UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE LETRAS

A PRÁTICA DO «RELATÓRIO DE AULA» NO CONTEXTO DA ESCRITA PROCESSUAL

Relatório/dissertação apresentado(a) à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português 3º Ciclo Ens. Básico e Ens. Secundário e Língua Estrangeira – Francês – no Ens. Básico e Ens. Secundário

Teresa Sofia Neves Alves Castela da Costa

Setembro de 2010

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE LETRAS

A PRÁTICA DO «RELATÓRIO DE AULA» NO CONTEXTO DA ESCRITA PROCESSUAL

Relatório/dissertação apresentado(a) à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português 3º Ciclo Ens. Básico e Ens. Secundário e Língua Estrangeira – Francês – no Ens. Básico e Ens. Secundário

Teresa Sofia Neves Alves Castela da Costa

Sob a orientação de: Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Setembro de 2010

Agradecimentos

A realização de qualquer trabalho assenta na participação, a diferentes níveis, de vários intervenientes. Chegou, assim, o momento de agradecer àqueles que, de forma directa ou indirecta, concorreram para que o presente trabalho fosse concluído.

Apresento, publicamente, a mais profunda gratidão à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte por ter assumido a responsabilidade de orientar esta investigação, mostrando-se atenta à evolução da mesma e apresentando uma disponibilidade inigualável para prestar todo o auxílio que se afigurou necessário. O apoio humano e a precisão científica evidenciados foram elementos essenciais para o desenvolvimento, adequado, do meu trabalho. Vejo no entusiasmo, no rigor e na perspectiva construtiva que sempre transpareceram nas intervenções profissionais da Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, de que tive o privilégio de beneficiar, uma referência, que beneficiaríamos em seguir durante a prática docente, em qualquer nível de ensino.

Agradeço aos docentes que intervieram tanto na parte curricular do curso, como na sua parte prática, pelo colaboração e a disponibilidade com que me atenderam.

Aos alunos da Escola Secundária de Gondomar, sem a participação dos quais a parte teórica do presente trabalho não teria sido possível, manifesto a minha sincera gratidão.

Aos colegas, que demonstraram companheirismo e amizade, deixo aqui o meu agradecimento.

À minha família e amigos agradeço todo o apoio prestado e os encorajamentos evidenciados.

Aos meus pais agradeço a motivação que sempre me incutiram e que nunca deixaram de alimentar.

Ao meu filho agradeço a paciência e o bom senso com que encarou a agitação familiar, decorrente da realização deste Mestrado.

Resumo

O conhecimento da língua materna, na sua vertente escrita, assume particular relevância nos campos da construção pessoal, social e profissional do indivíduo, determinado assim, de forma não negligenciável, o seu percurso. Ao longo da sua formação escolar é, pois, essencial que adquira os conhecimentos exigidos nesta área do saber, para que beneficie de um desenvolvimento equilibrado ao longo de toda a vida.

No contexto escolar, o carácter transversal do saber em causa, usado como forma de veicular o conhecimento das áreas leccionadas em língua materna, é evidente. Este factor reforça, a nosso ver, a urgência de trabalhar aprofundadamente a escrita no quadro do ensino da língua materna, sob pena de dificultar o acesso dos discentes a outras áreas do saber. Considerando o campo das línguas estrangeiras, o conhecimento aprofundado da língua materna representa, também, uma mais-valia significativa, dado que o domínio dos mecanismos que regulam uma língua de referência, como é a língua materna, facilita a compreensão e interiorização daqueles que pertencem a uma língua que se pretenda adquirir na fase de escolarização.

Se é certo que a oralidade, tanto em língua materna como estrangeira, deve ser trabalhada, não se pode estimar que os conhecimentos adquiridos neste domínio sejam suficientes para garantir um bom desempenho no contexto da escrita. Esta exige o domínio de saberes que lhe são próprios e que requerem um treino regular, ao longo de toda a formação. A oralidade é, e deve ser, a base de um grande número de aprendizagens, que contribuem para o domínio da escrita. Mas é essencial criar momentos específicos dedicados ao exercício da escrita para que os aprendentes possam, um dia, dominar as suas técnicas, tanto em língua materna como estrangeira. É escrevendo que o aluno se encontrará perante as dificuldades que o universo da escrita apresenta, que poderá reler, reescrever, reflectir, com ou sem auxílio, sobre as suas opções, o seu percurso. Desta forma poderá aplicar, em situações posteriores, os saberes resultantes da experiência vivenciada, que o treino aperfeiçoará, gradualmente.

A análise que aqui apresentamos, baseada na produção de relatórios redigidos no quadro de aulas de Português e de Francês, visa verificar em que medida o treino sistemático de um dado exercício de escrita permite aumentar a proficiência dos escreventes.

Os resultados obtidos permitem-nos verificar progressos encorajadores nas produções dos aprendentes nos domínios frásico e textual, tanto em português como em

francês. O grau de clareza e de profundidade conferido à correcção dos erros detectados revelou-se, todavia, determinante para a evolução dos discentes. A progressão dos aprendentes foi mais evidente na disciplina em que a correcção do erro se realizou de forma mais pormenorizada.

Apesar de a explicação da regra, que permite evitar o erro, exigir que se despenda uma parte considerável da aula na realização desta actividade, sobretudo no início do ano lectivo, que atrasa, numa primeira fase, a evolução dos conteúdos a ministrar, é de salientar que o trabalho em causa diminui, efectivamente, os erros linguísticos e textuais que os discentes habitualmente cometem na escrita. A actividade implementada permite uma evolução efectiva, que consideramos determinante para a progressão dos aprendentes, tanto no contexto escolar, imediato, como no espaço social e profissional que virão a integrar um dia e para o qual a escola os deve preparar.

Sendo as vantagens da aplicação do «relatório de aula», no contexto lectivo das línguas, materna e estrangeira, superiores aos inconvenientes detectados, defendemos que práticas semelhantes à que estudámos se generalizem, para que o nosso ensino responda, directamente, às necessidades daqueles que forma.

Résumé

Le fait de dominer sa langue maternelle, du point de vue de l'écrit, a un impact significatif sur la construction personnelle, sociale et professionnelle de l'individu et détermine, de manière considérable, son parcours. Au cours de sa formation scolaire il est donc essentiel qu'il acquière les savoirs exigés dans ce domaine, afin qu'il bénéficie d'un développement équilibré, tout au long de son existence.

Dans le contexte scolaire, le côté transversal du domaine en cause, qui surgit comme moyen de transmission des connaissances propres à chaque matière enseignée en langue maternelle, est évident. Cette réalité renforce, selon nous, l'urgence de travailler de manière approfondie l'écrit, dans le contexte de l'enseignement de la langue maternelle, sous peine de rendre difficile l'accès des apprenants à d'autres domaines du savoir. Considérant le contexte des langues étrangères, la connaissance approfondie de la langue maternelle représente, également, une plus-value significative, étant donné que le domaine des mécanismes qui régissent une langue de référence, comme l'est la langue maternelle, rend plus facile la compréhension et l'assimilation de ceux qui appartiennent à une langue dont l'apprentissage est initié durant la scolarité.

S'il est certain que l'oralité, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère, doit être travaillée, nous ne pouvons pas considérer que les connaissances acquises dans ce domaine suffisent à garantir un bon niveau en ce qui concerne l'écriture. Celle-ci exige une connaissance pleine de savoirs qui lui sont propres et qui requièrent un entrainement régulier, tout au long de la formation de l'individu. L'oralité est, et elle doit être, la base d'un grand nombre d'apprentissages, qui contribuent à améliorer l'écriture. Mais il est essentiel d'envisager des moments spécifiquement consacrés à l'écriture, si nous voulons que les élèves puissent, un jour, dominer les techniques qui lui sont propres, aussi bien en langue maternelle, qu'en langue étrangère. C'est en écrivant que l'apprenant rencontrera les difficultés propres à l'écriture, qu'il pourra se relire, réécrire, réfléchir, avec ou sans aide, face à ses options ou à son parcours. De cette manière il pourra appliquer, en de nouvelles circonstances, les savoirs construits grâce à sa propre expérience, que l'entrainement perfectionnera de façon graduelle.

L'analyse que nous proposons dans ce travail, basée sur la production de comptes-rendus rédigés dans le contexte de plusieurs cours de Portugais et de Français,

vise vérifier en quelle mesure l'entrainement systématique d'un exercice d'écriture donné permet d'augmenter la qualité du produit de ceux qui écrivent.

Les résultats obtenus nous permettent de constater que, grâce à la pratique du compte-rendu, les apprenants ont réalisé des progrès considérables, aussi bien au niveau de la construction phrastique que textuelle, en portugais et en français. Le degré de netteté et de profondeur avec lequel la correction des fautes a été réalisée détermina toutefois, en grande mesure, l'évolution des élèves. Les progrès ont été plus évidents au niveau de la matière où la correction de la faute s'est réalisée de manière plus détaillée.

Quoique l'explicitation de la règle, qui permet d'éviter la faute, occupe une partie considérable du cours, surtout au début de l'année scolaire, retardant l'enseignement des matières prévues dans les programmes, il est important de souligner que l'exercice en cause diminue, effectivement, les fautes habituellement commises par les apprenants, au niveau linguistique et textuel. L'activité testée permet une évolution effective que nous considérons déterminante pour l'évolution des apprenants, aussi bien dans l'immédiat, au niveau scolaire, qu'à long terme, dans l'espace social et professionnel qu'ils intègreront un jour, avec l'aide que l'école se doit de leur fournir.

Considérant les avantages associés à la pratique du compte-rendu dans le contexte des cours de langue, maternelle et étrangère, qui dépassent largement les inconvénients détectés, nous soutenons que des pratiques similaires à celle que nous avons étudiée devraient être généralisées, afin que l'enseignement réponde, directement, aux besoins de ceux qu'il forme.

Índice

Índice VIII

Introdução 9

I - Fundamentação teórica 11

1- A expressão escrita no contexto da aprendizagem 12

2- Uma técnica de ensino deficitária 20

3- Procedimentos a adoptar, por parte do professor, no domínio do ensino da escrita 25

4- Escrita para a apropriação de técnicas e modelos 32

II- Implementação do projecto 39

1- Contexto de realização da investigação 40

2- Aplicação do projecto 45

3- Análise qualitativa de alguns relatórios de aula 49

A- Relatórios de Português – 1º período 49

a) Correcção oral da primeira versão, com a participação da turma 49

b) Correcção escrita da segunda versão, por parte do docente 54

c) Verificação da terceira versão escrita, por parte do docente 57

B- Relatórios de Português – 2º período 57

a) Primeira produção e respectivas indicações do corrector/aluno 58

b) Produção final entregue ao professor 61

C- Relatórios de Francês 62

Conclusão 69

Bibliografia 73

ANEXOS 76

Introdução

A necessidade, por parte do indivíduo, de adquirir um conhecimento seguro e reflectido no âmbito da escrita, nomeadamente em língua materna, verifica-se em vários contextos.

Considerando a dinâmica escolar, o domínio da língua materna é essencial não só na disciplina em que representa um fim, enquanto objecto de estudo, tal como acontece nas aulas de Português, mas também naquelas em que representa um meio, como sucede no caso das restantes disciplinas em que os conteúdos são apresentados/trabalhados na língua nacional. Mesmo no quadro das línguas estrangeiras, o conhecimento sólido da língua mãe é essencial, na medida em que esta surge como uma referência para a construção e aquisição de novos saberes linguísticos e não linguísticos.

Tendo em conta as diferentes vertentes do uso da língua, a recepção e a produção, nos campos da oralidade e da escrita, é de salientar a importância que esta assume no meio escolar, na medida em que representa o processo de avaliação mais frequente e, geralmente, mais valorizado nas diferentes áreas disciplinares.

No campo socioprofissional, verifica-se uma forte intolerância face ao erro que tenderá a ser proporcional ao estatuto do indivíduo. Quanto mais elevadas forem as expectativas criadas a seu respeito, mais penalizadoras se revelarão as suas lacunas. Se as falhas, em termos de oralidade, são por vezes minoradas, tendo em conta o imediatismo a que está obrigada esta forma de expressão, a mesma tolerância não se aplica à escrita, dada a possibilidade de reflexão e de revisão que oferece.

Apesar da importância dada à escrita nas circunstâncias em que o indivíduo é chamado a expor os seus conhecimentos ou a sua opinião, tanto durante como após a sua formação, e malgrado as fortes penalizações resultantes do deficiente conhecimento dos seus mecanismos, verifica-se que os métodos de ensino tradicionais, seguidos ainda hoje por inúmeros docentes, não prevêem a explicitação dos processos de escrita, nem ensinam verdadeiramente a escrever. Perante o contra-senso identificado urge, pois, intervir procurando estratégias que nos permitam tornar a avaliação mais coerente e preparar os sujeitos para corresponderem às exigências que lhes são feitas.

Sendo a escola a instituição encarregue de preparar os indivíduos para a sua integração futura e plena na vertente socioprofissional tentámos, em contexto de estágio, verificar em que medida a prática sistemática da escrita com o recurso a uma

tipologia textual dada, aplicada no quadro das aulas de língua, materna e estrangeira, bem como o recurso à explicitação e correcção dos erros identificados, permitem melhorar as competências dos alunos a este nível.

Ao longo do presente trabalho, procuraremos apresentar algumas vertentes da problemática referida, que nos permitirão reflectir sobre a situação da expressão escrita no contexto da aprendizagem; sobre as limitações das técnicas de escrita praticadas no âmbito do ensino tradicional; bem como sobre os procedimentos a adoptar, por parte do docente, no campo da competência em causa, tendo em vista um ensino eficaz da escrita. São, pois, estas as questões de investigação a que o presente trabalho obedecerá.

Após a abordagem teórica e a descrição do contexto escolar em que foi posto em prática o nosso projecto, será apresentada a tipologia textual seleccionada, referindo-se: as características específicas da mesma, os mecanismos da sua dinamização, bem como os objectivos a alcançar com a sua implementação. Por fim, serão apresentados os resultados obtidos, com base numa análise qualitativa de trabalhos escritos produzidos pelos discentes. Será este, portanto, o plano do presente relatório de Mestrado.

I - Fundamentação teórica

1- A expressão escrita no contexto da aprendizagem

A disciplina de Língua Portuguesa desempenha, no contexto escolar, um papel fundamental, tendo em conta o seu carácter transversal. O Português está e, de acordo com a legislação, deve estar presente em todas as áreas disciplinares. Branca Rodrigues desenvolve amplamente esta questão na sua tese, apoiando as observações feitas nas normas vigentes. Assim menciona, entre outros, o artigo 47º-7 da Lei de Bases do Sistema Educativo onde é referido que «O ensino/aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos Básico e Secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.»[1].

As capacidades de compreensão e de expressão em língua portuguesa determinam, em grande medida, o acesso ao conhecimento que se pretende transmitir nas mais diversas disciplinas leccionadas em língua materna, mas também em língua estrangeira. O domínio adequado de um universo linguístico de referência permite aquisições mais rápidas e sólidas no campo das línguas estrangeiras. Nesta área, o aluno será levado, não raras vezes de forma intuitiva, a estabelecer comparações, relações de similitude ou de divergência, em relação à língua materna, que acelerarão os mecanismos de memorização e assimilação de que dispõe e que o contexto de aprendizagem activa. Um bom conhecimento do funcionamento da língua-mãe representa assim um factor potenciador do processo que conduz ao conhecimento de uma nova língua. O domínio de um registo linguístico elevado, em língua materna, será ainda garante de um desenvolvimento acrescido em língua estrangeira, já que o aprendente terá tendência para alcançar, neste contexto, o registo correspondente àquele de que faz uso na sua própria língua.

No campo social, a importância atribuída ao domínio da língua materna é não menos marcada. O erro linguístico, cometido em contexto público, condiciona o sucesso profissional, social e até pessoal do indivíduo. Mesmo enquanto veículo de conhecimentos pertencentes a outros domínios, a língua materna quer-se utilizada de forma correcta, sob pena de desprestigiar aquele que dela faz uso e, por conseguinte, de diminuir a credibilidade da sua mensagem. A intolerância social face ao erro, em língua

[1] Rodrigues, Branca, *Práticas de integração do Português como disciplina transversal*, Tese de Mestrado, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 2009, p.17.

materna, tenderá a ser proporcional ao nível atribuído ao indivíduo: quanto mais elevados forem o seu grau de escolaridade e o seu prestígio, maiores são também as expectativas criadas relativamente aos seus conhecimentos linguísticos e menor é a condescendência perante possíveis falhas. Quando as expectativas são elevadas e a correspondência entre os dois domínios apresenta lacunas, o descrédito social ou profissional é imediato e irreversível. Como refere Aida Santos, a capacidade ortográfica é importante pelo desprestígio que o seu não domínio acarreta:

> «Seja a que nível for, a capacidade ortográfica é um pressuposto que não pode ser descurado sob nenhum pretexto. É que a "hipoteca da ortografia" compromete, quanto mais não seja pelo desprestígio, qualquer plano de intervenção nesta área.»[2].

Se o domínio da expressão oral é motivo de prestígio, o conhecimento aprofundado da escrita institucionalizada, mais sujeita a normas do que o discurso oral é, ainda nos nossos dias, tido como um forte instrumento de acção social, conferindo um poder reconhecido a quem o possui. Segundo Dabene: « (…) l'écrit produit par le scripteur contribue de façon décisive aux marques de sa distinction sociale.»[3].

Em certos contextos, onde a intervenção oral implica uma actuação trabalhada, como é o caso dos discursos ou das apresentações públicas, o texto é previamente preparado por escrito. Sendo o tempo de reflexão previsto para a expressão escrita mais alargado do que o da expressão oral espontânea, que deve ocorrer em tempo real, as manifestações orais expositivas, que por se apresentarem sob a forma de um monólogo seguido, de acordo com uma temática pré-estabelecida, permitem uma preparação antecipadamente, são delineadas por escrito, para que se trabalhem, de acordo com a intenção pretendida, a ordem, o sentido, a clareza, o desenvolvimento ou a concisão que se deseja conferir ao discurso a proferir.

Este procedimento, que consiste em partir do registo por escrito com o intuito de alcançar o domínio oral, justifica-se pelo rigor e pela objectividade que a escrita permite atingir, garantindo uma maior precisão de linguagem e, por conseguinte, um melhor alcance dos objectivos traçados. O domínio da escrita continua assim a usufruir de um estatuto privilegiado, intervindo até em contextos, pertencentes ao domínio formal, em

---

[2] Santos, Aida, «A escrita no ensino secundário», in *Pedagogia da escrita, perspectivas*, Porto, Porto. Ed., 1994, p.40.
[3] Dabene, Michel, «L'adulte et l'écriture», in *Apprendre/enseigner à produire des textes*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., 1998, p.15.

que a apresentação pública será oral. Como constata Dabene, apesar da prevalência aparente do audiovisual, na sociedade que conhecemos, os actos de maior destaque continuam a passar pela escrita: «(…) en dépit de la montée de l'image et de l'audio-visuel, rien de ce qui est important, sur le plan individuel et social, ne se fait autrement que par écrit (…).»[4].

Considerando o campo pessoal, o domínio da escrita reveste-se de vantagens notórias. É através do recurso à grafia textual que o pensamento adquire uma forma organizada, geradora de um raciocínio novo, mais elaborado e aprofundado do que o projectado mentalmente. Como refere Graciete Vilela:

> «(…) no acto de escrever surge muitas vezes a descoberta de um "eu" que, à partida, era para nós desconhecido. E essa descoberta é, necessariamente, intimidante. As palavras procuram dar forma ao pensamento, criar a materialidade do imaterial (…).»[5].

Apesar dos esforços que a boa prática da escrita exige, uma vez que só se escreve melhor escrevendo de forma regular, consciente e continuada, e embora o seu domínio se manifeste somente após um amadurecimento progressivo e longo[6], é sem dúvida compensadora a sensação pessoal que o escrevente experimenta ao sentir desenvolver-se uma facilidade crescente em encontrar a palavra certa para transcrever a sua ideia, a estrutura que, mais claramente, reproduz o seu raciocínio. A capacidade de dominar a linguagem, sobretudo no campo da escrita, dando clareza ao pensamento e desenvolvendo o poder argumentativo, garante a possibilidade de gerar e de fazer valer ideias pessoais, de as partilhar com outrem, de agir sobre o universo que rodeia o indivíduo. O domínio da escrita é, pois, um instrumento essencial para a formação equilibrada e completa do cidadão das sociedades modernas, cada vez mais abertas às iniciativas e manifestações pessoais, desde que devidamente fundamentadas. A capacidade de escrever representa, consequentemente, uma fonte de poder[7].

---

[4] Ibid. A mesma ideia é apresentada por Fernanda Irene Fonseca em *A urgência de uma pedagogia da escrita*. Fonseca, F. I., *A urgência de uma pedagogia da escrita*, "Máthesis", vol. I, Viseu, Universidade Católica, 1992.

[5] Vilela, G., «Metamorfose no ensino da escrita, alguma crítica de alguns programas de Português das últimas décadas», in *Pedagogia da escrita, perspectivas*, Porto, Porto. Ed., 1994, p.47.

[6] Graciete Vilela lembra que a aprendizagem da escrita se faz «(…) por etapas, de forma gradual e planificada, numa assimilação de processos que, por vezes, pode parecer lenta e desesperante (…).». Ibid., p.49.

[7] Bourgain, D, *Fonctions et représentations de l'écrit*, in « ELA », 28, Paris, Didier, 1977, pp.57, 69.

Escrever é pois muito mais que construir frases, é estabelecer novas relações consigo, com o mundo concreto, ou ainda entrar no domínio do imaginário, do lúdico, da criatividade[8], estabelecendo até relações com a própria língua em que comunicamos.

Apesar das vantagens que o domínio da escrita apresenta em campos fulcrais e não obstante o sistema democrático em que vivemos, que preconiza a igualdade de oportunidades para todos, a faculdade de escrever de forma interventiva permanece apanágio de uma pequena minoria, o que é revelador de uma prática escassa desta actividade. Em contrapartida, considerando o panorama actual, será possível referir que a oralidade beneficia de uma forte presença, tanto no contexto social como escolar[9].

Na era da comunicação, em que a quase totalidade das famílias tem acesso aos audiovisuais, desde cedo as crianças estabelecem contacto com o português padrão oral, mesmo que este não corresponda exactamente à variedade adoptada pelos membros que a rodeiam. Todavia, é através da aprendizagem escolar que estas tomarão consciência da existência de diversas variedades linguísticas e, mais particularmente, dos mecanismos associados à norma culta, que deverão passar a utilizar sempre que se encontrem num contexto formal. Como salienta Isabel Duarte:

> «(…) quando uma criança entra na escola, já aprendeu, de forma espontânea e por mera imersão num determinado meio linguístico, a língua da sua comunidade. A responsável por esta aquisição espontânea e natural é a famosa competência linguística inata de que fala Chomsky, ou a vocação para a linguagem que todo o ser humano possui. Mas se, ao iniciar o seu percurso escolar, a criança já fala e compreende enunciados orais, de acordo com o meio sociocultural e a variante diastrática na qual cresceu, é na escola que irá ter contacto com outras variantes, eventualmente diferentes daquela que conhece, nomeadamente com o português padrão, a norma culta e escolarizada e com o português escrito, através da aprendizagem da leitura e da escrita. Aqui sim, estamos perante aprendizagem, dado que há uma intencionalidade de ensinar coisas novas à criança, num percurso que se desenha e se segue programadamente e, do outro lado, num esforço necessário para aprender novos fatos sobre a língua.»[10].

---

[8] José António Carvalho alerta, no entanto, para a tendência tradicionalmente seguida, mas errada, de se valorizar a escrita lúdica numa perspectiva de prazer, sem se trabalharem os processos inerentes à escrita. Segundo o autor, é essencial « (enfatizar) a explicitação dos diferentes aspectos envolvidos no acto de escrever no sentido de, pela reflexão, proporcionar a aquisição de técnicas de escrita por parte dos alunos.». Carvalho, José António., *O ensino da escrita da teoria às práticas pedagógicas*, Braga, Universidade do Minho, 1999, p.115.

[9] De salientar, todavia, que a comunicação verbal praticada e trabalhada em contexto lectivo corresponde à oralidade formal, que obedece a um grau de exigência e de regulação mais elevado do que aquele que se aplica ao domínio familiar.

[10] Duarte, Isabel Margarida, «Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários»,

No contexto escolar moderno, a oralidade corresponde ao domínio da língua que é mais utilizado. Considerando o tempo dedicado a actividades cuja base é a oralidade e aquele em que se recorre à escrita, verifica-se um desequilíbrio que privilegia as primeiras em detrimento da segunda, contrariando a realidade do ensino tradicional essencialmente baseado no exercício da escrita. Ora, é de notar que existe uma distinção notável entre as formas de expressão aceites no domínio da oralidade e as regras, mais exigentes do ponto de vista normativo, associadas ao campo da escrita. Não sendo estas trabalhadas, os alunos tendem a transpor para as suas produções escritas a linguagem normalmente adoptada na oralidade, dando conta de dificuldades que a sua expressão oral, muitas vezes conforme às exigências do nível em que se encontram, não deixava prever. A este propósito Isabel Margarida Duarte salienta:

> «A distinção entre oral e escrito, não sendo essencial em termos de tipologia dos discursos, parece-nos, no entanto, muito funcional do ponto de vista da língua materna. Esta ideia é corroborada pela constatação de que algumas das falhas frequentes dos alunos ao escreverem vêm de não se terem apercebido das características específicas da comunicação escrita.»[11].

A evolução dos discentes no domínio da oralidade não é, pois, acompanhada de um desenvolvimento equivalente no campo da escrita, se este não for especificamente exercitado.

Assim, as dificuldades apresentadas pelos aprendentes revelam que, malgrado o seu prestígio social e apesar de representar o meio através do qual se realiza a maioria das avaliações dos alunos[12], a expressão escrita é pouco trabalhada no espaço onde deveria ser particularmente exercitada, a escola, criando nos alunos lacunas que nem todos conseguem superar autonomamente. Fernanda Irene Fonseca não hesita em responsabilizar esta entidade pelas falhas que os aprendentes apresentam afirmando que

---

http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/679XPXJRXD38PQ7J5GEY9KL46ITQ2F.pdf, p.2, (consultado em 28 de Julho de 2010).

[11] Duarte, Isabel Margarida, «O oral no escrito: abordagem pedagógica», in *Pedagogia da escrita, perspectivas*, Porto, Porto. Ed., 1994, p. 81.

[12] Graciete Vilela alerta para a incoerência desta realidade, que temos o dever de corrigir. Vilela, G., «Metamorfose no ensino da escrita, alguma crítica de alguns programas de Português das últimas décadas», in *Pedagogia da escrita, perspectivas*, Porto, Porto. Ed., 1994, p.51.

«(…) os alunos não aprendem a escrever pela simples razão que, na escola, não se ensina a escrever.»[13].

Importa sublinhar que o domínio do funcionamento da língua escrita, por parte dos alunos, é da responsabilidade da Escola. No contexto educativo que conhecemos, tendo em conta as dificuldades que os jovens apresentam no domínio da expressão escrita, deixa de ter sentido trabalhar exclusivamente competências pertencentes a outros domínios, ignorando lacunas basilares do público-alvo. O exercício da escrita não deve ser tido como uma actividade menor, própria dos primeiros anos de ensino; deve iniciar-se desde cedo, prolongar-se e ser treinado ao longo de todo o percurso escolar do aluno, num grau de exigência crescente, que acompanhe a evolução do mesmo. O trabalho assente no domínio progressivo, não só da estrutura da frase, mas também na estrutura do texto, sensibilizando os alunos para a importância da coesão textual, será aplicável ao campo da língua materna, mas também ao domínio da língua estrangeira, garantindo uma aquisição mais rápida das competências a desenvolver neste campo. No *Quadro europeu comum de referência para as línguas* é salientada a importância de trabalhar a língua nas suas várias vertentes: a linguística, a sociolinguística e a pragmática, tendo em vista o desenvolvimento das competências necessárias a uma comunicação eficaz[14]. A exploração textual é, sem dúvida, uma ocasião privilegiada para dar ao estudo da língua a abrangência que lhe é devida.

É essencial trabalhar com os alunos, de forma continuada e em contexto de aula, a prática da escrita, caso contrário, as insuficiências manifestadas pelos discentes não poderão ser superadas, restando ao professor a alternativa de prosseguir a apresentação das matérias programadas, sendo somente acompanhado por uma escassa minoria. Este quadro, não só deixa antever a frustração da maioria, impedida de progredir devido à sua falta de pré-requisitos, como também anuncia situações de indisciplina que a desvinculação dos alunos, face ao contexto de aprendizagem, tende a provocar. Torna-se assim urgente encarar a realidade tal como ela se nos apresenta, para que possamos traçar planos de acção fundamentados, pedagogicamente alicerçados, capazes de suprir as falhas detectadas e de dar um sentido real às aulas de língua materna. Nesta perspectiva, Aida Santos propõe que se proceda a uma redução do currículo, que se

[13] Fonseca, Fernanda Irene, *A urgência de uma pedagogia da escrita*, in "Máthesis", Viseu, Universidade Católica, 1992, p.226. Disponível em: http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf (consultado em 15/06/2010).
[14] *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, Porto, ASA, 2001, pp. 34, 35.

aposte nas qualificações básicas em detrimento da quantidade de conteúdos[15]. O exercício da escrita, sob forma de texto, representa uma prática fundamental para a formação do indivíduo, da qual os docentes não se podem alhear. Na sua comunicação do colóquio: «Apprendre/enseigner à produire des textes», Laurent, baseando-se em trabalhos apresentados anteriormente, refere que esta actividade corresponde a um «campo estratégico» na luta contra o insucesso escolar[16]. A escrita apresenta um grau de exigência superior ao da oralidade que, desadequadamente, marca o discurso escrito dos alunos de hoje[17]. Aquela merece pois ser exercitada, muito para além da questão da ortografia, já que o acto de bem escrever ultrapassa largamente, em nosso entender, a simples capacidade de não cometer erros ortográficos.

