20 de Novembro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Dezembro- 2ª e última versão	1ª versão entregue no prazo (12 de Fevereiro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Março-2ª e última versão
	<ul style="list-style-type: none"> • Indica várias referências bibliográficas do autor, mas não a do livro escolhido; (cf p. 335 manual) • Escreveu extensa “ nota” bio bibliográfica do autor, sem indicar a fonte de consulta; • Com resumo da obra extenso; • Com respostas aos tópicos do guião, breves, desarticuladas, com falta de rigor Ex” <i>A parte mais interessante para mim é quando o John conheceu a savanah e nessa semana estarem todos os dias juntos e depois no último dia que estiveram juntos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Como referências bibliográficas, indica três endereços electrónicos, não cf p. 335 manual; • Reduziu o texto, mas não acrescentou a fonte; • Diminuiu a extensão; • Efectuou revisões e correcções formais, mas não de conteúdo; Ex: “<i>A parte mais interessante para mim é quando John conheceu a Savanah, e depois no último dia que estiveram juntos até à partida do John para o exército...</i>”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Faz a referência bibliográfica do autor/ livro, não cf p. 335 manual; • Redigiu breve nota biobibliográfica, com base num site indicado, mas sem coerência nos tempos verbais: alterna o Presente do Ind. com o Pret. Perfeito do Ind.; • Fez um breve resumo que revela esforço de redacção pessoal, pelas falhas gramaticais assinaladas no rascunho, mas não indica a fonte de consulta; Ex: “<i>..história de um jovem casal apaixonado (Jacinto e Clara) que ambos trabalhavam para</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Manteve tudo igual; • Corrigiu as falhas assinaladas, tendo utilizado as formas verbais no Pret. Perfeito do Ind.; • Manteve igual, tendo corrigido as falhas gramaticais, Ex: “<i>..história de um jovem casal apaixonado (Jacinto e Clara)</i>

	<p>até a partida do John para o exército...”;</p> <ul style="list-style-type: none"> Sem indicação das páginas, declarou não existirem palavras desconhecidas, não indicou as razões justificativas para as “frases marcantes” seleccionadas; Conteúdo de apreciação crítica breve e redundante em: Ex “<i>Valeu a pena ler esta obra, porque foi uma história de amor muito emocionante, com muitos sentimentos pelo meio, e eu gosto muito de histórias assim, porque chega-se a um ponto que parece que se está a viver tudo aquilo (...)E a história em si é bonita, por ser assim uma história de amor tão verdadeira, aonde mostra que o amor envolve muito mais que paixão</i>”; <p>Conteúdo mais completo em: Esta obra fez-me reflectir sobre... o amor ...que abrange muito mais que paixão, envolve, o que se possa fazer pela outra pessoa através de acções, e não usar essas coisas que se faz, em favor da outra pessoa para se gabar.” Se estivesse no lugar de...Savannah eu...nunca teria deixado apaixonar-me por outra pessoa como ela fez, porque apesar de John estar muito longe dela e estarem muito poucas vezes juntos, ele estava quase acabar o exército e eles tinham combinado que se iriam casar quando ele voltasse, para</p>	<ul style="list-style-type: none"> Incluiu as páginas, mas não fez qualquer justificação; Corrigiu os erros e integrou as sugestões: <i>Valeu a pena ler esta obra, porque foi uma história de amor muito emocionante, com muitos sentimentos pelo meio, e eu gosto muito de histórias assim, porque chega-se a um ponto que parece que se está a viver tudo aquilo (...)E a história em si é bonita, por ser uma história de amor tão verdadeira, onde se mostra que o amor envolve muito mais que paixão</i>”; <p>Esta obra fez-me reflectir sobre...o amor ...que abrange muito mais que paixão, envolve, o que se possa fazer pela outra pessoa através de acções, e não usar essas coisas que se faz, em favor da outra pessoa para se gabar.” Se estivesse no lugar de...Savannah eu...nunca me teria deixado apaixonar por outra pessoa como ela fez, porque apesar de John estar muito longe dela e estarem muito poucas vezes juntos, ele estava quase a acabar a missão e eles tinham combinado que se iriam casar</p>	<p>a família Silvestre (...) O pai de Clara...quando soube que/ sua filha namorava com o cocheiro, logo pediu ajuda a Marcelo para matar Jacinto, então quando o apanharam distraído deram-lhe uma pancada na cabeça e o atiraram ao mar.”</p> <ul style="list-style-type: none"> Procurou articular os tópicos, com conteúdo coerente, mas usando um discurso pouco rigoroso, sobretudo na relação título/ tema, Ex: “<i>Serve para vincar pela negativa, o que/ degradado e imperfeito existe num determinado nível social, Visto que as abelhas cegas remetem para o única objectivo deste casal que são os interesses económicos que os levam “a roubar ao balcão(...)meu irmão”, confissão.(?)</i>”; - repetições: “...talvez tenha gostado mais da última parte do livro, porque mais de metade do livro é uma grande monotonia e não fala assim de grande coisa.”; - “...mataram injustamente Jacinto. Fizeram isso por um motivo fútil, e egoísta, e clara deve ter sofrido muito e a prova disso foi que ela se suicidou...” Assume uma apreciação crítica de desagrado, salientando a narrativa por falta de envolvimento no enredo Indicou as páginas e 	<p>que ambos trabalhava para a família Silvestre (...) O pai de Clara...quando soube que a sua filha namorava com o cocheiro, pediu logo ajuda a Marcelo para matar Jacinto. Então quando o apanharam distraído deram-lhe uma pancada na cabeça e atiraram-no ao mar.”</p> <ul style="list-style-type: none"> Manteve o conteúdo; corrigiu falhas formais, Ex: “<i>Serve para vincar pela negativa, o que de degradado e imperfeito existe num determinado nível social, Visto que “as abelhas cegas” remetem para o único objectivo deste casal que são os interesses económicos que os levam “a roubar ao balcão, nas feiras...”</i>” Manteve igual; “...mataram injustamente Jacinto. Fizeram isso por um motivo fútil, e egoísta, Clara deve ter sofrido muito a prova disso foi que ela se suicidou...;
--	--	---	--	--

	<i>mim isso foi uma grande promessa que Savannah desfez”</i>	<i>quando ele voltasse. Para mim isso foi uma grande promessa que Savannah desfez”</i>	<p>significados das palavras desconhecidas, bem como razões justificativas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantém falhas de rigor formal, Ex: “Esta obra fez-me reflectir sobre...na crueldade que existe quando pais se interferem nos amores dos filhos, e quando se metem nem pensam nos sentimentos dos filhos (...) e nesta obra relata a crua e dura revolta de um pai perante o namorado de sua filha que era cocheiro, queria que ela fica-se estável financeiramente e fez uma dura decisão que foi por fim ao problema dele” <p>Se estivesse no lugar de... Marcelo eu teria feito qual quer coisa para impedir que o mestre António desistisse(???) da ideia de matar Jacinto, e não apoiá-lo nessa decisão...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • : “Esta obra fez-me reflectir sobre...a crueldade que existe quando os pais se interferem nos amores dos filhos, nem pensam nos sentimentos (dos filhos) (...) e nesta obra relata-se a crua e dura revolta de um pai perante o namorado de sua filha que era cocheiro, queria que ela fica-se estável financeiramente e fez uma dura decisão que foi por fim ao problema dele.” <p>Se estivesse no lugar de... Marcelo eu teria feito qualquer coisa para impedir que o mestre António insistisse da ideia de matar Jacinto, e não apoiá-lo nessa decisão...”</p>
Texto original	Produziu um texto poético, inspirado num episódio do romance, para o qual apresenta uma justificação relacionada com o livro escolhido, tendo começado cada verso com as iniciais de “JUNTOS AO LUAR”; (cf Anexo II-D-4-TO1) Não recorreu à rima, mas utilizou a pontuação expressiva: reticências, exclamações e interrogações retóricas.		Produziu novamente um texto poético inspirado no romance lido, mas sem estabelecer qualquer relação com o mesmo, sem rima e sem recursos expressivos.	
Auto-Avaliação	Incluiu apreciações/ comentários de dois colegas, mas não fez auto avaliação.		Auto e hetero avaliação ausentes.	
Outros textos originais extra	Não incluiu outros textos originais.		Não incluiu outros textos originais, além do proposto: realizou a oficina de escrita criativa “Uma aventura com a poesia” tendo criado	

portefólio		um texto em verso, sem rima, explorando algumas sensações auditivas e visuais com dois erros de impropriedade vocabular: “ soa” em vez de “sopra uma aragem”e “me expira” em vez de “me inspira” (cf Anexo II-D-6-OTO2)
Oficina de escrita (rascunhos)	Redigiu, partilhou e incluiu rascunhos da FL e do texto original.	Só fez e incluiu rascunho da FL, onde corrigiu as revisões assinaladas.
Troca de e-mails	Não incluiu provas de troca de e-mails.	Não incluiu provas de troca de e-mails.

2.4.5- Descrição da aluna E

Categorias	1º PERÍODO <i>Orgulho e Preconceito</i> , J. Austen		2º PERÍODO <i>A Morgadinha dos Canaviais</i> , J.Dinis	
Estrutura-guião: índice, bibliografia)	Cumpriu os prazos (FL e portefólio) e o guião: com estruturação, índice completo e apresentação cuidada, quer ao nível dos conteúdos (profundidade, capacidade de pesquisa, análise, síntese e avaliação), quer da apresentação gráfica e formal (correção linguística), pela quantidade de rascunhos, revisões de aperfeiçoamento incluídos na oficina de escrita e vários textos relacionados, inseridos em anexos.		Manteve o nível, completou alguns aspectos: na ficha de leitura, nos rascunhos e na autoavaliação. Diminuiu a quantidade/ extensão;	
Nota introdutória	Cumpriu o proposto no guião - parte fixa para todo o portefólio: iniciou com um poema em jeito de introdução, cujo tema são os livros. Remata com uma reflexão/ comentário: <i>“ Para conhecer um livro não basta ver a capa. Tem de se ler com atenção todos os pormenores para depois o podermos julgar. Podemos fazê-lo através de um portefólio que não é um trabalho qualquer. É um trabalho que tem uma parte de nós, pois cada um possui a sua maneira de ver um livro e de o criticar. Por isso não existem portefólios iguais, como não existem pessoas iguais.”</i>		Não fez referência.	
Ficha de leitura	1ª versão entregue no prazo (20 de Novembro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Dezembro- 2ª e última versão	1ª versão entregue no prazo (12 de Fevereiro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Março-2ª e última versão
	<ul style="list-style-type: none"> • Sem a referência bibliográfica do livro escolhido (cf p. 335 manual); • Sem a fonte do texto sobre a nota bio bibliográfica do autor; • Com resumo da obra extenso; • Desenvolveu os tópicos do guião, num discurso pessoal e 	<ul style="list-style-type: none"> • Manteve igual à 1ª versão; • Acrescentou a fonte; • Manteve a extensão; 	<ul style="list-style-type: none"> • Fez a referência bibliográfica do livro escolhido de acordo com o guião do manual; • Manteve a indicação da fonte; • Produziu um extenso resumo da obra; • Redigiu um testemunho de leitura e análise crítica, 	<ul style="list-style-type: none"> • Manteve a extensão;

	<p>coerente, com alguns erros de sintaxe, assinalados para auto correcção. Ex : “Adorei ler este romance, pois foi o livro que me abriu os horizontes a outros tipos de leitura; foi o livro que me fez transitar para um “nível de literatura” superior. Além disso, a partir dele comecei a ler mais livros da autora e despertou-me a atenção para investigar sobre ela. Desde o início do livro até ao fim, parecia que estava ao lado das personagens a viver tudo com elas: a sentir como elas, a chorar como elas, a rir como elas... Fez-me viajar no tempo.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentou os conteúdos de apreciação crítica. Ex “...Acho que nenhuma das personagens poderia ter um comportamento diferente, porque se isso acontecesse penso que a história perderia toda a magia. Assim, não posso dizer o que faria, por exemplo, no lugar de Lizzy, pois só se me acontecesse algo de semelhante é que eu poderia ter uma acção de acordo com o que eu sentiria. Aconselho a leitura, porque este livro permite conhecer a sociedade de Jane Austen, e também de ver como se comportavam as pessoas daquele tempo.” • Indicou as páginas e significados das palavras desconhecidas, mas sem razões justificativas para as 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigiu os erros e integrou as sugestões; “Além disso, a partir dele comecei a ler mais livros da autora, despertando-me a atenção para investigar sobre ela. Desde o início da narrativa até ao fim...” • Continuou sem justificar; 	<p>fundamentado, ultrapassando os limites propostos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicou razões justificativas para as “frases marcantes” seleccionadas; • Menor ocorrência de falhas formais. Ex “apercebi-me que”, “tratavam-se de frases engraçadas”, “foi como se tivesse largado o meu corpo e entrado no livro”; “apesar de isto não ter acontecido” • Não diminuiu a extensão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manteve a extensão; • Efectuou as correcções: “apercebi-me de que”, “tratava-se de frases...”, “foi como se...e entrado na acção”, “apesar desta situação não ter acontecido” • Não diminuiu a extensão.
--	---	--	---	--

	<p>“frases marcantes”seleccionadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ultrapassou os limites indicados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não diminuiu a extensão. 		
Texto original	<p>Precedeu, com uma pequena nota justificativa, o texto injuntivo-instrucional que produziu “Como casar as suas filhas...e tirar partido disso”, colocando-se no lugar da mãe da personagem principal, “psicocasamenteira”, que aconselha as outras mães a seguirem as suas sete instruções, com correcção e coerência do uso dos tempos verbais no modo imperativo:”certifique-se, “lembre-se”, “arranje”, “reze”.</p>		<p>Introduziu novamente uma razão justificativa para o texto narrativo-descritivo “Duas almas...”, criado a partir do tema “Amor” inspirado pelo par amoroso d’ <i>A Morgadinha dos Canaviais</i> e pelo seu cenário, a Natureza. Assume-se como narradora adoptando a focalização interna da personagem Augusto, usando o discurso indirecto livre e incluindo o narratário-leitor “<i>Até o leitor certamente terá pena destes dois jovens apaixonados.</i>”</p>	
Auto-Avaliação	<p>Fundamentou a sua apreciação, mas não atribuiu nenhuma classificação, salientou apenas o gosto e o prazer colhido na realização deste trabalho, que a levou “ao coração” do livro que analisou “à lupa”, que é o seu clássico preferido, para sempre gravado no seu coração.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Duplicou em extensão e profundidade o texto de auto-avaliação descritiva, sem propor qualquer classificação; • Revelou alguns indicadores de sucesso: <ul style="list-style-type: none"> - crescimento interior (“<i>moral</i>”); - diminuição de reservas e de preconceitos (“caprichos”) em relação aos “clássicos” portugueses que, concluiu, independentemente do volume, proporcionam afinal <i>uma viagem no tempo e no espaço, abrindo asas à imaginação</i>; - reforço da auto estima – evidência do “EU” ao olhar recíproco do OUTRO, através da escrita; - redução das dificuldades e das dúvidas do 1º para o 2º período; - aprendizagem com os erros; - sugestões para o Contrato de leitura e portefólio do ano seguinte, esperando <i>ser surpreendida com novos desafios</i>. 	
Outros textos originais extra portefólio	<p>Incluiu três textos como anexos, com uma introdução para cada um: 1- Etapas do amor, onde a aluna estabelece a evolução do amor entre as personagens; 2- As cartas e os bailes, onde revela ter pesquisado e</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Produziu novamente uma carta, na pele da personagem Madalena, pedindo perdão ao tio Vicente por ser teimosa, onde mostra o seu carácter decidido e enorme energia, sem ser “<i>lamechas</i>”. (cf Anexo 	

	<p>aprofundado conhecimentos sobre o contexto sociocultural do séc. XVIII, levantando questões retóricas que trespassam a actualidade, terminando com um pequeno bilhete de simulação de um convite para um baile, dirigido a uma amiga, inspirado numa carta do livro lido, imprimiu o bilhete em papel reciclado, com letra “antiga” e selou-o com o seu próprio lacre (cf Anexo II-E-6-OTO1).</p>	<p>II-E-6-OTO2);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produziu outros textos originais, nomeadamente poemas, sendo de destacar o que produziu em oficina de escrita criativa, numa aula ao ar livre (cf Anexo II-E-6-OTOEP).
<p>Oficina de escrita (rascunhos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introduziu o capítulo dos rascunhos, que enviou anexos aos e-mails, para o texto autobiográfico, a nota introdutória, ficha de leitura e resumo da obra: <i>“Ninguém consegue fazer um trabalho de uma só vez. Precisa de passar por várias etapas até chegar à meta”;</i> • Imprimiu os textos com os comentários da professora, que assinalavam falhas na sintaxe/ repetições de palavras (<i>“Porém, enquanto que Charles é visto com bons olhos, o seu amigo Darcy, é visto (encarado) como (sendo) extremamente orgulhoso e antipático”</i>), na acentuação (<i>“ninguem”</i>), ortografia (<i>“aconcelhava”</i>, <i>“sítionia”</i>, <i>“coscuvelhice”</i>) e parágrafo (<i>“...amigos. // “Amigos”...uma palavra curiosa.”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Refez a introdução com nova metáfora <i>“Como não nascemos ensinados nem somos máquinas programadas para fazer tudo bem à primeira, precisamos de cozinhar várias vezes o nosso bolo até que ele esteja pronto a ser servido”</i>. Revela indicadores de esforço, de persistência e de aceitação do erro como ingredientes necessários à progressão; • Incluiu também um rascunho manuscrito, rasurado, mas não datado, sobre a ficha de leitura (cf Anexo II-E-7-OE2-FL2); • Enviou o texto original à professora, em anexo e-mail. (cf Anexo II-E-7-OE2-FL2v1e sgs), sobre o qual foram novamente assinaladas as incorrecções, os comentários e devolvido o documento, para auto correcção.
<p>Troca de e-mails</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escreveu uma introdução, onde salienta as potencialidades das TIC para a oficina de escrita que ajudou a melhorar o trabalho nas suas várias etapas; apresenta vários e-mails, entre Setembro e Dezembro, que enviou (11) e recebeu (30), quer da professora (7), quer de sete colegas da turma, ora apreciando, ora pedindo esclarecimentos e comentários; (cf Anexo II- E-8-TEm) • Procurou manter um registo corrente, sem grandes diferenças em relação ao que escreve para a professora; <p>[Foi aconselhada pela professora a considerar as sugestões e a aproveitar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escreveu nova introdução: <i>“Os amigos servem para muitas coisas, principalmente para nos felicitem ou corrigirem alguns erros que tornem o nosso trabalho melhor. São eles que nos ajudam a progredir e nos dão incentivo para continuar. Por isso trocamos outra vez e-mails.”</i>; (cf Anexo II- E-8-TEm) • Manteve o registo; diminuiu a quantidade (com prof. e colegas) • Reduziu a quantidade e o papel. • Recebeu palavras de amizade e incentivos de colegas, através de

	melhor o papel, imprimindo o máximo de e-mails na mesma folha.]	comentários do tipo “ <i>mereces os meus parabéns por cada vez mais te conseguires superar a ti própria.</i> ” (cf Anexo II-E- 8-TEm2-2)
--	---	--

2.4.6- Descrição da aluna F

Categorias	1º PERÍODO <i>Uma Abelha na Chuva</i> , Carlos de Oliveira	2º PERÍODO <i>Marley & Eu: a Vida e o Amor ao Lado doPior Cão do Mundo</i> , John Grogan		
Estrutura-guião: índice,bibliografia)	<p>Cumpriu o prazo, com apresentação gráfica cuidada, paginação e estruturação cf guião, com cunho pessoal: incluiu rascunhos da oficina de escrita, com colegas, para vários textos e respectivas versões datadas, bem como registos de um diário de leitura do livro escolhido. Indiciou páginas de auto e heteroavaliação, mas deixou a primeira em branco; autoavaliou o portefólio no capítulo da “Conclusão”.</p> <p>Na bibliografia apresentou dois sítios na Internet.</p>	<p>Não refez o índice, suprimiu-o, substituindo-o por “página de rosto” do trabalho, sem paginação, embora contenha os tópicos já apresentados no 1º período, à excepção da oficina de escrita (rascunhos) e do “diário de leitura”.</p> <p>Não apresentou referências bibliográficas.</p>		
Nota introdutória	<p>“Portefólio: Porquê? Para quê?” é o título da introdução, que parte de um texto original que escreveu há pouco tempo “<i>Horizonte da realidade virtual</i>” onde questiona “<i>Será que cada um sente o que escreve ou tudo o que escreve é um mecanismo de cópia de tudo o que lê?</i>”(cf Anexo II-F-2-NI1)</p> <p>Nesta nota introdutória, a aluna salienta que as vivências diárias do sujeito podem ser arquivadas num portefólio, <i>ajudando o seu autor a formular as suas próprias ideias, opiniões, críticas, relacionando-as com o tema/ livro que se leu/ está a ler, em partilha com outros para desenvolver várias competências, construindo assim uma parte das suas memórias.</i></p>	<p>Partindo de um texto de Margarida Rebelo Pinto, sobre <i>os sonhos escritos em cada papel</i>, a aluna reforça a dimensão do portefólio como <i>guardador de memórias</i> (cf Anexo II-F-2-NI2), arquivando a <i>certeza da recordação dos dias passados e apagados da memória sem querer.</i></p>		
Ficha de leitura	1ª versão entregue no prazo (20 de Novembro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Dezembro- 2ª e última versão	1ª versão entregue no prazo (12 de Fevereiro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Março-2ª e última versão
	<ul style="list-style-type: none"> Sem a referência bibliográfica do livro escolhido; (cf p. 335 manual) Escreveu extensa “ nota” bio 	<ul style="list-style-type: none"> Manteve igual; Reduziu para metade; 	<ul style="list-style-type: none"> Fez a referência bibliográfica do livro escolhido de acordo com o guião do manual; Breve “ nota” bio bibliográfica 	

	<p>bibliográfica do autor, com indicação da fonte de consulta;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fez um resumo da obra extenso, mas pessoal, terminando com questões retóricas, parecendo visar a apresentação oral, criando o <i>suspense</i>. Ex: “<i>Há uma grande agitação em toda a Vila. O que será que vai acontecer a Clara com o seu filho no ventre? O que irá acontecer ao António e ao seu ajudante?</i>” • com algumas falhas formais, assinaladas para auto correcção. Ex: “...<i>escondendo a trás</i>”; “<i>Uma viagem...o caminho..., a chuva e a égua, fez com que [] quando chegassem a casa...</i>”; “<i>D.Cláudia teme a Natureza e tudo o que se associa a esta, Dr neto é um apaixonado por tudo o que se lhe associa...</i>” • Desenvolveu os tópicos do guião, num discurso pessoal e coerente. Ex: “<i>Torna-se um pouco complicado escolher a parte mais interessante (...), mas de todos os capítulos(...) acho que foi o que aconteceu entre os cap.XVIII e XXVI. Estes capítulos relatam a história do crime, com pormenor, o que fez com que a minha curiosidade fosse maior</i>” • Indicou algumas páginas, significados das palavras desconhecidas, mas sem razões justificativas para as “frases marcantes” seleccionadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manteve extensão; corrigiu as falhas assinaladas: - “...<i>escondendo atrás</i>”; “<i>Uma viagem...o caminho..., a chuva e a égua, fez com que [] quando chegassem a casa,...</i>” - “<i>D.Cláudia teme a Natureza e tudo o que se associa a esta, Dr Neto é um apaixonado por tudo o que está ligado a esta realidade.</i>” • Acrescentou as razões justificativas para as “frases marcantes” seleccionadas. Ex: “...<i>porque achei imensa piada à expressão(“Se as orações dos cães subissem ao céu choviam</i> 	<p>do autor ; manteve a indicação da fonte;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reduziu bastante a extensão do resumo, suprimiu o <i>suspense</i> ao revelar o desfecho “ <i>Esta história termina com a morte do cão da família, que deixou muitas saudades tanto nos donos, como à vizinhança e até mesmo ao próprio leitor, visto que é muito fácil entrar na acção e senti-la tal como eles a sentiram</i>”. • com algumas falhas formais, assinaladas para auto correcção. Ex “<i>Tudo deixou de ser normal quando John e Jenny, um casal recém-casado que moravam na Califórnia, decidiu adoptar um animal de estimação que iria servir principalmente para testar a capacidade destes em tomar conta de um bebé.</i>” • Manteve o discurso pessoal e fundamentado na apreciação crítica. Ex: “<i>Para mim, a parte mais interessante foi sem dúvida alguma descobrir todas as ‘traquinices’ que um simples cão consegue fazer. Não tenho cães nem gatos, e não imaginavade todo que tais situações fossem possíveis (...)</i> <i>Ri baste (...)</i> pois entrei completamente na história...tanto que senti um aperto no peito na maioria das situações em que a alegria não era o ‘forte’ da situação...(por 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigiu as falhas assinaladas: Ex: “<i>Tudo deixou de ser normal quando John e Jenny, um casal recém-casado que morava na Califórnia, decidiu adoptar um animal de estimação que iria servir principalmente para testar a sua capacidade em tomar conta de um bebé.</i>” • “<i>Tudo deixou de ser normal quando John e Jenny, um casal recém-casado que morava na Califórnia, decidiu adoptar um animal de estimação que iria servir principalmente para testar a sua capacidade em tomar conta de um bebé.</i>” • “...<i>Ri bastante (...)</i> “...em que a alegria não era o ‘forte’ da situação, como por exemplo quando Marley morreu, ou Jenny sofreu o aborto.”
--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> Fundamentou os conteúdos de apreciação crítica. Ex: <i>“Valeu a pena ler esta obra, porque enriqueci o meu vocabulário, fazendo-me recorrer algumas vezes ao dicionário para perceber melhor o sentido de certas frases presentes na obra, o que foi bastante bom, pois(...) consegui entrar melhor na acção, tendo presente que esta é tratada em meados de 1950”</i> <p>Esta obra fez-me reflectir sobre... <i>Os acontecimentos do dia-a-dia, em que muitas pessoas se tornam alcoólicas para ‘esquecer’ o seu passado, e para terem como desculpa os seus actos, e quando alguém próximo os tenta ajudar, muitas vezes essa ajuda é negada, pois o(s) alcoólico(s) não assumem o seu problema.”</i></p> <p>Se estivesse no lugar de...M^a dos Prazeres eu teria assumido de início a minha paixão por Joaquim, porque mais tarde ou mais cedo iria ser descoberta a verdade, tal como acontece na Obra”.</p>	<i>ossos”) talvez por estar num contexto em que eu não esperava nada de a encontrar”</i>	<p>ex?)”</p> <ul style="list-style-type: none"> Indicou as páginas e significados das palavras desconhecidas, mas sem razões justificativas para as “frases marcantes” seleccionadas. Suprimiu a estrutura Esta obra fez-me reflectir sobre.../ Se estivesse no lugar de... que substituiu por ‘Testemunho’ Ex: “ <i>Este livro foi dos melhores que li até hoje (que não são poucos). Fez-me pensar, viver aventuras mesmo que do lado de lá da minha imaginação, fez-me sorrir e até rir e fez-me acordar cedo, com vontade de ler as últimas páginas do último capítulo, tal era a vontade de conhecer o final...</i> ” 	<ul style="list-style-type: none"> Acrescentou as razões justificativas para as “frases marcantes” seleccionadas. Ex: -Frase p.19 “E agora aqui estava ela, fazendo o salto cósmico da flora morta num vaso para a fauna viva dos animais domésticos dos classificados. Mata uma planta, compra um cão. Bem, claro que fazia todo o sentido”...<i>porque achei extremamente cómica a ironia imediata que ele (John) faz quando se refere à decisão de Jenny de comprar um cão;</i> - Frase p. 236 “Parar é morrer, nunca olhes para trás, vive cada novo dia com o entusiasmo, a chama, a curiosidade e a jovialidade de um adolescente. Se pensares que ainda és um cachorrinho, sê-lo-ás, independentemente do que diz o calendário”...<i>porque achei esta frase bastante profunda, e com uma lição de vida enorme. Exprime sabedoria.”</i>
Texto original	Imaginou um “Novo episódio”, centrado num diálogo com frases curtas, tal como na obra, marcado por dois pontos, seguidos das falas das personagens, a quem atribuiu os nomes Ele e Ela, mudando o desfecho da história. (cf Anexo II-F-TO1)		Produziu um texto do género epistolar sob o título “Memórias” (quatro páginas), inspirado na prova de amizade colhida na leitura do livro escolhido, para o qual apresenta uma breve justificação.	
Auto-Avaliação	Confundi “Conclusão” com “Autoavaliação”, que deixou em branco, e avaliou qualitativamente o seu trabalho no capítulo da “Conclusão”; salientou o desenvolvimento das competências de exp. escrita e de leitura; a <i>experiência gratificante</i> no estímulo da curiosidade, no entusiasmo e na transposição de sensações simultâneas ao acto de ler, projectadas para o CL		A “Conclusão” e a “Autoavaliação” mantêm redundâncias relativas às vantagens encontradas na realização deste portefólio. Parafraseia a “Conclusão” reforçando o interesse “ <i>Tal como esperava no 1º período, este portefólio conseguiu ser uma tarefa bastante interessante que eu desempenhei enquanto cumpria o contrato de leitura.</i> ” e a “Auto-	

	do segundo período.	avaliação”, onde salienta indicadores de facilidade face à experiência acumulada no 1º período, enquanto “ <i>momento único e cativante dedicado à leitura</i> ” e de <i>comunicação</i> entre os intervenientes.
Outros textos originais extra portefólio	Criou um texto “Horizonte da realidade virtual” (cf Anexo II-F-2-NI1), que partilhou com alguns colegas e professora, a fim de obter uma opinião sobre a parte do portefólio onde o poderia incluir. Fê-lo na nota introdutória. Criou um diário de leitura, que não fora proposto, revelando ter lido o livro entre 19 e 29 de Outubro de 2007. (cf Anexo II- F-6-OTO1-4)	Não incluiu outros textos originais. Autorizou o envio do referido texto para o jornal da escola, onde foi publicado no número que saiu em Junho (cf Anexo II-F-9-O.Evid-TO-NI-Jorn.Escola). Realizou a oficina de escrita criativa “Uma aventura com a poesia”, tendo criado, um texto sem erros formais, onde personificou os efeitos dos raios de sol.
Oficina de escrita (rascunhos)	Incluiu provas de partilha com dois colegas, de rascunhos para o texto autobiográfico e do texto original, com a turma e a professora. Revela erros frequentes na flexão verbal do Pret. Perf. Indicativo, Ex: “fazia-mos“, ”ter-mos”, “disses-te”	Não incluiu provas de rascunhos. Através dos comentários de heteroavaliação é possível saber que o texto original foi revisto por um colega: “ <i>O texto original (revisto por mim) está excelente. Tens um gene de escritora dramática algures no teu código genético</i> ” (cf Anexo IV- CmtF2). Não foram detectados erros de flexão verbal do género dos do 1º período.
Troca de e-mails	Não incluiu cópias dos e-mails que trocou com a professora (2) e com os colegas (1) a quem solicita opinião sobre a inclusão de um texto original no portefólio. (cf Anexo II-F-8-TEm1cont1)	Não incluiu cópias dos e-mails, tendo trocado apenas um com a professora. (cf Anexo II-F-8-TEm2cont)

2.4.7- Descrição do aluno G

Categorias	1º PERÍODO <i>O Confessor</i> , Daniel Silva		2º PERÍODO <i>O Estrangeiro</i> , A. Camus	
Estrutura-guião: índice, bibliografia)	Cumpriu o prazo, com apresentação gráfica cuidada, paginação, mas estruturação incompleta, sem: <ul style="list-style-type: none"> - identificação do tema do portefólio na folha de rosto; - texto original; - auto avaliação; - oficina de escrita; - bibliografia. 		Repetiu a nota introdutória e o texto autobiográfico, propostos para a parte fixa apenas no 1º período; acrescentou o texto original e a autoavaliação, mas não incluiu a oficina de escrita nem a bibliografia.	
Nota introdutória	Redigiu um pequeno texto expositivo, onde tece algumas considerações sobre os pressupostos teóricos do portefólio do Contrato de leitura com o objectivo de <i>desenvolver interação entre os vários alunos e a própria professora, recorrendo ao correio electrónico para o envio dos textos do portefólio para que os alunos possam corrigir-se uns aos outros (...)</i> desenvolver a capacidade de escrita, dando a oportunidade de partilhar os seus textos com diversos elementos da turma.		Repetiu a nota introdutória, que manteve igual.	
Ficha de leitura	1ª versão entregue no prazo (20 de Novembro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Dezembro- 2ª e última versão	1ª versão entregue no prazo (12 de Fevereiro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Março-2ª e última versão
	<ul style="list-style-type: none"> • Fez a referência bibliográfica do livro escolhido, conforme o guião do manual; • Escreveu uma breve “ nota” bio bibliográfica do autor (12 l.), com decalque da fonte de consulta indicada; • Fez o resumo da obra em cerca de 20 linhas, com registo pessoal, 	<ul style="list-style-type: none"> • Manteve tudo igual, ou seja não realizou a revisão da 1ª versão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fez a referência bibliográfica do livro escolhido, conforme o guião do manual, mas incompleta na editora; • Escreveu uma breve “ nota” bio bibliográfica do autor (11 l.), com decalque da fonte de consulta indicada; • Fez o resumo da obra em cerca 	<ul style="list-style-type: none"> • Manteve tudo igual, ou seja não realizou a revisão da 1ª versão.

