

*Aos meus pais,
grandiosos atores do meu palco ...*

AGRADECIMENTOS

A realização deste Mestrado em Ensino e do presente relatório é fruto de um trabalho pessoal, mas também coletivo. Com efeito, este projeto não teria sido concretizável sem o apoio e a dedicação de algumas pessoas. Após anos passados a estudar para atingir um sonho e experiências académicas em cidades e países distintos, a bela aventura coimbrã chegou ao fim. Sem dúvida, sinto-me feliz e sortuda por ter finalizado mais um período enriquecedor da minha vida. Contudo, como em todas as oportunidades proveitosas, sei que, mais tarde ou mais cedo, a saudade irá nascer, tendo sempre em mente momentos queridos e pessoas que contribuíram para a minha formação, sendo que muitas também me incentivaram a seguir sempre em frente. Assim, quero agradecer sinceramente:

- Às Orientadoras de Estágio da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, Lurdes Falcão e Eugénia Pardal, por me terem recebido com amabilidade e transmitido ensinamentos valiosos da carreira de docente.

- Aos alunos das turmas que me foram afetas, pelos momentos privilegiados, vantajosos e agradáveis que me proporcionaram, no meu primeiro ano de lecionação. Pela simpatia e pelo empenho dos discentes, irei sempre recordar, com muito carinho, as aulas ministradas, experiência que tanto desejei e que me permitiu aprender bastante sobre a profissão. O meu reconhecimento estende-se também aos professores, em especial à Professora Cristina Castela Nolasco, e aos funcionários da escola, que me acolheram com muita afabilidade e me ajudaram ao longo do ano letivo.

- Aos Professores Orientadores da Faculdade de Letras, Cristina Mello e João Domingues, pela gentileza, pela disponibilidade, pela partilha preciosa do saber e pelas suas recomendações construtivas.

- Aos meus pais, que me ofereceram a oportunidade de realizar este projeto tão cobiçado. Sem eles, nada disso teria sido possível. Apesar de não terem tido a oportunidade de estudar, reconheço a sorte de ter pais que, desde sempre, me deram a liberdade de escolher o que mais me apelava, me apoiaram, me aconselharam e me incentivaram a prosseguir os meus estudos, sem nunca deixar de confiar em mim e nos princípios que me transmitiram. Devo imenso a estas duas pessoas.

- Ao meu namorado, Cláudio Brito, luz da minha vida, que, com paciência, boa disposição e ternura, me apoiou incondicionalmente nesta aventura. Saber que estava presente, de dia e de noite, contribuiu para que nunca me sentisse desanimada e para que continuássemos, cada vez mais unidos, esta caminhada.

- Aos meus amigos sinceros, que, de perto ou de longe, demonstraram interesse perante este projeto, continuando a acreditar em mim. Seguramente, o seu apoio contribui na minha motivação. Nesta perspetiva, gostaria de dirigir um agradecimento aos colegas e estagiários de História/Geografia, Luís Santos e João Tavares. De facto, apesar de ser a única estagiária na área de Português/Francês, senti-me bastante apoiada. Mostraram-se disponíveis para me ajudar no decorrer do estágio e, juntos, criamos um ambiente agradável e propício ao trabalho. Por tudo isto, as horas passadas na escola serão lembradas como uma experiência inesquecível.

RESUMO

Este relatório de estágio centra-se na minha prática pedagógica, realizada na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, em Coimbra, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, no ano letivo de 2012/2013.

Com base na observação das aulas, ministradas pelas minhas orientadoras, e na minha atuação, em turmas do 7º, do 8º e do 10º anos, este relatório comporta uma reflexão crítica sobre a experiência de ensino supervisionado, de modo a evidenciar aspetos estruturantes da carreira de docente e a observar a competência da expressão escrita, nas duas disciplinas em questão, com particular enfoque sobre o texto de carácter autobiográfico.

O tema selecionado – *Procedimentos de ensino-aprendizagem e consolidação da escrita: o texto de carácter autobiográfico nas disciplinas de Português Língua Materna e de Francês Língua Estrangeira* – apresenta não só uma breve revisão da literatura sobre a competência da escrita, como igualmente um *corpus*, constituído por produções dos alunos. O estudo realizado permitiu refletir acerca do ato de escrever, entender a relevância dos processos a ter em consideração na redação de um texto e apurar os erros frequentes, cometidos pelos discentes, tendo em vista o aperfeiçoamento desta competência.

Palavras-chave: estágio pedagógico, didática da escrita, ensino-aprendizagem, texto de carácter autobiográfico.

ABSTRACT

This report focuses on my teaching practice, which took place in 2012/ 2013 in Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, in Coimbra, as part of the Master in Teaching Portuguese and French in secondary schools.

Based on the observation of my teacher trainers' lessons as well as on my performance in 7th, 8th and 10th grade classes, this report includes a critical reflection which aims to highlight structuring aspects of the teaching career and to observe the students' writing skills in both subjects, particularly in autobiographical texts.

The selected theme - *Teaching-learning and writing consolidation procedures: the autobiographical text in Portuguese First Language and French Second Language* - presents not only a brief review of the literature on the writing skill but also a *corpus* of students' texts. Aiming to improve this skill, the study allowed me to reflect on the act of writing, to understand the relevance of the procedures involved while writing a text and to determine the most common errors committed by students as well.

Key words: pedagogical training, didactics of teaching writing, teaching and learning, autobiographical text.

RÉSUMÉ

Ce rapport s'intéresse à mon stage pédagogique, réalisé dans l'établissement Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, à Coimbra, lors du Master en Enseignement du portugais langue maternelle et du français langue étrangère, au cours de l'année scolaire 2012/2013.

À travers l'observation des cours donnés par mes tutrices et de ma pratique en salle de classe, avec des élèves de 5^{ème}, 4^{ème} et 2^{nde}, ce rapport de stage a pour but de réfléchir, de façon critique, sur cette expérience éducative, afin de mettre en évidence les aspects fondamentaux de la carrière professorale et d'observer la compétence de l'écrit, dans les deux langues évoquées. L'analyse s'intéressera particulièrement au texte à caractère autobiographique.

Le thème choisi – *Procédés de l'enseignement-apprentissage et consolidation de l'expression écrite: le texte à caractère autobiographique en portugais langue maternelle et en français langue étrangère* – introduit non seulement une brève analyse de certains documents théoriques rédigés sur la compétence de l'écrit, mais aussi un *corpus*, insérant des textes produits par des élèves. L'étude menée lors de cette année de stage a permis de réfléchir au sujet du processus d'écriture et des erreurs commises par les apprenants, afin d'améliorer progressivement la qualité de leurs textes.

Mots-clé: stage pédagogique; didactique de l'écrit; enseignement-apprentissage; texte à caractère autobiographique.

ÍNDICE

Introdução	1
-------------------------	----------

Capítulo I. O Contexto Geográfico, Sociocultural e Educativo da Prática Pedagógica Supervisionada

1.O concelho de Coimbra e o seu contexto sociocultural	4
2. O contexto educativo da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores	6
2.1.Um olhar sobre a escola	6
2.2. O projeto educativo	7
2.2.1. A oferta educativa.....	7
a) A multiplicidade de cursos	7
b) Os recursos e estruturas educativos.....	8
2.2.2. A orgânica da escola.....	9
2.2.3. O corpo discente	10
2.2.4. O corpo docente e não docente.....	10
2.2.5. O departamento de Línguas	11
2.3. As turmas afetas	12
2.3.1. Caracterização das turmas afetas	12
a) A área do Português: a turma do 10º ano	12
b) A área do Francês: as turmas do 7º ano e do 8º ano.....	13

Capítulo II. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica

1. Percurso formativo: expetativas e desafios	16
1.1. Perfil e expetativas da professora estagiária.....	16
1.2. O primeiro contacto com a comunidade educativa e a organização do estágio pedagógico.....	17
1.3. Reflexão sobre atividades letivas e extraletivas: participação e colaboração	18
1.3.1. Atividades letivas	18
1.3.2. Atividades extraletivas	20
2. O desafio na sala de aula	24
2.1. A área de Português	

2.1.1. Observação das aulas de Português	24
2.1.2. Lecionação das aulas de Português	26
2.2. A área de Francês	29
2.2.1. Observação das aulas de Francês	29
2.2.2. Lecionação das aulas de Francês	32
Capítulo III. Para a consolidação da escrita: o texto de caráter autobiográfico nas disciplinas de Português LM e Francês LE	
1. Introdução ao tema de investigação e justificação da escolha	39
2. Objeto de investigação	43
2.1. A competência da expressão escrita em Português LM e em Francês LE	43
2.1.1. Orientações programáticas nas duas áreas	43
2.1.2. A escrita no <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas em Francês LE</i>	49
2.1.3. Processos para o ensino-aprendizagem da escrita	53
2.1.4. Os textos de caráter autobiográfico em Português LM e em Francês LE: características, relevância pedagógica e obstáculos	58
3. Propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem e a consolidação da escrita nas duas disciplinas: o caso do texto de caráter autobiográfico	62
3.1. Enquadramento do objeto de estudo e aplicações didáticas	62
3.1.1. Contexto de análise de dados.	62
a) A área de Português LM.....	62
b) A área de Francês LE	63
3.1.2. Fundamentação para a escolha das atividades e objetivos pretendidos.	63
a) A área de Português LM.....	63
b) A área de Francês LE.	66
3.1.3. Metodologia e procedimentos das atividades eleitas	67
a) A área de Português LM.....	69
b) A área de Francês LE.	76
3.1.4. Interpretação e discussão dos resultados	81
a) A área de Português LM.....	82
b) A área de Francês LE.....	85
3.2. Conclusões do estudo desenvolvido e propostas pedagógicas complementares	87
Conclusão	91
Bibliografia.....	93
Anexos	98

*A escrita é a procura difícil, por vezes exasperante,
do inacessível dizer do imediato e do transcendente que a vida concede,
mas só a escrita constrói porque permanece.
E que alunos e professores treinam, aperfeiçoam, ano após ano,
deambulando na perplexidade do enredo das palavras que criam,
que tornam o real em irreal, o incerto em certo e sabido,
porque detêm o poder de transfigurar a realidade de quem escreve e de quem lê.*

Nazaré Trigo Coimbra (2009: 19)

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Francês nos Ensinos Básico e Secundário e apresenta uma análise e uma reflexão crítica, consequência da prática de ensino supervisionada, realizada na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, em Coimbra, no decorrer do ano letivo 2012/2013. Além de refletir acerca dessa primeira experiência letiva, este trabalho pretende, também, observar a competência da escrita em Português língua materna e em Francês língua estrangeira, abordando, especificamente, o caso do texto de carácter autobiográfico, em turmas do 3º ciclo e do ensino secundário.

De facto, no decorrer do meu estágio pedagógico, constatei que, apesar de as orientações programáticas e de os manuais contemplarem a atividade da escrita, com o objetivo de fomentar a criatividade e a expressividade dos discentes, na realidade, em contexto sala de aula, a produção escrita acaba por ocupar escassos momentos das aulas lecionadas. Esta realidade é sobretudo resultado da escolha consciente feita por vários professores que têm de despender tempo na correção das tarefas efetuadas pelos alunos e, simultaneamente, cumprir o programa, em prol da preparação para os exames. Sem dúvida, tais fatores remetem a competência da escrita para o segundo plano, fossilizando, deste modo, dificuldades de redação, paulatinamente ampliadas ao longo do percurso escolar, o que pode desmotivar o aluno quando apelamos à sua criatividade. Na verdade, atualmente, a escrita é, diversas vezes, encarada como um elemento de avaliação e não propriamente como uma ferramenta para estimular a expressividade e tornar o aluno um escritor ativo, apresentando opiniões consolidadas e sentimentos, num discurso fluido, isto é, mais cuidado e organizado. Incontestavelmente, muitas são as vantagens do desenvolvimento de um tal discurso mais ordenado e claro, favorecendo, por exemplo, o enriquecimento do vocabulário, a correção gramatical, a motivação para a leitura, a expressão de ideias pessoais, independentemente das temáticas, e a promoção de uma atitude crítica em relação ao mundo que nos rodeia.

É no seguimento desta reflexão que pretendo apresentar e analisar produções de alunos do 7º e do 8º ano a Francês (nível 1 e 2) e do 10ºano a Português (curso Ciências e Tecnologias), de maneira a **(i)** repensar o papel e a relevância da escrita, em contexto escolar; **(ii)** analisar os processos a ter em conta no ensino-aprendizagem do ato de escrever; **(iii)**

propor atividades didáticas que não só motivam para a escrita, como também ambicionam reduzir erros recorrentes de expressão escrita, procurando, deste modo, cativar os alunos para a escrita e, seguidamente, para a leitura, competências vistas como formas de expressão pessoal. Considerando a faixa etária dos discentes que me foram confiados, julguei interessante restringir-me a produções de natureza autobiográfica, uma vez que possibilita o relato de vivências, incentivando, conseqüentemente, a expressão de sentimentos e de emoções, em construção e em constante mudança na adolescência. A escrita de tipo autobiográfico é, pois, um meio de expressão que permite transpor, para o papel sensações, frequentemente complexas de expressar. Porém, é, por vezes, desaproveitada pelos alunos, em virtude do facilitismo devido, sobretudo, a uma diversificada gama de lazeres que nem sempre são acessíveis para todos se expressarem e fomentarem a sua identidade. Em consequência, a escrita revela-se essencial para ensinar a pensar e a agir conscientemente.

Assim, no presente estudo dividido em três partes, o primeiro capítulo destinar-se-á à apresentação do contexto geográfico, sociocultural e educativo da prática pedagógica supervisionada, ocorrida na escola Básica e Secundária Quinta das Flores, em Coimbra. Após um breve olhar sobre a escola e o meio onde se insere, apresentarei uma reflexão em torno das expectativas iniciais e efetuarei uma caracterização das turmas que me foram adstritas. O capítulo II incidirá sobre a reflexão crítica do estágio pedagógico, partindo das expectativas iniciais à descrição sumária das minhas práticas pedagógicas. Em suma, analisarei o meu percurso formativo, na comunidade educativa, destacando quer as atividades letivas e extralectivas, quer as aulas observadas e as aulas lecionadas. Finalmente, no último capítulo, tratarei do tema monográfico, dedicado aos processos de ensino-aprendizagem e de consolidação da escrita, com base no texto autobiográfico, nas disciplinas de Português língua materna e de Francês língua estrangeira.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO GEOGRÁFICO, SOCIOCULTURAL E EDUCATIVO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

1. O concelho de Coimbra e o seu contexto sociocultural

A minha iniciação à prática pedagógica foi realizada na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, na cidade de Coimbra, capital de concelho e de distrito. Localizada na região Centro do país, na zona do Baixo Mondego, esta cidade – composta por 143 396 habitantes, repartidos numa área de aproximadamente 319,4 km² – confina a leste com os concelhos de Penacova, Vila Nova de Poiares e Mirando do Corvo, a sul com Condeixa-a-Nova, a norte com o concelho de Montemor-o-Velho e, por fim, a noroeste com o de Cantanhede. Assim, situada a cerca de 178 km de Lisboa, a 105 km do Porto, a 78 km da Serra da Estrela e a 36 km da Figueira da Foz, Coimbra está no centro nevrálgico de Portugal, fazendo consequentemente ligação com grandes povoações serranas, marítimas ou urbanas, através das principais vias ferroviárias e rodoviárias do país, no eixo norte-sul, nomeadamente pela autoestrada A1, pela A14, pelo IC2 e pelo IP3.

Desde cedo, a localização central de Coimbra trouxe algum prestígio à cidade, tendo sido, a nível histórico, local de vivência dos reis D. Afonso Henriques, D. Sancho I ou, ainda, D. Pedro I, sendo que todas as Dinastias passaram pela cidade, a começar pelo rei fundador de Portugal. Nesta perspetiva, acrescenta-se que Coimbra era vista como um espaço estratégico, uma vez que a corte do primeiro rei de Portugal, D. Afonso Henriques, utilizava o edifício da atual faculdade de Direito como local de quartelamento. Porém, foi graças ao rei D. Dinis que a cidade alcançou uma radiosa notoriedade. De facto, pela fundação da primeira Universidade de Portugal, Coimbra foi erguida a “cidade do Conhecimento”, sendo uma das mais antigas instituições educativas da Europa. Inicialmente erigida em Lisboa em 1290, a Universidade estabeleceu-se definitivamente na cidade do Baixo Mondego em 1537, por D. João III.

Presentemente, o diligente ambiente estudantil e a vasta oferta educativa da Universidade de Coimbra são qualidades de eleição para cerca de 30 000 estudantes, desejosos de serem formados no coração da tradição académica portuguesa. Sem dúvida, esta ampla população estudantil impulsionou a cidade a nível artístico (principalmente com a existência de 31 galerias de arte e do Museu da Ciência que reúne as preciosas coleções museológicas da Universidade), tecnológico e da investigação (nomeadamente na saúde). Contudo, a atividade e a modernização de Coimbra contrasta com zonas periféricas do município igualmente dinâmicas, mas, no entanto, mais aprazíveis, sendo que a pluralidade de freguesias – 31 no total, das quais 12 são inseridas na zona urbana da cidade – permite

oferecer espaços de vida desenvolvidos, captando todas as faixas etárias. Porém, na maior parte dessas áreas, assinala-se uma população predominantemente envelhecida, com especial relevância para a freguesia de Santo António dos Olivais, a maior do distrito e uma das mais povoadas a nível nacional.¹

O relevante crescimento demográfico – com atualmente 65 000 habitantes – e a vasta área desta freguesia periférica – com cerca de 19 km² – proporciona, incontestavelmente, dois espaços distintos à população: um mais rural, caracterizada por uma zona mais bucólica (delimitada pelo Vale de Canas, pelo Pinhal de Marrocos ou, ainda, pelo Casal do Lobo), e uma área mais citadina, onde podemos encontrar bairros residenciais e zonas comerciais (delineada pela zona da Solum, do Vale das Flores ou do bairro Norton de Matos). É no seio deste tecido urbano da freguesia que se situa a recentemente remodelada Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, escola a que diz respeito o presente relatório de estágio.

¹ A este respeito, menciona-se que o nome da freguesia provém do tipo de flora – oliveiras – e do padroeiro Frei Santo António. Informações disponíveis na página da Freguesia de Santo dos Olivais, em <http://www.jfsao.pt/>.

2. O contexto educativo da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

2.1. Um olhar sobre a escola

Situada na rua Pedro Nunes, na zona residencial do Vale das Flores, a Escola Básica e Secundária Quinta das Flores é assim designada em referência à zona geográfica onde se localiza. Com efeito, erigida no limite sul de uma quinta – chamada Quinta das Flores –, que se estendia com limite no Bairro Norton de Matos (N/E) e Pinhal de Marrocos (S/WE), que progressivamente modificou as suas características rurais para uma dinâmica mais urbana, graças à construção de uma escola de periferia. Marcas passadas dessa natureza ainda subsistem, já que a escola possui espaços verdes, favorecendo um ambiente atraente e ameno aos seus ocupantes.

A instituição iniciou a sua atividade no ano letivo 1983/1984, sendo que, inicialmente, apenas oferecia um ensino destinado a alunos do 3º ciclo do ensino básico, embora a formação liceal tenha sido implementada no ano letivo 1986/1987, devido ao acréscimo do número de alunos (reflexo do aumento populacional nas zonas de periferia). A escola privilegiou então o ensino secundário. Todavia, por causa da diminuição do número de discentes, teve de inserir novamente o 3º ciclo de ensino básico nas ofertas educativas. Deste modo, a Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico Quinta das Flores tinha surgido, oferecendo um vasto leque de escolhas educativas, numa das áreas de maior crescimento demográfico da cidade. No ano letivo 2010/2011, começou também a receber alunos do 2º ciclo do ensino básico e ficou a designar-se Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, nome que se mantém atualmente.

Segundo o projeto educativo da escola², nesse mesmo ano letivo, uma nova estrutura integra-se no espaço físico da instituição, submetendo a escola a importantes remodelações das instalações, sendo que a instituição adquiriu uma outra reputação social por possuir um espaço educativo mais espaçoso e dinâmico. De facto, a inclusão do Conservatório de Música de Coimbra – anteriormente situado na Baixa do município – permitiu não só modernizar as infraestruturas, como também admitir mais alunos, muitos deles interessados pela articulação do ensino artístico público (música e dança) com o ensino de disciplinas de formação geral. Um edifício de três andares e um auditório de 400 lugares são locais das novas instalações dedicadas à arte.

² O presente Projeto Educativo é válido por três anos (2010-2013) e foi retirado da página da escola, em http://www.esqf.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=36

Além disso, com o passar dos anos, o crescimento estudantil – inicialmente cerca de 600 alunos estudavam nesta escola, atingindo no presente ano letivo sensivelmente 1170 discentes – obrigou a uma ampliação dos edifícios e à criação de outras infraestruturas. Assim, de um único bloco (A) em 1983/1984, a escola passou a ter nas suas estruturas quatro blocos (A/B/C e D), os quais foram remodelados e modernizados nas obras que prosseguiram antes do ano letivo 2010/2011.

Nos blocos são distribuídas as múltiplas salas de aula e os serviços, nomeadamente a Administração, o Serviço de Psicologia e Orientação Escolar, o SASE (Serviço de Ação Social Escolar), a Papelaria, a Reprografia, o Refetório, o Bar dos Professores e o Bar dos Alunos. A totalidade desses serviços está localizada no Bloco A, edifício central da escola por onde os alunos e os funcionários entram, através de um cartão eletrónico.

Sem dúvida, com a reestruturação do espaço físico, a comunidade escolar ambicionou melhores condições de trabalho e a oferta educativa multiplicou-se, distinguindo a Escola Básica e Secundária Quinta das Flores como uma instituição de referência, onde o ensino insere quer a componente de formação geral, quer a componente artística específica.

2.2. O projeto educativo da escola

2.2.1. A oferta educativa

a) A multiplicidade de cursos

Destinada a alunos do 5º ao 12º ano de escolaridade, a Escola Básica e Secundária Quinta das Flores oferece uma diversidade de cursos de ensino geral ou profissional, incluindo várias disciplinas de opções. Desta forma, se nos 2º e 3º ciclos de escolaridade os discentes podem usufruir de opções da área das línguas ou das artes – com o ensino integrado da música –, o ensino secundário, por seu lado, abrange disciplinas de opção da área das ciências, da economia e das humanidades, divididas pelos cinco cursos Científico-Humanísticos e pelos dois cursos Profissionais. Esta comunidade estudantil é distribuída por duas turmas do 5º e do 6º ano de escolaridade, quatro turmas do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade e, finalmente, onze turmas do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade.

b) Os recursos e estruturas educativas

Com o intuito de dinamizar os resultados escolares e de implementar um ensino/aprendizagem motivador e enriquecedor, a escola disponibiliza diversos recursos e locais de âmbito educacional. Assim, Planos de Recuperação, Projetos de Apoio em cadeiras de formação geral, o Salta Barreiras nas matemáticas ou, ainda, a disciplina de Português Língua Não Materna – frequentada atualmente por cinco alunos de origens diversas – são recursos diariamente solicitados, comprovando uma nítida preocupação da comunidade educativa respondendo às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Indubitavelmente, a sala de estudo, a Biblioteca/Mediateca e os Laboratórios são estruturas educativas que permitem incrementar um estudo cuidadoso e aprofundado quer orientado, quer autónomo, em prol de um melhor aproveitamento escolar. Neste sentido, a extensa Biblioteca/Mediateca é igualmente reconhecida como um espaço dinâmico, promovendo diferentes exposições, vários concursos, *workshops* artísticos e encontros com escritores para as diferentes faixas etárias. Essas ofertas culturais – inseridas no Plano Anual de Atividades e divulgadas através de um blogue gerido pela professora bibliotecária³ – permitem expandir a realização pessoal de cada aluno, mas são vistas principalmente como um incentivo, já que estas manifestações são constantemente realizadas de acordo com os Programas do Ministério da Educação.

Fora das atividades letivas e numa perspectiva de inclusão comunitária e de satisfação pessoal, a escola propõe distintas ocupações de enriquecimento curricular que possibilitam também a transmissão de valores essenciais. São atividades de predileção o Clube de Ciência e do Ambiente, o Clube Europeu ou, ainda, o Desporto Escolar, praticado no próprio ginásio da instituição. Porém, apesar dessa variedade de recursos e estruturas, inerentes à escola, favorecerem as condições de aprendizagem, é sobretudo para o Conservatório de Música de Coimbra que a atenção é focada. De facto, esta estrutura educativa de cunho artístico permite ao aluno desfrutar de um ensino articulado ou supletivo, sendo que as turmas A do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade incluem estritamente alunos frequentando igualmente o Conservatório. Estes discentes têm um horário adaptado às necessidades educativas e as notas obtidas nas disciplinas artísticas obrigatórias (ballet, ensemble, instrumento, coro, etc.) contam para a avaliação final de período. Incontestavelmente, esta articulação entre ensino geral e específico valoriza o papel das artes e a criatividade na formação integral dos discentes.

³ A este propósito, poder-se-á visitar o blogue em <http://www.bibliotecaesqf.blogspot.pt/>

Importa assinalar que a disciplina é imprescindível para poder usufruir das ofertas educativas da escola. Por conseguinte, a fim de manter um equilíbrio harmonioso no seio da instituição, a violação de deveres do aluno previstos no artigo 15º do Estatuto do Aluno ou no Regulamento Interno⁴ e que possa impedir o bom funcionamento das atividades e deteriorar as relações entre os membros da comunidade educativa é suscetível de uma medida disciplinar sancionatória. Foi especificamente neste âmbito que foi criado o Gabinete de Mediação Disciplinar, denominado, mais comumente, GMD. É para esta sala, vigiada por sucessivos professores que são enviados os alunos perturbadores, após o registado da repreensão pelo corpo docente, em prol de uma educação para a cidadania. Segundo o Projeto Educativo, a implantação desta estrutura educativa permitiu alguma diminuição das infrações, sendo que a taxa de reincidência de encaminhamento para o GMD tem vindo a diminuir.

2.2.2. A orgânica da escola

O bom funcionamento de uma comunidade escolar passa indubitavelmente pela metódica estruturação dos seus órgãos de gestão e administração. Segundo o Regulamento Interno, a escola é um espaço dirigido pelo Diretor, o Professor Henrique Sobral, “responsável pela gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial da escola”.

Esta figura fulcral da instituição é eleita pelo Conselho Geral, ficando de participar nas reuniões trimestrais, sem obter, não obstante, direito a voto. Efetivamente, este órgão é composto por Professores, Funcionários, Representantes dos Encarregados de Educação, representantes dos alunos do ensino secundário, representantes da comunidade local e, ainda, por representantes do município. Com base no Regulamento Interno da escola, o Conselho Geral é “o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.”