Se em tempos passados a expressão escrita, ao nível do ensino Secundário, não surgia como um problema, já que este domínio do saber era trabalhado em anos anteriores[18] e porque os alunos que alcançavam tal nível pertenciam, geralmente, a meios favorecidos do ponto de vista intelectual, promotores de uma evolução autónoma em diversos domínios, entre os quais a escrita, após a democratização do ensino, o perfil dos alunos, tendo em conta a maioria, mudou, assim como se alteraram as carências reveladas. O público-alvo que encontramos hoje nos estabelecimentos de ensino, em níveis avançados, é pois diferente do de outrora, as suas dificuldades são distintas, mas as práticas pouco evoluíram nos últimos anos, tendendo a perpetuar um modelo em vários aspectos disfuncional, que não permite colmatar deficiências básicas que os alunos revelam em termos de expressão, sobretudo no domínio da escrita. A este problema acresce o facto de a sociedade necessitar, hoje, de trabalhadores com melhores qualificação do que outrora, capazes de se expressar num nível linguístico cuidado, tanto no domínio oral como escrito.

É certo que, até um passado recente, os professores não possuíam directivas claras que lhes permitissem saber de que forma, e em que momento, a prática da escrita

---

[15] Santos, A., "A escrita no ensino secundário", in *Pedagogia da escrita, perspectivas*, Porto, Porto. Ed., 1994, p.27.

[16] Laurent, J-P., « Présentation du colloque : Apprendre/enseigner à produire des textes écrits», *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits, Actes du 3ème colloque international de didactique du français Namur 09-1986*, Bruxelles, De Boeck, 1988, p.7.

[17] Apesar de ter baseado o seu estudo em alunos cabo-verdianos, cujas dificuldades de expressão em língua portuguesa diferem, em certos aspectos, daquelas que encontramos em Portugal, Benjamim Moreira alerta para a tendência que os escreventes têm de se exprimirem, por escrito, recorrendo às normas aceites no campo da oralidade. Moreira., B., *Para escrever melhor*, ESSE-IPVC, 2007, p.46.

[18] Santos, A., "A escrita no ensino secundário", in *Pedagogia da escrita, perspectivas*, Porto. Ed., Porto, 1994. P.26.

devia ser desenvolvida, no quadro lectivo. Fazendo uma leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas, Graciete Vilela salienta:

> «Os professores (de língua materna), sem orientações programáticas precisas no domínio da expressão escrita e com referentes teóricos escassos, que, além do mais, se encontram em contínua mutação, não sabem que percurso hão-de realizar para que os seus alunos produzam textos escritos correctos.»[19].

Nos manuais escolares as propostas de actividades baseadas no processo de escrita são raras. A este propósito, Carvalho constata:

> «(…) nos manuais escolares de Língua Portuguesa, por razões que terão a ver, por um lado, com a complexidade da questão e da sua abordagem em contexto pedagógico, e por outro lado, com o peso de uma tradição que dificulta a opção por novas formas de abordagem, pouco se ensina a escrever.»[20].

Por outro lado, a perspectiva de vir a corrigir, de forma diária, trabalhos correspondentes ao elevado número de alunos que cada professor tem a seu cargo, assusta estes profissionais, que acabam por evitar o exercício da escrita individual promovendo, antes, a oralidade, apesar de esta não compensar, de forma alguma, a actividade em falta.

Face aos problemas apresentados, que marcam o contexto escolar que conhecemos, urge sugerir medidas didácticas capazes de melhorar o nosso ensino. Trata-se de modificar o panorama institucional actual, no campo do ensino/aprendizagem, tendo como base as carências detectadas e como perspectiva as competências visadas. Pretende-se que, da análise dos factos, resultem medidas a implementar nas aulas de língua, que desenvolvam nos alunos as competências exigidas no campo social. Não devemos esquecer que à Escola compete formar para a vida, para uma integração plena no mundo profissional. Será, como tal, fundamental que se mantenha atenta às mudanças que a rodeiam, que active as suas capacidades de renovação, para que permaneça à altura dos novos desafios.

---

[19] Vilela, G., «Metamorfose no ensino da escrita, alguma crítica de alguns programas de Português das últimas décadas», in *Pedagogia da escrita, perspectivas*, Porto, Porto. Ed., 1994, p.50. Salientamos que o programa de 2009, coordenado por Carlos Reis, veio melhorar este quadro.

[20] Carvalho, José António, «A escrita nos manuais de Língua Portuguesa», in *Escrita percursos de investigação*, Barcelos, Universidade do Minho, 2003, p.102.

2- Uma técnica de ensino deficitária

No espaço onde deveria ser trabalhada, a Escola, e mais especificamente a aula de língua, a escrita individual é raramente praticada numa dimensão que exceda a frase. Se uma tarefa mais extensa é pretendida, remete-se para trabalho de casa ou exige-se no teste.

O método convencional, habitualmente seguido ainda hoje no domínio do ensino da escrita, adoptado pelos docentes há décadas, carece de um diálogo explícito entre quem ensina e quem aprende.

De uma forma geral, a composição corresponde ao tipo textual que o docente, mais frequentemente, solicita ao aluno, sobretudo em anos que antecedem o ensino secundário. O tema da mesma poderá estar relacionado com um texto lido, com uma experiência vivenciada pelo aluno, com uma ocorrência experimentada pelo grupo… sendo a prática do tema livre também adoptada, em certos momentos. A proposta de trabalho parte, na maioria dos casos, de quem ministra.

Os alunos são assim colocados diante da página branca, sem que lhes tenham sido comunicadas informações explícitas sobre os mecanismos de organização e de construção textual a adoptar. Estando habituados a uma exploração do texto quase unicamente assente na compreensão da mensagem que o mesmo transmite, não têm um conhecimento claro, objectivo, dos recursos usados pelo autor para comunicar a sua mensagem. Assim, muitos não conseguem interiorizar e consequentemente utilizar, com rapidez, estratégias de escrita que lhes permitam exprimir-se de forma correcta e organizada.

As pistas dadas aos alunos, no contexto da produção textual tradicional, são assim mínimas. No melhor dos casos, os discentes têm, como ponto de partida para a escrita, um tema.

O sistema que promove este método de ensino acredita que é a prática repetida da escrita que conduz ao domínio dos seus mecanismos. Conta assim com uma aprendizagem autónoma e implícita, cujos processos obscuros permanecem inexplicados. Todavia, através deste método, aumenta o mistério que envolve o acto de escrever, na mente daqueles que não apreendem nem dominam as suas regras. Estes tenderão assim a desanimar face a uma actividade geradora de tensão que, provavelmente, não desenvolverão de forma eficaz durante anos, por não saberem, nem lhes ser dito, como melhorar.

Os seus erros estruturais serão repetidos porque, apesar de serem alvo de avaliação não são, habitualmente, assinalados nem corrigidos. Também não é apontado, aos alunos, o caminho para que os evitem. A rectificação do docente limita-se, tradicionalmente, às questões de pontuação ou de ortografia, apesar de se entender que o bom escrevente não é aquele que se cinge ao conhecimento destes saberes. Como observa Manuela Cabral:

> «A prática escolar da escrita mais frequente no 3º ciclo básico e no ensino secundário pode ser resumida nas etapas seguintes: o professor solicita um trabalho (…), o aluno produz o texto pedido, entrega-o ao professor, este corrige-o, anota-o, classifica-o e devolve-o ao aluno. Por vezes chama a atenção para um ou outro erro mais grave, geralmente ortográfico ou sintáctico, faz um elogio genérico aos trabalhos melhores, e o aluno guarda o texto, quantas vezes sem ter lido sequer com atenção as anotações ou correcções do professor que, ao fazê-las, teve um trabalho insano totalmente inútil.»[21].

Assim, aluno e docente realizam trabalhos isolados, desenvolvidos em momentos e espaços diferentes. O ponto de encontro entre os dois intervenientes limita-se, não raras vezes, ao tempo de leitura que o escrevente deverá dedicar às escassas observações, gerais e/ou pontuais, acrescentadas pelo docente ao trabalho sujeito a avaliação. No caso dos alunos menos preocupados, ou mais desmotivados, como refere Manuela Cabral, a mensagem do docente não terá, provavelmente, qualquer efeito, já que ela poderá não ser sequer lida.

O texto acaba por representar, para o aluno, uma tarefa realizada num momento pontual, de forma habitualmente não planeada e seguida, como se de nada servisse investir em tal trabalho[22]. Se um momento de releitura ocorre, tem geralmente a função de corrigir possíveis erros ortográficos, de acentuação ou de pontuação, para a qual os docentes frequentemente alertam os alunos. Após a correcção do professor, o trabalho do aluno não costuma ser revisto pelo mesmo, à luz das observações do docente. Assim, como salienta Manuela Cabral, os textos produzidos são unicamente avaliados pelo professor, cuja intervenção ocorre tardiamente, depois de o aluno ter terminado a tarefa de que fora incumbido. Este procedimento clássico, que não contempla a intervenção do docente durante o processo de construção textual, nem coloca o aluno numa situação

[21] Cabral, Manuela, «Avaliação e escrita: um processo integrado», in *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, p.112.
[22] Este procedimento é revelador da ideia de espontaneidade que tão comummente quanto erradamente se associa à prática da escrita.

que lhe permita compreender e corrigir as suas falhas reduz, segundo a autora, as oportunidades de aprendizagem do aluno, tornando inútil a intervenção do professor[23]. Num trabalho posterior, o aluno cometerá assim os erros apresentados em fases anteriores, e não se questionará sobre eles, porque não chega a tomar consciência de que os comete nem de que existem formas mais correctas de exprimir as ideias expostas. Não consegue olhar para o seu texto com o recuo que a autocorrecção exige, porque nunca presenciou um trabalho de correcção de fundo.

O método habitualmente seguido deve pois ser alterado, se pretendemos efectuar intervenções, nomeadamente ao nível da correcção, capazes de contribuir para o progresso dos alunos no domínio da escrita. Só uma reorganização das actuações permitirá, aos formandos cujas aquisições não são intuitivas, adquirir mecanismos concretos, que lhes possibilitem melhorar os seus textos e compreender que é possível aprender a exprimir-se melhor.

Nesta perspectiva, Manuela Cabral defende que a escrita seja apreciada enquanto processo[24], através de uma avaliação formativa e não pelo recurso à avaliação sumativa como, erradamente, a seu e nosso ver, costuma fazer-se. A nossa atenção não deve mais focalizar-se, exclusivamente, no produto final; todo o percurso seguido pelo aluno deve ser tido em consideração, sendo a visibilidade dada ao seu progresso motivo de satisfação e de motivação para o discente. A avaliação contínua parece-nos pois representar aquela que melhor se adequa ao projecto que aqui traçamos, já que permite acompanhar e valorizar uma aprendizagem que deve passar a fazer-se por etapas a definir claramente junto dos discentes. Assim, a investigadora propõe uma fase de explicitação/construção de critérios de escrita, uma segunda de produção/reformulação de textos, uma terceira de avaliação formativa (auto-avaliação e/ou socialização dos textos co-avaliados), seguida de um momento destinado à apresentação de propostas de melhoramento dos textos ou de sessões de estruturação complementar ao projecto de escrita, traçadas em função dos critérios definidos no primeiro momento[25].

Os critérios de avaliação da escrita devem, também eles, basear-se em padrões claramente definidos e que acompanhem os ensinamentos e os exercícios anteriormente desenvolvidos. A pedagogia da escrita actual deve, pois, evoluir de acordo com

---

[23] Cabral, Manuela, «Avaliação e escrita: um processo integrado», in *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, pp.112, 113.
[24] Ibid. P.113.
[25] Ibid.

objectivos claramente definidos, seguindo uma progressão organizada por níveis. É indispensável que o docente saiba exactamente quais são os critérios da escrita sobre os quais incide a sua avaliação, para que os possa trabalhar com os alunos. Só assim estes poderão verdadeiramente compreender quais são os pontos em que apresentam lacunas, que devem como tal exercitar, para que a sua prática da escrita resulte numa progressão efectiva, alcançada de forma consciente, com base num trabalho orientado.

Para corresponder ao que dele se espera, o aluno deve ser claramente esclarecido quanto aos objectivos que deve atingir. Caso contrário, por falta de uma orientação clara, corre um risco elevado de insistir na adopção de um percurso errado, mesmo que possua as capacidades cognitivas necessárias para atingir o nível que o contexto educativo exige. O sucesso do aluno, no domínio da escrita, depende assim, em múltiplos casos, do grau de explicitude com que são apresentados e trabalhados os objectivos a alcançar.

A par de uma maior clareza em todo o processo que envolve a aquisição dos saberes inerentes ao domínio da escrita, será ainda necessário rever o contexto em que a produção escrita ocorre no meio escolar. Geralmente, esta parece só ter sentido no contexto em questão. É elaborada pelo aluno, corrigida pelo professor, para posteriormente ser, no melhor dos casos, arquivada. O trabalho do discente tem assim um alcance prático muito reduzido, o que o leva a desvalorizar a actividade em questão. Não assumindo que a escrita é um instrumento indispensável para a vida no contexto social, não lhe reconhecendo uma utilidade imediata, os alunos desinteressam-se da sua prática, tanto mais que esta lhes exige esforços específicos de um nível elevado.

Assim, torna-se urgente que a relação entre a escrita e o contexto social seja reforçada. Tanto quanto possível, deve evitar trabalhar-se, exclusivamente, a escrita pela escrita. Este procedimento é causa de desmotivação para muitos alunos. Segundo autores como Charolles deve-se pois optar por uma escrita funcional e socializada[26]. A redacção textual tem um carácter interventivo no meio social, destina-se a um público, devendo ser elaborado em função deste, para garantir a sua compreensão. É pois indispensável que os alunos compreendam este facto e o vivenciem desde cedo, verificando que o tipo de trabalho escrito que desenvolvem tem uma utilidade prática e é um meio de comunicação no qual não deve surgir qualquer espaço para a dúvida ou a

[26] Charolles, M., *L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques* in «Pratiques», p.49, cit. in Cabral, Manuela, «Avaliação e escrita: um processo integrado», in *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, pp.119-120.

incompreensão. Nesta perspectiva, será pertinente levá-los a produzir textos cujo destinatário final não seja exclusivamente o docente. Os alunos poderão começar por adquirir o hábito de escrever para a comunidade escolar, através da dinamização de um jornal da turma ou de escola, vindo a divulgar o seu trabalho até junto de uma comunidade mais alargada. Poderão ser dinamizados concursos de escrita, organizados entre turmas ou entre escolas, tendo por base tipologias textuais que vão ao encontro das necessidades dos jovens. O texto de opinião é um campo a explorar junto dos estudantes, dada a possibilidade que lhes confere de aprender a formular, a organizar ideias pessoais e de encontrar mecanismos para as defender de maneira sustentada. Os temas propostos deverão ser adequados ao desenvolvimento cognitivo do aluno. O uso da escrita no campo das novas tecnologias, nomeadamente no mundo da internet, tão apelativa para os jovens, deve também ser trabalhado reforçando, junto destes, o carácter útil e sempre actual, da prática textual. Em contexto de sala de aula, mais comum no domínio escolar, a socialização da escrita pode fazer-se recorrendo à leitura, diante da turma, de um texto produzido por um aluno, que os ouvintes deverão apreciar criticamente, do ponto de vista formal. Assim, o grau de compreensibilidade do documento em causa é testado, consciencializando-se o seu autor das suas fragilidades e criando-se a oportunidade de solicitar propostas de melhoramento textual junto da turma.

O professor desempenhará o papel de animador, no sentido em que deverá propor aos alunos actividades que os cativem, potenciando as probabilidades de estes terem um papel activo no campo da sua própria aprendizagem e de guia, que ajudará o aprendente a atingir o nível exigido no contexto social. Ele será um intermediário a quem caberá a função de preparar para uma integração futura plena. Assim, será conveniente que as actividades de escrita abranjam os diferentes tipos textuais utilizados no meio onde os jovens virão a desempenhar as suas funções enquanto profissionais e cidadãos capazes de opinar e de intervir oralmente, mas também através do uso de uma escrita correcta, segura e eficaz.

3- Procedimentos a adoptar, por parte do professor, no domínio do ensino da escrita

O trabalho que o professor desenvolve com os seus alunos no campo da escrita tem como objectivo claro melhorar a performance destes no domínio em causa. A estratégia de aperfeiçoamento das aptidões dos discentes deve pois partir das suas características, dos conhecimentos e das dificuldades que apresentam. Assim, antes de iniciar o ensino da escrita, será necessário que o professor faça um diagnóstico da situação em que se encontra o grupo, e cada elemento que o constitui, para que defina prioridades e estratégias de acção adequadas ao contexto em causa. Como refere Aida Santos, é necessário partir do real para traçar estratégias pedagógicas viáveis, cessando assim uma prática corrente, em que a falta de correspondência entre o que os professores apontam como mais necessário e aquilo de que se ocupam durante as aulas é notória e generalizada[27].

O trabalho de contextualização, que deve anteceder a acção do docente, implica a observação de diversos domínios, pertencentes tanto ao plano geral como particular.

A caracterização do meio físico e humano onde se insere o grupo com o qual o docente trabalhará (tendo em conta a localidade onde se situa a escola, a dinâmica da própria instituição, da turma, o ano em que se encontram os alunos, a sua idade, o contexto social e familiar em que vivem…)[28] é essencial para que este compreenda os interesses, as dificuldades, as expectativas e necessidades do seu público. No campo específico da língua, será ainda necessário verificar qual o nível de conhecimento que os alunos têm da mesma nos domínios da compreensão e da expressão escrita e oral, será preciso compreender qual destas áreas apresenta maiores dificuldades para os discentes e quais os aspectos particulares, de cada uma delas, que maiores entraves apresentam.

Só um diagnóstico atento e completo permitirá, ao docente, detectar e compreender os potenciais e as limitações dos elementos que se lhe apresentam, por forma a que venha a traçar estratégias de ensino adequadas ao contexto, capazes de promover o sucesso dos alunos a seu cargo[29]. Este trabalho de análise não deve limitar-se às primeiras observações, deve antes prosseguir e pormenorizar-se ao longo do tempo

---

[27] Santos, Aida, «A escrita no ensino secundário», in *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, p.27.
[28] Esta contextualização será introduzida na segunda parte do nosso trabalho.
[29] Figueiredo, Olívia, «Escrever: da teoria à prática», in *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, pp.160, 161.

dedicado ao ensino/aprendizagem. Os textos produzidos pelos alunos serão uma rica fonte de análise dos problemas que os mesmos apresentam, ou vão corrigindo, em termos de escrita, permitindo traçar planos de intervenção ajustados.

As deficiências de escrita apresentadas pelos alunos com dificuldades são frequentemente semelhantes. À margem dos erros de pontuação, de acentuação e de ortografia, sobejamente referidos e habitualmente assinalados e até corrigidos pelos professores, surgem outros, habitualmente menos salientados, que se prendem com a construção textual. Os alunos revelam dificuldades em traçar e organizar subtemas, a partir de uma dada temática. Frequentemente, limitam-se a referir repetidas vezes a mesma ideia, apresentada de forma diferente, construindo textos que não apresentam uma estrutura evolutiva lógica e clara, como seria de esperar. Devem pois ser levados a alargar o seu horizonte mental, para verificarem que cada assunto suscita diversas perspectivas, diferentes problemáticas que interessa assinalar e discutir, de acordo com as normas estabelecidas para o realizar eficazmente, fazendo impreterivelmente evoluir a informação textual.

É-lhes penoso encontrar e organizar ideias, mas também estabelecer ligações entre elas. Assim, torna-se essencial trabalhar com os discentes o uso dos conectores, para que as suas reflexões sejam apresentadas de forma mais clara e coesa, revelando expressamente o tipo de relação que o autor pretende estabelecer entre elas. O ensino das conjunções e de outros articuladores discursivos é, neste contexto, pertinente.

As repetições são, também elas, frequentes, e devem ser evitadas através de um trabalho de sensibilização para identificação das mesmas e o recurso ao uso de pronomes, de sinónimos, de hipónimos, de hiperónimos, de paráfrases, consoante os casos, ou seja, de elementos anafóricos que confiram coesão ao discurso.

O ensino da gramática deve enquadrar-se no contexto da procura de um discurso correcto. Esta área do conhecimento, tantas vezes tida pelos alunos como enfadonha e estéril, surge assim no seu aspecto utilitário. Ela passa a ser sentida como algo necessário, aumentando as probabilidades de uma rápida aquisição por parte dos aprendentes. No contexto exposto, a gramática apresenta-se como um saber ao serviço de um projecto de dimensão superior: o discurso. Mais importante do que memorizar conceitos, é assim prioritário conhecê-los, saber usá-los, estando ciente das mais-valias que a gramática representa, quando se procura adquirir uma expressão nítida e

aprazível[30]. Todavia, se o texto é utilizado como ponto de partida para a consciencialização da importância que o conhecimento gramatical representa no contexto da correcção do erro, a prática sistematizada de exercícios gramaticais não deixa de ser aconselhada, desde que devidamente enquadrada. Esta medida permitirá reforçar, pela realização de exercícios específicos, conhecimentos que devam ser adquiridos, contrariando reflexos linguísticos incorrectos. O número de pontos gramaticais a exercitar, em cada sessão, deve no entanto ser limitado, para que a quantidade de conhecimentos a adquirir não ultrapasse as capacidades do aluno, correndo o risco de o fazer atingir um nível indesejado de saturação. Benjamim Moreira sugere, a nosso ver acertadamente, que sejam seleccionados unicamente, em cada aula, alguns pontos, dando prioridade aos erros mais comummente cometidos e apresentando estratégias pedagógicas adequadas para os corrigir[31]. Entende-se assim que estas devam dar a conhecer aos alunos a regra em falta e permitir-lhes exercitar o conceito em causa, através da sua aplicação repetida, em contextos diferentes.

A rápida e sólida aquisição de conhecimentos é, em grande medida, determinada pelo grau de necessidade, que o indivíduo vivencia, relativamente a esses mesmos saberes[32]. Cabe pois ao professor consciencializar o aluno para a importância de uma escrita isenta de ambiguidades, uma vez que só esta atingirá o seu objectivo. A escrita destina-se a ser lida, como tal o escrevente deve preocupar-se em facilitar a tarefa daquele que pretende alcançar. É necessário que aprenda a colocar-se na situação do leitor, que adquira a capacidade de recuo necessária para poder testar o nível de clareza do seu discurso e melhorá-lo, clarificando-o, sempre que necessário. Esta capacidade pode ser desenvolvida através do recurso ao trabalho de pares, sendo cada aluno convidado a ler o trabalho de um colega, questionando o autor do texto, sempre que este apresente informações em falta, geradoras de incoerência e, consequentemente, de dúvidas por parte do leitor. Esta prática, para além de desenvolver o espírito analítico dos discentes (numa primeira fase em relação aos colegas para que posteriormente o saibam fazer em relação a si, já que lhes é naturalmente mais fácil detectar erros de outrem do que os seus) e de os consciencializar para a dificuldade que representa ler

[30] Cabral, Manuela, «Avaliação e escrita: um processo integrado», in *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, pp. 109-111.
[31] Moreira, Benjamim, *Para escrever melhor*, ESE-IPVC, 2007, P.65.
[32] Schneuwly refere a necessidade de a criança sentir o conhecimento da escrita como indispensável para que a sua motivação seja potenciada. Schneuwly, B., La conception vygotskienne du langage écrit, «Etudes de Linguistique Appliquée», nº73, 1989.

textos deficientes, corresponde a um momento de quebra na rotina escolar, dado que os alunos passam, durante o desenrolar da sua actividade crítica, de orientandos a orientadores, adquirindo novo ânimo.

Assim, o discente deve ser levado a compreender que a escrita não representa o mero resultado da intuição ou da inspiração, que só alguns privilegiados possuem, e que surge, desde a primeira versão, no seu estado mais perfeito. Ela é, antes de mais, o produto da conjugação e aplicação de saberes concretos, pertencentes a diversos domínios, que é possível e necessário distinguir, adquirir, treinar e melhorar. Perante esta perspectiva, a prática da reescrita deve passar a ser encarada como indispensável. Esta actuação, posterior à intervenção de um leitor crítico, que numa fase inicial será representado pelo professor, e numa fase avançada, de escrita autónoma, pelo próprio escrevente, visará o melhoramento progressivo do texto, a realizar por etapas, começando com questões relacionadas com a correcção frásica (verificação da ortografia, da acentuação, da pontuação, da sintaxe), para posteriormente tratar aquelas que se prendem com a chamada gramática do texto (verificação da aplicação das normas próprias do género textual, levantamento e correcção de repetições, redundâncias, organização textual evolutiva, ligação entre as diferentes ideias apresentadas)[33]. O processo de escrita em várias fases, através da reformulação textual, permitirá despertar nos discentes, como refere Fernanda Irene Fonseca, uma maior consciência dos problemas que a produção escrita implica e activar as suas capacidades para os resolver[34].

Numa fase de aprendizagem, é essencial que o aluno seja orientado pelo docente durante todo o processo de redacção. Só uma prática capaz de confirmar a teoria virá a validar a mesma. Com a ajuda do docente, o aluno compreenderá que é possível melhorar a sua produção escrita, e verá que existem mecanismos concretos para o fazer, ao acompanhar os passos claramente indicados ou até exemplificados pelo docente.

Uma vez que a escrita, tendo em conta o domínio do texto, é uma prática altamente regulamentada, não deve ser pedido ao aluno que se limite a seguir a sua imaginação, utilizando uma linguagem adequada, para realizar a tarefa solicitada. Existem diversos tipos textuais, cada um deles obedecendo a normas instituídas[35]. É

---

[33] Chiss, Jean-Louis, «Articulation langue/textes (grammaire/écriture)», in Lauret, J. P., Chriss, J-L. (Dir.), *Apprendre/enseigner à produire des testes écrits*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., 1988, p.100.
[34] Fonseca, F. I., *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, p.12.
[35] Cabral, Manuela, «Avaliação e escrita: um processo integrado», in *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, pp.114, 115. Sobre o exercício da escrita baseado em tipologias textuais,

pois necessário que os alunos as adquiram. Para tal, devem ser levados a construir o seu conhecimento, já que esta é a forma mais viável de consolidação e assimilação do mesmo. As normas da escrita podem ser identificadas pelos discentes, através de uma análise, orientada pelo docente, de um ou mais textos característicos do género que se pretenda trabalhar. É necessário que os alunos aprendam a desconstruir um texto dado, para verificarem o seu processo de funcionamento. É fundamental que aprendam a desligar-se do conteúdo para melhor verem a forma[36]. Assim, saberão quais os mecanismos que terão de adoptar, para realizarem a sua própria produção. Em função do género de texto que venham a escrever, serão conhecedores das regras que terão de seguir e da parte de criatividade que o mesmo lhes concede. É essencial desenvolver, gradualmente, nos alunos, capacidades de análise e de aquisição autónoma dos conhecimentos. Só assim se garante a sua progressão para além do período em que se encontrem integrados no sistema educativo, assegurando-lhes capacidades necessárias para progredirem ao longo de toda a sua existência, e para se adaptarem às mudanças que possam vir a encontrar. As metodologias modernas, nas mais diversas áreas, como no domínio da língua, querem-se activas e dinâmicas, visando o desenvolvimento cognitivo dos alunos, que pretendem autonomizar. No domínio da escrita, salienta-se a importância de desenvolver capacidades de uma leitura orientada no sentido da identificação de estruturas, uma vez que a escrita e a leitura, devidamente conjugadas, representarão uma mais-valia para um progresso mútuo. Aida Santos defende:

> «(…) leitura e escrita vão-se construindo mutuamente, numa aprendizagem paralela que essa mesma interacção sustenta. Explorar, por exemplo, no decurso da leitura, o processo de enunciação, verificando as suas marcas (…), pode servir projecções muito úteis à escrita.»[37].

A escrita deve pois ser preparada, fazendo-se preceder de uma fase de leitura, mas também de pré-escrita, onde as normas do género em causa devem ser claramente apresentadas ou relembradas. Nesta etapa, traçar-se-á uma estrutura textual que respeite o género solicitado, onde constarão, de forma sumária mas organizada, os pontos a

---

Manuela Cabral refere os autores Adam (*Quel type de textes?*, in «Le Français dans le Monde», 1985, p.192) e Amor (Sobre a exploração didáctica das tipologias de texto, in «Actas do Seminário Internacional – Português como Língua Estrangeira», Macau, 1991).

[36] Como refere Olívia Figueiredo, o importante não é o que o texto diz, mas como o diz. Figueiredo, Olívia, «Escrever: da teoria à prática», in *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, p.159.

[37] Santos, Aida, «A escrita no ensino secundário», in *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, p.41.

desenvolver na fase de redacção (experiência pessoal, leituras realizadas ou outras fontes). Indo ao encontro do exposto, Manuela Cabral distingue três fases no processo de escrita: a pré-escrita, a formalização da escrita e a reescrita, considerando o processo de maior importância que o produto em si[38]. Apoiando-se num estudo de Garcia-Debanc baseado no modelo de Hayes e de Flower (1981), a autora refere que só uma exposição clara de todos os mecanismos e etapas que a escrita inclui (tendo em conta operações de planificação, de textualização e de revisão), seguida de uma manipulação activa de todos os processos, devidamente acompanhada pelo docente, poderá despertar o interesse dos alunos pela escrita, que assim lhes parecerá mais compreensível e como tal mais acessível[39].

Numa fase de aprendizagem, será de evitar a escrita livre que, na ausência de conhecimentos sólidos, lança os alunos para o desconhecido[40], sem lhes trazer saberes concretos que lhes permitam evoluir de acordo com o pretendido. Solicitar dos alunos aquilo que não se lhes ensinou poderá acarretar frustração e desânimo, sentimentos contrários aos que uma actividade complexa como a escrita exige. Inversamente ao que as práticas tradicionais preconizavam, a escrita livre será pois um exercício mais apropriado para peritos do que para iniciantes. Deve assim ser afastada das práticas lectivas correntes, já que procuramos hoje, essencialmente, formar escreventes competentes, capazes de redigir textos funcionais e não escritores de elite. Como constatam Hélène Romian e Frank Marchand, a escrita não é forçosamente literária, erudita, pode também ser objectiva, directa, em determinados contextos, mantendo o seu valor[41]. Devemos alargar o leque de registos e de situações de escrita pois, segundo os autores referidos:

> « (…) une assimilation par trop étroite de l'écrit à un genre sérieux, austère, complexe, excluant toute spontanéité, outre son caractère appauvrissant, n'est peut-être pas étrangère à ces

[38] Cabral, Manuela, «Avaliação e escrita: um processo integrado», in *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, pp.113, 114.
[39] Ibid., pp.117, 118. Conf. Garcia-Debanc, C., *Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture*, in «Pratiques», 44, Dezembro 1984.
[40] Cabral, Manuela, «Avaliação e escrita: um processo integrado», in *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, p.115.
[41] Romian, Hélène, Marchand, Frank, «Présupposés des pratiques scolaires de production de textes écrits», in Laurent, J-P., Chriss, J-L. (Dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits, Actes du 3ème colloque international de didactique du français Namur 09-1986*, Bruxelles, De Boeck, 1988, pp. 91, 92.