	<p>com poucas falhas formais, assinaladas para auto correcção. Por ex. frases com GN, vários apositivos, mas incompletas sem GV (cf FL, p. 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulou os tópicos do guião, num texto pessoal e coerente, quase sem erros formais. <p>Ex: “Na generalidade não encontrei palavras consideradas belas e palavras que desconhecia só encontrei uma, aquiesceu, que significa anuir ou consentir.</p> <p>Na minha opinião este livro é um livro que <u>vale a pena ler</u> se somos apreciadores de escritores do género de Dan Brown e José Rodrigues dos Santos, pois contrasta temas como: a máfia italiana, os serviços secretos e o lado “sombrio” do Vaticano. <u>Esta obra fez-me reflectir sobre o Holocausto</u>, pois debate-o de uma forma alternativa, ou seja, indica outra razão para a sua origem e o modo como aconteceu. <u>Se estivesse no lugar de</u> Gabriel Allon (personagem principal) penso que “pensaria duas vezes” antes de voltar a ser um assassino em vez de continuar a restaurar o quadro de Bellini numa igreja de Veneza, pois o assassinio do seu amigo Stern está enquadrado numa grande conspiração religiosa, o que pode levar <u>a</u> sua morte”;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suprimiu as “frases marcantes” 		<p>de 25 linhas, com registo pessoal, com algumas falhas formais, assinaladas para auto correcção.</p> <p>Ex. “Meursault recebe <u>a</u> um fax...”; “Raimundo pede-lhe que escreva uma carta à sua ex-namorada (...) para que volte para uma última noite juntos, mas a verdade <u>e</u> que este queria, após a noite, <u>cuspir-lhe</u> na cara e <u>bater-lhe</u>. <u>Derivado de</u> lhe ter feito este favor, Raimundo...”; “Meursault não tinha <u>quaisquer</u> intenção de matar alguém...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulou os tópicos do guião, num texto pessoal e coerente, mas superficial e com mais dependência das fontes consultadas (não captou a dimensão existencial nem o sentido metafórico dos efeitos do Sol), com alguns erros formais de sintaxe, assinalados para auto correcção. <p>Ex “A parte mais interessante do livro é sem dúvida o veredicto da sua <u>(?)</u> sentença e o modo como Meursault descreve os seus dias antes do <u>mesmo</u>” <u>(?)</u>;</p> <p>“Não encontrei palavras que considerem <u>belas</u> ou palavras que desconhecia”</p> <p>“A primeira impressão que tive quando terminei de ler o livro foi que era mesmo um bocado absurdo, porque a história não faz muito sentido e a forma como os acontecimentos <u>(?)</u> é muito estranha, mas gostei da história e</p>	
--	---	--	--	--

			<p><i>acho a frieza com que a personagem principal age, perante acontecimentos(,) como a morte da mãe e a sua sentença(?), muito interessante e ao mesmo tempo algo assustadora. Se eu fosse Meursault não agiria de forma tão fria, visto que foi a sua frieza demonstrada no funeral da mãe que levou os júris a prosseguir com a acusação.”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Suprimiu as “frases marcantes” 	
Texto original	Não realizou esta tarefa.		Produziu um texto narrativo, alterando factos do enredo do romance lido, sem recontextualizar, assumindo-se como narrador personagem principal, para salientar o seu carácter frio e insensível, tendo introduzido referências à actualidade nacional, com intenção crítica e humorística.	
Auto-Avaliação	Não fez. Justificou oralmente a sua relutância em se auto avaliar.		Integrou a autoavaliação do 1º no 2º período. Considerou o portefólio <i>uma boa experiência na generalidade, que o ajudou a desenvolver a prática da leitura, que anteriormente era quase nula, e a melhorar a escrita.</i> Declarou ter aprendido a <i>apreciar um bom livro</i> através do portefólio, só não explica como nem porquê.	
Outros textos originais extra portefólio	Não incluiu outros textos originais.		Não incluiu outros textos originais. Realizou a oficina de escrita criativa “Uma aventura com a poesia”, partindo da notícia de um atropelamento de um jovem numa passadeira de peões, tendo criado um texto sem erros formais, onde joga com as sonoridades nas terminações, com intenção crítica (ironia) e sentido de humor (cf Anexo II-6-G-OTOEP).	
Oficina de escrita	Não incluiu provas de partilha de rascunhos com colegas, mas enviou a		Não realizou esta tarefa, onde poderia ter feito as revisões propostas	

(rascunhos)	FL, por e-mail à professora.	no texto original. Por ex faltas de acentuação, “sai/ saí”, “ <u>ridículos</u> ”, “ <u>órfãos</u> ”; “esta/ está”; “ai /aí”; “ <u>difícil</u> ”, ou de sintaxe e ortografia “ <i>O reformatório é uma das poucas experiências da minha vida que eu <u>perfiro</u> não relatar, <u>derivado das crueldades que me foram expostas</u>”; “A minha frieza levou a que eu não aguentasse as <u>esterias</u> e batesse no António, <u>que levou-me</u> ao reformatório (...), <u>que levou-me</u> a mendigar.”</i>
Troca de e-mails	Trocou um e-mail só com a professora, que não arquivou no portefólio; recebeu comentários de alguns colegas (3) na socialização do portefólio (cf Anexo IV CmtG)	Recebeu dois e-mail da professora, orientando a alteração do livro do contrato de leitura para o 2º período, a que não respondeu. (cf Anexo V-B, aluno G)

2.4.8- Descrição do aluno H

Categorias	1º PERÍODO <i>Scriptum: O Manuscrito Secreto, Raymond Khoury</i>		2º PERÍODO <i>Jangada de Pedra, J. Saramago</i>	
Estrutura-guião: índice, bibliografia)	Cumpriu o prazo, com apresentação gráfica cuidada, paginação, mas estruturação incompleta, sem: <ul style="list-style-type: none"> - identificação, na folha de rosto, do período a que se refere o portefólio; - oficina de escrita; - bibliografia. 		Refez o índice, acrescentando os textos sobre o “Eu pelo olhar da família e dos amigos”; manteve as faltas na estrutura do guião registadas no 1º período, sem: <ul style="list-style-type: none"> - identificação, na folha de rosto, do período a que se refere o portefólio; - oficina de escrita; - bibliografia. (e s/ fontes para a FL) 	
Nota introdutória	Redigiu um pequeno texto expositivo, onde tece algumas considerações sobre os pressupostos teóricos do portefólio do Contrato de leitura: <p><i>“Este portefólio, centrado no contrato de leitura, é uma forma de avaliação de competências adquiridas e, ao mesmo tempo, do processo de criação de textos desenvolvido em conjunto pelos alunos e professora. Através da sua realização não só se desenvolvem competências criativas mas também se criam hábitos de trabalho em grupo e cooperação, o que seria difícil de fazer através dos trabalhos habituais. Em suma, isto é um trabalho criativo e cooperativo.”</i> (cf Anexo II-H-2-NI)</p>		Repetiu a nota introdutória, que manteve igual.	
Ficha de leitura	1ª versão entregue no prazo (20 de Novembro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Dezembro- 2ª e última versão	1ª versão entregue no prazo (12 de Fevereiro) para melhorar até à entrega do portefólio	4 de Março-2ª e última versão
	<ul style="list-style-type: none"> • Fez a referência bibliográfica do livro escolhido, conforme o guião do manual, mas indicada no final; • Escreveu nota bio bibliográfica do autor (28 l.) com indicação da fonte de consulta; 		<ul style="list-style-type: none"> • Sem a referência bibliográfica do livro escolhido; • Escreveu nota bio bibliográfica do autor (16 l.) sem indicação da fonte de consulta; 	<ul style="list-style-type: none"> • Não efectuou qualquer das revisões/ alterações assinaladas nas versões anteriores.

	<ul style="list-style-type: none"> • Fez o resumo da obra numa página, com registo pessoal, terminando com questões retóricas, com vista a preparar a apresentação oral e a criar o suspense. Ex “<i>Será que o segredo que os Templários tanto se esforçaram para manter vai ser revelado? Ou será que permanecer</i>” • Poucas falhas formais, assinaladas para autocorreção. Ex: “<i>O prólogo começa no ano de 1291 com a queda de Acre, reino latino de Jerusalém,</i> para os Mouros. <i>Martin de Carmaux é um Templário que recebe ordens para abandonar a batalha e acompanhar um pequeno grupo...</i>”; ...”<i>o grupo de Templários anteriormente referido fugira de Acre, mas são perseguidos por Reilly...</i>” “...não houve algumas frases que me marcassem...” • Desenvolveu os tópicos do guião, num discurso pessoal e coerente, sem erros formais; Ex: “<i>A parte mais interessante deste livro, na minha opinião, são as páginas 23 a 28 pois é aí que, com o roubo do codificador exposto num museu pelos quatro cavaleiros e toda a situação gerada durante esse assalto, tem início toda a acção. Para além disso, é uma passagem pesada, que ilustra a reacção das pessoas perante um</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Não efectuou estas correcções; • Efectuou as seguintes correcções: ex:”...o grupo de Templários anteriormente referido fugira de Acre, mas são perseguidos por Reilly...” “...não houve quaisquer frases que me marcassem...” 	<ul style="list-style-type: none"> • Fez um breve resumo (16 l.) da obra, salientando o carácter insólito das personagens, em registo pessoal e coerente, quase sem erros formais; • Fundamentou os conteúdos de apreciação crítica, salientando as dificuldades de leitura inerentes à ausência de pontuação. Ex “<i>Para mim, a leitura deste livro foi difícil, não por dificuldade de compreensão da linguagem, mas pela narrativa confusa, descrições pobres e falta de coerência ao longo de toda a obra. É possível que não tenha conseguido compreender bem alguns pormenores mais “escondidos”, ou que de alguma maneira não tenha percebido uma mensagem subentendida no texto, mas a sequência quase aleatória de acontecimentos aparentemente sem qualquer relação entre si e a tentativa (falhada, na minha opinião) de as interligar através de um acontecimento comum, o qual é quase impossível de entender como causa destes, tornaram o tempo passado a ler esta obra uma experiência quase tortuosa, o que foi ainda mais acentuado pelas dificuldades geradas pela falta de pontuação correcta, sendo esta incompreensível e nada benéfica ao leitor...</i>” • Sem indicação das páginas nem dos significados das 	
--	--	--	---	--

	<p><i>acontecimento brutal relatado de forma muito realista, fazendo também uma forte crítica social, ao mostrar a falta de preparação das forças da autoridade perante tal acontecimento.”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentou os conteúdos de apreciação crítica: Ex. <u>“Vale a pena ler este livro</u> porque apresenta uma abordagem diferente à religião e um cenário fictício de algo que poderia ser bem real e que alteraria toda a maneira de viver e pensar de milhões de pessoas. Esta abordagem é feita através de várias personagens bem elaboradas e mostrando os dilemas pessoais e morais de cada uma, o que torna a obra mais profunda do ponto de vista psicológico. Além disso, e apesar de o enredo ser diferente, apresenta-se como uma alternativa mais sucinta ao Código Da Vinci, pelo facto de a temática geral ser a mesma. A leitura deste livro <u>fez-me reflectir sobre</u> a religião Cristã, principalmente o início desta e os pressupostos que muitos têm como certos sem questionar mas que, de acordo com descobertas científicas, se prova estarem errados.” • Contornou de modo expedito alguns itens da FL. Ex” <i>O trabalho não inclui <u>registo de palavras belas</u> (pois não encontrei o que seriam consideradas palavras belas), <u>palavras desconhecidas</u> (pois não encontrei nenhuma palavra no livro que não conhecesse) e <u>frases</u></i> 		<p>palavras desconhecidas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicou as páginas e as razões justificativas para as “frases marcantes” seleccionadas: <p>Ex p. 78 e 130 “<i>Escolhi estas frases, embora pudesse ter escolhido um número infindável de outras, porque acho que ilustram bem, (especialmente a primeira) e dentro de um limite aceitável de palavras, a dificuldade causada pela falta de pontuação adequada, principalmente em momentos de diálogo.</i>”</p>	
--	--	--	---	--

	<p><i>marcantes (pois acho que não houve algumas frases que me marcassem particularmente mais que outras, visto que o livro é marcante pela temática e não por algumas frases particulares);</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Suprimiu Esta obra fez-me reflectir sobre... e Se estivesse no lugar de... 		
Texto original	<p>Contextualizou o texto narrativo criado, que se situaria <i>no início da obra enquanto os Templários, cujas aventuras são descritas ao longo do livro, escapam da fortaleza de Acre num barco(o Falcão doTemplo) para proteger o conteúdo de um baú do ataque dos muçulmanos que viria a dizimar a cidade</i>”(cf Anexo II-H-4-TO1)</p>	<p>Contextualizou brevemente um texto narrativo, intencionalmente sem parágrafos, onde parodia o conteúdo e a forma do romance de Saramago, recorrendo à ironia e ao <i>nonsense</i>. Ex:</p> <p><i>“Este é um relato de uma experiência vivenciada por um indivíduo na sequência dos acontecimentos (??) relativos ao livro abordado na ficha de leitura.”</i> (cf Anexo II-H-4-TO2)</p>	
Auto-Avaliação	<p>Auto avaliou-se de forma objectiva e sintética:</p> <p><i>“Este trabalho, como todos os trabalhos diferentes daqueles a que nos habituamos, não foi fácil de início, mas penso que também não foi particularmente difícil, embora algumas partes dessem mais trabalho do que esperaria, no fim, e apesar da elevada carga que acarretou, valeu a pena realizá-lo porque desenvolveu competências que seriam difíceis de porem prática doutra maneira.”</i> (cf Anexo II-H-5-AA1)</p>	<p>Reforçou o carácter trabalhoso mas também reflexivo deste portefólio, tendo-se referido aos factores “progressão” e “processos” de leitura e escrita. Ex: (cf Anexo II- H-5-AA2)</p> <p><i>“Esta experiência proporcionou-nos, apesar da carga de trabalho necessária para o realizar, uma oportunidade de reflectir sobre nós mesmos e os outros, para além de conhecer e ler algumas obras que não leríamos em outras circunstâncias. Pessoalmente não notei progressão significativa do 1º para o 2º Período, talvez devido à minha própria dificuldade em ler e compreender a obra do contrato de leitura. Em suma, o balanço final do trabalho é, na minha opinião, positivo pela aprendizagem efectuada ao longo da sua realização.”</i></p>	
Outros textos originais extra portefólio	<p>Não incluiu outros textos originais.</p>	<p>Não incluiu outros textos originais.</p> <p>Realizou a oficina de escrita criativa “Uma aventura com a poesia”, inspirado na poesia minimalista de homenagem a <i>Bashô</i>, conforme o mote e motivação fornecidos pela professora, tendo criado um <i>haiku</i> de</p>	

		três estrofes com três versos, sem erros formais, onde revela bom domínio da língua e sentido de humor (cf Anexo IV- CmtH).
Oficina de escrita (rascunhos)	Não incluiu provas de partilha de rascunhos com colegas, fê-lo apenas com a professora para a ficha de leitura.	Não incluiu provas de rascunhos.
Troca de e-mails	Enviou à professora por e-mail a FL e auto-retrato, que não arquivou no portefólio; recebeu comentários de um colega e das professoras estagiárias na socialização muito restrita do portefólio. (cf anexo II-H-TEm1, pela prof, e Anexo IV CmtH)	Enviou o portefólio digital na véspera da data da entrega (3/3), mas não arquivou no portefólio (cf Anexo II-H-8-TEm1, arquivados pela prof). Não socializou o portefólio do 2º período.

2.5- Indicadores de desempenho das categorias

Conforme já expusemos no final do capítulo anterior, em alguns dos quadros que se seguem, os termos “progressão”, “não progressão” ilustram a comparação e evolução do desempenho dos alunos da amostra nas duas fases de observação, ou seja, consoante a consecução dos objectivos enquadramentos do guião do portefólio (cf Anexo I-6). O termo “regressão” é empregue na segunda fase de observação, quando os alunos não cumprem indicadores em que tinham sido melhor sucedidos na primeira fase. Os alunos não referenciados em alguns dos indicadores são os que cumpriram os objectivos à partida em cada período e não têm alterações a registar.

Após cada quadro comparativo de frequências das categorias ESTRUTURA e FICHA DE LEITURA nos dois períodos de observação, apresentamos um quadro síntese, seguido das respectivas conclusões. Para as restantes categorias, mais objectivas e com menos variáveis a observar, apresentamos um único quadro comparativo e respectivas conclusões.

2.5.1- ESTRUTURA de acordo com o guião (cf Anexos I- 2 e 6)

		ESTRUTURA	
		1º período	2º período
Índice completo		E, F	A, B, E, F
Índice incompleto		A, B, C, D, G, H	C, D, G, H
Sem bibliografia		A, D, G, H	A, B, D, G, H
Com bibliografia		E	E
Bibliografia muito reduzida		B, C, F	C
Sem paginação		A, C	C
C/ paginação e rigor		B, D, E, F, G, H	A
Sem identificação na Folha de rosto		G, H	G, H
Nota introdutória	cf guião	C, D, E, F, G, H	C, D, E
	c/ desvio do guião	A, B	A, B, F, G, H
Sem texto original		G	
Confusão texto original / leit.Intertextual		B, C	
Texto original	cf guião	D, E, F, H	C, D, E, F, G, H
	c/ desvio do guião	A	A, B
Sem oficina de escrita/ rascunhos		G, H	G, H
Com auto-avaliação		A, C, E, H	A, B, C, E, G, H
Confusão entre conclusão/ autoavaliação Sem auto avaliação		F	F
		B, D, G	D
FL e T.original:			
. respeito pelos limites			
. resp. lim. com omissões		A, G, H	A, D, G, H
. ultrapassa limites		B, C, D, E, F	B, C, E, F

2.5.1.1- ESTRUTURA - Quadro síntese da evolução do 1º para o 2º Período

Categorias	Progressão	Não progressão	Regressão
Índice	A, B [E, F mantêm]	C, D, [G, H] – s/ identificação na folha de rosto	
Bibliografia	E	A, C, D, G, H	B, F
Paginação	A	C	
Nota introdutória		A, B	F, G, H
Texto original	C, G	A, B	
Oficina de escrita		G, H	
Auto-avaliação	B, G	D, (F) – confusão com conclusão	
Respeito p/ limites (F.L. e T.O.)	D (c/ omissões)	A, G, H B, C, E, F	

Conclusões:

Os alunos A, B, C, D, G, E registaram progressos na estruturação do portefólio, caracterizada através de 8 indicadores;

Os indicadores sem progressão em mais alunos foram: “Bibliografia” e “respeito p/ limites”; com melhor desempenho foram “Índice”, “Texto original” e “Auto-avaliação”;

A aluna A cumpriu apenas no “índice” e na “paginação”, mas não em: “bibliografia”, “Nota introdutória”, “Texto original”, tendo ultrapassado os limites;

A aluna B progrediu apenas no “Índice” e na “Auto-avaliação”; regrediu na “Bibliografia” e não progrediu na “Nota introdutória” e “Texto original”, tendo ultrapassado os limites.

A aluna C apenas progrediu no “Texto original”, não progrediu no “Índice”, “Bibliografia”, “Paginação”; mas cumpriu os objectivos em: “Nota introdutória”, “Oficina de escrita” e “Auto-avaliação”.

A aluna **D** correspondeu em 4 indicadores, mas manteve as falhas, não progrediu no “Índice” nem “Bibliografia”, e foi a única a não progredir na “Auto-avaliação”, que nunca realizou.

A aluna **E** trabalhou com autonomia quase todos os indicadores, tendo progredido na “Bibliografia”, só não cumpriu na capacidade de síntese, tendo ultrapassado sempre os limites.

A aluna **F** manteve o nível em 5 indicadores, excepto “Bibliografia” e “Nota introdutória” em que regrediu, tendo ultrapassado os limites; foi a única a confundir “Conclusão” com “Auto-avaliação”, embora na conclusão tenha englobado a auto-avaliação.

O aluno **G** não progrediu em 4 indicadores, regrediu na “Nota introdutória” e apenas progrediu no “Texto original” e na “Auto-avaliação”.

O aluno **H** manteve o nível em 3 indicadores, não progrediu em 4 e regrediu na “nota introdutória”

Os alunos **F, G, H** regrediram na “Nota introdutória”;

A aluna **D** não progrediu na “Autoavaliação” e a **F** continuou a confundir com a conclusão.

Apenas os alunos **G, H** não realizaram a OE.

A maioria dos alunos ultrapassou os limites estabelecidos para a FL e TO (**A, G, H, B, C, E, F**); os alunos **A, D, G, H** respeitaram os limites, mas com supressões ou omissões de informação.

2.5.2- FICHA DE LEITURA

FICHA DE LEITURA								
Indicadores/ variáveis	1º período				2º período			
	1º versão		2º versão		1º versão		2º versão	
Referência bibliográfica do livro escolhido (cf p. 335 manual); - SIM - NÃO	G, H A, B, C, D, E, F		A, B, C, D, E, F		E, F, G A, B, C, D, H		A, B, C, D, H	
Fonte do texto sobre a bio bibliografia do autor - SIM - SIM, decalque - NÃO	F, H, G A, B, C, D, E		E G A, B, C, D		C, D, E, F G A, B, H		B A	
Resumo da obra: - SIM, pessoal - SIM, decalque - NÃO	D, E, F, G, H A, B, C		A B C		D, E, F, G, H A, B, C		A, B, C	
Respostas aos tópicos do guião: - breves e desarticuladas (coesão textual) - articuladas num texto coeso e coerente	A, B, C, D E, F, G, H		A, B, C, D		A, B, C D, E, F, G, H		A, B, C	
Conteúdos de apreciação crítica (Valeu a pena ler esta obra porque... Se eu estivesse no lugar da personagem...): - com fundamentação - sem fundamentação	D, E, F, G, H A, B, C		A, B, C		D, E, F, G, H A, B, C		A, B, C	
- Indicação de:	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
• páginas	E, F	A, B, C, D	A, D	B, C	C, D, E	A, B	A	B
• significados das palavras desconhecidas	E, F	A, B, C	B	A, C	B, D, E	A, C		A, C
• razões justificativas para as “frases marcantes” seleccionadas;		A, B, C, D, E, F	B, F	A, C, D, E	D, E	A, B, C, F	F	A, B, C
- Supressão de itens - justificada; - não justificada	H D, G		H D, G		H C, D, F, G		H C, D, F, G	
	SIM		SIM, inc.	NÃO	SIM	SIM, inc.	NÃO	
Auto-correcção a partir do guião pp 340-341 manual e das indicações do professor	B, D, E, F		A, H	C, G	B, C, E, F	D	A, G, H	

2.5.2.1- FICHA DE LEITURA - Quadro síntese da evolução do 1º para o 2º Período, englobando as duas versões de cada período.

FICHA DE LEITURA – síntese CL 1 e CL 2						
Indicadores	1º Período			2º Período		
	Progressão	Não progressão	Regressão	Progressão	Não progressão	Regressão
Refª bibliográfica ...	G, H	A, B, C, D, E, F		E, F, G	A, B, C, D	H
Texto s/ biobibliog. autor c/ indic. fonte	E	A, B, C, D, G		C, D, E,	A, B, G	H
Texto pessoal de resumo da obra	A, D, E, F, G, H	B, C		D, E, F, G, H	B, C	A (decalque)
Resp. tópi. guião		A, B, C, D		D	A, B, C	
Fundamentação dos conteúdos de apreciação crítica		A, B, C		D, E, F, G, H	A, B, C	
Indicação das páginas	A, D	B, C		A, C, D	B	
Signif. palavr. desc.	B	A, C		B, D, E	A, C	
Razões justificat. ...	B, F	A, C, D, E		D, E, F	A, C	B
Supressão de itens justificada	H	D, G		H	C, D, F, G	
Auto-correcção	B, D, E, F	A, C, G, H		B, C, (E,F)	A, G, H	D

Conclusões:

1º Período

Os alunos E, F, G, H corresponderam aos objectivos desde a primeira versão em 5 (H em 6) dos 9 indicadores;

Os alunos A, B, C não progrediram na maior parte dos indicadores da FL; os alunos D, E, F e H progrediram em 3 indicadores e G em dois.

Os indicadores que exprimem mais evolução são: “texto de resumo pessoal” (A, D, E, F, G, H) e “Auto-correcção”, em que os alunos B, D, E, F são os que revelam progressão

Os indicadores com mais insucesso são 5: “Refª bibliográfica” (6 alunos), “Texto s/ biobibliografia do autor c/ indic. fonte” (5 alunos), “Resp. tópicos guião”(4 al.), “Razões justificativas...”(4 al.) e “Auto-correcção”(4 al.)

A aluna **A** progrediu apenas em 2 indicadores: “Texto pessoal de resumo da obra” e na “Indicação documentada das páginas”;

A aluna **B** não progrediu em 6 indicadores, mas revelou progressos em 3: “Significado palavras desc.”, Razões justificativas” e “Auto-correcção”;

A aluna **C** foi quem revelou mais dificuldades de cumprimento no 1º período, pois não progrediu em nenhum dos indicadores.

A aluna **D** não progrediu em 5, mas melhorou em 3 indicadores: “Texto pessoal”, “Indicação das páginas” e “Auto-correcção”;

A aluna **E** não progrediu em 2, “Refª bibliográfica” e “Razões justificativas, mas melhorou em 3: Indicação da fonte”, “Texto pessoal de resumo da obra” e “Auto-correcção”.

O aluno **G** não progrediu em 3 indicadores “Texto biobiliog. autor c/ indic.fonte”, “Supressão justificada de itens” e “Auto-correcção”, mas melhorou em 2: “Refª bibliográfica” e “Texto pessoal de resumo”;

O aluno **H**, que foi bem sucedido desde a 1ª versão em mais indicadores (6), progrediu em 3: “Refª bibliográfica”, “Texto pessoal de resumo”, tendo sido o único a justificar a supressão de alguns itens; contudo não melhorou a “Auto-correcção”, talvez por não ter escrito muito e por ter poucas ocorrências de erros.

2º Período

Verifica-se uma melhoria global significativa do 1º para o 2º período. Contudo há 4 alunos (**A**, **B**, **D** e **H**) que registam algum fracasso, o que não se verificou em nenhum aluno nas versões da FL do 1º período. Os indicadores com mais insucesso na progressão continuam a ser os mesmos (1º, 2º, 4º e 5º), embora com incidência em menos alunos.

Há sinais de progressão ao longo do processo nos indicadores “texto pessoal de resumo da obra”, “Fundamentação dos conteúdos de apreciação crítica” e “Auto correcção”, que são reveladores de maior rigor, profundidade e esforço no aperfeiçoamento, onde os alunos treinam as competências de leitura e de escrita. Da 1ª para a 2ª versão, progrediram sobretudo os alunos **D**, **E**, **F**, **G**. Os alunos **A**, **B**, **C** continuam a não revelar progressos na maior parte dos indicadores.

A aluna **A** mantém apenas a “Indicação documentada das páginas”, regrediu no “Texto de resumo”, que decalcou do original e não progrediu nas restantes 7 indicadores;

A aluna **B** continuou a não progredir em 6 indicadores, mantém a progressão em 2, mas regrediu em “Razões justificativas...”

A aluna **C** progrediu em 3 indicadores: “Indicação da fonte”, “das páginas” e “Auto correcção”; não progrediu nos restantes 6.

As alunas **D, E, F** mantêm o desempenho do 1º período, tendo sido as que mais progrediram.

A aluna **D** manteve a progressão do 1º período, progrediu na maior parte dos indicadores (5), mas continuou a não progredir em “Ref. bibliográfica” e “Supressão justificada de itens”, tendo sido um dos casos de regressão na “Auto-correcção” que, após a revisão, só fez para a FL.

O aluno **G** continua a não progredir nos mesmos 3 indicadores do 1º período, mas mantém nos restantes.

O aluno **H** mantém o desempenho do 1º período, mas curiosamente regride nas duas primeiras categorias, correspondentes a indicadores de rigor formal.

2.5.3 - NOTA INTRODUTÓRIA

NOTA INTRODUTÓRIA ao portefólio					
1º período			2º período		
DESVIO	SIM	NÃO	Repete 1º P.	s/ alterações	2ª Nota Introdutória
N.I. para o livro escolhido em vez do portefólio - A, B	C, E, F decalque do enquadramento do prof - G, H Mto breve- D		A, B, D, G, H	C, E	F

Os alunos **C, E, F** revelaram progressos, de conteúdo e forma; embora a NI tivesse sido proposta para a parte fixa do portefólio, a aluna **F** fez uma nova nota introdutória para o 2º período. Os alunos **A, B, D, G, H** limitam-se a repetir o texto do 1º período; nos alunos **G** e **H** é visível o decalque do enquadramento desta actividade fornecido inicialmente pela professora, o que pode ser um sinal de interferência subjectiva da parte destes alunos, tentando agradar e ganhar “pontos”.

2.5.4- TEXTO ORIGINAL em articulação com o livro lido

TEXTO ORIGINAL					
1º período			2º período		
DESVIO	SIM	NÃO	DESVIO	SIM	NÃO
A, B	C, D, E, F, H	G	A, B	C, D, E, F, G, H	

Os alunos C, D, E, F, H foram bem sucedidos nos dois períodos; A, B desviaram-se do proposto no guião; B no 1º período confundiu “texto original” com “leitura intertextual”, no 2º período não o fez, mas continuou em desvio do guião. G progrediu, pois realizou o texto original para o 2º período, o que não tinha feito antes.

2.5.5- AUTO AVALIAÇÃO

AUTO-AVALIAÇÃO			
1º período		2º período	
SIM	NÃO	SIM	NÃO
E, F, H S/ fundam.- A, C	B, D, G,	A, B, C, E, F, G, H	D

Os alunos E, F, H realizaram sempre auto-avaliação fundamentada.

Os restantes progrediram todos em relação ao 1º período, excepto a aluna D, que não fez qualquer auto avaliação.

2.5.6- OUTROS TEXTOS ORIGINAIS extra portefólio

OUTROS TEXTOS ORIGINAIS extra portefólio			
1º período		2º período	
SIM	NÃO	SIM	NÃO
E, F	A, B, C, D, G, H	D, E, F	A, B, C, G, H

Apenas E e F, apresentaram textos originais extra nos dois períodos. Curiosamente são alunas que, no inquérito inicial, declararam gostar de escrever. Dos restantes alunos da

amostra, apenas **D** evoluiu. Os alunos **G, H**, que revelam relativo à-vontade na escrita em contexto do portefólio, não o confirmaram para além dele, a não ser em tarefas propostas pela professora.

2.5.7- OFICINA DE ESCRITA

OFICINA DE ESCRITA - interação c/ turma e professor			
1º período		2º período	
SIM	NÃO	SIM	NÃO
A, B, C, D, E, F	G, H	B, C, E, F só c/ prof – H	A, D, G,

No 1º período a maior parte dos alunos realizou e incluiu provas dos rascunhos e revisões efectuadas, com destaque para as alunas **A, B, C** e **E**, pela quantidade e respectiva documentação (cf respectivos Anexos II-7). O aluno **H** progrediu, mas só o fez uma vez através de e-mail para a professora. O aluno **G** manteve-se à margem desta tarefa nos dois períodos. As alunas **A** e **D** regrediram em relação ao 1º período, pois só apresentam rascunhos da folha do índice (**A**) e F.Leitura 2º P (**D**).

2.5.8- TROCA DE E-MAILS

TROCA DE E-MAILS			
1º período		2º período	
SIM	NÃO	SIM	NÃO
<ul style="list-style-type: none"> • c/ prof (1)- A • c/ prof (2)- C, G, H • c/ prof e colegas- E (11Env.,30receb.) • c/ prof(2) e colegas (1) - F 	B, D	Só c/ prof (1)- C, F, H Só c/ prof (2)- E	A, B, D, G

A aluna **E** liderou sempre este processo. Apenas **B** e **D** não realizaram qualquer troca no conjunto dos dois períodos. Os alunos **A** e **G** não incluem prova de qualquer troca no 2º período. Do 1º para o 2º período houve redução significativa da quantidade e frequência das

trocas, talvez motivada por outras responsabilidades académicas, nomeadamente as Provas Intermédias de Fevereiro.

2.5.9- RIGOR FORMAL

RIGOR FORMAL ao nível discursivo-textual					
1º período			2º período		
C/ mais falhas formais	C/ alg. falhas formais	Quase s/ falhas formais	C/ menos falhas formais	mantêm falhas formais	Quase s/ falhas formais
A, B, C	D, F, G	E, H	A, D, F	B, C, G	E, H

Os alunos E, H mantêm-se quase sem falhas formais; B, C, G mantêm as falhas formais e A, D, F progrediram, sobretudo A, apresentando menos falhas, com destaque para a aluna F, que superou os problemas de flexão verbal do Pretérito Perfeito do modo Indicativo na 1ª pessoa do plural e na 2ª pessoa do singular.

2.5.10- AUTO-CORRECÇÃO - REVISÃO

AUTO-CORRECÇÃO - REVISÃO			
1º período		2º período	
SIM	NÃO	SIM	NÃO
B, C, D, E, F, H	A, G	s/ rigor - A, C c/ rigor - B, D, E, F, H	G

Os alunos B, D, E, F, H realizaram auto-correcções mais ou menos rigorosas, com destaque para D, E, F na quantidade e E, F na qualidade. G não fez auto-correcções, nem sequer as propostas nas Ficha de Leitura partilhadas com a professora. A progrediu, bem como C, embora careçam ambas de rigor na auto-exigência.

Foram seleccionadas quatro questões de desenvolvimento expositivo-explicativo e competências de comunicação escrita em língua portuguesa que comparámos com o nível de proficiência observado nos textos do portefólio.

2.5.11- RESPOSTAS À PROVA INTERMÉDIA DE BIOLOGIA - GEOLOGIA

RESPOSTAS À PROVA INTERMÉDIA DE BIOLOGIA - GEOLOGIA					
Nº questão	I - 5	II - 4	III - 2.4	IV - 3	Classificaç
Cotação	12 pontos	12 pontos	12 pontos	20 pontos	final
Aluna A	0	6	0	6	11 valores
Aluna B	0	0	0	6	7 val.
Aluna C	0	6	NR	0	9 val.
Aluna D	0	6	0	6	10 val.
Aluna E	12	12	12	20	19 val.
Aluna F	6	6	0	18	15 val.
Aluno G	0	6	0	12	14 val.
Aluno H	12	6	12	19	16 val.
INDICADORES DE DESEMPENHO					
(de acordo com os critérios de correção da prova – cf Anexo VIII)					
Alunos	Competências de comunicação escrita em língua portuguesa: estruturação, adequação da terminologia científica, sintaxe, pontuação, ortografia		Competências específicas da disciplina: 1- questões I-5, II-4 e III-2.4- dois tópicos solicitados 2- questão IV-3 - três tópicos solicitados		
A	c/ alg. dificuldades		1- 1 em 2 2- 1 em 3		
B	c/ muitas dificuldades		1- 0 em 2 2- 1 em 3		
C	c/ muitas dificuldades		1- 1 em 2 2- 0 em 3		
D	c/ alg. dificuldades		1- 1 em 2 2- 1 em 3		
E	c/ facilidade		1- 2 em 2 2- 2 em 3		
F	c/ alg. dificuldades		1- 1 em 2 2- 3 em 3		
G	c/ alg. dificuldades		1- 1 em 2 2- 2 em 3		
H	c/ facilidade		1- 2 em 2 2- 3 em 3		

Concluimos que a aluna **A** é a única que se situa num nível de desempenho superior ao do Portefólio; os alunos **B**, **C** e **D** situam-se num nível inferior ao do portefólio e os restantes (**E**, **F**, **G**, **H**) mantêm o nível de desempenho. Esta apreciação será confirmada pelo quadro síntese (conjunto dos dois Períodos) de caracterização da amostra, que apresentamos no final do ponto seguinte.

2.6- Interpretação dos dados

Nesta secção apresentamos uma interpretação dos dados traduzida na definição de um nível para cada aluno, tendo em conta o seu desempenho em várias dimensões no âmbito do portefólio: Quadro I (Expressão escrita), Quadro II (Escrita criativa), Quadro III (Organização e estruturação), Quadro IV (Oficina de Escrita/ interacção), Quadro V (Auto e hetero-avaliação), Quadro VI (Progressão da Oficina de Escrita) e Quadro VII (síntese de caracterização da amostra). A definição dos vários resultados foi adaptada de: Conselho da Europa, Marco Comum Europeu de Referência para a Aprendizagem, Ensino e Avaliação das Línguas.³² Os quadros III a VI foram concebidos em função das categorias (Estrutura do portefólio, Nota introdutória, Ficha de leitura, Texto original, Textos originais extra portefólio, Oficina de Escrita, Auto-avaliação, Troca de e-mails) e dos indicadores em análise (cf quadro 1.1, cap. III), a partir dos quais estabelecemos níveis descritores de desempenho para obter uma caracterização diferenciada.

Os quadros I e II, de âmbito mais especializado na área do Português, contemplam três níveis, A, B e C, divididos em dois sub itens cada (A1 e A2, B1 e B2, C1 e C2) sendo A1, o nível mínimo e C2 o nível máximo. Nos quadros III a VI, dada a maior objectividade dos conteúdos e competências estratégicas em análise, não encontramos evidências na amostra que justificassem a distinção patente nos quadros I e II, pelo que considerámos apenas três níveis de desempenho para a diferenciação dos alunos da amostra, A, B, C, sendo A o mínimo e C o máximo.

A diferenciação entre os alunos da amostra foi estabelecida a partir das evidências patentes nos textos em análise, que se comprovam imediatamente a seguir aos referidos quadros, bem como outras evidências que apresentamos no final deste capítulo. O quadro VII - síntese de caracterização da amostra (conjunto dos dois Períodos) - evidencia o constructo a que chegámos após a análise das categorias nos dois períodos de observação.

