

PRÁTICAS DE LITERACIA E AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA DE ESCRITA³¹

Maria da Conceição Pires

Centro de Investigação em Educação – CIED – Universidade do Minho
saopires@gmail.com

José António Brandão Carvalho

Centro de Investigação em Educação – CIED – Universidade do Minho
jbrandao@ie.uminho.pt

RESUMO: O desfasamento entre a escola e os diferentes contextos sociais em que se insere, a dificuldade em dar resposta às solicitações e desafios que as suas comunidades lhe colocam, a deficiente preparação de muitos dos alunos para um uso competente e crítico da linguagem oral e escrita, constituem três críticas sérias ao papel atual da escola.

O projeto que estamos a dinamizar com uma turma do ensino secundário procura contrariar este rumo da educação, demonstrando que é possível construir e valorizar as competências de literacia que não se circunscrevem à própria vida escolar, através de atividades de aprendizagem efetiva da escrita, numa relação interdisciplinar com outras áreas de conhecimento. Ele surge nos antípodas do ensino tradicional, onde a produção escrita é imposta aos alunos, tendo quase sempre o professor como único destinatário, valorizando-se aspetos de natureza formal e superficial em detrimento de outros que são fundamentais em termos de eficácia discursiva, fazendo dela depender, quase exclusivamente, a avaliação do aluno, muitas vezes assente numa mera reprodução de conhecimento.

³¹ Este trabalho faz parte de um projeto de investigação desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação (especialidade de Literacias e Ensino do Português) pelo Centro de Investigação em Educação – CIED - da Universidade do Minho.

Assim, e com recurso à metodologia do trabalho de projeto, concebemos um roteiro paisagístico, ainda em fase de realização, acerca de uma quinta de D. Antónia (Ferreirinha), destinado aos seus turistas, que tem obrigado a uma participação no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e nas comunidades em que os seus membros se inserem, fazendo com que os alunos interajam com os contextos culturais, históricos, económicos, sociais e institucionais onde atuam, estudam e vivem: o Douro.

Nesta comunicação, procuramos divulgar estas práticas e discutir a sua viabilidade, evidenciando o modo como os alunos constroem o seu saber sobre a língua e de que modo a avaliação é um processo indispensável quer nas diferentes etapas de elaboração de um projeto, quer no domínio da competência de escrita.

Palavras-chave: metodologia de trabalho de projeto; escrita; avaliação

Abstract: Among other things, schools are often criticised for the gap between their work and the demands of the contexts where they are inserted, the difficulty in responding to the challenges raised by the communities and the insufficient preparation of the students in what concerns competent and critical uses of oral and written language.

The project that we are developing at a secondary school aims at demonstrating that it is possible to enhance literacy skills that are not limited to the school context through learning activities that imply an interdisciplinary relationship with other areas of knowledge.

This approach intends to be different from traditional ways of teaching writing that tend to focus on superficial aspects rather than on discourse effectiveness and mainly use writing as an assessment tool. In this project, students are invited to create the touristic road-map of a farm where Port Wine is produced, what implies multiple language uses, the insertion in different social and cultural contexts and the interaction with several institutions of the region where they live: the Douro.

In this presentation, we describe the project activities and discuss their interest, trying to demonstrate their contribution to the enhancement of students' language skills. We

also try to describe how the different steps of the project and its impact on students writing performance are evaluated.

Key words: project methodology; writing; evaluation

1. Introdução

Uma reflexão sobre o ensino do Português no ensino secundário leva-nos a questionar o percurso de aprendizagem a que os alunos são submetidos e a discutir o que tem falhado no ensino desta disciplina, na qual se vem verificando bastante insucesso no que se refere à competência da escrita, algo que os exames nacionais parecem confirmar.

Esta preocupação agudiza-se se considerarmos que a escola é hoje chamada a responder a novos desafios colocados pela sociedade e que exigem um indivíduo autónomo e hábil na escrita, perfil nem sempre coadunado com as metodologias pedagógicas predominantes que ainda tendem a apresentar esta competência como um saber de natureza declarativa e normativa e dela fazem depender quase exclusivamente a avaliação do aluno, muitas vezes assente na mera reprodução de um conhecimento imposto e tendo normalmente o professor como único destinatário.

Os elevados níveis de iliteracia registados na população portuguesa escolarizada continuam a alertar para a pouca e, por vezes, incorreta utilização que um grande número de pessoas faz da linguagem escrita, deixando-as expostas a manipulações sociais e políticas, revelando uma escola ineficaz nesta matéria, que contraria, deste modo, o princípio de que é uma escola para todos. Por outro lado, confirmam que os alunos não chegam a desenvolver capacidades especializadas em vários géneros textuais, implicando diferentes suportes, nem as de comunicar em contextos que, pelas suas características próprias, implicam usos específicos da linguagem que exigem, na maior parte dos casos, um maior grau de explicitação e cuja relevância nem sempre os professores reconhecem. Frequentemente, é apenas em momentos de avaliação que abordam a escrita em contexto escolar (CARVALHO, 1999).