> situations de blocage face à l'écrit que l'on observe – trop souvent – tant chez l'adulte que chez l'enfant.»[42].

Os conteúdos trabalhados, em termos de escrita, no contexto escolar devem, pois, aproximar-se do contexto real, prático. Só assim conseguiremos corresponder às necessidades de formação requeridas pela sociedade actual, conferindo às aulas de língua a importância que merecem e garantindo maior entusiasmo, adesão e sucesso por parte dos discentes.

[42] Ibid. p.92.

4- Escrita para a apropriação de técnicas e modelos

Perante as dificuldades que a escrita suscita, tanto junto dos alunos, que apresentam lacunas de expressão nesta área do conhecimento sobre a qual incide, em grande medida, a sua avaliação, como para os adultos, que ingressam no mundo do trabalho sem que tenham ultrapassado, durante o período de escolarização, as lacunas evidenciadas no domínio em causa, pareceu-nos pertinente debruçarmo-nos sobre este campo do saber e testarmos um modelo de escrita que, trabalhado de forma regular, nos permitisse avaliar os efeitos do mesmo sobre os mecanismos de escrita dos alunos chamados a intervir no processo implementado. A introdução, na dinâmica escolar, de práticas concretas e estratégicas, capazes de dotar os discentes de competências de escrita sólidas pareceu-nos, pois, premente tendo em vista melhorar o panorama social e escolar que conhecemos, no que à escrita diz respeito. Assim, seguindo o percurso defendido por Isabel Margarida Duarte, partimos da investigação e da reflexão teóricas, para tentar tornar mais eficaz a nossa prática lectiva:

> «Investigação e prática constituem um sistema de vasos comunicantes. Vão-se fecundando mutuamente e avançam a par: a pesquisa e a leitura influenciam a descoberta de soluções pedagógicas e a busca destas obriga a procurar novas explicações teóricas. O envolvimento da teoria na prática conduz ao aperfeiçoamento e diversificação da actuação pedagógica, quando iluminada pela reflexão teórica. O contacto com informações e reflexões actualizadas da linguística vai fecundar a prática do professor, criando-lhe o desejo de ousar alterá-la.»[43].

Partilhando a perspectiva de José António Carvalho, que defende ser mais útil trabalhar a escrita para apropriação de técnicas e modelos do que a escrita lúdica e criativa, uma vez que não consegue ser criativo quem não sabe escrever[44], procurámos aplicar um exercício que nos permitisse estudar os efeitos da prática de uma tipologia textual objectiva e normativa, sobre a aprendizagem dos alunos no domínio em causa.

---

[43] Duarte, I., «Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutores do discurso relatado», in *Actas do colóquio de linguística – A linguística na formação de professores de Português*, Porto, Faculdade de Letras do Porto, p.125.
Disponível em: http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/5EME81VYVTMXADV9Y3XU4JXGCA2YY8.pdf (consultado em 26 de Julho de 2010).

[44] Carvalho, José António, *O ensino da escrita da teoria às práticas pedagógicas*, Braga, Universidade do Minho, 1999, p.115.

Apesar da necessidade, defendida por vários autores, de diversificar as tipologias textuais quando se pretende exercitar a escrita e embora esta norma tenha sido aplicada às turmas que acompanhámos em estágio, o trabalho de investigação desenvolvido baseou-se, exclusivamente, na prática do relatório de aula, pela necessidade de limitar o domínio em estudo, pelas potencialidades que o exercício em causa apresenta e pela regularidade com que interveio, ao longo de todo o ano, em contexto de aula, permitindo-nos estudar os efeitos da sua prática sobre a progressão dos discentes no domínio da escrita. Este exercício está previsto no *Quadro europeu comum de referência*, no campo específico da produção escrita[45].

O trabalho desenvolvido com as turmas, em torno do relatório, deve realizar-se, a nosso ver, durante os primeiros minutos de cada aula, de acordo com uma dinâmica regular, cujas regras devem ser comunicadas aos alunos no início do ano lectivo, antes de se iniciar a prática do exercício referido.

É indispensável que os discentes tenham pleno conhecimento da organização e dos critérios de avaliação aplicados ao trabalho solicitado, bem como dos seus objectivos, para que sejam criadas condições favoráveis a um bom desempenho. Assim, será necessário apresentar-lhes, de forma clara, as normas a seguir.

Caberá ao professor informá-los de que, de acordo com uma ordem que poderá corresponder à da lista dos alunos da turma, em cada sessão, um elemento será encarregue de ler perante o grupo, no início da aula seguinte, um texto, organizado com base no plano de aula adoptado pelo professor. O autor do relatório dará, assim, conta das actividades desenvolvidas e das conclusões tiradas na sessão anterior, relativamente a cada um dos saberes explorados, usando uma linguagem correcta, imparcial e tendo em atenção a coerência, bem como a coesão textuais.

Desta forma, tal como o defendem os especialistas, a apresentação, junto dos discentes, dos aspectos a avaliar no seu trabalho precede a realização do mesmo. O plano do texto a redigir será dado aos alunos antes de passarem à fase de redacção, uma vez que se lhes pedirá que sigam as etapas da aula. Assim, para organizar o seu relatório terão, simplesmente, que reproduzir, com base nos seus apontamentos, o plano adoptado pelo professor.

Para além da necessidade de esclarecer os alunos, na primeira aula, quanto à dinâmica da tarefa em causa, há que salientar a importância de os responsabilizar pela

[45] *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, Porto, ASA, 2001, p. 95.

execução da mesma, pelo estudo e pelas pesquisas a que esta os venha a obrigar, bem como pela tomada de notas.

É ainda fundamental consciencializá-los de que se aprende a escrever planificando, escrevendo, revendo, reformulando, sendo esse o objectivo do exercício proposto.

Na primeira sessão, será conveniente trabalhar o plano textual geral a adoptar, que incluirá: um parágrafo inicial, com indicação da data, do local, do número da aula a que se refere o relatório, dos intervenientes e a formulação de uma frase introdutória da aula; parágrafos de desenvolvimento, que incidirão sobre os diferentes passos da aula, contemplando a indicação de estratégias, de materiais, referência geral sobre as orientações fornecidas, conclusões obtidas nas abordagens feitas, resumo das aprendizagens conseguidas, outros aspectos relevantes da aula e/ou das competências e dos conhecimentos trabalhados; assim como um parágrafo final com indicação de uma ocorrência insólita ou de uma aprendizagem nova que se pretenda realçar e uma estrutura de fecho do documento.

Após a fase de planificação geral poder-se-á construir, com os alunos, os parágrafos inicial e final, que tenderão a apresentar características semelhantes. O facto de se construir com os discentes, concretamente, o tipo de texto que se pretende que venham a produzir autonomamente, reduz a sua ansiedade face à escrita, que deixa de ser um campo totalmente desconhecido, aumentando a sua confiança.

Perante as fragilidades evidenciadas no decurso da actividade descrita (repetições, uso desadequado ou inexistente de articuladores), será oportuno solicitar propostas de melhoramento textual.

A simbologia de correcção (anexo 10), que virá a ser utilizada pelo docente nas correcções a realizar ao longo do ano, bem como a designação respectiva, deverão ser apresentadas nesta fase de preparação para a escrita, por forma a garantir a sua compreensão, por parte dos discentes. O conhecimento dos códigos de correcção é essencial, na medida em que representam a base de comunicação que se estabelecerá entre o professor e o aluno, após a primeira reescrita.

A prática do relatório, tendo em conta as características que lhe são próprias, surge como um elemento enriquecedor das aulas de línguas, a vários níveis. A sua dimensão curta, visto tratar-se de uma tipologia textual que se quer sintética, permite

uma prática de escrita reflectida diária[46]. Este exercício desenvolve a consciência, nos alunos, de que a tipologia em causa, tal como acontece com as restantes, obedece a normas próprias, que os escreventes deverão respeitar, sob pena de não responderem ao pretendido. O trabalho de familiarização com as normas do relatório facilitará, assim, a aceitação e consequente interiorização destas, mas também de outras, uma vez que o aluno acabará por compreender a necessidade de respeitar as regras de escrita próprias a cada contexto.

Ao ser chamado a produzir um enunciado que se quer objectivo, o aluno será, ainda, conduzido a desenvolver capacidades de descentralização (aplicáveis a outras tipologias textuais), que implicam o uso, entre outros mecanismos, de formas impessoais com as quais não está, habitualmente, familiarizado, mas que se tornam, pela necessidade criada, objecto de aprendizagem e de treino, desenvolvendo as suas capacidades mentais. Referindo Martlew (1983), Carvalho salienta « (…) a possibilidade de a linguagem escrita, já que proporciona a separação mental das coisas do seu contexto, ter uma influência positiva no desenvolvimento conducente ao pensamento abstracto.»[47]. Eis uma boa razão para se insistir no ensino explícito da escrita: ela favorece o pensamento abstracto.

A prática do relatório apresenta vantagens em termos de trabalho sobre a escrita, mas deve salientar-se, ainda, o efeito psicológico benéfico da rotina que produz. Ao entrar no espaço reservado à aula, os alunos já sabem qual será a primeira tarefa a desempenhar, estarão perante um exercício que lhes é familiar, o que tenderá a suscitar, neles, sentimentos como a confiança e a tranquilidade, que mais facilmente os predisporão para o trabalho lectivo. Por outro lado têm, ainda, conhecimento de que a actividade em causa assenta na sua participação, o que os obriga a distanciarem-se do contexto exterior, de onde terão acabado de vir, para se concentrarem na tarefa lectiva do momento.

Para além de apresentar um aspecto formal, que os ouvintes deverão apreciar criticamente, a leitura do relatório convoca os conteúdos e as actividades desenvolvidos na aula anterior representando, assim, um momento de revisão interessante e

[46] José António Carvalho defende «(…) que o ensino da escrita deve privilegiar a qualidade sobre a quantidade, porque escrever muito não significa escrever bem (…).». Carvalho, J., «Ensinar a escrever a partir dos programas», in *Escrita percursos de investigação*, Barcelos, Universidade do Minho, 2003, p.87.

[47] Carvalho, José António, «A evolução sintáctica na produção escrita», in *Escrita percursos de investigação*, Barcelos, Universidade do Minho, 2003, p.33.

enriquecedor. De facto permite, não só detectar e eliminar eventuais dúvidas que subsistam, mas também recordar e reforçar os principais aspectos da aula transacta. Sendo o grupo posto em contacto com os assuntos ultimamente tratados, a progressão que conduzirá à introdução de novos conteúdos far-se-á gradualmente. Os alunos são, assim, preparados para a aceitação dos mesmos, reforçando-se a coerência que liga as aprendizagens feitas em aulas sequenciais.

Poder-se-á acrescentar, ainda, que a actividade referida apresenta a vantagem de motivar e justificar uma tomada de notas clara e organizada, por parte dos alunos, ao longo de todo o ano lectivo, criando-lhes a necessidade de intervir, durante as aulas, sempre que algum conceito não tenha sido devidamente compreendido.

O exercício de redacção, propriamente dito, é realizado em casa, permitindo ao aluno organizar o seu tempo de trabalho e consultar, eventualmente, dicionários, gramáticas e outras fontes de informação, em caso de necessidade, que viriam alargar/consolidar os seus conhecimentos.

No início da aula seguinte o texto, redigido em casa, é lido pelo seu autor diante da turma. Durante o tempo destinado à leitura em questão, os restantes alunos estão encarregues de anotar os erros, ou as fragilidades, de fundo ou de forma, detectados (repetições, conhecimentos/conclusões apresentados na aula, articulação do texto, extensão frásica, formas diferenciadas de apagamento da subjectividade e das repetições). Após a leitura, a turma é convidada, no quadro de uma participação gerida pelo professor, a assinalar os aspectos a reformular, sugerindo alternativas de melhoramento textual justificadas. As propostas apresentadas devem ser validadas, ou não pelo docente, consoante a sua pertinência.

Durante a intervenção dos seus colegas, o autor do relatório terá a incumbência de anotar as observações apresentadas pelos colegas e validadas pelo professor, para melhorar, em casa, a sua primeira versão textual. Dá-se assim lugar a uma segunda versão melhorada.

Estando, esta primeira correcção, assente na oralidade, uma vez que o relatório é lido à turma, os discentes que desempenham um papel crítico face ao exposto terão de se focar, exclusivamente, em aspectos do trabalho de textualização perceptíveis em contexto oral sendo, desta forma, obrigados a colocar de parte aqueles que habitualmente são mais assinalados (como a ortografia ou a pontuação). As circunstâncias criadas desenvolverão essencialmente, nos discentes, competências críticas nos campos da escolha lexical, da semântica, da sintaxe, da organização e

coerência textual… A ortografia, a acentuação e a pontuação serão verificadas, pelo docente, na fase de entrega da versão escrita do texto.

A etapa do trabalho, associada à prática do relatório de aula, baseada na exposição oral do mesmo, permite não só a socialização da escrita preconizada por Manuela Cabral, já que o autor do texto tem a possibilidade de testar o nível de compreensão do seu trabalho, comunicando-o a um público; mas também a construção do saber através da participação dos próprios aprendentes; bem como promove a auto e hétero-avaliação. A correcção partilhada de um texto representa uma ocasião de resolução das dúvidas/fragilidades reveladas por parte do autor do mesmo, sendo que esclarece, ainda, os restantes elementos da turma. Esta prática contribui, assim, para prevenir erros futuros junto de todo o grupo. Cada aluno evolui com a correcção que é feita dos seus erros, mas também com aquela que se aplica aos dos seus colegas, sendo assim estimulado em cada sessão, independentemente de ser ele o autor do relatório do dia ou não. A evolução evidenciada na escrita de um segundo relatório é, desta forma, o resultado de um amadurecimento assente nas observações resultantes do primeiro trabalho pessoal apresentado (que inclui as três fases de escrita do primeiro relatório), mas também naquelas que os trabalhos dos colegas suscitaram. Sendo a evolução dos discentes conjunta, mais do que observar o aperfeiçoamento de cada aluno face ao exercício de escrita proposto importa, pois, analisar progressões gerais.

Do ponto de vista linguístico a actividade descrita é extremamente completa uma vez que, como é preconizado pelo *Quadro europeu comum de referência*, activa vários domínios da competência comunicativa do aprendente em língua[48]. De facto inclui a produção, a recepção, a interacção e a mediação, fazendo intervir a escrita, mas também a oralidade.

No cenário apresentado, o papel do docente consiste em moderar as intervenções e em guiar os alunos na construção do conhecimento. De facto, perante as circunstâncias criadas, são estes que adquirem maior destaque em termos de participação devendo o professor «apagar-se» sem, no entanto, deixar de controlar a dinâmica instaurada ou de intervir para clarificar/introduzir informações necessárias.

Findas as observações do grupo, em contexto prático, o docente acrescentará dois ou três reparos, aos quais o autor do relatório deverá responder. Em caso de

[48] *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, ASA, Porto, 2001, pp. 35, 36.

necessidade, este poderá ser auxiliado pelos colegas. Por fim o professor completará a informação que julgue necessária.

A fase apresentada justifica aquela que se lhe segue, realizada pelo autor do relatório, em casa: a etapa de reescrita. As observações dos colegas e do docente, bem como o recuo pessoal do autor face ao seu texto (que o tempo decorrido entre a escrita da primeira e da segunda versão proporciona) permitem-lhe passar a ter um olhar mais crítico sobre a sua produção, que é indispensável à reformulação textual.

Durante a aula seguinte, o autor do trabalho em causa entrega ao docente a primeira e a segunda versões do seu texto permitindo, a este, analisar a evolução do discente com base nas críticas feitas oralmente, assinalar falhas que, na sequência da leitura, não tenham sido detectadas nem assinaladas, mas também verificar a pontuação e os erros ortográficos cometidos, que não são perceptíveis no contexto oral. O aluno receberá uma nota qualitativa pela sua segunda produção, que o professor lhe entregará com a indicação, por escrito, recorrendo à sinalética explicitada na primeira aula, de aspectos a melhorar. A correcção do docente não será exaustiva, antes visará corrigir os aspectos essenciais. O grau de exigência será, todavia, gradualmente maior, à medida que as dificuldades básicas forem ultrapassadas e os discentes forem desenvolvendo a sua sensibilidade linguística. À terceira versão será atribuída uma nota qualitativa final. Caso esta produção apresente, ainda, um número de falhas igual ou superior a três, extraordinariamente, o seu autor será incumbido de realizar uma nova correcção, até atingir o nível exigido.

A forma de avaliação adoptada, composta por várias etapas e duas notas qualitativas escritas (habitualmente ascendentes) permite, ao discente, medir a sua progressão, ao longo de todo o processo de melhoramento textual e tomar consciência de que a metodologia proposta lhe é favorável. Pretende-se, assim, aumentar a confiança dos alunos relativamente às suas capacidades de escrita, transmitir-lhes mecanismos sobre os quais se poderão apoiar ao longo da vida para aperfeiçoar a sua performance e reforçar uma auto-estima que é indispensável a todo e qualquer progresso.

II - Implementação do projecto

1- Contexto de realização da investigação

O estudo que nos propomos apresentar foi desenvolvido no âmbito do nosso estágio de formação profissional, incluído no Mestrado em Ensino do Português no terceiro Ciclo, Ensino Básico e Secundário, e da Língua Estrangeira no Ensino Básico e Secundário, que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto implementou. A instituição que nos acolheu, durante o ano lectivo de 2009/2010, foi a Escola Secundária de Gondomar.

Criada em 1916, a ESG pertence, desde 1945, à freguesia de S. Cosme, sede do concelho de Gondomar. Após várias intervenções de ampliação e de remodelação, que lhe foram permitindo adequar-se às exigências das diferentes épocas de que foi palco o edifício apresenta, hoje, uma dimensão física considerável, da qual o número de salas de aula comuns comportadas (50) nos dá conta. Para além destas, o estabelecimento conta ainda com salas específicas destinadas à Informática e à Educação Visual; com laboratórios das áreas de Biologia, Física e Química, de Informática; bem como com espaços destinados aos vários serviços/órgão que compõem a Escola. O estado de conservação dos espaços exteriores e interiores revela que têm sido tratados com cuidado pela comunidade escolar em geral, apesar de se verificarem alguns sinais de deterioração, resultantes de um uso do espaço adequado, mas prolongado no tempo, que justificariam algumas obras de remodelação.

A ESG funciona com cursos de regime diurno (55 turmas) e nocturno (13 turmas), contando com uma população escolar global de aproximadamente 1752 alunos.

Os discentes do ensino secundário diurno, nível com o qual trabalhámos, são oriundos das diferentes freguesias do concelho, contando-se com a presença de alguns alunos cuja língua materna é diferente da nacional.

Relativamente ao corpo docente poder-se-á qualificar como estável já que, dos 184 professores afectos à escola, 84,2% são elementos do quadro, sendo 15,8% contratados.

Considerando o campo específico dos exames nacionais os alunos apresentam, geralmente, resultados superiores à média nacional, apesar de os mesmos serem inferiores às médias internas.

No que à nossa intervenção diz respeito, tivemos a possibilidade de acompanhar três turmas ao longo do ano lectivo: duas no quadro das aulas de Português (10º2 e

11º4) e uma no âmbito das aulas de Francês (11º ano, grupo formado por alunos provenientes de várias turmas).

A turma do 10º2, que seleccionámos no âmbito do estudo que pretendemos realizar em virtude de se encontrar, pela primeira vez, exposta ao exercício de escrita que desejamos testar é constituída por 25 alunos (11 rapazes e 14 raparigas). A turma de 11º ano de Francês é formada por 11 elementos (3 rapazes e 8 raparigas). O número de elementos femininos é mais elevado nos dois casos, sendo que no segundo a proporção do grupo dominante é mais acentuada. De uma forma geral, cada um dos dois conjuntos de discentes apresenta características de homogeneidade em termos de idades, uma vez que só três elementos, tendo em conta as duas turmas, foram retidos ao longo do seu percurso escolar. No caso do 10º2 a maioria dos discentes provém da EB2, 3 de Jovim. No que ao 11º de Francês diz respeito, a totalidade dos elementos frequentou, no 10º ano, a ESG.

As áreas disciplinares em que os alunos tiveram apoio, anteriormente, foram Português e Matemática, apesar de só uma pequena minoria se encontrar neste caso. Para o ano em curso, somente um aluno de 10º ano, de nacionalidade chinesa, foi proposto para apoio de Português, em virtude das dificuldades manifestadas nos domínios da compreensão e da interpretação de enunciados, bem como no campo da expressão oral e escrita, que limitam a sua autonomia.

Em termos de apoios educativos dado que, à excepção do caso referido, os discentes não apresentavam problemas de aprendizagem particulares, foram delineadas estratégias gerais: incentivar os alunos a utilizar a sala de estudo e o centro de recursos, recorrendo aos professores aí presentes para superar eventuais dificuldades pontuais. Foram ainda traçadas algumas estratégias conducentes ao sucesso, a implementar em contexto de aula, pelos diferentes docentes das turmas: maior exigência ao nível da concentração e do empenho na sala de aula por parte dos alunos; apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades, na sala de aula; disponibilização de fichas de trabalho para superar dificuldades; produção de textos escritos a serem entregues ao professor para posterior reformulação, pelo aluno, até serem validados pelo docente.

No caso da turma de 11º ano, na disciplina de Francês, foram apontadas diferentes dificuldades nos domínios: da aplicação de estruturas gramaticais, nomeadamente em relação à conjugação de verbos e ao valor dos diferentes tempos e modos verbais; da construção frásica, em parte por falta de vocabulário básico; bem como da compreensão e da expressão oral. Para superar estas lacunas, a professora

responsável pela disciplina propôs actuar em contexto de aula, recorrendo a estratégias diversificadas: registo sistemático do vocabulário dado na aula; resumo oral e escrito da lição anterior com o objectivo de rever estruturas gramaticais como a utilização do «passé composé»; reescrita de todos os trabalhos escritos realizados em casa ou na aula (resumos, composições…); tradução de pequenos enunciados para aplicação/sistematização de vocabulário; pequenos diálogos em língua francesa, no início da aula, ou no fim, sobre aspectos do quotidiano, tendo em vista a aplicação de vocabulário básico; pedagogia diferenciada (pares pedagógicos); fichas de trabalho para revisão de conteúdos de anos anteriores; leitura de pequenos enunciados/frases para correcção da pronúncia (a maior parte dos alunos apresentava dificuldades em articular os sons da língua francesa); recurso à repetição e uso do dicionário na sala de aula.

De notar que prática do relatório de aula se enquadra nas estratégias de recuperação delineadas, tanto no domínio do Português como do Francês.

Considerando as disciplinas em que o número de níveis negativos é mais elevado salientam-se, por ordem decrescente: o Inglês; a Matemática e o Português.

No inquérito a que os alunos responderam, relativamente à sua relação com o meio escolar, as justificações mais frequentemente indicadas para explicar os seus fracos resultados são, essencialmente, o elevado grau de dificuldade dos conteúdos ministrados e a falta de estudo. Nenhum elemento refere, neste contexto, a desatenção na aula. O desinteresse pela disciplina é pouco mencionado. A incapacidade de se concentrar, a dificuldade de memorização e a incompreensão da linguagem utilizada pelo professor são muito raramente referidas.

No domínio das línguas, materna e estrangeira, as dificuldades mais frequentemente assinaladas pelos discentes como sendo as mais sentidas são, por ordem de importância: a compreensão/interpretação e a expressão escrita.

Para superar as dificuldades vivenciadas, os alunos consideram necessário, dedicar mais tempo ao estudo e realizar um trabalho diário e sistemático. Um elevado número de elementos indica ainda, para o efeito, a necessidade de recorrer à ajuda de outros professores, de melhorar o registo escrito dos conteúdos em estudo e de aumentar a sua concentração. Raros são aqueles que consideram indicado, neste contexto, o aumento do número de trabalhos de casa ou a assinatura e cumprimento de um plano de melhoria. Nenhum reconhece ser útil aumentar o acompanhamento dos pais ou simplificar os conteúdos lectivos.

A grande maioria dos discentes pretende prosseguir os seus estudos no Ensino Superior. O curso mais escolhido, no 10º ano, da área de ciências e tecnologia, é o de medicina, muitos discentes não definiram ainda qualquer escolha, outros indicam, por ordem decrescente, a fisioterapia, as ciências farmacêuticas, a engenharia e ainda a química. Os alunos de 11º ano provêm de diversas áreas científicas e apresentam uma grande disparidade em termos de expectativas profissionais.

O projecto de prosseguir os estudos deve-se, essencialmente, ao desejo de alcançar a realização pessoal. Alguns alunos vêm nesta opção uma forma de ascensão social. Raros são aqueles que estudam para corresponder, unicamente, à vontade dos pais.

Relativamente a estes, os dados recolhidos revelam que a maioria realizou o terceiro ciclo ou o ensino secundário, só uma pequena minoria de pais e mães adquiriu uma formação universitária.

O encarregado de educação é, na quase totalidade dos casos, a mãe.

A maioria dos progenitores exerce uma profissão, embora existam alguns casos de mães desempregadas.

O ambiente criado no contexto familiar é equilibrado e propício ao estudo. A maioria dos discentes tem um irmão que é, geralmente, mais novo, existindo alguns casos de irmãos universitários. A grande maioria das famílias tem casa própria, onde está previsto um espaço apropriado para os trabalhos lectivos, com todo o material necessário para o efeito, incluindo o acesso à internet. Em termos de actuação junto dos educandos, os encarregados de educação verificam, essencialmente, o cumprimento do horário lectivo e a assiduidade, muitos preocupam-se com tudo o que se passa na escola e controlam as datas das avaliações formais. Uma pequena minoria auxilia os seus filhos na resolução dos trabalhos de casa. Raros são aqueles que participam nas actividades dinamizadas pela escola.

No contexto escolar, a presença dos progenitores é pouco frequente. Uma vez que não existem casos de indisciplina, os pais costumam deslocar-se à escola uma vez por trimestre, aquando das reuniões periodais.

De uma forma geral e de acordo com o panorama inicialmente analisado, poder-se-á dizer que as turmas perante as quais nos encontrámos, em contexto de estágio, se revelaram equilibradas em termos de resultados anteriores, disciplinadas e motivadas em relação ao seu futuro no plano da formação. Os discentes mostraram-se cientes de

algumas das suas limitações, mas também das estratégias a adoptar para ultrapassar as suas dificuldades, o que constitui um duplo factor determinante para o seu progresso.

A atitude dos pais, de acordo com as respostas analisadas, foi reveladora de um acompanhamento atento, apesar de ser feito com alguma distância, e do cumprimento das suas funções parentais.

Os diferentes contextos focados e analisados (escolar, pessoal, familiar) levam-nos a crer que as turmas seleccionadas, apesar de não serem excelentes em termos de resultados escolares, apresentam as condições necessárias para se poder desenvolver um trabalho continuado e profícuo, tanto para os discentes como para os docentes, devendo assim contribuir para o desenvolvimento adequado do nosso projecto.

2- Aplicação do projecto

Tal como preconizámos anteriormente, a introdução da prática do relatório de aula realizou-se na primeira aula, com uma sessão que contou com momentos de exposição, de esclarecimento e de exemplificação. Cada nova sessão passou, assim, a iniciar-se com a leitura e apreciação crítica do relatório referente à aula anterior. Esta regularidade permitiu-nos analisar a evolução dos alunos perante a mesma situação de escrita, tanto no domínio do Português como do Francês, ao longo do ano lectivo.

Apesar de a escolha do nosso tema de investigação, em termos latos (problemáticas relacionadas com a escrita), ter antecedido a prática pedagógica, a introdução da dinâmica associada à escrita do relatório em contexto escolar, não foi uma iniciativa nossa. A sua existência, na Escola Secundária de Gondomar, precedeu a nossa chegada. Todavia, dadas as características que apresentava, que retomam os aspectos salientados pelos pedagogos especializados no domínio da escrita, e tendo em conta as potencialidades que lhe reconhecemos, não nos pareceu vantajoso desperdiçar a oportunidade que esta tarefa nos oferecia de estudar, de forma continuada, o processo de escrita em diferentes fases, em benefício de outras. Nesta perspectiva, abandonámos o projecto de basear a nossa análise em actividades idealizadas por nós, que nos limitariam aos momentos pontuais das nossas intervenções conduzindo, incontornavelmente, a resultados redutores e pouco significativos, para dar, antes, continuidade a um projecto coeso que importa, a nosso ver, valorizar, estudar e divulgar.

As turmas seleccionadas para o desenvolvimento da análise proposta foram: o 10º2, de Português, e o 11º, de Francês (grupo constituído por elementos provenientes de diversas turmas), por se encontrarem, pela primeira vez, perante a dinâmica de trabalho em causa. Assim julgámos ser possível verificar, mais nitidamente, os efeitos produzidos pela prática do relatório de aula, junto dos alunos, comparando o seu nível, em termos de escrita, no início e no final do ano lectivo, antes e depois de terem sido expostos à metodologia que pretendemos testar, sem deixar de analisar o percurso realizado.

A dinâmica e os critérios de avaliação do relatório de aula foram apresentados aos discentes, nas disciplinas onde seria implementado, aquando da abertura do ano lectivo: seguindo a ordem da lista de alunos da turma, em cada sessão, um elemento seria encarregue de ler perante o grupo, no início da aula seguinte, um texto, organizado

com base no plano de aula adoptado pelo professor. O autor do relatório daria assim conta das actividades desenvolvidas e das conclusões tiradas na aula anterior, relativamente a cada um dos saberes explorados, usando uma linguagem correcta e tendo em atenção a coerência, bem como a coesão textual.