³² In Cármen López Ferrero. Seminário *Evaluation y corrección de la expresión escrita en ELE*. Instituto Cervantes, Lisboa 21 de Abril de 2008, p.4

2.6.1- Quadro I - Expressão escrita em geral

Níveis	Interagir por escrito, com, através e para além dos textos com recurso a conhecimentos prévios (enciclopédia de leitor), repertório vocabular e modalização. (competências: pragmática, discursiva, sociolinguística, gramatical (morfologia e sintaxe) e estratégica.	Alunos
C2	a) Mobiliza a sua enciclopédia de leitor, escrevendo textos complexos com clareza e fluência, adequação e eficácia (capacidade de síntese), com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a encontrar as ideias significativas; b) Dialoga com os textos questionando e simulando os papéis das personagens, utilizando um repertório lexical variado e pertinente na fundamentação das suas escolhas. c) Exprime cambiantes de sentido, utilizando com correcção uma vasta gama de procedimentos de modalização (advérbios, adjectivos...).	H
C1	a) Mobiliza a sua enciclopédia de leitor com sensibilidade e propriedade, escrevendo textos claros e bem estruturados sobre temas complexos, salientando as ideias principais, ampliando com certa extensão e defendendo os seus pontos de vista com ideias complementares, motivos e exemplos adequados, terminando com uma conclusão apropriada; b) Dialoga com os textos questionando e simulando os papéis das personagens, utilizando um repertório lexical variado e pertinente.	E, F,
B2	a) Mobiliza a sua enciclopédia de leitor com curiosidade científica e sentido de humor, por vezes irreverente, escrevendo textos geralmente claros e sucintos sobre a variedade de temas relacionados com o seu campo de interesse, sintetizando informação e argumentos procedentes de várias fontes. b) Evidencia os aspectos que lhe parecem mais importantes, revelando algumas deficiências nos procedimentos de modalização. c) Interage com os textos questionando e simulando os papéis das personagens, utilizando um repertório lexical variado mas nem sempre pertinente; contorna algumas dificuldades pela supressão.	G
B1	a) Enciclopédia de leitor algo limitada; interage com os textos utilizando um vocabulário simples e comum, com confusões pontuais que não comprometem a comunicação; b) Evidencia os aspectos que lhe parecem mais importantes, revelando algumas deficiências sintácticas e nos procedimentos de modalização;	D
A2	a) Enciclopédia de leitor limitada: escreve séries de frases e orações articuladas com conectores simples tais como “e”, “mas” e “porque”; b) Utiliza um repertório vocabular restrito, baseado em noções concretas, com elevado grau de redundância, com recurso eventual a paráfrases e a lugares-comuns.	A, B, C
A1	a) Ausência de pré-requisitos; Escreve frases e orações muito simples e frequentemente desarticuladas; b) Exprime-se com recurso sistemático a lugares-comuns, limitando-se a transcrever e a parafrasear os textos-fonte.	-----

2.6.2- Quadro II - Escrita criativa

Níveis	Produzir textos originais, criativos e críticos em contexto socialmente significativo	Alunos
C2	Escreve narrativas e descrições de experiências com qualidade e fluência, espírito crítico, sentido de humor e estilo adequado ao género literário escolhido. Fundamenta escolhas e opções de forma clara, sintética e objectiva.	H
C1	Escreve narrativas e textos imaginários de forma clara, detalhada e bem estruturada, sensível, convincente, pessoal e natural; Fundamenta escolhas e opções de forma clara, mas pouco sintética.	E, F
B2	Escreve narrativas claras e detalhadas de factos e experiências reais ou imaginárias em textos claros e estruturados, marcando a relação existente entre as ideias e seguindo geralmente as normas estabelecidas do género literário escolhido; Fundamenta escolhas e opções de forma clara e sintética, mas por vezes omissa ou incongruente.	G
B1	Escreve narrativas simples e estruturadas sobre uma série de temas do quotidiano dentro do seu campo de interesses, relacionando com experiências próprias, descrevendo sentimentos e reacções; Fundamenta escolhas e opções de forma pouco clara e sintética, por vezes omissa.	D
A2	Escreve narrativas sobre aspectos do seu quotidiano, com frases simples e articuladas. Escreve descrições breves e básicas de factos, acções passadas e experiências pessoais recorrendo por vezes a lugares comuns; Nem sempre fundamenta escolhas e opções.	A, C
A1	Escreve frases /textos simples, parafraseadas, redundantes, com recurso sistemático a lugares-comuns. Raramente fundamenta escolhas ou opções ou fá-lo de forma inconsistente.	B

Evidências do nível C2 (Quadros I e II)

Aluno H

- **A propósito do seu perfil de leitor, o aluno revela competência estratégica e linguística, escreve com autonomia e fundamenta as suas preferências com clareza, fluência, espírito crítico e capacidade de síntese:**

“...os livros que verdadeiramente fizeram de mim o leitor que hoje sou foram os três primeiros da colecção “Harry Potter”. Estas obras, que agora evitaria ler a todo o custo (pois, se comparadas com as minhas actuais leituras, me parecem de qualidade significativamente inferior), incutiram em mim, nessa altura, um gosto por aventuras mais “misteriosas”, descrições mais pormenorizadas, sequências narrativas mais elaboradas e, de certa maneira, estórias mais substanciais (...) A partir daí, o meu percurso como leitor dividiu-se por dois

gêneros diferentes: os policiais e o género que considero ser o meu favorito indiscutível, a “High Fantasy” ou simplesmente “literatura fantástica.

Se tivesse que escolher um conjunto de livros que mais me tenha marcado em toda a minha vida de leitor seria, sem qualquer sombra de dúvida, a colecção “Crónicas de Allarya” de *Filipe Faria*. Estes livros, com as suas descrições elaboradíssimas, o seu enredo envolvente e misterioso e as personagens incrivelmente criadas e desenvolvidas até conhecermos todos os pormenores das suas personalidades, cativam-me e criam em mim um gosto, renovado a cada página, pela leitura.”

- **Espírito crítico e reflexividade**

i) A propósito da escolha de *Scriptum: O Manuscrito Secreto*, de Raymond Khoury

“Trata-se de um policial sobre a descoberta de um manuscrito que poderá alterar toda a sociedade actual e a luta interior das personagens quando deparadas com o dilema moral e a responsabilidade que esse achado acarreta. (...) O livro é composto por dois enredos que se entrelaçam e em que se assiste à narração de acontecimentos da antiguidade e de acontecimentos actuais.

A parte mais interessante deste livro, na minha opinião, são as páginas 23 a 28 pois é aí que, com o roubo do codificador exposto num museu pelos quatro cavaleiros e toda a situação gerada durante esse assalto, tem início toda a acção. Para além disso, é uma passagem pesada, que ilustra a reacção das pessoas perante um acontecimento traumatizante relatado de forma muito realista, fazendo também uma forte crítica social, ao mostrar a falta de preparação das forças da autoridade perante tal acontecimento.

(...) Será que o segredo que os Templários tanto se esforçaram para manter vai ser revelado? Ou será que permanecerá escondido para todo o sempre?”

ii) A propósito da escolha de *Jangada de Pedra*, de José Saramago

“Para mim, a leitura deste livro foi difícil, não por dificuldade de compreensão da linguagem, mas pela narrativa confusa, descrições pobres e falta de coerência ao longo de toda a obra. É possível que não tenha conseguido compreender bem alguns pormenores mais “escondidos”, ou que de alguma maneira não tenha percebido uma mensagem subentendida no texto, mas a sequência quase aleatória de acontecimentos aparentemente sem qualquer relação entre si e a tentativa (falhada, na minha opinião) de as interligar através de um acontecimento comum, o qual é quase impossível de entender como causa destes, tornaram o tempo passado a ler esta obra uma experiência quase tortuosa, o que foi ainda mais acentuado pelas dificuldades geradas pela falta de pontuação (...) Em suma, não recomendo a leitura desta obra a ninguém, excepto àqueles que sejam grandes apreciadores da obra de Saramago e não consigam passar sem ler este livro. “

“Vale a pena ler este livro porque apresenta uma abordagem diferente da religião e um cenário fictício de algo que poderia ser bem real e que alteraria toda a maneira de viver e pensar de milhões de pessoas. Esta abordagem é feita através de várias personagens bem

elaboradas e mostrando os dilemas pessoais e morais de cada uma, o que torna a obra mais profunda do ponto de vista psicológico. Além disso, e apesar de o enredo ser diferente, apresenta-se como uma alternativa mais sucinta ao Código Da Vinci, pelo facto de a temática geral ser a mesma.

A leitura deste livro fez-me reflectir sobre a religião Cristã, principalmente as suas origens e os pressupostos que muitos têm como certos sem questionar mas que, de acordo com descobertas científicas, se prova estarem errados.” (FL1)

“O trabalho não inclui registo de palavras belas (pois não encontrei o que seriam consideradas palavras belas), palavras desconhecidas (pois não encontrei nenhuma palavra no livro que não conhecesse) nem frases marcantes (pois acho que não houve quaisquer frases que me marcassem particularmente mais que outras, visto que o livro é marcante pela temática e não por frases particulares).” (FL1)

“Não incluo palavras belas, tal como na ficha anterior pois, pessoalmente, não consigo ver beleza numa palavra, acho que a beleza, num texto, é criada por expressões e não palavras individuais, sendo assim impossível achar beleza numa única palavra sem incluir o contexto. “ (FL2)

“Escolhi estas frases, embora pudesse ter escolhido um número infindável de outras, porque acho que ilustram bem, (especialmente a primeira) e dentro de um limite aceitável de palavras, a dificuldade causada pela falta de pontuação adequada, principalmente em momentos de diálogo. (FL2)

- **Criatividade -A propósito do Texto original**

FL1- contextualiza com uma introdução e adequação ao género fantástico criando seqüências narrativo-descritivas dinâmicas (visualismo), além de mobilizar a sua enciclopédia e repertório vocabular sobre os Templários:

“Este texto situar-se-ia no início da obra, enquanto os Templários, cujas aventuras são descritas ao longo do livro, escapam da fortaleza de Acre num barco (o Falcão do Templo) para proteger o conteúdo de um baú do ataque dos muçulmanos que viria a dizimar a cidade. A personagem criada (Richard Thorin) é um Templário com quinze anos de experiência no exército defensor de Acre, encarregado de atrasar a ofensiva árabe enquanto os seus companheiros fogem em segurança

...E por fim aconteceu...

Naquele fatídico dia, o medo e o sangue preenchi a fortaleza de Acre. Uma explosão fez-se sentir na muralha exterior, abrindo uma brecha e permitindo a entrada de centenas de Mouros, clamando por sangue enquanto dizimavam as defesas Templárias homem por homem.

Richard Thorin era um destes defensores, encarregado de proteger a cidade ou morrer a tentar, e era isso mesmo que pretendia fazer.

(...) Ele teve apenas tempo de levar uma mão ao peito antes que o sabre incrustado de rubis daquele homem lhe perfurasse a armadura, rasgasse a carne e espetasse o coração. No

seu último momento de consciência, Richard teve a certeza de ouvir uma trombeta à distância, o sinal de que o Falcão do Templo tinha partido em segurança. Naquele momento não sentiu medo, apenas confiança de que tinha cumprido a sua tarefa. Saiu-se bem e seria recompensado na próxima vida...” (FL1)

- Na FL2, além da criatividade, revela espírito crítico, sentido de humor e alguma irreverência subversiva. Contextualizou brevemente um texto narrativo, intencionalmente sem parágrafos, onde parodia o conteúdo e a forma do romance de Saramago, recorrendo à ironia, ao nonsense denunciando realidades político-sociais da actualidade como a miséria, falta de civismo, disfunções familiares (abandono, irresponsabilidade), criminalidade.

“Este é um relato de uma experiência vivenciada por um indivíduo na sequência dos acontecimentos relativos ao livro abordado na ficha de leitura.

Eu sou o Ambrósio, e esta é a minha estória. Nasci em mil nove e cinquenta e três... ou foi quatro? Não, foi três. Mas como dizia nasci em mil nove e cinquenta e três em Santa Manela da Cova e cresci lá até aos trinta e um anos, quando saí de casa dos meus pais para casar com a minha prima Vánessa. Casámos num bar onde o meu pai, que tinha arranjado um certificado de sacerdócio num caixote do lixo perto do bordel, realizava casamentos. Depois disso fomos viver para a cidade vizinha para começar uma vida nova com os nossos três filhos, todos eles deficientes. Eu fui trabalhar para um McDonald’s. O meu trabalho era recolher lixo nas ruas para fazer os hambúrgueres. (...) A vida corria-nos bem até que, na sequência de uma estranha cadeia de acontecimentos, dos quais fazia parte a separação da Península Ibérica do resto da Europa, reparámos que se passava algo de peculiar. Os nossos filhos tinham desaparecido... De início ficámos aliviados, por termos menos três bocas para alimentar, mas depois apercebemo-nos__que sem eles não recebíamos o dinheiro que o estado oferecia pelas suas deficiências provenientes da nossa actividade incestuosa. Então decidimos procurá-los, mas o problema era que não fazíamos ideia onde os tínhamos deixado, nem o seu paradeiro nas últimas duas semanas... (...) Então começámos a tentar reconstruir os nossos passos desde a última vez que os tínhamos visto, há duas semanas, a brincar com umas seringas que andavam caídas pela rua. Foi uma tarefa difícil visto que só víamos as crianças duas vezes por dia, ao meio-dia para lhes darmos o almoço e dinheiro para comprar tabaco e à meia-noite para lhes dizermos que já chegava de fumar e que deviam ir para a cama. Nunca nos prestavam atenção. (...) Então apercebemo-nos__que era possível que tivessem sido raptados e levados para efeitos de tráfico de órgãos durante o frenesim de emigração gerado aquando da separação das duas massas de terra.”

• Textos originais extra portefólio

Realizou a Oficina de Escrita criativa “Uma aventura com a poesia”, inspirado na poesia minimalista de homenagem a *Bashô*, conforme o mote e motivação fornecidos pela

professora, tendo criado um *haiku* de três estrofes com três versos, sem erros formais, onde revela bom domínio da língua e sentido de humor (cf Anexo II-H-6OTO2).

Evidências do nível C1 - que se distingue de C2 por menor capacidade de síntese, ultrapassando os limites textuais estabelecidos (FL), e competências prévias específicas menos vastas, além de alguns erros formais, praticamente inexistentes em C2.

Aluna E

- **A propósito do seu perfil de leitor, a aluna revela competências prévias, hábitos e prazer na leitura, uma sensibilidade literária muito peculiar e uma maturidade pouco vulgar nesta faixa etária. Todavia comete algumas falhas gramaticais**

“E quando se unem estas duas paixões, a dança e a música, sinto algo a que não consigo dar um nome. Apenas sei que fico leve, de tal modo que parece que me envolvo com cada nota da melodia; cada passo que dou é marcado pela música e parece que não é o meu corpo a dançar mas sim a minha alma. E para expressar estes sentimentos arranjei uma maneira, que nunca pensei vir a usar,...a escrita. Adoro escrever poemas ou prosa, é uma maneira silenciosa de dizer o que sinto, é uma forma de não utilizar a fala para nos expressarmos. Mas só comecei realmente a perceber a sua importância há três anos, quando comecei a ler livros que não faziam parte da prateleira de Literatura Juvenil das lojas. Através da leitura comecei a sentir um gosto especial pela actividade de pegar na caneta e na folha e escrever o que o meu pássaro interior queria. Desde então que dedico poemas aos meus familiares, a mim ou mesmo aos amigos.”

- **A propósito da escolha de *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen (FL1)**

“Aconselho a leitura, porque este livro permite conhecer a sociedade de Jane Austen, e também de ver como se comportavam as pessoas daquele tempo. Também é possível ver isto em filmes, mas lendo o livro é mais real, pois foi escrito por uma pessoa que viveu naquele ambiente. Por ter achado este livro fantástico, posso dizer que até agora tem sido o melhor livro que existe. Este é o meu clássico, pois como diz I. Calvino “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis...”. Nunca irei esquecer este livro e apesar de o tempo passar vou-me lembrar sempre da sua história, pois este ficou-me gravado no coração.”

“Adorei ler este romance, pois foi o livro que me abriu os horizontes a outros tipos de leitura; foi o livro que me fez transitar para um “nível de literatura” superior. Além disso, a partir dele comecei a ler mais livros da autora e despertou-me a atenção para investigar sobre ela. Desde o início do livro até ao fim, parecia que estava ao lado das personagens a viver tudo com elas: a sentir como elas, a chorar como elas, a rir como elas... Fez-me viajar no tempo.”

“...Acho que nenhuma das personagens poderia ter um comportamento diferente, porque se isso acontecesse penso que a história perderia toda a magia. Assim, não posso dizer o que faria, por exemplo, no lugar de Lizzy, pois só se me acontecesse algo de semelhante é que eu poderia ter uma acção de acordo com o que eu sentiria.”

“... apercebi-me que”, “tratavam-se de frases engraçadas”, “foi como se tivesse largado o meu corpo e entrado no livro”, “apesar de isto não ter acontecido”(FL2)

- **A propósito de textos originais, a aluna E foi a mais produtiva da amostra, revelando originalidade e criatividade, tendo variado as tipologias textuais produzidas e competências hermenêuticas:**

1ºP -Precedeu, com uma pequena nota justificativa, o texto injuntivo-instrucional que produziu “*Como casar as suas filhas...e tirar partido disso*”, colocando-se no lugar da mãe da personagem principal, “psico-casamenteira”, que aconselha as outras mães a seguirem as suas sete instruções, com correcção e coerência do uso dos tempos verbais no modo imperativo: “certifique-se”, “lembre-se”, “arranje”, “reze”. (cf Anexo II-E-4-TO1)

2ºP - Introduziu novamente uma razão justificativa para o texto narrativo-descritivo “*Duas almas...*”, criado a partir do tema “Amor” inspirado pelo par amoroso d’ *A Morgadinha dos Canaviais* e pelo seu cenário, a Natureza. Assume-se como narradora adoptando a focalização interna da personagem Augusto, usando o discurso indirecto livre e incluindo o narratário-leitor “*Até o leitor certamente terá pena destes dois jovens apaixonados.*” (cf Anexo II-E4-TO1). Incluiu ainda uma pesquisa sobre o lugar de *Orgulho e Preconceito* entre outros, clássicos e contemporâneos, no *ranking* das preferências dos britânicos. (cf Anexo II-E4-TO2)

- **Outros textos originais** - Incluiu três textos como anexos, com uma introdução para cada um: 1- *Etapas do amor*, onde a aluna estabelece a evolução do amor entre as personagens; 2- *As cartas e os bailes*, onde revela ter pesquisado e aprofundado conhecimentos sobre o contexto sociocultural do séc.XVIII, levantando questões retóricas que trespassam a actualidade; 3- terminando com um pequeno bilhete de simulação de um

convite para um baile, dirigido a uma amiga, inspirado numa carta do livro lido. Imprimiu o bilhete em papel reciclado, com letra “antiga” e selou-o com o seu próprio lacre (cf Anexo II- E6-OTO1).

Aluna F

- **A propósito da escolha de *Uma Abelha na Chuva* de Carlos de Oliveira (FL1)**

“Valeu a pena ler esta obra, porque enriqueci o meu vocabulário, fazendo-me recorrer algumas vezes ao dicionário para perceber melhor o sentido de certas frases presentes na obra, o que foi bastante bom, pois (...) consegui entrar melhor na acção, tendo presente que esta é tratada em meados de 1950”

“Esta obra fez-me reflectir sobre...os acontecimentos do dia-a-dia, em que muitas pessoas se tornam alcoólicas para ‘esquecer’ o seu passado, e para terem como desculpa os seus actos, e quando alguém próximo os tenta ajudar, muitas vezes essa ajuda é negada, pois o(s) alcoólico(s) não assumem o seu problema.”

“Se estivesse no lugar de...M^a dos Prazeres eu teria assumido de início a minha paixão por Joaquim, porque mais tarde ou mais cedo iria ser descoberta a verdade, tal como acontece na Obra”.

- **A propósito da escolha de *Marley & Eu*, de John Crogan (FL2)**

“Tudo deixou de ser normal quando John e Jenny, um casal recém-casado que moravam na Califórnia, decidiu adoptar um animal de estimação que iria servir principalmente para testar a capacidade destes em tomar conta de um bebé.”

(...)“Este livro foi dos melhores que li até hoje (que não são poucos). Fez-me pensar, viver aventuras mesmo que do lado de lá da minha imaginação, fez-me sorrir e até rir e fez-me acordar cedo, com vontade de ler as últimas páginas do último capítulo, tal era a vontade de conhecer o final...”

- **Embora revele competências pragmática, discursiva, sociolinguística e estratégica, comete erros gramaticais de flexão verbal**, ex: “fazia-mos“, ”ter-mos”, “disses-te”, o que, em bom sinal, não acontece na segunda fase.
- **Criatividade e sensibilidade literária:**

- Produziu textos originais em géneros discursivos diversificados (prosa poética, narrativa, diálogo, carta, poesia):

i) “*Portefólio: Porquê? Para quê?*” é o título da introdução, que parte de um texto original que escreveu há pouco tempo “*Horizonte da realidade virtual*”³³, onde questiona “*Será que cada um sente o que escreve ou tudo o que escreve é um mecanismo de cópia de tudo o que lê?*”(cf Anexo II-F2-NIa). Nesta “Nota introdutória”, a aluna salienta que as vivências diárias do sujeito podem ser arquivadas num portefólio, *ajudando o seu autor a formular* as suas próprias ideias, opiniões, críticas, relacionando-as com o tema/ livro que se leu/ está a ler, em partilha com outros para desenvolver várias competências, construindo assim uma parte das suas memórias; no 2º período reforça a “Nota introdutória”, partindo de um texto de Margarida Rebelo Pinto, sobre *os sonhos escritos em cada papel*, a aluna reforça a dimensão do portefólio como *guardador de memórias* (cf Anexo II-F2-NIb), arquivando a *certeza da recordação dos dias passados e apagados da memória sem querer*.

ii) No 1º Período, imaginou um “Novo episódio”, centrado num diálogo com frases curtas, tal como na obra, marcado por dois pontos, seguidos das falas das personagens, a quem atribuiu os nomes Ele e Ela, mudando o desfecho da história;

ii) No 2º Período produziu um texto do género epistolar sob o título “Memórias”, inspirado na prova de amizade colhida na leitura do livro escolhido, para o qual apresenta uma breve justificação, e que foi alvo do elogio de um colega revisor “*O texto original revisto por mim está excelente. Tens um gene de escritora dramática algures no teu código genético*”;

iii) Textos originais extra portefólio: diário de leitura, de sua iniciativa, que acompanhou a leitura do livro do 1º Período; “Uma aventura com a poesia”, texto sem erros formais, onde personificou os efeitos dos raios de sol, em Oficina de escrita criativa. (cf Anexo II- E6-OTO2)

Evidências do nível B2 (Quadros I e II)

O Aluno G é o único neste nível, distingue-se de C1 sobretudo nos itens b) e c), pelas evidências seguintes:

-decalques das fontes de consulta indicadas em vez de texto pessoal (FL), quando revela capacidades (a) para o fazer melhor e com autonomia.

³³ publicado no jornal da escola no número que saiu em Junho de 2008 (cf Anexo II-F)

-Nota introdutória e apreciações do leitor nas FL abreviadas, pouco fundamentadas, por exemplo “*Na generalidade não encontrei palavras consideradas belas e palavras que desconhecia só encontrei uma, aquiesceu, que significa anuir ou consentir.*” - FL1

- Supressão de textos (texto original e auto-avaliação do 1º P) e das “frases marcantes” FL1 e 2.

- Articulou os tópicos do guião, num texto pessoal e coerente, mas superficial e com mais dependência das fontes consultadas (não captou a dimensão existencial nem o sentido metafórico dos efeitos do Sol em *O Estrangeiro*, sugeridas na revisão, mas que não teve em conta na versão final) – FL2

- Alguns erros formais de sintaxe, que mantém, pois não efectuou revisões da Oficina de Escrita, por exemplo:

- **frases com GN, vários apositivos, mas incompletas, sem GV:**

“*Enquanto isto, na Suíça, uma associação denominada de Cruz Vera, responsável pela morte de Stern, constituída principalmente por Carlo Casagrande, chefe da segurança, Cardeal Brindisi, pessoa mais importante no Vaticano a seguir ao Papa e Robert Pucci, responsável pelas finanças. ??? Devido ao facto do Papa Pio XII não ter feito nada para parar o holocausto...*” – (cf Anexo II-G3- FL1, p. 6

- **concordância sintáctica entre sujeito (GN) e predicado (GV):**

“*A Cruz Vera, para prevenir que o Papa cometa este suposto erro e que Gabriel Allon continue as suas investigações sobre o livro de Stern decidiram lançar o rumor que Gabriel pretende assassinar o Papa.*” Idem, FL1, p. 6

- **imprecisões e incongruências (coerência e coesão textuais) – FL2**

“*A parte mais interessante do livro é sem dúvida o veredicto da sua (?) sentença e o modo como Meursault descreve os seus dias antes do mesmo*” (?)

“*Não encontrei palavras que considerem belas ou palavras que desconhecia*”

“*A primeira impressão que tive quando terminei de ler o livro foi que era mesmo um bocado absurdo porque a história não faz muito sentido e a forma como os acontecimentos (?) é muito estranha, mas gostei da história e acho a frieza com que a personagem principal age, perante acontecimentos(,) como a morte da mãe e a sua sentença(?), muito interessante e ao mesmo tempo algo assustadora.*”

Evidências de nível B1 (Quadros I e II)

A **aluna D** é a única neste nível, pois revela competências inferiores a G: enciclopédia de leitor, repertório vocabular mais limitados, incorrecções morfo-sintácticas e gramaticais mais graves, mas num nível um pouco superior às alunas A, B e C. Por exemplo:

“Esta obra fez-me reflectir sobre...**na** crueldade *que existe quando pais **se** interferem nos amores **dos filhos**, e quando se metem nem pensam nos sentimentos **dos filhos** (...) e nesta obra relata a **crua** e **dura** revolta de um pai perante o namorado **de** sua filha **que era cocheiro, queria** que ela **fica-se** estável financeiramente e fez uma **dura** decisão que foi **por fim ao problema dele**” (?) (cf D3-FL1-V1)*

Evidências de nível A1/A2 (Quadros I e II)

As **alunas A, B e C** situam-se nos níveis mais baixos por eventual falta de pré requisitos no âmbito da leitura (compreensão) e da escrita (sintaxe, semântica, morfologia). Restringem as suas produções escritas ao texto narrativo, provavelmente aquele em que se sentem mais à vontade, embora revelem dificuldades. As falhas mais frequentes são: decalque das fontes, repetições (ideias, palavras), redundâncias, imprecisões, incongruências, lugares-comuns. Todas revelaram dificuldades (hermenêutica) no cumprimento dos objectivos do texto original e da “leitura intertextual”, que confundiram com outras coisas. (cf Anexos II- A, B e C)

• Aluna A

- Descontextualização dos textos originais (cf Anexos II- A-4-TO1 e 2)
- Falhas de rigor formal: “*Mary também tinha denunciado o assassino **há** polícia mesmo que o assassino **fogo** meu amigo*”(cf AnexoII-A-3-FL1-v1cont); “*A bala tira feito...*”, “*Foram todos até **há** esquadra...*”. (cf Anexo II- A-3-FL1-v1Res)
- Decalque da nota biobibliográfica do autor. (cf Anexo IIA-3-FL1)

• Aluna B

- Confusão “Nota Introdutória” ao portefólio vs FL. (cf Anexo II-B-2-NI)

- Não domina as técnicas de discurso directo/ indirecto, repetindo os verbos “dizer” e “responder”, e alternando o Pretérito Perfeito “disse” com o Presente do Indicativo “diz”, “responde”; (cf Anexo II-B-4-TO2)

- Falhas formais de sintaxe, ortografia e pontuação: “A relação é que o título “fala” do mesmo tema do livro os fantasmas, porque o conto é todo do principio ao fim a falar de fantasmas” (cf Anexo II-B-3-FL2v1-cont); impropriedade vocabular, por ex “público feminista” em vez de “feminino” e dificuldades de fundamentação com recurso a lugares-comuns - Ex: “...podemos dizer que é mais propriamente para o público feminista, que para quem gosta deste tipo de livros aconselho a ler que não se vai arrepender”, com fundamentação pobre, sobretudo o “testemunho”, ex: “Esta obra fez-me reflectir sobre... que nem sempre o emprego que escolhemos é o melhor para nos e temos de dar mais valor e atenção às pessoas que nos rodeiam, como os pais, o namorado, os amigos...etc” (cf Anexo II-B-3-FL1v2fim); Na segunda fase de observação mantém conteúdo de apreciação crítica breve, superficial na fundamentação e com falhas formais, ex: “Valeu a pena...porque é um conto interessante cheio de aventuras, que para quem gosta deste tipo de livros aconselho a ler, quem ler um livro destes não se vai arrepender. É um conto com muitas fantasias interessantes da imaginação do narrador”. Esta obra fez-me reflectir sobre...” que nem sempre nos devemos acreditar, iludir, ter medo por naquilo que a nossa imaginação nos faz imaginar/ fantasiar.” E “Se estivesse no lugar de... André quando... eu teria tido medo por causa das visões que ele tinha e não consegui/ndo reagir a essas situações/ elas”. (cf Anexo II-B-3-FL2v1-contin e B-3-FL2v1-fim)

• Aluna C

- Conteúdo de apreciação crítica breve, superficial na fundamentação e com falhas formais de sintaxe, ortografia e pontuação, ex” A parte mais interessante foi em que a Susana e os seus amigos quebraram as regras da sua escola para poderem ir ao baile da aldeia onde só era permitido entrar depois dos 18 anos e passaram grandes aventuras”, “A parte menos interessante foi quando a Susana chegou a escola depois das férias...”; repetições “Valeu apenas ler esta obra, porque deu para perceber como uma rapariga fica quando está com ciúmes de outra pessoa, pois acabamos sempre por magoar as pessoas que nos rodeiam e magoar a pessoa de quem temos ciúmes. Este mostra-nos o que os ciúmes trazem de bom e de mau para nos” (cf Anexo II-C-3-FL1 e C-3-FL1cont); “O título tem haver com a obra, porque esta relacionado com um crime que é realizado num avião em plena viagem, logo ser morte nas nuvens.” (cf Anexo II-C-3-FL1v1-cont2)

2.6.3- Quadro III - Organização e estruturação

O quadro III foi elaborado a partir da síntese de observação do desempenho dos alunos nas categorias relativas à organização e estruturação formal do portefólio segundo os objectivos do guião e o “cunho pessoal” de cada aluno da amostra.

Quadro III

Níveis	Organização e estruturação cf guiões	Alunos
C	Estrutura o portefólio com rigor formal e de conteúdo: índice, paginação e referências bibliográficas, de acordo com os objectivos do guião e cumprimento dos prazos; Apresentação gráfica original e criativa, sem desvios, redundâncias nem sobreposições.	E
B	Estrutura o portefólio com algumas falhas de rigor face aos objectivos do guião; Apresentação gráfica com alguma originalidade e criatividade, com algumas redundâncias ou supressões, mas cumprindo os prazos.	D, F, G e H
A	Estrutura o portefólio com muitas falhas de rigor face aos objectivos do guião; Apresentação gráfica muito simples, dispersa, com vários desvios e omissões, embora tenha cumprido os prazos e revele alguma progressão.	A, B, C

Os factores de diferenciação entre os Níveis B e C têm a ver sobretudo com o rigor formal e de conteúdo logo a partir do índice, tendo correspondido à maioria dos objectivos propostos logo à partida. A aluna E destaca-se na apresentação gráfica, no cumprimento dos objectivos do guião e dos prazos, bem como pelas introduções de contextualização dos seus textos e partes estruturais do seu portefólio, bem como pela inclusão voluntária de anexos correlacionados (textos originais, e-mails, pesquisas- cf Anexo II-E-6-OTO) que revelam competência estratégica, empenho e espírito de iniciativa.

As alunas A, B e C situam-se no nível A pelas seguintes evidências:

- Índice incompleto e pouco cuidado, sem bibliografia e sem fontes para as FL (1º e 2ºP); sem indicação das páginas nem significados das palavras desconhecidas, nem das razões justificativas para as “frases marcantes” seleccionadas; (aluna A, cf cap. III, 2.3 e Anexo II-1a e b)

- Confusão “Leitura intertextual” com produção de “texto original”; não percebeu o objectivo da “Nota introdutória” para a parte fixa do portefólio; sem fontes para as FL; repete quatro vezes a palavra “parte” num parágrafo (Nota Introdutória); sem auto-avaliação no índice, embora figure no final (aluna B, cf cap. III, 2.3 e Anexo II-2-NI e 4-TO)

- Sem paginação no índice; tipos de letra diferentes e sem justificar os textos; confusão texto original/ leitura intertextual; bibliografia reduzida; falha (justificada) no prazo do 2º período (aluna C, cf cap. III, 2.3 e Anexo II- C- 1, 2, 8)

2.6.4- Quadro IV - Oficina de escrita/ interacção

O quadro IV foi elaborado com base nos pressupostos teóricos recolhidos na primeira parte deste estudo (cf cap.I, ponto 9.3, Cassany 1995, 1999, 2005, Barbeiro (2003) e Carvalho 2000) para a oficina de escrita: aplicação das operações mentais da produção escrita: planificação, textualização, revisão e reescrita, com ênfase nestas duas últimas, por serem mais directamente observáveis. Os descritores de desempenho foram estabelecidos com base na observação da aplicação dos alunos na elaboração de rascunhos, respectiva documentação e revisão, individual ou partilhada, em interacção com professor e colegas, manuscrita e assinada ou via e-mail.

Quadro IV

Níveis	Produzir textos em trabalho individual e cooperativo, aplicando as revisões e trocando e-mail.	Alunos
C	Produce rascunhos documentados dos textos finais, com provas de partilha e co avaliação com os colegas e com o professor; faz propostas de hetero-correcção-revisão muito objectivas, válidas e pertinentes de acordo com o contexto de enunciação: quem escreve, o quê, porquê e para quê/ quem. Promove e participa na interacção escrita com gosto e bastante frequência, escrevendo e/ ou recebendo e-mails e comentários fundamentados, com reforço positivo.	E, F
B	Produce alguns rascunhos dos textos finais, nem sempre documentados, com algumas provas de partilha e co avaliação com os colegas e com o professor; aplica propostas de auto e hetero-correcção-revisão globalmente satisfatórias, apesar de algumas ambiguidades, que não afectam a inteligibilidade. Participa na interacção escrita com menor frequência.	A, B, C, D
A	Não apresenta provas de oficina de escrita, em auto ou hetero-correcção, quer do trabalho individual quer cooperativo; Raramente interage por e-mail, quando o faz é apenas com a professora. Evita a socialização dos textos e do portefólio. Não interage por e-mail. Evita a socialização dos textos e do portefólio.	G, H B, D,

No nível A foi estabelecida uma pequena diferença entre os alunos que nunca interagiram por e-mail nem socializaram os seus textos com colegas (B e D) e os que raramente o fizeram (G, H).

O nível C distingue-se do B pela quantidade e qualidade quer dos rascunhos quer das revisões dos textos, bem como da frequência das interacções e troca de e-mails, por exemplo:

- A aluna E – No 1º P apresenta vários e-mails, entre Setembro e Dezembro, que enviou (11) e recebeu (30), quer da professora (7), quer de sete colegas da turma (23), ora apreciando, ora pedindo esclarecimentos e comentários; no 2º P diminuiu a quantidade, mas recebeu palavras de amizade e incentivos de colegas, através de comentários do tipo “*mereces os meus parabéns por cada vez mais te conseguires superar a ti própria.*” (cf Anexo II-E- 8-TEm2-2 e Anexo V-B, aluna E). Imprimiu os textos com os comentários da professora, que assinalavam falhas na sintaxe/ repetições de palavras que autocorrigiu sempre. (cf Anexo II-E-7)
- A aluna F, embora em menos quantidade que a colega e igual redução no 2ºP, revela ter beneficiado da oficina de escrita, pelo menos evitou erros de flexão verbal na 2ª fase, Ex: “fazia-mos“, ”ter-mos”, “disses-te”. (cf Anexo II-F-7 e Anexo V-B, aluna F)

Os alunos A, B, C, embora com algumas diferenças entre si, ao nível da documentação dos rascunhos (A refere datas nos rascunhos, cf Anexo II-A-7-OE1) e rigor formal, situam-se globalmente a meio da tabela. No 1º período foram as alunas que mais rascunhos produziram, alguns dos quais manuscritos, e que realizaram mais trabalho de revisão, conforme se pode constatar na grelha de análise descritiva (cap.III, 2.3) e nos respectivos anexos II: B e C escreveram longos textos originais, efectuaram várias auto e hetero-correcções, embora tenham mantido ainda bastantes falhas e falta de rigor (cf Cap III, 2.3-FL B e C, e Anexo II- B e C-7-OE).

A aluna D aparece em dois níveis, porque participou na OE, redigiu e incluiu rascunhos da FL, do texto original, onde corrigiu com rigor as revisões assinaladas, sobretudo nas FL (nível B), mas não incluiu provas de troca de e-mails (nível A), (cf cap. III, 2.3-D e Anexo II-D- FL, OE e TEm), bem como a aluna B que também não apresenta qualquer prova de troca de e-mail, nem comentários de socialização.

