

O portefólio de aprendizagem nas aulas de português e de francês: revisão e aperfeiçoamento de texto

Relatório para obtenção de Grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário

Sob a orientação da Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Maria Cidália Ribeiro de Abreu Matias

Setembro de 2011

Dedicatória

Ao Gonçalo e ao Mário

Aos meus pais

À Margarida

Agradecimentos

Gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos:

- à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, pelo apoio e incentivo transmitidos ao longo da orientação do presente trabalho;
- a todos os familiares, pelo incentivo e amizade que sempre demonstraram;
- a todos os colegas e amigos que, de forma indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, com o seu carinho e incentivo;
- aos alunos do *Lycée Français de Porto*, por terem participado com empenho em todas as atividades propostas.

Resumo

O presente trabalho traduz o percurso académico realizado durante a prática pedagógica no âmbito do Mestrado em Ensino. Após termos constatado que a produção escrita, nomeadamente a revisão e aperfeiçoamento de texto, é um dos domínios em que a generalidade dos discentes revela dificuldades, delineámos estratégias pedagógicas e didáticas que facilitassem o processo de escrita. Para tal, implementámos o uso do portefólio de aprendizagem, na aula de português e de francês, e elaborámos materiais, por vezes com a ajuda dos aprendentes, que conduziram à auto e heterocorreção do produto escrito. Através de observação direta em aula e da análise de textos produzidos pelos alunos, concluímos que, no geral, o uso do portefólio e a interação entre os aprendentes se revelaram proficuos, tendo conduzido à reflexão sobre o processo de escrita e à interiorização de mecanismos autocorretivos.

Palavras-chave

Portefólio de aprendizagem, escrita, pedagogia da escrita, revisão, aperfeiçoamento de texto, autocorreção, heterocorreção, aprender a aprender.

Résumé

Ce travail est le reflet du travail développé pendant le stage professionnel dans le cadre du *Mestrado em Ensino*. Après avoir constaté que l'écriture, notamment la révision et la réécriture du texte, est un des domaines dont la majorité des élèves révèle des difficultés, nous avons défini des stratégies pédagogiques et didactiques qui facilitaient le processus de l'écriture. Pour cela, nous avons mis en place le portfolio d'apprentissage, en cours de portugais et en cours de français, et nous avons élaboré, parfois avec les apprenants, du matériel qui a conduit à l'auto et l'heterocorrection des textes. A partir de l'observation directe en classe et de l'analyse des textes rédigés par les élèves, nous avons conclu que, d'une façon générale, la mise en place du portfolio et l'interaction entre les apprenants ont été utiles, ayant conduit à la réflexion sur le processus de l'écriture et à l'intériorisation des mécanismes autocorrectifs.

Mots-clés

Portfolio d'apprentissage, écriture, pédagogie de l'écriture, révision, réécriture de texte, autocorrection, heterocorrection, apprendre à apprendre.

Índice

Resumo	3
Résumé	3
Palavras-chave	3
Introdução	8
I – O portefólio de aprendizagem e a escrita	
1 – Portefólio de aprendizagem: tentativa de definição	13
1.1 – Portefólio de aprendizagem: aprender a aprender	15
2 – A escrita em contexto de sala de aula	18
2.1 – Revisão e aperfeiçoamento de texto: indicações programáticas	27
2.2 – Revisão e aperfeiçoamento de texto: procedimentos a adotar	32
II – Contexto de investigação e definição da área de intervenção	
1 – Escola	40
2 – Perfil das turmas envolvidas	40
3 – Observação e diagnóstico inicial	41
3.1. – Diagnóstico da atitude dos alunos perante a aprendizagem da escrita e a revisão e aperfeiçoamento de texto	42
3.1.1 – Análise dos dados	46
3.2 – Diagnóstico da atitude dos professores perante a escrita e a revisão e aperfeiçoamento de texto	49
3.2.1 – Opções metodológicas	49
3.2.2 – Processo de teste	50
3.2.3 – Aplicação do questionário e descrição dos resultados	50

3.2.4 – Análise dos dados.....	55
4 – Delimitação da área de intervenção	59
III – Investigação/ação – aplicação e os instrumentos de recolha de informação	
1 - Aplicação do dispositivo pedagógico.....	62
1.1 – Implementação de técnicas de auto e heterocorreção	62
1.1.1 – Na disciplina de português	64
1.1.2 – Na disciplina de francês	70
IV – Análise de textos produzidos e reflexão final, feitas pelos alunos, sobre o trabalho desenvolvido	
1 – Análise dos textos produzidos: comparação das diferentes versões	77
1.1 – Na disciplina de português	77
1.2 – Na disciplina de francês	80
2 – Algumas reflexões, feitas pelos alunos, sobre o trabalho desenvolvido	84
3 – Algumas sugestões pedagógico-didáticas para proceder à revisão e aperfeiçoamento de texto	87
Conclusões	89
Bibliografia	92
Índice de anexos	
Anexo 1: <i>Eu e a escrita</i>	98
Anexo 2: <i>Moi et l'écriture</i>	100
Anexo 3: <i>Exemplar do questionário</i>	102
Anexo 4: <i>Imagens para descrever</i>	105
Anexo 5: <i>Instruções de escrita – texto descritivo</i>	108
Anexo 6: <i>Ficha de verificação – texto descritivo</i>	109

Anexo 7: <i>Instruções de escrita – texto poético</i>	110
Anexo 8: <i>Ficha de auto e heterocorreção – texto poético</i>	112
Anexo 9: <i>Instruções de escrita – texto dramático</i>	113
Anexo 10: <i>Código de correção</i>	114
Anexo 11: <i>Consignes d’écriture – conte</i>	115
Anexo 12 : <i>Fiche de vérification – conte</i>	116
Anexo 13 : <i>Consignes d’écriture – recette magique</i>	117
Anexo 14 : <i>Fiche d’autoévaluation</i>	118
Anexo 15 : <i>Consignes d’écriture – lettre</i>	119
Anexo 16 : <i>Code de correction</i>	120
Anexo 17: <i>Português, texto A – 1ª versão</i>	121
Anexo 18: <i>Português, texto A - 2ª versão</i>	122
Anexo 19: <i>Português, texto A – 3ª versão</i>	123
Anexo 20: <i>Português, texto B – 1ª versão</i>	124
Anexo 21: <i>Português, texto B – 2ª versão</i>	125
Anexo 22: <i>Português, texto B – 3ª versão</i>	126
Anexo 23: <i>Francês, texto A – 1ª versão</i>	127
Anexo 24: <i>Francês, texto A – 2ª versão</i>	128
Anexo 25: <i>Francês, texto A – 3ª versão</i>	129
Anexo 26: <i>Francês, texto B – 1ª versão</i>	130
Anexo 27: <i>Francês, texto B – 2ª versão</i>	131
Anexo 28: <i>Francês, texto B – 3ª versão</i>	132
Índice de gráficos	
Gráfico nº 1 – <i>Lugar que a escrita ocupa em aula</i>	51
Gráfico nº 2 – <i>Os alunos revelam dificuldades?</i>	52
Gráfico nº 3 – <i>Principais dificuldades</i>	52
Gráfico nº 4 – <i>Hábito de pedir rascunho</i>	53

Grafico nº 5 – <i>Hábito de pedir várias versões do mesmo texto</i>	53
Gráfico nº 6 – <i>Revisão e aperfeiçoamento de texto em aula</i>	54
Gráfico nº 7 – <i>Cruzamento de dados: lugar que a escrita ocupa em aula/hábito de pedir várias versões do mesmo texto</i>	56
Gráfico nº 8 - <i>Cruzamento de dados: lugar que a escrita ocupa em aula/tempo dedicado para revisão e aperfeiçoamento de texto</i>	57
Gráfico nº 9 – <i>Cruzamento de dados: hábito de pedir várias versões do mesmo texto/tempo dedicado para revisão e aperfeiçoamento de texto</i>	58

Introdução

«(...) a escrita é uma competência que não surge naturalmente, mas que é fruto da aprendizagem, emergindo em condições de escolarização e beneficiando da experiência e do treino.»

(COSTA, M. A. et *alii*, 2010: 11)

É frequente ouvir-se dizer “Os alunos não gostam de escrever.” ou “Os alunos escrevem cada vez pior.” Estas afirmações constituem lamentações de muitos professores de língua materna e também de docentes de outras áreas, pois, como se sabe, a escrita é transversal a todas as disciplinas. Infelizmente, as dificuldades ao nível da produção escrita são uma realidade incontestável, que se manifestam quer em contexto escolar, através da obtenção de resultados negativos, quer nos contextos da vida quotidiana, através do insucesso social e pessoal.

Face a esta dura realidade e porque compete à escola ensinar a escrever com rigor linguístico, em nossa opinião, há algumas questões que merecem ser objeto de reflexão por parte dos professores de língua materna (note-se, no entanto, que é tarefa de todos os docentes, independentemente da disciplina que lecionam, contribuir para o desenvolvimento/aperfeiçoamento da competência de escrita):

- Por que motivo a escrita se encontra em “crise”? Por que razão os alunos não gostam de escrever?

- Os professores conferem à expressão escrita o lugar de destaque que lhe é devido na aula de língua materna (tenhamos em conta que a aquisição da competência da escrita funciona como uma mais valia para a aquisição da competência da compreensão escrita, da compreensão e expressão orais)?

- Os docentes propõem atividades de produção textual que conduzam, efetivamente, ao aperfeiçoamento da competência da escrita?

- Os professores definem estratégias que permitem exercitar a escrita enquanto processo, que contempla as operações de planificação, de textualização e de revisão?

- Para que possamos contribuir para o aperfeiçoamento da competência de escrita dos nossos alunos, quais os procedimentos que devemos adotar?

Ao longo da última década, nós próprios, enquanto docentes de língua materna, temos vindo a refletir sobre estas e outras questões relacionadas com a pedagogia e a didática da escrita, contudo, individualmente, foram escassas as respostas que conseguimos obter. A possibilidade de vermos esclarecidas estas e outras questões surgiu em contexto de estágio. Durante as primeiras aulas que observámos, quer em português, quer em francês, constatámos que os discentes, na generalidade, apresentavam dificuldades a nível da produção escrita, nomeadamente em momentos que deveriam proceder à revisão e aperfeiçoamento de texto. Sendo a escrita um domínio que vinha merecendo a nossa atenção, como referimos anteriormente, resolvemos encetar uma investigação/ação/reflexão que nos permitisse regular a nossa própria ação, não só em contexto de estágio, mas também futuramente, perante os nossos alunos.

Na primeira parte do presente relatório, de cariz eminentemente teórico, far-se-á uma contextualização que permitirá, a partir das leituras que efetuámos, apresentar, por um lado, o dispositivo que colocámos em prática (o portefólio de aprendizagem) e as potencialidades de que se reveste, quando colocado ao serviço de uma didática da escrita que se quer reflexiva. Por outro lado, no segundo capítulo, referir-nos-emos à forma como a escrita tem sido ensinada nas escolas, ao longo das últimas décadas e apresentaremos alguns procedimentos que, segundo investigadores conceituados na área da didática da escrita, poderão conduzir à interiorização de mecanismos, que levem o aprendente a rever e a aperfeiçoar as suas produções escritas com sucesso. Das leituras realizadas se infere que nas últimas décadas se têm verificado alguns progressos, no que concerne à didática da escrita. Contudo, o método tradicional, em que o aluno escreve um texto, o professor corrige e avalia o produto final, continua, ainda, a ser praticado por alguns docentes. Sabe-se hoje que a escrita não é um dom, na verdade é uma atividade complexa, que exige reflexão e obriga a um elevado esforço cognitivo. Face a esta evidência, cabe ao docente delinear estratégias que auxiliem o escrevente, durante todo o processo de escrita.

A segunda parte evidencia a nossa prática pedagógica propriamente dita. Após a apresentação de breves informações sobre o contexto de investigação em que se insere o

nosso estudo, daremos a conhecer qual a percepção que os alunos têm sobre a competência de escrita e a revisão e aperfeiçoamento de texto. Faremos referência, também, a um inquérito aplicado aos docentes de línguas do *Lycée Français de Porto*, com o intuito de conhecermos qual a importância que os inquiridos conferem à produção escrita, em contexto de sala de aula, nomeadamente à revisão e aperfeiçoamento de texto.

Com base no diagnóstico efetuado junto dos alunos e através da observação direta, em aula, delineámos estratégias que perspetivassem um ensino da escrita reflexivo, tendo definido os objetivos que passamos a elencar:

- ▶ Implementar o uso do portefólio de aprendizagem nas aulas de português e de francês, a fim de levar o aluno a refletir sobre as suas produções escritas;
- ▶ Implementar estratégias de auto e heterocorreção que levem o aluno a reconhecer a necessidade e a possibilidade de melhorar as suas competências de escrita;
- ▶ Comparar as diferentes versões do texto de modo a verificar quais os efeitos provocados pelas estratégias de auto e heterocorreção.

As estratégias de facilitação processual que pusemos em prática, na disciplina de português e na disciplina de francês, serão explicitadas na terceira parte do presente relatório.

Por fim, num primeiro momento, proceder-se-á à comparação de diferentes versões de alguns textos produzidos pelos alunos do 6º C e do 8º B, com o intuito de mostrarmos que as estratégias de auto e heterocorreção facilitaram a tarefa do aprendente, aquando da revisão do produto escrito, tendo-lhes permitido aperfeiçoar os respetivos textos e a sua competência de escrita. Apresentar-se-ão, num segundo capítulo, algumas sugestões pedagógico-didáticas que permitem rever e aperfeiçoar textos em interação vertical/horizontal e horizontal/horizontal. No último capítulo que compõe o presente relatório, daremos a conhecer algumas reflexões sobre o trabalho realizado ao longo do ano letivo, no âmbito da escrita, que os discentes partilharam connosco. Os próprios alunos têm consciência de que as técnicas de auto e heterocorreção, bem como o uso do portefólio de aprendizagem, lhes permitiram evoluir enquanto escreventes.

Visto termos trabalhado com uma amostra muito reduzida e não aleatória, que respeita a um contexto em particular, não poderemos generalizar as conclusões a que chegarmos. Esperamos, no entanto, que a realização deste breve estudo possa alertar os docentes, nomeadamente os de língua materna, para a necessidade (e para a possibilidade) de se delinearem estratégias de facilitação processual, que conduzam à interiorização de mecanismos autocorretivos e à reformulação/aperfeiçoamento textual.

I – O portefólio de aprendizagem e a escrita

1 - O portefólio de aprendizagem: tentativa de definição

Desde o início dos anos 90, temos ouvido, com alguma frequência, falar de *portefólio do aluno*¹, mas foi sobretudo a partir de 2001 que este termo passou a fazer parte do dia a dia de muitos docentes, nomeadamente os de línguas².

Quando nos referimos a *portefólio do aluno*, estamos a designar exatamente o quê? Detenhamo-nos um pouco na definição deste vocábulo. No dicionário Priberam de Língua Portuguesa³, *portefólio* é definido da seguinte forma:

portefólio: s. m. (inglês portfolio)

Conjunto de material gráfico utilizado em apresentações; conjunto de trabalhos ou de fotografias de trabalho de um profissional das artes; dossiê ou documento com o registo individual de habilitações ou de experiências; pasta ou cartão duplo para guardar papéis. = DOSSIÊ, PORTA-FÓLIO

Como se pode constatar, o portefólio pode assumir diversas formas e pode estar ao serviço de vários profissionais, nas mais diversas áreas. Através de esta definição, podemos, ainda, verificar que o termo *portefólio* surge associado a *dossiê*. Na verdade, não há razões para fazer tal associação, como alertam BERNARDES, C. et MIRANDA, F. B.(2003).

As duas autoras, através de um esquema-síntese⁴, apresentam-nos a distinção entre *portefólio do aluno* e *dossiê*. Entre outras diferenças, deixam bem patente que:

«(...) o portefólio do aluno pode ser visto como uma colecção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios.» (BERNARDES, C. et MIRANDA, F. B., 2003 :17).

¹ Referimo-nos, concretamente, ao Portefólio Europeu das Línguas (PEL), que foi apresentado pelo Conselho da Europa, pela primeira vez, em 1991. A versão final surgiu em 2001 (LITTLE: 2), nomeadamente para auxiliar na aprendizagem de alunos e de professores em formação inicial. O PEL é definido como um instrumento que: «É propriedade do aprendente; Reflecte as experiências de aprendizagem e as vivências interculturais adquiridas ao longo da vida; Apoia a aprendizagem de línguas dentro e fora do sistema escolar; Tem uma função informativa e uma função pedagógica, ao longo da aprendizagem; Ajuda o empregador a avaliar as competências linguísticas do trabalhador.», Cf., Ministério da Educação (2001). «Portefólio Europeu de Línguas», p. 4, http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/722/portfolio_europeu_Sec.pdf (consultado em 17 de Julho de 2011).

² Não pretendemos, de forma alguma, excluir os professores de outras disciplinas ou outros profissionais. Referimo-nos aos docentes de línguas, pois é nessa área que nos movimentamos.

³ <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=portefólio> (consultado em 14 de Julho de 2011).

⁴ Cf. BERNARDES, C. et MIRANDA, F. B. (2003). *Portefólio – Uma Escola de Competências*, Porto, Porto Editora, p. 19.

Enquanto um *dossiê* é considerado «(...) *uma tradicional compilação de trabalhos realizados por alunos, de onde a reflexão sobre o que se fez e como se fez está completamente ausente.*» (Idem, p. 18), tratando-se, por isso, de um “arquivo morto”.

Cingindo-nos ao uso do portefólio em contexto educativo, damos conta de que são vários os tipos de portefólio que os docentes podem colocar ao serviço da formação do aluno e do desenvolvimento das competências que a escola e o sistema educativo preconizam (BERNARDES, C. et MIRANDA, F. B. : 28). Pretendemos, unicamente, referir-nos ao portefólio de aprendizagem, pois é aquele que mais vantagens trará aos aprendentes (e, em parte, também aos docentes, pois permite-lhes detetar as dificuldades do aluno e definir estratégias de ensino adequadas às necessidades de cada um). Segundo as autoras da obra *Portefólio – Uma escola de competências*, portefólio de aprendizagem é:

«(...) uma colecção de trabalhos em desenvolvimento, bem como de trabalhos terminados, com vista à avaliação formativa, formadora e sumativa. O conteúdo é determinado pelo aluno, após negociação com o professor. Do portefólio de aprendizagem deverão também fazer parte as reflexões do aluno sobre as suas produções.» (Idem, p. 29).

É, pois, possível concluir que o portefólio de aprendizagem pode ter grande impacto na aprendizagem do aluno, uma vez que lhe permite ter a noção do trabalho desenvolvido: de onde partiu, até onde chegou e até onde pode/precisa de ir. Esta ideia também é partilhada por Carminda Leite e Preciosa Fernandes (2002:61):

«(...) os portefólios, ao mesmo tempo que permitem evidenciar as aprendizagens realizadas, permitem, ainda, que os alunos se situem face a um percurso escolar e auto-regulem esse mesmo percurso.» .

A implementação do uso do portefólio permite, portanto, que o aluno tenha um papel ativo na sua aprendizagem e reflita sobre os meios que lhe permitirão atingir os seus objetivos pessoais. O aprendente é chamado a fazer uma auto-avaliação do seu percurso escolar, tomando consciência dos avanços e dos retrocessos (caso se verifiquem), comparando os diversos trabalhos que elaborou com os trabalhos de colegas. À luz desta definição, o portefólio pode ser considerado um guia de aprendizagem do aluno.

Assim sendo, estamos convictos de que o portefólio de aprendizagem terá grande utilidade se for colocado ao serviço do aperfeiçoamento da competência de escrita, pois permite que as atenções do aluno e do professor se concentrem no processo

de escrita, não exclusivamente no produto final. Facilita a análise e a reflexão sobre o caminho percorrido e aquele que ainda é necessário percorrer, fazendo uso de uma avaliação formativa e formadora.

1.1 – Portefólio de aprendizagem: aprender a aprender

Nos finais dos anos 60, o professor deixou de ser visto como alguém que concentrava em si todos os saberes, para se tornar um especialista do desenvolvimento do aluno e da organização da aprendizagem (ESTRELA, 2010: 11). Procurava-se, com esta perspetiva de mudança e de atuação, que o aluno desenvolvesse a sua autonomia e se tornasse gestor ativo da sua aprendizagem.

Graças à teoria construtivista⁵, percebeu-se que o aluno não é um ser passivo que se limita a receber as informações fornecidas pelos professores. Baseando-se nos conhecimentos prévios e naqueles que vai estudando, o aprendente transforma a nova informação e torna-se um participante ativo na aquisição dos conhecimentos. As teorias metacognitivas⁶ preconizadas por Vygostky dão-nos a entender que o aluno constrói o seu conhecimento a partir da busca de soluções para os seus problemas, auto-regulando a sua aprendizagem e refletindo sobre as decisões tomadas.

Torna-se evidente, pelo que atrás ficou dito, que o professor teve a necessidade de se adaptar a uma nova realidade, ou seja, deixou de transmitir somente conteúdos, a sua principal tarefa passou a ser a de “ensinar a aprender” (MARTINS, 2009). Tornou-se, assim, necessário desenvolver um ensino de orientação metacognitiva e implementar

⁵ Como sublinha MARTINS (2009: 91), baseando-se em (Pinto, 2002), «O construtivismo vê a aprendizagem não como um modelo em que alguém dá e alguém recebe, mas como um modelo em que todos colaboram num processo autêntico e conjunto, baseado em projectos que constituem verdadeiros desafios à comunidade de aprendizagem onde se envolvem professores, sujeitos da aprendizagem e todos os outros participantes deste processo, desde os pais aos especialistas».

⁶ Relativamente à importância que assumem as teorias metacognitivas no ensino-aprendizagem, BIZARRO (2006: 69) lembra que estas devem ser encaradas «como um dos percursos de sentido obrigatório para os professores, que devem tornar os seus alunos conscientes da aprendizagem que realizam, das suas finalidades, dos meios/instrumentos que utilizam, dos processos a que recorrem; em suma, conscientes daquilo que são, sabem e fazem em prol do seu desenvolvimento e, também, da sua autonomia.»

estratégias⁷ que permitissem ao aluno *aprender a aprender*. José A. L. G. Martins ressalta que:

«(...) aprender a aprender relaciona-se com a capacidade de utilizar correctamente as estratégias e a reflexão sistemática, sobre os processos de aprendizagem, tendo em conta que são sempre de índole pessoal. Ou seja, o sujeito deve saber como aprende. O seu domínio permite planificar, organizar e rever as próprias actividades de aprendizagem.» (MARTINS, 2009: 74-75)

Deste modo, o aprendente constrói o seu conhecimento: procura soluções para os problemas, selecciona estratégias, toma decisões, auto-regula a sua aprendizagem, vai-se tornando autónomo na gestão das tarefas e reflete sobre o seu ensino-aprendizagem.

Partindo de esta evidência, estamos convictos de que o portefólio de aprendizagem, pelas características que o definem, é um instrumento que permite ao aluno *aprender a aprender*, tendo em vista a auto-regulação da aprendizagem e o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas⁸. Parece-nos, pois, útil e pertinente a utilização do portefólio de aprendizagem nas aulas de língua materna, com o intuito de encorajar cada escrevente a rever e a aperfeiçoar os textos produzidos⁹.

⁷ Segundo José A. L. G. Martins, ao implementar estratégias que permitam ao aluno *aprender a aprender*, o professor deverá ter em conta as seguintes orientações:

«Orientação construtivista que valoriza a acção dos alunos na construção de saberes e a acção dos professores na criação de condições que promovam a existência do conflito cognitivo e de interações que favoreçam essa construção; Avaliação implica: auto-regulação da aprendizagem recorrendo a contratos pedagógicos, trabalho colaborativo e aos portefólios; O Professor deve ser um mediador, um facilitador do sentido da aprendizagem, ajudando o aluno no seu processo de construção; O Conhecimento é uma construção social consubstanciada, sobretudo, a partir das teses que representam a relação da criança com o saber e que valorizam outras dimensões na educação escolar, nomeadamente a dimensão social e interpessoal.» (MARTINS, 2009: 76).

⁸ Rosa Bizarro alerta para a importância de se treinar o pensamento metacognitivo: «(...) os alunos treinados a desenvolver o pensamento metacognitivo aprendem mais e melhor, aprendendo, também, a como aprender e transformando-se, portanto, em seres autónomos na sua aprendizagem, aptos a transferirem para situações de aprendizagem da vida real os conhecimentos adquiridos na escola» (BIZARRO, R., 2006: 27).

⁹ Obviamente, a utilização do portefólio de aprendizagem poderá ser transversal a todos os domínios da língua materna. Referimo-nos somente ao aperfeiçoamento da competência de escrita, porque foi com essa finalidade que implementámos o uso do portefólio nas aulas de português e de francês.

Através da análise das diferentes versões dos textos produzidos pelos alunos, verificámos que, efetivamente, o uso do portefólio, conjuntamente com a utilização de materiais que conduziam à auto e heterocorreção, facilitou a tarefa de revisão e de aperfeiçoamento de texto, quer em francês quer em português, cf. capítulo III – 1. 2 – «Análise dos textos produzidos: comparação das diferentes versões».

Estamos convictos de que ao folhear o portefólio de aprendizagem, ao observar o plano, as diferentes versões dos textos e os comentários/reflexões¹⁰ que foi redigindo, o aluno terá um olhar crítico sobre o que escreveu e o modo como escreveu, sendo possível o reinvestimento em estratégias que lhe permitiram vencer obstáculos e/ou a necessidade/possibilidade de reacerar alguns caminhos, de estabelecer metas e objetivos para atingir os fins (BERNARDES, C. et MIRANDA, F. B., 2003: 21).

Ao implementar o uso do portefólio de aprendizagem, põe-se em prática uma avaliação formativa. Deste modo, a avaliação não é penalizadora para o aluno, mas sim construtiva. O aprendente é chamado a dar o seu parecer sobre o trabalho realizado, quer sobre o seu, quer sobre o dos colegas. Incentiva-se, assim, uma avaliação mais participada, mais autêntica e mais reflexiva (MARTINS, 2009), uma vez que são tidas em conta outras opiniões para além da do professor. O aprendente, através do diálogo entre pares, enriquece os conhecimentos, torna-se recetivo à diferença de opiniões e promove a auto e heterocorreção. Também desenvolve competências de modo a tornar-se mais autónomo e tem a possibilidade de *aprender a aprender* a aperfeiçoar *a sua competência de escrita*. Ao perceber que é capaz de regular a própria aprendizagem e que o faz com sucesso, o aluno sentir-se-á mais motivado para investir nas atividades letivas.

Perante este contexto, ao docente cabe-lhe assumir o papel de guia e de facilitador da aprendizagem de cada aluno:

«(...) o professor deverá ser capaz de co-gerir a realidade do grupo-turma, as suas exigências e as realidades individuais dos alunos, com as respectivas exigências, preocupando-se, de modo particular, em encorajar o pensamento e a reflexão.» (BIZARRO, R., 2006: 49).

Torna-se evidente, pelo que atrás ficou dito, que o portefólio de aprendizagem se apresenta como um instrumento que facilita e estimula o sucesso educativo, não só de alunos mas também de professores.

¹⁰ BERNARDES, C. et MIRANDA, F. B. (2003: 18) alerta-nos para o facto: «Os elementos coligidos, para além de serem sempre datados, devem estabelecer uma relação entre si, numa linha de actuação que poderíamos caracterizar como sendo em espiral, na qual há sempre um retorno aos desafios anteriores, tentando-se, também, sempre ir mais além.»

2 – A escrita em contexto de sala de aula

«A escrita é hoje, reconhecidamente, um ponto crítico do ensino, no duplo sentido que o adjectivo encerra: “de crise” e “de crítica”(…)»

AMOR, E. (2001:163)

A citação colocada em epígrafe, embora date de 2001, continua a fazer sentido nos dias de hoje. Efetivamente, no que à escrita diz respeito, a crise e a crítica mantêm-se. Crise porque os resultados, quando os alunos são chamados a prestar provas, por escrito (em Provas de Aferição e em Exames Nacionais¹¹), não correspondem às expectativas dos professores e dos próprios aprendentes. Perante uma escrita que se encontra em estado crítico, surgem vozes críticas: alunos descontentes, que justificam os maus resultados com uma deficitária pedagogia dos professores; estes últimos, por seu lado, apontam o dedo aos estudantes (não trabalham o suficiente), à comunidade escolar (não valoriza a atividade docente) e ao próprio sistema educativo (sobrecarrega os professores com tarefas burocráticas; não valoriza o trabalho realizado); a comunidade escolar nomeadamente os pais dos alunos, que consideram que a escola não cumpre o seu dever, isto é, não ensina os alunos a escrever (não raras vezes se ouvem encarregados de educação lamentando o facto de não conseguirem perceber o que os filhos escrevem, pois cometem muitos erros).

Perante este cenário, questionámo-nos: *Estará a escola a cumprir uma das suas missões mais importantes, ou seja, estará a dar resposta à crise que se faz sentir em termos de aprendizagem de escrita?* Não podemos ignorar que compete à escola ensinar

¹¹ Relativamente aos Exames Nacionais de 2011, na disciplina de Português, tomámos conhecimento dos resultados através da imprensa: «Dos 68 409 alunos que fizeram a prova com mais inscritos da 1.ª fase de exames do secundário, 37 685 (55%) tiveram negativa. E, apesar de a prova só contar 30% para a média final à disciplina, um em cada 10 acabou mesmo por chumbar o ano a Português, ficando assim sem o secundário concluído. (...) a APP encontrou alguns "culpados" pelo mau desempenho. A começar pela "falta de preparação" dos alunos para a disciplina, (...).», DIÁRIO DE NOTÍCIAS, de 15 de Julho de 2011, http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1908558 (consultado em 17 de Julho de 2011). Todavia, devemos ter em conta que estes resultados não refletem somente as competências de escrita de os alunos; há outras competências que também são tidas em conta (compreensão e interpretação de texto, conhecimento explícito da língua, ...).

a escrever (e a falar) de acordo com o português padrão, como advoga Isabel Margarida Duarte:

«Mas se, ao iniciar o seu percurso escolar, a criança já fala e compreende enunciados orais, de acordo com o meio sociocultural e a variante diastrática na qual cresceu, é na escola que irá ter contacto com outras variantes, eventualmente diferentes daquela que conhece, nomeadamente com o português padrão, a normal culta e escolarizada e com o português escrito, através da aprendizagem da leitura e da escrita.»¹².