A escola conta, ainda, com o Conselho Pedagógico que focaliza a sua atividade na coordenação pedagógica e educativa da escola, com o objetivo de acompanhar os discentes e de orientar a formação do corpo docente e não docente. Este órgão é chefiado pelo Diretor e

⁴ O Regulamento Interno da escola está presente em http://www.esqf.pt/conteudo_esqf/Regulamento_Interno_2010.pdf

composto por Coordenadores de Departamentos, Coordenadores de Ciclo, Coordenadores dos Cursos Tecnológicos, Profissionais de Educação e de Formação, do Coordenador de Projetos de Articulação e de Complemento Curricular, de Representantes dos Serviços Técnico-Pedagógicos, de um Representante do Pessoal Não Docente, de Representantes dos Pais e, finalmente, de um Representante dos Alunos.

Por fim, o último órgão em destaque é o Conselho Administrativo que toma decisões e trata de assuntos a nível administrativo e financeiro. A sua composição é mais restrita, uma vez que apenas três membros da comunidade educativa integram o órgão, nomeadamente o Diretor, o Subdiretor e o Coordenador Técnico.

2.2.3. O corpo discente

No presente ano letivo, a escola conta com aproximadamente 1170 alunos, distribuídos pelos ensinos básico e secundário. Pela sua localização periurbana, a instituição integra uma população estudantil heterogênea em termos cultural e socioeconómico. Nesta lógica, o Projeto Educativo da escola refere que cerca de 200 discentes que apresentam algumas dificuldades socioeconómicas são apoiados pelo Serviço de Ação Social Escolar – ora na aquisição dos livros e do material escolar de primeira necessidade, ora no pagamento das senhas de refeição e do seguro escolar –, número que tem vindo a aumentar com a crise económica. Acrescenta-se que o SASE ainda faculta bolsas de méritos aos alunos do ensino secundário – embora sejam bolsas financiadas por outras instituições (DREC, etc.) – e disponibiliza prémios aos vencedores dos concursos organizados pela escola.

A nível burocrático, em cada turma há ainda a possibilidade de eleger um delegado e um subdelegado de turma, alunos representando a comunidade estudantil, nomeadamente nos Conselhos de Turma, cujas ações podem ser articuladas na Assembleia de Delegados de turma e na Associação de Estudantes.

2.2.4. O corpo docente e não docente

Com base no Projeto Educativo da escola, o corpo docente é constituído por aproximadamente 120 professores, sendo que a maioria pertence ao quadro. No intuito de

implementar um ambiente de trabalho apazível e produtivo, uma vasta sala é disponibilizada aos docentes, onde se podem reunir para trabalhar ou descansar, gozando, ainda, de um bar localizado nesse espaço.

O desejo de incrementar boas condições de ensino é também visível pelo facto de cada área de estudo ser distribuída pelos diferentes Departamentos Curriculares (Expressões, Línguas, Matemáticas e Ciências Experimentais e Ciências Humanas e Sociais), onde se integram os diferentes grupos de docência, facultando, em consequência, mais uma sala de trabalho, a fim de favorecer o trabalho em grupo. Nesses locais, encontra-se quer material de apoio, quer alguns computadores com acesso à internet. Por seu turno, os Diretores de Turma têm uma sala própria, onde podem realizar tarefas referentes ao cargo em questão (redação das atas das reuniões, contactar e receber os pais dos alunos, etc.).

Sem dúvida, a organização da comunidade docente revela um esforço para oferecer um ensino sério e diversificado, ampliado através do trabalho em grupo, desempenhado essencialmente nas reuniões de grupo, durante as quais os docentes discutem, por exemplo, as planificações, os recursos a valorizar numa aula, o Plano Anual de Atividades.

Por seu lado, o corpo não docente abrange múltiplas áreas: assistentes operacionais, assistentes técnicos, uma coordenadora técnica e uma técnica superior, nomeadamente uma psicóloga presente diariamente no interior da escola. Esses membros participam ativamente no bom desenvolvimento da vida da instituição, em prol do sucesso dos discentes e do cumprimento do Regulamento Interno da escola. No pessoal não docente introduz-se, ainda, a Associação de Pais, intimamente ligada à comunidade escolar, cujos elementos participam, por exemplo, nas reuniões intercalares.

2.2.5. O departamento de Línguas

O Departamento de Línguas da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores insere professores de Português, de Latim/Grego, de Francês, de Inglês, de alemão e de Espanhol.

A área disciplinar de Português conta com quinze professores, lecionando atualmente no seio da instituição, do 5º ao 12º ano de escolaridade. A habilitação literária destes docentes é variável, uma vez que se formaram em Estudos Clássicos, em Estudos Românicos, em Português/Inglês ou, ainda, em Português/Francês. Nesta perspetiva, evidencia-se que, apesar de algumas professoras possuírem habilitação própria para lecionar a língua francesa, a área

disciplinar é constituída somente por uma professora destacada. Com efeito, devido ao aumento considerável do interesse pelo Espanhol, desde 2010/2011, a disciplina de Francês deixou de ser lecionada no ensino secundário, pois seriam necessários vinte alunos para abrir uma turma de opção.

2.3. *As turmas afetas*

No decorrer do estágio pedagógico, a minha intervenção, na disciplina de Português, ocorreu numa turma de 10º ano de escolaridade, o 10º B, sob a orientação da Professora Eugénia Pardal. Na área do Francês, duas turmas do 3º ciclo do ensino básico me foram afetas, nomeadamente uma turma de 7º ano, o 7º A, e uma turma do 8º ano, o 8º A, que pertenciam à Professora Lurdes Falcão. É de sublinhar que é nessa turma do 8º ano que efetuei assessoria à direção de turma, permitindo, assim, a criação da caracterização da turma, baseada num inquérito distribuído aos alunos no início do ano letivo. Este estudo foi realizado a fim de obter diversos dados, essencialmente a nível socioeconómico, familiar e cultural. Ambiciona-se, conseqüentemente, aprofundar o conhecimento das turmas adstritas, com o objetivo de aperfeiçoar o processo de ensino/aprendizagem.

2.3.1. Caracterização das turmas afetas

a) A área do Português: a turma do 10º ano

A turma B do 10º ano de escolaridade é constituída por trinta alunos: dezoito rapazes e doze raparigas, cuja faixa etária é compreendida entre os 14 e os 16 anos.

Três desses alunos reprovaram uma vez o 10º ano, tendo frequentado a mesma escola e, igualmente, a mesma área – Ciências e Tecnologias – no ano letivo 2011/2012.

Além disso, grande parte dos alunos reside – com pelo menos um dos pais – nos arredores da escola, dos quais 21 moram em Coimbra. Todavia, cinco alunos estão a mais de 10 kms da cidade, o que pode dificultar a chegada atempadamente à primeira hora da manhã, já que, para a metade da turma, a deslocação até à escola efetua-se de carro.

As informações recolhidas, através dos questionários, permitem que se conclua que esses alunos manifestam gostos muito diversificados. De facto, se a maioria gosta de ocupar o tempo livre utilizando o computador, muitos apreciam ouvir música, ir ao cinema ou, ainda, aprender a tocar um instrumento. O desporto e a leitura são também atividades de lazer de eleição. O futebol é o desporto escolhido pelos jovens (7 alunos). Por sua vez, na leitura, interessam-se especialmente pelos livros de ficção (22 alunos), declinando a poesia, um género pouco mencionado (apenas três alunos gostam de ler poemas), mas que será matéria de estudo da unidade 4 (manual), dando efetivamente ênfase aos poetas do século XX.

Sendo uma turma da área das Ciências e Tecnologias, no que diz respeito à vida escolar, constata-se que a Biologia, a Matemática e a Física/Química são as disciplinas preferidas pelos alunos. O Português é, por seu lado, a área menos prezada, embora a turma demonstre alguns hábitos de leitura. Neste âmbito, evidencia-se que em conjunto com esses hábitos de leitura, vários alunos desta turma patenteiam igualmente bons hábitos de estudos, indicando que estudam pelo menos cinco horas por semana.

É ainda de salientar que esse gosto pela vertente científica é igualmente visível nas profissões desejadas, englobando múltiplos domínios: medicina, engenharia, investigação genética. Porém, grande parte da turma ainda está indecisa quanto ao emprego pretendido.

b) A área do Francês: as turmas do 7º e do 8º ano

• **A turma do 7º ano**

A turma A do 7º ano de escolaridade reúne 22 alunos: 11 rapazes e, também, 11 raparigas, cuja idade ronda a faixa etária dos 12 anos. Nesta turma, regista-se somente um repetente, um aluno que reprovou o 7º ano.

Todos os discentes moram com, pelo menos, um dos pais, sendo que 12 vivem em Coimbra. Os restantes adolescentes residem a cerca de 10 kms da cidade.

A análise dos inquéritos permite averiguar que a grande maioria dos alunos centra os seus interesses na música, no uso do computador e na visualização de filmes. No entanto, o convívio com os amigos acabar por ser a ocupação mais prezada.

Além disso, é de realçar que, uma vez que se trata de uma turma com ensino articulado, esse gosto pela música revela-se coerente, sendo novamente salientado, quando se solicita a profissão pretendida. De facto, nos questionários, 3 alunos mencionam um gosto

pela área das artes, mais especialmente pela música. Porém, tendo em consideração a idade dos alunos, é de referir que 9 continuam indecisos relativamente ao emprego desejado.

No que diz respeito à vida escolar, os discentes revelam um estudo regular, declarando estudar, em média, 3 horas por semana, sobretudo com a ajuda de um dos pais. A grande maioria declara preferir as disciplinas de Inglês, de Matemática, de Ciências da Natureza e de Português. Neste sentido, muitos alunos finalizaram o 6º ano de escolaridade com valores elevados (4/5) nessas áreas. Por seu lado, é em História que os discentes demonstram mais dificuldades.

- **A turma do 8º ano**

A turma A do 8º ano de escolaridade é composta por vinte e sete alunos: oito rapazes e dezanove raparigas, com uma média de idades de 12,8 anos. À semelhança da turma do 10º B, três alunos reprovaram uma vez.

No geral, os alunos residem em Coimbra e arredores, demorando, assim, menos de 15 minutos no trajeto casa/escola. Apenas um aluno refere demorar mais de 30 minutos. Todos esses jovens vivem com, pelo menos, um dos pais, exceto uma aluna que mora com a avó e os tios, devido ao falecimento da mãe. Esses elementos são imprescindíveis para poder entender algum atraso à primeira aula do dia ou para perceber comportamentos mais complexos.

A análise dos inquéritos permite concluir que estes alunos revelam igualmente gostos heterogéneos. Com efeito, relativamente às atividades de tempos livres, 22 alunos gostam de ouvir música e de usar o computador, 20 gostam de aprender a tocar algum instrumento e 12 costumam ir ao cinema. No seguimento deste raciocínio, como no caso do 7º ano, convém indicar que o gosto pela música não é surpreendente, visto que esta turma adotou também o ensino articulado, sendo que todos os alunos frequentam três disciplinas do Conservatório de Música durante o horário letivo.

Quanto aos hábitos de leitura, os inquéritos atestam que é necessário transmitir o gosto pela literatura, dado que nenhum aluno menciona a leitura na ocupação dos tempos livres. Espera-se que a divulgação do Plano Nacional de Leitura e a fixação do Contrato de Leitura possam transmitir bons hábitos de leitura.

Relativamente ao ambiente escolar, destaca-se que grande parte da turma confirma estudar diariamente (15 alunos). Contudo este dado contrasta com o facto de 12 alunos não terem hábitos de estudo quotidianos.

CAPÍTULO II

REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Percorso formativo: expectativas e desafios

1.1. Perfil e expectativas da professora estagiária

Após um primeiro ano de Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Francês nos Ensinos Básico e Secundário, que me permitiu contactar com a prática docente, iniciou-se a fase mais aguardada da minha formação académica, crendo que viria a ser a mais fértil. É de destacar que o gosto pelo magistério me acompanhou desde cedo. De facto, quando frequentava o ensino secundário, lembro-me de referir continuamente que desejava ser professora. Em consequência, ao finalizar o meu 12º ano, decidi principiar estudos superiores que me poderiam permitir abraçar a carreira docente. Porém, no intuito de alcançar a presente formação, tive de vivenciar experiências académicas que me possibilitaram adquirir conhecimentos distintos e muito úteis. Esperava, pois, que me ajudassem a atingir a meta tão almejada, de modo a tornar-me, paulatinamente, uma professora consciente, atenta e entusiasmada. Inicialmente, terminei uma Licenciatura em Estudos Lusófonos, em Paris, tendo concluído o meu último ano de curso no âmbito do programa Sócrates/Erasmus, na Universidade do Algarve. Guardo em mente uma experiência proveitosa, principalmente a nível da capacidade de adaptação e da autonomia. De seguida, de regresso a França, frequentei o primeiro ano de Mestrado em Estudos Lusófonos, tendo, no final dessa experiência académica, concorrido para um Mestrado em Literatura Portuguesa, novamente em Portugal, e completado essa formação, após a concretização de dois anos letivos imprescindíveis. Infelizmente, esse curso cativante, mas claramente teórico, não formava para a prática letiva.

Assim, depois desses estudos teóricos, foi com o ingresso no Mestrado em Ensino, em Coimbra, que me familiarizei com a pedagogia e a didática, duas áreas fundamentais, e não menos fascinantes, para me tornar progressivamente uma profissional ciente. Nesta ótica, refiro que foi com muito contentamento, mas também com alguma apreensão que concluí o primeiro ano de Mestrado em Ensino. Sabia efetivamente que, no ano letivo seguinte, iniciaria uma experiência distinta de todas aquelas que até agora vivenciara na Faculdade e, apesar da preocupação inicial, a minha colocação na escola Básica e Secundária Quinta das Flores, perto da minha área de residência, tranquilizou-me bastante.

Apesar de nunca ter estado nessa escola, descobri prontamente que esta, nestes últimos anos, passara por um processo de remodelação das infraestruturas e de extensão da componente letiva, graças a inserção do Conservatório de Música. Estas informações e o facto

de saber que a escola costumava receber múltiplos estagiários, de diversas áreas, despertaram ainda mais a minha curiosidade, crendo que fomentaria a minha formação pedagógica, num espaço acolhedor, moderno e ativo. Além disso, embora admitisse que o percurso letivo seria, por vezes, emocionalmente complicado, sendo provável viver momentos de cansaço psicológico, imaginava, contudo, que a parte afetiva, nas relações interpessoais estabelecidas com a comunidade educativa, seria fulcral para o meu crescimento profissional e pessoal. Com efeito, um clima harmonioso, onde a comunicação é a base das relações humanas, seria, a meu ver, o elemento fundamental para me integrar na escola e retirar ensinamentos relevantes da experiência pedagógica. Acreditava ainda que a sala de aula seria o sítio que mais tinha para me ensinar. No meu imaginário, seria, pois, o contexto de sala de aula que me iria revelar a realidade do ensino e mostrar-me se a docência era, conseqüentemente, a área que mais me apelava. Para mais, também ansiava pelas sessões de seminário, uma vez que a transmissão de saberes práticos, mediante orientadoras experientes, só me poderia ajudar na minha formação, ou seja, na minha evolução e no meu enriquecimento ora pessoal, ora profissional. Deste modo, considero que, no primeiro dia de aulas, entrei na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores repleta de expectativas positivas, sabendo, à partida, que teria muito trabalho pela frente, desafio que, todavia, não me desanimou, apesar de sentir algum nervosismo.

1.2. O primeiro contacto com a comunidade educativa e a organização do estágio pedagógico

No início do estágio pedagógico, o local no qual ocorreria a prática letiva não me era já desconhecido, visto que uma visita prévia fora realizada na companhia da orientadora de Francês. Indubitavelmente, essa primeira familiarização com a escola permitiu-me encarar o estágio com mais tranquilidade. O conhecimento prévio dos espaços físicos, bem como o conhecimento que entretanto travei com membros da comunidade educativa, que me acolheram cordialmente, permitiram-me efetivamente principiar esta experiência com alguma segurança.

Além disso, o estabelecimento do meu horário, o rigor que ele exigia e a lecionação a alunos com idades variadas levou-me a tecer algumas considerações, não só sobre o

verdadeiro papel do professor estagiário, como igualmente sobre a real exigência deste percurso profissional. Assim, como referido no primeiro capítulo, as turmas que me foram adstritas foram as turmas A do 7º ano e do 8º ano de escolaridade, a Francês, e a turma B do 10º ano de escolaridade, a Português. Encarei essa escolha como um desafio, principalmente pelo facto de poder contactar com aprendentes de idades diferentes e, por conseguinte, com motivações sensivelmente dissemelhantes. Com efeito, rapidamente observei que, enquanto a maioria dos alunos do 3º ciclo demonstrava relevante interesse no resultado quantitativo, isto é, na importância de finalizar o ano positivamente, com serenidade, por seu turno, grande parte dos alunos do ensino secundário já revelava uma nítida preocupação nos exames nacionais, constatando, aliás, que a pressão e uma certa competição pairavam sobre muitos deles. Também considerei interessante e formador poder contactar com dois níveis a Francês, uma vez que poderia, conseqüentemente, verificar a evolução no decorrer de dois anos de língua francesa e perceber, ainda mais, a importância ora dos encadeamentos entre cada conteúdo lecionado, ora da transição entre o ano de iniciação e o segundo ano, com o propósito de limitar as dificuldades dos discentes e de os manter cativados por esta disciplina. No Português, julguei ser um desafio poder ministrar aulas a adolescentes da área científica, geralmente menos sensibilizados pela língua e a literatura portuguesas. De facto, excetuando o meu desejo de querer despertar os alunos para sentimentos e valores transmitidos pela leitura e pela análise de diferentes textos literários, um dos meus maiores objetivos era demonstrar que a língua materna é imprescindível para se poder atingir um bom resultado nas outras matérias, até nas ciências exatas, nas quais o bom domínio da língua portuguesa e a capacidade de interpretação são essenciais para entender os enunciados, para ajudar a raciocinar e para resolver as perguntas de desenvolvimento presentes nos testes.

1.3. Reflexão sobre atividades letivas e extraletivas: participação e colaboração

1.3.1. Atividades letivas

Ao longo da prática do ensino supervisionado, considerei benéfico participar empenhadamente em atividades letivas e extralectivas, a fim de tecer laços com a comunidade educativa e de promover as disciplinas de Português e de Francês. Realço o empenho e a carga de trabalho que, em geral, foi preciso dedicar para a boa realização das atividades,

aumentando, decisivamente, a pressão que normalmente já se sente durante esse ano de estágio intenso. Não obstante, pela adesão dos alunos e pelos resultados recolhidos, conclui que essas diversas experiências foram gratificantes e formadoras.

Na área de Português, participei em várias atividades. Porém, a apresentação da revista *Ler*, aos alunos, e a comunicação sobre *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, proferida por um docente da Faculdade de Letras de Coimbra, constituíram os dois pontos altos, no que diz respeito às atividades letivas, sobretudo pelos objetivos que pretendiam atingir. Com efeito, a primeira atividade, com base nas intervenções do diretor da revista e de um escritor e colaborador da publicação, impulsionou o gosto pela escrita, incentivando jovens talentos a enviarem os seus próprios textos para a revista, em prol de uma possível publicação das suas produções⁵. A adesão dos alunos foi significativa, patenteada pela multiplicidade de questões pertinentes, colocadas aos promotores da comunicação, nutrindo, efetivamente, alguma curiosidade pela publicação de textos originais redigidos por adolescentes. Neste sentido, através desta atividade, constatei que muitos alunos gostavam de recorrer à escrita criativa para ocupar os momentos de lazer. Contudo, poucos são aqueles que ousam afirmar que a escrita é usada como meio de expressão, numa sociedade moderna, por vezes apática. Devido ao tema que optei por tratar na parte monográfica – a expressão escrita, mediante textos autobiográficos –, consegui incutir um certo interesse pela atividade, já que os textos enviados pelos jovens têm, frequentemente, uma vertente intimista, apelando, desta maneira, para a escrita autobiográfica e para o relato de vivências e de sentimentos, regularmente relegados para segundo plano nas aulas de português, por vezes automatizadas e aceleradas.

Por seu lado, creio que a conferência, proferida pelo docente da Universidade de Coimbra, foi estimulante para os alunos do 9º ano de escolaridade, que adotaram uma atitude atenta, permitindo, conseqüentemente, encarar a leitura de *Os Lusíadas*, obra abordada no presente ano letivo, com mais atenção e, até, com mais segurança. Desta maneira, encarei esta atividade como um exercício de pré-leitura, a favor da sensibilização e da motivação para o estudo da epopeia portuguesa, tantas vezes de difícil acesso para os adolescentes, dada a distância histórica e social e a sua extensão. Graças à expressividade do professor, os alunos mostraram-se interessados pela vida e obra do autor em questão e as perguntas foram variadas, desmistificadas com ânimo e talento pelo orador. Julgo que é de assinalar a utilidade da atividade no incentivo à prática da leitura de múltiplos textos literários, por vezes

⁵ Para mais informações, poder-se-á consultar o blogue da revista *Ler* em: <http://ler.blogs.sapo.pt/>

complexos de perceber, remetendo, nesta situação, para a Literatura e a História de Portugal. Aliás, tal atividade deveria, a meu ver, acontecer mais vezes, especialmente quando pensamos em obras capitais e volumosas que, repentinamente, afastam os alunos da leitura, competência imprescindível para fomentar, também, a expressão escrita.

1.3.2. Atividades extraletivas

O estágio pedagógico permitiu igualmente a realização de atividades extraletivas. Nesta perspetiva, na disciplina de Português, tive a oportunidade de coordenar duas atividades proveitosas, sem carácter obrigatório, podendo assim interagir com os aprendentes, em prol da sua expressividade e da sua criatividade. Merece referência o concurso “Querida Anne Frank”, dinamizado em parceria com o núcleo de estágio de História e Geografia, com o qual pretendíamos sensibilizar os alunos para as temáticas concernentes ao registo intimista do diário e da carta, no contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, com maior destaque para o tema do Holocausto. Deste modo, após um contacto com *O Diário de Anne Frank*, na sala de aula, foi solicitado, a alunos do 9º ano de escolaridade, (turmas A/B e D, afetas aos meus colegas de História e Geografia), e do 10º ano de escolaridade (turma B), a elaboração de uma carta a Anne Frank ou a escrita de um final alternativo àquele que aparece na obra. Importa mencionar que para a eficaz concretização da atividade, foi capital um verdadeiro trabalho de grupo e um investimento pessoal dos estagiários, através da realização do regulamento, da correção dos elementos linguísticos e factuais das produções escritas, da seleção dos vencedores e, por fim, da organização da entrega dos diplomas e dos prémios, numa sessão ocorrida na sala de eventos da biblioteca escolar. Em resultado desta atividade, pudemos notar uma verdadeira adesão de muitos alunos, tendo apresentado cartas criativas e redigidas com cuidado, respeitando o contexto histórico e o carácter intimista, incitando, portanto, à interdisciplinaridade.⁶ Apesar do trabalho envolvido e da ansiedade que sentimos na organização da atividade, foi sem dúvida digno de registo quer o empenho sincero dos alunos, quer um trabalho de grupo bem-sucedido e interessante, quer ainda a satisfação dos

⁶ Tendo em conta o tema monográfico escolhido, algumas dessas produções textuais serão referenciadas e analisadas no Capítulo III deste relatório de estágio.

orientadores de Português e de História que valorizaram a dinamização e o sucesso de uma atividade singular.

A segunda atividade extraletiva que devo salientar, tendo em conta os resultados obtidos ser salientada, pelas resultados positivos recolhidos, diz respeito à realização de uma pequena exposição de acrósticos, escritos por diversos alunos voluntários do 10º B – primeiro, na aula e, depois, em casa –, com base em temas relacionados com a poesia de intervenção, analisada numa aula que lecionei na unidade dedicada aos poetas do século XX. É de referir que esta atividade não tinha sido assinalada quando, no início do ano letivo, delinee o Plano Individual de Formação (PIF). Porém, pelo seu valor pedagógico, no momento de planificar a aula, julguei a abordagem dos acrósticos, antes do 25 de abril, adequada e original, com o intuito de favorecer a expressão escrita e a criatividade, sendo, desta forma, novamente possível estabelecer uma relação com o tema monográfico. A exposição foi inserida numa exposição organizada pelo grupo de História, na Comemoração do 25 de abril, e apresentou, em cartolinas, textos poéticos imaginativos e de relevante qualidade estética.

Finalmente, sempre no âmbito do Português, destaco o estudo acompanhado efetuado, regularmente, com uma aluna do 9º ano de escolaridade, de origem ucraniana, tendo-a apoiado na realização de diversos exercícios, na disciplina de Português Língua Não Materna, mediante o manual adotado e as orientações previamente transmitidas pela professora da referida disciplina. Enquanto professora estagiária, creio que esta atividade foi frutuosa não só ao nível dos conteúdos a lecionar (diferentes dos saberes inseridos no programa de Português do 10º ano de escolaridade), permitindo, conseqüentemente, diversificar os elementos a abordar, como também ao nível do relacionamento, visto que possibilitou o contacto com uma aluna de horizontes distintos. Menciono, ainda, o interesse destacado pelo objetivo principal veiculado pela disciplina de Português Língua Não Materna. De facto, pelo trabalho constante que foi sendo apresentado pela aluna, no decorrer do ano letivo, foi visível a sua evolução, ajudando-a, desta forma, a ter um melhor aproveitamento nas outras disciplinas e a comunicar corretamente com a comunidade educativa e com a sociedade. O que mais que mais retiro desta experiência é, sem dúvida, a maneira diferente de abordar a língua portuguesa (como língua não materna) e o trabalho de interculturalidade que me foi exigido. Estes foram talvez os mais relevantes desafios para mim, enquanto estagiária.

No que diz respeito às atividades dinamizadas na área do Francês, evidencio sobretudo o peculiar projeto “La chanson en scène” e a Semana da Francofonia. A participação na

primeira atividade, organizada pela APPF, permitiu ao grupo, após algumas sessões de trabalho na escola e uma representação final em Lisboa, alcançar o segundo lugar do concurso a nível nacional.⁷ De uma forma geral, notei que os alunos voluntários se empenharam com regularidade e ânimo. Na verdade, é importante sublinhar que esta atividade é, à partida, atraente, principalmente porque permite conjugar, em palco, múltiplas artes, nomeadamente o canto, a música, a dança e o teatro, em torno da língua francesa, constantemente exercitada. Por conseguinte, com base num projeto pedagógico, à primeira vista lúdico, considero o conceito proveitoso, uma vez que leva a contactar, com destreza, não só com a cultura francesa, como também com a língua e as suas diferentes componentes (pronúncia, entoação, estruturas), partindo de uma canção escolhida pelos adolescentes, fator incontestavelmente positivo na aprendizagem e na compreensão da letra da canção. Neste sentido, refiro que o facto de alguns alunos se interessarem pela discografia do cantor selecionado, e até por outros artistas franceses do mesmo género musical, foi um dos resultados mais gratificantes, já que, em casa, os discentes puderam, deste modo, familiarizar-se com a cultura e a língua francesas. Para além disso, é ainda de mencionar que este projeto foi também frutuoso por exigir atenção e expressividade dos participantes. Na realidade, alunos mais tímidos ou inquietos em contexto de sala de aula, revelaram grande à vontade e muito rigor em palco, talvez porque, habitualmente, sendo alunos do Conservatório de Música, já estão habituados a contactar com o público.

