FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Relatório de Estágio
do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário

O *Diário do Leitor/Journal du Lecteur* : dispositivo pedagógico ao serviço de uma pedagogia da leitura e da escrita nas disciplinas de Português e de Francês



Isabel Maria Gonçalves Almeida

Porto
Setembro de 2010

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Relatório de Estágio
do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário

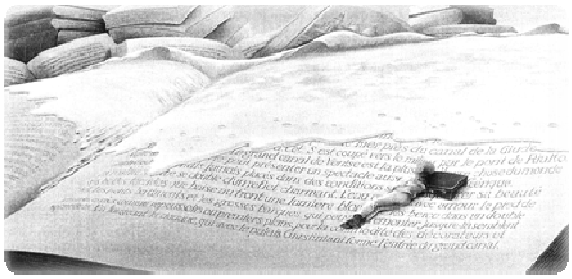
O *Diário do Leitor/Journal du Lecteur* : dispositivo pedagógico ao serviço de uma pedagogia da leitura e da escrita nas disciplinas de Português e de Francês



Isabel Maria Gonçalves Almeida

Sob a orientação da Professora Doutora Isabel Margarida Duarte
e sob a co-orientação do Professor Doutor Paulo Jorge Santos

Porto
Setembro de 2010



« Le propre du Journal du Lecteur c'est de transformer de mille manières, selon l'âge, la classe, le profil de chacun, une lecture en expérience vécue. C'est la mémoire vive d'un parcours littéraire et culturel de l'élève. »

Joëlle JEAN

Índice

Resumo … 7

Résumé … 7

Palavras-chave … 7

I. Introdução … 8

II. O que é o DL/JDL? … 15

1. Apresentação do dispositivo pedagógico … 15
2. Primeiro a leitura, depois a literatura … 17
3. Ler para escrever/escrever para pensar e para ser lido … 21

III. Plano de acção nas turmas de Português e de Francês … 25

1. Perfis das turmas envolvidas: o 7ºB e o 6ºC … 25
2. Primeira intervenção: implementação do dispositivo … 26

2.1. Diagnóstico inicial … 26

2.2. Processo de implementação … 29

3. Segunda intervenção: adaptações ao dispositivo … 33

3.1. Reflexão prévia … 33

3.2. Descrição do programa em Português … 36

3.2.1. Contextualização das fichas nas Unidades Didácticas … 36

3.2.2. Descrição das fichas de instruções de escrita à escolha a realizar no DL e das produções dos alunos … 41

3.3. Descrição do programa em Francês … 46

3.3.1. Contextualização das fichas nas Unidades Didácticas … 46

3.3.2. Descrição das fichas de instruções de escrita à escolha a realizar no JDL e das produções dos alunos … 49

3.4. Aplicação de grelhas de auto-regulação e de metacognição … 53

IV. Análise da percepção dos alunos após a segunda intervenção: concepção e aplicação de um instrumento de investigação … 56

1. Processo de elaboração do questionário … 56
2. Opções metodológicas … 58
3. Processo de teste … 59
4. Aplicação do questionário … 59
5. Descrição dos resultados e análise dos dados … 61

V. Conclusão … 67

VI. Referências bibliográficas … 72

VII. Apêndices … 77

Apêndice 1 – Plano da Unidade Didáctica 1: *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen: "*Porque é que na noite de Natal se iluminam os pinheiros*?" … 77

Apêndice 2 – Plano da Unidade Didáctica 2: O texto poético: "Lágrima de Preta" de António Gedeão … 78

Apêndice 3 – Plano da Unidade Didáctica 3: O texto dramático. Excertos de *À Beira do Lago dos Encantos* de Maria Alberta Menéres … 79

Apêndice 4 – Plano da Unidade Didáctica 4: A importância da pontuação. "As boas educações" de Luís de Sttau Monteiro. … 80

Apêndice 5 – Plan de l'Unité Didactique 1: Il était une fois… mille et un contes … 81

Apêndice 6 – Plan de l'Unité Didactique 2 : Tristan et Iseult : deux amants éternels ? … 82

Apêndice 7 – Plan de l'Unité Didactique 3: À la découverte d'un polar jeunesse, une histoire de fantôme… … 83

Apêndice 8 – Ficha 1: Vou escrever no meu DL sobre *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen … 84

Apêndice 9 – Ficha 2: Troco ideias, opiniões, impressões no meu DL sobre o poema "Lágrima de Preta" de António Gedeão … 86

Apêndice 10 – Ficha 3: O DL para o palco de *À Beira do Lago dos Encantos* de Maria Alberta Menéres … 88

Apêndice 11 – Ficha 4: O DL dá voz à Guidinha de Luís de Sttau Monteiro ou fala com ela … 91

Apêndice 12 – Grelha de autocorrecção – Ortografia … 95

Apêndice 13 – Grelha de auto-avaliação – Escrita … 96

Apêndice 14 – Grelha de auto-avaliação do DL … 97

Apêndice 15 – Fiche 1 : Des bouches, des langues et des oreilles : je communique sur mon JDL … 98

Apêndice 16 – Fiche 2 : Il était une fois… mille et un contes sur mon JDL … 100

Apêndice 17 – Fiche 3 : La légende de Tristan et Iseult mérite d'être sur mon JDL … 102

Apêndice 18 – Fiche 4 : Enquête sur le JDL. Polars, vous avez dit polars ? … 105

Apêndice 19 – Grille d'autocorrection – Orthographe … 109

Apêndice 20 – Grille d'autoévaluation – Écriture … 110

Apêndice 21 – Grille d'autoévaluation – JDL … 111

Apêndice 22 – Questionário de diagnóstico aplicado em Português: "Que tipo de leitor sou eu?" … 112

Apêndice 23 – Questionário de diagnóstico aplicado em Francês: "Quel type de lecteur suis-je ?" … 113

Apêndice 24 – Instrumento de investigação aplicado em Português … 114

Apêndice 25 – Instrumento de investigação aplicado em Francês … 118

VIII. Anexos … 122

Anexos 1 a 24 – Produções de alunos no DL/JDL a partir das leituras escolares: escrita orientada (1ª intervenção) … 122

Anexos 25 a 72 – Produções de alunos no DL/JDL a partir das leituras escolares: escrita orientada (2ª intervenção) … 134

Anexos 73 a 87 – Produções de alunos no DL/JDL a partir das leituras pessoais: escrita livre … 158

Resumo

O *Diário do Leitor/Journal du Lecteur* é um dispositivo pedagógico que colocámos ao serviço de uma pedagogia da leitura e da escrita nas disciplinas de Português e de Francês. Com a implementação deste dispositivo nas nossas turmas, procurámos numa primeira intervenção desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e pela escrita. Numa segunda intervenção, fizemos adaptações que se basearam em valores tais como a liberdade, a confiança, a responsabilidade, o compromisso e a cooperação. Estas adaptações consistiram na criação de uma comunidade de leitores/escreventes, na formulação de várias instruções de escrita dadas a escolher aos alunos e na aplicação de grelhas de auto-regulação e de metacognição. Os resultados alcançados nas duas disciplinas relativamente à escrita no DL/JDL foram, de uma forma geral e no seu contexto próprio, globalmente positivos.

Résumé

Le *Diário do Leitor/Journal du Lecteur* est un dispositif pédagogique que nous avons mis au service d'une pédagogie de la lecture et de l'écriture en cours de Portugais et en cours de Français. Dans un premier temps, la mise en place de ce dispositif dans nos classes a eu pour but de développer chez les élèves le goût de la lecture et de l'écriture. Dans un deuxième temps, nous avons fait quelques adaptations qui se sont fondées sur des valeurs telles que la liberté, la confiance, la responsabilité, l'engagement et la coopération. Ces adaptations ont visé la création d'une communauté de lecteurs/scripteurs, la formulation de diverses consignes d'écriture données au choix aux élèves et l'application de grilles d'autorégulation et de métacognition. Les résultats obtenus dans les deux matières des deux classes interrogées sur l'écriture dans le DL/JDL ont été globalement positifs.

Palavras-chave :

Diário, cultura, pedagogia da leitura, pedagogia da escrita, pedagogia diferenciada, comunidade de leitores/escreventes, prazer, liberdade de escolha, compromisso, auto-regulação.

I. Introdução

« Eu sou parte de tudo aquilo que li. »

John KIERAN

« Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le verbe "aimer"… le verbe "rêver"….
On peut toujours essayer, bien sûr. Allez-y : "Aime-moi !" "Rêve !" "Lis ! Mais lis donc, bon sang, je t'ordonne de lire !"
- Monte dans ta chambre et lis !
Résultat ? Néant. Il s'est endormi sur son livre. »

Daniel PENNAC

As duas citações colocadas em epígrafe apontam para uma tensão comummente aceite entre a importância da leitura para a construção da identidade e os fracos índices de leitura dos jovens em geral. À semelhança da educação, a leitura é, nas sociedades mais desenvolvidas, uma experiência quase universal da qual temos uma vivência pessoal e directa e sobre a qual todos se sentem no direito de opinar. Para fugir do senso comum, vamos começar por basear o nosso raciocínio em estudos consistentes para poder apresentar uma ideia mais clara da realidade.

Os jovens em Portugal lêem pouco? O *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2000)[1], que abrangeu um estudo com estudantes de 15 anos de idade de 32 países, veio confirmar, no que diz respeito à leitura, que os alunos portugueses atingiam níveis de desempenho abaixo da média e inferiores aos dos seus colegas de países com índices de desenvolvimento social e económico semelhantes. Este estudo identificou os reduzidos hábitos de leitura dos alunos portugueses, os baixos índices de leitura e de literacia e os seus fracos rendimentos escolares.

Trata-se de um problema de âmbito geral grave que preocupa especialmente os agentes educativos nacionais, na medida em que o domínio da leitura é um meio indispensável de apropriação e de construção de conhecimento nas diversas áreas do saber. Este défice de conhecimento, numa sociedade que teve níveis de desenvolvimento assinaláveis em vários domínios nas últimas três décadas e meia, é inaceitável porque pode conduzir as novas

[1] Nota-se que os resultados do PISA 2010 ainda estão por sair e poderão apresentar resultados distintos daqueles que se vão descrever.

gerações, directa e vertiginosamente, ao risco de exclusão, nomeadamente quanto ao acesso ao trabalho e à participação cívica e social.

Para contrariar este cenário pouco animador, foi lançado em Portugal o Plano Nacional de Leitura (PNL), em Junho de 2006, por iniciativa dos Ministérios da Educação, da Cultura e dos Assuntos Parlamentares. Este Plano pretende responder à preocupação com os baixos níveis de literacia da população portuguesa, particularmente dos jovens em idade escolar, que se revelaram significativamente inferiores aos da média europeia. O PNL estrutura-se em torno de cinco eixos centrais que se complementam entre si e que passamos a transcrever:

- Lançar novas iniciativas promotoras da leitura e da escrita, integradas na prática quotidiana de jardins-de-infância, escolas, bibliotecas, famílias e outras instituições e consolidar as já existentes;
- Sensibilizar progressivamente os portugueses para a importância da leitura, enquanto acto pessoal e social, demonstrando pela prática que o alargamento de hábitos e competências pode ser um empreendimento colectivo;
- Disponibilizar orientações, instrumentos de apoio e formação que reforcem a eficácia da acção das famílias, dos profissionais – educadores, professores, bibliotecários, animadores – e de cidadãos que se envolvam na promoção da leitura;
- Disponibilizar novos recursos, mediante o estabelecimento de parcerias entre instituições públicas, privadas e da sociedade civil;
- Assegurar a realização de um conjunto articulado de estudos com enfoque em áreas essenciais de investigação que venham a permitir avaliar com segurança e rigor a evolução dos hábitos de leitura dos portugueses, o desenvolvimento da literacia entre os diferentes grupos da população e o impacto de políticas, nomeadamente as iniciativas lançadas no quadro do PNL.

O quadro sobre os baixos índices de leitura referido anteriormente, com base nos dados fornecidos pelo PISA, reflecte o atraso educacional do caso português, já largamente descrito por António Nóvoa em *Evidentemente. Histórias da educação* (2005) e por Joaquim de Azevedo em *Educação e sistema educativo* (1999). Durante muitos anos, faltou a promoção de uma "cultura" do livro, faltaram iniciativas que desenvolvessem o gosto pela leitura, ou seja, fizeram falta acções que despertassem o interesse pelo livro. São todas estas falhas que o PNL veio (tardiamente) tentar suprir. Cabe hoje às escolas e aos professores acompanharem e apoiarem este movimento positivo, dando azo à criatividade, ao espírito de iniciativa e desempenhando o papel de agentes culturais.

Relativamente a este papel, Jean-Michel Zakhartchouk, redactor dos *Cahiers pédagogiques*, professor de Francês no ensino secundário numa ZEP[2] e formador de professores no IUFM[3] de Amiens, reflecte em *L'enseignant, un passeur culturel* sobre uma questão fundamental em educação: a missão de transmissão cultural da escola. O autor mostra-se duplamente irritado frente ao cenário educativo actual. Por um lado, existe um grupo de educadores fatalistas que lamentam a incultura das jovens gerações e o desaparecimento da cultura, clamando que se torna assim impossível transmitir a herança clássica. Num outro extremo, um grupo mais permissivo avança que a cultura não existe, existem antes culturas e, por isso, abandona a ideia de hierarquia cultural, preconizando uma adaptação aos gostos e interesses dos alunos (rap, Disney, música techno, etc.). Ambas as posições acabam por produzir os mesmos efeitos, isto é, a renúncia à cultura. O autor insurge-se contra este maniqueísmo e recusa esta "falsa escolha" entre uma cultura arrogante, sacralizada e exclusiva, e uma subcultura contestável e perniciosa. Zakhartchouk não opta por uma posição equidistante entre uma e outra: vai antes demonstrar no seu livro que **a pedagogia da cultura** não depende nem de uma nem de outra; depende de uma oscilação entre as duas, num movimento de vaivém constante.

Numa abordagem humanista, altruísta e criteriosa, o autor francês aponta para a urgência de considerar a transmissão do património cultural como uma problemática pedagógica contemporânea, o que o leva a partilhar as suas convicções com os leitores: primeiro, a cultura tem de se tornar um bem que pertence a todos nós; depois, a escola tem de desempenhar um papel de mediadora entre o conjunto de alunos e a cultura; enfim, os professores têm de acreditar na sua missão de transmissão cultural, tornando-se eles próprios *passeurs culturels*.

Esquece-se muitas vezes que afinal existe algo por trás do cenário da sala de aula, algo de colossal como a parte submersa de um icebergue e que corresponde, no fundo, a todas as exigências da profissão docente. A transmissão da cultura na escola é uma delas. É esse esquecimento que Jean-Michel Zakhartchouk pretende corrigir: ser um agente cultural tornou-se mais do que nunca um imperativo ético do acto educativo.

Não existirá fórmula mágica, pois não existe uma receita ou um padrão únicos, nem é possível fazer um retrato-tipo do professor agente cultural eficaz que seja extrapolável para outros

[2] Abreviatura de "Zone d'Education Prioritaire" que, num ponto de comparação com a realidade portuguesa, corresponde aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, ou TEIP.

[3] Sigla que designa o "Institut Universitaire de Formation des Maîtres", estrutura universitária criada em 1991 para uniformizar a formação dos professores do ensino básico, secundário e técnico.

futuros professores. Compete a cada um, na posse do mais vasto conjunto de conhecimentos sobre os resultados alcançados por outros educadores nas suas aulas, reinterpretá-los e adaptá-los, procurando permanentemente estratégias adequadas ao perfil de cada turma. Apesar da ausência de regras pré-formatadas ou de fórmulas milagrosas e infalíveis para que a transmissão cultural se torne possível, o autor reconhece que recursos pedagógicos tais como a negociação, a concessão, o engenho são atributos indispensáveis para se tornar um *passeur culturel.*

Porque é tão importante criar hábitos de leitura precocemente? Como se poderá transformar a leitura num prazer? Que tipo de livros ler na escola? É a estas e a outras perguntas que o agente cultural tem que ser capaz de responder.

Os professores devem promover o contacto precoce com o livro porque este desempenha um papel central no desenvolvimento psicológico. Segundo Lev Vygotsky (2001), o livro é um artefacto cultural que está indissociavelmente ligado a um artefacto cultural mais genérico que é a linguagem, um aspecto absolutamente central na teoria do autor russo. Há rotinas muito importantes para a saúde oral, como lavar os dentes, por exemplo. Para a "saúde mental", a leitura é também uma rotina importante porque tem influência directa sobre o desenvolvimento psicológico de uma criança. No dossier *Ler é Poder* da revista *Noesis* de Janeiro/Março de 2007, recorre-se a uma outra analogia: a literatura é nutrição, logo a leitura alimenta o cérebro.

Em Portugal a "cultura" da leitura ainda não está enraizada na sociedade como um todo. Contudo, começam a soprar ventos de mudança: várias iniciativas estão a dar cada vez mais importância à leitura. A nível nacional, já citámos o exemplo do PNL que pretende estimular o prazer de ler nas crianças e nos jovens, intensificando o contacto precoce com os livros na escola, designadamente nas salas de aula e nas bibliotecas escolares. A nível municipal, muitas câmaras e bibliotecas lançam todos os anos iniciativas criativas e inovadoras, implementando um conjunto de acções que visam captar o interesse dos mais novos para a participação em actividades de incentivo, descoberta e gosto pela leitura.

É disso exemplo a Biblioteca Municipal de Nisa que, nos meses de Julho, Agosto e Setembro, todas as tardes, promove a leitura até na piscina municipal com o seu projecto "Mergulho na Leitura". Na esplanada da piscina estão disponíveis jornais, revistas e livros, que podem ser lidos no local ou requisitados para leitura domiciliária, podendo cada utilizador ter consigo até

três livros, durante 15 dias. O acesso a este serviço é livre e gratuito. Para o empréstimo domiciliário de livros, apenas é requerida a apresentação do cartão de leitor da biblioteca ou de um documento identificativo. No local são igualmente promovidas actividades lúdicas. Esta iniciativa camarária pretende incentivar o hábito de leitura junto dos utilizadores das piscinas, alargando o leque daqueles que não dispensam o prazer de ler e fazem do livro uma boa companhia.

Outro bom exemplo será o da Casa Municipal da Cultura/Biblioteca infantil/Ludoteca de Coimbra que propôs este ano o "Programa de Leitura de Verão 2010", o qual consistiu em desafiar leitores com menos de 15 anos a ler três livros entre 12 de Julho e 18 de Setembro de 2010. Cada participante teve um Diário de Leitura para registar os livros que leu durante o programa, o qual tinha que ser pedido na biblioteca e preenchido pelo leitor quando devolvia os livros. Quem conseguisse vencer o desafio lançado recebia um crachá do Programa de Leitura de Verão e tinha o seu nome inscrito no Quadro de Honra, à entrada da biblioteca/ludoteca.

Todas as iniciativas deste tipo são bem-vindas. As crianças e os adolescentes precisam de conviver regularmente com os livros, têm de ser sensibilizados para o valor que a leitura tem através de estratégias motivadoras e engenhosas. Já dizia o provérbio: "quando os ventos de mudança sopram, umas pessoas levantam barreiras, outras constroem moinhos de vento".

A prática profissional que temos vindo a desenvolver na *École Française de Porto* desde Setembro de 2002 procurou sempre construir moinhos que promovessem o prazer da leitura. Citamos a seguir algumas das estratégias a que já recorremos: lançar no início do ano um "rali" de leitura a cada turma, as quais se vêem desafiadas a ler o máximo de livros num determinado espaço de tempo; comparar um livro e a sua adaptação cinematográfica; adaptar um livro ou um conto em peça de teatro; implementar "apadrinhamentos de leitura" (ver Anexo 1), em que os "grandes"[4] vão ler uma história (um capítulo) aos "pequenos"[5] – a responsabilidade social que é conferida àqueles motiva-os a ler; ou ainda favorecer o contacto físico com livros novos através da compra/oferta de assinaturas de revistas/colecções de livros infanto-juvenis; ou, por fim, incentivar a prática da construção de um *Diário do Leitor/Journal du Lecteur* (DL/JDL), colectânea de vários textos escritos pelos alunos (opiniões, poemas, histórias,

[4] Alunos entre 10 e 14 anos.
[5] Alunos entre 3 e 7 anos.

cartas, citações, comentários, reconto escrito, retratos, etc.) a partir das leituras pessoais e escolares realizadas.

Há mais de três anos que adoptámos esta última estratégia nas nossas aulas de Português e de Francês Língua Materna por ser, não só, uma resposta possível à prática de duas competências indissociáveis, a leitura e a escrita, mas também por levar à concretização do nosso papel de agente cultural de que fala Zakhartchouk. Durante estes três anos, temos vindo a aperfeiçoar estratégias para promover o prazer da leitura e rentabilizar as numerosas potencialidades do *Diário do Leitor*, a nível individual e colectivo. Contudo, a prática do Estágio Profissional permitiu-nos enveredar por outros caminhos e focar mais a nossa atenção no processo de escrita no *Diário do Leitor*. Esta mudança de enfoque levou-nos a levantar perguntas que nos parecem de suma importância: quais são as principais dificuldades sentidas pelos alunos no início do processo de escrita no DL/JDL? Que tipo de actividades/ajudas serão sugeridas pelos alunos para ultrapassar essas dificuldades?

É com base nestas interrogações que o nosso estudo procurou explorar a elaboração de um dispositivo didáctico de instruções que facilitasse o processo de escrita dos alunos, no sentido de melhor servir um propósito orientador geral nas disciplinas de Português e de Francês: o aperfeiçoamento das competências dos alunos no que diz respeito à leitura e à escrita. Durante as aulas dedicadas à criação de textos, procurámos então orientar os alunos e ajudá-los a escrever no *Diário do Leitor* graças à formulação de várias instruções de escrita dadas à escolha. Deste modo, centrámos a actividade de escrita no aluno, levando-o a pensar progressivamente sobre as suas decisões, no que se refere às tarefas a realizar durante o processo de ensino-aprendizagem.

Os programas que implementámos durante o Estágio Profissional seguiram as grandes linhas orientadoras dos programas oficiais, delineados pelo Ministério da Educação. Em Português, apoiámo-nos nos *Programas de Língua Portuguesa. Plano de organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico, 3º Ciclo* (2000) e centrámos todo o trabalho didáctico no seu protagonista, no sentido de criar "sistemas motivadores de regulação da prática da escrita" (2000: 39) e "permitir a expressão de vivências dos alunos, respeitar os seus ritmos de produção e as suas preferências temáticas e estimular a frequência da escrita na escola ou fora dela [como sendo] contributos importantes para a interiorização de hábitos de escrita" (Idem: 40). Em Francês, alicerçámos o nosso programa sobre os *Nouveaux programmes des classes de sixième et cinquième en Français*, no sentido de *"développer le plaisir d'écrire; développer la capacité de s'exprimer et de*

communiquer par écrit; assimiler l'idée qu'un texte est notamment écrit en fonction d'un ou de plusieurs destinataires; être apte à produire un texte complet cohérent; maîtriser la narration et s'initier à la description." (2009: Partie II. Écriture, Point A. Objectifs).

À luz destas linhas orientadoras, temos vindo então a interrogar-nos sobre a pertinência da nossa proposta. Será que os alunos consideram que um maior número de instruções de escrita pode ajudá-los nas suas produções textuais realizadas no DL/JDL? Esta estratégia incentiva-os a escrever com mais regularidade no DL/JDL? Quais são os critérios de escolha dos alunos para eleger uma instrução de escrita? Será que o rendimento escolar interfere nesta escolha? Diferenciar as instruções permite gerir a heterogeneidade da turma?

Na tentativa de encontrar pistas de respostas para estas problemáticas, assentaremos a estrutura do nosso relatório de estágio na metodologia da investigação/acção. Por isso, começaremos por uma contextualização que irá, por um lado, caracterizar de modo genérico o dispositivo pedagógico do *Diário do Leitor* e, por outro, descrever os dois pressupostos teóricos que estão na base do dispositivo – a coexistência no *Diário* entre as leituras pessoais e as leituras escolares; e o vaivém constante entre a leitura e a escrita. De seguida, apresentaremos um programa de intervenção para actividades de escrita, incluindo uma primeira fase de intervenção que correspondeu à implementação do dispositivo pedagógico, e uma segunda fase de intervenção que coincidiu com as adaptações que fizemos ao dispositivo, os materiais que foram propostos nas planificações elaboradas durante o Estágio Profissional de Português/Francês e algumas produções escritas dos alunos. Por fim, apresentaremos os resultados do trabalho de investigação que se desenvolveu de modo a avaliar a percepção dos alunos após a segunda intervenção, dando a conhecer o processo de elaboração do instrumento em si, assim como as opções metodológicas, a fase do teste do questionário, a sua aplicação, a descrição dos resultados, a análise dos dados e as nossas conclusões.

II. O que é o DL/JDL ?

1. Apresentação do dispositivo pedagógico

Joëlle Jean, inspectora de Letras da Academia de Toulouse é a principal divulgadora deste dispositivo pedagógico que se apoia nos programas oficiais do Ministério da Educação francês e cruza as competências do saber, do saber-fazer e do saber-ser. Este dispositivo, chamado *Journal du Lecteur* (ou JDL), em francês, foi adaptado nas aulas de Português e passou a ser chamado *Diário do Leitor* (ou DL). Há mais de três anos que esta prática foi implementada nas nossas aulas de Português e Francês Língua Materna na *École Française de Porto*. De modo a tornar a exposição mais clara, optámos por enumerar os vinte pontos que nos parecem essenciais para dar a conhecer o dispositivo:

1) O *Diário do Leitor* procura criar uma relação mais íntima entre os alunos e os livros, valorizando a recepção das leituras realizadas na escola ou fora dela;
2) Visa a construção da identidade pessoal do aluno porque "capta" a evolução do seu imaginário, da sua sensibilidade e da sua inteligência; o diário implica uma construção pautada pela passagem do tempo;
3) As actividades de escrita que se realizam no DL correspondem a um leque alargado de produções (citações, opinião pessoal, poema, canção, carta dirigida ao autor, reconto, desenho, confissão, análise, comentário, pastiche, etc.);
4) O DL constrói-se dia após dia, ciclo após ciclo: o mesmo diário pode servir durante vários anos. A ideia é conservar na memória a recepção de cada leitura no decorrer da aprendizagem;
5) O aspecto estético e exterior do DL (ver Anexos 2 a 9) não pode ser descurado, devendo ser incentivado pelo professor porque tornar belo o DL é a primeira etapa da relação de identificação do aluno com o *Diário*, o que permite projectar uma imagem positiva de si. Além disso, e uma vez que os DL são regra geral postos a circular pela turma, se as produções forem esteticamente cuidadas isto levará, pelo menos é isto que se pretende, à valorização pessoal de cada aluno e ao reconhecimento do trabalho bem feito, em particular para os alunos com dificuldades que precisam de restaurar a auto-estima e elevar as suas expectativas de auto-eficácia;
6) O DL pode desenvolver a função socializante da leitura. Para isso, é preciso estabelecer rituais que favoreçam o diálogo, a troca de ideias, a partilha de opiniões e a interacção à volta dos livros lidos ou dos temas que estes livros trazem à liça;

7) O DL permite o acesso a uma cultura colectiva e partilhada porque faz com que circulem por escrito as experiências, impressões, referências, emoções de um leitor. Aliás, o DL acolhe também todas as experiências artísticas ou culturais do aluno, como por exemplo espectáculos, idas a exposições, concertos, teatro;

8) O DL é um espaço de memória porque regista por escrito as "pegadas" dos alunos e indica o percurso de leituras que cada um segue: neste sentido, é como se o DL correspondesse a uma biblioteca pessoal, real e transmissível, resultado individual de descobertas, escolhas e aprendizagens singulares;

9) O DL é um objecto pessoal mas não é nem um objecto íntimo, nem privado. O contrato estabelecido com os alunos deve ser muito claro logo no início do ano: o *Diário* tem que ser visto como um espaço de diálogo e de partilha com o professor e todas as pessoas que rodeiam o aluno. O DL tem também uma função comunicativa que requer competências interpessoais (saber-ser);

10) O DL não é sujeito, por opção, a uma avaliação sumativa. Contudo, é um valioso instrumento de avaliação formativa ao serviço da aprendizagem: o professor desempenha o papel de interlocutor receptivo, curioso e sensível aos esforços de cada aluno. Será corrector apenas se o aluno solicitar a sua ajuda;

11) O DL expõe tanto as dificuldades como as competências (adquiridas ou em via de aquisição) de cada aluno: é uma ferramenta preciosa que pode funcionar como uma "radiografia" do aluno e pode indicar as necessidades específicas do mesmo e da turma;

12) O professor deve recorrer adequadamente ao reforço positivo sempre que vislumbrar no comportamento dos alunos indícios de progressão. Por exemplo, um dos primeiros indícios será o facto de ser solicitado pelo aluno para que corrija a produção escrita;

13) O DL permite um vaivém constante entre o ler/falar/escrever;

14) O professor desempenha um papel importante para fazer progredir os alunos e promover a autonomia: poderá, por exemplo, gerir com ponderação as suas intervenções e diminuir progressivamente as ajudas dadas aos alunos;

15) O professor estabelece um compromisso com os alunos e as famílias para que cada ano haja um trabalho regular investido no DL;

16) As actividades de escrita que o professor propõe apoiam-se nas obras trabalhadas durante a aula. A partir destas obras, o professor constrói uma Unidade Didáctica, uma actividade de escrita pontual, um exercício oral, etc. O importante será variar os materiais, os ritmos, as modalidades;

17) No início do ano lectivo, é proveitoso interrogar os alunos sobre as leituras anteriores para permitir a partilha de diversas experiências;
18) O DL incentiva os alunos a ler cada vez mais e de maneira mais autónoma: o aluno pertence a uma comunidade de leitores e inscreve-se de um ano para o outro num processo progressivo de aprendizagem;
19) O DL visa um aprofundamento das leituras, o que ajuda a desenvolver a tomada de consciência progressiva sobre a necessidade de um reinvestimento dos saberes que não se pode apenas limitar à avaliação sumativa que fecha uma Unidade Didáctica;
20) A cooperação das famílias é desejável no que diz respeito à conservação dos DL e à constituição de uma biblioteca pessoal do aluno.

Os vinte pontos que acabámos de enumerar parecem-nos constituir uma contextualização consistente do dispositivo pedagógico em foco. Fazemos notar que a ferramenta apresentada permite estabelecer uma relação mais pessoal com a leitura, embora uma parte do trabalho que nela se encontra continue a ser um trabalho escolar que visa competências específicas.

Se é verdade que o documento oficial que apresenta o dispositivo é um documento-base indispensável a qualquer tentativa de implementação, não é menos verdade que não prescreve uma única maneira de realização. De facto, é suficientemente aberto para que cada escola possa adaptá-lo à especificidade de cada turma, de cada aluno.

2. Primeiro a leitura, depois a literatura

De todos os aspectos enunciados anteriormente, um dos que nos parece mais importantes é o primeiro: o DL/JDL toma em consideração não só as leituras impostas pelos professores no quadro escolar, mas também as leituras pessoais dos alunos. Outro aspecto já levantado é o facto de o DL/JDL permitir um leque alargado de práticas pedagógicas, sem nunca deixar de constituir uma escrita pessoal na primeira pessoa, o que favorece a identificação, por parte dos professores, do que lêem as crianças.

Os indícios das leituras pessoais que surgem no DL/JDL dos alunos têm uma função que não podemos desprezar: desvendam um gosto e uma cultura pessoais[6]. Por isso, o DL/JDL tem que ser encarado como uma ferramenta que está ao serviço de uma pedagogia que respeita a

[6] Consultar os Anexos 73-87 que correspondem a algumas das produções escritas que os alunos registaram autonomamente no seu DL/JDL a partir das suas leituras pessoais.

intimidade e as escolhas das crianças mas que visa também um caminhar para leituras cada vez mais literárias.

No nosso entender, a criança deve primeiro construir a sua identidade de leitor antes de a fazer evoluir. Para ajudá-la a construir a sua identidade de leitor é preciso ter muito cuidado com o que se diz. Os comentários dos professores e dos pais são absorvidos pelas crianças e podem acentuar eventuais baixas expectativas de auto-eficácia e, assim, enraizar a sua falta de apetência para a leitura. O psicólogo Albert Bandura (1994) realizou vários estudos que demonstraram que a motivação está relacionada com expectativas de auto-eficácia. Estas expectativas são crenças pessoais específicas relativamente à capacidade de desempenhar com sucesso um determinado comportamento, pois têm a ver com o que acreditamos que somos capazes de fazer em determinada situação, isto é: baixas expectativas de auto-eficácia conduzem ao evitamento de um determinado comportamento, enquanto elevadas expectativas de auto-eficácia levam à persistência e ao envolvimento nas tarefas. As situações de sucesso e de progressos motivam muito, por isso o professor não pode deixar de utilizar nestes casos o reforço positivo. Em situação de fracasso, o professor tem que identificar devidamente os factores desmotivadores para depois desactivá-los: os níveis baixos de auto-eficácia, auto-conceito, auto-estima e as opiniões negativas que os alunos têm deles próprios têm que ser aos poucos contrariados pelo professor. A persuasão verbal do professor e de todos os que rodeiam a criança tem um papel preponderante no processo de mudança do padrão comportamental porque pode reforçar ou alterar os níveis de expectativas de auto-eficácia.

É preciso, por estas razões, evitar qualquer julgamento precipitado sobre as leituras ditas "infantis". Citamos em exemplo o caso de um adulto que nunca conseguiu esquecer o que um dia lhe disse uma professora a respeito das suas leituras:

> "*Cela fait déjà longtemps, maintenant, que je me souviens de cette prof... Ma mère avait eu la gentillesse de l'inviter pour un thé. Devant mes étagères pliant sous le poids apparemment lourdingue de mes séries, elle émit doctement : 'Il n'y a pas là les livres importants pour grandir... Je vous les conseillerai.' Cela me blessa profondément. N'était-ce donc rien, ce que j'avais aimé lire jusqu'ici? N'était-ce donc rien, ce que j'y avais puisé? N'était-ce donc rien, ce que j'étais?*" (Gilbert & Tuzeau, 2006:155).

Esta citação ilustra o peso que as palavras podem ter. O "dizer avaliativo" desta professora provocou a desvalorização das leituras da criança, dos seus gostos e da sua identidade de leitor. A criança fica com o sentimento de "não ser nada", sentimento aterrador para a construção da auto-estima.

Em *Histoires de lecteurs* (1999), Gérard Mauger, Claude Poliack e Bernard Pudal fazem uma abordagem sociológica da leitura e levantam questões de grande interesse para a prática da leitura na escola, nomeadamente a que interroga os diferentes modos de leitura existentes. Os autores acabam por identificar quatro modos de leitura que são socialmente aceites, a saber: a leitura de divertimento, a leitura didáctica, a leitura de auto-ajuda e a leitura culta/literária.

Outra questão pertinente levantada pelos autores é a importância do divertimento no acto de ler: o "ler para sonhar" deve ocupar um espaço predilecto ao lado do "ler para aprender" e do "ler para se informar", e nunca poderá rivalizar com um altivo "ler por ler".

A leitura dita culta ou literária é a leitura mais posta em prática no meio escolar: o interesse do texto baseia-se na possibilidade de glosá-lo, compará-lo com outros textos. É uma leitura fascinante, contudo, não se pode promover apenas este tipo de leitura na escola porque corremos então o risco de "perder" a maioria dos alunos pelo caminho, de tornar a literatura inacessível e de falhar na nossa missão de transmissão cultural.

Os programas preconizam a leitura distanciada e culta, mas não podemos esquecer-nos que este tipo de leitura corresponde ao estádio derradeiro da formação do leitor capaz de compreender o implícito e de glosar a partir do estilo do autor. É preciso, claro, iniciar os alunos neste tipo de leitura mas sem esquecer a criança que se esconde por detrás do aluno, o que significa que é necessário considerar as leituras que os alunos fazem sozinhos e das quais não falam, talvez por vergonha. Noutros termos, é preciso primeiro encarar o aluno como ele é e não como gostaríamos que ele fosse.

Hervé Moelo e Jean-Luc Bourgouin (2004) analisaram 53 *Diários do Leitor* e chegaram à conclusão de que existe uma forte coerência existencial entre o conteúdo dos DL e a biografia do seu autor e que, mesmo quando as crianças revelam um grande apreço pelas suas leituras pessoais, as "prescrições" escolares não as impedem de manter as suas escolhas pessoais. Em suma, verifica-se que os alunos sabem praticar os dois modos de leitura: fazem opções pessoais de leitura mas aceitam outras leituras.

Ao folhear os DL dos alunos, os mesmos autores aperceberam-se de que os alunos liam mais do que imaginavam. Lêem o que chamamos de leituras "infantis", "não literárias", leituras que

são igualmente importantes para crescer e em que encontram respostas a questões essenciais sobre a vida, a morte, o amor, a amizade.

As leituras pessoais dos nossos alunos são leituras directas, vão ao essencial, provocam emoções fortes, sensações, impressionam pelo suspense, pela personagem, contêm muitos laços emotivos e giram à volta de um tema (animais), de um género (aventura), de uma personagem (o Menino Nicolau, a Mafalda, o Capitão Cuecas, o Banana…).

Chegamos aqui a um ponto crucial da nossa exposição. "Primeiro a leitura, depois a literatura", diz o artigo *O sucesso dos heróis palermas* da revista *Pública*, de 2 de Maio de 2010. Partilhamos das ideias contidas na peça jornalística: se pretendemos que as crianças leiam, temos que respeitar os seus gostos e deixar espaço para elas construírem o seu "perfil" de leitor, o qual, naturalmente, irá evoluir no decorrer do tempo. Citamos a seguir um trecho do artigo que nos parece particularmente pertinente por ilustrar a nossa opinião e por, mais uma vez, alertar para o peso das palavras:

> "Devemos confiar nas escolhas deles. A partir de certa altura, eles percebem que necessitam de outras leituras. E nós, família e escola, devemos estar presentes para os ir orientando. O mesmo entendimento não teve outra professora de Português, que, perante uma encarregada de educação feliz porque, 'pela primeira vez', o filho ficava 'sentado a ler um livro do princípio ao fim', lhe disse que não queria os seus alunos 'a ler aqueles disparates'. O livro era da série Capitão Cuecas, escrita e desenhada por Dav Pilkey e editada pela Gradiva." (Pimenta, 2010, 2 de Maio:75)

Este excerto poderá lembrar uma frase que o Dr. Nuno Lobo Antunes (2009) escreveu no livro intitulado *Mal-entendidos* ao recordar um conselho que recebeu do seu professor de língua portuguesa, o escritor Vergílio Ferreira, quando tinha 13 anos. Dizia ele: "Leiam tudo, incluindo a Corin Tellado!". O DL é uma ferramenta que segue esta filosofia do "leiam tudo". Indirectamente, a utilização do DL comunica aos alunos que estamos a respeitar e a reconhecer o que lêem. É uma espécie de ponte entre a escola e a vida exterior, um elo de ligação entre dois mundos, duas culturas[7] e dois modos de leitura: um que foca o distanciamento, o intelecto, o literário e a dimensão estética da leitura; e outro que valoriza a identificação, a emoção, o pessoal e a dimensão prática da leitura. Por estas razões, a escola não deve excluir as leituras pessoais dos alunos. Pelo contrário, deve acolhê-las. O DL abre-se a todo o tipo de leitura, é um lugar onde há espaço suficiente para coexistirem pacificamente a

[7] O DL é um objecto bilingue na *École Française de Porto* e, por vezes, até trilingue – ver Anexo 77.

cultura infantil/adolescente e a cultura escolar/culta[8], permitindo assim, tal como o preconiza Jean-Michel Zachartchouk, um vaivém constante entre as duas.

3. Ler para escrever/escrever para pensar e para ser lido

O DL/JDL é um dispositivo pedagógico que pode ajudar a despertar e desenvolver o gosto pela leitura porque a sua utilização privilegia a relação afectiva que se opera entre o livro e o leitor. Esta relação é raramente valorizada no contexto escolar onde se perdeu, em muitos casos por completo, a intimidade da leitura. Escrever livremente no DL/JDL possibilita um reencontro com os livros que passa pela gratuidade do acto, pelo silêncio e pelo prazer. A dita influência negativa da modernidade na juventude, que o senso comum defende, não pode ser encarada de maneira nenhuma como uma fatalidade. O prazer de ler não está perdido, está apenas escondido e cabe aos adultos continuar a alimentar o entusiasmo de ler, tal como o fazem com as crianças mais pequenas ao contar-lhes histórias, em vez de tentar pôr à prova a compreensão e a competência do jovem leitor. Idealmente, pais e professores deveriam ser capazes de manter este prazer de ler até ele se transformar numa rotina desejada e até se evidenciar a gratuidade da aprendizagem cultural que está inerente à leitura de qualquer obra (Pennac, 1992).

Contudo, o livro, elevado ao estatuto de artefacto cultural sagrado, tornou-se o instrumento principal da "ditadura" escolar: não gostar de ler é visto como uma espécie de "crime". O papel da escola, que se parece resumir a uma aprendizagem de técnicas pré-formatadas e a uma obrigatoriedade de comentar o que se lê, não só dificulta o acesso directo aos livros, como também proíbe o prazer de ler. Os professores, que supostamente teriam que conseguir propagar o amor ao livro, tornaram-se desenfreados comentadores, intérpretes, analistas, críticos e biógrafos. Desta forma, só conseguem emudecer as obras, aprisionando a palavra do livro nos seus próprios comentários.

É esta mecanização da leitura e da escrita que o DL/JDL se propõe contrariar. Esta ferramenta obedece a um único pacto de escrita: pôr a escrita ao serviço da leitura, reunindo impressões de leituras pessoais ou escolares, sob variadíssimas formas, e privilegiando a

[8] Os Anexos 73 e 74 comprovam a possibilidade desta coexistência. Estes dois anexos parecem-nos particularmente interessantes porque correspondem a quatro páginas seguidas do DL de uma aluna, o que demonstra que esta quis escrever autonomamente no seu *Diário*, tanto a partir de uma leitura escolar (*Ulisses*) como a partir de uma leitura pessoal (*As aventuras do Capitão Cuecas*).

recepção do que foi lido, em vez de se centrar na produção textual. O trabalho no DL/JDL procura evidenciar a recepção de um texto escrito: os alunos escrevem livremente, ou de modo orientado, sobre o que lêem, o que permite treinar, em simultâneo, competências de leitura e de escrita.

Centrar o trabalho de leitura e de escrita na recepção do leitor/escrevente é muito gratificante para os alunos porque permite pôr em primeiro plano as opiniões de todos. Deste modo, a turma sente-se valorizada e ouvida. O DL/JDL funciona como uma espécie de conversa escrita entre o livro e o seu leitor; o leitor tem a oportunidade de exprimir-se e de responder ao texto que pode suscitar várias reacções. Muitos alunos começam a ler para escrever. Os bons alunos costumam ler por ler, mas os outros lêem ou por obrigação ou porque lhes é pedido para falar sobre o que lêem. Ler para escrever ou para falar sobre as suas leituras é uma forma de desenvolver uma competência de leitura, a médio ou longo prazo.

A Escola tem a responsabilidade de ensinar os alunos a ler e a escrever. Por isso, as actividades destinadas à aquisição das competências de escrita e de leitura são obrigatórias. Contudo, verifica-se que, no contexto da sala de aula, a actividade de escrita costuma ser pouco trabalhada, em detrimento das outras competências – a compreensão oral e escrita e a produção oral –, ou então é maltratada porque é ensinada como um exercício mecânico.

A metodologia do ensino da escrita na língua materna não pode destinar-se apenas a aprender a escrever e não pode centrar exclusivamente a sua acção na "fiscalização" da aprendizagem de competências linguísticas e discursivas. A avaliação da ortografia, da pontuação, da sintaxe e da estrutura dos escritos é importante mas não pode transformar-se no objectivo exclusivo das actividades de produção textual, caso contrário a escrita transforma-se numa prática meramente escolar, profundamente desmotivadora porque desprovida de sentido. A prática escolar da escrita tem que se aproximar da prática social, privilegiando aspectos essenciais do ponto de vista educativo: 1) o desenvolvimento psicológico dos alunos: escreve-se para pensar; 2) a promoção da capacidade de integração social: escreve-se para ser lido.

No primeiro caso, no contexto actual de aprendizagem em Português/Francês Língua Materna, como transformar os nossos alunos em aprendentes que pensam? Esta geração que consome frenética e indiscriminadamente imagens, textos ou frases truncadas na tela do computador ou nos visores dos telemóveis faz prova de uma concentração mental muito superficial e de hábitos de estudo, de leitura e de escrita pouco firmes. A leitura de obras

literárias ou de textos integrais em Português e em Francês pode ser uma via possível para despertar a motivação, o interesse e a curiosidade dos adolescentes submersos em informação virtual. O estudo de obras integrais nas aulas pode contrariar esta tendência para a dispersão e para a superficialidade e ser uma estratégia eficiente para desenvolver as competências de comunicação e de aprendizagem. O contrato que está na base da utilização do DL/JDL é escrever para pensar mais profundamente sobre o que se leu/compreendeu/interpretou. A escrita tem que ser privilegiada nas aulas de língua materna porque não é uma prática impulsiva; pelo contrário, obriga a um esforço cognitivo que leva à organização e ao desenvolvimento do pensamento.

Já no segundo caso, fazer escrever os alunos no DL/JDL consiste numa estratégia que pretende recuperar a prática social da escrita, uma prática carregada de significado para o escrevente e orientada para o cumprimento de propósitos com os quais se está comprometido. No DL/JDL, não se escreve só para aprender a escrever; escreve-se sobre o que se leu e para ser lido, tendo em conta a necessidade de comunicar algo a alguém e com determinada intenção.

O DL/JDL pode despertar e desenvolver o gosto pela escrita porque promove uma abordagem da escrita que se quer motivadora e comprometida, ao mesmo tempo que restitui à prática da escrita o seu sentido de prática social e cultural. Ao privilegiar a relação que se opera entre o livro, o leitor/ escrevente e os leitores do escrevente, os alunos acabam por entender a sua aprendizagem como um meio de aumentar as suas capacidades de comunicação.

Os escritos resultantes das actividades de produção textual pessoal ou orientada são destinados a serem lidos e apresentados à turma, de modo a que cada aluno se sinta um membro activo de uma comunidade de leitores/escreventes. Deste modo, a produção textual do aluno não passa unicamente pelo crivo da avaliação do professor, será também alvo de comentários formulados pelos restantes colegas da turma, quer oralmente nos momentos de partilha e de intercâmbio de produções, quer por escrito no espaço reservado no DL/JDL às dedicatórias. Este espaço abre-se aos alunos das outras turmas, aos amigos e à família (ver Anexos 11 e 12). O professor que, no ensino tradicional, costumava assumir sozinho a responsabilidade do dizer avaliativo sobre as produções escritas dos alunos deixa de exercer o controlo total da situação para implicar o próprio escrevente e o resto da comunidade de leitores/escreventes na avaliação da produção escrita: tarefa árdua mas necessária para evoluir.

O professor do século XXI já não é um mero transmissor de conhecimento; ele deve ser também um mediador, um facilitador e um organizador de aprendizagens. Ele é o guia que aponta para caminhos a seguir, é o construtor de "andaimes" que ajudam no processo de aprendizagem, é quem tem que levar o aluno a tornar-se um aprendente. Ser um aprendente implica ser um sujeito activo que assume a responsabilidade pelas decisões de aprendizagem, implica também ser um sujeito "em construção" que caminha para uma autonomia no processo do conhecimento.

III. Plano de acção nas turmas de Português e de Francês

1. Perfis das turmas envolvidas: o 7ºB e o 6ºC

No âmbito do projecto desenvolvido durante o Estágio, de que este relatório pretende dar conta, apenas faremos referência às turmas que foram seleccionadas para o estudo, ou seja: na disciplina de Português, a turma do 7ºB, e, na disciplina de Francês, a turma do 6ºC.

As duas turmas são bilingues, constituídas por uma maioria de alunos cuja língua materna e cultura são a portuguesa, existindo apenas cinco alunos na turma de Francês de nacionalidade francesa, mas cuja integração no grupo não constitui qualquer problema, uma vez que esses alunos integraram a escola no mesmo ano que os restantes colegas.

Convém notar que a *École Française de Porto*, onde decorreu o Estágio Profissional, é uma escola bilingue que pertence ao ensino privado e cooperativo da cidade do Porto. Os alunos têm um rendimento escolar acima da média: a maioria insere-se nas categorias "Excelente", "Muito Bom" e "Bom". A escola tem um índice de repetências muito baixo, uma taxa de insucesso escolar quase nula e ocorrências de abandono escolar inexistentes.

Os resultados que vamos descrever a seguir enquadram-se num contexto socioeconómico privilegiado, em que as origens sociais dos alunos correspondem maioritariamente às classes média-alta e alta. A esmagadora maioria dos pais destes alunos têm formação superior e inserem-se em categorias socioprofissionais de topo, tais como empresários, dirigentes, profissionais liberais e profissionais técnicos.

Percebemos que estas famílias, tendo remunerações acima da média nacional, têm a possibilidade de adquirir serviços que podem aumentar as oportunidades de sucesso dos seus filhos, seja inscrevendo-os numa boa escola privada, seja pagando-lhes explicações, ou seja, ainda, oferecendo-lhes várias ferramentas de trabalho, como por exemplo livros, computadores, acesso à Internet, etc.

A turma de Português é composta por vinte alunos, dos quais dez são rapazes e dez são raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. A média anual em 2009-2010

na disciplina de Português foi de 15 valores[9]. A turma do 7º ano B é um grupo homogéneo que demonstrou durante o ano todo uma concentração e uma motivação para o trabalho razoáveis. A maioria dos alunos teve um rendimento escolar acima da média e revelou competências de interpretação e de redacção incontestáveis. Contudo, dois elementos da turma, com média anual de 10,5 e 11 na disciplina de Português, apresentaram mais dificuldades, quer na leitura, quer na escrita.

A turma de Francês aqui analisada é composta por vinte alunos, dos quais dez são rapazes e dez são raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. A média anual na disciplina de Francês foi de 14,8 valores, sendo de 14 valores no primeiro trimestre, de 14,25 valores no segundo e de 16 valores no terceiro. A turma do 6ºC é composta por alunos extrovertidos, comunicativos, com grande capacidade de interacção. Pelo facto de a turma integrar cinco elementos de nacionalidade francesa, o grupo mostrou-se mais heterogéneo no que se refere aos conhecimentos de língua, quando comparado com o 7ºB. Mais de dois terços da turma tem um conhecimento do Francês de nível Bom, Muito Bom e Excelente, demonstrando facilidade na compreensão/expressão oral e também na expressão escrita. O restante da turma pendeu para o Médio (dois elementos com médias anuais de 13,3 e 12,5) e Medíocre (dois elementos com médias anuais de 10,3 e 10,5). Foram estes quatro elementos que revelaram mais dificuldades em termos de leitura e de escrita.

2. Primeira intervenção: implementação do dispositivo

2.1. Diagnóstico inicial

No princípio do ano lectivo, um diagnóstico inicial foi feito nas duas turmas, de modo a conhecer as percepções que os alunos do 7ºB e do 6ºC tinham sobre as suas competências de leitura e de escrita nas respectivas línguas. Primeiro, optámos por interrogar directamente os alunos e fazer-lhes duas perguntas, uma fechada e uma aberta: "Escreves regularmente no teu DL/JDL?" e "Do que precisas mais para começar a escrever?".

Na turma de Francês do 6ºC, 13 alunos responderam que não escreviam regularmente no DL/JDL, sete alunos responderam que sim, escreviam com regularidade. À pergunta "Do que

[9] Na *École Française de Porto*, as classificações são dadas com base numa escala de 0 a 20 valores e têm em conta a primeira décima. As categorias descritas correspondem à seguinte escala: Insuficiente (menos de 10 valores); Medíocre (de 10 a 11,9 valores); Médio (de 12 a 13,9 valores); Bom (de 14 a 15,9 valores); Muito Bom (de 16 a 17,9 valores); e Excelente (de 18 a 20 valores). As médias anuais das turmas foram apuradas em 11/06/10.

precisas mais para começar a escrever?", oito alunos responderam "ideias, caminhos, pistas, ajudas, temas ou instruções"; seis alunos responderam "imaginação"; dois alunos responderam "motivação"; dois alunos responderam "ler"; um aluno respondeu "silêncio" e um aluno respondeu "caneta e papel".

Na turma de Português do 7ºB, nove alunos responderam que não escreviam regularmente no DL/JDL, 11 alunos reponderam que sim, escreviam com regularidade. À pergunta "Do que precisas mais para começar a escrever?", 11 alunos responderam "ideias, caminhos, pistas, ajudas, temas ou instruções"; quatro alunos responderam "imaginação/inspiração"; dois alunos responderam "tempo"; um aluno respondeu "ler"; um aluno respondeu "silêncio" e um aluno respondeu "caneta e papel".

Posteriormente, indagámos os alunos sobre as leituras anteriores para permitir a partilha de diversas experiências. Esta troca de experiências foi feita interrogando directamente cada aluno sobre os seus hábitos de leitura com a ajuda de dois questionários, um em Português, outro em Francês, apresentados nos Apêndices 22 e 23. Ressalve-se, contudo, que estes questionários não foram concebidos para serem aplicados com a intenção de se fazer um tratamento estatístico exaustivo e complexo dos dados. Foi apenas uma maneira de se obter uma espécie de "radiografia" das duas turmas e levar os alunos a expressarem-se sobre as suas leituras.