Para respondermos à pergunta que formulámos anteriormente, basear-nos-emos em alguns estudos críticos de autores conceituados, que têm enveredado pela área da didática da escrita¹³, visando um desenvolvimento/aperfeiçoamento da aprendizagem de esta competência.

Antes de mais, procuremos perceber o que é a escrita. Y. Reuter define a escrita do modo que se segue:

«L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné.» (REUTER, Y., 1996: 58)

Através de esta definição, depreende-se que escrever é uma prática comum à sociedade alfabetizada, através da qual é possível comunicar, em determinado contexto, usando um suporte escrito. É, ainda, perceptível a complexidade inerente ao ato de escrever.

¹² DUARTE, I. M., «Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários», http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/679XPXJRXD38PQ7J5GEY9KL46ITQ2F.pdf, p. 2, (consultado em 14/07/11).

¹³ Dado a escassez de tempo que nos resta para a elaboração deste trabalho, não nos é possível proceder à leitura da vasta bibliografia existente sobre o tema. Portanto, daremos conta somente de algumas obras, que, esperamos, possam traduzir uma visão geral da situação atual. Estamos cientes da possibilidade de existirem dados novos, que não sejam do nosso conhecimento, e que traduzem realidades diferentes daquela que apresentamos no presente capítulo.

Luís Barbeiro (1999: 11) reforça a tese de que a escrita é um poderoso instrumento de comunicação e de socialização. Escrever faz parte das necessidades quotidianas de todos os indivíduos, não se restringe ao contexto escolar¹⁴.

Inácia Santana (2007: 17) destaca três funções da escrita: comunicativa (comunicar em diferido com outrem, através de texto), representativa ou ideacional (possibilidade de transmitir sentimentos, recriar situações e representações) e epistémica (corresponde ao papel da escrita na construção do conhecimento, numa perspetiva metacognitiva).

Uma vez mais, é evidenciada a função comunicativa e social da escrita, mas a autora vai mais além, pois destaca outras funções igualmente relevantes. Inácia Santana lembra, ainda, que a escrita é mediada pelo conhecimento. Esse conhecimento deve assentar numa atitude reflexiva e construtiva. Tal sucede, porque, ao contrário do que acontece com o oral, é possível rever o que se escreve e riscar, substituir, emendar, pensar antes de escrever.

Fica, assim, bem patente a importância de uma pedagogia de escrita que prepare os alunos de modo a que possam comunicar com os seus pares, organizar os seus pensamentos e notas pessoais, aprender. Em contexto de sala de aula, os escreventes veem os seus resultados serem penalizados por apresentarem dificuldades ao nível da expressão escrita. Numa fase adulta, manifestar dificuldades, quando se expressa por escrito, pode originar o descrédito total de qualquer indivíduo, perante a sociedade.

Por tudo o quanto temos vindo a expor relativamente à importância da escrita, parece-nos extremamente pertinente a comparação apresentada por Isabel Margarida Duarte:

«O salto cognitivo que a aprendizagem da leitura e depois da escrita significa é fundamental para o desenvolvimento do ser humano enquanto ser responsável e livre (ou seja: feliz), por isso é tão globalmente aceite a necessidade de se

¹⁴ A opinião de Luís Barbeiro é corroborada por Flora Azevedo: «Conhecem-se (...) as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem da escrita, mas reconhece-se quanto ela é importante, por ser a escrita a linguagem do sucesso escolar, do poder e da promoção social.» (AZEVEDO, F., 2000: 232).

alfabetizarem todas as pessoas, como é necessária a vacinação, a água potável ou um mundo livre de minas antipessoais.»¹⁵.

Apesar da sua crucial importância, como explanámos anteriormente, a atividade de expressão escrita foi durante muito tempo negligenciada no espaço da aula de língua materna¹⁶. Maria Luísa Álvares Pereira vai mais longe e afirma que a escrita não era trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa:

«O certo é que, por variadas razões, durante muito tempo, a escrita esteve ausente do espaço da aula de Língua Materna, sendo considerada uma espécie de «coroamento natural» do conhecimento de muitas outras competências (a leitura, a gramática, a oralidade, ...), e sendo encarada como uma síntese mágica de outros ensinamentos (ortografia, vocabulário, conjugação verbal ...).» (PEREIRA, 2002: 47).

A juntar-se a este facto, criou-se o mito da escrita como «dom inato», restrito a uns quantos «iluminados», que conseguiam escrever corretamente, sem grande esforço (CABRAL, 2002: 47). À luz desta teoria, a escrita é acessível a um número reduzido de alunos. Aqueles que não possuem o «dom», normalmente, a maioria, quando são convidados a escrever, obrigam o professor a um trabalho moroso, aquando da correção. Como se tal não bastasse, o docente corrige os erros, faz as suas anotações, atribui uma nota e os aprendentes continuam a cometer as mesmas falhas, de uns textos para os outros. Na realidade, não há evolução, pois o escrevente nem lê as correções/anotações que acompanham o seu texto, como salienta Maria Manuela Cabral:

«(...) o aluno produz o texto pedido, entrega-o ao professor, este corrige-o, anota-o, classifica-o e devolve-o ao aluno. Por vezes chama a atenção para um ou outro erro mais grave, geralmente ortográfico ou sintático, faz um elogio aos trabalhos melhores, e o aluno guarda o texto, quantas vezes sem ter lido com atenção as anotações ou correções do professor (...).» (CABRAL., 1994: 112).

Esta afirmação proferida por Maria Manuela Cabral dá-nos conta de uma realidade que remonta aos anos 90. Entretanto, algumas alterações terão ocorrido e é provável que em muitas escolas esta prática redutora já tenha sido ultrapassada.

¹⁵ DUARTE, I. M., «Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários», http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/679XPXJRXD38PQ7J5GEY9KL46ITQ2F.pdf, p. 2, (consultado em 14/07/11).

¹⁶ O estudo por nós elaborado junto dos docentes de línguas que lecionam na escola onde decorreu o nosso estágio pedagógico revela que a escrita continua a ser uma atividade à qual não se dedica o tempo necessário, Cf. capítulo II do presente relatório, 2.2 – «Diagnóstico da atitude dos professores perante a escrita e a revisão de texto».

Contudo e tendo em conta as dificuldades que muitos escreventes continuam a manifestar, não será abusivo da nossa parte se afirmarmos que ainda há um longo caminho a percorrer: é preciso escrever mais, acima de tudo, é preciso escrever melhor. Para que os alunos escrevam melhor, é necessário ensiná-los. Cabe sobretudo ao professor de língua materna, embora os responsáveis pelas restantes disciplinas possam auxiliar, levar a cabo essa complexa tarefa.

A escrita é uma atividade difícil, que exige um grande esforço cognitivo, e deve, por isso, ser exercitada regularmente, como lembra Maria Armada Costa (1996: 67):

«Aprende-se a escrever no 1º ciclo e depois não se acaba mais. Porque se trata de um saber processual, se exercitarmos a escrita, descobrimos novas técnicas, novas capacidades, novos obstáculos. Não é o tipo de conhecimento que se adquire, se guarda e se “chama” sempre que necessário. Tem de ser exercitado. Como nadar. Ou tocar piano, ou jogar xadrez.»

Dada a complexidade que está inerente ao ensino-aprendizagem da escrita, é em contexto de sala de aula que a sua prática regular deve ser efetuada. Sem a colaboração do professor, muitos alunos não conseguirão levar a cabo a missão com sucesso, pois estamos perante «*um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo e faseado.*» (FONSECA, F. I., 1994: 150).

A partir dos anos 70, quando as atenções começaram a dirigir-se para os processos através dos quais os escritores redigem os seus textos (SANTANA, 2007), ganha visibilidade a ideia de que é necessário valorizar o processo de escrita, contrariamente ao que sucedia anteriormente, em que só o produto final, ou seja, o texto merecia atenções (regra geral, somente do professor que corrigia e atribuía uma nota).

Surge, assim, uma nova conceção de escrita, para a qual contribuem vários modelos delineados por investigadores da área da linguística textual e da psicologia cognitiva (SANTANA, 2007). Apesar de a evolução que se verificou, o modo como a escrita era abordada permanecia ainda muito linear, «*visto como uma sucessão de fases (pré-escrita, escrita e pós-escrita)*» (CARVALHO, 1999: 5). Poucas ou nenhuma informações fornecia sobre os processos interiores do escrevente, limitando-se a descrever o desenvolvimento dos textos produzidos. Esta situação sofre alterações a partir do momento em que a abordagem da escrita passa a concentrar-se na observação de indivíduos, enquanto decorre a tarefa de produção de texto (CARVALHO, 1999). Segundo o mesmo autor, esta observação evidenciou que:

«Ao longo do processo, o sujeito aplica um conjunto de procedimentos de natureza cognitiva: reconhece, selecciona, compara, organiza, avalia, revê, procurando atingir determinados objectivos, condicionados por factores como o tempo, o leitor, o tipo de discurso, etc.» (Idem, 54).

É possível constatar a importância dos mecanismos cognitivos, no ato de escrever. Por outro lado, dada a variedade de componentes envolvidas, reforça-se a ideia de complexidade inerente ao processo de escrita (BARBEIRO, 1999), até porque ela acarreta um «*trabalho heurístico de geração de soluções múltiplas a serem testadas a cada momento.*» (Idem, Ibidem).

Com o intuito de clarificar um processo altamente codificado como o da escrita, vários investigadores, nomeadamente Hayes e Flower (também Scardamalia e Bereiter; Butterfield, Hacher e Albertson, entre outros) preferem dividi-lo em três sub-processos: *planificação*, *redação* e *revisão*¹⁷ (BARBEIRO, 1999; CARVALHO, 1999; SANTANA, 2007).

Quando nos referimos a *planificação*, *redação* e *revisão*, devemos ter em conta que não estamos perante diferentes fases do processo de escrita, uma vez que:

«Dada a natureza interactiva do processo e o seu carácter recursivo (...) não podem ser consideradas como fases, no sentido de que ocorrem linearmente, mas antes como actividades que, em diferentes momentos, com maior ou menor intensidade e em relação a diferentes níveis textuais, ocorrem quando se escreve.» (CARVALHO, 1999: 61)

A primeira atividade a realizar não poderá ser outra senão a da *planificação*, visto tratar-se do momento em que o escrevente decide qual será o tema e a tipologia do texto a redigir (caso o docente não dê indicações relativamente a estes aspectos, o que

¹⁷ Os termos propostos por Hayes e Flower surgem, por vezes, com designações diferentes, dependendo do autor. Assim, podemos depara-nos com *textualização*, em vez de *redação*; *correção* ou *reescrita* em vez de *revisão*. Relativamente aos termos *redação* e *textualização* a definição em nada difere. Todavia, no que concerne à terminologia usada por alguns autores para designar a atividade de *revisão*, verificam-se algumas diferenças, como daremos conta no capítulo «Revisão e aperfeiçoamento de texto: procedimentos a adotar».

A título de exemplo, vide a terminologia usada por Luísa Álvares Pereira para designar os mesmos subprocessos: «A estrutura do saber-escrever (SE) é, pois, constituída por um verdadeiro *mosaico de saberes-fazeres particulares*, (...): 1) *saber planificar* (gerar uma situação de comunicação, ter em conta o referente, escolher o tipo de texto predominante para a situação, fazer um plano, ...); 2) *saber textualizar* (escolher um modo de enunciação, redigir em coerência com as características do tipo textual, integrar sequências textuais em tipos de texto, utilizar elementos gramaticais e lexicais adaptados ao tipo de escrito, ...); 3) *saber corrigir o texto* (detectar incoerências nas informações, fazer acrescentamentos, deslocamentos, supressões, reformular parágrafos, ...).», PEREIRA, M. L. A. (2000). *Escrever em Português – Didácticas e Práticas*. Porto, Editores ASA, p. 73.

acontece com frequência, deparando-se o aluno com uma folha em branco e sem saber por onde começar), quem será o destinatário do seu texto, qual/quais as informações que poderá receber do exterior (realizar leituras ou solicitar indicações junto do docente) e estabelece as metas que orientam o seu trabalho. Na perspetiva de Irma Aurelia González (2005: 46), a planificação implica o uso de capacidades cognitivas gerais em torno de:

«dois eixos: selecção e organização de ideias, e implica três momentos: 1) mobilização dos conhecimentos sobre o tema-objecto, extraíndo-os da memória e/ou recorrendo a leituras; 2) organização dos conhecimentos, através do estabelecimento de uma ordem de aparecimento no texto e de um agrupamento em subconjuntos temáticos; e 3) confronto do projecto (plano global previamente formulado de maneira conceptual) com o objectivo final (intencionalidade/efeito pretendido).»

A atividade de planificação reveste-se, pois, de uma importância extrema para que o processo de escrita se desenvolva, tendo por base um plano sólido. Esta é uma atividade da qual os professores não podem abdicar em sala de aula, pelo que deverão praticá-la, para, posteriormente, a solicitarem aos alunos, antes de estes redigirem os seus textos.

A redação ou textualização corresponde à «*tarefa de estruturação linguística*», ou seja, consiste em «*dar forma ao pensamento*» (GONZÁLEZ, 2005: 47). Olívia Figueiredo advoga que este saber-fazer envolverá «*operações como a conexão/segmentação (pontuação, organizadores textuais), a coesão (cadeias anafóricas) e a modalização.*» (FIGUEIREDO, O., 1999: 169)

No entender de CARVALHO (1999: 67), o facto de a redação envolver uma multiplicidade de aspetos, que devem ser processados em simultâneo, torna a tarefa exigente do ponto de vista cognitivo e de difícil automatização.

Embora os aprendentes consagrem mais tempo à textualização do que aos restantes domínios da escrita, há lacunas difíceis de transpor, nomeadamente no que concerne ao uso de conectores e organizadores textuais¹⁸, que por vezes comprometem inexoravelmente o projeto significativo que o texto há-de ser (SANTOS, 1999: 30).

¹⁸ Estas dificuldades tornam-se, também, evidentes em textos produzidos por alunos que frequentam a escola onde decorreu a nossa prática pedagógica; cf. gráfico nº 3 – *Principais dificuldades*.

Para que estas e outras deficiências que surgem em textos dos aprendentes, possam ser atenuadas ou ultrapassadas, é urgente instituir, em aulas de língua materna, a prática do saber-fazer no domínio da revisão. Segundo Le Groupe EVA (1996: 24), a revisão consiste em:

«(...) relire/évaluer l'écrit en cours d'écriture et/ou en fin de production, pour repérer des lieux de dysfonctionnement, définir leur nature et prendre une décision qui peut être de ne pas réécrire ou de réécrire soit l'ensemble, soit une partie seulement de l'écrit.».

Tendo em conta que a revisão conduz à avaliação do texto redigido, esta é uma tarefa que permitirá detetar incorreções, de natureza diversa, tal como salienta Luís Barbeiro (1999: 62):

«Entre os factores que podem ser activados encontram-se o código linguístico – ortográfico, sintáctico, semântico, lexical – as características do destinatário, os objectivos perseguidos, os aspectos estilísticos, a conformidade com o género, etc.».

Estamos perante um domínio da escrita altamente exigente e para o qual os escreventes, nomeadamente os mais inexperientes, não estão preparados. Na realidade, esta é uma prática pouco valorizada pelos professores que, regra geral, pedem ao aluno que proceda à leitura de o texto que redigiu e o entregue, para ser avaliado. Apesar de a leitura permitir um retorno ao texto, a revisão não pode cingir-se a um mero acto de leitura (CARVALHO, 1999), sobretudo por tratar-se de uma leitura levada a cabo pelo próprio sujeito que escreveu. A este respeito, Luís Barbeiro (2003: 100) salienta:

«a releitura pelo sujeito, mesmo durante a revisão final, não é feita a partir do zero, mas tem por base o conhecimento que deriva do facto de ter construído o texto. Deste modo, algumas falhas e incorrecções (...) e mesmo algumas inconsistências de conteúdo ou saltos na apresentação da informação poderão não ser detectados, uma vez que o sujeito poderá «ler» o que tem representado na sua mente, não alcançando uma leitura distanciada em relação ao que já conhece.».

Deste modo, torna-se inexequível o necessário aperfeiçoamento de texto. Dado o grande esforço cognitivo de distanciamento crítico que é exigido, quando compara o que escreveu com os objetivos que pretendia atingir, o escrevente raramente consegue proceder a uma autocorreção e ao aperfeiçoamento de texto (GONZÁLEZ, 2005: 47).

Maria Luísa Álvares Pereira alerta-nos para o facto de somente os alunos com grande capacidade metadiscursiva e metalinguística conseguirem rever e aperfeiçoar o

seu próprio texto. Os que não dispõem de estas capacidades, segundo a autora (2000: 157):

« (...) dificilmente pensam, por exemplo, que pode haver muitas maneiras de escrever o mesmo conteúdo. Sozinhos em casa perante a tarefa, e de acordo com a sua representação mais comum de correcção – induzida, sem dúvida, dos modos impressionistas da correcção feita pelos professores – mudam aqui ou ali uma ou outra falha (ortográfica, eventualmente morfossintáctica), passam a limpo, procedendo, deste modo, a uma modificação espontânea e aleatória do texto escrito.».

Daqui se depreende que as alterações levadas a cabo são, regra geral, muito superficiais, não havendo lugar para reformulações ao nível da frase, de parágrafos, ou da própria mensagem.

Em nossa opinião, persiste a ideia errada de que a revisão e aperfeiçoamento de texto são actividades independentes, isto é, depois de realizar uma delas não se poderá voltar atrás para proceder a alterações. PEREIRA (2000: 167) lembra que, para muitos docentes, a noção de revisão e de reescrita corresponde única e exclusivamente a “trabalhos de limpeza” da versão final do texto, não tendo em conta que é possível rever enquanto se procede à planificação ou à redacção do texto. Não sendo fases estáveis, durante o processo de escrita, estas actividades podem sobrepor-se (BARBEIRO, 1999: 121).

À luz das leituras que efetuámos e que temos vindo a expor, conclui-se que os professores de língua materna continuam a não trabalhar a expressão escrita com o esmero que lhe é devido. Esta é também a opinião de Luís Barbeiro, evidenciada em *Escrita Construir a Aprendizagem* (2003: 147):

«Num percurso ainda muito habitual, após as indicações para a realização da tarefa, a intervenção do outro, designadamente do professor, realiza-se apenas sobre o produto entregue e toma a forma de correcção e de avaliação. A ajuda por parte do professor consistiria nessa correcção e nas anotações que a acompanham. Com muita frequência, o processo acaba aí, com a consulta da classificação e sem reformulação textual (...).».

Face ao exposto anteriormente, podemos concluir que a expressão escrita não é trabalhada de modo a permitir que os aprendentes, nomeadamente aqueles que não foram presenteados com o «dom», possam analisar e refletir sobre as incorreções, por vezes, graves que surgem nos seus textos, uma vez que não exercitam o saber-planificar,

mas, sobretudo, o saber-rever¹⁹. Assim, não lhes é inculcida a ideia segundo a qual, ao contrário do que acontece com a fala, a escrita permite “revisitar” o texto e, por conseguinte, permite efetuar alterações, sempre com o sentido de que é possível aperfeiçoar todo e qualquer produto escrito. Torna-se, pois, urgente e necessário que os professores de língua materna tenham em conta que:

«A revisão constitui realmente uma forma de consciencialização, e mesmo de refinamento do escrito, pois só através dela os jovens terão noção de que a escrita é, antes de mais nada, um meio de desenvolver pensamentos e emoções e, portanto, um modo de auto-definição.» (ALBUQUERQUE, M. F. M., 2001: 95).

Se os docentes de língua materna não adotarem procedimentos que conduzam ao aperfeiçoamento de uma competência nuclear como é o saber-escrever, os alunos continuarão a crer que não é lhes possível aprender a escrever melhor, deixando-se levar pelo desânimo, pela frustração, que se traduzirá em insucesso escolar, pessoal e social.

2.1 – Revisão e aperfeiçoamento de texto: indicações programáticas²⁰

No que concerne à escrita, os Programas de Português do 3º ciclo do Ensino Básico, homologados em março de 2009, assumem uma linha de continuidade relativamente aos programas de 2000. Embora não seja nosso objetivo apresentar uma análise comparativa entre os programas que estão em vigor e os anteriores, parece-nos pertinente dar conta de esta proximidade entre ambos os programas, pois demonstra, a nosso ver, que não é recente a intenção de se conferir à escrita estatuto próprio e um lugar de relevo:

¹⁹ Esta foi, também, a conclusão a que chegámos, após a análise dos dados obtidos através do inquérito aplicado ao contexto do nosso estágio pedagógico; cf. gráfico nº 6 – *Revisão e aperfeiçoamento de texto em aula*.

²⁰ No subcapítulo que agora se inicia, faremos referência somente aos Programas de Português do Ensino Básico para o 3º ciclo, pois a nossa prática pedagógica, realizada no âmbito do Mestrado em Ensino, limitou-se a esse nível de ensino. No que concerne aos Programas de Francês, serão objeto de análise e de reflexão os *Programmes du Collège - Programmes de l'enseignement de français* (6º, 7º, 8º e 9º ano), instituídos pelo Ministério Francês da Educação, pois foram esses que seguimos, durante o estágio pedagógico na disciplina de francês (a disciplina de francês, no *Lycée Français de Porto*, é lecionada como língua materna).

«(...) importa perspectivar a escrita como um processo continuado, que exige múltiplas oportunidades para experimentar a produção de textos com um cunho pessoal, em função de diversas finalidades e de diferentes destinatários.» (REIS, C. (coord.), 2009: 148).

Para além de realçarem a necessidade de trabalhar a escrita continuamente e de diversificar estratégias, os programas atuais alertam para «*as funções que a escrita desempenha na estruturação do pensamento e na reestruturação da linguagem oral.*» (Idem, ibidem). Com efeito, a escrita, através da reflexão a que obriga, conduz a uma maior compreensão da língua. Deste modo, será mais fácil ler e compreender o que os outros escrevem e o discurso oral será mais coerente e melhor estruturado.

Perante esta constatação, surgiu a necessidade de fornecer aos docentes orientações precisas no campo da didática da escrita. Os programas homologados em 2009, em nossa opinião, afiguram-se úteis aos professores de Língua Portuguesa, pois quer se trate de escrita «*para construir e expressar conhecimento(s)*», quer seja para «*Escrever em tempos pessoais e criativos*» (Idem: 126-128), fornecem orientações precisas quanto aos procedimentos a adotar e sobre quais os conteúdos a estudar em sala de aula²¹. Deste modo, os docentes passam a dispor de referências concretas e poderão trabalhar a expressão escrita de forma a que o aprendente possa «*exercer um controlo mais rigoroso e consciente da actividade linguística e comunicativa.*» (Idem: 148-149).

No novo cenário programático, figuram várias indicações que, quanto a nós, poderão contribuir para que a atividade de expressão escrita deixe de ser encarada, por alguns professores, como um mero exercício de redação, em que o aluno escreve, o docente corrige e avalia o produto escrito. Os autores dos programas alertam para o

²¹ Pensamos que os programas que vigoram atualmente fornecem orientações que poderão facilitar a tarefa do professor de Língua Portuguesa. Disto é exemplo a coluna «Notas», que apresenta sugestões de atividades e esclarecimentos.

Vide, a título de exemplo, os conteúdos sugeridos com vista a «Utilizar, com progressiva eficácia, técnicas de reformulação textual (1).»: «P. ex., paráfrase, síntese e resumo.» Há, ainda, uma nota que sugere que estes conteúdos sejam trabalhados em «Articulação com actividades de leitura.»; (2009: 127).

Graciete Vilela, ao analisar criticamente as indicações programáticas para a disciplina de Português, que vigoraram nas últimas quatro décadas do século XX, dá-nos conta da escassez de orientações que se fazia sentir, não dispondo os professores de qualquer auxílio para a realização de actividades de expressão escrita: «Os professores, sem orientações programáticas precisas no domínio da expressão escrita e com referentes teóricos escassos, que, além do mais, se encontram em contínua mutação, não sabem que percurso hão-de realizar para que os seus alunos produzam textos escritos correctos.» (VILELA, 1999: 50).

facto de a escrita não ser um processo linear²² (2009: 114) e afirmam não ser possível alcançar os desejados níveis de adequação e de correção dos textos se as operações de releitura e de aperfeiçoamento não fizerem parte do processo de escrita²³. Esta é uma indicação que se reveste da máxima importância e conviria que todos os professores a tivessem em conta. Se tal não se verificar, continuaremos a favorecer somente os escreventes competentes e em nada contribuiremos para o aperfeiçoamento da competência de escrita dos alunos que, ainda, não dominam o ritual escritural, uma vez que estes últimos necessitam de um ensino sistematizado, explícito e instrumentado (PEREIRA, 2002).

Os programas realçam o trabalho de revisão, como sendo uma atividade que permite mobilizar «*conhecimentos linguísticos e comunicativos para concretizar de forma progressivamente mais correcta e eficaz, as suas intenções de comunicação.*» (2009: 154). No que concerne à revisão e aperfeiçoamento de texto, os mentores dos programas de português realçam, ainda, a importância de se apresentarem propostas que conduzam à interiorização de mecanismos de autocorreção, contribuindo, deste modo, para que o aprendente tome «*consciência das escolhas feitas e dos seus efeitos, em cada nova experiência de produção escrita.*» e possa «*descobrir uma voz própria e as estratégias, as atitudes e os saberes necessários à produção escrita e fluente.*»²⁴ (2009: 149).

²² Ao apresentarem a definição de *escrita*, os autores fazem, também, referência à sobrecarga cognitiva que está inerente a todo o processo de escrita: «Entende-se por *escrita* o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto);» (2009: 16).

²³ A nota que acompanha o descritor de desempenho «Utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto (2).» esclarece que deve haver um «Entendimento da revisão e aperfeiçoamento de texto como actividade que atravessa todo o processo de escrita e envolve operações de releitura, reescrita, expansão ou clarificação de ideias e apagamento de repetições.» (2009: 127).

²⁴ Em nosso entender, a implementação do uso de portefólio de aprendizagem na aula de língua materna poderá dar um importante contributo para que estes objetivos sejam alcançados. Tenhamos em conta que o portefólio permite que «o aluno tome consciência do seu processo de aprendizagem, bem como dos meios e das estratégias de que necessita para agir e para se avaliar.» (BERNARDES, C. et MIRANDA, F. B., 2003: 21). Deste modo, o discente sentir-se-á mais motivado e valorizará a atividade de expressão escrita.

É, pois, indispensável que os docentes de língua materna instalem a prática de revisão²⁵ em sala de aula, sem esquecerem que têm a incumbência de «*Proporcionar mecanismos motivadores de aperfeiçoamento e regulação da prática da escrita, privilegiando a perspectiva de que se escreve para aprender a escrever melhor;*» (2009: 150). Embora nos programas não sejam especificados quais os mecanismos motivadores de aperfeiçoamento e de regulação da prática da escrita, consideramos vantajoso o facto de alertarem para a necessidade de se proceder a uma escrita programada, em que os objetivos são estabelecidos em função das dificuldades e necessidades dos escreventes. Não se pratica a atividade de expressão escrita aleatoriamente, mas sim para que cada aluno se torne cada vez mais competente e cada vez mais autónomo.

Pelo que se disse anteriormente, fica bem patente a necessidade de se exercitar, em sala de aula, a atividade de expressão escrita como um processo, permitindo a articulação dos vários domínios: saber-planificar, saber-redigir e saber-rever. Apesar de estas indicações, há docentes que continuam a valorizar exclusivamente o subprocesso da textualização, desvalorizando a planificação e, sobretudo, a revisão do texto²⁶. Deste modo, há um claro desrespeito pelas indicações que surgem nos *Programas de Português do Ensino Básico* e pelas *Metas na Aprendizagem da Língua Portuguesa*²⁷.

²⁵ Instalar a prática de revisão pressupõe a realização de outras atividades que lhe estão inerentes, como a releitura do texto, para deteção de incorreções, e a reescrita total ou parcial de frases e parágrafos (ou do texto integral, caso se justifique), a fim de aperfeiçoar o produto escrito. Uma vez que a revisão é uma operação complexa, o professor deverá dar tempo suficiente para a realização da atividade e deverá estar atento às dificuldades manifestadas pelos escreventes e, oportunamente, deverá propor atividades que permitam ultrapassar as fragilidades de cada um (REIS, C. (org.), 2009).

²⁶ Segundo José António Brandão Carvalho, em alguns manuais de Língua Portuguesa também é valorizada: «a componente da redação relativamente à planificação e revisão do texto, o produto relativamente ao processo.» (CARVALHO, 2001: 85).

²⁷ As *Metas na Aprendizagem da Língua Portuguesa* referem que, no subdomínio *revisão de texto*, os alunos do 3º ciclo do Ensino Básico devem atingir as seguintes metas: «Meta final 58 - O aluno reformula passagens de texto, encontrando formas de expressão correspondentes a uma maior adequação ao género, objectivos e destinatário do texto»; «Meta final 59 - O aluno avalia a qualidade do seu texto e reformula-o local ou profundamente, se necessário.», MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, dgidc, «Metas na Aprendizagem da Língua Portuguesa», <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=6> (consultado em 25 de Julho de 2011). Note-se que as metas só serão atingidas por todos os escreventes se, em sala de aula, exercitarem o processo revisão e reformulação de texto.

No que concerne aos *Programmes du Collège - Programmes de l'enseignement de français*²⁸, à semelhança que que acontece com os *Programas de Português do Ensino Básico*, a escrita adquire um estatuto próprio e deve ser praticada regularmente:

«L'entraînement à l'écrit porte sur tous les faits de l'écriture, ponctuels ou globaux, qu'il s'agisse d'énoncés brefs - une phrase – ou de textes complets. Cet entraînement est constant et intervient à différents moments dans l'organisation de la classe de français.» (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008: 3).