Segundo vários estudos feitos nas últimas décadas, a escrita é não só essencial à construção do conhecimento de outras disciplinas, como apresenta potencialidades para se tornar ela própria num instrumento de aprendizagem, desde que não se

confine à transcrição ou repetição de informação, antes transforme o conhecimento numa parte integrante de um contexto que o torne significativo, no qual «(...) o aluno encontrará, durante o processo e no momento de realização de funções por meio do produto escrito, vivências nas quais se projeta como pessoa, com o seu empenho e com os seus sentimentos e emoções» (BARBEIRO, 2007:185). Contudo, tal não pode acontecer à margem da escola, pois haverá alunos que nunca encontrarão no seu meio sociocultural o acesso a tais vivências, a sua promoção e valorização. Pelo contrário, ela deve «(...) alargar as vivências proporcionadas no meio escolar ao universo de funções que os textos desempenham» (p.186), como também defende o programa de Português do ensino secundário (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

É isto que advoga a perspetiva sociocognitiva sobre o ensino-aprendizagem da escrita, para a qual o processo de escrever se relaciona com os contextos sociais, na procura de uma maior aproximação entre a escrita e os conteúdos curriculares, reconhecendo que os textos não são independentes do contexto, mas dele emergem, revelando-se essenciais os ensinamentos dos estudos linguísticos sobre a enunciação e o discurso ao fornecerem bases conceptuais indispensáveis à compreensão da produção escrita como atividade de uso da língua. As situações de ensino e aprendizagem representam «(...) atividades partilhadas, sociais, que são levadas a cabo na escola, lugar onde crianças e jovens desenvolvem uma parte da sua vida com o objetivo de crescer como cidadãos e de se apropriarem daqueles saberes que a sociedade considera básicos para si» (CAMPS, 2005:21). A eles deve ser dado o papel principal na escola, como espaço de comunicação, através da sua participação em projetos onde a escrita surge «(...) como meio de exploração e de conhecimento de si mesmos, da sua própria realidade e da realidade à sua volta, e como instrumentos de exploração do mundo» (*idem*), pois os textos escritos «(...) interagem sempre com os contextos culturais, históricos e institucionais onde atuam, estudam e trabalham aqueles que os produzem (...)» (NIZA, 2007:15).

Perspetivada assim a competência da escrita, não faz sentido que a avaliação continue a ser implementada segundo um modelo tradicional que a investigação já veio provar desajustada por não haver lugar a um ensino puramente expositivo, antes a um

trabalho pedagógico cujos propósitos passam por uma avaliação contínua, imediata, formal, explícita e integrada na prática pedagógica, fornecendo orientações aos professores e alunos sobre os desempenhos individuais.

2. Desenvolvimento

Segundo o programa de Português do ensino secundário, a avaliação é uma «componente essencial do processo de ensino-aprendizagem» (ME, 2001:30), devendo ser sistemática e cuidadosa para que se cumpram a objetividade e o rigor, assim como o desenvolvimento das competências do aluno ao longo deste ciclo de estudos. Deve, por isso, contemplar a adequação das técnicas e instrumentos aos objetivos e conteúdos e ao processo de ensino-aprendizagem; especificar o objeto de avaliação – os processos e os produtos -, os critérios e as estratégias; proporcionar condições para a autoavaliação e a coavaliação; ponderar o percurso individual e o coletivo, considerando ajustamentos e correções para reorientar as práticas pedagógicas e dar a conhecer ao aluno as informações respeitantes a todo o seu processo avaliativo.

Através da avaliação, nas suas diferentes modalidades (diagnóstica, formativa e sumativa), obtêm-se informações sobre a consecução dos objetivos e a atitude dos intervenientes ao longo desse processo de ensino-aprendizagem, delineando-se estratégias de superação de eventuais dificuldades ainda não ultrapassadas, com vista à melhoria da qualidade da formação, do processo e das estratégias a implementar ao longo do ano. Os instrumentos de avaliação a usar na disciplina de Português variarão consoante a competência nuclear (compreensão e expressão oral e escrita e funcionamento da língua), com critérios de avaliação específicos de cada uma delas, cabendo ao professor escolher aqueles que melhor se adequam ao objeto a ser avaliado. Passam pela observação direta, questionários, textos orais, textos escritos, listas de verificação, escalas de classificação (onde constam os critérios de desempenho, como competências linguística, discursiva e sociolinguística), testes objetivos (exercícios de escolha múltipla, de associação, de alternativa

verdadeiro/falso, de completamento), testes não objetivos (com resposta longa e ensaio).

Por isso, a «atribuição de uma classificação ao aluno deverá decorrer dos vários dados recolhidos em momentos de avaliação formais e informais (...), mas também da avaliação de várias produções dos alunos, tais como elaboração de dossiês de vários tipos, projetos de escrita e de leitura, trabalhos realizados fora da sala de aula, cadernos diários, etc.» (ME, 2001:31) O programa sugere que o aluno organize um portefólio de avaliação, no qual incluirá uma amostra significativa de trabalhos datados e comentados, para que o professor conheça o seu esforço, os seus progressos e o seu desempenho ao longo de um determinado período de tempo.

«Em suma, a avaliação em Português deve gerar uma dinâmica processual coerente com todo o processo de ensino-aprendizagem que passe pela perspectiva de consciencialização e participação, zele, em termos de eficiência, pela validade e relevância e busque melhorias para promover mudanças.» (ME, 2001:33).