2.6.5- Quadro V - Auto e hetero-avaliação

O quadro V foi elaborado para evidenciar o desempenho dos alunos da amostra na categoria da auto-avaliação e também em “Outras evidências” patentes nos comentários de hetero-apreciação dos portfólios (cf Anexo IV) e também nos textos (auto)biográficos (cf Anexo III e II-9-Outr.Evid.- auto-retratos)

Quadro V

Níveis	Persistência/ relutância; reflexividade; objectividade/ subjectividade	Alunos
C	Evidencia reflexividade, persistência e objectividade na fundamentação das avaliações, auto e/ou hetero.	E, F, H
B	Evidencia alguma relutância, pouca reflexividade e alguma subjectividade na fundamentação, por vezes inexistente.	A, B, C, G
A	Relutância total à auto e hetero-avaliação.	D

- O nível C foi evidenciado através dos seguintes indicadores:

Alunos que fundamentaram a sua apreciação nos dois períodos, tendo revelado indicadores de prazer e de crescimento interior (cf cap. III, tabela 2.3), tendo duplicado em extensão e profundidade o texto de auto-avaliação descritiva (E), com indicadores de facilidade face à experiência acumulada no 1º período, enquanto “*momento único e cativante dedicado à leitura*” e de comunicação entre os intervenientes, sem propor qualquer classificação (cf Anexo II-E, F-5-AA, cf também Anexo IV Cmt E, F).

- A distinção entre os níveis B e C evidencia-se sobretudo pelos seguintes indicadores:

Alunos que não fundamentaram a sua avaliação nem aplicaram as sugestões de aperfeiçoamento do 1º para o 2º período (A); alunos que apenas se autoavaliaram no 2º período alegando “esforço” sem no entanto o comprovarem, o que revela pouca consciência quer do esforço quer das limitações (B e C) ou que declaram ter aprendido a apreciar um bom livro através do portfólio, embora não expliquem como nem porquê (G).

A aluna D ficou isolada no nível A, porque se furtou totalmente à avaliação.

2.6.6- Quadro VI - Progressão da Oficina de Escrita

O esforço de correcção das várias versões, sobretudo para as Fichas de leitura, resumos, textos originais é o objecto do quadro VI. Que se destina a sintetizar as conclusões observadas na descrição da amostra, a partir das tabelas apresentadas no cap. III, 2.4, e nos corpus do Anexo II, onde se podem verificar as ocorrências da categoria OE e as evidências que originaram a diferenciação dos descritores de desempenho patentes neste quadro:

Quadro VI

Níveis	Grau de empenho e de persistência na aplicação das correcções propostas pela revisão).	Alunos
C	Evidenciou grande empenho e persistência no aperfeiçoamento pela frequência, quantidade e qualidade das revisões dos textos partilhados, num esforço de auto superação, independentemente do seu ponto de partida e do resultado final.	B, C, E, F
B	Evidenciou algum empenho e persistência no aperfeiçoamento das revisões dos textos partilhados com menor frequência, quantidade e qualidade, tendo demonstrado condições para fazer mais e melhor.	A, D
A	Evidenciou pouco empenho e persistência no aperfeiçoamento das revisões dos textos, partilhados apenas com a professora; raramente ou nunca efectuou qualquer das correcções propostas, tendo revelado à partida condições para o fazer com facilidade.	G, H

O nível C abrange os alunos que mais se esforçaram, embora em graus diferentes, com destaque da aluna E pela quantidade, qualidade e persistência. Note-se a diferença nos quadros I, II, IV, V entre os alunos B, C, por um lado, e E, F, por outro, que não se verifica no quadro VI.

Os alunos G e H estão no nível A nesta categoria, porque não participaram na partilha e socialização dos textos, praticamente se furtaram ao trabalho de revisão (FL1 e FL2), tendo mantido tudo igual. (cf tabelas de descrição das categorias, cap III, 2.4 e Anexo II-G, H-3 e 7)

Já as alunas A, B, C e D, são as que mais se esforçaram, fizeram rascunhos e correcções de reescrita, mais formal do que no conteúdo (B, C e D); embora reconheçam o esforço e tenham feito progressos, não evidenciam consciência do que melhoraram na auto-avaliação.

2.6.7- QUADRO VII - Síntese de caracterização da amostra (conjunto dos dois Períodos)

Indicadores	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Categorias						
1.Estruturação (portefólio e FL)	A, B	C	D, G, H	-----	F	E
2.Desemp.FLeitura1º>2ºP	A, C	B	G	D, H	F	E
3.Compet.leitura escrita	-----	A, B, C	D	G	F	E, H
4.Escrita crítica e criativa	B	A, C	D	G	F	E, H
5.Textos originais extra Portefólio	-----	A, B, C D	G	H	F	E
6.Interacção/socialização	B, D	A,C,G,H	-----	-----	F	E
7.Oficina de escrita	G	C, H	A, B, D	-----	F	E
8.Auto-avaliação	D	B, G	A, C	-----	F	E, H
9.Empenho/ esforço de progressão	-----	G,H	A, D	-----	B, C, F	E

3- Outras evidências

Os comentários de apreciação dos colegas (cf Anexo IV), os textos (auto)biográficos (cf Anexo III), bem como auto-retratos de alguns alunos (cf Anexo II- E, G, H) revelam e confirmam algumas características do perfil dos alunos, quer no inquérito inicial, quer no Quadro síntese (VII):

- E, F dizem gostar muito de ler e de escrever, o que se confirma nos seus portefólios, conforme já evidenciámos. A aluna E confirma o gosto em mostrar os seus textos livres, que tinha declarado no inquérito inicial, bem como receber livros de oferta ou adquiri-los (gasta mais de 50% da mesada em livros), atribuindo ainda grau máximo de importância à leitura-lazer e dedicando o máximo de tempo livre à leitura não escolar. As suas “vivências enquanto leitora” e “leitura intertextual”(cf Anexo II-E-9-Outr.Evid), também confirmam a sua “enciclopédia” de leitora. Acrescentamos ainda as suas declarações de autorização para a publicação dos portefólios (Cf Anexo II-E, F- 9).

- A e H dizem gostar mais de ler do que de escrever, no caso do aluno H, verificámos algum desvio em relação a “escrever”, uma vez que o aluno escreveu em qualidade e em quantidade apreciável, conforme já comprovámos. Curiosamente enviou textos seus para o jornal da escola. No inquérito inicial o aluno H já tinha atribuído o grau 4 de importância à leitura-lazer e o grau 5 de desafio perante um livro com muitas páginas, todavia declara não apreciar as habituais leituras recomendadas para os jovens, indiciando gostos muito próprios e em sentido inverso ao da maioria dos colegas. A aluna A confirma as suas reservas de interacção ao não autorizar a publicação do seu portefólio, o mesmo não acontecendo com H, embora seja reservado na socialização entre pares, a quem não reconhece estatuto para o apreciar, preferindo fazê-lo com os professores (cf Anexo-II-A, H-9 e Anexo IV- CmtA e CmtH).
- B e D afirmam que preferem escrever, o que se comprova nos seus portefólios e noutros contextos, independentemente do grau de proficiência na escrita. Tal pode significar que as inseguranças na competência de escrita não são limitativas à partida. Contudo B confirma as suas reservas de interacção/socialização não autorizando a publicação dos seus textos, D declarou a sua autorização, confirmando a sua auto-estima na escrita (cf Anexo II-D-9).
- C e G declararam-se menos apreciadores quer de ler, quer de escrever, tendo afirmado que “depende”. De facto as baixas expectativas da aluna C parecem contribuir para as suas inseguranças; já o aluno G, embora mais seguro das suas capacidades, confirma no portefólio que lê e escreve por “obrigação”, talvez para “agradar” ao professor, parecendo valorizar objectivos de avaliação mais sumativa do que formativa. Ambos negam autorização para publicar os seus portefólios (cf Anexo II-C, G).

Capítulo IV – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

1-Conclusões

1.1- Observação dos dados

Verificam-se algumas discrepâncias entre os dados dos inquéritos iniciais e os dos portefólios, excepto em relação à aluna E, que confirma os níveis de auto exigência e as competências, quer na leitura, quer na escrita. O seu portefólio traduz a construção da sua identidade, reflecte a sua motivação proactiva, bem como a sua noção de autonomia e progressão, independentemente do factor avaliação, ou melhor, classificação. Ela e a aluna F, revelam maior constância no total das categorias, situando-se num bom nível global, F em C1 e E em C2, tendo falhado apenas na capacidade de síntese, ao ultrapassarem em regra os limites textuais estabelecidos. Em contrapartida mobilizaram conhecimentos prévios na área da leitura, da escrita e dos seus repertórios discursivos textuais, que procuraram diversificar, fundamentaram as suas escolhas e opiniões, revelaram grande profundidade de análise, reflexividade, espírito crítico, além de terem exercitado bastante as técnicas de produção escrita, a interacção sócio afectiva e a co avaliação. Não registaram uma progressão tão acentuada como outros exemplos da amostra maioritariamente situados nos níveis inferiores, porque o seu ponto de partida também já era superior, por razões óbvias da natural diversidade e heterogeneidade do universo dos alunos, que ultrapassam a esfera escolar e da estratégia “portefólio”, como expusemos na primeira parte deste estudo.

O aluno H, que evidencia o domínio de pré-requisitos de leitura, escrita, reflexividade e espírito crítico (B2, C1 e C2) surpreende abaixo desses níveis nos indicadores de empenho na progressão da estruturação, interacção/ socialização e oficina de escrita (A2), demonstrando algum individualismo. Este aluno, que se revelou desmotivado com o segundo livro escolhido, desinvestiu um pouco em relação ao 1º período, em indicadores de rigor formal ou suprimindo outros de conteúdo na FL, embora tenha fundamentado as suas opções com boa consciência, justificando porque não encontrara “palavras desconhecidas” ou “belas”. Terá sido uma forma expedita de abreviar a tarefa ou uma lacuna na concepção do guião, por pretender objectivar conceitos abstractos e subjectivos? Inclinamo-nos para esta segunda razão. Curiosamente, embora este aluno tenha afirmado no inquérito inicial que detesta escrever e que nunca gostaria de partilhar os seus textos livres, apesar de só ter mostrado o seu portefólio a um grupo muito restrito de colegas e às professoras estagiárias, foi

um dos que enviou textos livres para publicar no jornal da escola no último período, conforme já registámos no ponto anterior.

O aluno G, predominantemente situado em B1 e B2, nas categorias 1 a 5, fica abaixo desse nível nas restantes. Realizou progressos na FL e na auto-avaliação, mas não realizou Oficina de Escrita, não tendo corrigido as falhas na expressão escrita, demonstrando assim resistência à auto-correcção/ avaliação e à interacção/ socialização. Aliás, este aluno revelava à partida (inquérito inicial) uma faceta que se vai confirmar no portefólio, que é “Só faço se for obrigado!”, embora depois reconheça a utilidade de algumas “obrigações”(cf Anexo II-G-5-AA2. Curiosamente, na “Nota introdutória” o aluno G sublinhou potencialidades do portefólio, que não confirma no conteúdo ficando aquém das suas melhores possibilidades.

A aluna D situa-se maioritariamente nos níveis B1 e B2. Empenhou-se mais nas FL e respectivas revisões, mas recua para o nível A1 nas categorias 6 (Interacção/socialização) e 8 (Auto-avaliação), revelando igualmente resistência à auto-avaliação e à interacção/ socialização. Contudo revela menos esforço e empenho global do que as alunas B e C, que estão em níveis inferiores nas outras categoriass.

As alunas A, B e C, predominantemente situadas nos níveis A1 e A2 nas categorias 1 a 6, sobem de nível em 7, 8 e 9 (Oficina de escrita, Auto-avaliação, Empenho/ esforço de progressão respectivamente), onde evidenciam mais empenho e esforço ao longo do processo.

A aluna C, apesar de revelar bastante esforço de progressão, sobretudo no 1º período, e alguma progressão em geral, evidencia mais indicadores (6) de nível A2; as alunas A e B situam-se em A2 em quatro indicadores cada e em A1 em dois indicadores cada uma. Pelo que, globalmente, a aluna C se destaca neste grupo, logo seguida da aluna B e por último a aluna A, que só vai até ao nível B1 nas categorias 7, 8 e 9 (Oficina de Escrita, Auto-avaliação, empenho/ esforço de progressão respectivamente), enquanto que as colegas se situam em C1 no esforço de progressão, o que é notável, em relação ao seu ponto de partida.

Em termos gerais, as alunas A, B, C e D curiosamente revelaram nos portefólios mais empenho, treino de leitura /escrita e uma evolução, sobretudo pelo esforço, não verificável noutros contextos (testes e prova intermédia de Biologia), de que as próprias tiveram consciência na auto-avaliação ao longo do ano: média de oito/ nove nos testes e onze, doze, treze, catorze no portefólio, respectivamente. Na Prova Intermédia de Biologia a aluna A é a única que se situa num nível de desempenho superior ao do Portefólio, os alunos B, C e D situam-se num nível inferior ao do portefólio e os restantes (E, F, G, H) mantêm o nível de desempenho. Contudo consideramos que as “carências” prévias daquelas alunas não são, nem

podiam ser, ultrapassadas só através deste portefólio. Como reflectimos na primeira parte deste estudo, em educação não há milagres, cada aluno chega à escola já com uma “formatação” social e familiar, pressupondo uma intervenção diferenciada à qual depois a tendência homogeneizadora da instituição escolar não tem correspondido. Aquelas alunas representam um grande grupo, cada vez maior, de alunos cujas escolhas traduzem a sua “bagagem”. Impor-lhes à partida (no início do ensino secundário) um livro de “reconhecido mérito literário” sem mais, seria condená-las a uma deriva e ao fracasso, o que acentuaria desde logo a sua falta de auto-estima em relação às competências específicas em questão. A escolha negociada libertou estas alunas de algumas “amarras” e preconceitos em relação aos critérios da aceitabilidade/ legitimidade das próprias escolhas, ao permitir uma iniciação com o “acessível” com significado para si, mas motivando para futuras escolhas mais ambiciosas.

Este percurso diferenciado de formação e de construção das aprendizagens, com enfoque no processo, dificilmente se poderia concretizar noutros contextos de escrita da aula de Português, centrados em saberes padronizados, avaliados circunstancialmente apenas como produto final, o que implica muitas vezes, da parte dos professores, uma rotulagem dos alunos em determinados níveis, onde estes geralmente estagnam, submetidos ao escalonamento do professor, negando a si próprios o direito ou a oportunidade de progredir.

Independentemente do nível/qualidade das escolhas do CL e das competências de leitura - recepção, análise e produções escritas motivadas pela estratégia portefólio - todos os alunos tiveram a oportunidade de progredir em relação ao seu ponto de partida, tendo em conta que esse ponto é um factor de diferenciação (sócio-cultural) que ultrapassa a dimensão da disciplina, do professor e da sala de aula. O indicador “progressão por etapas, no mesmo contexto”, nunca funciona por exemplo num teste, que é padronizado, igual para todos os alunos, respeitante a um momento circunstancial de avaliação, centrado no professor e sujeito ao seu eventual poder discricionário.

Esta estratégia poderá ainda ter o mérito de proporcionar aos alunos com menos meios à partida, o direito à evolução potenciada pelo seu esforço de auto-superação e não de competição, afigurando-se como uma prática altamente compensadora e muito mais justa que outras formas de aferição massificadora e uniformizada. Por outro lado, este processo de trabalho em micro edição, promove a partilha, a tolerância e a cooperação, pois todos os alunos podem interagir como se de um corpo redactorial se tratasse (cf Anexo II, 7-OE e 8-TEM das alunas A, C, E, F). Além disso todos têm a possibilidade de auto-afirmação da sua identidade e de fomentar a autoconfiança e a auto-estima, pelo confronto directo com as suas

limitações, mas também com formas alternativas de as superar, bem como de percepção e reconhecimento das suas capacidades em contextos diversificados de leitura e escrita: pragmático, discursivo, sociolinguístico, gramatical (morfologia e sintaxe) e estratégico.

Ainda assim, através da amostra estudada não é possível determinar ou generalizar índices fixos de sucesso, pois há factores circunstanciais imprevisíveis, como por exemplo, alunos que falharam em alguns itens da FL na segunda fase, quando os tinham realizado com êxito na primeira fase (C, H), ou seja, se os mesmos alunos realizassem de novo o portefólio, nada garante que tivessem o mesmo desempenho. As variáveis podem ter a ver com a natureza do livro escolhido, tarefas propostas, motivação do momento, reforço do professor e colegas, disponibilidade de tempo, necessidade de progredir na disciplina, etc. A vantagem pode estar mesmo na estratégia e na oportunidade didáctica conferida aos alunos, de interacção e progressão diferenciada independentemente do seu nível à partida.

Em maior ou menor grau, em princípio todos os alunos têm a possibilidade de progredir, só não o conseguirão se não foram suficientemente motivados nem apoiados, se não se empenharem ou se não precisarem para efeitos de avaliação, ou seja, se o desempenho no portefólio e respectivo peso não fizer diferença na classificação final. Todavia é possível verificar que nem sempre assim é, pois a aluna E, que ocupa o primeiro lugar da turma, segundo a pauta constituída para a selecção aleatória da amostra (cf Anexo I-10), realizou sempre um trabalho de qualidade, com índices de prazer quer na leitura, quer na escrita, quer na criatividade e originalidade, num esforço contínuo de auto-superação, independentemente da classificação do portefólio, cujo resultado (5%) não faria qualquer diferença na classificação final. Já os alunos G e H, além do seu perfil de leitura/ escrita, como já foi demonstrado, parece que só se empenhariam mais se o peso do portefólio garantisse uma melhor classificação final, não alcançável de outro modo. No outro extremo, as alunas A, B e C, pior situadas na turma segundo a referida pauta, e com mais dificuldades em áreas específicas da LM, expressas também em classificações negativas em várias disciplinas, parecem ter encontrado nesta estratégia uma forma de afirmação de competências mais abrangentes (comunicativa, estratégica e de formação para a cidadania), bem como a possibilidade de melhorar competências específicas de leitura/ recepção e escrita/ produção, com base nos seus meios prévios e/ ou nos meios proporcionados pela interacção com os pares no decorrer do processo. Contudo não se revelaram capazes de ultrapassar algumas limitações de conteúdo na análise textual e nas produções escritas, decorrentes da falta de pré-requisitos (enciclopédia de leitor e repertório vocabular). Salientamos ainda que estas limitações se

afirmaram desde logo, na leitura intertextual, uma categoria de maior exigência cognitiva, não observada, já que apenas as alunas E e F realizaram com êxito, e D, G e H com desvios. Por essa razão aquela categoria não foi considerada na amostra, tendo apenas servido para constituir outras evidências. (cf Anexo II-9-OutrEvid.)

1.2- Conclusões de resposta à problemática e questão de investigação

Nesta secção, na posse do constructo obtido após a observação e análise dos dados, estamos em condições de responder às 11 questões formuladas à partida, enunciadas no capítulo II, em 5.5, que agora retomamos e cujas respostas apresentamos de seguida:

1-De que modo é que a escrita em contexto de portefólio, diferente de outros, contribui para os alunos construírem percursos autónomos e meta reflexivos de aprendizagem, saberes e competências socialmente consistentes e relevantes?

Podemos constatar a validade dos pressupostos teóricos enunciados no capítulo I, sobretudo em 2., consciencialização dos papéis do professor e do aluno nas relações com o saber (Hatchuel, 2005), 3. e 4., reforço de competências, autonomia e identidade, (Freire, 1996; Perrenoud, 2003, Scallon, 2004, Vieira, 2006), 6., o portefólio como estratégia-laboratório, 7., 8. e 9., construção da leitura/recepção e interacção com escrita-produção (Mello, 2000, 2004, 2005, Pereira (2005), Bishop e Rouxel, 2007, Barbeiro, 2003) actos de linguagem socialmente significativos, o carácter pessoal e social da escrita (Cope & Kalantzis, 2000, Gee, 2001)

Consideramos ainda cinco factores essenciais para o potencial êxito:

- i) A liberdade de escolha além da lista de livros proposta pelo programa oficial;
- ii) A possibilidade de negociação e flexibilização (alterações ao Contrato de Leitura), desde que devidamente justificada;
- iii) A socialização e interacção gerada entre os alunos, na Oficina de Escrita e na apreciação escrita dos portefólios na aula;
- iv) A possibilidade de retomar os mesmos textos e melhorá-los num período de tempo mais alargado do que o tempo normal de escrita na sala de aula;
- v) A consciência de maior autonomia na segunda fase (CL2), pela facilidade de realização das tarefas do guião, o que não acontecera na primeira fase (cf Anexos II-5-AA)

2-Que contributos é que a escrita (Contrato de Leitura e Oficina de Escrita) em contexto de portefólio pode trazer para o reforço da motivação e envolvimento dos alunos do Ensino Secundário?

Constatámos que há alunos que não gostam de ler, mas gostam de escrever e vice-versa. Também há alunos que apreciam ambas as tarefas e ainda os que não gostam de nenhuma. Dentro dos primeiros, é possível concluir que nem sempre as competências prévias determinam a motivação, empenho e esforço nas performances, ou seja há alunos que superam algumas limitações (A, B, C), mantêm outras, sobretudo as de natureza cognitiva e outros que ficam aquém das suas capacidades (G, H) nos indicadores de esforço e envolvimento, nos quais são ultrapassados pelos primeiros. Apenas E e F se mantiveram mais estáveis na maioria das categorias.

Confirmámos o potencial da motivação (cf Cap.I, 5) como um forte motor de busca (Van Lier, 1996) e a nova dimensão conferida à escrita escolar como uma prática sociocultural recontextualizada (Cardoso e Pereira, 2007) no âmbito interactivo e recursivo da estratégia portefólio, com um estatuto prioritário e uma dimensão primordial (Barbeiro, 2003; Carvalho, 1998), apesar da complexidade processual da escrita.

3- Quais os contributos do portefólio para melhorar competências específicas de recepção e produção de texto escrito?

Os contributos estão patentes na observação dos dados de caracterização da amostra (Cap III, 2.3, 2.4 e 2.5) e respectivas conclusões. Validámos os pressupostos teóricos patentes no capítulo I, 7 e 8, sobre o potencial do portefólio para operacionalizar a interacção e articulação entre o Contrato de Leitura e a Oficina de Escrita, otimizando os níveis de literacia e fomentando a leitura. Constatámos a resistência dos alunos à escrita e à escrita oficial “rasurada” (Cardoso e Pereira, 2007, Barbeiro, 2003 e Carvalho, 1998). Cada aluno parece progredir de forma diferenciada em relação ao seu ponto de partida, mas quando falham as competências específicas comunicativas (casos das alunas A, B, C), a melhoria parece ser relativa, ao nível do Ensino Secundário. Concluímos que, para estes alunos, o portefólio pode contribuir para abrir alguns horizontes de leitura e para uma maior consciencialização e metacognição no processo de escrita fomentada pela Oficina de Escrita e

respectiva interacção em torno dos mesmos textos, o que parece ter motivado aqueles alunos. Mas seria necessário um trabalho contínuo e mais aprofundado sobre o processo de escrita, com tempos em sala de aula, para permitir melhorar aquelas competências.

4- De que modo é que o portefólio pode contribuir para desenvolver competências transversais de: reflexividade, autonomia, responsabilidade, cooperação e auto-avaliação?

Infelizmente, como já afirmámos, o período de observação, a amostra e as categorias não permitem obter resultados absolutos por se tratar de dimensões que requerem tempo e continuidade de prática para evidenciarem progressão efectiva. Se o percurso desta amostra fosse acompanhado até ao 12º ano, aí sim talvez as conclusões fossem mais consistentes. No entanto, pelo percurso realizado e conclusões apuradas, parece-nos que a estratégia em questão pode melhorar aquelas competências transversais, conforme provam os desempenhos sobretudo das alunas E e F. As alunas A, B, C e D revelam responsabilidade, mas divergem, de caso para caso, nas restantes competências, consoante os seus perfis. Concluímos assim que a reflexividade e a autonomia parecem ser reforçadas pelo domínio de competências específicas prévias. Porém, globalmente os alunos G e H comprovam que nem sempre o nível das competências específicas acompanha o das competências transversais, tendo privilegiado aquelas em detrimento destas, quando poderiam ter estado ao mesmo nível.

5- De que forma é que a escrita no portefólio reflecte a consciencialização do aluno:
- sobre a sua evolução no processo em relação ao ponto de partida, independentemente do produto final?

Independentemente dos diferentes pré-requisitos de cada um dos alunos da amostra, é notória a metacognição/ reflexão patente nos seus portefólios. As alunas A, B, C e D, revelam competências de menor exigência cognitiva ao nível da leitura e da escrita, mas demonstram ter mobilizado conhecimentos prévios diversos, exercitando o treino individual daquelas competências, num esforço dificilmente concretizado noutros contextos. Por exemplo, representam os alunos que, independentemente do tempo dedicado ao estudo, têm mais dificuldades em atingir os objectivos mínimos nos testes, circunstanciais, mais baseados nos conhecimentos pontuais sobre os conteúdos declarativos, cuja avaliação é padronizada. Através do portefólio estas alunas parecem ter encontrado a possibilidade de expressão de

outras capacidades e habilidades, (gráficas, estéticas, criativas), que podem ter reforçado o seu grau de adesão e de entrega, como sujeito e objecto da sua própria aprendizagem e de auto-satisfação pelo esforço compensado porque reconhecido, quer pelos colegas quer pelo professor. Confirmamos aqui a pertinência do que expusemos em I, 5.1, relativamente à importância da avaliação (auto e hetero), enquanto motivação e motor do esforço de auto-superação, independentemente da classificação. Constatámos a legitimidade dos princípios colhidos em MacLaughlin et al (1996), Sá-Chaves (2000) e Salaberri et al (2003), embora constatemos que a auto-avaliação deveria ter sido orientada com questões de reflexão conforme enunciámos em 6, capítulo I.

As alunas E e F demonstram competências de maior exigência cognitiva ao nível da leitura e da escrita, que parecem ter potencializado ao revelarem indicadores de fruição da leitura, prazer na escrita e marcas de autenticidade, visíveis por ex: na “Nota Introdutória”, “Fichas de leitura”, conclusões e “Auto-avaliações” dos portefólios. A aluna F salientou o desenvolvimento das competências de expressão escrita e de leitura; a *experiência gratificante* no estímulo da curiosidade, no entusiasmo e na transposição de sensações simultâneas ao acto de ler, projectadas para o CL do segundo período. A aluna E, pela quantidade e qualidade das reflexões e das revisões em Oficina de Escrita, e pela frequência das trocas de correspondência, confirma o elevado grau de consciencialização, reflexão e auto conhecimento proporcionados por esta experiência.

Já os alunos G e H, que também demonstram competências de maior exigência cognitiva ao nível da leitura e da escrita, embora tenham defendido os pressupostos e mais valias do portefólio:

“Este portefólio, centrado no contrato de leitura, é uma forma de avaliação de competências adquiridas e, ao mesmo tempo, do processo de criação de textos desenvolvido em conjunto pelos alunos e professora. Através da sua realização não só se desenvolvem competências criativas mas também se criam hábitos de trabalho em grupo e cooperação, o que seria difícil de fazer através dos trabalhos habituais. Em suma, isto é um trabalho criativo e cooperativo.” Aluno H

“...desenvolver interacção entre os vários alunos e a própria professora, recorrendo ao correio electrónico para o envio dos textos do portefólio para que os alunos possam corrigir-se uns aos outros (...) desenvolver a capacidade de escrita, dando a oportunidade de partilhar os seus textos com diversos elementos da turma.” Aluno G

não concretizaram essas mesmas dimensões, parecendo revelar preocupações que se prendem mais com o interesse pela avaliação/ classificação, associado ao desejo de agradar e/ou corresponder aos objectivos propostos nos guiões. Por outro lado, o factor 5% de peso na avaliação, também pode ter causado o seu menor envolvimento.

- sobre a afirmação da sua identidade, pelas escolhas e opções que faz (o que rejeita e o que privilegia)?

Os alunos G e H foram mais avessos às tarefas escritas mais orientadas, ao contornarem e/ ou suprimirem alguns itens propostos para a Ficha de Leitura, ao contornarem e/ ou suprimirem alguns itens propostos, porém revelaram destreza intelectual e capacidade de auto-afirmação. O aluno H admitiu que a escolha do 2º período o desmotivou, podendo ter contribuído para a não progressão, mas não deixou de afirmar a sua opinião crítica em relação ao livro escolhido. O aluno G também procurou justificar as suas opções e omissões, mas na auto-avaliação revela outra causa, que é o factor “obrigação”. Ambos privilegiaram o tom humorístico nos seus textos, valorizando a curiosidade científica, patente nos géneros literários escolhidos e nas pesquisas realizadas, além do espírito crítico.

6- Qual a relação entre a escrita no contexto do portefólio e o seu nível de proficiência?

A maior parte dos alunos escreve bastante, demonstrando dificuldades de síntese e de respeito pelos limites pré-definidos, à excepção dos alunos A, G e H, mais sintéticos. Todavia nesse processo, que envolve operações mentais complexas ao nível das micro e macro estruturas, todos treinaram e aplicaram, nos seus vários textos e por repetidas vezes, técnicas de produção escrita: planificação, textualização e revisão (cf Anexos II 7- OE1e2), embora não tenham sido recolhidas todas as evidências previstas no guião ou emergentes de pesquisas entretanto realizadas (cf Anexos VI e VII).

Face ao exposto concluímos que, nas aulas de Português, no Ensino Secundário, com programas extensos para cumprir, dificilmente os alunos realizarão muitas tarefas de aperfeiçoamento da escrita, reescrita, repetida e continuada em torno da expansão e do aperfeiçoamento dos mesmos textos. Logo, o portefólio enquanto Oficina de Escrita no

contexto do Contrato de Leitura, configura-se com um forte potencial para fomentar o treino das competências de escrita abordadas na primeira parte deste estudo e o nível de proficiência linguística e comunicativa dos alunos.

7- Qual a relação entre o suporte (papel ou computador) - e a fluência e segurança na escrita vs grau de adesão/ empenho na sua execução?

Todos os alunos da amostra utilizaram o computador, quer nos rascunhos quer na partilha dos textos para revisão. Os alunos A, B, C, D, E e F incluíram vários rascunhos escritos à mão. Os rascunhos em suporte digital facilitaram a partilha, a troca e a revisão dos textos. Os alunos G e H, os mais sintéticos, privilegiaram apenas o computador, não fizeram rascunhos manuscritos; o aluno H optou inclusive pelo formato duplo: digifólio e portefólio. Embora estes alunos revelem fluência e segurança promissoras de bons desempenhos, não foram dos mais empenhados.

8- Quais as diferenças entre o nível de escrita em contexto de portefólio, sem a tónica da avaliação imediata, e noutros contextos?

Apenas a aluna A revelou melhor desempenho noutro contexto (Prova Intermédia de Biologia), tendo tido fraco desempenho também nos textos originais extra portefólio. As alunas B e C confirmam as dificuldades ao nível da comunicação escrita, contudo realizaram um esforço de tomada de consciência e reflexão sobre os seus actos de leitura e escrita, reforçado pelo apoio dos colegas e professora, para proceder ao aperfeiçoamento assegurado por um período de tempo mais alargado que o habitual. Os alunos G e H, embora cumpram no essencial, situam-se abaixo das expectativas para as suas capacidades, revelando “preferir” a avaliação tradicional mais imediata. As alunas D, E e F mantêm o seu desempenho, com destaque para E e F, pelo rigor e esforço de revisão.

9- Em que medida é que a correspondência electrónica no âmbito do portefólio aproxima o(s) aluno(s) e o professor, reforçando a confiança recíproca, apesar da diferença de estatuto?

A resposta a esta questão não é linear, depende do perfil dos alunos: sexo, grau de empatia com a professora, auto-conceito dos respectivos papéis, personalidade/ modo de ser, gosto e interesse pela tarefa, disponibilidade...

Por exemplo as alunas B e D, não trocaram e-mails com a professora nem com colegas, talvez porque não conheciam a professora nem os colegas de anos anteriores, logo o seu grau de confiança e entrega foi menor. Ou são alunas reservadas por natureza. Todavia os alunos A, G e H, que já tinham sido alunos na escola e da professora analista em anos anteriores, revelaram um grau de comunicação mínimo, o estritamente necessário. Já as alunas C, E e F, de perfil diferenciado, alunas da escola e da professora analista em anos anteriores, foram as que demonstraram maior interesse, empenho e disponibilidade para escrever e interagir com os colegas e a professora, colocando dúvidas e solicitando mais ajuda na revisão dos textos. O reforço positivo esteve sempre presente nas instruções explícitas e nas anotações da professora nos rascunhos ou e-mails: fornecendo pistas de auto-revisão, por ex, sublinhando a cor diferente palavras/ frases com erros ortográficos, de acentuação ou de pontuação; orientando e recentrando os objectivos e limites do guião, propondo reformulações (expansão de textos face a tópicos incompletos, omissos ou imprecisos na fundamentação das respostas, contracção de textos extensos), fazendo sugestões, elogiando o esforço, incentivando cada aluno a dar o seu melhor em tempo útil, sem todavia expressar juízos subjectivos de carácter avaliativo em relação aos conteúdos, isto é, respeitando as opiniões e as leituras singulares, sem impor a sua própria visão/ leitura, até porque em alguns casos a professora desconhecia o tópico, ou seja, o livro escolhido pelos alunos.

10- De que modo é que a socialização da escrita no portefólio pode motivar (reforço da auto estima) ou constranger o seu autor, na medida em que passa a pertencer a uma comunidade de práticas?

Concluimos que a socialização da escrita no portefólio reforçou a auto estima dos alunos B, C, E, F e H que, embora em diferentes graus, demonstram ter uma auto-imagem positiva, bem como no seio da turma (cf Anexos III e IV).

Para os alunos A, D e G parece ter havido algum constrangimento, tendo revelado alguns complexos e desagradado na exposição pública (cf Anexos II-5AA e VIII). Porém, de acordo com Salaberri (2003: 229) entendemos *that students need choices in order to become agents*

in their learning and that standardisation and decontextualisation is antithetical to addressing diverse learning communities.

11- Verificar em que medida é que o portefólio pode ajudar o seu autor a:

- constituir um “Kit” de identidade através da escrita, aprendendo de forma diferenciada e ao seu ritmo;

Todos os alunos revelaram indicadores de progressão, mais notória nos alunos A, B, C, e D em relação ao ponto de partida e menos notória nos restantes, sendo de destacar o esforço e o empenho daquele grupo, independentemente da qualidade do trabalho final;

- Recolher informações de forma estruturada e personalizada. Neste indicador, mais exigente em termos cognitivos, destacaram-se os alunos E, F, G e H;

- Fomentar processos de interação, colaboração e socialização. Metade da amostra, A, D, G e H, revela menos à vontade na interação/ exposição;

- Promover a autonomia na gestão da aprendizagem. Verificou-se em todos os alunos;

- Implicar-se no processo de aprendizagem. Destacaram-se os alunos B, C, E e F;

- Negociar e tomar decisões de escolha de elementos a incluir de acordo com critérios preestabelecidos. Todos o fizeram, com maior relevo para B, E e F;

- Justificar escolhas e opções. Houve menos evidências em A, B, D;

- Registrar os procedimentos e documentar a própria aprendizagem (rascunhos); Encontrámos menos evidências em A, D e ausência de evidências em G e H;

- Evidenciar o esforço e os progressos. Houve menos evidências em A, D, H.

Em suma, os alunos escrevem no portefólio:

O quê? Motivados pelas escolhas de leitura que fizeram ou influenciados pelas escolhas de outros, os alunos produziram bastantes textos de tipologias diversificadas: contrato, texto (auto)biográfico, auto-retrato e resumo (todos); carta (E, F), convite (E), diário (F) texto narrativo-descritivo (predominante em A, B, C, D, G e H), texto argumentativo (justificação de escolhas- todos, com relevo para E, F, H); texto poético (relevo para D, E, F e H), texto instrucional (E), e-mail, rascunhos de planificação e de revisão dos textos.(maior destaque no 1º período, com relevo em B, C, E, F.

Como? Salienta-se sobretudo a produção de textos orientada, livre e criativa, em Oficina de Escrita, com interação/ socialização pelas várias versões dos mesmos textos

apresentadas por alunos de vários níveis (A, B, C, E, F) e a troca de e-mails que confirma o perfil dos alunos, por exemplo, a falta de rigor formal nos e-mail da aluna C, contrasta com o desempenho dos alunos E, F ou H, que revelam um registo mais cuidado nos seus e-mail. Também apreciamos o arranjo gráfico e o sentido estético na estrutura, organização e documentação do portefólio, tendo concluído que alunos com melhor eficiência na escrita (G, H), não são os que melhor cumprem aqueles requisitos; em contrapartida alunas com níveis inferiores, A, B, C (cf Quadro síntese VII), revelaram mais empenho naqueles indicadores.