Os programas realçam a importância de o professor suscitar o gosto e o prazer pela escrita, diversificando as instruções, as estratégias e os modos de avaliação:

«C'est par une pratique régulière, continue et variée de l'écriture que les élèves peuvent acquérir une conscience claire de leur langue, une connaissance précise et vivante de son fonctionnement, de ses modes de production et de ses effets, ainsi que le goût et le plaisir d'écrire.» (Idem: 3).

No que respeita à correção e o aperfeiçoamento de texto, os programas deixam bem patente que são estes os processos que deverão merecer maior atenção por parte dos professores de francês, desde o 6º até ao 9º ano:

«La correction et l'enrichissement de l'expression écrite sont au cœur des préoccupations pédagogiques pour tous ceux qui enseignent le français au collège.» (Idem, ibidem).

Os programas propõem que, durante o ciclo “collège”, o docente esteja especialmente atento à elaboração do rascunho²⁹, sempre que convida o aprendente a produzir um texto:

«L'élève utilise régulièrement le brouillon, puisque c'est le lieu de l'invention et de l'organisation des idées. Il comprend ainsi la nécessité de revenir sur son propre travail afin de l'améliorer.» (Idem, ibidem).

Há, pois, uma clara intenção de incitar o escrevente a rever o seu texto. Ao elaborar um rascunho, o escrevente que, em princípio se daria por satisfeito com uma única versão do texto, vai tomando conhecimento de que qualquer produto escrito pode

²⁸ Os programas, apesar de apresentarem um preâmbulo onde constam os objetivos e os princípios gerais para o ciclo “collège”, estão organizados por ano de escolaridade.

²⁹ Durante o estágio na disciplina de francês, constatámos que a elaboração do rascunho era uma prática habitual. Durante as nossas regências, nas instruções de escrita que preparámos, solicitámos sempre a elaboração de um rascunho. Contrariamente ao que sucedeu durante as regências em português, em que alguns alunos se mostravam pouco dispostos para a elaboração do rascunho, em francês a atividade foi sempre encarada como fazendo parte do processo de escrita.

ser aperfeiçoado. O discente terá, assim, a oportunidade de perceber que saber-escrever não é um “dom”, trata-se de uma competência que pode e deve ser aperfeiçoada.

Ainda no âmbito da revisão e melhoramento de texto, com vista a conceder a necessária distância entre a primeira e a segunda versão, os programas preconizam a reformulação e a reescrita de um produto escrito anteriormente (Idem, Ibidem). Deste modo, os escreventes estarão mais aptos a efetuar um julgamento crítico sobre o texto que eles próprios redigiram, aumentando, assim, as probabilidades de virem a corrigir algumas falhas³⁰.

Os programas, ao perspectivarem, a escrita enquanto processo, facilitam a identificação das dificuldades reveladas pelos discente e permitem que se apresentem propostas de resolução adequadas.

2.2 – Revisão e aperfeiçoamento de texto: procedimentos a adotar

Como referimos em capítulos anteriores, a escrita é uma atividade complexa, que exige esforço cognitivo. Assim sendo, o professor não pode eximir-se da sua tarefa de guia e de facilitador do processo ensino-aprendizagem da escrita. Para que esta missão seja realizada com sucesso, o docente de língua materna deverá ter em conta que o saber- escrever requer uma prática regular, faseada, tendo por base objetivos integrados numa progressão contínua (SANTOS, 1999).

Daqui decorre a necessidade de se adotarem procedimentos que facilitem a atividade de expressão escrita, diminuindo, se possível, a sobrecarga cognitiva que lhe está inerente.

À luz das leituras que efetuámos, o domínio que coloca maiores dificuldades aos escreventes, devido à sua complexidade, mas, também, pelo facto de não ser suficientemente exercitado nas aulas de língua materna, é o momento a que chamamos revisão. Face a esta evidência e porque o processo de revisão é aquele que permite o

³⁰ Há, portanto, um claro apelo para que aluno reflita sobre o trabalho realizado e proceda à reescrita do texto, fazendo as devidas reformulações. Esta prática constitui uma alternativa à correção efetuada somente pelo professor e permite que o aluno vá interiorizando mecanismos autocorretivos.

desenvolvimento da capacidade de expressão escrita de forma mais eficaz³¹, parece-nos pertinente recordar alguns procedimentos que vários investigadores preconizam, com vista a instituir a prática de revisão e de aperfeiçoamento de texto em sala de aula. Convém, no entanto, lembrar que não pretendemos apresentar “receitas”, já que algumas estratégias poderão revelar-se inúteis em determinados contextos. Assim, é indispensável consciencializar os docentes da necessidade de conhecerem bem os alunos para os quais planificam as aulas. Após a realização de um “diagnóstico” que permita detetar as fragilidades dos escreventes, segundo Isabel Margarida Duarte³² (2005: 53), os professores poderão preparar intervenções com maior eficácia:

«Uma verdadeira intervenção que se queira rentável requer a análise pormenorizada dos textos dos alunos e o diagnóstico das suas dificuldades e erros, bem como das competências que já possuem.»

Com efeito, este procedimento permitirá a planificação de atividades adequadas ao nível dos alunos. Contudo, este trabalho só será profícuo se o professor fizer uma seleção dos erros cometidos com maior frequência e for «*trabalhando, separadamente, saberes, microcompetências específicas.*» (Idem: 52).

Vários autores (AZEVEDO, 1999; CARVALHO, 1999; DELGADO-MARTINS, 1999; PEREIRA, 2002; BARBEIRO, 2003; CAMPOS, 2005) preconizam a implementação de estratégias de facilitação processual, a fim de auxiliar os discentes durante a realização de atividades de expressão escrita, nomeadamente durante o processo de revisão.

³¹ Maria Luísa Álvares Pereira (2002: 56) refere que a revisão constitui um dos momentos fulcrais do processo ensino-aprendizagem da escrita e pode, por isso, dar um grande contributo para os alunos alterarem as representações que guardam sobre o ato escritural. Assim, os escreventes passam a ver o produto escrito como algo que é transformável e desenvolvem a sua capacidade crítica, ao avaliarem o texto que eles próprios produzem (ou o dos colegas).

Glória Campos (2005: 131) também confere ao processo de revisão um estatuto de relevo:

«O subprocesso de revisão surge como uma actividade reflexiva e de controlo sobre o texto, o que originará, após um trabalho sistemático, um desenvolvimento de capacidades exigidas pelo acto de escrever e a autonomia dos alunos.»

³² A ideia de que o professor de língua deve analisar, com minúcia, os textos dos alunos para, posteriormente, intervir adequadamente é corroborada por Glória Campos (2005: 136):

« - o trabalho do professor de língua materna deve partir das produções escritas dos seus alunos, visto que estas representam grande parte daquilo que eles são, ou não, capazes de realizar a nível da linguagem escrita;»

Na opinião de José António Brandão Carvalho³³, as estratégias de facilitação processual revestem-se de:

«elevadas potencialidades pedagógicas dado que promovem a realização de tarefas que, à medida que forem progressivamente automatizadas, constituem um factor de desenvolvimento não só das competências directamente implicadas, mas também do funcionamento cognitivo dos indivíduos envolvidos.»

As estratégias de facilitação processual podem ser levadas a cabo individualmente ou em interação (REUTER, 1996; COSTA, 1996; PEREIRA, 2000; BARBEIRO, 2002, 2003, CAMPOS, 2005). Caberá ao professor proceder à seleção daquelas que melhor se adequam ao nível, ao comportamento dos alunos, bem como aos objetivos que se pretende atingir.

A nosso ver, a implementação de ferramentas que contribuam para uma participação mais ativa dos escreventes numa escrita processual é louvável e constitui uma mais-valia, quer para os alunos, nomeadamente aqueles que ainda não dominam o ato escritural, quer para os docentes. Ao sentirem que contam com ajuda de outrem³⁴ ou que podem guiar-se pelos materiais que lhe forem facultados, os discentes sentir-se-ão mais confiantes para procederem à revisão do texto. Por outro lado, os professores estarão mais disponíveis para diagnosticar dificuldades e para intervir junto dos escreventes que mais necessitarem, pois as tarefas de correção e de avaliação são partilhadas com os alunos. Estamos convictos de que, através de um diálogo vertical e horizontal, alunos e professores trabalharão lado a lado, procurando atingir uma meta

³³ CARVALHO, J. A. B. , *O Ensino – Aprendizagem da Escrita: avaliar capacidades, promover competências*, p. 150, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/534/1/JoseCarvalho.pdf> (Consultado em 20 de Julho de 2011).

Neste mesmo artigo, José António Brandão Carvalho dá-nos conta de um estudo efetuado por Flora Azevedo (2000), com o intuito de caracterizar os tipos de erros mais frequentes e de avaliar o impacto da aplicação das estratégias de facilitação processual, junto de alunos do 5º ano de escolaridade. Segundo José António Brandão Carvalho (p. 149), as conclusões foram animadoras, confirmando, assim, as potencialidades dos instrumentos colocados à disposição dos escreventes: «a facilitação processual com base no recurso sistemático a listas de critérios, fichas de auto avaliação, códigos de correção contribuem para a aprendizagem da escrita tornando possível a realização de tarefas que os escreventes em desenvolvimento normalmente não realizam;»

³⁴ Cf. também, a seguinte opinião de Luís Barbeiro, que vai no mesmo sentido do que escrevemos: «Activa-se uma relação de interacção em que o sujeito pode ganhar uma primeira audiência, testar as decisões que tomou no contexto nuclear, verificar a leitura que é feita, recolher pontos de vista, receber sugestões. A proximidade aqui implicada faz com que as pessoas mobilizadas para dar o seu ponto de vista sejam, em situação escolar, os professores, os colegas, os familiares e amigos (...).» (BARBEIRO, 2003: 27).

comum: o desenvolvimento/aperfeiçoamento da competência de escrita dos aprendentes.

Nesta perspetiva, Glória Campos (2005: 137) sugere que a revisão de textos seja abordada de diversas formas: «*autocorreção, heterocorreção, trabalho de pares, individualmente, em grupo, através de entrevistas com o professor ou os colegas.*»

Confrontar o aluno com diferentes formas de abordar a revisão revela-se, portanto, extremamente vantajoso, pois permite quebrar a rotina e a correção é efetuada de forma dinâmica e ativa. Esta é uma prática que permite a participação ativa do aluno, dá-lhe a oportunidade de desenvolver o espírito analítico e crítico e permite que o escrevente mobilize saberes nos domínios linguístico, gramatical, textual e enunciativo (CAMPOS, 2005: 136).

A revisão textual realizada em trabalho de pares ou em grupo revela-se benéfica, constituindo, assim, um fator de aprendizagem, pois conduz à discussão, à reflexão e à partilha de saberes. Por outro lado, como advoga BARBEIRO (2002: 146), permite a tomada de consciência das fragilidades e das possibilidades que estão ao alcance de cada um para as superar:

«Assim, as soluções encontradas por colegas orientam o aluno no percurso a seguir, tendo por base o que sabe fazer e que não será muito distante do ponto em que se encontram os colegas. Esse ponto demonstra que determinados resultados são alcançáveis, a partir do que já sabe, pois os colegas, que têm genericamente o mesmo estatuto na aprendizagem, alcançam-nos.»

A interação entre alunos desperta o sentido de entreaajuda e permite a partilha de conhecimentos. Assim, os escreventes menos experientes poderão aprender com os demais e, paulatinamente, apropriar-se-ão de todos os mecanismos necessários à produção de uma determinada tipologia textual.

As estratégias de facilitação podem, na opinião de Luís Barbeiro (2003: 109) processar-se, também, através de fichas de auto e heteroavaliação ou de listas de verificação para um texto específico. Estes instrumentos reguladores que, segundo o autor, podem ser concebidos a partir de outros instrumentos (manuais, por exemplo) ou com a participação dos alunos, facilitam a reformulação e o aperfeiçoamento do texto.

O facto de o docente pedir a colaboração dos aprendentes, aquando da elaboração dos instrumentos de regulação, permite um maior envolvimento do aluno na

atividade e dá-lhe a oportunidade de mostrar os conhecimentos que já possui sobre uma determinada textualidade. Deste modo, os discentes, para além de interiorizarem mecanismos de escrita inerentes a um determinado texto, sentem que o professor tem em consideração a sua opinião, se preocupa com a sua aprendizagem e tem em conta as suas dificuldades³⁵, não se limitando a pedir trabalhos e a atribuir notas. Assim, sentir-se-ão mais motivados para procederem à revisão da produção escrita³⁶. Por outro lado, o escrevente estará mais atento aos parâmetros que deve ter em conta e mais predisposto a respeitá-los, pois foram definidos com a sua colaboração³⁷.

Maria Luísa Álvares Pereira (2002: 57), numa perspetiva semelhante àquela que temos vindo a expor, considera que:

«Todos esses instrumentos, enquanto ferramentas essenciais ao serviço da escrita (...) são essenciais para se criar uma linguagem comum na aula, linguagem que anule os equívocos de falar de um “bom texto” sem que os alunos saibam exactamente o que está em causa, e sem que variáveis exteriores ao acto de ensinar venham condicionar a optimização ou não de uma dada construção linguística.»

Face ao exposto anteriormente, é incontornável a utilização de instrumentos que não só facilitem o processo de revisão e aperfeiçoamento, mas também elucidem o aluno quanto à possibilidade e à necessidade de se proceder à reformulação de toda a composição textual. A pouco e pouco, o aprendente perceberá que aquele, ou qualquer outro texto, «*é passível de ilimitadas reformulações*» (DUARTE. I.M., 1992: 103).

A par de ferramentas de facilitação processual, concebidas pelo professor ou com a colaboração dos alunos, pode, ainda, recorrer-se ao uso de instrumentos de apoio

³⁵ Cf. a seguinte opinião, muito semelhante à que nós próprios defendemos: «Se o aluno perceber que algumas das suas fragilidades estão a ser tidas em conta e vão ser “atacadas” e, conseqüentemente ultrapassadas, sentir-se-á motivado para continuar a trabalhar a escrita. Caso contrário, a quantidade e a indeterminação de problemas é tal que a impossibilidade de os resolver aparece como um bom motivo para a desmobilização da vontade de os resolver.»(DUARTE, I. M., 2005: 52)

³⁶ Em aulas por nós regidas, no âmbito do estágio, solicitámos aos alunos que colaborassem na elaboração de fichas de auto e heterocorreção, que lhes servissem de orientação durante o processo de revisão textual. O grupo-classe participou entusiasticamente e disse ter apreciado o facto de o professor valorizar a opinião dos alunos, pois, normalmente, «Ninguém nos pergunta a nossa opinião! Ninguém quer ouvir o que temos a dizer!».

³⁷ Cf. opinião de Yves Reuter, a qual corroboramos: «(...) (les critères ont été élaborés avec les élèves ; ceux-ci ont ainsi pu se les approprier ; l'évolution de ces critères participe et témoigne du développement des compétences des élèves), il est essentiel que ces grilles, dans leur mode de désignation des critères, soient référées à cette construction dans la classe qui atteste leur pertinence didactique plus qu'une conformité formelle aux discours théoriques.» (REUTER, Y., 1996: 177)

que estão à disposição de professores e de alunos em todas (ou quase) as escolas: computador, gramáticas, prontuários e dicionários.

Segundo Luís Barbeiro (2003: 106-107), o computador reúne condições para se tornar num utensílio precioso ao serviço do aperfeiçoamento da competência de redação textual:

«os novos recursos de verificação e correcção disponibilizados pelo computador, como os correctores ortográficos, deverão ser mobilizados no desenvolvimento da escrita, não com o objectivo de dispensar o sujeito do conhecimento do domínio formal, mas com o objectivo de colmatar as suas falhas de verificação ou de o ajudar à decisão. Aliás, a generalidade dos correctores ortográficos coloca o sujeito perante a tarefa da decisão, procedendo de forma limitada (ou limitável) às correcções automáticas.»

O facto de o corretor ortográfico assinalar um determinado erro não significa, realmente, que haja incorreções, pois pode tratar-se, simplesmente, de uma palavra que o computador desconhece. Por outro lado, ao surgirem sublinhados no ecrã normalmente com cor verde, certos vocábulos, esse facto leva a que o aluno se questione por que razão tal acontece (normalmente, estes erros estão relacionados com o uso de uma palavra que não está em contexto, com a falta de concordância entre sujeito e predicado ou com a utilização incorreta de sinais de pontuação). Confrontado com as várias hipóteses que o computador apresenta para corrigir o erro, o aluno refletirá para tomar a decisão acertada e aprenderá com os erros cometidos. Por outro lado, caso as diferentes versões fiquem gravadas, o aprendente poderá corrigir o texto com facilidade, substituindo, deslocando, suprimindo ou acrescentando, não sendo necessário reescrever o texto à mão.

Todavia, as potencialidades do computador não se esgotam no processador de texto, nos corretores ortográficos ou sintáticos. Através da internet, alunos e professores podem consultar dicionários e gramáticas digitais que permitirão esclarecer eventuais dúvidas.

Em jeito de conclusão, poder-se-á afirmar que ao promover o recurso a mecanismos que facilitem a realização do processo de revisão, o professor estará a *«desenvolver estratégias para que o aluno exerça um auto-controle cognitivo sobre as suas performances.»* (ANÇÃ, M. H., 1989: 4). O escrevente, em fase de aprendizagem, terá tendência para proceder a uma revisão muito superficial, tendo em conta aspetos que se prendem com a correção da ortografia e da pontuação. Cabe ao docente assumir o papel de guia e de facilitador, em tarefas que o aluno não realiza ou realiza com dificuldade, por exemplo, manipulação de frases ou de parágrafos, supressão,

substituição ou inclusão de elementos, relações lógicas entre orações, o uso adequado de conectores, a adequação de modos e tempos verbais. O recurso a fichas de auto e heterocorreção (avaliação), a códigos de correção, a listas de verificação poderá dar um precioso contributo na medida em que facilitam a automatização de mecanismos que o escrevente mobiliza durante o processo de escrita.

Embora, numa fase inicial, o discente necessite da colaboração do professor, de colegas, recorra aos mecanismos de auto e heterocorreção (avaliação), aos de códigos de correção e às listas de verificação que lhe são facultados, numa fase posterior, crê-se que *«venha a ser o próprio aluno a orientar-se e a descobrir a via que quer seguir na elaboração de um texto. Nesse percurso de descoberta das dimensões e potencialidades, os alunos encontrar-se-ão a construir a aprendizagem e a relação com a escrita.»* (BARBEIRO, 200: 15).

Assim, o escrevente sentir-se-á cada vez mais motivado para a escrita. Esta será uma atividade que o aluno realizará com prazer, porque progressivamente mais autónomo e mais competente, o aluno deixará de encarar a escrita, nomeadamente a tarefa de revisão e aperfeiçoamento de texto, como uma atividade difícil, morosa e sem utilidade aparente.

II – Contexto de investigação e delimitação da área de intervenção

1 – A escola

O breve estudo que se apresenta na segunda parte do presente relatório foi realizado no âmbito do nosso estágio de formação profissional, levado a cabo no *Lycée Français de Porto*³⁸.

O *Lycée Français de Porto* iniciou a sua atividade em 1963, com abertura de um Jardim de Infância. No ano seguinte, recebeu alunos para o ensino primário. A organização definitiva do dispositivo do 2º e 3º ciclos do ensino básico foi cumprida no ano lectivo 1998/99. Desde 2009, o estabelecimento passou a ministrar aulas nas áreas de economia e de ciências para alunos do ensino secundário. Atualmente, conta com mais de 950 alunos, desde a pré-primária até ao secundário (85% dos alunos são de nacionalidade portuguesa; 15% são de outras nacionalidades, nomeadamente francesa). Os docentes seguem os Programas do Ministério de Educação Francês, exceto para as disciplinas de Língua Portuguesa/Português e de História e Geografia de Portugal, que se regem pelos Programas do Ministério da Educação Português. Esta instituição bilingue, propriedade de uma associação de direito local (*Association Marius Latour*), é frequentada por alunos oriundos de famílias de classe média/alta, com formação superior. Regra geral, os pais seguem atentamente o percurso escolar dos educandos. Os alunos, na maioria dos casos, são motivados e cumpridores. Os índices de insucesso escolar são reduzidos.

2 - Perfil das turmas envolvidas

Durante o nosso estágio de formação profissional, tivemos oportunidade de acompanhar quatro turmas: duas no âmbito das aulas de português (7º B e 8º B e) e duas no quadro das aulas de francês (6º C e 7º A). Devido ao tempo limitado que tínhamos para a elaboração do presente relatório, seleccionámos para o estudo somente duas turmas. Optámos pelo 8º B (português) e pelo 6º C (francês), porque nestas turmas a nossa intervenção foi mais significativa (regemos oito aulas em cada uma das turmas, enquanto no 7º B e no 7º A regemos apenas quatro aulas em cada turma).

³⁸A instituição passou a denominar-se *Lycée Français de Porto* desde que começou a ministrar aulas a alunos do ensino secundário (2009/2010). A denominação anterior era *École Française de Porto*.

A turma de português (8º B) é formada por vinte elementos (doze raparigas e oito rapazes), com idades compreendidas entre treze e catorze anos. Dois alunos são de nacionalidade francesa e os restantes são de nacionalidade portuguesa. A média³⁹ anual na disciplina de português foi de 14,9 valores, sendo a média mais baixa de 10,8 valores e a mais alta de 17,9 valores. A turma é composta por um grupo homogéneo, que revelou uma competência de autonomia considerável. Todavia, quatro alunos revelaram algumas dificuldades aquando da realização de atividades de expressão escrita, nomeadamente quando foram convidados a proceder à revisão e aperfeiçoamento de texto. Ao longo do ano escolar, o grupo demonstrou interesse e participou de forma ativa em todas as atividades que lhe propusemos.

A turma do 6º C é constituída por vinte e três alunos (treze do sexo masculino e dez do sexo feminino), com idades compreendidas entre os onze e os doze anos. A média anual na disciplina de francês foi de 13,5 valores, sendo de 14 valores no 1º trimestre, 13 valores no segundo e 13,5 valores no terceiro. O 6º C é uma turma heterogénea: cinco alunos realizaram um trabalho muito bom/excelente, treze alunos realizaram um trabalho médio/bom e cinco elementos realizaram um trabalho considerado medíocre/médio. Ao longo do ano letivo, o grupo demonstrou interesse pelas atividades propostas, mas a concentração e a participação, por vezes, foram irregulares. No que concerne às atividades de expressão escrita por nós propostas, cerca de metade dos alunos revelou algumas dificuldades e solicitaram, com alguma frequência, a ajuda da professora.

3 – Observação e diagnóstico inicial

Ao longo dos meses de setembro e de outubro, através de observação direta em contexto de aula, percebemos que os discentes, aquando da realização de atividades de escrita, revelavam pouco entusiasmo. Por outro lado, constatámos que redigiam uma única versão e raramente reviam o texto. Face a este cenário, decidimos procurar respostas, isto é, decidimos investigar por que razão (ões) tal acontece. Em nossa opinião, esta conjuntura advém do facto de os alunos não se sentirem capazes de

³⁹ Note-se que no *Lycée Français de Porto*, a partir do 6º ano de escolaridade, as notas dos alunos são atribuídas numa escala de 0 a 20 valores.

realizar a atividade de escrita com sucesso, devido a dificuldades que se fazem sentir nomeadamente ao nível da revisão e aperfeiçoamento de texto.

3.1 – Diagnóstico da atitude dos alunos perante a escrita e a aprendizagem da escrita

Num primeiro momento (outubro de 2011), pedimos aos alunos das turmas selecionadas que completassem uma ficha de diagnóstico em português, «*Eu e a expressão escrita*»⁴⁰ (8º B), e em francês, «*Moi et l'écriture*»⁴¹ (6º C). Deixámos bem claro que a referida ficha não seria tida em conta para a avaliação e que, caso desejassem, poderiam optar por não colocar o nome. Solicitámos aos discentes que fossem sinceros ao completarem as frases e informámos que poderiam preencher somente aquelas que considerassem aplicar-se ao seu caso⁴². Por fim, disponibilizámo-nos para prestar esclarecimentos adicionais, caso houvesse dúvidas. Os alunos demoraram cerca de vinte e cinco minutos a completar a ficha, quer na disciplina de português, quer na disciplina de francês. Através das respostas obtidas, pretendíamos:

- Conhecer qual a perceção que os alunos tinham sobre a escrita, sobre as suas competências de expressão escrita e sobre a revisão e aperfeiçoamento de texto;
- Definir, através das sugestões dos discentes, estratégias que contribuíssem para o aperfeiçoamento da competência de escrita de cada aluno.

Note-se que não foi nossa intenção fazer um tratamento estatístico dos dados obtidos. Faremos referência apenas aos dados que, em nossa opinião, se afiguram mais pertinentes para o estudo em questão. Tendo em conta que os alunos completaram algumas frases de forma muito semelhante, pensamos não ser necessário transcrever na íntegra os seus comentários. Limitar-nos-emos a apresentar a ideia que pretendem transmitir

⁴⁰ Vide anexo 1: *Eu e a escrita*.

⁴¹ Vide anexo 2: *Moi et l'écriture*.

⁴² Por considerarmos que algumas das frases poderiam não ser relevantes para os discentes, decidimos dar-lhes total liberdade para que optassem somente por aquelas que consideravam pertinentes e sobre as quais tinham algo a dizer. Pensamos que, deste modo, foi possível obter respostas mais fiáveis.

Na turma de português, relativamente à primeira questão «*Quando a professora me pede para escrever:*», somente três alunos completaram a frase «Fico entusiasmado (a), porque ...»: “... *adoro escrever, é a minha actividade favorita.*”; “... *às vezes posso usar a minha imaginação*”; “...*escrevo bem (acho eu)!!*”. Os restantes dezassete alunos que compõem a turma optaram por completar a segunda frase, «*Fico aborrecido (a) e/ou descontente, porque...*». A maioria dos alunos (treze) completou a frase de forma muito semelhante, explicando que o aborrecimento e/ou descontentamento se deve ao facto de obterem maus resultados quando realizam atividades de expressão escrita. De salientar que três alunos completaram a frase da seguinte forma: “... *não gosto de escrever*”; um aluno escreveu: “... *não sei escrever como deve ser!!!*”.

No que diz respeito ao segundo item, «*Quando escrevo:*», a primeira frase, «*Tenho facilidade ...*», não obteve qualquer resposta por parte dos discentes. Relativamente à segunda frase, «*Tenho dificuldade ...*», dez alunos completaram-na de forma idêntica, tendo situado as principais dificuldades ao nível da ortografia, da pontuação e da organização das ideias. Ainda relativamente às dificuldades, um aluno escreveu: “... *em passar para o papel as minhas ideias e a professora diz que estou sempre a repetir as mesmas ideias*”.

No que concerne à frase «*Peço a um colega e à professora para lerem o meu texto, porque ...*», a maioria dos alunos (dezassete) considera que os colegas e/ou a professora podem ajudar a detetar falhas. Os restantes quatro elementos completaram a frase «*Não peço a ninguém para ler o meu texto, porque ...*». Um aluno escreveu: “... *não gosto que vejam o que eu escrevo*”; um aluno respondeu: “...*toda a gente diz que dou muitos erros e estão sempre a corrigir. Então prefiro que ninguém veja.*”; um aluno escreveu: “... *tenho vergonha que vejam [vejam] o que eu escrevo, a minha mãe diz que não se percebe o que eu escrevo*”.

Para a frase «*Terminado o texto, entrego-o à professora ...*» não houve qualquer resposta. Os vinte alunos optaram por completar «*Terminado o texto, antes de o entregar à professora, tento corrigi-lo e aperfeiçoá-lo ...*»: quinze alunos consideram que corrigem alguns erros antes de entregar o texto à professora, contudo têm a noção de que as correções efetuadas não são as suficientes; um aluno escreveu: “... *mas às [às] vezes não sei se está certo ou não, por isso fico na dúvida*”; um aluno completou a frase com: “... *se tiver o dicionário ou o computador à mão para ver como se escrevem*”.

as palavras.”; três alunos, apesar de tentarem, dizem-se incapazes de realizar a tarefa sozinhos.

Relativamente ao penúltimo item que constava na ficha, «*Para me ajudar a melhorar a minha competência de expressão escrita, a professora poderia ...*», dez alunos do 8º B consideram que a professora poderia fornecer-lhes mais fichas que facilitassem a realização da tarefa, “*que dêem pistas*”; sete alunos sugerem que a professora lhes proponha mais atividades de expressão escrita, realizadas em grupo; três alunos gostariam que a professora deixasse usar o computador sempre que realizam atividades de escrita.

No que concerne à última frase, «*Durante este ano lectivo, espero ...*», todos os discentes do 8º B ambicionam aperfeiçoar a sua competência escritural; quatro alunos ainda mencionaram outras ambições: um aluno escreveu: “*... que a professora me peça para escrever sobre temas interessantes e actuais.*”; um aluno respondeu: “*... que a professora me explique o que está mal e me dê exercícios para eu treinar.*”; dois alunos referiram que gostariam que a professora lhes concedesse mais tempo para realizarem as atividades de expressão escrita.

Na turma de francês, relativamente ao primeiro item, a maioria dos discentes (vinte) optou por completar a frase: «*Je m’enthousiasme, car ...*». Assim, seis alunos explicaram que o entusiasmo se devia ao facto de a professora da disciplina de francês lhes propor várias instruções de escrita, o que lhes permite optar pela(s) atividade (s) que mais gostarem ; cinco elementos escreveram que o entusiasmo estava relacionado com os temas interessantes que a professora de francês lhes propunha ; dois aprendentes referiram que só ficavam entusiasmados às vezes, ou seja, quando a professora lhes pedia que realizassem atividades de expressão escrita no Jornal do Leitor. Cada um dos restantes (sete) alunos da turma de francês completou a frase de forma distinta: “*... madame m’aide tout le temps*”; “*... on travaille souvent en groupe, j’adore travailler en groupe!*”; “*... parfois madame Mme Almeida nous demande d’illustrer le texte* » ; «*... j’adore écrire !*» ; «*... à la fin on échange le texte avec le voisin et on corrige le texte du voisin. J’adore corriger*» ; «*... quand j’écris je rentre dans un autre monde, le mien.*» ; «*... madame Almeida me fait toujours des commentaires très agréables (elle trouve que j’écris très bien).* ». Os três discentes que completaram a frase : «*Je*

m'ennuie, car ...» escreveram que tal se deve ao facto de a atividade de expressão escrita requerer muito tempo.