Conscientes destas realidades, iniciámos, no ano letivo de 2011/2012, com uma turma do décimo ano de escolaridade do Curso Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades - pretendemos continuar a acompanhá-la até à conclusão do seu décimo segundo ano (junho de 2014) -, um estudo de caso no intuito de verificar em que medida a metodologia de trabalho de projeto constitui uma mais-valia na aprendizagem efetiva da escrita no ensino secundário, se lhe confere sentido, se motiva o aluno e se, como defendem os seus seguidores, o leva a construir e a mobilizar conhecimento ancorado na leitura e produção de textos, em cooperação com todos os participantes, através de vivências «(...) que permit[e]m a descoberta das funções da escrita e que torn[a]m significativas as competências de leitura e de escrita, em ligação a dimensões como a fruição e criação estéticas, a expressão pessoal, a procura de informação, a elaboração de documentos para o exercício da cidadania e para a comunicação interpessoal, a descoberta de utilizações específicas no âmbito de determinadas atividades (...)» (BARBEIRO, 2006:2). Frequentemente, o desenvolvimento de projetos, embora proporcione a participação em eventos de

literacia, circunscreve-se à própria vida escolar, tornando-se depois objeto de avaliação.

Quisemos ir mais longe, ultrapassando a vida escolar, numa tentativa de aproximação à realidade social e cultural do meio de onde os alunos são provenientes: o Douro. Assim, e com recurso à metodologia de aprendizagem por projeto, concebemos um roteiro paisagístico, ainda em fase de realização, acerca de uma quinta que pertenceu a uma figura destacada do meio em que a escola onde ele se desenvolve se insere, D.^a Antónia Ferreira, a *Ferreirinha*. Tal roteiro destina-se aos turistas que a visitam e a sua construção associa os processos de ensino-aprendizagem da escrita à participação nos contextos, mais alargados, da escola enquanto comunidade e no das comunidades em que os seus membros se inserem, fazendo com que os alunos interajam com os ambientes culturais, históricos, económicos, sociais e institucionais onde atuam, estudam e vivem.

A construção do nosso projeto insere-se numa perspetiva recente da investigação sobre a pedagogia da escrita, que a projeta em quatro planos distintos, não os encarando de forma estanque, antes potenciando cada um deles para uma abordagem mais completa da escrita na escola, colocando-se a ênfase no diálogo que deve existir entre os géneros escolares e os tipos de discurso que as sociedades alfabetizadas foram elaborando, e cujas características os alunos devem aprender a dominar: «(...) a) *o plano do sujeito* que aprende, com as suas características pessoais, o seu nível de desenvolvimento cognitivo, as suas competências de uso da linguagem em geral, e da escrita em particular; b) *o plano da relação da escrita com os outros domínios ou conteúdos da disciplina de Português* – conhecimento explícito da língua, leitura e oralidade; c) num outro nível, *o plano da implicação da escrita no quadro das outras disciplinas escolares*; d) finalmente, *o plano da participação, pela escrita, no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e na(s) comunidade(s)* em que a escola e os sujeitos se inserem» (CARVALHO, 2011:94).

Por isso, e porque sempre nos preocupámos com o modo “como avaliar” e “por que avaliar”, era imperioso que, agora, na dinamização do nosso projeto, a avaliação se instaurasse como um referente flexível, adequado à grande variedade de géneros

textuais que os alunos escreveriam, aos seus contextos, aos processos a eles subjacentes e aos diferentes intervenientes. Deste modo, ela facilitaria esta nossa conceção de projeto que certifica as diversas competências adquiridas - neste caso, a escrita, sobretudo -, e que conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica. Partimos do pressuposto de que a avaliação contribui para uma melhoria da qualidade dos projetos curriculares, sendo imperioso que os alunos estivessem na posse dos critérios de apreciação de qualquer trabalho escolar. Só desta maneira se chegaria à regulação e reformulação dos percursos de formação, estimulando a construção de opções pessoais adequadas e com sentido face aos objetivos propostos. Privilegiaríamos uma pedagogia diferenciada, organizadora das atividades e das interações de maneira a que cada aluno fosse confrontado com situações didáticas mais proveitosas para ele, geradoras de verdadeiras aprendizagens da escrita.

A aposta recaiu, assim, no uso do portefólio educativo, como instrumento de regulação e avaliação, ligado verdadeiramente à metodologia de trabalho de projeto, visando o desenvolvimento de competências, implicando a autonomia do aluno na sua relação com o saber e estimulando o gosto pela aprendizagem. Perspetivámo-lo não na sua materialidade – uma coleção de documentos organizados, correspondentes aos diferentes trabalhos realizados pelo aluno, titular desse dossiê -, mas antes como um dispositivo pedagógico dirigido ao desenvolvimento de uma competência nuclear – a escrita, no nosso projeto -, no qual se colocaria a tónica no procedimento do discente na execução das tarefas a propor numa variedade de contextos, e não tanto nos seus conhecimentos e na avaliação destes últimos. Ele seria o instrumento que salientaria as necessidades e os desafios colocados, as opções tomadas, as reações e os esforços do aluno, as suas melhorias, processos e rendimentos. Este assumiria o protagonismo e a responsabilidade do seu processo de aprendizagem da competência da escrita pela reflexão a ele inerente, autoavaliando-se (e desmistificando a avaliação) a qualquer momento, fornecendo, simultaneamente, ao professor a visão global dos seus progressos individuais. Com ele, tornar-se-ia um cidadão responsável, autónomo, confiante em si mesmo, continuando a sua aprendizagem depois da escola, o que lhe

proporcionaria a emancipação social. Ao mesmo tempo, o professor refletiria sobre as suas práticas para melhorar o ensino da escrita.