Na sessão em causa foi trabalhado o plano textual geral a adoptar, que incluiria: um parágrafo inicial, com indicação da data, do local, do número da aula a que se referisse o relatório, dos intervenientes e a formulação de uma frase introdutória da aula; parágrafos de desenvolvimento, que incidiriam sobre os diferentes passos da aula, contemplando a indicação de estratégias, de materiais, referência geral sobre as orientações fornecidas, conclusões obtidas nas abordagens feitas, resumo das aprendizagens conseguidas, outros aspectos relevantes da aula e/ou das competências e dos conhecimentos trabalhados; assim como um parágrafo final com indicação de uma ocorrência insólita ou de uma aprendizagem nova que se pretendesse realçar e uma estrutura de fecho do documento.

Realizou-se, posteriormente, um ensaio de textualização com a redacção dos parágrafos introdutório e final.

De seguida, foram feitas propostas de melhoramento textual, decorrentes das fragilidades evidenciadas (repetições, uso desadequado ou inexistente de articuladores).

Por fim apresentou-se a simbologia de correcção (anexo 10) que viria a ser utilizada pelo docente nas correcções a realizar ao longo do ano, bem como a designação respectiva, por forma a garantir a sua compreensão, por parte dos discentes.

Ao longo do ano, verificou-se que as lacunas dos discentes são muitas vezes partilhadas e recorrentes. Os discentes tomaram rapidamente consciência deste facto passando, alguns alunos mais cuidadosos a registar, de forma autónoma, regras ou estruturas até então desconhecidas, mas também listas de sinónimos que lhes permitissem evitar o uso repetido de palavras recorrentes no contexto em causa (tais como professor, aluno, aula…). A correcção repetida de certos erros, em várias aulas, bem como em vários contextos e através de diversas formas de correcção, foi permitindo aos autores dos relatórios, mas também àqueles que acompanhavam a sua leitura e revisão na aula, corrigir alguns hábitos de escrita indesejáveis.

De acordo com o que nos foi dado a observar durante o estágio, a introdução sistemática, nas aulas de língua materna e estrangeira, da rotina de escrita que foi a prática do relatório de aula, ao longo de todo o ano lectivo, permitiu uma nítida evolução, por parte dos aprendentes, em termos de apreciação crítica. Rapidamente,

estes mostraram-se sensíveis à presença de repetições e desenvolveram técnicas de remediação (nomeadamente através do recuso a sinónimos, a pronomes, a outros elementos anafóricos…). No que à detecção de falhas sintácticas ou de construção/coesão textual diz respeito, a evolução foi-se fazendo progressivamente, sendo sempre apresentadas possibilidades de correcção. Se, no início do ano lectivo, o período de tempo destinado à actividade em causa ocupava uma parte significativa da aula, o mesmo veio a diminuir gradualmente, graças à interiorização, por parte dos intervenientes, dos mecanismos a seguir. A progressão, em termos de qualidade textual, revelou-se evidente, tal como aconteceu no campo da autonomia de escrita dos discentes.

O exercício proposto, em torno do relatório de aula, oferece diversas possibilidades, com graus de dificuldade variáveis. Assim, nas aulas de Português, depois de todos os alunos da turma terem passado pela primeira experiência de escrita, organizada de acordo com os mecanismos descritos e graças aos progressos realizados, foi possível alterar o mecanismo inicial, dando aos alunos a oportunidade de intervir na fase de correcção escrita da produção dos colegas.

Assim, após a leitura do seu texto e a anotação das críticas ao relatório, o autor do mesmo passou a entregar o seu texto a um colega escolhido por ele, que acrescentaria as indicações que achasse necessárias. Ao professor passavam, desta forma, a ser entregues duas versões: aquela onde constariam as falhas anotadas pelo autor do texto, na sequência da leitura à turma, e as sugestões assinaladas pelo colega corrector da versão escrita (que o autor seguiria, ou não, consoante a pertinência que lhes reconhecesse); bem como aquela que resultaria dos diferentes auxílios prestados.

A participação do docente passou, então, a assumir o segundo plano não só na fase da correcção oral, mas também na rectificação escrita. Através da organização evolutiva adoptada, privilegiou-se a autonomização progressiva dos discentes, criando uma dinâmica que poderão seguir, mesmo fora do contexto lectivo, sempre que se encontrem perante a necessidade de realizarem um trabalho de escrita. Assim, contarão com o saber pessoal adquirido, mas também com o auxílio dos pares, cujas observações deverão, todavia, considerar criticamente, para construírem um produto aperfeiçoado, sobre o qual terão inteira responsabilidade.

A implementação e a prática do trabalho descrito, que retoma os aspectos essenciais preconizados pelos investigadores atentos às questões relacionadas com a didáctica da escrita, permitiu-nos constatar, como se verificará através da análise de

alguns escritos, que com a aplicação das suas teorias, podemos alcançar resultados encorajadores e verificar que é efectivamente possível ensinar a escrever melhor.

3- Análise qualitativa de alguns relatórios de aula

Antes de qualquer abordagem analítica, relativamente à produção escrita dos discentes, importa salientar que pertencendo as línguas em causa, o português e o francês, a domínios do saber diferentes, com os quais os alunos estabelecem relações desiguais (a primeira corresponde à língua materna e a segunda é estudada como língua estrangeira), apresentando as línguas em causa graus de exigência próprios, os critérios de correcção adoptados respeitaram os requisitos de cada caso. Assim verificar-se-á que, tendo em conta uma área e outra, os textos diferem em termos de extensão, de precisão, de nível linguístico… correspondendo, todavia, aos objectivos programáticos estipulados, em termos de escrita, para a língua materna e para a língua estrangeira.

Os problemas apresentados pelos alunos num domínio disciplinar e no noutro são, também eles, diferentes, razão pela qual os trataremos isoladamente.

É de notar que nem num caso, nem no outro, se pretendeu corrigir, exaustivamente, as produções dos alunos. Privilegiou-se, antes, a correcção gradual de falhas mais correntes e de maior gravidade, por forma a garantir a interiorização, progressiva, de conceitos e saberes fundamentais, evitando o risco de saturação por parte dos aprendentes. O grau de exigência foi, todavia, aumentando à medida que os saberes priorizados foram assimilados.

A- Relatórios de Português – 1º período

Tendo em conta os relatórios de Português, procuraremos distinguir os erros detectados em cada uma das fases de correcção lembrando que, no primeiro período, a produção de cada aluno foi sujeita, pelo menos, a três fases de revisão.

a) Correcção oral da primeira versão, com a participação da turma

Considerando a primeira revisão, baseada na oralidade (leitura do relatório por parte do seu autor e propostas de melhoramento apresentadas pelo grupo de trabalho), há que salientar que a mesma depende das intervenções suscitadas pela leitura realizada, junto da turma, mas também das anotações efectuadas pelo autor do relatório. Nesta fase, são detectadas algumas falhas mais evidentes, mas muitas outras passam despercebidas em virtude do escasso contacto que o ouvinte tem com o texto que se limita, praticamente, ao tempo da leitura. A compreensão detalhada é, ainda, dificultada

em virtude de certos problemas inerentes à exposição oral pública (aceleração do ritmo de leitura, articulação deficiente, entoação desajustada…), que prejudicam a qualidade do produto final. É dada a possibilidade, aos elementos da turma, aquando da sua intervenção crítica, de solicitar a releitura de alguns pontos que lhes tenham suscitado dúvidas, mas essa prática foi, no contexto observado, limitada desde o início, para não resultar numa releitura de todo o documento.

O contexto criado permite o desenvolvimento da compreensão oral e limita o número de aspectos da língua a explicitar na aula, aumentando a probabilidade de serem interiorizados pelo grupo.

Salienta-se que nem todos os autores de relatório conseguem, sobretudo na fase inicial, acompanhar e anotar todas as indicações de melhoramento assinaladas na aula. Habitualmente, o seu procedimento consiste em sublinhar a falha ou em indicar pistas de correcção para a mesma, na primeira versão, sem apresentarem, neste documento, a solução final que surge, posteriormente, na segunda produção escrita. Tal acontece quando o aluno compreendeu e interiorizou o mecanismo que lhe permitirá superar o erro[49]. Em certos casos a rectificação, feita na aula, é sobreposta à versão lida[50]. Noutros casos ainda, a palavra é sublinhada, mas não é corrigida pelo aluno em nenhum momento, o que denota problemas de compreensão face à explicação apresentada em contexto lectivo. Perante tal circunstância, a correcção escrita é dada pelo professor, na sua revisão da segunda versão do discente[51]. As dificuldades verificadas na primeira reescrita deverão alertar o professor para a ocorrência de erros semelhantes, que lhe permitirão solicitar à turma, ou realizar pessoalmente, uma explicitação mais pormenorizada dos mesmos, seguida de exercícios de consolidação sobre o assunto gramatical em causa.

---

[49] Ver anexos 1-a e 1-b. Na primeira versão a aluna escreve «palavras "mal escritas"». A expressão colocada, pela aluna, entre aspas, denota a sua consciência de que a sua opção não é a mais indicada. Na sequência das observações críticas orais, a aluna escreve «erros». Na sua seguinte versão escreve: «palavras com erros ortográficos».

[50] Ver anexos 2-a e 2-b. Na versão inicial a aluna faz um uso desadequado da conjunção coordenativa disjuntiva quer…quer. De facto escreve: «a turma colaborou nas críticas ao trabalho, quer negativa *ou* positivamente.». Na correcção que faz do seu primeiro texto assinala a versão correcta, que retomará na segunda proposta escrita: «a turma colaborou nas críticas ao trabalho, quer negativa, *quer* positivamente.»

[51] Ver anexos 1-a e 1-b. Ausência da preposição «de» após a expressão «contou-se com a presença (…)», que a aluna devia ter contraído com o determinante artigo definido «os» referente a «alunos», para obter a forma «*dos* alunos». Na primeira versão, com base nas reacções suscitadas pela sua leitura, a aluna sublinha a palavra «alunos» e coloca-a entre parênteses, mas não corrige a falha na segunda versão escrita, entregue ao docente, sendo então corrigida por este.

Com base nas correcções assinaladas pelos autores dos relatórios, na sua primeira versão, indicaremos os erros que os discentes mais frequentemente cometem, bem como as propostas de remediação apresentadas na aula.

Tendo em conta a estrutura do relatório, bem como o contexto em que é realizado, certas palavras tendem a surgir, nos primeiros registos, com uma frequência excessiva, resultando na presença de repetições indesejadas. Os alunos foram sensíveis a este facto, sendo então chamados a indicar sinónimos, cujo uso passariam a alternar com o das palavras em causa. Este exercício permitiu alargar o seu leque de vocabulário, desenvolver a sua sensibilidade em termos de selecção vocabular, mas também desencadeou, nos discentes, mecanismos que lhes permitirão resolver problemas lexicais que venham a encontrar noutras circunstâncias. Assim, foram indicadas alternativas para palavras ou designações recorrentes como trabalhos de casa (tarefa complementar); aula (sessão, bloco de aprendizagem); anterior (antecedente, transacta, precedente); correcção (revisão, rectificação, reformulação, avaliação); professor (monitor, docente, animador das actividades, responsável pelo ensino, recurso a formas impessoais «foi pedido[52]»); aluno (discente, aprendente); excerto (segmento, sequência de texto); palavra (lexema, termo, vocábulo…).

A procura de um vocabulário mais adequado deveu-se, frequentemente, à presença de repetições, mas também, por vezes, à necessidade de produzir um discurso mais preciso[53], adequado ao contexto escolar.

Os alunos foram alertados para a recorrência de algumas fragilidades a evitar, tais como: o uso excessivo de advérbios terminados em «mente»; a utilização de expressões como «o porquê …» (que deveriam substituir por: o motivo, a razão, a causa …); ou ainda «falou-se» (deve optar-se por outras tais como: abordou-se, estudou-se, explicou-se, clarificou-se, explanou-se…).

Fez-se a revisão de certos erros frequentes: o uso da palavra «onde», como articulador, quando não é referido qualquer lugar[54]; a conjugação do verbo «haver» no plural, quando este surge como verbo principal (não se dirá haviam alunos, mas havia

[52] Conferir anexo3-a.

[53] Perante a opção do autor do relatório de indicar que «A aula foi iniciada com (a) entrega de uns papéis da directora de turma (…).», é feita a sugestão de substituir a palavra «papéis» por «informações». Conf. Anexo 4-a.

[54] No anexo 5-a verifica-se a indicação de substituição da expressão «escreveu-se o sumário antecedente *onde* (…)», por «escreveu-se o sumário antecedente *no qual* (…)» e ainda de «O tema da narração era a passagem da adolescência para a fase adulta, *onde* Miguel Esteves Cardoso *a ironiza*.», por «O tema da narração era a passagem da adolescência para a fase adulta, *ironizada por* Miguel Esteves Cardoso.».

alunos); a colocação da forma pronominal quando é usada a forma infinitiva do verbo (aplica-se o processo de próclise quando a frase se encontra na negativa ou após o uso de um advérbio, quando o verbo é usado no infinitivo usa-se a ênclise, dir-se-á: não lhe quero falar, quando lhe quero falar, quero falar-lhe).

Rectificaram-se, então, colocações pronominais indevidas. Assim, aplicou-se a próclise em «(…) referiu *que*, em casos de obras, *se* sublinha (…)», devido à presença do pronome relativo «que»[55]. Na sequência «Em alguns casos pode utilizar-se (…)» realizou-se uma ênclise em virtude de o verbo principal se encontra no infinitivo[56].

Sublinhou-se, ainda, a necessidade de recorrer a formas impessoais, tendo em conta o carácter objectivo do texto em causa. Tal procedimento permitiu trabalhar a construção passiva («foi referido»)[57], bem como estruturas com o uso do sujeito indeterminado, expresso através do recurso à terceira pessoa do singular, seguida da partícula «se» («referiu-se»)[58], habitualmente pouco utilizadas pelos discentes, dada a dificuldade que têm em distanciarem-se das suas realizações escritas.

Foram corrigidas situações de concordância do sujeito composto com a respectiva forma verbal (neste caso, alguns alunos consideravam somente um sujeito conjugando, erradamente, o verbo na terceira pessoa do singular[59]).

As frases longas que, não só dificultam a compreensão dos ouvintes como, frequentemente, conduzem ao uso de estruturas sintacticamente incorrectas, passaram a ser assinaladas, tendo em vista a sua posterior revisão[60]. Algumas propostas de melhoramento, adiantadas no momento da correcção oral, assentam no uso de elementos anafóricos tais como pronomes demonstrativos[61], sendo ainda realizadas outras alterações, decorrentes de cada nova opção.

---

[55] Anexo 5-b.
[56] Anexo 3-b.
[57] Conferir anexo 1-b. Substituição dos termos «solicitaram-lhe», por «foi solicitada».
[58] Conferir anexo 2-b. Substituição da expressão «fomos continuando», por «continuou-se».
[59] Conferir anexo 4-a. O aluno escreveu: «esteve presente o professor (…), bem como uma das estagiárias (…)». Após ter sido corrigido o erro, nem o aluno em causa, nem os restantes elementos da turma voltaram a falhar no ponto explicitado, que era introduzido em cada cabeçalho.
[60] Conferir anexo1-a. Presença de uma nota de correcção, que remete para a revisão de uma frase tida, pelos ouvintes do relatório, como demasiado extensa. Ver ainda o anexo3-a. Indicação de que a aluna deve construir duas frases, em substituição daquela em que refere duas actividades distintas: a leitura do relatório e as observações críticas suscitadas pelo mesmo. No anexo 4-a, a observação aplica-se à totalidade do texto.
[61] Ver o anexo4-a. É proposta a divisão de uma frase em duas, sendo que a segunda é iniciada com a retoma do último elemento da anterior, recorrendo-se ao uso de um pronome demonstrativo («estas» retoma «imagens»).

Com base numa audição trabalhada em cada sessão, os alunos mostraram-se sensíveis à forma textual apresentada oralmente, que passaram a considerar criticamente, mas também ao conteúdo do enunciado. Devendo este ser um reflexo das actividades desenvolvidas durante a aula anterior, teria que dar conta das mesmas, respeitando a lógica seguida e referindo o nível de conhecimento atingido. Várias anotações dos autores dos relatórios são reveladoras da atenção prestada pelos alunos ouvintes e do seu contributo para o melhoramento textual em termos de conteúdo. De facto, certas observações assinalam actividades tidas como concluídas na primeira versão do documento escrito, mas que o não foram na realidade[62]; algumas referem a necessidade de desenvolver o ponto indicado, por forma a apresentar, explicitamente, o conhecimento transmitido na aula, relativamente ao mesmo[63] (este procedimento permite reforçar o conteúdo em causa); outras apontam actividades em falta[64].

Uma vez que a organização textual era dada à partida, já que se pretendia que o relatório seguisse o plano da aula, este aspecto da escrita não suscitou dificuldades, junto dos discentes. Crê-se, todavia, que a produção orientada e sistemática de uma tipologia textual estruturada desenvolverá, junto dos discentes, a consciência da necessidade de planificar o discurso permitindo, ainda, treiná-los nesse sentido.

O esforço manifestado pelos autores dos relatórios, por usar articuladores discursivos, é revelador de uma intencionalidade que visa reforçar a lógica subjacente à organização seguida e que demonstra uma compreensão clara da coerência dessa mesma organização. Esta constatação vem reforçar as nossas expectativas face ao projecto implementado. Os alunos usam de facto, de forma recorrente e ajustada, termos como: logo no começo…, também…, após…, posteriormente…, na sequência de…, seguidamente…, em seguida…, mais além…, no final…

[62] Conferir anexo1-a. Nota relativa à actividade descrita na primeira versão do relatório: «A correcção não foi concluída».
[63] Conferir anexo3-a. Indicação de que as regras específicas referentes ao uso das vírgulas devem ser introduzidas no relatório, a sua autora não se pode cingir à menção de que foram vistas. Nota apresentada: «Enumerar as regras das vírgulas». Anexo 4-a: referência à necessidade de introduzir as conclusões resultantes da análise das imagens realizada na aula.
[64] Ver anexo4-a. O autor do relatório esqueceu-se de indicar que foi marcado um trabalho de casa para a aula seguinte.

b) Correcção escrita da segunda versão, por parte do docente

Após a reescrita da versão lida na aula, tendo em conta as intervenções suscitadas e validadas, a correcção escrita do docente vem melhorar aspectos que as condições da revisão inicial, baseada na oralidade, não permitiram detectar. Assim, são rectificados aspectos imperceptíveis em contexto oral, como: a ortografia, a pontuação, a acentuação, o uso de letra maiúscula e minúscula ou a marcação de parágrafos. Mas também outros, mais minuciosos, que se evidenciam, essencialmente, quando a revisão é feita com base num suporte escrito, em condições que permitem maior reflexão e uma análise textual alargada.

Tendo em conta a coerência textual, foram assinalados aspectos pertencentes a vários domínios. Verificaram-se, em certos casos, fragilidades na escolha e na utilização de determinados tempos verbais. Detectou-se, no início do ano lectivo, alguma confusão no uso do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito. Sendo feita referência a acções passadas e terminadas, verifica-se por vezes o uso, errado, do pretérito imperfeito do indicativo[65], quando a opção correcta seria o pretérito perfeito. São ainda visíveis problemas de coerência no uso dos tempos verbais nos casos em que, em enunciados referentes ao passado, se alternam tempos do passado e o presente do indicativo[66]. A utilização de formas impessoais, através do recurso à voz passiva[67], ou ao uso do sujeito indeterminado[68], tiveram também de ser introduzidas nas correcções escritas dos relatórios e trabalhadas sendo, posteriormente, interiorizadas pelos discentes.

Salientaram-se pontos em que os alunos não utilizaram a preposição regida pelo verbo empregue, deixando de realizar as contracções necessárias[69].

Por vezes, o uso de vocabulário novo conduz a construções erradas, decorrentes do desconhecimento das suas contingências, que não são assinaladas aquando das intervenções orais. Ao empregar a expressão «Na Prossecução (…)» desconhecendo

[65] Ver anexo 1-b.
[66] Anexo 6-b (penúltimo parágrafo).
[67] Ibid.
[68] Anexo 2-b. Opta-se pela forma «continuou-se a sua resolução», em detrimento da proposta da aluna baseada no uso da primeira pessoa do plural e na colocação do verbo principal no gerúndio («fomos continuando a sua resolução»).
[69] Anexo 1-b. Ao utilizar o articulador de adição «bem como» a aluna esquece-se de que o segundo elemento da oração é, tal como o primeiro, introduzido pela forma verbal «referindo-se» que requer a preposição «a». Assim, no segundo momento, há que realizar a contracção da preposição («a») regida pelo verbo, com o pronome demonstrativo «a» (que retoma a palavra «página»), obtendo-se a forma «à». No mesmo texto verifica-se, ainda, a ausência da preposição que rege o nome «presença». Diz-se «contar com a presença *de*…». Assim, a aluna devia ter realizado a contracção da preposição «de», com o artigo definido, masculino, plural, «os», obtendo a forma «dos», para escrever: «contou-se com a presença *dos* alunos».

que se diz «na prossecução de algo» (o nome «prossecução» rege a preposição «de», que requer um complemento), o autor do relatório 4-b repete o mesmo erro nas duas versões que precedem a correcção escrita.

Detectaram-se, ainda, falhas de concordância do sujeito com o complemento directo[70] e da forma verbal com o sujeito, quando este é colectivo (corresponde a uma forma singular com significado plural)[71].

Por vezes, são articuladas sequências frásicas introduzidas pela mesma forma verbal, quando esta só é aplicável à primeira sequência. Na frase «foi escrito o sumário transacto, assim como a sua revisão», não sendo possível dizer-se, «foi escrito a sua revisão», tornou-se necessário introduzir uma forma verbal adequada ao contexto. Assim, propôs-se: «foi escrito o sumário transacto, assim como *foi feita* a sua revisão»[72].

Acrescentou-se o artigo definido correspondente ao segundo elemento articulado em «o dinamizador das actividades referiu que, a partir daquele período de estudo, as apresentações de produções escritas propostas pelos estudantes e *o* registo dos tópicos (…) durariam apenas trinta minutos.»[73].

O uso de elementos anafóricos foi também revisto, uma fez que, em certos casos, estes não são utilizados, quando a sua presença conferiria maior clareza ao discurso[74], e estão presentes em momentos que suscitam dúvidas quanto ao elemento retomado[75].

Apesar de, geralmente, os discentes fazerem um uso adequado dos conectores discursivos, sobretudo quando criam um novo parágrafo, por vezes esquecem-se de os utilizar para estabelecerem relações entre frases consecutivas[76].

---

[70] Anexo 2-b: a aluna escreveu «*destacou-se* estes tipos de erros», em vez de «*destacaram-se* estes tipos de erros». Anexo 4-b: o autor do relatório escreveu «*foram* dado por encerrado este bloco educativo», em vez de «*foi* dado por encerrado este bloco educativo»

[71] Anexo 6-b. O aluno escreveu «a maior parte dos jovens não efectuaram», devia ter escrito «a maior parte dos jovens não efectuou».

[72] Anexo 6-b.

[73] Ibid.

[74] Anexo 1-b. O elemento anafórico acrescentado «estes» retoma «trabalhos de casa», permitindo identificar claramente o sujeito associado à forma verbal em causa: «referindo-se».

[75] Ibid. Ao usar o determinante possessivo «sua», a autora do relatório pretende retomar o sujeito da frase anterior «as incorrecções apontadas». Todavia, dada a distância, no texto, a que os elementos em causa se encontram, optou-se por substituir o elemento anafórico por um vocábulo que evitasse ambiguidades.

[76] Ver anexo 1-b. Foi acrescentado, na correcção do docente, o articulador de adição «ainda», reforçando a ligação que se pretende estabelecer entre a frase em que é introduzido e aquela que a precede.

Nas correcções escritas referentes aos primeiros relatórios são, ainda, introduzidos segmentos frásicos que conferem maior precisão e clareza ao texto inicial[77].

Apesar de, geralmente, os problemas relativos ao nível linguístico serem rectificados na primeira fase de correcção, por vezes tal não acontece, sendo assim revistos por escrito[78].

São também detectadas, no campo da escrita, incoerências que se poderão justificar pelo desejo de concentrar informação. Todavia a intenção, não sendo devidamente trabalhada, resulta em contra-senso. Na expressão «iniciação de maiúsculas», a autora do relatório (que designámos por 2-b) procedeu à elisão, indevida, da palavra «frase» ou «escrita». Face à falha detectada propôs-se, assim, a seguinte reformulação: «início de escrita com maiúsculas».

Na sequência das reformulações textuais, decorrentes das observações suscitadas aquando da leitura do relatório perante a turma, surgem novas falhas nos textos dos discentes, que o professor corrige por escrito, individualmente. Assim, no documento 3-b, foi necessário: acrescentar a forma verbal e o artigo que introduzem o nome «apresentação» («o monitor (…) *fez a* apresentação»)[79]; utilizar recursos diversificados para evitar repetições (uso de pronomes, de expressões equivalentes «*tendo em vista a* reformulação» em vez de «*para* reformulação»); empregar a conjunção aditiva negativa «nem», em substituição da conjunção aditiva «e», uma vez que o primeiro elemento coordenado da frase é negativo (substituiu-se a estrutura «Não deve separar o sujeito do predicado *e* os complementos dos verbos» por «Não deve separar o sujeito do predicado *nem* os complementos dos verbos»). Foi ainda preciso substituir o uso da primeira pessoa do plural por formas impessoais. Provavelmente por não ter usado qualquer pontuação ao acrescentar, à sua primeira versão, uma observação decorrente dos reparos feitos pela turma, sobre este assunto (na primeira versão da aluna consta a indicação: «"nós" até ao fim não mudar»), a discente em causa deixou de saber o que era pretendido. De facto, a sua nota apresenta leituras opostas consoante a pontuação que se lhe atribua: podemos optar por «"nós" até ao fim, não mudar.», ou ainda por «"nós" até

[77] Ver anexo 1-b, 4-b.

[78] Ibid. A expressão «As incorrecções apontadas eram do género, como: sinais de pontuação (…)», é substituída por: «As incorrecções apontadas centraram-se em sinais de pontuação (…)». Elimina-se, assim, uma estrutura que retoma o discurso oral dos discentes, para produzir uma linguagem cuidada, adequada ao contexto em causa.

[79] Após correcção, obteve-se a frase: «Logo no começo, o monitor entregou os "quiz" referentes ao Dia Europeu das Línguas, assim como *fez a* apreciação do código de correcção» (anexo 3-b).

ao fim não, mudar.». Este exemplo é revelador da importância que assume a pontuação no contexto da construção do sentido.

Apesar das advertências feitas em várias ocasiões, durante as aulas, nas circunstâncias de revisão da escrita surgem, ainda, utilizações incorrectas do termo «onde», reformuladas pelo docente[80].

c) Verificação da terceira versão escrita, por parte do docente

Na reescrita que segue a correcção do docente, as falhas são praticamente inexistentes. Aquelas que subsistem, ou surgem pela primeira vez, decorrem de alguma falta de atenção. Todavia, caso persista, nesta fase, um número de erros superior ou igual a três, seja qual for a sua natureza, o aluno é chamado a realizar uma reescrita suplementar. É de salientar que raras vezes foi necessário aplicar o procedimento indicado. De uma forma geral é notório o empenho e, muitas vezes, evidente a evolução dos discentes graças ao exercício apresentado. O conteúdo do anexo 4, tendo em conta as versões a, b e c, é exemplo disso mesmo.

Ao ser atingido o grau de correcção pretendido, tendo em conta o nível de aprendizagem dos alunos em causa, os trabalhos foram arquivados, sendo preservadas as diferentes versões do produto.

B- Relatórios de Português – 2º período

Depois de a experiência descrita anteriormente ter sido vivenciada por todos os alunos da turma, foi apresentada uma nova dinâmica para a prática do relatório de aula, que envolveria os discentes no trabalho de correcção escrita dos seus colegas. Deixou de existir a primeira fase de correcção, baseada na participação oral da turma, sendo que a primeira correcção escrita passou a ser realizada por um aluno, à escolha do discente encarregue de redigir o registo de aula. Este passou a escrever a sua segunda versão considerando as sugestões do/da colega e reformulando o seu texto sempre que concordasse com o parecer recebido.

Nesta fase contaremos, assim, com duas versões de cada relatório, sendo que a primeira contém, para além do texto do responsável pelo mesmo, as indicações do corrector/aluno e a segunda dá conta das opções definitivas do autor do registo.

[80] Ver anexo 4-b.

a) Primeira produção e respectivas indicações do corrector/aluno

Em virtude das novas regras criadas, na primeira versão do relatório são visíveis as falhas do autor do mesmo, detectadas ou não pelo corrector, mas também as «correcções», acertadas ou indevidas, introduzidas por este.

De uma forma geral, os primeiros relatórios desta fase apresentam um número de falhas nitidamente inferior aos da fase inicial anterior. Este facto é revelador de uma maior consciência, por parte dos discentes, após a primeira experiência associada à prática do relatório, de alguns dos seus «reflexos linguísticos» que são considerados erros, bem como de uma evolução na interiorização de processos de remediação face aos mesmos.

Nas versões produzidas são devidamente detectados, pelos correctores, diversos tipos de erros que passamos a indicar.

É assinalada uma falha no uso do artigo indefinido, feminino, singular «uma» associado à palavra «estagiária», quando a aluna devia ter usado o determinante artigo definido, feminino, singular («a»), seguido da mesma palavra associando-lhes, eventualmente, o nome da estagiária em causa, uma vez que, no período referido, só restava um elemento em estágio.

Em termos de concordância são verificadas, pelos correctores, algumas falhas: concordância do particípio passado do verbo principal com o complemento directo (a versão «sendo corrigida certas construções frásicas» é rectificada, propondo-se: «sendo corrigidas certas construções frásicas»[81]). São, ainda, rectificadas situações de concordância do sujeito composto com a respectiva forma verbal (neste caso, alguns alunos continuam a considerar somente um sujeito conjugando, erradamente, o verbo na terceira pessoa do singular).