No que concerne à frase: «*C'est facile, car ...»* esta não obteve qualquer resposta. Relativamente à segunda frase: «*C'est difficile, car...*», a totalidade dos alunos da turma 6º C completou-a, tendo referido que as dificuldades se fazem sentir principalmente ao nível da organização das ideias e da ortografia. Cinco discentes explicaram, ainda, que as dificuldades de ortografia se devem ao facto de fazerem interferências entre a língua portuguesa e a língua francesa.

Os alunos do 6º C não completaram a frase: «*Je ne demande à personne de lire mon texte, car ...»*, tendo optado por completar a frase precedente: «*Je demande à un collègue ou au professeur de lire mon texte, car ...»*. A maioria dos alunos (vinte) referiu que a leitura levada a cabo pelos colegas e/ou pela professora é profícua, pois permite detetar falhas; os restantes três alunos especificaram que a ajuda da professora é benéfica e, quando terminam a primeira versão do texto, pedem a colaboração da docente. Relativamente à leitura levada a cabo pelos aos colegas, consideram não haver quaisquer vantagens, pois “*mon voisin de table a plus de difficultés que moi*”.

A frase «*Une fois terminé le texte, avant de le rendre au professeur, j'essaye de le corriger et de l'améliorer ...»* foi concluída por todos os discentes, que dizem fazer tentativas para corrigir e melhorar o texto, mas nem sempre conseguem realizar a tarefa com sucesso. Todavia, seis alunos afirmam recorrer a instrumentos de apoio (*dictionnaire et tableau de conjugaison*), para esclarecerem dúvidas, antes de entregarem o texto à professora.

Relativamente ao terceiro item, «*Pour m'aider à mieux écrire, le professeur pourrait ...»*, sete discentes aludem ao uso de fichas de apoio (auto-regulação); cinco elementos escreveram que a professora poderia realizar mais “*dictées et auto-dictées*”; cinco alunos consideram que a professora deveria permitir o uso do processador de texto, pois economizariam tempo e resolver-se-ia o problema da caligrafia ilegível; dois alunos propõem a realização de mais atividades de escrita no Diário do Leitor; dois discentes sugerem a realização de atividades de expressão escrita em grande grupo (turma); um aluno considera que a professora não pode fazer mais do que aquilo que já faz: “*... elle nous aide déjà beaucoup, elle ne peut rien faire de plus*”; um aluno refere que a docente poderia: “*...relire les consignes d'écriture et expliquer plusieurs fois*”.

No que concerne às ambições para o ano letivo 2010/211, «*Pendant cet année, j'espère ...*», todos os alunos gostariam de aperfeiçoar a competência da escrita. Alguns discentes acrescentaram, ainda, outras ambições: dois alunos expressaram o desejo de se manterem atentos quando realizam atividades de expressão escrita; um aluno respondeu “... *devenir le meilleur écrivain de la classe*”; um aluno escreveu: “... *écrire plus dans mon Journal du Lecteur*”; um aluno gostaria de: “... *pouvoir écrire dans le silence, sans que mes collègues fassent du bruit.*”.

3.1.1 – Análise dos dados

Os resultados que obtivemos junto dos alunos do 8º B e dos alunos do 6º C, permitem-nos desenhar perfis semelhantes. Ressalva-se, no entanto, que para algumas questões obtivemos dados que diferem de uma turma para a outra.

Assim, no que concerne à forma como reagem quando são convidados a escrever, a maioria dos elementos do 6º C (vinte) dizem sentir entusiasmo, porque a docente lhes fornece instruções de escrita variadas, que abordam temas interessantes. Na turma de português, pelo contrário, os resultados revelam que a maioria dos discentes (dezassete) demonstra pouco apreço pela produção escrita. Tal conjuntura deve-se, essencialmente, aos maus resultados obtidos em trabalhos de escrita. Neste contexto, a prática da escrita parece reduzir-se a redação e correção: o aluno elabora um texto e, posteriormente, o professor corrige e avalia o produto final. Pratica-se a escrita com a finalidade de avaliar exclusivamente o texto e não os aspetos processuais inerentes à produção textual. As correções levadas a cabo pelo docente são inibidoras, uma vez que se concentram em erros cometidos pelos alunos. Deste modo, os escreventes que têm dificuldades, inevitavelmente, obterão resultados pouco atrativos e a escrita continuará a ser uma atividade pouco apreciada.

Quando interrogados sobre as principais dificuldades que sentem quando realizam atividades de escrita, os alunos de ambas as turmas apontaram dificuldades semelhantes (ortografia, pontuação e organização das ideias). Todavia, na turma de francês, alguns alunos especificaram que as dificuldades de ortografia se deviam ao

facto de fazerem interferências com o português⁴³. Note-se que os escreventes, quer em português, quer em francês, têm noção de algumas dificuldades que sobressaem nos seus textos. Os docentes do *Lycée Français de Porto*, quando indagados sobre as dificuldades que os respetivos alunos demonstram, apontaram, entre outras, deficiências ao nível da ortografia e do encadeamento de ideias (Cf. gráfico nº 3 – *Principais dificuldades*).

Creemos que o facto de os escreventes terem consciência das suas “fraquezas” ao nível da linguagem escrita, revela que levam em consideração as observações/comentários do professor (inclusive na disciplina de português, em que a atividade de escrita é pouco apreciada pelos discentes). Os professores terão, pois, a tarefa facilitada, uma vez que os alunos estão sensibilizados para o facto de ser necessário superarem determinadas lacunas, a fim de aperfeiçoarem a competência escritural. Para que esta perspetiva se torne realidade, compete aos docentes propor estratégias que se adequem às capacidades e às necessidades dos escreventes.

Após a redação do texto, a maioria discentes tem por hábito pedir aos colegas e/ou à professora para procederem à leitura do respetivo trabalho. Os alunos consideram que uma segunda opinião constitui um ajuda preciosa, permitindo detetar falhas que, por si só, não seriam capazes de identificar e de corrigir. Este conceito de que individualmente a deteção de incorreções e a respetiva correção se tornam mais complicadas é reforçado quando a maior parte dos escreventes revela que, isoladamente, não conseguem proceder à revisão e melhoramento do produto escrito com o rigor necessário.

Os alunos do 6º C e do 8º B demonstram ter apreendido que a revisão e aperfeiçoamento de texto integram o processo de escrita, contudo revelam-se insatisfeitos com o trabalho que efetuam. Têm noção da necessidade e da possibilidade de proceder à correção e à reformulação do texto, porém a frágil competência de escrita de grande número dos discentes nem sempre lhes permite efetuar a atividade com sucesso. Os alunos consideram que esta tarefa poderá tornar-se mais acessível caso o professor faculte mais instrumentos formais de orientação. Os escreventes, estando na

⁴³ Efetivamente, durante as aulas, constatámos que os aprendentes cometem interferências entre as duas línguas, nomeadamente a nível lexical. Segundo a professora da turma, em níveis mais avançados, as interferências entre as duas línguas são praticamente nulas.

posse de algumas instruções inerentes a uma determinada tipologia textual, que alertem para os procedimentos a adotar ou para os que devem ser completamente postos de parte, realizarão a atividade de expressão escrita com mais êxito.

Os discentes inquiridos aludem, ainda, a práticas de escrita cooperadas, reforçando, assim, a ideia de que o processo de produção textual se torna mais acessível se for realizado coletivamente, “várias cabeças pensam melhor do que uma só”. Por outro lado, consideram que o uso do processador de texto, aquando da realização de atividades de expressão escrita, poderá constituir uma mais valia, pois permite resolver o problema da caligrafia pouco perceptível, expõe incorreções cometidas pelos escreventes e, por vezes, apresenta sugestões que permitem corrigir as falhas detetadas.

Constata-se, portanto, que os escreventes sugerem modalidades de produção escrita e de aperfeiçoamento de texto variadas (em grupo, em coletivo, em trabalho de pares). Os alunos lembram, ainda, que o professor poderá aliviar o esforço cognitivo que a atividade de expressão escrita exige, facultando instrumentos motivadores e facilitadores (guiões sobre determinadas tipologias textuais, fichas de auto e heterocorreção, fichas de auto e heteroavaliação, computador, dicionários).

Em nossa opinião, o facto de os alunos apresentarem sugestões que se coadunam com a prática da escrita, nomeadamente ao nível da revisão e aperfeiçoamento de texto, é digno de relevo, pois demonstra que os escreventes têm a perceção de que é possível aprender a escrever cada vez melhor, a competência de escrita pode ser aperfeiçoada. Aliás, este conceito é reforçado através dos dados obtidos para a última questão. Note-se que a totalidade de os discentes de ambas as turmas almeja aperfeiçoar a capacidade de produzir textos escritos.

Perante estas circunstâncias, as perspetivas de trabalho com os alunos do 6º C e do 8º B eram extremamente animadoras. Estávamos, pois, ansiosos por dar início à nossa intervenção e testar a eficácia das nossas estratégias de revisão e aperfeiçoamento junto dos alunos da turma de português e da turma de francês.

3.2 – Diagnóstico da atitude dos professores perante a escrita e a revisão e aperfeiçoamento de texto

Partindo do pressuposto de que a atividade de expressão escrita, nomeadamente o sub-processo de revisão e melhoramento de texto, não é suficientemente trabalhado em aula de língua, após termos obtido uma “radiografia” sobre as perceções de os discentes, considerámos que seria proveitoso recolher dados que nos permitissem conhecer também as perceções de os docentes. O estudo desenvolve-se, essencialmente, em torno de três questões:

- Qual o lugar que as atividades de expressão escrita ocupam em aula?
- Os professores costumam pedir ao aluno que lhe entregue várias versões do mesmo texto?
- Os docentes dedicam tempo das aulas para a revisão e aperfeiçoamento de texto? Com que regularidade o fazem?

3.2.1 – Opções metodológicas

Assim, com o intuito de obtermos resposta para estas questões, decidimos aplicar um inquérito por questionário, no qual apresentámos, essencialmente, questões de natureza quantitativa, ressaltando-se, no entanto, as perguntas 1, 3, 6 e 7, que apresentam também cariz qualitativo. Trata-se de um estudo predominantemente descritivo, que compreendeu oito questões, das quais quatro eram fechadas (metodologia quantitativa com posterior análise estatística) e quatro semi-abertas (metodologia quantitativa com posterior análise de conteúdo). Optámos por questões fechadas com o intuito de facilitar a tarefa aos inquiridos, pois permitem responder ao questionário em tempo reduzido. Por outro lado, parece-nos ser o método mais eficaz de medir e quantificar variáveis, permitindo obter um “retrato” mais autêntico da realidade. Do questionário fazem parte também questões semi-abertas, pois quisemos assegurar aos docentes a possibilidade de apresentar respostas alternativas às opções que colocámos. O questionário propriamente dito é antecedido pelo nome da Instituição na qual se insere a presente investigação. Refere-se, também, o título e o objetivo principal

do estudo. Introduzimos, ainda, perguntas que nos permitiram caracterizar o público alvo (sexo, idade, grupo docente e anos de docência).

No que respeita à amostra para este estudo, elegemos os professores de línguas do *Lycée Français de Porto*, pois foi nesta instituição que realizámos a nossa profissionalização.

3.2.2 – Processo de teste

Por considerarmos que a fase de teste constitui uma mais-valia para o aperfeiçoamento do questionário, submetemo-lo a um grupo de dez indivíduos, constituído por docentes de línguas (3º ciclo ensino básico e ensino secundário), que lecionaram, durante o ano letivo 2010/2011, numa escola pública do Porto (núcleo de estágio português/espanhol). Os comentários do grupo de teste revelaram-se profícuos, nomeadamente para que introduzíssemos alternativas de resposta nas questões 3 e 6, dando aos docentes a possibilidade de apresentarem respostas alternativas às opções que colocámos. A fase de teste levou-nos a perceber que duas perguntas abertas, que constavam no questionário inicial, não eram relevantes para o estudo. Por outro lado, o preenchimento do questionário tornar-se-ia mais demorado.

3.2.3 – Aplicação do questionário e descrição dos resultados

O questionário⁴⁴ foi aplicado aos docentes de línguas (treze), que lecionaram no 2º/ 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, durante o ano letivo 2010/2011, no *Lycée Français de Porto*. Os mesmos foram inquiridos via e-mail.

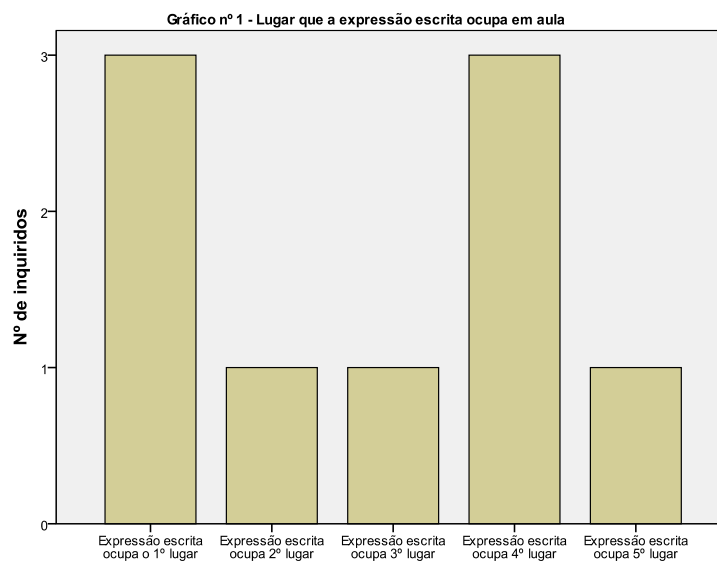
Visto que quatro docentes não responderam ao questionário, a amostra é constituída por nove indivíduos. São todos do sexo feminino e apresentam idades compreendidas entre os 32 e os 53 anos. O tempo de serviço de os docentes varia entre 9 e 31 anos. Ressalvamos que esta é uma amostra de conveniência. Os dados que aqui

⁴⁴Vide anexo 3: *Exemplar do questionário*.

serão referenciados não são representativos, pois dizem respeito a um contexto em particular. O tratamento dos dados foi realizado com recurso ao programa de análise estatística SPSS, versão 17.0.

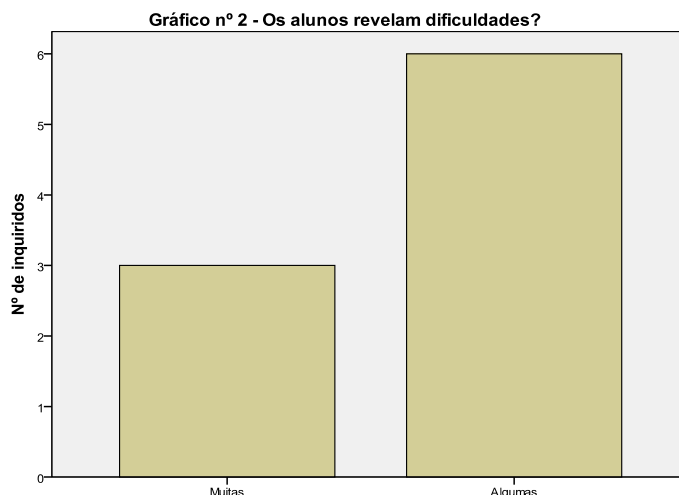
Lugar que a escrita ocupa em aula

Apesar de fazermos referência a várias atividades, na pergunta nº 1, o nosso intuito era conhecer qual o lugar que as atividades de expressão escrita ocupam em aula (o lugar ocupado pelas outras atividades mencionadas não era relevante para o presente estudo). Observando o gráfico nº 1, é possível constatar que: três indivíduos responderam que as atividades de expressão escrita ocupam o primeiro lugar; um respondeu que as atividades de expressão escrita ocupam o segundo lugar; um professor colocou a escrita em terceiro lugar; três docentes consideram que as atividades de expressão escrita ocupam o quarto lugar; um indivíduo optou por colocar a escrita em quinto lugar.



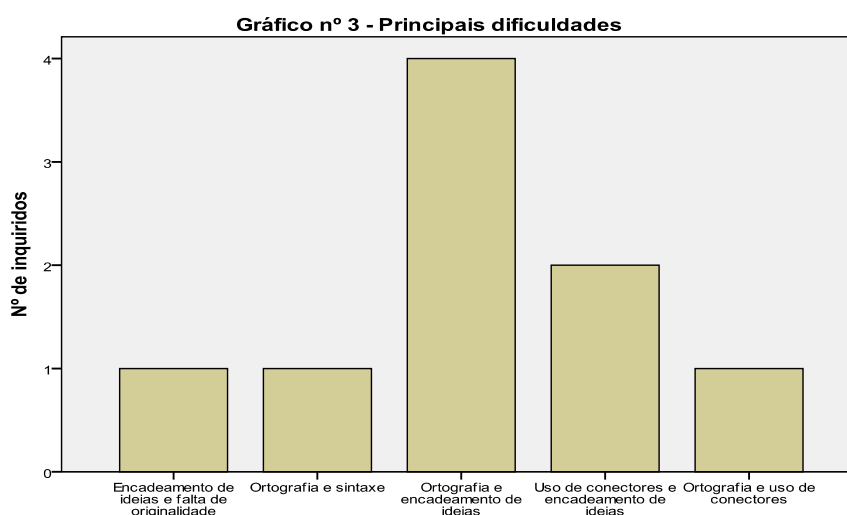
Dificuldades de expressão escrita

Quando perguntámos aos docentes se os alunos manifestavam dificuldades, três indivíduos responderam “*muitas*”; a maioria (seis) assinalou “*algumas*”, como se pode constatar através do gráfico nº 2:



Principais dificuldades manifestadas pelos alunos

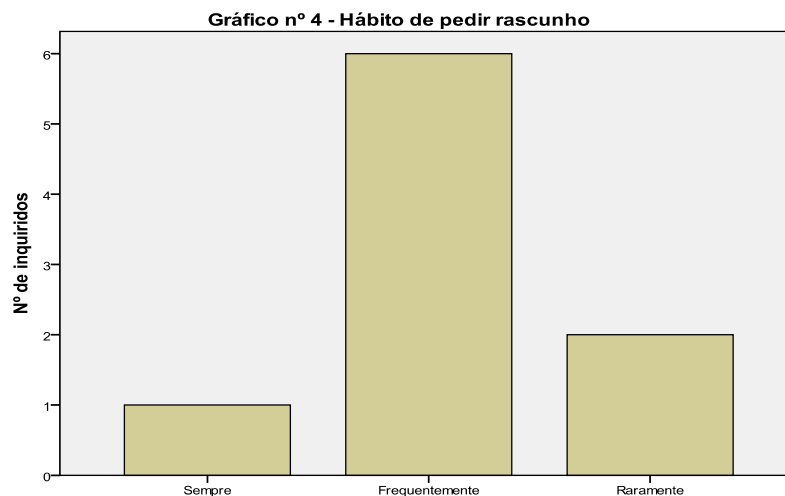
Quando inquiridos sobre as principais dificuldades que os alunos manifestavam aquando da realização de atividades de expressão escrita, como ilustra o gráfico nº 3, quatro elementos declararam que as dificuldades se faziam sentir ao nível da “*ortografia e encadeamento de ideias*”; dois responderam “*uso de conectores e encadeamento de ideias*”; cada um dos restantes docentes (três) assinalou um binómio diferente: “*encadeamento de ideias e falta de originalidade*”; “*ortografia e sintaxe*”; “*ortografia e uso de conectores*”.



Hábito de pedir rascunho do texto

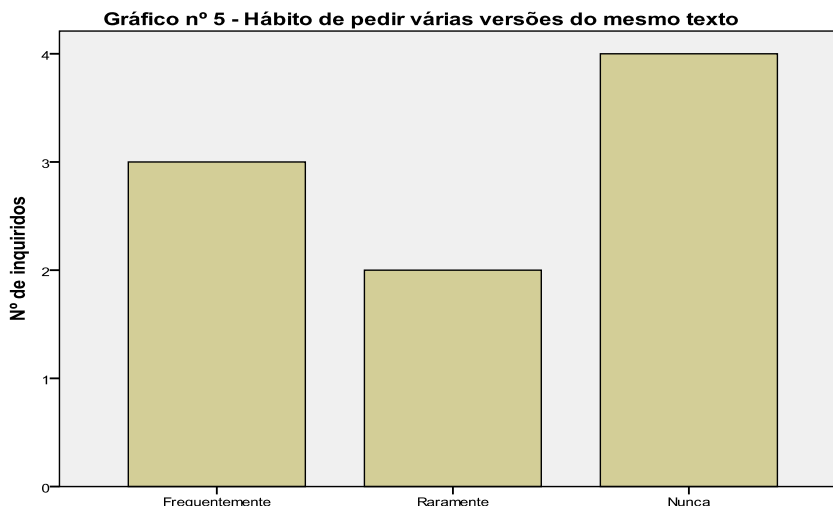
Perante a pergunta «*Tem por hábito pedir aos alunos que elaborem um rascunho, antes de escreverem o texto?*», a maioria (seis elementos) respondeu

“*frequentemente*”; dois assinalaram “*raramente*” e um docente mostra ter esse hábito interiorizado, respondeu “*sempre*”, tal como nos mostra o gráfico nº 4.



Hábito de pedir várias versões do mesmo texto

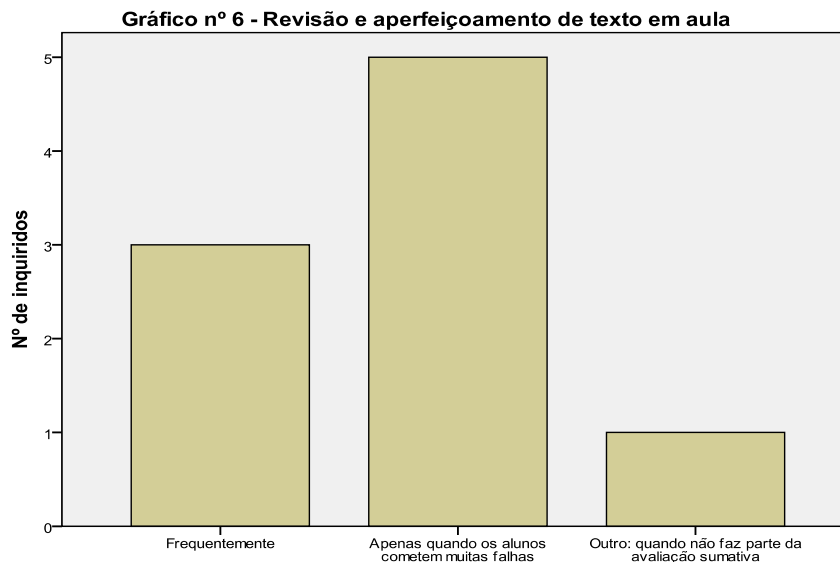
Quando questionados sobre o hábito de pedir várias versões do mesmo texto, quatro inquiridos responderam “*nunca*”; três elementos dizem pedir “*frequentemente*”; dois docentes consideram que “*raramente*” pedem várias versões do mesmo texto, como se pode constatar através do gráfico seguinte:



Tempo para revisão e aperfeiçoamento de texto em aula

Relativamente à revisão e aperfeiçoamento de texto em aula, como ilustra o gráfico nº 6, a maioria dos inquiridos (cinco) diz consagrar tempo a estes processos

“apenas quando os alunos cometem muitas falhas”; três docentes trabalham em aula a revisão e aperfeiçoamento “frequentemente”; um indivíduo respondeu “quando não faz parte da avaliação sumativa”.



Utilização de técnicas de auto e heterocorreção

A totalidade dos inquiridos considera que a utilização de técnicas de auto e heterocorreção poderá ajudar os alunos a reverem e a aperfeiçoarem o texto. Pedimos aos docentes que justificassem a resposta, contudo quatro inquiridos optaram por não o fazer. Dada a multiplicidade das razões expostas, transcrevemo-las:

“A tomada de consciência dos seus erros e a compreensão dos mesmos, evitará a repetição do erro e conseqüentemente ajudará a uma melhoria na elaboração de texto.”;

“Concordo plenamente! Ajuda-os a melhorar o que escrevem e a ultrapassar as suas dificuldades de forma mais eficaz.”;

“A utilização destas técnicas consciencializa os alunos das lacunas a colmatar; ao aperfeiçoar um texto, os alunos estarão a expandir a sua diversidade vocabular.”

“É uma actividade formativa motivadora.”

“Estas técnicas ajudam o aluno a escrever; sente-se menos perdido.”

Revisão e aperfeiçoamento de texto

Os professores inquiridos consideram que a revisão e aperfeiçoamento de texto, em geral, são pouco trabalhados em aula.

3.2.4 – Análise dos dados

No âmbito da temática abordada ao longo do presente relatório, pretendemos descrever qual a importância que os docentes de línguas conferem à escrita e com que regularidade dedicam tempo de aula para atividades de expressão escrita e de revisão e aperfeiçoamento de texto. Das oito variáveis que o presente estudo inclui, serão comentadas somente aquelas que apresentarem dados relevantes, para que possamos conhecer as percepções dos docentes sobre a escrita e a revisão e aperfeiçoamento de texto.

Partindo dos dados obtidos na pergunta nº1, inferimos que, tal como sustentam alguns autores (cf. ponto 2 – *A escrita em contexto de sala de aula*), a escrita ainda não adquiriu um lugar de destaque na aula de língua (somente três docentes assinalaram a escrita como sendo a atividade à qual consagravam mais tempo de aula).

Na primeira questão, pedíamos, ainda, que especificassem por que razão a atividade de expressão escrita ocupava o lugar indicado por cada docente. Dada a singularidade das justificações, transcrevemo-las.

A escrita ocupa o primeiro lugar, porque:

“A escrita requer reflexão e esforço cognitivo; exige também um discurso estruturado. É fundamental trabalhar intensamente a escrita com os alunos para eles desenvolverem um raciocínio lógico e estruturado.”;

“serve-se / utiliza as outras actividades”;

“Pois é essencial que os alunos apliquem, a nível da escrita, os conhecimentos de língua que vão adquirindo ao longo das aulas. Para escrever bem, é preciso treinar.”

A escrita ocupa o segundo lugar, porque:

“Ocupa sempre muito tempo da aula, no entanto não é tempo perdido, pois podemos pegar no texto e trabalhar, por exemplo, gramática.”

A escrita ocupa o terceiro lugar, porque:

“O tempo não dá para tudo. Tento realizar actividades de escrita, pelo menos, uma vez por semana.”

A escrita ocupa o quarto lugar, porque:

“A escrita requer muito tempo. Preciso de dividir o tempo de aula para conseguir trabalhar outras actividades importantes, como o conhecimento explícito da língua.”;

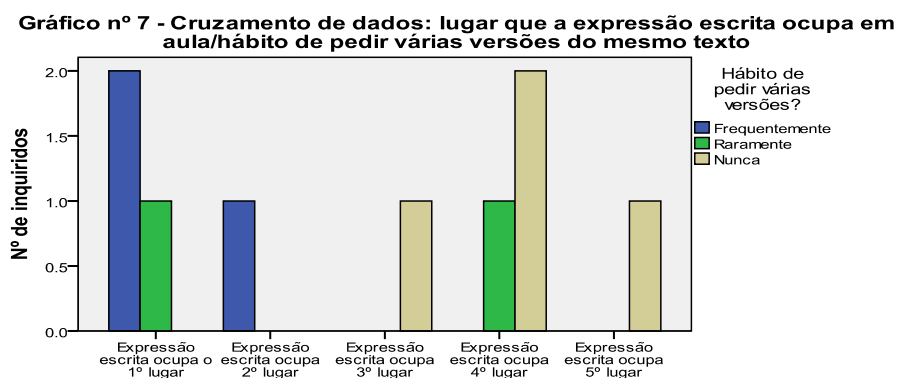
“Porque tento dividir o tempo de aula para conseguir trabalhar as várias competências.”

“O programa é extenso e não dá para tudo que gostaríamos de fazer. Opto por pedir pequenos trabalhos, não dá para mais.”

A escrita ocupa o quinto lugar:

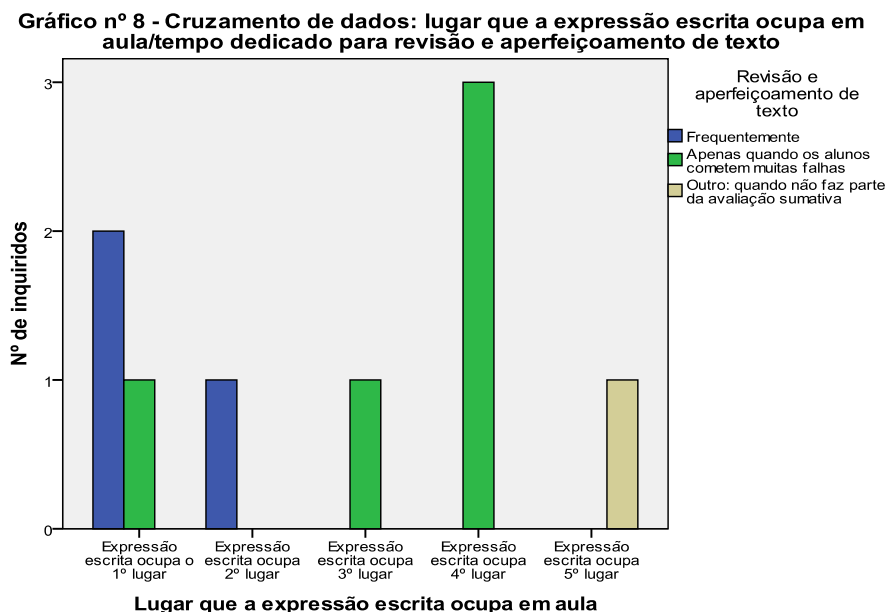
“Em virtude de leccionar uma língua estrangeira. Se fosse professora de língua materna, seria diferente, ou seja, seria necessário trabalhar mais a escrita. Quando se trata de uma língua estrangeira, o mais relevante é a oralidade, a escrita surge em último lugar.”