De seguida, a Semana da Francofonia foi uma atividade, de importante organização, que é interessante citar. Visando a dinamizar a área do Francês, saliento que, no âmbito da organização do acontecimento, com a ajuda da orientadora de Francês, criei uma ementa de pratos tradicionais franceses, realizei os panfletos para o sarau, que pretendia, no último dia do evento, promover a música francófona, e selecionei filmes franceses, visionados por algumas turmas durante essa semana. Importa referir que, apesar do relativo envolvimento reduzido da comunidade educativa, não deixou de ser realizado o projeto supracitado, e a adesão dos alunos foi relevante. Creio que o interesse patenteado pelos discentes se deve ao facto da Semana propor animações variadas, que permitem contactar assiduamente com a língua e a cultura da francofonia, em geral, através da música (muitos participantes

⁷ A APPF é a *Association Portugaise de Professeurs de Français*. Como indicado no site da associação, « Ce projet vise à mettre en scène des chansons francophones par des apprenants dans les cours de français, pour les présenter publiquement et participer à un concours. », in <http://www.appf.pt/concurso/14/La-chanson-en-sc%C3%A8ne>- Para mais informações, poder-se-á consultar, também, o seguinte site : <http://www.appf.pt>

frequentam o ensino articulado), da dança, da gastronomia, da literatura e do cinema. A participação ativa solicitada aos aprendentes também impulsionou a adesão, e a pluralidade de atividades foi proveitosa para encantar alunos com gostos e idades diferentes. Enquanto estagiária, rapidamente constatei que a boa concretização de um projeto como esse exige algumas horas de trabalho, fora das aulas lecionadas, mas acredito que são essas atividades dinâmicas, apelando à criatividade e ao convívio, que podem ajudar a interessar um vasto leque de discentes, por vezes menos atento à língua e à cultura francesas, quando esse contacto se reduz ao contexto de sala de aula.

Nesta ótica, dentro das aulas, também procurei usar a cultura francesa ao serviço do ensino/aprendizagem da língua, através da realização da “Chandeleur”, nas duas turmas que me foram afetas. Assim, pela prova de crepes, pela explicação da origem da tradição e pela divulgação da receita, tentei mobilizar, de modo lúdico, conteúdos lexicais, funcionais e morfosintáticos que tinham sido lecionados na unidade anterior, dedicada à alimentação, nomeadamente vocabulário relativo aos produtos alimentares, os artigos partitivos e o modo imperativo. O entusiasmo e o interesse dos discentes foram notórios e foi, portanto, possível verificar que a cultura é um recurso imprescindível para se ensinar uma língua estrangeira com mais facilidade, já que se aproxima da realidade dos alunos.

Essas experiências, incontestavelmente atraentes e ricas, permitiram um contacto diferente com a comunidade educativa e foram decisivas no meu crescimento pessoal e académico.

2. O desafio na sala de aula

2.1. A área de Português

2.1.1. Observação das aulas de Português

Uma vez que não possuía experiência na área do ensino, julguei essencial assistir a um número máximo de aulas, antes de começar a prática letiva, tendo mantido essa atitude no decorrer do ano letivo.⁸ A minha observação das aulas de Português, lecionadas pela minha orientadora, baseou-se sobretudo numa observação descritiva, registadas em fichas de observação, facultadas pela orientadora de Francês, no início do ano letivo. Este documento permitia assinalar quer as ocorrências, quer as respetivas observações, sendo igualmente possível anotar uma conclusão sobre as aulas. Considero que essa metodologia era apropriada, tendo em conta que possibilitava avaliar pormenorizadamente cada momento da aula e retirar, assim, ensinamentos notáveis para interiorizar bases eficazes relativamente à pedagogia e à didática utilizadas pelo/a orientador/a. Nesta perspetiva, é interessante sublinhar que parece instintivo aproveitar-se notoriamente da metodologia do/a orientador/a quando nunca nos confrontámos com uma turma. No entanto, creio que, no desenrolar do estágio, com a prática que fui adquirindo, fui acrescentando e desenvolvendo, igualmente, outras estratégias, com base, por exemplo, em recursos que elaborei e na minha personalidade. Com efeito, penso que a metodologia do/a professor/a orientador/a é um ótimo ponto de partida para principiar a prática letiva, para acerca dela refletir ao longo do estágio, facultando técnicas para planificar e executar as aulas com sucesso. Todavia, acredito que não devemos tomá-la como modelo absoluto e incontestável, se quisermos parecer naturais perante os alunos e, por conseguinte, criar um ambiente propício ao ensino/aprendizagem, mediante um clima aprazível.

A turma que observei tinha um nível cultural muito razoável e, genericamente, com expectativas altas. É possível que, pelo facto de terem enveredado por ciências exatas (matemática, biologia, etc.), os alunos fossem mais vocacionados para estas do que para as ciências humanas e sociais, o que, aliás, se refletia nas notas anunciadas nos conselhos de turma que presenciei. Na verdade, o interesse despertado pela língua e pela literatura portuguesas não era notável na maioria dos aprendentes e a professora tinha de os solicitar, com frequência, nomeadamente através do questionário oral. Porém, por se tratar de uma

⁸ Neste sentido, importa realçar que a turma do 10º B tinha duas aulas de Português por semana, com duração de noventa minutos.

turma aplicada e conhecida pelos seus resultados satisfatórios – nota-se que, apesar disso, três alunos, incluindo um repetente, apresentavam nítidas dificuldades de aprendizagem e alguma desmotivação, sendo que um deles necessitou, a partir do 2º período, de aulas de apoio, na escola –, as participações eram por vezes espontâneas, vindo principalmente de um pequeno grupo bastante ativo. Além disso, o ambiente era propício ao processo de ensino/aprendizagem, fundamentado num bom relacionamento entre os discentes, que se conheciam desde o 7º ano, em vários casos. Tais alunos não apresentavam problemas de comportamento. A conversa entre colegas de carteira era, contudo, frequente, mas não impedia o decorrer normal da aula e a transmissão dos conhecimentos. Quando esta era mais repentina ou ruidosa, a professora chamava os respetivos alunos à atenção e controlava facilmente a situação.

De um modo geral, através das aulas ministradas pela professora de Português, reparei os seguintes elementos positivos: **(i)** cumprimentava sempre os alunos no início da aula; **(ii)** tentava efetuar uma relação com a lição anterior; **(iii)** mobilizava frequentemente conhecimentos prévios dos alunos; **(iv)** não hesitava em suspender a aula, inicialmente prevista, quando um aluno apresentava uma dúvida. Caso não conseguisse responder na própria aula, em geral, na seguinte resolvia a interrogação apresentada. Nesta lógica, o aproveitamento de conhecimentos mais latos era às vezes solicitado, de maneira a aumentar a cultura geral dos aprendentes; **(v)** verificava sempre o trabalho de casa dos alunos; **(vi)** estava preparada para enfrentar problemas de comportamento, conseguindo facilmente manter um clima respeitador durante a lição; **(vii)** incitava os alunos a tirar apontamentos, recorrendo regularmente ao quadro; **(viii)** aludia, frequentemente, ao exame nacional de Português, motivando os alunos a redigir respostas completas, a fim de os familiarizar com a exigência da prova; **(ix)** incentivava à leitura fora da sala de aula. Nesta perspetiva, o contrato de leitura, implementado pelo Programa de Português, foi uma atividade letiva fulcral para motivar alunos reticentes e, por vezes, com dificuldades, para a leitura.

Foi, sem dúvida, através dessa observação minuciosa que me foi possível iniciar, por meu turno, a lecionação, dedicando-me, numa primeira fase, à elaboração de um plano viável, mediante estas diversas estratégias eficientes, que me auxiliaram no decorrer da minha formação, e o conhecimento que fui travando, nesse período de observação, com a turma afável e trabalhadora.

2.1.2. Lecionação das aulas de Português

Antes de lecionar a minha primeira aula de Português, tive de efetuar a minha primeira planificação, encarada como o pilar de uma lição bem-sucedida. Enquanto estava a frequentar o primeiro ano de mestrado, tinha realizado esse exercício uma vez, no segundo semestre, e constatei rapidamente não só a sua relevância, como também a dificuldade que comporta esta tarefa fulcral. De facto, dado que nunca tinha lecionado, a determinação dos objetivos, dos domínios, dos conteúdos, das atividades, dos recursos e do método de avaliação eram algo de novo no meu processo de formação. Reconheço, assim, ter sentido, nas primeiras aulas, alguma dificuldade na elaboração de um plano exequível, gastando bastante tempo na sua preparação. Todavia, à medida que o estágio estava a decorrer, tomei consciência do nível e das necessidades dos alunos, da atitude dos mesmos em contexto de sala de aula, da relevância dos diversos encadeamentos entre cada momento da aula e, igualmente, da minúcia e da sensatez que é preciso demonstrar quando se delineia os elementos a estudar. Essa apreciação, de cada momento observado, contribuiu para que me sentisse mais serena para elaborar uma planificação viável e clara, com base na motivação dos alunos, fundamental para ensinar os conteúdos substanciais. Desta forma, nos últimos tempos, a preparação de um plano de aula já não me consumia tanto tempo e terminei o estágio com um aproveitamento positivo relativamente à elaboração de uma planificação, determinando, de modo consciente e eficaz, os aspetos estruturantes da mesma, com o intuito de serem executados, seguidamente, em contexto de sala de aula.

Enquanto planificava a aula, considero que a minha maior dificuldade residia na gestão do tempo, verificada, depois, em sala de aula. Contudo, ao longo do processo de formação, entendi que, por vezes, consumia tempo excessivo em aspetos secundários e elaborava, igualmente, planificações demasiado ambiciosas, características manifestadas, sobretudo, pela seleção elevada de atividades e de materiais, o que não me permitia uma análise textual pormenorizada. Os ensinamentos que fui adquirindo, no passar do ano, foram incontestavelmente capitais na minha aprendizagem e na melhoria visível dessas dificuldades. Nesta ótica, importa acrescentar que o facto de não me ter de restringir a um único modelo de plano e a determinados textos, selecionados pelo Programa de Português,⁹ auxiliou-me na

⁹ A este respeito, importa referir que o Programa de Português do 10º ano, coordenado por Maria da Conceição Coelho, não obriga o estudo de textos em especial. De facto, com base nas unidades delineadas e nos objetivos a atingir, os professores têm a liberdade quanto à escolha dos materiais.

preparação das aulas, obtendo, conseqüentemente, mais liberdade para escolher ora um tipo de planificação, com a qual me sentia confortável, ora textos que estimo muito e que desejava apresentar aos alunos, a fim de lhes transmitir o conhecimento e gosto pela leitura.

Na área de Português, lecionei, no total, oito aulas à turma do 10º B, sendo que, as três primeiras foram relativas à unidade 2, “Os registos autobiográficos”. Na primeira lição, que ocorreu em novembro, iniciei a unidade didática supracitada, através de uma apresentação breve das diversas tipologias envolventes e do estudo de textos diarísticos. Neste sentido, escolhi analisar dois excertos retirados de diários famosos, mas redigidos em épocas e situações de confronto social distintas: *O diário de Anne Frank* e *O diário de Zlata*. No decorrer da aula, verifiquei que os discentes manifestavam interesse pelos fragmentos selecionados, certamente devido à semelhança entre a faixa etária das autoras e a deles e a sentimentos cruéis e, portanto, comoventes, relativos à experiência da guerra. Além disso, esta aula foi proveitosa, quer para sensibilizar os alunos para o concurso “Querida Anne Frank”, quer para me aproximar dos aprendentes e, assim, minimizar o nervosismo perante a turma que, prontamente, se revelou bastante afetuosa e expansiva, o que tornou todos os momentos de lecionação muito agradáveis e ricos, em termos de interações académicas e pessoais. A aula seguinte, igualmente inserida na unidade 2, disse respeito ao estudo dos deícticos, mediante os textos abordados na aula dedicada ao diário. Finalmente, a terceira aula tratou do estudo da carta, tendo aproveitado a letra da canção “Postal de Correios”, de Rio Grande, como estratégia de motivação, para, posteriormente, focar a análise da tipologia em “Carta para Josefã, minha avó”, de José Saramago. Este texto tocante, abarcando diversos sentimentos que sensibilizaram grande parte da turma, despertou bastante os alunos, visto que apresentaram comentários muito oportunos, e, diversas vezes, espontâneos.

As duas aulas seguintes foram referentes à unidade 4, “Poetas do século XX”. A primeira lição permitiu abordar a corrente surrealista, durante a qual se explorou um poema de Mário Cesariny, “Welcome to Elsinore”, e outro de Alexandre O’Neill, “Há palavras que nos beijam”, com o intuito de refletir acerca do valor e da relevância das palavras. Na segunda aula, decidi tratar da poesia de intervenção, julgando o tema profícuo no mês comemorativo da Revolução dos Cravos. Em consequência, escolhi um poema de Manuel Alegre, “Trova do vento que passa”, e o texto poético “Queixa das almas censuradas”, de Natália Correia”.

Por fim, lecionei três aulas inseridas na unidade 5, “Contos do século XX”, com uma atenção prestada a um conto moçambicano de Luís Bernardo Honwana, “As mãos dos pretos” que tencionava, tal como no estudo da poesia de intervenção, apelar a valores da humanidade

(a aceitação do outro, a liberdade, etc.). Sem dúvida, esses temas cívicos seduziram os alunos, já que demonstraram um interesse particular na declamação do poema de Manuel Alegre, pelo próprio poeta, no estudo do referido texto e na análise do conto africano supracitados, apresentando respostas alicerçadas e proveitosas, tendo em consideração a idade dos discentes que revelaram, no entanto, ter consciência para a multidiversidade das atitudes e dos valores do Ser Humano.

Nas aulas lecionadas, tentei, acima de tudo, criar um ambiente agradável no processo ensino/aprendizagem, mostrando-me acessível e comunicativa, perante os alunos. Procurei recorrer, ainda, ao reforço positivo e privilegiar o diálogo vertical/horizontal, com o intuito de motivar a participação ativa dos alunos e a expressão das ideias e das emoções. Neste sentido, considero que o resultado foi positivo e que, em geral, os alunos sentiram que o clima do contexto de sala de aula era propício à aprendizagem, sendo possível trabalhar, com base na empatia e no respeito, alimentada, também, pela utilização de estratégias favoráveis que fui interiorizando e aplicando no decurso do ano, o que permitiu melhorar a minha prática letiva. Para além disso, a motivação era igualmente almejada, através de atividades que pretendi sempre adaptar aos interesses dos alunos, com a expectativa de os manter atentos e incentivados ao longo da lição. Nesta perspetiva, tudo fiz para diversificar os materiais, escolher textos atraentes e selecionar ou criar recursos úteis, motivadores e nítidos, mediante o uso da imagem (estática e audiovisual), do som (declamação de poemas, apresentações de livros) e da escrita (esquemas, fichas de trabalho, fichas informativas, apresentações eletrónicas, manual). Fora da sala de aula, tentei valorizar a criatividade dos alunos, numa idade propícia à imaginação e à expressão dos sentimentos, marcando trabalhos para casa que pudessem promover a expressividade dos discentes. Esses elementos foram ressaltados, por exemplo, na elaboração de “uma carta a uma pessoa admirável”, com base no texto de José Saramago supramencionado, na redação de um texto expositivo/argumentativo, sobre o valor das palavras, ou na criação de um acróstico, na aula e em casa, dando ênfase quer ao texto, quer à estética.

Julgo que esses diversos aspetos estimularam e estimularão sempre os alunos, tendo, por exemplo, verificado uma real assiduidade, relativamente à entrega dos trabalhos de casa, interesse na participação nas atividades propostas (obrigatórias ou facultativas) e seriedade na elaboração dos trabalhos, nomeadamente na redação dos textos, frequentemente criativos e com qualidade linguística e expressiva, sobretudo para a idade em questão, apesar de ter apurado, em vários alunos, erros repetidos, ao nível da pontuação e da acentuação. Percebi, no

entanto, que apesar dos ensinamentos e da experiência letiva que fui, progressivamente, ganhando, um professor está em constante aprendizagem e, a este respeito, tenho de continuar a trabalhar e a meditar acerca da carreira de docente, a fim de melhorar continuamente elementos necessários para lecionar com eficiência, especialmente em relação à gestão do tempo na sala de aula e ao questionário, ou seja, na formulação de perguntas claramente estruturadas e no aproveitamento das respostas pertinentes dos discentes, durante a interpretação de texto, atividade que geralmente eles tanto recebiam.

Além da planificação e da execução da aula, outra etapa fundamental no processo ensino/aprendizagem, considerada nos planos que elaborei, foi a avaliação dos alunos. Informalmente, ou seja, recorrendo à apreciação qualitativa, procedi à avaliação, essencialmente mediante a observação direta, o comportamento dos alunos, a pontualidade, a motivação demonstrada e a participação qualitativa/quantitativa. Esta primeira avaliação disse respeito às aulas lecionadas. Por seu lado, o segundo momento de avaliação foi referente à apreciação de tarefas que solicitei, fora da sala de aula, particularmente através de trabalhos de casa e de atividades extralectivas, que se prolongaram por todo o ano escolar. No total, cinco avaliações, privilegiando o funcionamento da língua e o domínio da expressão escrita, objeto de estudo no capítulo III, foram realizadas, a partir das aulas que lecionei: uma ficha de exercícios sobre os deícticos, uma carta informal a uma pessoa prezada, um texto de carácter intimista para apresentar no concurso “Querida Anne Frank” (facultativo), referido anteriormente, uma produção escrita sobre o valor das palavras, uma análise formal de duas quadras do poema “Trova do vento que passa”, de Manuel Alegre, e acrósticos com temas associados ao 25 de abril.¹⁰

2.2. A área de Francês

2.2.1. Observação das aulas de Francês

Com o intuito de adquirir ensinamentos basilares referentes à área do ensino que desconhecia, na disciplina de Francês, também assisti a um número máximo de aulas, antes

¹⁰ Excetuando os textos produzidos no âmbito do concurso « Querida Anne Frank », algumas cartas à pessoa admirável, realizadas pelos alunos, serão também inseridas no *corpus* e analisadas no capítulo III, dedicado à escrita de tipo autobiográfico. Nesta perspetiva, as grelhas de correção serão apresentadas em anexo.

de principiar a leção, no início do mês de novembro. Como aconteceu em Português, nas aulas lecionadas pela minha orientadora de Francês registei as minhas observações numa ficha que permitia apontar, de modo descritivo, as ocorrências e as estratégias usadas pela docente. Neste âmbito, convém assinalar que, para além das evidentes diferenças na leção, por se tratar de uma língua estrangeira, também o nível dos alunos era diferente. Esta distinção, na organização da aula, era também o resultado da diferença existente entre os alunos das duas áreas, em termos de ano, de idade e de número, o que, a meu ver, gerou igualmente alguma discrepância ao nível do aproveitamento, da atitude e do comportamento, sobretudo numa das turmas, já que, por seu lado, os aprendentes do 7º A detinham algumas semelhanças com os do 10º B, como por exemplo ao nível dos resultados que eram bastante razoáveis. A este respeito, refiro que a maioria dos alunos finalizou o ano com quatro ou cinco valores (numa escala de 0 a 5) e que este aproveitamento, claramente positivo, ficou a dever-se não só ao empenho dos alunos, patenteado pela constante participação nas aulas e pelo interesse demonstrado, em geral, pela língua francesa, como também ao nível da língua ensinada (A1, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - QECRL*), inserindo, portanto, conteúdos relativamente primários, mas, todavia, decisivos: as bases (apresentar-se, etc.).¹¹ Além disso, contrariamente à turma de português, esses alunos de língua estrangeira eram mais instáveis, certamente devido à idade, evitando dificilmente a conversa entre colegas de carteiras e comunicando, por vezes, em simultâneo, o que podia ocasionar alguma desordem, prontamente controlada quando a professora solicitava mais atenção e silêncio. A outra, porém, demonstrou sempre amabilidade e respeito, sendo de realçar, neste caso, que a vivacidade e a boa disposição não eram fatores impeditivos da transmissão dos ensinamentos essenciais, tornando-se, até, frequentemente, fatores positivos, fomentando a participação ativa e o interesse pelas atividades propostas.

Por sua vez, a turma do 8º A tinha um comportamento, uma atitude e um aproveitamento sensivelmente diferentes. De facto, apesar de apresentar um nível razoável, constatei uma certa heterogeneidade nesses três elementos, o que, no conselho de turma, era consubstanciado em notas que vieram, de alguma forma, corroborar a objetividade da minha observação. A maioria dos alunos tinha resultados médios (3), mas existia, igualmente, alunos com apreciação negativa (2) ou alta (4 e 5), avaliação que praticamente não se alterou ao

¹¹ O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECRL* e os referentes níveis serão explicitados no capítulo III.

longo do ano. Para além disso, era perceptível que um pequeno grupo manifestava uma certa dificuldade na aprendizagem da disciplina, tendo destacado também que alguns eram pouco responsáveis, irrequietos e insuficientemente aplicados (atrasos reiterados e realização dos trabalhos de casa aleatória, atitude que a professora – que desempenhava também o cargo de diretora de turma – teve de contestar), demonstrando, efetivamente, um certo desinteresse pela matéria e pelas tarefas, cuja realização era pedida. Neste aspeto, acrescente-se que, nos conselhos de turma aos quais assisti, foi revelado que esses mesmos alunos mantinham, infelizmente, a mesma atitude noutras cadeiras, necessitando, por vezes, de apoio escolar, e sendo também de apontar a existência, em certos casos, de problemas de comportamento. Não obstante, em Francês, o ambiente permanecia agradável, com base numa boa relação entre a professora e os referidos alunos que, quando solicitados pela minha orientadora, eram, na sua maioria, participativos, o que permitia desenvolver corretamente o processo ensino/aprendizagem. Ainda assim, notei rapidamente que alguns alunos – sobretudo aqueles que finalizavam o período com um nível médio – não se dedicavam suficientemente ao estudo da matéria e era necessário a professora os motivar constantemente para os manter concentrados e ativos.

À semelhança das aulas lecionadas pela professora de Português, nas lições ministradas pela orientadora de Francês pude constatar os seguintes aspetos vantajosos: **(i)** cumprimentava sempre os discentes quando entrava na sala de aula; **(ii)** registava, no início de cada lição, o sumário, no quadro; **(iii)** usava sempre o “déclancheur”/“remue-méningues”, quando principiava a leção de novos conteúdos, a fim de despertar os alunos, através de conhecimentos prévios ou, até, da dedução; **(iv)** recorria quase sempre ao Francês, estratégia que julguei essencial e profícua. A língua materna era, pois, somente usada em elementos mais complexos, como, por exemplo, em explicações muito pontuais sobre gramática – mediante exemplos em relação com a temática tratada – ou na tradução de palavras difíceis de perceber; **(v)** valorizava atividades de leitura e de expressão oral/interação (entre alunos e entre professora/alunos), de modo a melhorar a dicção dos alunos e a dinamizar a lição; **(vi)** preocupava-se com a motivação dos alunos, usando recursos suscetíveis de os cativar (vídeo, músicas, “jeu de rôles”, mímica, etc.); **(vii)** não hesitava em inserir aspetos culturais, referentes à cultura francófona (gastronomia, artes, costumes, etc.), de maneira a incentivar os alunos. Nesta perspetiva, dinamizava atividades letivas em torno da cultura francesa, visível, por exemplo, na realização de um livro de receitas francesas; **(viii)** conseguia facilmente manter um clima afável durante a lição e chamava os discentes à atenção, se estivessem muito

irrequietos; **(ix)** utilizava frequentemente o quadro. Acrescento que, várias vezes, chamava os alunos ao quadro para corrigirem os exercícios, tarefa à qual aderiam bem; **(x)** recorria constantemente ao reforço positivo; **(xi)** realçava repentinamente a simplicidade da língua francesa, com o intuito de a desmitificar e de tranquilizar os aprendentes.

Após um período de observação atenta, foi com base nestas estratégias valiosas que comecei a refletir sobre a planificação para, seguidamente, principiar a prática pedagógica em Francês, associando os ensinamentos transmitidos pela minha orientadora, com o meu desejo de querer verdadeiramente contactar com a turma bastante acolhedora, tendo como primeiro objetivo a motivação desses alunos, por vezes reticentes quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira, a fim de poder ensinar conteúdos basilares, num ambiente agradável.

2.2.2. Lecionação das aulas de Francês

Na área de Francês, lecionei o mesmo número de aulas ministradas à turma de Português, tendo também usufruído da liberdade de optar pelo modelo de plano a curto prazo, ou seja, referente a uma aula (com a duração de 45 ou de 90 minutos), que mais me agradava. Na elaboração das planificações era importante ter em conta os domínios de referências, os conteúdos (socioculturais, lexicais, funcionais e morfossintáticos), os recursos didáticos e a avaliação selecionada. É de assinalar que, nas primeiras aulas, senti alguma apreensão, relativamente ao erro comum de selecionar demasiados recursos que dificultavam, às vezes, a gestão do tempo. Todavia, através dos ensinamentos que me foram facultados e da experiência letiva, no final da prática pedagógica senti que estava à vontade para formular uma aula e conceber o seu plano.