São feitas sugestões no campo da escolha lexical que vão no sentido de uma maior adequação ao contexto. Propõe-se, assim, em vez de «uma maior gama lexical», «uma maior diversidade lexical»[82]. A procura de um vocabulário mais adequado deve-se ainda, à presença de repetições que se tornam, todavia, consideravelmente mais raras

[81] Anexo 1-d. Ver, ainda, anexo 2-d, a estrutura «*Foi encontrado* (…) expressões (…).» é alterada propondo-se « *Foram encontradas* (…) expressões (…).».
[82] Anexo 1-d. ver ainda o anexo 3-d. Na correcção, a expressão «possuir uma tese» é, acertadamente, substituída por «defender uma tese».

nesta fase e são facilmente detectadas pelos correctores, mas também, por vezes, à necessidade de alcançar maior precisão linguística[83].

Existe a procura de uma linguagem mais cuidada. Neste sentido, propõe-se a expressão «A concordância, a selecção vocabular (…) foram os erros mais frequentes.», em substituição de: «A concordância, a selecção vocabular (…) foram *dos* erros mais frequentes.». De notar que a correcção proposta traz uma pequena alteração de sentido à versão inicial. Mantendo a mesma ideia propomos: «A concordância, a selecção vocabular (…) *estiveram entre os* erros mais frequentes.»[84]. Retomando as instruções dadas pelo docente nas aulas, a expressão «Ainda foi falado (…)[85]», pertencente ao campo da oralidade é assinalada sendo, todavia, apresentada uma proposta que não se adequa ao contexto em causa. Não diremos «ainda foi tratado que (…).», mas sim: «ainda foi referido que (…).». Apesar de não ter sido apresentada a solução mais adequada para a incorrecção assinalada é de notar que, tanto o corrector como a autora do relatório convieram, acertadamente, quanto à necessidade de evitar a primeira opção tomada. Expressões como «no âmbito disto», «falou-se» são, também elas, assinaladas, sendo propostas, respectivamente, as seguintes alternativas: «No âmbito desta tarefa/ deste assunto»[86]; «estudou-se»[87]. A designação TV é preterida face a «televisor»[88].

A revisão da versão escrita, feita por discentes, inclui também observações relativas ao conteúdo textual. Assim, face à versão inicial, são solicitadas informações complementares, tendo em vista favorecer a coerência discursiva[89].

Por vezes, certas indicações de alteração, mesmo que justificadas, não são respeitadas pelo autor do relatório. Verifica-se, assim, um desequilíbrio quanto à interiorização que é feita, pelos discentes, dos assuntos tratados nas aulas. Apesar de a fórmula de fecho do relatório ter surgido de forma sistemática, sendo apresentadas

---

[83] É com o intuito de conferir maior nitidez ao discurso que, no texto em anexo (2-d) se propõe substituir a palavra «mensagem» pelo vocábulo «conselho», o termo «disto» por expressões como «deste passo, desta matéria, deste assunto»; ou se recorre à designação gramatical de um termo, para o introduzir (assim, opta-se por escrever, «a utilização do *pronome* "você"» e não «a utilização do "você"»). No anexo 1-d é sugerida a palavra «artigo» em substituição de «obra», na medida em que a autora do relatório se refere a um texto. O erro desta decorre, provavelmente, da intenção de evitar a repetição do vocábulo «texto» usado no final da frase anterior. A situação em causa oferecia, à aluna, a possibilidade de usar o elemento anafórico «este», aplicado ao contexto (que implica a contracção da preposição «de» com o demonstrativo no género masculino, número singular «este»), obtendo a forma «deste».

[84] Anexo 1-d.

[85] Ibid.

[86] Anexo 2-d.

[87] Anexo 3-d.

[88] Ibid.

[89] No documento 2-d é solicitad, à autora do mesmo, que indique a razão associada à afirmação por ela avançada. Surge então a nota «e porquê?».

várias possibilidades para a redacção da mesma, conforme se verifica pelas possibilidades de remediação propostas pelo corrector[90], a autora do relatório 1-d não segue nenhuma delas. Inicialmente propõe «E nada mais havendo a abordar (…).» e na versão final opta, erradamente, por «E nada mais havendo a narrar (…).».

Noutras ocasiões, a não aceitação da correcção proposta corresponde à opção mais acertada. Assim, tomando a iniciativa conveniente, a autora do relatório não segue a sugestão que lhe é feita de corrigir a expressão: «tirar conclusões». Esta atitude revela já alguma segurança no conhecimento linguístico que possui relativamente ao ponto em questão[91].

Todavia, quando existe alguma incerteza, por parte do escrevente, relativamente a certos aspectos da língua, sendo a sua opção, mesmo que certa, posta em causa, ele acaba, por vezes, por seguir uma instrução errada. As duas orações coordenadas pela conjunção coordenativa copulativa «assim como», introduzidas pela expressão «dizer respeito» que requer o uso da preposição «a» obrigam à contracção da mesma com o artigo em «a substituição» e «a aglutinação», obtendo-se: «(…) diziam respeito: à substituição (…), assim como à aglutinação (…).»[92], conforme tinha sido escrito pela aluna na sua primeira versão. A correcção, indevida, do/da colega fê-la errar na versão definitiva, na qual surge a opção, errada: «As sugestões mais abordadas diziam respeito à substituição de palavras repetidas, assim como a aglutinação da informação.»[93].

No mesmo contexto de dúvida por parte do autor do relatório, surgem ainda erros de conteúdo induzidos pelo corrector. Desta forma, no anexo 2-d, a responsável pelo relatório recebe a indicação de que deve escrever «forma imperativa» e não «modo imperativo» (esta instrução foi, provavelmente, motivada pelo desejo de evitar a repetição da palavra «modo»). Apesar de a indicação estar errada, a aluna passa a apresentar essa falha na sua versão final[94].

Existe, assim, alguma discrepância, entre os alunos, no que diz respeito à interiorização de certos conhecimentos trabalhados anteriormente e níveis de conhecimento distintos, relativamente a saberes diferentes, por parte de cada discente. Alguns aprendentes atingiram um nível de segurança, em relação a certos pontos, que lhes permite corrigir fragilidades reveladas pelos colegas ou refutar propostas

[90] Anexo 1-d. O corrector propõe: «E nada mais havendo a tratar/ referir»
[91] Ibid.
[92] Ibid.
[93] Anexo 1-e.
[94] Ver anexo 2-e.

incorrectas. Mas por vezes, os mesmos alunos mostram-se inseguros face a certos conhecimentos linguísticos, seguindo orientações incorrectas ou refutando outras que melhorariam a sua produção textual.

A correcção pelos pares revela-se, assim, uma ajuda, em certos momentos, mas noutros acaba por ser um teste ao grau de certeza que o escrevente tem relativamente aos mecanismos da língua e aos conteúdos trabalhados na aula.

b) Produção final entregue ao professor

Apesar de, na fase final, se verificar um número de erros muito inferior ao assinalado na primeira versão do primeiro relatório de cada aluno, é de notar a persistência de algumas incorrecções. Certas falhas perseveram ao longo de todo o processo de escrita e permanecem na versão entregue ao docente, revelando uma falta de interiorização dos conceitos em causa, tanto por parte do responsável pela redacção textual, como por par parte do aluno encarregue de o corrigir. À margem de algumas imprecisões, ou fragilidades, em termos de expressão, que os alunos ultrapassarão com a prática sistemática da escrita, assinalaremos alguns aspectos que confirmam a observação feita.

Ao articularem vários elementos, na mesma frase, certos alunos esquecem-se, ainda, de verificar se o verbo que introduziu o primeiro é aplicável aos restantes. Assim, é-nos apresentada a proposta: «(…) a televisão (…) passa uma visão exagerada do mundo, controladora e ditadora.»[95]. Considerando que «controladora e ditadora» são características da televisão e não da «visão do mundo», devíamos ter a forma: «(…) a televisão (…) passa uma visão exagerada do mundo, <u>é</u> controladora e ditadora.». Da mesma maneira surge a frase: «(…) foi escrito o sumário do último encontro e, posteriormente, a sua validação.»[96]. Como seria incorrecto dizer «foi escrito a sua validação», a aluna deveria ter optado pela versão: «(…) foi escrito o sumário do último encontro e, posteriormente, <u>realizou-se</u> a sua validação »[97], ou por outra equivalente.

No caso do uso de orações coordenadas copulativas, alguns discentes continuam a revelar dificuldade em considerar, ao introduzirem a segunda oração, a estrutura inicial. Assim, na frase «A lição deu-se por iniciada com a apreciação crítica feita ao

[95] Anexo 1-e.
[96] Anexo 2-e.
[97] Ver, ainda, o anexo 3-d. A aluna escreveu «fez-se o registo do sumário da aula precedente e devidas correcções», devia ter escrito «fez-se o registo do sumário da aula precedente e <u>*realizaram-se as*</u> devidas correcções».

relatório referente à sessão anterior e devidas correcções.», é feita, na segunda oração, a elisão indevida do artigo definido, feminino, plural, que devia anteceder «devidas»[98].

Apesar de tal acontecer raramente, em virtude de esta questão ter sido trabalhada no início do ano lectivo, o relatório 3-d/e apresenta uma repetição no uso da conjunção coordenativa copulativa «e», que não foi corrigida, nem pela autora, nem pelo corrector do registo.

Os erros de pontuação continuam, também, a surgir frequentemente.

Tal como acontecia com o anterior processo de revisão, certas falhas aparecem, na fase final, pela primeira vez, por decorrerem de desenvolvimentos solicitados pelo elemento encarregue de corrigir a produção escrita.

Apesar das vantagens que o processo de correcção, adoptado na segunda fase do exercício, oferece, considerando a evolução com ele alcançada, no sentido de conferir maior autonomia aos discentes, apresenta, a nosso ver, alguns riscos. Em situações de fragilidade, nos domínios do conhecimento linguístico ou relativamente às matérias leccionadas, aceitando uma instrução incorrecta, o discente corre o risco de interiorizar conceitos errados, ou de aumentar a sua insegurança face à escrita. É certo que a sua segunda versão do relatório será revista pelo docente, mas parece-nos necessário prever uma reescrita, posterior a esta revisão, para garantir o contacto atento do aluno com a versão correcta, dissipando as dúvidas, ou as convicções erradas, que o exercício anterior possa ter suscitado.

C- Relatórios de Francês

Pertencendo o francês ao domínio das línguas estrangeiras, o grau de exigência aplicado à correcção da escrita do relatório de aula revelou-se, no contexto em causa, menos exigente do ponto de vista da elaboração discursiva, do que o anteriormente analisado.

Em termos de conteúdo verifica-se, também, maior superficialidade no campo do Francês. Os alunos referem as grandes etapas da aula sem darem conta, na maioria das vezes, dos passos que permitiram a ligação entre actividades distintas. Com efeito, em virtude das dificuldades de expressão manifestadas pelos discentes e para evitar tornar a tarefa em causa desmotivante e inexequível, a professora responsável pela

[98] Anexo 2-e.

turma optou por aceitar as indicações dos alunos, mesmo que nem todas as actividades tivessem sido por eles mencionadas limitando, desta forma, o número de falhas a assinalar, por parte do professor, e a ultrapassar, por parte do discente. Assim, foram admitidos textos, por vezes demasiado concisos, mas que permitiriam trabalhar algumas dificuldades linguísticas mais recorrentes e conduzir, assim, o discente para um progresso gradual, desenvolvido num contexto motivador.

Foi trabalhada a estrutura do documento a redigir, apresentando-se fórmulas de abertura e de fecho para o mesmo e salientando-se a necessidade de respeitar a ordem de apresentação das actividades desenvolvidas na aula. Verifica-se, tendo em conta o produto final, uma preocupação dos escreventes em seguir as orientações recebidas.

Sendo as disciplinas de Francês e de Português asseguradas por professores distintos em contextos que, como foi referido, são diferentes, a dinâmica de apresentação e de desenvolvimento dos relatórios, no contexto que aqui nos interessa, não seguiu rigorosamente os passos anteriormente descritos, relativamente ao Português.

O relatório de Francês, redigido em casa, era lido à turma pelo seu autor, que anotava as observações apresentadas pelos colegas e pelo docente entregando, posteriormente, por escrito, a versão resultante do procedimento descrito. Após a correcção textual, realizada pela docente, era solicitado ao escrevente que passasse a limpo o seu texto obtendo-se, assim, a mensagem inicial expressa numa linguagem mais correcta.

Nesta medida foram sistematicamente, do início até ao final do ano lectivo, apresentadas uma versão oral e duas escritas do relatório de aula, sendo que a segunda produção escrita correspondia a uma cópia da primeira, tendo em conta as correcções acrescentadas pela docente. Uma vez que o primeiro registo é aquele que nos dá conta das dificuldades dos discentes é sobre este que nos debruçaremos, tentando verificar os efeitos das intervenções escritas do docente nesta fase, sobre produções posteriores.

Muitos dos erros detectados pertencem ao campo do vocabulário, cujo conhecimento se tentou melhorar e alargar. Relativamente à fase introdutória do relatório, na qual constam indicações relativas ao número da lição, à designação da disciplina, à data e ao local em que a aula teve lugar, optou-se por solicitar a menção, por extenso, do número da lição, por forma a reforçar o conhecimento dos discentes quanto ao conteúdo em causa (os numerais cardinais). Se é certo que os primeiros

trabalhos apresentam falhas neste ponto, verifica-se maior atenção quanto ao mesmo, da parte dos discentes, em produções posteriores.

Sendo o relatório um documento sem referência ao presente da enunciação, as expressões de tempo a utilizar devem ser aquelas que se aplicam na formação do discurso indirecto. Assim, utilizar-se-á a palavra «précédente» e não «dernière»[99], para referir a aula anterior.

Solicitou-se maior precisão em termos de referência[100], sempre que necessário, bem como a revisão de termos repetidos[101].

Procurou-se marcar a diferença, em termos de significado, entre «le devoir» e «les devoirs», uma vez que esta expressão significa «os trabalhos de casa» e aquela «o teste escrito»[102]. Não se trata pois, como acontece na língua portuguesa, de uma simples questão de opção entre o singular e o plural da mesma palavra.

Em francês «étudiant» e «élève» também não são, como acontece no uso das palavras «estudante» e «aluno», simples sinónimos[103]. O vocábulo «étudiant» designa os estudantes universitários, enquanto «élève» se aplica aos discentes dos restantes níveis escolares.

Em termos de acentuação, alertaram-se os alunos para a relação que existe entre a forma como se pronuncia a letra «e» e a maneira como a mesma é acentuada graficamente (os acentos grave e agudo são usados, respectivamente, para marcar o «e» aberto e o fechado, sendo que o «e» mudo não é acentuado). Apesar da referida indicação, dadas as dificuldades de pronúncia evidenciadas pelos alunos, os erros de acentuação da letra «e» não foram totalmente corrigidos. Todavia, com esta explicação, os discentes consciencializaram-se da importância que representa a aquisição de uma boa pronúncia, tendo em vista o melhoramento da escrita.

O uso da dupla consoante é por vezes esquecido, surgindo palavras como «comencé» (em vez de «commencé»). Este tipo de falhas é revelador de uma

---

[99] Anexo 8-b.

[100] Anexo 7-b. A indicação relativa à página sobre a qual se trabalhou na aula não refere o suporte da mesma, pelo que se acrescentou, na correcção, a informação em falta. Ver, ainda, falhas do mesmo tipo, detectadas no anexo 8-a (as indicações colocadas entre parênteses foram acrescentadas na correcção) : «nous avons commencé (*le cours)* avec la lecture du résumé» ; «les élèves ont mentionné plusieurs raisons pour (justifier le choix de) la profession de journaliste (entant que métier du futur).». Anexo 9-a «nous avons commencé la séance par la lecture du résumé (du cours précédent)».

[101] Ibid.

[102] Anexo 7-a.

[103] No anexo 8-a verifica-se o uso da palavra «étudiant», com o sentido de «élève».

memorização essencialmente baseada na audição e não na imagem gráfica do vocábulo, sendo esquecidas letras que não se pronunciam[104].

Existe alguma tendência para retomar termos que pertencem ao domínio da língua materna, quando estes são próximos, do ponto de vista sonoro ou gráfico, do pretendido em língua francesa. Assim, encontramos expressões como «on a commencé *por* le résumé (…) rédigé *por* Susana», sendo a preposição devida, «par», substituída pelo seu equivalente português[105].

Detectou-se ainda alguma hesitação no uso das preposições «dans» e «sur» na medida em que, em certos contextos, ambas têm a mesma tradução em português, «em», admitindo, esta preposição, a contracção com artigos. Diremos, em português, «escrever *na* página», «meter *na* gaveta», mas em francês dir-se-á «écrire *sur* la page» e «mettre *dans* le tirroir»[106].

No uso dos pronomes relativos «qui» e «que», que em português têm uma tradução única («que»), suscita também problemas[107]. É necessário explicar que ambos são elementos de retoma, sendo que o termo «qui» remete para o sujeito da frase, enquanto «que» refere o complemento directo da mesma.

A omissão do uso do artigo indefinido plural «des», que não tem equivalente em português, pode também dever-se à influência da língua mãe. Em português diz-se, de facto, «eles fizeram (/) exercícios», mas em francês deverá dizer-se «ils ont fait *des* exercices»[108].

Do ponto de vista da conjugação verbal foram sistematicamente assinaladas as incorrecções relativas à formação do passé composé, frequentemente utilizado no contexto criado, uma vez que, ao escreverem o relatório, os alunos deviam dar conta de acções passadas e terminadas. Os erros detectados na formação do tempo composto indicado prendem-se tanto com a indicação e/ou conjugação do verbo auxiliar, como com a forma do particípio passado do verbo principal[109]. Em certas ocasiões

---

[104] O mesmo problema poderá justificar, ainda, a ausência da letra que deve marcar o plural de adjectivos e nomes (a letra «s»), uma vez que não é pronunciada. Anexo 8-a.
[105] Anexo 7-a.
[106] Cf. 7-b.
[107] Anexo 7-b. O aluno escreveu «les mots *qui* les élèves ont questionnés». Estando o pronome relativo a retomar o complemento directo (les mots), o aluno deveria ter optado pela forma «que». No anexo 9-a, provavelmente por uma questão eufónica, a autora do texto escreve «qu'il» em vez do pronome relativo «qui» («la correction des devoirs *qu'il* consistaient»).
[108] Anexo 8-a.
[109] No relatório 7-a surge a forma «on lieu» em vez de «ont eu lieu». O aluno confunde, em termos gráficos, a forma da terceira pessoa do plural do presente do indicativo do verbo «avoir» com a forma do pronome pessoal «on» em virtude, provavelmente, da homofonia que existe entre os dois termos. O aluno

(provavelmente por influência da língua materna que permite o uso do sujeito implícito) os discentes omitem, erradamente, o sujeito associado à forma verbal[110]. A regra que obriga à realização da concordância entre o particípio passado do verbo principal, quando este requer o auxiliar «avoir», e o complemento directo, quando o mesmo se encontra posicionado, na frase, antes da forma verbal, não foi ainda interiorizada[111].

Na conjugação de verbos que requerem o auxiliar «être», para além das falhas anteriormente apresentadas quanto à introdução do verbo auxiliar e à indicação correcta do particípio passado, acresce o problema da concordância deste com o sujeito[112].

No início do ano lectivo, a análise dos relatórios permite-nos verificar que a construção da forma passiva suscitava problemas. Este ponto gramatical viria a ser trabalhado numa fase posterior. Para contornar a questão, um aluno recorre a uma forma próxima do passé composé, apesar de o particípio passado do verbo principal seleccionado não estar correcto. Note-se, ainda, que o verbo escolhido não é o mais adequado para o contexto. O discente escreve: «Lorsque cette activité *est finit* (…).». Devia ter escrito : «Lorsque cette activité a été terminée (…).»[113].

As regências verbais nem sempre são respeitadas. De acordo com a norma, o verbo «consister» é seguido da preposição «dans» quando introduz um nome (ils consistaient dans la résolution de l'exercice) e é seguido da preposição «à» quando introduz um verbo no infinitivo (ils consistaient à résoudre). No mesmo relatório, a autora do relatório 9-a opta, no entanto, de forma repetida, pela estrutura: verbo «consister» + à + artigo definido + nome[114]. Emprega, ainda, a forma correcta: verbo «consister» + à + infinitivo («Il consistait à faire (…)»)[115]. A hesitação evidenciada revela a necessidade de trabalhar a questão de forma explícita, reforçando o conteúdo em causa com o recurso a exercícios de consolidação.

---

esquece-se, ainda, de introduzir o particípio passado do verbo principal, que é o verbo «avoir», cujo particípio passado, «eu», causa quase sempre estranheza, junto dos discentes. No seu segundo relatório, redigido meses mais tarde, o mesmo aprendente evita o erro, mas tal não acontece com o autor dos relatórios 8-a e 8-b que, por sistema, omite, indevidamente, o particípio passado do verbo «avoir».

[110] Anexo 8-a «Après, (*ils*) ont fait des exercices».

[111] No anexo 7-b verificamos que o autor do relatório não só não realiza a concordância por nós apresentada, como também não conjuga o verbo auxiliar na pessoa devida, nem forma o particípio passado do verbo principal, limitando-se a indicar o seu infinitivo. O aluno escreve: «les mots (que) les élèves *a questionner*». Devia ter escrito: les mots que les élèves *ont questionnés*.

[112] No anexo 9-b verificamos que a aluna escreve «Andreia (/) arrivé_en retard», esquecendo-se de introduzir o verbo auxiliar e de realizar a devida concordância do particípio passado do verbo principal com o sujeito, para empregar o passé composé (deveria ter escrito: «Andreia *est* arrivé*e*»).

[113] Anexo 8-a.

[114] Anexo 9-b «(les devoirs) qui consistaient *à l'exercice* trois», «qui consistait *à l'analyse*».

[115] Ibid.

Verificam-se erros de concordância entre certos adjectivos e o nome a que se encontram associados. Em «on a commencé par le résumé des classes *précédent rédige* par Susana»[116], estando o adjectivo «précédent» a qualificar «classes», deve concordar em género e em número com o nome em causa, passando a escrever-se «des classes *précédentes*»; o mesmo deve acontecer com o particípio passado do verbo «rédiger» que, sendo usado como adjectivo para qualificar «résumé» deve concordar com este[117]. Uma vez que o particípio passado dos verbos terminados em «er» se obtém retirando o último «r» do infinitivo do verbo e acrescentando um acento agudo ao «e» final, teremos a forma: «rédigé».

O uso dos artigos definidos e indefinidos, que devem concordar com o nome a que se referem, foi também rectificado em certos casos[118].

Tendo em conta a coerência textual verifica-se, nos trabalhos analisados, a preocupação, por parte dos escreventes, de distinguir, pelo uso de parágrafos, os diferentes assuntos que compõem o seu registo escrito. O recurso a conectores textuais é feito de forma ajustada, oportuna e variada. Termos como «ensuite», «après», «finalement», pautam habitualmente o discurso do relatório.

Por vezes é visível alguma oscilação entre o uso de formas pessoais, com recurso aos pronomes «nous» ou «on» e de formas impessoais como «la classe», «les élèves»[119]. Apesar de ter sido dada a possibilidade, aos discentes, de usar formas pessoais na redacção dos registos de aula, por uma razão de coerência discursiva, é necessário que o aluno respeite a opção feita, ao longo de todo o seu texto.

De uma forma quase sistemática, na parte final do relatório, os discentes adoptam a estrutura: «Après avoir sonné». É de salientar que a construção «après+infinitif passé» implica que o infinitivo e o verbo principal tenham o mesmo sujeito[120]. Uma vez que tal não é o caso no exemplo dado, os alunos deviam ter usado a forma «après que+indicativo», obtendo a expressão «après qu'il a sonné (…)»[121].

---

[116] Anexo 7-a. No anexo 8-b a expressão «*un nouvelle temps* verbal» é assim substituída por «*un nouveau temps* verbal»

[117] Anexo 7-a. Ver ainda o anexo 8-b «Une fois cette activité terminée» (concordância do particípio passado, com função de adjectivo, com o nome «activité»).

[118] O autor do relatório 7-a escreveu «nous avons fait *une* petit texte». Sendo o nome a que se refere o artigo indefinido (texte) de género masculino e encontrando-se a palavra em causa no singular, a forma correcta para o artigo assinalado seria: «un».

[119] Cf. Anexo 9-b.

[120] Delatour, Y., Jennepin, D., *Grammaire du Français*, Paris, Hachette, 1991, p.271.

[121] Ibid., pp.267, 271. Salientamos que, apesar de ser frequente o uso da estrutura «après que+conjuntivo», por motivos que os especialistas explicam, a mesma é tida como incorrecta (Cf. Ibid., p.267, Arrivé, M.,

Tendo em conta a análise efectuada, relativamente aos relatórios de francês, verificamos que, apesar dos esforços realizados, os últimos relatórios dos discentes (assinalados com a letra b) apresentam, ainda, um número considerável de falhas, a vários níveis.

Por distracção, ou por sentirem dificuldades em contrariar certos reflexos linguísticos desajustados, os discentes não conseguiram ultrapassar, de forma evidente, muitas das suas lacunas.

Para que fosse possível atingir resultados mais visíveis com a turma, através da prática do relatório teria sido, provavelmente, necessário dedicar mais tempo à actividade em causa e realizar demonstrações escritas, diante do grupo. Sendo o Francês uma língua estrangeira, apesar do interesse que representa a fase de leitura do relatório, diante da turma, por permitir a exposição oral do escrevente e dos seus colegas, revela também várias limitações quando se perspectiva a posterior correcção. A compreensão textual é dificultada pelos frequentes erros de pronúncia associados à leitura, as explicações dadas, oralmente, nem sempre são devidamente compreendidas e interiorizadas pelo autor do relatório, nem pelos restantes elementos da turma.

Tendo em vista superar os problemas detectados, poder-se-iam prever sessões periódicas de esclarecimento, apresentadas ao grupo, sobre conteúdos que, na versão escrita, se tivessem revelado problemáticos. Cada momento de esclarecimento deveria ser seguido de exercícios de consolidação diversificados, por forma a testar a compreensão dos discentes face à explicação dada e para reforçar os novos conhecimentos ou aqueles que, não sendo novos, não estivessem totalmente dominados.

Apesar dos fracos progressos verificados, os alunos mostraram-se sempre responsáveis e empenhados na realização da tarefa diária que lhes era destinada. Cremos, pois, que a continuação da dinâmica instaurada, reajustada em certos aspectos, tais como os supra-mencionados, poderia trazer resultados mais visíveis sendo prosseguida no ano lectivo seguinte.

Gadet, F., Galmiche, M., *La grammaire d'aujourd'hui: guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion, 1986, pp.638, 639).

Conclusão

Verificada a pertinência de implementar, hoje, no contexto escolar, estratégias que permitam o desenvolvimento das competências dos discentes no domínio da escrita, procurámos avaliar os efeitos da prática do relatório de aula, sobre as capacidades dos alunos no campo em causa. O estudo por nós realizado, aplicado em turmas heterogéneas, com as quais contactámos pelo acaso que o contexto de estágio proporciona, com base em trabalhos de alunos seleccionados aleatoriamente, assenta num público que consideramos comum, cujas dificuldades e potencialidades de escrita, nas disciplinas em apreço, corresponderão às de um grande número de discentes que compõem, tal como aqueles que acompanhámos, as turmas de 10º e de 11º anos em Portugal. Assim, estimamos que os resultados obtidos não se prendem com condições de aprendizagem excepcionais. Eles podem ser alcançados, pela implementação do exercício de escrita aplicado, o relatório de aula, junto de alunos do ensino escolar corrente, em diferentes níveis de aprendizagem, tanto em língua materna como estrangeira.

De facto, sendo a produção do discente o ponto de partida para o melhoramento textual, com base nas aprendizagens anteriormente realizadas pelo grupo e a orientação do docente, qualquer nível de conhecimento é susceptível de ser gradualmente aprofundado. A técnica adoptada permite, assim, uma evolução adequada ao contexto, independentemente do nível em causa, mas também um desenvolvimento progressivo e seguro, uma vez que os conhecimentos explícitos convocados vêm responder às necessidades manifestadas pelos alunos. A aprendizagem dos mecanismos linguísticos adquire, desta forma, maior coerência, já que apresenta um sentido prático evidente. Ao ser colocado perante a consideração da turma, o conteúdo do relatório será, tendencialmente, tão mais claro para os ouvintes, quanto mais correcta for a linguagem utilizada e mais organizado se apresentar o texto do mesmo. Os aprendentes adquirem, desta forma, a consciência de que os objectivos comunicativos, estando associados à compreensão do receptor dependem, em grande medida, das capacidades de enunciação do escrevente. Por outro lado, as questões linguísticas e pragmáticas trabalhadas serão tão frequentemente abordadas quanto maiores e mais repetidas se revelarem as dificuldades dos discentes nos pontos em causa, uma vez que o trabalho desenvolvido assenta nos erros/fragilidades dos aprendentes. É reiterado o mecanismo a seguir, cada vez que a falha seja detectada. Cremos que se evolui, desta forma, para um ensino à

medida de cada um e do grupo que constitui a turma, que conta com o conhecimento individual, mas também colectivo, promovendo-se a evolução de todos, num contexto que permite várias modalidades, em função do nível em que se encontre a turma em causa, podendo o docente ocupar uma posição mais ou menos visível, consoante os casos.

A indicação do erro e a proposta de correcção, com a respectiva justificação provirão, com uma frequência cada vez maior, da parte de elementos da turma, o que permitirá a construção do conhecimento com o auxílio dos pares potenciando-se, assim, a compreensão dos discentes para os quais a linguagem do docente seja, ainda, algo opaca.