Para quê? Pelos registos de auto-avaliação, comentários dos colegas, socialização dos portefólios e troca de e-mail, podemos desde logo concluir que as alunas E e F realizaram este trabalho com prazer e satisfação, encarando-o reflexivamente como parte da sua identidade independentemente de factores de avaliação/ classificação. As alunas A, B, C e D, dadas as suas limitações, demonstraram grande força de vontade, melhor auto-estima do que noutros contextos, tendo realizado um enorme esforço de auto-superação; contudo não resolveram limitações de fundo nem revelaram grande reflexividade, parecendo não estar habituadas a um trabalho de maior exigência metacognitiva. Os alunos G e H, em harmonia com os seus perfis que já constatámos anteriormente, provaram ter capacidades para fazer melhor, mas não se dispuseram a tal, parecendo estar mais interessados na avaliação formal/ tradicional do que despender tempo e esforço neste tipo de trabalho. Parece-nos no entanto que ambos aproveitaram esta oportunidade para dar largas à imaginação e ao sentido de humor que capitalizaram nos textos originais que produziram (Cf Anexos II-6 e 9). Todavia ambos reconheceram o mérito deste trabalho, quer nas “Notas Introdutórias” quer nas “Auto-avaliações”, onde revelam alguma reflexividade e sentido crítico que contribuíram para a sua auto afirmação.

Pelas evidências recolhidas, os alunos parecem ter criado um novo espaço interactivo, para além da sala de aula, de encontro ou reencontro com os livros e os seus mundos diversos, numa perspectiva integrada e sociocognitiva da leitura enquanto linguagem situada, na linha de Gee (2001), para pensar sobre e agir no mundo material e social, familiar e escolar, conforme comprovam os comentários de socialização dos portefólios, autorizações de publicação (cf Anexos II-9 e IV) e os textos biográficos “Eu, pelo olhar dos amigos e da família”(cf Anexos III). Além de permitirem caracterizar os alunos, aqueles textos criaram momentos de interacção escrita e reforço de laços afectivos muito importantes, configurando o portefólio em questão como um *kit* de afirmação de identidade a preservar. A maior parte da amostra parece ter ganho a auto-satisfação altamente gratificante *do conhecimento*

socialmente construído, no qual cada um se encontra e encontra os outros, num processo de interlocução que produz aprendizagens significativas (Mello, 2005: 159), conforme expusemos no capítulo I, em 7. e 8.

Assim, validamos os pressupostos teóricos expostos em I-6., de que os portefólios “terminados”, constituem *peças únicas*, verdadeiras biografias das memórias e vivências singulares neles contidas, espelhando um percurso de crescimento e um estilo pessoal *na construção negociada da auto nomia*, ou seja, nas palavras de Sá-Chaves (2000: 16), *a possibilidade de dar-se um nome*

Em síntese, pode concluir-se que o estudo teórico e a investigação empírica contribuíram para uma reflexão e melhor introspecção de fenómenos que afectam hoje a natureza da profissão docente, em particular no ensino do Português. A interiorização gradual e tomada de consciência relativamente ao percurso entre as convicções e expectativas iniciais e os resultados obtidos, possibilitaram uma aceitação e objectivação da própria realidade, captados como essenciais para a auto-motivação na (re)conceptualização da teoria e predisposição para reformular, projectar e alargar as práticas futuras, ciente de que ser professor é, hoje, ser pessoa, um privilégio para estar em humilde e constante aprendizagem.

1.3- Alguns constrangimentos/ limitações da estratégia

1.3.1-Constrangimentos para os alunos:

Os alunos (amostra e turma) consideraram que o portefólio foi muito trabalhoso, lhes ocupou muito tempo e que apenas valia 5% da avaliação final, opinião corroborada por alguns Encarregados de Educação, através da Directora de Turma, embora tenham reconhecido as suas potencialidades.

Os alunos E, F, G e H, representam os que trabalham para a “média” necessária ao curso que pretendem seguir, sabendo que essa média em regra provém do peso atribuído aos testes, daí que se sintam divididos e ofereçam alguma resistência a trabalho “extra” (casos G, H), apesar de terem dado o seu melhor (sobretudo E). Houve justamente um aluno dentro daquele perfil, que não fez parte da amostra para este estudo, que declarou só ter interiorizado as potencialidades deste portefólio no 2º período, pois no 1º período não tinha realizado o texto livre nem a leitura intertextual, o que veio a concretizar no 2º período, em acumulação, de forma bastante engenhosa e original, a partir do livro “Crime no Expresso do Oriente”, de A. Christie. O seu desempenho e sobretudo as competências comunicativas em inglês habilitaram-no a um convite, por parte da equipa do Projecto Europeu Sócrates-Comenius,

para apresentar brevemente o seu portefólio, em inglês, às escolas parceiras visitantes, tendo ganho uma bolsa para integrar o grupo que visitou a Escola Parceira em Alsfeld, na Alemanha, de 14 a 18 de Maio de 2008, onde o aluno se destacou mais uma vez, tendo sido elogiado e recompensado pelo seu esforço. Os pais manifestaram o seu regozijo pela oportunidade, mas lamentaram que o portefólio valesse apenas 5% para o trabalho que deu e o tempo que ocupou, “roubado” às outras disciplinas. Curiosamente, nenhum dos Encarregados de Educação ou colega da turma questionou esta “sorte grande”, mas sem dúvida que ela traduz bem o que concluímos atrás sobre a igualdade de oportunidades. Será então legítimo perguntar: E as alunas A, B ou C, porque não foram também convidadas? O seu esforço/empenho terá valido menos que o do colega, à partida já em vantagem? Provavelmente a tal “discriminação positiva” já estava representada no grupo pela selecção de alunos de um curso profissional. Mais uma vez prevaleceu o habitual critério de selecção do “aluno com melhores notas”, já favorecido à partida. Em nosso entender o critério “democrático” deveria ter sido o da progressão, habilitando dois alunos (dividindo por dois ou escalonando a bolsa para apenas um), com percurso de progressão independentemente do produto final, onde o aluno mais favorecido e com melhor proficiência no inglês ajudaria o/a colega a apresentar o seu trabalho.

Retomando o peso atribuído a este portefólio por decisão do departamento curricular, concluímos que mais do que 5% na avaliação contínua pode comportar alguns riscos, pois permite a ocorrência de ajudas externas, uma vez que não é realizado em contexto de sala de aula, o que pode implicar a ocorrência de injustiças e ainda mais desigualdades. Daí a tónica na produção de textos pessoais, documentados com datas e fontes de pesquisa; Oficina de Escrita com provas dos rascunhos manuscritos ou decorrentes da troca de e-mails. E mesmo assim pudemos constatar que, apesar das orientações do guião e instruções explícitas da professora nas revisões, alguns alunos da amostra (A, B, C, G) fizeram decalques nos textos de resumo (biobibliografia do autor e do livro do CL) ou não indicaram as fontes (D), mesmo sabendo que tal constituía factor de desvalorização.

1.3.2 - Constrangimentos para o professor-analista

A- Relativamente ao estudo, a estratégia portefólio:

- Requereu bastante trabalho prévio de concepção, preparação, organização e enquadramento da estratégia, para definição das condições (guiões), acompanhamento do processo e controlo dos resultados;
- Representou um enorme envolvimento, disponibilidade e volume de trabalho contínuo, dificilmente exequível em mais do que uma turma, dadas as contínuas trocas de rascunhos/ e-mails, através de meios e tempos extra-escolares;
- Ocasinou riscos de controlo da quantidade de solicitações dos alunos e resposta a todos em tempo útil e iguais condições;
- Suscitou questões de equidade perante as diferentes condições dos alunos (acesso aos livros) e até entre turmas, pois apesar de estar previsto nos critérios de avaliação do Departamento Curricular, apenas a turma onde foi recolhida a amostra trabalhou em portefólio. Acresce referir, face à inexistência na Biblioteca da escola de alguns livros pretendidos, que a professora emprestou livros da sua biblioteca pessoal a alguns alunos da turma;
- Colidiu com os interesses dos alunos e de alguns professores das outras disciplinas, devido ao tempo e respectiva gestão que este trabalho comporta;
- Pode restringir a liberdade de opção e a criatividade pela delimitação dos campos de resposta, pois o “vale tudo” ou “qualquer coisa serve” não é exequível nem desejável;
- Embora recaia sobre tempo extra lectivo para o professor e para os alunos, a gestão dos tempos predilectos de socialização/ interação dos portefólios e de Oficina de Escrita em sala de aula pode comprometer o cumprimento do programa e das planificações previstas;
- Apesar dos guiões e da orientação para a estruturação e construção dos portefólios, os dados da amostra revelaram falhas recorrentes, o que pode ter sido causado por lacunas nos guiões de enquadramento da estratégia, por exemplo:
 - Na documentação (falta de datas nos rascunhos e nas revisões dos textos, fontes de consulta), o que dificultou a recolha de dados em alguns casos;
 - Na fundamentação das escolhas;
 - Na FL: o resumo do livro lido não estava explícito, nem os limites textuais da sua extensão; os tópicos foram compartimentados em vez de sequenciados num texto coeso, talvez por indução do próprio guião; as “palavras belas” e

“palavras desconhecidas” suscitaram ambiguidades, as “frases marcantes” não explicitavam a indicação das páginas, tendo requerido posterior esclarecimento e solicitação caso a caso;

- As categorias “Oficina de Escrita”, “Troca de E-mails”, “Outros textos originais para além do guião” não ficaram claramente explícitas no guião para inclusão no portefólio;
- A “Oficina de Escrita” não previa a inclusão de provas da aplicação da auto avaliação aconselhada nas pp 340-341 (cf Anexo I-11) do manual dos alunos, o que teria sido interessante observar;
- A “auto-avaliação” e a “progressão” não foram orientadas numa possível lista de verificação, o que pode ter esvaziado o conteúdo dessas categorias, sobretudo em alunos mais carenciados (A, B, D) o que, todavia, é um indicador de nivelamento desigual entre os alunos, já que nas mesmas condições, por exemplo, os alunos E, F, H se autoavaliaram sem orientação a não ser o cumprimento do próprio guião.

B- Relativamente ao modelo de investigação-acção constatámos:

- Falta de concomitância entre a orientação dos processos de desenvolvimento e os processos de construção dos portefólios. Constatámos sérias limitações na gestão do aprofundamento didáctico e no acompanhamento do processo de escrita, que constituía a dimensão de maior relevo, uma vez que decorreu maioritariamente em espaço e tempo extra sala de aula;
- Não sistematicidade nos processos concretos de recolha, selecção e organização de evidências para incluir nos portefólios, dada a diversidade e extensão dos objectos (textos);
- Dificuldades na concepção dos quadros de indicadores de desempenho para as diferentes categorias em análise, dada a quantidade, diversidade e extensão dos corpora;
- Riscos de subjectividade na interpretação dos dados inerente ao modelo de investigação-acção, sendo a professora também a investigadora;
- Falta de elementos de recolha criteriosa para os indicadores da Oficina de Escrita (sem dados da grelha recomendada de auto-avaliação das competências de escrita – manual DPAA, pp 340-341 (cf Anexo I-11) – nem de auto-avaliação orientada de acordo com

os objectivos e a progressão). Tal não aconteceu, porque no decorrer do processo a professora analista foi detectando falhas que entretanto se evidenciaram, às quais procurou dar resposta através de pesquisas de sustentação teórica, (cf Anexos VI e VII) que surgiram *à posteriori*, mas que motivaram a reflexão e deram pistas de reformulação para estudos posteriores, que a seguir se enunciam.

1.4- Sugestões de reformulação do estudo:

Caso o estudo fosse refeito, seria sujeito a algumas alterações:

- Alargamento da amostra e maior focagem no acompanhamento da Oficina de Escrita: técnicas e processos de escrita, nomeadamente a revisão.
- Um novo enquadramento didáctico dos guiões do portefólio: estruturação (agora pré formatada na plataforma Moodle), documentação (datas, títulos, assinaturas, paginação) Ficha de Leitura e Oficina de Escrita;
- Mais actividades de leitura, Oficina de Escrita e interacção em torno do Contrato de Leitura, em espaço de sala de aula e entre alunos que escolheram o mesmo livro;
- Maior abrangência multicultural na definição e negociação de escolhas do Contrato de Leitura, bem como finalidades de socialização e intercâmbios de leitura/escrita mais alargados, inter turmas, inter escolas e mesmo para além da escola, por exemplo literacias interactivas com a comunidade – público-alvo infanto-juvenil (Ens. Básico) e sénior;
- Recolha de dados mais sistemática, entretanto facilitada pela plataforma Moodle, que começou a ser implementada apenas no final do ano lectivo, na escola onde a investigação teve lugar. Consideramos aquele dispositivo das novas tecnologias da maior relevância didáctica, por estruturar, organizar e regular à partida todo o processo de comunicação e arquivo de informação que, neste estudo, representou um enorme investimento da professora investigadora em meios e tempo extra-escolares.
- Guião de orientação para a realização da auto-avaliação do portefólio e da progressão, através de questões ou grelhas de auto ou hetero-verificação, cuja relevância emergiu já durante a análise.

1.5- Potencialidades da metodologia portefólio

Esta investigação fornece elementos que parecem apontar para a utilidade da metodologia portefólio no desenvolvimento dos processos reflexivos e de auto-regulação da aprendizagem, contribuindo para a (re)construção de conhecimento significativo, logo mais sustentado, e para o desenvolvimento de competências específicas e transversais mais abrangentes. Nessa medida, a estratégia permite construir percursos conscientemente escolhidos, diversificados e gradualmente mais autonomizantes, porque foram baseados nas condições prévias e necessidades individuais de cada indivíduo/ aluno e nos seus estádios de desenvolvimento pessoal. Nessa perspectiva, inscreve-se num contexto formativo que integra as diversidades que existem entre os indivíduos em formação, os vários níveis de desenvolvimento em que se encontram e que otimiza a riqueza que essas diferenças comportam, reforçando o equilíbrio da relação entre o professor, o aluno e o saber.

Concluímos que todas as dimensões expostas em I. 6. (Reflexão; Estruturação; Comunicação, Motivação; Decisão; Visualização; Participação; Evolução) estiveram presentes na execução desta estratégia, em maior ou menor grau consoante os casos.

Outra das potencialidades é a dimensão da leitura e do contacto/ acesso aos livros: a possibilidade de recuperar leitores “perdidos” ou fomentar o interesse pela leitura recreativa em alunos que não conheciam essa valência, por acesso limitado aos livros ou falta de hábitos de leitura. Por outro lado, mesmo os alunos amantes da leitura podem descobrir novos focos de interesse no contacto com livros/ autores/ níveis de leitura que desconheciam, ou podem reler os mesmos livros com outro olhar mais profundo, como foi o caso da aluna E em relação a *Orgulho e Preconceito*. Para todos correspondeu a uma necessidade comum nesta faixa etária, a interacção com os outros: falar/ escrever sobre as suas leituras, os seus livros, as suas escolhas, ler/ouvir falar dos livros lidos pelos outros, aconselhar, incentivar, argumentar. Trata-se de factores que não podem ser subestimados, pressupondo a continuidade de projectos, não esporádicos e solitários como o que sustentou este estudo, mas consistentes ao nível de escola, para que diminua a percentagem de alunos que não gostam de ler e não estagne a dos que (re)começaram.

A estratégia em questão pode permitir um novo espaço para a leitura literária e escolar nas aulas de Português, em que estas sejam *sentidas por vários sentidos em cenários com sentido* e consentidos, por criar a oportunidade do leitor-aluno (re)significar o texto, pois interage com ele, porque o escolheu ou motivado pela(s) escolhas do(s) outro(s), e por o texto em si conferir sentido ao mundo e também ao seu mundo, interior e exterior. Assim,

constatamos a confirmação dos pressupostos teóricos patentes na primeira parte, em 7.5, nomeadamente a importância da motivação e da interacção na relação dos alunos com a Literatura, a Língua e a Escrita.

No pressuposto de Raimes (1983: 11) de que quem escreve o faz com um propósito e para um leitor, além de proporcionar um potencial prazer na escrita-partilha, este portefólio pode permitir o desenvolvimento de aprendizagens auto-organizadas, em trabalho cooperativo e de co-avaliação, e de competências específicas de escrita e de pesquisa (capacidade de selecção e síntese de informação).

Através da elaboração do portefólio do Contrato de Leitura, os alunos parecem desenvolver competências metacognitivas e metareflexivas que poderão apoiá-los na consciencialização e na tomada de decisões reflectidas e eficazes para a vida futura. Além disso exercitam a criatividade e a memória sensível, promovem o auto-conhecimento, a alteridade na (re)descoberta do EU e do Outro.

Cada sujeito-aluno tem a oportunidade, a sua oportunidade de, em contexto escolar e extra escolar, escutar e dar voz ao seu “pássaro da alma” e de registar a experiência imortalizando-a em digifólio ou portefólio, podendo sempre voltar à gaveta da sua memória sensível para reler, reviver, reflectir e inferir sentidos polivalentes. Além disso, a possibilidade de escutar e conhecer os outros em experiências semelhantes, confronta o sujeito-aluno consigo mesmo, fazendo-o sentir parte de um coro polifónico e harmonioso, pela diversidade natural de cada voz e de cada olhar no caleidoscópico geral, singular e plural, onde há sempre uma nova perspectiva, um ângulo oculto que só o olhar do outro pode revelar.

Pelo seu carácter formativo e transversal, embora exigente, esta experiência pode inaugurar ou restaurar uma (nova) cor na paleta do quotidiano escolar, talvez mais útil e compensadora para o aluno, do que “memorizações” mecânicas, impessoais e estéreis. Todas as partes podem beneficiar com a interacção: os alunos têm a oportunidade de aprender a aprender em conjunto, ao seu ritmo, de se ensinarem mutuamente em trabalho cooperativo, de se conhecerem melhor, de receber acompanhamento personalizado quer do professor, quer dos colegas, quer até de outros intervenientes (amigos, pais, familiares ex-professores) (cf Anexo III) para a execução de alguns textos de carácter biográfico onde o singular não seja alinhado pelo comum, onde “a química do eu” nas sábias palavras de Watson, produza o milagre da *poiêsis*, o poder de criar, de se recriar, algo incomensurável nos padrões das escalas académicas ou culturais; o professor pode conhecer melhor os alunos, as suas capacidades e limites noutros contextos além dos tradicionalmente praticados em sala de aula, podendo, por

sua vez, aprender imenso com os alunos e a estratégia em questão, num desafio à sua capacidade de mobilização, disponibilidade interior e abertura à alteridade no respeito pelo ser PESSOA de cada aluno. Neste contexto o professor, sim, também ele pode sair altamente recompensado, desde que automotivado, humilde mas com o máximo orgulho na sua profissão e alheio a alguns discursos fatalistas que ensurdecem e paralisam o actual ambiente escolar. Pode ainda ser um contributo, ainda que diminuto, para restaurar a escola do “se”, de conjugar os verbos no futuro, nas palavras de Steiner (2005: 107), onde haja o direito a cometer o grande erro que é a esperança, onde a intuição, o sonho e o espanto do aprender a aprender “com” seja mais importante do que só aprender ou só ensinar.

Apoiamos uma recomendação colhida em Steiner e Ladjali (idem: 95) a propósito da cultura universal, que muito depende da universalidade da biblioteca dos pais, e da utópica democratização das práticas culturais na escola: *não há uma sociologia do gosto nem uma economia política dos valores ditos puros*. Estes constrangimentos sociais paralisam a escola e *alinham o singular pelo comum, dentro de uma estrutura social de igualitarismo*. Logo, o professor tem um enorme poder de criar ou de destruir a grande obra do aluno, a sua cultura adaptada ao seu mundo, mais respeitadora do que ele é, mas encorajando-o a sair de si mesmo e a ir mais longe. Fazemos também aqui a apologia da *metáfora luminosa* (Coutinho, 2007: 241) do título do livro citado “Elogio da Transmissão” que a autora alarga para *elogio da dificuldade, como lema da relação pedagógica* (idem) entendendo nós que esta “dificuldade” abrange o professor e cada um dos alunos no saber lidar com a diversidade do Outro.

Por mais esgotante e decepcionante que seja o ofício do professor, *talvez a profissão mais orgulhosa e ao mesmo tempo a mais humilde que existe,*

há uma recompensa suprema, que é achar o aluno muito mais dotado que ele próprio, que vai avançar muito para além dele próprio, que talvez vá criar a obra que um próximo professor vai ensinar.(Steiner e Ladjali, 2005: 108)

Reiteramos que é essencial um descentramento do eu, *et pour cause*, um despojamento de si, e que só se é consciente do que se é em confronto com a alteridade. Consideramos de igual modo que *o professor deve desenraizar o aluno, conduzi-lo onde ele nunca teria ido sem ele e oferecer-lhe um pouco da sua alma, talvez porque toda a formação é uma deformação.* (idem: 23)

Daí que aceitemos que talvez o lugar do professor na escola, hoje, seja o de *um certo mártirio* (idem: 70), tão bem patente no filme “Entre les murs”, de Laurent Cantet, vencedor da Palma de Ouro no último Festival de Cannes, quando comparado com um *barqueiro que deverá abrir-se à diversidade de culturas que compõem hoje uma turma* (idem: 75), sendo este um dom indispensável, pois conforme frisa Steiner (idem: 75-76) *é nos primeiros anos do secundário que se travam as lutas decisivas contra a barbárie e o vazio*, onde se pode tentar *uma certa recusa da vulgaridade* muitas vezes cristalizadas já no ensino básico. A este propósito identificamo-nos com o estado de *inquietação avassaladora* que assaltou Ladjali quando confrontada e espartilhada entre a sua cultura, a sua História, e a “amnésia organizada dos ensinos básico e secundário”, expressão colhida nas páginas de Steiner (Bizarro:2007, citado por Coutinho: 242)³⁴, a propósito da cultura contemporânea dos seus alunos de subúrbio. Esta professora escolheu percorrer um caminho bem difícil, não se resignando à condescendência pela *mesmice constrangida e constrangedora das propostas pedagógicas actuais que insistem sobretudo em facilidades lúdicas num registo comunicativo acessível* (idem:242-243) sob um falso respeito pelas diferenças ou pelas limitações dos alunos. Ladjali não hesitou em aceitar a sua decepção face às expectativas perante “os cofres de banalidades e placitudes de chorar” que os alunos produziram *num primeiro jacto*, sentindo a dificuldade, que tão bem conhecemos, de o dizer aos alunos sem os vexar. Certo é que *no seu desejo ardente de levar os seus alunos alhures*, Ladjali fê-los conhecer o prazer do esforço, da tarefa cumprida (idem: 242, 245) num compromisso mútuo, porém sem confundir os papéis de ambas as partes, *informando e enformando* sem abdicar de *levar o aluno a vencer atavismos e afasias limitadoras* (idem). Foi neste espírito, de informar e enformar, que também nos servimos dos “clássicos” no momento da motivação para a escolha do Contrato de Leitura, embora o enfoque do nosso estudo fosse mais voltado para o processo de escrita. Alguns alunos corresponderam ao desafio, outros não. Quem sabe se persistindo e investindo mais não iriam mais longe? Consideramos que seria interessante continuar a acompanhar os alunos da amostra até ao 12º ano em estudos posteriores, neste contexto, sendo desejável uma maior abrangência multicultural, bem como finalidades de socialização e intercâmbios de leitura/escrita mais alargados, inter turmas, inter escolas e mesmo para além da escola, conforme concluímos no ponto 1.4.

³⁴ Cf. George Steiner, *No Castelo do Barba Azul -Algumas notas para a redefinição da cultura*, Trad. Miguel Serra Pereira, Lisboa, Relógio d’Água, 1992, p.112.

Através desta experiência, embora muito delimitada, reconhecemos que é preciso não minorar os sonhos, guiar subtilmente a criança/ jovem, mostrando que há outras possibilidades transcendentais, não imediatas de absorver e compreender a realidade da condição humana, que é preciso ir mais longe, *agarrar os alunos* mesmo que *sejam ultrapassados pelo nível dos textos*. Importa é provocar *o espanto*, pô-los *em contacto com o estranho e o maravilhoso*, não sacrificando nada à paixão da educação, *paideia*, a palavra grega que é a mesma para criança. Na linha de Steiner (2005:76) entendemos que ao nivelar por baixo, fazendo *uma falsa democracia da mediocridade, mata-se a possibilidade da criança/ jovem ultrapassar os seus limites sociais, domésticos, pessoais e até físicos*, perdendo-se irremediavelmente para o resto do percurso escolar e talvez não só...Tudo em nome da suprema alegria de dizer “*Ainda não compreendi, mas vou compreender. Ainda não sonhei, mas vou sonhar. Ainda não desfrutei disso, mas vou desfrutar.*” (idem)

Independentemente do nível/qualidade das escolhas do Contrato de Leitura e das competências de leitura - recepção, análise e produções escritas motivadas pela estratégia portefólio - todos os alunos envolvidos nesta experiência tiveram a oportunidade de crescer interiormente, consigo e com os outros, e de progredir em relação ao seu ponto de partida, tendo em conta que esse ponto é um factor de diferenciação (sócio-cultural) que ultrapassa a dimensão da disciplina, do professor e da sala de aula. O indicador “progressão por etapas, no mesmo contexto” nunca funciona por exemplo num teste, que é padronizado, igual para todos os alunos, circunstancial e sujeito apenas a um momento de avaliação, centrado no professor.

Desde que desenvolvida de acordo com princípios e objectivos consistentes, configura-se também como uma metodologia capaz de facilitar a coexistência de duas dimensões avaliativas: uma avaliação formativa, oportuna e reguladora do desenvolvimento pessoal, na medida em que capta e valoriza as flutuações desse desenvolvimento, sem que sejam objecto de classificação e rotulagem imediata, e uma avaliação final sumativa mais justa e autêntica, por ser capaz de “medir” não só o ponto de chegada mas também o de partida e os esforços desenvolvidos para o alcançar. O processo, o percurso, o “durante” é o mais importante desta metodologia de trabalho, independentemente do resultado final.

Independentemente das limitações e constrangimentos do estudo, já enunciados, o (e-) portefólio constitui uma estratégia com grande potencial no campo da literacia crítica em interacção com a escrita, sendo sempre passível de aperfeiçoamento, consoante os objectivos e o público-alvo, podendo constituir-se como um *kit de identidade* sempre renovável.

Mesmo conscientes das falhas e limitações da metodologia e do modelo de análise, que pode sempre ser melhorado, importa destacar os seus méritos, certos de que uma nova experiência implicaria alterações e ajustamentos decorrentes do carácter emergente da investigação, bem como de outros factores de natureza subjectiva que sempre se colocam a um estudo de caso, quando o investigador é também professor.

Terminamos com a força do aforismo de Séneca “*Não é por certas coisas serem difíceis que não ousamos, é justamente porque não ousamos que tais coisas são difíceis.*”

Cientes do valor relativo dos resultados da investigação e do idealismo patente nas conclusões sobre o potencial do estudo, salientamos algumas opiniões sobre esta experiência em portefólio nas palavras dos seus autores, nomeadamente a dimensão da identidade, começando por um testemunho citado em McLaughlin (1996: 44)

“The portfolio allowed me to express myself in my own way. It made me realize things I knew that I didn’t even know I knew. It made me think and get to know myself better as a person and as a learner. Self-discovery is what this portfolio has been for me. It shows who I am.” **Alexandra Weldon**

“Para conhecer um livro não basta ver a capa. Tem de se ler com atenção todos os pormenores para depois o podermos julgar. Podemos fazê-lo através de um portefólio que não é um trabalho qualquer. É um trabalho que tem uma parte de nós, pois cada um possui a sua maneira de ver um livro e de o criticar. Por isso não existem portefólios iguais, como não existem pessoas iguais.” **Aluna E, Nota Introdutória**

“Portefólio: Porquê? Para quê? (...) Será que cada um sente o que escreve ou tudo o que escreve é um mecanismo de cópia de tudo o que lê? (...) os sonhos escritos em cada papel, o portefólio é como um guardador de memórias, arquivando a certeza da recordação dos dias passados e apagados da memória sem querer.” **Aluna F, Nota Introdutória**

“Tal como esperava no 1º período, este portefólio conseguiu ser uma tarefa bastante interessante que eu desempenhei enquanto cumpria o contrato de leitura.” Salienta indicadores de facilidade face à experiência acumulada no 1º período, enquanto *momento único e cativante dedicado à leitura e de comunicação* entre os intervenientes. **Aluna F, Autoavaliação**

“...desenvolver interacção entre os vários alunos e a própria professora, recorrendo ao correio electrónico para o envio dos textos do portefólio para que os alunos possam corrigir-se uns aos outros (...) desenvolver a capacidade de escrita, dando a oportunidade de partilhar os seus textos com diversos elementos da turma.” **Aluno G, Introdução**

“ ...uma boa experiência na generalidade, que ajudou a desenvolver a prática da leitura, que anteriormente era quase nula, e a melhorar a escrita.”, “ aprendi a apreciar um bom livro”. **Aluno G, Autoavaliação**

“Este portefólio, centrado no contrato de leitura, é uma forma de avaliação de competências adquiridas e, ao mesmo tempo, do processo de criação de textos desenvolvido em conjunto pelos alunos e professora. Através da sua realização não só se desenvolvem competências criativas mas também se criam hábitos de trabalho em grupo e cooperação, o que seria difícil de fazer através dos trabalhos habituais. Em suma, isto é um trabalho criativo e cooperativo.” **Aluno H, Introdução**

“Esta experiência proporcionou-nos, apesar da carga de trabalho necessária para o realizar, uma oportunidade de reflectir sobre nós mesmos e os outros, para além de conhecer e ler algumas obras que não leríamos em outras circunstâncias. Pessoalmente não notei progressão significativa do 1º para o 2º Período, talvez devido à minha própria dificuldade em ler e compreender a obra do contrato de leitura. Em suma, o balanço final do trabalho é, na minha opinião, positivo pela aprendizagem efectuada ao longo da sua realização.” **Aluno H, Autoavaliação**

1.6- Aplicabilidade/ viabilidade da estratégia portefólio

Saindo do plano ideal, tendo em conta a realidade que se vive hoje nas escolas públicas e os dilemas que motivaram este estudo expostos na primeira parte, questionamo-nos: Será possível e exequível este portefólio (ensino do Português) ao nível de Escola, no Ensino Secundário?

Apesar de defendermos uma posição positiva e construtivista do sistema educativo bem como os princípios teóricos que nortearam o estudo e que sustentam o portefólio em questão, reconhecemos que existem vários condicionalismos no actual contexto político, social e educativo que, directa e indirectamente, podem comprometer a sua implementação mais alargada, a saber:

- A desmotivação que afecta a profissão e o trabalho docente num quotidiano escolar de autonomia relativa e progressiva intensificação, diversificação e complexidade;
- A nova “gramática” escolar de contradições entre a colegialidade da cooperação e o individualismo da competição, quer para os alunos quer para os professores;
- O paradigma lúdico do edifício escolar, com critérios de sucesso estatístico e não de trabalho, rigor e exigência;
- Um estatuto do aluno que “desautoriza” os professores;
- A carência de um modelo realista de efectiva formação de professores no plano científico, cultural e didáctico;
- O projecto da escolaridade obrigatória, mas não gratuita, até ao 12º ano, fazendo prever ainda maiores desigualdades e dificuldades no acesso aos livros, Internet, bem como falta de pré-requisitos dos alunos à entrada no Ensino Secundário;
- Planos curriculares desfasados da realidade, com programas extensos, mas redutores nos exames (incidência no 12º ano), com reduzido grau de exigência e critérios de avaliação uniformizadores;
- O elevado número de alunos por turma e a sobrecarga de tarefas e responsabilidades, muitas delas burocráticas, que absorvem demasiado tempo aos professores, tornando muito difícil gerir o cumprimento dos programas e a disponibilidade para a monitorização continuada que o portefólio exige, com vista à proficiência na leitura e na escrita;
- O conceito de escola inclusiva a tempo inteiro, com excessiva carga horária lectiva deixando aos alunos pouco tempo para outras tarefas, nomeadamente para adquirirem conhecimentos mais consistentes, além da informação superficial;
- Carências nos meios e condições escolares: bibliotecas pouco apetrechadas em livros, computadores, impressoras, se os alunos não dispuserem desses meios em casa;
- O valor, relativo, da escola como “certificação” em detrimento da formação e do conhecimento.

Porém, na escola onde o estudo foi efectuado, há um espaço transversal de acção com actividades “Long Life Learning” levadas a cabo pelo Projecto Europeu Sócrates-Comenius com Escolas Parceiras (IT, SE, CY), cujo actual tema genérico é “GOAL”(Growing with Outside Activity Learning). Neste âmbito, é nossa intenção capitalizar o Contrato de Leitura em protocolos e interações com a comunidade local, nomeadamente com o público infanto-juvenil e sénior, para fomentar uma Comunidade de Práticas de Literacia.

2- Considerações finais

Inevitavelmente perfilam-se grandes mudanças no capítulo da avaliação dos sistemas educativos e no rumo a seguir num futuro muito próximo, sendo imperioso reiterar uma filosofia de avaliação como dispositivo de valorização da evolução do aluno, substituindo o princípio da organização dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, por referência a objectivos mínimos, demasiado redutores, pelo princípio de uma organização centrada no desenvolvimento de competências, com vista à aquisição de saberes pró-activos e de conhecimentos transformáveis. Estes constituem as verdadeiras competências estratégicas e processuais, específicas e transversais, para agir de forma autónoma, crítica, livre e responsável enquanto cidadãos de um Estado democrático.

Para tal, muito há a fazer nas escolas, desde a mudança de mentalidades e de rotinas baseadas na transmissão/exposição centradas no professor e na avaliação sumativa, com a sobrevalorização do peso dos “testes”, subsidiária dos exames nacionais, cujo objectivo segundo M. Filomena Mónica é *escamotear o facto de estarmos a formar uma geração incapaz de pensar, de falar e de escrever*³⁵, passando por uma nova relação entre formação e avaliação numa perspectiva de gestão curricular, através de projectos que adequem o currículo nacional à especificidade dos contextos e das situações, articulando-se com as instituições da comunidade para constituir como “cidade educativa” (Faure, citado por Leite et al., 2002: 72), desenvolvendo uma cultura de comunicação com todos os seus parceiros. Toda esta dinâmica exige uma efectiva autonomia das escolas em interacção com a comunidade, a implementação de práticas e processos de avaliação das aprendizagens escolares numa perspectiva construtivista.

³⁵ *Vale a Pena Mandar os Filhos à Escola?* Relógio D’Água Editores, 2008, p. 28

É também urgente afirmar a vocação cultural e ética do ensino da LM, não como simples assimilação de um património concebido como um tesouro para ser admirado e conservado, mas sim um conjunto de referências identitárias em constante reconstrução, progressivo grau de complexidade e exigência, que permita a cada indivíduo exprimir-se clara e inequivocamente, inserindo-se positivamente na sociedade enquanto pessoa e cidadão para o efectivo exercício dos seus plenos direitos e deveres democráticos. De nada servirá alargar a escolaridade obrigatória até ao 12º ano se o ensino não for de qualidade reconhecida e se os alunos não sentirem essa medida como uma oportunidade, mas sim como uma imposição ou uma manobra política para contrariar o abandono escolar e camuflar o desemprego. Segundo M.F. Mónica (2008: 14-15), não abandonaremos a cauda da Europa com a minimização das Humanidades relativamente às Ciências Exactas, nem com um *ethos* uniformizador de que os alunos têm direito ao sucesso independentemente das aprendizagens.

Neste contexto é importante repensar a orientação vocacional do ensino público numa sociedade pretensamente democrática, preservando o espaço para a liberdade: formar Quem? Como? Porquê? e Para quê?, na linha de Perrenoud (2003) e Paraskeva (2008), conforme já expusemos no primeiro capítulo.

A actual complexificação e racionalização do trabalho docente apontam para um novo paradigma do valor sociopolítico da educação e do estatuto do professor enquanto profissional reflexivo que não abdica de um espaço de decisão sobre o que faz, mas que tende a deslocar-se para a mera execução das orientações centralizadoras do discurso oficial.

Na linha da literacia crítica defendida por Emmitt & Wilson (2006) e Luke & Freebody (2002), a educação deveria assentar menos na transmissão e mais na transformação, no sentido de desenvolver uma cidadania democrática, consciente e responsável, capaz de promover mais justiça social e equidade. Em nosso entender tal só será possível se os alunos tiverem oportunidade de vivenciar experiências de comunidade democrática em sala de aula, com ênfase no trabalho para o bem comum, onde tenham consciência da importância da responsabilidade individual e colectiva, o que pressupõe o desenvolvimento de currículos inclusivos, baseados na cooperação solidária em detrimento da competição e individualismo. Neste sentido ler e escrever não são apenas habilidades, mas sim competências significativas, o saber-fazer para funcionar, ser e estar no mundo, questionar e resolver problemas. (cf princípios da aula democrática em Emmitt et al. (2005).