Importa evidenciar que sempre que lecionava aulas ao 8º A eram dois blocos consecutivos, com o intuito de treinar o encadeamento entre as lições. Assim, as duas primeiras, lecionadas ao 8º A, foram referentes à unidade 2, “Entre amis”¹². A primeira lição tratava dos lazeres, e referido léxico, e da enunciação dos gostos. Para principiar a unidade, propus uma atividade “remue-méninges”, mediante a visualização de um vídeo/audição de uma canção, de modo a destacar diversos lazeres e a motivar os alunos. Neste âmbito,

¹² O manual adotado, no 8º ano, pela escola Básica e Secundária Quinta das Flores, era o seguinte: COSTA, S., PACHECO, L. (2012). *Mots Croisés 2. Nível 2. 8ºano*. Porto: Porto Editora.

pretendi aproveitar conhecimentos prévios dos aprendentes, dado que, no ano de iniciação, os tempos livres e a expressão dos gostos são destacados numa unidade dedicada às saídas. Desta maneira, logo no início do estágio, compreendi que as transições, entre os conteúdos, devem não só ocorrer entre cada unidade, como igualmente entre cada nível. Esta mobilização de saberes, anteriormente adquiridos, podem ser usados para facilitar a aprendizagem e comprovar aos alunos a importância de um estudo regular. Vistas as participações proveitosas e variadas dos discentes, verifiquei que a estratégia dinâmica funcionou. Por seu turno, a segunda aula, inserida, igualmente, na unidade 2, disse respeito ao estudo dos complementos diretos e indiretos (COD/COI), com exemplos alusivos à temática estudada. Nesta perspetiva, ao longo da prática pedagógica, percebi que é fundamental contextualizar o ensino da gramática, a partir dos temas lecionados na unidade em questão, em vez de construir uma lição dedicada unicamente ao funcionamento da língua, ou seja, isolando um conteúdo que, geralmente, pode amedrontar os aprendentes. Acrescentaria ainda que o uso do quadro foi um recurso de grande apoio para ensinar a gramática, dinamizando mais a aula e facilitando a visualização e a interiorização de elementos por vezes complexos de entender. Estas primeiras aulas permitiram por certo criar um bom relacionamento com os discentes que se mostraram exemplares, em termos de comportamento e de trabalho desempenhado no decurso das lições. Esta atitude positiva minorou a minha inquietação no contexto de sala de aula e ampliou, ainda mais, a minha vontade de lecionar. Na terceira aula, principiei a prática letiva na turma do 7º A, o que me permitiu contactar com alunos de nível A1 e verificar as diferenças de conhecimentos entre dois anos distintos. Os alunos foram muito acolhedores, afetuosos e bastante participativos, tendo demonstrado um real interesse na matéria em questão.¹³ Por se tratar de uma turma de iniciação, o meu maior desafio, nesta primeira aula, foi tentar incentivar os alunos para a aprendizagem de uma nova língua estrangeira e cativá-los, a partir de materiais atraentes e diversificados, visto que a primeira impressão é sempre decisiva e poderá condicionar as restantes aulas. Mostrar-lhes que a língua francesa é útil e que já se insere no quotidiano de um cidadão português, sem o suspeitar, foi fulcral para que possam alargar os horizontes culturais. Para além disso, nestas aulas de iniciação, como também nas aulas ministradas ao 8º ano, a utilização, sempre que possível, da língua francesa, de modo pausado, foi também uma das minhas preocupações. Na realidade, em certos momentos, nem

¹³ O manual usado pela professora orientadora era de Ana Gueidão e de Idalina Crespo (2012). *Des crêpes et des baguettes. 7º ano. Nível 1*. Porto: Porto Editora.

sempre esta estratégia é simples de usar, mas creio tratar-se de um dos recursos mais valiosos, e ao qual tentarei sempre recorrer, para cedo familiarizar os alunos com o Francês e criar um ambiente diferente e propício à transmissão de uma língua e de uma cultura. Na sexta aula, contactei novamente com os aprendentes do 7º ano, através a lecionação da matéria referente aos laços de parentescos. No final da lição, solicitei, como trabalho de casa, a realização de uma árvore genealógica dos familiares mais próximos, pedindo aos alunos para dar asas à sua imaginação, quanto à estética, a fim de poder, em seguida, afixar os trabalhos. Os aprendentes consideraram a ideia atraente, dando também valor à parte estética, o que julguei benéfico. Pois, na minha opinião, significa que a motivação abandona o contexto de sala de aula e que se nutre um interesse pela disciplina, ainda mais indispensável no primeiro ano de Francês. Finalmente as duas últimas aulas referiam-se à matéria inserida na unidade 7, dedicada à saúde. O trabalho de casa solicitado dizia respeito à preparação de um “jeu de rôles” para apresentar numa próxima aula. Nesta perspectiva, considere bastante interessante essa aula ter essa finalidade¹⁴, comprovando o seguimento que existe entre cada lição. Incontestavelmente, creio que essa ligação entre cada momento de lecionação é fundamental para manter a atenção dos discentes.

Nas aulas de Francês, a maior preocupação residia na motivação dos alunos, uma vez que as turmas de língua francesa têm vindo a decrescer. Tomemos como exemplo a escola da Quinta das Flores que não abriu turmas de Francês no ensino secundário, já que os discentes inscritos eram insuficientes. Por conseguinte, na preparação das minhas aulas, tentei, sobretudo, seleccionar ou criar recursos vantajosos e cativantes, com os quais os alunos se pudessem identificar, a fim de interiorizar os conteúdos cuidadosamente. O “déclancheur”/“remue-méningues”, vistos como atividades de pré-leitura eram, portanto, estratégias capitais para iniciar a aula, tendo aproveitado, a este respeito, a imagem, a música, o vídeo ou apenas uma frase, registada no quadro, sobre a qual os alunos tinham de refletir, manifestando, seguidamente, considerações, através de conhecimentos prévios. Neste sentido, penso que as atividades de pré-leitura que apresentei eram profícuas, atendendo a atenção da turma e, até, o entusiasmo de múltiplos alunos. Prontamente, a experiência letiva permitiu entender que o uso de tais elementos é decisivo para encorajar os aprendentes e para que

¹⁴ A este propósito, a finalidade que se dá a uma aula é chamada « tâche finale”, ou seja, é o objetivo que, no final de uma unidade didática, os alunos têm de atingir. Desta forma, ao terminar a unidade sobre a saúde, os aprendentes, vistos como cidadãos ativos, devem ser capazes de comunicar com um médico ou um farmacêutico, relativamente a sintomas, doenças, remédios, etc.

cooperem nas tarefas expostas, sobretudo quando nos deparamos com turmas mais desassossegadas. Indubitavelmente, é na atividade de pré-leitura que reside, para mim, o maior obstáculo de um professor de Francês, isto é, saber recorrer a materiais apelativos, de modo a principiar convenientemente o processo de ensino/aprendizagem de uma língua, à partida, desconhecida e, por isso, distante da realidade do aluno. A partir desse momento inicial, a utilização de uma variedade de recursos criativos, corretamente explorados e adaptados aos gostos e ao nível dos alunos, é igualmente fundamental no decurso de uma lição. Nesta lógica, tentei continuamente focar a minha atenção neste último aspeto, apresentando atividades interessantes, mediante o uso de materiais distintos: a exploração de um texto, por vezes inventado para corresponder à temática estudada, a análise de uma imagem, a visualização e o estudo de um videoclip, a audição e a exploração de uma canção, a resolução de exercícios, a utilização do quadro para explicar elementos gramaticais, etc.

Além disso, como nas aulas de Português, pretendi criar um ambiente propício à transmissão dos saberes, tentando mostrar-me expressiva e procurando, por vezes, inserir algumas curiosidades referentes à cultura francesa, mais particularmente, de maneira a aproximá-la dos alunos. Efetivamente, embora o docente tenha de seguir o programa e um determinado manual, através da observação das aulas da minha orientadora, verifiquei que essas considerações culturais interessavam parte dos discentes. Ainda assim, creio que poderia ter aproveitado mais esta estratégia eficaz e acredito que será um dos recursos que irei usar, com mais vigilância, no meu futuro. Com o intuito de incentivar e de cativar os alunos, procurei apelar, ainda, ao reforço positivo, ao diálogo vertical/horizontal, ao esclarecimento de dúvidas e a um discurso fluido e pausado, em Francês, acreditando que o conjunto das estratégias supramencionadas tenha permitido alcançar, ao longo do ano de estágio, um resultado bastante positivo quer na sala de aula, quer na minha formação pedagógica. Na base desta constatação residiu também o clima de confiança e amistoso que se criou rapidamente, o que, inicialmente, me ajudou muito na diminuição do nervosismo.

Ao conceber os trabalhos de casa, tentei apresentar exercícios que possibilitassem a memorização da matéria anteriormente lecionada, sobretudo a partir de tarefas que favorecessem o domínio escrito, podendo, assim, constituir igualmente o *corpus* do meu estudo monográfico. De seguida, na sala de aula, a correção era efetuada no quadro, essencialmente a partir das respostas orais dos alunos, quando estes não eram chamados ao quadro, a fim de treinar a oralidade, ou seja, a pronúncia e as construções frásicas, questões basilares na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para além disso, como aconteceu na área de Português, além da planificação e da execução da aula, também participei noutra etapa capital no processo ensino/aprendizagem, isto é, na avaliação dos alunos. Neste sentido, em Francês, exceto a avaliação formativa (qualitativa), também cooperei na avaliação sumativa (quantitativa). No que concerne a avaliação formativa, foi-me dada a possibilidade de corrigir pequenas produções escritas que tivessem sobretudo uma relação com o meu tema monográfico, mesmo que esses textos não tivessem sido pedidos, como trabalho de casa, nas aulas que lecionei. Numa das turmas, corriji igualmente algumas produções textuais, através das quais pretendia preparar os alunos para o exercício de “jeu de rôles”, ou seja, a simulação, aconselhada na unidade relativa às compras ou à alimentação. Usualmente, esses textos eram escritos em pares ou grupo de três aprendentes e permitiam efetuar uma avaliação formativa dos conhecimentos, ou seja, a apreciação atribuída era qualitativa. A correção efetuava-se com base na análise de dois critérios: a forma e o conteúdo, tendo em conta que esta última valia sempre mais do que a forma (normalmente, a forma valia 40% e o conteúdo correspondia a 60% da classificação final). Indubitavelmente, quando os alunos se esforçavam na realização desses exercícios escritos, observei que a avaliação desses pequenos trabalhos permitia enaltecer as notas finais.

A avaliação sumativa foi também inserida no meu trabalho de estágio, tendo, no terceiro período, realizado um teste para o 8º A, mediante a preparação de todos os elementos, com base nos conselhos e nos exemplos transmitidos, no passar do ano, pela minha orientadora. Sendo uma avaliação concebida a partir das duas últimas aulas que lecionei, realço a vantagem desta tarefa rigorosa, uma vez que me permitiu efetuar um trabalho a longo prazo, com um início e um objetivo concreto a atingir, o que me permitiu refletir sobre os saberes interiorizados pelos alunos e, pela mesma ordem de razões, na legitimidade das estratégias usadas para lecionar os conteúdos. Através da elaboração do teste e da discussão, com a professora, sobre o mesmo, apercebi-me da relevância e da dificuldade desses momentos essenciais na carreira de um docente e na formação dos discentes. Com este exercício minucioso, constatei, também, que a conceção de uma avaliação insere diversos documentos e que, assim, a carga de trabalho é importante, tendo sido necessário criar a matriz, o teste (com um exercício de compreensão oral, um texto escrito, perguntas de interpretação, exercícios de vocabulário e de gramática e, ainda, dois temas, a escolha, para redigir a composição) e os critérios de avaliação. No final, pude já efetuar, sem hesitação, quer a grelha, quer a correção propriamente dita com os referidos resultados.

Antes de concluir o estágio pedagógico, tive ainda a oportunidade de auxiliar a minha orientadora na realização do exame final de 9º ano. Em consequência, após uma seleção do texto escrito, criei os vários exercícios e determinei os critérios de correção, através de modelos facultados pela docente e da discussão construtiva dos mesmos.

Com esta tarefa, pude comprovar a grande ponderação imprescindível na seleção dos materiais adequados para avaliar alunos finalistas do 3º ciclo, mas, sobretudo, na distribuição das cotações nos diversos exercícios, tendo em consideração que cada exercício tem de responder a um número de pontos, sensivelmente idênticos a nível nacional, o que nem sempre facilita a elaboração dos exercícios, segundo a dificuldade exigida. Assinalo ainda que, na minha opinião, essas atividades letivas foram primordiais na minha formação, de modo a ter consciência da complexidade que envolve todo o processo de avaliação, por vezes demorado e laborioso. Com efeito, a elaboração dos materiais de avaliação não inclui somente a realização do próprio teste e a correção. Estes são apenas dois elementos que, sem os restantes documentos, deviam ser pensados (matriz, critérios, etc.), não têm nexos. Definitivamente, a participação em tais procedimentos foi vantajosa e necessária para iniciar a carreira de docente com mais eficácia.

Sem dúvida, ao concluir a prática letiva na escola Quinta das Flores, entendi que os ensinamentos que fui adquirindo foram determinantes para encarar, com mais segurança e credibilidade, a minha futura carreira de docente. De facto, o primeiro contacto com a comunidade educativa, após um ano muito enriquecedor, confirmou o meu verdadeiro gosto pela profissão, tendo fortalecido a minha vocação, indispensável nesta carreira delicada. Ela tem de ser incessantemente nutrida não só pelo contacto com os alunos que, muitas vezes, são vistos como o espelho da nossa maneira de lecionar, como também pelo trabalho e pelos conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos que se devem continuar a aperfeiçoar e a adquirir ao longo do caminho que nos tornará, certamente, professores eficientes e conscientes das necessidades dos alunos.

CAPÍTULO III

***PARA A CONSOLIDAÇÃO DA ESCRITA: O TEXTO DE
CARÁTER AUTOBIOGRÁFICO NAS DISCIPLINAS DE
PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E DE FRANCÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA***

1. Introdução ao tema de investigação e justificação da escolha

O tema selecionado para o estudo monográfico diz respeito ao processo ensino-aprendizagem da escrita e é resumido através do título seguinte: *Procedimentos de ensino-aprendizagem e consolidação da escrita: o texto de carácter autobiográfico nas disciplinas de Português Língua Materna e de Francês Língua Estrangeira*. Deste modo, com base no texto de tipo autobiográfico, a competência da escrita será destacada, no intuito de entender o seu valor e de observar os processos a ter em consideração no ato de escrever, com o objetivo de facultar ferramentas para auxiliar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades quanto à produção textual.

A presente escolha resulta de uma constatação evidenciada nas primeiras semanas do estágio pedagógico. Com efeito, reparei que muitos aprendentes sentem dificuldades em estruturar as suas ideias para as colocar num texto lógico, o que se traduz numa apreensão quando são solicitados para uma tarefa que envolve a escrita, talvez pelo facto de ser uma atividade que exige reflexão em todos os processos que englobam a concretização de um texto. Esta constatação pode causar algum desconforto e remeter então a escrita para um domínio mais complexo, necessitando de tempo e de orientação do professor até se alcançar um texto conveniente.¹⁵ Por este motivo, frequentemente, o exercício de escrita é apenas praticado em testes ou em trabalhos para casa e, em contexto de sala de aula, esta competência é sobretudo ativada superficialmente, sendo apenas avaliado o trabalho final e não o processo de criação textual, que favorece claramente a reflexão, em prol de um texto corretamente organizado. Assim, a escassa atenção dada à escrita não facilita a interiorização de técnicas basilares para estruturar ideias e o resultado atingido pode desmotivar os alunos e gerar um desinteresse. Em situações mais extremas, pode ainda desencadear dificuldades escolares.

A esse respeito, José Carvalho salienta que

“as competências do domínio da escrita são normalmente adquiridas e desenvolvidas no contexto formal do sistema escolar (...) a falta delas, reveladas à saída da escola, no final de qualquer um dos ciclos, constituem um indicador de (in)sucesso do sistema.” (2005: 71).

Por seu turno, Isabel Duarte refere que “escrever ajuda a pensar

¹⁵ Os diferentes processos a ter em conta no ato de escrever serão desenvolvidos no ponto 2.2.3., intitulado “Processos para o ensino aprendizagem da escrita”.

(...), mas também, por esta razão mas não só, é uma competência cujo domínio condiciona, de maneira indelével, o sucesso escolar e social dos jovens” (2005: 49).

Neste aspeto, os docentes têm assinalado que o desinteresse dos discentes perante a leitura e a escrita tem traduzido, em vários casos, um escasso vocabulário e uma cultura geral limitada. Estas deficiências podem dificultar o percurso académico e, de seguida, complicar a carreira social e/ou profissional dos aprendentes que não receberam a formação adequada para uma correta inserção na sociedade. Partindo deste pressuposto, o Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico, nas suas prescrições programáticas, encara a língua materna

“como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social.” (2008)

Por sua vez, o Programa de Português referente ao Ensino Secundário retoma esta consideração, evidenciando que a escrita “é, hoje mais do que nunca, um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares” (2001: 20).

Em consequência, os professores têm de apostar nas aulas de língua materna, a fim de consciencializar os alunos acerca do uso da língua de forma adequada e rigorosa, através de atividades que exercitam a reflexão, a seleção de ideias e, por fim, a organização textual. Na verdade, e considerando as áreas envolvidas no presente relatório, um correto manuseamento da língua materna facilita o aproveitamento de uma língua estrangeira. É portanto nas aulas de Português que os domínios da escrita têm de ser trabalhados, por meio de atividades originais e dinâmicas, que favorecem a participação ativa dos discentes e os mantém, desta maneira, atentos a tarefas, por vezes muito refletivas, fastidiosas e demoradas. Nesta perspetiva, Emília Amor (1993: 109), citando Fernanda Fonseca, indica que o desinteresse e a apreensão perante a escrita são também visíveis pelo facto de os alunos contactarem cada vez menos com a leitura e a escrita, consequência de uma sociedade que privilegia o audiovisual, a informática e o imediato, deixando, assim, menos espaço à reflexão. Não obstante, convém ponderar esta apreciação, relativamente aos contributos da informática. Com efeito, embora o multimédia possa ter consequências negativas ao nível da leitura e da escrita (redação por abreviaturas,

escasso uso dos conectores, por exemplo em fóruns de discussão, páginas frequentemente consultadas pelos jovens), é de assinalar que pode também beneficiar estas competências, quando os alunos se interessam por pesquisas em páginas de informação oficial, onde existe um certo cuidado na redação do artigo. Um uso consciencioso tem de ser então realizado, lembrando que a informática pode também ser encarada como um meio útil e dinâmico, até em contexto de sala de aula.

Por seu lado, Luís Barbeiro acredita que a reticência dos alunos, diante da produção textual, pode ser devido aos “textos raramente encontrarem outros destinatários para além do professor e outros contextos para além da turma e da escola” (2003: 19). Em suma, por um lado, é necessário que os alunos sintam que a avaliação de uma composição não depende apenas do produto final – envolvendo, pois, todo um processo de criação textual que ajuda nitidamente a atingir o resultado desejado –, e, por outro, é importante que se criem atividades diversificadas que comprovem aos discentes que a escrita é um meio de expressão rico e essencial, como qualquer outra arte (música, pintura, etc.).

É no seguimento desta ideia que me interessei mais particularmente pelo texto de carácter autobiográfico, com o intuito de apelar mais espontaneamente à redação, visto que os alunos, passando por um processo de mudanças na idade da adolescência, podem sentir-se mais inspirados com o tema proposto que, nos enunciados sugeridos nos exercícios, se aproxima deles e auxilia, conseqüentemente, a recolha de ideias e a expressão de sentimentos.

Tornar a atividade da escrita mais espontânea e mais atrativa foi uma das minhas preocupações e, pela mesma razão, a especificidade do texto de natureza autobiográfica foi uma estratégia para recorrer mais facilmente à escrita. Deste modo, pretendi familiarizar, com mais cuidado, os alunos com esta competência, que, às vezes, já gostam de escrever – mesmo não respondendo a uma estruturação discursiva organizada – num contexto mais intimista. De facto, é curioso reparar que é neste período da existência que alguns jovens recorrem à escrita para expressar as experiências vividas nestas idades, nomeadamente através de diários ou de poesia, sendo que a escrita, como arte das ciências humanas, é vista como um dos métodos de expressão mais antigos.

O presente capítulo será dividido em três momentos. O primeiro irá incidir em questões teóricas, o segundo focará a atividade pedagógica e, por fim, o terceiro será destinado à reflexão sobre o que foi didatizado em contexto escolar. Assim, com este estudo, pretende-se **(i)** comprovar a complexidade do ato de escrever; **(ii)** destacar o papel fundamental do docente na aprendizagem da escrita; **(iii)** demonstrar a importância das

atividades que visam promover o processo de criação textual; (iv) consciencializar os aprendentes acerca dos seus erros; (v) atestar o valor do texto de natureza autobiográfica.

Por conseguinte, inicialmente, apresentarei o objeto de investigação, analisando a competência da escrita em Português Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira, mediante uma leitura dos programas referentes às duas disciplinas em questão e do *QECRL*. É igualmente neste momento que abordarei os processos a ter em conta no ato de escrever e que refletirei acerca da produção de carácter autobiográfico. De seguida, fundamentarei as atividades desenvolvidas em torno do tema selecionado, efetuando um enquadramento das propostas didáticas utilizadas ao longo do presente ano letivo. Neste sentido, antes da conclusão deste trabalho, executarei ainda uma análise de algumas criações textuais dos alunos, tentando interpretar os dados obtidos, a fim de evidenciar os erros recorrentes e de sugerir eventuais tarefas que possam auxiliar os alunos na produção escrita.

2. Objeto de investigação

2.1. A competência da expressão escrita em Português LM e em Francês LE

2.1.1. Orientações programáticas nas duas áreas

Os Programas de Português (2002) e de Francês do 3º ciclo do ensino básico (2000), publicados pelo Ministério da Educação, pretendem delinear os objetivos que os alunos, num determinado ano, têm de atingir, exercitando, mediante vários conteúdos, as cinco competências: a leitura, a compreensão oral, a compreensão escrita, a expressão oral e a expressão escrita. A “Introdução” do Programa de Português exemplifica esta consideração do seguinte modo:

“a aula de língua materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania (...). Saber ouvir e compreender e saber expressar as suas opiniões, receios, vontades e sentimentos é vital para assegurar uma boa participação na sociedade em que estamos inseridos. (...) O programa de Português valoriza o exercício do pensamento reflexivo pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino formal, atribuindo à escola a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno”. (2002: 2)

Assim, retomando os termos de José Carvalho, compreende-se que

“o *saber escrever*, tal como o *saber ler* e o *saber contar*, têm sido, ao longo dos tempos, considerado como uns dos principais objectos de ensino e de aprendizagem da escola” (2005: 71). Valorizando o papel do professor na formação do sujeito, o desenvolvimento dessas competências é efetivamente indispensável para educar o adolescente e torná-lo um cidadão competente e autónomo, favorecendo o seu contacto com o outro.

Além disso, é de constatar que os documentos auxiliam os docentes na organização das suas aulas, uma vez que lhes permitem refletir acerca da articulação e da viabilidade dos saberes. Todavia, como salienta Luís Barbeiro:

“os programas de ensino não constituem uma mera enunciação de conteúdos ou subdivisões relativos aos objetos de estudo, mas relacionam, de uma forma que se pretende articulada, esses conteúdos com objetivos a atingir pela escolarização. Para serem atingidos, estes objectivos devem ter em conta não apenas as características, mas também as características de

construção da aprendizagem pelos sujeitos, ao longo do ano escolar. (...) o programa constitui-se como instrumento de trabalho no processo de ensino-aprendizagem.” (1999: 12-13)

Percecionado como um instrumento de trabalho, o Programa é, no entanto, apenas uma proposta de tarefas que promove o ensino-aprendizagem. O documento refere, pois, que esta proposta “não pretende ser nem exaustiva nem prescritiva, limitando-se a ser uma sugestão que poderá servir de referência à gestão do programa a fazer pelos professores” (2002: 49). Porém, apesar da liberdade dos professores, quer a nível dos textos a estudar, quer da ordem de abordagem, é importante entender que o documento foi considerado no âmbito da progressão. Desta forma,

“caberá ao professor, com o objectivo de envolver o aluno no processo, explicitar os conteúdos do programa para cada ano lectivo e encontrar formas negociadas de desenvolvimento desses conteúdos. Desta forma, professores e alunos, a escola, desenvolvem um processo claro e coerente, educativa e formativamente eficaz.” (2002: 48)

No que diz respeito à especificidade da escrita, observa-se que o Programa de Português menciona, logo na “Introdução”, que é

“de particular importância promover a produção de textos orais e escritos adequados aos contextos comunicativos em que eles se realizam, tendo em consideração (...) os referentes a espaços, interlocutores, tipos de textos, realizações linguísticas e estratégias de comunicação.” (2002: 3)

Nesta perspetiva, com o intuito de desenvolver esta competência, na parte destinada à apresentação do texto oficial, os autores sugerem a dinamização de oficinas de escritas, vistas como uma atividade que, em contexto de sala de aula, fomenta a interiorização do ato de escrever, através da prática, mediante o apoio do docente e, por vezes, da turma (2002: 4). Na realidade, apenas se consegue melhorar a escrita mediante tarefas dedicadas ao pensamento, à exercitação da criatividade (sobretudo em determinadas tipologias que requerem mais imaginação), à discussão do assunto selecionado, à organização das ideias e à redação, com a devida revisão. Com o objetivo de desenrolar corretamente essas tarefas letivas, é essencial que o docente supervisione a atividade, ou seja, como aponta Andreia Mouquinho, “o professor sugere uma produção escrita ao aluno, dando-lhe várias coordenadas que se

encaixam num determinado modelo, fazendo com que a escrita seja realizada de uma forma condicionada” (2009: 18). Sem dúvida, esta atividade apela ao papel ativo dos aprendentes e do adulto que “através do diálogo e da reflexão sobre o funcionamento da língua, se empenham num processo de reescrita contínua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica” (Programa de Português, 2002: 22).

Para além disso, para incentivar o aluno e para adicionar mais um objetivo à atividade, as oficinas podem ser utilizadas para apresentar o resultado final ao resto da turma (lido ou afixado, por exemplo). Múltiplas tipologias textuais, indicadas no Programa, podem ser usadas para iniciar o exercício de produção escrita em língua materna. Neste sentido, o documento refere que “o aluno deverá produzir textos de carácter utilitário dos domínios transaccional e gregário, educativo, social e profissional, mas também outros tipos de texto com finalidades diversas e destinatários variados” (2002: 21). Por exemplo, nos conteúdos do 10º ano de escolaridade, salienta-se a crónica, a carta, a página de diário, a memória, o poema, o conto (etc.)¹⁶. Através desses textos, ambiciona-se treinar diversas competências comunicativas (linguística, discursiva e sociolinguística), de modo lúdico e, portanto, mais instintivo. Assim sendo, o exercício de redação e a reflexão que se exige, projetam (sobretudo a partir de oficinas escritas) fornecer métodos de trabalho, a fim de, acima de tudo, ultrapassar as dificuldades e de encarar a escrita como um gosto e como uma competência essencial para o bom desenvolvimento do cidadão.