A prática diária de exercícios baseados no melhoramento da escrita, em contexto de aula de língua, é possível e desejável. O trabalho proposto aos discentes, que por assentar na prática lectiva vivenciada permite produções sempre diferentes em termos de conteúdo, surgiu como um factor de motivação e de desafio no campo da escrita enquanto processo. Sendo o assunto tratado do conhecimento de todos e apesar de ser exigida a menção das ocorrências relevantes, respeitando a lógica seguida, a atenção era amplamente focada no domínio da língua e da composição textual, dado serem estes os campos que representavam uma verdadeira novidade. Deu-se, desta forma, relevo ao aspecto da escrita que, tradicionalmente, menos se trabalha: o funcionamento explícito da língua.

Contrariamente ao que acontece, frequentemente, quando se solicita uma produção textual em meio escolar, no contexto criado esta deixou de pertencer ao domínio do íntimo. A objectividade pretendida permitiu diminuir o habitual pudor face à escrita individual, dando lugar à partilha, promotora da tomada de consciência face às lacunas pessoais e perante as dos outros permitindo, a cada um, posicionar-se face ao grupo e evoluir com ele.

A identificação das fragilidades e a indicação das propostas de melhoramento textual a efectuar, mas também as anotações das mesmas por parte do escrevente e as posteriores reformulações da escrita realizaram-se com entusiasmo e responsabilidade. A exposição individual face à turma permitiu contrariar a timidez de alguns, encorajados pela oportunidade de superar as suas dificuldades de expressão escrita e de verificar a evolução do seu produto através da dinâmica implementada. Sendo o processo aplicado, individualmente, à totalidade dos elementos da turma e dado que os erros de cada discente correspondiam aos de muitos, o constrangimento inicial de certos

aprendentes foi rapidamente ultrapassado, dando lugar a uma atmosfera geral de cooperação, de reflexão, bem como de aceitação e aplicação das orientações validadas. A crítica passou, assim, a ser encarada na sua perspectiva construtiva, tornando-se os seus efeitos positivos visíveis em versões e produções posteriores. Ninguém se sentiu particularmente visado, uma vez que todos passaram pelo mesmo processo. A finalidade perspectivada foi sempre encorajadora: permitir a participação e o aperfeiçoamento de cada um, com o auxílio de todos.

A metodologia aplicada deu-nos a possibilidade de atingir, globalmente, os objectivos traçados, na medida em que os discentes foram conduzidos, de forma regular, a escrever, a reescrever e a apreciar, criticamente, as produções dos seus pares, bem como a suas melhorando, gradualmente, de acordo com cada contexto e cada caso particular, as suas competências de escrita.

No campo do Português, a comparação estabelecida entre as primeiras versões realizadas no início do ano lectivo e aquelas que foram produzidas no final, permitiu-nos verificar progressos consideráveis a vários níveis.

Na área do Francês, a evolução dos discentes revelou-se menos evidente. Sendo o francês uma língua estrangeira, para os estudantes implicados no nosso estudo teria sido, a nosso ver, benéfico reservar um espaço de tempo mais alargado para a explicitação pormenorizada do funcionamento da mesma, com base em duas ou três falhas de maior relevo detectadas em cada relatório. É certo que a necessidade de cumprir os programas é geradora de algum receio, por parte dos docentes, quando são levados a retomar aspectos leccionados em anos anteriores, mas a competência dos discentes, em termos de expressão depende, frequentemente, desses conhecimentos basilares, que devem ser explicitados, compreendidos e trabalhados, para que outros sejam, posteriormente, interiorizados.

Independentemente das diferenças detectadas na aplicação do exercício seleccionado, em relação à língua materna e à estrangeira, salientamos que, em ambos os casos, a experiência foi positiva. Tal avaliação assenta, não só no número de conhecimentos adquiridos que é, como vimos, variável, mas também na forma como os discentes passaram a encarar a escrita graças ao exercício praticado. Esta deixou de gerar pânico e vergonha face à perspectiva, inalcançável, de se produzir, na primeira entrega, um produto acabado, destinado ao docente, para passar a ser perspectivada como um processo evolutivo aberto à partilha de conhecimentos, à crítica, bem como ao

aperfeiçoamento progressivo, resultante do processo proposto, tendo em vista uma comunicação eficaz, assente na clareza e na correcção discursiva.

Bibliografia

Bourgain, D, *Fonctions et représentations de l'écrit*, in « Etude de Linguistique Appliquée », 28, Paris, Didier, 1977.

Cabral, Manuela, «Avaliação e escrita: um processo integrado», in *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994.

Carvalho, José António, *O ensino da escrita da teoria às práticas pedagógicas*, Braga, Universidade do Minho, 1999.

Carvalho, José António, *Escrita percursos de investigação*, Barcelos, Universidade do Minho, 2003.

Chiss, Jean Louis, «Articulation langue/textes (grammaire/écriture)», in Lauret, J. P., Chriss, J-L. (Dir.), *Apprendre/enseigner à produire des testes écrits*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., 1988.

Dabene, Michel, «L'adulte et l'écriture», in *Apprendre/enseigner à produire des textes*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., 1998.

Duarte, Isabel Margarida, «O oral no escrito: abordagem pedagógica», in *Pedagogia da escrita, perspectivas*, Porto, Porto. Ed., 1994.

Duarte, Isabel Margarida, «Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutores do discurso relatado», in *Actas do colóquio de linguística – A linguística na formação de professores de Português*, Porto, Faculdade de Letras do Porto, p.125. Disponível em: http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/5EME81VYVTMXADV9Y3XU4JXGCA2YY8.pdf (consultado em 26 de Julho de 2010).

Duarte, Isabel Margarida, «Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários», http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/679XPXJRXD38PQ7J5GEY9KL46ITQ2F.pdf, (consultado em 28 de Julho de 2010).

Figueiredo, Olívia, «Escrever: da teoria à prática», in *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994.

Fonseca, Fernanda Irene, *A urgência de uma pedagogia da escrita*, in "Máthesis", vol. I, Viseu, Universidade Católica, 1992. Disponível em: http://repositorio-

aberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf (consultado em 15/06/2010).

Fonseca, Fernanda Irene, *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994.

Laurent, J-P., « Présentation du colloque : Apprendre/enseigner à produire des textes écrits», *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits, Actes du 3ème colloque international de didactique du français Namur 09-1986*, Bruxelles, De Boeck, 1988.

Moreira, Benjamim, *Para escrever melhor*, ESE-IPVC, 2007.

Rodrigues, Branca, *Práticas de integração do Português como disciplina transversal*, Tese de Mestrado, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 2009.

Romian, Hélène, Marchand, Frank, «Présupposés des pratiques scolaires de production de textes écrits», in Laurent, J-P., Chriss, J-L. (Dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits, Actes du 3ème colloque international de didactique du français Namur 09-1986*, Bruxelles, De Boeck, 1988.

Santos, Aida, «A escrita no ensino secundário», in *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994.

Schneuwly, B., *La conception vygotskienne du langage écrit*, «Etudes de Linguistique Appliquée», nº73.

Vilela, G., «Metamorfose no ensino da escrita, alguma crítica de alguns programas de Português das últimas décadas», in *Pedagogia da escrita, perspectivas*, Porto, Porto Ed., 1994.

Documentos legais:

Lei 46/1986, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Quadro europeu comum de referência para as línguas, Porto, ASA, 2001.

Gramáticas consultadas:

Arrivé, M., Gadet, F., Galmiche, M., *La grammaire d'aujourd'hui: guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion, 1986

Delatour, Y., Jennepin, D., *Grammaire du Français*, Paris, Hachette, 1991.

Mira Mateurs (coord.), *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 2003.

ANEXOS

Anexo 1 – a

Ana Rita
nº 2
10º 2

Versão 1

Aos dois dias do mês de Outubro de 2009, na sala dezanove, da Escola Secundária de Gondomar, no bloco onze/doze da aula de Português, onde estavam presentes o professor Vítor Oliveira e uma das estagiárias. Contou-se com a presença, os alunos da turma dois do décimo ano de escolaridade. Todas os intervenientes deram início a uma sessão da respectiva disciplina.

Após uma chamada de atenção, efectuada pelo educador, acerca da colaboração dos alunos para a recolha e colagem de imagens no cartaz da Hungria; seguiu-se a apresentação do relatório da aula anterior. Este, executado pelo número um, a aluna Ana Patrícia. A sua acta foi alvo de críticas e ao mesmo tempo, de elogios. Os erros cometidos eram de carácter ortográficos, mas também foi de aplaudir as repetições desnecessárias evitadas; a organização de ideias e a diversificação de articuladores. No entanto, solicitaram-lhe uma nova versão do documento!

Posteriormente, efectuou-se o registo do sumário da lição anterior e o monitor marcou os trabalhos para casa; referindo-se à página vinte e dois, bem como a vinte e três, do manual. Sendo obrigatório a realização dos exercícios, numa folha à parte.

Mais além, a aprendiz Teresa Castela distribuiu aos educandos uma ficha de trabalho, sobre os erros cometidos pelos grupos; nos textos, alusivos à Hungria. Apartir desse momento, a futura docente desempenhou só, o cargo de orientadora. Pedindo à turma, que individualmente, corrigisse as frases incorrectas, para mais tarde, analisá-las e discuti-las oralmente e em conjunto. As incorrecções apontadas eram do género, como: sinais de pontuação mal colocados; falta de letras maiúsculas; má acentuação; repetições desnecessárias; palavras "mal escritas" (em termos de gramática e de grafia) e extensão de frases.

No final da aula, foi entregue um questionário (quiz), de escolha múltipla, referente ao "Dia Europeu das Línguas".

E nada mais havendo a anunciar, foi dado como encerrado o momento de aprendizagem.

Anexo 1 – b

Versão 2

Aos dois dias do mês de Outubro de 2009, na sala dezanove, da Escola Secundária de Londonoar, no bloco onze | doze da aula de Português, ~~estavam~~ iver ainda presentes o professor Vítor Oliveira e uma das estagiárias. Contou-se com a presença dos alunos da turma dois do décimo ano de escolaridade. Todos os intervenientes deram início a uma sessão da respectiva disciplina.

Após uma chamada de atenção (acerca da colaboração dos estudantes) para a conclusão do cartaz da Hungria, seguiu-se a apresentação do relatório da aula anterior. Este foi executado pelo número um, a aluna Ana Patrícia e ~~a sua acta~~ foi alvo de críticas e, ao mesmo tempo, de elogios. ~~Os erros cometidos~~ A selecção vocabular foi dos erros mais apontados, mas também foram de aplaudir as repetições desnecessárias evitadas; a organização de ideias e a diversificação de articuladores. No entanto, foi solicitado-lhe uma nova versão do documento, para introduzir as rectificações propostas.

Posteriormente, efectuou-se o registo do sumário da lição transacta e o monitor marcou os trabalhos de casa, referindo-se estes à página vinte e dois bem como à vinte e três do manual. Todos foram alertados para o facto de ser ~~sendo~~ obrigatória a realização dos exercícios, numa folha à parte.

Mais além, a ~~Senhora~~ ~~Coordenadora~~ da anterior Teresa Castela distribuiu aos educandos uma ficha de trabalho, sobre os erros cometidos pelos grupos nos textos alusivos à Hungria. ~~A partir desse momento, o futuro docente desempenhou só o cargo de orientadora.~~ Foi pedido à turma que individualmente corrigisse as frases incorrectas, para mais tarde, analisá-las e discutir oralmente em conjunto. As incorrecções apontadas centraram-se nas ~~eram do género, como~~: sinais de pontuação mal colocados; falta de letras maiúsculas; na má acentuação; em repetições desnecessárias; em palavras com erros ortográficos e na extensão excessiva de frases. A sua correcção não foi concluída, transitando para a lição seguinte.

No final da aula, foi entregue um questionário (quiz) de escolha múltipla, referente ao "Dia Europeu das Línguas".

E nada mais havendo a anunciar, foi dado como encerrado o momento de aprendizagem.

Anexo 1 – c

Trabalho Suficiente (mais)
Podes arquivar

Ana Rita nº 2 10º2

Relatório 1 – Versão 3

Aos dois dias do mês de Outubro de 2009, na sala dezanove, da Escola Secundária de Gondomar, no bloco onze / doze da aula de Português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira e uma das estagiárias. Contou-se ainda com a presença dos alunos da turma dois do décimo ano de escolaridade. Todos os intervenientes deram início a uma sessão da respectiva disciplina.

Após uma chamada de atenção (acerca da colaboração dos estudantes para a conclusão do cartaz da Hungria), seguiu-se a apresentação do relatório da aula anterior. Este foi executado pelo número um, a aluna Ana Patrícia, e foi alvo de críticas e, ao mesmo tempo, de elogios. A selecção vocabular foi dos erros mais apontados, mas também foram de aplaudir as repetições desnecessárias evitadas; a organização de ideias e a diversificação de articuladores. No entanto, foi solicitada uma nova versão do documento, para introduzir as rectificações propostas.

Posteriormente, efectuou-se o registo do sumário da lição transacta e o monitor marcou os trabalhos de casa, referindo-se estes à página vinte e dois bem como à vinte e três do manual. Todos foram alertados para o facto de ser obrigatória a realização dos exercícios, numa folha à parte.

Mais além, a docente Teresa Castela distribuiu aos educandos uma ficha de trabalho, sobre os erros cometidos pelos grupos nos textos alusivos à Hungria. A partir desse momento foi pedido à turma que, individualmente, corrigisse as frases incorrectas, para mais tarde, analisá-las e discutir oralmente; em conjunto. As incorrecções apontadas centraram-se nos sinais de pontuações mal colocados; na falta de letras maiúsculas; na má acentuação; em repetições desnecessárias; em palavras com erros ortográficos e na extensão excessiva de frases. A actividade de correcção não foi concluída, transitando para a lição seguinte.

No final da aula, foi entregue um questionário (quiz) de escolha múltipla, referente ao "Dia Europeu das Línguas".

E nada mais havendo a anunciar, foi dado como encerrado o momento de aprendizagem.

Anexo 1 – d

Escola Secundária de Gondomar

Ana Rita nº 2 10º 2

Relatório 2 - Versão 1

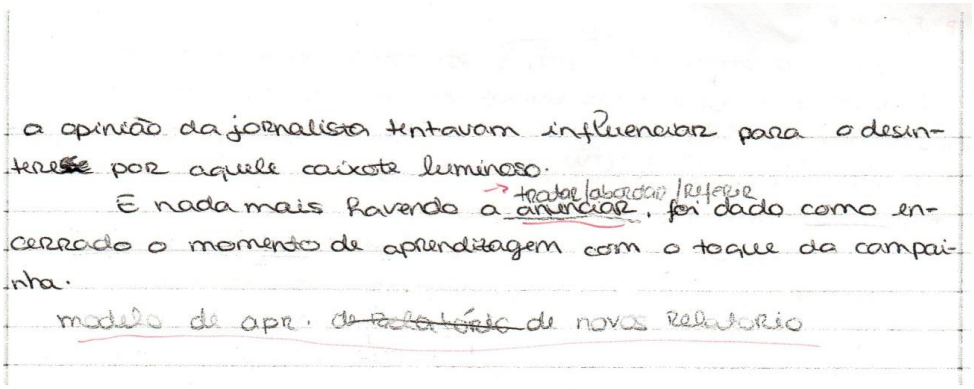
Aos dez dias do mês de fevereiro de 2010, na sala dezanove, da Escola Secundária de Gondomar, no bloco sessenta e nove e setenta da aula de Português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira e uma estagiária. Contou-se ainda com a presença dos alunos da turma dois do décimo ano de escolaridade. Todos os intervenientes deram início a uma sessão da respectiva disciplina.

Após a leitura do relatório da lição anterior, deu-se por começado o comentário crítico. As sugestões mais abordadas diziam respeito: à substituição de palavras repetidas assim como à aglutinação da informação. Nesta primeira actividade, o docente focou a atenção para a importância de adquirir uma maior gama lexical. Posteriormente, efectuou-se o registo do sumário transacto, sendo corrigidas certas construções frásicas.

A maior parte da aula foi ocupada com a correcção da tarefa complementar de certos elementos da turma (esta consistia na reformulação da história da página 122 do manual). A concordância, a selecção vocabular bem como as repetições foram dos erros mais frequentes. Mesmo assim, um dos discentes conseguiu atingir os objectivos pretendidos no exercício. Perante estas apresentações foram discutidas e tiradas algumas conclusões. Segundo o cartoonista, a televisão tem um papel fútil e ilusório para com a sociedade; passa uma visão exagerada do mundo controladora e ditadora. Foram usados como exemplos a gripe A e a crise; que reflectiu a má distribuição económica, a gestão deficiente e, por vezes, a injustiça social.

Em contexto da situação supra-referida, o monitor indicou três pré-tarefas que consistiram na leitura silenciosa do texto da página 124; na relação da obra lida com o cartoon estudado e finalmente na forma como o título é retomado ao longo da história. Ainda foi falado, que tanto a imagem como

Anexo 1 – d (continuação)



a opinião da jornalista tentavam influenciar para o desinteresse por aquele caixote luminoso.

É nada mais haverdo a anunciar, foi dado como encerrado o momento de aprendizagem com o toque da campainha.

modelo de apr. de ~~Retórica~~ de novos Relatório

Anexo 1 – e

Escola Secundária de Gondomar
Ano lectivo 2009/10 Ana Rita Ramos nº2 10º2

Relatório nº2 – Versão 2

Aos dez dias do mês de Fevereiro de 2010, na sala dezanove, da Escola Secundária de Gondomar, no bloco setenta e um e setenta e dois da aula de Português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira e a estagiária Teresa Castela. Contou-se ainda com a presença dos alunos da turma dois do décimo ano de escolaridade. Todos os intervenientes deram início a uma sessão da respectiva disciplina.

Após a leitura do relatório da lição anterior deu-se por começado o comentário crítico. As sugestões mais recorrentes abordadas diziam respeito à substituição de palavras repetidas, assim como à aglutinação da informação. Nesta primeira actividade, o docente focalizou a atenção para a importância de adquirir uma maior diversidade lexical e também para o novo modelo de correcção das actas (com a eliminação de uma versão).

Posteriormente, efectuou-se o registo do sumário transacto, sendo corrigidas determinadas construções frásicas. Mais além, ocorreu a verificação da tarefa complementar de certos elementos da turma (esta consistia na reformulação da história da página 122 do manual). A concordância, a selecção vocabular bem como as repetições foram os erros mais frequentes. Mesmo assim, um dos discentes conseguiu atingir os objectivos pretendidos no exercício. Perante ~~estas~~ as apresentações com base nas foram discutidas e tiradas algumas conclusões. Segundo o cartoonista: a televisão tem um papel fútil e ilusório para com a sociedade, passa uma visão exagerada do mundo, controladora e ditadora. Foram usados como exemplos a gripe A e a crise (em que nos encontramos), que reflecte a má distribuição económica, a gestão deficiente e, por vezes, a injustiça social.

Em contexto da situação supra-referida, o monitor indicou três pré-tarefas que consistiam na leitura silenciosa do texto (124); na relação da crónica com o cartoon e finalmente na forma como o título era retomado ao longo da história. Ainda foi tratado, que tanto a imagem como a opinião da jornalista tentavam influenciar ~~para o~~ no sentido desinteresse por aquele caixote luminoso. Foi igualmente referido que este artigo identificava-se com a crónica "Uma reflexão acerca de lixo", devido ao facto de ambos os textos serem textos argumentativos.

E nada mais havendo a tratar, foi dado como encerrado o momento de aprendizagem com o toque da campainha.

Anexo 2 – a

Escola Secundária de Gondomar

Ano lectivo 2009/10

RELATÓRIO DE AULA DE PORTUGUÊS - versão 1

Ao sétimo dia do mês de Outubro do ano de 2009, na sala dezanove da Escola Secundária de Gondomar, nos blocos onze - doze da aula de Português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira bem como as duas estagiárias. Assistiram também todos os alunos da turma dois de décimo ano. ~~Todos~~ os intervenientes deram início à respectiva disciplina.

aligão iniciada por iniciada

Deu-se iniciada a lição com a análise do relatório referente ao projecto anterior. Depois de ouvido o texto escrito, a turma colaborou nas críticas ao trabalho, quer negativa ~~ou~~ quer positivamente. Para tal, os reparos tiveram como base repetições desnecessárias, extensão de frases, selecção vocabular, ritmo de leitura. Posto isto, foi escrito o sumário do último encontro. Mais uma vez, tanto a dinamizador da disciplina como os educandos contribuíram com apreciações favoráveis para uma melhor estrutura do mesmo. Seguidamente, o ~~professor~~ organizador passou a indicar algumas formas de correcção que, eventualmente, apareceriam quando corrigidas pelo próprio. Novamente, os critérios eram para uma melhor ortografia, nomeadamente os já aqui descritos. Terminada esta parte, passou-se para a ficha de trabalho já principiada anteriormente. Com a ajuda da orientadora Teresa Castela, fomos continuando a sua realização, dado quase por concluída. tendo-se destacado o tipo de erros: vírgulas

É nada mais havendo a apontar, esta sessão é dada por encerrada pelo toque da campainha.

Anexo 2 – b

Escola Secundária de Gondomar

Ano lectivo 2009/10

Passar a limpo

RELATÓRIO DE AULA DE PORTUGUÊS - versão 2

Ao sétimo dia do mês de Outubro do ano de 2009, na sala dezanove da Escola Secundária de Gondomar, nos blocos onze-doze da aula de Português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira bem como as duas estagiárias. Assistiram também todos os alunos da turma dois do décimo ano. Os intervenientes deram início à respectiva disciplina.

Deu-se por iniciada (começada) a lição com a análise do relatório referente à ~~do projecto~~ (sessão) anterior. Depois de ouvido o texto escrito, a turma colaborou nas críticas ao trabalho, quer negativa quer positivamente. Para tal, os reparos tiveram como base repetições desnecessárias, extensão de frases, selecção vocabular, ritmo de leitura. Posto isto, foi escrita o sumário do último encontro. Mais uma vez, tanto o dinamizador da disciplina como os educandos contribuíram com apreciações favoráveis para uma melhor redacção e estruturação do mesmo. Seguidamente, o organizador (das actividades) passou a indicar algumas formas de correcção que, eventualmente, apareceriam quando corrigidas (verificadas e revistas) pelo próprio. Novamente, os critérios eram (orientados) para uma melhor ortografia, nomeadamente ~~os~~ (algumas) já aqui descritos. Terminada esta parte, passou-se para a ficha de trabalho já principiada anteriormente. Com a ajuda da orientadora Teresa Castelo, ~~temos~~ continuou-se a sua realização (resolução), dada quase por concluída. Destacou-se (Foram) estes tipos de erros: vírgulas, acentuação, ~~iniciação de~~ (início de escrita com) maiúsculas.

E nada mais havendo a apontar, esta sessão (foi) dada por encerrada, pelo toque da campainha.

Ana Sousa nº3 10º2

Anexo 2 – c

Escola Secundária de Gondomar

Ano lectivo 2009/10

Todos arquivar

Trabalho bom

RELATÓRIO DE AULA DE PORTUGUÊS - versão 3

Ao sétimo dia do mês de Outubro do ano de 2009, na sala dezanove da Escola Secundária de Gondomar, nos blocos onze-doze da aula de Português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira bem como as duas estagiárias. Assistiram também todos os alunos da turma dois do décimo ano. Os intervenientes deram início à respectiva disciplina.

Deu-se por começada a lição com a análise do relatório referente à sessão anterior. Depois de ouvido o texto escrito, a turma colaborou nas críticas ao trabalho, quer negativa quer positivamente. Para tal, os reparos tiveram como base repetições desnecessárias, extensão de frases, selecção vocabular, ritmo de leitura. Posto isto, foi escrito o sumário do último encontro. Mais uma vez, tanto o dinamizador da disciplina como os educandos contribuíram com apreciações favoráveis para uma melhor redacção e estruturação do mesmo.

Seguidamente, o organizador das actividades passou a indicar algumas formas de correcção que, eventualmente, apareceriam quando verificadas e revistas pelo próprio. Novamente, os critérios eram orientados para uma melhor ortografia, nomeadamente alguns já aqui descritos. Terminada esta parte, passou-se para a ficha de trabalho já principiada anteriormente. Com a ajuda da orientadora Teresa Castela, continuou-se a sua resolução, dada quase por concluída. Destacaram-se este tipo de erros: vírgulas, acentuação, início de escrita com maiúsculas.

E nada mais havendo a apontar, esta sessão foi dada por encerrada, pelo toque da campainha.

Ana Sousa nº3 10ºZ

RELATÓRIO DE AULA DE PORTUGUÊS – nº2

- versão 1 -

Aos treze dias do mês de Fevereiro de 2010, na sala dezanove da Escola Secundária de Gondomar, no bloco setenta e três mais setenta e quatro da aula de Português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira e a estagiária Teresa Castela. Assistiram também todos os alunos da turma dois do décimo ano.

A lição deu-se por iniciada com a apreciação crítica feita ao relatório referente à sessão anterior e devidas correcções. Posto isto, foi escrito o sumário do último encontro e, posteriormente, a sua validação.

De seguida, avançou-se para a crónica da página 124 do manual, intitulada "Recuse o Mundo que a Televisão lhe Impinge", de Isabel Stilwell. Foi novamente explanado a relação deste texto com o cartoon anteriormente trabalhado. Relembrou-se também como o título antecedente era retomado ao longo da argumentação. Foi encontrado, no final desta, expressões que se relacionavam com o título através da sinonímia. A mensagem da autora era, basicamente, não ver televisão. Abordou-se ainda o sentido irónico da cronista durante o texto argumentativo, nomeadamente aquando se refere às mulheres palestinianas a fugir dos tiroteios bem como ao circo romano. Tudo isto ironicamente falado, mas transmitindo uma realidade no que diz respeito ao que passa na TV, nos dias de hoje.

Clarificou-se o modo que a escritora usa para criar laços e familiarizar-se como o leitor: a utilização do "você" implícito de forma a cativar o espectador; era uma forma deste seguir o seu conselho.

Relativamente ao título, mesmo ele não dando uma ordem, foi possível estudar-se o tipo imperativo. Encontrou-se aí o presente do conjuntivo. Logo

depois, outras três formas verbais surgiram: o modo infinitivo, tendo como exemplo "Andar, andar!"; o pretérito perfeito do indicativo, ou seja "Sentou e calou!"; o modo imperativo com "Faz!", "Realiza!", "Senta!", etc. Importa relembrar que, em todos os tipos, se utiliza única e exclusivamente a segunda pessoa do singular ou do plural.

No âmbito disto, foi marcada uma tarefa complementar. O educador sugeriu sete frases imperativas com a finalidade dos discentes identificarem a forma verbal presente.

E nada mais havendo a acrescentar, o momento de aprendizagem foi dado por concluído, pelo soar da campainha.

Anexo 2 – e

RELATÓRIO DE AULA DE PORTUGUÊS – nº2

- versão 2 -

Aos treze dias do mês de Fevereiro de 2010, na sala dezanove da Escola Secundária de Gondomar, no bloco setenta e três mais setenta e quatro da aula de Português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira e a estagiária Teresa Castela. Assistiram também todos os alunos da turma dois do décimo ano.

A lição deu-se por iniciada com a apreciação crítica feita ao relatório referente à sessão anterior e devidas correcções. Posto isto, foi escrito o sumário do último encontro e, posteriormente, a sua validação.

De seguida, avançou-se para a crónica da página 124 do manual, intitulada "Recuse o Mundo que a Televisão lhe Impinge", de Isabel Stilwell. Foi novamente explanado a relação deste texto com o cartoon anteriormente trabalhado. Relembrou-se também como o título antecedente era retomado ao longo da argumentação. Foram encontradas, no final desta, expressões que se relacionavam com o título através da sinonímia. O conselho da autora era, essencialmente, convencer a não ver televisão. Partindo do princípio que a televisão nos mostra, basicamente, o mundo do seu lado mau, cria o medo por parte do espectador. Este vai guardar uma imagem negativa do mundo, embora sendo falsa. Abordou-se ainda o sentido irónico da cronista durante o texto argumentativo, nomeadamente aquando da referência às mulheres palestinianas a fugir dos tiroteios bem como ao circo romano. Tudo isto ironicamente falado, mas transmitindo uma realidade no que diz respeito ao que passa na TV, nos dias de hoje.

a estratégia usada pela escritora

Clarificou-se o modo que a escritora usa para criar laços e familiarizar-se com o leitor: a utilização do pronome "você" implícito, de modo a convencer o próprio; era uma forma deste seguir o seu conselho.

apesar de não indicar

Relativamente ao título, mesmo ele não dando uma ordem, foi possível estudar-se o tipo imperativo. Encontrou-se aí o presente do conjuntivo. Logo depois, outras três formas verbais surgiram: o modo infinitivo, tendo como exemplo "Andar, andar!"; o pretérito perfeito do indicativo, ou seja "Sentou e calou!"; a forma imperativa com "Faz!", "Realiza!", "Senta!", etc. Importa relembrar que, em todos os tipos, se utiliza única e exclusivamente a segunda pessoa do singular ou do plural.

No âmbito desta matéria, foi marcada uma tarefa complementar. O educador sugeriu sete frases imperativas com a finalidade dos discentes identificarem a forma verbal presente. em cada uma delas

E nada mais havendo a acrescentar, o momento de aprendizagem foi dado por concluído, com pelo soar da campainha.

Anexo 3 – a

1º relatório
1ª versão

Carolina Gaancha nº 6 10ºC 15/10/2009

No dia catorze do mês de Outubro de '2009, na sala dezanove da Escola Secundária de Gondomar, nas lições dezassete e dezoito da aula de português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira e uma das estagiárias. Contou-se também com a presença dos alunos da turma dois do décimo ano de escolaridade. Todos os intervenientes deram início à sessão da respectiva disciplina.

Logo no começo, o monitor entregou já corrigido o quiz do Dia Europeu das Línguas.

Em seguida, a Andreia apresentou à turma o relatório-modelo da aula transacta bem como críticas colectivas efetuadas ao mesmo para reformulação.

Posteriormente fez-se o registo do sumário ~~da última~~ antecedente lição, e devidas correcções para a sua validação.

Falou-se também sobre um dos sinais de pontuação mais difíceis de utilizar: a vírgula! enumerou as regras das vírgulas. O docente forneceu o enquadramento ao algumas das regras de utilização deste sinal. Neste assunto bem conclumos que as vírgulas servem para separar modificadores. Também não se deve separar o sujeito do predicado e os complementos do verbo por uma vírgula, mas pode-se utilizar duas, dependendo do sentido da frase.