A massificação e diversidade do público escolar, as necessidades de cada indivíduo e da sociedade, hoje, exigem uma mudança das regras do jogo de todo o sistema educativo,

desde os programas até à avaliação, em função da nova realidade social. A qualidade do ensino, em particular do ensino do Português, terá de ser equacionada em função desta realidade exigindo respostas de formação inicial e contínua adequadas.

Para terminar, salientamos o balanço final da AFEF que também reforça a necessidade de formação dos professores, em pedagogia diferenciada, de desenvolver os seus conhecimentos no domínio da psicolinguística, de trabalhar eficazmente a construção de competências de leitura e escrita a partir de diagnósticos seguros sobre a forma como os alunos aprendem (metacognição).

Para um tal contexto será necessário e urgente que as escolas básicas e secundárias e as universidades unam esforços, criando protocolos e sinergias entre todas as partes interessadas, na formação e na divulgação dos resultados da investigação em didáctica, como já vem sendo prática em algumas instituições, através da criação de Projectos (Grupos de Trabalho) em Comunidades de Desenvolvimento Profissional, no âmbito da Formação Contínua. Só neste contexto, apoiado cientificamente, será possível aproximar escolas e universidades, inovar, introduzindo alterações nos sistemas educativos, nas mentalidades e nas práticas pedagógicas dos professores que elevem o nível de tecnicidade e complexidade conceptual do discurso pedagógico, através de práticas com sentido dentro das comunidades docente e discente. É necessário mais trabalho em equipa, em projectos interdisciplinares com desempenho de múltiplos e diferentes papéis culturais, em que os alunos saibam debater e argumentar, sejam críticos capazes de produzir novo conhecimento e não se tornem apenas consumidores/receptores passivos. Cooperação e entreajuda, pela confiança e boa fé. Segundo Matias Alves³⁶, *uma comunidade de aprendizagem só se constrói nesta base numa acção serena e pacificada mas marcada por altos níveis de exigência para todos (pais, alunos e professores), guiada pelos dispositivos de escuta do outro, da compaixão, da empatia e da alegria de ensinar em espaços e tempos que permitam o encontro que gera o conhecimento e a confiança, a prática de invenção e de experimentação de novas abordagens educativas, pautadas pela metacognição (Kramer-Dahl, s/d: 38), com tarefas de maior desafio intelectual, sem a velha desculpa de que “os alunos não são capazes”. Recusamos o critério do sucesso fácil e estatístico apoiados em J.S. Mill, citado por Mónica, M.F. (2008: 84): “Um aluno a quem nunca é pedido algo que ele não é capaz de fazer, nunca fará aquilo de que é capaz.”*

³⁶ In *Círculo Aberto*, Dos climas de escola, Correio da Educação, nº 306, Setembro de 2007

Na ausência de uma visão de futuro para a educação, continuaremos com défices de literacia em várias idades, e a reproduzir o modelo ideológico e cultural de um sistema de valores da classe dominante, tornando os alunos vassalos em vez de cidadãos, mais agentes de conservação e de reprodução do que agentes de transformação. E os professores correm o risco de se tornarem meros burocratas, funcionários do Estado ou Animadores culturais de massas e de ocupação de tempos livres em vez de Profissionais do Ensino e da Formação Integral da essência do indivíduo, o SER PESSOA digna de respeito pelo seu Saber, Saber-fazer e Ser, numa construção identitária: quem sou, de onde venho para onde quero ir?

Se a Escola é cada vez mais um longo espaço/tempo de Vida de todos os que abriga no seu seio, em que modelo de cidadania democrática quereremos vivê-la? Que exemplos quereremos dar às gerações vindouras?

Terminamos com os dilemas iniciais do “imaginário igualitarista” da cooperação e da colegialidade do trabalho discente e também docente, que não se compadece com o “imaginário de diferenciação” que configura o *ethos* de competição que se avizinha.

O tempo é de mudança, de progresso e inovação, mas também de conservação de valores e princípios universais que sustentam as sociedades humanas.

Porque mudar o mundo é, desde logo, mudar o nosso mundo, temos de acreditar que também “nós podemos”.

Referências bibliográficas

AGUIAR E SILVA, Vítor (1999). *Teses sobre o Ensino do Texto Literário na Aula de Português, Diacrítica*, 13-14, Universidade do Minho, 1998-1999.

BATISTA, António Augusto (1997). *Aula de Português. Discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.

BARBEIRO, L. F. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.

BARBEIRO, L. F., & PEREIRA, L. Á. (2007). *PNEP. O Ensino da Escrita. A Dimensão Textual*. Lisboa: ME – DGIDC.

BERNARDES, C. e Miranda, F.B. (2003). *Portefólios – Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.

BERNARDES, José A. C. (2005). A Literatura no Ensino Secundário: Excessos, expiações e caminhos novos, in, *O Português nas Escolas*, Coimbra: Almedina.

BERNSTEIN, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Vol. IV. Class, codes and control*. London: Routledge.

BRANCO, António (2005). *O Novo Lugar da Literatura no Ensino Secundário: dos argumentos centrífugos a uma legitimação centrípeta*, in, *O Português nas Escolas*, Coimbra: Almedina.

CALDERHEAD, J, & Shorrock, S.B. (1997). *Understanding Teacher Education – Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London. The Falmer Press.

CARDOSO, Abílio (1996). *A Avaliação do desempenho e dos saberes linguísticos*, in, *Formar Professores de Português, Hoje*, Lisboa: Edições Colibri, pp. 113-119.

CARDOSO, I. & PEREIRA, M.L.A. (2007). O Aluno – Sujeito, a escola e a escrita; O Eu –jovem e o Outro – Aluno, in, *Eu e o Outro, Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidades(s) e Práticas Interculturais*, Porto, Areal Editores, pp 174-187.

CARVALHO, J.A.Brandão (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga, I.E.P., Universidade do Minho, pp 17-26 e 47-50.

CASTRO, Rui Vieira de & Sousa, Maria de Lourdes Dionísio de (1999). *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o Português nas Escolas*, Braga: Angelus Novus, pp.223-251.

CASTRO, Rui Vieira de (2005). O Português no Ensino Secundário: Processos contemporâneos de (re) configuração, in, *O Português nas Escolas*, Coimbra: Almedina.

CASSANNY, D.(1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

_____ (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, D.L.

_____ (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

_____ (2007). *El uso de la escritura en ELE*, Programa de Formação de Professores de Espanhol, Ciclo de Seminários 2006/ 2007, 4º Seminário, FLP, 29/03/07.

COMBER, B. (2006). *Communication, Conservation and Creativity in Literacy Lessons: Teachers 'Work as an Exercise in Imagination'*. Paper apresentado em AATE/ALEA National Conference, Darwin, Julho.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Trad. de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. 2ªed. Porto: Edições Asa.

COPE, B. & Kalantzis, M. (2000). *Introduction Multiliteracies: the beginnings of an idea*, in, Bill Cope & Mary Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge.

COUTINHO, A.P. (2007). O “elogio da transmissão” na escola multicultural: uma experiência e suas implicações, in, *Eu e o Outro, Estudos Multidisciplinares sobre Identidade (s), Diversidades (s) e Práticas Interculturais*, Porto, Areal Editores.

DUARTE, Inês (1996). *Se a Língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?* in, *Formar Professores de Português*, Hoje, Lisboa: Edições Colibri, pp. 75-84.

ECO, U. (1983). *Leitura do texto literário. Lector in fabula*, Lisboa: Editorial Presença.

_____ (2002). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa. Editorial Presença.

EMMITT, M.T. & Wilson, L. (2005). *Living Democracy in the Classroom*. Paper apresentado em *Literacies for All Summer Institute*, San Diego.

_____ (2006). *Engaging Middle School Students with Critical Literacy: Constructing Curriculum for Democracy and social Responsibility*, paper apresentado no 21st World Congress on reading: Building Literacy Bridges, Hungria.

FERRERO, Carmen López (2008). *Seminário "Evaluation y correccion de la expression escrita en ELE"*. Instituto Cervantes (Lisboa), 21 de Abril.

FREEBODY, P. (1992). *A Social-cultural approach: resourching the four roles as a literacy teacher*. In A. Watson & A. Badenhope (eds) *Prevention of reading Failure*, Sydney: Ashton Scholastic.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Ed. Paz e Terra, 21ª edição.

GIASSON, J. (2004). *La Lecture. De la Théorie à la Pratique*. Bruxelles: De Boeck.

HAMMERSLEY, M & Gomm, R. (2000). In M. Hammersley, R. Gomm & P. Foster (eds.). *Case Study Method*. London. Sage Publications.

KRAMER-DAHL, A. et al. (s/d). *Three Dimensions of Effective Pedagogy: Preliminary Findings, Codings and Vignettes from a study of Literacy practices in Singapore Secondary Schools*, 2nd draft of Report for CRP20/03 AK.

_____ (2003). *Three dimensions of effective pedagogy*. Singapore: Centre for Research in pedagogy and Practice.

LEITE, Carlinda e Fernandes, Preciosa (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos*, Porto: Edições Asa.

MACLAUGHLIN, M. & Vogt, M. (1996). *Portfolios in Teacher Education*. Newark. International Reading Association.

MELLO, Cristina (1998). *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*, Coimbra: Almedina.

_____ (2000). *Leitura literária na Escola e Valores. Inovar a Tradição*, in, *Puertas a la Lectura*, nº9/10, Dezembro.

_____ (2003). *Saberes, competências e valores para a didáctica da leitura do texto literário*, In *Revista Agora*, nº 6, Setembro.

_____ (2004). *Saberes e competências e valores: subsídios para a didáctica da leitura do texto literário*, in, Marco, Aurora et alli (org.) *Actas del VII Encontro Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, A Coruña, Diputación Provincia de A Coruña.

_____ (2005). *O leitor na cena da leitura*, in Rosing, Tânia Mariza Kuchenbecker et alli (org.) *Vozes do terceiro Milénio: A arte da inclusão*, Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo.

MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco. Jossey-Bass Inc., Publishers.

MÓNICA, M. Filomena (2008). *Vale a Pena Mandar os Filhos à Escola?* Relógio D'Água Editores.

PEREIRA, Luísa Álvares (2005). *Se a Literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la?* in, *O Português nas Escolas*, Coimbra: Almedina.

PERRENOUD, Ph. (2003). *Porquê construir competências a partir da Escola? Construir competências é virar as costas aos saberes?* *Cadernos do CRIAP- ASA*, 28, pp 29-39.

RAIMES, Ann (1983). *Techniques in the teaching of writing*. Oxford University Press.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfólios Reflexivos – Estratégia de Formação e Supervisão*. Formação de Professores. *Cadernos Didácticos. Série Supervisão*1 Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

_____ (2005). *Os “Portfólios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro*. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Editora.

SALABERRI, M e Appel, G. (2003). *Assessment and diversity: development of personal identities through portfolios*, pp. 211-229. In Raya, M. J., Lamb, T. (eds.), *Foreign Language Teaching in Europe Differentiation in the Modern Languages Classroom*. Frankfurt am Maim: Peter Lang.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (1992). Constructing literacy in classrooms: literate action as social assumptions. in H. Marshall, ed. *Redefining Student Learning: Roots of Educational Change*. Norwood, N. J.: Ablex.

SÁ, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SCALLON, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, La notion de compétence*, Bruxelles: De Boeck Université, chap.5, pp100-134.

SOUSA, M. Lourdes Dionísio de (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Porto: Ed. Asa.

_____ (1998). *Agora não posso. Estou a ler! Entre Linhas Paralelas*. Estudos sobre o Português nas Escolas, Braga: Angelus Novus.

VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London & New York: Longman.

VIEIRA, F. & Moreira, M.A. (1993). *Para além dos testes...a avaliação processual da aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.

VIEIRA, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I.S. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas (2000). Contribuições do porta-fólio para a organização do trabalho pedagógico. Texto apresentado durante o X ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

YIN, R.K. (1989). *Case study research. Design and methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Corpus de Textos Oficiais

BENAVENTE, A. (coord.), ROSA, A., COSTA, A. F. et al. (1996). A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GAVE (2001). Resultados do estudo internacional PISA 2000. Lisboa: Ministério da Educação/ Gabinete de Avaliação Educacional.

ME.DES. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2002). *Programa de Língua Portuguesa. 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa.

Corpus de publicações em formato digital

ALVES, José Matias (2007). *Círculo Aberto*, Dos climas de escola, Correio da Educação, nº 306, 24 Setembro, in <http://www.asa.pt/CE>, consulta no dia 12/9/07.

_____ *Avaliar para motivar*, in <http://terrear.blogspot.com/2007/01/avaliar-para-motivar.html>, consulta no dia 2/1/07.

ANDRADE, A.I. (coord) (2008). Línguas & Educação, Brochura de apresentação de orientações para um projecto colaborativo, com apoio do FCT, Leip, UA, pdf.

Association Française des Enseignants de Français. *Une Association qui ouvre le débat*, Balanço do ensino do Francês, Jornadas da Associação de Professores de Francês, 20 e 21 de Maio de 2005, in <http://www.afef.org/blog/index.php>, consulta no dia 13/07/07.

BISHOP, M-F & Rouxel, A. (2007). *Le français aujourd'hui*, nº 157 – juin 2007, in <http://www.afef.org/blog/index.php?2007/07/07/142-sujet-lecteur-sujet-scripteur-quels-enjeux-pour-la-didactique>, consulta no dia 13/07/07.

BRONNER, Luc (2003). *L'ennui à l'école, l'une des causes de la violence scolaire*, Le Monde, Lundi 13 janvier 2003, in <http://ecolesdifferentes.free.fr/ENNUILEMDE.html>, consulta no dia 31/10/08.

COSTA, F. A., (s/d). Portal AprenderCom.net, in <http://www.aprendercom.org/Pensar/?q=node/8> consulta no dia 13-06-07.

- CALVINO, Í. (1994). *Por Que Ler os Clássicos?* Ed. Companhia das Letras, São Paulo.
in <http://www.lumiarte.com/luardeoutono/calvino.html> consulta no dia 11/10/07.
- GEE, James Paul (2001). Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, in <http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary>, consulta no dia 18/6/07.
- HATCHUEL, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, in http://perso.orange.fr/jacques.nimier/livre_savoir_hatchuel.htm, consulta no dia 18/7/07.
- LOPES, Mário (2008). *Estatísticas e sucesso escolar*, in <http://www.Tinta Fresca, Editorial - Jornal de Arte, Cultura & Cidadania.mht>, Edição Nº 89, Domingo, 23 de Março, consulta no dia 18/6/08.
- LUÍS, Suzana Maria Barrios (2002). *Avaliação e aprendizagens significativas*.
in <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/aas/aastxt3.htm> , consulta no dia 14/06/07.
- LUKE, A & Freebody, P. (1999). *Further Notes on the Four Resources Model*, in <http://www.alea.edu.au/freebody.htm>, consulta no dia 25/2/06.
- MEIRIEU, Ph., (s/d). *De l' ennui en pédagogie*, in <http://www.meirieu.com/ARTICLES/ennui.pdf> consulta no dia 18/7/07.
- NÓVOA, A. (s/d). *Ensino Secundário: quadro negro e perpétuos dilemas*. Excerto da palestra proferida no Rio de Janeiro, novaescola.abril.com.br, in <http://terrear.blogspot.com>, consulta no dia 28/1/07.
- Programa de Apoio à Melhoria de Ensino Municipal, Módulo2, texto 4,
in <http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/ceae/m2/texto4.htm>, consulta no dia 20/7/07.
- SANTOS, S. (2008). *A transversalidade da língua portuguesa: representações de professores e futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. In; Cristina Manuela Sá e Maria da Esperança Martins (orgs.), *Actas do Seminário "Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas"*.(pdf-pp.19-36). Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, 18 de Abril de 2008, in <http://www.dte.ua.pt/PageText.aspx?id=7361>

SARDINHA, M.da G.(2008). *A leitura na Escola. A Escola em leitura*. Conferência de abertura. In; *Cristina Manuela Sá e Maria da Esperança Martins (orgs.)*, Actas do Seminário “*Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas*”. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, 18 de Abril de 2008, in <http://www.dte.ua.pt/PageText.aspx?id=7361>

ANEXOS

ANEXO I-1- Inquérito inicial sobre práticas de leitura e escrita livre



Ministério da
Educação

Escola Secundária c/ 3º C E B Dr. Jaime Magalhães Lima
PORTUGUÊS 10º ANO
INQUÉRITO 2007/08

Este questionário tem por objectivo investigar as práticas de leitura e escrita dos jovens: o que lêem e escrevem, onde e quando, livremente, sem ser por “obrigação” escolar.

A tua colaboração sincera será um contributo precioso para este estudo. Não há respostas certas nem erradas, o que importa são as tuas respostas verdadeiras.

I Sobre ti

1. Nome: _____ 2. Idade: _____

3. Nacionalidade _____

4. No quadro seguinte, assinala uma a uma, as pessoas com quem vives e respectivas idades, profissões/ ocupações e habilitações:

Pessoas com quem vivo	Idade	Profissão / ocupação	Habilitações

5. Se já viajaste para o estrangeiro, indica que países visitaste/ conheces _____

6. Endereço electrónico _____

II Sobre as tuas práticas de escrita livre

1. Assinala com uma X a tua resposta em cada pergunta para cada uma das tabelas

A) Escrever Ficção	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Escrevo letras para canções				
2. Escrevo poemas				
3. Faço rimas (jogos c/ palavras/ sons, Ex: slogan)				
4. Escrevo quadras				
5. Escrevo histórias, contos				
6. Escrevo biografias de pessoas célebres ou imaginárias				
7. Escrevo guiões para teatro, filmes...				
8. Escrevo BD				
9. Outra. Qual:				

B) Escrever o quotidiano	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Registo as minhas “calinadas” ou as dos outros				
2. Registo palavras inventadas por mim ou outros				
3. Registo diários de bordo (viagens de estudo ou de férias...)				
4. Escrevo um diário pessoal				
5. Escrevo legendas em fotografias ou caricaturas				
6. Anoto palavras que me agradam				
7. Anoto frases giras, citações, adágios				
8. Registo sonhos, pesadelos				
9. Escrevo fichas sobre temas favoritos, ídolos				
10. Escrevo listas: Cd’s, filmes, livros, jogos, compras, memorandos, nomes giros...				
11. Copio: 1. anedotas 2. adivinhas 3. lengalengas				
12. Copio letras de canções				
13. Copio poemas				
14. Copio receitas de cozinha				
15. Escrevo instruções: 1. jogos 2. direcções				

C) Escrever para os outros	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Escrevo críticas, opiniões, reflexões sobre filmes, programas de TV, livros...				
2. Escrevo cartas/ postais a alguém				
3. Escrevo cartas a alguém imaginário				
3. Escrevo poemas para dedicar				
4. Escrevo mensagens SMS em telemóvel				
5. Escrevo em <i>chats</i> , <i>fóruns</i> ou <i>blogs</i>				
6. Escrevo e-mails				
7. Escrevo recados, bilhetes				
8. Escrevo convites				
9. Escrevo/ já escrevi em conjunto com outros: - caderno de dedicatórias - caderno de autógrafos - comentários no Fotolog, Hi5, Myspace... - num livro de reclamações - num livro de visitas	_____	_____	_____	_____
10. Já escrevi para um jornal, revista jovem...				

2- Assinala com uma X um dos quadrados – aquele que melhor corresponde à tua opinião – dentro da escala de 1 a 5:

a) Gostas de escrever “coisas tuas” quando tens vontade?

Não! Detesto! Sim! Adoro escrever!

b) Costumas mostrar os teus textos livres?

Nunca o fiz .

Sim! Adoraria receber opiniões.

c) Gostarias de mostrar os teus textos livres?

Nem pensar! Sim! Mostro a muita gente!d) O acto de escrever para mim é: (sublinha apenas **três respostas** com que mais te identificas)

1) um refúgio 2) um alívio 3) um tormento 4) uma libertação 5) um sacrifício 6) uma necessidade

3- Indica a frequência com que costumavas escrever livremente em cada um dos seguintes lugares?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Escola, ao ar livre				
2. Bibliotecas(escolar, municipal, univers				
3. Espaço de convívio da escola, Sala Est				
4. Quarto (meu)				
5. Escritório de casa				
6. Cozinha				
7. Jardim				
8. Praia				
9. Café				
10. Outro. Qual:				

4- Quando escreves por livre vontade, indica a frequência com que costumavas usar cada um dos seguintes objectos:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Caderno da escola				
2. Folha solta				
3. Diário				
4. Caderno qualquer				
5. Agenda				
6. Bloco de notas				
7. Telemóvel				
8. Computador				
9. Outro. Qual:				

III Sobre as tuas práticas de leitura livre

1. Na biblioteca da escola ou numa livraria, destaca-se um livro para jovens. O que fazes?

Nem ligo e passo adiante. Interesse-me e fico com muita curiosidade

2. Quando te oferecem livros, o que pensas?

Que seca! Fixe!

3. Qual a percentagem da tua mesada que gastas em livros?

0% Mais de 50%

4. Que grau de importância atribuis à leitura de lazer?

Mínimo. Máximo.

5. Que tempo livre dedicas à leitura não escolar?

Nenhum . Bastante.

6. Perante um livro com muitas letras e muitas páginas exclamo:

Desisto já! Que desafio!

7. Indica o título/ autor do último livro que leste _____

6. Assinala com uma X a tua resposta em cada item para cada uma das tabelas

A) O que leio	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Contos				
2. Romances				
3. Aventuras, policiais, suspense				
4. Narrativas de mistério, fantástico				
5. Poesia				
6. BD				
7. Jornais				
8. Revistas				
9. Livros técnicos, científicos				
10. Diários				
11. Biografias				
12. Outro. Qual:				

B) Onde leio	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Na cama				
2. Na sala de estar				
3. Na biblioteca				
4. Nos transportes				
5. Nas salas de espera				
6. Na praia				
7. No WC				
8. No jardim				
9. Outro. Qual:				

C) Consulto informação sobre lançamento e crítica a novos livros através de:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Jornais				
2. Revistas				
3. Internet				
4. Televisão				
5. Familiares				
6. Amigos				
7. Tops de vendas (livrarias, hipermercados...)				
8. Outro. Qual:				

D) Para mim, ler significa:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Evasão (Imaginação)				
2. Reflexão (pensar)				
3. Inspiração				
4. Depressão				
5. Prazer				
6. Obrigação				
7. Liberdade				
8. Prisão				
9. Companhia				
10. Isolamento, solidão				
11. Outro. Qual:				

Adaptado de “A tua escrita”, de M^a Inês Cardoso, Laboratório de Investigação em Educação em Português, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da U.A.

ANEXO I- 2- Portefólio europeu das línguas (Formato digital)

ANEXO I- 3- O que é /não é um portefólio?



Escola Secundária c/ 3º C E B Dr. Jaime Magalhães Lima
 PORTUGUÊS 10º ANO
 PORTEFÓLIO – CONTRATO DE LEITURA 2007/08

O que não é um portefólio?

Não se trata de um dossiê, nem de uma pasta de arquivo, contendo textos “clonados”, *copy paste* via Internet, sem critérios, estrutura nem indicação precisa das fontes de consulta, que os alunos colecionam durante um período de tempo e depois entregam para o professor avaliar.

Distinção entre portefólio e dossiê	
O portefólio	O dossiê (compilação tradicional de trabalhos)
<ul style="list-style-type: none"> • O portefólio dá conta do percurso de aquisição de competências do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os trabalhos não representam o percurso do aluno.
<ul style="list-style-type: none"> • Os elementos a inserir são escolhidos em função das metas estipuladas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os trabalhos nem sempre são escolhidos em função das metas estipuladas.
<ul style="list-style-type: none"> • Os elementos são escolhidos de acordo com critérios predeterminados e acordados entre os alunos e o professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos não conhecem critérios de selecção ou, então, só os fazem corresponder aos “melhores” trabalhos.
<ul style="list-style-type: none"> • Os elementos escolhidos representam, de forma clara, as competências adquiridas pelo aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os elementos escolhidos não são necessariamente representativos das competências dos alunos.
<ul style="list-style-type: none"> • Os elementos são escolhidos, de modo regular, a partir de situações significativas de aprendizagem e avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os elementos são compilados de modo esporádico e não contínuo.
<ul style="list-style-type: none"> • Os trabalhos escolhidos contêm comentários dos professores, dos alunos e/ou dos encarregados de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em geral, os trabalhos não contêm comentários pessoais nem do aluno, nem dos colegas, nem dos encarregados de educação.
<ul style="list-style-type: none"> • O aluno faz reflexões e estabelece objectivos, desafios e estratégias. 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno não faz reflexões nem estabelece objectivos, desafios ou estratégias para a sua própria aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none"> • Os elementos escolhidos são sempre datados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os trabalhos raramente são datados.
<ul style="list-style-type: none"> • Há uma ligação entre os diferentes trabalhos. A reflexão sobre desafios estabelecidos previamente é obrigatória. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não há uma ligação entre os diferentes trabalhos.
<ul style="list-style-type: none"> • O portefólio é um documento de avaliação em constante reformulação. 	<ul style="list-style-type: none"> • O dossiê é um arquivo morto.
<ul style="list-style-type: none"> • O aluno guarda o seu portefólio e é responsável por ele, podendo servir-se dele ao longo de todo o ciclo de aprendizagem ou percurso escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor e/ou a escola podem guardar o dossiê que, rapidamente, menosprezam e/ou esquecem.

Fases de construção de um portefólio	
<ul style="list-style-type: none"> • Discussão, com os alunos, da noção de portefólio na vida corrente. • Definição de portefólio de aprendizagem. • Estabelecimento, de forma negociada, dos tipos de conteúdos/documentos a incluir no portefólio. • Definição, por parte de cada aluno, dos objectivos e dos desafios de aprendizagem do seu portefólio. • Determinação do cronograma para a recolha dos documentos. • Negociação do suporte do portefólio. • Calendarização das reuniões de análise do portefólio entre o professor e o aluno. • Estabelecimento dos critérios de avaliação do portefólio. • Balanço (vantagens/desvantagens) da organização do portefólio no sucesso de aprendizagem do aluno. 	

Portefólio de apresentação	
O que é?	<ul style="list-style-type: none"> • Um portefólio de apresentação é uma colecção dos melhores trabalhos do aluno. Dele devem fazer parte as reflexões do aluno sobre as escolhas das suas actividades.
Finalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustrar as competências do aluno.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades multidimensionais e multimédia numa ou mais disciplinas. • Reflexões e auto-avaliações do aluno. • Comentários dos colegas, dos encarregados de educação e do professor.
Utilizadores	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno. • O professor. • Os encarregados de educação.
Utilidade/ /Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Encorajar o aluno a esforçar-se e a desenvolver a preocupação de realizar um trabalho de qualidade. • Demonstrar ao professor e aos encarregados de educação o que o aluno valoriza na sua aprendizagem. • Evidenciar as melhores realizações do aluno.

Fonte: Mukarugagi, L., *Le portfolio, Engagement de l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages*
[adaptação e tradução nossas]

In, Bernardes, C, Miranda, F B, (2003). *Portefólio, Uma Escola de competências*, Porto: Porto Editora

ANEXO I-4- Citações – livros e leitura (Formato digital)

ANEXO I-5- Utilidades dos livros (Formato digital)

ANEXO I-6- Guião do portefólio e FL



Ministério da
Educação

Escola Secundária c/ 3º C E B Dr. Jaime Magalhães Lima
PORTUGUÊS 10º ANO
PORTEFÓLIO – CONTRATO DE LEITURA 2007/08

O que é um portefólio?

O portefólio apresenta-se como uma estratégia flexível que oferece inúmeros benefícios a alunos e professores, nomeadamente devido ao facto de permitir documentar o "crescimento" e evolução dos alunos, o processo e produto da aprendizagem para além de possibilitar a análise das vivências diárias dos alunos, aplicável em várias disciplinas.

Todo o tipo de produção - escrita (descritiva, analítica, poética, etc.), pictórica, fotográfica, em grupo ou individual - pode fazer parte da constituição de um portefólio, que deve apresentar a sistematização do conhecimento pelo aluno de forma cumulativa e dinâmica, além de atender aos desejos e necessidades de complementação por cada aluno(a). A qualidade de ser cumulativa pressupõe a necessidade de acompanhar o itinerário do(a) aluno(a) nos seus avanços e nas suas escolhas e a qualidade de ser dinâmica permite e impõe a necessidade de retomadas idas e vindas sobre o que já se sabe e o que ainda não. E é aqui, em especial, o *ponto onde se situa a característica mais especial do portefólio na contribuição para a formação de sujeitos críticos e autónomos: possibilitar o exercício metacognitivo, o controlo sobre a sua aprendizagem*³⁷.

Os portefólios obedecem de uma maneira geral ao mesmo processo de criação³⁸, apresentando em comum (de forma implícita e/ou explícita) diversas dimensões e focos de onde se destacam:

1. Reflexão

Estimular e activar o pensamento reflexivo.

Evidenciar processos de auto-reflexão.

2. Estruturação

Estruturar os procedimentos de ensino e aprendizagem.

Recolher informações de forma estruturada e personalizada, com indicação precisa das fontes.

3. Comunicação

Estimular a comunicação entre todos os intervenientes no processo educativo.

Fomentar processos de interacção e colaboração.

³⁷ Luís, Suzana Maria Barrios, Avaliação e aprendizagens significativas
In, <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/aas/aastxt3.htm> consulta no dia 14-06-07

³⁸ In, <http://www.aprendercom.info/Pensar/?q=node/18>, consulta no dia 13-06-07

4. *Motivação*

Promover a autonomia do aluno na gestão da aprendizagem.

Implicar o aluno no processo de aprendizagem.

5. *Decisão*

Facilitar a participação do estudante na selecção do conteúdo e nos critérios de avaliação.

Negociar a escolha de elementos a incluir de acordo com critérios preestabelecidos entre os alunos e o professor.

6. *Visualização*

Registar os procedimentos e documentar a própria aprendizagem.

Socializar trabalhos que evidenciem as aquisições realizadas.

7. *Participação*

Envolver activamente todos os participantes na aprendizagem e na sua avaliação.

Proporcionar novas formas de ensino favorecendo ambientes de aprendizagem participativos, diferenciados e produtivos.

8. *Evolução*

Evidenciar o esforço e o progresso na aquisição de conhecimentos e competências numa ou mais áreas. Realçar o processo de integração pessoal dos diversos saberes adquiridos ao longo da formação teórica e prática.

Calendarização:

Setembro

- **Guião do enquadramento didáctico do Contrato de Leitura e Oficina de Escrita:** o que é, como e quando se faz, para quê.

- Lista aconselhada pelo programa

- Pesquisa pelos alunos, de livros/autores (clássicos, contemporâneos, autores portugueses, de exp. portuguesa e Lit. Universal) e escolha/ sinopse de uma lista de cinco títulos para partilhar.

19 Outubro

- “Montra de livros” na Biblioteca e em sala de aula, com sessões de animação de leitura de excertos da lista de obras aconselhada e negociada, em trabalho cooperativo.

23 Outubro – Escolha/ negociação e assinatura do contrato em duplicado, para os dois períodos.

- **Guião para a estrutura do portefólio/ digifólio do Contrato de Leitura 10º ano:**

<ul style="list-style-type: none"> - Índice, paginação - Nota introdutória - Auto-retrato do aluno - Texto autobiográfico – relato de vivências enquanto leitor 	}	<p>Parte fixa, independentemente do nº de livros estabelecido no C.L/ano</p>
---	---	--

I -Ficha de leitura da obra escolhida (1º e 2º períodos) – Guião:

- Título, autor, referência bibliográfica, cf manual, pp 335

- Nota biobibliográfica do autor (10-15 linhas, com indicação da fonte).
- A obra: género/ breve resumo; relação título/tema; parte mais interessante; parte menos interessante; registo de linguagem;
- Apreciação crítica do leitor - selecção de: cinco palavras desconhecidas, cinco palavras consideradas belas; registo de duas frases marcantes; testemunho: valeu a pena ler esta obra, porque.../ Não apreciei a leitura, porque...; Esta obra fez-me reflectir sobre...; Se estivesse no lugar da personagem X eu teria..., porque...
- Interacção escrita inter-turmas, por e-mail datados, entre alunos que estejam a ler o mesmo livro ou livros diferentes.

II -Leitura intertextual entre a obra lida (ou excerto) e outra (texto, excerto) proposta pelo aluno: redacção de um texto de opinião, complementado com texto icónico legendado.

- Produção de um texto original, de tipologia livre, mas diversificado (cf guiões do manual) inspirado na temática da obra lida e respectiva fundamentação.

III- Auto e heteroavaliação;

IV- Bibliografia.

Anexos:

Oficina de Escrita: apropriação de técnicas e processos de escrita, a incluir no portefólio (c/ Guião de auto-correcção, cf pp 340-341 do manual *Das Palavras aos Actos*)*

1. Primeiro texto datado, escolhido a partir do guião do CL, partilhado com colegas e professor, c/ rascunhos datados das fases de produção.
2. Segundo texto, de tipologia diferente (mesmo procedimento).

* Observar o grau de participação/ progressão, através de Ficha de auto avaliação.

Até 20 de Novembro

Apresentação da Ficha de leitura extraída do portefólio

De 20 de Novembro a 11 de Dezembro

Apresentação oral (sem ler): 4/5 alunos por aula, por ordem alfabética, em cinco minutos a cada aluno, com ficha de co-avaliação pelos colegas.

11 de Dezembro

Entrega e co-avaliação do portefólio -1º Período

Hipóteses de socialização do portefólio final (a negociar com os alunos)

-
- Publicação voluntária de portefólios na pág. Web. da escola³⁹?
 - Criação de uma comunidade de práticas: fórum / blogue inter-escolas em torno do Contrato de leitura 10º ano?

Factores de desvalorização:

- O não cumprimento dos termos e prazos do contrato;**
- Copy-paste de sites**
- Não indicação das fontes de pesquisa e bibliografia para cada parte**

³⁹ Cf <http://www.esec-aurelia-sousa.rcts.pt/cre.htm> PortefoliosPortugues12ºano.mht

ANEXO I-7- Por que ler os Clássicos? (I. Calvino)

Definições de Italo Calvino seleccionadas⁴⁰ para a tarefa “Montra de livros” 19/10/07

1. Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: "Estou a reler..." e nunca "Estou a ler...";
2. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.
3. Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente colectivo ou individual;
4. Chama-se clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs;
5. É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a actualidade mais incompatível.

⁴⁰ Calvino, Italo (1994). *Por Que Ler os Clássicos*, Ed. Companhia das Letras.

ANEXO I- 8- Tarefas “Montra de livros- sinopses ‘rastilho” e “página rasgada”



Ministério da
Educação

ESCOLA SECUNDÁRIA C/3º CICLO DR J. M. LIMA

Tarefa: “Página rasgada” no âmbito do C.Leitura -19/10/2007

Aluno: _____ nº _____ Ano/turma: ____ Fila: 1 _____

1ª etapa - Ouve atentamente o excerto do livro-mistério:

No quarto mais escuro e mais abafado de toda a casa? Chega-te cá, rapariga, quero-te abraçar e beijar... Então que é isso? ... Tens hoje tão pouca pressa de abraçar o teu pai?... Dantes, até ao caminho me vinhas esperar... Vem cá, minha filha, vem cá... Se soubesses como me consola...

E estendia os braços para a filha, que lhe viera enfim ao encontro. Quando, porém a viu mais perto da luz, calou-se subitamente e principiou a examiná-la com inquieta ansiedade. Depois, como se lhe não bastasse a luz daquele recinto para desvanecer não sei que suspeitas assustadoras que o devoravam, trouxe, silencioso ainda, a filha para o corredor, e continuou aí a fitá-la com olhos eloquentes de paixão e de espanto, bradando enfim, com voz consternada:

_ Que é isto? Que tens tu, filha?... Estás doente? Estas não são as tuas feições... Os olhos pisados... as faces abatidas...sem cor...sem risos...sem saúde!... Linda, tu que tens? Dize: choraste, filha? Estás doente? Fala! Anda, fala!...Por piedade!... Por amor de Deus, Linda, fala!

A rapariga, em vez de responder, desatou a chorar.