Evidenciando novamente o caso do 10º ano, em “Sugestões metodológicas gerais”, o Programa menciona que os objetivos a ter em conta na área da escrita são os seguintes: **(i)** “dominar técnicas fundamentais de escrita compositiva”; **(ii)** “organizar o texto em períodos e parágrafos, exprimindo apropriadamente os nexos temporais e lógicos”; **(iii)** “escrever com correcção ortográfica, morfológica e sintáctica”; **(iv)** “usar vocabulário apropriado e preciso”; **(v)** “aplicar correctamente regras básicas da pontuação” (2002:18). O documento afirma ainda que é fulcral ampliar a criatividade dos discentes, particularmente através da interacção leitura-escrita que, além de apoiar a interiorização da competência de escrita, estimula também a imaginação dos aprendentes. É com base na criatividade que se cria por certo o desejo de ler e também o gosto pela escrita. O aluno torna-se conseqüentemente “um leitor

¹⁶ Para mais informações, acerca dos tipos de textos inseridos no Programa de 10º ano, poder-se-á observar as tabelas 1 a 5, referentes às sequências de ensino-aprendizagem.

activo que mobiliza os seus conhecimentos, coopera com o texto na construção de sentidos e desenvolve as suas potencialidades criativas” (2002: 21).

A avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) da escrita é outro ponto evidenciado pelo Programa. A este propósito, recorda que se trata de uma

“componente essencial do processo de ensino-aprendizagem e deve ser sistemática e cuidadosa para ser objectiva e rigorosa. Como parte integrante de um percurso pedagógico, pressupõe uma atitude formativa criteriosa que acompanhe e contribua para o desenvolvimento das competências do aluno ao longo do ano escolar e/ou do ciclo de estudos.” (2002: 30)

Neste aspeto, o professor poderá recorrer a grelhas de correção, inserindo os vários critérios a ter em mente. Estas são vistas como um instrumento adequado para avaliar as produções dos alunos, de forma sistematizada, e entender as suas dificuldades. A partir dos dados recolhidos, o docente poderá então dinamizar atividades que visam diminuir os erros frequentes e ultrapassar os obstáculos. Por seu turno, os alunos também podem participar na sua própria avaliação, graças à utilização de grelhas de autoavaliação e de verificação, onde constam os diferentes parâmetros a ter em consideração na redação de uma determinada tipologia textual. O uso de um tal recurso auxilia incontestavelmente o exercício de escrita, sobretudo quando este é enviado para trabalho para casa, e permite consciencializar os discentes acerca do rigor do processo de escrita, da estrutura e das características do texto em questão.

Quanto às orientações programáticas delineadas no Programa de Francês do 3º ciclo de Ensino Básico, o documento oficial (volume II) determina que

“o Programa de Língua Francesa II procura participar do *sentido integrador* da aquisição educativa (desenvolvimento da personalidade, aquisição de capacidades e saberes, desenvolvimento de atitudes e valores), bem como patenteiam as Finalidades e Objectivos Gerais da disciplina.” (2000: 27)

No caso da expressão escrita, na parte dedicada ao “Plano de organização do ensino-aprendizagem”, menciona-se que o objetivo geral desta competência deve levar o aluno a “produzir textos escritos adequados ao seu desenvolvimento linguístico, intelectual e sócio-afectivo”, em prol do desenvolvimento linguístico e comunicativo (2000: 32). Destaca, neste

sentido, objetivos mais específicos que irão ajudar a atingir a meta final. Nas atividades escritas, o aprendiz terá de **(i)** “produzir enunciados a partir de modelos, tópicos e outros tipos de suportes”; **(ii)** “produzir livremente enunciados simples, progressivamente mais elaborados”; **(iii)** “elaborar textos, aplicando adequadamente as matrizes discursivas”; **(iv)** “aplicar as regras de concordância gramatical”; **(v)** “reproduzir graficamente palavras e enunciados da língua francesa”; **(vi)** “utilizar correctamente, nos aspectos mais relevantes, o sistema gráfico francês” (2000: 32). Estes fatores permitem sublinhar a ideia de progressão que se tenta instaurar no ensino da língua estrangeira, sendo que, nas primeiras aulas de iniciação, o aluno começará certamente o exercício da escrita, mediante a redação de uma única frase, indicando, por exemplo, dados de ordem pessoal (nome, idade, data e local de nascimento e morada) para, no final do ano letivo, conseguir redigir um postal, no qual narra as suas férias.¹⁷

O Programa de Francês aconselha três atividades distintas que possibilitam treinar a escrita (cf. p.58). Estas podem promover **(i)** a resolução de exercícios pontuais, nos quais se manipula a língua, através de transformações de frases e de textos, recontos simples, etc.); **(ii)** a produção de várias tipologias (cartas, correio eletrónico, postais, etc.), com base num modelo disponibilizado pelo professor; **(iii)** a redação de textos com função comunicativa (notícia, registo de histórias, etc.)

É portanto com base nestas prescrições programáticas, mas também através do *QECRL* que um docente de Francês consciencioso deve organizar as suas sequências didáticas. Não obstante, lembrando o Programa de Português, o documento oficial salienta também a liberdade do docente, no que diz respeito à ordem de abordagem dos conteúdos e ao reforço de determinados conhecimentos, consoante o ritmo e as dificuldades dos alunos:

“O professor entenderá o Plano de organização e sequência de ensino-aprendizagem como um conjunto de sugestões de trabalho e utilizá-lo-á com a necessária flexibilidade, respeitando embora as suas linhas gerais, na medida em que nestas se concretizam muitas das intenções básicas do programa.” (2000: 27)

¹⁷ Para conferir os conteúdos referentes ao 7º ano de escolaridade, poder-se-á consultar as páginas 37 a 40 do *Programa de Francês - Planos de organização de Ensino-Aprendizagem*. Por sua vez, os conteúdos relativos ao 8º ano estão assinalados nas páginas 43 a 46.

2.1.2. A escrita no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas em Francês LE*

Em 2001, o Conselho da Europa publica um documento intitulado *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação (QECRL)*, elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural. Para além de apresentar o contexto político e educativo de conceção do documento e de definir linhas de orientação e a abordagem metodológica adotada, o texto supramencionado tenciona harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas vivas no espaço europeu e instituir níveis de competência para medir a progressão dos aprendentes nas etapas da sua aprendizagem. Assim, pretende-se que os aprendentes tenham consciência dos conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem capazes de comunicar, de forma eficaz, numa língua estrangeira. A esse respeito, os professores Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca assinalam que a criação do *QECRL* foi considerada para fortalecer o ensino/aprendizagem das línguas e favorecer um reconhecimento das qualificações a adquirir, sendo que

“le but général de ce projet est de fournir une base commune de référence pour la comparaison des objectifs, des méthodes et des qualifications dans l'apprentissage des langues afin de faciliter la mobilité personnelle et professionnelle en Europe. Il doit également servir d'instrument de référence pour la coordination des politiques linguistiques des membres pour une Europe multilingue et multiculturelle.” (2008: 205)

O *QECRL* define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o elementar (nível A), o independente (nível B) e o proficiente (nível C), que se encontram subdivididos em patamares de conhecimento. Nesta perspetiva, refira-se que, uma vez que, em Francês, a minha prática pedagógica decorreu em turmas do 7º e do 8º anos de escolaridade, os níveis selecionados para o estudo desenvolvido dizem respeito a alunos com conhecimentos das categorias A1, A2 e B1. O 7º ano aponta para o A1 e o A2 (nível 1). Por seu lado, o 8º ano remete para conhecimentos inseridos na categoria B1. Porém, apesar do *QECRL* apontar para esses três níveis, verifica-se que, em contexto de sala de aula, esses objetivos são difíceis de alcançar e, na verdade, as aulas do 8º ano são sobretudo dedicadas ao reforço do A2. O B1 é apenas evidenciado em determinados aspetos e a sua verdadeira abordagem ocorrerá realmente no 9º ano de escolaridade.

Tendo em conta o público-alvo, o documento estipula que os alunos do nível A1 serão capazes

“de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.” (2001: 49)

Quanto aos aprendentes do nível A2, espera-se que sejam capazes

“de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.” (2001: 49)

A leitura deste texto possibilita entender que o *QECRL* contempla o exercício de interação, com a intenção de favorecer o alargamento dos conhecimentos e encarar a aprendizagem de uma língua estrangeira, como meio que procura promover a comunicação para os tornar cidadãos ativos, num determinado contexto físico ou social, através do plurilinguismo e da interculturalidade. Deste modo, o aluno, visto como um “ator social”, participa ativamente na sua aprendizagem, contactando com o outro, mediante tarefas específicas que permitem atingir um determinado objetivo. Neste âmbito, convém referir que este método de aprendizagem – a aprendizagem baseada em tarefas (ABT) – tem muito a ver com a configuração pedagógica mais utilizada hoje pelos professores nas aulas, assim como nos manuais escolares.

Os estudos sobre a aprendizagem baseada em tarefas foram iniciados nos anos 70, na Europa, tendo sido desenvolvidos, todavia, nos anos 90. A este propósito, e com base no documento publicado pelo Conselho da Europa, o pedagogo J.L. Trim aborda este novo paradigma apresentando a seguinte definição:

“La perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l’Europe depuis le début des années 70 : elle considère l’apprentissage des

langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. [...] elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l’intérieur d’un domaine particulier.” (1997)

Contudo, apesar deste esclarecimento, o docente Christian Puren (2006/2007/2008) sublinha que o *QECRL* não explicita suficientemente o que se entende por ABT, criando, conseqüentemente, interrogações aos leitores que se deparam com este texto oficial, sobretudo quanto às diferenças entre a abordagem comunicativa¹⁸ e a ABT. De facto, se para muitos pedagogos a ABT é encarada como um seguimento do método comunicativo, por seu turno, o autor defende a existência de uma mudança entre o método comunicativo e a ABT. Christian Puren acredita que, a partir dos anos 70, um novo padrão didático é considerado, tendo sido, no entanto, desenvolvido nos anos 90, consoante as necessidades e os objetivos, elementos que diferenciam os dois paradigmas realçados. Na verdade, como refere o autor, se o método comunicativo ambicionava formar cidadãos capazes de interagir pontualmente, ou pela primeira vez, com estrangeiros (como, por exemplo, no âmbito de uma viagem turística ou de um intercâmbio), a ABT, por sua vez, pretende fornecer ferramentas imprescindíveis para que os aprendentes possam relacionar e agir, a longo prazo, com estrangeiros. Por conseguinte, no primeiro padrão distingue-se um relacionamento pontual, uma simples partilha de informação. No segundo modelo, pretende-se coexistir com o “outro”, através de uma atividade profissional, por exemplo. O aprendente é visto, então, como um membro da sociedade, num ambiente mais geral. Na ABT age-se efetivamente com o outro e os aspetos gramaticais de uma língua estrangeira têm, na realidade, um único objetivo: “conhecer alguém”. Acrescente-se que este paradigma progride graças ao alargamento da CEE que facilita os contactos entre cidadãos de várias culturas e línguas. De acordo com Rod Ellis (2006: 25-32), a ABT apresenta-se, de facto, como uma das mais adequadas para promover o aluno plurilingue,

¹⁸ Desenvolvida em França na década de 1970, a abordagem comunicativa foca-se essencialmente na comunicação, em vez de se interessar em estruturas gramaticais decoradas, como acontecia anteriormente. Assim, a aula torna-se um lugar de interação, onde o contexto da comunicação é destacado. Já não nos baseamos em enunciados inventados, criados artificialmente para as aulas de língua, mas em documentos autênticos (artigos de jornais, vídeos, trechos literários). Porém, este paradigma foi rapidamente criticado, porque dava mais relevância à oralidade em detrimento da gramática e da escrita, sabendo, à partida, que os alunos precisavam do funcionamento da língua para se expressarem. Além disso, os professores usavam explicações gramaticais totalmente fora do contexto, havendo problemas de coesão. A gramática não era ensinada indutivamente. Cf. Bailly, N. e Cohen, M. (2007), Kali, Z. (2005) – artigos na internet.

pluricultural e autónomo. Logo, ao fornecer ferramentas necessárias, espera-se que os alunos consigam relacionar, trabalhar e agir com estrangeiros (no próprio país de origem ou noutra nação).

Uma língua é, assim, o elo que junta esses dois indivíduos ou grupos sociais distintos, sendo coerente que os objetivos delimitados valorizem a competência comunicativa. É justamente nesta aptidão que a expressão escrita é incluída, em prol da resolução de problemas de compreensão. Com base no *QECRL* (2001: 156-184), importa realçar que a competência comunicativa compreende três componentes: linguística (relativa aos conhecimentos e às capacidades lexicais, gramaticais, fonológicas, sintáticas, ortográficas e semânticas), sociolinguística (respeitante às condições socioculturais da utilização da língua, mediante as convenções sociais, nomeadamente as diferenças de registo, os dialetos e as regras de boa educação que conduzem as relações entre indivíduos com culturas, por vezes diferentes) e pragmática (relativa aos atos de fala e ao domínio do discurso, da coesão, da coerência e das figuras de estilo).

Como nos programas de Português e de Francês, no *QECRL* está visível a exigência que abrange o ato de escrever. De facto, como evidenciam os autores de *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*, “a escrita exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação de conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (2007: 15).

Assim, o papel do professor é fundamental para planear as atividades de escrita, com o intuito de guiar os alunos e diagnosticar as dificuldades dos alunos. Nas palavras de Andreia Mouquinho, guiar o aluno implica “agir sobre o processo com vista a orientar e proporcionar o suporte necessário aos escreventes de modo a superarem as dificuldades que a produção apresenta” (2009: 20).

2.1.3. Processos para o ensino-aprendizagem da escrita

Segundo Anna Camps, “no contexto anglo-saxónico, os estudos sobre a expressão escrita desencadearam uma mudança decisiva no ensino da redação, de tal modo que o texto deixou de ser objectivo do ensino dando lugar ao processo” (2005: 15). O ato de escrever ganhou então relevância e a avaliação da competência em questão deixou de ser apenas relativa ao produto final. As novas orientações programáticas projetam, pois, para uma

avaliação faseada, com base nas múltiplas componentes que permitem atingir essa finalidade (2002: 31). Segundo Glória Campos, “a palavra *processo* remete-nos para um percurso de aprendizagem activo e de controlo das componentes que interagem no domínio da expressão escrita” (2005: 130). Logo, como indica Luís Barbeiro, os últimos Programas de Português (Ensinos Básico e Secundário) destacam que os conhecimentos dos docentes sobre o ensino-aprendizagem da escrita têm de abarcar, também, a fase processual, incidindo sobre a competência compositiva.¹⁹ Na verdade,

“não basta ao professor conhecer as características a atingir pelo produto final ou ter de reconhecer a sua presença ou ausência nos escritos dos alunos (...). O seu papel não se esgota no de avaliador, mas inclui o de fornecedor de apoios, durante o processo em que consiste a produção de cada texto ou no percurso global de desenvolvimento das capacidades de expressão escrita.” (1999: 15)

Relativamente à competência compositiva, Luís Barbeiro e Luísa Pereira evidenciam que, diferentemente da grafia e da ortografia que acabam por ser elementos automatizados do domínio da escrita, a competência compositiva nunca será mecânica e será sempre vista como um processo aberto, uma vez que cada texto tem as suas características, apresentando uma determinada estrutura e determinadas palavras consoante os sujeitos. Por isso, o resultado pode ser diversificado (cf. 2007: 15).

Importa realçar que esta competência envolve diversos momentos: **(i)** a ativação de conteúdos; **(ii)** a seleção dos conteúdos a inserir no texto; **(iii)** a articulação dos conteúdos escolhidos, seguindo uma lógica; **(iv)** o respeito pela coesão e pela coerência (cf. Barbeiro e Pereira, 2007: 15-16).²⁰ Com o intuito de favorecer esta competência e de levar o aprendente a alcançar as potencialidades da escrita, o Programa de Português aconselha a realização de

¹⁹ Na “introdução” de *O Ensino da Escrita : a dimensão textual* (2007: 5) Luís Barbeiro e Luísa Pereira explicam que a competência compositiva concerne a “forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto”. Além disso, referem que, em prol da redação de um texto, a competência ortográfica (referente às regras “que estabelecem a representação escrita das palavras”) e a competência gráfica (concernente a “capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita”) são também ativadas.

²⁰ A este respeito, entende-se por *coesão* os articuladores gramaticais (pronomes, artigos, etc.), que visam favorecer a conexão entre palavras, orações e parágrafos. A *coerência*, por seu turno, engloba o texto no seu todo e pretende avaliar o seu nexos e a fluidez do discurso. Estes conceitos tencionam facilitar a compreensão de um texto.

atividades, baseadas em três componentes²¹: *a planificação, a textualização e a revisão*, especificando, ainda, que é preciso

“considerar o carácter complexo desta actividade, que coloca o escrevente em situação de sobrecarga cognitiva. Com efeito, a tarefa de escrita obriga a recorrer aos conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização, o que implica o desdobramento desta actividade em três fases.” (2002: 21)

Encaradas como momentos de pré-escrita, escrita e pós-escrita (cf. Amor, 1993: 112) estas diferentes fases estão intimamente relacionadas entre si, desde o início do processo de escrita até à sua finalização, acompanhando e ajudando conseqüentemente o aluno no ato de escrever. Deste maneira, nas palavras de Emília Amor “escrever consiste numa actividade de resolução de problemas (...) orientada para um fim – isto é, tem um alvo e uma intenção – a desenvolver de modo faseado” (1993: 110). Luís Barbeiro constata, neste sentido, que as componentes envolvidas no processo de escrita

“passaram a constituir alvo de aprendizagem de uma forma específica, tendo em conta as exigências e problemas que representam para o aluno e as competências que mobilizam. Descoberta a complexidade do processo, pretende-se que os alunos adquiram estratégias que lhe permitam levá-lo a bom termo.” (2005: 30)

A primeira componente a ser exercitada é a planificação que, na opinião de Maria Cabral, “será uma das fases mais importantes do processo de construção” (2005: 102). Com efeito, é nesta fase que os conhecimentos são ativados, a informação é recolhida, os objetivos são estabelecidos e o plano do texto desejado é elaborado, especialmente através de tópicos (pouco ou muito desenvolvidos) ou de esquemas, de modo a destacar elementos suscetíveis de serem inseridos numa produção, consoante o público-alvo. Com base nestas considerações, os autores de *O Ensino da Escrita: a dimensão textual* referem que se deve recorrer à planificação para “estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar

²¹ Embora não seja referido em vários estudos, alguns investigadores defendem a existência de uma quarta componente: a edição (ou editoração) que, nas palavras de Joaquim Guerra, é “a *mise en page*” (tradicionalmente conhecido de forma redutora por “passar a limpo”), na qual são consideradas marcas do contexto social como a organização do texto na folha, a existência de referências bibliográficas, marcas discursivas próprias de determinado tipo textual, etc.” (2007: 74). Neste relatório, decidiu-se realçar apenas as três primeiras fases, visto que são aquelas que frequentemente se usam.

conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (2007: 18). Ainda no seguimento desta ideia, Maria Cabral menciona que

“nessa fase do processo de escrita têm particular importância a consideração de determinados aspectos, nomeadamente as intenções, e dos objectivos do autor, as suas experiências prévias de escrita, o conhecimento que tem do assunto sobre o qual vai escrever, a representação do(s) destinatário(s), da tarefa a realizar e das suas dificuldades, uma vez que todos esses aspectos influenciam o processo de organização das ideias e determinam as escolhas do autor ao nível das dimensões estilístico-discursiva e retórica do texto.” (2005: 102)

Num primeiro momento, são sem dúvida esses diferentes procedimentos que lembrarão que o exercício de planificação inicial é complexo, “pois é necessário operar em projecção para o texto que irá surgir, sem ter ainda as unidades que nele irão aparecer”. (Barbeiro, 2003: 46). Com efeito, a complexidade da planificação é manifestada na importância e na dificuldade de se efetuar escolhas antecipadas. Planificar é um exercício profundo que requer grande concentração, visto que a “planificação do texto escrito ocorre, sobretudo, num plano mental, o que implica operações de carácter abstracto, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.” (Carvalho, s/d: 74 – internet). Por exemplo, inicialmente, o exercício mental poderá ser realizado a partir de tarefas como o *brainstorming* (*remue-méninges*, em Francês), permitindo aos discentes a partilha e reflexão sobre os conhecimentos prévios e/ou sobre aquilo que é preciso ainda saber para redigir (cf. Guerra, 2007: 76).

Uma atividade de escrita colaborativa (em pares ou em grupo) poderá ser um bom ponto de partida para facilitar a tarefa, mediante quatro momentos, privilegiando a reflexão: **(i)** a análise da situação comunicativa; **(ii)** a pesquisa da documentação; **(iii)** a utilização da estrutura do texto; **(iv)** a criação de um plano e das partes de um texto (cf. Barbeiro e Pereira, 2007). Na fase inicial do exercício de escrita, é necessário que o aprendente entenda que escrever significa comunicar. A este respeito, Claudette Cornaire e Patricia Raymond evidenciam o seguinte:

“avant de commencer à rédiger, il est importante de bien comprendre que l’on veut établir un contact verbal avec d’autres pour partager une certaine information, ce qui, d’entrée de jeu, demande une analyse minutieuse du cadre dans le quel le message sera produit ou, plus

précisément, le moment où l'on choisira de faire diffuser son texte, la façon de l'acheminer, les champs d'expériences et de connaissances des lecteurs visés" (1999 : 94)

No segundo momento, a fase de pesquisa, os alunos pretendem encontrar informações sobre o assunto selecionado. Os dados poderão ser recolhidos a partir do diálogo, das entrevistas, de fontes orais ou escritas (internet, revistas, televisão, rádio, etc.), facultadas pelo docente ou pesquisadas em contexto de sala de aula ou em casa. A tomada de notas revela-se essencial para posterior utilização.

É também nesta componente, a planificação, que se valoriza o uso do rascunho. Nesta perspectiva, Rosa Pires julga que é bastante preocupante observar a maneira como os discentes recorrem ao rascunho, sendo ainda mais angustiante em momentos de testes. Na verdade,

“a maior parte das vezes, ou não o utilizam, ou fazem desenhos e rabiscos enquanto esperam que as ideias ocorram, ou ainda – o que é mais frequentemente – desperdiçam tempo em tarefas que mais não são do que textos com rasuras, correspondendo ao texto dado como definitivo.” (2005: 119-120).

Em suma, percebe-se que o exercício de pré-escrita seja fulcral na organização da coesão e coerência de um texto (cf. Pires, 2005: 119), centrando-se geralmente numa produção que apresenta uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.

Seguidamente, a segunda componente a entrar no processo de escrita é a textualização, que diz respeito à redação do texto, a partir dos elementos destacados na planificação. Pois, segundo Emília Amor, ela “corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa anterior. Este processo (...) mobiliza e faz intervir todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção das referências, às operações de coesão textual” (1993: 112). Dito de outra maneira, compreende-se que esta fase, geralmente treinada com mais cuidado em detrimento das outras fases do processo, sobretudo devido à pluralidade de aspetos que têm de ser processados conjuntamente (cf. Carvalho, s/d: 75 – internet.), seja dedicada “ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto” (Barbeiro e Pereira, 2007: 18). Portanto, na fase de textualização opera-se a representação linguística das informações que foram selecionadas e organizadas na primeira componente.

Como aconselha o documento supramencionado, publicado pelo Ministério da Educação, a textualização implica três momentos que, durante a redação, serão levados em

conta pelos alunos: **(i)** “a explicitação do conteúdo” (para o leitor entender o tema e atingir, conseqüentemente, o conhecimento); **(ii)** “a formulação linguística” (para escrever o texto usando regras específicas de linguagem); **(iii)** “a articulação linguística” (para interligar as frases e respeitar as normas de coesão e de coerência)” (2007: 18).

Luís Barbeiro refere que é nesta fase (também chamada “fase de redação”) que é mais complexo intervir, já que cada sujeito desenvolve a sua própria reflexão e, pela mesma ordem de razão, a sua própria tomada de decisões (2005: 31). Porém, como realça Maria Cabral, embora o professor não possa agir diretamente na textualização, o apoio pode ser facultado com base em recursos diversos. De facto,

“a fase de textualização constitui (...) um procedimento individual e solitário, durante o qual os autores tentam resolver, sem qualquer apoio, os problemas suscitados pelas tarefas de escrita a que se propuseram. (...). No entanto, mesmo no caso de escrevedores competentes, julgamos que a fase de textualização, sobretudo na aprendizagem de escrita académica, seria facilitada pela disponibilização de recursos variados (fichas de apoio à construção de textos nos géneros pretendidos; critérios de avaliação das diversas dimensões do texto a produzir; informações, etc.)” (2005: 104).

Finalmente, a terceira componente a ser levada em consideração no processo de escrita é a revisão, tendo em conta que a fase de textualização não equivale, em geral, à redação final de um texto. Esta fase pode incluir dois momentos distintos: **(i)** a leitura crítica do texto para reconsiderar as ideias apresentadas; **(ii)** a avaliação e a eventual correção do que foi redigido no decorrer do ato de escrever (incorreções relativas à utilização adequada do léxico, da ortografia, da sintaxe, etc.) (cf. Barbeiro e Pereira, 2007: 19). Assim, como indica Maria Cabral, esta componente destina-se “tanto à identificação dos aspectos que no texto necessitam de reformulação/correção, como aos procedimentos necessários para essa mesma reformulação correção” (2005: 105). Contudo, convém assinalar que esta fase não ocorre forçosamente no fim da redação. De facto, a revisão pode acontecer ao longo do texto, ou seja, cada frase, à medida que for redigida, pode passar pelo processo de revisão e ser reescrita.

Luís Barbeiro nota que a revisão pode ser auxiliada mediante o uso de fichas de autoavaliação, de listas de verificação e de obras (gramáticas, prontuários, etc.). As indicações do professor e/ou a leitura do texto final aos colegas de turma, que podem, nesta perspetiva, apresentar sugestões, podem ser vistas, também, como um meio de replanificação e de

modificação do texto, principalmente ao nível das ideias ou da sintaxe (cf. 2005: 31). Na realidade, considera-se que é favorável que o processo de releitura leve a uma reescrita do texto, a fim de o aproximar, o mais fielmente possível, da representação inicial que se fez da produção.