As justificações apresentadas pelos docentes permitem-nos tirar ilações importantes. Os inquiridos que consagram mais tempo à escrita têm a perfeita noção do quão difícil é escrever e estão conscientes da necessidade de se exercitar a produção de textos escritos: aprende-se a escrever escrevendo. Como se pode constatar pela observação do cruzamento dos dados das perguntas 1 e 5 (gráfico nº 7), dos três docentes que dizem dar prioridade às actividades de produção textual em detrimento das restantes, dois têm por hábito pedir frequentemente várias versões do mesmo texto (tal como o elemento que colocou a escrita em 2º lugar).



Verifica-se, pois, que há coerência entre as respostas e as justificações apresentadas (exceção para um docente que diz consagrar muito tempo para actividades de expressão escrita, mas “raramente” pede várias versões do mesmo texto).

Se tivermos em conta os dados obtidos através do cruzamento dos dados das questões nº 1 e nº 6 (gráfico nº 8), constatamos que estes docentes estão conscientes da necessidade de trabalhar regularmente a escrita como um processo, do qual fazem parte a revisão e melhoramento de texto. Pelo contrário, os inquiridos que reservam para a escrita os três últimos lugares, limitam-se a intervir, sobretudo, ao nível da correção e da avaliação do produto final.



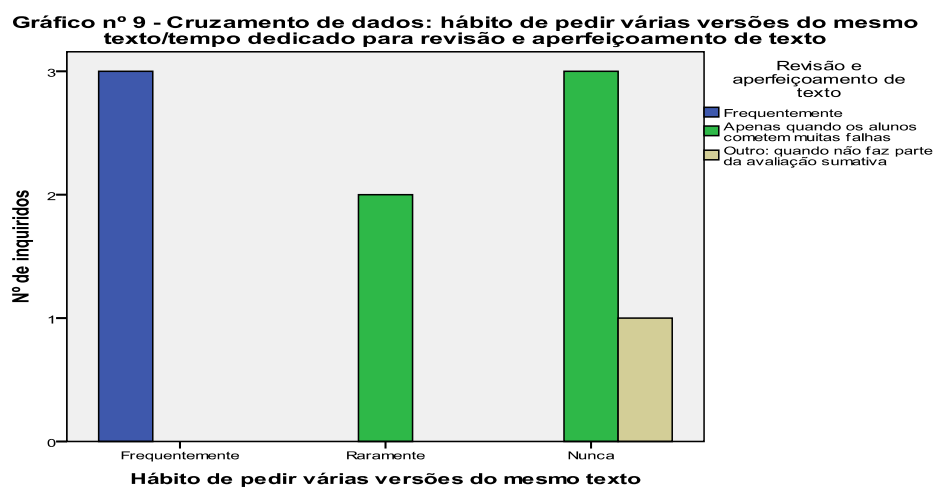
Caso os alunos não cometam muitas falhas, o processo de escrita termina sem a imprescindível reformulação do produto escrito. Independentemente, da “quantidade” de falhas detetadas em textos redigidos pelos alunos, é inevitável levar os escreventes a refletirem não só sobre o que escreveram, mas também sobre o processo que envolve a escrita.

A falta de tempo para trabalhar todas as competências em aula é a justificação apresentada pelos inquiridos que colocaram a atividade de produção escrita em 3º e 4º lugares. Preocupados em cumprir o programa da disciplina que lecionam, estes professores, ao contrários de os colegas que trabalham a escrita regularmente (1º ou 2º lugar), não encaram a expressão escrita como sendo a atividade mais completa, porquanto implica e incorpora as restantes. Relativamente à justificação apresentada pelo docente que colocou a escrita em 5º lugar, cremos que, embora se trate de uma língua estrangeira, a escrita não deveria ser descurada. Afinal, como afirmámos anteriormente (cf. ponto 2.1 - «Revisão e aperfeiçoamento de texto: indicações

programáticas»), a aquisição da competência da escrita funciona como uma mais valia para a aquisição da competência da compreensão escrita, da compreensão e expressão orais (inclusive na aprendizagem de uma língua estrangeira). Podemos, pois, afirmar que as justificações apresentadas pelos inquiridos que colocaram a escrita em 3º, 4º e 5º lugares não são pertinentes e demonstram que estes docentes têm uma perceção errada sobre a escrita.

No que concerne ao hábito de pedir um rascunho, antes de os discentes escreverem um texto, os resultados levam-nos a concluir que a maioria dos inquiridos valoriza a elaboração do rascunho. Os docentes incentivam, assim, o escrevente a organizar as ideias, a planificar o texto, antes de dar início ao momento de textualização.

Todavia, inferimos que a escrita não é encarada pela maioria dos professores como um processo. Para fazermos tal afirmação baseámo-nos em dados obtidos para a questão «*Tem por hábito pedir aos alunos que lhe apresentem várias versões do mesmo texto?*»: quatro inquiridos nunca solicitam a apresentação de várias versões. Por outro lado, como ilustra o gráfico nº 9, cruzando os dados da pergunta nº 5 com os da pergunta nº 6, constatámos que os docentes não só não incentivam os alunos a escreverem várias versões do mesmo texto (o que conduziria à releitura, à correção e à reescrita do produto escrito), como também não trabalham regularmente a revisão e aperfeiçoamento de texto em aula (dos seis inquiridos que “*raramente*” ou “*nunca*” pedem várias versões do mesmo texto, cinco dizem consagrar tempo da aula para a revisão e aperfeiçoamento de texto “*Apenas quando os alunos cometem muitas falhas*”).



Facilmente se constata que os aspetos processuais da produção escrita não são tidos em conta por alguns professores, que preferem valorizar as características do produto final, ou seja, o texto. Por outro lado, os alunos não são estimulados a proceder à revisão e ao aperfeiçoamento de texto de forma rigorosa. Conscientes de que deveriam apresentar mais do que uma versão do texto, os escreventes não ficariam preocupados, aquando da elaboração da primeira versão, caso não conseguissem encontrar as melhores soluções para o seu trabalho. Como se sabe, por vezes, os alunos que têm dificuldades em expressar-se por escrito ficam bloqueados, quando não conseguem transpor para o papel uma determinada ideia e a atividade de produção textual fica irremediavelmente comprometida.

Note-se que compete aos professores a criação de estratégias que incentivem o trabalho de revisão. Se o aluno não for elucidado pelo docente para a necessidade e a possibilidade de reformular/aperfeiçoar o produto escrito, contentar-se-á com a primeira e única versão do texto e não interiorizará mecanismos autocorretivos.

4 - Delimitação da área de intervenção

No que concerne ao questionário aplicado aos professores, este não foi determinante para delimitarmos a nossa área de intervenção⁴⁵. Todavia, tal como se antevia, alguns docentes não conferem à escrita o lugar que lhe é devido em aula e o tempo consagrado para revisão e aperfeiçoamento de texto parece-nos insuficiente.

Da observação direta em contexto de sala de aula e da ficha de diagnóstico aplicada aos discentes foi possível confirmar a nossa impressão inicial: os alunos não revelam muito apreço pelas atividade de produção textual (nomeadamente em português), porque têm dificuldades em realizar a tarefa e não obtêm os resultados que pretendem. Este diagnóstico permitiu, ainda, ajudar a identificar o “cerne” do problema:

⁴⁵ Para delimitarmos a área de intervenção, demos maior relevo ao diagnóstico obtido junto dos aprendentes. Ressalva-se que não seria possível estabelecer uma relação direta entre o universo dos docentes inquiridos e os resultados obtidos através do inquérito por questionário, visto não se tratar exclusivamente dos professores que lecionam as disciplinas de português e de francês, nas turmas do 6º C e do 8º B.

é ao nível da revisão e melhoramento de texto que os escreventes necessitam de maior apoio por parte do professor.

Assim, concluímos que a nossa intervenção devia centra-se numa estratégia de facilitação processual da escrita, nomeadamente ao nível da revisão e aperfeiçoamento de texto. Tendo em conta as sugestões de os aprendentes (cf. cap. II, ponto 3.1.1), decidimos implementar a utilização de técnicas de auto e heterocorreção, com o intuito de auxiliarmos os escreventes a reverem e a aperfeiçoarem os seus textos. Porque pretendíamos desenvolver estratégias para “aprender a aprender”, fomentámos, ainda, o uso do portefólio de aprendizagem nas aulas de português e de francês.

III – Investigação/ação – aplicação e os instrumentos de recolha de informação

1 – Aplicação do dispositivo pedagógico

Após a delimitação da área em que pretendíamos intervir, anunciámos aos alunos a nossa intenção de implementar o uso do portfólio nas aulas de português e nas aulas de francês. Para tal, os aprendentes deveriam comprar um arquivador (caso tivessem algum em bom estado, poderiam usá-lo, evitando, assim, a compra de um novo). Apesar de alguns alunos se terem mostrado familiarizados com o uso do portfólio de aprendizagem, durante as aulas de inglês, explicámos em que consistia este instrumento pedagógico. Especificámos que, neste projeto em particular, pretendíamos que fossem incluídos somente materiais e/ou documentos relacionados com o domínio da escrita.

Ao implementarmos o uso do portfólio, pretendíamos levar os discentes a refletir sobre as suas produções escritas, analisando e refletindo sobre os trabalhos realizados, avaliando aprendizagens (lacunas e progressos), estabelecendo novas metas. Deste modo, os alunos, individualmente ou em grupo, tomariam conhecimento das suas aprendizagens e poderiam geri-las mais facilmente. Pretendeu-se, assim, dar maior relevo ao papel do aluno no processo ensino-aprendizagem. O docente desempenhou o papel de guia e de facilitador das aprendizagens e atribuiu a tarefa de correção aos próprios alunos. Para tal, sempre que os aprendentes foram convidados a redigir um texto, o professor facultou materiais (sempre que possível, os materiais foram elaborados com a colaboração dos alunos), que conduziram à auto e heterocorreção, à análise e à reflexão sobre o produto escrito.

1.1 – Implementação de técnicas de auto e heterocorreção

Ao longo da nossa prática pedagógica, tentámos instituir uma rotina, ou seja, duas das quatro aulas, que planificámos para cada unidade didática, eram dedicadas a atividades de escrita: 3ª aula dedicada à planificação e textualização; 4ª aula consagrada à revisão e aperfeiçoamento de texto. Procurámos diversificar as tipologias textuais que propusemos aos aprendentes. Era nosso objetivo confrontar o aprendente com diferentes

tipologias textuais para verificarmos se a competência de escrita de cada aluno apresentava variações consoante o texto que lhe era solicitado.

Tivemos o cuidado de fornecer instruções de escrita precisas, que se revelaram fundamentais para que o aluno percebesse qual a tarefa que era proposta. Tentámos incentivar o aluno a elaborar um rascunho e a escrever várias versões do mesmo texto, para que o discente se apercebesse que entre a primeira e a terceira versões se notavam melhorias significativas. Propusemos atividades de auto e heterocorreção que auxiliavam o aluno, dado que sozinho teria grandes dificuldades em realizar as tarefas de revisão e aperfeiçoamento de texto. Indicámos sempre qual era o objetivo de cada uma das atividades de produção textual e o destinatário do texto⁴⁶. Sempre que possível, os discentes passavam a segunda e terceira versões de cada texto a computador.

Os trabalhos que daí resultaram foram organizados em portefólio, para que o aprendente pudesse olhar criticamente para os textos que ia redigindo, para que se apercebesse das “vitórias” e das “derrotas” e, sobretudo, para que procurasse vencer os obstáculos com que se deparava e tomasse decisões sobre a sua própria aprendizagem.

Com o intuito de contextualizar as estratégias de auto e de heterocorreção, far-se-á uma breve descrição da progressão das aulas por nós regidas, no ponto seguinte. Também é nossa intenção referir, de modo genérico, outras atividades que levámos a cabo com vista a preparar os alunos para a atividade de escrita, pois como alerta Isabel Margarida Duarte (1992: 103):

«Antes de redigir, há todo um trabalho minucioso de análise de textos e de atenção a certos fenómenos linguísticos e retóricos, há uma quantidade de aprendizagens e de exercícios que os alunos deverão fazer com a língua. Isto para que a redacção do texto pedido surja como aplicação de conhecimentos e técnicas adquiridas, como produto de saberes vários (...).»

⁴⁶ Os textos descritivos foram divulgados no jornal do Liceu; os textos poéticos foram compilados numa “Antologia Poética” e distribuídos a todos os alunos que realizaram a atividade; os textos dramáticos foram encenados pelos alunos e apresentados aos colegas das restantes turmas do 8º ano. Em francês, os discentes leram os contos aos colegas do 6º A; as receitas foram divulgadas no sítio do Liceu; as cartas foram afixadas no corredor da escola, junto à sala do 6º C.

1.1.1 –Na disciplina de português

A primeira aula inserida na Unidade Didática nº 1, consagrada ao estudo do texto descritivo, foi dedicada essencialmente a atividades de pré-leitura. Através da observação e análise de elementos paratextuais da obra *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner, os alunos tiveram oportunidade de especular, trocar opiniões e formular hipóteses sobre o conteúdo do texto a estudar. Todas as propostas apresentadas visaram dar voz aos alunos, para que pudessem partilhar os conhecimentos que já possuíam. Pensamos que através da realização destas atividades, «(...) a interação da obra com os seus leitores-alunos sai favorecida e o aluno tem sempre um papel central e activo.» (BRAGA, F. (coord.), 2004: 39). Durante a sessão, desempenhámos o papel de moderador e procurámos reorganizar os conhecimentos prévios dos aprendentes.

A segunda aula comportou a fase de leitura. Ao efetuar a correção de uma ficha de recolha de informação realizada como trabalho de casa, pretendíamos verificar se os alunos apreenderam o sentido global do excerto. A recolha de informação, para além de constituir um objetivo de leitura, visou, ainda, desenvolver, de forma progressiva, a autonomia e as competências leitoras do aluno. Após terem efetuado uma primeira leitura do excerto, os discentes ficaram mais motivados e sentiram-se mais confiantes no momento em que foram chamados a ler e a analisar excertos.

As atividades desenvolvidas, durante a fase de leitura, permitiram a necessária relação entre a leitura e a escrita: a leitura favorece a apropriação do modelo textual e de um conjunto de informações indispensáveis à escrita; a escrita obriga a uma interpretação mais profunda do texto de partida. Além disso, a reflexão e prática do funcionamento da língua, desde a exercitação da ortografia à análise de mecanismos discursivos e textuais, adquirem uma outra relevância, já que o sucesso da escrita dependerá da aquisição destes conteúdos. Pelas razões que acabámos de enumerar, procedeu-se, em interação com os alunos, a uma análise de excertos do conto. A análise incidiu sobre as características da descrição e sobre os elementos que lhe são essenciais.

Numa 3ª fase, a da pós-leitura, privilegiámos a prática da escrita. Incitámos os alunos a escreverem, em grupo, um texto descritivo, a partir da observação de várias

imagens que lhes facultámos⁴⁷. Apesar de Jean-Michel Adam⁴⁸ considerar a descrição como uma tipologia textual de importância reduzida, comparativamente à narração, optámos por solicitar a elaboração de um texto descritivo, pois os alunos puderam fazer uso dos conhecimentos adquiridos aquando da leitura e análise dos excertos descritivos. Procurámos, uma vez mais, privilegiar a relação entre a leitura e a escrita, tal como preconizam os programas de português⁴⁹.

Por considerarmos que a escrita é uma atividade difícil, que exige um elevado esforço cognitivo, preparámos instruções de escrita⁵⁰ que facilitassem a tarefa ao aluno, orientando-o.

Após a atividade de escrita, na tentativa de clarificar os procedimentos associados a este modo de organização discursiva e de possibilitar uma maior autonomia por parte dos alunos, os grupos foram convidados a preencher uma ficha de verificação⁵¹, a fim de tomarem consciência de erros cometidos pelos colegas.

Uma vez terminado o preenchimento da ficha de verificação, cada grupo fez a correção/aperfeiçoamento do respetivo texto e passou-o a limpo. Os alunos tiveram oportunidade de discutir, em grupo⁵², quais as alterações que lhes pareceram mais oportunas. Enquanto decorriam estas atividades, estivemos atentos ao trabalho que os alunos efetuavam e colaborámos sempre que os discentes solicitaram a nossa ajuda.

⁴⁷ Vide anexo 4 : *Imagens para descrever*.

⁴⁸ Confronte-se o que escreve Adam : «En termes de dominante textuelle, la description l'emporte rarement. Dans un récit de quelque étendue, elle est, en principe, au service de la narration, c'est à dire dominée. Peu d'écrivains se sont d'ailleurs risqués à la description continue.» (ADAM, J-M., 1992: 100).

⁴⁹ Cf. «(...) importa ainda considerar a relação indissociável entre escrita e leitura. Através das actividades de leitura os alunos contactam com diferentes modelos textuais, em que podem reconhecer características e modos de configuração distintos; através das actividades de escrita apropriam-se de mecanismos e de saberes que lhes permitem ler melhor e ser mais sensíveis à qualidade dos textos escritos por autores reconhecidos.» (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (coord. Carlos Reis), 2009: 154.

⁵⁰ Vide anexo 5 : *Instruções de escrita – texto descritivo*.

⁵¹ Vide anexo 6 : *Ficha de verificação – texto descritivo*.

⁵² Optámos pelo trabalho de grupo, pois, tal como PLANE, S., consideramos que «Le travail en petit groupe permet de favoriser le conflit sociocognitif, c'est-à-dire l'intériorisation d'une confrontation entre ce qui se pense ou croit savoir un sujet, et ce qui pensent les autres personnes engagées dans la même réflexion. (...) d'une part, l'élève qui est amené à défendre son opinion auprès des camarades qui ne partagent pas son avis, doit argumenter et donc rationaliser quelque chose qui était jusque-là de l'ordre de l'affirmation pure et simple ; d'autre part, (...), la pensée se forme et s'enrichit par l'intériorisation du langage.» (PLANE, S., 1994: 61).

Estamos certos de que este procedimento ajudou os alunos a melhorarem a sua capacidade de escrita, algo que não seria tão eficaz se nos limitássemos a corrigir os textos e a assinalar os erros.⁵³ Aquando da entrega, provavelmente, os alunos nem olhariam para as anotações. Um trabalho de expressão escrita implica um papel ativo por parte dos alunos e do professor, através de um constante diálogo e de reflexão sobre a linguagem escrita. Só assim se verificará um aperfeiçoamento textual e um reforço da consciência crítica.

Pensamos que este método de escrita a «várias mãos» foi útil para alunos e professores: os primeiros sentiram-se motivados a investir na escrita, pois, afinal, são capazes de aperfeiçoar o próprio texto; nós tivemos oportunidade de diagnosticar as dificuldades de cada aluno e, se não estivéssemos limitados pelas contingências inerentes à prática pedagógica e ao estágio, poderíamos propor exercícios que abrangessem as dificuldades mais graves.

A avaliação do aluno foi tida em conta, nomeadamente, na sua vertente qualitativa. Uma vez que a reflexão sobre o processo é fundamental, cada aluno elaborou uma autoavaliação do trabalho efetuado e uma heteroavaliação do trabalho desenvolvido pelos colegas, que passaram a figurar no portefólio de aprendizagem de os discentes. É fundamental que o aluno adquira consciência do trabalho que realiza, assim como dos seus progressos e dificuldades, para que possa colmatá-las.

A Unidade Didática nº2, intitulada «Texto poético – “Urgentemente” de Eugénio de Andrade», compreendia quatro aulas. Durante a primeira aula, fase de pré-leitura, os alunos formularam hipóteses de sentidos do texto a partir dos seus elementos paratextuais. Este princípio de antecipação não só despertou a curiosidade intelectual dos discentes para o texto, como também desenvolveu a sua afetividade em torno do mesmo; fator, como sabemos, primordial para a implicação efetiva do aprendente no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Maria de Lurdes Alarcão (1995: 68), a análise de elementos paratextuais condiciona o sucesso da compreensão do texto:

«Se o texto for posto diante dos olhos do aluno, despido de qualquer referência contextual, será, com certeza, lido com menos interesse e, conseqüentemente, com fortes probabilidades de não ser bem compreendido.

⁵³ Este continua a ser o método escolhido por alguns docentes que inquirimos: «O «destino» da escrita cumpriu-se, durante muito tempo, em torno de um ritual bem nosso conhecido e que, sumariamente, consiste em propor aos alunos que escrevam sobre um determinado tema, limitando-se o professor a avaliar o produto final.» (PEREIRA, 2002: 50).

Ao recorrer a estratégias que visam o conhecimento contextual, o professor estabelecerá uma ponte entre a enciclopédia do aluno e o próprio texto.»

Seguiu-se a fase da leitura, principiando com a audição e leitura silenciosa do poema e, posteriormente, uma análise do texto guiada pela professora de modo a ajudar o aluno a ver como funciona o texto poético. Pretendia-se que os alunos se apercebessem dos jogos de linguagem, da riqueza lexical e expressiva existentes no poema, não descurando, obviamente, da reflexão acerca do funcionamento da língua. Em suma, visámos sensibilizar os alunos para a dimensão estética do texto.

Numa terceira fase, a da pós-leitura, privilegiámos a prática da escrita. Incitámos os alunos a escreverem individualmente um texto poético, a partir das várias opções que lhes propusemos⁵⁴. Visto tratar-se de um texto poético, optámos pela realização de um trabalho individual. O texto poético, pelo seu carácter emotivo e expressivo, abre caminho a emoções muito diversificadas. Pareceu-nos, assim, mais adequado dar a cada aluno a oportunidade de aprofundar a sua sensibilidade estética, uma vez que o texto poético se presta a isso de forma inequívoca. Não se pretendeu aqui transformar o aluno em escritor, mas, sim despertar-lhe o desejo de escrever, inclusive textos poéticos. Era nossa intenção levar «(...) o aluno a entender mais profundamente um poema e até melhorar, pelo trabalho, a espontaneidade da sua própria escrita.» (CABRAL, 2002: 15).

Após a atividade de escrita, na tentativa de clarificar os procedimentos associados a este modo de organização discursiva e de possibilitar uma maior autonomia por parte dos alunos, estes foram convidados a preencher uma ficha de autocorreção e heterocorreção⁵⁵. Tal procedimento, levou-os a reler o texto. Segundo Maria Manuela Cabral (1998: 118), esta tarefa, ao contrário do que frequentemente se afirma, pode ajudar à deteção/correção de algumas falhas:

⁵⁴ Vide anexo 7: *Instruções de escrita – texto poético*.

Os alunos que apresentam algumas dificuldades terão, assim, oportunidade de optar pela atividade que lhes pareça mais acessível. Esperamos, deste modo, dar uma oportunidade a todos os alunos, para que se sintam motivados para esta e para futuras atividades de escrita.

⁵⁵ Vide anexo 8: *Ficha de auto e heterocorreção – texto poético*.

A ficha de auto e heterocorreção foi elaborada com a participação dos alunos, antes de darem início à fase de textualização. Procurámos, deste modo, ir ao encontro das teorias preconizadas por Maria Manuela Cabral: «Pensamos também que a auto-avaliação será facilitada se for acompanhada de instrumentos de apoio e se for pedido ao aluno que se avalie mediante parâmetros por ele conhecidos. Daí a necessidade de se construírem grelhas de avaliação, de preferência com a colaboração dos alunos que, ao participarem nessa construção, reforçam e investem o que aprenderam anteriormente. Assim se associará a avaliação à aprendizagem.» (CABRAL, 1994: 119).

«(...) aceitamos demasiado passivamente que, se o aluno não articula as ideias, se as repete sem as fazer avançar, se constrói mal uma frase ou dá erros ortográficos, é porque não sabe fazer melhor. Esquecemo-nos de que o aluno, muitas vezes, nem relê o que escreve, pressionado pela falta de tempo, e que a simples releitura do texto lhe permitirá, apesar de tudo, detectar algumas incorrecções, desde que seja solicitado a ler o seu trabalho criticamente e se lhe dê a essa releitura crítica o estatuto de tarefa escolar, dedicando-lhe o tempo que ela merece.»

Uma vez terminado o preenchimento da ficha de auto e heterocorreção, cada aluno fez a correção/aperfeiçoamento do respetivo texto e passou-o a limpo. Os alunos tiveram oportunidade de discutir, com o colega, quais as alterações que lhes pareceram mais oportunas. Nesta fase, embora tenha desempenhado mais o papel de observador, o professor esteve atento às solicitações/dificuldades dos aprendentes e fez as sugestões que considerou oportunas, sem que o aluno, no entanto, visse essas sugestões como sanções. Não se pretendeu fazer uma caça ao erro, procurámos refletir, construtivamente, sobre os pontos em que era necessário intervir, procurámos «*regular (processos), reforçar (êxitos), remediar (dificuldades)*.» (LEITE, C. et FERNANDES, P., 2002: 41).

A 3ª Unidade Didática foi dedicada ao estudo do texto dramático *Falar verdade a mentir* de Almeida Garrett. Primeiramente, convidámos os aprendentes a realizarem, em casa, uma primeira leitura do texto. Posteriormente, os alunos foram capazes de, em aula, realizarem um enquadramento do período histórico-cultural representado na obra⁵⁶. Tiveram, ainda, a oportunidade de estudar a estrutura do texto dramático. Por último, levámo-los a assistir à encenação da peça *Falar verdade a mentir*, apresentada pela companhia de teatro *O sonho*.

Após terem desenvolvido o trabalho que referimos anteriormente, em nosso entender, os discentes estavam aptos a realizar as restantes atividades que planificámos.

Assim, a primeira aula foi planificada com a intenção de levar os alunos a perceberem que ler um texto dramático não é o mesmo que assistir ao espetáculo teatral. Pensamos que o texto dramático é, regra geral, lido e estudado, nas escolas, simplesmente como texto literário. Em nosso entender, esta “viagem” ficará incompleta se não for dada ao aluno a oportunidade de assistir à sua transposição para o palco.

⁵⁶ Para além do trabalho realizado em aula, foi solicitado aos alunos que efetuassem uma pesquisa sobre o autor da obra, a fim de alargarem os seus horizontes culturais. Para o efeito, foi facultada aos discentes uma ficha que serviu de guião, aquando da realização da tarefa.

Estamos convictos de que o facto de assistirem ao espetáculo teatral, lhes permitiu estudar o texto dramático de forma mais interessante e profícua.

A atenção dos alunos foi direcionada, sobretudo, para a caracterização física, psicológica e social de algumas personagens, baseando-se em elementos do texto (nomeadamente cenas I e II, onde a caracterização das personagens é mais evidente) e do espetáculo teatral. Os aprendentes tiveram, assim, a possibilidade de constatar que, na representação teatral, as didascálias, fornecidas pelo dramaturgo, são transpostas para o palco através de linguagens não verbais. Procurámos também que os alunos se apercebessem da importante tarefa do encenador, que nos faz chegar a sua própria interpretação do texto, bem como de outros profissionais que ajudam na conceção do espetáculo.

Ao longo da primeira aula, tivemos também a intenção de despertar nos alunos o gosto pelo teatro. A escola pode desempenhar um importante papel, estimulando o aluno para o universo teatral. Diante do cenário que se vive, desde meados do séc. XX, em que os meios audiovisuais, principalmente a televisão, passaram a ocupar lugar de destaque, como meios de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento, parece-nos necessário e urgente levar os mais jovens a contactar com o “jogo” teatral.

Durante a segunda aula, consagrada essencialmente a atividades de funcionamento da língua, os alunos tiveram, ainda, oportunidade de perceber qual a função e qual a importância que desempenha a cena II, na obra.

Partindo da cena II, os alunos refletiram acerca de duas frases do texto, que serviram de pretexto para a revisão das orações subordinadas adverbiais. Preparámos, ainda, uma ficha de trabalho por considerarmos que é extremamente relevante confrontar o aluno com exercícios de diferentes tipologias, levando-o a identificar, a classificar e a refletir sobre o uso das conjunções e locuções subordinativas que introduzem orações subordinadas adverbiais. Não podemos esquecer que a reflexão e a prática do funcionamento da língua, desde a exercitação da ortografia à análise de mecanismos discursivos e textuais, se revestem de grande importância, já que o sucesso da escrita dependerá da aquisição destes conteúdos.

Durante a terceira aula, privilegiámos a prática da escrita. Optámos por solicitar a elaboração de um texto dramático⁵⁷, visto que os alunos tinham estudado essa tipologia textual, ao longo das últimas aulas. Tendo em conta o perfil dos alunos com os quais trabalhámos, estávamos convictos de que esta atividade de escrita seria realizada com entusiasmo, o que, efetivamente, aconteceu. A possibilidade de os alunos se tornarem “encenadores” dos textos que redigiram serviu «(...) *de motivação suplementar para a leitura e a escrita, implicando um trabalho colaborativo e de entreajuda entre os alunos.* » (PEREIRA, M. L. A. et ROCHA, F. (2006). Era nossa intenção que os alunos pusessem em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de aulas antecedentes, quer durante o processo de escrita, quer no momento da encenação da cena.

Conscientes de que a revisão e aperfeiçoamento de texto são atividades complexas, para as quais os alunos não estão suficientemente preparados⁵⁸, propusemos atividades de auto e heterocorreção que levaram os aprendentes a relerem criticamente o seu texto e o dos colegas. Quando os diferentes grupos trocaram os textos entre si, os aprendentes foram incitados a utilizar um código de correção⁵⁹ a fim de assinalarem os erros cometidos por aqueles que redigiram o texto. Convém salientar que não se tratou de corrigir o trabalho dos colegas. O objetivo consistia em assinalar as falhas detetadas, para que cada grupo refletisse sobre as anotações/símbolos que acompanhavam o respetivo texto e o tentasse corrigir/aperfeiçoar.

1.1.2 – Na disciplina de francês

A 1ª Unidade Didática, «Des princes, des princesses, des sorcières, ... et des méchants loups», foi consagrada ao estudo do conto. As atividades que propusemos para a primeira aula articularam-se globalmente em torno de competências de

⁵⁷ Vide anexo 9 : *Instruções de escrita – texto dramático.*

⁵⁸ O diagnóstico por nós elaborado corrobora a opinião de José António Brandão Carvalho (2001: 76): «Raramente revêem porque estão demasiado absorvidos pelas actividades de produção de texto, canalizando para elas todos os recursos cognitivos disponíveis, e porque não dispõem dos conhecimentos (...) inerentes à revisão (...).».