Com os resultados obtidos nas duas turmas, desenharam-se perfis muito próximos. No 6ºC, seis alunos obtiveram de 55 a 65 pontos, resultado que correspondia ao comentário seguinte: *"Vous dévorez les livres! La lecture est certainement un de vos loisirs favoris. Bravo! Et bonnes lectures!"*; 12 alunos obtiveram de 40 a 54 pontos, resultado que correspondia ao comentário seguinte: *"Les livres vous intéressent mais sans plus. Et si vous vous y mettiez? À vos livres!";* quatro alunos obtiveram menos de 40 pontos, resultado que vinha acompanhado do comentário seguinte: *"La lecture ne vous enthousiasme pas trop. Quel dommage!"*. No 7ºB, seis alunos obtiveram de 55 a 65 pontos, resultado que correspondia ao comentário seguinte: "Devoras livros! A leitura é sem dúvida um dos teus passatempos favoritos. Parabéns! Boas leituras!"; 11 alunos obtiveram de 40 a 54 pontos, resultado que correspondia ao comentário seguinte: "Os livros interessam-te mas nada mais. E se começasses a ler mais? Atira-te aos livros!"; três alunos obtiveram menos de 40 pontos, resultado que vinha acompanhado do comentário seguinte: "A leitura não te encanta. Que pena!".

Em ambas as turmas, a partilha das respostas ao questionário com o grupo-turma suscitou reacções enfáticas por parte dos alunos: a gesticulação e a fala da maioria dos alunos revelaram um grande entusiasmo perante o tema. Foi-lhes perguntado, por exemplo, que recordações das leituras do ano anterior tinham guardado, como imaginavam a biblioteca ideal, qual era a postura que achavam mais confortável para ler, que livro os tinha comovido, etc. Esta troca de ideias foi um sucesso. Todos os alunos tiveram algo a dizer relacionado com a leitura, mesmo os quatro alunos do 6ºC e os três alunos do 7ºB que obtiveram menos de 40 pontos nos respectivos questionários.

O objectivo central desta fase de diagnóstico foi proporcionar uma reflexão sobre a leitura, em geral, e um momento de partilha sobre os diferentes tipos de leitor, em particular, de modo a levar toda a turma a trocar impressões, experiências, ideias e opiniões.

Este diagnóstico também nos permitiu conhecer melhor os alunos. Constatou-se que a maioria dos alunos da turma de Português e da turma de Francês já tinham, no início do ano lectivo, alguns hábitos de leitura, contudo, nem todos os alunos utilizavam regularmente o DL/JDL para registar as suas leituras pessoais.

Este diagnóstico ajudou a identificar, logo no início do ano lectivo, uma área problemática comum aos alunos das duas disciplinas, relacionada com hábitos de leitura razoáveis para uns, fracos para outros e com a utilização irregular ou inexistente do DL/JDL. Pensámos então que poderíamos adoptar estratégias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas às necessidades de todos os alunos da turma, com particular atenção para a minoria que revelava dificuldades na leitura e na escrita. Assim sendo, a nossa intervenção centrou-se numa estratégia de diferenciação que consistiu no fornecimento de várias instruções de escrita entre as quais os alunos poderiam escolher para escrever no seu DL/JDL.

Ressalva-se que quando falamos em dificuldades na leitura e na escrita não nos referimos a quaisquer distúrbios do foro neurológico, nem com deficiências intelectuais e/ou emocionais graves que interferem tanto na percepção como no processamento linguístico. As dificuldades que afectam uma minoria de alunos das duas turmas em estudo estão essencialmente relacionadas com as diferenças de ritmos de aprendizagem, com a falta de motivação para as letras e línguas e, em alguns casos, com variáveis tais como a falta de empenho ou baixas expectativas de auto-eficácia.

2.2. Processo de implementação

De acordo com os resultados do diagnóstico, a nossa preocupação centrou-se em revitalizar o dispositivo pedagógico do DL/JDL para optimizar as suas potencialidades motivadoras em termos de competências de leitura e escrita. Empregamos o verbo "revitalizar" porque os alunos do 6º e do 7º ano já trabalharam nos anos anteriores no DL/JDL. Aliás, como referimos anteriormente, o DL/JDL constrói-se dia após dia, ciclo após ciclo, ou seja, o mesmo diário pode servir durante vários anos. Na *École Française de Porto* trabalha-se o DL da pré-escola[10] até ao 12º ano de escolaridade, consoante as convicções de cada professor.

Logo no primeiro contacto com as duas turmas, momento em que o professor começa por solicitar o material escolar que será preciso durante o ano lectivo nas disciplinas de Português e Francês, foi pedido aos alunos que comprassem um caderno para o DL/JDL ou que continuassem a utilizar o DL/JDL dos anos anteriores. A grande maioria dos alunos do 6º ano quis continuar a utilizar o mesmo caderno. Isso já não aconteceu com a turma do 7º ano que, logo de início, escolheu na sua grande maioria começar um novo DL/JDL. Alguns alunos das duas turmas já contam na sua colecção vários "volumes" do DL/JDL.

No início do ano lectivo, esclarecemos com os alunos o "contrato" de leitura e de escrita e estabelecemos um compromisso com aqueles e com as respectivas famílias para que cada semana haja um trabalho regular investido no DL/JDL. Logo nas primeiras aulas este compromisso foi lembrado da seguinte forma: os alunos registaram nos cadernos algumas regras básicas que consistiram na escolha de um dia por semana para escrever no DL/JDL, na definição de tarefas de substituição para aqueles que no dia estipulado se esquecessem do DL em casa, no apelo à participação dos pais no espaço das dedicatórias e na participação consentida na "Roda do DL" – circulação regulada e cronometrada dos DL/JDL na sala de aula.

Para escrever no DL/JDL e/ou apresentá-lo à turma estipulámos com os nossos alunos do 6ºC a quinta-feira, e com os nossos alunos do 7ºB a terça-feira, por serem os únicos dias da semana em que a aula durava 110 minutos**.** Notou-se que houve uma proporção alta de alunos apreciadores deste ritual, talvez por fomentar simultaneamente momentos de composição e de

[10] O contacto com o livro estabelece-se antes da alfabetização através da leitura em voz alta e de um sistema de vinhetas autocolantes com vários desenhos (sol, nuvem, trovão, etc.), as quais ajudam a registar a recepção da história ouvida.

troca. Aliás, o hábito foi tão interiorizado que a cada início de aula reservada ao DL/JDL houve sempre pelo menos um aluno que perguntava: "S$^{ra.}$ D$^{ra.}$, hoje trabalhamos no *Diário*, não é?", devendo-se esta indagação ao facto de se ter, por vezes, que reduzir o tempo dedicado à escrita no DL/JDL durante a aula, ou até mesmo "romper" com o contrato estabelecido, para se dar prioridade a outras actividades lectivas que ficariam pendentes.

Quanto ao contrato de leitura, os alunos foram informados logo à partida que no programa anual de Português e de Francês várias obras integrais seriam objecto de leitura escolar. Na turma do 6ºC três obras integrais foram emprestadas pela escola aos alunos e duas tiveram que ser adquiridas pelos mesmos; no 7ºB quatro obras integrais foram emprestadas pela escola aos alunos e duas foram compradas. A compra dos livros de leitura é uma prática enraizada na *École Française de Porto*. Além de ser uma estratégia que incentiva os alunos a constituir precocemente uma biblioteca, esta prática também favorece o contacto com o livro novo, contacto que pode favorecer a criação de um laço mais pessoal, mais afectivo entre o leitor e o objecto-livro e contribuir para o desenvolvimento de uma "cultura" do livro.

No início do ano lectivo, lembrámos aos alunos uma regra que já conheciam bem: o DL/JDL não é sujeito nem a uma avaliação sumativa, nem a uma correcção sistemática. Aliás, a regra número um do DL/JDL para o professor é esquecer a caneta vermelha. Ainda assim, os alunos são incentivados a iniciar a sua produção no rascunho, já que se pretende que as produções textuais definitivas estejam tão "limpas" quanto possível, seja de erros, seja no que se refere ao aspecto visual do DL/JDL. Assim, por outro lado, os professores estão "autorizados" a corrigir, a lápis, quer os rascunhos quer as produções definitivas, mas desde que sejam os alunos a solicitar esta intervenção. Este ponto tem tendência a gerir alguma polémica no seio dos agentes educativos e leva-nos a formular a pergunta seguinte: "Teremos que corrigir sistematicamente os erros que os alunos fazem?" Teremos oportunidade de responder a esta pergunta no ponto 3.4., intitulado "Aplicação de grelhas de auto-regulação e de metacognição".

Para terminar a negociação prévia das "regras" do DL/JDL, foi dito aos alunos que todas as experiências artísticas ou culturais, tais como espectáculos, exposições, concertos, teatro, eram dignas de serem registadas no *Diário*. O Anexo 10 é um exemplo concreto desta prática porque apresenta um jogo que consiste em adivinhar o título da peça de teatro "Ratos e Borboletas na Barriga", evento que manifestamente marcou a criança. Esta peça que esteve em cartaz no Teatro da Vilarinha, no Porto, até ao dia 29 de Novembro de 2009, dirigia-se a

maiores de oito anos e contava a história de amor entre dois adolescentes de estratos sociais e de cores diferentes.

Para valorizar o dispositivo pedagógico e ajudar os alunos a começar a escrever, optámos por abrir as nossas aulas de Francês com uma Unidade Didáctica dedicada ao tema da leitura e à prática do JDL. Esta intitulou-se *Je lis donc j'écris* e baseou-se em excertos de *La Bibliothécaire* de Gudule; de *Comme un roman* de Daniel Pennac ; e de *Histoires pressées* de Bernard Friot. Estas leituras proporcionaram diversas actividades de escrita no JDL, das quais citamos em exemplo as seguintes: o *Captation Benevolentiae* (ver Anexos 13 a 20), que tinha como objectivo conquistar o afecto dos leitores do JDL; a escrita dos 10 direitos do leitor do JDL (ver Anexos 21 e 22), que consistiu em "pastichar" os 10 direitos do leitor de Daniel Pennac; e a escrita de uma carta a Pennac, professor de Francês, hoje em dia reformado (ver Anexos 23 e 24). Todas estas actividades funcionaram muito bem. Ao mesmo tempo que estávamos a valorizar o livro, a leitura e o leitor, estávamos a propor tarefas que faziam sentido porque estavam ligadas às leituras realizadas durante a aula.

Esta primeira Unidade Didáctica foi muito útil para interrogar as representações que os alunos tinham sobre a leitura, tarefa que viam como um trabalho essencialmente escolar. Também permitiu demonstrar que existem vários "contratos de leitura": a leitura-trabalho, a leitura-prazer, a leitura-conhecimento, etc. O objectivo de todo este trabalho inicial foi levar os alunos a entender que a leitura ultrapassa de longe os limites do mundo escolar.

Para dar seguimento a esta ideia, pedimos aos alunos que se reunissem em grupos de três para inventar um questionário, no qual constassem dez perguntas. Sob a nossa orientação, os alunos foram aconselhados a retomar o questionário que fornecemos no diagnóstico para que tivessem uma base que os ajudasse a começar a escrever. Depois da nossa correcção, cada grupo teve que aplicar o questionário a uma pessoa da sua eleição, com o objectivo de a interrogar sobre os seus hábitos de leitura. Por fim, cada grupo teve que apresentar oralmente à turma esta experiência de "mini-entrevista". Todo este processo revelou-se muito positivo porque o contacto com pessoas concretas (o director da escola, a bibliotecária, professores, autores, directores de livrarias, etc.) permitiu verificar que a leitura não é apenas uma tarefa escolar. Os alunos puderam ancorar a leitura no seu quotidiano e acabaram por lhe dar ainda mais importância. Esta ancoragem na vida real deu sentido às aprendizagens, implicou activamente os alunos e sensibilizou-os para a importância do livro e da leitura.

Recorremos também a uma última estratégia para que a implementação do dispositivo pudesse seguir em frente com sucesso. Disponibilizámos aos alunos o nosso DL/JDL, de modo a dar sugestões, ideias, pistas concretas. Desde que começámos o nosso próprio DL/JDL, em 2007, constatámos que o facto de partilhar este trabalho pessoal servia de mola impulsionadora para alguns alunos. O DL/JDL do professor é um exemplo concreto do que se pretende e pode ajudar substancialmente a visualizar a tarefa e a negociar a sua representação. A circulação do DL/JDL do professor na turma pode ajudar a proporcionar uma aprendizagem por modelagem, ou seja, "mudanças ocorridas no comportamento, na cognição e no afecto do sujeito, derivadas da observação de modelos" (Bandura *apud* Soares, 2007: 28). Convocámos já aqui a teoria sociocognitiva de auto-regulação formulada por Albert Bandura para lembrar que os processos de aprendizagem são influenciados tanto por factores internos como externos e são interdependentes de diferentes variáveis sociais, ambientais e sociais (mas teremos a oportunidade de desenvolver esta ideia mais adiante).

Para observar informalmente os resultados desta primeira intervenção nas turmas do 6ºC e do 7ºB, recorremos a uma estratégia que apelidamos de "Roda dos DL/JDL" e que consistiu numa circulação regulada e cronometrada dos DL/JDL na sala de aula. Revelou-se ser uma prática eficiente para o enriquecimento de cada DL/JDL, na medida em que permitiu comparar o trabalho e o empenho de cada aluno da turma no seu DL/JDL. Para o professor, a "Roda dos DL" foi muito útil, pois conseguiu-se ficar com uma ideia genérica sobre a adesão de cada aluno às actividades de escrita propostas durante a aula e sobre a rede de leitores autónomos que a turma possuía, através dos registos das leituras pessoais. A estratégia da "Roda dos DL" foi repetida duas vezes no decorrer do ano lectivo: a primeira teve lugar no mês de Setembro de 2009 e a segunda no mês de Maio de 2010. Este intervalo de tempo possibilitou, não só, obter uma radiografia da turma e dos seus membros activos na comunidade de leitores/escreventes em dois momentos que balizaram o ano lectivo, mas também, permitiu verificar nas duas turmas envolvidas uma evolução positiva. Comportamentos negativos que se concretizavam inicialmente na recusa do aluno em mostrar o seu trabalho ou na fraca adesão ao dispositivo, começaram pouco a pouco a dar lugar a atitudes que revelavam a criação de laços entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/pais, aluno/escola e aluno/livros. Esta evolução confirma a eficácia da formação de uma comunidade de leitores e justifica a centralidade crescente que as comunidades de aprendizagem (*learning communities*) ou comunidades de prática (*communities of practice*) têm vindo a ganhar no âmbito da educação contemporânea. A comunidade de aprendizagem não se apresenta como um modelo fechado, limitado ao âmbito da sala de aula; adopta, pelo

contrário, uma visão sistémica, ou seja, uma visão integral, articulada e aberta do sistema educativo (Torres, 2001).

3. Segunda intervenção: adaptações ao dispositivo

3.1. Reflexão prévia

Os passos iniciais da primeira intervenção seguiram rigorosamente as grandes linhas que Joëlle Jean enunciou no documento oficial[11], do qual já falámos anteriormente, para implementar o dispositivo. Os passos seguidos na segunda intervenção procuraram adaptar o dispositivo às necessidades das turmas envolvidas.

Perspectivando a nossa utilização do DL/JDL nas aulas de Português e de Francês Língua Materna em confronto com os pressupostos teóricos, o diagnóstico inicial e os resultados observados informalmente durante a primeira intervenção, a nossa principal preocupação centrou-se no aperfeiçoamento das estratégias utilizadas de modo a optimizar o dispositivo pedagógico de um ponto de vista colectivo e individual.

Foi assim que algumas adaptações ao dispositivo foram surgindo à medida que se ia observando a adesão ou não dos alunos às actividades propostas. No fim da primeira intervenção, notou-se, por exemplo, que a prática inicial do DL/JDL contribuía para que os alunos mais fracos se sentissem mais uma vez numa situação de fragilidade frente aos outros alunos, para quem a prática do DL/JDL era mais uma maneira de mostrar a sua competência. Por conseguinte, a prática do DL/JDL acabava por acentuar o fosso que separava na turma os "bons" dos "maus" e dava origem, respectivamente, a produções tocadas pela originalidade e criatividade, ou então, a produções que acusavam dificuldades na expressão escrita.

Os DL/JDL dos alunos do 6ºC e do 7ºB que observámos durante a "Roda do DL/JDL" expuseram tanto as dificuldades como as competências adquiridas ou em via de aquisição de cada aluno. Foi possível então obter uma espécie de "radiografia" de cada membro da turma, a qual indicava claramente as suas necessidades específicas. Este ponto foi de suma importância para o nosso relatório de estágio porque o seu entendimento desencadeou a constatação de

[11] Este documento, disponível on-line em formato pdf, foi acedido em 14/06/10 na World Wide Web (http: //www.ac_toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p6256_29a39242b59b1cfd5fd7776cae57d9e1 JDL_CADRAGE.pdf).

que o DL/JDL é uma "mina de informação" que pode nos ajudar a conhecer melhor cada aluno e a adaptar as nossas estratégias à especificidade de cada turma. Em suma, o DL/JDL pode ser o ponto de partida para a prática de uma pedagogia diferenciada.

À luz deste entendimento, na segunda intervenção decidimos testar, a partir do mês de Outubro de 2009 e durante o resto do ano lectivo que coincidiu com o Estágio Profissional, uma nova estratégia: todas as actividades de escrita que foram propostas aos alunos subdividiram-se em várias instruções de escrita cuja escolha por parte dos alunos era livre. Tinham que escolher pelo menos uma, mas foram incentivados a realizá-las todas. Multiplicando as instruções, conseguiu-se abrir o leque das propostas que se organizaram sempre segundo uma ordem crescente de dificuldade, ao mesmo tempo que se oferecia a liberdade de escolha. As instruções continham ajudas, indicações, conselhos de modo a servirem de "andaimes" para os alunos em dificuldade de aprendizagem, ao mesmo tempo que se tentava responder às necessidades de todos.

O DL/JDL é um dispositivo que pode ajudar a gerir a heterogeneidade da turma e a pôr em prática uma pedagogia diferenciada da escrita. Esta diferenciação, no nosso entender positiva, pretendeu ajudar não só os alunos com mais dificuldades que, supostamente, iriam escolher as instruções mais directivas para levar a cabo uma tarefa e produzir textos de qualidade, mas também os alunos de um nível mais avançado, a quem se ofereceu a possibilidade de realizar uma ou várias tarefas desafiantes. As estratégias de diferenciação também visavam os bons alunos, dado que estes podiam escolher instruções mais complexas.

As estratégias de diferenciação foram uma constante nas nossas Unidades Didácticas. Procurámos sistematicamente diversificar e diferenciar as actividades de escrita propostas aos alunos, deixando-lhes a liberdade de escolher as que desejavam realizar no seu DL/JDL. Notámos que a partir daí os casos de "bloqueios" que precediam o início da escrita reduziram-se drasticamente. O tempo que passámos a imaginar instruções "para todos os gostos" e para todos os ritmos de aprendizagem não se revelou tempo perdido, muito pelo contrário. Os quatro alunos mais fracos do 6ºC e os dois alunos com mais dificuldades do 7ºB cumpriram sempre o contrato estipulado: escolheram uma instrução e fizeram a actividade até ao fim, o que permitiu uma "reconciliação" desses alunos com baixas expectativas de auto-eficácia com a escrita, tarefa que associavam a uma espécie de "tortura medieval".

Outro aspecto importante desta nova modalidade que implementámos na segunda intervenção é a liberdade de escolha da instrução. Poderá parecer um pormenor insignificante mas, pelo que observámos, não o é. Muito pelo contrário, parece-nos que foi a pedra de toque que levou ao sucesso desta nossa adaptação ao dispositivo já existente. A actividade de escrita já não se limitava às fronteiras de uma instrução única para toda a turma, abria-se às diferentes competências, imaginações, sensibilidades, criatividades, línguas, culturas.

No contexto bilingue da nossa escola, o DL/JDL deve ser uma ferramenta intercultural onde dialogam várias línguas, várias culturas, vários universos. O aluno pode no DL/JDL exprimir-se na língua da sua escolha. Mais uma vez, preconiza-se a escolha em vez da imposição. Na citação de Daniel Pennac colocada em epígrafe na introdução do nosso relatório, percebemos que a imposição, a obrigação, tem tendência a produzir o efeito contrário do que se espera obter.

Para concluir esta reflexão, consideramos que o DL/JDL é um dispositivo que se adapta às novas exigências do nosso tempo. Vivemos num tempo de mudança e de transformação, um tempo em que a escola é o reflexo de uma mestiçagem cultural. Desta nova escola multicultural, plural e híbrida emergem novas realidades sociais e novas exigências pedagógicas, sendo a gestão da heterogeneidade dos alunos uma delas. No plano da investigação, um consenso parece existir sobre a necessidade urgente de diferenciar o nosso ensino para gerir de modo eficiente a heterogeneidade das turmas. Martine Abdallah-Pretceille, por exemplo, chama a nossa atenção para *"l'urgence de la prise en compte positive de l'hétérogénéité des élèves, miroir du corps social éclaté et pluriel décrit par les sociologues"* (2006:7); Philippe Meirieu encara a heterogeneidade como *"un défi à relever"* (1985:101), *"le défi du XXIème siècle"* (1985:103); e Filipa Miranda evidencia a emergência de "uma nova escola multicor", de "novas exigências do mundo actual" e chega à seguinte conclusão: "Daqui a urgência de se repensar a formação – inicial, mas também contínua – de qualquer professor dos dias de hoje" (2004:33).

É neste contexto de mudança e de urgência de renovação que se insere o dispositivo pedagógico que apresentámos na primeira parte do nosso relatório e a proposta de materiais que se segue. O DL/JDL torna-se assim numa ferramenta que visa o sucesso de cada aluno, pondo em prática uma pedagogia diferenciada da escrita.

A diversificação das instruções de escrita permitiu "fugir" à formatação da turma. Esta estratégia teve como objectivo central adaptar-se às diferenças de ritmos, competências, gostos

e às necessidades de cada aluno para progredir e aprender. Funcionou como uma tentativa de adaptar o ensino da escrita à diversidade da turma, evitando tratar todos os alunos como se fossem um só.

3.2. Descrição do programa em Português

3.2.1. Contextualização das fichas nas Unidades Didácticas

As Unidades Didácticas realizadas durante o Estágio Profissional de Português, apresentadas nos Apêndices 1 a 4, compreendiam sistematicamente uma aula em que se propunha aos alunos actividades de escrita à escolha a realizar no DL. Apresentamos a seguir uma breve contextualização de cada aula dedicada à escrita no DL, com o objectivo de descrever de modo genérico a progressão das quatro Unidades Didácticas que coincidiram com as quatro visitas de supervisão. Pretende-se também demonstrar com esta descrição que a prática da escrita no DL foi sempre antecedida de um trabalho colectivo intenso e consistente, que fornecia aos alunos várias ferramentas que os preparavam para aquele momento.

A Ficha 1, intitulada "Vou escrever no meu DL sobre *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen" e apresentada no Apêndice 8, indica as actividades de escrita que foram inseridas na Unidade Didáctica 1, "*O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen: '*Porque é que na noite de Natal se iluminam os pinheiros?*'[12]", que coincidiu com a primeira supervisão. As actividades propostas à turma de Português do 7ºB articularam-se em torno das competências de compreensão/expressão oral, compreensão/expressão escrita e organizaram-se em três momentos: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Numa primeira fase de pré-leitura, o estudo dos elementos paratextuais do conto visou um levantamento de hipóteses de modo a criar expectativas de leitura e a despertar o interesse dos alunos. Numa segunda fase, a da leitura orientada, o estudo do *incipit* do conto *O Cavaleiro da Dinamarca* privilegiou a compreensão escrita, a interpretação e a confirmação/infirmação das hipóteses levantadas na fase de pré-leitura. A terceira fase, a da pós-leitura, proporcionou actividades de natureza produtiva que deram a possibilidade de verificar a recepção da obra pelos alunos. Convém explicar que esta terceira aula só ocorreu depois de um intervalo de um mês de aulas leccionadas pela professora-orientadora. Só se poderia, de facto, justificar este

[12] Cf. Apêndice 1.

terceiro momento com a existência de uma análise aprofundada de vários excertos da obra em estudo.

A Ficha 2, intitulada "Troco ideias, opiniões, impressões no meu DL sobre o poema 'Lágrima de Preta' de António Gedeão" e apresentada no Apêndice 9, indica as actividades de escrita que foram propostas na Unidade Didáctica 2, dedicada ao estudo do texto poético referido[13], e que coincidiu com a segunda supervisão. Esta segunda Unidade Didáctica, aplicada na turma de Português do 7ºB, foi constituída por um conjunto de três aulas, cada uma de cinquenta e cinco minutos, e foi propositadamente inserida na planificação anual no seguimento do estudo do texto narrativo, com vista a sensibilizar os alunos para o reconhecimento dos recursos expressivos da língua, levando-os, pouco a pouco, a um maior aprofundamento textual. O estudo de diferentes excertos descritivos de *O Cavaleiro da Dinamarca* levou os alunos a tornarem-se mais atentos a certos aspectos fundamentais da língua para a apreciação e compreensão de textos poéticos. As actividades propostas nesta Unidade Didáctica, articulando-se em torno das competências de compreensão/expressão oral, compreensão/expressão escrita, organizaram-se também em três momentos: a leitura (recepção), o debate e a escrita (produção).

Numa primeira fase, através da leitura e análise do poema "Lágrima de Preta" de António Gedeão, os alunos foram levados a descobrir como funciona o texto poético nos seus aspectos principais, isto é: os recursos expressivos utilizados que contribuem para a musicalidade e sugestividade dos textos; a duplicidade de sentido; a morfologia e reflexões sobre o funcionamento da língua, sobre a sua contribuição para a valorização e para o enriquecimento do texto; e as marcas externas que provocam no leitor uma determinada expectativa e estabelecem uma determinada orientação do processo de leitura.

Numa segunda fase, verificou-se que a escolha do texto poético em causa levou os alunos a perceber que um texto, apesar das características que lhe são próprias e que o tornam único, interage com outros textos, com os quais constrói um novo sentido. O poema "Lágrima de Preta", perspectivado com O *Cavaleiro da Dinamarca*, nomeadamente a história do português Pêro Dias que se encontra com um povo nativo africano, serviu de alavanca para lançar um debate sobre o racismo. Esta segunda fase favoreceu as interacções verbais entre professor/alunos, alunos/professor e alunos/alunos.

[13] Cf. Apêndice 2.

A terceira fase, a da escrita, teve como suporte de trabalho o *Diário do Leitor*. Cada aluno pôde assim exprimir-se individualmente por escrito sobre o tema debatido colectivamente pelo grupo-turma. Este trabalho serviu de receptáculo de todas as representações, negociações, opiniões e impressões trocadas nas aulas anteriores, ajudando a construir um posicionamento reflectido e pessoal relativamente ao tema do racismo.

A Ficha 3, intitulada "O DL para o palco de *À Beira do Lago dos Encantos* de Maria Alberta Menéres" e apresentada no Apêndice 10, indica as actividades de escrita que foram propostas na Unidade Didáctica 3, dedicada ao estudo de excertos do texto acima referido[14], e que coincidiu com a terceira supervisão. Esta terceira Unidade Didáctica, aplicada na turma de Português do 7ºB, foi constituída por um conjunto de quatro aulas, cada uma de cinquenta e cinco minutos, e foi propositadamente inserida na planificação anual no seguimento do estudo do texto narrativo e do texto poético, com vista a sensibilizar os alunos para as especificidades de um outro tipo discursivo: o texto dramático.

As actividades propostas nesta Unidade Didáctica, articulando-se em torno das competências de compreensão/expressão oral, de compreensão/expressão escrita, organizaram-se em quatro momentos: leitura/recepção (aulas 1 e 3); debate/funcionamento da língua (aula 2); escrita/produção (aula 4). Esta Unidade Didáctica pretendeu, antes de mais, motivar os alunos para a leitura do texto dramático, levá-los a contactar, a familiarizarem-se com este género literário, de forma a desenvolverem o gosto pela leitura e a tornarem-se leitores autónomos, adquirindo alguma sensibilidade para a apreciação de representações teatrais, que contribuem igualmente para o enriquecimento da cultura nacional.

Na primeira aula, através da leitura e análise do primeiro excerto de *À Beira do Lago dos Encantos* de Maria Alberta Menéres, foram realçadas algumas especificidades do texto dramático como: a estrutura em acto e em cenas; a importância das didascálias ou indicações cénicas; a ausência de narrador; o facto de a história acontecer à medida que é representada; o facto de as personagens serem caracterizadas a partir das suas acções; o uso dominante do discurso directo e a finalidade oral do texto dramático pelo facto de ser, fundamentalmente, um texto para ser ouvido e visto. Para além de todas estas particularidades, realçou-se que se reconhece uma peça de teatro, assim como se reconhece um poema, pelo seu aspecto gráfico. Ficou claro para os alunos que o texto dramático é constituído por uma troca de enunciados entre personagens cujo nome encabeça cada uma das falas.

[14] Cf. Apêndice 3.

Numa segunda aula, verificou-se, num primeiro tempo, que a escolha de um excerto do "Monólogo do Vento" pôde, não só, dar azo a um trabalho interessante sobre o léxico, expressões idiomáticas e provérbios portugueses, como também a uma leitura expressiva dramatizada, seguida de uma actividade de escrita em que os alunos puderam, também sob a forma de um monólogo, dar a palavra a outro elemento da natureza. O "Monólogo do Vento" de *À Beira do Lago dos Encantos* pareceu-nos, de facto, uma base rica de trabalho para inúmeras actividades pedagógicas.

A terceira aula proposta privilegiou a leitura/recepção do fim da peça, baseando-se em actividades de levantamento de expectativas de leitura a partir da última imagem que acompanha o texto da peça, a que aliás corresponde também a capa do livro da edição estudada. O trabalho de levantamento de hipóteses de leitura a partir das aguarelas de José Miguel Ribeiro e Pedro Aguilar foi privilegiado nesta Unidade Didáctica. Pareceu-nos pois pertinente propor aos alunos a observação de imagens como actividades de antecipação do conteúdo da obra, com o objectivo de lhes despertar o interesse para a leitura, o que se revelou uma estratégia eficiente, na medida em que esta leitura possibilitou a infirmação/confirmação das hipóteses levantadas por eles.

Além de contribuir para a motivação à leitura, o trabalho da imagem também facilita a recepção do texto. Na verdade, a imagem ilustra, explica, apresenta, sem precisar de palavras para expressar uma mensagem, daí o seu interesse. Para mais, o acesso à imagem exige menos esforço do que o acesso ao texto. Não será preciso lembrar, por fim, a importância considerável que a imagem tem não só para os jovens mas para a sociedade moderna em geral. No contexto escolar, o professor tem que ter isso em mente para não desperdiçar as potencialidades pedagógicas da imagem.

A quarta fase, a da escrita no *Diário*, deu a cada aluno a oportunidade de exprimir individualmente as suas representações, enriquecendo-as com as negociações, opiniões e impressões trocadas colectivamente nas aulas anteriores pelo grupo-turma. Este momento de escrita individual incentivou os alunos a construir um posicionamento reflectido e pessoal relativamente aos temas do teatro, da amizade e da descoberta, focados na peça *À Beira do Lago dos Encantos*.

A Ficha 4, intitulada "O DL dá voz à Guidinha de Luís de Sttau Monteiro ou fala com ela" e apresentada no Apêndice 11, indica as actividades de escrita que foram propostas na Unidade Didáctica 4, chamada "A importância da pontuação: 'As boas educações' de Luís de Sttau Monteiro"[15] e que coincidiu com a quarta supervisão. O plano da unidade, constituído por um conjunto de três aulas, cada uma de cinquenta e cinco minutos, teve como objectivo central levar os alunos da turma de Português do 7ºB a entender que a pontuação não é opcional.

As actividades propostas nesta Unidade Didáctica, não pretendendo desenvolver o assunto da pontuação até à exaustão, articularam-se em torno das competências de compreensão/expressão oral, de compreensão/expressão escrita e organizaram-se em três momentos: a leitura (recepção), o funcionamento da língua e a escrita (produção).

Na primeira fase, através da leitura e análise do texto "As boas educações" de Luís de Sttau Monteiro, os alunos foram levados a descobrir um texto que transgride as regras formais de estruturação frásica e textual e do qual estão ausentes quaisquer marcas externas que costumam provocar no aluno uma determinada expectativa e estabelecer uma determinada orientação do processo de leitura. Esta primeira fase teve por objectivo, por um lado, chamar a atenção dos alunos para a importância que a pontuação tem no processo de descodificação do sentido de um texto lido; por outro, demonstrar aos alunos que o texto ganharia em inteligibilidade se fosse submetido a uma estrutura e pontuação convencionais, ou seja: inserir o diálogo na narração como mandam as regras já seculares; usar o travessão; indicar a interrogação e a exclamação com os sinais que para tal foram convencionados; restabelecer a vírgula essencial que torna mais clara a sintaxe e sugere pausa e entoação; debater a presença de uma vírgula facultativa; e dividir o texto em parágrafos, o que implica a organização do pensamento hierarquizado no discurso.

Na segunda fase, os alunos puderam utilizar um material didáctico[16] presente num website que se dedica ao aperfeiçoamento da aplicação da pontuação e dos parágrafos e que propõe a descoberta do sentido de pequenos textos através da colocação dos parágrafos e da pontuação adequada. São exercícios que procuram desenvolver na pessoa a competência da leitura, da organização e hierarquização do pensamento. Ao mesmo tempo, procurou-se sensibilizar os alunos para as normas a usar sistematicamente em exercícios de escrita. No fim da navegação no site indicado, seguiu-se uma síntese detalhada dos valores e das funções de cada sinal de

[15] Cf. Apêndice 4.
[16] Disponível em linha (http://www.app.pt/materiaisdidacticos/trabalho_todos.html) e acedido em 10/06/10.

pontuação, assim como a proposta de realização de quatro exercícios de aplicação. Este trabalho de sistematização teve por objectivo dar as ferramentas necessárias para que os alunos resolvessem com sucesso as actividades de produção escrita propostas na terceira fase, que se centrou no DL. Optou-se, mais uma vez, por dedicar uma aula à escrita no DL para organizar, desenvolver o pensamento crítico de cada aluno. Este trabalho permitiu também um reinvestimento e uma rentabilização do trabalho sobre a pontuação feito nas duas aulas anteriores.

3.2.2. Descrição das fichas de instruções de escrita à escolha a realizar no DL e das produções dos alunos[17]

Antes de proceder à descrição das fichas propriamente ditas, cabe destacar que cada proposta de actividades se integra numa situação de interacção linguística real prévia. Como vimos no ponto anterior, estas actividades foram sempre antecedidas por uma discussão alargada na aula sobre o tema, na qual os alunos puderam abordar o assunto, interiorizar alguns pormenores, ouvir a opinião dos outros, reflectir e tirar conclusões pessoais.

O percurso didáctico que delineámos nas fichas de instruções de escrita à escolha, a realizar no DL, consistiu em facultar ao aluno alguns dispositivos de acção que lhe garantissem a melhoria, não só, dos resultados das suas produções, mas também dos hábitos de trabalho intelectual. Estas duas perspectivas, a discursivo-textual e a metacognitiva, procuraram promover a realização de tarefas sobre as quais fosse necessário primeiro reflectir antes de cumprir, actividade do aprender a aprender, para que os alunos pudessem conquistar gradualmente autonomia nas aprendizagens, através do auto-conhecimento cognitivo e da auto-regulação.

Todas as fichas propostas aos alunos seguem a mesma estrutura. Primeiro, pedimos-lhes que lessem com atenção todas as actividades de escrita e todas as sugestões de realização da tarefa. Aconselhou-se: a redacção de um rascunho; a utilização de um dicionário (unilingue e/ou

[17] Nota-se que nem sempre foi possível ter acesso a todos os DL/JDL dos alunos. A recolha dos DL/JDL, assim como a selecção de algumas produções e a digitalização das mesmas revelou-se um processo moroso. Por outro lado, o DL/JDL, por norma, não é um objecto íntimo mas também não é público. Por isso, comunicámos aos alunos das duas turmas em estudo as nossas intenções – seleccionar, digitalizar e divulgar algumas páginas de alguns DL/JDL no nosso relatório de estágio, e pedimos então aos alunos que desejavam participar neste empreendimento que nos emprestassem por um dia os seus DL/JDL. Não houve qualquer tipo de obrigatoriedade. Um dos imperativos de todo este processo foi respeitar a boa vontade de cada aluno e resguardar a sua privacidade.

bilingue) e de um manual de conjugação; a obtenção da segunda versão do texto após a revisão do mesmo; e o preenchimento de grelhas de autocorrecção e de auto-avaliação. Depois, lembrámos aos alunos que deveriam realizar no seu *Diário do Leitor*, pelo menos, uma das quatro a seis actividades propostas e que poderiam optar por realizar várias ou todas. No fim da actividade de escrita, incentivámos os alunos a ler, em voz alta e de modo expressivo, a(s) sua(s) produção(ões) escrita(s) à turma.

A Ficha 1, apresentada no Apêndice 8, propunha aos alunos cinco actividades de escrita relacionadas com a obra *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen. A primeira actividade, que tinha um pendor fortemente visual, consistia na criação de uma nova capa para o livro em estudo. Esta primeira actividade, escolhida por oito alunos (ver Anexos 25 a 29), podia ser apresentada sob a forma de um desenho ou de uma fotomontagem. A segunda e a terceira actividades exigiam competências de resumo e de organização da narração: a segunda, escolhida por dez alunos, propunha a escrita de uma carta a um amigo que incentivasse a ler o conto de Sophia de Mello Breyner Andresen (ver Anexo 30); a terceira, escolhida apenas por um aluno, propunha a escrita de uma carta à própria autora para lhe dar um parecer sobre o conto (ver Anexo 31). A quarta actividade, que pedia para fazer o retrato físico e psicológico do cavaleiro e visava competências de escrita ligadas à descrição, não teve adesão. Nenhum aluno a escolheu, talvez por não haver no texto qualquer indicação marcante sobre o aspecto físico do cavaleiro. Finalmente, a quinta actividade, a que propunha a invenção de um conto que explicasse uma tradição natalícia e que terminasse como o conto da autora, com a frase "E é por isso que na noite de Natal se iluminam os pinheiros", era a actividade mais complexa porque mobilizava competências ligadas a várias tipologias textuais: a narração, a descrição e o diálogo. Foi escolhida por apenas uma aluna.

Para resumir, mais de metade da turma de Português do 7ºB escolheu a segunda actividade, sendo as restantes escolhidas por uma minoria de alunos. Não ficámos surpreendidos com este resultado porque a escrita de uma carta é um exercício que costuma motivar os alunos. Esta prática baseia-se na necessidade e no interesse de comunicar algo a alguém e com alguma intenção, logo é um exercício natural que corresponde ao processo de expressão linguística por meio da escrita. Na eventualidade de o autor de uma obra estar vivo, poderíamos propor o envio das cartas dos alunos, quer por via do e-mail, quer por via postal, o que teria conferido um carácter mais aliciante a esta tarefa já em si significante.

A Ficha 2, apresentada no Apêndice 9, também propunha aos alunos cinco actividades de escrita, desta vez relacionadas com o tema levantado pelo poema "Lágrima de Preta" de António Gedeão estudado na aula. A primeira actividade, que tem um estímulo fortemente visual, propunha um mosaico de fotos relacionadas com o tema do racismo. Os alunos foram convidados a escolher as imagens que desejavam ter no seu *Diário do Leitor* com o objectivo de acompanhá-las de um comentário pessoal, o qual podia conter citações do poema de António Gedeão e/ou da história de Pêro Dias de *O Cavaleiro da Dinamarca*, ambos textos trabalhados na aula. Esta primeira actividade foi escolhida por seis alunos (ver Anexos 32 a 34). A segunda actividade consistia numa definição pessoal de racismo. Pediu-se aos alunos que consultassem previamente um site e forneceu-se um exemplo de definição. Esta actividade não despertou o interesse de qualquer aluno, talvez por se tratar de um exercício muito abstracto sobre um tema polémico. A terceira actividade, escolhida por três alunos, propunha a realização de um cartaz alusivo ao tema do racismo (ver Anexos 35 e 36). Pedia-se aos alunos para serem criativos, para tirar ideias do mosaico de fotos apresentado na actividade 1 e para navegar num site indicado. A quarta actividade, escolhida por apenas um aluno, consistia na leitura da banda desenhada editada pela Comissão Europeia *Racista, eu?*, na formulação de uma opinião pessoal sobre esta história e na descrição da parte que o aluno teria preferido. A quinta actividade foi a mais escolhida. Foi eleita por dez alunos. Estes tinham de escrever um poema que censurasse o racismo, tendo como ponto de partida o poema "Lágrima de Preta" trabalhado na aula (ver Anexo 37). Era permitido "pastichar" o poema de António Gedeão, trocando algumas palavras, como por exemplo: "Lágrima de preta" por "Lágrima de cigana", "Lágrima de árabe", "Lágrima de chinesa", "Lágrima de…", ou ainda "Peugada de preta", "Sangue de…", "Coração de…". Foi também aconselhada a consulta de um site para ajudar na estrutura e nas rimas do poema.

Resumindo, uma metade da turma de Português do 7ºB escolheu a última actividade, o que não deixou de nos surpreender porque era a actividade que considerávamos como a mais complexa. Este grupo de dez alunos contou com alguns aprendentes com mais dificuldades, o que significa que o nosso pressuposto inicial, o de que os melhores alunos escolhiam as instruções de escrita mais complexas e os alunos mais fracos as instruções que continham mais ajudas e/ou que tinham uma componente mais visual, nem sempre é verdadeiro. Ou então, que as tarefas que imaginávamos serem as mais complexas não o são.

A Ficha 3, apresentada no Apêndice 10, propunha também aos alunos cinco actividades de escrita, desta vez relacionadas com os excertos da obra *À Beira do Lago dos Encantos* de Maria

Alberta Menéres trabalhados na aula. A primeira actividade consistia num mosaico de fotos, todas elas relacionadas com as duas máscaras que simbolizam no teatro os géneros da tragédia e da comédia. Os alunos foram convidados a escolher as imagens que desejavam ter no seu *Diário do Leitor* com o objectivo de ilustrar as respostas às perguntas: "Qual é a origem das máscaras?", "Porque se associam ao teatro?", " Porquê duas máscaras?". Dêmos a referência de três sites para ajudar os alunos a encontrar informações que lhes fornecessem elementos de resposta. Nenhum aluno escolheu esta actividade, o que, por um lado, não deixou de nos surpreender. Este tipo de actividade, com um forte estímulo visual, costuma seduzir um bom número de alunos. Contudo, verificou-se, por outro lado, que esta actividade exigia por parte dos alunos uma pesquisa extensa: primeiro, tinham que consultar os três sites indicados, depois, tinham que ler a informação, seleccionar elementos de resposta para, finalmente, resumi-la com as suas próprias palavras e ilustrá-la com as fotos fornecidas. A vertente visual/manual ocupava apenas o fim do processo de execução da tarefa, pelo que esta é uma hipótese plausível para a não adesão dos alunos. A segunda actividade consistia num jogo de palavras cruzadas, relacionadas com o teatro, e na criação de outro problema de palavras cruzadas, baseado em palavras relacionadas com os temas e/ou as personagens da peça *À Beira do Lago dos Encantos*. O carácter lúdico desta actividade despertou o interesse de quatro alunos da turma. A terceira actividade, escolhida por oito alunos, propunha a criação de um acróstico a partir de palavras relacionadas com a história de *À Beira do Lago dos Encantos* (ver Anexos 38 a 40). Além do fornecimento das palavras que iriam servir de base ao acróstico, optámos por dar aos alunos um exemplo que facilitasse a representação da tarefa. A quarta actividade pedia aos alunos que escrevessem um poema sobre o vento, utilizando algumas das 12 palavras da lista fornecida e também o léxico e algumas expressões idiomáticas e/ou alguns provérbios explicados na aula. Esta actividade suscitou o interesse de três alunos (ver Anexo 40). A quinta e última actividade, escolhida por seis alunos[18] da turma, consistia em dar a sua opinião sobre o valor da amizade definido num excerto de *Le Petit Prince* de Antoine de Saint-Exupéry e em redigir o seu conceito pessoal de amizade. O texto fornecido aos alunos sendo, por opção, a versão original francesa, pode ajudar a criar pontes interculturais, o que nos parece oportuno numa escola bilingue.

Verificou-se, portanto, que a maioria da turma de Português do 7ºB escolheu a terceira e a quinta actividades, sendo as restantes seleccionadas por uma minoria de alunos. Este resultado pode dever-se ao facto de o exercício do acróstico ser ao mesmo tempo criativo e visual,

[18] Ver Anexo 40. Este anexo é interessante porque apresenta as produções de uma mesma aluna que realizou no seu DL três das cinco actividades propostas.

acabando por compensar a falha do mosaico inicial que privilegiava mais a pesquisa e a escrita. No que diz respeito à quinta actividade, a adesão dos seis alunos poderá estar ligada ao interesse que suscita o tema da amizade para alunos adolescentes em fase de construção de relações afectivas, em particular com o grupo de pares que, nesta faixa etária, assume uma particular relevância.

A Ficha 4, apresentada no Apêndice 11, propunha aos alunos seis actividades de escrita relacionadas com o texto "As boas educações" de Luís de Sttau Monteiro estudado na aula. A primeira actividade, que tinha um estímulo fortemente visual, propunha um mosaico de ilustrações da Guidinha feitas por Rui Castro. Os alunos foram convidados a colar todas as ilustrações no seu *Diário do Leitor* com o objectivo de acompanhá-las de uma frase narrativa que relatasse, no pretérito perfeito e na terceira pessoa do singular, uma partida que a menina irrequieta, inventiva e traquinas pudesse ter pregado a alguém. Para a redacção das dez frases, foi pedido aos alunos que tivessem em atenção o uso da pontuação porque tinha sido objecto de estudo nas aulas anteriores. Esta primeira actividade foi escolhida por quatro alunos. A segunda actividade visava o mesmo produto final: a redacção de dez frases narrativas que relatassem, no pretérito perfeito e na terceira pessoa do singular, uma partida da Guidinha. Contudo, mudámos o suporte: em vez de ilustrações, propôs-se a tábua do livro *As Redacções da Guidinha* de Luís de Sttau Monteiro. Nenhum aluno escolheu esta segunda actividade, no entanto, uma aluna sentiu a necessidade de fundir a primeira e a segunda actividades numa só, acrescentando à redacção da frase narrativa a associação de cada ilustração com o título do capítulo respectivo. O resultado final da escolha desta aluna pode ser consultado nos Anexos 41 e 42. A terceira actividade, escolhida por cinco elementos da turma, convidava os alunos a escrever uma carta à Guidinha para lhe dar conselhos e ajudá-la a superar os seus problemas na expressão escrita. Com um mínimo de três argumentos, os alunos tinham de convencê-la de que tinha que se esforçar para escrever melhor. Na construção da carta, devia ter-se em atenção o uso dos parágrafos, da pontuação e da correcção da língua. A quarta actividade, escolhida por três alunos, introduzia outra tipologia textual: a descrição. Quem escolhesse esta instrução tinha que se basear em todos os desenhos do ilustrador Rui Castro para fazer um retrato físico e psicológico da Guidinha (ver Anexo 43). A utilização da primeira pessoa do singular e a redacção de oito a dez linhas correctamente pontuadas e estruturadas em parágrafos eram exigidas. A quinta actividade introduzia ainda outro tipo de produção: uma receita de 15 a 20 linhas: "a receita para ser bem-educado". Foi pedido aos alunos que fossem criativos na escolha dos ingredientes e sugerimos os exemplos seguintes: "1 quilo de palavras bem escolhidas, uma bela fatia de boa disposição, 100 gramas de sorrisos, uma pitada de boa

vontade". Foi a actividade com maior adesão na turma: sete elementos optaram por escrever a receita para ser bem-educado (ver Anexo 44). A sexta actividade, que não foi escolhida por qualquer aluno, consistia na escrita de um diálogo de 15 a 20 linhas entre o pai e a Guidinha, depois do episódio do "chinó" e sobre o tema "Isto não pode voltar a acontecer"; ou entre a Guidinha e o Carlitos da série televisiva *Conta-me como foi*, aludida na aula, sobre o tema "Os adultos são complicadíssimos…". Juntámos à instrução vários conselhos em termos de estrutura do diálogo.

Nesta ficha não houve uma clara prevalência de uma das actividades propostas. O facto de a quinta actividade ter reunido mais alunos talvez tenha que ver com uma certa irreverência pelo facto destes estarem a "ditar" as leis da boa educação que continuamente devem ouvir em casa.

Teremos a oportunidade de falar com mais pormenor dos parâmetros que envolveram as escolhas dos alunos na última parte do nosso relatório, mas podemos avançar que ficou clara a ideia de que os alunos não escolhiam as actividades de escrita em função do grau de complexidade, mas sim em função do interesse que despertava o conteúdo da instrução. Os alunos não querem escrever só para aprender a escrever, querem escrever tendo em conta a necessidade e o interesse de comunicar as suas opiniões sobre um determinado tema. Alunos com mais dificuldades chegaram a escolher instruções mais complexas – foi disso exemplo a última actividade da Ficha 2 – e alunos excelentes deixaram-se sistematicamente seduzir pelos mosaicos de fotos com um estímulo fortemente visual.

3.3. Descrição do programa em Francês

3.3.1. Contextualização das fichas nas Unidades Didácticas

As fichas que foram elaboradas para as aulas de Francês seguiram os mesmos preceitos que as que foram concebidas para as aulas de Português. As Unidades Didácticas realizadas durante o Estágio Profissional de Francês, apresentadas nos Apêndices 5 a 7 também compreendiam sistematicamente uma aula em que se propunha aos alunos actividades de escrita à escolha a realizar no JDL. Com o objectivo de descrever de modo genérico a progressão das quatro Unidades Didácticas, apresentamos a seguir uma breve contextualização destas aulas dedicadas à escrita no JDL.

A Ficha 1, intitulada "Des bouches, des langues et des oreilles : je communique sur mon JDL" e apresentada no Apêndice 15, apresenta as actividades de escrita que foram propostas à turma de Francês do 6ºC, no início do ano lectivo, na Unidade Didáctica[19] dedicada ao estudo da comunicação. Esta Unidade Didáctica foi constituída por um conjunto de quatro aulas, cada uma de cinquenta e cinco minutos. As actividades propostas nesta unidade didáctica articularam-se em torno das competências de compreensão/expressão oral, de compreensão/expressão escrita e organizaram-se em três momentos: a leitura (recepção), o funcionamento da língua e a escrita (produção).

Na primeira aula, a leitura e análise do primeiro excerto de *Mes Chers Voisins* de Gérard Moncomble serviram de suporte para realçar as implicações do acto comunicativo e destacar o esquema que corresponde a cada situação de comunicação: o emissor, a mensagem, o código e o receptor. Numa segunda aula, através da leitura e análise do segundo excerto de *Mes Chers Voisins* de Gérard Moncomble, acrescentaram-se ao esquema apresentado dois aspectos importantes no acto comunicativo: a intenção de comunicação e o registo de língua que se escolhe em função da situação de comunicação. A terceira aula foi dedicada ao funcionamento da língua, nomeadamente às três estruturas da frase interrogativa francesa que correspondem aos três níveis de linguagem. Os alunos tiveram que transformar frases interrogativas seleccionadas no livro em estudo, de modo a obter todas as declinações da mesma frase interrogativa no *Langage soutenu*, *Langage courant* e no *Langage familier*. A quarta aula proporcionou um momento de escrita no JDL e deu a cada aluno a oportunidade de reinvestir e rentabilizar o trabalho feito nas aulas anteriores, ao mesmo tempo que possibilitou a expressão pessoal da recepção de cada aluno da obra em estudo.

A Ficha 2, intitulada "Il était une fois… mille et un contes sur mon JDL" e apresentada no Apêndice 16, indica as actividades de escrita que foram inseridas na Unidade Didáctica 1 que coincidiu com a primeira supervisão em Francês[20]. As actividades propostas à turma do 6ºC articularam-se em torno das competências de compreensão/expressão oral, de compreensão/expressão escrita e estruturaram-se em três etapas sucessivas: uma fase de pré-leitura; uma fase de leitura, a leitura e análise do conto "La Mycologie" de Quim Monzó; e uma fase de pós-leitura.

[19] Esta Unidade Didáctica não coincidiu com nenhuma supervisão, por isso, não apresentámos nos Apêndices o quadro sinóptico que lhe corresponde.
[20] Cf. Apêndice 5.

A primeira fase teve o objectivo de introduzir a Unidade Didáctica sobre o conto e de reactivar os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre este género literário. A segunda etapa, a que corresponde à leitura do conto seleccionado, privilegiou a recepção do texto e procurou realçar os elementos que infringiam as regras do conto tradicional, de modo a levar os alunos a ler mais profundamente. A terceira fase, a da pós-leitura no JDL, incentivou os alunos a fazer prova da sua capacidade para serem independentes em relação ao texto lido na aula.

A Ficha 3 intitulada "La légende de Tristan et Iseult mérite d'être sur mon JDL" e apresentada no Apêndice 17 introduz as actividades de escrita que foram propostas na Unidade Didáctica 2, que coincidiram com a segunda e terceira supervisões em Francês[21]. As actividades aplicadas à turma articularam-se em torno das competências de língua, de compreensão/expressão orais e escritas e estruturaram-se também em três aulas de cinquenta e cinco minutos. A primeira aula foi dedicada à revisão dos tempos do passado (*imparfait et passé simple de l'indicatif*) e baseou-se na página da banda desenhada *Angelot Du Lac*, que resume a lenda céltica dos dois amantes da Bretanha. Na segunda aula, procedemos à leitura orientada do fim da obra *Tristan et Iseult*, realçando os elementos simbólicos que deram origem ao mito do amor eterno, nomeadamente a silva que une as duas tumbas dos amantes depois da morte. A terceira aula foi dedicada à prática da escrita no JDL. Esta última etapa da Unidade Didáctica funcionou como um momento de síntese em que os alunos foram convidados a reinvestir todo o trabalho feito na aula. Cada aluno teve a possibilidade de exprimir o que memorizou da lenda de Tristão e Isolda e conferir um cunho pessoal à sua produção escrita.