Em suma, o que é preciso entender é a necessidade de lutar contra as dificuldades recorrentes de um texto e evitar, assim, uma certa estagnação no que diz respeito ao melhoramento da escrita. Muitas vezes, os alunos apresentam lacunas desde o ensino básico, em língua materna. Quando não são vencidas, estas deficiências fossilizam-se e podem ser difíceis de combater na restante formação académica, dificultando, então, a aprendizagem da língua estrangeira. Por conseguinte, é importante que o docente multiplique as oficinas de escrita e as avaliações formativas (isto é, através de uma nota qualitativa), antes das avaliações sumativas que podem amedrontar e desmotivar os discentes, caso o sucesso não seja obtido. Uma das soluções é que se pratique a atividade de escrita em sala de aula, com o apoio do professor e da turma, com o intuito de dar a possibilidade de aperfeiçoar a competência de escrita, mediante o exercício de revisão, envolvendo a correção e/ou a reescrita de um texto. Se o exercício de escrita for realizado em casa, é fundamental que o professor faculte material de apoio para auxiliar os alunos na redação do texto solicitado. É realmente com base nestes aspetos que o ato de escrever ganha sentido, sendo que, ao constatar progressos ao nível da redação, um aluno poderá mais facilmente nutrir gosto pela escrita e sentir-se mais seguro na sociedade e, em contexto escolar, em avaliações sumativas que disponibilizam menos tempo para refletir, sabendo, à partida, que o exercício de escrita reclama pensamento e maturação.

Além disso, os estudos sobre a escrita têm vindo a demonstrar que esta competência tem de ser vista como processo, condicionado por aspetos referentes ao escritor e ao contexto onde decorrer a tarefa, e não como uma finalidade. O trabalho de Linda Flower e John Hayes (1980/1981, cit. por Barbeiro, 1999: 59) foi decisivo para entender a multiplicidade de componentes mentais inseridas no ato de escrever, com o intuito de ultrapassar as dificuldades que pressupõe o exercício de escrita. Este modelo, representativo do processo, totaliza três elementos: **(i)** o domínio referente à memória a curto prazo, que integra os saberes prévios que o sujeito já possui sobre um determinado assunto; **(ii)** a componente que diz respeito ao contexto de produção, ou seja, relativo à realização da atividade; **(iii)** o elemento referente ao processo de escrita, que se traduz na abordagem da planificação, da textualização e da revisão.

Deste modo, os professores, pilares fundamentais na transmissão das estratégias de redação, têm de incrementar momentos de reflexão e de debate, confrontando, assim, diversas ideias sobre a redação e a correção textual e valorizando sempre o exercício que envolve todo o ato de escrever (cf. Camps, 2005: 15-16.). Com base nestas atividades diferentes, procura-se criar o gosto pela escrita que é, sem dúvida, um dos maiores desafios de um docente.

2.1.4. Os textos de caráter autobiográfico em Português LM e em Francês LE: características, relevância pedagógica e obstáculos

Com o intuito de incentivar os alunos a seguir o caminho da produção para alimentar o gosto pela redação e transmitir os benefícios da escrita já destacados anteriormente, o professor tem de dinamizar atividades motivadoras e gratificantes. De facto, como referem Luís Barbeiro e Luísa Pereira (2007:14), no subcapítulo dedicado aos modos de ação do ensino da competência escrita, as emoções e os sentimentos que os aprendentes vivenciam no exercício de escrita são capitais para que se crie um contexto propício ao aperfeiçoamento desta competência. Pois, as atividades textuais que apelam aos aspetos cognitivos, emotivos e sociais podem ser uma boa estratégia pedagógica para levar os alunos a iniciar o processo de escrita.

É a partir destes pressupostos que a escolha do tema monográfico incidu sobre o texto de caráter autobiográfico, uma vez que, ao deparar-se com assuntos que implicam reflexão acerca da sua própria experiência, os alunos, numa idade dedicada a mudanças psicológicas, envolvem-se geralmente com mais espontaneidade na tarefa proposta, visto que se sentem mais ligados a ela.

Philippe Lejeune foi um dos primeiros a investigar cuidadosamente sobre o género autobiográfico. Em *L'autobiographie en France*, apresenta-nos a sua definição da autobiografia da seguinte maneira: "Nous appelons autobiographie le récit rétrospectif en prose que quelqu'un fait de sa propre existence, quand il met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité" (1971 : 10).

Neste sentido, convém assinalar um elemento de grande relevância para a abordagem do tema em contexto de sala de aula. Com efeito, esta definição corresponde apenas ao caso da autobiografia e, apesar das nítidas semelhanças, não é inteiramente adequada às memórias,

às cartas ou, ainda, ao diário. Na verdade, nas memórias, o assunto exposto não é referente a uma única pessoa. Também trata de acontecimentos sociais e históricos, no qual o sujeito se insere, ou seja, o meio narrado é mais abrangente (cf. Lejeune, 1993: 11). O diário, por seu turno, não possibilita efetuar uma retrospectiva perante o texto que é redigido quase na altura das ocorrências, quando aquilo que se sente ainda é muito recente e não permite um certo distanciamento. Por fim, as cartas, ao contrário da autobiografia, são destinadas a uma só pessoa ou a um público restrito. Uma missiva não costuma ser escrita para ser publicada, o que, em geral, é a finalidade de uma autobiografia (cf. Lejeune, 1993: 10).

Porém, no presente trabalho, decidi usar, na mesma, os termos “textos de caráter autobiográfico” ou “os registos autobiográficos” para caracterizar todos os textos inseridos na literatura íntima, ou melhor todos aqueles que foram produzidos pelos alunos, de modo a respeitar o Programa de Português (2002: 13, 51) e a abordagem do manual adotado pela escola Quinta das Flores²². Pois, no Programa, a sequência de ensino-aprendizagem nº2 refere-se aos “textos literários de caráter autobiográfico” (2002: 51). Quanto ao manual, a Unidade 2 intitula-se “Os registos autobiográficos”. Ambas incluem tipologias supracitadas. Relativamente à área do Francês, a palavra “autobiografia” foi adaptada às limitações linguísticas dos alunos (nível 1 e 2), como será explicitado na aplicação, isto é, no terceiro ponto deste capítulo III.

Sempre no âmbito dos textos de natureza autobiográfica, no que toca às orientações programáticas de Português, nos processos de operacionalização da competência escrita indica-se a necessidade de “expressar sentimentos e emoções” e “relatar acontecimentos e episódios” (2002: 10). A sequência de ensino-aprendizagem nº2 reitera essas necessidades, mas vai mais longe, sendo dedicada aos textos de tipo autobiográfico. Nos objetivos da unidade (2002: 51) está mencionado que os aprendentes têm de aprender a “produzir textos de carácter autobiográfico” e a “desenvolver a capacidade de autoanálise, conhecimentos e aceitação do outro”, com base na leitura e no estudo das tipologias relativas aos registos autobiográficos (memórias, diários, cartas, autobiografias²³) que, nas palavras do Programa (2002: 13), favorecem o relato de vivências e de experiências e estimulam a expressividade e a criatividade, tornando, assim, o aluno um escritor ativo e mais interessado pelos textos que o

²² O manual adotado pela escola onde ocorreu a prática letiva era o seguinte: PINTO, E.C., FONSECA.P., BAPTISTA, V.S. (2012). *Plural – 10º ano*. Porto: Raiz Editora.

²³ O manual adotado pela escola acrescenta o autorretrato e o blogue.

podem cativar. O documento oficial evidencia, ainda, que “a interação leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita, tanto na área dos textos expressivos e criativos, como em outros tipos de texto.” (2002: 20)

No que diz respeito às prescrições programáticas de Francês (2000: 15), nos atos de linguagem realça-se também a importância de falar de si, especialmente nas partes relativas às avaliações, às atitudes e sentimentos e às convenções sociais. Desta forma, “expressar gostos”, “expressar preferências”, “expressar uma opinião”, “expressar atitudes e sentimentos”, “apresentar-se” e “apresentar alguém” fazem parte dos conteúdos que se relacionam com a escrita de caráter autobiográfico e que podem, em muitos casos, servir de suporte para principiar a produção de textos expressivos e criativos, embora exista uma limitação em termos de saberes, ainda escassos.²⁴

Os benefícios dos registos autobiográficos são diversos. Com efeito, permitem colocar, no papel, as diferentes emoções que nos podem atormentar, nomeadamente as ansiedades, o medo, a tristeza, a cólera, etc. Por conseguinte, o papel é visto como um confidente, sempre disposto a ouvir, provido de uma paciência ilimitada. Não emite críticas e não questiona, funcionando, apenas, como depósito de emoções e sentimentos, o que nos ajuda a distanciar-nos da nossa história e a relativizar em situações mais complexas. Esses textos agem igualmente como um espelho sobre a nossa própria existência, ajudando-nos então a aprender elementos acerca da nossa personalidade e a responder a certas perguntas existenciais. Logo, lembrando Marie-Madeleine Touzin, “Pour beaucoup écrire sa vie, c’est essayer de mieux se connaître (...). Cette quête d’identité est une des fonctions les plus fréquentes de l’autobiographie” (1993: 28). Contudo, é neste sentido que os textos de tipo autobiográfico revestem de algumas limitações. De facto, como observa Philippe Lejeune (1971), falar de si e expressar realmente o que sentimos e quem somos implica reflexão e transparência da alma. A este processo, o autor chamou de “Pacte autobiographique” que incide sobre um contrato de leitura que o autor/narrador estabelece com o leitor, atestando que os acontecimentos narrados e os sentimentos expressos são verídicos.

²⁴ Na aplicação pedagógica, estes aspetos serão desenvolvidos com mais pormenores.

3. Propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem e a consolidação da escrita nas duas disciplinas: o caso do texto de caráter autobiográfico

3.1. Enquadramento do objeto de estudo e aplicações didáticas

3.1.1. Contexto da análise de dados

a) A área de Português LM

O estudo desenvolvido insere aprendentes da turma de Português que me foi afeta e das turmas de 9º A (30 alunos), 9º B (27 alunos) e 9º D (19 alunos), atribuídas aos meus colegas do núcleo de estágio de História e Geografia, tendo em conta que uma das atividades foi dinamizada em grupo e promovia a interdisciplinaridade.

As diversas produções solicitadas, com base em duas atividades, foram realizadas em casa, mediante um estudo prévio de diferentes conteúdos e um esclarecimento de dúvidas em contexto de sala de aula. Relativamente à turma do 10º B, por se tratar de tarefas escritas extensas, não me foi possível concretizá-las em horário letivo. Nas turmas do 9º ano, o exercício foi igualmente efetuado em casa, já que não lecionei nessas turmas. Contudo, um apoio foi disponibilizado aos discentes que participaram no projeto, como será explicado seguidamente.

Recordando o capítulo II, a primeira atividade a ser dinamizada foi um concurso, ocorrido nos meses de janeiro e fevereiro. Neste projeto, de caráter não obrigatório, participaram 7 alunos do 9º A, 2 alunos do 9º B, 1 aluno do 9º D e 5 alunos do 10º B. A tarefa foi proposta numa aula que lecionei sobre os registos autobiográficos e a correção dos textos recolhidos foi realizada por mim, com a ajuda dos meus colegas de História e Geografia que apresentaram o projeto às turmas do 9ºano e me auxiliaram na correção, visto os aspetos históricos envolvidos nas produções. Na segunda atividade, baseada na redação de uma carta e enviada para trabalho de casa, participaram 29 alunos do 10º B, pois um deles não devolveu o texto.

Quanto ao tratamento de dados, é de mencionar que todas as produções foram levadas em consideração. Todavia, por constatar semelhanças relativamente aos erros cometidos pelos discentes, apenas três textos de cada atividade (apresentando níveis diferentes de conhecimentos) foram escolhidos como amostras e compõem, deste modo, o *corpus* deste estudo.

b) A área de Francês LE

No estudo desenvolvido também participaram alunos das duas turmas de Francês, disciplinas onde decorreu a minha prática supervisionada. Os dados foram recolhidos a partir de um texto realizado pelos discentes do 7º ano, no 1º período, e de um texto produzido pelos aprendentes do 8º ano, no 2º período. A produção referente ao nível 1 foi escrita no decorrer de uma aula, mediante conteúdos ministrados pela minha orientadora. Todavia, depois de uma análise da planificação no seminário pedagógico, a docente disponibilizou-me os últimos trinta minutos da lição para a concretização da atividade, acreditando que esse tempo seria suficiente para a redação do curto texto.

Por seu lado, os alunos do 8º ano redigiram uma parte do trabalho solicitado numa aula que lecionei no 1º período, mas finalizaram-no em casa, após uma abordagem do tema, em contexto de sala de aula.

Ao contrário daquilo que aconteceu nas aulas de língua materna, os textos pedidos eram de curta extensão, devido aos saberes reduzidos que os alunos possuíam, o que permitia uma melhor gestão do tempo em contexto letivo. Além disso, por se tratar de uma língua estrangeira, era fulcral auxiliar os discentes na redação – ainda mais no 7º ano –, sobretudo ao nível dos aspetos linguísticos e lexicais, ainda escassos. No que toca aos alunos do 8º ano, a tarefa foi terminada em casa, a fim de averiguar as diferenças entre os níveis 1 e 2 e de verificar a autonomia dos discentes perante o ato de escrever, através do material de apoio que foi facultado. A correção das produções foi realizada por mim.

Como na análise dos textos realizados a Português, um *corpus*, referente a cada tarefa proposta, foi criado, mediante a leitura de todas as produções dos alunos de língua estrangeira. No entanto, nem todos os discentes participaram nas atividades, uma vez que nem todos assistiram às aulas em questão.

3.1.2. Fundamentação para a escolha das atividades e objetivos pretendidos

a) A área do Português LM

Com o intuito de desenvolver atividades que fomentassem a competência da escrita, através dos textos de natureza autobiográfica, foram indispensáveis quer uma análise da

planificação anual de Português, facultada pela orientadora de estágio e elaborada pelo grupo de Português, quer uma leitura dos textos/exercícios inseridos na unidade 2, do manual adotado, “os registos autobiográficos”. Nesta ótica, importa assinalar que preferi não consultar o plano a médio prazo, referente à unidade supramencionada e disponibilizado pela minha orientadora, não só antes da elaboração das aulas, como igualmente antes da seleção das atividades, de maneira a não ser influenciada e a criar sessões de trabalho com mais naturalidade.²⁵

Na minha reflexão para a eleição das tarefas, levei em consideração **(i)** os gostos dos alunos; **(ii)** a necessidade de treinar os processos de escrita ativamente, mediante tipologias do quotidiano; **(iii)** a escolha de assuntos motivadores, em prol do estímulo da criatividade e da expressividade dos aprendentes; **(iv)** os objetivos sugeridos pela leitura e pelo estudo dos textos estudados previamente. Era também essencial dinamizar atividades que me permitissem recolher as produções no decorrer do 1º e do 2º período, a fim de usufruir de tempo suficiente para poder refletir acerca dos textos produzidos pelos alunos.

As tarefas selecionadas foram apresentadas após a abordagem de duas tipologias distintas: o diário e a carta. Com efeito, para promover e facilitar o processo de escrita, era necessário que os alunos dominassem suficientemente a estrutura e as características das tipologias eleitas.²⁶ Era também essencial que os alunos se familiarizassem com assuntos que pudessem despertar sentimentos e sensações à leitura dos textos analisados. A criação de um ambiente propício à escrita foi efetivamente fulcral para criar o gosto pelas palavras.

Além disso, o estudo das tipologias foi elaborado através de textos mencionados no manual e selecionados pelas professoras do grupo de Português. Contudo, julguei interessante acrescentar outros recursos adaptados aos discentes, com o intuito de os cativar, de impulsionar a análise das tipologias numa ótica comparativa e crítica e, por fim, de os ajudar na abordagem das atividades escritas.

²⁵ Para mais informações, consultar o anexo 1, relativo à planificação a longo prazo, utilizada pela escola. Por seu lado, o anexo 2 diz respeito ao plano a médio prazo.

²⁶ A este respeito, convém evidenciar que, pela variedade de tipologias incluídas nos textos de carácter autobiográfico, a escolha poderia ter recaído sobre as memórias, a autobiografia ou o autorretrato. Porém, considerei mais motivador propor atividades com base em textos com os quais os alunos já contactaram. O facto de já terem escrito uma página de diário ou uma carta poderia, à primeira vista, facilitar a interiorização dos elementos estruturantes das referidas tipologias, auxiliar o relato de emoções e, conseqüentemente, o desenrolar do ato de escrever.

Com base nesses fatores prévios determinantes, a primeira atividade escrita apresentada foi a realização de um concurso, intitulado “Querida Anne Frank”, depois do estudo das duas tipologias destacadas. O projeto supracitado foi proposto por duas razões. Por um lado, é notório, nos alunos, o interesse demonstrado pelo diário da autora, pois alguns discentes já o leram no 3º ciclo e se identificaram com a jovem, sobretudo pela sua idade e por ser comum, durante a adolescência, o uso do diário. Por outro lado, pensei que poderia estimular a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Português e de História, constatando, após discussão com os meus colegas do núcleo de estágio de História/Geografia, que o tema do Holocausto era abordado no 9º ano e que o dever de perpetuar a memória era capital e, por vezes, pouco referenciado em contexto letivo. Foi nesta perspectiva que a criação de um concurso, incluindo alunos do 9º e do 10º anos, surgiu, julgando a atividade original, atraente e útil para treinar a competência da escrita de modo lúdico.

Através desse projeto, pretendi sensibilizar os alunos para as temáticas envolventes do registo intimista do diário e da carta, no contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, com base na perseguição nazi e no Holocausto. Neste âmbito, como mencionado anteriormente, planifiquei uma aula relativa ao estudo de um excerto do *Diário de Anne Frank*, presente no manual, antes de propor aos alunos das turmas supracitadas a elaboração de uma carta a Anne Frank ou de um final de diário alternativo.

Por sua vez, a carta foi tratada no final da abordagem da unidade. A planificação a médio prazo indicava a leitura e a análise do texto “Carta para Josefa, minha avó”, de José Saramago. Como indicado anteriormente, a minha escolha foi, contudo, efetuada antes de me confrontar com a opção do grupo de Português, apenas através da leitura do manual e dos meus gostos pessoais, desejando que fosse também ao encontro dos discentes, que contactam, frequentemente, com a geração mais antiga. Foi a partir do estudo destas duas tipologias, o diário e a carta, que o Concurso foi proposto e organizado, com a preocupação de motivar regularmente para a atividade e de facultar ferramentas aos alunos voluntários.

Aproveitei também a abordagem do texto epistolar, redigido por José Saramago, para apresentar outra atividade relativa à escrita de carácter autobiográfico, desta vez contando para a avaliação formativa. Pela emoção que transparece da carta de Saramago, pela inibição que se destaca das palavras do autor e pelos sólidos laços entre avó/neto, pensei que os alunos se pudessem identificar com alguns dos assuntos tratados pelo escritor. Foi neste sentido que solicitei a redação de uma carta, redigida em casa, utilizando uma atividade inserida no manual adotado, que apontava o seguinte:

“Carta a uma pessoa admirável - Como José Saramago, também tu, com certeza, já sentiste admiração e espanto ao fixares, com os teus olhos jovens, os olhos sabedores de alguém muito mais velho – um avô, uma avó, um tio... Escreve-lhe uma carta, na qual exprimas aquilo que vês e sentes ao cruzares-te com esse olhar” (142).

O estudo da carta de Saramago era, desta forma, capital para que os alunos refletissem, antes da atividade, sobre o tema dos afetos, em causa no enunciado do exercício de escrita. Sem dúvida, considerei que poderia facilitar a redação do plano da carta. Contudo, decidi diversificar o assunto assinalado no manual, tendo dado mais liberdade aos alunos, já que podiam dirigir o texto a qualquer pessoa querida, mesmo que tivesse a mesma idade do que eles. Com efeito, o importante era que os discentes contactassem com a escrita e falassem de aspetos inspiradores, ou seja, que facilitassem a expressão de sentimentos.

b) A área de Francês LE

Na área do Francês, procedi sensivelmente da mesma maneira do que na área de língua materna. De facto, as atividades de escrita, inserindo textos de tipo autobiográfico, foram seleccionadas após uma consulta das duas planificações anuais, disponibilizadas pela docente orientadora, e uma leitura dos textos/exercícios, introduzidos nos manuais adotados.²⁷ À diferença do Programa de Português, em Francês não existe propriamente uma unidade que promova a escrita de natureza autobiográfica. Na realidade, esses textos podem ser incluídos em diversas unidades – isto é, são transversais ao Programa –, tendo em conta que para contactar com uma nova língua/cultura e com o outro, o aluno tem de falar de si.

Além disso, importa salientar que, visto que contactei com discentes de nível 1 e 2 – o que não permitia a redação de produções muito elaborados e extensos –, tive de adaptar a noção de texto de carácter autobiográfico. Com efeito, se no caso do Português tentei respeitar as características de tipologias específicas para dinamizar atividades de escrita, na área do Francês não era possível a redação de textos tão pormenorizados devido ao nível elementar dos discentes. Desta maneira, encarei o texto de âmbito autobiográfico como um texto no qual os alunos falassem de si, dos seus gostos. A redação na primeira pessoa do singular era consequentemente um fator decisivo.

²⁷ Poder-se-á consultar a planificação anual, referente ao 7º ano, no anexo 3. A planificação anual relativa ao 8º ano está disponível no anexo 4.

Com o objetivo de facultar ferramentas em prol do ato de escrever, no 7º ano de escolaridade, a atividade proposta foi inserida na unidade 2: “La famille”. Assim, após o estudo dos conteúdos a ter em conta na produção escrita, o esclarecimento de dúvidas a organização das ideias, solicitei um pequeno texto, com base em conteúdos incluídos na unidade relativa aos laços de parentescos e às características físicas e psicológicas. Em contexto de sala de aula e depois da abordagem da matéria encarada como pré-requisito, os alunos tiveram de redigir um texto, caracterizando-se fisicamente e psicologicamente. No 8º ano de escolaridade, a atividade incluída no *corpus* foi realizada durante a exploração da unidade 2, “entre amis”. Numa pequena produção, e mediante os saberes adquiridos, os aprendentes tiveram de relatar, de forma organizada, acontecimentos da semana anterior, da presente semana e da semana seguinte, indicando alguns lazeres.

3.1.3. Metodologia e procedimentos das atividades eleitas

Antes de referir os procedimentos usados para a concretização das atividades escritas, convém mencionar que as tarefas apresentadas na aplicação didática não pretendem avaliar apenas o produto final, embora sejam sobretudo apresentados os textos produzidos pelos discentes. De facto, como sublinhado anteriormente, a análise do resultado final terá mais qualidade se o professor efetuar também a avaliação de todos os processos da escrita (planificação, textualização e revisão), através do apoio facultado (aulas, recursos, etc.), e refletir acerca de cada etapa para chegar ao todo. Porém, como já foi evidenciado, nem sempre as tarefas foram realizadas em contexto de sala de aula, avaliando, deste modo, a participação ativa dos alunos. Na área do Francês, as atividades foram essencialmente efetuadas nas aulas. A dinamização foi, sem dúvida, possível pelo facto dos textos serem muito curtos, o que facilitava a exercitação dos processos de escrita.

Além disso, a execução das tarefas em sala de aula também foi exequível, já que em língua estrangeira os docentes disponibilizam geralmente mais espaço para praticar o exercício de escrita, uma vez que os alunos se deparam com uma língua nova e que necessitam de mais apoio em aspetos básicos de um texto, como por exemplo no léxico. Por seu lado, na área do Português, a realização das atividades, durante as aulas, foi claramente mais complexa. Com efeito, sendo atividades mais elaboradas em todos os processos de escrita e recaindo em textos mais extensos, a concretização das atividades em sala de aula era

bastante problemática, uma vez que era necessário ocupar, pelo menos, uma sessão para a sua realização, conhecendo, à partida, a exigência do ano letivo em causa. Assim, após discussão com a minha orientadora, parte das tarefas foi efetuada em casa, o que não me permitiu atuar diretamente com os alunos e avaliar claramente e pormenorizadamente a progressão dos processos. No entanto, apostei na responsabilidade dos alunos e tentei superar esta dificuldade facultando, para cada atividade, material de apoio aos mesmos, nas aulas lecionadas, e pedindo a planificação dos textos antes da redação, com base num modelo abordado em sala de aula. Grelhas de verificação (nas duas disciplinas) e grelhas de autoavaliação (em Francês) foram igualmente distribuídas, limitando, contudo, a concretização do processo de escrita nas três fases, visto que não se avaliou a fase de revisão e o exercício de reescrita, após as minhas correções e com base nas versões anteriores. Pois, não foi possível verificar as várias correções efetuadas pelos alunos, mediante, por exemplo, a consulta de obras de apoio (prontuários, dicionários, etc.) e a discussão crítica dos textos em contexto letivo.

Apesar dessa limitação, no meu trabalho tencionei avaliar a escrita processual com os dados recolhidos, depositando mais atenção no produto final, com o objetivo de observar os erros mais frequentes (de língua e de estrutura). Todavia, este será relacionado com outros aspetos que auxiliaram a redação dos textos de natureza autobiográfica, de modo a refletir sobre os erros dos discentes, propor algumas pistas que possam diminuir alguns dos erros recorrentes e, assim, tentar aperfeiçoar a redação e dar o gosto pela expressão de vivências e, genericamente, pela escrita.

a) A área de Português LM

Para a concretização do concurso “Querida Anne Frank”, lecionei três aulas de 90 minutos²⁸. Uma primeira aula foi dedicada à introdução aos registos autobiográficos e ao estudo do diário. Outra foi referente à abordagem de aspetos linguísticos: os deíticos. Por fim, a terceira era relativa à análise da carta, que serviu também para abordar conteúdos decisivos para realizar a segunda atividade, isto é, a redação de uma carta a uma pessoa querida. Neste âmbito, convém indicar que antes da análise do texto epistolar, os aprendentes foram

²⁸ A este propósito, refere-se que, na totalidade, foram lecionados 8 blocos de 90 minutos durante a abordagem da unidade 2.

avaliados (avaliação formativa), em contexto de sala de aula, tendo sido solicitados, pela minha orientadora, para escrever uma página de diário à escolha, o que os ajudou a contactar com a tipologia destacada antes da apresentação do concurso. Com efeito, por uma questão de estratégia, julguei pertinente não falar do projeto antes da leção dos conteúdos, para os discentes se concentrarem unicamente na matéria ministrada.

Na preparação das três planificações a curto prazo sobre os registos autobiográficos, prestei atenção à seleção dos textos a serem analisados e à criação de recursos adicionais (fichas informativas, fichas de verificação, etc.) para apoiar o estudo das tipologias e facilitar a finalidade desejada, ou seja, a redação de um texto de carácter intimista. Contactar com textos que apelam às vivências, antes da redação, era efetivamente uma estratégia crucial para refletir sobre os processos a ter em consideração e começar a ordenar as ideias.

No seguimento desta ideia, na elaboração da primeira lição, considerei os seguintes objetivos: **(i)** mobilizar conhecimentos prévios sobre as tipologias inseridas nos registos autobiográficos; **(ii)** relacionar os textos selecionados com os aspetos sociais e históricos em causa; **(iii)** determinar a intencionalidade comunicativa; **(iv)** desenvolver o espírito crítico e participativo; **(v)** reconhecer e interiorizar as características do diário; **(vi)** promover o gosto pela leitura e pela escrita. No final da aula, os alunos tinham de reconhecer a estrutura e as características do tipo de textos selecionados, a fim de atingir a meta pretendida na primeira lição: escrever uma página de diário.