⁵⁹ Vide anexo 10: *Código de correção.*

compreensão/expressão oral. O principal objetivo de esta sessão consistia em “lançar” os discentes no universo do conto. Durante esta fase de pré-leitura, observando imagens⁶⁰ (excerto do filme «Princes et Princesses⁶¹», de Michel Ocelot e documentos iconográficos), os aprendentes tiveram a possibilidade de reativar os conhecimentos que já possuíam sobre o conto e anteciparam alguns aspetos sobre o conto a estudar durante a segunda aula.

A segunda aula comportou a fase de leitura. Para iniciarmos a segunda sessão servimo-nos, uma vez mais, de imagens (que figuravam no manual adotado). Ao analisarmos as imagens, pretendíamos que os alunos estabelecessem associações com as imagens observadas durante a primeira aula (mesmas personagens, mesmas cores). A análise das imagens despertou a curiosidade dos aprendentes e facilitou, posteriormente, a compreensão do conto *Le Petit Chaperon Rouge* de Charles Perrault.

Seguidamente, lemos algumas informações, que constavam no manual, sobre o autor do conto a estudar, com o intuito de levarmos os alunos a desenvolverem uma cultura literária. Incitámo-los a saber mais sobre Charles Perrault e indicámos quais os sítios que poderiam consultar para o efeito.

Após a leitura silenciosa do conto e, posteriormente, em voz alta pela professora, os alunos foram convidados a descobrir o sentido do texto. Os discentes tiveram oportunidade de constatar que o objetivo do texto em estudo era “alertar”. Ao contrário da maior parte dos contos, o maravilhoso dá lugar à crueldade. Os aprendentes foram,

⁶⁰ Sobre as potencialidades do uso de imagens em aula, *vide* a título de exemplo *IA-IPR de Lettres* : «Au-delà de leur fonction esthétique, les illustrations peuvent orienter la lecture. (...) Les élèves découvriront que selon les illustrateurs tel ou tel aspect du conte est mis en avant : caractère d'un personnage, environnement géographique, atmosphère générale, etc.»; *Les Nouveaux Programmes de Français 2009 de la Classe de Sixième en Français – La lecture de l'image* (p.3) : «L'image, fixe ou mobile, constitue, pour l'enseignement en général et celui du français en particulier, une ressource précieuse à plus d'un titre : en fournissant à l'élève des représentations du monde présent et passé, elle contribue efficacement à la constitution de sa culture et de son imaginaire ; elle favorise l'expression des émotions et du jugement personnel ; elle peut en outre consolider l'apprentissage de méthodes d'analyse.».

⁶¹ Trata-se de um filme de animação (teatro de sombras) apresentado pelo realizador Michel Ocelot, em 2000. «Princes et Princesses» comporta seis contos: «La Princesse des diamants », « Le Garçon des figues », « Le Château de la Sorcière », « Le Manteau de la vieille dame », « La Reine cruelle et le montreur de fabulo », « Prince et Princesse ». Aos alunos do 6º C apresentámos um excerto do conto «La Princesse des diamants».

ainda, incitados a refletir sobre a intenção do autor, sobre a moralidade e a intemporalidade do conto.

A fase de pós-leitura teve início na terceira aula e terminou na quarta e última sessão. Tal como em português, a terceira aula foi dedicada a atividades de planificação e textualização; a quarta sessão foi consagrada à revisão e aperfeiçoamento de texto.

Visto que a escrita é uma competência complexa, que coloca em jogo saberes e saberes-fazer muito elaborados, decidimos propor instruções de escrita⁶² precisas, que orientassem os alunos. Por considerarmos que individualmente a atividade de escrita poderia tornar-se difícil, convidámos os discentes a redigirem o texto em grupo. Refletindo em conjunto, discutindo as diferentes opiniões e sugestões, os escreventes foram enriquecendo o texto.

Uma vez terminada a redação do texto, os alunos foram convidados a trocar as suas produções escritas, com o intuito de verificarem se havia falhas e de as assinalarem, utilizando uma ficha de verificação⁶³. Os grupos apresentaram, também, algumas sugestões precisas, a fim de ajudarem os colegas a aperfeiçoarem os textos. Este momento de heterocorreção revelou-se bastante produtivo. Os alunos participaram no processo de correção e os grupos tiveram a possibilidade de refletir quer sobre as instruções que davam, quer sobre aquelas que recebiam. Com a opção pedagógica subjacente, pretendemos atribuir mais importância à atividade dos alunos. Com o recurso a técnicas que orientam o escrevente e o auxiliam na resolução de problemas, visámos tornar o aluno mais autónomo e procurámos que o professor deixe de ser um mero transmissor de conhecimentos para se tornar um guia que facilita a aprendizagem.

A 2ª Unidade Didática, «L'amour envers et contre tous», comportou as quatro aulas que encerraram o estudo integral da obra *Tristan et Iseult*. Para terminar o estudo da obra, escolhemos um percurso comparado do tema “amor eterno”, através de excertos de obras que os aprendentes já conheciam: *Amor de Perdição* (adaptado por Pedro Teixeira Neves), *O romance trágico de Inês de Castro* (Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada) e *Roméu et Juliette* (Shakespeare). As duas primeiras obras haviam sido estudadas nas aulas de português, a propósito de «Grandes Histórias da Literatura

⁶² Vide anexo 11: *Consignes d'écriture – conte*.

⁶³ Vide anexo 12: *Fiche de vérification – conte*.

Portuguesa». *Roméo et Juliette* foi a única obra que não foi lida, nem trabalhada em aula, contudo, visto que se trata de uma referência para a Literatura Mundial, estávamos convictos de que os alunos conheciam o essencial da história.

Assim, aproveitando o facto de estarmos a trabalhar com alunos bilingues, escolhemos dois textos em português e dois textos em francês, que apresentam notórias semelhanças, sendo que a mais evidente diz respeito à morte dos amantes (quando um dos amantes morre, o outro considera que não tem razões para viver, prefere morrer para continuar junto da pessoa amada). Os textos foram escolhidos pela sua capacidade de fazerem reagir os discentes, levando-os a redescobrirem personagens e histórias célebres.

As atividades propostas para a primeira aula visaram trabalhar nomeadamente as competências de compreensão e expressão oral. Um dos objetivos da sessão consistiu em envolver os aprendentes no ambiente das *Histoires d'amour et de mort*. Durante a fase de pré-leitura, observando imagens, os alunos tiveram a possibilidade de reativar conhecimentos que já possuíam sobre o tema *Histoires d'amour et de mort* e fizeram inferências sobre os textos a estudar, durante a sessão. O segundo objetivo visava levar os aprendentes a concluir, comparando os excertos, em grupo, que a lenda de *Tristan et Iseult* foi a fundadora do mito do amor eterno, no Ocidente, e influenciou as outras obras por nós selecionadas. Incentivámos, ainda, os discentes a fazerem uma pesquisa sobre a intemporalidade das várias obras estudadas em aula. Para tal, utilizaram recursos disponíveis na biblioteca do Liceu e recorreram à internet.

Na segunda sessão, com vista a mostrar a função do filtro do amor, procedemos à leitura e análise de excertos do capítulo IV da obra *Tristan et Iseult*. Posteriormente, realizou-se um trabalho de língua. Pretendemos, inicialmente, reativar os conhecimentos que os aprendentes já possuíam sobre o *futur simple de l'indicatif* (um conteúdo estudado no ano anterior). Os exercícios de aplicação, realizados em aula, permitiram consolidar as aprendizagens.

A fase de pós-leitura teve início na terceira aula e foi consagrada a atividades de escrita (planificação e textualização). Convidámos os alunos a redigirem uma receita⁶⁴

⁶⁴ Em aulas precedentes, com a professora da turma, os alunos haviam já redigido uma receita do filtro do amor. Era nossa intenção que os discentes fizessem uso de conhecimentos adquiridos previamente. Por outro lado, permitiu fazer uso do *futur simple de l'indicatif*, conteúdo que abordámos na 2ª aula.

mágica, em trabalho de pares, que ressuscitasse *Tristan e Iseult*. Para tal, fornecemos aos escreventes instruções de escrita⁶⁵ precisas, que lhes facilitassem a tarefa de textualização.

A quarta aula foi dedicada a atividades de revisão e aperfeiçoamento dos textos redigidos. Inicialmente, os escreventes releeram as produções escritas a fim de verificarem se havia falhas e de as corrigirem. Durante esta fase, desempenhámos o papel de «regulador/orientador das aprendizagens, permitindo que o aluno se torne progressivamente mais competente e mais autónomo na realização de tarefas que lhe são propostas.» (LEITE, C. et FERNANDES, P., 2002: 55). Incentivámos os discentes a usarem o dicionário e a gramática para esclarecer determinadas dúvidas. Terminada a revisão do texto, os alunos passaram os trabalhos a computador, tendo ativado a correção automática. Comparando o texto manuscrito e aquele que foi escrito a computador, os aprendentes aperceberam-se de algumas falhas que não haviam corrigido anteriormente e registaram-nas na *Fiche d'autoévaluation*⁶⁶. Deste modo, tomaram consciência das suas próprias dificuldades.

Com esta metodologia, visámos desenvolver a capacidade e o prazer de redigir textos variados, utilizando as novas tecnologias que, normalmente, são do agrado dos mais jovens.

A 3ª Unidade Didática, «Le roman policier : *Sans Atout et le cheval fantôme*», como o título sugere, foi consagrada ao estudo do romance policial *Sans Atout et le cheval fantôme*, nomeadamente o 1º e o 2º capítulos⁶⁷.

A primeira sessão foi dedicada a atividades de conhecimento explícito da língua (revisão sobre *l'impératif présent*) e de compreensão escrita. Os discentes constataram que o herói de um romance policial, contrariamente ao herói dos contos populares e maravilhosos, é uma personagem normal, com a qual nos podemos identificar, que tem qualidades e defeitos.

⁶⁵ Vide anexo 13: *Consignes d'écriture: recette magique*.

⁶⁶ Vide anexo 14: *Fiche d'autoévaluation*.

⁶⁷ Previamente, foi realizado pela professora da turma um trabalho de pré-leitura, nomeadamente sobre os elementos paratextuais do livro.

Durante a segunda aula, os alunos verificaram que, nos dois primeiros capítulos do romance, é feita a caracterização das personagens, nomeadamente do herói, a ação é localizada no espaço e no tempo e tem início a intriga. Os aprendentes foram, ainda, convidados a refletir sobre a importância e a função do *incipit* da obra.

Seguindo o modelo de organização das Unidades Didáticas precedentes, a fase de pós-leitura principiou na terceira sessão e terminou na quarta aula. Esta etapa seguiu uma rotina que instituímos desde o início da nossa prática pedagógica: terceira aula dedicada a atividades de planificação e textualização de texto e quarta aula para rever e aperfeiçoar o produto escrito.

Na terceira sessão, convidámos os discentes a redigirem uma carta⁶⁸ e, como habitualmente, fornecemos-lhes instruções de escrita⁶⁹ precisas. Durante a atividade de revisão e aperfeiçoamento de texto, os escreventes, mais uma vez, tiveram a possibilidade de interagir, discutindo sobre as dúvidas e propondo soluções. Os alunos, servindo-se de um código de correção⁷⁰, assinalaram os erros que detetavam nas produções escritas dos colegas e faziam comentários. Todavia, não corrigiram as falhas, apenas as assinalavam e questionavam o autor do texto sempre que surgia algo que o “aluno corretor” não percebia ou considerava incorreto. Após receber o trabalho com os símbolos/comentários, cada escrevente tentou reformular e aperfeiçoar o seu texto.

⁶⁸ Em aulas precedentes, com a professora da turma, os alunos haviam estudado a estrutura da carta (formal e informal). Era nossa intenção que os discentes fizessem uso de conhecimentos adquiridos previamente. Por outro lado, permitiu fazer uso de *l'impératif présent*, conteúdo que abordámos na primeira aula. A fim de facilitar a atividade de escrita, redigimos o primeiro parágrafo que surge na carta.

⁶⁹ Vide anexo 15: *Consignes d'écriture: lettre*.

⁷⁰ Vide anexo 16: *Code de correction*.

IV – Análise de textos produzidos e reflexão final, feitas pelos alunos, sobre o trabalho desenvolvido

1 – Análise dos textos produzidos: comparação das diferentes versões

Cada vez que convidámos os discentes a realizarem atividades de produção textual, no final, fotocopiámos os textos que daí resultaram. Apresentamos, no ponto seguinte, dois textos redigidos durante as aulas de francês e dois produzidos durante as regências de português. Trata-se, portanto, de uma reduzida amostra do trabalho que os discentes do 6º C e do 8º B realizaram. É nossa intenção elencar as principais alterações que ocorrem entre a primeira e a terceira versões de cada produto escrito, após revisão de texto cooperada, com auxílio de materiais que conduziram à auto e heterocorreção. Certamente, este trabalho ficaria mais completo se apresentássemos e analisássemos um maior número de textos, contudo, tal não se afigura possível, devido à escassez de tempo e também de espaço, tendo em conta o âmbito do presente relatório⁷¹.

1. 1 – Na disciplina de português

Os textos que pretendemos analisar foram selecionados, porque evidenciam alterações, por vezes significativas, entre a primeira e a terceira versões.

O grupo que procedeu à revisão da primeira versão⁷² do texto A realizou um trabalho que se revelou profícuo para os autores do texto. Para além de terem assinalado algumas falhas de ortografia (*atrás* → *atrás*; *entrestecia* → *entristecia*), estes alunos alertam os colegas que redigiram o texto para o facto de repetirem desnecessariamente determinados vocábulos (*cascata*, *clareira*) e assinalam alguns aspetos pouco coerentes. Perante a frase «*Naquele sítio o sol não brilhava o que entristecia e ...*», os alunos que reveem o texto escrevem «*quem?*», dando a entender que o verbo necessita de um complemento que lhe complete o sentido. Por outro lado, referem que não há coerência entre essa afirmação e aquela que encerra o texto: «*A harmonia que pairava naquela clareira enchia os corações dos habitantes da clareira de felicidade*». Pertinentes foram também as sugestões que apresentaram aos colegas. Note-se que não se limitaram a

⁷¹ Talvez possamos apresentar uma análise mais pormenorizada de textos produzidos pelos alunos em trabalhos futuros.

⁷² Vide anexo 17: *Português, texto A – 1ª versão*.

assinalar o que estava incorreto, deram sugestões para que os colegas pudessem enriquecer o respetivo trabalho: «*Podiam pôr “havia peixes coloridos, de vários tamanhos”*; “*a água cantava belas melodias*” ou ainda “*falem das árvores, da cor das folhas, inventem que se ouviam pássaros*”.

Após receberem a primeira versão, com as anotações e os comentários dos colegas, os elementos do grupo que redigiu o texto sentiram a necessidade de o reescrever, tendo procedido sobretudo a acrescentamentos (o texto tornou-se visivelmente mais extenso na segunda versão⁷³, mas surgiram novas deficiências).

À semelhança do que havia acontecido, aquando da revisão da primeira versão, o grupo que procedeu à revisão de texto apresenta pedidos de esclarecimento e dá sugestões, com vista ao melhoramento do texto. Para além de fazerem algumas sugestões a nível lexical (*havia*→*via-se/avistava-se*; *feita*→*construída*; *Dentro da floresta*→*Na floresta*; *árvores*→*folhas*, *velha*→*antiga*), sugerem reformulações ao nível da organização de determinados parágrafos e da coesão inter-frásica. Alertam, ainda, os colegas para a necessidade de respeitarem o plano de descrição que haviam escolhido (do mais próximo para o que está mais distante). Através do comentário geral, o grupo elogia o trabalho realizado pelos colegas e incentiva-os a melhorar.

Ao analisarmos a terceira versão⁷⁴, constatámos que os autores do texto tiveram em conta as sugestões dos colegas. Note-se, no entanto, que para além dos conselhos que recebiam, os autores do texto, interagindo entre si, foram capazes de proceder a alterações e conseguiram enriquecer o produto escrito.

O segundo texto que seleccionámos foi objeto de alterações significativas, entre a primeira e a terceira versões. De salientar que, apesar de termos solicitado aos aprendentes que escrevessem um texto dramático, a primeira versão⁷⁵ apresentada por um dos grupos tratava-se de um texto narrativo. Os alunos que efetuaram a revisão de texto aconselharam os colegas a lerem as instruções de escrita e a reverem a estrutura do texto dramático. Apesar de o texto não obedecer à tipologia pretendida, o grupo ainda assinalou algumas falhas: a nível lexical (*chateado*→*aborrecido*) e de acentuação

⁷³ Vide anexo 18: *Português, texto A – 2ª versão*.

⁷⁴ Vide anexo 19: *Português, texto A – 3ª versão*.

⁷⁵ Vide anexo 20: *Português, texto B – 1ª versão*.

(*nínguém*→*ninguém*). Referiu-se, ainda, à necessidade de se escreverem por extenso os algarismos que surgem em textos.

Ao receberem a primeira versão, com as anotações, os autores do texto perceberam de imediato que deviam proceder a alterações expressivas. Decidiram que o texto dramático deveria nortear-se pelas ideias que constavam na versão texto narrativo. Note-se que os discentes não tiveram necessidade de consultar informações relativas à estrutura do texto dramático, pois já a dominavam. Na realidade, os aprendentes leram as instruções de escrita sem a atenção necessária (facto que eles mesmos confirmaram). Verifica-se, portanto, que, por vezes, os alunos cometem falhas porque não estão atentos, não se trata de falta de conhecimentos.

A segunda versão⁷⁶ obedeceu à estrutura do texto dramático, no entanto apresentava outras falhas. Atentos aos pormenores, os alunos que reviram o texto alertam os colegas para o facto de, uma vez mais, não estarem a respeitar as instruções de escrita: solicitámos que redigissem uma nova versão da última cena que compõe a obra *Falar verdade a mentir* de Almeida Garrett, mas os escreventes redigiram três cenas. Foram, ainda, registados outros erros, nomeadamente a nível lexical e morfossintático:

▪ marcas de oralidade: «*coisinhas a tratar*»→«*uns assuntos a tratar*»; «*deu cabo*»→«*matou*»;

▪ falta da vírgula para isolar o vocativo: «*Pois tu mentiste-me (,) Duarte? Duarte(,) onde te meteste?*»; «*Minha senhora (,) que tragédia!*»;

▪ falta da vírgula para isolar frases ou expressões explicativas: «*O meu adorado noivo (,) preocupado com o que lhe poderá (poderia) acontecer, tentou fugir e quando meu pai (,) já sem forças (,) o largou, ele caiu dentro no poço e morreu.*»;

▪ colocação inadequada de pronomes: «*usas-te*» (não se trata do pronome pessoal *te*, mas sim da forma verbal «*usaste*» (pretérito perfeito do modo indicativo); se colocarmos a frase na forma negativa esta deixa de ter sentido: «*não te usas as minhas roupas*»; o mesmo se passa com «*fizes-te*» →«*fizeste*» (forma verbal no pretérito perfeito do indicativo); se passarmos a frase para forma negativa, esta torna-se

⁷⁶ Vide anexo 21: *Português, texto B – 2ª versão*.

agramatical: «*Não te te fizeste passar por mim*». Na realidade, o “te” não vem antes do verbo, porque não é um clítico. Visto que faz parte da desinência verbal, fica junto do verbo: “Não usaste as minhas roupas...”; “Não te fizeste passar por mim”

Parece-nos relevante referir que, para além de terem usado símbolos adequados para assinalar erros cometidos pelos colegas, os alunos que procederam à revisão do texto apresentaram sugestões relativamente à tipologia textual: «*Procurem usar mais didascálias, ajudarão a perceber melhor o que sentem as personagens, como se movimentam, como falam, etc. Claro que isto enriquecerá o vosso texto!*»

A terceira versão do texto⁷⁷, embora persistam pequenos erros, comprova a pertinência da metodologia que adotámos, pois atesta que houve progressos expressivos. Os alunos foram, portanto, capazes de encontrar solução para a maioria das falhas assinaladas pelos colegas.

1.2 – Na disciplina de francês

A primeira produção textual que pretendemos analisar foi selecionada por dois motivos: por um lado, porque foi revisto/corrigido por um grupo de quatro alunos que obtinham, normalmente, resultados médios/mediocres; por outro lado, os discentes que redigiram o texto eram considerados os «melhores da turma». A interação realizou-se, pois, entre dois grupos díspares⁷⁸ em termos de competências de escrita. Aquando da revisão da primeira versão⁷⁹ do produto escrito, os alunos que apresentavam maiores dificuldades efetuaram uma primeira leitura do texto e comentaram entre eles que não haveria praticamente nada a assinalar/a corrigir, pois o trabalho fora redigido pelos «melhores alunos da turma». O grupo que procedeu à revisão do texto aconselhou os

⁷⁷ Vide anexo 22: *Português, texto B – 3ª versão*.

⁷⁸ Aquando da constituição dos grupos, não entrevistamos, deixámos que os alunos trabalhassem com os colegas que eles próprios escolheram. Este facto originou grupos muito díspares: dois grupos constituídos pelos alunos que, habitualmente, tinham bons/muito bons resultados; três grupos formados pelos alunos que revelavam maiores dificuldades. Em regências posteriores, tivemos o cuidado de formar grupos heterogéneos, constituídos por alunos mais competentes e menos competentes, em termos de escrita.

⁷⁹ Vide anexo 23: *Francês, texto A – 1ª versão*.

colegas a escolherem um título, a redigirem uma pequena introdução e referiu que deveriam assinalar os parágrafos. Por considerarem que nada mais haveria a corrigir/a assinalar, devolveram o texto aos respetivos autores. Estes últimos, ao reescreverem o texto, aceitaram as sugestões dos colegas (escreveram um título, redigiram uma pequena introdução e assinalaram os parágrafos) e fizeram pequenas correções, nomeadamente de cariz morfossintático e ortográfico:

▪ appelle (verbo *appeler*, *présent de l'indicatif*, 1^a/3^a pessoa do singular) → appelle (verbo *appeler*, *présent de l'indicatif*, 2^a pessoa do singular);

▪ voit (verbo *voir*, *présent de l'indicatif*, 3^a pessoa do singular) → vois (verbo *voir*, *présent de l'indicatif*, 2^a pessoa do singular);

▪ reposant → reposant (verbo *reposer*, *gérondif*);

▪ une arbre → un arbre (interferência com o português, pois, em português, árvore é um substantivo feminino);

▪ double → double (interferência com o português, pois, em português, escreve-se duplo);

▪ le robe → la robe (interferência com o português, pois, em português, vestido é um substantivo masculino);

▪ voie → voix (em francês, são palavras homófonas, em português não há qualquer relação entre os vocábulos: via/voz);

▪ chaude → chaud (quente, em francês, é um adjetivo biforme: du chocolat chaud/de l'eau chaude).

Aquando da revisão da segunda versão⁸⁰, decidimos intervir. Incentivámos os aprendentes, ditos «menos competentes», a rerelem o texto e aconselhámo-los a dar especial atenção aos tempos em que se encontravam as formas verbais (indagámos os discentes sobre o tempo verbal que deveria predominar no texto e, sem hesitarem, responderam “*imparfait ou passé simple*”). Era nossa intenção que os alunos se concentrassem nas falhas mais evidentes, pois estimávamos que não fossem capazes de identificar/corrigir outros erros. Ao iniciarem a leitura da segunda versão,

⁸⁰ Vide anexo 24: *Francês, texto A – 2ª versão*.

imediatamente, detetaram que o tempo verbal predominante era o “*présent de l’indicatif*”. Era, portanto, necessário fazer as devidas alterações no que concerne aos tempos verbais, passar os verbos que se encontravam no “*présent de l’indicatif*” para o “*imparfait*” ou “*passé simple*”. Neste domínio, contrariamente ao que esperávamos, os alunos foram capazes de assinalar praticamente todas as correções necessárias. Confiantes por serem capazes de assinalar e de corrigir falhas cometidas pelos «melhores alunos da turma», os discentes foram-se tornando cada vez mais exigentes e questionaram os colegas sobre alguns aspetos menos conseguidos/pouco explícitos que se encontravam no texto.

Quando o grupo de «melhores alunos» recebeu a segunda versão revista e corrigida, inicialmente, demonstrou alguma relutância em aceitar o que fora assinalado pelos colegas, mostrando admiração sobretudo pelo facto de terem corrigido a maioria das formas verbais. Face a esta situação, convidámos os «melhores alunos» a rerelem as instruções de escrita, concretamente o segundo conselho: *Utilisez correctement les temps verbaux du récit (l’imparfait et le passé simple)*. Esta orientação bastou para que os aprendentes tivessem noção de que estavam errados. Após esta constatação, utilizando o *dictionnaire* e o *tableau de conjugaison*, deram início à reescrita do texto – terceira versão⁸¹, tendo procedido à correção de falhas, sobretudo de natureza morfossintática:

▪ *prends*→*prit*; *demande* → *demanda*; *questionne*→*questionna* ;
dirige→*dirigea* ; *déguise*→*déguisa* ; *réveille*→*réveilla*.

No que concerne a formas verbais foram assinaladas outros erros, que os alunos foram capazes de corrigir:

▪ *appeler* (verbo no infinitivo)→*appelée* (particípio passado do verbo “*appeler*”, tendo-se procedido ao acrescentamento de um *e*, para concordar com o substantivo feminino, singular);

▪ «(Tu ne le) voit» (verbo *voir*, *présent de l’indicatif*, 3ª pessoa do singular) →*vois* (verbo *voir*, *présent de l’indicatif*, 1ª/2ª pessoa do singular);

▪ *empoisonner* (verbo no infinitivo)→*empoisonné* (particípio passado do verbo *empoisonner*/adjetivo).

⁸¹ Vide anexo 25: *Francês, texto A – 3ª versão*.

Note-se que os escreventes conseguiram, ainda, aperfeiçoar determinadas frases ou expressões que os colegas haviam assinalado como estando pouco corretas ou acerca das quais tinham dúvidas:

▪«elle savait l’histoire»→«elle connaissait l’histoire»

▪«Tu ne le voit (vois) pas écrit dans mon collier ?» →«Tu ne le vois pas écrit sur mon collier ?» ;

▪«Quand le loup se réveille, il se demande où était Charlotte et il se dirige vers la maison, quand il arrive frappe à la porte.»→ «Quand le loup se réveilla, il se demanda où était Charlotte et il se dirigea vers la maison de la grand-mère. Quand il arriva, il frappa à la porte.» (note-se que os autores do texto acrescentaram informações para responderem à questão levantada pelos colegas: “la maison de qui?” e usaram sinais de pontuação, para tornarem a frase perceptível).

Constata-se, portanto, que os autores da produção textual, para além de terem procedido a substituições e acrescentamentos, conseguiram reformular determinadas frases e obtiveram um texto mais coerente e coeso.

O segundo produto escrito que seleccionámos foi redigido por um aluno que tem problemas de concentração e é hiperativo. Desta feita, torna-se um pouco difícil, por vezes, trabalhar com ele. Aquando da produção do texto, inicialmente, pareceu não demonstrar muito entusiasmo, mas à medida que foi escrevendo, mostrou-se mais interessado e, no momento de revisão de texto, cooperou corretamente com o colega.

Relativamente à primeira versão⁸² do texto, há a referir algumas falhas que foram corretamente assinaladas pelo aluno que procedeu à revisão. Muito pertinentes, também, foram os pedidos de esclarecimento e as sugestões que fez ao autor do texto, tendo-lhe permitido apresentar uma segunda versão⁸³ um pouco mais extensa, que obedecia às instruções de escrita que havíamos facultado. Havia, contudo, erros, sendo que os mais evidentes se relacionavam com o tempo das formas verbais empregues no texto. Note-se que através da carta, *Sans Atout* visava dar alguns conselhos ao amigo *Jean Marc*, a fim de este evitar a venda do castelo. Assim sendo e como bem assinalou

⁸² Vide anexo 26: *Francês, texto B – 1ª versão*.

⁸³ Vide anexo 27: *Francês, texto B – 2ª versão*.

o aluno que reviu o texto, algumas formas verbais deveriam estar no imperativo. Por outro lado, sobressaem também falhas ao nível da pontuação e o autor da carta repete desnecessariamente certos vocábulos, concretamente na frase demasiado longa que encerra o texto.

Ao analisarmos a terceira versão⁸⁴ do texto, constatámos que valeu a pena ter passado pelas duas anteriores, pois o texto sofreu notórios melhoramentos. No que concerne ao tempo inadequado em que se encontravam algumas formas verbais, as deficiências foram completamente reparadas: *habilles*→*habille*; *montres*→*montre*; *parles*→*parle*.

Relativamente às repetições indevidas que surgiam na última frase, o autor da carta procedeu a alterações, tendo conseguido passar a mensagem que pretendia: «*Parles sur les bruits étranges que tu entends pendant la nuit et parles sur les tempêtes que tu entends pendant l'hiver.*»→ «*Dis-lui que tu entends des bruits étranges pendant la nuit. N'oublies pas de parler sur les tempêtes qui peuvent détruire le château.*»

Consideramos que foi extremamente importante o trabalho realizado pelo discente que reviu o texto, todavia aquele que o escreveu também nos surpreendeu, pois, a partir de sugestões e de pedidos de esclarecimento formulados pelo colega corrigiu e aperfeiçoou a sua produção textual.

2 – Algumas reflexões, feitas pelos alunos, sobre o trabalho desenvolvido

Nos últimos dias do mês de maio, solicitámos aos discentes que elaborassem uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, ao longo do ano, no domínio da escrita. Incitámos os escreventes a indicarem as vantagens e as desvantagens da implementação do portefólio de aprendizagem e das técnicas de auto e heterocorreção.

As reflexões apresentadas pelos alunos revelaram que o trabalho levado a cabo fora positivo. Na opinião dos discentes do 6º C e do 8º B, os instrumentos e estratégias que pusemos em prática contribuíram para o aperfeiçoamento da competência de

⁸⁴ Vide anexo 28: *Francês, texto B – 3ª versão*.

escrita, nomeadamente no que respeita à revisão, correção e melhoramento de texto. Por considerarmos que os comentários de os alunos reforçam as conclusões a que chegámos e apresentam reflexões pertinentes, transcrevemo-los⁸⁵:

“Este ano escrevi muito, mas até foi bom porque já escrevo melhor (ainda não estou excelente). Gostei de todos os trabalhos que a professora pediu e gostei sobretudo das fichas que nos ajudavam a corrigir o trabalho e de ter trabalhado com os colegas.”