A Ficha 4, intitulada "Enquête sur le JDL. Polars, vous avez dit polars?" e apresentada no Apêndice 18, indica as actividades de escrita que foram propostas na Unidade Didáctica "À la découverte d'un polar jeunesse, une histoire de fantôme…"[22] e que coincidiu com a quarta supervisão em Francês. As actividades aplicadas à turma do 6ºC articularam-se em torno das competências de língua, de compreensão/expressão orais e escritas e estruturaram-se também em três aulas de cinquenta e cinco minutos.

A primeira fase, de pré-leitura, constituiu uma contextualização do género do romance policial, que permitiu a emersão de representações dos alunos e a reactivação dos conhecimentos que os alunos já tinham sobre o género. Procurou-se nesta primeira fase

[21] Cf. Apêndice 6.
[22] Cf. Apêndice 7.

estimular nos alunos uma atitude activa de pesquisa, recorrendo a uma estratégia inspirada no *brainstorming*. As perguntas iniciais foram: *"Quand vous entendez roman policier, à quoi pensez-vous ?", "Que trouve-t-on dans un récit policier ?", "Pourquoi aime-t-on lire des romans policiers ?"*. Seguiu-se um debate sobre títulos e capas de romances policiais que dizem e mostram o crime, nomes de autores e detectives famosos. Este trabalho genérico sobre as representações dos alunos sobre os romances policiais revelou-se muito produtivo. Não é de todo tempo perdido reactivar os conhecimentos dos alunos sobre um determinado tema porque pode ser uma estratégia muito proveitosa para valorizar a cultura pessoal e quotidiana dos alunos e criar, assim, um quadro de referência que os ajuda a ambientarem-se.

Depois deste tempo de ancoragem, seguiu-se uma aula que foi dedicada à descoberta e à comparação dos elementos constitutivos do paratexto de duas edições distintas do romance policial em estudo: *Sans-Atout et le cheval fantôme* de Boileau-Narcejac. Seguindo as teorizações de Gérard Genette em *Seuils* (1987), o estudo do paratexto desta obra ajudou os alunos a estabelecer um contrato de leitura, a levantar hipóteses e a ter expectativas. Todo este processo facilitou o acesso à obra.

A terceira aula, dedicada como sempre ao JDL, proporcionou um reinvestimento do debate colectivo, um tempo de síntese pessoal e uma apropriação das grandes características do género policial. O JDL funcionou nesta aula como um precioso aliado porque permitiu verificar a evolução das representações dos alunos sobre o romance policial e as suas quatro grandes personagens: o detective, o suspeito, a vítima e o culpado.

3.3.2. Descrição das fichas de instruções de escrita à escolha a realizar no JDL e das produções dos alunos

As fichas que foram elaboradas para as aulas de Francês seguiram os mesmos preceitos e a mesma estrutura das que foram concebidas para as aulas de Português.

A Ficha 1, apresentada no Apêndice 15, propunha aos alunos quatro actividades de escrita relacionadas com a obra em estudo *Mes Chers Voisins* de Gérard Moncomble e com o tema da Unidade Didáctica, a comunicação[23]. A primeira actividade, que foi escolhida por oito alunos,

[23] Além das actividades propostas na aula, houve alunos que escreveram de modo autónomo no seu JDL, registando a sua opinião sobre o livro *Mes Chers Voisins*, copiando excertos e imitando a capa do livro (ver Anexo 45).

consistia no levantamento de dez frases interrogativas presentes no livro em estudo e na organização lúdica destas mesmas em sacos ou malas que os alunos teriam que desenhar no JDL (ver Anexo 46). Sugeriu-se que os sacos fossem identificados da maneira seguinte: *"Sac du langage familier"*, *"Sac du langage courant"* e *"Sac du langage soutenu"*. O objectivo desta actividade foi consolidar o trabalho feito na aula e identificar, no contexto do livro em estudo, as três estruturas da frase interrogativa em Francês. A segunda actividade consistia na formulação de perguntas que os alunos teriam a curiosidade de fazer a Gérard Moncomble, autor do livro em estudo nesta Unidade Didáctica. Pedia-se aos alunos que utilizassem a estrutura da frase interrogativa que corresponde ao registo cuidado. Esta actividade despertou o interesse de três alunos. A terceira actividade, escolhida por oito alunos, propunha a realização de um questionário de escolha múltipla (ver Anexo 47). As perguntas tinham que se basear na história do livro *Mes Chers Voisins* e tinham que ser formuladas no registo cuidado porque esta estrutura da frase interrogativa, com o sujeito invertido, é a que os alunos costumam dominar menos. A quarta actividade, escolhida por apenas um aluno, consistia na escrita de duas cartas narrativas que contassem o enredo do livro *Mes Chers Voi*sins: uma dirigida a um amigo e outra ao director da escola, de modo a obrigar o aluno a adaptar a linguagem a cada situação de comunicação.

Verificámos então que a maioria da turma de Francês do 6ºC escolheu a terceira actividade, talvez por esta representar um desafio maior e assim constituir uma tarefa compensadora para os alunos. Além da formulação das perguntas num registo de língua cuidado, os alunos deviam propor várias respostas: não só a resposta correcta, o que implicava ter lido o livro em estudo até ao fim, como também as respostas distratoras, o que requeria criatividade e originalidade.

A Ficha 2, intitulada "Il était une fois… mille et un contes sur mon JDL" e apresentada no Apêndice 16, também propunha aos alunos quatro actividades de escrita. A primeira, que consistia num reconto da passagem preferida do conto estudado durante a aula e na explicação desta preferência, visava competências de escrita ligadas à argumentação. Esta actividade foi escolhida por três alunos. A segunda actividade, mais visual, tinha como suporte uma ficha de trabalho que continha uma citação do conto "La Mycologie" de Quim Monzó e um desenho que o aluno podia pintar. Esta actividade impunha o uso do condicional: os alunos tinham que se pôr no lugar do protagonista do conto e formular na primeira pessoa do singular uma hipótese de pedido ao duende que concede desejos. Nesta instrução, tivemos a preocupação de fornecer um exemplo da estrutura da frase pretendida, de modo a ajudar os alunos na construção da sua produção escrita: *"Ex: Si j'étais à la place du ramasseur de champignons, je*

demanderais au gnome de la chance…". Esta actividade despertou o interesse de dez alunos (ver Anexo 48 e 49). A terceira actividade, escolhida por quarto alunos, impunha também o uso do condicional mas mudava o ponto de vista: os alunos tinham que imaginar uma personagem famosa no lugar do protagonista do conto e formular na terceira pessoa do singular uma hipótese de pedido ao duende (ver Anexos 50 e 51). Juntámos também à instrução um exemplo do que era pretendido em termos de estrutura da frase: *"Ex.: Si le petit Chaperon rouge était à la place du ramasseur de champignon, il demanderait au gnome de la chance de ne pas être mangé par le loup.*" A quarta actividade, escolhida por três alunas, centrou-se em competências de resumo e de organização da narração, pois pedia aos alunos que escrevessem uma carta que incentivasse um amigo a ler o conto "La Mycologie" de Quim Monzó (ver Anexos 52 a 54). De modo a ajudar os alunos na construção do seu texto, lembrámos na instrução a estrutura da carta.

Todas as actividades propostas foram escolhidas, mas notou-se que a que teve mais sucesso foi a segunda. Uma metade da turma de Francês do 6ºC escolheu-a, talvez porque permitia a identificação do leitor do conto com o protagonista e despertava o sonho, pois possibilitava a vivência hipotética da oportunidade de ouro vivida pela personagem.

A Ficha 3, intitulada "La légende de Tristan et Iseult mérite d'être sur mon JDL" pode ser consultada no Apêndice 17. É composta por quatro actividades de escrita, todas elas relacionadas com a lenda dos amantes da Bretanha estudada na aula. A primeira actividade tem um forte estímulo visual e baseia-se em seis gravuras de Jacques Onfroy de Bréville, desenhador francês que ilustrou a edição estudada de *Tristan et Iseult.* Os alunos que escolhiam esta actividade tinham que recortar, ordenar cronologicamente, colar cada ilustração no seu JDL e escrever duas ou três frases narrativas redigidas no passado. Esta primeira actividade foi escolhida por sete alunos (ver Anexos 55 a 58). A segunda actividade consistia na realização de uma mini banda desenhada composta por três ou quatro desenhos e inspirada na parte da banda desenhada *Angelot Du Lac* que conta a lenda dos amantes. Esta actividade só despertou o interesse de um aluno, talvez por se tratar de um exercício que implicava ter habilidade para o desenho. A terceira actividade, escolhida por 11 elementos da turma, pedia aos alunos que inventassem outro fim para a lenda de Tristão e Isolda, um fim de dez linhas que relatasse a união dos amantes depois da morte através de um elemento que simbolizasse o amor eterno, à semelhança da silva que une as suas tumbas na história contada no livro. A quarta actividade, escolhida por apenas um aluno, consistia numa pesquisa e na redacção de um texto de dez linhas que explicasse a história trágica de outros amantes famosos, fossem eles gregos, ingleses, portugueses, espanhóis ou de outra nacionalidade.

Após a observação destes resultados, constatou-se que mais de metade da turma de Francês escolheu a terceira actividade, o que não deixou de nos surpreender porque era uma das actividades que considerávamos mais complexas, na medida em que mobilizava várias competências: respeitar o género, o funcionamento dos tempos verbais, o ponto de vista adaptado pelo narrador, o registo de língua cuidado, as relações entre as personagens, etc. O exercício implicava um perfeito domínio da obra em estudo. Contudo, estas exigências não impediram os alunos de escolher essa actividade, talvez porque a possibilidade que lhes foi dada de mudar, através da escrita, o fim da obra foi vista como uma oportunidade de poder amenizar o amor trágico vivido por Tristão e Isolda e restabelecer a "justiça" no fim da história.

A Ficha 4, apresentada no Apêndice 18, intitula-se "Enquête sur le JDL. Polars, vous avez dit polars?" e propunha aos alunos três actividades de escrita relacionadas com o género do romance policial. A primeira actividade, escolhida por dez alunos, tinha como suporte uma receita para escrever um bom romance policial (ver Anexos 59 a 62). Foi primeiro pedido aos alunos que levantassem no texto-suporte dois campos lexicais, o do romance policial e o da culinária. Depois, os alunos tiveram que escrever a sua própria receita para obter um bom romance policial, por imitação/pastiche do texto-suporte. Para redigir a receita, foi exigida a utilização do modo infinitivo. A segunda actividade, que tinha um estímulo fortemente visual e foi realizada igualmente por dez elementos da turma, propunha um mosaico de desenhos de vários detectives famosos. Os alunos foram convidados a escolher as imagens que desejavam ter no seu JDL com o objectivo de acompanhá-las de um retrato escrito na primeira pessoa do singular. Existia a possibilidade de desenhar o avatar do detective criado depois de ter produzido o retrato escrito. Os dez alunos que escolheram esta actividade (ver Anexos 63 a 65) criaram o avatar *on-line*, num site especializado. A terceira actividade propunha uma espécie de investigação policial. Fornecemos uma ficha que constituía uma ajuda para tirar apontamentos durante a leitura dos três documentos em estudo. Uma vez esta ficha preenchida, ela iria servir de base para redigir o desenrolar da investigação. Esta actividade não despertou o interesse de qualquer aluno, talvez por se tratar de um exercício longo que implicava uma leitura atenta dos três documentos.

Uma metade da turma de Francês do 6ºC escolheu então a primeira actividade, outra metade a segunda, o que não nos surpreendeu porque as duas primeiras actividades propostas eram

altamente criativas, enquanto a terceira mostrava-se mais complexa e exigia dos alunos competências várias, nomeadamente, competências de resumo e de organização da narração.

Como balanço global, podemos tirar as mesmas conclusões que na turma de Português: a adesão dos alunos às actividades que continham uma componente fortemente visual e manual tiveram sucesso[24]. O aluno que escolhe este tipo de instruções precisa de agarrar o objecto de aprendizagem porque o vê como um produto de construção do conhecimento. Fala-se então de aprendizagem orientada para o sensorial visual e táctil, isto é, uma aprendizagem que precisa de contacto físico e activa o lado motor. Existem pois diferentes tipos de aprendizagem e de modos de preferência sensorial. Há alunos que precisam, por exemplo, de manipular, cortar, colar, desenhar antes de escrever. A experiência prática pode assim transformar-se em apropriação do objecto de aprendizagem.

3.4. Aplicação de grelhas de auto-regulação e de metacognição

Em complemento da proposta de várias instruções de escrita, em que o aluno tem a possibilidade de escolher e de controlar a sua aprendizagem, pareceu-nos que o dispositivo pedagógico do DL/JDL podia ser enriquecido pelos contributos de teorias que, no âmbito da psicologia educacional, foram designadas de teorias de auto-regulação da aprendizagem (cf. Soares, 2007:17-40). No domínio da psicologia, estas teorias, primordialmente baseadas na teoria sociocognitiva da auto-regulação de Albert Bandura, têm vindo a ganhar uma importância crescente nos últimos anos.

Foi de facto à luz destes fundamentos teóricos que produzimos materiais didácticos sob a forma de grelhas que fornecemos às turmas de Português e de Francês. Estes procuraram alicerçar todo o processo das actividades de escrita no DL/JDL sobre uma aprendizagem auto-regulada através de sistemas de controlo metacognitivos. A utilidade didáctica deste tipo de materiais é reforçada por Soares (2007:19) que afirma que "os alunos auto-reguladores distinguem-se pelos seus níveis elevados de auto-eficácia, motivação intrínseca e comportamento estratégico" e que "a aprendizagem auto-regulada pressupõe um modelo dinâmico do conhecimento, podendo, assim, ser descrita como um processo de aquisição de

[24] Outras actividades durante o ano lectivo também se basearam nesta componente visual e manual. Desenhar, recortar, colar são actividades que os alunos realizaram com gosto e criatividade (ver Anexos 66 a 70).

conhecimento: activo, construtivo e orientado para objectivos sob a tutela da interacção dos recursos cognitivos, motivacionais e emocionais do aluno" (2007:22).

A grelha de autocorrecção apresentada nos Apêndices 12 e 19 é um material que aplicámos nas nossas turmas de Português e de Francês do 6º e 7º ano porque acreditamos que todos os alunos podem aprender a regular a sua aprendizagem. Em vez de corrigir directamente os erros que os alunos faziam quando produziam um texto escrito, identificávamos o tipo de erro cometido com a ajuda de uma abreviatura, de modo a levar o aluno a autocorrigir-se. Esta estratégia ajudou a desenvolver a autonomia e a capacidade de reflexão dos alunos que passaram a ter um papel activo na revisão das suas produções. Os escreventes ainda tinham, após autocorrecção, que classificar os diferentes tipos de erros na grelha prevista para este efeito, de modo a ter consciência dos seus pontos fracos e poder progredir. Este tipo de grelha assenta "no pressuposto teórico de que os alunos podem regular activamente a sua cognição, motivação e comportamento e, através desses variados processos auto-regulatórios, alcançar os seus objectivos, melhorando o seu rendimento académico" (Zimmerman *apud* Soares, 2007:24).

A grelha de auto-avaliação das competências da escrita, apresentada nos Apêndices 13 e 20, teve por objectivo ensinar a definir objectivos, a utilizar e aplicar estratégias de escrita. Esta grelha ajudou os alunos a caminhar passo a passo para a autonomia, de modo a tornarem-se escreventes conscientes e críticos e aprendentes pró-activos que assumem a responsabilidade pelas decisões de aprendizagem.

A grelha de auto-avaliação do DL/JDL, apresentada nos Apêndices 14 e 21, seguiu a lógica da avaliação formativa. Como já explicámos anteriormente, o DL/JDL não é sujeito, por opção, a uma avaliação sumativa mas pode ser utilizado como um instrumento de avaliação formativa ao serviço da aprendizagem. Reparámos durante o processo de auto-avaliação do DL/JDL que os alunos se empenhavam com consciência e rigor nesta tarefa e que tomavam a peito o resultado obtido. Numa observação informal, foi fácil verificar que esta auto-avaliação foi muito proveitosa porque funcionou como um marco de mudança para melhorar a maneira de organizar o DL/JDL. Opera-se no fim da auto-avaliação uma espécie de compromisso tácito para melhorar que se baseia na definição dos critérios da auto-avaliação (ver Anexos 71 e 72). Os critérios são balizas orientadoras que ajudam a motivar o aluno para trabalhar mais arduamente. Parece-nos essencial repensar a avaliação noutro paradigma: avaliar e aprender não devem aparecer como duas dimensões distintas do acto pedagógico; em vez de ser uma

fiscalização da aprendizagem, a avaliação pode ser encarada numa perspectiva formativa para poder ser usada enquanto um processo de assistência às aprendizagens (Pinto & Santos, 2006).

A avaliação, presente em toda a actividade docente, deve ser encarada pelos professores como uma questão ética de suma importância. Perguntas como "Porquê avaliar?", "O quê?", "Como?" deveriam ser objecto de reflexão nos *curricula* de formação inicial de professores para que o acto avaliativo deixe de ser uma mera gestualidade tecnicista e se torne uma prática consciente. No contexto actual, em que as práticas dominantes assentam ainda numa perspectiva essencialmente sumativa, cabe aos professores harmonizar os processos, as intenções e as atitudes ligadas ao acto avaliativo. É necessário questionar a relação que existe entre a avaliação sumativa e formativa, assim como equacionar as funções de cada um destes dois grandes quadros conceptuais da avaliação: a primeira impõe-se como uma medida ou um balanço de um saber, enquanto a segunda funciona como um instrumento de regulação pedagógica.

A aplicação destas três grelhas em cada turma estimulou, em maior ou menor grau, a planificação de textos, a escrita propriamente dita e as revisões posteriores a uma primeira versão obtida pelo aluno. Levar o aluno a autocorrigir-se e a reflectir sobre a sua aprendizagem são estratégias de avaliação formativa incontornáveis no acto educativo. A aprendizagem auto-regulada transforma os alunos em agentes activos, construtivos e controladores dos seus processos de aprendizagem.

O acto de aprender é pessoal e implica reflectir sobre o que fazer para activar mecanismos intelectuais. A aplicação destas grelhas de auto-regulação e de metacognição baseou-se em valores tais como a confiança, a responsabilidade, o compromisso e procurou alargar as possibilidades dos alunos enquanto leitores/escreventes competentes de uma comunidade social em que só os leitores/escreventes mais competentes se podem tornar mais autónomos.

IV. Análise da percepção dos alunos após a segunda intervenção: concepção e aplicação de um instrumento de investigação

Depois da nossa segunda intervenção, considerámos imprescindível conhecer as percepções dos alunos em relação às instruções múltiplas que lhes fornecíamos para realizar uma actividade de escrita. Neste sentido, no âmbito do relatório de estágio do Mestrado em Ensino, optámos por realizar um estudo local e restringido às duas turmas que elegemos para este trabalho, a do 7ºB em Português e a do 6ºC em Francês, não sendo nosso propósito fazer, a partir dos resultados obtidos, interpretações sociológicas profundas sobre as possíveis causas que estariam na origem do panorama encontrado. Limitamo-nos a apresentar alguns resultados da investigação, a qual consistiu numa recolha de dados através da aplicação de dois questionários, um em Português e outro em Francês (cf. Apêndices 24 e 25), na posterior análise dos resultados obtidos e na apresentação de algumas interpretações plausíveis para as suas causas.

O objectivo do estudo não se prende unicamente com a descrição da utilização que os alunos fazem do DL/JDL. O que pretendemos com ele é verificar, a partir de um conjunto de questões que definimos previamente, o que os alunos pensam sobre a ferramenta pedagógica que adaptámos para as nossas aulas. O estudo tem então como principal objectivo avaliar as percepções dos alunos em relação à nova modalidade de escrita no DL/JDL, desenvolvendo-se em torno das questões já referidas na introdução deste relatório:

- Quais são as principais dificuldades sentidas pelos alunos no início do processo de escrita no DL/JDL? Que tipo de actividades/ajudas serão sugeridas pelos alunos para ultrapassar essas dificuldades?
- Será que os alunos consideram que um maior número de instruções de escrita pode ajudá-los nas suas produções textuais realizadas no DL/JDL? Esta estratégia incentiva-os a escrever com mais regularidade no DL/JDL?
- Quais foram os critérios de escolha dos alunos inquiridos para eleger uma instrução de escrita? Será que o rendimento escolar interfere nesta escolha?

1. Processo de elaboração do questionário

Para avaliar a recepção das várias instruções de escrita dadas a alunos de uma turma do 6º ano de escolaridade e a outra do 7º ano, foi utilizada a técnica do inquérito por questionário do

tipo "auto- resposta". O questionário compreendeu 22 perguntas, das quais 14 eram fechadas, sete semi-abertas e uma aberta.

À luz dos ensinamentos de Bell (2008), Hill & Hill (2002) e de Mocho & Fuentes (2004), optámos por uma maioria de questões fechadas porque, atendendo ao nosso público-alvo, a resposta torna-se mais simples, sendo mais fácil aplicar análises estatísticas às mesmas e sendo mais fácil analisar os dados de maneira sofisticada. Por outro lado, refira-se, uma das desvantagens deste tipo de pergunta é não permitir o estudo de comportamentos complexos ou conduzir a conclusões demasiado simplistas. Foram incluídas sete perguntas semi-abertas para assegurar ao aluno a possibilidade de expressar categorias alternativas às opções propostas nas respostas.

À primeira vista poderia considerar-se excessiva a extensão do questionário. Porém, ao optar deliberadamente por uma maioria de perguntas fechadas, tivemos a consciência nítida de que isso iria limitar a duração da aplicação do questionário e reduzir o cansaço e o esforço dos alunos.

Do ponto de vista do formato, o questionário foi impresso em díptico com quatro páginas. Relativamente ao *layout*, a folha de rosto do questionário estava devidamente encabeçada com os nomes das duas instituições nas quais se insere a investigação e com o título do estudo. Dado destinar-se a um público juvenil, tivemos a preocupação de torná-lo atractivo do ponto de vista estético com a inserção de uma imagem. Continha também uma pequena introdução na qual se pedia aos alunos a sua cooperação no preenchimento do questionário, se declarava formalmente a sua natureza anónima e confidencial, se explicava a razão da sua aplicação e, finalmente, no sentido de favorecer uma colaboração mais descontraída dos alunos, frisámos que se tratava de um questionário em que apenas teriam de fazer apelo às suas opiniões e não a conhecimentos adquiridos. O questionário propriamente dito é antecedido por perguntas de caracterização geral do grupo-alvo relativas à idade, ao género e ao ano de escolaridade.

A construção do questionário passou por diversas fases de aperfeiçoamento no sentido de se alcançar a máxima clareza nas perguntas e de se evitar imprecisões e ambiguidades na sua formulação. Durante o processo foram detectadas questões em que se verificou a mistura de categorias de perguntas e de esquemas nas opções de resposta, sendo necessário proceder às respectivas reformulações e reordenações.

Numa primeira parte, agrupámos perguntas mais objectivas, concretas, em que só seria possível uma alternativa de resposta e, numa segunda parte, agrupámos perguntas mais subjectivas, que aceitavam várias alternativas de resposta.

Não formulámos perguntas construídas com "dupla negação", porque dão origem a respostas ambíguas, e procurámos evitar questões capciosas, para não induzir as respostas; questões com pressupostos, para manter a neutralidade da investigação; e questões hipotéticas, porque as suas respostas não passam de meras suposições. Quanto às questões que abordam assuntos mais delicados, como é o caso das perguntas 19 e 20 do nosso questionário relacionadas com o rendimento escolar nas disciplinas de Português e de Francês, tivemos um cuidado especial com a sua formulação para evitar sermos demasiado invasivos. Por isso, seguindo os conselhos de alguns investigadores que pensam que tais perguntas só devem surgir no final dos questionários, deixámo-las mais para o fim, evitando deste modo que os alunos se sentissem tentados a desistir de responder ao questionário. Também tivemos a preocupação de não utilizar palavras ou expressões com uma forte conotação afectiva.

O processo de elaboração do questionário foi longo, criterioso e reflectido. Contudo, não significa que esteja perfeito. Com efeito, como costumam dizer pessoas entendidas no assunto, não existem questionários perfeitos, existem somente questionários menos maus.

2. Opções metodológicas

Com este trabalho pretendemos estudar a recepção das diferentes instruções de escrita dadas à consideração dos alunos. Para a presente investigação optámos por uma metodologia quantitativa porque permite colher informações em simultâneo sobre opiniões, interesses, percepções e concepções e facilita a recolha de uma elevada quantidade de dados. Permite também associar estatisticamente situações ou factos no sentido de argumentar se as relações são consistentes e se não têm um carácter aleatório.

O tipo de instrumento de recolha de dados escolhido foi o questionário porque possibilita a medição e a quantificação de variáveis. A sua aplicação é de baixo custo, fácil e rápida e permite a recolha de informações ao mesmo tempo que abrange um grupo alargado de pessoas.

Atendendo à exiguidade de tempo de que dispúnhamos para este estudo, e porque não acarreta custos adicionais, tanto a metodologia seguida como a técnica adoptada são, no nosso entender, as mais vantajosas e adequadas, em detrimento de outras metodologias de investigação, tais como a qualitativa ou a mista.

3. Processo de teste

A fase de teste do questionário é fundamental para tentarmos, na medida do possível, melhorar os nossos instrumentos. Por esta razão, após a elaboração das perguntas o questionário foi submetido, no mês de Abril de 2010, a um grupo de dez sujeitos com características semelhantes aos que constituíram a população deste estudo, com o objectivo de avaliar a sua adequação ao público-alvo, de saber quanto tempo demoraria a ser realizado, de eliminar questões que conduzissem a dados irrelevantes e ainda de obter a opinião dos alunos sobre a clareza e compreensão das perguntas e das instruções, assim como sobre a adequação das alternativas de resposta.

Cada um dos questionários-piloto foi testado através do método da "reflexão falada", que durou em média 15 minutos e nos permitiu corrigir instruções pouco claras ou ambíguas e até, em alguns casos, detectar a omissão de alguma categoria importante ou, mesmo, de perguntas.

O pré-teste também nos ajudou a perceber que a modalidade de resposta das duas últimas perguntas era complexa e deveria merecer da nossa parte, na fase da aplicação, uma atenção redobrada. De facto, nem todos os alunos entenderam que assinalando com o número 1 uma determinada alternativa de resposta estavam a assinalar a alternativa que para eles estava mais próxima do seu pensamento, podendo ainda escolher mais duas, assinalando com os números 2 e 3, que não reflectiriam tão bem a sua opinião.

4. Aplicação do questionário

Para a realização do nosso estudo, procedemos à selecção de duas das nossas turmas, o 6ºC e o 7ºB, com base em critérios de facilitação do acesso, mas não só. Era importante que as turmas inquiridas fossem as que tinham vivenciado as duas partes da nossa intervenção: a implementação do dispositivo pedagógico e as adaptações que lhe foram feitas. Era igualmente importante para nós que o questionário fosse aplicado o mais tarde possível no

decorrer do ano lectivo. Assim poderíamos aplicar várias fichas de instruções dadas à escolha, observar informalmente a reacção dos alunos e recolher formalmente uma opinião fundamentada e consistente sobre um trabalho que já se teria tornado rotineiro. Por estas razões, escolhemos aplicar o questionário no dia 31 de Maio de 2010.

Em ambas as turmas, o 6ºC de Francês e o 7ºB de Português, o processo de aplicação do instrumento foi o mesmo e os alunos mostraram-se muito cooperantes. Fizemos primeiro uma breve apresentação oral à turma, de forma a criar um ambiente propício à colaboração, lemos de seguida a nota introdutória ao questionário, fizemos algumas recomendações sobre o seu preenchimento e procedemos, por fim, à distribuição dos instrumentos que foram preenchidos autonomamente pelos respondentes. Quando solicitado, tiraram-se ainda algumas dúvidas sobre o preenchimento do questionário.

O tempo total gasto na aplicação deste questionário foi de 30 minutos. Os materiais utilizados foram os questionários no suporte de papel, canetas, lápis e uma caixa vazia com uma ranhura no topo onde foram colocados, pelos alunos, no final do preenchimento, os questionários, tendo em vista evitar respostas afectadas pela desejabilidade social. Já que aplicámos os questionários a turmas nossas, era importante demonstrar, através da utilização de uma caixa vazia à semelhança das urnas de voto, que a não identificação dos alunos estava garantida, já que (pelo menos à partida), deixava de existir a possibilidade de a professora reconhecer a quem pertenciam as respostas. Isto poderia suceder caso, por exemplo, recolhêssemos manualmente os suportes escritos.

Apesar de o questionário ter passado por um processo de teste, constatámos durante a sua aplicação que a pergunta 4: "Em que língua costumas expressar-te no teu JDL?" carecia de mais uma categoria de resposta, que desse aos alunos a possibilidade de responder: "Em várias línguas", pois surgiram casos em que os alunos escreviam também em Inglês no seu DL/JDL. Durante a aplicação dos questionários, houve igualmente uma intervenção interessante por parte de uma aluna, relativamente à pergunta 10: "Como é que consideras o teu JDL?". Em vez de escolher entre as três alternativas propostas que eram: "É essencialmente um trabalho escolar", "É um trabalho essencialmente pessoal" e "É um elo de ligação com as pessoas que me rodeiam", a aluna em questão pediu licença para acrescentar mais uma alternativa, a que ela considerava corresponder mais à sua opinião, e que era: "É um elo de ligação com os livros". A pertinência desta sugestão não nos deixou indiferentes e, por isso, a sugestão da aluna foi aceita. Este acontecimento demonstra que a realidade que a investigação tenta captar através

da aplicação de um instrumento é muito mais rica e complexa. Confirma-se mais uma vez que não existem instrumentos perfeitos.

5. Descrição dos resultados e análise dos dados

Os dados que aqui se referem representam os resultados de um questionário administrado a uma amostra de conveniência, uma turma do 7º ano de Português e uma turma do 6º ano de Francês da *École Française de Porto*, tendo sido utilizado o *software* SPSS, versão 17.0, para a inserção de dados e tratamento estatístico.

O ficheiro de dados relativo a este estudo incluiu 22 variáveis, das quais irão ser comentadas apenas aquelas que contêm as categorias de respostas mais relevantes para os objectivos propostos, ou seja, a obtenção de respostas às questões atrás levantadas que permitam obter as percepções dos alunos sobre as adaptações feitas ao dispositivo pedagógico do DL/JDL. A seguir, apresentamos os resultados estatísticos das variáveis seleccionadas e classificadas em binómio: género e idade; auto-avaliação nas disciplinas de Português e de Francês; gosto e regularidade de escrita no DL/JDL; dificuldades sentidas e sugestões para ultrapassá-las no início do processo de escrita no DL/JDL; aspectos fundamentais e critérios de selecção na escolha das instruções de escrita; preferência de actividades a realizar no DL/JDL e contribuições para a aprendizagem do aluno.

↗ Distribuição dos sujeitos da amostra por género e idade

Nota-se que a diferença de género não vai ser referida apenas para caracterizar a amostra, pois foi considerada como elemento distintivo relevante para efeitos do estudo no âmbito deste projecto de investigação. Na turma de Português, o grupo de inquiridos é constituído por 20 elementos, sendo dez do género masculino e dez do feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Na turma de Francês, o grupo de inquiridos é constituído igualmente por 20 elementos, sendo também dez do género feminino e dez do género masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos.

↗ Auto-avaliação nas disciplinas de Português e de Francês

A maioria dos alunos do 7ºB de Português (17 elementos) auto-avaliou-se nos níveis Bom, Muito Bom e Excelente. Seguiu-se o nível Médio com dois alunos, e, por fim, o nível

Medíocre com um. Na turma do 6ºC de Francês, obtivemos exactamente os mesmos resultados.

↗ Gosto e regularidade de escrita no DL/JDL

Quando interrogados sobre o tempo por semana dedicado à escrita no DL/JDL, a maioria dos alunos do 7ºB de Português (13 elementos) responderam menos de uma hora, enquanto a maioria dos alunos do 6ºC de Francês (11 elementos) disseram escrever entre uma e duas horas. Na turma de Português, no que diz respeito ao gosto pela escrita no DL/JDL, dos 20 inquiridos, constatou-se a divisão seguinte: 14 elementos dizem que gostam ou gostam muito de escrever no DL/JDL, quatro elementos, dos quais três são do sexo masculino e um do sexo feminino, dizem que gostam pouco, e dois elementos do sexo masculino dizem que não gostam. Na turma de Francês, os resultados são mais uniformes: dos 20 inquiridos, 18 elementos dizem que gostam ou gostam muito de escrever no DL/JDL e apenas dois elementos, um rapaz e uma rapariga, declararam gostar pouco desta actividade. A maioria dos inquiridos de ambas as turmas (15 elementos na turma de Francês e oito elementos na turma de Português) consideram o DL/JDL "um prazer".

↗ Dificuldades sentidas e sugestões para ultrapassá-las no início do processo de escrita no DL/JDL

Inquiridos sobre as razões que levaram oito alunos (seis elementos na turma de Português e dois elementos na turma de Francês) a declarar que gostam pouco ou não gostam de escrever no DL/JDL, seis disseram sentir falta de inspiração para escrever, um declarou preferir dedicar-se a outra actividade e um disse sentir falta de inspiração e preferir dedicar-se a outra actividade. Quando se pediu aos 20 inquiridos de ambas as turmas que sugerissem estratégias para passar a escrever mais no DL/JDL, os resultados obtidos nas duas disciplinas (14 elementos na turma de Português e 15 elementos na turma de Francês) apontaram claramente para a categoria de resposta que refere a leitura e a realização das actividades de escrita dadas à escolha pela professora. Este resultado é reforçado com as respostas à pergunta 16 do questionário: em ambas as turmas, os dois aspectos considerados mais importantes para diversificar e enriquecer o DL/JDL foram "Ler mais livros" (indicado 11 vezes na turma de Português e 20 vezes na turma de Francês) e "Escolher instruções de escrita que dêem ideias" (apontado 13 vezes na turma de Português e oito vezes na turma de Francês).

↗ Aspectos fundamentais e critérios de selecção na escolha das instruções de escrita

Os resultados obtidos nesta variável são concludentes quanto à importância que os alunos das duas disciplinas atribuem às instruções de escrita como factor-chave para a escrita no DL/JDL. Na pergunta 17, "O que achas das instruções de escrita que a professora dá à escolha?", os inquiridos tinham seis alternativas de respostas por entre as quais podiam escolher várias. As três alternativas mais assinaladas foram: "Ajudam-me a começar a escrever" (11 vezes na turma de Português e 11 vezes na turma de Francês), "Sinto-me livre de escolher o que prefiro" (dez vezes na turma de Português e 15 vezes na turma de Francês) e "Desafiam-me a realizar todas as actividades" (cinco vezes em ambas as turmas). Quando os alunos foram interrogados sobre os critérios de selecção das instruções, a maioria do 7ºB e do 6ºC (12 elementos em cada turma) disse não escolher em função do grau de dificuldade, mas sim em função do tema da actividade proposta.

↗ Preferência de actividades a realizar no DL/JDL e contribuições para a aprendizagem do aluno

No que diz respeito à preferência de actividades a realizar no DL/JDL, existe uma convergência entre as respostas dos alunos de Português e de Francês, visto que nos três primeiros lugares os inquiridos seleccionaram as seguintes categorias de respostas: em primeiro lugar: "Cortar, colar, pintar, desenhar" (na turma de Português foi escolhida 15 vezes, na turma de Francês 17 vezes); em segundo lugar: "Dar a minha opinião sobre os livros que li por iniciativa própria" (na turma de Português foi escolhida 13 vezes, na turma de Francês 12 vezes); em terceiro lugar: "Falar dos livros/textos que li nas aulas de Francês e de Português" (na turma de Português foi escolhida 11 vezes, na turma de Francês 12 vezes).

No que diz respeito à percepção que os alunos têm sobre as contribuições do DL/JDL para a sua aprendizagem, a convergência entre as respostas dos alunos de Português e de Francês já não é tão evidente. Nos três primeiros lugares os inquiridos da turma de Português seleccionaram as seguintes categorias de respostas: em primeiro: "É uma forma de trabalhar a escrita de um modo agradável" (14 vezes); em segundo: "É uma maneira de expressar livremente as minhas opiniões e ideias" (13 vezes); e em terceiro: "Incentiva-me a ler mais" (oito vezes). Os inquiridos da turma de Francês seleccionaram as seguintes categorias de respostas: em primeiro lugar: "Incentiva-me a ler mais" (12 vezes); em segundo: "É uma forma de trabalhar a escrita de um modo agradável" *ex aequo* com "É uma maneira de expressar livremente as minhas opiniões e ideias" (estas duas alternativas de resposta foram escolhidas 11 vezes cada).

Em conclusão, os dados obtidos permitiram corroborar formalmente o diagnóstico inicial (ver Capítulo III, ponto 2.1.), que já tinha revelado que alguns alunos das duas turmas tinham dificuldades ao nível da competência de escrita, nomeadamente no início do processo da escrita. Os resultados descritos acima apontaram também para o facto de que estas dificuldades eram reconhecidas pelos alunos da amostra e que estes, efectivamente, atribuíam relevância às instruções de escrita para as colmatar. Os elementos das duas turmas inquiridas percepcionaram as instruções de escrita como uma ajuda para começar a escrever e também apontaram o facto de estas respeitarem a sua liberdade de escolha. Também se verificou que os critérios de escolha dos alunos inquiridos para eleger uma instrução de escrita não correspondiam ao nosso pressuposto inicial. O rendimento escolar não parece interferir na escolha dos alunos. De facto, a maioria dos alunos declarou não escolher em função do grau de dificuldade mas sim em função do tema da actividade proposta. Por fim, os resultados obtidos na variável "Preferência de actividades a realizar no DL/JDL e contribuições para a aprendizagem do aluno" revelaram que, por um lado, as vertentes do DL/JDL que atraíam mais alunos eram a vertente manual, que torna possível a apropriação do objecto de aprendizagem pelo aluno, e a vertente pessoal, que valoriza as opiniões do escrevente. Por outro, revelaram que o DL/JDL era considerado pelos alunos como uma forma de trabalhar a escrita de um modo agradável, uma forma de expressar livremente as suas opiniões e ideias, e uma forma de incentivo para ler mais.

Para mais, este estudo deu indicações de que o gosto pela escrita no DL/JDL parece variar em função do género e da idade. A experiência da escrita parece ser vivenciada de modo diferente na turma do 6ºC e na turma do 7ºB. A percentagem mais alta dos alunos que dizem gostar pouco ou não gostar de escrever no DL/JDL concentra-se na turma do 7º ano e são, na sua grande maioria, rapazes.

Contudo, estamos conscientes de que, por se tratar de uma amostra de conveniência, seria uma atitude especulativa considerar que os resultados obtidos poderiam ser extensíveis a outros alunos, outras turmas ou a outros contextos. Uma vez que não foram cumpridos os princípios de aleatoriedade, de representatividade e de significância estatística, os resultados do estudo restringem-se ao universo das turmas investigadas e serviram apenas para obter um *feedback* por parte dos alunos sobre a estratégia pedagógica desenvolvida durante o Estágio.

Nos últimos dias de aula do mês de Junho, sentimos a necessidade de interrogar os alunos de modo mais directo sobre a sua percepção das instruções de escrita. Por isso, formulámos uma pergunta extra que deveria ter constado no instrumento de investigação aplicado às duas turmas. A pergunta foi a seguinte:

> Em vez de dar apenas uma instrução de escrita, Mme Almeida dá (quase) sempre várias instruções à escolha para realizares no teu DL/JDL. Parece-te importante que ela continue a fazê-lo?
>
> ☐ Sim
>
> ☐ Não
>
> Explica e justifica a tua opinião.

Quer na turma de Português, quer na turma de Francês, a resposta foi inequívoca: os 40 inquiridos responderam "Sim". As justificações dadas pelos alunos reforçam as conclusões do estudo, também acrescentam dados interessantes, os quais, pela "voz" dos próprios alunos, podem ser obtidos abaixo:

> *"Sim porque temos o direito de escolher as opções para realizar. E todos têm gostos diferentes."*
>
> *"Sim porque assim podemos escolher a actividade de que mais gostamos ou até fazer todas se gostarmos de todas."*
>
> *"Sim, assim perdemos menos tempo e estamos orientados."*
>
> *"Sim porque dá uma ajuda e um ponto de partida."*
>
> *"Sim porque isso ajuda-me a ter um DL mais bonito e mais completo. Para além que a Mme Almeida tem ideias muito originais."*
>
> *"Sim, pois eu acho que o poder escolher é importante porque de uma certa forma aprendemos a tomar decisões, pois a escolha errada, muitas vezes, é a escolha mais fácil."*
>
> *"Sim porque isto mostra-nos que somos capazes de escolher as actividades e fazê-las. Às vezes, escolho as actividades mais difíceis, outras vezes, as mais fáceis. Para começar a escrever, preciso de muitas ideias. As instruções dão muitas ideias."*
>
> *"Sim porque saber escolher é importante. A vida baseia-se em escolhas e se não escolhermos o caminho certo, podemos nos arrepender."*
>
> *"Sim porque a Mme Almeida dá 4 hipóteses de trabalho. Há instruções mais fáceis e há instruções mais difíceis e isso é bom para os que têm mais dificuldades e para os que têm menos dificuldades."*
>
> *"Sim porque o JDL é nosso e imaginemos que eu não gosto da única escolha que há. Então vou ter de fazer esta actividade no meu JDL contra a minha vontade. Tem de ser uma decisão da própria pessoa quando escrevemos no JDL."*

"Sim porque há alunos que não escreveriam nada no seu JDL se não fossem essas actividades. Como há várias opções, cada um pode escolher a de que gosta mais e não ser obrigado a fazer uma de que não gosta."

"Sim porque por vezes há certas coisas que não queremos registar no nosso JDL e assim podemos escolher uma que se adapte a nós."

"Sim porque quando a Mme Almeida dá várias opções de actividades somos livres de escolher a que mais gostamos."

"Sim porque ajuda-nos a enriquecer o nosso JDL. Por isso, quanto mais melhor."

"Sim porque a Mme Almeida dá-nos ideias para o JDL que podemos realizar noutra altura."

"Sim porque quando temos instruções não andamos a divagar ou a fazer 'o que nos dá na telha', para além de ser divertido."

Fica clara a ideia de que: 1) as instruções de escrita são consideradas pelos alunos como uma orientação que os ajuda no processo de escrita; 2) o poder da escolha é visto como um voto de confiança por parte do professor porque a oferta de opções é percebida como uma estratégia que respeita a sua individualidade e o seu livre arbítrio; 3) a liberdade de escolha cria apetência para a escrita e um maior envolvimento na tarefa elegida pelo escrevente. Estes resultados são claramente concludentes quanto à importância que os alunos das duas disciplinas atribuem às instruções de escrita como factor-chave para a escrita no DL/JDL.

V. Conclusão

« Na escola, Pinóquio aprendeu a ler, mas não se transformou num leitor. Isto porque, apesar de ter aprendido a descodificar o alfabeto, não aprendeu a ler em profundidade. O que faltaria a Pinóquio para aprender a ler de uma forma que lhe permitisse pensar? »

Alberto MANGUEL

O nosso Estágio Profissional decorreu em condições que auguravam de antemão um ano desafiante. Foi preciso conciliar o horário completo de professora de Francês Língua Materna nas turmas do 6º e 7º ano na *École Française de Porto*, os seminários na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, o trabalho de estagiária, assim como o trabalho de pesquisa que exigiu este relatório de estágio, e ainda os trabalhos e os exames da Profissionalização em Serviço na Universidade Aberta. A tarefa não foi fácil, os riscos foram grandes, mas foi este desafio que aceitámos porque, como já dizia Fernando Pessoa em *O Banqueiro Anarquista:* "Realmente, quem se esquiva a travar um combate não é derrotado nele. Mas moralmente é derrotado, porque não se bateu."

Agora que estamos prestes a vencer este desafio, podemos afirmar que valeu a pena travar esta batalha. O Estágio Profissional não se limitou a ser uma mera validação da nossa experiência profissional na *École Française de Porto*, ou ainda uma mera legalização da situação profissional; representou antes de mais um combate interior para obter um reconhecimento pessoal de competência e profissionalismo.

Este Estágio Profissional alicerçou-se numa reflexão profissional contínua, enquanto estagiária, mas também num questionamento efectivo, enquanto professora. No fundo, a nossa grande expectativa de Estágio foi a seguinte: aprender, questionar teorias e métodos e capacitar-nos para exercer melhor a nossa profissão, através da adopção de estratégias mais eficientes.

O nosso percurso profissional atesta a necessidade que um professor tem de actualizar constantemente os seus conhecimentos, as suas estratégias pedagógicas e de questionar de maneira pertinente a sua prática, revisitando os seus valores e interrogando as suas convicções.

No que nos diz respeito, parece-nos que os oito anos de prática profissional que temos constituíram um fértil substrato para enraizar as reflexões e as aprendizagens que decorreram desta formação.

De um ponto de vista ético-deontológico, todo professor deveria comprometer-se a adquirir não só uma formação inicial mas também várias formações contínuas de modo a possibilitar uma reflexão sobre a experiência, o aperfeiçoamento e a inovação. De facto, os anos de experiência, muitas vezes exibidos como se fossem um troféu, podem não ser sinónimos de competência. A este respeito, recorda-se a pergunta do pedagogo e sociólogo norte-americano John Dewey a um professor: "Quando me diz que tem dez anos de experiência, tem mesmo dez anos de experiência ou apenas um ano de experiência repetido dez vezes?" (Dewey *apud* Nóvoa, 2009).

Pôr-se na pele de professor não é tarefa fácil. Para se lançar com sucesso no ensino, é preciso ter responsabilidade profissional. Também é necessário colocar-se numerosas perguntas – perguntas essenciais para optimizar a sua prática. Este Estágio fez surgir questões essenciais e trouxe, igualmente, respostas apropriadas. A pergunta fulcral a partir da qual se ramificaram todas as restantes foi: "Que pedagogia empregar para despertar e desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita nas disciplinas de Português e de Francês?"

Graças aos contributos das teorias construtivistas, sabemos hoje que não basta ensinar para o aluno aprender. A aprendizagem já não é vista como um processo linear de passagem de saberes de uma mente para outra, mas como um processo complexo e pessoal de (re)construção de representações sobre a realidade que nos cerca. Também temos em mente os discursos de modernização do papel da Escola, nomeadamente os do relatório coordenado por Jacques Delors (2005), *Educação: um tesouro a descobrir*, que preconizam uma educação assente em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Julgamos que a utilização que apresentámos sobre a nossa aplicação do DL/JDL se enquadra nestes objectivos.

Neste final de percurso, estamos convictos de que o DL/JDL pode ser uma alternativa eficiente para aprender a aprender e para despertar e/ou desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita. Não é uma ferramenta cara, todos os alunos podem comprar um caderno e transformá-lo na credencial de um leitor/escrevente pertencente a uma comunidade de

aprendizagem que irá envolver a turma, os pais, os amigos e os professores na construção de uma memória cultural colectiva e individual.

Os percursos de leitura e de escrita que delineámos nas nossas turmas foram especialmente importantes nas etapas em que os leitores/escreventes começam a desenhar-se como tais, nas quais se definem temas de interesse, nas quais se traçam e consolidam interesses perduráveis e se afirma o compromisso com os valores que impulsionarão a escolha de certas instruções, obras, autores e que levarão a produzir escritos com o fito de partilhar com outros as próprias ideias, os próprios gostos, as próprias opiniões. À pergunta "como despertar e desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita nas disciplinas de Português e de Francês?", respondemos então que o primeiro passo será ajudar os alunos a construir uma identidade de leitor e uma identidade de escrevente. A parte pessoal que se investe no DL/JDL pode facilitar esta construção identitária e ajudar cada aluno a percorrer o caminho que o levará à autonomia, condição necessária para se assumir como membro activo de uma comunidade de escreventes, além de permitir que a prática escolar preserve o sentido social da escrita.

As adaptações que fizemos ao dispositivo pedagógico do DL/JDL foram muito bem recebidas pelos alunos. Dar a escolher uma actividade de escrita entre várias revelou-se um mecanismo de facilitação processual que estimulou a realização de actividades de escrita, não só pelos alunos mais fortes, como pelos mais fracos. Os alunos demonstraram que ter opções de escolha fazia com que se empenhassem mais activamente na sua aprendizagem. Por outro lado, reconheceram também que gostavam de se sentir livres, mas que precisavam de regras e de orientações**.**

As estratégias e os materiais que utilizámos procuraram pôr em prática uma pedagogia diferenciada da escrita e alicerçaram-se em várias convicções de âmbito mais lato:

> **1)** Uma condição inalienável da pedagogia da escrita de sucesso é dar sentido à actividade. Uma fase de pré-escrita é indispensável para contextualizar o que se pretende. Fernanda Irene Fonseca, em *A urgência de uma pedagogia da escrita*, lembra-nos que "antes de chegar ao texto livre – aquele em que a motivação dominante é dar vazão às necessidades de expressão pessoal – é preciso criar condições para que se manifeste essa necessidade. Antes da escrita individual deve vir a escrita colectiva, a reescrita, a escrita com motivações funcionais específicas, com um destinatário, com um objectivo" (1994:165-166).

2) Na fase da escrita propriamente dita, temos que incluir nas instruções ajudas, conselhos, pistas, ideias para facilitar a representação da tarefa por parte dos alunos e fornecer ferramentas várias para garantir que a tarefa se realize com êxito. A orientação do professor é indispensável para "enriquecer as possibilidades de expressão linguística do aluno […] condição prévia e indispensável para que ele consiga chegar à expressão livre. No âmbito linguístico, tal como no campo político-social, a liberdade é um logro quando associada à pobreza, porque pobreza é sempre sinónimo de impossibilidade de escolha" (Idem: 175).

3) Na fase de pós-escrita, a exposição e partilha das produções escritas ajuda a conferir à prática escolar um carácter mais social: escrevemos para sermos lidos ou ouvidos por uma comunidade. Os alunos não podem escrever apenas para aprender a escrever em função das suas capacidades. Por isso, na nossa utilização do DL/JDL, os alunos não escolheram as actividades em função do grau de dificuldade destas mesmas. Verificou-se pois que, por vezes, alunos mais fracos escolhiam instruções mais complexas enquanto alunos excelentes deixavam-se seduzir por instruções mais visuais/manuais. Isto significa que as produções escritas, condicionadas pelo filtro das escolhas do aluno e impulsionadas por um estímulo fortemente pessoal que implica um certo prazer/deleite, podem transformar-se, na fase de partilha com o público, num objecto de orgulho para o escrevente, pelo simples facto de se identificar com ele. Fazer da turma uma comunidade de escreventes dos seus próprios textos, a fim de dar a conhecer as suas ideias e motivar o debate, transforma a prática da escrita numa actividade compensadora, liberta das amarras que dão importância exclusiva à gramática e à ortografia.

Educar é um processo lento e difícil, dois adjectivos que têm tendência na nossa época a se converterem em defeitos imperdoáveis. Hoje em dia, torna-se difícil fazer reconhecer os méritos da perseverança e do esforço deliberado e, no entanto, aprende-se superiormente a ler, a escrever e a pensar de forma lenta e esforçada. A participação cívica na sociedade requer competências firmes em leitura e escrita, por isso, para formar cidadãos que saibam pensar, a escola tem que se tornar num espaço onde ler mais profundamente é uma prática viva e vital e onde a escrita é um instrumento poderoso que permite, na prática, reorganizar o próprio pensamento e repensar o que se lê, o que se ouve, o que se vive.

Cremos ser importante sublinhar, antes de terminar, que estamos conscientes das limitações e da incompletude do estudo levado a cabo. Poderíamos, por exemplo, ter realizado um

primeiro estudo com tratamento estatístico na fase inicial do nosso plano de acção, de modo a poder compará-lo com o estudo que realizámos no final do ano lectivo. Esta comparação teria permitido verificar de modo mais rigoroso a eficácia da nossa intervenção. Também poderíamos ter realizado cruzamentos de variáveis no estudo de investigação, nomeadamente entre a "Auto-avaliação nas disciplinas de Português e de Francês" e "Os critérios de selecção na escolha das instruções de escrita", de modo a verificar se os grupos obtidos com a auto-avaliação se distinguiriam no que respeita ao tipo de escrita que utilizam no DL/JDL.

Contudo, parece-nos que o mais importante foi ter conseguido adaptar às nossas turmas um dispositivo pedagógico baseado na liberdade, na confiança, na responsabilidade, no compromisso e na cooperação. Os resultados obtidos quanto à importância que os alunos das duas disciplinas atribuíram às instruções de escrita como factor-chave para a escrita no DL/JDL dão-nos alento para seguir avante com futuras estratégias que consigam utilizar o DL/JDL como um verdadeiro aliado na promoção da leitura e da escrita, evitando que os alunos se pareçam com Pinóquio, o qual, segundo a citação de Alberto Manguel (2007) colocada em epígrafe, aprendeu a ler, mas não se transformou num leitor. Apetece perguntar em uníssono com o autor argentino o que terá faltado a Pinóquio para aprender a ler mais profundamente, de uma forma que lhe permitisse pensar?

Fica no ar a ideia de que o que lhe faltou pode ter sido, quiçá, um DL/JDL…

VI. Referências bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. (2006). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. Em Bizarro, R. (Org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 77-87). Porto: Areal Editores.

Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative, Une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck Université.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*: *Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.

Antunes, N. L. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Azevedo, J. (1999). Educação e sistema educativo. *Janus 1999-2000. Anuário de relações exteriores*, 198-199. Lisboa: Público e Universidade Autónoma de Lisboa.

Azevedo, J. (2009). Repensar a política para a educação: contributos para um outro modelo de governação da educação, em Portugal. Liberdade, confiança, compromisso, esperança. Retirado em 25/08/2010, na World Wide Web (http://www.joaquimazevedo.com/Repensar_a_Politica_para_a_Educacao_2009_V1.pdf).

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Barros, E. (2007). No terreno. Plano Nacional de Leitura. *Noesis*, 1 (68), 28 -31.

Barros, E. (2007). Repórter na escola. Porta de entrada no mundo da leitura. *Noesis*, 1 (68), 46 -49.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Bernardes, C., & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio. Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.

Biklen, S.K., & Bogdan, R. C. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita. Percursos de investigação*. Braga: IEP/Universidade do Minho.

Delors, J. (2005). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed.

Delors, J. (2005). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.

Duarte, I. M. (Introdução e organização) (2002). *Gavetas de leitura. Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições ASA.

Fonseca, F. I. (1994). A urgência de uma pedagogia da escrita. Em *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português* (pp. 147-176). Porto: Porto Editora.

Fonseca, F. I. (Org.) (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, T. (2007). Feito e dito. Criar hábitos de leitura precocemente. Entrevista a Isabel Alçada e Teresa Calçada. *Noesis*, 1 (68), 34-37.

Gageiro, J. N., & Pestana M.H. (1998). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Genette, B. (1987). *Seuils*. Paris : Éditions du Seuil.

González, I. A. (2005). *Instruções de escrita. Direcções de trabalho e critérios de construção textual*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Guilbert, B., & Touzeau, A. (2006) Les carnets de lecteurs. Mémoire de soi et de ses lectures et formation du lecteur. Em *La littérature de l'école au collège* (pp. 155-158). Nantes : Graf.

Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Jean, J. (2010). Journal du Lecteur. Retirado em 14/06/2010, na World Wide Web (http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p6256_29a39242b59b1cfd5fd7776cae57d9e1JDL_CADRAGE.pdf).

Manguel, A. (2004). *Journal d'un lecteur*. Arles: Actes Sud.

Manguel, A.(2007). Questões e razões. Como Pinóquio aprendeu a ler. *Noesis*, 1 (68), 24- 27.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística: com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Mauger, G., Poliak, C., & Pudal, B. (1999). *Histoires de lecteurs*. Paris : Nathan, Essais et recherches.

Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la "pédagogie différenciée"*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Meirieu, P. (1991). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF éditeur.

Ministério da Educação (2000). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do Ensino-Aprendizagem*, *Ensino Básico, 3º Ciclo*, vol. II. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ministère de l'Éducation (2009). *Nouveaux programmes de la classe de cinquième en Français*. Retirado em 25/08/2010, na World Wide Web (http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/lettres/Inspection/FrCycleCentral/progcc_I_lecture.htm).

Ministère de l'Éducation (2009). *Nouveaux programmes de la classe de sixième en Français*. Retirado em 25/08/2010, na World Wide Web (http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/lettres/Inspection/FrSixieme/prog6_fr_6e_programme.htm).

Miranda, F. B. (2004). O professor da escola multicultural. Em *Educação intercultural e formação de professores* (pp. 27-33). Porto: Porto Editora.

Mocho, C., & Fuentes, J. L. G. (2004). Os estudos de mercado. Em Rodrigues, J. V. (Org.), *Mercator XXI: teoria e prática do marketing* (pp. 62-88). Lisboa: Dom Quixote.

Moelo, H., & Bourgoin, J. L. (2004, décembre). Les cahiers de lecteurs. *Les actes de lectures*, 88. Aubervilliers.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto: Asa Editores.

Nóvoa, A. (2009). O que faz do educador um professor competente? Retirado em 8/09/2010, na World Wide Web (http://www.editoramelo.com.br/?page_id=68).

Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. Em P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 53-64). Lisboa: ME-DEB.

Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Editions Gallimard.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck Université.

Pimenta, R. (2010, 2 de Maio). O sucesso dos heróis palermas. *Pública,* 74-77. Lisboa.

Pinto, J., & Santos, L. (2006). A avaliação numa perspectiva formativa. Em J. Pinto & L. Santos, *Modelos de avaliação das aprendizagens* (pp. 97-128). Lisboa: Universidade Aberta.

Poslaniec, C. (1990). *Donner le goût de lire*. Paris : Éditions du Sorbier.

Presmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Education.

Ramalho, G. (2002). Portugal no PISA 2000 - Condições de participação, resultados e perspectivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 25-50.

Sim-Sim, I. (2002). Formar leitores: A inversão do círculo. Retirado em 14/06/2010, na World Wide Web (http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_formar_ leitores_a. pdf).

Sim-Sim, I. (2007). Formação de professores. Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Noesis*, 1(68), 31-33.

Sim-Sim, I., & Viana, F.L. (2007). Para a avaliação do desempenho de leitura. Retirado em 14/06/2010, na World Wide Web (http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=7&fileName=avaliacao_desempenho.pdf).

Soares, S. F. S. M. (2007*). Auto-regulação da tomada de apontamentos no Ensino Básico.* (Tese de doutoramento não publicada). Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

Sprinthall, N.A., & Sprinthall R.C. (1993). Medidas e diferenças individuais. Em *Psicologia educacional.* (pp. 393-409). Lisboa: MacGraw-Hill.

Tabory, M. (2006). Notation. Sanction: le bât blesse… . Retirado em 14/06/10 na World Wide Web (http://www.meirieu.com/ECHANGES/taboryevalu.pdf).

Torres, R. M. (2001). Comunidades de aprendizagem: A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. Retirado em 25/08/2010, na World Wide Web (http://www. fronesis.org/immagen/rmt/documentosrmt/Comunidade_de_Aprendizagem.pdf).

Valadão, F., Vaz, M. C. M. L., & González, P. F. (2007). Na sala de aula. Biblioteca de turma: Aproveitamento e potencialidades pedagógicas. *Noesis*, 1 (68), 42-45.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem* (Vol. I). Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.

Zakhartchouk, J.M. (1999). *L'enseignant, le passeur culturel.* Paris : ESF éditeur.

VII. Apêndices

Apêndice 1

Plano da Unidade Didáctica 1: *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen: "*Porque é que na noite de Natal se iluminam os pinheiros*?"

Objectivos	Conteúdos/Competências	Estratégias/Actividades	Material	Avaliação	Tempo
↗ Exprimir-se oralmente de forma desbloqueada e autónoma; ↗ Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e o tempo disponível; ↗ Desenvolver as competências de leitura; ↗ Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados; ↗ Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura; ↗ Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita; ↗ Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos discursivos que facilitem o aperfeiçoamento da expressão pessoal; ↗Aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorrecção; ↗ Manter, organizar e enriquecer o *Diário do Leitor*.	↗ Comunicação oral em interacção e compreensão de enunciados orais: ouvir/falar; ↗ Primeiro contacto com o livro *O Cavaleiro da Dinamarca*: observar/interpretar; ↗ Formulação de uma opinião e justificação da mesma: escrever; ↗ Leitura orientada: ler/interpretar; ↗ Utilização de uma grelha de autocorrecção: desenvolver a autonomia; ↗ Leitura expressiva das produções pelos alunos: ler em voz alta para um público; ↗ Escrita orientada segundo um modelo e/ou instruções directas: escrever.	↗ Diálogo vertical/horizontal; ↗ Questionário dirigido; ↗ Levantamento de elementos paratextuais do livro *O Cavaleiro da Dinamarca*: nome da autora, título, capa, contracapa, número de edição; ↗ Após a comparação de várias capas, possibilidade de propor uma outra apresentação do livro (desenho, fotomontagem); ↗ Leitura orientada do *incipit* da obra; ↗ Escrita no *Diário do Leitor*: - Criação de textos segundo um modelo; - Criação de textos ao gosto pessoal segundo instruções directas à escolha: conto, retrato, carta, opinião pessoal e justificação da mesma, reconto escrito; ↗ Preenchimento de uma grelha de autocorrecção; ↗ Leitura expressiva.	↗ Livro *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen (50ª ed., Figueirinhas, 1998); ↗ Computador e videoprojector; ↗ Slides informativos; ↗ Fotocópias: - Texto para análise; - Fichas de trabalho/ questionários; - Grelha de autocorrecção.	↗ Observação directa: - Diálogo vertical/horizontal; - Participação oral na aula; - Compreensão escrita; - Produção escrita; - Empenho nas tarefas; - Trabalho de pares; - Trabalho de casa; ↗ Formativa: - Autocorrecção; - Heterocorrecção.	2h45

Apêndice 2

Plano da Unidade Didáctica 2: O texto poético: "Lágrima de Preta" de António Gedeão

Objectivos	Conteúdos/Competências	Estratégias/Actividades	Material	Avaliação	Tempo
↗ Exprimir-se oralmente de forma desbloqueada e autónoma; ↗ Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e o tempo disponível; ↗ Desenvolver as competências de leitura e de interpretação do texto poético; ↗ Tornar-se sensível à riqueza expressiva do texto poético; ↗ Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados; ↗ Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura; ↗ Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita; ↗ Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos discursivos que facilitem o aperfeiçoamento da expressão pessoal; ↗Aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorrecção/avaliação; ↗ Manter, organizar e enriquecer o *Diário do Leitor*.	↗ Comunicação oral em interacção e compreensão de enunciados orais: ouvir/falar; ↗ Leitura orientada do poema "Lágrima de Preta" de António Gedeão: ler/interpretar; ↗ Revisão dos tempos verbais (pretérito perfeito e imperfeito): funcionamento da língua; ↗ Formulação de uma opinião e justificação da mesma: escrever; ↗ Leitura intertextual de textos e imagens: observar/confrontar/ interpretar; ↗ Utilização de grelhas de autocorrecção e auto-avaliação: desenvolver a autonomia; ↗ Leitura expressiva das produções pelos alunos: ler em voz alta para um público; ↗ Escrita orientada segundo um modelo e/ou instruções directas: escrever.	↗ Diálogo vertical/horizontal; ↗ Questionário dirigido; ↗ Descoberta da biografia do poeta António Gedeão; ↗ Leitura e análise do poema: - Identificação do tema; - Identificação da rima; - Reconhecimento da disposição gráfica; - Explicação da expressividade de alguns recursos expressivos; ↗ Levantamento dos verbos conjugados no pretérito perfeito e imperfeito; ↗ Revisão da utilização e da formação destes dois tempos; ↗ Realização de um exercício de aplicação; ↗ Debate e confronto de textos, imagens e BD sobre o tema do racismo; ↗ Escrita no *Diário do Leitor:* - Criação de textos segundo um modelo; - Criação de textos ao gosto pessoal segundo instruções directas à escolha; ↗ Preenchimento de uma grelha de autocorrecção; ↗ Preenchimento de uma grelha de auto-avaliação de competências; ↗ Leitura expressiva.	↗ Computador e videoprojector; ↗ Fotocópias: - Texto para análise: poema "Lágrima de Preta" de António Gedeão; - Biografia do poeta; - Fichas de observação/ trabalho sobre os tempos verbais; - Instruções de escrita: *Diário do Leitor;* - Grelhas de autocorrecção e de auto-avaliação; ↗ Slides informativos: história de Pêro Dias, imagens e BD relacionadas.	↗ Observação directa: - Diálogo vertical / horizontal; - Participação oral na aula; - Compreensão escrita; - Produção escrita; - Empenho nas tarefas; - Trabalho de pares; - Trabalho de casa; ↗ Formativa: - Autocorrecção; -Heterocorrecção; - Auto-avaliação.	2h45

Apêndice 3

Plano da Unidade Didáctica 3: O texto dramático. Excertos de *À Beira do Lago dos Encantos* de Maria Alberta Menéres

Objectivos	Conteúdos/Competências	Estratégias/Actividades	Material	Avaliação	Tpo
↗ Exprimir-se oralmente de forma desbloqueada e autónoma; ↗ Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade, o tempo disponível e a opinião dos outros; ↗ Desenvolver as competências de leitura/de interpretação do texto dramático e reconhecer as características do texto dramático; ↗ Tornar-se sensível à riqueza expressiva do texto dramático; ↗ Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens veiculadas no diálogo teatral; ↗ Exprimir as reacções subjectivas das personagens nos actos de ler e dramatizar; ↗ Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura; ↗ Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita; ↗ Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos discursivos que facilitem o aperfeiçoamento da expressão pessoal; ↗Aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorrecção/avaliação; ↗ Manter, organizar e enriquecer o *Diário do Leitor*.	↗ Comunicação oral em interacção e compreensão de enunciados orais: ouvir/falar; ↗ Leitura orientada da abertura da peça *À Beira do Lago dos Encantos* de Maria Alberta Menéres: ler/interpretar; ↗ Comparação do texto dramático com o texto narrativo: ler/observar; ↗ Enriquecimento do léxico: funcionamento da língua; ↗ Leitura dramatizada em grupo: trabalhar com os outros e ter a capacidade de trabalhar com todos os elementos do grupo; ↗ Formulação de uma opinião e justificação da mesma: escrever; ↗ Utilização de grelhas de autocorrecção e auto-avaliação: desenvolver a autonomia; ↗ Leitura expressiva das produções pelos alunos: ler em voz alta para um público; ↗ Escrita orientada segundo um modelo e/ou instruções directas: escrever.	↗ Diálogo vertical/horizontal; ↗ Questionário dirigido; ↗ Descoberta da biobibliografia da autora Maria Alberta Menéres; ↗ Leitura e análise de excertos da peça: - Levantamento de hipóteses de leitura a partir das aguarelas que acompanham o texto da peça (Edições ASA); - Reconhecimento da disposição gráfica e glossário do teatro: cena/acto/didascálias; - Modos de representação do discurso: monólogo, diálogo, aparte; - Categorias do texto dramático: acção, espaço, tempo, personagens; - Identificação do tema/mensagem principal do diálogo; - Formulação de expectativas de leitura; ↗ Leitura dramatizada de um excerto do "Monólogo do Vento"; ↗ Trabalho sobre as expressões idiomáticas e provérbios relacionados com a palavra "vento"; ↗ Realização de exercícios; ↗ Debate sobre o tema da amizade e da descoberta; ↗ Escrita no *Diário do Leitor:* - Criação de textos segundo um modelo; - Criação de textos ao gosto pessoal segundo instruções directas à escolha; ↗ Preenchimento de uma grelha de autocorrecção; ↗ Preenchimento de uma grelha de auto-avaliação de competências; ↗ Leitura expressiva das produções escritas dos alunos.	↗ Computador e videoprojector; ↗ Fotocópias: - Cinco excertos para análise de *À Beira do Lago dos Encantos* de Maria Alberta Menéres; - Ficha bibliográfica da autora; - Ficha de trabalho sobre o "Monólogo do Vento"; - Instruções de escrita: *Diário do Leitor;* - Grelhas de autocorrecção e de auto-avaliação; ↗ Slides informativos: - Aguarelas de José M. Ribeiro e Pedro Aguilar; - Apresentação das personagens da peça; - Particularidades do texto dramático: verdadeiro/falso; - TPC "PARA TODOS" e TPC "PARA OS QUE GOSTAM DE PENSAR, IMAGINAR, INVENTAR!"	↗ Observação directa: - Diálogo vertical / horizontal; - Participação oral na aula; - Compreensão e produção escrita; - Integração das regras estabelecidas; - Concentração no trabalho; - Capacidade de reflexão; - Capacidade de trabalhar em grupo; - Empenho nas tarefas e capacidade de realização autónoma; - Trabalho de casa; ↗ Formativa: - Autocorrecção; - Heterocorrecção; - Auto-avaliação.	3h40

Apêndice 4

Plano da Unidade Didáctica 4: A importância da pontuação. "As boas educações" de Luís de Sttau Monteiro

Objectivos	Conteúdos/Competências	Estratégias/Actividades	Material	Avaliação	Tempo
↗ Exprimir-se oralmente de forma desbloqueada e autónoma; ↗ Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade, o tempo disponível e a opinião dos outros; ↗ Verificar experimentalmente o papel da pontuação e dos parágrafos como organizador textual; ↗ Treinar a delimitação do período e do parágrafo no decurso do aperfeiçoamento de textos; ↗ Aperfeiçoar o uso de sinais de pontuação e de auxiliares de escrita em textos próprios; ↗ Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura; ↗ Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita; ↗ Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos discursivos que facilitem o aperfeiçoamento da expressão pessoal; ↗Aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorrecção/avaliação; ↗ Manter, organizar e enriquecer o *Diário do Leitor*.	↗ Comunicação oral em interacção e compreensão de enunciados orais: ouvir/falar; ↗ Leitura orientada do texto "As boas educações" de Luís de Sttau Monteiro: ler/interpretar; ↗ Revisão do uso dos sinais de pontuação (ponto final, vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto e vírgula, reticências, dois pontos, travessão, parêntesis e aspas): funcionamento da língua; ↗ Revisão dos diferentes tipos de frase (tipo declarativo, interrogativo, imperativo, exclamativo): funcionamento da língua; ↗ Adequação do registo de língua e enriquecimento do léxico: funcionamento da língua; ↗ Pontuação de textos dados verificando possibilidades de variação dos sentidos e do valor expressivo: funcionamento da língua; ↗ Familiarização com a ferramenta informática: desenvolver a autonomia; ↗ Escrita orientada segundo um modelo e/ou instruções directas: escrever. ↗ Utilização de grelhas de autocorrecção e auto-avaliação: desenvolver a autonomia; ↗ Leitura expressiva das produções pelos alunos: ler em voz alta para um público.	↗ Diálogo vertical/horizontal; ↗ Questionário dirigido; ↗ Descoberta da biobibliografia do autor Luís de Sttau Monteiro; ↗ Leituras do texto "As boas educações": - Leitura pelo professor; - Leitura das primeiras linhas por um aluno; - Leitura por três alunos do texto pontuado; ↗ Levantamento das transgressões às regras formais de estruturação frásica; ↗ Submissão do texto a uma estrutura e pontuação convencionais: - Inserção do diálogo na narração; - Indicação da interrogação e da exclamação; - Restabelecimento da vírgula essencial que torna mais clara a sintaxe e sugere pausa e entoação; - Debate sobre a presença das vírgulas facultativas; - Divisão do texto em parágrafos; ↗ Debate e troca de opiniões sobre o tema da educação e definição de "regras" de boa educação; ↗ Consulta do *Caldeirão Gramatical* e exercícios realizados *on-line*; ↗ Síntese detalhada dos valores e das funções dos sinais de pontuação; ↗ Realização de quatro exercícios escritos de aplicação; ↗ Escrita no *Diário do Leitor:* - Criação de textos segundo um modelo; - Criação de textos ao gosto pessoal segundo instruções à escolha; ↗ Preenchimento de uma grelha de autocorrecção; ↗ Preenchimento de uma grelha de auto-avaliação de competências; ↗ Leitura expressiva das produções escritas dos alunos.	↗ Computador e videoprojector; ↗ Mini biobibliografia do autor; ↗ Texto original "As boas educações" de Luís de Sttau Monteiro; ↗ Texto "As boas educações": versão pontuada pelo professor; ↗ Slides informativos: capa do livro *As Redacções da Guidinha*, tarefas a fazer em pares, TPC; ↗ Material didáctico em linha, "Trabalho 6 - Pontuação e Leitura": http://www.app.pt/materiaisdidacticos/trabalho_todos.html; ↗ Grelha síntese "Os sinais de pontuação"; ↗ Exercícios para "todos os gostos"; ↗ Instruções de escrita: *Diário do Leitor;* - Grelhas de autocorrecção e de auto-avaliação.	↗ Observação directa: - Diálogo vertical / horizontal; - Participação oral na aula; - Compreensão e produção escrita; - Integração das regras estabelecidas; - Concentração no trabalho; - Capacidade de reflexão; - Capacidade de trabalhar em grupo; - Empenho nas tarefas e capacidade de realização autónoma; - Trabalho de casa; ↗ Formativa: - Autocorrecção; - Heterocorrecção; - Auto-avaliação.	↗ 2h45

Apêndice 5

Plan de l'Unité Didactique 1: Il était une fois… mille et un contes

Objectifs	Contenus/Compétences	Stratégies/Activités	Matériel	Évaluation	Temps
↗ S'exprimer à l'oral de manière pertinente et spontanée; ↗ Communiquer à l'oral tout en sachant écouter les autres; ↗ Développer des compétences de lecture d'images et de textes; ↗ Approfondir la pratique de l'écriture comme moyen de développer la compréhension en lecture; ↗ Produire des textes qui révèlent la prise de conscience des différents modèles d'écriture; ↗ S'approprier, par la réflexion et la répétition, de connaissances discursives qui permettent le perfectionnement de l'expression personnelle; ↗ Perfectionner la compétence d'écriture, tout en gagnant en autonomie, par l'utilisation de techniques d'auto et d'heterocorrection; ↗ Tenir, organiser et enrichir son *Journal du Lecteur*.	↗ Communication orale: interaction et compréhension d'énoncés oraux: écouter/parler; ↗ Lecture et analyse d'images variées: observer/interpréter; ↗ Formulation de commentaires personnels à partir des images observées: écrire ; ↗ Lecture du conte « La Mycologie » de Quim Monzó: lire/interpréter; ↗ Imaginer la situation finale d'un conte avant même de l'avoir lu: écrire; ↗ Lecture expressive des productions écrites des élèves: lire à voix haute pour un public ; ↗ Comprendre le message du conte après avoir lu la vraie fin du conte et identifier les éléments qui différent des contes traditionnels: interpréter; ↗ Écriture de textes variés selon des contraintes bien définies: écrire.	↗ Interaction entre professeur/élèves, élèves/professeur et élèves/élèves; ↗ Questionnaire orienté par le professeur; ↗ Observation et analyse de documents iconographiques en rapport avec la thématique des contes; ↗ Observation et interprétation de documents iconographiques en rapport avec la thématique du conte « La Mycologie » de Quim Monzó; ↗ Lecture et interprétation du conte « La Mycologie » de Quim Monzó; ↗ Écriture de la situation finale du conte avant même de l'avoir lu; ↗ Activité d'écriture sur le *Journal du Lecteur* : - Création de textes selon un modèle; - Création de textes à partir de diverses contraintes d'écriture au choix; ↗ Utilisation d'une grille d'autocorrection; ↗ Lecture expressive des productions des élèves.	↗ Documents iconographiques; ↗ Ordinateur et vidéoprojecteur; ↗ Diapositives; ↗ Photocopies: - Texte « La Mycologie » de Quim Monzó ; - Questionnaire; - Consignes d'écriture; - Grille d'autocorrection.	↗ Observation directe: - Interaction entre professeur/élèves, élèves/professeur et élèves/élèves; - Participation orale; - Compréhension écrite; - Production écrite; - Devoirs. ↗ Formative: - Autocorrection; - Heterocorrection.	2h45

Apêndice 6

Plan de l'Unité Didactique 2: Tristan et Iseult : deux amants éternels ?

Compétences /Objectifs	Stratégies/Activités	Contenus					Matériel	Évaluation	Tps
		Thématiques Lexicaux	**Pragmatiques**	**Morphosyntaxiques**	**Sémantiques**	**Culturels**			
L'apprenant est capable de : ↗ S'exprimer à l'oral de manière pertinente et spontanée; ↗ Communiquer à l'oral tout en sachant écouter les autres; ↗ Développer des compétences de lecture et d'interprétation d'images et de textes; ↗ Approfondir la pratique de l'écriture comme moyen de développer la compréhension en lecture; ↗ Employer les temps du récit (l'imparfait et le passé simple); ↗ Produire des textes qui révèlent la prise de conscience des différents modèles d'écriture; ↗ S'approprier, par la réflexion et la répétition, de connaissances discursives qui permettent le perfectionnement de l'expression personnelle; ↗ Perfectionner la compétence d'écriture, tout en gagnant en autonomie, par l'utilisation de techniques d'autocorrection et d'autoévaluation; ↗ Lire à voix haute et de manière expressive pour un public; ↗ Travailler de manière coopérative ; ↗ Tenir, organiser et enrichir son *Journal du Lecteur*.	↗ Interaction et compréhension d'énoncés oraux; ↗ Observation de la page 42 de la BD *Angelot Du Lac* et commentaire des épisodes manquants; ↗ Relevé des verbes conjugués à l'imparfait et au passé simple ; ↗ Révision de la formation des temps du récit et de leurs valeurs ; ↗ Réalisation d'un exercice d'application ; ↗ Lecture analytique de la clausure de *Tristan et Iseult*; ↗ Négociation collective du sens du texte lu, guidée par un questionnaire oral formulé par le professeur; ↗ Rédaction de réponses personnelles à partir de la compréhension du texte lu ; ↗ Rédaction de réponses collectives à partir de la compréhension de la portée symbolique du roman ; ↗ Lecture expressive à voix haute de la partie finale du texte ; ↗ Écriture de textes variés selon des contraintes bien définies.	↗ L'amour et la mort : -L'amour éternel qui lie les amants jusque dans la mort; -La ronce comme symbole du lien indestructible de l'amour plus fort que la mort ; ↗ Le destin et la fatalité.	↗ Le type narratif ; ↗ L'adresse du conteur au lecteur.	↗ Les temps du récit, l'imparfait et le passé simple : - Formation ; - Valeur ; ↗ Correction des erreurs orthographiques.	↗ La précision du vocabulaire : - Des sentiments ; - Du monde médiéval.	↗ Les références culturelles du Moyen Age ; ↗ Le mythe fondateur de l'archétype amoureux occidental, source d'inspiration.	- Photocopie de la p. 42 de la BD *Angelot Du Lac* ; - Fiche d'observation ; - Fiche des valeurs ; - Fiche de conjugaison ; - Exercice d'application ; ↗ Photocopie de la clausure de *Tristan et Iseult* (texte et questionnaire) ; ↗ Consignes d'écriture; ↗ Gravures de Job ; ↗ Grilles d'autocorrection et d'autoévaluation.	↗ Observation directe: - Interaction entre professeur/élèves, élèves/professeur et élèves/élèves; - Participation orale; - Compréhension écrite; - Production écrite; - Devoirs ; ↗ Formative: - Autocorrection; - Autoévaluation.	2h45

Apêndice 7

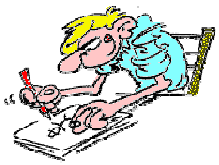
Plan de l'Unité Didactique 3: À la découverte d'un polar jeunesse, une histoire de fantôme…

Compétences /Objectifs	Stratégies/Activités	Contenus					Matériel	Évaluation	Tps
		Thématiques Lexicaux	**Pragmatiques**	**Morpho syntaxiques**	**Sémantiques**	**Culturels**			
L'apprenant est capable de : ↗ S'exprimer à l'oral de manière pertinente et spontanée; ↗ Communiquer à l'oral tout en sachant écouter les autres; ↗ Développer des compétences de lecture et d'interprétation d'images et de textes; ↗ Approfondir la pratique de l'écriture comme moyen de développer la compréhension en lecture; ↗ Savoir employer correctement les temps verbaux; ↗ Produire des textes qui révèlent la prise de conscience des différents modèles d'écriture; ↗ S'approprier, par la réflexion et la répétition, de connaissances discursives qui permettent le perfectionnement de l'expression personnelle; ↗ Perfectionner la compétence d'écriture, tout en gagnant en autonomie, par l'utilisation de techniques d'autocorrection et d'autoévaluation; ↗ Tenir, organiser et enrichir son *Journal du Lecteur* (JDL).	↗ Questionnaire orienté par le professeur ; ↗ Interaction et compréhension d'énoncés oraux; ↗ Remue-méninges sur l'univers du roman policier; ↗ Ancrage générique sur le genre policier à énigme (contenu, personnages, attentes du lecteur); ↗ Temps de synthèse sur les grandes caractéristiques du genre; ↗ Observation et comparaison de la 1ère et 4ème de couverture de deux éditions différentes de *Sans-Atout et le cheval fantôme* de Boileau-Narcejac; ↗ Formulation écrite d'hypothèses de lecture à partir de six illustrations intérieures du livre et de la table des matières; ↗ Révision de la formation du futur proche et de sa valeur; ↗ Réinvestissement du travail d'imprégnation sur le JDL; ↗ Écriture de textes variés selon des contraintes bien définies.	↗ L'atmosphère palpitante et angoissante du polar : - Des titres qui disent la peur; - Des couvertures qui montrent le crime; - Des résumés d'intrigue où règnent mystère et suspense; ↗ Les stéréotypes et les constantes du genre : - Le détective - Le suspect - La victime - Le coupable; ↗ Les qualités du détective : - L'observation - Le raisonnement - La logique - L'esprit de déduction.	↗ Le type polar et les éléments paratextuels; ↗ La formulation du pacte de lecture à partir des : 1ère et 4ème de couverture, logos, couleurs, titre, résumé de l'intrigue, illustrations intérieures et table des matières; ↗ La production d'un discours à dominante explicative, descriptive ou narrative à partir de trois consignes au choix à réaliser sur le JDL; ↗ La lecture d'une parodie du genre.	↗ Le futur proche : - Formation - Valeur; ↗ Correction des erreurs orthographiques.	↗ L'emploi précis du vocabulaire du roman policier par l'explicitation de termes que certains élèves confondent ; Exemples : - Détective / policier / enquêteur; - Délit ou méfait / Crime; - Victime / coupable; - Suspect / témoin; - Indice / pistes / preuves.	↗ Les références aux grands noms de la littérature policière (auteurs et personnages): - Sherlock Holmes de Conan Doyle; - Rouletabille de Gaston Leroux; - Hercule Poirot d'Agatha Christie; - Arsène Lupin de Maurice Leblanc. ↗ Les références aux détectives de BD et de dessins animés: - Dupont et Dupond; - Black et Mortimer; - Inspecteur Gadget.	↗ Vidéoprojecteur et ordinateur; ↗ Les trois questions du remue-méninges; ↗ Les titres de romans qui disent la peur; ↗ Trois couvertures qui montrent le crime; ↗ Quatre auteurs célèbres et leurs personnages; ↗ 1ère et 4ème de couverture de *Sans-Atout et le cheval fantôme* de Boileau-Narcejac (éditions de 1998 et 2007); ↗ Six illustrations intérieures du livre; ↗ La table des matières du livre; ↗ Consignes d'écriture sur le JDL; ↗ Grilles d'autocorrection et d'autoévaluation.	↗ Observation directe: - Interaction entre professeur/élèves, élèves/professeur et élèves/élèves; - Participation orale; - Respect des règles préétablies; - Capacité de concentration; - Capacité de réflexion; - Capacité de travailler en groupe; - Compréhension écrite; - Production écrite; - Devoirs. ↗ Formative: - Autocorrection; - Heterocorrection; - Autoévaluation.	2h45

Apêndice 8

Ficha 1: Vou escrever no meu DL sobre *O Cavaleiro da Dinamarca*

de Sophia de Mello Breyner Andresen



Lê as seguintes instruções de escrita com atenção. Todas elas estão relacionadas com o estudo da obra *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen. Realiza pelo menos uma das actividades propostas. A escolha é tua! Também podes fazê-las todas!

Conselhos:

- Não te esqueças de organizar primeiro as tuas ideias no rascunho;
- Podes utilizar o dicionário e o manual de conjugação;
- Passa a limpo o texto corrigido no teu *Diário do Leitor;*
- Preenche as grelhas de autocorrecção e de auto-avaliação.

☞ **Actividade 1**

Na aula, comparámos várias capas de *O Cavaleiro da Dinamarca*. Propõe a tua apresentação do livro. A capa poderá ser apresentada sob a forma de um desenho ou de uma fotomontagem. Sê criativo!

☞ **Actividade 2**

Escreve uma carta a um amigo para incentivá-lo a ler o conto. Para isso, conta-lhe a história mas sem revelar o fim. Tem em atenção a estrutura da carta.

☞ **Actividade 3**

Escreve uma carta à autora Sophia de Mello Breyner Andresen para lhe dar o teu parecer sobre o conto. Tem também em atenção a estrutura da carta.

☞ **Actividade 4**

Faz o retrato físico e psicológico do cavaleiro. Utiliza adjectivos e recursos estilísticos para valorizar o seu carácter.

☛ **Actividade 5**

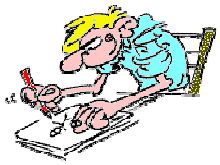
A última frase do conto *O Cavaleiro da Dinamarca* é: "E é por isso que na noite de Natal se iluminam os pinheiros". Inventa um conto de Natal que explique também uma tradição natalícia. Conselhos: 1. Estrutura o teu conto da seguinte forma: situação inicial, elemento imprevisto, peripécias, resolução, situação final. 2. Faz uso de uma estrutura repetitiva como acontece nas páginas 67 e 68 do conto estudado na aula: "Hoje é noite de trégua, noite de Natal".

Bom trabalho! ☺

Apêndice 9

Ficha 2: Troco ideias, opiniões, impressões no meu DL sobre o poema "Lágrima de Preta" de António Gedeão

---



Lê as seguintes instruções de escrita com atenção. Todas elas estão relacionadas com o tema do poema "Lágrima de Preta" de António Gedeão. Realiza pelo menos uma das actividades propostas. A escolha é tua! Também podes fazê-las todas!

<u>Conselhos</u>:

- Não te esqueças de organizar primeiro as tuas ideias no rascunho;
- Podes utilizar o dicionário e o manual de conjugação;
- Passa a limpo o texto corrigido no teu *Diário do Leitor;*
- Preenche as grelhas de autocorrecção e de auto-avaliação.

☛ **Actividade 1**

No mosaico de fotos apresentado abaixo, escolhe as imagens que desejas ter no teu *Diário do Leitor*. Cola-as cuidadosamente e faz um comentário pessoal para cada uma delas. Este comentário poderá conter citações do poema de António Gedeão lido na aula e/ou da história de Pêro Dias de *O Cavaleiro da Dinamarca.*



☞ Actividade 2

Depois de ter consultado o site: (http://confrontos.no.sapo.pt/page7.html), define à tua maneira o racismo. A tua definição poderá conter citações do poema de António Gedeão lido na aula.

Exemplo de definição:

O racismo é dar grande importância à noção da existência de raças humanas distintas e superiores umas às outras. O racismo não é uma teoria científica, mas um conjunto de opiniões pré-concebidas onde a principal função é valorizar as diferenças biológicas entre os seres humanos, em que alguns acreditam ser superiores aos outros. A crença da existência de raças superiores e inferiores foi utilizada muitas vezes para justificar a escravidão, o domínio de determinados povos por outros, e os genocídios que ocorreram durante toda a história da humanidade.

☞ Actividade 3

Navega primeiro pelo site (http://www.minerva.uevora.pt/publicar/racismo/links.htm). Depois, inspira-te no poema de António Gedeão lido na aula e faz um cartaz alusivo ao tema do racismo. Sê criativo! O mosaico de fotos apresentado na actividade 1 poderá dar pistas…

☞ Actividade 4

Depois de ter lido a banda desenhada editada pela Comissão Europeia *Racista, eu?*, formula a tua opinião sobre este livro. Apresenta a tua prancha preferida. A BD está disponível on-line: (http://ec.europa.eu/publications/archives/young/01/txt_whatme_racist_pt.pdf).

☞ Actividade 5

Na aula leste o poema "Lágrima de Preta", de António Gedeão. Relê o poema com atenção e aceita o desafio que te propomos: troca algumas palavras ("Lágrima de preta" por "Lágrima de cigana", "Lágrima de árabe", "Lágrima de chinesa", "Lágrima de …"; "Peugada de preta…."; "Sangue de…."; "Coração de….") e escreve um poema que censura o racismo.

Poderás consultar o site (http://www.dicio.com.br/peugada/) que te ajudará a escolher as palavras certas, pois além do significado o site também propõe sinónimos e palavras que rimam com a palavra procurada.

Bom trabalho! ☺

Apêndice 10

Ficha 3: O DL para o palco de *À Beira do Lago dos Encantos* de Maria Alberta Menéres

---



Lê as seguintes instruções de escrita com atenção. Todas elas estão relacionadas com a peça *À Beira do Lago dos Encantos* de Maria Alberta Menéres. Realiza pelo menos uma das actividades propostas. A escolha é tua! Também podes fazê-las todas!

<u>Conselhos</u>:

- Não te esqueças de organizar primeiro as tuas ideias no rascunho;
- Podes utilizar o dicionário e o manual de conjugação;
- Passa a limpo o texto corrigido no teu *Diário do Leitor;*
- Preenche as grelhas de autocorrecção e de auto-avaliação.

☞ **Actividade 1**

No mosaico de fotos apresentado abaixo, escolhe as imagens que desejas ter no teu *Diário do Leitor*.



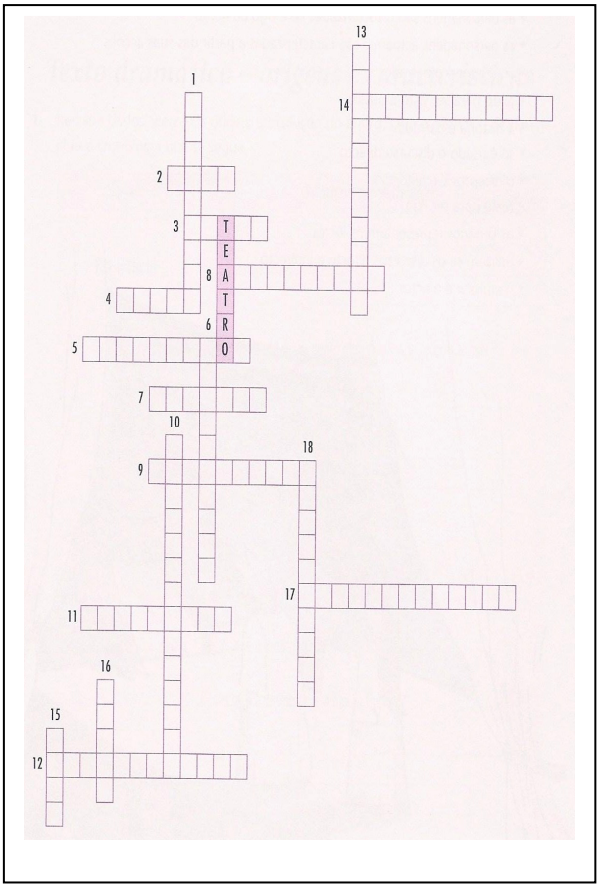
Depois de ter recortado e colado as tuas imagens preferidas, faz uma pesquisa na Internet para explicar a presença das duas máscaras em todas as fotos/desenhos. Qual é a sua origem? Porque se associam ao teatro? Porque duas máscaras? Poderás consultar os sites indicados a seguir:

- **o *E-dicionário de Termos Literários* de Carlos Ceia**:
  http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/M/mascara.htm
- **o blog *Curso de Teatro***:
  http://cursodeteatro12.blogspot.com/2007/05/mscara-e-o-teatro-iii.html
- **o primeiro e segundo parágrafos do artigo seguinte**:
  http://pt.wikipedia.org/wiki/Com%C3%A9dia

☛ Actividade 2

Encontra primeiro todas as palavras relacionadas com o **Teatro** que este problema de palavras cruzadas propõe.

Constrói depois um problema de palavras cruzadas baseado em palavras relacionadas com os temas e/ou as personagens da peça *À Beira do Lago dos Encantos*. Poderás enfim desafiar os teus colegas de turma a resolver o jogo que imaginaste.



1 – Pessoa encarregada de fazer a encenação do espectáculo.
2 – Divisão do texto dramático quando surge uma nova personagem.
3 – Aquele que representa.
4 – Local onde se faz a representação.
5 – Aquele que assiste à representação.
6 – Autor de textos dramáticos.
7 – Elementos decorativos que enquadram a acção.
8 – Pessoa responsável pelos adereços.
9 – Espaço situado atrás e em redor do palco.
10 – Aquele que trata da maquilhagem dos actores.
11 – Pessoa que imagina e realiza os cenários.
12 – Aquele que avisa os actores do momento de entrada e saída em palco.
13 – Criadores que desenham os trajes a serem usados pelos actores.
14 – Conjunto de trajes utilizados pelos actores.
15 – Grande divisão do texto dramático que decorre no mesmo espaço.
16 – Aquele que durante a realização do espectáculo lê o texto em voz baixa, para auxiliar a memória dos actores.
17 – Pessoa encarregada dos efeitos luminosos.
18 – Pessoa encarregada dos efeitos sonoros.

☞ **Actividade 3**

Um **acróstico** é um jogo poético que consiste em criar versos, partindo de uma ou mais palavras escritas na vertical. À semelhança do exemplo apresentado, cria um acróstico com uma palavra seleccionada na lista que se segue:

AUDIÇÃO, OLFACTO, TACTO, PALADAR, SONHAR, DESCOBRIR, AMIZADE, O OUTRO, O LONGE, ENCANTOS.

Relaciona alguns dos versos que formarão a palavra escolhida com a história de *À Beira do Lago dos Encantos.* Talvez este exemplo te possa ajudar:

V*er é um dom*
I*gual sensação não há. Mas…*
S*ê transparente por dentro para*
A*migos fazer* e *juntos inventar, descobrir, sonhar.*
O *essencial é invisível para os olhos…*

☞ **Actividade 4**

Escreve um poema sobre o vento, utilizando algumas das palavras da lista que se segue:

Pensamento	Aborrecimento	Lamento	Convento
Sacramento	Momento	Tormento	Comportamento
Sofrimento	Alento	Envelhecimento	Bento

Utiliza também o léxico e algumas expressões idiomáticas e/ou alguns provérbios explicados na aula.

☞ **Actividade 5**

Dá a tua opinião sobre o valor da amizade definido neste excerto de *Le Petit Prince* de Antoine de Saint-Exupéry e redige o teu conceito de AMIZADE.

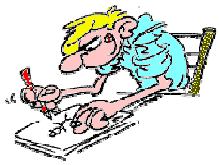
> « Le renard se tut et regarda longtemps le petit prince:
> - S'il te plaît… apprivoise-moi ! dit-il.
> - Je veux bien, répondit le petit prince, mais je n'ai pas beaucoup de temps. J'ai des amis à découvrir et beaucoup de choses à connaître.
> - On ne connaît que les choses que l'on apprivoise, dit le renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achètent des choses toutes faites chez les marchands. Mais comme il n'existe point de marchands d'amis, les hommes n'ont plus d'amis. Si tu veux un ami, apprivoise-moi !
> - Que faut-il faire ? dit le petit prince.
> - Il faut être très patient, répondit le renard. Tu t'assoiras d'abord un peu loin de moi, comme ça, dans l'herbe. Je te regarderai du coin de l'œil et tu ne diras rien. Le langage est source de malentendus. Mais chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus près… »
>
> Antoine de SAINT-EXUPÉRY, *Le Petit Prince*, Paris, Éditions Gallimard, 1999, p.73.

Bom trabalho! ☺

Apêndice 11

Ficha 4: O DL dá voz à Guidinha de Luís de Sttau Monteiro ou fala com ela

---



Lê as seguintes instruções de escrita com atenção. Todas elas estão relacionadas com o texto "As boas educações" de Luís de Sttau Monteiro. Realiza pelo menos uma das actividades propostas. A escolha é tua! Também podes fazê-las todas!

<u>Conselhos</u>:

- Não te esqueças de organizar primeiro as tuas ideias no rascunho;
- Podes utilizar o dicionário e o manual de conjugação;
- Passa a limpo o texto corrigido no teu *Diário do Leitor;*
- Preenche as grelhas de autocorrecção e de auto-avaliação.

☞ **Actividade 1: Imaginar mais "Guidinhices".**

Já sabes que a Guidinha que conheceste no texto "As boas educações" tem alguma tendência para fazer disparates e armar confusões. Tendo em conta esta particularidade da personagem, escreve, para cada uma das ilustrações de Rui Castro que se seguem, uma frase narrativa que relate, no pretérito perfeito e na terceira pessoa do singular, uma partida que a menina irrequieta, inventiva e traquinas possa ter pregado a alguém.

Durante a redacção das dez frases, tem em atenção o uso da pontuação.

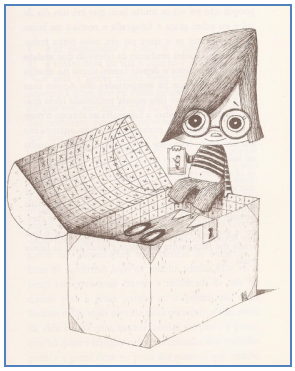


Ilustração 1

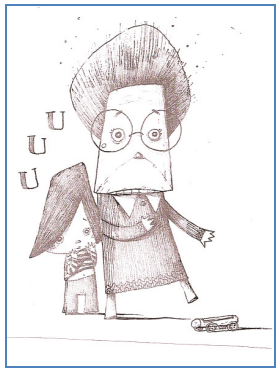


Ilustração 2

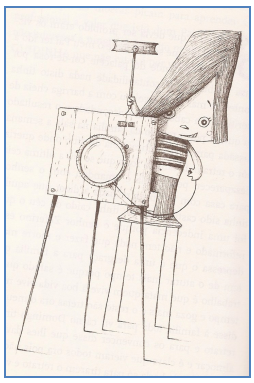


Ilustração 3



Ilustração 4

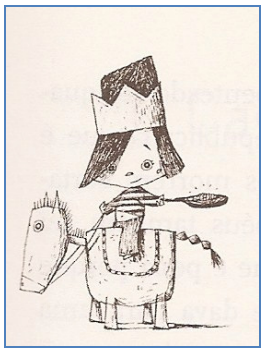


Ilustração 5



Ilustração 6

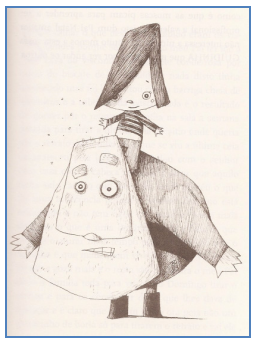


Ilustração 7

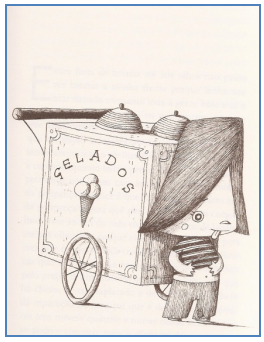


Ilustração 8



Ilustração 9

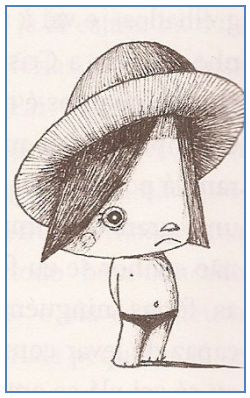


Ilustração 10

☛ **Actividade 2: "Guidinhices" que nunca mais acabam.**

Para esta actividade, segue todos os passos da actividade 1. O que muda é o suporte. Em vez de escrever uma frase narrativa a partir de uma ilustração, terás de escrevê-la tendo por base 10 títulos escolhidos na tábua do livro *Redacções da Guidinha* de Luís de Sttau Monteiro.

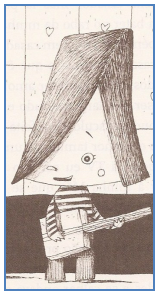
Ora cá Estou Eu 5
O Meu Pai 9
O Sótão da Minha Avó 13
Piquenique 19
O Cavalo 29
O Casamento da Minha Prima Faustina 31
As Chaves 37
Os Meus Brinquedos 41
Tretas Tretas Tretas 47
Retrato de Família 51
O Amor 57
Carta Aberta ao Presidente da América 63
Os Votos 67
Eu Sou contra as Reformas! 71
Uma Grandecíssima Injustiça 77
Esmola que não Tem Tacho 81
Poupança a Poupança Enche a Gente o Papo de Ar 87
Questões de Águas 91
Antes do Concurso 95
Já Estou na Costa antes não Estivesse 101
Ontem na Praia 105
A Flor 109

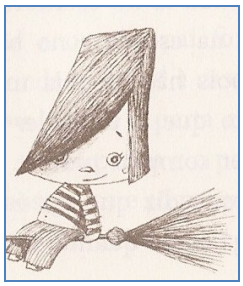
☛ **Actividade 3: Falar com a Guidinha e ajudá-la a escrever melhor.**

Como pudeste conferir, a Guidinha tem problemas na expressão escrita. Escreve então uma carta à Guidinha para lhe dar conselhos. Com um mínimo de três argumentos, tenta convencê-la de que tem que se esforçar para escrever melhor. Na construção da carta, não faças como a Guidinha: tem em atenção o uso dos parágrafos, da pontuação e da correcção da língua!

☞ **Actividade 4: Dar voz à Guidinha…**

Baseando-te em todos os desenhos do ilustrador Rui Castro, faz um retrato físico e psicológico da Guidinha. Utiliza a primeira pessoa do singular e escreve de 8 a 10 linhas correctamente pontuadas e estruturadas em parágrafos. Vamos imaginar que a Guidinha segue todos conselhos dados na actividade 3: vai passar a ter atenção no uso dos parágrafos, na pontuação e na correcção da língua.





☞ **Actividade 5: Inventar uma receita útil para todos.**

Escreve uma receita de 15 a 20 linhas: "a receita para ser bem-educado". Sê criativo na escolha dos ingredientes. Por exemplo: 1 quilo de "palavras bem escolhidas", uma bela fatia de boa disposição, 100 gramas de sorrisos, uma pitada de boa vontade, etc. Durante a redacção da receita, tem em atenção o uso da pontuação e a estruturação em parágrafos que apresentam os ingredientes, o material e o modo de preparação.

☞ **Actividade 6: Um diálogo interessantíssimo.**

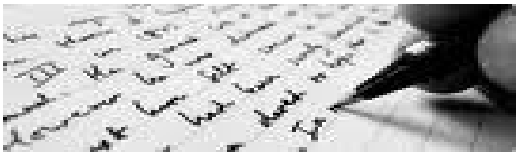
Escreve um diálogo de 15 a 20 linhas entre o pai e a Guidinha, depois do episódio do "chinó", sobre o tema: "Isto não pode voltar a acontecer"; ou entre o Carlitos e a Guidinha sobre o tema: "Os adultos são complicadíssimos…"

Tem em conta a abordagem que se fez na aula sobre a estrutura do diálogo de modo a respeitares as marcas gráficas do diálogo (o travessão, as aspas, …); a utilizares vários verbos introdutores de palavra (dizer, afirmar, interrogar, exclamar, …); e a empregares correctamente os tempos verbais. Vamos também imaginar aqui que a Guidinha segue todos conselhos dados na actividade 3: vai passar a ter atenção no uso dos parágrafos, na pontuação e na correcção da língua!

Bom trabalho! ☺

Apêndice 12

Grelha de autocorrecção – Ortografia



Classifico os meus erros para progredir

Data							
Tipo de produção							
Número de linhas							
M : Maiúscula							
P : Pontuação							
L : Léxico							
C: Concordância							
TPO : Tempo incorrecto							
CONSTR : Construção da frase incorrecta							
Total:							
Progressão:							

Apêndice 13

Grelha de auto-avaliação – Escrita

Data : …….. Tipologia de texto: …….....	A ++ 4 pontos	B + 3 pontos	C - 2 pontos	D - - 1 ponto
Preparei o meu trabalho num rascunho de forma a ordenar as ideias e escrever um texto coerente. (introdução/desenvolvimento/conclusão).				
Construí o meu texto, seguindo o modelo estudado na aula.				
Pedi a opinião ao professor, a um amigo ou familiar e tomei em consideração as suas sugestões.				
Utilizei um dicionário ou uma gramática para corrigir os erros ortográficos e de conjugação.				
Redigi frases curtas e simples (sujeito/verbo/complementos). Quando foi necessário, cortei as frases que considerava muito longas.				
Quando reli o meu texto, tive especial cuidado com a pontuação, a acentuação e as aspas quando cito um autor.				
Verifiquei que escrevi os números por extenso e que não utilizei abreviaturas.				
Tive em atenção as concordâncias : Sujeito/Verbo; Nome/Adjectivo; etc.				
Procurei um título sugestivo para o meu texto.				
Entreguei uma folha de trabalho limpa e bem apresentada.				
Total /40 :				
Progressão :				

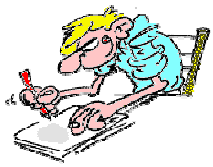
Apêndice 14

Grelha de auto-avaliação do DL

Data: ……..……	1 ponto	0,5 ponto	0 ponto
Escrevo regularmente no meu DL; está bem organizado.			
Faço ilustrações originais.			
Utilizo cores para que o meu DL se torne mais atractivo.			
Diversifico a apresentação, a forma, a grafia do que escrevo.			
Fiz uma capa e uma contracapa.			
Diversifico a tipologia textual do que escrevo.			
Comento as minhas leituras dando a minha opinião.			
Faço citações dos livros que leio.			
Faço um levantamento das palavras que me agradam.			
Prevejo espaços interactivos (jogos, espaço de dedicatória, etc.).			
Total /10 :			
Progressão :			

Apêndice 15

Fiche 1 : Des bouches, des langues et des oreilles : je communique sur mon JDL



Lis attentivement les consignes suivantes. Toutes les activités proposées sont liées au roman *Mes Chers Voisins* de Gérard Moncomble et sont à faire sur ton *Journal du Lecteur*. Tu dois au moins en choisir une mais tu peux toutes les faire !

Conseils :

- N'oublie pas d'organiser tes idées au brouillon ;
- Utilise le dictionnaire, les tableaux de conjugaison ;
- Recopie au propre le texte corrigé ;
- Remplis la grille d'autocorrection ;
- Remplis la grille d'autoévaluation.

☞ **Consigne 1**

Relève une dizaine de phrases interrogatives dans le livre *Mes Chers Voisins* de Gérard Moncomble et classe-le dans des sacs ou des valises : remplir, par exemple, le « sac du langage familier », le « sac du langage courant » et le « sac du langage soutenu ».