Desta forma, com base nestes objetivos, iniciei a primeira aula com uma atividade de pré-leitura, acreditando que este momento introdutório fosse primordial para que os alunos ficassem conscientes dos conteúdos que estavam prestes a estudar. Era, de facto, fulcral que permanecessem, logo à partida, com ideias claras e que estivessem atentos aos elementos apresentados para não se sentirem perdidos no momento da produção de texto. Assim, com o intuito de manter os discentes concentrados, optei por uma apresentação eletrónica interativa, incluindo resumos de obras elaborados pelo site “Wook.pt”, que tencionava lembrar as tipologias relativas aos registos autobiográficos e promover o diálogo professor/alunos, isto é, a participação ativa da turma, com base na análise dos textos projetados, dos títulos dos livros escolhidos e das referentes capas. Neste sentido, tentei apresentar livros de autores/obras conhecidos para estender as participações.

Após essa mobilização de conhecimentos prévios, distribuí uma ficha com dois excertos de diário. O primeiro texto foi relativo ao *Diário de Anne Frank*, a fim de efetuar uma relação com a primeira atividade que seria apresentada. Por seu turno, o segundo texto

disse respeito ao *Diário de Zlata*, cujo livro os alunos desconheciam. Apesar de não estar assinalado no manual, julguei pertinente abordar um fragmento desta obra, de modo a refletir sobre o diário, mas, desta vez, com base em acontecimentos mais recentes e diferentes. Pela ótica comparativa, queria que os alunos entendessem as várias razões de recorrer ao diário, apesar das sensações e dos sentimentos semelhantes apresentados pelas autoras.

A aula foi dividida em diversos momentos. Numa primeira fase, pedi aos alunos para efetuar uma leitura silenciosa. De seguida, dois alunos iniciaram a leitura expressiva dos dois textos em voz alta, acreditando que esta abordagem seria interessante para a vivência e compreensão de sentimentos, aspeto característico dos textos de natureza autobiográfica.

Depois de um esclarecimento do vocabulário, que os alunos tinham de sublinhar durante as leituras, e de alguns dados históricos, mobilizando os conhecimentos dos discentes, a leitura analítica e crítica dos dois excertos foi principiada. Desta maneira, foram destacadas as ideias-chave, os denominadores comuns e as diferenças, prestando também atenção ao estudo da língua. Nesta perspetiva, as participações foram diversas e os alunos revelaram bastante interesse nos aspetos históricos envolvidos nas obras supracitadas. Creio que o facto de recorrer a conhecimentos mais latos, ou seja, à contextualização dos textos, foi essencial para entender a mensagem das jovens escritoras. Antes de terminar a análise dos trechos, procurei que os alunos refletissem acerca da conclusão. Era, pois, importante que observassem que as autoras finalizaram as páginas de diário com a mesma estrutura e intencionalidade. Por conseguinte, os discentes tinham de referir que Anne e Zlata se dirigem ao diário, isto é, a uma entidade imaginária. É neste âmbito que o carácter intimista foi salientado sem grande dificuldade.

Seguidamente, mediante os elementos evidenciados durante a análise dos textos, foquei-me no estudo da estrutura e das características do diário, optando, para este efeito, por registar, no quadro, as mais pertinentes. Sem dúvida, este recurso foi vantajoso não só para dinamizar a aula, como também para distinguir claramente os elementos essenciais da tipologia em questão. Permitiu, igualmente, começar a interiorizar a estrutura e as características do diário. Notei que foi com alguma facilidade que os aprendentes realçaram a data, a assinatura, o discurso na primeira pessoa, a narração das vivências e o relato das emoções e dos sentimentos, exemplificando cada aspeto estruturante da tipologia com dados dos trechos. Os alunos aproveitaram este momento para sublinhar e anotar, nos textos, os elementos mencionados. Por sua vez, o registo de língua, visto igualmente como uma característica do diário, foi evidenciado com mais dificuldade. Porém, depois de ter destacado

algumas frases representativas da linguagem usada pelas autoras, os alunos conseguiram reparar que os textos estavam redigidos numa linguagem familiar.

Por fim, a terceira e última etapa, chamada de pós-leitura, tencionou, acima de tudo, sistematizar os conhecimentos para preparar a fase de textualização que seria solicitada. Desta forma, através de uma ficha projetada, incluindo alguns tópicos, ambicionei recapitular as características e a estrutura da tipologia selecionada, a fim de facilitar e de aumentar a capacidade de compreensão em leitura e de redação (**anexo 5**). Importa referir que, no final da aula, distribuí esta mesma ficha aos discentes.

Na segunda aula dedicada aos registos autobiográficos, aproveitei a lição anterior, usando, para esse efeito, os trechos estudados para analisar os deícticos. Os objetivos eram os seguintes: **(i)** reconhecer marcas deícticas (pessoais, temporais e espaciais) em textos de carácter autobiográfico; **(ii)** explicar o uso de elementos deícticos; **(iii)** identificar classes de palavras; **(iv)** dar pistas para estruturar um discurso coeso. A partir da evocação das características do diário, evidenciadas na aula anterior, principiou-se a análise dos deícticos pessoais, através do uso da primeira pessoa. Nesta perspectiva, o quadro foi novamente um recurso interessante para resumir os dados.

Após um levantamento das marcas nos fragmentos, distribuí uma ficha informativa com os deícticos e solicitei a realização de exercícios que foram corrigidos oralmente, pelos alunos, mediante uma apresentação eletrónica. Na minha opinião, esta segunda aula foi decisiva para que os discentes entendessem os processos linguísticos a ter em conta na redação de uma página de diário ou de qualquer outro texto de carácter autobiográfico, uma vez que esses aspetos permitem localizar pessoas, objetos, espaços e tempos de uma situação de enunciação a partir do locutor e do interlocutor, facultando, assim, coerência ao texto.

É de referir que na aula seguinte, lecionada pela minha orientadora, os alunos tiveram de redigir uma página de diário, contando para a avaliação formativa. A ficha que tinha disponibilizado no final da aula relativa ao diário foi usada como material de apoio e, antes de iniciar a tarefa, a docente explicou o valor de uma planificação e os aspetos a ter em consideração. Assim, nos primeiros trinta minutos da aula, um tema foi proposto como exemplo e, a partir de um diálogo professora/alunos, um modelo de plano foi elaborado no quadro. Este exercício auxiliou os aprendentes na realização da página de diário, uma vez que tinham de redigir, também, uma planificação pormenorizada durante a avaliação. Sem dúvida, esta tarefa permitiu transmitir saberes decisivos aos alunos, com o intuito de os ajudar na produção dos dois textos (página de diário/carta). Convém assinalar que os alunos não

demonstraram grande dificuldade na realização da planificação, sobretudo pelo facto de terem interiorizado a estrutura da tipologia selecionada e por ser um procedimento valorizado frequentemente pela minha orientadora de português.

De seguida, a minha terceira aula sobre os registos autobiográficos disse respeito ao estudo da carta. Esta lição foi fundamental para abordar conteúdos que seriam necessários na concretização das duas atividades propostas em torno da escrita. Nesta aula, os objetivos a ter em conta eram os seguintes: **(i)** fomentar ilações quanto a leitura de imagens e à audição de uma canção; **(ii)** salientar e interiorizar a estrutura e as características da carta; **(iii)** distinguir a intencionalidade da carta; **(iv)** reproduzir, numa produção escrita, os elementos interiorizados que se referem à carta informal. É de realçar que esse conteúdo, próximo dos alunos, já tinha sido tratado no 8º ano de escolaridade, o que facilitou a abordagem da matéria.

De modo a iniciar o estudo da carta, optei por uma atividade de pré-leitura, mediante o visionamento do videoclipe “Postal de Correios”, da banda Rio Grande. Anunciei, logo no início da aula, as várias diretivas referentes ao referido visionamento, ou seja, os alunos tinham de estar bem atentos às imagens para anotar os elementos estruturantes do vídeo, respondendo às seguintes perguntas: “quem”, “onde”, “quando”, “o quê”. Numa primeira projeção, o vídeo foi visualizado sem som e sem divulgar o título da canção, a fim de treinar e de desenvolver as competências de leitura. Depois desta primeira tarefa, graças à qual os discentes perceberam que o tema da aula seria o estudo da carta, distribuí uma ficha, com a letra da canção, na qual alguns elementos faltaram. Durante a projeção, os alunos tiveram de preencher os espaços vazios. No final do exercício, através das diversas participações, projetei a letra da canção com os campos completados e, com base nesse documento que criei, destacou-se a estrutura e algumas características da carta, essencialmente através dos campos completados (**anexo 6**). A intencionalidade foi, ainda, um dos aspetos identificados. Neste sentido, mediante a letra e as imagens, os alunos tinham de entender que a carta é um meio que permite relembrar, preenchendo, assim, o vazio deixado pela distância e pela saudade. Por conseguinte, aproxima as pessoas e estabelece uma ligação com o passado. Durante a realização da tarefa, os alunos foram convidados a registar os elementos na ficha previamente facultada.

Com esta atividade interativa, é de mencionar que iniciei com uma compreensão global, encarada como pré-leitura, para finalizar numa compreensão seletiva e mais aprofundada, realizadas com o auxílio de dois recursos (um vídeo e uma ficha), que

permitiram exercitar três competências: a leitura, a compreensão oral e a expressão oral, com base no diálogo vertical/horizontal. Creio que esta atividade funcionou, visto que a recuperação dos elementos apresentados pelos aprendentes possibilitou a introdução do estudo do texto epistolar de maneira original, apresentando, à partida, bastantes elementos estruturantes da tipologia. Além disso, os discentes participaram de forma ativa, tendo conseguido relacionar as imagens, com a letra da canção e título, apresentando informações pertinentes e relevantes para o estudo da tipologia.

Sempre com base na carta, num segundo momento, solicitei a leitura do texto “Carta para Josefa, minha avó”, de José Saramago. Para continuar a exploração do texto epistolar e engrandecer os conhecimentos sobre a tipologia, a primeira pergunta recaiu sobre a descoberta do remetente e do destinatário. A leitura analítica e crítica permitiu a construção dos sentidos do texto, exercitando a compreensão e a interpretação, isto é, a partir da análise pormenorizada, os alunos foram levados a conhecer os mecanismos de construção do texto e os efeitos criados pela linguagem. Além disso, o diálogo vertical/horizontal permitiu envolver convenientemente os discentes na tarefa supracitada. Com efeito, cruzaram-se múltiplas opiniões, favorecendo diferentes opções de leitura. Neste âmbito, é imprescindível que o aluno seja ativo no exercício de interpretação textual e não se limite a assistir à aula. Assim, o professor tem de ser apenas um guia na sala de aula, orientando os discentes na leitura e na exploração dos materiais. Na verdade, julgo que seja importante que o docente dê liberdade ao aluno para expor as suas ideias e perceções, visto que a pluralidade de interpretações, proporcionada pela leitura dos textos, ocasiona uma troca de ideias bastante rica, de sentimentos e de emoções. Participando ativamente na interpretação de texto, cada aluno faz a sua própria leitura da tipologia sugerida e retira um sentido que tem a ver com as suas vivências e os seus sentimentos. No estudo de textos de carácter autobiográfico essa abordagem ganha, por certo, ainda mais sentido. Todavia, é fulcral que o professor intervenha sempre que necessário para que os aprendentes não se afastem do texto estudado e da meta desejada.

Após a análise da “Carta para Josefa, minha avó”, procedi à sintetização da estrutura e das características do texto epistolar, através da projeção de uma ficha informativa. Neste aspeto, abordei prontamente o caso da carta formal. Penso que esta etapa final é importante para esclarecer as dúvidas que possam ter ficado pouco claras, no decorrer da aula, e para fornecer os conteúdos essenciais para a realização das tarefas escritas propostas nessa mesma aula.

Com efeito, para concluir a aula, anunciei as duas atividades, sendo que, primeiro, evidenciei a realização da carta à pessoa admirável, já que permitia efetuar uma relação com o texto analisado durante a lição. Para isso, referi o trabalho de casa supramencionado, pedindo, para o efeito, uma planificação de cada produção. Com o intuito de auxiliar os alunos na realização do exercício, solicitei a entrega do plano na aula seguinte, indicando que tinham de assinalar os elementos a inserir na estrutura e nas características da tipologia em questão (data, local, destinatário/remetente, etc). Também era crucial referir o assunto tratado na carta e prestar atenção ao enunciado presente no manual. Nesta perspetiva, insisti no valor da planificação, tendo julgado pertinente apresentar um breve exemplo, a fim de esclarecer as possíveis dúvidas.

Como material de ajuda, disponibilizei quer a ficha informativa projetada previamente, quer uma lista de verificação a preencher após a escrita da texto epistolar e a entregar com a produção (**anexo 7 e anexo 8**). Informe, ainda, que só poderiam iniciar a redação da carta depois de eu realizar uma leitura das planificações que deveriam ser devolvidas na aula seguinte. Dois alunos não respeitaram estas indicações e entregaram o texto epistolar sem a apresentação do plano anteriormente. Os outros cumpriram o trabalho solicitado atempadamente.

No que diz respeito à avaliação qualitativa das cartas, elaborei uma tabela (**anexo 9**), com os parâmetros a ter em conta na correção. Considerei os critérios seguintes: **(i)** o respeito pelo enunciado; **(ii)** o respeito pelas características e pela estrutura da carta; **(iii)** o uso correto da linguagem.

Como mencionado anteriormente, a atividade referente ao concurso “Querida Anne Frank” foi igualmente apresentada nesta terceira aula. Inicialmente, referi que não se tratava de um projeto obrigatório e que o tempo facultado para a realização das produções seria extenso (três semanas).

Com o intuito de motivar os alunos, aproveitei para valorizar a componente interdisciplinar entre as disciplinas de Português e de História, já que, ao longo da abordagem dos textos supramencionados, os aprendentes revelaram interesse por episódios da História Universal. Apelei, ainda, aos valores de cidadania, denotando que a participação seria prezada no momento da avaliação final, e, por fim, revelei que a atividade pretendia recompensar os melhores textos, tendo em conta os objetivos seguintes: **(i)** desenvolver competências da expressão escrita, relatando vivências e sentimentos numa página de diário ou numa carta; **(ii)** fomentar o gosto pela leitura e pela escrita; **(iii)** despertar o interesse pelas disciplinas de

História e Português; **(iv)** contactar diretamente com uma fonte histórica; **(v)** realizar trabalhos de pesquisa; **(vi)** incentivar a autonomia dos alunos; **(vii)** avivar a criatividade e iniciativa; **(viii)** promover a tolerância e a defesa dos direitos humanos.

Na avaliação das produções, como na atividade referente à carta informal, considerei os aspetos seguintes: **(i)** o respeito pelo enunciado; **(ii)** o respeito pelas características e pela estrutura da carta; **(iii)** o uso correto da linguagem. Tendo em consideração que todos os participantes redigiram uma carta, neste relatório inseri apenas a grelha de correção relativa a esta tipologia, tendo, no entanto, acrescentado um critério: a contextualização histórica e a autenticidade dos factos relatados (**anexo 10**). A elaboração de uma planificação e o preenchimento de uma lista de verificação foram também levados em conta. Com efeito, esta atividade contava, também, com esse documento de auxílio que tinha de ser devolvido na entrega do texto (**documento idêntico ao anexo 8**). No verso da lista de verificação, recordei o diário e a carta, com base nos anexos 5 e 7.

No final da aula, agendei um encontro na sala de trabalho com os participantes, a fim de esclarecer as dúvidas e de avaliar o trabalho que estava a ser efetuado. Na totalidade, cada aluno compareceu duas vezes. As interrogações foram sobretudo de âmbito histórico, esclarecidas pelos colegas estagiários, embora alguns alunos demonstrassem também dúvidas de natureza linguística. As sessões permitiram, ainda, discutir a pertinência da planificação.

Relativamente às turmas do 9º ano, afetas aos meus colegas de História/Geografia, os procedimentos não foram exatamente iguais. De facto, uma vez que não contactava com estas turmas, os colegas colaboradores informaram os alunos da organização do concurso, agendando igualmente uma reunião com os participantes. No total, 10 alunos do 9º ano de escolaridade, divididos em três grupos, compareceram duas vezes, menos dois alunos que só apareceram na sessão uma vez. No primeiro encontro, que contou com a participação dos meus colegas, aproveitei os conhecimentos prévios dos alunos sobre o diário e a carta e recordei os aspetos estruturantes de cada tipo de texto. Neste sentido, a partir de conhecimentos tácitos, os alunos participaram espontaneamente. Aproveitei, também, para distribuir a lista de verificação com a sistematização dos aspetos estruturantes das tipologias supracitadas. Neste mesmo encontro, evidenciei o valor da planificação e, mediante um modelo, apresentei brevemente os elementos a ter em consideração. Por seu turno, o segundo encontro foi útil para reler as planificações e para esclarecer dúvidas, especialmente de natureza histórica.

Com estes diversos procedimentos, dentro e fora da sala de aula, considerei que os aprendentes estavam suficientemente preparados para redigir ora uma página de diário, ora uma carta. De facto, apesar de dispor de pouco tempo em contexto letivo para guiar os alunos na concretização das atividades, creio que consegui fornecer conteúdos essenciais para a redação dos textos. Este aspeto foi verificado na elaboração da planificação que todos os alunos tentaram elaborar, no preenchimento da ficha de verificação, no esclarecimento de dúvidas que me foi colocado e, finalmente, nas produções que, em muitos casos, revelaram qualidade, sobretudo ao nível da expressividade e do carácter intimista respeitado. Erros de natureza morfosintática – e não propriamente a nível semântico – foram, no entanto, salientados e serão avaliados posteriormente.

b) A área de Francês LE

Para a boa realização das atividades escritas propostas em Francês, os procedimentos foram semelhantes àqueles adotados na língua materna. Efetivamente, ainda mais numa língua estrangeira muito pouco interiorizada, era essencial que os alunos contactassem com o tema e com os aspetos linguísticos a ter em consideração na produção textual que seria pedida no final da aula.

No caso dos alunos do 7º ano, a atividade escrita foi proposta com base em conteúdos abordados numa aula de 90 minutos, lecionada pela minha orientadora, e em saberes prévios. Pelos requisitos necessários e pela curta extensão de cada texto, julguei que era útil dedicar um momento à escrita durante a lição, visto que desejava que a aprendizagem dos conteúdos fosse funcional, ou seja, que os elementos lecionados na própria aula fossem imediatamente treinados para interiorizarem mais facilmente as construções frásicas e o léxico, tendo em consideração a organização do discurso, antes da redação.

Na elaboração da atividade prestei atenção à escolha do enunciado. Pois, já que os aprendentes detinham poucos conhecimentos na nova língua estrangeira, era necessário apresentar um enunciado simples que motivasse para escrita de carácter autobiográfico. Na verdade, a adequação ao nível de conhecimentos dos alunos foi um dos fatores essenciais na seleção das atividades, sendo que a dificuldade linguística pretendida não devia ser superior ao nível dos discentes, de maneira a criar o gosto pelo Francês e a impedir o sentimento de frustração perante esta nova língua.

Como referido anteriormente, a atividade escrita apresentada à turma do 7º ano de escolaridade pretendia levar os alunos a produzir um texto sobre as características físicas e psicológicas. A aula em questão assentou nos seguintes objetivos: **(i)** conhecer vocabulário quanto ao tema sugerido: a caracterização pessoal (aparência física, personalidade); **(ii)** explorar/descodificar ideias-chave de um vídeo e de um texto; **(iii)** utilizar corretamente elementos morfosintáticos, referentes à temática da unidade: o masculino e o feminino dos adjetivos / os pronomes possessivos; **(iv)** reformular ideias; **(v)** praticar a expressão oral e a expressão escrita, no que diz respeito ao assunto em questão. Também foram levados em conta os conhecimentos prévios referentes aos verbos “être” e “avoir”, ao feminino dos adjetivos e às cores (unidade 1).

A primeira parte da aula, ministrada pela minha orientadora, foi dedicada à transmissão dos saberes. Num primeiro momento, a partir da projeção de quatro imagens (caras e corpo inteiro) e de várias perguntas acerca das mesmas, a professora abordou as características físicas. Os alunos tinham de reconhecer as partes do corpo, lembrar as cores e outras características físicas (altura, corpulência, etc.). As respostas foram apontadas no caderno diário. O exercício contou com a participação espontânea de toda a turma. Assinalo que o grau de dificuldade aumentava à medida que o exercício estava a ser realizada, já que as imagens relativas às caras foram exploradas antes das imagens representando corpos inteiros. Além disso, progressivamente, os aprendentes tiveram de escrever respostas curtas, mas completas, para começarem a treinar a competência escrita sobre o tema em questão que seria retomada ulteriormente na produção. Não destaquei qualquer dificuldade relevante na realização da tarefa, a não ser na compreensão do plural dos nomes e adjetivos, matéria que foi lecionada em pormenor na aula seguinte. Creio que os discentes conseguiram alcançar o objetivo desejado graças à intuição (semelhanças entre palavras portuguesas e francesas). Quanto aos termos de compreensão mais difícil, a docente recorreu sobretudo à mímica para os explicar.

Seguidamente, com o intuito de consolidar os conteúdos, dois exercícios do manual adotado foram realizados individualmente e corrigidos oralmente. No primeiro exercício, os aprendentes tinham de deduzir a tradução de alguns adjetivos. No segundo, era preciso assinalar as afirmações corretas (descrição física), observando quatro personagens.

A docente iniciou o segundo momento com o estudo das características físicas, também inseridas na produção textual. Assim, uma ficha foi facultada aos alunos, onde constavam diversas figuras, de sexo masculino ou feminino, com expressões faciais diversas

(alegria, tristeza, impaciência, curiosidade, etc). Por baixo de cada imagem, estava colocado o adjetivo referente à expressão, de acordo com o género da personagem. O exercício, com uma vertente lúdica, consistia em descobrir o género dos adjetivos mencionados, colocando-os numa tabela dividida em duas colunas. Neste sentido, importa indicar que os discentes já possuíam alguns conhecimentos referentes ao género dos adjetivos, devido a uma aula dedicada às nacionalidades, ministrada na unidade 1. Sem dúvida, este pré-requisito facilitou a realização da tarefa. Os alunos demonstraram interesse pela matéria, embora tivessem surgido algumas dúvidas quando foi necessário diferenciar os adjetivos femininos terminados em “e” dos adjetivos uniformes também acabados com a mesma vogal.

Seguidamente, foram realizados dois exercícios do manual adotado, que pretendiam exercitar os conteúdos recentemente estudados e auxiliar o exercício de redação. O primeiro exercício consistia em formar pares de adjetivos opostos (extraverti/introverti – génèreux/égoïste, etc.). Por seu lado, o segundo exercício levava a preencher um texto com diversos adjetivos biformes e uniformes, referentes a traços psicológicos.

Após o estudo dos conteúdos, iniciei a segunda parte da aula, aplicada à produção do texto de natureza autobiográfica, tendo assinalado o enunciado do texto desejado no quadro: *“Ma caractérisation: décris-toi physiquement et psychologiquement. Écris ton texte sur une feuille”*. Indiquei, ainda, que era fundamental mencionar o nome e a idade, de maneira a lembrar saberes anteriormente adquiridos. É de evidenciar que a redação não principiou imediatamente. Com efeito, pretendi dedicar uns minutos à planificação, mesmo de modo simplificado, devido aos conhecimentos frágeis dos alunos. Assim, a fim de os preparar para a fase de textualização, pedi que referissem, oralmente, os aspetos que teriam obrigatoriamente de inserir no texto. A partir das participações dos aprendentes e da minha atuação, fui anotando os diferentes aspetos no quadro (organizando-os por ordem de interesse de caracterização), os quais foram registados no caderno diário. Foram elevados os seguintes elementos: nome, idade, cor de cabelos, cor dos olhos, altura, corpulência, qualidades e defeitos.

Em seguida, foi iniciada a fase de textualização, tendo disponibilizado vinte minutos para a realização da tarefa. Para auxiliar a redação da produção, os alunos puderam recorrer à ficha sobre a caracterização psicológica, ao manual e ao dicionário bilingue. Considerei mais profícuo não intervir muito neste momento, avaliando a autonomia dos alunos, mediante a ajuda dos diversos recursos. Apenas prestei atenção ao bom desenrolar da atividade, aceitando que os alunos comunicassem com o colega de carteira para favorecer o trabalho em grupo e

facilitar o processo de escrita, ainda recente nesta língua estrangeira. No final do exercício, distribuí uma ficha de autoavaliação, reclamando o preenchimento imediato, com o objetivo de avaliar a dificuldade da tarefa e de observar a capacidade crítica dos discentes (**anexo 12**).

A avaliação dos textos foi efetuada com base numa grelha que criei, após a realização dos critérios de correção (**anexo 13 e anexo 14**). Os aspetos levados em consideração foram os seguintes: **(i)** efetuar uma pequena apresentação; **(ii)** realizar a caracterização física; **(iii)** salientar os traços psicológicos; **(iv)** concordar os adjetivos em género; **(v)** concordar os adjetivos em número; usar corretamente os pronomes possessivos; **(vi)** prestar atenção ao vocabulário e à linguagem.

Considero que esta atividade foi positiva, tendo em conta que quase todos os alunos tiveram a iniciativa de recorrer aos materiais facultados, antes de solicitar a minha ajuda, sobretudo a nível da concordância dos adjetivos em número, conteúdo ainda desconhecido. Reparei, ainda, que o exercício permitiu criar um ambiente agradável entre os aprendentes que procuram refletir sobre si próprios, procurando os seus defeitos e as suas qualidades.

No que diz respeito à turma do 8º ano de escolaridade, a atividade proposta foi inserida numa aula de 90 minutos que lecionei sobre os lazeres. Desta maneira, como no 7º ano, a produção escrita foi elaborada depois do estudo de conteúdos imprescindíveis para a boa realização do ato de escrever. É de referir que na semana anterior a minha orientadora tinha dedicado uma aula aos tempos verbais, recordando, neste âmbito, o “futur proche” e iniciando o estudo do “passé composé”. Julguei pertinente aproveitar esta matéria na tarefa selecionada, treinando, assim, novos aspetos linguísticos num texto mais elaborado. Para a concretização da produção escrita, na elaboração do plano da aula, considerei os seguintes objetivos: **(i)** conhecer léxico quanto ao tema sugerido: evidenciar diversas ocupações de tempos livres e espaços de lazer; **(ii)** explorar/descodificar ideias-chave de um vídeo e de um texto; **(iii)** exprimir sentimentos/gostos sobre lazeres; **(iv)** reformular ideias e partilhar experiências; **(v)** questionar alguém sobre o que prefere fazer nos tempos livres; **(vi)** praticar a expressão oral e a expressão escrita, no que diz respeito ao assunto em questão.