“Este ano, o que mais me agradou nos trabalhos de escrita foi não haver nota. Também gostei de corrigir os textos e dar conselhos aos meus colegas. Gostava que os meus parceiros me tivessem dado mais dicas, mas como estou sempre sentado ao lado alunos que têm mais dificuldades que eu é difícil.”

“Eu acho que não há aspectos negativos a assinalar, mas a professora podia dar-nos fichas com mais pormenores, que nos lembrassem as regras (assim não precisava de estar sempre a esclarecer que não se coloca vírgula entre o sujeito e o predicado). No início, não sabia se o portefólio ia ser muito útil, mas depois percebi que a professora queria que nós o utilizássemos para vermos se melhorávamos ou se piorávamos. Eu acho que melhorei ...”

“Este ano, percebi que os bons alunos também podem ter dificuldades quando escrevem e quem tem mais dificuldades pode melhorar. Estive a ver com atenção o meu portefólio e tenho melhorado e os meus textos são maiores. Aquelas fichas de «autocorreção» ajudaram-me: assim não me esquecia de alguns pormenores (sobretudo quando escrevi o texto poético)”

“Eu confesso que nunca fui virada para a escrita, mas agora até gosto e acho que até tenho algum jeito. Foram muito úteis as ajudas que a professora nos dava, mas às vezes não nos dizia a resposta e era engraçado porque nós encontrávamos a solução.”

“Pela primeira vez gostei de escrever nas aulas de português. A professora não me estava sempre a dizer para me despachar e dava-me tempo para pensar e escrever. Gostei ainda mais quando a professora disse que podíamos escrever a segunda versão e a terceira a computador.”

“J’ai aimé les activités d’écriture. J’ai beaucoup appréciée les échanges avec les collègues, parfois ils me donnaient des pistes pour améliorer mon texte.»

“Gosto de olhar para o meu portefólio e gosto de ver como melhorei, sobretudo no último texto que escrevi. Claro os colegas também me ajudaram a corrigir, sozinha tinha sido mais complicado (muito mais!!), mas eu também os ajudei. Acho que tinha ideias mais interessantes para os textos dos meus colegas do que para os meus.”

⁸⁵ Lamentavelmente, quando solicitámos aos discentes que redigissem uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido (para incluir no portefólio), não requeremos cópia dos comentários. No final do mês de junho, ao elaborarmos o presente trabalho, considerámos que seria vantajoso incluir tais reflexões no nosso relatório de estágio e solicitámo-las aos discentes. Por estar prestes a terminar o ano letivo, alguns alunos já não iam às aulas, logo não conseguimos obter todas as reflexões.

“J’ai beaucoup aimé les activités d’écriture parce qu’on a souvent travaillé en groupe et mes collègues m’ont aidé à corriger mes textes et moi j’ai aidé aussi à corriger les textes de mes collègues.”

“Este ano gostei muito dos trabalhos de escrita que realizámos em português. Quando observo os trabalhos que coloquei no meu portefólio, fico com a sensação de que escrever dá trabalho, mas depois gostamos do resultado final. Acho que já consigo escrever muito melhor.”

“O trabalho que realizámos foi muito positivo. A professora em vez de corrigir o nosso texto e pôr a nota, ajudava-nos a escrever e ajudava a encontrar erros e nós tínhamos que corrigir. Agora sei que nunca se escreve bem à primeira, é preciso ler bem o que se escreve e pedir a outras pessoas que leiam.”

“Eu sempre gostei muito de escrever, mas agora gosto ainda mais. Adoro olhar para o meu portefólio e ver que os textos que lá estão foram escritos por mim! Claro que na parte da correcção os meus colegas e a professora também ajudaram. O mais giro é que quantas mais vezes se ler e reescrever o texto, mais correcto ele fica!”

“Por incrível que pareça, este ano até gostei de escrever!!! Acho que até aprendi a escrever um pouco melhor. Agora percebo o trabalho que a professora tem quando corrige o que nós escrevemos ...nós damos muitos erros (às vezes nem faz sentido o que escrevemos). Escrever é uma tarefa muito complicada, é preciso estar com muita atenção quando se escreve e reler várias vezes. Claro que com a ajuda das fotocópias de correcção e dos colegas foi mais fácil.”

“Acho que melhorei um pouco este ano. Tive mais dificuldade quando escrevi o poema, mas até gostei do que fiz. Acho que as fichas de autocorreção me ajudavam a corrigir e a melhorar o meu texto, mas acho que a ajuda dos colegas e da professora foram a melhor ajuda. Fiquei admirado porque as vezes escrevemos e para nós está bem e para os outros não faz sentido. É importante dar o texto a ler a alguém.”

“Acho que fiz um bom trabalho! Olho para o meu portefólio e acho que melhorei de texto para texto. Só não gostei de trabalhar com alunos que ainda tinham mais dificuldades do que eu, às vezes deixavam-me confusa porque assinalavam erros que não existiam.”

“Eu acho que escrever é um bocado aborrecido, mas se for no computador é melhor. O que eu mais gostei foi de corrigir e dar conselhos aos melhores alunos da turma, eles também erram como eu. No final já não encontravam erros no meu texto porque eu estava atento e as folhas que a professora nos deu também me ajudavam.”

3 – Algumas sugestões pedagógico-didáticas para proceder à revisão e aperfeiçoamento de texto

Estamos conscientes de que o trabalho levado a cabo junto dos discentes do 6º C e do 8º B, apesar de profícuo, ficou incompleto. Devido à falta de tempo e aos condicionalismos inerentes ao estágio, não tivemos oportunidade de propor aos alunos algumas atividades que, em nosso entender, poderiam contribuir para a automatização de mecanismos inerentes à revisão, correção e aperfeiçoamento de texto. Trata-se de atividades que conduzem à interação vertical/ horizontal.

Atividade 1

- Objetivo: Levar os aprendentes a constatar que há vários modos de escrever o mesmo conteúdo.

Distribuir o mesmo texto (que pode ser de algum aluno da turma ou de outra) aos aprendentes e pedir que, em grupo, procedam à revisão e aperfeiçoamento do texto. Comparar os diversos textos obtidos. Após constatarem que as correções e reformulações levadas a cabo diferem de grupo para grupo, os alunos deverão perceber que há várias formas de apresentar o mesmo conteúdo.

Atividade nº 2

- Objetivo: mostrar aos discentes que a escrita não é um dom; os escritores profissionais também elaboram rascunho e várias versões do mesmo produto escrito.

Apresentar aos discentes rascunhos elaborados por escritores, preferencialmente conhecidos dos alunos, através dos quais fosse possível constatar que os “escritores profissionais” também sentem necessidade de planificar, de rever e de aperfeiçoar o seu produto escrito. Os aprendentes perceberão que toda a produção textual carece de aperfeiçoamento (as ideias nem sempre surgem pela ordem que convém, as palavras, por vezes, não são as mais corretas, o que se escreve em determinado momento, deixa de fazer sentido, obrigando a proceder a alterações, ...).

Atividade nº 3

Objetivo: rever coletivamente um texto.

Esta atividade pode realizar-se uma vez por semana, por exemplo, e todos os discentes deverão participar (seguindo a ordem pela qual surgem na lista de turma, iniciando com o aluno que faz anos primeiro, ...). A professora projeta, no quadro, a primeira versão de um texto e, se possível, em simultâneo apresenta também a segunda versão. O autor do texto, perante o grupo turma, lê as duas versões e explica quais foram as dificuldades com que se deparou na primeira e na segunda versão e explica as resoluções que tomou. Os colegas e a professora darão a sua opinião relativamente ao que o autor do texto escreveu e deverão apresentar sugestões precisas, que levem o escrevente a reformular e a aperfeiçoar o seu produto escrito.

Atividade nº 4

Objetivo: levar os alunos a constatar que todo o texto é passível de ilimitadas reformulações.

Distribuir o mesmo texto a todos os grupos (que poderá ter sido redigido por um aluno de outra turma). Cada grupo deverá proceder à revisão e reformulação do texto. Os grupos trocam os trabalhos entre si e dão sugestões precisas aos colegas, que deverão, uma vez mais, aperfeiçoar os textos. Uma vez terminada a atividade de revisão e aperfeiçoamento, a professora, em conjunto com os discentes, elege um texto, que deverá ser novamente revisto e aperfeiçoado pelo grupo-turma. Os aprendentes terão, assim, a possibilidade de constatar que todo o texto é passível de ilimitadas reformulações.

Conclusões

«O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã.»

(Vygotsky, 1991:89)

Após doze anos de experiência como docente de Língua Portuguesa no 2º ciclo e dois anos de formação no âmbito do Mestrado em Ensino do Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira (Francês) no Ensino Básico e Ensino Secundário, estamos cada vez mais cientes da necessidade e da importância de investirmos na nossa formação.

Apesar de nem sempre obtermos os resultados desejados, devido a fatores de natureza variada (relacionados com o aluno, com o próprio professor, com a instituição escolar ou com a tutela), não podemos dar-nos por vencidos, desanimados ou frustrados. Pelo contrário, é necessário “deitar mãos à obra” e reagir, refletir sobre o que não resultou, procurar soluções para os problemas e dúvidas que nos assolam no nosso dia a dia. Devemos, pois, tornar-nos professores reflexivos, questionando as nossas práticas. É imprescindível ir ao encontro das necessidades dos nossos alunos, para delinear estratégias que lhes permitam colmatar dificuldades.

No que concerne à escrita, após a experiência que realizámos com alunos do 7º e 8º anos, estamos convictos de que é possível alterar a visão negativa que alunos e professores têm das atividades de produção. Para tal, pensamos que compete ao docente dar o primeiro passo (não esqueçamos que compete à escola ensinar a escrever corretamente⁸⁶). Antes de mais, é urgente perspetivar o ensino da escrita reflexiva, que leve o aluno a procurar soluções para os problemas que surgem, aquando da produção textual e lhe permita auto-regular o seu ensino-aprendizagem.

Durante as aulas por nós regidas e após termos analisado alguns textos produzidos pelos alunos, constatámos que, não obstante o limitado número de sessões

⁸⁶ Cf. opinião de Maria Armanda Costa et *alii*, a qual corroboramos: «Formar crianças que saibam escrever e que, com gosto e destreza, sejam capazes de pensar e organizar as suas ideias em formato escrito, legível para os outros, é um grande desafio que a escola enfrenta (...).» (Costa, M. A. et *alii*, 2010: 8).

que consagramos a atividades de produção textual, as estratégias de auto e heterocorreção permitiram, não só corrigir falhas detetadas nos textos produzidos, como também contribuíram para um aperfeiçoamento da competência de escrita da generalidade dos alunos envolvidos no projeto. Na realidade, pareceu-nos que os alunos não têm tantas dificuldades como aquelas que eles mesmos e os professores apontam, pois bastou que lhes fornecêssemos pequenas ajudas para que, em interação, conseguissem aperfeiçoar os textos que redigiram.

O recurso a técnicas de auto e heterocorreção permitiu a interação entre os alunos, que, discutindo sobre as dificuldades e as dúvidas, tiveram a possibilidade de aprender em conjunto. O facto de os alunos saberem que o seu texto seria lido por outros colegas, levou a uma atenção redobrada antes do momento de heterocorreção, pois não queriam que lhes fossem apontadas falhas. Ao lerem o texto dos colegas, os aprendentes empenharam-se para detetarem todas as falhas e tentaram dar conselhos pertinentes. Ao receberem o texto com as anotações/sugestões, refletiram sobre as correções a efetuar e tentaram aperfeiçoar o que escreveram.

Em momentos de interação entre os discentes, assistimos a interrogações e a pedidos de esclarecimento sobre os aspetos que não eram perceptíveis, por parte de quem revia o texto. Por outro lado, o (s) autor (es) do texto recolhiam pontos de vista e sugestões. Esta dinâmica de revisão textual permitiu que os escreventes aprendessem em conjunto.

O procedimento adotado, em nossa opinião, levou a que os alunos tivessem consciência das suas capacidades, comparando o respetivo texto com a correção apresentada pelos colegas, e tivessem percebido quais eram as “fragilidades” que precisavam de ser colmatadas. O facto de os escreventes mais competentes também cometerem falhas conduziu a um aumento de autoestima por parte dos alunos mais fracos, pois conseguiam corrigir e dar sugestões aos colegas apelidados de «melhores alunos da turma». Por outro lado, os elementos mais competentes passaram a respeitar as críticas de colegas mais fracos, quando procediam à reescrita do texto.

O facto de os discentes terem elaborado várias versões do mesmo texto levou a que se apercebessem da possibilidade e da necessidade de aperfeiçoar o produto escrito. Verificámos, ainda, que no segundo e o terceiro momentos de produção escrita, em

francês e em português, os alunos estiveram mais atentos a determinados pormenores e demonstravam maior rigor no momento em que procediam à revisão de texto.

Progressivamente, os alunos foram-se tornando mais autónomos, confiantes, capazes de aperfeiçoarem o seu texto sem a intervenção do professor, que esteve, no entanto, sempre disponível para os ajudar/guiar. Procurámos, deste modo, que a atividade do aprendente se destacasse relativamente à atividade do professor; todos os alunos participaram no processo ensino-aprendizagem da escrita. Acreditamos que uma aprendizagem eficaz implica a participação ativa de todos aqueles que dela fazem parte.

Verificada a pertinência da utilização de estratégias de facilitação processual e de dispositivos que conduzem à auto-regulação das aprendizagens, com os alunos do 6º C e do 8º B, resta-nos esperar que outras experiências semelhantes possam vir a realizar-se em outros contextos e em outros níveis de ensino, fazendo, obviamente, os reajustamentos necessários.

Temos a perfeita noção de que o trabalho por nós desenvolvido, ao longo da nossa profissionalização, apesar de positivo, pecou pela escassez de tempo, não tendo sido possível analisar os textos redigidos pelos discentes em tempo útil, de modo a propor atividades que permitissem colmatar algumas dificuldades detetadas. Cremos que teria sido muito proveitoso, por exemplo, trabalhar sobre determinadas fragilidades de os alunos, a partir de exemplos retirados das suas próprias produções textuais. Estamos conscientes de que o trabalho realizado não foi suficiente para que todos os alunos se tornassem escreventes perfeitos, muito ficou por fazer. Fica, no entanto, a esperança de ter conduzido cada aprendente para mais uma viagem rumo ao aperfeiçoamento da competência da escrita, pois, como refere Emília Amor (2001: 168) *«No vasto território aberto à exploração que ela [escrita] proporciona, há que ir fazendo pequenas viagens, doseando o espaço, o tempo e o esforço da descoberta, ao ritmo de cada um. Não se aprende a escrever por um caminho único e linear, num percurso com hora de partida e de chegada. Parte-se sempre sem saber exactamente quando e onde se chega. E chega-se sem se saber se avançou ou se recuou. Importante é continuar a viagem ...»*.

Bibliografia

ADAM, J-M., (1992). *Les textes : types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Editions Nathan.

ALARCÃO, M. L. (1995). *Motivar para a leitura – Estratégias de abordagem do texto narrativo*, Lisboa, Texto Editora.

ALUQUERQUE, M. F. M. (2001). *Comentário à comunicação “O ensino da escrita” de J. A. Brandão Carvalho in SEQUEIRA, F. et alii (org.). Ensinar a escrever. Teoria e prática*, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho (p. 93-96).

AMOR, E. (2001). *Repensar a (didáctica da) escrita: breves reflexões in SEQUEIRA, F. et alii (org.), Ensinar a escrever. Teoria e prática*. Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho (p. 163-168).

ANÇÃ, M. H. (1989). *A produção Escrita: processos Redaccionais e Pedagogia*. *Noesis*, 9 (p. 4-8).

AZEVEDO, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever Através e para além do erro*. Porto, Porto Editora.

BARBEIRO, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, L. F. (2003). *ESCRITA – Construir a Aprendizagem*. Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Universidade do Minho.

BERNARDES, C. et MIRANDA, F. B. (2003). *Portefólio – Uma Escola de Competências*, Porto, Porto Editora.

BIZARRO, R. (2006). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira: Contributos para a Educação do século XXI*. Porto, Universidade Fernando Pessoa.

BRAGA, F. (coord.), (2004). *Planificação. Novos papéis, novos modelos*. Porto, Edições Asa.

CABRAL, M. (2002). *O texto poético*. Porto, Areal Editores.

CABRAL, M. (1994). *Avaliação e escrita: um processo integrado*, in FONSECA, F. I.(org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto, Porto Editora (p. 107-127).

CAMPOS, G. (2005). *Aperfeiçoamento de texto: contributo de mecanismos autocorrectivos*, in CARVALHO, J. A. B. et alii (org.), *A escrita na escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Actas do II encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Universidade do Minho (p. 129-138)

CARVALHO, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita da teoria às práticas pedagógicas*. Braga, Universidade do Minho.

CARVALHO, J. A. B. (2001). *O ensino da escrita in SEQUEIRA, F. (org.) . Ensinar a escrever. Teoria e prática*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho (p. 73-92).

CARVALHO, J. A. B. , *O Ensino – Aprendizagem da Escrita: avaliar capacidades, promover competências*, p. 150, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/534/1/JoseCarvalho.pdf> (consultado em 20 de Julho de 2011).

COSTA, M. A. (1996). *Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de português?* in, *Formar Professores de Português Hoje*. Lisboa, Edições Colibri (p. 63-74).

COSTA, M. A. et alii (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras – Propostas para o ensino da escrita*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, de 15 de Julho de 2011, http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1908558 (consultado em 17 de julho de 2011).

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA: (consultado em 14 de julho 2011) <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=portefólio>.

DUARTE, I. M. (2005). *Como se ensinam os futuros professores a ensinar a escrever? Algumas incomodidades.*, in CARVALHO, J. A. B. et alii (org.), *A escrita na escola*,

Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Universidade do Minho (p. 49-54).

DUARTE, I. M., *Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários*, http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/679XPXJRXD38PQ7J5GEY9KL46ITQ2F.pdf, (consultado em 14 de julho de 2011).

DUARTE, I. M., (1992). *O oral no escrito: abordagem pedagógica*, in FONSECA, F. I.(org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto, Porto Editora (p. 81-105).

ESTRELA, M. T. (2010). *Profissão Docente – dimensões afectivas e éticas*. Porto, Areal Editores.

FIGUEIREDO, O. (1999). *Escrever: da teoria à prática*, in FONSECA, F. I.(org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto, Porto Editora (p. 155-173).

FONSECA, F. I. (1994). *Gramática e pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto, Porto Editora.

GONZÁLEZ, I. A. (2005). *Instruções de escrita: Direcções de trabalho e critérios de construção textual*. Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e de desenvolvimento curricular.

GROUPE EVA (1996). *De L'évaluation à la réécriture*. Paris, Hachette Éducation.

IA-IPR de Lettres, *Séquence, quelques précisions/La primauté de l'œuvre et du sens*, <http://pedagogie.ac-amiens.fr/lettres/Pages/sqce-precisions.htm>, (consultado em 25 de julho de 2011).

LEITE, C. et FERNANDES, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos novas práticas*. Porto, Edições ASA.

LITTLE, D. (2009). *Le Portfolio européen des langues, lieu d'interaction entre pédagogie et évaluation*, http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcomef.html, (consultado em 17 de julho de 2011).

MARTINS, J. A. L. G. (2009). *Metacognição, Criatividade e Emoção na Educação Visual e Tecnológica: Contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso*. Dissertação de doutoramento, Braga, Universidade do Minho.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2008). *Programmes du collège – programmes de l'enseignement du français* (p. 4-9) : http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf (consultado em 22 de julho de 2011).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Portefólio Europeu de Línguas*, http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments /722/portfolio_europeu_Sec.pdf (consultado em 17 de julho de 2011).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, dgidec, *Metas na Aprendizagem da Língua Portuguesa*, <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=6> (consultado em 25 de julho de 2011).

PEREIRA, M. L. A. (2000). *Escrever em Português – Didácticas e Práticas*. Porto, Editores ASA.

PEREIRA, M. L. A. (2002). *Das Palavras aos Actos - Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

PEREIRA, M. L. A. et ROCHA, F. (2006). *A produção colectiva de um texto dramático no 1º ciclo*. Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Braga, Universidade do Minho.

PLANE, S., (1994). *Écrire au collège – Didactique et pratiques d'écriture*. Paris, Édition Nathan.

REIS, C. (org.) (2009). *Programas de Português para o Ensino Básico*. Lisboa, dgidec, Ministério da Educação.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF éditeur.

SANTANA, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto, Porto Editora.

SANTOS, A. (1999). *A escrita no ensino secundário*, in FONSECA, F. I.(org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto, Porto Editora (p. 23-44).

VILELA, G. (1999). *Metamorfozes no ensino da escrita. Leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas*, in FONSECA, F. I.(org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto, Porto Editora (p. 45-77).

VYGOTSKI, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

Anexos

Anexo 1: *Eu e a escrita*

LYCÉE FRANÇAIS DE PORTO

LÍNGUA PORTUGUESA

2010/2011

Aluno: _____ Ano/Turma: _____ Data: _____



Eu e a expressão escrita

➤ 1 - Quando a professora me pede para escrever:

- ▶ Fico entusiasmado (a), porque ...

- ▶ Fico aborrecido (a) e/ou descontente, porque ...

➤ 2 - Quando escrevo:

- ▶ Tenho facilidade ...

- ▶ Tenho dificuldade ...

- ▶ Peço a um colega e à professora para lerem o meu texto, porque ...

▶ Não peço a ninguém para ler o meu texto, porque ...

▶ Terminado o texto, antes de o entregar à professora, tento corrigi-lo e aperfeiçoá-lo, ...

▶ Terminado o texto, entrego-o à professora ...

➤ 3 - Para me ajudar a melhorar a minha competência de expressão escrita, a professora poderia ...

➤ 4 - Durante este ano lectivo, espero ...

Anexo 2: *Moi et l'écriture*

LYCÉE FRANÇAIS DE PORTO

FRANÇAIS - 6ème C

2010/2011

Non: _____ Prénom : _____ Date: _____



Moi et l'écriture

➤ 1 - Quand le professeur me demande d' écrire:

▶ Je m'enthousiasme, car ...

▶ Je m'ennuie, car ...

➤ 2 - Quand j'écris:

▶ C'est facile, car ...

▶ C'est difficile, car ...

► Je demande à un collègue et/ou au professeur de lire mon texte, car ...

► Je ne demande à personne de lire mon texte, car ...

► Une fois terminé le texte, avant de le rendre au professeur, j'essaye de le corriger et de l'améliorer ...

► Une fois terminé le texte, je le rends au professeur ...

➤ 3 - Pour m'aider à mieux écrire, le professeur pourrait ...

➤ 4 - Pendant cet année scolaire, j'espère ...

Anexo 3 : Exemplar do questionário



FLUP - Inquérito por questionário – Mestrado em Ensino de Português Língua

Materna e Francês Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário – 2010/2011

Estudo “Revisão e aperfeiçoamento de texto”

Inquérito por questionário

O presente inquérito foi elaborado no âmbito do relatório final de estágio, a ser realizado pela estagiária Cidália Abreu. Visa identificar qual a importância conferida pelos docentes às actividades de revisão e aperfeiçoamento de texto, em sala de aula.

O inquérito é anónimo e confidencial, pelo que agradecemos que não coloque nenhum elemento que permita a sua identificação.

Os dados resultantes deste estudo serão utilizados exclusivamente no âmbito supracitado.

Solicitamos respostas espontâneas e sinceras a todas as questões.

Sexo*

Masculino		Feminino	
-----------	--	----------	--

Idade*: _____ anos.

Grupo Docente: _____ Anos de Docência: _____

*Resposta facultativa

1. Numere, por ordem crescente, utilizando os números de 1 a 5 (sendo que 1 significa a actividade à qual dedica mais tempo e 5 aquela à qual dedica menos), quais as actividades que ocupam mais tempo na aula de Língua Materna e/ou Língua Estrangeira.

a) Conhecimento explícito da língua

b) Expressão escrita

c) Expressão oral

d) Compreensão escrita

e) Compreensão oral

Especifique por que razão a actividade de expressão escrita ocupa o lugar que indicou.

2. Considera que os seus alunos revelam dificuldades quando realizam actividades de expressão escrita? (assinale apenas uma opção)

- a) Muitas.
- b) Algumas.
- c) Poucas.
- d) Nenhumas.

Caso tenha assinalado “nenhumas”, não responda à questão que se segue.

3 – As dificuldades fazem-se sentir ao nível de (assinale as duas opções que considera mais frequentes) :

- a) ortografia;
- b) pontuação;
- c) uso de conectores;
- d) encadeamento das ideias;
- e) incompreensão das instruções;
- f) outro (especifique): _____

4. Tem por hábito pedir aos alunos que elaborem um rascunho, antes de escreverem o texto? (assinale apenas uma opção)

- a) Sempre.
- b) Frequentemente.
- c) Raramente.
- d) Nunca

5. Tem por hábito pedir aos alunos que lhe apresentem várias versões do mesmo texto? (assinale apenas uma opção)

- a) Sempre.
- b) Frequentemente.
- c) Raramente.
- d) Nunca

6. Com que regularidade costuma dedicar tempo das suas aulas à revisão e aperfeiçoamento de texto? (assinale apenas uma opção)

- a) frequentemente;
- b) raramente;
- c) apenas quando os alunos cometem muitas falhas;
- d) nunca;
- e) outro (especifique): _____

7. Em seu entender, a utilização de técnicas de auto e heterocorreção poderão ajudar os aprendentes a reverem e a aperfeiçoarem o texto? (assinale apenas uma opção)

- a) sim;
- b) não;
- c) talvez;

Especifique a razão:

8. Concorda que a revisão e o aperfeiçoamento de texto deveriam ser mais trabalhados em sala de aula? (assinale apenas uma opção)

- a) Sim concordo, a revisão e o aperfeiçoamento de texto são pouco trabalhados.
- b) Não concordo, a revisão e o aperfeiçoamento de texto são suficientemente trabalhados.
- c) Talvez, ainda não reflecti sobre essa questão.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 4: *Imagens para descrever*



baixaki.com.br



ub.es



rotadoromanico.com



dourovintagefotos.fotosblogue.com



espacouniversal.com

Anexo 5: Instruções de escrita – texto descritivo



Instruções de escrita – texto descritivo

Como tiveram oportunidade de constatar, durante a aula, se dominarmos a linguagem, poderemos fazer descrições quase tão completas como qualquer máquina fotográfica. Convido-vos a redigir um texto descritivo (15 a 20 linhas), a fim descreverem a paisagem que surge na fotografia que vos distribuí. Os textos serão, oportunamente, divulgados no jornal da nossa escola, *La Tour Eiffel*.

Alguns conselhos:

1º - Tomar notas/organizar as ideias numa folha de rascunho (o rascunho deverá ser entregue ao professor juntamente com o texto)

- comecem por observar atentamente a imagem;
- tomem nota dos elementos que vão inserir na descrição (vegetação, relevo; cores, sons, luz, aromas);
- anotem as impressões sentidas;
- organizem os dados recolhidos, escolhendo um plano descritivo (o que mais vos impressionou e depois os restantes elementos; descrever o que está mais perto ou que está mais longe; descrever da esquerda para a direita ou o inverso; ...);

2º - Redigir o texto

- organizem o texto em parágrafos;
- procurem variar os verbos, evitando a repetição dos verbos «ser», «ter» e «haver»;
- apresentem as formas verbais no presente ou no pretérito imperfeito do indicativo;
- utilizem organizadores textuais ligados ao espaço, para estabelecer relações de perspectiva (em primeiro plano, mais adiante, atrás, ao longe/ao perto, à direita/à esquerda, em cima/ em baixo, ...);
- utilizem a pontuação adequada;
- escrevam correctamente as palavras (podem consultar o dicionário);
- recorram, com frequência, a adjetivos expressivos;
- tentem utilizar figuras de estilo, como comparação e personificação
- escolham vocabulário relativo a sensações visuais, auditivas, tácteis, olfactivas e gustativas;

3º - Ler/reler o texto/corrigir

- leiam várias vezes o texto;
- verifiquem se seguiram os vários conselhos;
- corrijam eventuais falhas cometidas.

Anexo 6: Ficha de verificação – texto descritivo

Ficha de verificação – texto descritivo

Leiam, com atenção, o texto que vos foi entregue. Com uma caneta de cor verde, assinalem as falhas cometidas pelos colegas e dêem-lhes alguns conselhos que os ajudem a aperfeiçoar o texto.



Verificámos que o grupo ...	Sim	Não	Aconselhamos...
respeitou o tema.			
organizou o texto em parágrafos.			
utilizou os tempos da descrição (presente e pretérito imperfeito do indicativo).			
utilizou a 3ª pessoa.			
escolheu um fio condutor para a descrição (do todo para as partes, ou o contrário; do primeiro plano para o último, ou vice-versa; ...)			
utilizou organizadores textuais ligados ao espaço (no primeiro plano, mais adiante, atrás, mais acima, ...) e ao tempo (a princípio, depois, por fim, ...).			
usou recursos expressivos (comparação, personificação, ...).			
escreveu de forma a encadear as diferentes ideias de forma lógica.			
escreveu frases curtas, correctamente construídas.			
usou a pontuação adequada.			
usou adjectivos precisos.			
corrigiu os erros de ortografia.			
utilizou um nível de língua corrente.			
escreveu de modo a que o leitor consiga “ver”, “ouvir” e “sentir” os elementos descritos.			

Anexo 7: Instruções de escrita – texto poético



Instruções de escrita – texto poético

Lê, com atenção, as várias propostas de escrita que te apresentamos.

Realiza aquela que mais te agradar.

Os textos serão, posteriormente, compilados num pequeno livro, que ficará em exposição na biblioteca da escola.

1 – Escreve um poema com estrutura idêntica ao de Eugénio de Andrade, «Urgentemente», em que exprimas a urgência de ... fica ao teu critério! Deves manter a anáfora que surge ao longo do poema.

Urgentemente

É urgente

É urgente

(...)

É urgente, é urgente

.....

2 – Escreve um poema com estrutura idêntica a um outro poema de Eugénio de Andrade, «Aquela nuvem», em que exprimas um dos teus sonhos. Dá um título sugestivo ao texto.