De entre os variados tipos de portefólio, escolhemos o de aprendizagem. Nele deveriam constar os resultados das pesquisas, os textos produzidos, a descrição dos processos imanentes à redação dos diferentes géneros textuais - os planos para a textualização, as várias versões dos textos e a sua revisão; as pesquisas realizadas para aprofundar o seu conhecimento acerca do conteúdo do texto em elaboração ou para facilitar uma tomada de posição pessoal num texto argumentativo; a organização seguida para a estruturação das ideias seguindo modelos dependentes das tipologias e géneros textuais; a decisão sobre o estilo e o formato a adotar no seu texto - , as comparações com outras produções textuais, as reflexões sobre os materiais, as suas escolhas, as reformulações propostas pela professora e por ele próprio, as fichas de auto e coavaliação, a autoavaliação do trabalho e a ligação entre avaliação e aprendizagem, assim como as justificações das escolhas e das estratégias usadas consideradas mais eficazes. Deste modo, achamos que os alunos estabeleceriam a ligação entre a avaliação e as aprendizagens. Decidimos, com os alunos, o seu índice para uma organização mais eficaz no que se refere à funcionalidade e acessibilidade.

Para o ensino da escrita, defendemos que o aluno deve desenvolver o seu portefólio de aprendizagem da escrita por lhe proporcionar a aprendizagem efetiva dos processos de escrita. As dificuldades que a turma revelava quando começámos o nosso estudo de caso, e queurgia ultrapassar – ausência de uma planificação prévia à redação textual, lacunas na organização discursiva e correção linguística, desrespeito pelas propriedades específicas do género textual em causa e desmotivação pela composição escrita pelo seu fingimento face às reais necessidades comunicativas da sociedade a que pertencem, acrescidas frequentemente de alguma incerteza na escolha do curso adequado aos seus anseios profissionais -, justificaram esta opção. Por isso, o projeto de escrita tem sido sempre realizado numa oficina de escrita, modalidade obrigatória no programa do ensino secundário, na qual os alunos aprendem a escrever pelo treino e os professores ensinam a escrita, contrariando o mito do talento inato da escrita e as ideias de que, neste nível de ensino, não há

espaço para o seu ensino da escrita e o que deve ser avaliado é o produto/resultado do ato de escrever. «Numa oficina de escrita, o aluno treina modelos de escrita, mobiliza estratégias ligadas a modalidades discursivas distintas, desenvolve as competências discursiva e textual, adequa à situação comunicativa, transferindo recorrências e estruturas que sirvam de referentes à produção de textos diversificados» (COELHO, 2003:52).

O nosso projeto tem sido construído em contexto de sala de aula, tendo-se traduzido já numa variedade de géneros textuais produzidos, individualmente ou em grupo, pelos alunos e que constarão no roteiro paisagístico final. Todo o processo que lhes subjaz tem sido considerado no nosso estudo pelos seus efeitos na aprendizagem explícita da escrita no ensino secundário, indo, simultaneamente, ao encontro do estipulado no programa de Português deste nível de ensino.

Além disso, os materiais usados pautam-se pela diversidade, proporcionando, de forma intencional, experiências de literacia indispensáveis à plena integração destes jovens na sociedade. Por exemplo, a imagem tem-nos auxiliado enquanto elemento motivador e ilustrativo da aprendizagem, na esteira do próprio programa oficial que impõe “(...) não só a leitura de textos escritos mas também de imagens, equacionando a relação entre o verbal e o visual” (ME, 2001:24), devido também ao seu carácter interdisciplinar e polivalente. A deslocação à quinta em estudo tem permitido o registo fotográfico e fílmico dos seus espaços, a partir do que criámos variadas oficinas de escrita.

O recurso aos *media* tem-se revelado também indispensável na prossecução do nosso projeto através da produção e da leitura analítica e crítica - os textos dos *media* são essenciais na formação de leitores críticos e conscientes da informação de que diariamente são recetores, leitores capazes de distinguir objetividade de subjetividade, facto de opinião -, em termos de conteúdo, intencionalidade e forma, de textos de carácter multimodal de natureza política, histórica, económica e socioculturalmente situada. Procuramos promover a tomada de consciência dos modos distintos de comunicar na sociedade, visando uma participação ativa e esclarecida na vida local e social pela leitura e produção de géneros textuais diversos. Enquanto fonte de

conhecimentos gerais e de consulta mais atualizada de conteúdos organizados, claros e sequenciados, eles abrem as janelas para o mundo, ao mesmo tempo que ensinam a desenvolver e treinar, a par de outras, as competências de leitura de textos e imagens (fixas e em movimento), as competências de oralidade e de escrita e a reflexão sobre a língua. Na verdade, cabe à escola promover situações de aprendizagem com vista ao desenvolvimento da competência de comunicação: competência linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica.