☞ **Consigne 2**

Formule au langage soutenu toutes les questions que tu te poses sur le livre et que tu aimerais poser à l'auteur.

☞ **Consigne 3**

Invente un questionnaire à choix multiple sur le livre. Formule les questions au langage soutenu.

Ex : Qu'arrive-t-il chez Mme Bélise ?

- ☐ *Jérémie casse un vase ;*
- ☐ *Jérémie prépare des îles flottantes ;*
- ☐ *Jérémie tue les plantes en les arrosant avec de l'eau de javel .*

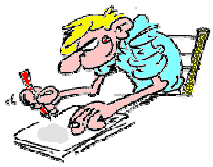
☛ **Consigne 4**

Écris une lettre narrative sur le thème de « je raconte l'histoire du livre *Mes Chers Voi*sins à un copain », puis écris une autre lettre sur le thème de « je raconte l'histoire du livre au directeur de l'école ». Attention au registre utilisé dans chaque lettre ! Il faut prendre soin d'adapter le registre à la situation de communication.

Bon travail! ☺

Apêndice 16

Fiche 2 : Il était une fois… mille et un contes sur mon JDL



Lis attentivement les consignes suivantes. Toutes les activités proposées sont liées au conte « La Mycologie » de Quim Monzó et sont à faire sur ton *Journal du Lecteur*. Tu dois au moins en choisir une mais tu peux toutes les faire !

<u>Conseils</u> :

- Utilise correctement les temps du récit (imparfait et passé simple) en fonction des faits relatés ;
- N'oublie pas d'organiser tes idées au brouillon ;
- Utilise le dictionnaire, les tableaux de conjugaison ;
- Recopie au propre le texte corrigé ;
- Remplis la grille d'autocorrection ;
- Remplis la grille d'autoévaluation.

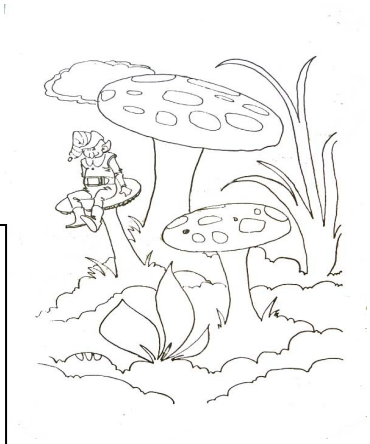
☛ **Consigne 1**

Recopie sur ton *Journal du Lecteur* le passage du conte que tu as préféré. Tu devras justifier ton choix en expliquant pourquoi tu as relevé ce passage et non pas un autre.

☛ **Consigne 2**

En utilisant **<u>la fiche « Le gnome de la chance »</u>**, mets-toi à la place du ramasseur de champignons et formule le vœu que **tu demanderais**. Utilise le conditionnel (Si j'étais à la place du ramasseur de champignons, **je demanderais** au gnome de la chance…) et n'oublie pas de justifier ton choix.

"Plop, apparaît un gnome, avec un bonnet vert, une barbe blanche et des bottes pointues avec des grelots, flottant à cinquante centimètres du sol."



Colorie le dessin en respectant les couleurs des champignons, du bonnet et de la barbe

Si j'étais à la place du ramasseur de champignons,

……
……
……
……
……
……
……
……
……

"Bonjour, brave homme. Je suis le gnome de la chance qui naît de certaines amanites tue-mouches quand elles se désintègrent. Tu es un homme heureux. Ce n'est que dans une amanite tue-mouches sur cent mille qu'il y a un gnome de la chance.

☞ **Consigne 3**

Imagine que des personnes célèbres de l'actualité ou des personnages célèbres de la littérature, de l'histoire se retrouvent dans la même situation que le ramasseur de champignons. Formule leurs vœux en respectant la structure suivante : ***Si _____ était à la place du ramasseur de champignons, il demanderait au gnome de la chance…***

Ex.: « *Si le petit Chaperon Rouge était à la place du ramasseur de champignon, il demanderait au gnome de la chance de ne pas être mangé par le loup.*»

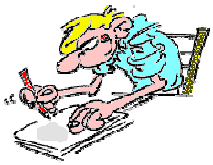
☞ **Consigne 4**

Écris une lettre à un ami pour lui donner envie de lire le conte « La Mycologie » de Quim Monzó. Fais bien attention à la structure de la lettre (Lieu/Date/Formule d'appel/Corps/Formule de politesse/Signature).

Bon travail! ☺

Apêndice 17

Fiche 3 : La légende de Tristan et Iseult mérite d'être sur mon JDL



Lis attentivement les consignes suivantes. Toutes les activités proposées sont liées au roman de *Tristan et Iseult* et sont à faire sur ton *Journal du Lecteur*. Tu dois au moins en choisir une mais tu peux toutes les faire !

Conseils :

- Utilise correctement les temps du récit (imparfait et passé simple) en fonction des faits relatés ;
- N'oublie pas d'organiser tes idées au brouillon ;
- Utilise le dictionnaire, les tableaux de conjugaison ;
- Recopie au propre le texte corrigé ;
- Remplis la grille d'autocorrection ;
- Remplis la grille d'autoévaluation.

☞ **Consigne 1**

Jacques Onfroy de Bréville (1858-1931), dit Job, est un dessinateur et illustrateur français qui a illustré *Tristan et Iseult*. Six de ses gravures te sont ici proposées. Colle-les proprement sur ton JDL en les classant par ordre chronologique, puis accompagne chacune d'entre elle avec deux ou trois phrases narratives rédigées au passé.













☞ **Consigne 2**

En t'inspirant de la partie d'*Angelot Du Lac* travaillée en classe, propose une planche de trois ou quatre vignettes qui résument la légende des deux amants de Bretagne. Tu privilégieras certains passages au détriment d'autres.

☛ **Consigne 3**

Après la mort des amants, la ronce représente l'amour éternel au-delà de la mort. Invente une autre fin pour réunir les amants malgré la mort et réécris le passage à partir de la ligne 51 « [le Roi Marc] les ensevelit en deux tombeaux. Mais, pendant la nuit, … ». Imagine en environ 10 lignes ce qu'il pourrait se passer et termine par une intervention du narrateur.

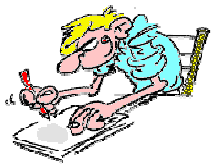
☛ **Consigne 4**

L'histoire de Tristan et Iseult est une histoire d'amour exemplaire, une source d'inspiration pour d'autres histoires d'amour tragique. Cite d'autres couples célèbres qui sont devenus légendaires et éternels. Ceux-ci peuvent être grecs, anglais, portugais, espagnols, etc. Raconte en environ 10 lignes leur histoire après t'être bien documenté.

Bon travail! ☺

Apêndice 18

Fiche 4 : Enquête sur le JDL. Polars, vous avez dit polars ?



Lis attentivement les consignes suivantes. Toutes les activités proposées sont liées au roman policier et sont à faire sur ton *Journal du Lecteur*. Tu dois au moins en choisir une mais tu peux aussi toutes les faire !

Conseils :

- Utilise correctement les temps verbaux en fonction des activités choisies;
- N'oublie pas d'organiser tes idées au brouillon;
- Utilise le dictionnaire, les tableaux de conjugaison;
- Recopie au propre le texte corrigé;
- Remplis la grille d'autocorrection;
- Remplis la grille d'autoévaluation.

☞ **Consigne 1**

Lis attentivement le texte suivant et continue à souligner en noir le champ lexical du polar. Un autre champ lexical est utilisé dans ce texte. Essaye de trouver lequel puis souligne-le d'une autre couleur. Propose finalement ta recette pour écrire un bon polar. Tu pourras « piquer » quelques mots du texte. Fais attention à la formulation de la recette : les verbes sont tous à l'infinitif !

Recette pour faire un bon polar

Mettre son imagination en marche. Trouver l'intrigue et sa solution. Planter le décor. Déposer dès le début le méchant qui ne sera démasqué qu'à la fin (c'est le coupable inattendu). […] Ajouter la victime. Choisir l'arme du crime. Ne pas utiliser de poisons qui ne laissent pas de trace. Aiguiser un gros couteau. Recharger un pistolet et éliminer la victime. Étaler les 2 litres de sang. Saupoudrer toutes les pages d'action. Rajouter un détective très intelligent armé de sa loupe. Si le détective a un associé, lui donner les qualités que le détective n'a pas. Verser les 10 cuillères de déduction. […] Allumer le gaz pour multiplier les péripéties ; pour que le méchant soit encore plus méchant et pour que le détective trouve beaucoup d'indices.

La Rédac, n°3, mai 2004, © Bibliothèque Landowski, Boulogne-Billancourt.

☛ **Consigne 2**

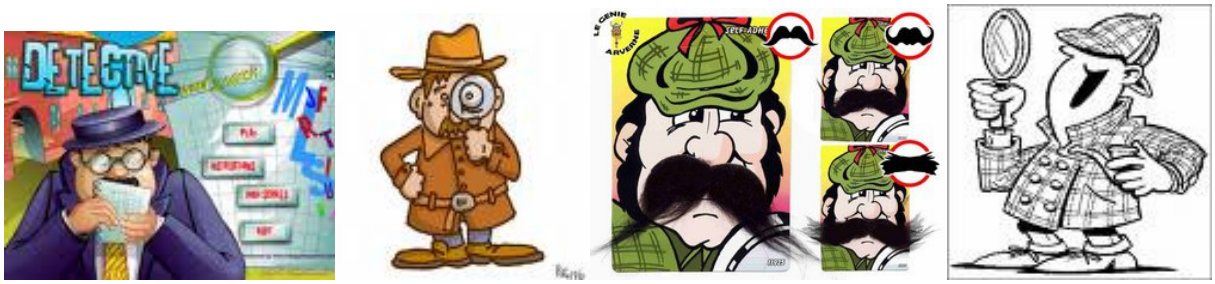
Nous avons fait en classe une brève présentation de différents détectives. À partir de ce travail, crée l'avatar[1] d'un détective. Ecris un texte d'une dizaine de lignes pour tracer son portrait. Tu devras lui inventer un nom, un âge, une attitude (interrogative, maladroite, etc.), une apparence physique, des traits de caractère, des tics ou manies, une tenue vestimentaire (imperméable, cravate, chapeau, etc.), sans oublier les accessoires (loupe, gants, arme, stylo, machine à écrire, canne, etc.). Tu peux choisir soit de t'appuyer sur les stéréotypes existants, soit de les éviter.

Voici quelques représentations de détectives qui pourront t'aider dans ton travail de création. Il y en a vraiment pour tous les goûts : hommes ou femmes, jeunes ou vieux, petits ou grands, élégants ou costauds, solitaire ou accompagné, minutieux ou maladroits, avec plus ou moins d'accessoires.

Option pour les forts en dessin ! Une fois que tu auras terminé le portrait de ton détective, essaye de le dessiner !







[1] Un avatar est une représentation graphique d'une personne dans une réalité virtuelle, par exemple dans un jeu vidéo.

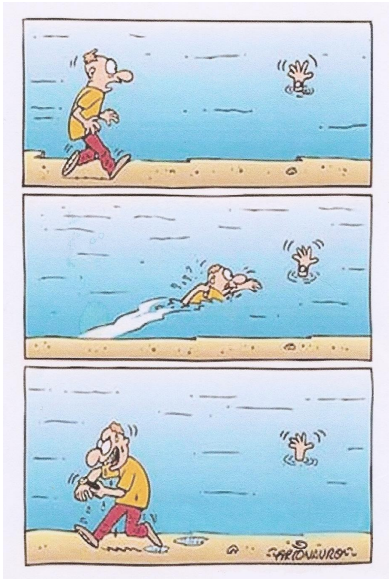
☛ Consigne 3

Observe et lis attentivement les trois documents suivants. Après cette lecture attentive, choisis l'un d'entre eux et remplis la fiche « Enquête policière » qui te permettra d'identifier le détective, le suspect, la victime, le coupable, le témoin et le crime ou délit commis. Si certaines de ces informations manquent, écris « inconnu » ou « on ne sait pas » sur le fiche.

Une fois la fiche remplie, rédige un texte d'une quinzaine de lignes qui présentera l'enquête policière menée (ou à mener).

Attention ! Si tu choisis le document 1, tu devras en plus inventer six bulles qui restituent les paroles des deux personnages et dessiner une quatrième vignette.

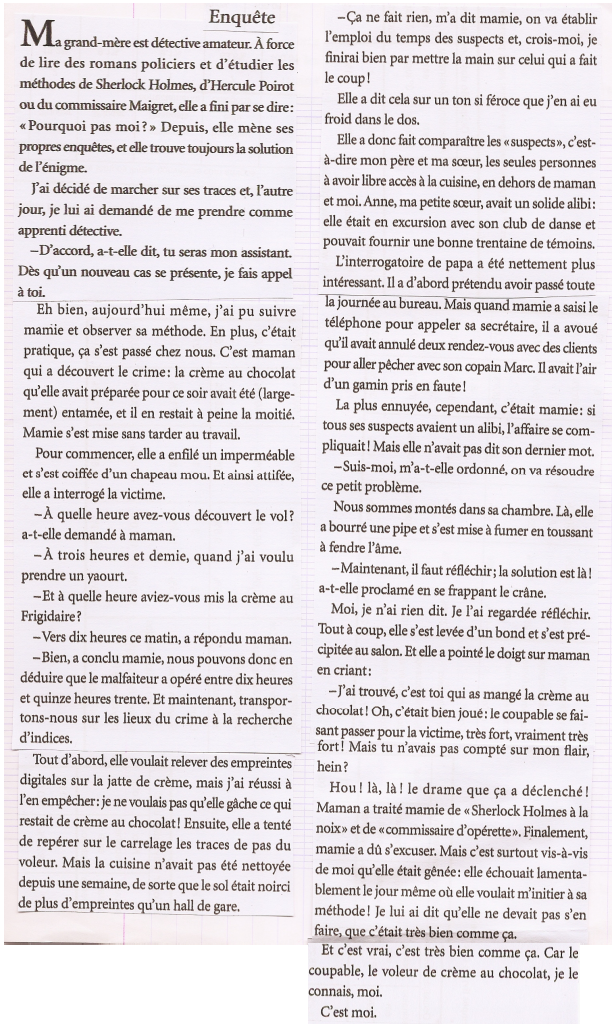
Document 1



Document 2



Document 3



Enquête

Ma grand-mère est détective amateur. À force de lire des romans policiers et d'étudier les méthodes de Sherlock Holmes, d'Hercule Poirot ou du commissaire Maigret, elle a fini par se dire : « Pourquoi pas moi ? » Depuis, elle mène ses propres enquêtes, et elle trouve toujours la solution de l'énigme.

J'ai décidé de marcher sur ses traces et, l'autre jour, je lui ai demandé de me prendre comme apprenti détective.

– D'accord, a-t-elle dit, tu seras mon assistant. Dès qu'un nouveau cas se présente, je fais appel à toi.

Eh bien, aujourd'hui même, j'ai pu suivre mamie et observer sa méthode. En plus, c'était pratique, ça s'est passé chez nous. C'est maman qui a découvert le crime : la crème au chocolat qu'elle avait préparée pour ce soir avait été (largement) entamée, et il en restait à peine la moitié. Mamie s'est mise sans tarder au travail.

Pour commencer, elle a enfilé un imperméable et s'est coiffée d'un chapeau mou. Et ainsi attifée, elle a interrogé la victime.

– À quelle heure avez-vous découvert le vol ? a-t-elle demandé à maman.

– À trois heures et demie, quand j'ai voulu prendre un yaourt.

– Et à quelle heure aviez-vous mis la crème au Frigidaire ?

– Vers dix heures ce matin, a répondu maman.

– Bien, a conclu mamie, nous pouvons donc en déduire que le malfaiteur a opéré entre dix heures et quinze heures trente. Et maintenant, transportons-nous sur les lieux du crime à la recherche d'indices.

Tout d'abord, elle voulait relever des empreintes digitales sur la jatte de crème, mais j'ai réussi à l'en empêcher : je ne voulais pas qu'elle gâche ce qui restait de crème au chocolat ! Ensuite, elle a tenté de repérer sur le carrelage les traces de pas du voleur. Mais la cuisine n'avait pas été nettoyée depuis une semaine, de sorte que le sol était noirci de plus d'empreintes qu'un hall de gare.

– Ça ne fait rien, m'a dit mamie, on va établir l'emploi du temps des suspects et, crois-moi, je finirai bien par mettre la main sur celui qui a fait le coup !

Elle a dit cela sur un ton si féroce que j'en ai eu froid dans le dos.

Elle a donc fait comparaître les « suspects », c'est-à-dire mon père et ma sœur, les seules personnes à avoir libre accès à la cuisine, en dehors de maman et moi. Anne, ma petite sœur, avait un solide alibi : elle était en excursion avec son club de danse et pouvait fournir une bonne trentaine de témoins.

L'interrogatoire de papa a été nettement plus intéressant. Il a d'abord prétendu avoir passé toute la journée au bureau. Mais quand mamie a saisi le téléphone pour appeler sa secrétaire, il a avoué qu'il avait annulé deux rendez-vous avec des clients pour aller pêcher avec son copain Marc. Il avait l'air d'un gamin pris en faute !

La plus ennuyée, cependant, c'était mamie : si tous ses suspects avaient un alibi, l'affaire se compliquait ! Mais elle n'avait pas dit son dernier mot.

– Suis-moi, m'a-t-elle ordonné, on va résoudre ce petit problème.

Nous sommes montés dans sa chambre. Là, elle a bourré une pipe et s'est mise à fumer en toussant à fendre l'âme.

– Maintenant, il faut réfléchir ; la solution est là ! a-t-elle proclamé en se frappant le crâne.

Moi, je n'ai rien dit. Je l'ai regardée réfléchir. Tout à coup, elle s'est levée d'un bond et s'est précipitée au salon. Et elle a pointé le doigt sur maman en criant :

– J'ai trouvé, c'est toi qui as mangé la crème au chocolat ! Oh, c'était bien joué : le coupable se faisant passer pour la victime, très fort, vraiment très fort ! Mais tu n'avais pas compté sur mon flair, hein ?

Hou ! là, là ! le drame que ça a déclenché ! Maman a traité mamie de « Sherlock Holmes à la noix » et de « commissaire d'opérette ». Finalement, mamie a dû s'excuser. Mais c'est surtout vis-à-vis de moi qu'elle était gênée : elle échouait lamentablement le jour même où elle voulait m'initier à sa méthode ! Je lui ai dit qu'elle ne devait pas s'en faire, que c'était très bien comme ça.

Et c'est vrai, c'est très bien comme ça. Car le coupable, le voleur de crème au chocolat, je le connais, moi.

C'est moi.

Bernard FRIOT,
Nouvelles histoires pressées.



Enquête policière

Détective : Nom :
Description physique :
Traits de caractère :
Eventuelles relations avec les autres personnages :

Suspect : Nom : Métier :
Description physique :
Traits de caractère :
Eventuelles relations avec les autres personnages :

Victime : Nom : Métier :
Description physique :
Traits de caractère :
Eventuelles relations avec les autres personnages :

Coupable : Nom : Métier :
Description physique :
Traits de caractère :
Eventuelles relations avec les autres personnages :

Témoin : Nom : Métier :
Description physique :
Traits de caractère :
Eventuelles relations avec les autres personnages :

Crime/délit commis : _____
_____

Bon travail! ☺

Apêndice 19

Grille d'autocorrection – Orthographe

Date							
Type d'écrit							
Nombre de lignes							
M Majuscule							
P Ponctuation							
L Erreur lexicale							
H Homophone grammatical							
A Accord							
F Finale de verbe (surtout pour les terminaisons en é)							
TPS Erreur dans le choix du temps							
CONSTR Construction de la phrase incorrecte							
INTER Interférence entre le *Français* et le *Portugais*							
Total :							
Progression :							

Apêndice 20

Grille d'autoévaluation – Écriture

Date : ……..…… Type d'écrit :……..…	A ++ 4 points	B + 3 points	C - 2 points	D - - 1 point
J'ai d'abord travaillé au brouillon pour ordonner mes idées et écrire un texte cohérent (introduction/développement/conclusion).				
J'ai construit mon texte en m'aidant du modèle vu en classe.				
J'ai fait relire mon travail par le professeur, un ami ou membre de la famille et j'ai tenu compte de ses conseils pour améliorer mon écrit.				
J'ai utilisé un dictionnaire ou une grammaire pour corriger les erreurs d'orthographe et de conjugaison.				
J'ai rédigé des phrases courtes (sujet/verbe/compléments) et j'ai coupé les phrases que je considérais trop longues.				
Lors de la relecture, j'ai été attentif à la ponctuation, aux accents et aux guillemets, quand je fais une citation d'un auteur.				
J'ai bien écrit les chiffres en toutes lettres et je n'ai pas employé d'abréviation.				
J'ai bien vérifié les accords entre Sujet/Verbe ou Participe Passé, entre Nom/Adjectif, etc.				
J'ai pris soin d'attribuer un titre suggestif à mon texte.				
Mon travail est propre, soigné et bien présenté. Je peux dire que je me suis appliqué.				
Total :				
Progression :				

Apêndice 21

Grille d'autoévaluation – JDL

Date : ……..……	1 point	0,5 point	0 point
J'écris régulièrement sur mon JDL, il est bien tenu.			
Je fais des illustrations originales.			
J'utilise des couleurs pour rendre mon JDL attrayant.			
Je varie la présentation, la forme, la graphie.			
J'ai fait une 1ère et une 4ème de couverture.			
Je varie les types de textes.			
Je commente mes lectures en donnant mon avis.			
Je fais des citations des livres que je lis.			
Je relève des mots qui me plaisent.			
Je prévois des espaces interactifs (jeux, espace de dédicaces, etc.).			
Total /10 :			
Progression :			

Apêndice 22

Questionário de diagnóstico aplicado em Português: "Que tipo de leitor sou eu?"



1. Gostas de ler?
2. Que recordação guardas da tua aprendizagem da leitura?
3. Quais eram as tuas leituras preferidas quando estavas na primária?
4. Gostas de ler em voz alta?
5. Qual é o teu conto preferido?
6. Tens livros no teu quarto?
7. Tens várias leituras em curso? Quantas? Quais?
8. Qual foi o livro que leste mais rapidamente?
9. Qual é a tua postura preferida para ler: em pé, sentado, deitado, etc.?
10. Costumas anotar a lápis comentários durante a leitura?
11. Ofereces livros? Gostas de receber livros de presente?
12. Qual o livro que te fez rir às gargalhadas?
13. Qual o livro que te comoveu profundamente?
14. Qual o livro que te amedrontou?
15. Qual é o teu livro preferido?
16. Qual foi o lugar mais estranho onde já leste?
17. Descreve a tua biblioteca em duas frases no máximo.
18. Descreve a biblioteca dos teus sonhos em duas frases no máximo.

Soma os pontos que obtiveste em cada resposta e lê o resultado!

1. Sim: 5 pontos / Não: 0 ponto;
2. ****
3. Citas duas leituras: 5 pontos / Citas apenas uma: 2 pontos / Não citas nenhuma: 0 ponto;
4. ****
5. Citas uma leitura: 5 pontos / Não citas nenhuma: 0 ponto;
6. Sim: 5 pontos / Não: 0 ponto;
7. Citas duas leituras: 5 pontos / Citas apenas uma: 2 pontos / Não citas nenhuma: 0 ponto;
8. Citas uma leitura: 5 pontos / Não citas nenhuma: 0 ponto;
9. ****
10. ****
11. Sim: 5 pontos / Não: 0 ponto;
12. Citas uma leitura: 5 pontos / Não citas nenhuma: 0 ponto;
13. Citas uma leitura: 5 pontos / Não citas nenhuma: 0 ponto;
14. Citas uma leitura: 5 pontos / Não citas nenhuma: 0 ponto;
15. Citas uma leitura: 5 pontos / Não citas nenhuma: 0 ponto;
16. ****
17. Descreves a tua biblioteca: 5 pontos / Não a descreves: 0 ponto;
18. Descreves a biblioteca dos teus sonhos: 5 pontos / Não a descreves: 0 ponto.

Resultado :

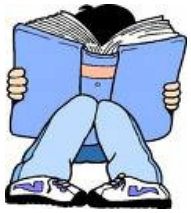
Se obtiveste de 55 a 65 pontos: Devoras livros! A leitura é sem dúvida um dos teus passatempos favoritos. Parabéns! Boas leituras!

Se obtiveste de 40 a 54 pontos: Os livros interessam-te mas nada mais. E se começasses a ler mais? Atira-te aos livros!

Se obtiveste menos de 40 pontos: A leitura não te encanta. Que pena!

Apêndice 23

Questionário de diagnóstico aplicado em Francês: "Quel type de lecteur suis-je ?"



1. Aimez-vous lire ?
2. Quel souvenir avez-vous de votre apprentissage de la lecture ?
3. Quelles étaient vos lectures préférées lorsque vous étiez en primaire ?
4. Aimez-vous la lecture à haute voix ?
5. Quel est votre conte préféré ?
6. Avez-vous des livres dans votre chambre ?
7. Avez-vous plusieurs lectures en chantier ? Combien ? Lesquelles ?
8. Quel est le livre que vous avez lu le plus rapidement ?
9. Quel est votre rapport à la lecture ? Lisez-vous debout, assis, couché ?
10. Avez-vous l'habitude d'écrire des commentaires au crayon à papier pendant la lecture ?
11. Offrez-vous des livres ? Aimez-vous en recevoir ?
12. Quel livre vous a particulièrement fait rire ?
13. Quel livre vous a particulièrement ému ?
14. Quel livre vous a terrifié ?
15. Quel est votre livre préféré ?
16. Quel est l'endroit le plus insolite où vous lisez ?
17. Décrivez votre bibliothèque en deux phrases maximum.
18. Décrivez la bibliothèque de vos rêves en deux phrases maximum.

Calculez vos points et lisez le résultat !

1. Oui : 5 points / Non : 0 point ;
2. ****
3. Vous citez deux lectures : 5 points / Vous n'en citez qu'une : 2 points / Vous n'en citez aucune : 0 point ;
4. ****
5. Vous citez une lecture : 5 points / Vous n'en citez aucune : 0 point ;
6. Oui : 5 points / Non : 0 point ;
7. Vous citez deux lectures : 5 points / Vous n'en citez qu'une : 2 points / Vous n'en citez aucune : 0 point ;
8. Vous citez une lecture : 5 points / Vous n'en citez aucune : 0 point ;
9. ****
10. ****
11. Oui : 5 points / Non : 0 point ;
12. Vous citez une lecture : 5 points / Vous n'en citez aucune : 0 point ;
13. Vous citez une lecture : 5 points / Vous n'en citez aucune : 0 point ;
14. Vous citez une lecture : 5 points / Vous n'en citez aucune : 0 point ;
15. Vous citez une lecture : 5 points / Vous n'en citez aucune : 0 point ;
16. ****
17. Vous décrivez votre bibliothèque : 5 points / Vous ne la décrivez pas : 0 point ;
18. Vous décrivez la bibliothèque de vos rêves : 5 points / Vous ne la décrivez pas : 0 point.

Résultat :

Si vous avez obtenu de 55 à 65 points: Vous dévorez les livres ! La lecture est certainement un de vos loisirs favoris. Bravo ! Et bonnes lectures !

Si vous avez obtenu de 40 à 54 points: Les livres vous intéressent mais sans plus. Et si vous vous y mettiez? À vos livres !

Si vous avez obtenu moins de 40 points: La lecture ne vous enthousiasme pas trop. Quel dommage !

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do E. Bás. e E. Sec. e Língua Estrangeira (Francês) no E. Bás. e E. Sec.

Questionário



Gostaríamos de contar com a tua colaboração no preenchimento do questionário que se segue. As tuas respostas são **muito importantes** para o estudo que estamos a realizar. Dado que não terás de te identificar, tudo **o que responderes ficará protegido pelo anonimato**.

Para as nossas perguntas não existem respostas certas ou erradas. Apenas te pedimos **que assinales com uma cruz** ☒ a(s) resposta(s) que melhor corresponda(m) à tua verdadeira opinião.

Idade: _____ anos. **Sexo**: ☐ Feminino ☐ Masculino **Ano de escolaridade**: _____ ano.

---

*Para as perguntas seguintes, escolhe apenas **uma** alternativa de resposta.*

1. Há quantos anos fazes o *Journal du Lecteur* (JDL)?

☐ Menos de 1 ano.
☐ Entre 1 e 2 anos.
☐ Entre 2 e 3 anos.
☐ Mais de 3 anos.

2. Quanto tempo dedicas ao JDL, por semana, aproximadamente?

☐ Menos de 1 hora.
☐ Entre 1 e 2 horas.
☐ Entre 2 e 4 horas.
☐ Mais de 4 horas.

3. Gostas de escrever no teu JDL?

☐ Gosto muito.
☐ Gosto.
☐ Gosto pouco.
☐ Não gosto.

4. Em que língua costumas expressar-te no teu JDL?

☐ Em Português.
☐ Em Francês.
☐ Em ambas as línguas.
☐ Em outra língua. Indica qual : _____.

5. Já utilizaste o computador para enriquecer o JDL?

☐ Sim.
☐ Não.

6. Gostarias que o teu JDL se transformasse num livro digital, disponível na rede da escola?

☐ Sim.
☐ Não.

A partir de agora, podes escolher várias alternativas de resposta (excepto nas perguntas nº13, 19 e 20).

7. O que é para ti o JDL?

☐ Um aborrecimento.
☐ Um prazer.
☐ Uma actividade igual a outra qualquer.

8. Se respondeste "Gosto pouco" ou "Não gosto" na pergunta 3, indica as razões.

☐ Muitas vezes não percebo o que é para fazer.
☐ Falta-me inspiração para escrever.
☐ Prefiro dedicar-me a outra actividade. Indica qual : _____.
☐ Indica outra razão: _____.

9. Na tua opinião, como podes passar a gostar mais (ou ainda mais) do JDL?

- ☐ Lendo mais em Português e em Francês.
- ☐ Realizando as actividades propostas pelo professor.
- ☐ Outra sugestão. Indica qual: _____.

10. Como é que consideras o teu JDL?

- ☐ É essencialmente um trabalho escolar.
- ☐ É um trabalho essencialmente pessoal.
- ☐ É um elo de ligação com as pessoas que me rodeiam.

11. Tens algum tipo de ajuda para enriquecer o teu JDL?

- ☐ Sou ajudado/a pela professora de Francês.
- ☐ Sou ajudado/a pela professora de Português.
- ☐ Sou ajudado/a por alguém da minha família.
- ☐ Ninguém me ajuda a enriquecer o meu JDL.

12. Em que situação escreves no teu JDL?

- ☐ Costumo escrever por iniciativa própria.
- ☐ Escrevo quando a minha professora me dá instruções de escrita.
- ☐ Se a minha professora não desse instruções de escrita, não escreveria no meu JDL.

13. A partir de que tipo de leitura te parece importante escrever no teu JDL?

- ☐ A partir das leituras pessoais de livros que escolho.
- ☐ A partir das leituras escolares propostas pela professora.
- ☐ A partir das duas, pessoais e escolares.

Explica a tua escolha:

R: _____.

14. Qual o título do último livro de que falaste no JDL?

R: _____.

15. Os teus pais e/ou os familiares que vivem contigo já leram o teu JDL?

- ☐ Já leram porque eu quis partilhar com eles o meu JDL.
- ☐ Já leram mas não me interesso muito em mostrá-lo.
- ☐ Nunca leram o meu JDL mas já lhes falei dele.
- ☐ Nunca leram e nunca lhes falei dele.

16. Indica qual/quais dos seguintes aspectos consideras mais importante(s) para diversificar e enriquecer o JDL.

- ☐ Ler mais livros.
- ☐ Fazer pesquisa.
- ☐ Escolher instruções de escrita que dêem ideias.
- ☐ Outro aspecto. Indica qual: _____.

17. O que achas das instruções de escrita que a professora dá à escolha para realizar no JDL?

- ☐ Ajudam-me a começar a escrever.
- ☐ Sinto-me livre de escolher o que prefiro fazer.
- ☐ Desafiam-me a realizar as várias actividades propostas.
- ☐ Não preciso de ter instruções, consigo escrever sozinho.
- ☐ Não me ajudam porque a dificuldade da escolha confunde-me.
- ☐ Outra opinião. Indica qual: _____.

18. Qual é o tipo de instrução de escrita que costumas escolher?

- ☐ Escolho quase sempre as primeiras da lista (as mais simples).
- ☐ Escolho quase sempre as intermédias (nem simples, nem complexas).
- ☐ Escolho quase sempre as últimas da lista (as mais complexas).
- ☐ Não escolho em função do grau de dificuldade; escolho em função do tema da actividade proposta.
- ☐ Outra opinião. Indica qual: _____.

19. Na disciplina de Português sou um(a) aluno/a:

- ☐ Excelente (de 18 a 20 valores).
- ☐ Muito bom (de 16 a 17,9 valores).
- ☐ Bom (de 14 a 15, 9 valores).
- ☐ Médio (de 12 a 13, 9 valores).
- ☐ Medíocre (de 10 a 11, 9 valores).
- ☐ Insuficiente (menos de 10 valores).

20. Na disciplina de Francês sou um(a) aluno/a:

- ☐ Excelente (de 18 a 20 valores).
- ☐ Muito bom (de 16 a 17,9 valores).
- ☐ Bom (de 14 a 15, 9 valores).
- ☐ Médio (de 12 a 13, 9 valores).
- ☐ Medíocre (de 10 a 11, 9 valores).
- ☐ Insuficiente (menos de 10 valores).

Para as duas últimas perguntas, indica por ordem de preferência as três respostas que se adequam mais ao teu pensamento, numerando-as de 1 a 3 no início da frase. No caso de escolheres a última alternativa de resposta, não terás de fazer este ordenamento.

21. O que é que gostas mais de fazer no JDL?

- ☐ …Falar dos livros/textos que li nas aulas de Francês ou de Português.
- ☐ …Dar a minha opinião sobre os livros que li por iniciativa própria.
- ☐ …Realizar instruções à escolha que a professora fornece.
- ☐ …Copiar excertos dos livros de que gostei de ler.
- ☐ … Fazer pesquisa sobre os autores dos livros que li.
- ☐ …Cortar, colar, pintar, desenhar.
- ☐ Não gosto de nada.

22. Escolhe agora as afirmações que na tua opinião melhor caracterizam as contribuições do JDL para a tua aprendizagem.

- ☐ …O JDL incentiva-me a ler mais.
- ☐ …Permite-me interagir com os meus colegas de turma.
- ☐ …É uma forma de trabalhar a escrita de um modo agradável.
- ☐ …É uma maneira de expressar livremente as minhas opiniões e ideias.
- ☐ …Incentiva-me a escrever melhor.
- ☐ …Quando escrevo no JDL, sinto-me capaz de realizar uma tarefa até ao fim.
- ☐ … Sinto-me orgulhoso/a quando mostro o meu JDL aos colegas, familiares e professores.
- ☐ O JDL não contribui em nada para a minha aprendizagem

Agradecemos a tua participação.

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do E. Bás. e E. Sec. e Língua Estrangeira (Francês) no E. Bás. e E. Sec.

Questionnaire



Nous aimerions compter sur ta collaboration pour remplir ce questionnaire. Tes réponses sont **très importantes** pour l'étude que nous sommes en train de faire. Bien sûr, tu n'as pas à t'identifier, toutes tes réponses seront ainsi anonymes et confidentielles.

Il n'existe pas de réponse juste ou fausse à nos questions. Nous te demandons juste de **cocher avec une croix** ☒ la (ou les) réponse(s) qui corresponde(nt) à ton opinion.

Âge: _____ ans. **Sexe**: ☐ Féminin ☐ Masculin **Année de scolarité**: _____ ème.

---

*Pour les questions suivantes, choisis seulement **une** réponse.*

1. Cela fait combien de temps que tu tiens ton *Journal du Lecteur* (JDL)?

☐ Moins d'un an.
☐ Entre 1 et 2 ans.
☐ Entre 2 et 3 ans.
☐ Plus de 3 ans.

2. Combien de temps à peu près consacres-tu, par semaine, à ton JDL?

☐ Moins d'une heure.
☐ Entre 1 et 2 heures.
☐ Entre 2 et 4 heures.
☐ Plus de 4 heures.

3. Aimes-tu écrire sur ton JDL?

☐ J'aime beaucoup.
☐ J'aime.
☐ Je n'aime pas beaucoup.
☐ Je n'aime pas.

4. En quelle langue t'exprimes-tu dans ton JDL?

☐ En Français.
☐ En Portugais.
☐ Dans les deux langues.
☐ Dans une autre langue. Indique laquelle : _____.

5. As-tu déjà utilisé l'ordinateur pour enrichir ton JDL?

☐ Oui.
☐ Non.

6. Aimerais-tu que ton JDL prenne la forme d'un livre numérique, disponible sur le réseau de l'école?

☐ Oui.
☐ Non.

À partir de maintenant, tu pourras choisir plusieurs réponses (sauf pour les questions nº13, 19 et 20).

7. Que représente pour toi le JDL?

☐ C'est ennuyeux.
☐ C'est un plaisir.
☐ C'est une activité parmi tant d'autres.

8. Si tu as répondu "Je n'aime pas beaucoup" ou "Je n'aime pas" à la question 3, explique pourquoi:

☐ Souvent, je ne comprends pas ce qu'il faut faire.
☐ Je n'ai pas d'inspiration pour écrire.
☐ Je préfère me consacrer à une autre activité. Indique laquelle : _____.
☐ Indique une autre raison: _____.

9. À ton avis, qu'est-ce qui pourrait te faire aimer (ou aimer encore plus) le JDL?

- ☐ En lisant en Portugais et en Français.
- ☐ En réalisant les activités proposées par ma professeure.
- ☐ Autre suggestion. Indique laquelle: _____.

10. Comment considères-tu ton JDL?

- ☐ C'est un travail essentiellement scolaire.
- ☐ C'est un travail essentiellement personnel.
- ☐ C'est un lien avec les personnes qui m'entourent.

11. Est-ce que certaines personnes ont l'habitude de t'aider à enrichir ton JDL?

- ☐ Oui, ma professeure de Français.
- ☐ Oui, ma professeure de Portugais.
- ☐ Oui, un membre de ma famille.
- ☐ Non, personne ne m'aide à enrichir mon JDL.

12. Dans quelle situation écris-tu dans ton JDL?

- ☐ J'ai l'habitude d'écrire sans que personne ne me le demande.
- ☐ J'écris quand ma professeure me donne des consignes d'écriture.
- ☐ Si ma professeure ne proposait pas de consignes d'écriture, je n'écrirais pas sur mon JDL.

13. À partir de quel type de lecture te paraît-il important d'écrire sur ton JDL ?

- ☐ À partir des lectures personnelles de livres que je choisis.
- ☐ À partir des lectures scolaires proposées par la professeure.
- ☐ À partir des deux, personnelles et scolaires.

Explique ton choix:

R: _____.

14. Quel est le titre du dernier livre dont tu as parlé dans ton JDL?

R: _____.

15. Certains membres de ta famille ont-ils déjà lu ton JDL?

- ☐ Ils l'ont déjà lu car j'ai voulu partager avec eux mon JDL.
- ☐ Ils l'ont déjà lu mais je ne veux pas trop le montrer.
- ☐ Ils ne l'ont jamais lu mais je leur en ai déjà parlé.
- ☐ Ils ne l'ont jamais lu et je ne leur en ai jamais parlé.

16. Indique quel(s) aspect(s) considères-tu important(s) pour diversifier le JDL.

- ☐ Lire plus de livres.
- ☐ Faire des recherches.
- ☐ Choisir des consignes d'écriture qui me donnent des idées.
- ☐ Autre aspect. Indique lequel: _____.

17. Que penses-tu des consignes d'écriture que ta professeure te donne au choix pour que tu les réalises dans ton JDL?

- ☐ Elles m'aident à commencer à écrire.
- ☐ Je me sens libre de choisir ce que je préfère faire.
- ☐ Elles m'incitent à réaliser toutes les activités proposées.
- ☐ Je n'ai pas besoin de consignes, j'arrive à écrire tout(e) seule(e).
- ☐ Elles ne m'aident pas car la difficulté du choix m'embrouille.
- ☐ Autre opinion. Indique laquelle: _____.

18. Quel type de consigne as-tu l'habitude de choisir?

- ☐ Je choisis presque toujours les premières de la liste (les plus simples).
- ☐ Je choisis presque toujours celles du milieu (ni simples, ni complexes).
- ☐ Je choisis presque toujours les dernières de la liste (les plus complexes).
- ☐ Je ne choisis pas en fonction du degré de difficulté; je choisis en fonction du thème de l'activité proposée.
- ☐ Autre opinion. Indique laquelle: _____.

19. En Portugais, j'ai des résultats:

- ☐ Excellents (de 18 a 20).
- ☐ Très bons (de 16 a 17,9).
- ☐ Bons (de 14 a 15, 9).
- ☐ Moyens (de 12 a 13, 9).
- ☐ Médiocres (de 10 a 11, 9).
- ☐ Insuffisants (en-dessous de 10).

20. En Français, j'ai des résultats:

- ☐ Excellents (de 18 a 20).
- ☐ Très bons (de 16 a 17,9).
- ☐ Bons (de 14 a 15, 9).
- ☐ Moyens (de 12 a 13, 9).
- ☐ Médiocres (de 10 a 11, 9).
- ☐ Insuffisants (en-dessous de 10).

Pour les deux dernières questions, indique par ordre de préférence les trois réponses qui correspondent à ton opinion, en les numérotant de 1 à 3 au début de la phrase. Si tu choisis la dernière réponse, tu n'auras pas à faire ce classement.

21. Que préfères-tu faire le plus dans ton JDL?

- ☐ …Parler de livres/textes que je lis en cours de Français et de Portugais.
- ☐ …Donner mon opinion sur les livres que je choisis.
- ☐ …Réaliser les activités au choix que la professeure me propose.
- ☐ …Copier des extraits de livres que j'ai aimés.
- ☐ … Faire une recherche sur les auteurs des livres que j'ai lus.
- ☐ …Découper, coller, colorier, dessiner.
- ☐ Je n'aime rien faire.

22. Choisis maintenant les affirmations qui, à ton avis, caractérisent le mieux les contributions du JDL pour ton apprentissage.

- ☐ …Le JDL m'incite à lire davantage.
- ☐ …Il me permet de communiquer avec mes camarades de classe.
- ☐ …C'est une manière de travailler l'écrit d'une manière agréable.
- ☐ … C'est une manière d'exprimer librement mes opinions et mes idées.
- ☐ …Il me motive à écrire mieux.
- ☐ …Quand j'écris sur mon JDL, je me sens capable de faire un travail jusqu'au bout.
- ☐ … Je me sens fier/fière de moi quand je montre mon JDL à mes amis, parents, professeurs.
- ☐ Le JDL ne contribue en rien à mon apprentissage.

Merci pour ta participation.

VIII. Anexos

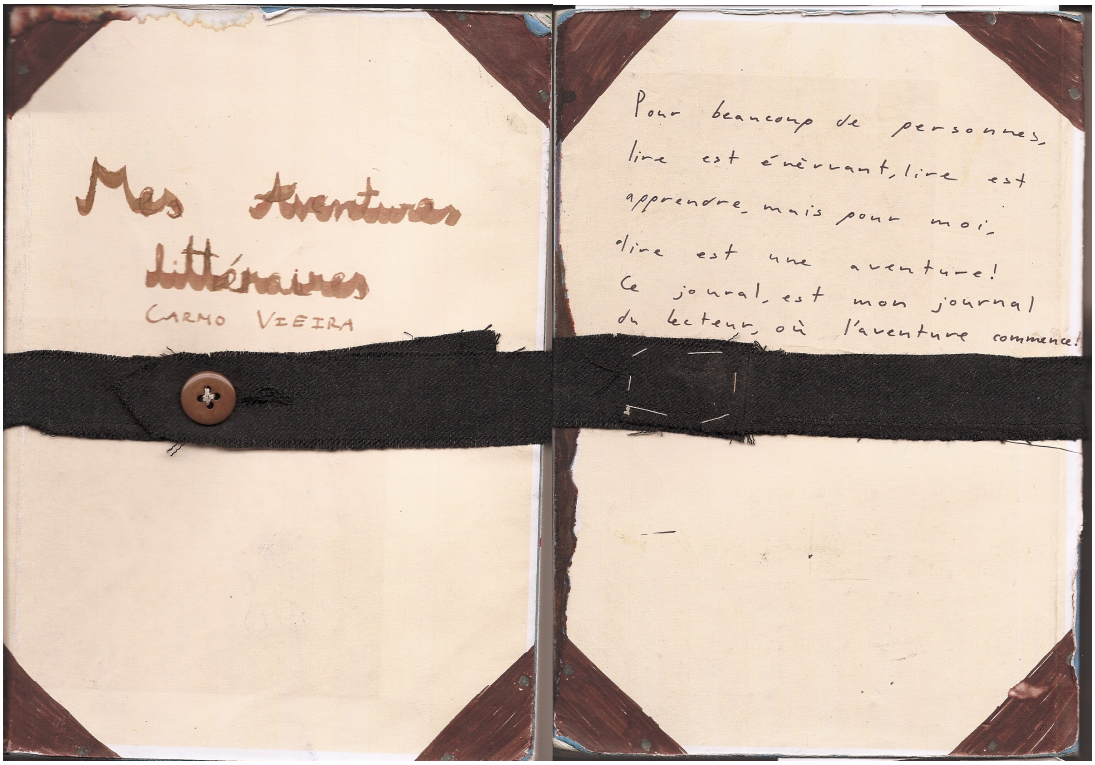
Anexos 1 a 24

Produções de alunos no DL/JDL a partir das leituras escolares: escrita orientada (1ª intervenção)

Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3



Anexo 4



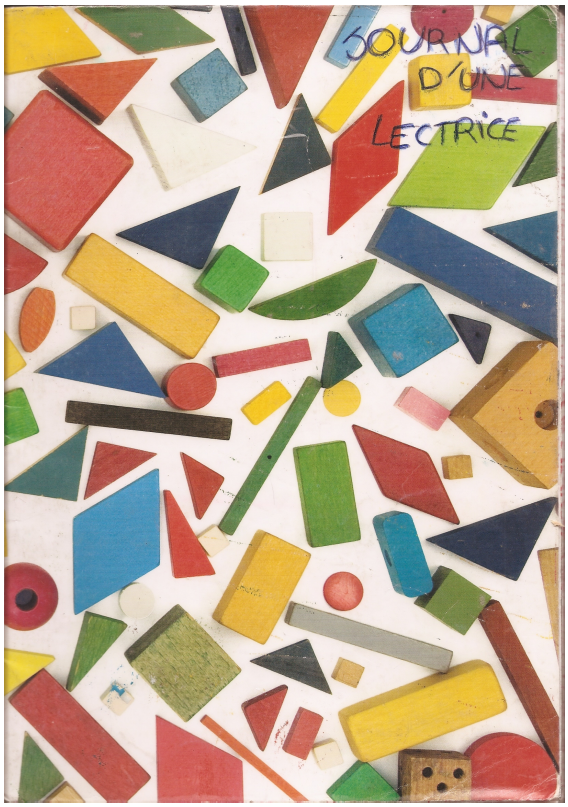
Anexo 5



Anexo 6



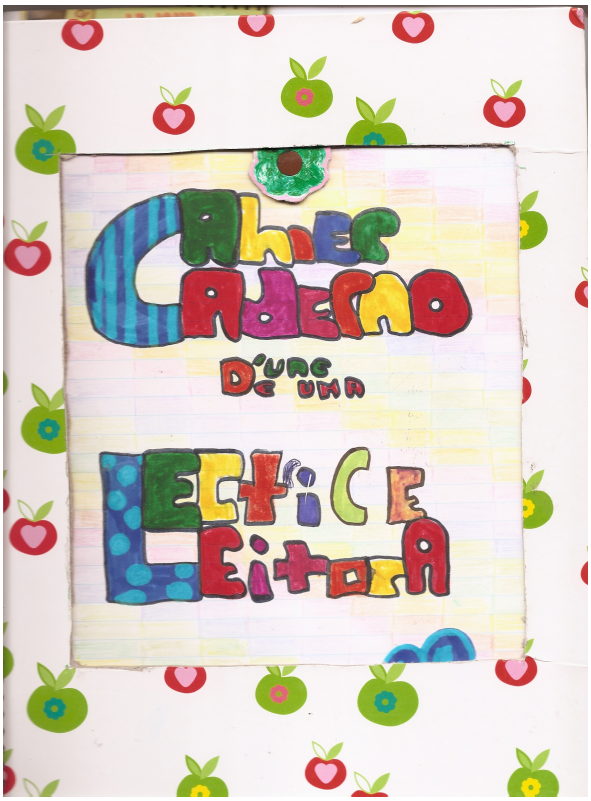
Anexo 7



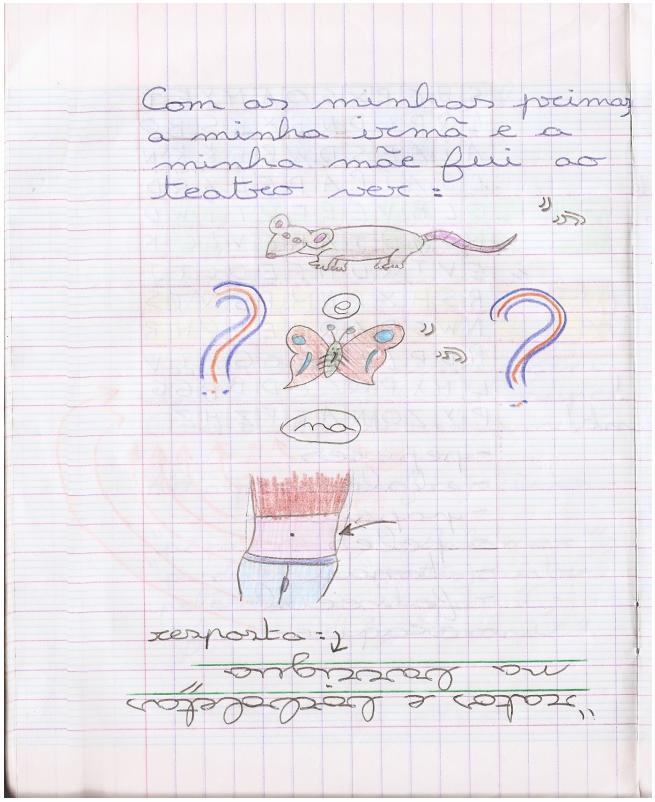
Anexo 8



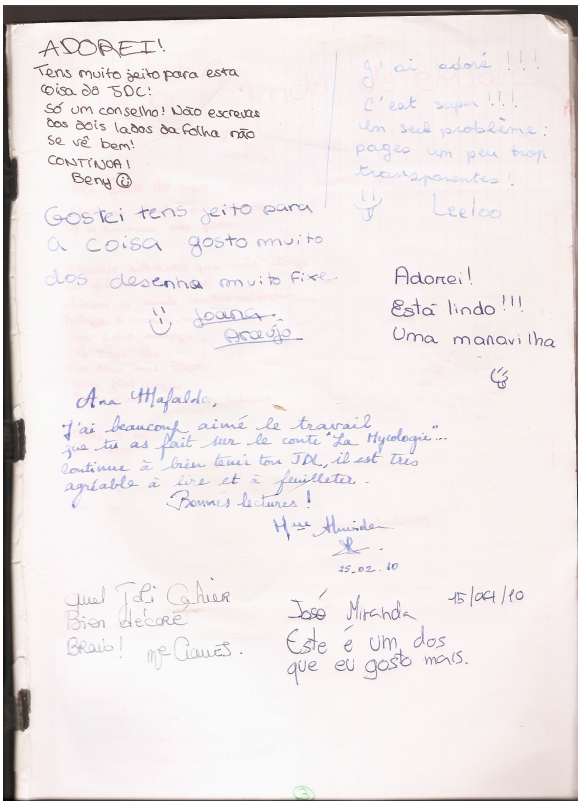
Anexo 9



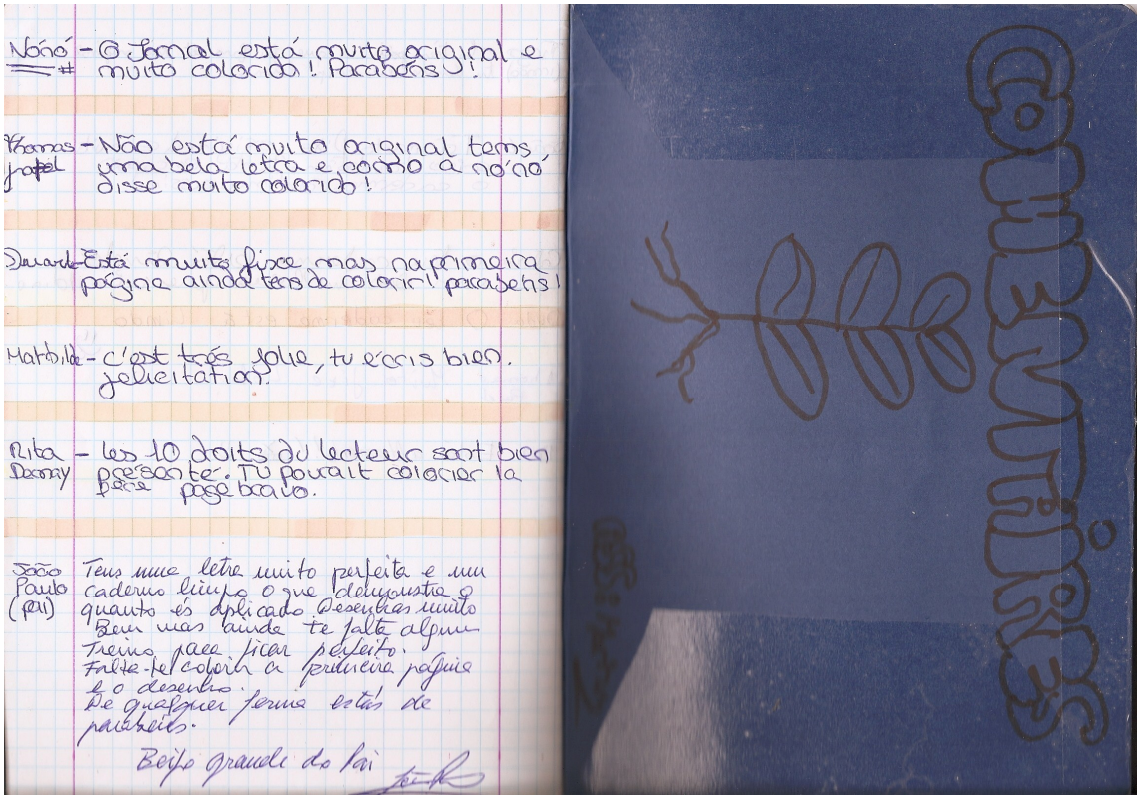
Anexo 10



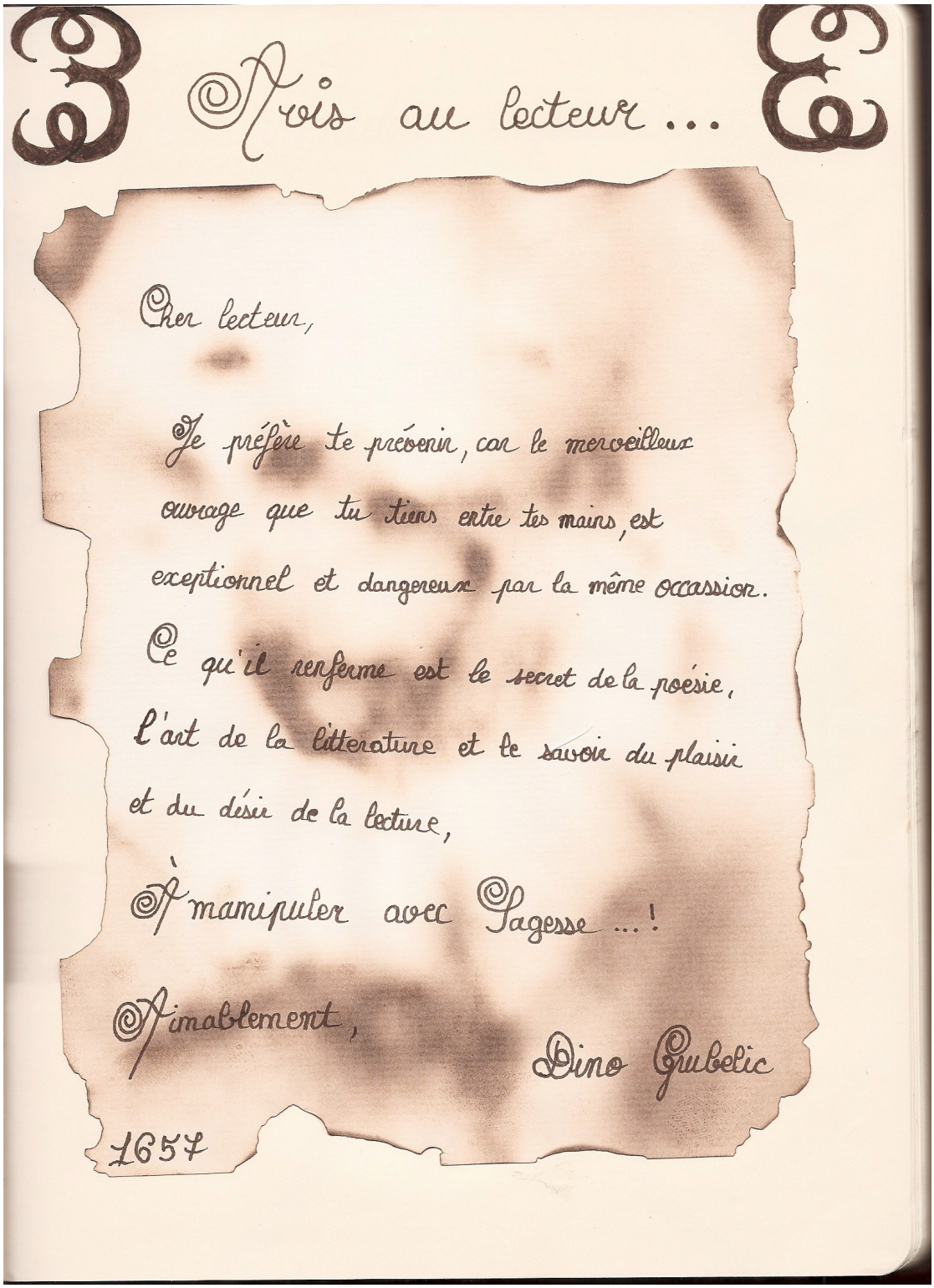
Anexo 11



Anexo 12



Anexo 13



Avis au lecteur ...