No final da aula, o monitor educador pediu que fizessemos foi pedido aos alunos um discurso baseado em duas imagens. No qual, tínhamos de descrever o que observávamos em cada uma delas, sugerir temáticas associadas e relacioná-las com diferentes faixas etárias.

E nada mais havendo a referir deu-se por encerrada a sessão.

repetição da palavra: vírgulas

observar duas imagens e descrever-las num discurso

mas até ao fim não mudou

Anexo 3 – b

Passar a limpo

1º relatório 2ª versão	Carolina Coimbra nº6 10ºC	21/10/2009

No dia catorze do mês de Outubro de 2009, na sala dezasseve da Escola Secundária de Gondomar, nas lições dezassete e dezoito ~~da aula~~ de português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira e uma das estagiárias. Contou-se também com a presença dos alunos da turma dois do décimo ano de escolaridade. Todos ~~mês demos~~ deram início à sessão da respectiva disciplina.

Logo no começo, o monitor entregou os "quiz" referentes ao Dia Europeu das Línguas e fez a apresentação do código de conversação.

Em seguida, a Andreia apresentou à turma o relatório-modelo da aula transacta. Para melhoramento deste foram feitas críticas colectivas, tendo em vista a reformulação.

Posteriormente fez-se o registo do sumário antecedente e devidas rectificações para a sua validação.

Falou-se também sobre um dos sinais de pontuação mais difíceis de utilizar: a vírgula. O docente forneceu-nos algumas das regras da sua utilização ~~deste sinal~~. Neste assunto concluiu-se que a vírgula:

- Separa modificadores;
- É usada no chamamento ou vocativo;
- Não deve ~~separar~~ o sujeito do predicado nem os complementos do verbo. Em alguns casos pode-se utilizar duas vírgulas dependendo do sentido da frase.

No final da aula, o educador pediu que observassem duas imagens fossem ~~vadas, de modo a~~ sugerir temáticas associadas e relacioná-las com diferentes faixas etárias.

E nada mais havendo a tratar ~~referir~~ deu-se por encerrada a sessão.

objectivo de aprendizagem

Anexo 3 – c

Relatório Semanal
Pode arquivar.

1º relatório
3ª versão

Carolina Gouveia nº6 10º2 28/10/2009

No dia catorze do mês de Outubro de 2009, na sala dezanove da Escola Secundária de Gondomar, nas lições dezassete e dezoito de Português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira e uma das estagiárias. Contou-se também com a presença dos alunos da turma dois do décimo ano de escolaridade. Todos deram início à sessão da respectiva disciplina.

Logo no começo, o monitor entregou os "quiz" referentes ao Dia Europeu das Línguas, assim como fez a apresentação do código de conexção.

Em seguida, a Andreia apresentou à turma o relatório-modelo da aula transacta. Para melhoramento deste, foram feitas críticas colectivas, tendo em vista a reformulação.

Posteriormente, fez-se o registo do sumário antecedente, e devidas rectificações, para a sua validação.

Falou-se também sobre um dos sinais de pontuação mais difíceis de utilizar: a vírgula. O docente forneceu-nos algumas das regras da sua utilização. Neste assunto, concluiu-se que a vírgula:

- separa modificadores;
- é usada no chamamento ou vocativo;
- não deve separar o sujeito do predicado nem os complementos do verbo. Em alguns casos pode utilizar-se duas vírgulas, dependendo do sentido da frase.

No final da aula, o educador pediu que duas imagens fossem observadas, de modo a sugerir temáticas associadas e relacioná-las com diferentes faixas etárias.

E nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrado o bloco de aprendizagem.

Anexo 3 – d

2º relatório
1ª versão

Carolina Gandra nº6 10º2

5/3/2010

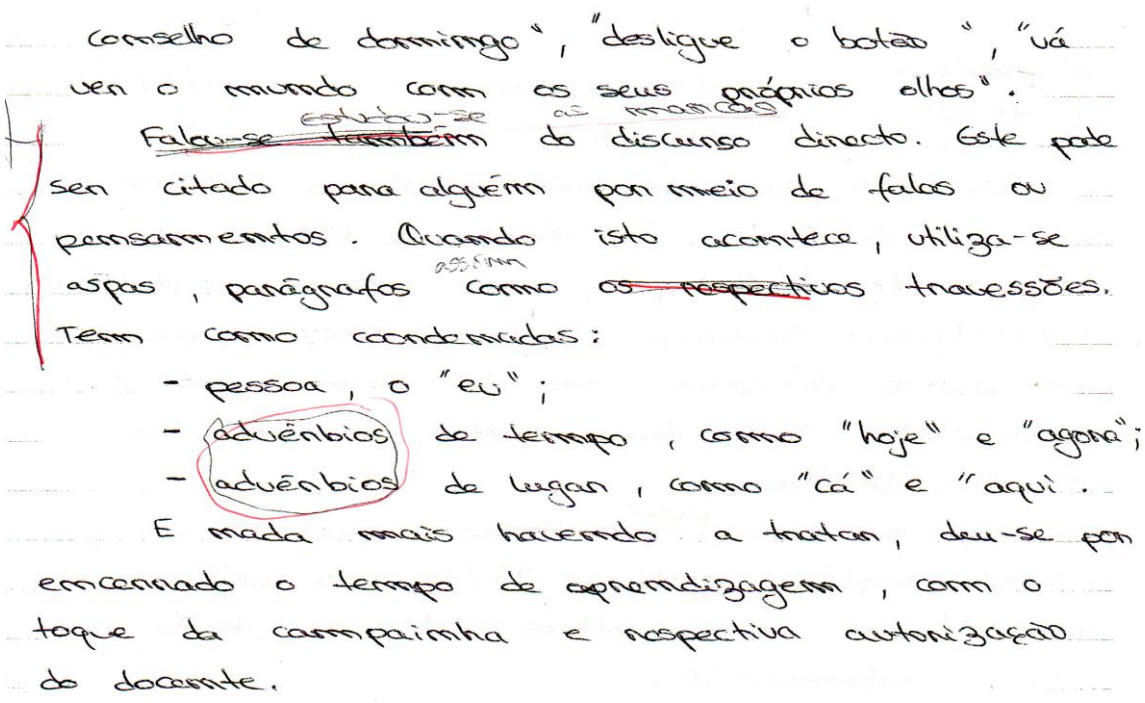
Aos três dias do mês de Março de 2010, na sala seis da Escola Secundária de Gondomar, nas lições 81/82 de Português, esteve presente o professor Vítor Oliveira. Contou-se também com a presença dos alunos da turma dois do décimo ano de escolaridade. Todos deram início à sessão da respectiva disciplina.

Logo no começo (início), ~~o Bruno~~ apresentou-se o relatório-modelo do bloco 77/78. Para melhoramento deste, foram feitas críticas colectivas, tendo em vista a reformulação.

Em seguida, fez-se o registo do sumário de duas aulas precedentes, e devidas rectificações, para a sua validação. (redigiram-se as)

Posteriormente, continuou-se o estudo da crónica: "Recuse o Mundo que a Televisão lhe Impinge" de Isabel Stilwell (página 124 do manual). Deste texto argumentativo concluiu-se o seguinte:

- o leitor é tratado por "você", existindo assim alguma proximidade ou intimidade, ~~com vontade~~ revela modo a [illegible] de o convencer;
- tem o objectivo de influenciar, aconselhar, incentivar, persuadir;
- ~~possui uma tese~~ defende uma tese, ou ~~seja~~ que é: "a TV influencia negativamente os telespectadores;
- tem como argumentos, a banalização do mal, a criação do síndrome do medo e a co-responsabilização do telespectador e da TV na visão de um mundo negativo; (televisão ou aparelho audio-visual)
- formula conselhos e alternativas: "recuse o mundo que a televisão lhe impinge", "aceite este



conselho de domingo", "desligue o botão", "vá ver o mundo com os seus próprios olhos".

Fala-se também do discurso direto. Este pode ser citado para alguém por meio de falas ou pensamentos. Quando isto acontece, utiliza-se aspas, parágrafos assim como as respectivas travessões. Tem como condenados:

- pessoa, o "eu";
- advérbios de tempo, como "hoje" e "agora";
- advérbios de lugar, como "cá" e "aqui".

E nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrado o tempo de aprendizagem, com o toque da campainha e respectiva autorização do docente.

2º relatório
2ª versão

Candima Gandra 10/3/2010
nº6 10º2

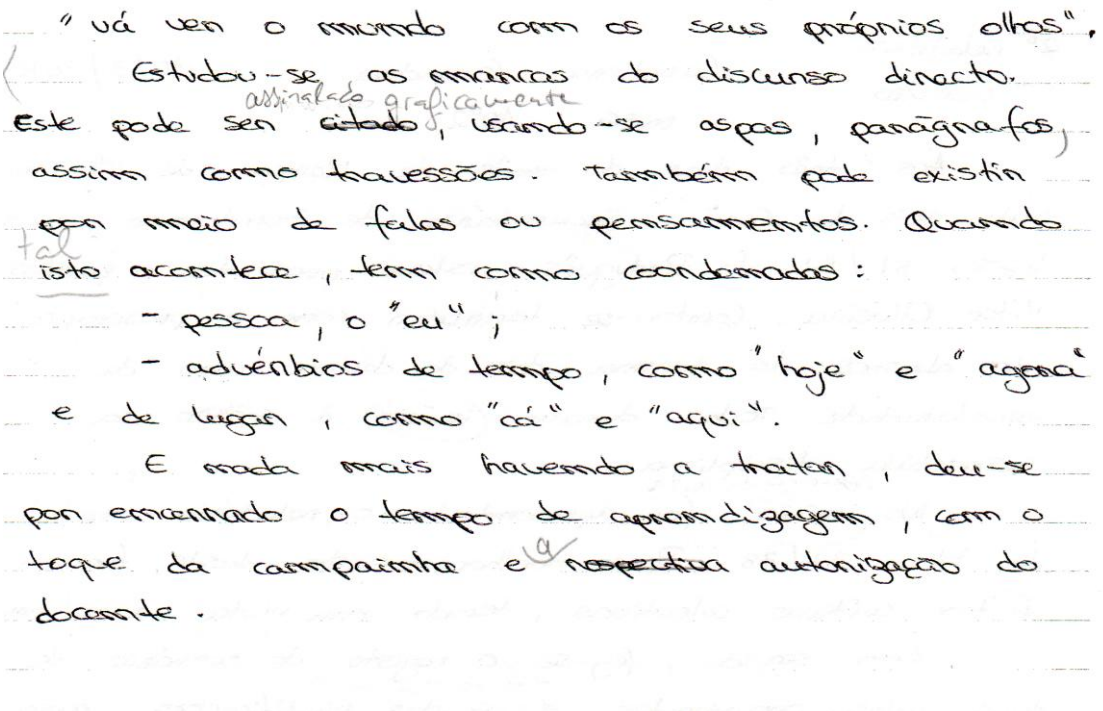
Aos três dias do mês de Março de 2010, na sala seis da Escola Secundária de Gondomar, nas lições 81/82 de Português, esteve presente o professor Vítor Oliveira. Contou-se também com a presença dos alunos da turma dois do décimo ano de escolaridade. Todos deram início à sessão da respectiva disciplina.

No início, foi apresentado o relatório-modelo do bloco 77/78. Para melhoramento deste, foram feitas críticas colectivas, tendo em vista a reformulação textual.

Em seguida, fez-se o registo do sumário de duas aulas precedentes, e realizaram-se as devidas rectificações, para posterior validação.

Posteriormente, prosseguiu-se de seguida o estudo da crónica: "Recuse o Mundo que a Televisão lhe Impinge" de Isabel Stilwell (página 124 do manual). Deste texto argumentativo concluiu-se o seguinte:

- o leitor é tratado por "você", existindo assim alguma proximidade ou intimidade, revelando a intenção de o convencer;
- tem o objectivo de influenciar, aconselhar, incentivar, persuadir;
- defende uma tese: a TV influencia negativamente os telespectadores;
- tem como argumentos, a banalização do mal, a criação do síndrome do medo e a co-responsabilização do telespectador e do televisor na visão de um mundo negativo;
- formula conselhos e apresenta alternativas: "recuse o mundo que a televisão lhe impinge", "aceite este conselho de domingo", "desligue o botão",



"Vá ver o mundo com os seus próprios olhos".

Estudou-se as marcas do discurso directo. Este pode ser assinalado graficamente, usando-se aspas, parágrafos, assim como travessões. Também pode existir por meio de falas ou pensamentos. Quando tal isto acontece, tem como condenados:

- pessoa, o "eu";
- advérbios de tempo, como "hoje" e "agora" e de lugar, como "cá" e "aqui".

E nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrado o tempo de aprendizagem, com o toque da campainha e a respectiva autorização do docente.

Anexo 4 – a

Relatório

Aos dezasseis dias ~~de~~ do mês de Outubro de dois mil e nove, na sala dezanove da Escola Secundária de Gondomar, nos blocos dezassete e dezoito ~~da aula de~~ português, ~~estive~~ estiveram presente o professor Vítor Oliveira ~~bem como~~ uma das estagiárias ~~Teresa Castela. Ainda se pôde contar com a presença dos respectivos~~ alunos da turma dois, do décimo ano de escolaridade.

A aula foi iniciada com ~~uma breve entrega de uns pequenos papéis da~~ directora de turma e de seguida com um pequeno discurso informativo, ~~por parte do~~ educador, sobre o dia nacional da alimentação. Na prossecução foi lido o relatório correspondente à lição anterior e fez-se a sua correcção. A escrita e aprovação do sumário tomaram lugar logo a seguir e deu-se continuidade à prelecção com a leitura de alguns comentários sobre duas imagens ~~que se~~ encontram no manual, corrigindo assim o trabalho de casa para essa lição. Na sequência de correcção deste afazer, houve críticas apreciativas e correctivas ~~por parte~~ do docente e dos educandos.

Nada mais havendo a tratar, foram dados por encerrados estes blocos educativos com o toque de saída.

Bruno Miguel Pedro Libânio

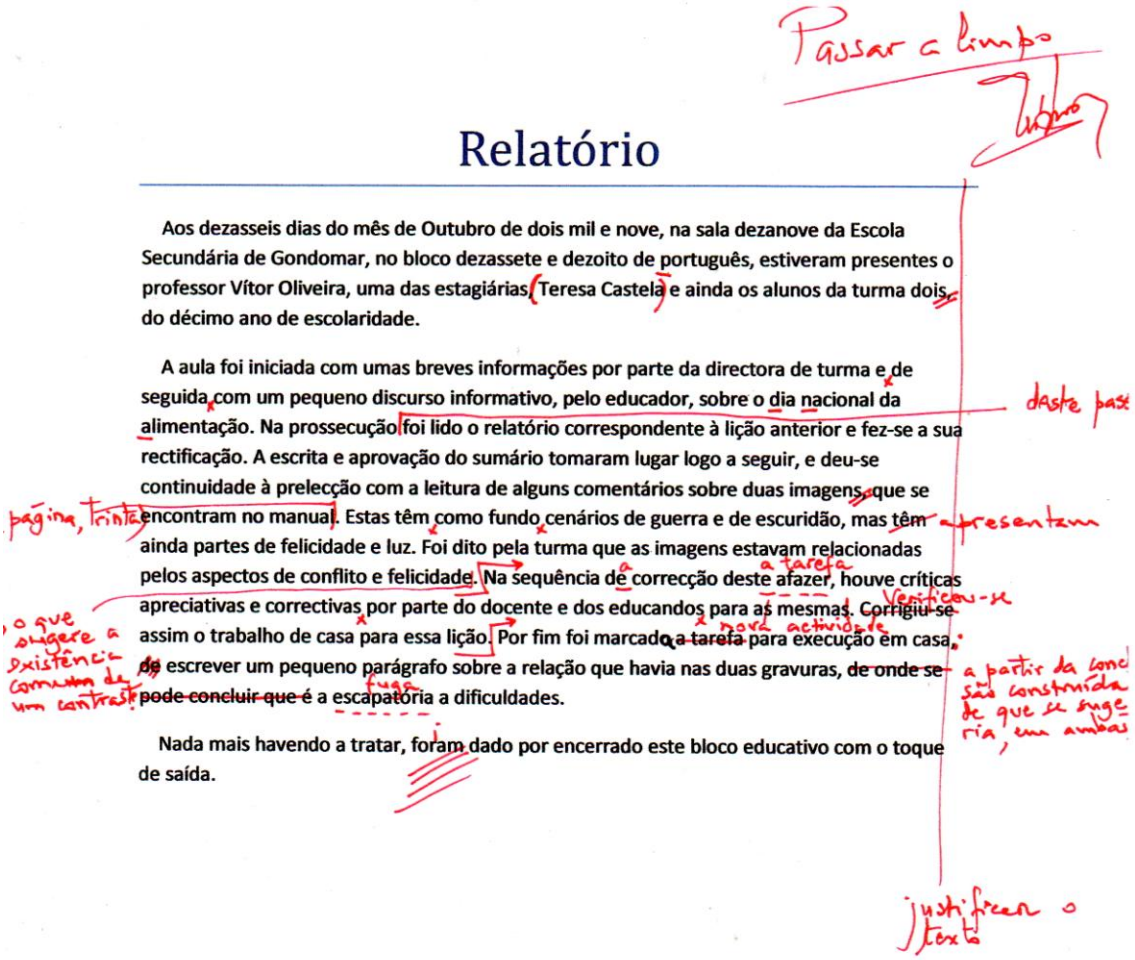
10º2 Nº5

* Desenvolver parte das imagens

Marcação do trabalho de casa para a próxima lição

Extensão de frases

Anexo 4 – b



Relatório

Aos dezasseis dias do mês de Outubro de dois mil e nove, na sala dezanove da Escola Secundária de Gondomar, no bloco dezassete e dezoito de português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira, uma das estagiárias, Teresa Castela e ainda os alunos da turma dois do décimo ano de escolaridade.

A aula foi iniciada com umas breves informações por parte da directora de turma e de seguida com um pequeno discurso informativo, pelo educador, sobre o dia nacional da alimentação. Na prossecução foi lido o relatório correspondente à lição anterior e fez-se a sua rectificação. A escrita e aprovação do sumário tomaram lugar logo a seguir, e deu-se continuidade à prelecção com a leitura de alguns comentários sobre duas imagens que se encontram no manual. Estas têm como fundo cenários de guerra e de escuridão, mas têm ainda partes de felicidade e luz. Foi dito pela turma que as imagens estavam relacionadas pelos aspectos de conflito e felicidade. Na sequência de correcção deste afazer, houve críticas apreciativas e correctivas por parte do docente e dos educandos para as mesmas. Corrigiu-se assim o trabalho de casa para essa lição. Por fim foi marcado a tarefa para execução em casa, de escrever um pequeno parágrafo sobre a relação que havia nas duas gravuras, de onde se pode concluir que é a escapatória a dificuldades.

Nada mais havendo a tratar, foram dado por encerrado este bloco educativo com o toque de saída.

Bruno Miguel Pedro Libânio

10º2 Nº5

Anexo 4 – c

Trabalho suficiente
Podes arquivar

Relatório

Aos dezasseis dias do mês de Outubro de dois mil e nove, na sala dezanove da Escola Secundária de Gondomar, no bloco dezassete e dezoito de Português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira, uma das estagiárias e ainda os alunos da turma dois do décimo ano de escolaridade.

A aula foi iniciada com umas breves informações por parte da directora de turma e, de seguida, com um pequeno discurso informativo, pelo educador, sobre o Dia Nacional da Alimentação. Na prossecução foi lido o relatório correspondente à lição anterior e fez-se a sua rectificação. A escrita e aprovação do sumário tomaram lugar logo a seguir, e deu-se continuidade à prelecção com a leitura de alguns comentários sobre duas imagens que se encontram na página trinta do manual. Estas têm, como fundo, cenários de guerra e de escuridão, mas apresentam ainda partes de felicidade e luz. Foi dito pela turma que as imagens estavam relacionadas pelos aspectos de conflito e felicidade, o que sugere a existência comum de um contraste.

deste passo,

Na sequência da correcção desta tarefa, houve críticas apreciativas e correctivas, por parte do docente e dos educandos, para as mesmas. Verificou-se assim o trabalho de casa para essa lição.

Por fim foi marcada nova actividade para execução em casa: escrever um pequeno parágrafo sobre a relação que havia nas duas gravuras, a partir da conclusão construída de que se sugeria, em ambas, a fuga a dificuldades.

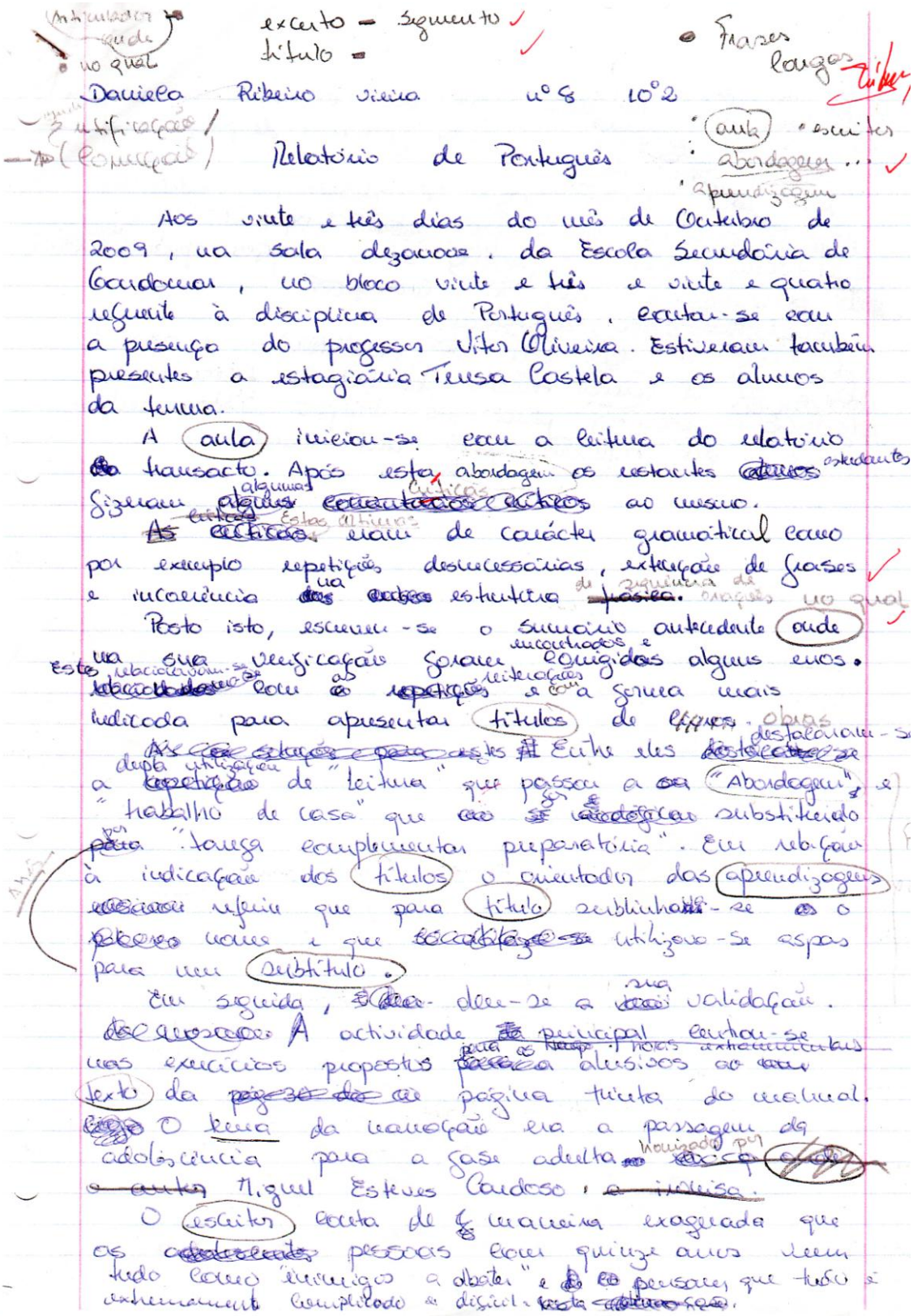
Nada mais havendo a tratar, foi dado por encerrado este bloco educativo com o toque de saída.

Persistiram duas faltas. É preciso mais atenção na tarefa de reescrita e revisão.

Bruno Miguel Pedro Libânio

10º2 Nº5

Anexo 5 – a



Daniela Ribeiro Vieira nº 8 10º2

Relatório de Português

Aos vinte e três dias do mês de Outubro de 2009, na sala dezanove, da Escola Secundária de Gondomar, no bloco vinte e três e vinte e quatro reuniu à disciplina de Português, reuniu-se com a presença do professor Vítor Oliveira. Estiveram também presentes a estagiária Teresa Castela e os alunos da turma.

A aula iniciou-se com a leitura do relatório da transacta. Após esta, abordagem os restantes alunos fizeram algumas críticas ao mesmo.

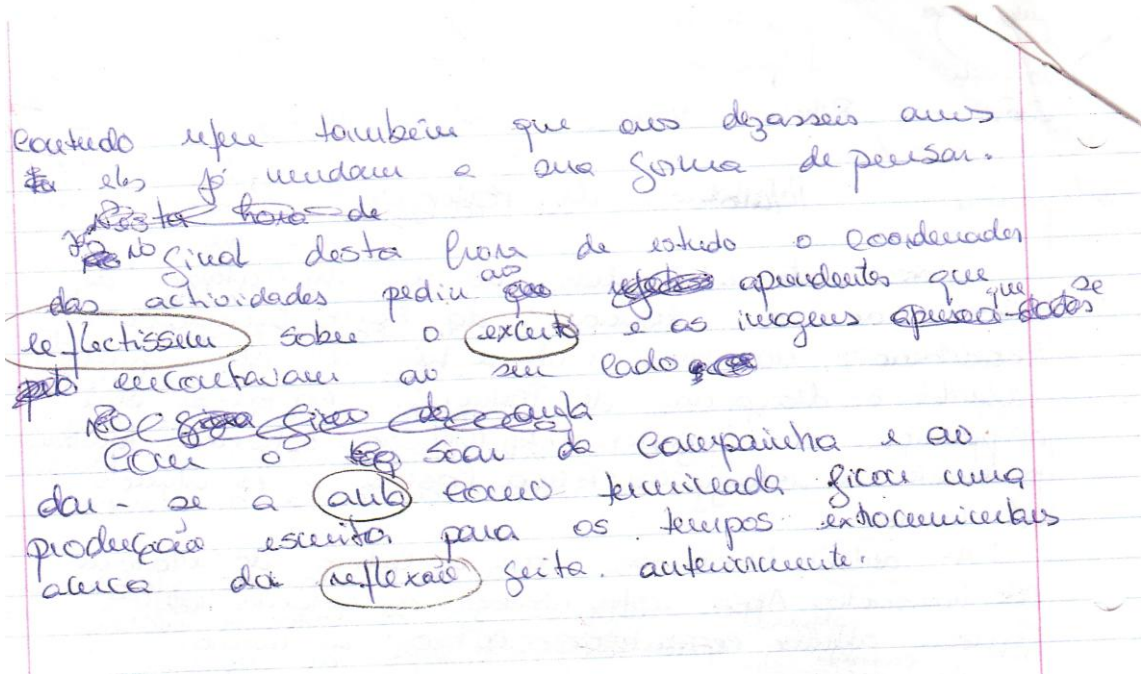
As críticas eram de carácter gramatical como por exemplo repetições desnecessárias, extensão de frases e incoerência na estrutura das orações no qual.

Posto isto, escreveu-se o sumário antecedente onde a sua verificação foram corrigidos alguns erros. Esta encontrados e com as sugestões e a turma mais indicada para apresentar títulos de obras. Coube-lhes destacaram-se a dupla utilização de "leitura" que passou a "Abordagem", e "trabalho de casa" que foi substituído por "tarefa complementar preparatória". Em relação à indicação dos títulos o orientador das aprendizagens referiu que para título sublinhado-se os nomes e que utilizou-se aspas para um subtítulo.

Em seguida, deu-se a sua validação. A actividade principal centrou-se nos exercícios propostos para os alunos nos nossos extracurriculares texto da página trinta do manual. O tema da narração era a passagem da adolescência para a fase adulta através do texto do autor Miguel Esteves Cardoso, a entrevista.

O escritor conta de uma maneira exagerada que os pessoas com quinze anos leem tudo como "inimigo a abater" e pensam que tudo é extremamente complicado e difícil.

Anexo 5 – a (continuação)



Anexo 5 – b

Nova versão

Daniela Ribeiro Vieira nº8 10º2

Relatório de Português

Aos vinte e três dias do mês de Outubro de 2009, na sala dezanove da Escola Secundária de Caudomar, no bloco vinte e três e vinte e quatro referente à disciplina de Português, contou-se com a presença do professor Vítor Oliveira. Estiveram também presentes a estagiária Teresa Castela e os alunos da turma.

A aula iniciou-se com a leitura do relatório transacto. Após esta introdução, os restantes estudantes fizeram algumas críticas ao mesmo.

Estas últimas eram de carácter gramatical; Tratava-se de repetições desnecessárias, extensão de frases e coerência na sequência de orações.