Paralelamente, respeitámos os conteúdos constantes no programa oficial desta disciplina, distribuindo-os de forma mais consonante com as fases de elaboração do projeto. No que respeita às obras literárias de referência, foram acrescentadas duas – *Vindima*, de Miguel Torga, e *Fúria das Vinhas*, de Francisco Moita Flores -, para além da opção por *As Cidades e as Serras*, de Eça de Queirós, em detrimento de *Os Maias*, habitualmente escolhido pelos professores no décimo primeiro ano de escolaridade, devido à temática do nosso roteiro e aos seus objetivos.

No início do ano letivo de 2011/2012, quando enunciámos os objetivos gerais do nosso projeto e o produto final desejado, os alunos planificaram a curto e a longo prazo, começaram a organizar o seu portefólio de aprendizagem e redigiram um ofício endereçado aos proprietários de quintas durienses ainda pertencentes a descendentes diretos de D. Antónia Ferreira e geograficamente próximas da escola, solicitando a sua participação na consecução do referido projeto.

Precisamente por causa desta figura ímpar na história do Douro, recorreremos quer à série televisiva escrita por Francisco Moita Flores, *A Ferreirinha*, quer a documentários, muitos deles acessíveis apenas na internet, para um conhecimento mais aprofundado tanto da sua época, como da sua vida privada, o que foi complementado com a visita à exposição temporária do Museu do Douro, intitulada *D. Antónia: uma vida singular*, realizada em 2011, no âmbito das comemorações dos duzentos anos do seu nascimento, e com a leitura da sua biografia. A este propósito, consultámos a imprensa regional e a nacional, com vista à recolha de informação imprescindível à elaboração do friso cronológico constante no nosso roteiro, porque jornalismo e memória caminham lado a lado, colocando à nossa disposição, de maneira contínua e

ininterrupta, factos da vida seleccionados e construídos jornalisticamente, com tantas faces e vozes quanto os *media* existentes.

Algum tempo depois, voltámos a este espaço cultural para participarmos no projeto “BIOS”, que haveria de nos introduzir na paisagem física e imaterial desta região portuguesa. Através dele, produzimos um texto autobiográfico coletivo – a integrar no roteiro -, convocando memórias de um passado aqui vivido pelos alunos, para o qual muito contribuíram textos seleccionados de variados autores durienses.

Porque era necessária uma autorização formal, quer da direção do estabelecimento de ensino, quer também dos Encarregados de Educação dos alunos participantes, para nos ausentarmos do espaço escolar, aprendemos a escrever requerimentos, tantas vezes retomados quantas as saídas já verificadas.

Todas as visitas à quinta são precedidas de contactos telefónicos efetuados pela professora, mas também de mensagens eletrónicas, algumas das quais redigidas com auxílio dos discentes. Aquelas são detalhadamente planificadas em grupo turma, assim como os guiões daí resultantes. Numa fase inicial, pretendíamos a recolha de imagens fotográficas e filmicas – enquanto representações do real percecionado e instrumento de comunicação, de informação, de conhecimento, de discurso, de ensinamento, mas também como utensílio de memorização e de observação do real, que traduzissem a diversidade da fauna e da flora em diversos momentos do ano, tendo em conta que se trata de uma exploração vinícola. Para que esta atividade surtisse efeito, procedemos, em múltiplas ocasiões, ao estudo prévio, em contexto de sala de aula, de diversos tipos de imagem, nomeadamente a sua linguagem específica e o seu valor próprio. Dela extraímos a maior quantidade de informação e treinámos algumas estratégias da sua leitura correta e adequada. Não raras vezes elaborámos um guião de exploração fragmentada e com cadência da imagem fixa e em movimento, que passava pela identificação do tema, da(s) técnica(s) usadas, dos modos de criação da ilusão do espaço e da luz (como nos quadros, por exemplo), das marcas do estilo do período histórico representado, da linguagem simbólica e alegórica subjacente, mas também pela dimensão pessoal que a observação de uma imagem exige dos alunos, em consonância com as suas experiências e vivências. No final, procurávamos, com todos

estes elementos, construir a sua significação e contribuir para a familiarização dos jovens com diferentes formas de comunicar. Noutras ocasiões, optámos pela fruição plena da imagem sem mediação da professora, aproveitando-se as intervenções orais dos alunos para focar a sua atenção nos aspetos mais científicos e importantes, por vezes complementados com esquemas para clarificação do conteúdo da imagem. Até ao momento presente, já foram redigidos textos expositivos sobre, por exemplo, os tipos de vinha e de árvores de fruto, um texto argumentativo ao serviço de uma análise crítica das mensagens visuais ou, ainda, um outro expressivo, criativo e mais intimista, como a evocação de memórias infantis ou juvenis vivenciadas no Douro, a sua terra natal. Por outro lado, os alunos desenvolvem as suas capacidades perceptivo-visuais através da composição de mensagens icónicas para se expressarem e comunicarem com os demais, o que exige algum domínio do código visual – é o caso da combinação de fotografias na mesma página do roteiro ou da produção de um filme global e final do projeto para posterior divulgação quer junto dos seguidores do enoturismo desta quinta, quer no Museu do Douro -, mas também da sua combinação com outras linguagens, como, por exemplo, a legendagem de fotografias, entre outras situações.