Cher lecteur,

Je préfère te prévenir, car le merveilleux ouvrage que tu tiens entre tes mains, est exceptionnel et dangereux par la même occassion. Ce qu'il renferme est le secret de la poésie, l'art de la litterature et le savoir du plaisir et du désir de la lecture,

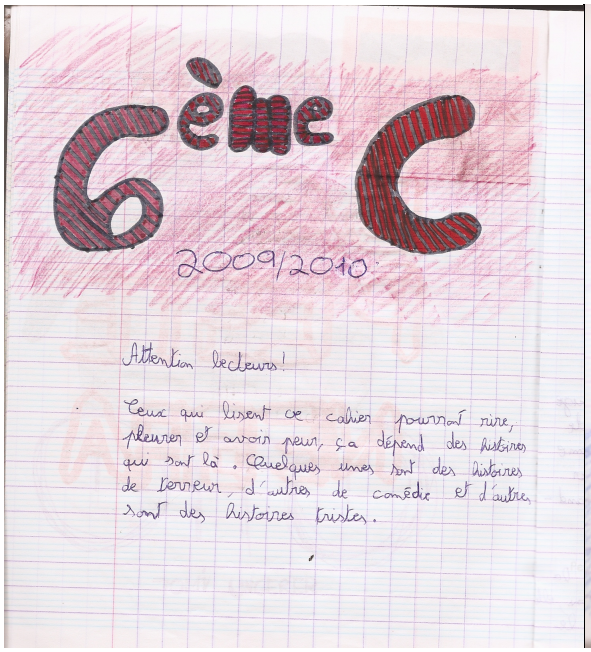
À manipuler avec Sagesse ...!

Aimablement,

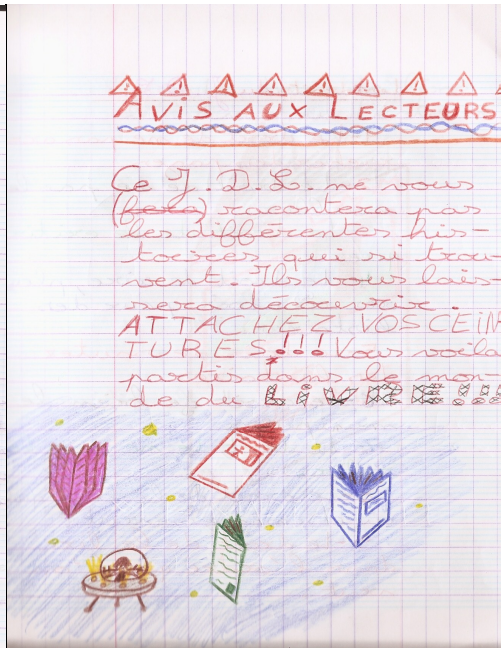
Dino Gubelic

1657

Anexo 14



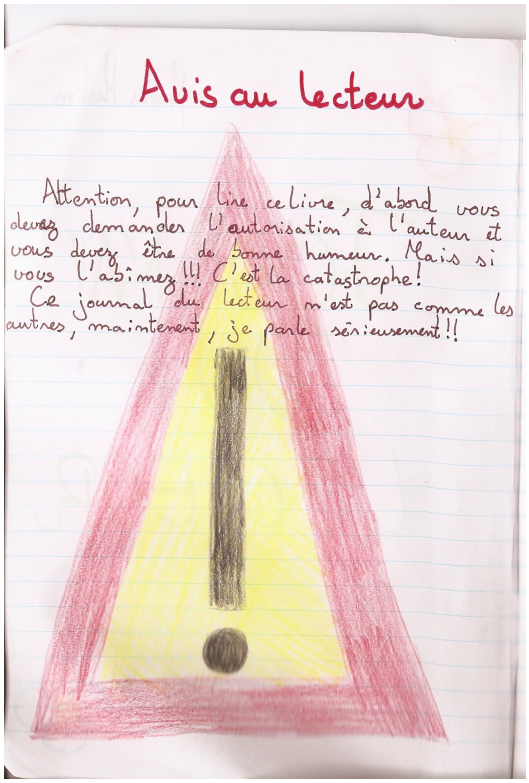
Anexo 15



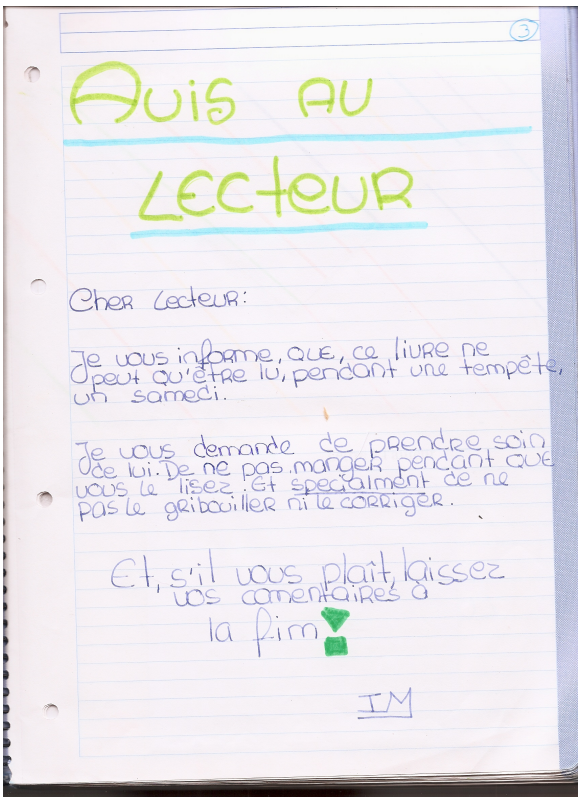
Anexo 16



Anexo 17



Anexo 18



Avis au Lecteur

Cher Lecteur:

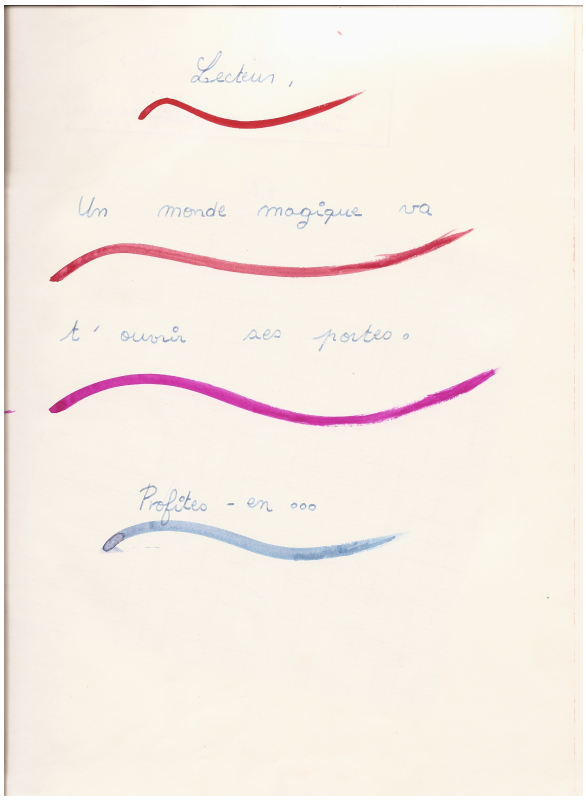
Je vous informe, que, ce livre ne peut qu'être lu, pendant une tempête, un samedi.

Je vous demande de prendre soin de lui. De ne pas manger pendant que vous le lisez. Et spécialment de ne pas le gribouiller ni le corriger.

Et, s'il vous plait, laissez vos commentaires à la fin !

IM

Anexo 19



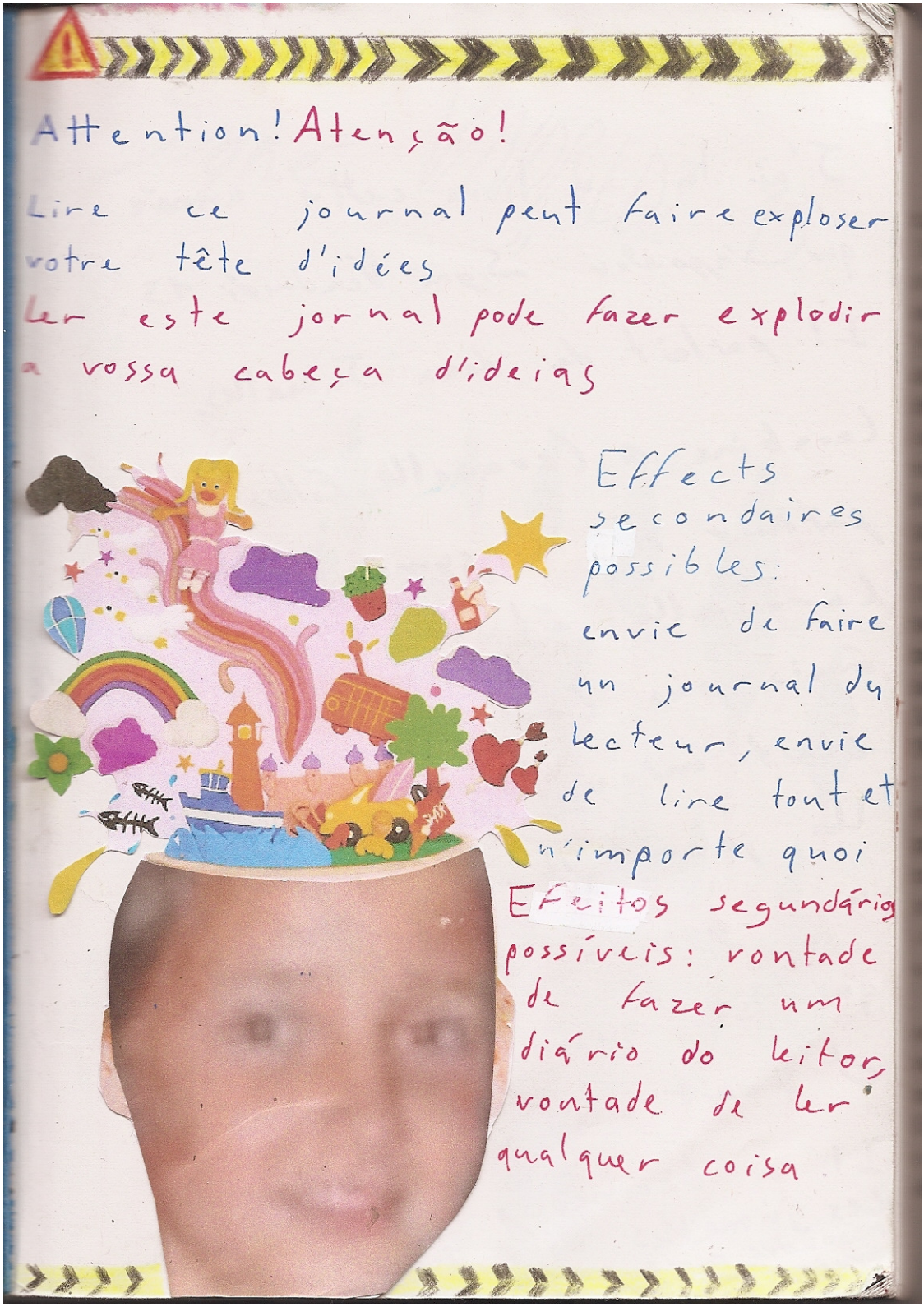
Lecteur,

Un monde magique va

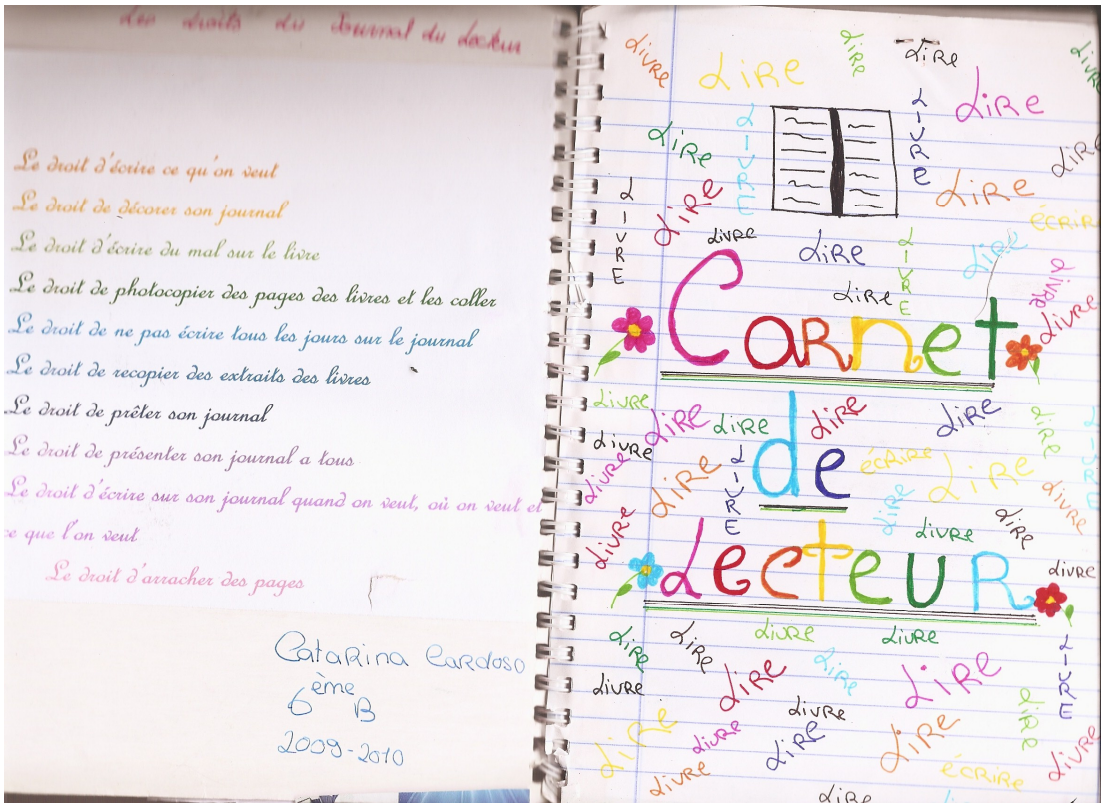
t'ouvrir ses portes.

Profites-en ...

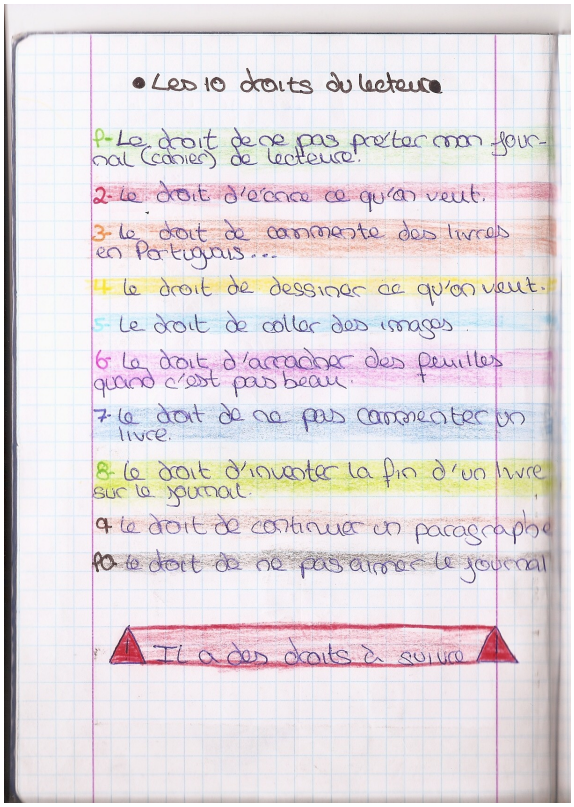
Anexo 20


Attention! Atenção!
Lire ce journal peut faire exploser votre tête d'idées
Ler este jornal pode fazer explodir a vossa cabeça d'ideias
Effects secondaires possibles: envie de faire un journal du lecteur, envie de lire tout et n'importe quoi
Efeitos segundários possíveis: vontade de fazer um diário do leitor, vontade de ler qualquer coisa

Anexo 21



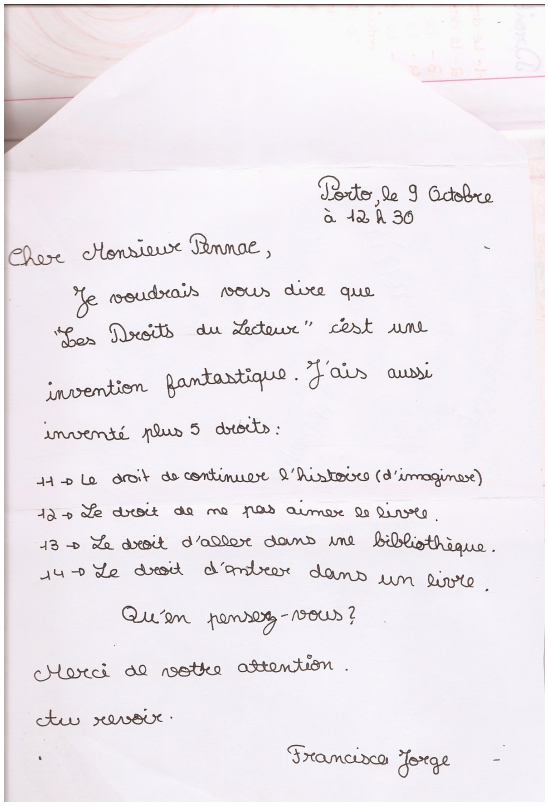
Anexo 22



Anexo 23



Anexo 24



Porto, le 9 Octobre
à 12 h 30

Chère Monsieur Pennac,

Je voudrais vous dire que "Les Droits du Lecteur" c'est une invention fantastique. J'ais aussi inventé plus 5 droits:

11 → Le droit de continuer l'histoire (d'imaginer)
12 → Le droit de ne pas aimer de livre.
13 → Le droit d'aller dans une bibliothèque.
14 → Le droit d'entrer dans un livre.

Qu'en pensez-vous?

Merci de votre attention.

au revoir.

Francisca Jorge

Anexos 25 a 72

Produções de alunos no DL/JDL a partir das leituras escolares: escrita orientada (2ª intervenção)

Anexo 25



Anexo 26



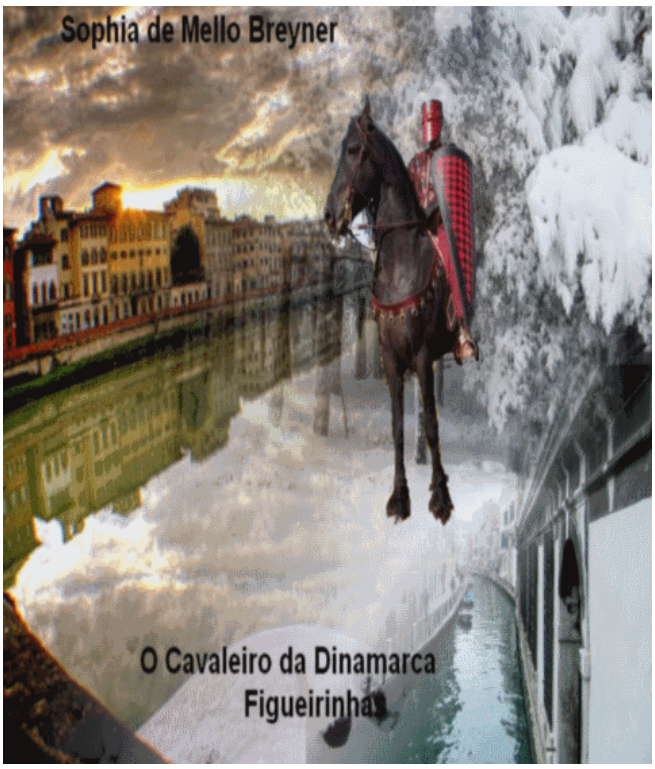
Anexo 27



Anexo 28



Anexo 29



Anexo 30

Querida Marta,

Olá! Está tudo bem contigo?

Estou a escrever esta carta porque quero recomendar-te a leitura de um livro fantástico que eu acabei de ler, chama-se "O Cavaleiro da Dinamarca" e é da autoria de Sophia de Mello Breyner Andersen, uma grande autora.

Acho mesmo que devias ler este livro já que dá a conhecer muitas tradições relacionadas com o Natal, festa de que tu tanto gostas. É verdadeiramente entusiasmante!

A história passa-se na Dinamarca onde um Cavaleiro da era medieval decide, na noite de Natal, comunicar à sua família, amigos e criados, reunidos à mesa para a ceia de Natal, que, na Primavera seguinte, partiria em peregrinação à Terra Santa para realizar o sonho que há muito alimentava: passar uma noite de Natal a rezar na gruta onde Jesus nasceu.

Sendo assim, só voltariam a estar juntos no Natal, passados dois anos, quando regressasse da sua viagem.

É durante essa viagem que o Cavaleiro vive um desenrolar de aventuras, nas quais, estabelece conhecimentos com pessoas e cidades diferentes, com culturas e tradições diversas.

Espero que esta carta te tenha despertado interesse e que, para descobrires quais as aventuras vividas pelo Cavaleiro, leias este conto e me mandes uma carta onde expões a tua opinião sobre o mesmo.

Beijos do teu amigo,

João Pedro

Anexo 31

Porto, 30 de Março 2010.

Sra. D. Sophia de Mello Breyner,

Antes de mais, aproveito para lhe dizer que já li muitas das suas obras e sou um grande fã dos seus textos. Mas hoje, estou-lhe a escrever esta carta para lhe dar o meu parecer sobre a sua obra: "O Cavaleiro da Dinamarca".

Gostei bastante de ler este livro, apesar de não ter sido o meu preferido.

Achei as partes descritivas muito bem escritas e creio que as quatro histórias encaixadas enriqueceram muito o texto.

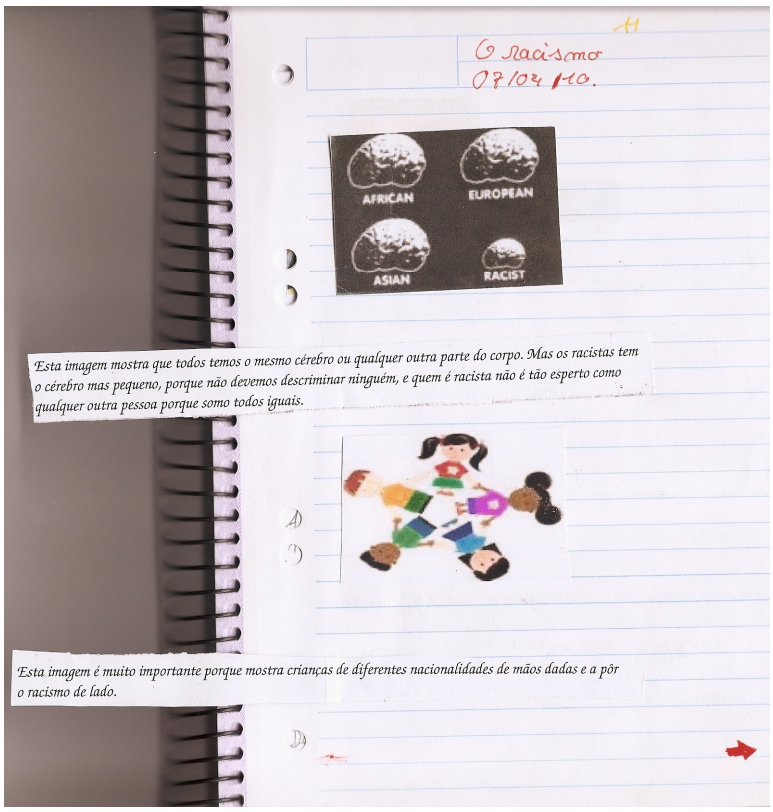
A obra, baseada na verdade histórica, retrata muito bem a época do cavaleiro e inclui a religião como uma parte importante da vida da personagem. Há aliás muitos elementos que caracterizam a época em que se passa a acção do livro como: as peregrinações, o Natal, as dificuldades que os homens enfrentavam quando viajavam, a importância das grandes cidades Italianas, assim como o comércio, e muito mais.

Este livro parece-me muito interessante e aconselho-o a todos os que gostam de contos baseados na História Medieval e da Renascença.

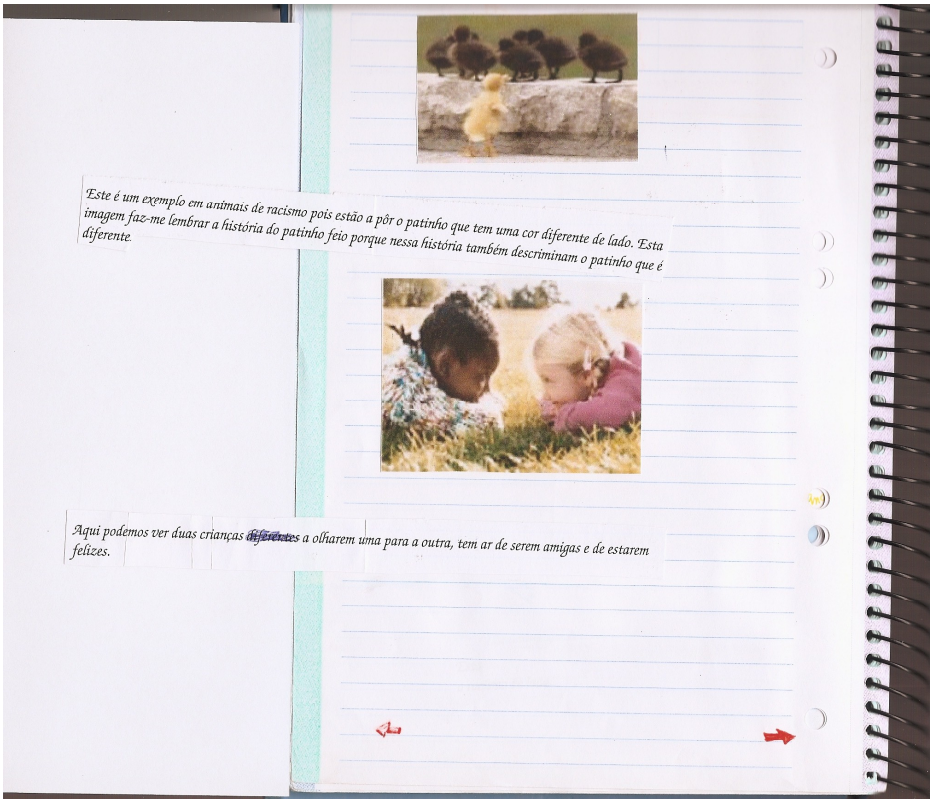
Agradeço muito que tenha lido a minha carta e espero que lhe sirva de incentivo para escrever mais e melhores livros.

Guilherme Seara

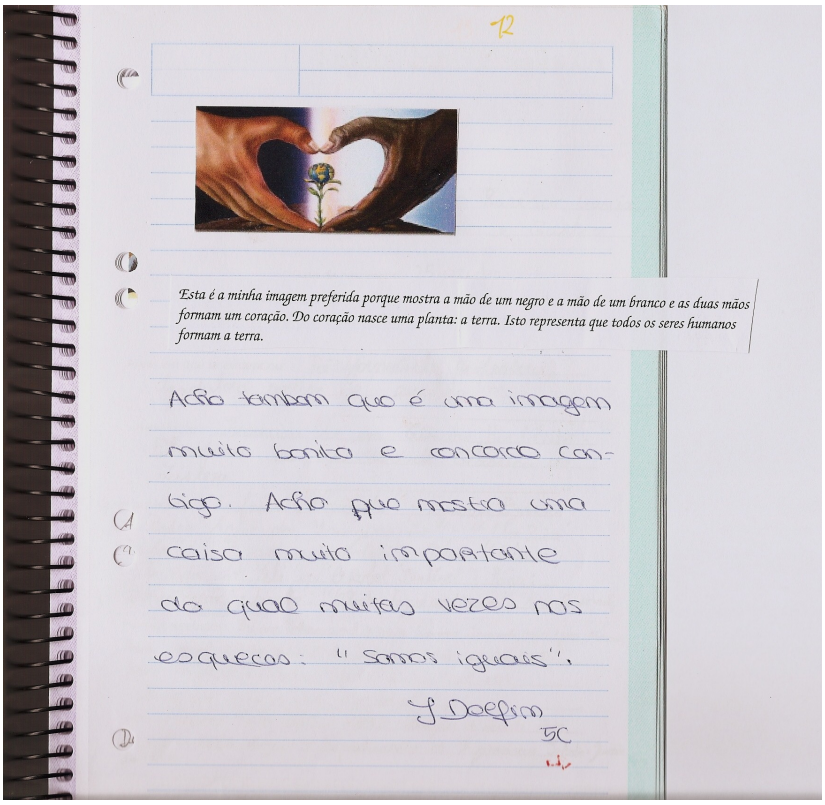
Anexo 32



Anexo 33



Anexo 34

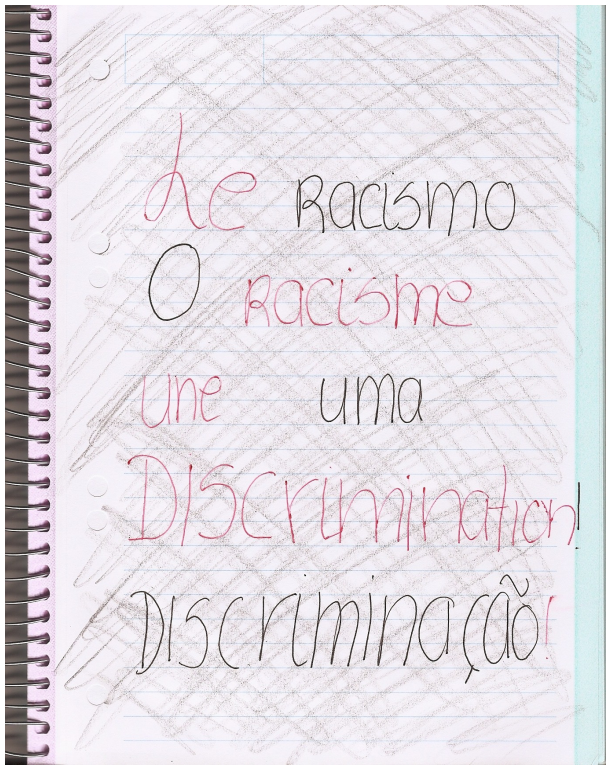


Esta é a minha imagem preferida porque mostra a mão de um negro e a mão de um branco e as duas mãos formam um coração. Do coração nasce uma planta: a terra. Isto representa que todos os seres humanos formam a terra.

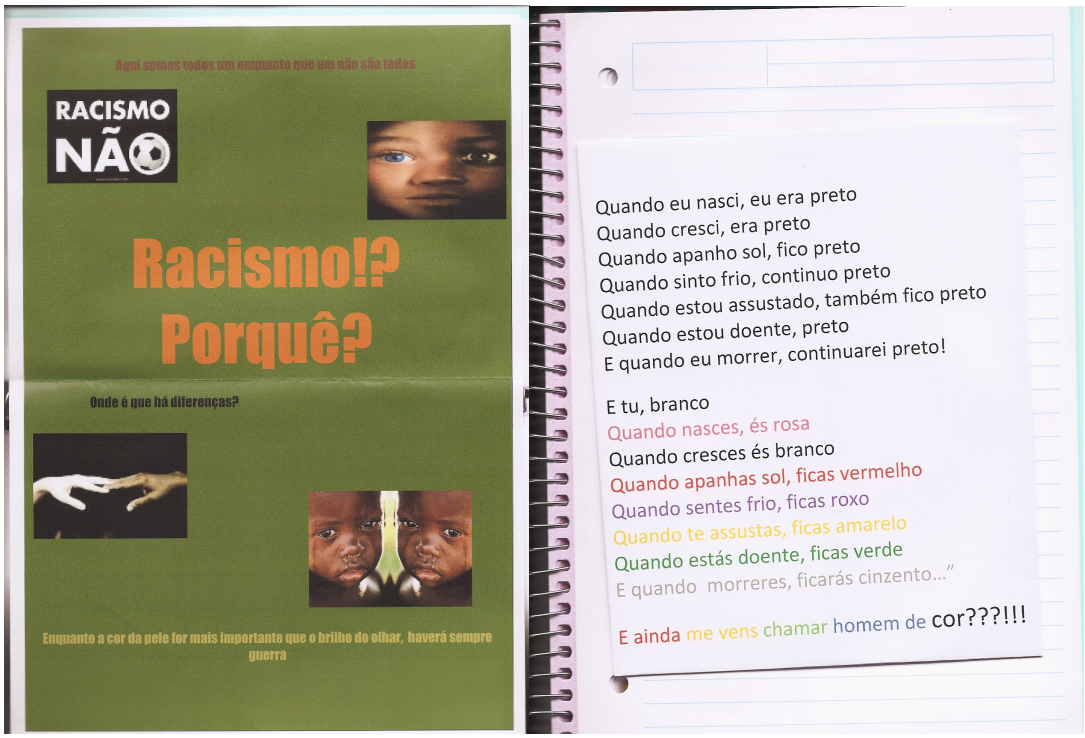
Acho também que é uma imagem muito bonita e concordo contigo. Acho que mostra uma coisa muito importante do qual muitas vezes nos esquecos: "Somos iguais".