_Meu Deus! Isto que é, meu Deus? _exclamava, mais assustado, o pai. _Choras ainda mais? Que te fizeram, filha? Ó Linda, tu não tens pena de mim? Não chores!... Ou chora, chora, se te faz bem chorar; mas ... fala, dize-me o que tens, dize-me por que choras, filha... Então?

E, com voz trémula, com as mãos unidas e o susto no gesto, como no coração, o pobre homem quase ajoelhava a implorar da filha a explicação daquele doloroso mistério.

Como ela lhe não respondesse ainda, continuou o aflito pai, cada vez mais comovido:

_Ai os pressentimentos do meu coração!

2ª etapa

a) Identifica-o (livro e autor).

b) Justifica a tua escolha, apresentando as provas/ pistas que levaram o grupo a optar por esse livro e a eliminar os restantes:

c) Associa cada uma das 4 sinopses ao seu título/ autor:

Sinopse 1

Ao ser eleito deputado, ... vem trabalhar para Lisboa onde, defendendo a moral e os bons costumes e atacando a liberdade dos modernos, vai avolumando a sua fama. Porém, entra em decadência, precisamente, devido aos vícios e costumes modernos que tanto atacou. Primeiro apaixona-se pela jovem filha de um amigo e depois inicia uma relação amorosa ilícita com uma viúva. Esta obra expressa uma crítica aos românticos e ao mau uso da língua portuguesa e com o tema do adultério faz uma crítica que relaciona o progresso acelerado dos costumes e suas consequências perniciosas.

Título: _____

Autor: _____

Sinopse 2

É no cenário de uma ilha baiana, que se passa a trama, uma fantasia em torno da nossa história, que envolve feitiçaria, Inquisição e mistérios. As personagens: a população da ilha, formada por índios aculturados, negros escravos, brancos que enriquecem com o tráfico negreiro, apátridas e um quilombo subvertido em reino tirânico. Uma aventura literária, utilizada pelo autor para mostrar algumas vertentes da formação do carácter do seu povo.

Título: _____

Autor: _____

Sinopse 3

É um romance sobre o prazer de ler romances, o protagonista é o leitor, que dez vezes começa a ler um livro que, devido a vicissitudes estranhas à sua vontade, não consegue acabar, pois descobre que o seu exemplar apresenta falhas de encadernação. É na busca da continuação da história lida que ele se envolve com a leitura de vários romances inacabados e encontra o seu par romântico.

Título: _____

Autor: _____

Sinopse 4

A acção ocorre no século XIX, e trata de um moço rico que, entediado, deixa Lisboa e parte rumo ao Minho em busca da cura para o seu mal: o tédio, o aborrecimento. Logo que chega fica bem, pois apaixona-se por uma moça de enorme beleza e generosidade, mas que o trata com ironia. Ao mesmo tempo, constrói-se uma estrada de ferro no local e são proibidos os enterros nas igrejas.

Título: _____

Autor: _____



Aluno: _____ n.º _____ Ano/turma: _____ Fila: 2 _____

1ª etapa - Ouve atentamente o excerto do livro-mistério:

— Vivo lá. Há muitos anos — disse-me ele.

— Terra de mulheres bonitas, segundo me consta — disse eu.

O homem calou-se.

— Hem? — tornei.

O homem contraiu-se num silêncio saliente. Até aí estivera alegre, rindo dilatadamente; loquaz e cheio de bonomia. Mas então imobilizou o seu sorriso fino.

Compreendi que tinha tocado a carne viva de uma lembrança. Havia decerto no destino daquele velho uma «mulher». Aí estava o seu melodrama ou a sua farsa, porque inconscientemente estabeleci-me na ideia de que o «facto», o «caso» daquele homem, devera ser grotesco, e exalar escárnio.

De sorte que lhe disse:

— A mim têm-me afirmado que as mulheres de Vila Real são as mais bonitas do Minho. Para olhos pretos Guimarães, para corpos Santo Aleixo, para tranças os Arcos: é lá que se vêem os cabelos claros cor de trigo.

O homem estava calado, comendo, com os olhos baixos.

— Para cinturas finas Viana, para boas peles Amarante — e para isto tudo Vila Real. Eu tenho um amigo que veio casar a Vila Real. Talvez conheça. O Peixoto, um alto, de barba loura, bacharel.

— O Peixoto, sim — disse-me ele, olhando gravemente para mim.

— Veio casar a Vila Real como antigamente se ia casar à Andaluzia — questão de arranjar a fina-flor da perfeição.

— A sua saúde.

Eu evidentemente constrangia-o, porque se ergueu, foi à janela com um passo pesado, e eu reparei então nos seus grossos sapatos de casimira com sola forte e atilhos de couro. E saiu.

Quando eu pedi o meu castiçal, a criada trouxe-me um candeeiro de latão lustroso e antigo e disse:

— O senhor está com outro. É no n.º 3.

2ª etapa

a) Identifica-o (livro e autor).

b) Justifica a tua escolha, apresentando as provas/ pistas que levaram o grupo a optar por esse livro e a eliminar os restantes:

c) Associa cada uma das 4 sinopses ao seu título/ autor:

Sinopse 1

Apesar de ser mais conhecido pelos seus romances, o autor reuniu diversos contos (treze) num só volume em 1902. Nestes contos o autor convida o leitor a estar atento à “análise psicológica” dos comportamentos das personagens e à simbologia dos “cenários”.

Título: _____

Autor: _____

Sinopse 2

Trata-se de uma obra autobiográfica escrita durante um período de guerra, de grande instabilidade. Durante dois longos anos, enquanto está escondida, a protagonista enche de anotações vários cadernos. Esta obra tornou-se num dos livros mais lidos em todo o mundo.

Título: _____

Autor: _____

Sinopse 3

O autor escreveu esta obra como resposta à corte portuguesa, enciumada pelo sucesso que ele obtinha através da sua produção literária. Algumas figuras palacianas colocaram em dúvida a autoria das suas peças e, por isso, apresentaram-lhe um ditado popular – “Mais quero um asno que me leve, que cavalo que me derrube.” – para que escrevesse sobre ele. O autor aceitou o desafio e escreveu esta grande obra-prima, tendo por base o tema do adultério. A protagonista trai o marido e não recebe qualquer punição ou censura pelo acto cometido, como acontece em diversas obras do mesmo autor.

Título: _____

Autor: _____

Sinopse 4

Trata-se de uma compilação de oito excelentes contos, através dos quais o narrador induz o leitor a prosseguir a leitura, em clima de suspense e em busca da resolução nas próximas páginas. Consegue colocar sempre o leitor numa posição de “investigação”, de questionação e inquietação visto que, quer personagens quer leitor, se encontram em estado permanente de dúvida quanto ao futuro, seja ele temido ou desejado.

No conto em questão, o autor narra duas histórias completamente diferentes: a história de um gladiador que será derrotado na arena e a história de um casal que

tenta, através de um telefonema, compreender os motivos da separação. A história das disputas e dos desentendimentos de ambas as partes, faz com que estas se fundam, culminando num final "trágico".

Título: _____
Autor: _____



Ministério da
Educação

ESCOLA SECUNDÁRIA C/3º CICLO DR J. M. LIMA

Tarefa: "Página rasgada" no âmbito do C.Leitura -19/10/2007

Aluno: _____ nº _____ Ano/turma: _____ Fila: 3 _____

1ª etapa - Ouve atentamente o excerto do livro-mistério:

Os poetas cansam-nos a paciência a falarem do amor da mulher aos quinze anos, como paixão perigosa, única e inflexível. Alguns prosadores de romances dizem o mesmo. Enganam-se ambos. O amor aos quinze anos é uma brincadeira; é a última manifestação do amor às bonecas; é tentativa da avezinha que ensaia o voo fora do ninho, sempre com os olhos fitos na ave-mãe, que está da fronde próxima chamando: tanto sabe a primeira o que é amar muito, como a segunda o que é voar para longe.

Teresa de Albuquerque devia ser, porventura, uma excepção no seu amor.

O magistrado e sua família eram odiosos ao pai de Teresa, por motivos de litígios, em que Domingos Botelho lhes deu sentenças contra. Afora isso, ainda no ano anterior dois criados de Tadeu de Albuquerque tinham sido feridos na celebrada pancadaria da fonte. É, pois, evidente que o amor de Teresa, declinando de si o dever de obtemperar e sacrificar-se ao justo azedume de seu pai, era verdadeiro e forte.

2ª etapa

a) Identifica-o (livro e autor).

b) Justifica a tua escolha, apresentando as provas/ pistas que levaram o grupo a optar por esse livro e a eliminar os restantes:

c) Associa cada uma das 4 sinopses ao seu título/ autor:

Sinopse 1

São quatro excelentes novelas, narradas de quatro pontos de vista diferentes, que possuem uma unidade subjacente, ao contrário de outros conjuntos de contos e

novelas, dos mais diferentes autores. Quem sabe se o romance se tornou impossível devido precisamente a esse gosto de variação do ponto de vista do narrador? Seja como for, tal variação é ainda mais um valor a acrescentar à técnica e ao estilo do narrador.

Título: _____
Autor: _____

Sinopse 2

Trata-se de uma obra de ficção que oferece hoje uma descrição quase realista do vastíssimo sistema de fiscalização em que passaram a assentar as democracias capitalistas. A electrónica permite, pela primeira vez na história da humanidade, reunir nos mesmos instrumentos e nos mesmos gestos o trabalho e a fiscalização exercida sobre o trabalhador. O Big Brother já não é uma figura de estilo – converteu-se numa vulgaridade quotidiana.

Título: _____
Autor: _____

Sinopse 3

O autor situa-se na categoria dos grandes clássicos. Trata-se de uma novela passional em que as personagens seguem cegamente os impulsos do coração, num jogo desafiador contra o destino, numa atmosfera dramática concluída por um trágico final.

Título: _____
Autor: _____

Sinopse 4

É um grande clássico do século XX, originalmente publicado num mundo muito diferente do actual. Contudo, algumas das suas ansiedades e dúvidas permanecem: continuamos até hoje a buscar um sentido para a nossa existência, mas não queremos apenas deter esse conhecimento, queremos senti-lo no mais fundo de nós. Para encarnar essa luta contra o destino, o autor leva-nos, através de algumas sociedades europeias, à verdade mais recôndita da alma e do sentimento dos homens.

Quando um amigo e colega de combate morre ao tentar salvá-lo, a vida do protagonista muda para sempre e a morte passa então a ter um rosto. O inexorável mistério da morte leva-o a questionar o significado último da frágil condição humana e a embarcar numa obstinada e redentora odisseia espiritual. Ao recusar viver segundo as convenções impostas pela sociedade, para buscar o sentido da vida, o protagonista torna-se simultaneamente uma frustração para os que o rodeiam - que cultivam acima de tudo a aceitação e o prestígio sociais – e a personificação de um ideal de espiritualidade e não-compromisso.

Título: _____
Autor: _____



Ministério da
Educação

ESCOLA SECUNDÁRIA C/3º CICLO DR J. M. LIMA

Tarefa: “Página rasgada” no âmbito do C.Leitura -19/10/2007

Aluno: _____ nº _____ Ano/turma: ____ Fila: 4_____

1ª etapa - Ouve atentamente o excerto do livro-mistério:

A mancha negra. A peste negra. Enquanto esperava o fatal desenlace, Kengah amaldiçoou os humanos.

- Mas não todos. Nada de injustiças – grasnou ela debilmente.

Muitas vezes vira lá do alto como certos barcos petroleiros aproveitavam os dias de neblina costeira para se afastar pelo mar dentro para lavarem os tanques. Atiravam ao mar milhares de litros de uma substância espessa e pestilenta que era arrastada pelas ondas. Mas vira também que às vezes umas pequenas embarcações se aproximavam dos petroleiros e os impediam de esvaziar os tanques. Infelizmente aquelas embarcações decoradas com as cores do arco-íris nem sempre chegavam a tempo de impedir o envenenamento dos mares.

Kengah passou as horas mais longas da sua vida poisada à superfície da água, perguntado a si mesma, apavorada, se porventura a esperava a mais terrível das mortes; pior que ser devorada por um peixe, pior que sentir a angústia da asfixia, era morrer de fome.

Desesperada perante a ideia de uma morte lenta, sacudiu-se toda e verificou com espanto que o petróleo não lhe tinha colado as asas do corpo. Tinha as penas impregnadas daquela substância espessa, mas não menos podia estendê-las.

2ª etapa

a) Identifica-o (livro e autor).

b) Justifica a tua escolha, apresentando as provas/ pistas que levaram o grupo a optar por esse livro e a eliminar os restantes:

c) Associa cada uma das 4 sinopses ao seu título/ autor:

Sinopse 1

Um Português tem que partir rumo ao desconhecido para tentar a sua "sorte", deixando para trás, à mercê de todos os "Castelhanos" e "Lemos" desta terra, a sua mulher, fascinada pela circunstância de se ver livre, abandonada aos impulsos e desejos de um corpo de mulher que se vê só, ainda jovem.

Título: _____

Autor: _____

Sinopse 2

Um jovem inconsciente regressa à vila onde nascera. Uma vez aí chegado, apaixona-se pela noiva do irmão, o que desencadeia uma série de peripécias. As aventuras amorosas do jovem chocam com a vida de duas órfãs, entregues aos cuidados de um tutor. Em suma, este livro traduz a vida rural portuguesa da época, tendo sido escrito com a simplicidade de estilo e o realismo de representação e estando recheado de situações imprevistas e de grande intensidade dramática.

Título: _____

Autor: _____

Sinopse 3

Um velho pescador cubano, minado por um cancro de pele que o devora cruelmente, está há quase três meses sem conseguir pescar um único peixe. Vai então bater-se, durante quatro dias, com um enorme espadarte, que conseguirá de facto capturar, para logo o ver ser devorado por um grupo de tubarões.

Esta aventura poética retrata a capacidade do homem para fazer face e superar com sucesso os dramas e as dificuldades da vida real, é seguramente uma das obras mais comoventes e aquela que mais entusiasmo tem suscitado, ao longo de mais de meio século, entre os leitores.

Título: _____

Autor: _____

Sinopse 4

É uma parábola tanto para crianças como para adultos, que conta a história de um felino, que se encarrega de tomar conta do ovo de um pássaro apanhado por uma maré negra de petróleo, com a ajuda de outros animais seus amigos, dado que, como se verá, a tarefa não é fácil, sobretudo para um bando de felinos mais habituados a fazer frente à vida dura de um porto como o de Hamburgo do que a fazer de pais de uma cria de pássaro... Nesta época em que não se pode confiar nos humanos, é bom saber que existe solidariedade entre os animais.

Título: _____

Autor: _____

ANEXO I- 8a- Reflexão sobre a actividade “Montra de livros”- Testemunhos



Escola Secundária c/ 3º C E B Dr. Jaime Magalhães Lima
Núcleo de Estágio de Português- Espanhol

Reflexão sobre actividade “Montra de livros” -19 Outubro de 2007

Testemunho da aluna estagiária A:

“Esta actividade foi, sem dúvida e, até agora, uma das melhores experiências neste ano de estágio.

Na realidade, quando tive conhecimento por parte da orientadora de estágio da proposta de promover uma actividade para desenvolver com os alunos do décimo ano de escolaridade, a realidade é que me senti “insegura”. Desenvolver uma actividade? Mas que tipo de actividade? Como é que vou fazer? E porquê? Para quê? Deparei-me com todas estas questões, que se foram esbatendo gradualmente e cujos medos deram, posteriormente, lugar a seguranças e até a alegrias.....

Teria que imaginar então actividades que levassem os alunos a “fugir” das literaturas em voga e a voar para terrenos quer portugueses, quer clássicos, mas de grande valor literário. A questão que se coloca é como? Como poderei eu, como professora, provocar o interesse pela leitura aos meus alunos? A realidade é que não me surgiu nada, talvez devido à minha falta de experiência, ou até mesmo por nunca ter vivido nada semelhante. Foi aí então, que a minha orientadora, me sugeriu a mim e às minhas colegas de estágio, uma actividade denominada “Página Rasgada”. Em que consiste tal actividade? Através do guião entregue, partindo de uma “página rasgada” de um livro, de um excerto, de uma sinopse, os alunos teriam que descobrir o livro a que pertenceria tal página, justificando. A ideia foi, para mim, brilhante. Assim os alunos ficariam interessados pelo facto de terem que descobrir o livro, de que faria parte tal página, excerto ou sinopse, acabando por ficar a conhecer as obras e talvez curiosos por continuar a leitura. Para tal, dirigimo-nos - eu, colegas de estágio e orientadora - para a biblioteca no intuito de seleccionar os livros e as respectivas páginas.

Esta fase do trabalho foi muito interessante, porque permitiu-me em primeiro lugar conhecer um pouco melhor a biblioteca, em segundo porque descobri boas obras, às quais não dava grande importância e, por último, porque nos permitiu trabalhar em equipa.

Nesta primeira fase era necessário escolher quatro livros para cada fila, consequentemente uma “página rasgada” de cada, visto que cada estagiária e orientadora ficaria com uma fila de alunos. Em casa, cada uma acabaria por fazer as respectivas sinopses de cada livro, a colocar no guião que seria distribuído aos alunos.

No meu caso, tive sinceramente algumas dificuldades em fazer as sinopses de “Os Contos”, de Eça de Queirós e de “Todos os fogos o fogo” de Julio Cortazar. Creio que em ambas se deveu ao facto de ser uma compilação de contos e ter que ser algo mais geral. Mas creio ter superado esta pequena prova com a ajuda da orientadora.

Numa segunda etapa, e após pesquisarmos as justificações dadas por Italo Calvino em “Por que ler os clássicos?”, fui com a minha colega de estágio, Cátia, para a sala de

teatro, onde viemos a fazer diversos cartazes a partir da questão "Por que ler os clássicos?" e algumas das respostas que julgámos pertinentes. Este momento foi para mim muito interessante e divertido. Foi interessante porque me levou a interpretar minuciosamente as justificações de Italo Calvino e levou-me a reflectir sobre aspectos da importância da leitura dos clássicos que, até ao momento, nunca tinha feito. E foi bastante divertido, porque adoro tudo o que diga respeito a trabalhos manuais, pintar, desenhar letras. Acabámos por descontrair, a ponto de nos descalçarmos.

Enquanto eu e a Cátia elaborávamos os cartazes, a Ana Rita ficou com a orientadora a fotocopiar e a colar em cartolinas algumas propostas de leitura, que seriam também afixadas nas colunas e paredes do átrio da Biblioteca.

Em seguida, fomos todas entusiasmadas colocar os nossos cartazes e as sugestões de leitura à entrada da biblioteca. A verdade é que fiquei emocionada com o trabalho final. Tinha ficado bem melhor do que aquilo que esperava, as justificações escritas em grandes balões de pensamentos (BD), chamavam a atenção de quem quer que lá passasse. E era isso mesmo o pretendido, chamar a atenção dos alunos.

Após termos tudo preparado, os guiões do trabalho a desenvolver, os livros em cima das mesas da biblioteca, devidamente identificadas com número de cada fila, surge o esperado dia. Tenho que admitir que estava bastante nervosa, porque não tinha confiança com aqueles alunos e a minha fila, maioritariamente rapazes, parecia-me um pouco complicada. No entanto, após começar a falar apercebi-me de que esta actividade serviria de quebra-gelo e que estava a ter uma boa aceitação por parte dos alunos dentro da fila/ grupo. Comecei então a sentir-me mais calma e segura... Fomos para a parte exterior da escola, para debaixo de uma árvore, onde fizemos a leitura expressiva do nosso excerto e posteriormente dirigimo-nos à biblioteca. Os "meus alunos", após terem dado alguns palpites errados, terminaram por descobrir rapidamente os livros correspondentes, quer à página rasgada, quer às sinopses existentes no guião. Fomos então para o átrio da biblioteca ler as razões de Italo Calvino e interpretá-las em conjunto. Apercebi-me de que todos eles gostaram das justificações e até, concordavam com elas. É, de facto, gratificante verificar que os alunos se identificam com uma actividade desenvolvida por nós, professores, e que valorizam a mesma.

Regressados à sala de aula, foi a altura de partilhar um livro escolhido por mim com a minha fila. Custou-me imenso a fazer a escolha, visto que não me podia esquecer da fila que me tinha calhado em sorte e que não poderia ser um daqueles romances que normalmente adoro, mas sim algo que pudesse interessar à fila de, maioritariamente, rapazes. Optei então por levar "Capitães de Areia", de Jorge Amado, porque como retrata os meninos de rua e tem um registo muito coloquial, pensei que lhes despertaria a curiosidade. Penso que todos eles gostaram do livro, um dos alunos, inclusive, optou por lê-lo no âmbito do Contrato de leitura. Esta atitude deixou-me muito contente, porque demonstra que consegui transmitir um pouco do meu entusiasmo aos alunos.

Em suma, esta actividade superou as minhas expectativas em diversos sentidos. Permitiu-me uma maior aproximação com a turma, permitiu-me verificar que é possível despertar o interesse pela leitura nos alunos e alargar os seus horizontes de leitura. Basta que para isso, o professor tenha imaginação, convicção e determinação." Natty F.

Testemunho da aluna estagiária B:

"Mas, a minha maior surpresa foi a ACTIVIDADE "MONTRA DE LIVROS": "PÁGINAS RASGADAS", "SINOPSES RATILHO", "PORQUÊ LER OS CLÁSSICOS". A actividade surgiu proposta pela Orientadora de Estágio, tendo sido recebida com grande expectativa e surpresa pelas estagiárias. Desde logo, foi explícito o principal objectivo desta actividade: o contacto mais estreito dos alunos com as obras da Literatura Portuguesa, já que os seus gostos e interesses não se coadunam neste âmbito.

Logo no início desta actividade deparámo-nos com uma problemática difícil de resolver: "Como tornar este contacto com os clássicos da Literatura Portuguesa, de Expressão Portuguesa e Estrangeiros interessante para estes alunos?".

Graças ao brainstorming entre estagiárias e orientadora surgiram uma série de ideias interessantes e exequíveis para esta actividade. Para tal foram elaborados dois guiões de trabalho para que tudo fosse correctamente orientado e executado e, para que as professoras ficassem com um possível *feedback* do resultado e sucesso da actividade.

Gostaria de referir a produtividade e o verdadeiro interesse deste tipo de actividade, já que leva os alunos a contactarem com obras que de outro modo não teriam a oportunidade de conhecer, já que os seus interesses se orientam cada vez mais para outras vertentes. Foi muito importante, também, observar que os alunos de facto gostaram deste tipo de actividade por nós dinamizada."

Cátia J.

ANEXO I-9- Minuta do Contrato de Leitura



Escola Secundária c/ 3º ciclo DR. Jaime Magalhães Lima
Ano lectivo 2007 / 2008

CONTRATO DE LEITURA

PRIMEIRO OUTORGANTE: _____, professor(a) da disciplina de Português da turma _____ do 10º ano, da Escola _____;

SEGUNDOS OUTORGANTES: alunos da disciplina de Português, do 10º ano, da turma _____, do estabelecimento de ensino supra-referido;

Entre o(a) primeiro(a) e os segundos outorgantes é estipulado o presente contrato de leitura, que se regulará pelas cláusulas seguintes:

1 Os segundos outorgantes deverão ler, no mínimo _____ livros. No primeiro período o livro _____ do autor _____, e no segundo período o livro _____, do autor _____. Um destes deve estar entre os apresentados na lista de obras de referência para o contrato de leitura, publicada pelo Ministério da Educação e divulgada pelo(a) primeiro(a) outorgante; o outro poderá resultar do acordo mútuo entre os outorgantes;

2 Este contrato terá início a partir do dia _____ de Outubro e prolongar-se-á até à última semana do segundo período, devendo comunicar e partilhar o que escreve (rascunhos e suas correcções) para o portefólio com colegas e/ou a professora.

3 Após a leitura de cada uma das obras, os segundos outorgantes deverão entregar uma ficha de leitura (segundo o modelo definido e retirado do portefólio) respeitante ao livro lido, bem como expor oralmente, à turma (sem leitura e conforme guião entregue), uma apresentação e apreciação crítica, devidamente justificada, da obra lida;

4 Os segundos outorgantes cumprirão o estipulado no ponto anterior pela sequência alfabética, de quatro/cinco alunos, por aula, em cerca de cinco minutos a cada aluno, nas datas seguintes:

1º Período _____

2º período _____

5 O(a) primeiro(a) outorgante, compromete-se a contribuir para a divulgação e motivação à escolha dos livros e socialização dos trabalhos/ portefólios, conforme a negociação com os alunos.

6 É da responsabilidade do(a) primeiro(a) outorgante seleccionar e divulgar os melhores trabalhos resultantes das experiências de leitura, bem como criar/ proporcionar momentos para partilha / divulgação voluntária dos portefólios.

Esgueira, _____

O (A) primeiro(a) outorgante: _____

Os segundos outorgantes: _____

ANEXO I-10- Pauta de avaliação da turma

NOME	PORT.	I.CON.	F.CON.	FIL.	E.FIS.	MAT.	FQ.A	B.G.	MÉDIA	
MAFALDA	18	16		18	16	18	18	15	17,00	1
DIOGO	18	18		18	13	17	18	16	16,86	2
CAROLINA	18	17		18	13	18	18	16	16,86	3
RICARDO C.	17	18		17	14	16	17	16	16,43	4
ANA R.	17	17		19	11	17	18	16	16,43	5
SARA	16	17		17	12	17	17	14	15,71	6
RICARDO M.	16	15		15	16	16	15	13	15,14	7
ANA G.	18	14		16	13	19	18	16	14,29	8
ANA B.	13	11		16	15	14	14	14	13,86	9
DANIEL	9	15		13	15	10	13	14	12,71	10
MARTA	15	13		10	14	12	12	12	12,57	11
JOÃO	11	14		11	13	10	12	13	12,00	12
TAMARA	12	13		8	16	10	10	11	11,43	13
CATARINA	12		8	12	13	11	11	10	11,00	14
GABRIELA	12	14		13	9	8	9	11	10,86	15
MILTON	9	15		8	14	9	10	10	10,71	16
ROBERTO	9	13		11	15	5	9	10	10,29	17
RENATO	10	12		10	14	6	9	11	10,29	18
ANA M.	11		11	9	12	8	10	11	10,29	19
ANA CATARINA	10	12		8	10	8	11	11	10,00	20
ANA T.	11		11	8	11	7	9	10	9,57	21
ANA V.	9		9	7	11	7	10	10	9,00	22
ANA L.	11	8		8	9	7	8	11	8,86	23

ANEXO I-11- Guião de auto-revisão das competências de escrita

Guiões de actividades

Rever genericamente competências de escrita

Sempre que produzir um trabalho escrito, convirá que focalize a sua atenção na correcção do registo. Assim, propõe-se que confronte a sua produção com o guião seguinte, onde constam algumas orientações genéricas, com vários níveis de análise.

GUIÃO DE PRODUÇÃO / AVALIAÇÃO ESCRITA		Sim	Não
ORTOGRAFIA	Escrevi com maiúscula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	- os nomes próprios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	- a primeira letra das palavras que se seguem a um sinal de pontuação forte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Distingui as formas verbais pronominais -se das conjugações concluídas em ...sse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Distingui palavras homófonas (ex.: vez / vês, cozer / coser, à / há, soou / suou,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Não confundi palavras parónimas (ex.: cumprimento / comprimento, providência / providência, conjectura / conjuntura, som / são, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Utilizei a terminação ...izar para formar verbos a partir de nomes com z ou de uma palavra-base terminada em l ou do tipo suave, escravo, ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Distingui as formas verbais terminadas em ...am das grafadas em ...ão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Distingui as formas verbais com terminação na primeira pessoa do plural (lemos, digamos, façamos) das formas verbais pronominais conjugadas noutra pessoa gramatical (ex.: lê-mos, diga-mos, faça-mos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Grafei gu antes de e ou i para representar o som [g]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Usei o grafema m antes de p e b (ex.: compra / lembra)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Lembrei que não se escreve ç antes das vogais e e i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Lembrei que não se escreve ss a seguir a n ou r	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	ACENTUAÇÃO	Atentei na translineação,	
- não separando os grafemas que pertencem à mesma sílaba		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- evitando a separação de uma só vogal no princípio ou no fim de linha		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- separando os grafemas duplos, mantendo um no final de uma linha e colocando outro no início da linha seguinte		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- colocando um hífen de cada lado quando parti palavras no local de hifenização		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usei acento grave apenas nas contracções da preposição a (ex.: à(s), àquele(a)s)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acentuei todas as palavras esdrúxulas, diferenciando som aberto (´) de fechado (^)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Distingui as formas acentuadas nos verbos que contrastam na terceira pessoa do singular e do plural (ex.: vem / vêm, tem / têm, retém / retêm, ...)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diferenciei o pretérito perfeito do presente nos verbos da primeira conjugação, com a terminação da primeira pessoa do plural (ex.: falámos / falamos)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relativamente às palavras graves (normalmente não acentuadas), acentuei			
- as terminadas em i e u (seguidas ou não de s - ex.: júri, lápis, Vénus)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- as terminadas em vogal / ditongo nasal seguidas ou não de s (ex.: álbuns, órfãs, órgãos, bênção)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
- as terminadas em ditongo oral (ex.: ágeis, fósseis, túneis)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
- as terminadas em l, n, r, x (ex.: amável, hífen, éter, fénix)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Relativamente às palavras agudas, acentuei			
- as que terminam em a, e e o abertos ou fechados (seguidas ou não de s - cá, pés, avós / você, bisavô)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
- as que terminam em em ou ens (ex.: alguém, também, parabéns)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Rever genericamente competências de escrita (continuação)

GUIÃO DE PRODUÇÃO / AVALIAÇÃO ESCRITA		Sim	Não
PONTUAÇÃO	Evitei períodos com mais de duas / três linhas sem pontuação forte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mantive a unidade entre sujeito e predicado, não o(s) separando com uma vírgula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mantive a unidade entre o predicado e os respectivos complementos, sem o(s) separar com uma vírgula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Separei da ideia principal as expressões / frases intercaladas por duas vírgulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Assinalei a passagem para discurso directo, – distinguindo-o com aspas, na continuidade do discurso anterior ou – concluindo o discurso anterior com dois pontos, abrindo parágrafo, indicando travessão e iniciando com maiúscula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Separei, por vírgula, os segmentos que – identificam a presença do vocativo (chamamento do interlocutor) – marcam a presença de modificadores apositivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Marquei os tipos de frase com os devidos sinais de pontuação forte (interrogativo, exclamativo, imperativo, declarativo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SINTAXE	Estabeleci a concordância, quanto à pessoa e ao número, – entre o sujeito e o predicado / predicativo do sujeito – entre o predicado e o complemento directo, no caso de sujeito indeterminado (ex.: <i>viram-se</i> pessoas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	– entre o predicativo do complemento directo e o complemento directo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	– entre o nome e os determinantes / quantificadores / adjectivos que o acompanham	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Adoptei os conectores necessários à lógica da articulação dos grupos de palavras complexos / das frases complexas / das sequências textuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VOCABULÁRIO	Diversifiquei o vocabulário, adaptando-o às condições contextuais (interlocutor, meio oral / escrito, situação, registo / nível de língua, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Evitei repetições desnecessárias entre palavras / expressões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Recorri a expressões sinónimas quando não encontrei alternativa para as repetições	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Construí cadeias de referência lexical entre termos genéricos e específicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Evitei o uso excessivo de <i>dizer, fazer, ser, porque, e, ...</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Adequiei o vocabulário ao registo utilizado (formal / informal)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APRESENTAÇÃO GRÁFICA	Escrevi de forma legível e apresentável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Deixei espaços entre palavras e não separei sílabas do restante corpo de palavra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Assinalei a passagem de um assunto para outro, de um grupo de ideias directamente relacionáveis para outro pela abertura de parágrafo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Distingui as secções de titulação relativamente ao restante corpo de texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Deixei aproximadamente a largura de um dedo de espaço, a seguir à margem esquerda, ao abrir parágrafo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Facilitei o reconhecimento visual da organização do texto em termos de Introdução – Desenvolvimento – Conclusão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONTEÚDO DO TEXTO	Respeitei o tipo de texto / o género discursivo solicitado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Respeitei o tema indicado, – evitando informação / elementos desnecessários ou não pertinentes – respeitando a regra de não contradição dos componentes do texto – mantendo relações lexicais e lógicas que construam a coerência textual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Fiz progredir a informação, equilibrando o já conhecido com dados novos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estruturei o texto na lógica da Introdução – Desenvolvimento – Conclusão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In, Cardoso, A. M. et al (2007). *Das Palavras aos Actos*, Ens.Sec.10º ano, Porto: Ed.Asa, pp 340-341

ANEXO II- Textos dos portfólios da amostra: Alunos A, B, C, D, E, F, G, H (Formato digital)

- 1a- Estrutura do Portefólio 1º período
- 1b- Estrutura do Portefólio 2º período
- 2-NI-Nota Introdutória
- 3-FL1-V1- Ficha de Leitura do 1º período, versão 1
- 3-FL1-V2- Ficha de Leitura do 1º período, versão 2
- 3-FL2-V1- Ficha de Leitura do 2º período, versão 1
- 3-FL2-V2- Ficha de Leitura do 2º período, versão 2
- 4-TO1- Texto original do 1º período
- 4-TO2- Texto original do 2º período
- 5-AA1- Auto avaliação do 1º período
- 5-AA2- Auto avaliação do 2º período
- 6-OTO1- Outros textos originais -1º período
- 6-OTO2- Outros textos originais -2º período
- 6- OTOEP- Outros textos originais extra portfólio – escrita criativa
- 7-OE1- Oficina de escrita - 1º período
- 7-OE2- Oficina de escrita - 2º período
- 8-TEM1- Troca de e-mail - 1º período
- 8-TEM2- Troca de e-mail - 2º período
- 9- Outras evidências

ANEXO III-Textos autobiográficos A, B, C, D, E, F, G, H: “Eu pelo olhar da família e dos amigos” (Formato digital)

ANEXO IV- Socialização: Corpus de comentários de apreciação dos portfólios (Formato digital)

Aluno A -CmtA

Aluno C -CmtC

Aluno D -CmtD

Aluno E -CmtE

Aluno F -CmtF

Aluno G -CmtG

Aluno H -CmtH

ANEXO V-A

Corpus de registos do professor nos dados da amostra (além das chamadas de atenção assinaladas/ sublinhadas nos textos):

Aluna A:

“Conteúdo insuficiente, revê o texto, articula os tópicos num texto coeso e não de resposta curta e directa! Afinal não chegas a resumir a história!”, - FL1

“Podias ter-te empenhado mais! Faltam conteúdos e a folha do índice (manuscrita) destoa muito”- portefólio 1P

“Continuas sem os significados”, “Não melhoraste pelas sugestões dadas na 1ª versão!”- FL1

“Melhoraste bastante o rigor e a estrutura de apresentação de acordo com o guião. O conteúdo é que podia estar mais completo. Procura melhorar até 4 de Março.”- rascunho da FL2

Aluna B

“Mostraste mais capacidades neste portefólio do que noutros contextos. Foi importante ter captado esse “lado” extra-aula.” (Portef. 1º P)

“Insuficiente: conteúdo e coesão textual. Revê o texto e procura melhorá-lo até à entrega do portefólio” – rascunho FL1

“Tens melhor apresentação e correcção do que no 1º período, mas precisas de cuidar ainda a expressão e completar mais os conteúdos! Atenção à bibliografia de consulta, muito importante! E falta!” – rascunho da FL2

“Melhoraste um pouquinho em relação à 1ª versão.”- FL2

Aluna C

“Devias ter assinalado as páginas (do índice) no interior! Esqueceste-te?”