Para facilitar este trabalho, servimo-nos, uma vez mais, dos meios de comunicação social, neles procurando imagens plásticas e anúncios publicitários sobre variados temas; reportagens, notícias e documentários sobre o Douro e as suas realidades históricas, geográficas, económicas, ambientais e sociais; e revistas especializadas sobre o vinho. A literatura aparece associada ao Douro. Portanto, a leitura integral de *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queirós, tem ajudado na seleção das melhores imagens para o roteiro. O trabalho levado a cabo tem sustentado outras atividades conducentes ao nosso roteiro paisagístico.

Ainda para essas deslocações à quinta, a entrevista já mereceu a nossa atenção quer para recolha de informação sobre a região duriense, quer para análise crítica quanto à sua especificidade e complexidade ao nível da tipologia e estrutura para posterior preparação e realização de outras, como a do proprietário de uma quinta produtora de vinho, a do seu caseiro e as de alguns dos seus hóspedes.

Os editoriais, os artigos de opinião e a crónica (radiofónica e da imprensa) foram outros géneros textuais do discurso jornalístico estudados quanto às suas propriedades. Nestes textos, a dimensão argumentativa é particularmente relevante, dado que o locutor pretende fazer com que os seus alocutários adiram às suas teses, convencendo-os e persuadindo-os. Por conseguinte, estudámos as sequências de tipo argumentativo dominantes em textos deste género. Separámos a responsabilidade da opinião em cada um deles e refletimos sobre as macroproposições integradoras das sequências textuais de tipo argumentativo, enquanto modos de estruturação textual, para nos apercebermos do modo de ordenação das premissas e da conclusão.

Com base na leitura destes géneros textuais, recolhidos essencialmente na imprensa e com temáticas atuais e variadas, os alunos encontraram modelos para a produção dos seus textos argumentativos, subordinados a temáticas variadas, alguns dos quais integram o roteiro paisagístico que estão a construir, sendo outros úteis noutros contextos adjacentes ao decurso do referido projeto. Todo este trabalho de desenvolvimento da competência da escrita tem decorrido nas chamadas “oficinas de escrita”, espaço privilegiado de verdadeiras aprendizagens do processo da escrita, nas quais tem sido possível trabalhar os seus três sub-processos - planificação, redação e revisão - de modo recursivo e interativo.

A reportagem tem sido outro género discursivo trabalhado em contexto de sala de aula, sobretudo pelo seu efeito perlocutório pretendido - o de informar -, sendo a função denotativa a função da linguagem predominante. Neste aspeto, evidencia características próprias da notícia e da entrevista, esta última por poder integrar sequências de tipo dialogal ao colocar questões e ao obter respostas dos indivíduos entrevistados. Foi o que aconteceu, por exemplo, com uma reportagem sobre o enoturismo, extraída da revista *Visão*, que foi determinante na preparação das entrevistas aos turistas da quinta duriense envolvida no projeto.

Associada à reportagem, surgiu a notícia, com a qual o locutor pretende divulgar um acontecimento ou um conjunto de eventos de variada natureza, com correspondência entre os conteúdos veiculados e a realidade objetiva atestável. Sobejamente estudada no ensino básico, recordámos a seleção e distribuição dos conteúdos no texto e a sua

dimensão informativa, quer se tratasse de uma notícia escrita, em suporte papel ou digital, quer produzida oralmente na televisão e na rádio. Este contacto visava a recolha de dados sobre a referida quinta, as figuras de D. Antónia Ferreira e do seu descendente direto, atual proprietário da quinta, o Douro e as vindimas. Estes dados têm-se revelado muito úteis na elaboração do nosso roteiro.

Para divulgação de todas as atividades já levadas a cabo e os objetivos subjacentes à investigação universitária por detrás da construção do roteiro em suporte papel e audiovisual, os alunos foram ainda chamados a conhecer o comunicado de imprensa para posterior redação de um. Mais uma vez, tratou-se de uma ocasião propícia ao desenvolvimento da competência da escrita, ao permitir que os alunos tomassem consciência deste modo específico de comunicar em sociedade. Na verdade, para a redação do nosso comunicado de imprensa, os alunos tiveram de adequar o texto à situação de comunicação, tendo em conta os objetivos que presidiam à sua produção e o leitor a quem se destinava cujo contexto próprio e necessidade de informação determinavam a estrutura, conteúdo e organização textuais.

A curto prazo, e a propósito da descrição da geologia, da vinha, dos socalcos e muros, das árvores, em suma, da paisagem da quinta em estudo, os alunos terão de ler artigos científicos, sobretudo em revistas especializadas, para procederem à escrita de textos expositivos e descritivos sobre aquelas realidades e que constarão do roteiro. Contudo, já tiveram ocasião de escrever textos poéticos e intimistas a partir das suas deslocações à quinta, em oficinas de escrita criativa, como aquela focada na técnica do “pastiche”, numa imitação aberta do estilo de Cesário Verde.