J. Delfim
5C

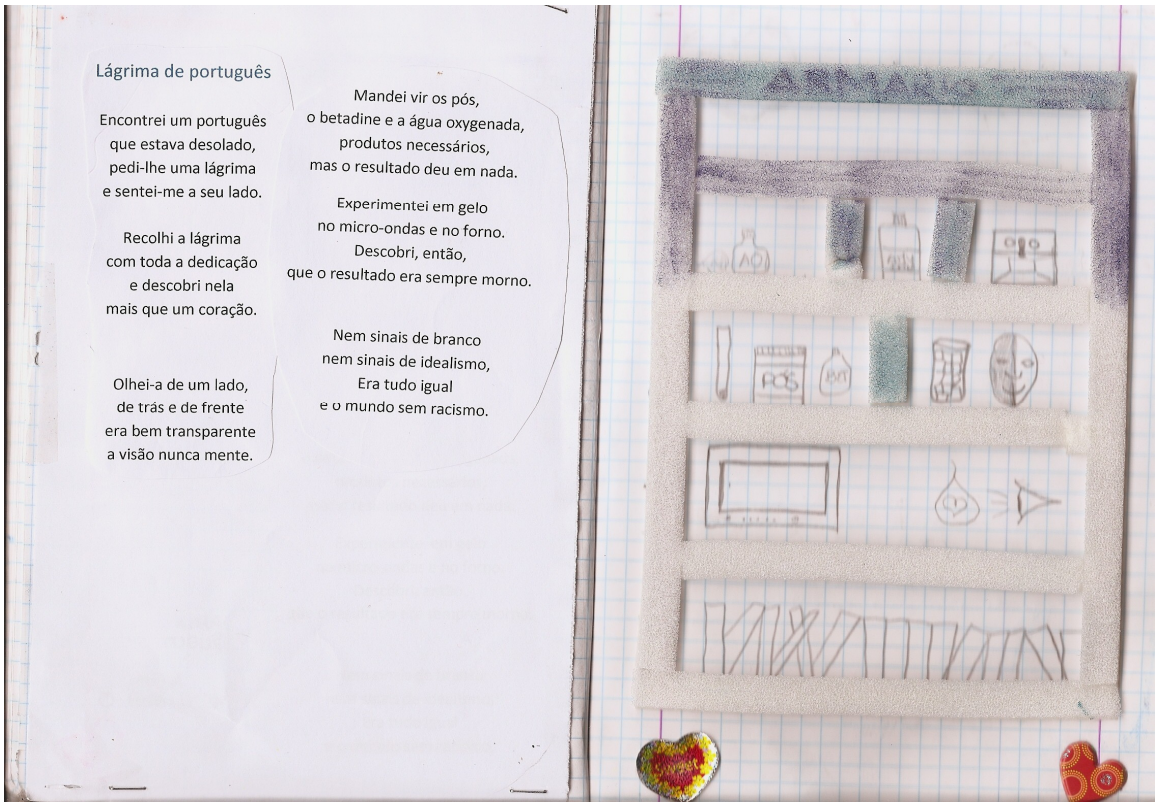
Anexo 35



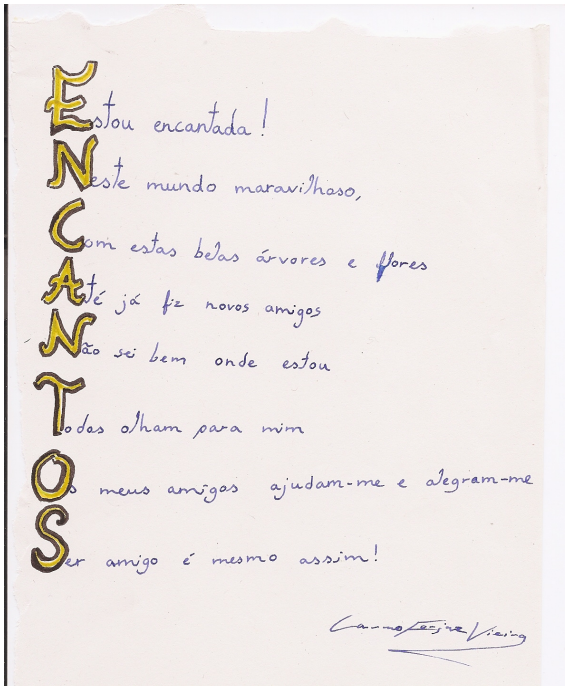
Anexo 36



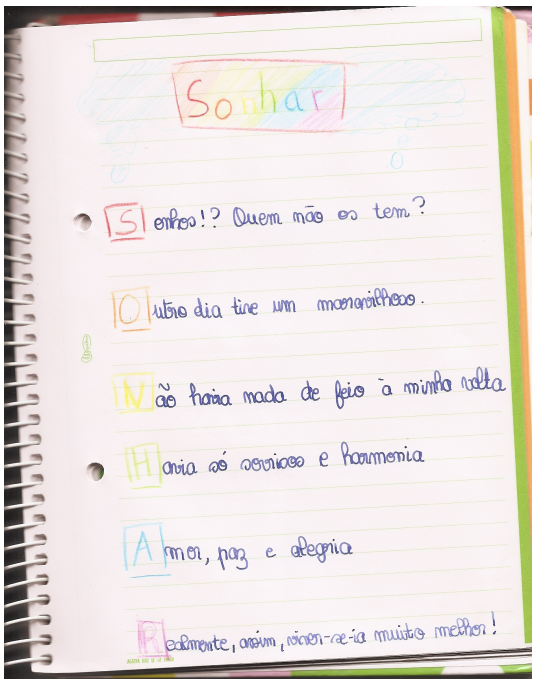
Anexo 37



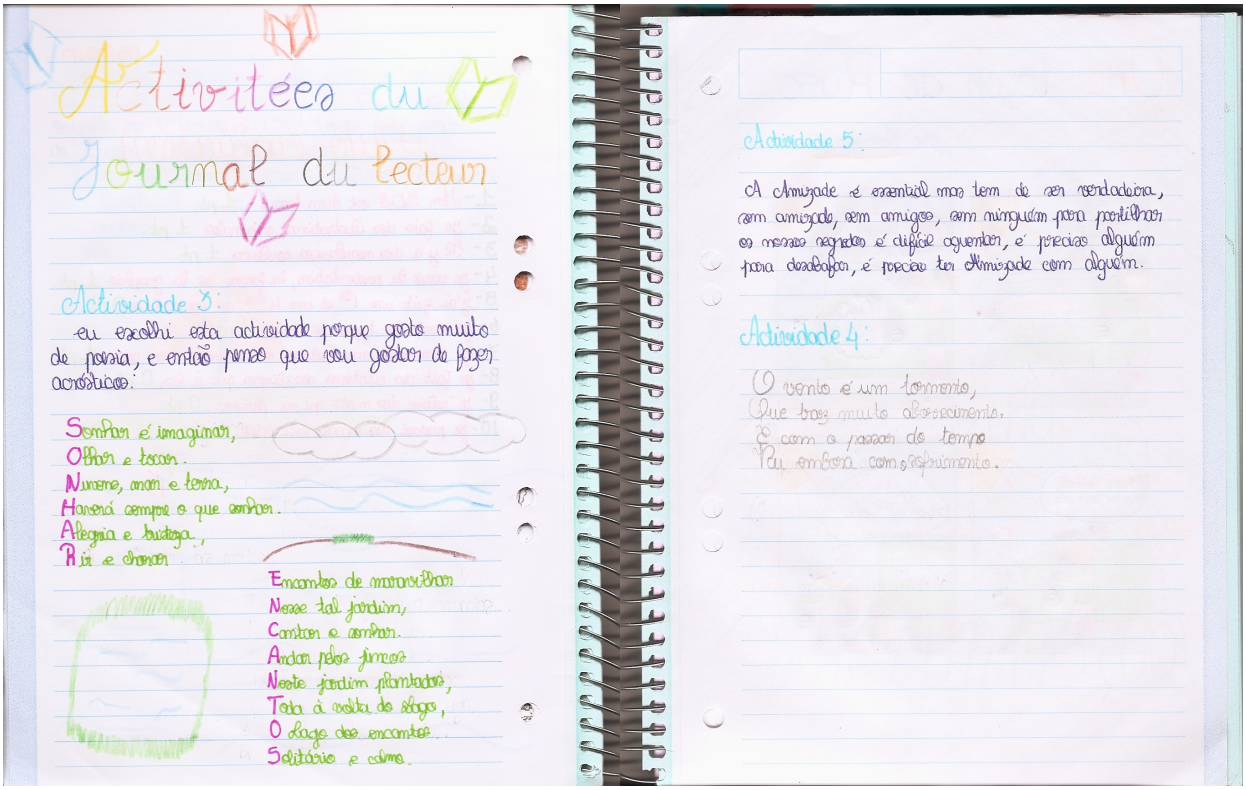
Anexo 38



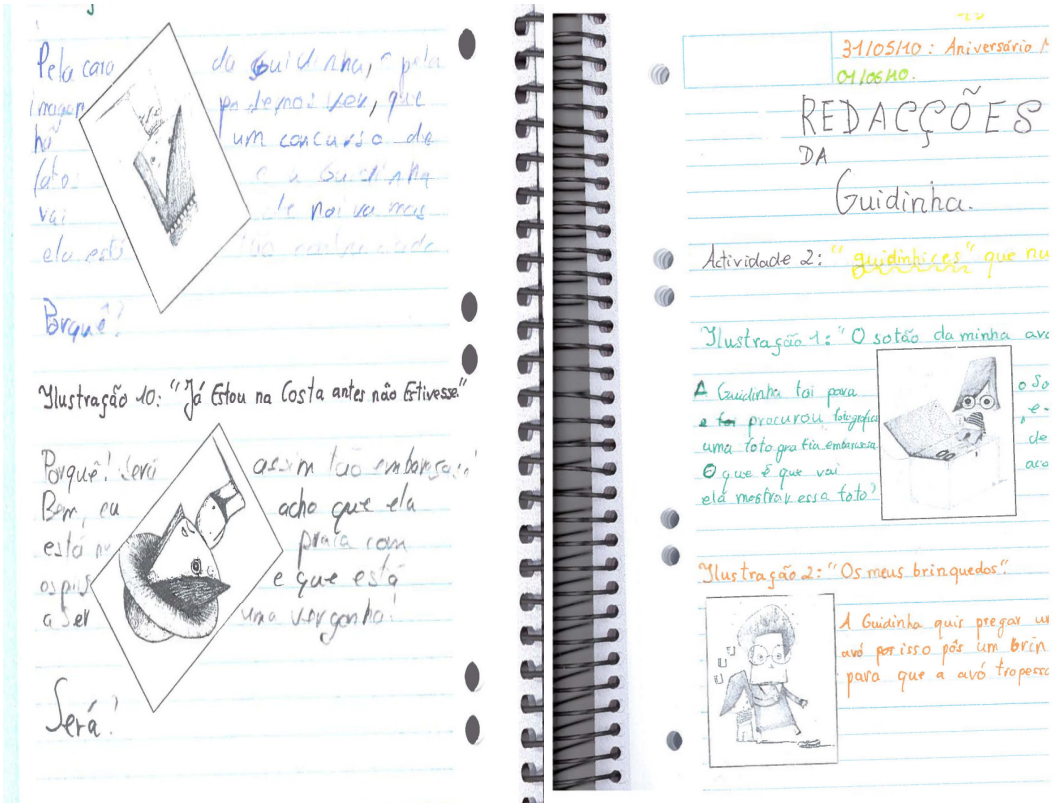
Anexo 39



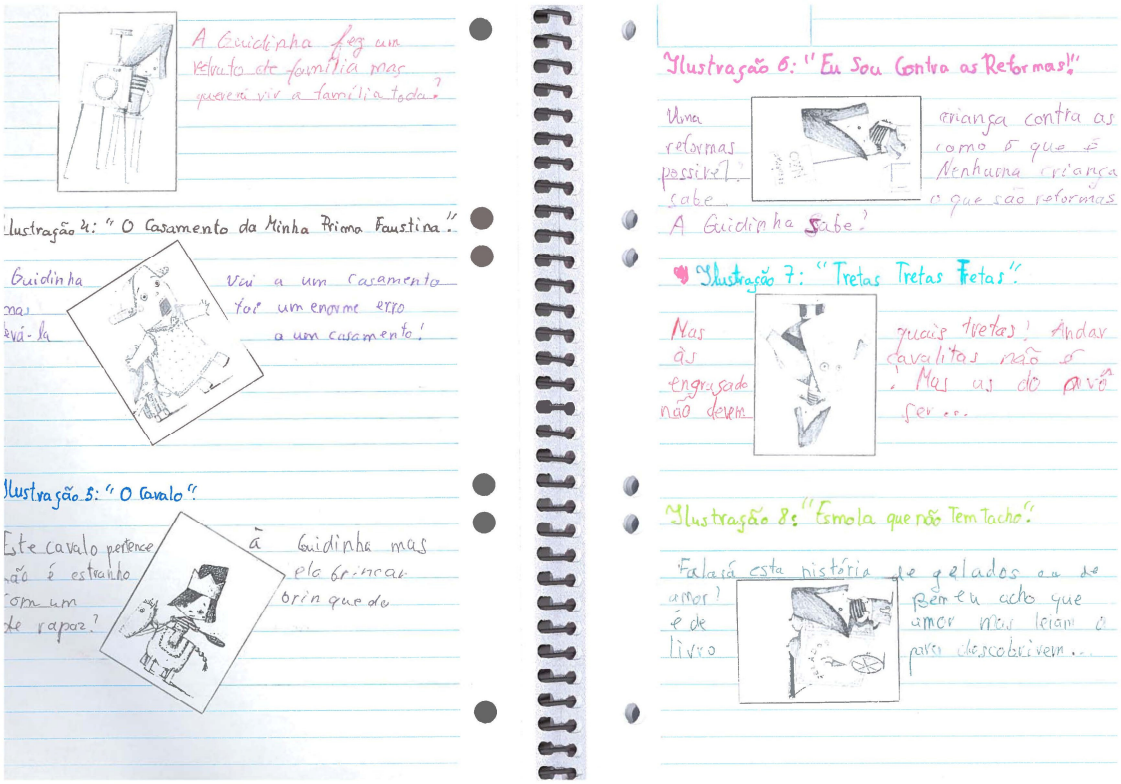
Anexo 40



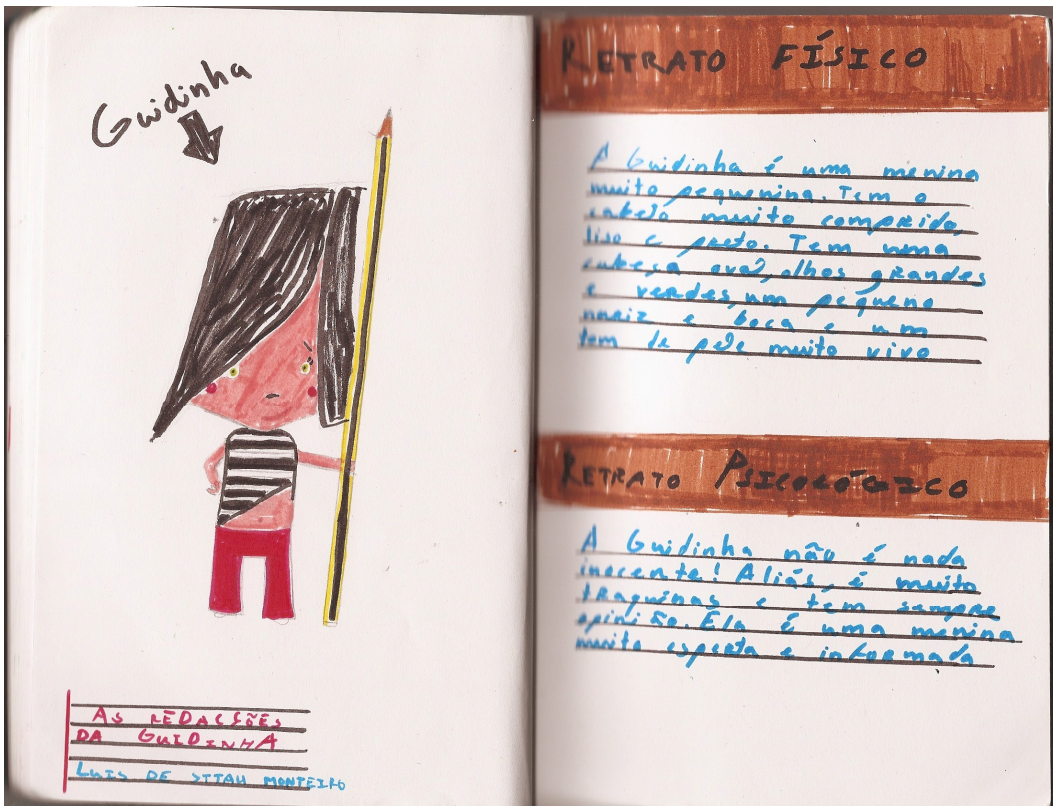
Anexo 41



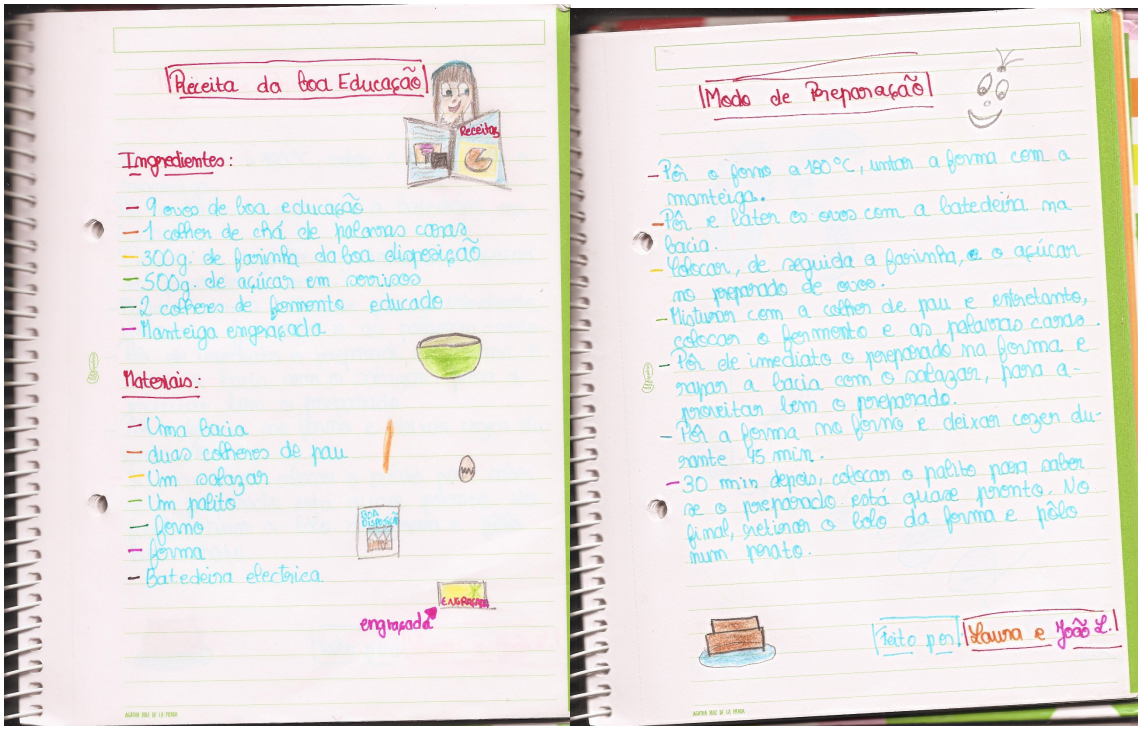
Anexo 42



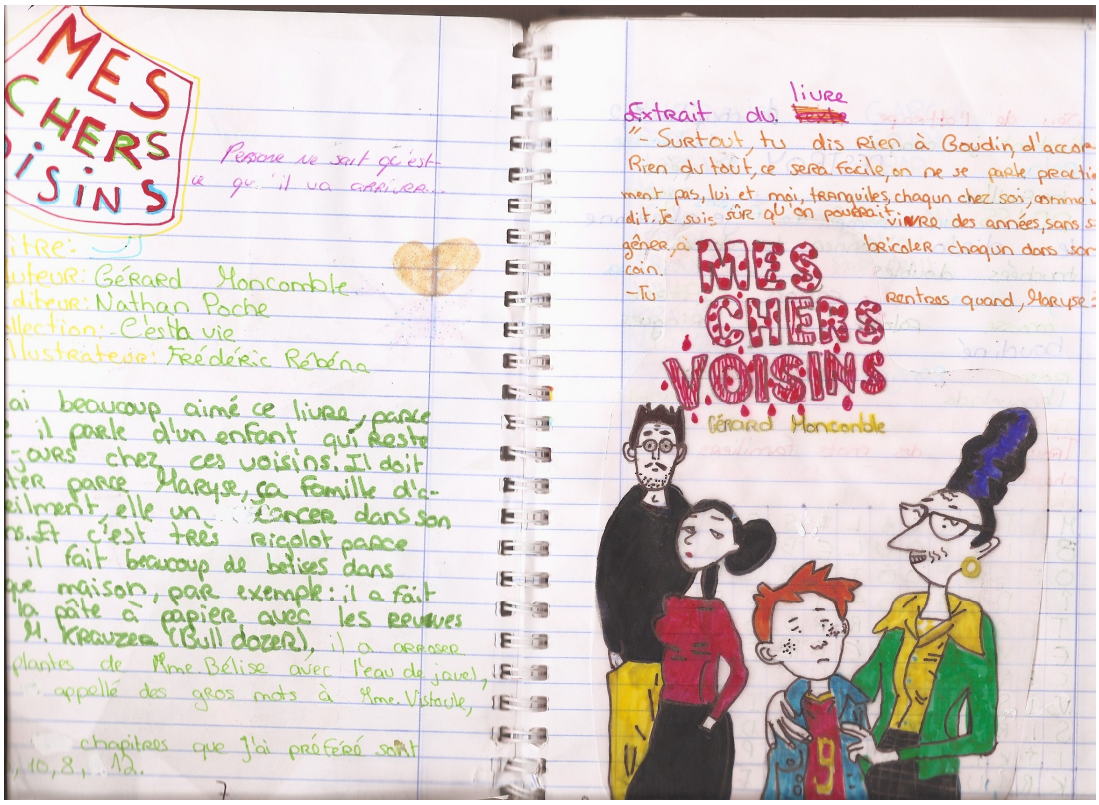
Anexo 43



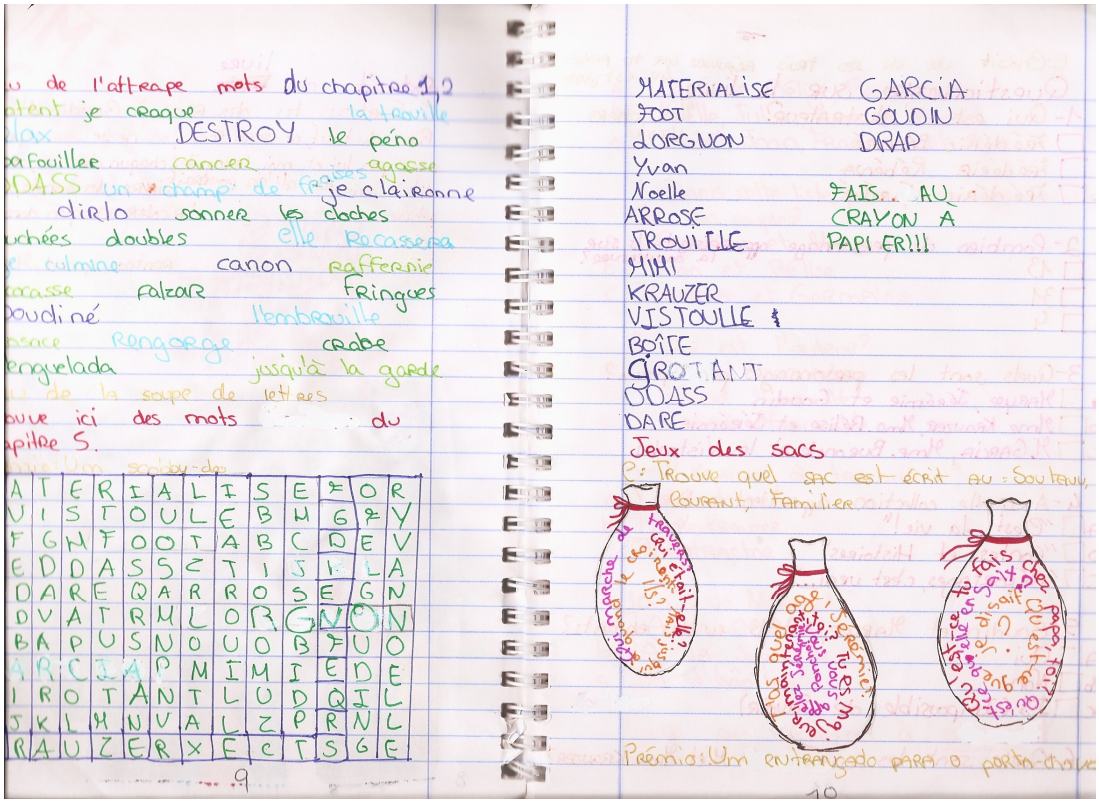
Anexo 44



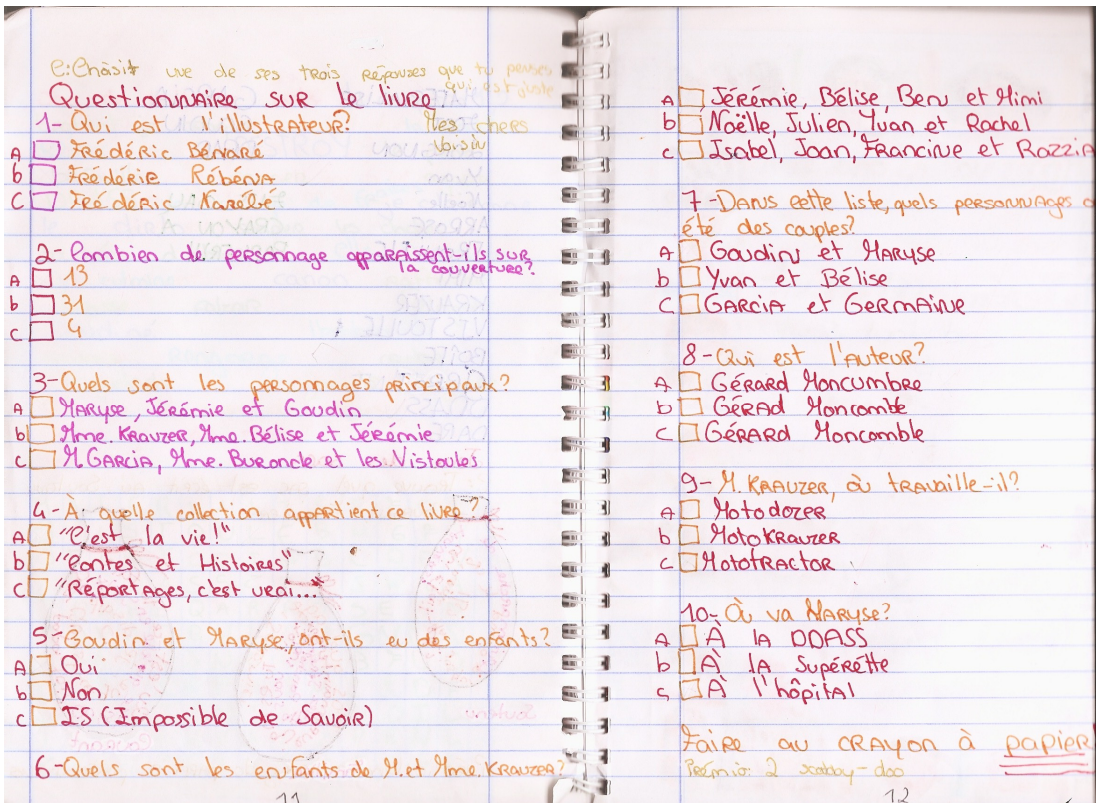
Anexo 45



Anexo 46



Anexo 47



E: Choisit une de ses trois réponses que tu penses qui est juste

Questionnaire sur le livre

1- Qui est l'illustrateur?
A ☐ Frédéric Bérard
b ☐ Frédérie Rébéra
C ☐ Frédéric Karaïbe

2- Combien de personnage apparaissent-ils sur la couverture?
A ☐ 13
b ☐ 31
c ☐ 4

3- Quels sont les personnages principaux?
A ☐ Maryse, Jérémie et Gaudin
b ☐ Mme. Krauzer, Mme. Bélise et Jérémie
c ☐ M. Garcia, Mme. Bueonde et les Vistoules

4- À quelle collection appartient ce livre?
A ☐ "C'est la vie!"
b ☐ "Contes et Histoires"
C ☐ "Réportages, c'est vrai..."

5- Gaudin et Maryse, ont-ils eu des enfants?
A ☐ Oui
b ☐ Non
c ☐ IS (Impossible de Savoir)

6- Quels sont les enfants de M. et Mme. Krauzer?
A ☐ Jérémie, Bélise, Beru et Mimi
b ☐ Noëlle, Julien, Yuan et Rachel
c ☐ Isabel, Joan, Francine et Razzia

7- Dans cette liste, quels personnages ont été des couples?
A ☐ Gaudin et Maryse
b ☐ Yuan et Bélise
C ☐ Garcia et Germaine

8- Qui est l'auteur?
A ☐ Gérard Moncumbre
b ☐ Gérad Moncombe
C ☐ Gérard Moncombe

9- M. Krauzer, où travaille-il?
A ☐ Motodozer
b ☐ MotoKrauzer
C ☐ MotoTractor

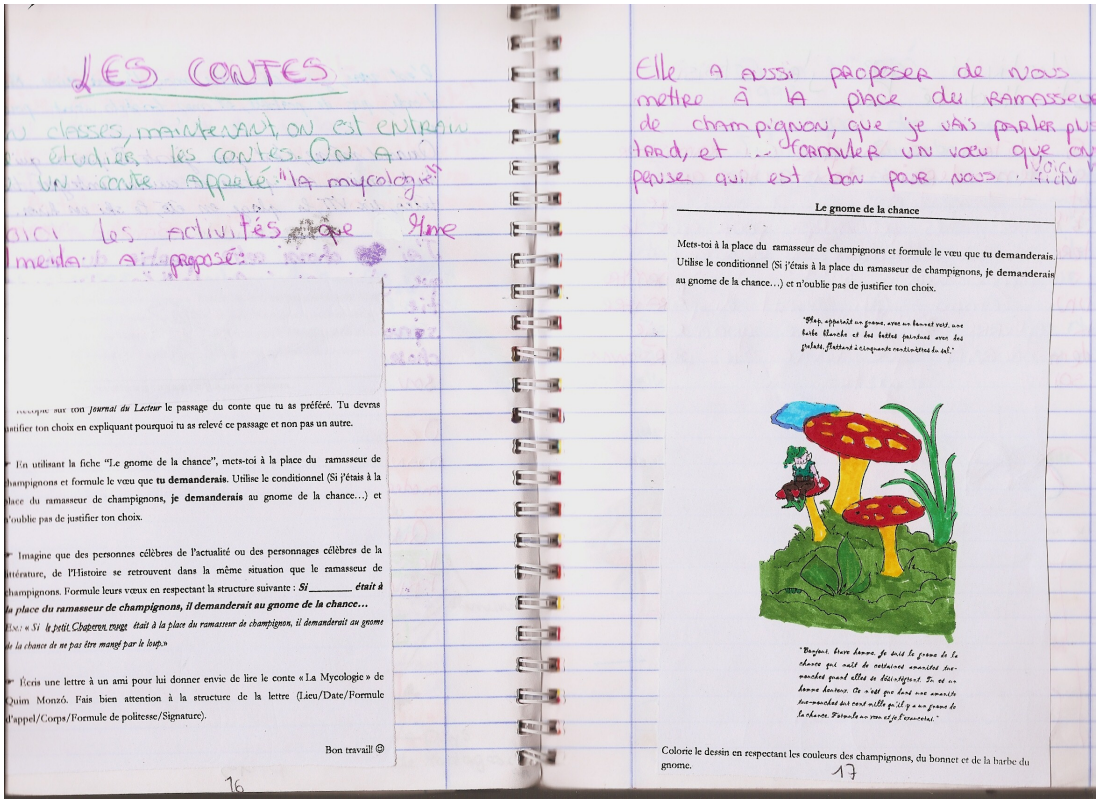
10- Où va Maryse?
A ☐ À la DDASS
b ☐ À la Supérette
c ☐ À l'hôpital

Faire au crayon à papier

Prénom: 2 zaday - doo

11 12

Anexo 48



LES CONTES

en classes, maintenant, on est entrain d'étudier les contes. On a lu un conte appelé "la mycologie" ici les activités que Mme Imenta nous a proposé:

Écris sur ton *Journal du Lecteur* le passage du conte que tu as préféré. Tu devras justifier ton choix en expliquant pourquoi tu as relevé ce passage et non pas un autre.

En utilisant la fiche "Le gnome de la chance", mets-toi à la place du ramasseur de champignons et formule le vœu que **tu demanderais**. Utilise le conditionnel (Si j'étais à la place du ramasseur de champignons, **je demanderais** au gnome de la chance…) et n'oublie pas de justifier ton choix.

Imagine que des personnes célèbres de l'actualité ou des personnages célèbres de la littérature, de l'Histoire se retrouvent dans la même situation que le ramasseur de champignons. Formule leurs vœux en respectant la structure suivante : ***Si _____ était à la place du ramasseur de champignons, il demanderait au gnome de la chance…***
Ex.: « *Si le petit Chaperon rouge était à la place du ramasseur de champignon, il demanderait au gnome de la chance de ne pas être mangé par le loup.*»

Écris une lettre à un ami pour lui donner envie de lire le conte « La Mycologie » de Quim Monzó. Fais bien attention à la structure de la lettre (Lieu/Date/Formule d'appel/Corps/Formule de politesse/Signature).

Bon travail ☺

16

Elle a aussi proposer de nous mettre à la place du ramasseur de champignon, que je vais parler plus tard, et … formuler un vœu que on pense qui est bon pour nous. Voici la fiche

Le gnome de la chance

Mets-toi à la place du ramasseur de champignons et formule le vœu que tu demanderais. Utilise le conditionnel (Si j'étais à la place du ramasseur de champignons, je demanderais au gnome de la chance…) et n'oublie pas de justifier ton choix.

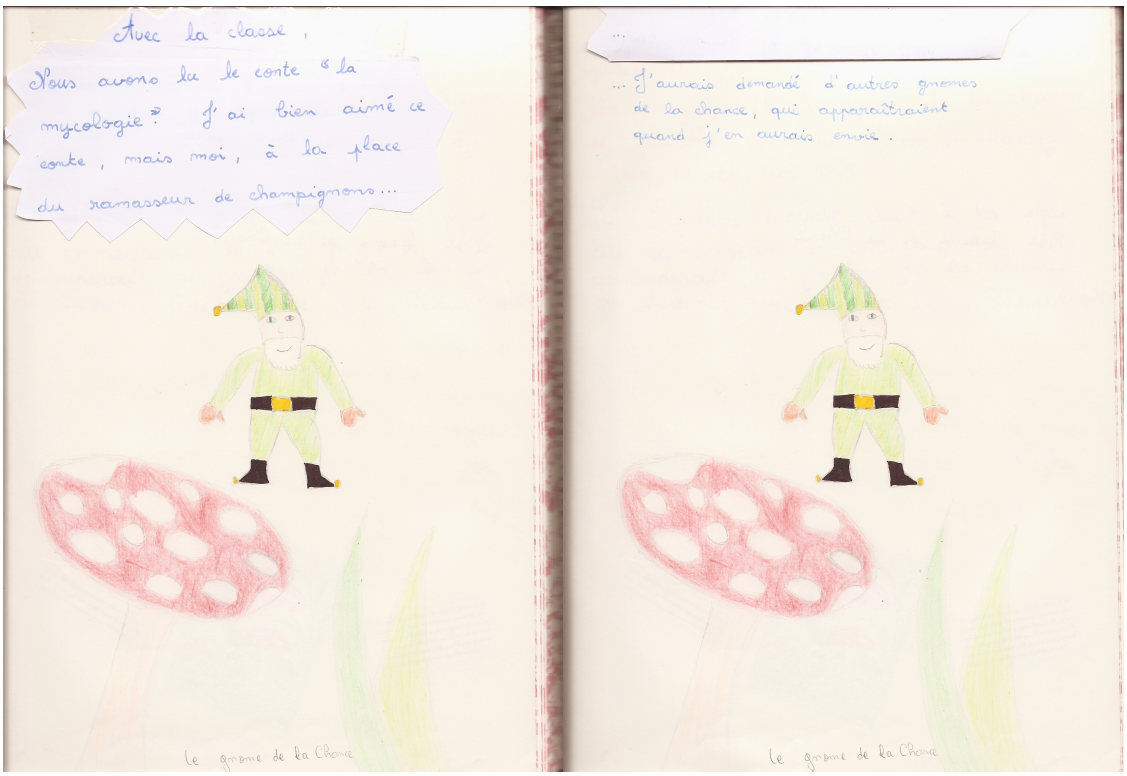
"Hop, apparaît un gnome, avec un bonnet vert, une barbe blanche et des bottes jaunes avec des galoches, flottant à cinquante centimètres du sol."

"Bonjour, Votre bonne fée dans la grande loi de la chance qui naît de certaines associations inconnues quand elles se désintègrent. Et en bonne heure. Ce n'est pas dans une semaine que ces associations ont naître qu'il y a un grand de la chance. Prononcez un vœu et je l'exaucerai."

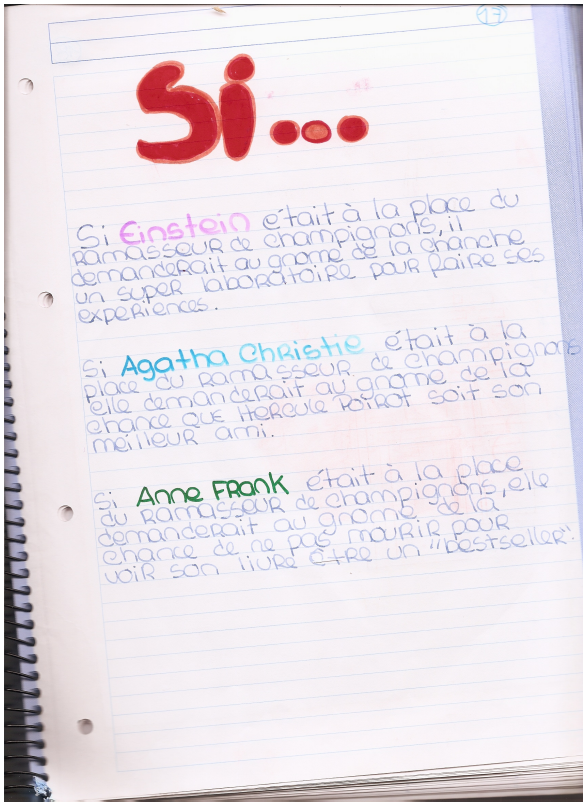
Colorie le dessin en respectant les couleurs des champignons, du bonnet et de la barbe du gnome.

17

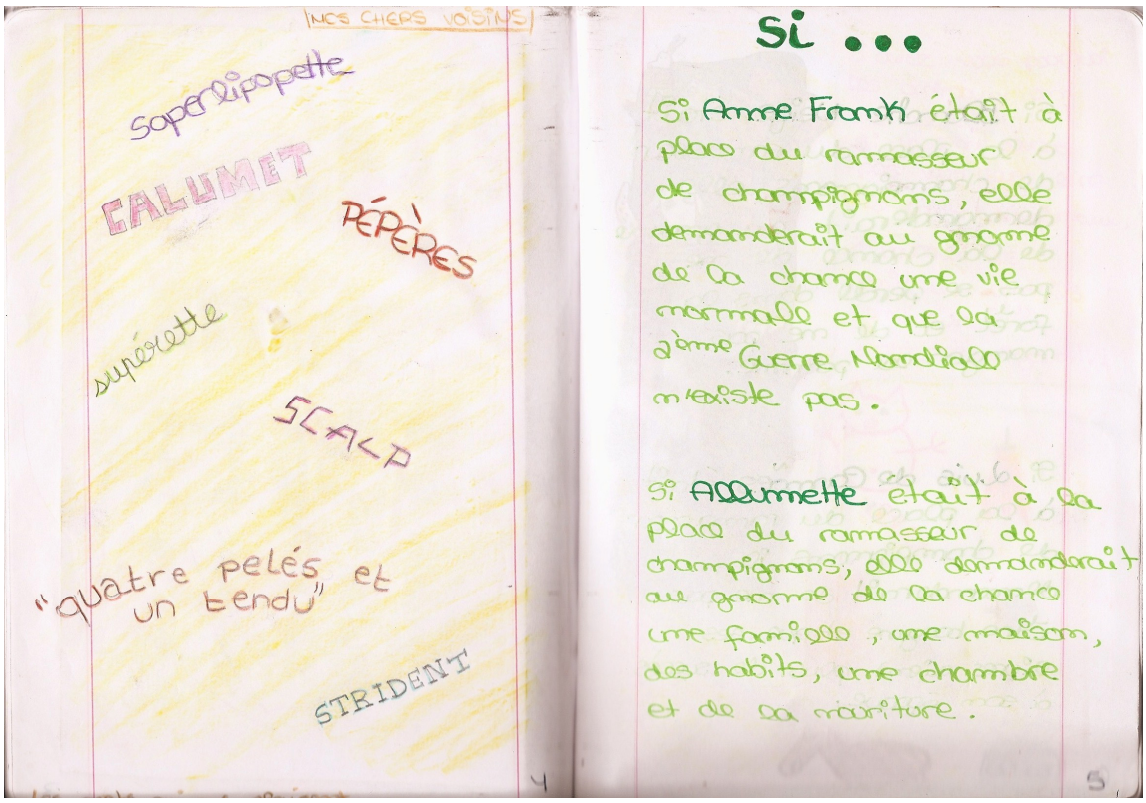
Anexo 49



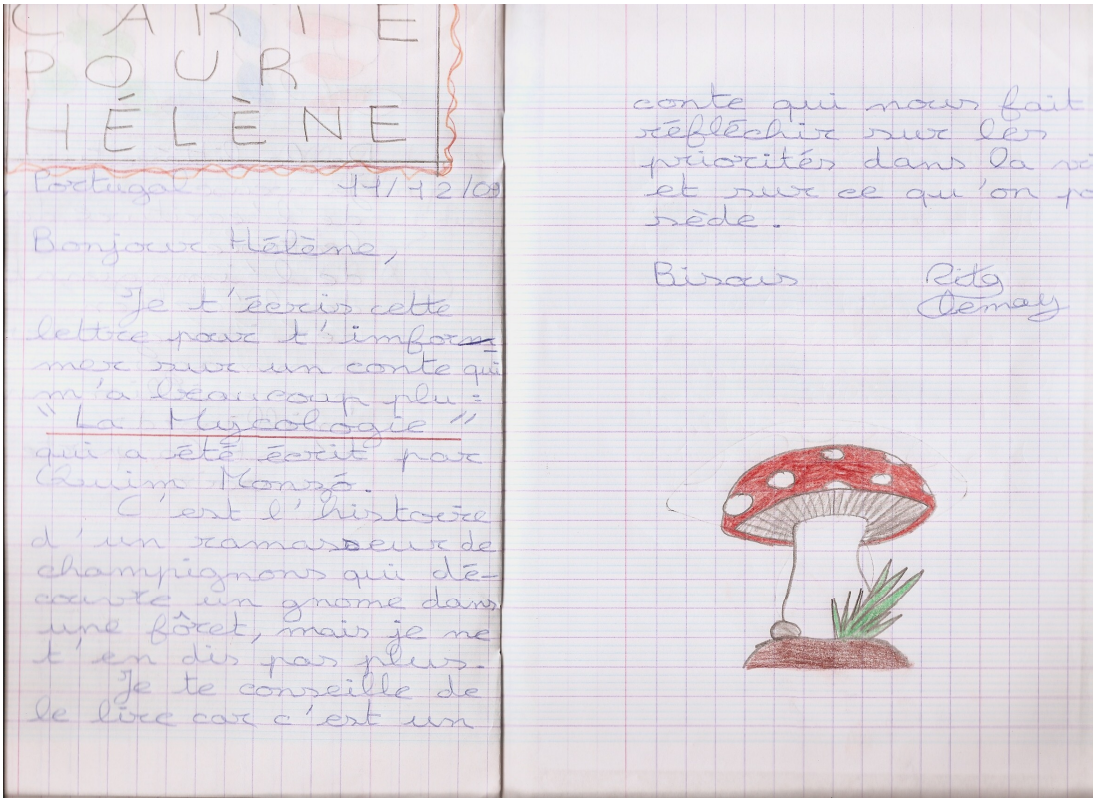
Anexo 50



Anexo 51



Anexo 52



Anexo 53

Chère Constance,

je t'écris pour te dire que notre maitresse de Français(Mme Almeida)Nous a fait lire un conte qui s'appèle « la mycologie »Je le trouve très amusant .C'est un ramasseur de champignons qui trouve un gnome de la chance et ce gnome lui demande de formule un vœu. Le ramasseur très indecie hésite.

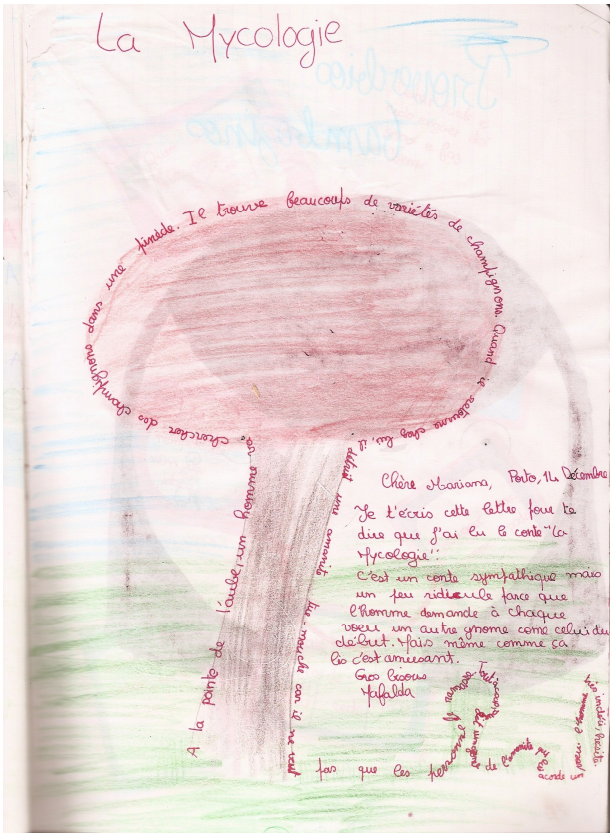
Je t'embrasse

A bientôt

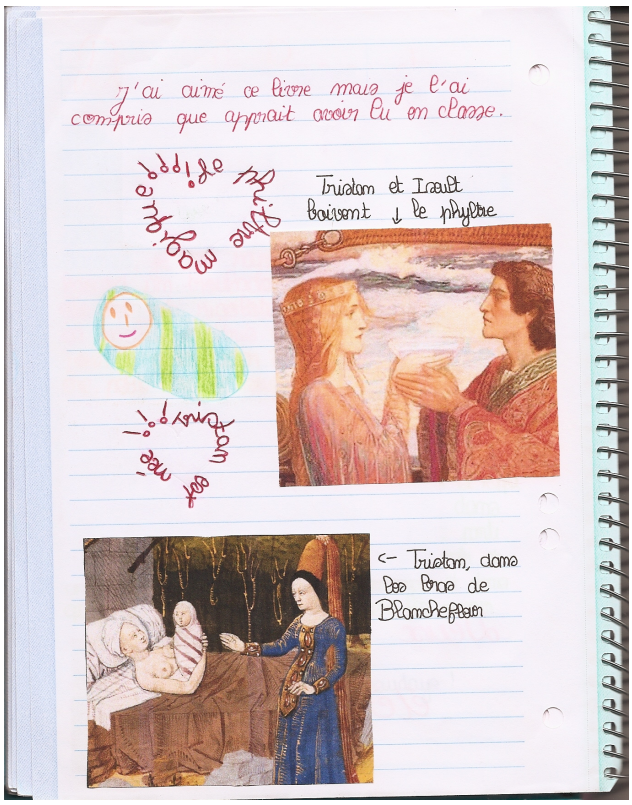
Brunissende fay

PS: Bonne lecture.

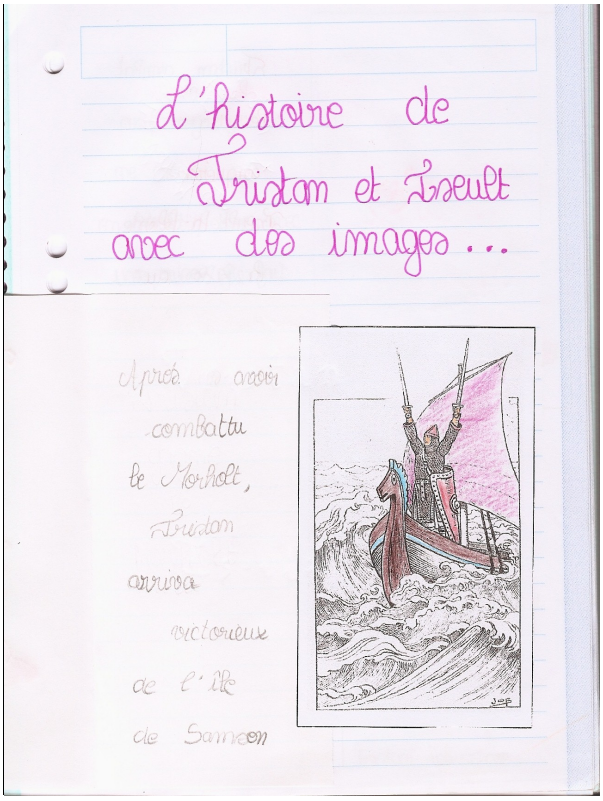
Anexo 54



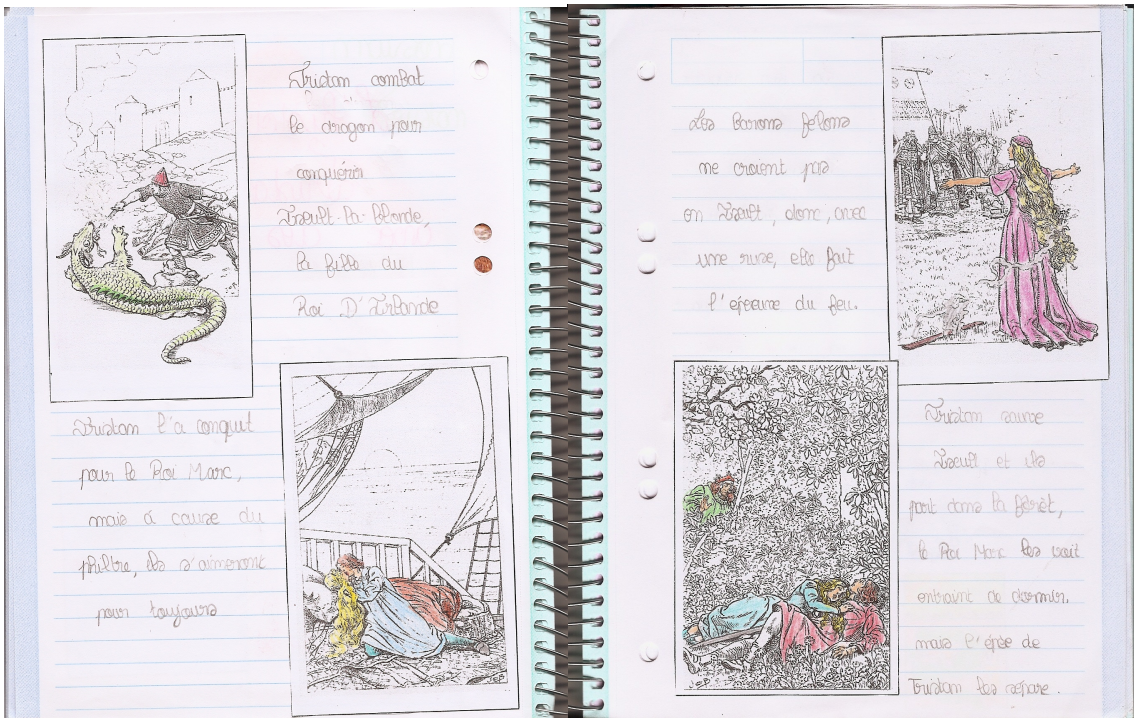
Anexo 55



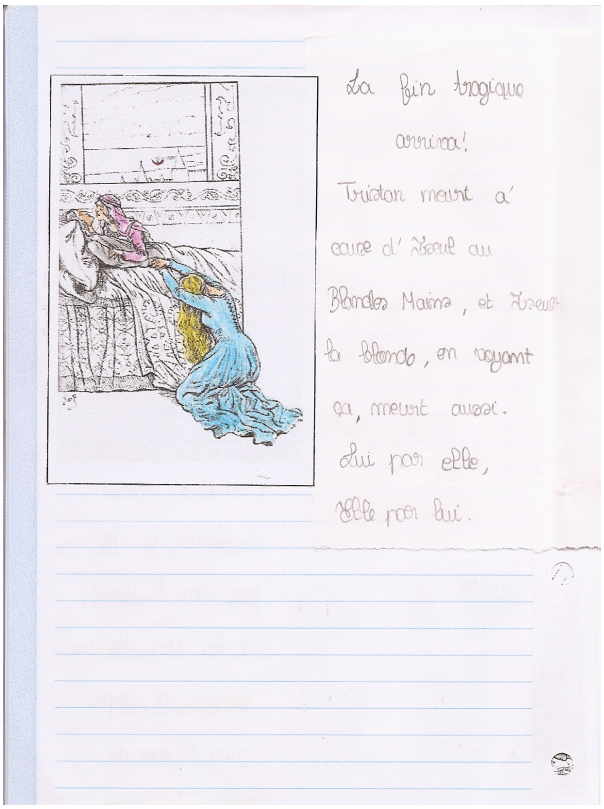
Anexo 56



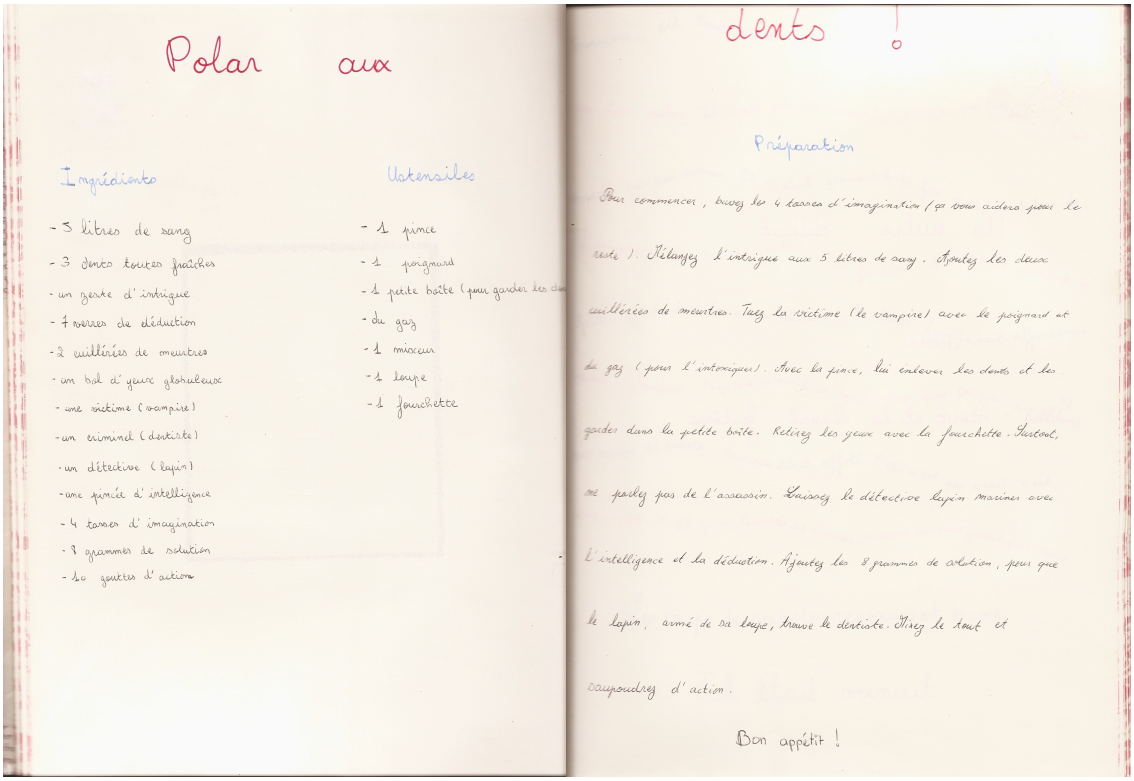
Anexo 57



Anexo 58



Anexo 59



Polar aux dents !

Ingrédients

- 3 litres de sang
- 3 dents toutes fraîches
- un zeste d'intrigue
- 7 verres de déduction
- 2 cuillérées de meurtres
- un bol d'yeux globuleux
- une victime (vampire)
- un criminel (dentiste)
- un détective (lapin)
- une pincée d'intelligence
- 4 tasses d'imagination
- 9 grammes de solution
- 10 gouttes d'action

Ustensiles

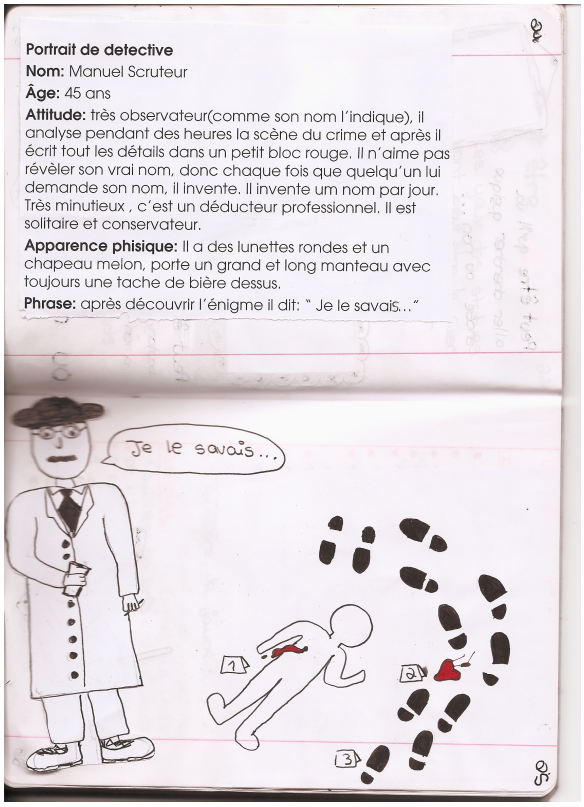
- 1 pince
- 1 poignard
- 1 petite boîte (pour garder les dents)
- du gaz
- 1 mixeur
- 1 loupe
- 1 fourchette

Préparation

Pour commencer, buvez les 4 tasses d'imagination (ça vous aidera pour le reste). Mélangez l'intrigue aux 3 litres de sang. Ajoutez les deux cuillérées de meurtres. Tuez la victime (le vampire) avec le poignard et le gaz (pour l'intriguer). Avec la pince, lui enlever les dents et les garder dans la petite boîte. Retirez les yeux avec la fourchette. Surtout, ne parlez pas de l'assassin. Laissez le détective lapin marinez avec l'intelligence et la déduction. Ajoutez les 9 grammes de solution, pour que le lapin, armé de sa loupe, trouve le dentiste. Mixez le tout et saupoudrez d'action.

Bon appétit !

Anexo 60

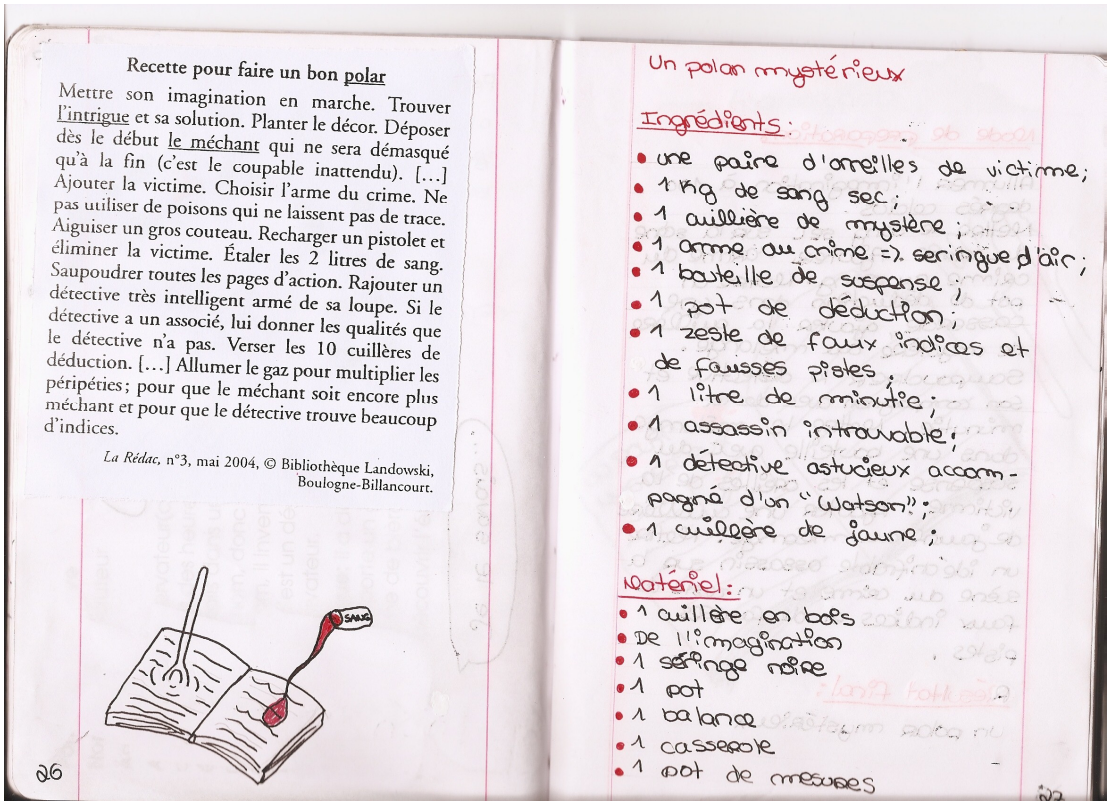


Portrait de detective
Nom: Manuel Scruteur
Âge: 45 ans
Attitude: très observateur(comme son nom l'indique), il analyse pendant des heures la scène du crime et après il écrit tout les détails dans un petit bloc rouge. Il n'aime pas révèler son vrai nom, donc chaque fois que quelqu'un lui demande son nom, il invente. Il invente um nom par jour. Très minutieux , c'est un déducteur professionnel. Il est solitaire et conservateur.
Apparence phisique: Il a des lunettes rondes et un chapeau melon, porte un grand et long manteau avec toujours une tache de bière dessus.
Phrase: après découvrir l'énigme il dit: " Je le savais..."

Je le savais...

1 2 3

Anexo 61



Recette pour faire un bon polar

Mettre son imagination en marche. Trouver l'intrigue et sa solution. Planter le décor. Déposer dès le début le méchant qui ne sera démasqué qu'à la fin (c'est le coupable inattendu). […] Ajouter la victime. Choisir l'arme du crime. Ne pas utiliser de poisons qui ne laissent pas de trace. Aiguiser un gros couteau. Recharger un pistolet et éliminer la victime. Étaler les 2 litres de sang. Saupoudrer toutes les pages d'action. Rajouter un détective très intelligent armé de sa loupe. Si le détective a un associé, lui donner les qualités que le détective n'a pas. Verser les 10 cuillères de déduction. […] Allumer le gaz pour multiplier les péripéties ; pour que le méchant soit encore plus méchant et pour que le détective trouve beaucoup d'indices.

La Rédac, n°3, mai 2004, © Bibliothèque Landowski, Boulogne-Billancourt.

26

Un polar mystérieux

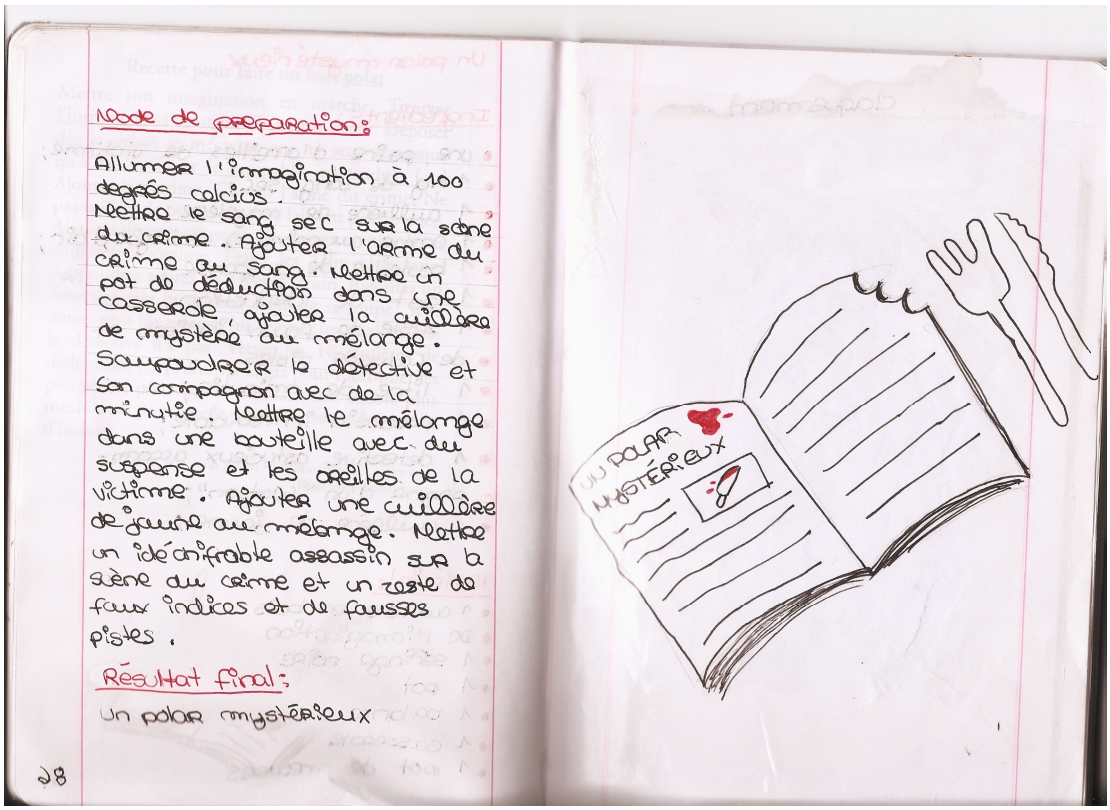
Ingrédients :

- une paire d'oreilles de victime ;
- 1 kg de sang sec ;
- 1 cuillère de mystère ;
- 1 arme du crime => seringue d'air ;
- 1 bouteille de suspense ;
- 1 pot de déduction ;
- 1 zeste de faux indices et de fausses pistes ;
- 1 litre de minutie ;
- 1 assassin introuvable ;
- 1 détective astucieux accompagné d'un "Watson" ;
- 1 cuillère de jaune ;

Matériel :

- 1 cuillère en bois
- De l'imagination
- 1 seringe noire
- 1 pot
- 1 balance
- 1 casserole
- 1 pot de mesures

Anexo 62



Mode de préparation :

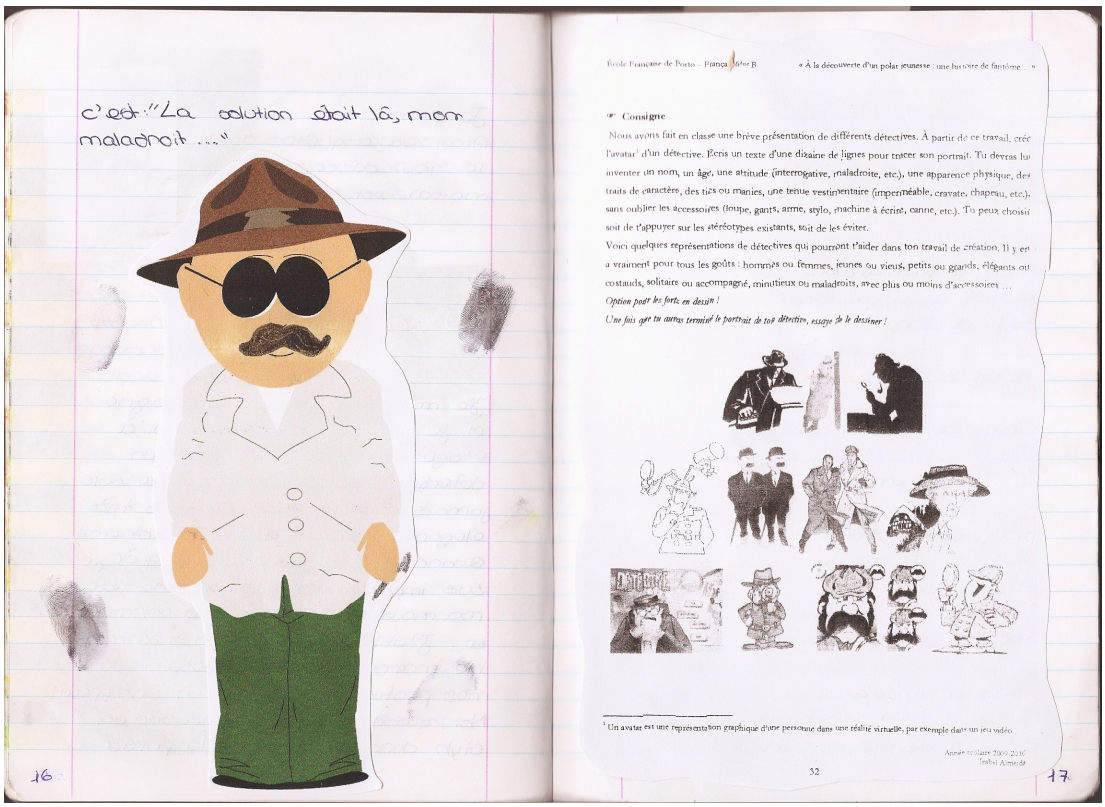
Allumer l'imagination à 100 degrés celcius. Mettre le sang sec sur la scène du crime. Ajouter l'arme du crime au sang. Mettre un pot de déduction dans une casserole, ajouter la cuillère de mystère au mélange. Saupoudrer le détective et son compagnon avec de la minutie. Mettre le mélange dans une bouteille avec du suspense et les oreilles de la victime. Ajouter une cuillère de jaune au mélange. Mettre un idéchiffrable assassin sur la scène du crime et un zeste de faux indices et de fausses pistes.