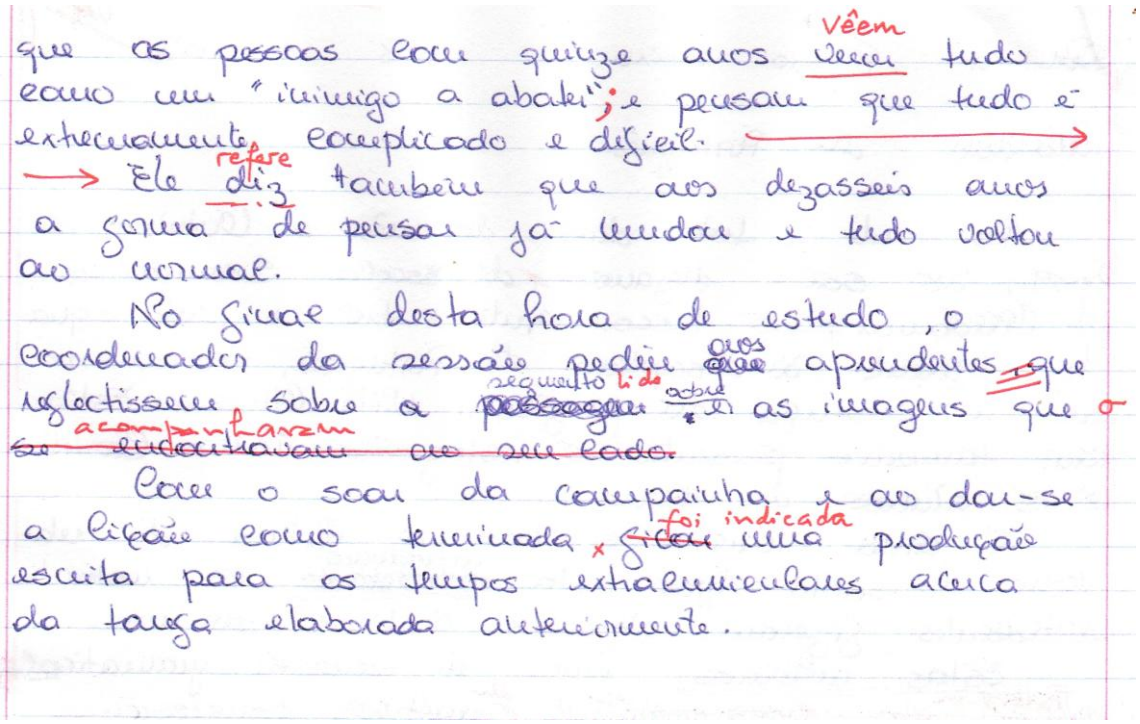
Posto isto, escreveu-se o sumário antecedente no qual se retificaram e corrigiram alguns erros. → Estes relacionavam-se com as referências e com a forma mais indicada para apresentar títulos de livros.

Entre eles destacaram-se a dupla utilização de "leitura" (que passou a "abordagem") e "trabalho de casa" (que foi substituído por "tarefa complementar preparatória"). Em relação aos títulos o orientador das aprendizagens referiu que em caso de obras relativamente a que se sublinha-se; em caso de excetos coloca-se entre aspas.

Em seguida deu-se a validação do registo

A actividade principal centrou-se nos exercícios propostos alusivos ao texto da página tricta do manual. → O tema baseava-se na passagem da adolescência para a fase adulta, que foi idealizada numa visão por Miguel Esteves Cardoso. ← O escritor conta de maneira exagerada

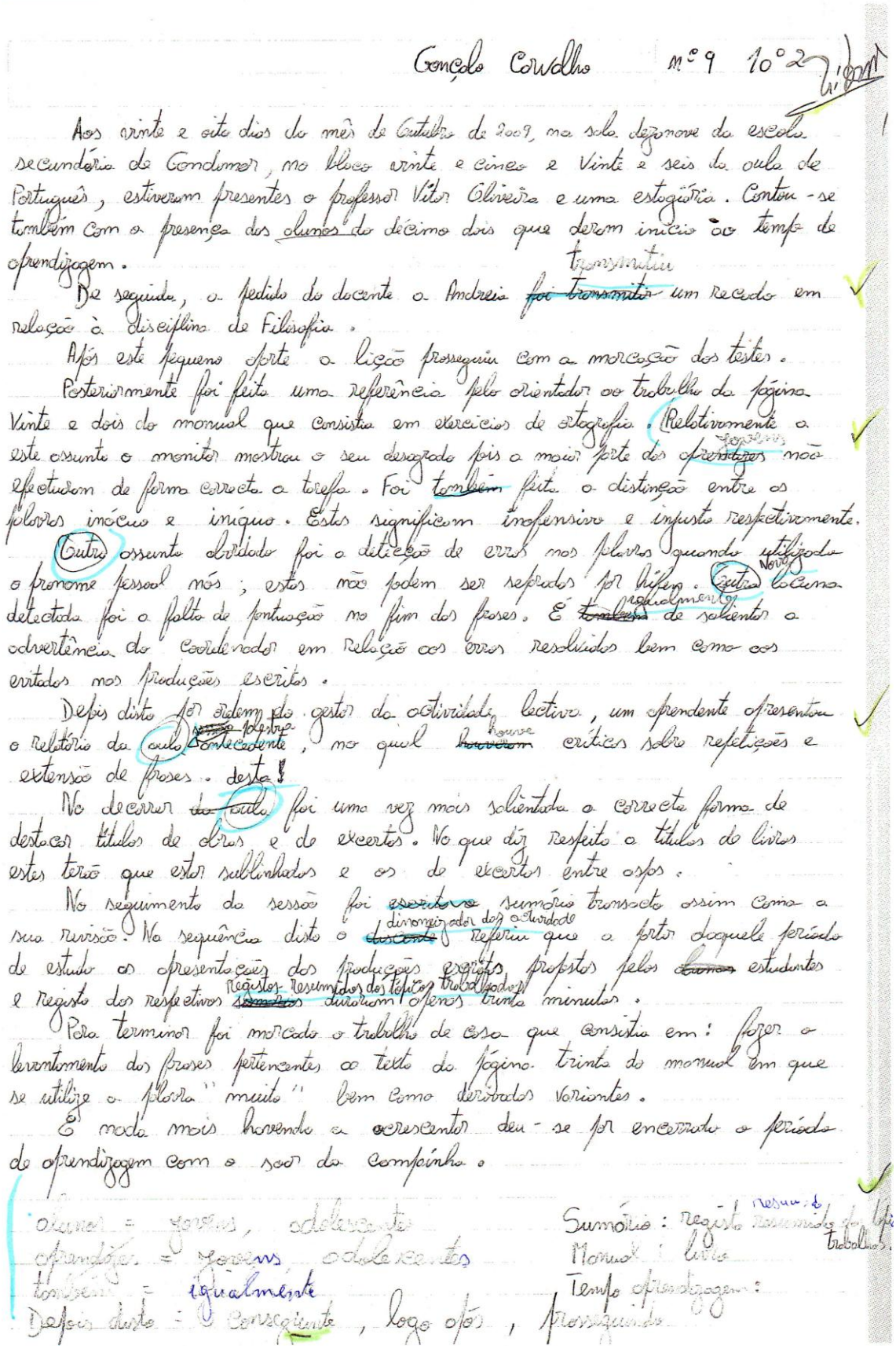
Anexo 5 – b (continuação)



que as pessoas com quinze anos vêem tudo como um "inimigo a abater"; e pensam que tudo é extremamente complicado e difícil. → Ele refere também que aos dezasseis anos a forma de pensar já mudou e tudo voltou ao normal.

No final desta hora de estudo, o coordenador da sessão pediu aos aprendentes que refletissem sobre a segunda leitura e as imagens que ~~os acompanharam~~ ~~estudaram ao seu lado.~~

Com o soar da campainha é ao dar-se a lição como terminada ~~ficou~~ foi indicada uma produção escrita para os tempos extracurriculares acerca da tarefa elaborada anteriormente.



Gonçalo Carvalho nº 9 10º2

Aos vinte e oito dias do mês de Outubro de 2009, na sala dezanove da escola secundária de Condeixa, no bloco vinte e cinco e Vinte e seis da aula de Português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira e uma estagiária. Contou-se também com a presença dos alunos do décimo dois que deram início ao tempo de aprendizagem.

De seguida, o pedido do docente a Andreia foi transmitido um recado em relação à disciplina de Filosofia.

Após este pequeno aparte a lição prosseguiu com a marcação dos testes.

Posteriormente foi feita uma referência pelo orientador ao trabalho da página Vinte e dois do manual que consistia em exercícios de ortografia. Relativamente a este assunto o monitor mostrou o seu desagrado pois a maior parte dos aprendizes não efetuam de forma correta a tarefa. Foi também feita a distinção entre as palavras inócuo e iníquo. Estas significam inofensivo e injusto respetivamente.

Outro assunto dúbido foi a deteção de erros nas palavras quando utilizado o pronome pessoal nós; estes não podem ser separados por hífen. Outra lacuna detectada foi a falta de pontuação no fim das frases. É também de salientar a advertência do coordenador em relação aos erros resolvidos bem como aos errados nos produções escritas.

Depois disto foi dado início à gestão da atividade lectiva, um aprendente apresentou o relatório da aula antecedente, no qual houve críticas sobre reflexões e extensão de frases. Desta?

No decorrer da aula foi uma vez mais salientada a correta forma de destacar títulos de obras e de excertos. No que diz respeito a títulos de livros estes terão que estar sublinhados e os de excertos entre aspas.

No seguimento da sessão foi escrito o sumário transacto assim como a sua revisão. Na sequência disto o docente dinamizador das atividades referiu que a partir daquele período de estudo as apresentações das produções escritas propostas pelos estudantes e registo dos respetivos resumos dos textos trabalhados duraram apenas trinta minutos.

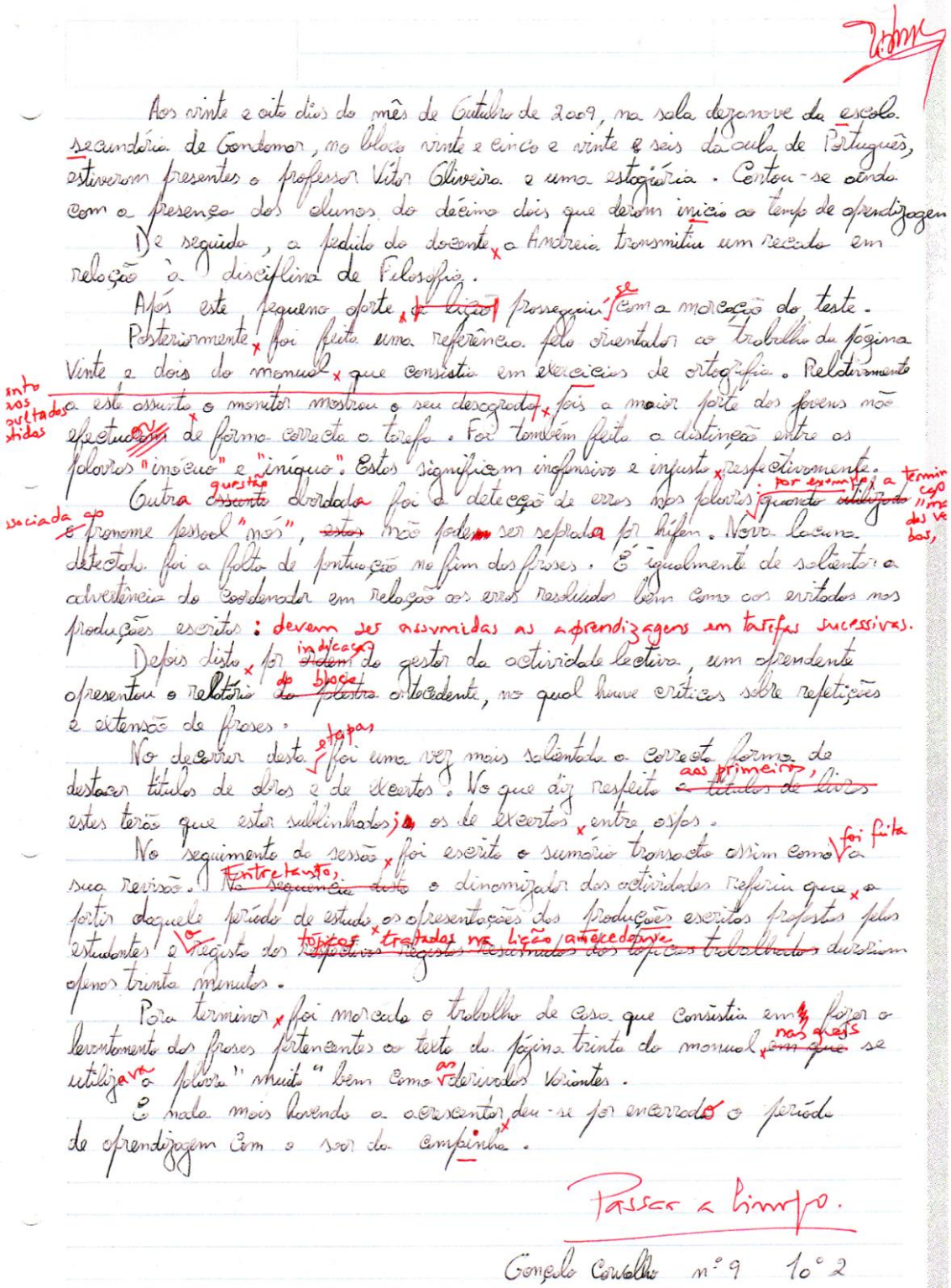
Para terminar foi marcado o trabalho de casa que consistia em: fazer o levantamento das frases pertencentes ao texto da página trinta do manual em que se utilize o plural "muito" bem como derivados variantes.

É nada mais havendo a acrescentar deu-se por encerrado o período de aprendizagem com o soar da campainha.

Alunos = jovens, adolescentes
Aprendizes = jovens adolescentes
Também = igualmente
Depois disto = consequente, logo após, prosseguindo

Sumário: registo resumido dos trabalhos
Manual: livro
Tempo aprendizagem:

Anexo 6 – b



Aos vinte e oito dias do mês de Outubro de 2009, na sala dezanove da escola secundária de Condemor, no bloco vinte e cinco e vinte e seis da aula de Português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira e uma estagiária. Contou-se ainda com a presença dos alunos do décimo dois que deram início ao tempo de aprendizagem.

De seguida, a pedido do docente a Andreia transmitiu um recado em relação à disciplina de Filosofia.

Após este pequeno aparte prosseguiu-se com a marcação do teste.

Posteriormente foi feita uma referência pelo orientador ao trabalho da página Vinte e dois do manual que consistia em exercícios de ortografia. Relativamente a este assunto o monitor mostrou o seu desagrado pois a maior parte dos jovens não efectuaram de forma correcta a tarefa. Foi também feita a distinção entre as palavras "inócuo" e "iníquo". Estes significam inofensivo e injusto respectivamente.

Outra questão abordada foi a detecção de erros nas palavras, por exemplo, a junção do pronome pessoal "nós", que não pode ser separada por hífen. Nova lacuna detectada foi a falta de pontuação no fim das frases. É igualmente de salientar a advertência do coordenador em relação aos erros recolhidos bem como aos evitados nas produções escritas: devem ser assumidas as aprendizagens em tarefas sucessivas.

Depois disto foi dada a palavra pelo gestor da actividade lectiva, um orientando apresentou o relatório da aula antecedente, no qual houve críticas sobre repetições e extensão de frases.

No decorrer desta foi uma vez mais salientada a correcta forma de destacar títulos de livros e de excertos. No que diz respeito aos primeiros, estes terão que estar sublinhados já os de excertos entre aspas.

No seguimento da sessão foi escrito o sumário transacto assim como a sua revisão. Entretanto, o dinamizador das actividades referiu que a partir daquele período de estudo as apresentações das produções escritas propostas pelos estudantes e registo dos tópicos tratados na lição antecedente durariam apenas trinta minutos.

Para terminar foi marcado o trabalho de casa que consistia em fazer o levantamento das frases pertencentes ao texto da página trinta do manual nas quais se utilizava a palavra "muito" bem como as derivadas variantes.

E nada mais havendo a acrescentar deu-se por encerrado o período de aprendizagem com o soar da campainha.

Passar a limpo.

Gonçalo Carvalho nº 9 10º 2

Anexo 6 – c

Vítor

Aos vinte e oito dias do mês de Outubro de 2009, na sala dezanove da Escola Secundária de Gondomar, no bloco vinte e cinco e vinte seis da aula de Português, estiveram presentes o professor Vítor Oliveira e uma estagiária. Contou-se ainda com a presença dos alunos do décimo dois que deram início ao tempo de aprendizagem.

De seguida, a pedido do docente, a Andreia transmitiu um recado em relação à disciplina de Filosofia.

Após este pequeno apontamento, prosseguiu-se com a correcção do teste.

Posteriormente, foi feita uma referência pelo docente ao trabalho da página vinte e dois do manual, que consistia em exercícios de ortografia. ~~Relativamente~~ Quanto aos resultados obtidos, a maior parte dos jovens não efectuou de forma correcta a tarefa. Foi também feita a distinção entre as palavras "inocuo" e "iníquo". Estas significam inofensivo e injusto, respectivamente.

Outra questão abordada foi a detecção de erros nas palavras: por exemplo, a terminação "mos" dos verbos associada ao pronome pessoal "nós", não pode ser separada por hífen. Nova lacuna detectada foi a falta de pontuação no fim das frases. É igualmente de salientar a advertência do coordenador em relação aos erros resolvidos bem como aos evitados nas produções escritas: devem ser assumidos os aprendizagens em tarefas sucessivas.

Depois disto, por indicação do gestor da actividade lectiva, um aprendente apresentou o relatório do bloco antecedente, no qual houve críticas sobre repetições e extensão de frases.

No decorrer desta etapa, foi uma vez mais salientada a correcta forma de destacar títulos de obras e de excertos. No que diz respeito aos primeiros estes terão que estar sublinhados; os de excertos, entre aspas.

No seguimento da sessão, foi escrito o sumário transacto assim como foi feita a sua revisão. Entretanto, o dinamizador das actividades referiu que, a partir daquele período de estudo, as apresentações das produções escritas e o registo dos tópicos tratados na lição antecedente durariam apenas trinta minutos.

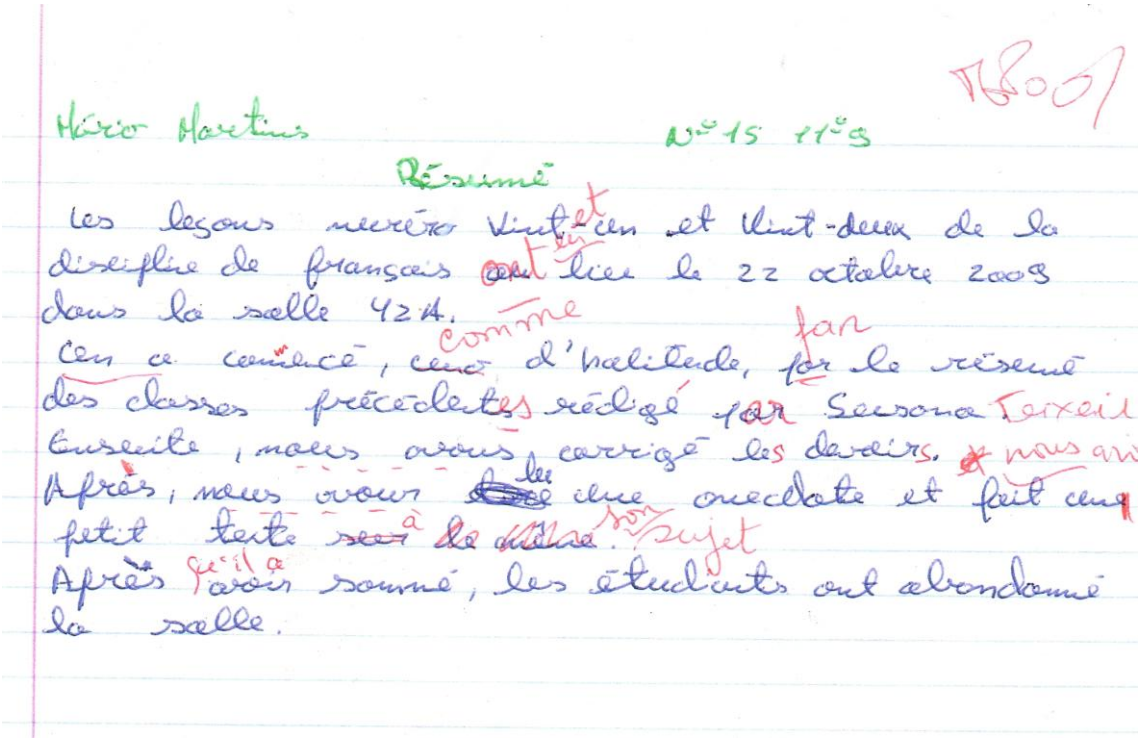
Para terminar, foi marcado o trabalho de casa que consistia em fazer o levantamento das frases pertencentes ao texto da página trinta do manual nas quais se utilizava a palavra "muito" bem como os derivados variantes.

E nada mais havendo a acrescentar, deu-se por encerrado o período de aprendizagem com o soar da campainha.

Persistem cinco falhas.
Nova versão!

Gonçalo Carvalho nº 9 10º 2

Anexo 7 – a



Hário Martins Nº 15 11º S

TB05/

Résumé

Les leçons numéro vingt-et-un et vingt-deux de la discipline de français ont lieu le 22 octobre 2009 dans la salle 424.

Ces ce commencé, comme d'habitude, par le résumé des classes précédentes rédigé par Seisona Farxeil Ensuite, nous avons corrigé les devoirs. Après, nous avons lu une anecdote et fait un petit texte à le sujet. Après qu'il a fini, les étudiants ont abandonné la salle.

Anexo 7 – b

Márcio Martins Seg 16:00 Nº 15 11º

Résumé

Les leçons numéro quatre-vingt-neuf et quatre-vingt-dix de la discipline de français ont eu lieu le 16 mars 2016 dans la salle 42A.

On a commencé, comme d'habitude, par le résumé des classes précédentes rédigé par Sofia Oliveira.

Ensuite, dans la page 93 du livre scolaire, nous avons écrit les avantages et les inconvénients des documentes "D" et "E".

Après, nous avons lu le texte 2 et nous avons parlé sur les images du texte qui parle le titre "Test par la NASA d'un robot chirurgien en microgravité," dans la page 106. Le professeur a expliqué les mots que les élèves ont demandés.

Après avoir fini, les étudiants ont abandonné la salle.

Anexo 8 – a

Les Leçons numéro trente-trois et trente-quatre de la discipline de français ont lieu le 12 novembre 2004 dans la salle 42A, avec la présence des classes un, sept, huit et neuf de la onzième année, dirigées par le professeur Glória Rocas et les stagiaires.

Nous avons commencé le cours avec la lecture du résumé des classes précédentes rédigé par Joana Silva.

Ensuite, les élèves de la classe ont justifié le choix mentionné plusieurs raisons pour la profession de journaliste enfant face métiers du futur.

Une fois terminée cette activité, les apprenants ont entendu et commenté une fiche explicative sur l'expression de la cause. Après, ont fait des exercices sur ces expressions.

Lorsque cette activité est finit, les étudiants ont preparé des arguments, évoquant les bénéfices et les dangers de l'internet.

Après qu'il a sonné, les étudiants ont abandonné la salle 42A.

João Manuel Barbosa Magalhães
N.14 11.1

d.

Anexo 8 – b

Bien TBF

Les Leçons numéro 83 et 84 de la discipline de Français ont eu lieu, le 4 mars 2010 dans la salle 42A, avec la présence des classes un, sept, huit et neuf de la onzième année, orientées par le professeur Teresa Costela.

Nous avons commencé le cours par la rédaction du sommaire des leçons précédentes dernières.

Ensuite, les élèves ont fait une fiche sur les découvertes et leurs chercheurs, et une autre portant sur la grammaire sur (les ~~verbes~~* avec *verbes), différentes temps verbaux).

Une fois Terminée cette activité, Nous avons étudié un nouvelle temps verbal, Subjonctif présent" des verbs réguliers et irréguliers.

Après qu'il a donné, les élèves ont abandonné la salle.

João Magalhães

N.14 11.1

Anexo – 9 – b

JOANA MARIA MACHADO SILVA, N°13 11°1

RÉSUMÉ DES COURS DE FRANÇAIS

LES LEÇONS NUMÉRO CENT CINQ ET CENT SIX DE LA DISCIPLINE DE FRANÇAIS ONT EU LIEU LE 27 AVRIL 2010 DANS LA SALLE 42A.

ON N'A PAS COMMENCÉ COMME D'HABITUDE PARCE QU'ANDREIA ARRIVÉE EN RETARD, ET LES ÉTUDIANTS ONT DIT QU'ILS AVAIENT FAIT LA DERNIÈRE CLASSE.

ENSUITE, LA CLASSE A FAIT LA RELATION ENTRE LE TITRE DE L'ÉPISODE, "LE PAYS" ET LE TITRE DU LIVRE, PARTIR.

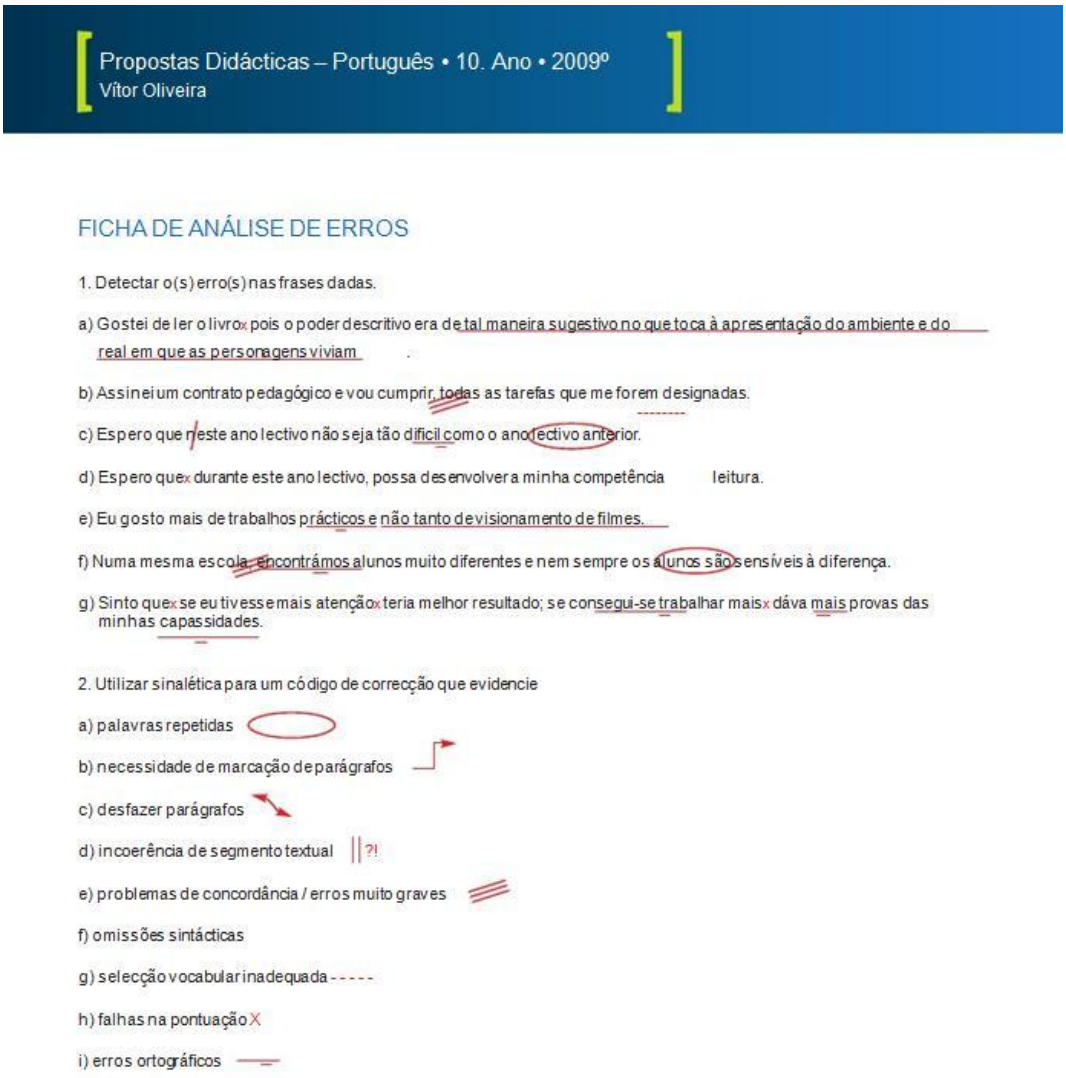
APRÈS, LE PROFESSEUR NOUS A DIT LES EXPRESSIONS POUR COMMENCER ET POUR TERMINER UNE LETTRE, EN CONTEXTE DE PROXIMITÉ AUTEUR/DESTINATAIRE.

POSTO ISTO, L'ENSEIGNANTE A LU L'ÉPISODE DU LIVRE ACIMA REFERIDO DE TAHAR BEN JELLOUN. À LA FOIS, NOUS AVONS FAIT LA CORRECTION DU DEVOIR ET LA RÉSOLUTION D'UNE FICHE SUR LES CATÉGORIES DE NARRATION.

FINALEMENT, IL A SONNÉ ET LES ÉLÈVES ONT RANGÉ LEURS AFFAIRES ET ONT ABANDONNÉ LA SALLE DE CLASSE.

* passé composé (auxiliaire être)

Anexo – 10



Propostas Didácticas – Português • 10. Ano • 2009º
Vítor Oliveira

FICHA DE ANÁLISE DE ERROS

1. Detectar o(s) erro(s) nas frases dadas.

a) Gostei de ler o livro pois o poder descritivo era de tal maneira sugestivo no que toca à apresentação do ambiente e do real em que as personagens viviam .

b) Assinei um contrato pedagógico e vou cumprir todas as tarefas que me forem designadas.

c) Espero que neste ano lectivo não seja tão difícil como o ano lectivo anterior.

d) Espero que durante este ano lectivo, possa desenvolver a minha competência leitura.

e) Eu gosto mais de trabalhos práctico e não tanto de visionamento de filmes.

f) Numa mesma escola, encontrámos alunos muito diferentes e nem sempre os alunos são sensíveis à diferença.

g) Sinto que se eu tivesse mais atenção teria melhor resultado; se consegui-se trabalhar mais dáva mais provas das minhas capassidades.

2. Utilizar sinalética para um código de correcção que evidencie

a) palavras repetidas

b) necessidade de marcação de parágrafos

c) desfazer parágrafos

d) incoerência de segmento textual ||?!

e) problemas de concordância / erros muito graves

f) omissões sintácticas

g) selecção vocabular inadequada - - - - -

h) falhas na pontuação X

i) erros ortográficos

(Documento facultado pelo Professor Orientador da disciplina de Português)