Todos estes textos produzidos pelos alunos constam do seu portefólio de aprendizagem, perspectivado agora também como um dossiê evolutivo, e foram submetidos a uma avaliação formativa. A professora analisou-os, diagnosticou os problemas ou as dificuldades, valorizou os aspetos considerados já adquiridos ou aperfeiçoados, orientou os alunos – sempre na posse de todas estas informações - na melhoria desta competência, ajudando-os e motivando-os a aprender a desenvolver-se. Destacou sempre a importância do processo, relegando para segundo plano o produto. Consequentemente, o portefólio foi sempre avaliado ou observado pelo

desenvolvimento da competência visada e pelo envolvimento do aluno (autor do portefólio) no processo de construção dos seus próprios saberes, que tem aprendido a refletir – em associação permanente com a capacidade de julgar, e de corrigir -, a ter em conta as sugestões que a professora foi fazendo ao longo da realização da tarefa, a experimentar, a reformular, a explicitar as decisões, a ganhar autonomia e a conceber a sua trajetória, e a tomar consciência das suas aprendizagens e das estratégias de regulação que adotou. Analisámos sempre as suas escolhas e as suas justificações, verificámos a eficácia das estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas e o seu pensamento criativo e crítico. Finalmente, avaliámos o trabalho cooperativo com os seus pares e os diferentes contextos sociais nos quais fez a sua aprendizagem.

3. Conclusões

Ainda que o projeto não tenha sido concluído, podemos adiantar que os resultados obtidos com as atividades desenvolvidas até ao momento presente se revelam já bastante positivos.

Em primeiro lugar, a análise dos textos produzidos pelos alunos, cuja evolução é notória, demonstra as potencialidades da abordagem da metodologia de trabalho de projeto para promover aprendizagens significativas. Os textos que escrevemos surgiram porque necessitávamos deles para prosseguir o roteiro, proporcionando aos discentes o contacto com uma variedade de géneros textuais que ultrapassa os previstos no programa de Português do ensino secundário.

Além disso, na escola, as atividades pedagógicas relacionadas com a imagem constituíram formas de “alfabetização visual” ao permitirem aos alunos a compreensão e domínio de uma linguagem, com o seu sistema próprio de representação, utilizada como elemento de comunicação, afinal a linguagem com a qual eles mais se defrontam no seu dia a dia fora da escola, da qual gostam e a qual procuram para se expressarem. Acreditamos que é preciso ensinar a ver uma imagem, pois é importante interpretá-la, nela descobrindo as suas conotações e as suas potencialidades interpretativas, assim como o essencial e o acessório.

Por outro lado, e aproveitando os ensinamentos da investigação, temos criado momentos reais de escrita nos quais os contextos entendidos, como situação comunicativa (quem escreve, a quem escreve, com que intenção o faz) e como espaço social, se sobrepõem. Começamos a compreender como os alunos constroem o seu saber sobre a língua através de situações que lhes permitam relacionar os conteúdos da aprendizagem com as atividades de produção e de compreensão em contextos que lhes dão sentido, respeitando o seu estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional. Todo este trabalho tem sido facilitado pela uso do portefólio de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, temos registado uma preocupação em respeitar os conteúdos processuais no momento de produção escrita, com reflexos transversais noutras disciplinas.

Também o empenhamento destes tem sido notório, pois sentem já o projeto como seu, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, mobilizando diversos saberes adequados a uma situação concreta e implicando um fazer que se desenrola no tempo, sempre aberto à transformação, à descoberta, às ideias novas e à resolução de problemas imprevistos, apresentando-se como cenário ideal de uma verdadeira aprendizagem. «Esta dimensão de reflexão alarga o relacionamento do indivíduo com os textos escritos, constituindo-os como objetos de descoberta e de projeção para novas possibilidades, a partir das experiências do sujeito» (BARBEIRO, 2006:3).

Sabendo, ainda, que a motivação individual e os objetivos que cada aluno se propõe atingir com determinada atividade de escrita são determinantes no sentido a atribuir-lhe, na metodologia de trabalho de projeto que nos tem servido de orientação na nossa investigação, têm sido concebidas situações de aprendizagem escolar da composição escrita, relacionadas também com os conteúdos curriculares e as suas finalidades, com significado na relação com o todo, através das interações verbais das pessoas que partilham um mesmo contexto de comunicação, aprendendo a conhecer e a participar na complexa realidade social, na qual se constroem como pessoas. É nesta dinâmica que os géneros discursivos têm sido convocados e trabalhados detalhadamente em sequências didáticas planificadas, permitindo a entrada noutras

áreas do conhecimento, na construção de uma interdisciplinaridade de saberes e de uma transversalidade da escrita, afinal tão desejadas neste nível de ensino. Como afirma Anna Camps (2005:23-24), «[a] linha de investigação sobre o ensino da composição escrita a partir de sequências didáticas baseadas em projetos tem permitido avançar na análise dos dois processos: o de composição textual que tem os seus próprios objetivos na dinâmica da comunicação verbal e o de ensino e aprendizagem dos procedimentos e dos conteúdos linguístico-discursivos do género sobre o qual se trabalha».