Résultat final :

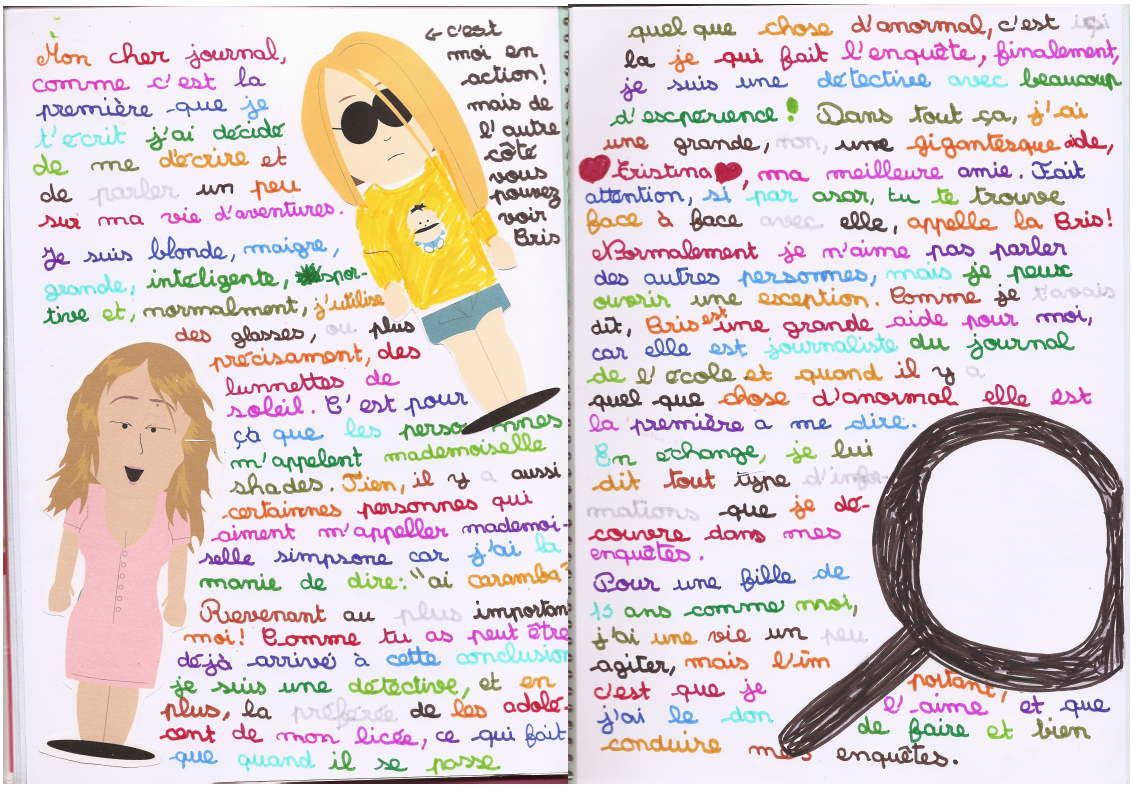
Un polar mystérieux

28

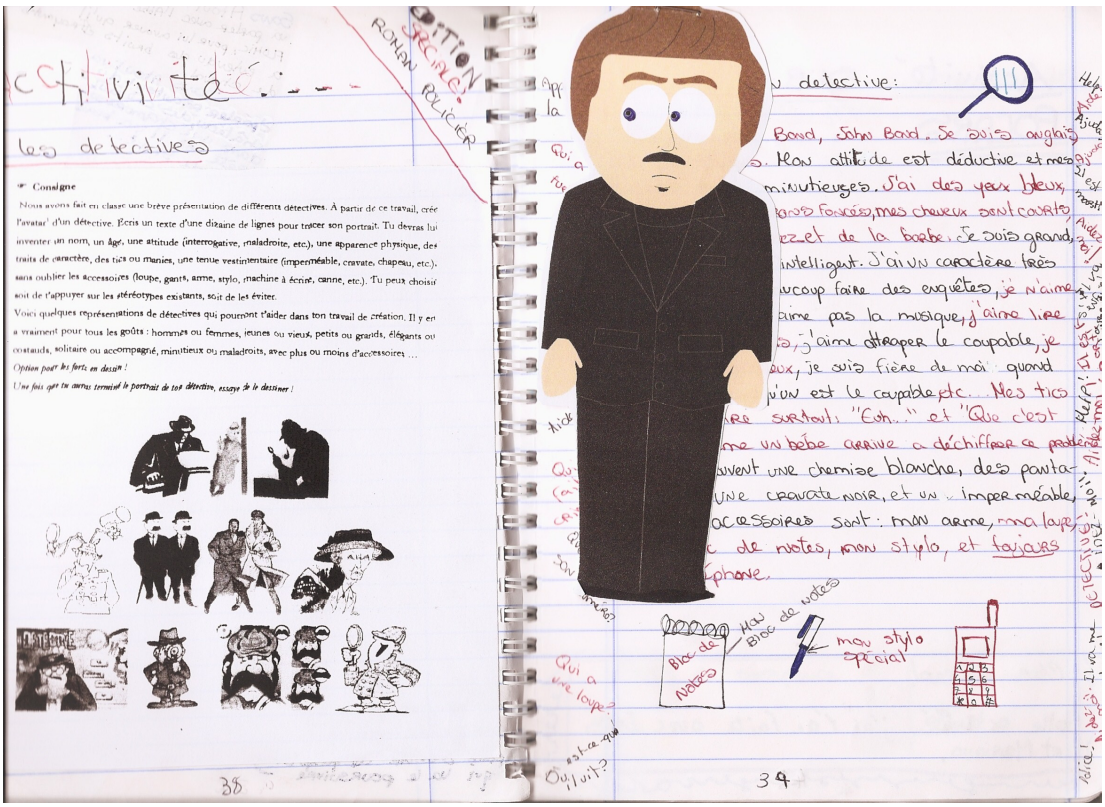
Anexo 63



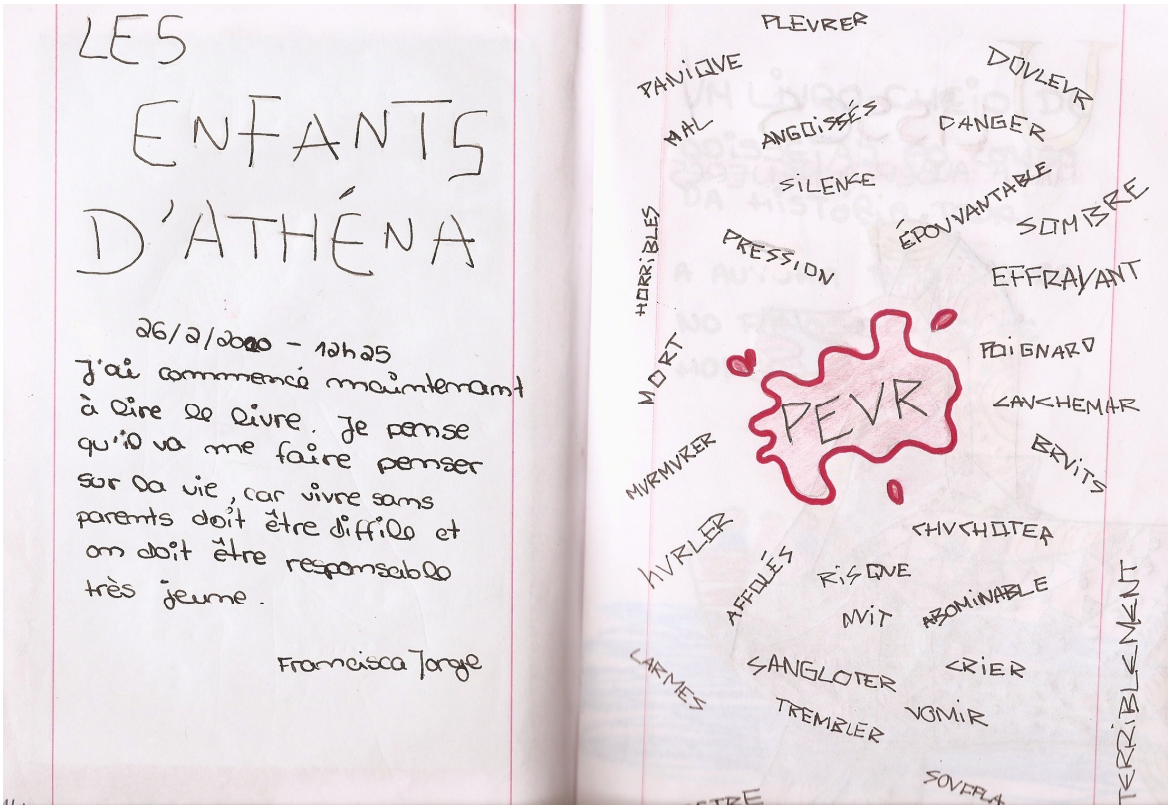
Anexo 64



Anexo 65



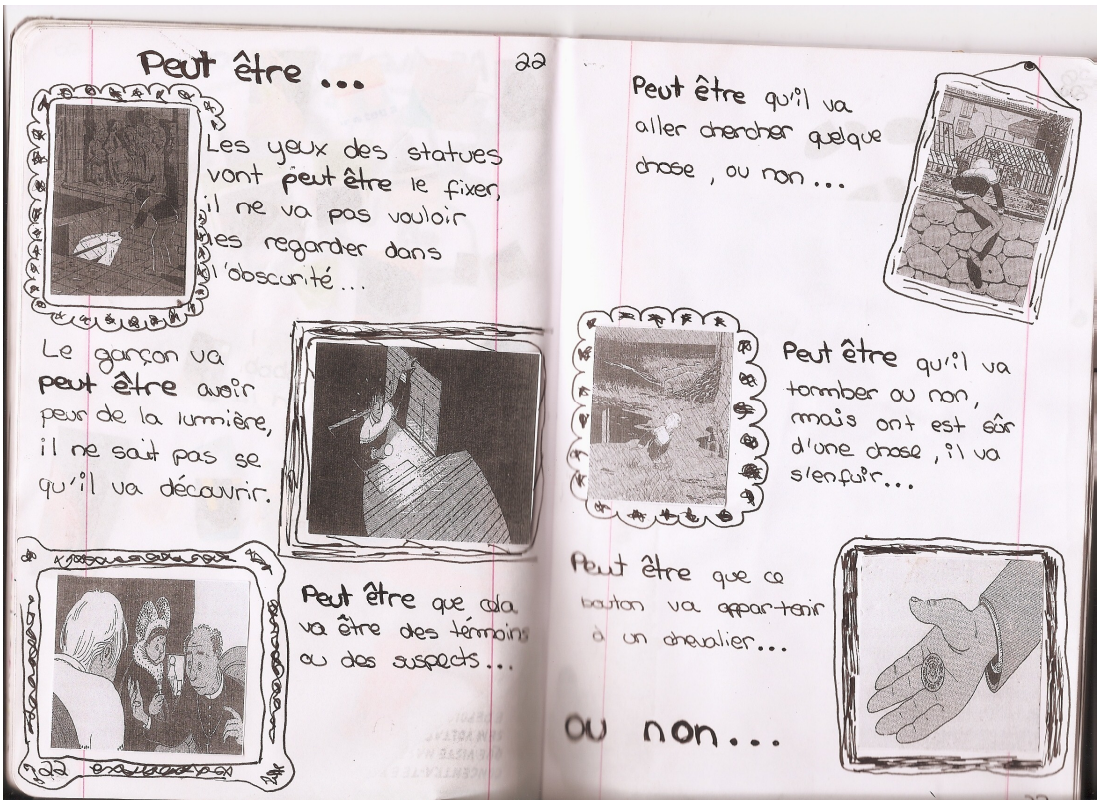
Anexo 66



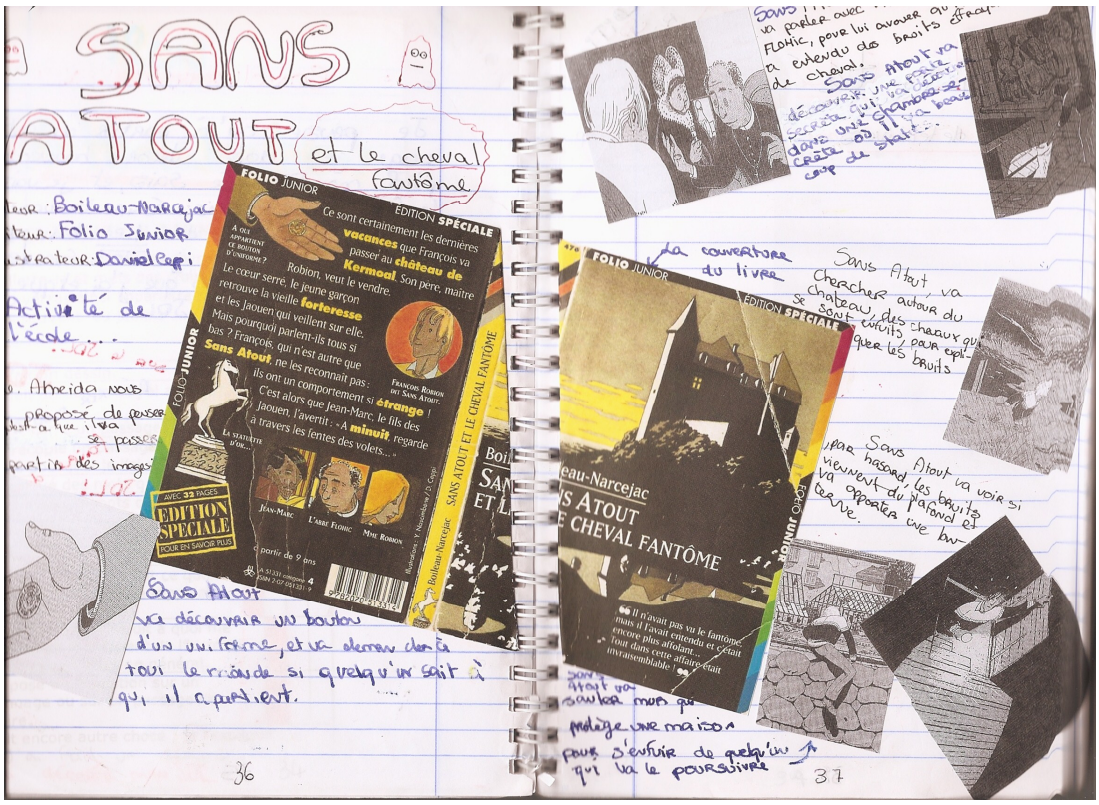
Anexo 67



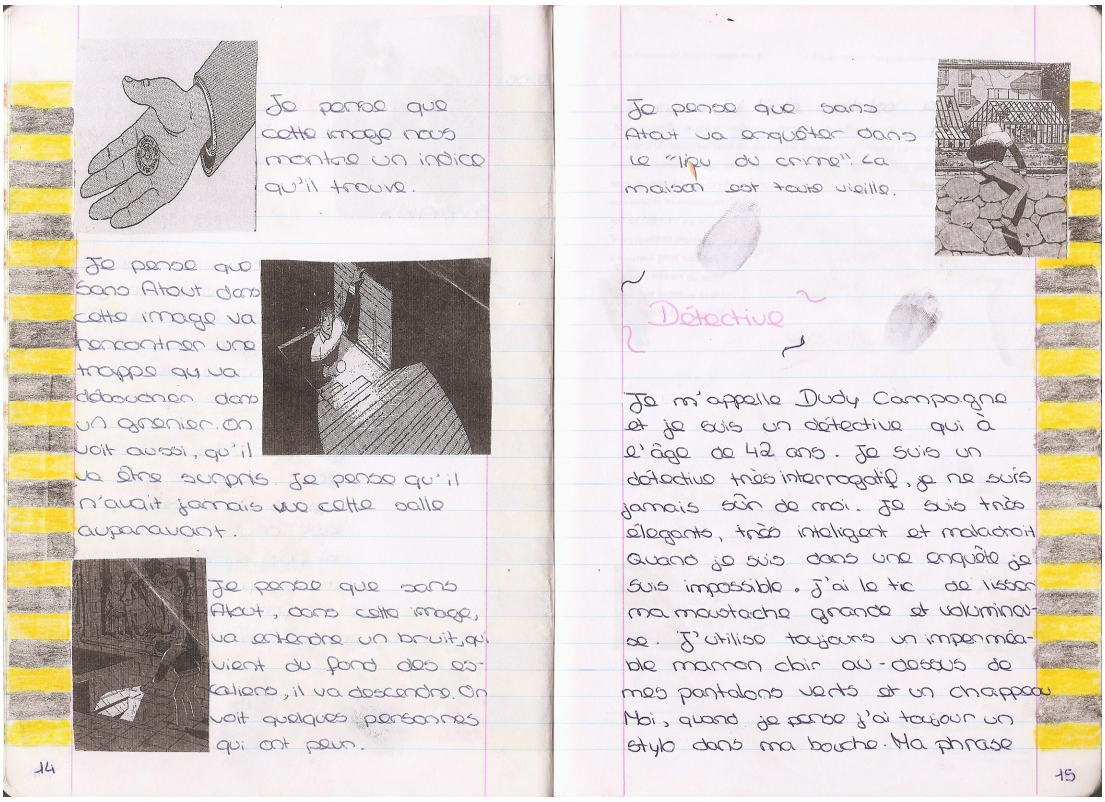
Anexo 68



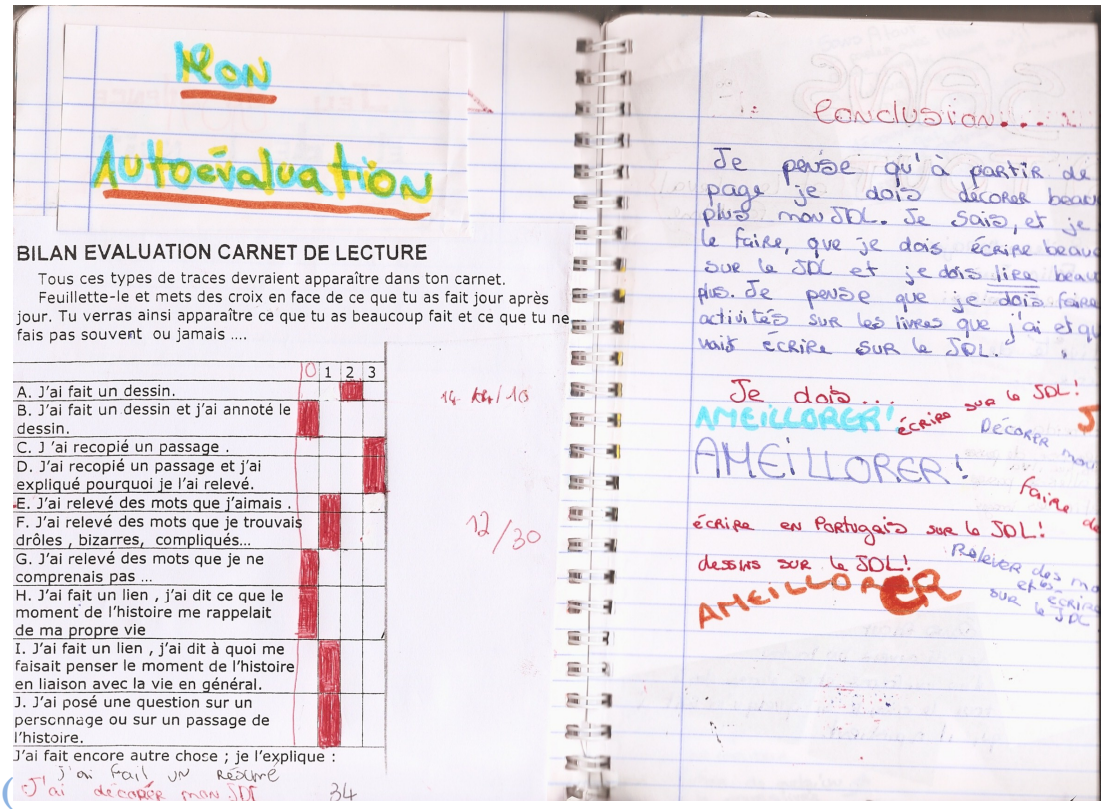
Anexo 69



Anexo 70



Anexo 71



Mon Autoévaluation

BILAN EVALUATION CARNET DE LECTURE

Tous ces types de traces devraient apparaître dans ton carnet.
Feuillette-le et mets des croix en face de ce que tu as fait jour après jour. Tu verras ainsi apparaître ce que tu as beaucoup fait et ce que tu ne fais pas souvent ou jamais ....

	0	1	2	3
A. J'ai fait un dessin.				
B. J'ai fait un dessin et j'ai annoté le dessin.				
C. J 'ai recopié un passage .				
D. J'ai recopié un passage et j'ai expliqué pourquoi je l'ai relevé.				
E. J'ai relevé des mots que j'aimais .				
F. J'ai relevé des mots que je trouvais drôles , bizarres, compliqués...				
G. J'ai relevé des mots que je ne comprenais pas ...				
H. J'ai fait un lien , j'ai dit ce que le moment de l'histoire me rappelait de ma propre vie				
I. J'ai fait un lien , j'ai dit à quoi me faisait penser le moment de l'histoire en liaison avec la vie en général.				
J. J'ai posé une question sur un personnage ou sur un passage de l'histoire.				

J'ai fait encore autre chose ; je l'explique :
J'ai fait un résumé
J'ai décoré mon JDL

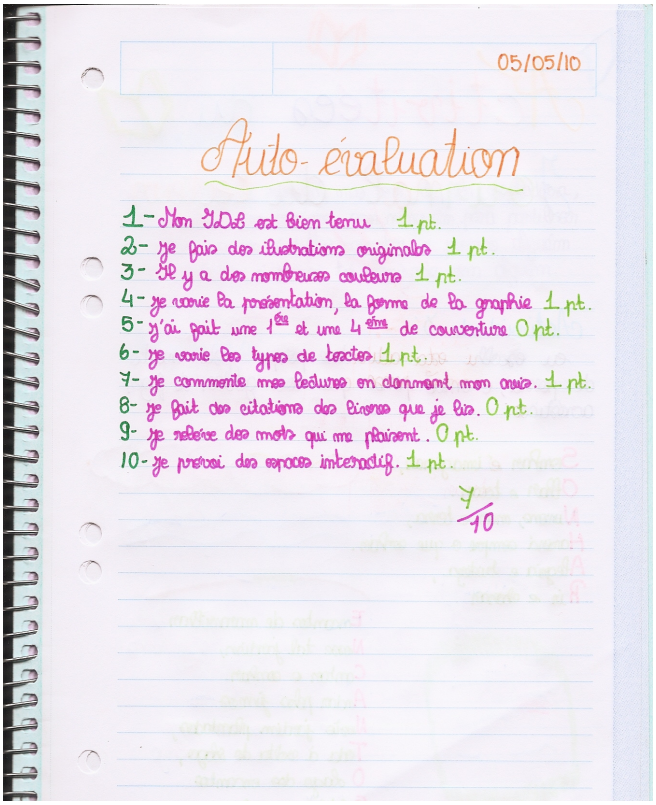
14 Kk/10
12/30
34

Conclusion...

Je pense qu'à partir de page je dois décorer beau plus mon JDL. Je sais, et je le faire, que je dois écrire beau sur le JDL et je dois lire beau plus. Je pense que je dois faire activités sur les livres que j'ai et qu vais écrire sur le JDL.

Je dois... écrire sur le JDL!
AMEILLORER! DÉCORER
AMEILLORER! faire
écrire en Portugais sur le JDL!
dessins sur le JDL! Relever des m
AMEILLORER

Anexo 72



05/05/10

Auto-évaluation

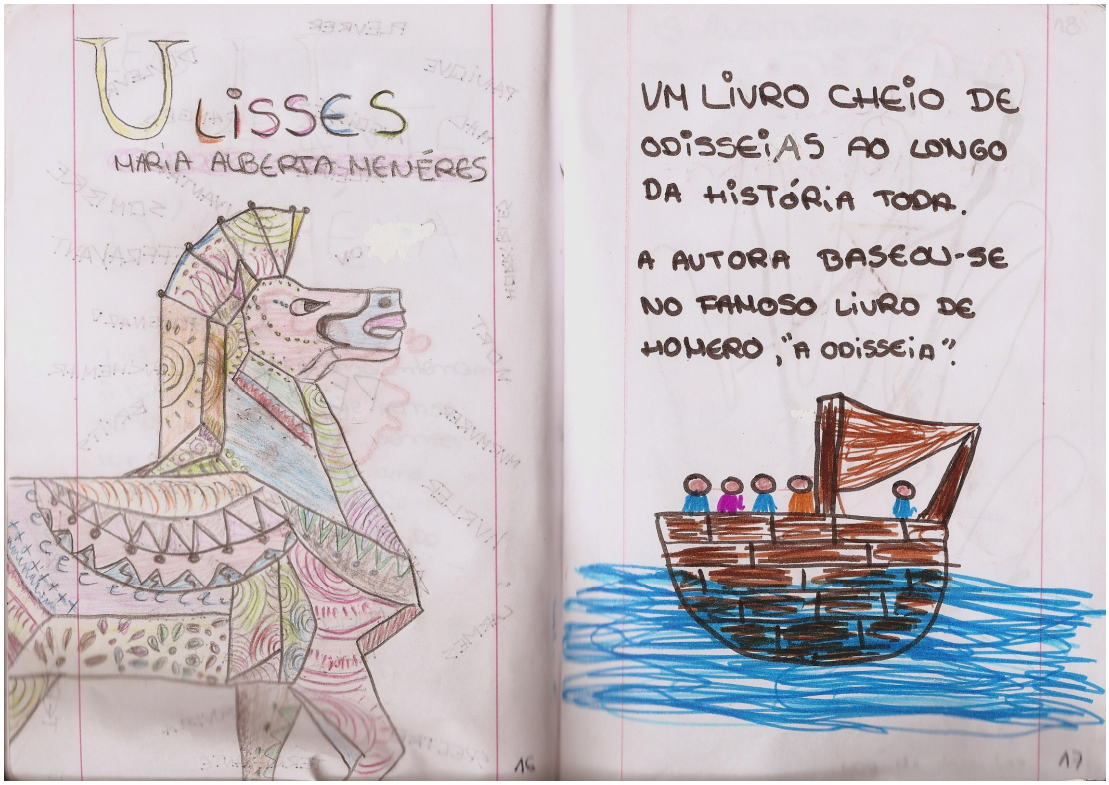
1- Mon JDL est bien tenu 1 pt.
2- je fais des illustrations originales 1 pt.
3- Il y a des nombreuses couleurs 1 pt.
4- je varie la présentation, la forme de la graphie 1 pt.
5- j'ai fait une 1ère et une 4ème de couverture 0 pt.
6- je varie les types de textes 1 pt.
7- je commente mes lectures en donnant mon avis. 1 pt.
8- je fait des citations des livres que je lis. 0 pt.
9- je relève des mots qui me plaisent. 0 pt.
10- je prévoi des espaces interactif. 1 pt.

7/10

Anexos 73 a 87

Produções de alunos no DL/JDL a partir das leituras pessoais: escrita livre

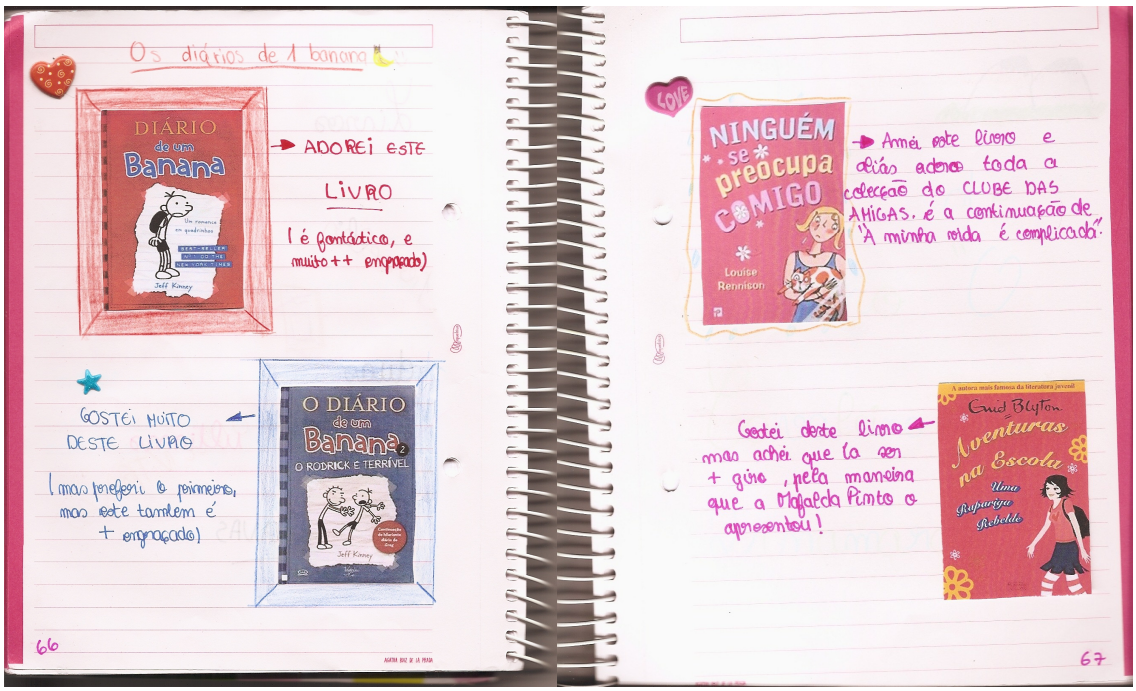
Anexo 73



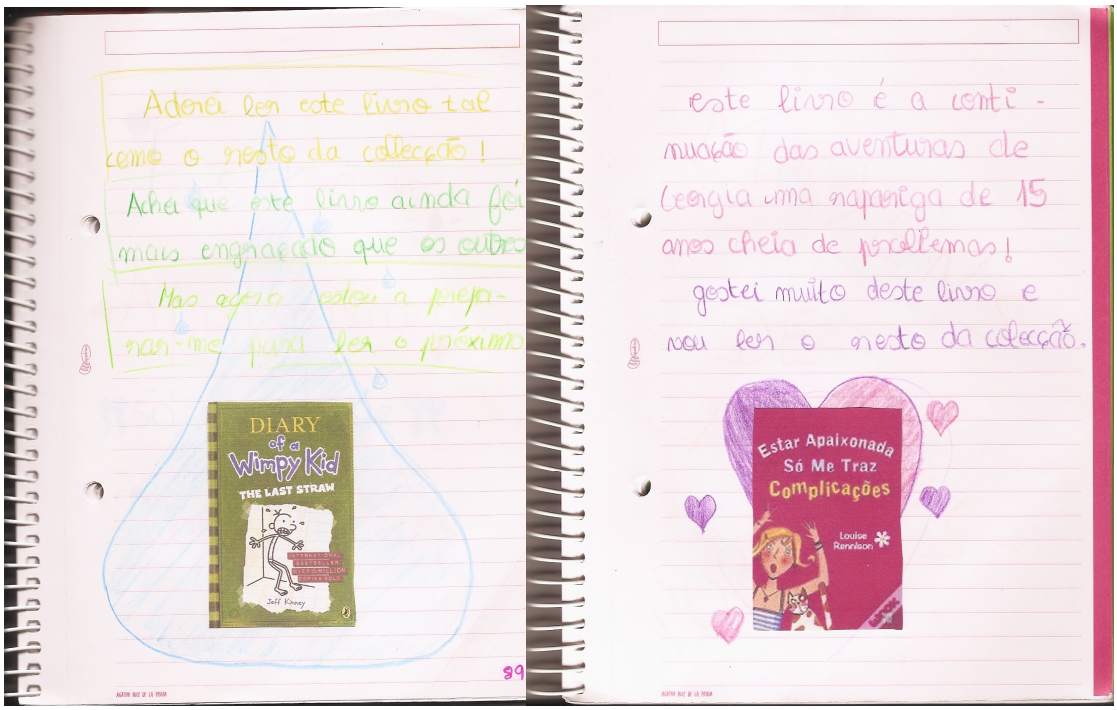
Anexo 74



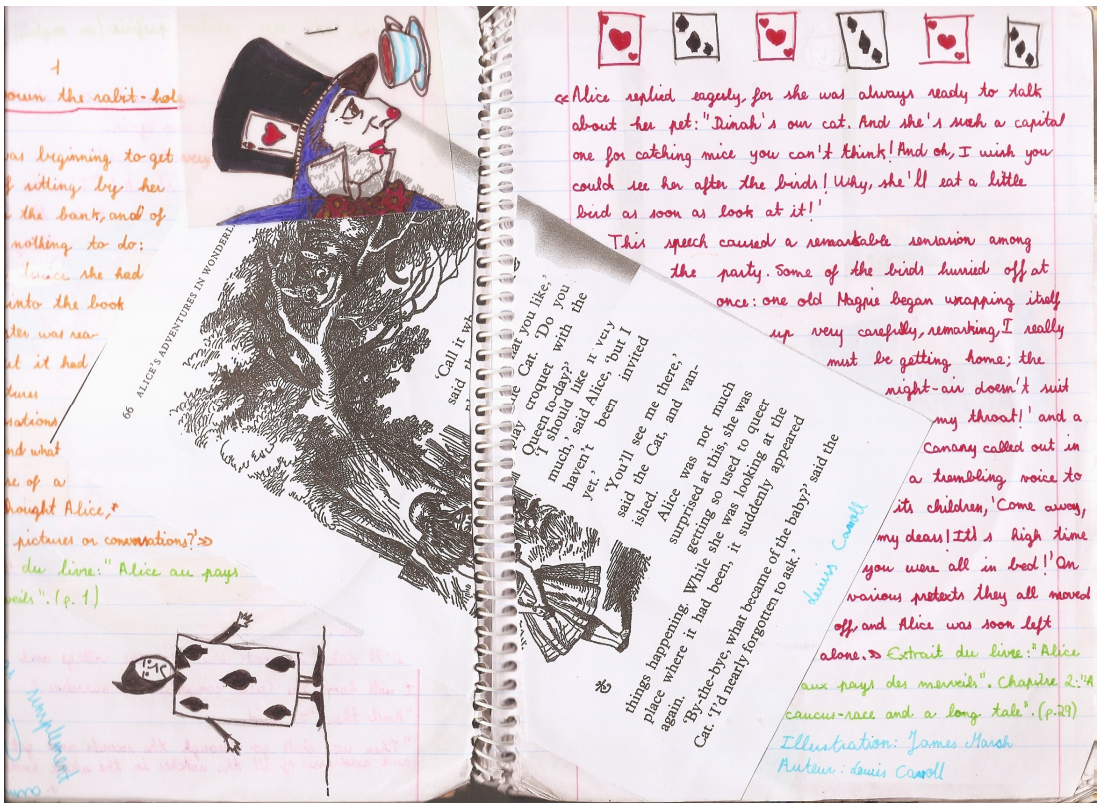
Anexo 75



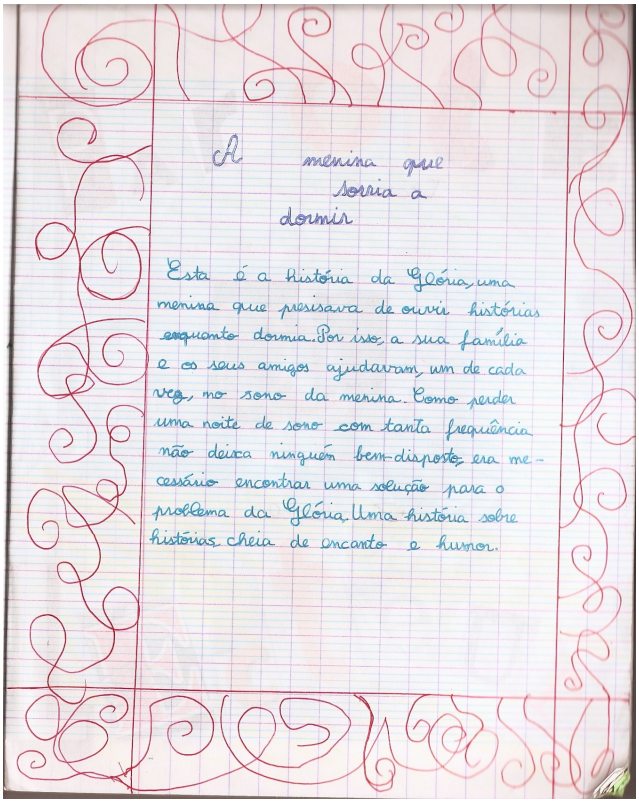
Anexo 76



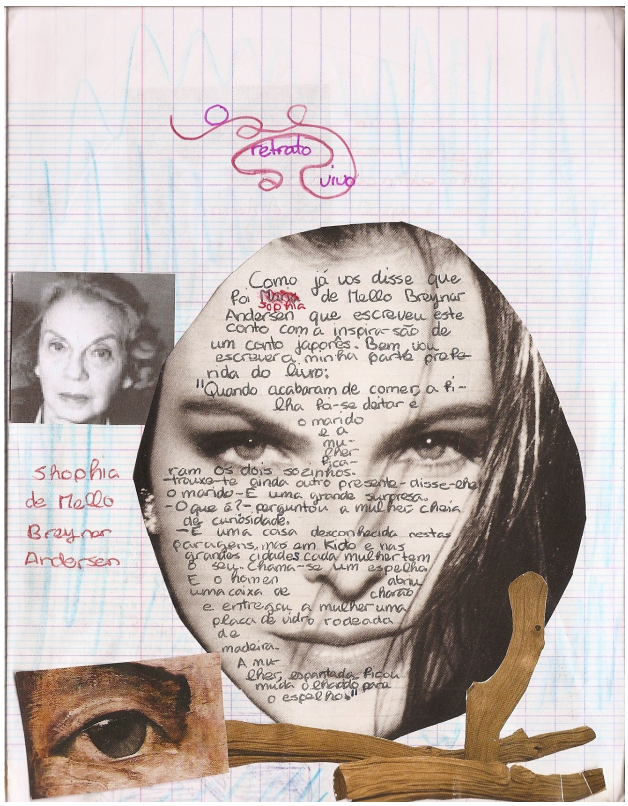
Anexo 77



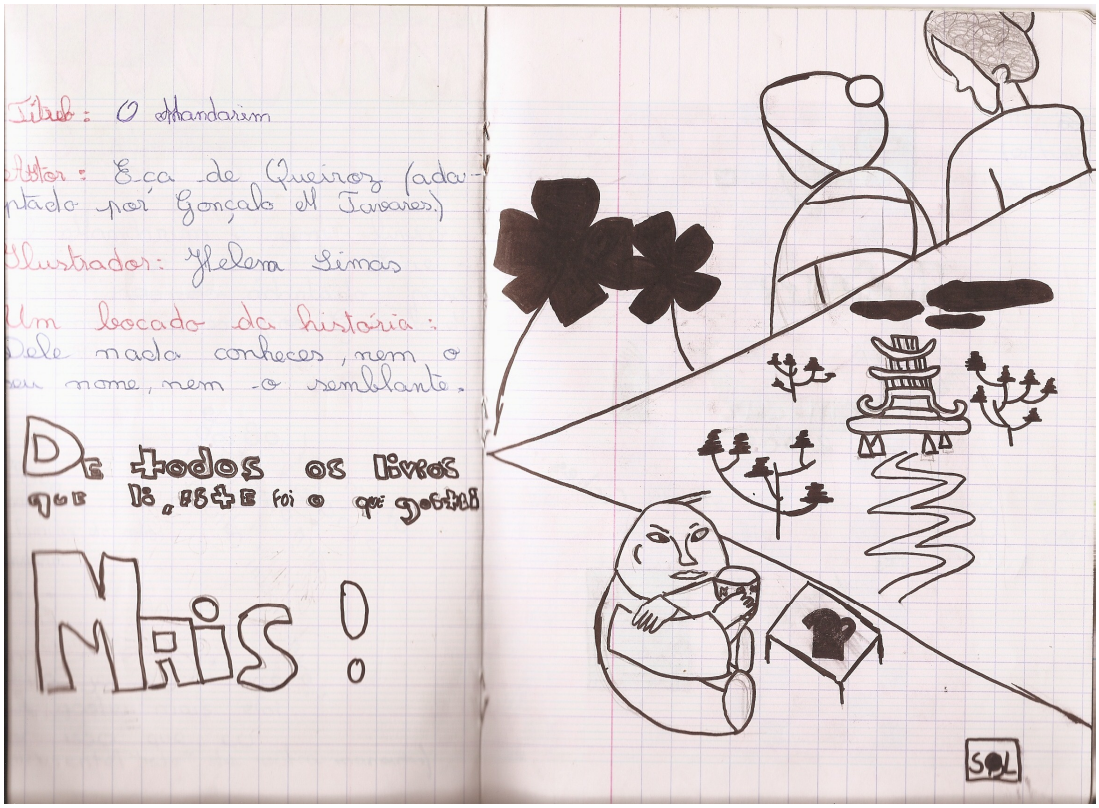
Anexo 78



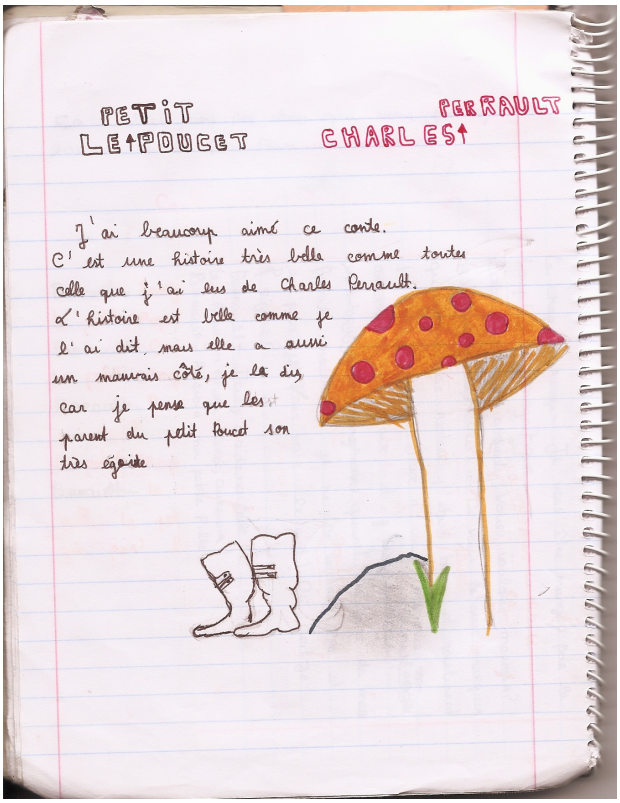
Anexo 79



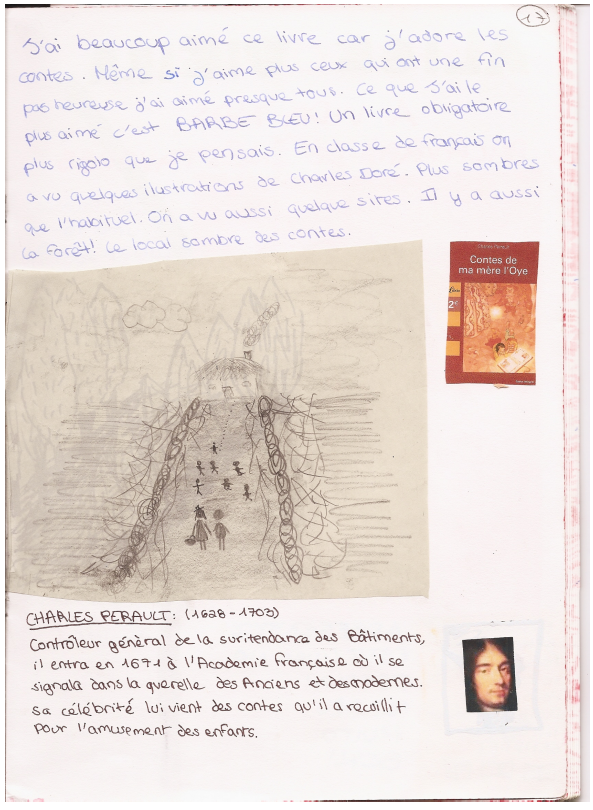
Anexo 80



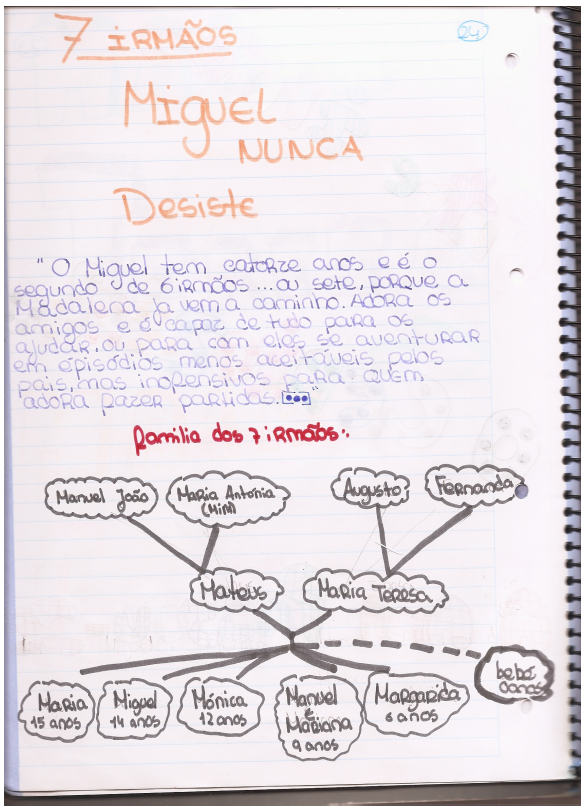
Anexo 81



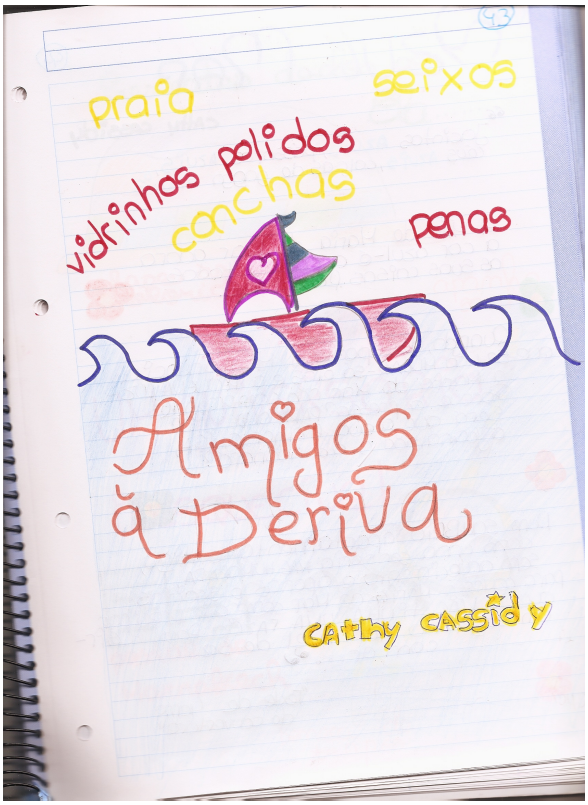
Anexo 82



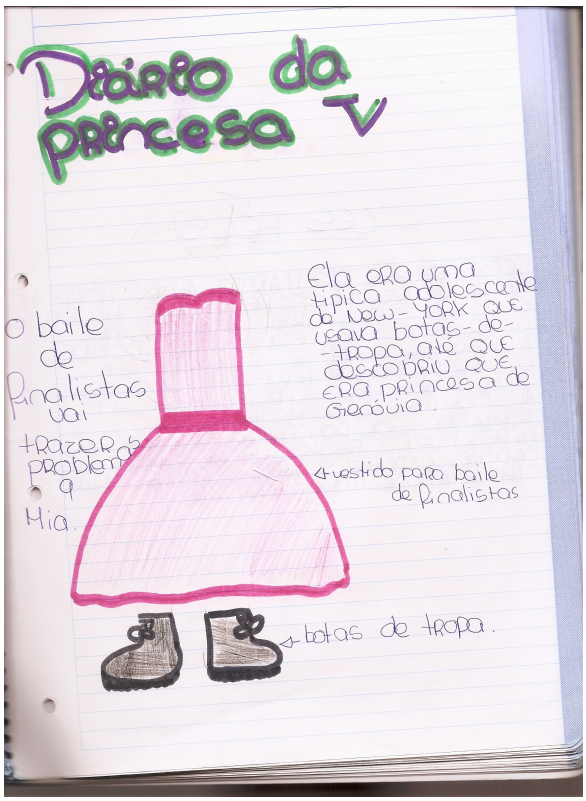
Anexo 83



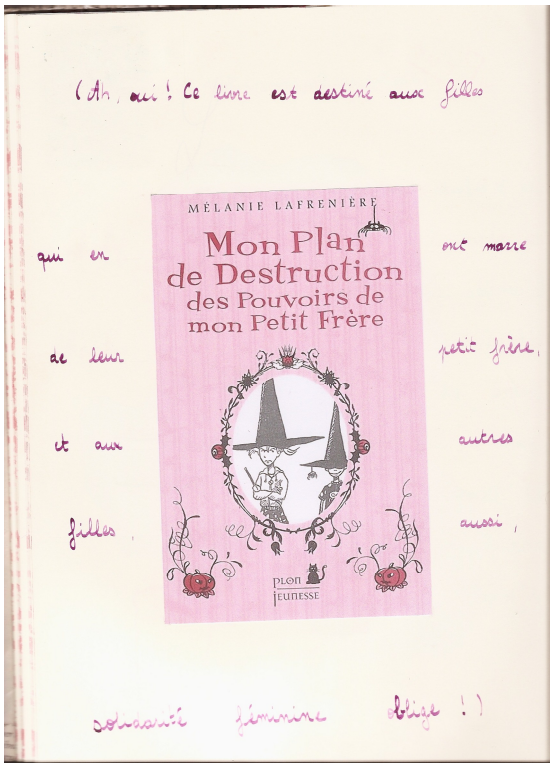
Anexo 84



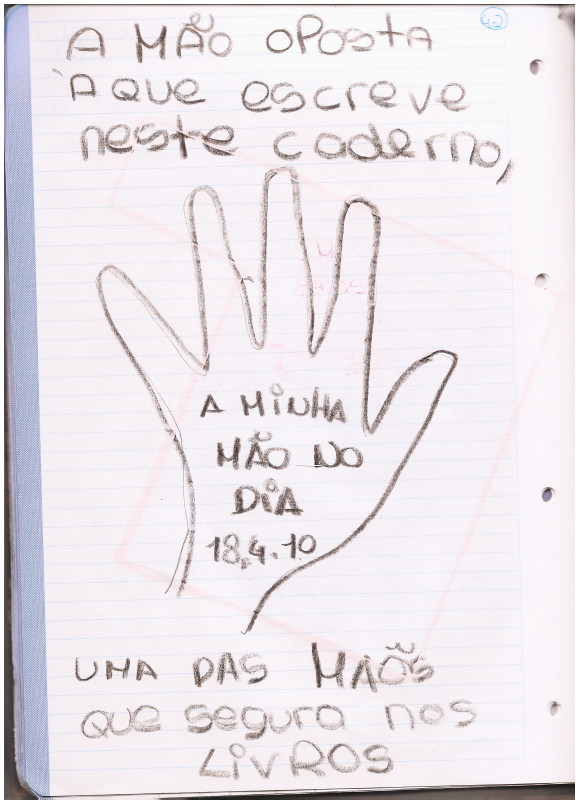
Anexo 85



Anexo 86



Anexo 87


A MÃO oPosta
A QUE escreve
neste caderno,
A MINHA
MÃO DO
DIA
18.4.10
UMA DAS MÃOS
QUE segura nos
LIVROS