- É tão bom ser

.....

.....

- Leva-me contigo.

.....

.....

.....

.....

não podes voar.

- Para que serve

.....
.....?

- Serve para

.....

3) A expressão «saber o ABC de qualquer coisa» significa saber os elementos principais de um determinado tema. Constrói, por exemplo, o ABC da amizade. Para tal, deves escrever na vertical as letras do alfabeto e, à frente de cada letra, escreve uma palavra, uma expressão ou uma frase relacionada com o tema.

ABC da amizade

Amizade, a palavra que trago no coração

B

C

4 – Escreve um poema constituído por cinco estrofes (tercetos). No primeiro verso de cada estrofe deverá surgir a expressão:

Se eu fosse e tu fosses

5 – Escreve um acróstico a partir de uma palavra/expressão que tenha grande significado para ti. Não te esqueças que o conteúdo do poema deve relacionar-se com o significado dessa palavra ou expressão.

6 – Se tiveres alguma proposta diferente das que te apresentamos, fala com a professora, para saberes se é possível realizá-la.

Anexo 8: Ficha de auto e heterocorreção – texto poético

Ficha de auto e heterocorreção – texto poético

Aluno: _____ Data: _____

Para que seja mais fácil corrigir e melhorar o teu texto, preenche esta ficha. De seguida, pede ao colega do lado que leia o teu texto. Por fim, pede-lhe que te dê algumas sugestões que te permitam aperfeiçoar o poema.



Conseguí ...	Sim	Não
respeitar o tema.		
incutir ritmo e musicalidade ao meu poema.		
utilizar palavras com significado expressivo.		
utilizar palavras em sentido figurado/conotativo.		
usar recursos expressivos (comparação, anáfora, repetição, personificação, metáfora, ...)		
expressar emoções e vivências subjectivas.		
corrigir os erros de ortografia.		
usar a pontuação adequada.		

Comentário do aluno que redigiu o texto: (Aspectos em que tive maior dificuldade?, O que devo fazer para melhorar? O que é que o professor pode fazer para me ajudar?)

Comentário do colega: (Há aspectos positivos a assinalar? Quais? E aspectos negativos? Quais as sugestões que posso dar ao meu colega?)

Anexo 9: Instruções de escrita - texto dramático



Instruções de escrita – texto dramático

Como tiveram oportunidade de constatar, a intervenção do General Lemos, na cena XVII, é crucial para que em «Falar verdade a mentir» o desfecho seja feliz. Se o General tivesse reagido de outro modo, o final seria, provavelmente, outro ...

A partir da fala «Que painel! Enterraram-se todos até ao joelho.», escrevam um outro final (25/30 linhas), que represente uma variante da de Almeida Garrett. O trabalho deverá ser realizado em grupo (trabalho de pares).

Posteriormente, poderão encenar e apresentar o trabalho à turma e/ou a outros colegas da escola.

Alguns conselhos:

1º - Tomar notas/organizar as ideias numa folha de rascunho (o rascunho deverá ser entregue ao professor juntamente com o texto)

- releiam a cena XVII, anotando as informações que pretendem manter e as que serão alteradas.

2º - Redigir o texto:

- mantenham a estrutura do texto dramático;
- tenham em conta as referências socioculturais presentes na obra;
- mantenham as referências geográficas que permitem situar a acção;
- utilizem a pontuação adequada;
- escrevam correctamente as palavras (podem consultar o dicionário);
- estejam atentos à coerência do texto.

3º - Ler/reler/corrigir o texto:

- leiam várias vezes o texto;
- corrijam eventuais falhas cometidas, tendo em conta a ortografia, a pontuação, a acentuação, a organização e articulação das ideias, bem como a coerência textual.

Anexo 10: Código de correção

Código de correção



Leiam, com atenção, o texto que vos foi entregue. Utilizando o código de correção, com uma caneta de cor verde, assinalem as falhas cometidas pelos colegas e dêem-lhes alguns conselhos que os ajudem a aperfeiçoar o texto.

Símbolo	É preciso corrigir ...
M	Maiúscula
m	Minúscula
P	Pontuação a inserir
P/	Pontuação a substituir
Px	Pontuação a suprimir
§	Parágrafo a inserir
§x	Parágrafo a eliminar
≡	Erro ortográfico
Lx	Erro lexical
Sx	Erro de sintaxe
+	Erro de acentuação
Ⓜ	Repetições
≈	Construção de frase incorrecta
↔	Troca na ordem das palavras
??	Palavra/ideia incompreensível

Comentário:

Texto redigido por: _____

Texto corrigido por: _____

Anexo 11: Consignes d'écriture – conte

Lisez attentivement les consignes suivantes. Cette activité d'écriture doit être réalisée en groupe (4/5 élèves).



Consignes d'écriture :

Sujet : Le Petit Chaperon Rouge a une sœur jumelle dont vous inventerez le nom. Celle-ci bien moins naïve que la première et d'autant plus méfiante qu'elle sait exactement ce qui est déjà arrivé à sa jumelle. Elle est prête à déjouer le piège que lui cherchera sans doute à lui tendre le loup lorsque sa mère la charge de porter à sa grand-mère un petit panier, comme elle l'avait déjà demandé à son autre fille.

► Racontez la rencontre de cette petite fille rusée avec le loup et la façon dont pourrait alors évoluer l'intrigue, en reprenant les mêmes étapes que dans le conte de Perrault (25/30 lignes).

Conseils :

→ D'abord, organisez les idées au brouillon (le brouillon doit être rendu au professeur avec le texte propre) ;

→ Utilisez correctement les temps verbaux du récit (l'imparfait et le passé simple) ;

→ Faites attention à la cohérence du texte ;

→ Employez correctement la ponctuation ;

→ Faites attention à l'orthographe grammaticale et lexicale ;

→ Si vous avez besoin, utilisez le dictionnaire et les tableaux de conjugaison ;

→ Lorsque vos camarades signalent les erreurs dans votre texte, tenez compte de leurs remarques pour apporter de nouvelles corrections. Puis, recopiez le texte au propre.

Anexo 12: *Fiche de vérification – conte*

FICHE DE VÉRIFICATION



Lisez le brouillon de vos camarades. En vous appuyant sur cette fiche de vérification, avec un stylo d'une autre couleur, signalez les erreurs et faites des remarques qui puissent les aider à corriger le texte.

Nous vérifions que le groupe a	Oui	Non	Nous conseillons ...
respecté le sujet.			
organisé le texte en paragraphes.			
utilisé les temps du récit (imparfait et passé simple).			
utilisé des indicateurs de temps et de lieu (qui permettent de se repérer).			
écrit de façon à enchaîner les différentes actions de manière logique.			
écrit de courtes phrases correctement construites.			
ponctué les phrases régulièrement.			
écrit les majuscules au début des phrases.			
corrigé les fautes d'orthographe.			
utilisé un niveau de langue courant en évitant les répétitions.			

Anexo 13 : Consignes d'écriture – recette magique

Lisez attentivement les consignes suivantes. Cette activité d'écriture doit être réalisée en groupe (2 élèves).



Consignes d'écriture :

Sujet : Après la mort de Tristan et d'Iseult la Blond, Iseult aux Blanches Mains, affolée par le mal qu'elle avait causé, poussait des grands cris en disant qu'elle aimerait avoir **une recette magique pour pouvoir les ressusciter**. Vu qu'elle ne connaît aucune recette, essayez de l'aider. **Inventez une recette**, très puissante, qui puisse fabriquer un philtre capable de les ressusciter. Faites la **liste des ingrédients** qui la composent et présentez le **mode de préparation**.

Conseils :

→ D'abord, organisez les idées au brouillon (le brouillon doit être rendu au professeur avec le texte propre) ;

→Utilisez correctement les temps verbaux (le futur simple de l'indicatif);

→Faites attention à la cohérence du texte ;

→Employez correctement la ponctuation ;

→Faites attention à l'orthographe grammaticale et lexicale ;

→Utilisez le dictionnaire et les tableaux de conjugaison ;

→Lorsque vous avez terminé votre texte, relisez-le attentivement afin de vérifier s'il faut apporter des corrections. Puis, recopiez le texte au propre, sur l'ordinateur, en utilisant le traitement du texte Word (activez la correction de l'orthographe et de la grammaire au cours de frappe);

→Faites attention aux corrections effectuées et signalez-les dans la fiche d'autoévaluation.

Anexo 14 : Fiche d'autoévaluation

Fiche d'autoévaluation

date : _____

classification des erreurs	je signale mes erreurs
Majuscule	
Ponctuation à insérer Ponctuation à remplacer Ponctuation à supprimer	
Erreur lexicale	
Homophone lexicale	
Accord	
Répétitions	
Finale de verbe (surtout pour les terminaisons en é)	
Erreur dans le choix du temps	
Construction de la phrase incorrecte	
Interférence entre le français et le portugais	

Adapté à partir de la *Grille d'Autocorrection – Orthographe*,
utilisée pendant le cours de français

Commentaire : Qu'est-ce que je peux faire pour progresser ? Qu'est-ce que le professeur peut faire pour m'aider à progresser ?

Anexo 15 : Consignes d'écriture – lettre

Lis attentivement les consignes suivantes. Choisi un des deux sujets proposés. Cette activité d'écriture doit être réalisée individuellement.



Consignes d'écriture :

Sujet 1: François avait écrit une longue lettre à son ami Jean-Marc, donnant des conseils, faisant des recommandations afin d'éviter la vente du château... il lui avait notamment dit : *Si un visiteur se présente, arrange-toi pour que tes parents essaient de le décourager.*

► Écris d'autres recommandations, d'autres conseils que François pourrait donner à Jean-Marc (6/10 lignes). Essaie d'utiliser du vocabulaire qui fait peur pour décourager les potentiels acheteurs.

Sujet 2 : Imagine que Joseph Périgot, l'auteur du roman policier *Qui a tué Minou-Bonbon ?* est en train d'écrire un nouveau roman policier. Vu qu'il n'a pas d'idées, il te demande de l'aide pour choisir les caractéristiques du héros du roman.

► Écris à Monsieur Joseph Périgot (6/10 lignes), en lui donnant quelques conseils sur les caractéristiques du héros (l'âge, l'aspect physique, les qualités, les défauts, ...).

Conseils :

→ D'abord, organise les idées au brouillon (le brouillon doit être rendu au professeur avec le texte propre) ;

→ Utilise correctement les temps verbaux (l'impératif présent) ;

→ Fais attention à la cohérence du texte ;

→ Utilise correctement la ponctuation ;

→ Fais attention à l'orthographe grammaticale et lexicale ;

→ Si tu as besoin, utilise le dictionnaire et les tableaux de conjugaison ;

→ Lorsque ton camarade signale les erreurs dans ton texte, tient compte de ses remarques pour apporter de nouvelles corrections. Puis, recopie le texte au propre.

Anexo 16 : Code de correction

CODE DE CORRECTION



Lis le brouillon de ton camarade. En t'appuyant sur ce code de correction, avec un stylo d'une autre couleur, signale les erreurs et fais des remarques qui puissent l'aider à corriger le texte.

Symbole	Il faut corriger ...
M m	Majuscule Minuscule
P P/ Px § §x	Ponctuation à insérer Ponctuation à remplacer Ponctuation à supprimer Paragraphe à insérer Paragraphe à supprimer
L	Erreur lexical
H	Homophone lexical
A	Accord
Ⓜ	Répétitions
F	Finale de verbe (surtout pour les terminaisons en é)
TV	Erreur dans le choix du temps
≈	Construction de la phrase incorrecte
INTER	Interférence entre le français et le portugais

Anexo 17 : Português, texto A – 1ª versão

A clareira tinha uma grande cascata e na cascata havia peixes. A água ^{a correr} parecia que nos contava segredos entre o barulho da água a bater contra as rochas. → Esta frase não se percebe!!

Atrás da cascata, existia uma casa feita de madeira ^{cujos?} cujas charras ^{quem charras??} quando a pisavam.

Naquele sítio o sol não brilhava o que ^{tristeza} entristecia ^{quem?} e faziam com que as flores ^{quem?} murchassem e os lagartos se escondessem. → antes escreveram que o sol não brilhava!!

A harmonia ^{que} que pairava naquela clareira ^{mas se separa o suj. da} enchia os corações dos habitantes da clareira de felicidade. → ?? antes disseram que havia alguém triste!!

O vosso texto está curto! Mas o pior é que não sabem as regras da descrição porque não usam adjetivos, nem recursos expressivos. Podiam por: « havia peixes ^{claros,} de vários tamanhos », « a água cantava belas melodias ». Tem observar a imagem com mais atenção, falar das árvores, da cor das folhas, inventem que ouviam pássaros...

Há algo que está muito bem no vosso texto: usar o pretérito imperfeito do indicativo (um tempo da descrição).

Anexo 19: Português, texto A – 3ª versão

«A clareira »

Na clareira da montanha, havia uma grande cascata, onde peixes coloridos, como as folhas de Outono, saltavam entre rochas húmidas e escorregadias. A água corria apressadamente, sem tempo para nos contar os segredos que os peixes murmuravam entre eles.

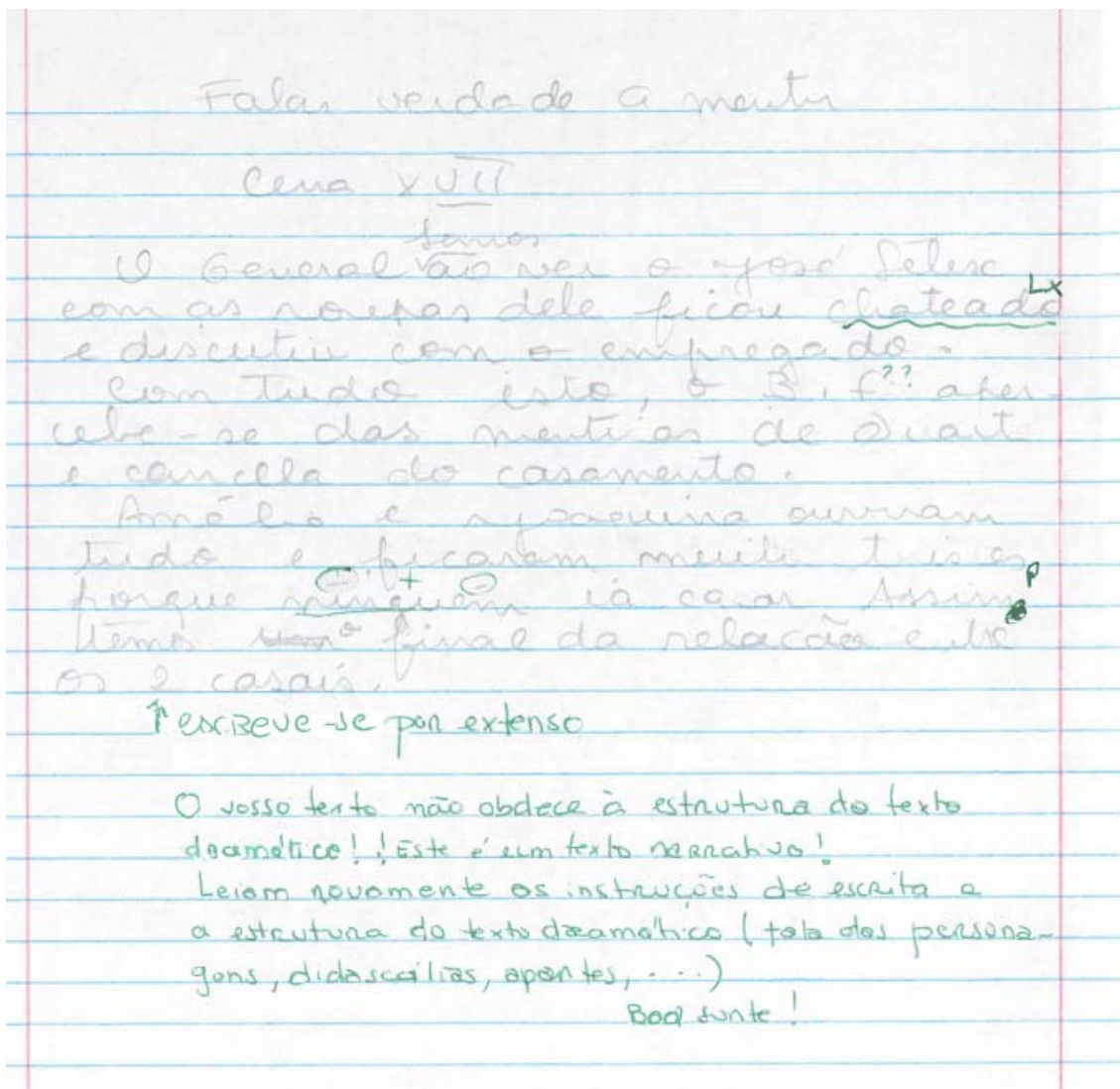
Ao longe, avistava-se uma casa antiga de madeira, onde já se notavam os efeitos da passagem do tempo. As portas rangiam quando a brisa forte de Outono, que anunciava a chegada do Inverno, as obrigava a movimentar.^{em - se}

Na verdade, a casa era um moinho de água. Quando a corrente do ribeiro era mais forte, o moinho girava tão depressa e fazia tanto barulho que os pássaros, assustados, voavam para longe.

A casa tinha um quintal que dava para a floresta. Na floresta havia imensas árvores. Elas começavam a perder as suas folhas amarelas, vermelhas, cor de laranja e algumas ainda verdes. Pela floresta, sentia-se o cheiro a bolotas e castanhas. Avistavam-se também esquilos, que saltavam de árvore em árvore, e coelhos a correr para as suas tocas.

Na floresta, não se fazia sentir a acção do homem, não havia poluição nem destruição. Era, sem dúvida, um belo local para descansar!

Anexo 20: Português, texto B – 1ª versão



Anexo 21: Português, texto B – 2ª versão

«Falar verdade a mentir»

Cena XVII (alterada)

General Lemos, Brás Ferreira, José Félix, Amália, Joaquina

....

General Lemos: (aparte) Que painell! Enterraram-se todos até ao joelho. (Alto) Mas que é isto José Félix? Que fazes tu dentro das minhas fardas?

José Félix: Safa-me desta que eu depois explico tudo!

General: Então vai, explica-te!

José Félix: Estava a ajudar Duarte, meu mestre. *Quem é o mestre? Duarte ou o General?*

General: A ajudar? Porquê?

José Félix: Bom a verdade é que tudo o que Duarte dissera, *disse é* fora mentira, nós estávamos a corrigir as mentiras todas transformando-as em verdades ...

Brás Ferreira: Pois tu mentas-me Duarte? Duarte onde te metes-te? Chega aqui!

General: Vá procurar Duarte, é que eu já o vou ajudar ... Primeiro tenho umas coisinhas a tratar com José Félix. *Se não é pronomes, não se aplica?*

José Félix: Eu? Não ... por favor ...

Amália: Olço meu pai ... anda à procura de Duarte!!! Ai se ele o encontra (sal a correr).

Cena XVIII

General Lemos, José Félix, Joaquina

General: Félix *usa te* as minhas roupas e fizes-te passar por mim, não tenho outra escolha ... despeço-te!

José Félix: Mas ... mas...

General: Mas nada!! Despedido!!

Cena XIX

Ditos, Amália

(Amália entra a correr e a chorar)

Amália: Foi meu pai! Ele deu cabo de Duarte!

Joaquina: Minha senhora que tragédia! Como aconteceu?

Amália: Ele descobriu Duarte e agarrou-o e ele preocupado com o que lhe *poderá* acontecer, tentou fugir, e quando meu pai já sem forças o largou, ele caiu dentro dum vale e morreu. *frase muito longa!*

Vós não respeitaram totalmente as instruções; ao para continua a cena XVIII; vocês têm 3 cenas!! Além introduzi mais apartes e didascálias para se perceber e que as personagens sentem.

não participa nesta cena!!

não participa!!

não é pronomes, o verbo está no pret. perf.

Anexo 22: Português, texto B – 3ª versão

«Falar verdade a mentir»

Cena XVII (alterada)

General Lemos, Brás Ferreira, José Félix, Amália

....

General Lemos: (aparte) Que painel! Enterraram-se todos até ao joelho. (Alto) Que é isto, José Félix? Que fazes tu dentro das minhas fardas?

José Félix: (piscando o olho ao general) José Félix?! Então meu primo, não me conhece?!

General: Conheço, claro que conheço, és o brejeiro do meu Félix!!

José Félix: Pronto, não vale a pena continuar... Meu general estava a tentar ajudar Duarte .

General: (admirado) A ajudar? Porquê?

José Félix: Duarte mente sem parar e, se o futuro sogro descobrir, não haverá casamento ...

Brás Ferreira: (dando um salto da cadeira) Pois tu mentiste-me, Duarte? Duarte, onde te meteste? Chega aqui!!

General: Vá procurar Duarte, eu já o vou ajudar... Primeiro tenho uns assuntos a tratar com José Félix.

José Félix: Eu? Não ... por favor ...

General: Félix usa-te as minhas roupas e fizes-te te passar por mim, não tenho outra escolha ... despeço-te!

José Félix: Mas ... mas...

General: Mas nada!! Despedido!!

Amália: (aflita) Oiço meu pai ... anda à procura de Duarte!!! Ai se ele o encontra (sai a correr).

Cena XVIII

Ditos, Amália, Joaquina

(Amália entra a correr e a chorar)

Amália: Foi meu pai!! Ele matou ~~de~~ Duarte!

Joaquina: Minha senhora, ^Pque tragédia! Como é que isso aconteceu?

Amália: Ele encontrou Duarte e agarrou-o. O meu adorado noivo, preocupado com o que lhe poderia acontecer, tentou fugir e quando meu pai, já sem forças, o largou, ele caiu dentro ^{de} do poço e morreu. Já não posso casar, não tenho noivo ... (desmaia).

José Félix e Joaquina: (aparte) Pois, nem nós ... se tivéssemos pelo menos o dote

FIM

Anexo 23: Francês, texto A – 1ª versão

Expression écrite

- Bonjour ma grande, comment tu t'appelles?

- Charlotte... - dit la petite fille en s'en allant - Tu ne vois pas dans mon cahier?!!!

- Bon, Charlotte, où est-ce que tu vas avec ce sac?

- Voir ma grand-mère... - Dit-elle.

La petite fille en se reposant au pied d'un arbre, dit:

- Je suis fatigué... Tu veux t'asseoir avec moi? - lui dit-elle.

Quelques secondes après, le loup se dirige vers elle, et Charlotte lui demande, en sortant des bonbons de sa poche:

- T'en veux un?

Le couple ^BChapeau ^Rrouge le donne un bonbon mais ce qu'il ne savait pas c'était que le bonbon était empoisonné, quand le loup s'aperçoit il était déjà par terre, presque endormie.

Charlotte part vers la maison de sa grand-mère et l'emporte vers le shopping. Elle se dirige vers la maison et se déguise avec le robe de sa grand-mère.

Quand le loup se réveille, il se demande où était Charlotte et il se dirige vers la maison, quand il arrive il frappe à la porte.

- Qui est là? - dit Charlotte avec une voix de vieille.

- C'est Charlotte!!! Je viens vous apporter des muffins avec du chocolat chaud.

Quand le loup entre, elle était déjà prête et elle l'attaque avec la pointe de l'aiguille du tricot, et le loup se fait tuer.

Le texte est très bien. Félicitations!
Écrivez un titre et une introduction.
Et il n'y a pas de paragraphes!?!

Anexo 24: Francês, texto A – 2ª versão

La jumelle du Petit Chaperon Rouge

La jumelle du Petit Chaperon Rouge, appelée Charlotte, se méfiait de tout car elle ^{sa c'est l'infinifinitif !!} savait l'histoire du Petit Chaperon Rouge. Un jour, sa ^{ça n'a pas le pas en français} ~~baba~~ ^{baba} la demande d'emporter des muffins et du chocolat chaud et elle ^{prend} prend le chemin par le bois. Au milieu du bois, elle ^{trouve} trouve le loup :

-Bonjours ma grande, comment tu t'appelles ? ^{trouver quelque chose → rencontrer quelque'un}

-Charlotte ... - dit la petite fille en s'énevant – tu ne vois pas dans mon collier ?!!! ^{??}

-Bon, Charlotte, où est-ce que tu vas avec ce sac ? ^{??}

-Voir ma grand-mère ... Dääääh ... ^{Charlotte est une fille !!} ← c'est quoi ça ?

-Je suis fatigué... Tu veux t'asseoir avec moi ?- lui dit-elle.

Quelques secondes après, le loup se dirige vers elle, et Charlotte le lui demande, en sortant un bonbon de sa poche :

-T'en veux un ?

Le double Chaperon Rouge le donne un bonbon, mais ce qu'il ne savait pas c'était que ^{phrase trop longue!!} le bonbon était empoisonner, quand le loup s'aperçoit il était déjà par terre, presque endormie.

Charlotte part vers la maison de sa grand-mère et l'emporte vers le shopping. Elle se dirige vers la maison et se déguise avec la robe de ça grand-mère.

Quand le loup se réveille, il se demande où était Charlotte et il se dirige vers la maison, quand il arrive frappe à la porte.

-Qui est là ? – dit Charlotte, avec une voix de vieille.

-C'est Charlotte !!! Je viens vous apporter des muffins avec du chocolat chaud.

Quand le loup entre, elle était déjà prête et elle l'attaque avec la pointe de l'aiguille du tricot et le loup se fait tuer.

FIN

Anexo 25: *Francês, texto A – 3ª versão*

La jumelle du Petit Chaperon Rouge

La jumelle du Petit Chaperon Rouge, appelée Charlotte, se méfiait de tout car elle connaissait l'histoire de sa sœur. Un jour, sa nourrisse lui demanda d'emporter des muffins et du chocolat chaud à sa grand-mère. Charlotte prit le chemin qui passait par le bois et là - bas elle ^{rencontra} le loup :

-Bonjour, ma grande. Comment tu t'appelles ?

-Charlotte ... - dit la petite fille, en s'énervant – Tu ne le vois pas écrit sur mon collier?!!!

-Bon, Charlotte, où est-ce que tu vas avec ce sac ?

-Voir ma grand-mère ... Tu es bête ou quoi ?

-Elle habite loin, n'est-ce pas ?

-Oui, je suis fatiguée ... Tu veux t'^{asseoir} avec moi ?- le questionna-t-elle, en se reposant au pied d'un arbre.

Quelques secondes après, le loup se dirigea vers elle et Charlotte lui demanda, en sortant un bonbon de sa poche :

-T'en veux un ?

Le double Chaperon Rouge lui donna un bonbon, mais ce qu'il ne savait pas c'était que le bonbon était empoisonné. Quand le loup s'aperçoit, il était déjà par terre, presque endormi.

Charlotte ^{partit} vers la maison de sa grand-mère et l'^{s'en aperçut} emporta ^{emmena au} vers le shopping. Elle se dirigea vers la maison et se déguisa avec la robe de sa grand-mère.

Quand le loup se réveilla, il se demanda où était Charlotte et il se dirigea vers la maison de la grand-mère. Quand il ^y arriva, il frappa à la porte.

-Qui est là ? – demanda Charlotte, avec une voix de vieille.

-C'est Charlotte !!! Je viens vous apporter des muffins avec du chocolat chaud.

Quand le loup rentra, elle était déjà prête et elle l'attaqua avec la pointe de l'aiguille du tricot et le loup ^{tua} se fait tuer.

FIN

Anexo 26: Francês, texto B – 1ª versão

J'écris à mon ami Jean Marc ...

Porto, le 18 mai 2011

Jean Marc,

J'espère que tout va bien avec toi. Moi, je suis désespéré ... mon père veut vendre le château. Tu es déjà au courant, n'est-ce pas ? Il faut éviter la vente du château ! Si un visiteur se présente, arrange-toi pour que tes parents essaient de le décourager.

Pourquoi tu es pas cette phrase ? ce n'est pas ta logique se que tu as écrit !!

→ Ne me renvoie pas cette lettre -
Fait^A se^H que je te ~~est~~ demande[!] yearn.
Marc, je ve⁺ te demande⁺ une cho-
se : évite⁺ la vende^{INTER} du château
et parlex^A de la part^A habimé^A

Le texte est trop court !!
Tu n'as pas suivi les consignes : il
faut donner plus de conseils pour
éviter la vente du château.

Je compte sur toi !

À bientôt,



Anexo 27: Francês, texto B – 2ª versão

J'écris à mon ami Jean Marc ...

Porto, le 18 mai 2011

Jean Marc,

J'espère que tout va bien avec toi. Moi, je suis désespéré ... mon père veut vendre le château. Tu es déjà au courant, n'est-ce pas ? Il faut éviter la vente du château! Si un visiteur se présente, arrange -toi pour que tes parents essaient de le décourager.

Il faut faire ce que je vais te demander. Habilles-toi en noir. Chaque fois qu'un visiteur se présente fais une visite guidé au château, attention montres les parties abimés. Parles sur les bruits étranges que tu entends pendant la nuit et parles sur les tempêtes que tu entends pendant l'hiver.

pourquoi en noir?
quelle est la raison?

Je compte sur toi !

À bientôt,

Attention :

habilles ← tu veux utiliser
montres ← l'impératif, pas le
parles ← présent

La dernière phrase est trop longue!
La troisième phrase n'est pas correcte, la liaison
n'est pas bien faite !!

Anexo 28: Francês, texto B – 3ª versão

Porto, le 18 mai 2011

Très bien !

Jean Marc,

J'espère que tout va bien avec toi. Moi, je suis désespéré ... mon père veut vendre le château. Tu es déjà au courant, n'est-ce pas ? Il faut éviter la vente du château ! Si un visiteur se présente, arrange-toi pour que tes parents essaient de le décourager.

Il faut que tu fasses ce que je te demande. D'abord, habille-toi en noir, avec des vieux vêtements, pour faire peur. ^À Chaque fois qu'un visiteur se présente, fais-lui ^{lui} une visite guidée ^{du} du château, mais attention, montre que les parties qui sont abimées. Dis-lui que tu entends des bruits étranges pendant la nuit. N'oublie pas de ^{lui} parler ^{des} sur ~~les~~ tempêtes qui peuvent détruire le château.

Je compte sur toi !

À bientôt,