Por outro lado, na avaliação do portefólio, temos seguido o modelo construtivista da aprendizagem: damos à avaliação formativa uma função de regulação quer da pedagogia, quer das atitudes e procedimentos dos alunos face às suas aprendizagens; aceitamos o erro como processo de formação; enquadrámos a avaliação nas atividades de aprendizagem, em situações reais e indispensáveis ao prosseguimento da realização do roteiro paisagístico; praticamos uma avaliação autêntica ao monitorizarmos a produção do discente; integramos sistematicamente a prática da autoavaliação e coavaliação, privilegiando uma avaliação mais qualitativa que quantitativa, motivando continuamente o aluno a avançar no seu processo (individual) de aprendizagem da competência da escrita e cujo talento acaba por demonstrar porque a escrita aprende-se escrevendo. Pensamos que esta é a melhor forma de obtermos a motivação e o sucesso de uma aprendizagem da escrita autêntica e significativa para o aluno. Segundo Conceição Coelho (2003:52), «Uma pedagogia da escrita só promoverá o sucesso se o aluno desempenhar continuamente um papel ativo em todos os momentos do processo, sobretudo e também na revisão textual, que deve ser entendida como um aperfeiçoamento sistemático na prática pedagógica.»

Finalmente, o desenvolvimento deste projeto tem permitido a abordagem do conceito pleno de “literacy”, de conteúdos de forma apelativa e facilitado a compreensão e a aquisição de conhecimentos, a capacidade crítica, o enriquecimento do pensamento, a intensificação das emoções, a estimulação do sonho, da imaginação e da criatividade. Simultaneamente, registamos a participação e cooperação dos alunos, cuja socialização e integração na comunidade local e nacional aparecem mais facilitadas

devido à compreensão do mundo que os rodeia porque defendemos uma escola atualizada e interessante, com alunos ativos, que interagem entre si e com o professor em aulas necessariamente mais dinâmicas.

Perspetivada como contributo na construção de uma didática eficaz da escrita, com vista ao cumprimento da função e da responsabilidade exclusiva da escola - o ensino desta competência da qual nenhum professor se deveria alhear, pois só a ele compete, reservando um espaço para a escrita -, temos delineado a nossa investigação na busca de soluções para os obstáculos relativos à incapacidade de conciliação dos conteúdos programáticos previstos para a disciplina de Português no ensino secundário, com a carga horária semanal a ela atribuída e com a tarefa exigida de “recuperação” e de “remediação” de aprendizagens linguísticas “incompletas” ou mal sucedidas anteriormente, não descurando o interesse do aluno e o exame que o aguarda no final deste ciclo. Acreditamos que é possível ensinar e aprender a escrever neste nível de ensino, respeitando o estipulado no programa oficial, praticando, nas aulas de Português, a escrita como atividade, segundo critérios e frequência determinados pelo cumprimento de um projeto participado e condicionado por uma variedade de fatores específicos desta modalidade de trabalho. Com ele, achamos que é possível propor uma intervenção que se revele mais eficaz no domínio da escrita, integrando todos os conhecimentos e competências interligadas e relativas ao funcionamento e à produção do escrito, para além das operações cognitivas, numa tentativa de explicitar os procedimentos a adotar que não se confinam às práticas corretivas – tantas vezes fluidas, feitas de forma empírica, reforçando a ideia errada de que a avaliação dos escritos é, em Português, muito subjetiva -, antes têm passado pelo ensino processual da escrita conducente à sua real aprendizagem, associado sempre à motivação do aluno e às aprendizagens anteriores.

Encontrar uma resposta a questões como esta representará um modesto contributo na construção de uma verdadeira didática da escrita na aula de Português do ensino secundário.

Referências bibliográficas

BARBEIRO, Luís (2006). *Processo e produtos de escrita no desenvolvimento de projectos*. Disponível em <http://almadaforma.org/proformar/revista/edicao_15/proc_escr_desen_projectos.pdf>. [Consulta realizada em 18/08/2011].

BARBEIRO, Luís (2007). *A escrita no trabalho de projecto: construção de conhecimento e eventos de literacia*. Disponível em <http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/21/Barbeiro_L>. [Consulta realizada em 18/08/2011].

CAMPS, Anna (2005). “Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita”. In José A. Brandão Carvalho *et alii* (Org.) (2005), *A escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Atas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, pp. 11-26.

CARVALHO, José A. Brandão (1999) – *O ensino da escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, pp. 11-26.

CARVALHO, José A. Brandão (2011). “A Escrita como objeto escolar – contributo para a sua (re)configuração”. In Isabel Duarte & Olívia Figueiredo (Orgs.), *Português, Língua e Ensino*. Porto: U. Porto, Editorial, pp.76-105.

COELHO, Conceição e Campos, Joana (2003). *Como abordar...O Portfolio na sala de aula*. Porto: Areal Editores.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos. Cursos Científico- Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.

NIZA, Sérgio (2007). “Prefácio”, In Inácia Santana (2007), *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora, 2007, p.13-6.