“Andas a seguir as séries com o Sr. Hercule Poirot, não? Pois escreveste um enredo do género policial, longo...mas abreviado na parte mais importante: Quem é o criminoso? Como cometeu o crime? E como foi descoberto?”- FL1

“Foi pena não teres respondido aqui (“E contou como tudo se sucedeu.”) às questões que se impunham, para o leitor satisfazer a curiosidade! Valeu o empenhamento na revisão do texto.” – Texto original 1ºP

“Apesar de “trapalhona” na escrita, não há dúvida que te esforçaste e fizeste um bom treino de escrita e de revisão que, espero, tenha melhorado as tuas competências e auto-estima. Parabéns pelo teu empenho e sentido de responsabilidade.”- Portefólio 1ºP

“Apesar de algumas incorrecções, progrediste no rigor, estrutura do texto e apresentação.”
FL2P

Aluna D

“Procura sintetizar e corrigir os teus textos, para melhorares até à entrega do portefólio” -
FL1

Aluna E

“Felicitos-te por esta descoberta tão enriquecedora e pelo bom proveito e prazer que dela retiraste. Bem hajas!” – Rascunho FL1

“Que ideia genial!” – rascunho texto original 1ºP

“Aqui tens de fazer a tua reflexão sobre esta experiência. Diz o que realmente pensas, não o aquilo que achas que eu espero ler, avaliar. Surpreende-te/ me, ok?” - rascunho auto-avaliação 1ºP

“Felicitos as tuas (re)descobertas e revelações! Fico muito feliz por ti! A Literatura é a Vida. E o Amor é intemporal, não passa de moda! Parabéns por assumires as tuas escolhas, contra os preconceitos!” - FL1

Aluno G

“Texto original? Auto-avaliação? Bibliografia?” - índice 1ºP

“Anexos? Oficina de escrita? Rascunhos? Fases de produção e aperfeiçoamento dos textos?” -
-índice 2ºP

“Bom trabalho, mas tens capacidades para fazer melhor” – Leit. Intertextual 1ºP

“Interessante esta aproximação, é pena não teres aprofundado diferenças e semelhanças mais relevantes!” - Leit. Intertextual 2ºP

“A oficina de escrita prévia teria ajudado a corrigir algumas ‘falhas!’” – TO 2ºP

“Evita a expressão “derivado de”, troca-a por “devido a”, “por causa de”, “graças a” ...

“O trabalho e o esforço é o que deve ser premiado!” AA 2ºP

“‘Eu pelo olhar dos outros’ não foi obrigatório! Foi proposto no âmbito do programa “Texto autobiográfico. Será que só te ‘descobres’ e te ‘revelas’ se fores obrigado?” AA 2ºP

Aluno H

“Bibliografia? Oficina de escrita? Rascunhos?” - índice 1ºP

“Referências textuais? Páginas? Significados?” – FL2

“A ausência de parágrafos é intencional?” - TO 2ºP

ANEXO V-B

Corpus da transcrição dos e-mail respondidos pela professora**Aluna A**

From: <ana_valente02@>
To: <betina.n.martins@gmail.com>
Sent: Wednesday, October 03, 2007 7:41 PM
Subject: Envio da lista de livros

- > Professora Betina aqui está a lista de livros que pediu:
- > --> " O Canto da Corvina preta " de Mario Delgado Aparain
- > --> " Incidente na Rua 9 Este " de Jill Drower
- > --> " A Volta ao Mundo em 80 dias " de Júlio Verne
- > --> " Vinte Mil Léguas Submarinas " de Júlio Verne
- > --> " O Álibi Perfeito " de Patricia Highsmith

Olá A

Pois se não mudares de ideias até ao dia 19, podes iniciar a tua leitura, desde que escolhas (da tua lista e/ou da lista aconselhada pelo programa) géneros e autores diferentes (1 portug., 1 Literat. Universal) para registares no contrato de leitura que iremos assinar para os dois períodos.

Não te esqueças que a parte escrita (F.Leit.) tem de ser pessoal, autêntica e passar por rascunhos e revisão até ao texto final.(As sinopses só devem servir de fontes (?) para definir a escolha!)

Boas leituras e bom fim-de-semana.

Prof. Betina

Aluna C

From: <benfica_sofia@>
To: <betina.n.martins@gmail.com>
Sent: Monday, October 08, 2007 8:44 PM
Subject: RE: Envio dos doc. s/ portefólio e cont.leitura

ola sora esta e a minha lista. ah desculpe so ser agora!!

eragon

anjo da morte

harry potter e o calice de fogo

diario da sofia

From: <betina.n.martins@gmail.com>
Date: 2007/10/8
Subject: Re: Envio dos doc. s/ portefólio e cont.leitura
To: <benfica_sofia@ >

Olá A.S.

Ainda estás dentro do prazo!
Pois se não mudares de ideias até ao dia 19, podes iniciar a tua leitura, desde que escolhas (da tua lista e/ou da lista aconselhada pelo programa) géneros e autores diferentes (1 português*, 1 Literat. Universal) para registares no contrato de leitura que iremos assinar para os dois períodos. Não te esqueças que a parte escrita (Portefólio, F.Leit.) tem de ser pessoal, autêntica e passar por rascunhos e revisão (cf. guião do ppoint) até ao texto final.

* O diário de Sofia não te abre grandes perspectivas nem para o portefólio nem para a Ficha de leitura. É uma leiturrinha de série televisiva, que te dá mais do mesmo que tu já conheces no teu dia-a-dia. Sugeria-te outro autor português, que te leve para uma dimensão diferente, que te faça descobrir outros mundos. Consulta a lista de autores portugueses na Biblioteca da escola, ok?

Até amanhã!
Prof. Betina

Em 06/02/08, <benfica_ @ > escreveu:

OLA! sora tem aqui a historia para o contrato de leitura. gostava que visse e manda-se a sua opiniao.
obrigada.

Olá A.S.

Aí vai a revisão do teu "policial" à maneira de Ágatha Christie. Bjs. Prof Betina.

From: betina.n.martins@gmail.com
To: benfica_ @
Subject: Re: Portefólio história
Date: Mon, 25 Feb 2008 21:57:06 +0000

Olá A.S.

Venho só dizer-te que o 2º texto livre que me enviaste no dia 19/2 está igual ao 1º, ou seja, não continha as correcções que eu já te tinha sugerido e enviado há dias. Volto a enviar-to para o caso de se ter extraviado.

Boa sorte amanhã para o teste.
Prof Betina

From:**To:** [Betina Martins](mailto:betina.n.martins@gmail.com)**Sent:** Monday, March 03, 2008 7:27 PM**Subject:** RE: Portefólio história

ola!

sora aconteceu um problema com o meu computador onde a pasta dos meus documentos foi toda apagada, onde se encontrava as coisas do contrato de leitura. fiquei sem nada. o que não me é possível entregar o portefolio amanha. sera que podia entregar na sexta ou na quarta e deichava no pbx?

Olá A.S.

Envio-te novamente o texto revisto. O que me pedes é muito complicado de gerir no contexto turma. Há que fazer cópias de segurança e não deixar as coisas para a última da hora! Se ficaste sem nada, como é que recuperas até sexta-feira?

Amanhã falamos.

*) Prof Betina

Aluna E

From: <cenourinha_1234@>
To: <betina.n.martins@gmail.com>
Sent: Sunday, September, 30, 2007 15:16 PM
Subject: Contrato de Leitura

Boa tarde!

Aqui tem os meus cinco títulos escolhidos:

Natal de Poirot - Agatha Christie;
A Profecia Romanov - Steve Berry;
The Kitchen Boy - Robert Alexander;
Diário da Nossa Paixão - Nicholas Sparks;
Parque de Mansfield - Jane Austen.

Bom fim-de-semana e até segunda!

M

From: <cenourinha_1234@>
To: <betina.n.martins@gmail.com>
Sent: Tuesday, November 13, 2007 10:10 AM

> Ao realizar a ficha de leitura surgiu uma dúvida: o resumo da obra
> coloca-se em que parte da ficha (no fim, início...?). E sobre a relação
> entre a obra e "os opostos atraem-se", coloco na parte do portefólio que
> corresponde às relações entre o livro e outros livros, músicas, etc. ou
> coloco no testemunho? Se me pudesse esclarecer estas dúvidas
> agradecia-lhe.
> Até sexta!
>

From: betina.n.martins@gmail.com
To: <cenourinha_1234@>
Subject: Re:
Date: Tuesday, November 13, 2007 11:06 PM

Olá M

O resumo entra no 3º tópico "A obra: género, relação título/ tema...".
"Os opostos atraem-se", tanto entra bem no testemunho pessoal como na leitura
intertextual. Se os "encaixares" nos dois lados sem ser redundante e sem repetir, melhor... Faz
as tuas opções em função dos teus gostos e também dos pesos: 2,5% - FL, 5% -Portefólio.

Uma sugestão para a parte fixa do portefólio, que acho que te agradaria:
o auto-retrato (texto) como fotobiografia (texto/ legenda-fotos). Que tal?

)) Prof Betina

From: <cenourinha_1234@>
To: <betina.n.martins@gmail.com>
Sent: Thursday, November 15, 2007 9:35 PM
Subject: Resumo

> Já terminei o resumo do livro "Orgulho e Preconceito" e queria-lhe pedir
> que me desse a sua opinião de como posso melhorá-lo. Sobre "os opostos
> atraem-se" eu apenas usei a expressão, para no portefólio poder abranger
> mais essa parte. Até amanhã!
> Mafi

From: betina.n.martins@gmail.com
To: <cenourinha_1234@>
Subject: Re: Resumo
Date: Thursday, November 15, 2007 10:11 PM

Olá M

Está muito bem o teu resumo, conteúdo, forma e extensão, deixando o *suspense* no ar...e o resto para o portefólio. Não tenho nada a acrescentar, apenas te reenvio o texto com uns pormenorezinhos a corrigir.

Atenção que a apresentação oral terá de ser sem papel, a não ser o livro para ler algum pequeno excerto, ok?

Até amanhã!

*) Prof Betina

From: <cenourinha_1234@ >
To: <betina.n.martins@gmail.com>
Sent: Saturday, November 17, 2007 7:08 PM
Subject: Ficha de Leitura

> Já acabei a ficha de leitura e posso dizer que me deu algum trabalho...:)
> Apesar disso gostei muito de a fazer porque pude estudar a fundo o meu
> livro preferido!
> Até terça e bom fim-de-semana!
> Mafi

From: betina.n.martins@gmail.com
To: <[Olá M](mailto:cenourinha_1234@ >>
Subject: Re: Ficha de Leitura
Date: Sunday, November 18, 2007 11:26 PM</p></div><div data-bbox=)

Tenho estado a corrigir os vossos testes, por isso não vim ao correio antes para não me distrair.

Parabéns desde já, pelo empenho e por continuares a dar sempre o teu melhor! Está muito bem escrito o teu trabalho, parece-me muito autêntico e pessoal. Pouco tenho a corrigir... reenvio-te o doc anexo com algumas sugestões para considerares, ok? Não te esqueças de indicar a(s) fonte(s) de consulta, se as houver!

Até breve!

*) Prof Betina

From: <cenourinha_1234@ >
To: <betina.n.martins@gmail.com>
Sent: Wednesday, December 05, 2007 9:42 PM
Subject: Portefolio

> Aqui tem um rascunho do que já fiz para o meu portefolio... Por ser um
> rascunho não apresenta imagens e falta a estruturação mas ainda assim
> pedia-lhe, se faz favor, (sem lhe querer roubar o seu tempo) se me podia

> dizer se estou num bom caminho ou se nem por isso :) Obrigada
> Mafi

From: betina.n.martins@gmail.com
To: <cenourinha_1234@>
Subject: Re: Portefolio
Date: quarta-feira, 5 de Dezembro de 2007 23:14

Olá M

Quando se trata de educar e fazer crescer, nunca considero uma perda de tempo. Apesar de eu já te conhecer muito bem, como aluna, consegues surpreender-me sempre. Que bom! Para ti sobretudo, que é o que importa. Os teus textos estão muito bons, autenticíssimos, com excelentes conteúdos, evidenciando grande sensibilidade artística e estética. Não há dúvidas, está ali a Mafi, única e igual a si própria. Parabéns, pois captaste e capitalizaste muito bem o potencial deste trabalho tão "trabalhoso"... Caso autorizes, mereceria ser publicado na página da escola, bem como o de outros colegas da turma. Havemos de negociar isso, ok?

Apenas indico algumas sugestões de revisão (parágrafos: // e alguns erritos, poucos) Vou propor que os textos/ portefólios sejam partilhados em regime de voluntariado, o que e com quem os alunos quiserem partilhar. Isto para que não haja "violações" de intimidade indesejadas. Combinado?

Até sexta.

)) prof Betina

From: <cenourinha_1234@>
To: <betina.n.martins@gmail.com>
Sent: Thursday, December 06, 2007 18:43 PM
Subject: Re: Portefolio

Não me importo nada de publicar o meu portefólio no site da escola. Afinal é uma maneira de uma pessoa mostrar o que vale! :) Em relação à partilha de portefólios concordo que cada um deva decidir a quem quer mostrar para que não existam as ditas "violações". Obrigada mais uma vez por me ter corrigido e comentado a autobiografia:)

Até terça!

Mafi.

From: <cenourinha_1234@>
To: <betina.n.martins@gmail.com>
Sent: Tuesday, January 08, 2008 10:21 PM
Subject: Retrato

Tenho uma pequena dúvida...para o meu retrato visto pelos outros houve uma pessoa que fez um poema...pode ser ou há alguma coisa contra isso? Obrigada

Mafi

From: <betina.n.martins@gmail.com>
Date: 2008/1/8
Subject: Re: Retrato
To: <cenourinha_1234@>

Boa ideia!...Eu até acho que é uma honra! Bom trabalho!
Prof Betina

From: <cenourinha_1234@ >
To: <betina.n.martins@gmail.com>
Sent: Saturday, March, 1 2008 22:01
Subject: Texto original

Aqui está o meu texto original... Decidi utilizar o nome das personagens do livro apesar das histórias não coincidirem... Se não lhe der muito incomodo gostaria que visse nem que seja só uma pequena parte para que me possa dar a sua opinião... Até terça-feira!
Mafi

From: <cenourinha_1234@ >
To: <betina.n.martins@gmail.com>
Sent: Saturday, March, 01, 2008 22:17
Subject: Portefolio_duvida

Enquanto revia o meu portefólio surgiu uma dúvida... É necessário fazer uma auto-avaliação para a 2ª obra?
Mafi

From: [Betina Martins](#)
To:
Sent: Sunday, March 02, 2008 5:13 PM
Subject: Re: Texto original

Olá Mafi,

Só agora me foi possível enviar a revisão do teu (looooongo) texto! As palavras são mesmo como as cerejas!

E que narradora tão romântica!

Paradoxalmente para os autores românticos, e mais ainda os ultra-românticos (como CC Branco em *Amor de Perdição*), eram raros os finais felizes, os amores proibidos acabavam em morte ou no convento! Mas tu és uma narradora romântica... do séc XXI, não é?

Parabéns pelo empenho e por essa capacidade de sonhar a esperança no futuro!

Revê as sugestões e tenta sintetizar algumas redundâncias descritivas, ok?

Continuação de bom trabalho!

prof Betina

Aluna F

From:
To:
Sent: Thursday, October 25, 2007 9:01 PM

Subject: Duvida!

Olá a todos!

Como foi sugerido, vou enviar uma proposta dum pequena parte do meu portefólio, só que não sei bem se a hei-de utilizar como introdução ou como conclusão...

Agradecia a vossa opinião!

Beijinhos*

From: <betina.n.martins@gmail.com>

Date: quinta-feira, 25 de Outubro de 2007 21:4

Subject: Re: Duvida!

To: <2004@ >

Olá M

Este texto é da tua autoria? Se é, está muito interessante, apesar de um ou outro errito! Qual a dúvida, considerá-lo nota introdutória ou parte do texto autobiográfico? Ou ainda diálogo intertextual com o livro que vais ler? Espero que tenhas mais contributos (dos colegas) para te questionares e optares, sempre pela tua autenticidade e identidade (única!)

Bom "pontapé de saída", captaste o potencial construtivo desta tarefa e deste meio de comunicação! Parabéns!

Até amanhã!

Prof Betina

From:

To: betina.n.martins@gmail.com

Sent: sábado, 27 de Outubro de 2007 9:08

Subject:

"Sim, o texto é da minha autoria.

A minha dúvida era saber se o deveria colocar como parte da introdução ou conclusão... mas já recebi algumas opiniões por parte dos meus colegas, que me dizem para colocar como conclusão.

Obrigado pelos elogios.

Até terça."

From:

To: betina.n.martins@gmail.com

Sent: Tuesday, March 18, 2008 6:47 PM

Subject: Teste de Fisico-Quimica

Boa tarde Senhora Professora.

Peço desculpas por não lhe ter enviado este anexo antes, mas por esquecimento não entreguei o referido teste na última aula de Português.

Espero que ainda vá a tempo.

Bom estudo :)

From: <betina.n.martins@gmail.com>
Date: quarta-feira, 19 de Março de 2008 21:50
Subject: Re: Teste de Fisico-Quimica
To: <2004@ >

Olá M

Agradeço imenso o teu cuidado e o teu sentido de responsabilidade. Sim ainda veio a tempo. Boas férias e boa Páscoa!

*) Prof Betina

Aluno G

From:
To: betina.n.martins@gmail.com
Sent: Monday, October 08, 2007 7:36 PM
Subject: Livros para o Contrato de Leitura

Professora, aqui vão os livros que acho suficientemente razoáveis para o Contrato de Leitura:

- Senhor das Sombras por G.P. Taylor
- O Código de Da Vinci
- Anjos e Demónios
- Fortaleza Digital
- Codex 632(é um bocado complexo mas interessante)

Olá R

A tua escolha só peca por ser muito redundante (3 mesmo autor). O valor pedagógico do contrato de leitura é precisamente, além do alargamento dos repertórios de leitura e do desenvolvimento das competências de leitor, levar os alunos a descobrirem e a apreciarem também autores portugueses, clássicos e/ou contemporâneos, que os convidem a viajar no tempo, a reflectir sobre a vida (a ficção na literatura reflecte sempre uma realidade) e a questionar-se no confronto: presente (quem sou eu?), passado (de onde venho?) e futuro (para onde quero ir?)

Pois se não mudares de ideias até ao dia 19, podes iniciar/ continuar a tua leitura, desde que escolhas (da tua lista e/ou da lista aconselhada pelo programa) géneros e autores diferentes (1 portug., 1 Literat. Universal) para registares no contrato de leitura que iremos assinar para os dois períodos.

Não te esqueças que a parte escrita (portefólio e F.Leit.) tem de ser pessoal, autêntica e passar por rascunhos e revisão (cf. guião do ppoint) até ao texto final.

Até amanhã! .
Prof. Betina

From: <betina.n.martins@gmail.com>
Date: 2007/10/25
Subject: Fahrenheit 451
To: <god.ricardo.69@ >

Olá R

Venho só sugerir-te que procures o livro na Biblioteca municipal, onde o podes requisitar. Em Ílhavo sei que a Biblioteca da Esc. Sec já está ligada em rede com a Biblioteca municipal.

Até amanhã.

Prof Betina

From: <betina.n.martins@gmail.com>
Date: 2008/1/13
Subject: Fahrenheit 451
To: <god.ricardo.69@ >

Olá R

Apesar de todas as diligências, como também não consigo acesso "físico" ao livro em tempo útil, será melhor "adiar" esta leitura e optares por outro autor da lista fornecida, procedendo à alteração do teu contrato, que deves trazer já definido na próxima aula, para assinarmos e não perderes mais tempo, ok?

Bom Domingo, até terça!

Prof Betina

Aluno H

From: [REDACTED]
To: betina.n.martins@gmail.com
Sent: Sunday, October 07, 2007 1:07 PM
Subject: lista de livros

Livros para acrescentar à lista:

José Rodrigues dos Santos – A Fórmula de Deus

Raymond Khoury – Scriptum - O Manuscrito Secreto
Dan Brown – Anjos e Demónios

O Código DaVinci

Fortaleza Digital

From:**To:** betina.n.martins@gmail.com**Sent:** Monday, November 19, 2007 10:20 PM**Subject:** ficha de leitura

Visto que não sabia ao certo se a ficha de leitura da obra deveria ser enviada por e-mail ou entregue na aula, envio-a aqui, mas levo também uma cópia impressa para entregar.

From: <betina.n.martins@gmail.com>

Date: 2007/11/20

Subject: Re: ficha de leitura

To: <porraestousemideias@ >

Ok, missão cumprida. As duas versões são importantes: na aula, porque todos podem confirmar o cumprimento do prazo, em formato digital, para eu poder arquivar as fases de revisão escrita e apreciar os progressos de forma mais pessoal e directa com os alunos que o fizeram. É esse o meu objecto de estudo para a dissertação de mestrado. Esclarecido?

Então, em anexo segue uma sugestão de revisão formal, que podes melhorar para o portefólio.

Fica bem, até sexta!

Prof Betina

From:**To:** betina.n.martins@gmail.com**Sent:** Monday, December 10, 2007 9:35 PM**Subject:** Portefólio

Devido a dificuldades de impressão a cópia impressa do portefólio que levarei amanhã pode estar pouco legível, por isso entrego aqui uma versão digital. Aproveito, também, para esclarecer que o texto original é da minha autoria (visto que a minha mãe inicialmente não acreditou que fosse) e que as divergências em género relativamente aos textos que normalmente escrevo devem-se ao assunto sobre o qual escrevo e, particularmente, à época em que o texto em questão se passa.

From: <betina.n.martins@gmail.com>

Date: 2007/12/11

Subject: Re: Portefólio

To: <porraestousemideias@ >

Olá R

Apesar do adiantado da hora, não posso deixar de te responder para te congratular pelo trabalho que me apresentas. Espero que te tenha dado prazer fazê-lo e que tenhas descoberto as potencialidades da escrita em interacção com a leitura. Sim, de tal modo que concebeste um texto original fantástico! Parabéns! Mais um trabalho que merece publicação na página web da escola, se autorizares, claro!

Quanto ao perfeccionismo, pode ser uma virtude ou um defeito. Procura encontrar um meio-termo. Na escrita é difícil, há sempre algo a acrescentar. Para perceberes esse dilema aconselho-te a ver, ou a rever, um filme muito interessante: "Finding Forester".

E tenta encontrar o teu ponto de equilíbrio acerca das "ideias fixas".
Até breve!

prof Betina

From:
To: betina.n.martins@gmail.com
Sent: Friday, January 11, 2008 11:26 PM
Subject: Eu pelos olhos dos outros

como não levei o suporte escrito para a aula, e conforme pedido, entrego aqui o suporte digital do trabalho.

From: <betina.n.martins@gmail.com>
Date: 2008/1/12
Subject: Re: Eu pelos olhos dos outros
To: <porraestousemideias@ >

Ai,ai...quase já no dia 12!!! Mas entrega a versão em papel na próxima aula, valeu?
Bom fim-de-semana!
*)Prof Betina

From:
To: betina.n.martins@gmail.com
Sent: Monday, March 03, 2008 11:12 PM
Subject: portefólio

a minha impressora não tem tinteiro nem papel por isso envio o portefólio em formato digital para o caso de não o conseguir levar amanhã.

From: <betina.n.martins@gmail.com>
Date: 2008/3/4
Subject: Re: portefólio
To: <porraestousemideias@ >

Olá R

Isto é que vai uma crise!...Uns "perderam" os trabalhos por excesso de confiança ou negligência (?) em relação ao uso dos meios informáticos, outros "escaparam" à partilha da versão em papel...

Bem, acho que a escolha do 2º livro te condicionou e /ou desmotivou...apesar de eu ter avisado: não é o melhor livro para se iniciar Saramago, muito menos neste contexto e para

avaliação! Não quero pensar que insististe para depois teres uma "boa desculpa" para não ir mais longe...Mas que te limitou, lá isso limitou. Concordo com a tua auto-avaliação, que não registaste progressão significativa. Independentemente desses factores, fizeste um bom trabalho, mas acho que tinhas capacidades para fazer melhor. Alguns exemplos, numa apreciação muito rápida e global, pois não tive tempo ainda para pormenores:

Palavras desconhecidas - Páginas? Significados? Enriquecimento vocabular?

Leitura intertextual - Podias ter pesquisado e aprofundado um pouco a aproximação livro-filme, e até declarações polémicas de Saramago, muito recentes, relativamente à Ibéria, ou seja a junção de Portugal a Espanha, para juntos “enfrentarem” os desafios da Europa...Podias ter recorrido a uma imagem, fotografia, cartoon que de algum modo ilustrasse a "jangada", fazendo depois a tua leitura crítica...

A nota introdutória e a conclusão/ auto avaliação mereciam mais palavras, frases, que até escreves bem, para fundamentar melhor algumas das vantagens que referes, mas que não comprovavas...

Prof Betina

ANEXO VI

Técnicas e guias de revisão textual

MODELOS DE CORRECÇÃO (do professor) – pedagogia do erro (Cassany, 2005)⁴¹

TRADICIONAL	BASEADA NO PROCESSO DE COMPOSIÇÃO
<p>Objectivos:</p> <p>1. Ênfase no produto. Corrige-se a versão final do texto;</p> <p>2. Ênfase na escrita. Trabalham-se os erros das escritas do aluno;</p> <p>3. Ênfase na forma. Limpa-se a fachada do texto (ortografia, gramática, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no processo. Corrigem-se os rascunhos; • Ênfase no escritor de acordo com os hábitos do aluno; • Ênfase no conteúdo e na forma. Construir o sentido e depois a sua formulação linguística;
<p>Papéis do professor e do aluno</p> <p>4. O professor é o juiz da escrita. Valoriza os textos do aluno segundo uma norma;</p> <p>5. O aluno acomoda-se aos critérios do professor. Faz e escreve o que o professor quer que faça e escreva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O professor é colaborador/ orientador. Valoriza os textos do aluno segundo uma pauta de avaliação distinta; • O professor acomoda-se ao aluno e ajuda-o a concretizar o seu texto;
<p>Perfil do bom escritor</p> <p>6. Norma rígida de correcção. Uma só norma para todos os alunos e para todas as escritas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Norma flexível, respeitando o estilo/ perfil do aluno;
<p>Atitude de respeito pela correcção</p> <p>7. Correcção como reparação de textos defeituosos. O erro é encarado como uma consequência do desconhecimento de regras gramaticais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão e melhoramento de textos em construção.
<p>Da visão do “erro...</p> <p>...como problema (obrigação) para a aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretende-se prevenir e evitar - Considera-se prejudicial - Percebe-se como uma ameaça 	<p>...como indício de aprendizagem (recurso didáctico):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aceita-se como normal - Vê-se como parte necessária do processo - Encara-se como um fenómeno neutro

⁴¹ In, FERRERO, Carmen López, *Seminário “Evaluation y correccion de la expression escrita en ELE*. Instituto Cervantes, Lisboa, 21 de Abril de 2008.

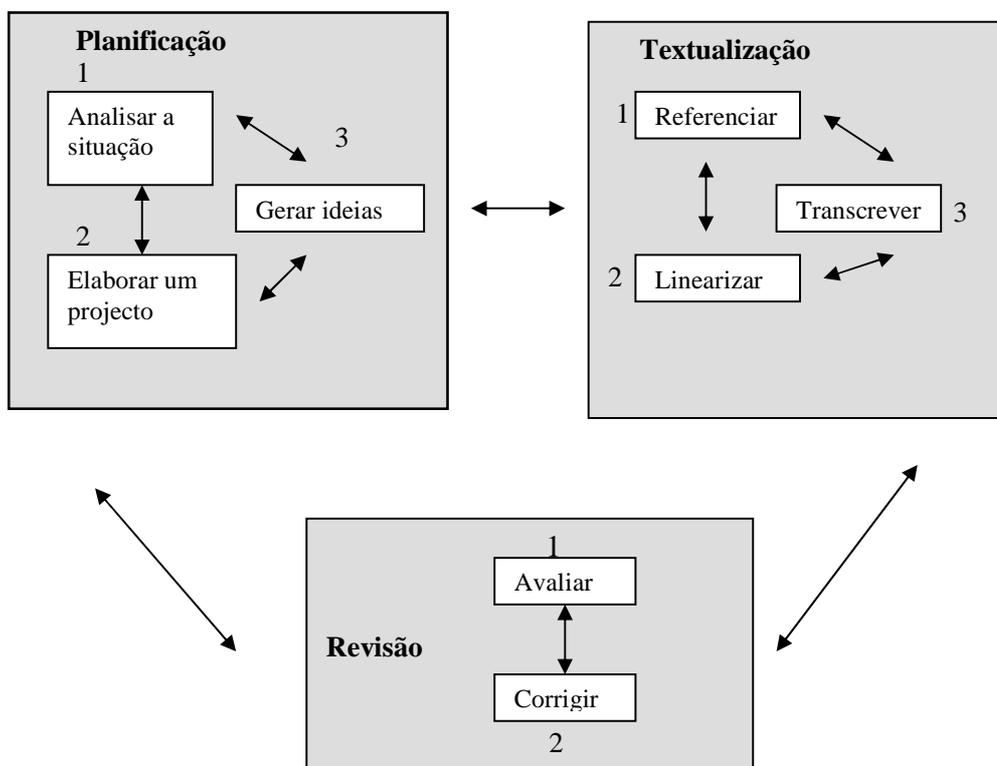
<ul style="list-style-type: none"> - Encara-se como um fenómeno único - Tratam-se todos os casos <p>...à visão “A aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mimética - Em progressão linear - Acumulação de dados - Controlo de fora - Dirigida - Cega - Para o uso - Que joga pelo seguro 	<ul style="list-style-type: none"> - Há-os de muitos tipos - A sua importância e tratamento variam <ul style="list-style-type: none"> - Criativa - Em progressão cíclica - Como aproximação global - Mediante treino e erro - Heurística - Exploratória - Consoante o uso - Que corre riscos
--	--

Adaptado de E. Martín Peris (1995)

Conselhos para melhorar a correcção

1. Corrigir apenas os erros que o aluno possa apreender.
2. Corrigir só o que o aluno escreve ou tenha presente o que escreveu. Tutorar na aula os grupos e pares que estão a escrever.
3. Corrigir as versões prévias do texto (rascunhos, esquemas).
4. Falar com os alunos, se possível, antes de marcar graficamente o texto.
5. Indicar/ sublinhar os erros e pedir aos alunos que procurem soluções e melhoramentos. Negociar com o aluno um sistema claro de anotações.
6. Dar instruções para melhorar a escrita: *reescrever o texto, ampliar o parágrafo x, acrescentar mais pontos ou vírgulas, etc.*
7. Reservar tempo em aula para ler e comentar as correcções.
8. Ensinar o aluno a autocorrigir-se através de guias, grelhas, dicionários, gramáticas.
9. Utilizar a correcção como um recurso didáctico e não como obrigação. Variar as técnicas.
10. Adaptar a correcção de cada texto às necessidades e aos interesses do autor.

In, Cassany, Daniel (2005). *Expression escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros, p. 84

QUADRO – PROCESSO DE COMPOSIÇÃO⁴²**Quem faz o quê? Quem intervém habitualmente**

Professor (P), aluno individual (A), alunos em grupo (AA), professor e aluno individual (PA) e professor e turma em conjunto (PC)

Eleição do tema	A
Preparação e actividades de planificação	PC / AA
Redacção propriamente dita	A
Revisão do(s) rascunho(s)	PA / PAA
Correcção da versão definitiva	P
Leitura do exercício corrigido	AA / C

⁴² In, FERRERO, Carmen López, *Seminário "Evaluation y correccion de la expression escrita en ELE"*. Instituto Cervantes, Lisboa, 21 de Abril de 2008.

ANEXO VII

Técnicas e modelos de revisão

TÉCNICAS DE REVISÃO⁴³ (para os alunos)

1. **Lê como os teus leitores:** imagina-te por uns momentos o leitor. Lê o texto a partir do seu ponto de vista e detém-te em cada parágrafo. Em que pensas? Compreendes? Estás de acordo? Anota todas as tuas impressões e, ao terminar, analisa-as pela tua óptica de autor. Que podes fazer para evitar o que o leitor pensou de negativo?
2. **Pede ajuda a um colega de turma:** que leia e que comente o que escreveste. Prepara as perguntas que lhe farás, o que interessa que te diga. Escuta com atenção a sua opinião e não o interrompas. Aproveita as ideias que podem melhorar o teu texto, mas não tens obrigação de lhe fazer caso em tudo.
3. **Oraliza o que escreveste:** lê o teu texto em voz alta como se o estivesse a dizer aos teus leitores. Escuta como soa? Fica bem? Agrada-te? Corrige o que possas melhorar.
4. **Compara os planos:** compara a versão final da tua escrita com os planos iniciais. Esqueceste algo? O texto responde aos teus objectivos? Mantém a estrutura prevista?
5. **Prova fluorescente:** lê o texto e marca com um marcador de cor as orações e ideias principais do texto. Certifica-te que o ‘marcado’ ocupe as posições importantes da escrita: títulos, orações temáticas do parágrafo, princípio de orações, etc. também podes utilizar a prova do fluorescente com outras finalidades: verificar o número de exemplos do texto, a quantidade de verbos na forma passiva, etc.
6. **Computador:** verifica o texto no computador. Utiliza as sugestões de correcção ortográfica e tipográfica, sinónimos, reformulação de orações, etc. As máquinas detectam imperfeições ou esquecimentos que não descobrimos através do olho humano.
7. **Melhorar o produto:** mesmo que o texto cumpra com os seus propósitos, podes melhorá-lo. Pergunta-te: como posso melhorar a escrita? Como posso ser mais claro, mais atractivo e mais informativo?

⁴³ Elaborado a partir de CASSANY, Daniel, GARCIA DEL TORO, António (1999) *Recetas para escribir*. San Juan de Puerto Rico: Plaza Mayor, In FERRERO, Carmen López, *Seminário “Evaluation y correccion de la expression escrita en ELE*. Instituto Cervantes, Lisboa, 21 de Abril de 2008.

Truques para aumentar o grau de legibilidade da escrita

LEGIBILIDADE ALTA	BAIXA LEGIBILIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • Palavras curtas e simples. • Frases curtas • Linguagem concreta. • Estruturas que favorecem a antecipação. • Presença de repetições. • Presença de marcadores textuais. • Situação lógica do verbo. • Variação tipográfica: números, negrito, itálico 	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras longas e complexas. • Frases mais compridas. • Linguagem abstracta. • Orações subordinadas e demasiado longas • Enumerações excessivas • Colocação das palavras importantes no final. • Monotonia.

Oito conselhos para escrever frases eficientes

<ol style="list-style-type: none"> 1. Tem cuidado com as frases longas! Vigia as que tenham mais de 30 palavras. Certifica-te que se leiam facilmente. 2. Elimina as palavras e apositivos (entre vírgulas) irrelevantes. Retém apenas o essencial. 3. Situa os apositivos na posição mais oportuna: que não separem as palavras que estão relacionadas. 4. Procura a ordem mais simples das palavras: sujeito, verbo e complementos. Evita as combinações mais rebuscadas. 5. Coloca a informação relevante no local mais importante da frase: o princípio. 6. Não abuses das construções passivas, das negações nem do estilo nominal que obscurecem o texto. 7. Deixa actuar os actores: que os protagonistas da frase subam ao palco, que actuem como sujeito e objecto gramaticais. 8. Não tenhas pressa de rever as frases! Tens que elaborar o texto, se queres que seja dinâmico e que se compreenda.

DECÁLOGO DA REDACÇÃO

1. Não tenhas pressa.
2. Utiliza o papel como suporte.

3. Rascunha, rasura.
4. Pensa na tua audiência/ público.
5. Deixa a gramática para o fim.
6. Planifica conscientemente a tarefa de escrever.
7. Atenta nos parágrafos.
8. Relê o texto frase por frase, procurando economia e clareza.
9. Ajuda o leitor a ler, cuidando a mancha gráfica (subtítulos, números,...)
10. Deixa repousar o teu texto na mesa e, se possível, dá-o a ler a outra pessoa.

In, Cassany, Daniel (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona : Anagrama, D.L.

Técnicas e guias de revisão textual: instrumentos de auto-avaliação

Guia de revisão de parágrafos

Revê os parágrafos dos teus textos a partir deste guia:

Nome: _____					
Título do texto: _____			Data: _____		
Perguntas	Auto-revisão		Revisão		Explica porquê
	Sim	Não	Sim	Não	
Cada parágrafo contém várias frases ou pontos					
Cada parágrafo: a) está separado do seguinte por um duplo espaço em branco; b) começa com tabulação e acaba com um ponto					
Cada parágrafo trata de um único tema ou subtema?					
Cada parágrafo tem uma oração temática clara?					
Há conectores e marcadores textuais?					Quais?
Os conectores e marcadores estão situados no princípio da oração?					
Há alguma oração de fecho/ conclusão?					Qual?
As orações de					

progressão/desenvolvimento estão ordenadas e logicamente articuladas?					
...					
...					
Observações gerais					

Avaliador: _____					

Adaptado de CASSANY, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

ANEXO VIII- Prova intermédia de Biologia: corpus de quatro questões, critérios de correcção e respostas (Formato digital)