Com o intuito de incentivar os alunos ao estudo da nova unidade e com o objetivo de facultar ferramentas essenciais para a atividade escrita, iniciei a aula com um “déclancheur”. Assim, projetei um videoclipe, disponível no “Youtube”, intitulado “Qu’est-ce que tu aimes faire ?”, baseado nas atividades de tempos livres, de modo a descodificar o tema a estudar. Depois de uma primeira audição, distribuí uma ficha – com a letra da canção –, na qual os

alunos tinham de preencher os espaços com palavras referentes, em grande parte, aos lazeres. Importa realçar que a correção do exercício decorreu positivamente, visto que os alunos assinalaram prontamente que a canção dizia respeito aos tempos livres, desvendando, conseqüentemente, o assunto da aula em questão.

Num segundo momento, iniciei o estudo dos tempos verbais (presente do indicativo, “passé composé” e “futur proche”), recuperando conhecimentos prévios que seriam capitais na redação de frases completas na produção. Nesta perspectiva, algumas atividades indicadas na canção foram registadas no quadro e procurei que os discentes descobrissem os verbos associados. “Faire”, “aller” e “jouer” eram os verbos a referir. Todos estes conteúdos foram treinados numa ficha de exercícios, o que permitiu consolidar os novos conhecimentos.

Após a indicação destes pré-requisitos que ambicionavam acompanhar os aprendentes no processo de escrita, utilizei os últimos quarenta minutos para a realização do texto de tipo autobiográfico, começando por registar a frase seguinte no quadro: “*Raconte ce que tu as fait la semaine dernière, ce que tu fais cette semaine (ou aujourd’hui) et ce que tu feras la semaine prochaine*”. Tentei ser clara no enunciado, mencionando que a tarefa consistia no relato das atividades, em três momentos distintos, mediante a redação de frases completas. Para a fase de planificação, pedi à turma para lembrar os aspetos que tinham sido estudados durante a aula, uma vez que o texto teria de ser construído com base nos conteúdos ministrados. A discussão permitiu salientar os diversos elementos a ter em conta na redação. Foram estes mesmos elementos que usei na elaboração da grelha de correção e dos critérios de classificação (**anexo 15 e anexo 16**). Deste modo, era fundamental que os alunos respeitassem os elementos seguintes: **(i)** relatar lazeres em três momentos; **(ii)** usar os três tempos verbais estudados na aula; **(iii)** utilizar, pelo menos, um conetor; **(iv)** prestar atenção à linguagem.

Como durante a atividade proposta aos alunos de nível 1, disponibilizei dicionários bilingues. Aceitei, ainda, o acesso aos materiais facultados durante a lição e o trabalho em pares. Uma vez que os discentes iniciavam o segundo ano de Francês, procurei que diversificassem um pouco o vocabulário e que elaborassem um texto mais extenso. Tinha consciência que corria o risco de encontrar muitos erros nas produções. Porém, o essencial era que escrevessem e que treinassem o exercício de reflexão e de escrita. Foi pelo mesmo motivo que, apesar do enunciado aludir ao carácter autobiográfico, referi que podiam imaginar os dados assinalados. A sua eventual incoerência não seria avaliada. O importante era dedicarem-se ao exercício de redação, mediante o bom uso dos aspetos abordados em aula,

dois elementos decisivos para apresentar frases completas. Com esta finalidade, queria que os alunos falassem na primeira pessoa e entendessem que a produção escrita só poderia suceder positivamente, através da transmissão de saberes previamente estudados que, progressivamente, possibilitavam a organização de ideias.

Por uma razão de tempo, a atividade foi finalizada em ambiente domiciliar e todos os alunos presentes nesse aula devolveram o texto.

3.1.4. Interpretação e discussão dos resultados

No decorrer da discussão dos dados recolhidos, apoiei a minha interpretação nas grelhas de correção realizadas para o efeito. Pretendia avaliar alguns erros no campo da semântica, da pragmática e da morfossintaxe, observando, também, se os discentes tinham respeitado a estrutura e as características da escrita de natureza autobiográfica. A organização das ideias e a coesão foram também avaliadas.

Dividi a análise do seguinte modo: na área do Português, o texto A é referente à carta para a pessoa admirável. Como nas restantes tarefas de escrita, três textos (1/2/3) foram seleccionadas como amostras de erros mais frequentes. O texto B diz respeito às produções apresentadas no âmbito do concurso. Por sua vez, na área do Francês, o texto C representa a atividade do 7º ano de escolaridade e o texto D é relativo à produção sobre os lazeres.

a) A área de Português LM

À leitura dos textos redigidos na língua materna, nas duas atividades propostas, constatei que os alunos não revelaram verdadeiras dificuldades no uso correto do vocabulário. Em geral, os erros mais recorrentes eram sobretudo visíveis na ortografia, na articulação entre as frases (isto é, na coesão textual assinalada pelo uso dos conetores), na elaboração de parágrafos, na colocação dos pronomes e, por vezes, na morfologia verbal (erros de conjugação, revelando dificuldades na concordância género/número). Notei ainda que o novo acordo ortográfico foi um dos elementos mais problemáticos. Esta falha é, no entanto, compreensível, uma vez que os automatismos desta nova ortografia ainda não foram criados.

A repetição de palavras foi igualmente um aspeto destacado e a ordenação lógica das ideias, por vezes confusas, retirou, em certos casos, alguma coerência ao texto.

Já na componente pragmática, especialmente no bom uso das marcas deícticas e do registo familiar, não verifiquei claras dificuldades. Porém, a adequação discursiva foi, em escassos casos, problemática, visto que alguns alunos recorreram ao registo oral.

Relativamente à representação gráfica da língua, os erros de acentuação gráfica e de pontuação (inexistência de vírgulas) foram recorrentes na maioria das produções.

Por fim, a nível temático, todos os alunos prestaram atenção às tipologias envolvidas, embora não inserissem as características todas. No entanto, o uso da primeira pessoa foi sempre respeitado, assim como o carácter intimista e o relato de vivências. Sem dúvida, a leitura dos diferentes textos permitiu enquadrar cada produção numa determinada tipologia (página de diário ou carta). Quando assinaladas nos documentos, as planificações, mesmo não sendo muito desenvolvidas, estavam relacionadas com o texto redigido.

Para comprovar estes resultados, vejam-se os exemplos seguintes. No caso do texto A, o primeiro exemplo (**anexo 17**) permite exemplificar, logo à partida, dificuldades na utilização do acordo ortográfico (maiúsculas nos dias da semana e nos meses que desapareceram com o novo acordo). De seguida, são de referir o uso escasso de conetores e a existência de dois erros ortográficos. Com efeito, o aluno confundiu “conselhos” com “concelhos” e “passos” com “paços”. Outra imprecisão de linguagem, conferindo contradição à frase, é a utilização de “por causa”, em vez de “graças aos”. Por fim, a nível da representação gráfica da língua, o discente deu apenas um erro de acentuação e outro de pontuação.

No que toca à tipologia seleccionada, é de salientar que nem todas as características da carta foram apontadas. De facto, o local e a assinatura não foram colocados. Falta ainda a criação de um novo parágrafo depois da saudação. Porém, a expressão de sentimentos, o carácter intimista e o registo familiar foram desenvolvidos corretamente, observando-se um esforço de redação, quer na introdução, quer no corpo do texto, quer ainda na despedida, apesar de uma linguagem pouco rica.

O segundo exemplo (**anexo 18**) também permitiu evidenciar dificuldades relativas ao uso do acordo (maiúscula no mês e redação de “projecto” em vez de projeto). Excetuando estas palavras, o texto não contém outros erros ortográficos, revelando, contudo, falhas na representação gráfica da língua. Assim, algumas imprecisões a nível da utilização da vírgula e

dos acentos são visíveis, por vezes na mesma frase. Este texto permite também observar a repetição de palavras, visto que a conjunção coordenativa/adversativa “mas” é usada duas vezes na mesma oração.

Relativamente à abordagem da tipologia, o aluno respeitou os aspetos estruturantes da carta.²⁹ Apenas se constata que inseriu o local depois da data. O relato de vivência e de sentimentos foi bem-sucedido, tendo depositado importância na descrição do avô. Nesta perspetiva, na planificação apresentada, o aluno indicava que o 1º parágrafo era dedicado à caracterização física da pessoa querida, o 2º inseria a descrição psicológica e a visão do avô perante o mundo que o rodeia e o 3º era referente à despedida e à admiração que sente pelo familiar. Analisando a carta, é possível afirmar que o discente respeitou os elementos planeados.

O terceiro exemplo (**anexo 19**) revela sobretudo erros a nível da representação gráfica da língua. O discente demonstra, pois, mais dificuldades no uso da pontuação (vírgulas) e da acentuação. Neste sentido, no campo da acentuação, nota-se um erro de contração entre a preposição “a” e o artigo definido “a”, já que está mencionado “devido a forma”. Refere-se também que, mais uma vez, o acordo ortográfico não foi levado em consideração na data e no plano.

Quanto ao respeito pela tipologia, o aluno revelou grande seriedade, tendo produzido um texto com muito expressividade, com base nas características da carta. Todas as partes (introdução, corpo do texto, fecho) foram redigidas com qualidade, numa linguagem clara e bastante madura para a idade, respeitando a planificação devidamente elaborada.

Relativamente ao texto B, o primeiro exemplo (**anexo 20**), referente a um aluno do 9º ano de escolaridade, atesta dificuldades a nível da colocação do pronome em relação ao verbo que lhe diz respeito, ou seja, a ênclise, usada pelo aluno, é confundida com a próclise.

Seguidamente, evidencia-se um erro no uso de uma preposição. Com efeito “de”, contraído com o artigo definido “o”, é registado em vez da preposição “em”, contraída com o artigo definido “o”. Verificam-se, ainda, algumas imprecisões quanto à representação gráfica da língua (vírgulas não colocadas e ausência de acentos) ao uso do acordo ortográfico, novamente no caso da data.

²⁹ A este respeito, todas as cartas mencionam a assinatura. No entanto, por uma questão de ética, apaguei todos os nomes.

Ainda assim, a importante dificuldade do aluno centra-se no relato dos acontecimentos históricos. Apesar do grande esforço de contextualização (também assinalada repentinamente na planificação construída), estes revelam-se confusos, incompletos e, por vezes, errados. Em consequência, no terceiro parágrafo, onde a informação confusa flui, destaca-se uma escassa coerência, confirmada pela extensão relevante da segunda frase, que merecia ser dividida em duas orações. A incoerência é igualmente manifestada na antítese “um consolo, uma angústia” que não proporciona, por certo, o sentido desejado à frase.

Por fim, no que toca à tipologia, embora o aprendente não referisse o local, respeitou os restantes aspetos estruturantes a ter em consideração, apresentando uma carta com introdução, desenvolvimento e conclusão, com base no relato de vivências, numa linguagem familiar e madura.

O segundo exemplo (**anexo 21**) diz respeito a um aluno do 10º ano e permite observar, logo no primeiro parágrafo, erros no uso das preposições. De facto, além de estar repetido duas vezes na mesma frase, a preposição “sobre” não deveria ser mencionada e “pela tua força” e “pela forma” seriam as opções corretas.

Em seguida, nota-se uma dificuldade na elaboração de parágrafo e também no uso do acordo ortográfico, sempre no que toca à escrita dos meses. No entanto, verifica-se um esforço no uso dos marcadores discursivos e o texto tem poucos erros. O discente respeita, ainda, as características e a estrutura da carta (referindo, como é raro, um *post-scriptum*).

No terceiro exemplo (**anexo 22**), correspondendo a um aluno do 9º ano de escolaridade, encontram-se vários erros ortográficos, tendo em conta a extensão reduzida da produção, sobretudo devido à inexistência da acentuação gráfica. O aluno demonstra, ainda, deficiências na utilização das maiúsculas e do acordo ortográfico.

Por fim, como referenciado na análise do anexo anterior, constata-se falhas visíveis nos acontecimentos narrados, especialmente na formulação dos factos histórico-sociais, confusos e incorretos. Todavia, é de salientar um esforço relativamente à estrutura da tipologia que apresenta o local, a data, a saudação inicial e a despedida.

b) A área de Francês LE

Os textos produzidos na disciplina de língua estrangeira apresentam sobretudo erros ortográficos, tendo em consideração os conhecimentos frágeis dos aprendentes. Nesta perspetiva, o nível dos alunos do 7º ano não permitia a elaboração de produções extensas,

mediante a utilização de um vocabulário rico e o uso de marcadores discursivos. Já no 8º ano observam-se textos mais desenvolvidos. Por um lado, destacam-se alguns conectores para articular as frases, embora sejam sempre os mesmos (“après” e “parce que”, essencialmente). Por outro, o léxico foi usado de modo adequado.

Além disso, o uso dos artigos e das preposições causou algumas dificuldades e os erros de conjugação foram reiterados. No caso dos alunos de nível 1, a flexão em género e número dos adjetivos foi outro processo por vezes difícil de aplicar.

No que toca ao enunciado dos textos, assinala-se que todos os aprendentes respeitaram as indicações, tendo, acima de tudo, redigido as produções na primeira pessoa.

Com o intuito de entender estas observações, é interessante observar as amostras seguintes. Relativamente ao texto C, importa sublinhar que todos os alunos respeitaram a instrução e mencionaram os aspetos destacados na organização de ideias. No primeiro exemplo (**anexo 23**), o aluno não indica o artigo definido “les” perante “cheveux” e “yeux”. Refere-se que em Português esse elemento linguístico não é necessário, o que poderá ter causado alguma confusão no ato de escrever.

Seguidamente, nota-se que o aprendente escreveu quase foneticamente a palavra “court” (“curt”). Sentiu igualmente dificuldades na tradução de “um pouco”, já que optou por “un petit”. Contudo, respeitou o enunciado da produção solicitada e usou, com a ajuda do dicionário, o advérbio “parfois”, recorrendo, assim, a palavras relativas a um nível superior.

No segundo exemplo (**anexo 24**), o discente cometeu dois erros devido à influência da língua portuguesa. Desta maneira, compreende-se que omita a preposição “de” em “je n’ai pas de lunettes” e concorde em número a palavra “marron” com “yeux”, invariável em francês.

Salienta-se, ainda, um erro na flexão em género de um adjetivo, observando “indecise”, em vez de “indécis”. Todavia, a produção revela qualidade a nível da estrutura, apresentando ideias claras, num discurso desenvolvido para o ano em questão.

O terceiro exemplo (**anexo 25**) manifesta apenas erros de ordem morfológica, visto que o texto redigido por uma menina contém sobretudo adjetivos no masculino.

No que diz respeito ao texto D, o primeiro exemplo (**anexo 26**) atesta um uso incorreto dos pronomes possessivos. “Mon amie Joana” está substituído por “Ma ami Joana”. Nota-se então um uso inadequado da concordância, dificultado pela impossibilidade de usar o

possessivo no feminino, com um nome referente a um sujeito feminino, visto que este inicia por uma vogal.

Os tempos verbais são outros aspetos a avaliar. De facto, no “passé composé”, o particípio passado dos verbos não está relacionado com o sujeito, isto é, “Je suis allé” não concorda com o sujeito que deveria escrever “je suis allée”.

Como mencionado precedentemente, a língua materna influenciou o ato de escrever. Assim, em vez de “chez”, o aluno escreve “à la maison de”. Neste sentido, houve também a tentativa de utilizar uma palavra portuguesa num discurso em língua francesa: “igreja” é usado no lugar de “église”.

No segundo exemplo (**anexo 27**), o aluno revela não só interferência da língua portuguesa, indicando “à la casa de” ou “au maison”, em vez de “chez” e “à nuit”, no lugar de “le soir”, como igualmente interferência da língua inglesa.

Além disso, observa-se novamente o uso errado do possessivo “ma” com o nome feminino “amie”, sendo que a opção correta, apesar da vogal inicial no nome, é “mon”.

A dificuldade é ainda visível na distinção entre particípio passado e infinitivo (dansé/danser – chanté/chanter) e na utilização de artigos que, nestes casos, são omissos em Português (“écrit histoires” e “écouter la musique”).

No terceiro texto (**anexo 28**), o aluno usa inadequadamente a palavra “depuis”, pensando que se trata de um sinónimo da palavra “depois”. Na verdade, “après” era o termo correto. Contudo, verifica-se que o aluno tentou ordenar as ideias, recorrendo algumas vezes aos conectores, embora os repetisse. Os outros erros são sobretudo de âmbito verbal. Com efeito, o aluno usou o “auxiliaire être”, no lugar do “auxiliaire avoir”. Porém, essa falha é compreensível, uma vez que o verbo usado é igualmente incorreto. Assim, o aluno refere “Je suis sortie le chien”, no lugar de “j’ai promené le chien”.

De seguida, constata-se a troca de acentos. O acento grave é mencionado no lugar do acento agudo em “grand-mère” e “frères”.

Por fim, é de salientar a interferência da língua materna em “filme”, em vez de “film” e na construção frásica “j’ai aimé beaucoup”. De facto, em Francês, no tempo composto, o advérbio coloca-se entre o auxiliar e o verbo principal.

3.2. Conclusões do estudo desenvolvido e propostas pedagógicas complementares

Através do estudo desenvolvido, percebi que é essencial que se treine a competência da escrita em contexto letivo. De facto, no caso dos textos de natureza autobiográfica, as diversas dificuldades quanto ao uso da língua atestam erros recorrentes que, por vezes, já não deveriam aparecer. Em Português LM e em Francês LE é possível destacar falhas recorrentes, sendo mais visíveis na articulação das frases (manifestado no uso escasso ou incorreto dos conectores textuais), na correção ortográfica, no uso da pontuação (inexistência das vírgulas). Os erros no domínio da coesão e da coerência são, assim, mais verificados. O vocabulário é, por seu lado, utilizado de modo adequado nas duas áreas.

Porém, cada disciplina, pelo nível que requer, envolve dificuldades diferentes. No caso da língua materna, a maior deficiência está presente na organização das ideias, frequentemente justapostas sem utilizar marcadores discursivos que facultam coerência ao texto e tornam a leitura fluida. A ausência de parágrafos e o uso incorreto da pontuação remetem ainda para a mesma conclusão. Falhas ortográficas são também visíveis, especialmente no campo da acentuação e na relação semântica entre as palavras (confusão nas palavras homófonas). O novo acordo ortográfico aparece, ainda, como um dos elementos que complica mais a redação. Neste sentido, embora os erros resultantes desta regra recente não sejam ainda levados em conta na avaliação, o professor deve ter a preocupação de os assinalar em qualquer correção textual.

Por sua vez, a análise das produções em língua estrangeira permite observar que os conhecimentos limitados dos alunos levam-nos a recorrer várias vezes ao Português, manifestando, conseqüentemente, várias interferências da língua materna, quer a nível da tradução de palavras ou de expressões, quer a nível da omissão de preposições ou de artigos.

Além disso, observa-se igualmente uma insuficiente articulação entre as frases. Se no caso do 7º ano esta inexistência é normal devido aos saberes muito limitados dos discentes, no caso do 8º ano, os marcadores de discurso deveriam ser usados com mais regularidade, sendo, na verdade, pouco indicados ou repetidos. Contudo, algum esforço é perceptível em certas produções, o que foi levado em consideração na avaliação. O uso do dicionário auxiliou certamente os alunos neste aspeto, permitindo, em certos momentos, um texto mais desenvolvido.

Relativamente aos textos do 7º ano, repara-se ainda que os alunos já se sentem capazes de produzir textos com frases completas, ligando coerentemente os diferentes elementos (sujeito/verbo/complemento) numa só oração.

A interpretação dos dados permite confirmar também que todos os alunos seguiram a tipologia solicitada. Com efeito, nas duas vertentes, todas as produções remetem para textos de natureza autobiográfica e, na área do Português, a estrutura e as características, referentes a uma tipologia específica, foram geralmente respeitadas nos textos. Por conseguinte, compreende-se que o trabalho que antecede o ato de escrever (ou seja, a matéria ministrada e, por extensão, a planificação que resume e organiza alguns dos conteúdos a serem apresentados no texto) tenha sido útil para preparar os alunos para a escrita. Nota-se, efetivamente, que é fundamental que o docente planifique previamente as suas aulas, com base em diferentes atividades e estratégias. Estas últimas visam facultar ferramentas para levar o aluno a refletir, de modo a organizar as suas ideias e, progressivamente, melhorar a escrita. Desta forma, o professor poderá auxiliar os seus alunos no decorrer do processo de escrita, normalmente demorado, e incentivá-los para a expressão de vivências e de sentimentos, no caso do texto de tipo autobiográfico, evidenciado neste estudo.

Com o intuito de motivar para a escrita, muitas vezes remetida para segundo plano, o docente deve então pensar numa planificação específica que contemple atividades apelativas e tendo sempre em mente o objetivo desejado: exercitar a escrita para levar o aprendente a pensar, estimular a sua criatividade e desenvolver as potencialidades da língua.

As tarefas propostas, para levar os alunos a redigir, podem envolver as cinco competências (leitura, compreensão oral, expressão oral, compreensão oral e compreensão escrita) e devem prepará-los para a relevância de cada atividade. Explicar a tarefa final desejada, mas direcionada, desta vez, para a escrita, poderá ser uma boa estratégia.

Além disso, quando é necessária a lecionação de conteúdos imprescindíveis para a redação (como no caso de tipologias específicas que devem ser explicitadas), a sistematização dos conteúdos, através da interação professor/alunos e com a ajuda do quadro ou de fichas informativas, pode ser uma opção vantajosa para interiorizar os novos elementos e estruturar um texto, pelo menos por tópicos.

As oficinas de escrita, especialmente a escrita colaborativa, parecem ser igualmente uma opção vantajosa para promover o gosto pela redação. Nestes momentos de aula mais dinâmicos, lúdicos e originais, o aluno é solicitado e torna-se então ativo na criação textual. Assim, o docente é visto como um dinamizador e como um guia que disponibiliza material de

apoio (fichas informativas, dicionário, acesso à internet ou à outra bibliografia) e oferece orientações, dando autonomia aos alunos no ato de escrever.

O contacto com o outro fornece, sem dúvida, um leque de alternativas ao texto, sendo que o aluno desenvolve o seu espírito crítico ao discutir as múltiplas opiniões com os colegas. A este respeito, Luis Barbeiro e Luísa Pereira mencionam que

“a interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. (...) A colaboração reflete-se, por outro lado, na vertente emocional – igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita – e no reforço do sentimento de participação” (2007:10).

Na verdade, as oficinas de escrita revelam-se ótimas atividades para dinamizar os três processos a ter em conta no ato de escrever (planificação, textualização e revisão), visto que as múltiplas opiniões cruzadas em sala de aula, com a participação do professor, permitem oferecer várias opções aos textos redigidos e melhorar a sua qualidade.

A organização de concursos aparece, também, como outra das soluções para incentivar à redação. A existência de uma exposição final, e às vezes de diplomas e de prémios, podem ser fatores de motivação. É de facto importante que o esforço manifestado pelos alunos, no momento de redação, encontre um público. Assim, afixar as produções na sala de aula ou na biblioteca pode ser uma opção para que o aprendente sinta que a atividade foi gratificante.

Para mais, a fim de criar o gosto pela escrita, é essencial que, na planificação da tarefa, o docente pense na finalidade desejada e a explique claramente à turma, determinando os diversos objetivos a ter em conta para atingir a meta escolhida. Pois, para entender, logo à partida, o valor dos vários exercícios, antes de se deparar com o papel, o aluno tem de perceber o objetivo que se pretende. Nesta perspetiva, no ato de escrever, o enunciado do texto solicita tem de ser claramente formulado.

No caso do aperfeiçoamento do texto de carácter autobiográfico, o professor pode dinamizar uma atividade em torno do “amigo de correspondência”. Treinando a escrita da carta e remetendo, conseqüentemente, para o relato de vivência e a expressividade, os alunos poderão, ainda, fomentar os seus valores cívicos e engrandecer a sua cultura, ao aproximar-se de pessoas de origens/países diferentes, mas falando a mesma língua. O diário da turma, no qual, por exemplo, se vai relatando diariamente a organização de um evento letivo, pode,

também, ser um projeto interessante para promover a escrita de natureza autobiográfica nas duas línguas.

Em seguida, a fim de diminuir os erros recorrentes, depois da correção, o professor poderá devolver a produção aos discentes, assinalando apenas as falhas, sem as corrigir. Com a ajuda de dicionários e de prouários, como também com a ajuda do professor que irá guiar os momentos dinâmicos e motivadores de correção textual entre colegas, normalmente mais espontâneo para apontar os erros cometidos, os aprendentes poderão corrigir o texto e voltar a escrevê-lo, a fim de sentir orgulhosamente que o objetivo foi atingido: escrever um texto com qualidade. Depois, poderão, eventualmente, criar a sua própria ficha de erros frequentes, às vezes com a devida explicação para não os reiterar, e usá-la, como material de apoio, noutros momentos de redação. Progressivamente, graças à prática regular da atividade escrita, os alunos interiorizarão as regras corretas e sentir-se-ão mais eficientes nos momentos de avaliação sumativa, que, em geral, não disponibilizam qualquer ajuda. Consciencializar os aprendentes acerca das suas falhas é portanto essencial para que não as voltem a repetir. É neste aspeto que as fichas de autoavaliação e de verificação são necessárias para que, na fase de revisão, as confronte com os textos onde constam os erros, de modo a ajudá-los a pensar sobre o ato de escrever.

CONCLUSÃO

Este relatório de estágio, dividido em três capítulos, permitiu refletir sobre a prática pedagógica, no decorrer de um ano letivo. Estar envolvida em contexto escolar diariamente possibilitou também desenvolver um estudo de caso, com base nos ensinamentos que fui interiorizando e na minha atuação na sala de aula.

Optei naturalmente pela competência escrita, desejando propor atividades que pedissem um envolvimento especial dos alunos e os ajudassem a redigir com mais espontaneidade, nutrindo progressivamente o gosto pela escrita. Foi nesta ótica que o caso do texto de caráter autobiográfico foi selecionado, reparando que, se adaptasse essa terminologia à área do Francês (devido ao nível dos conhecimentos), os textos poderiam desenvolver a expressividade e levar os aprendentes a contactarem com a escrita e a treinarem as várias componentes, apelando, ainda, à expressão de ideias e de sentimentos. Os alunos sentem-se ativos na criação textual, visto que os enunciados propostos lhes dizem respeito. A interiorização de conhecimentos manifesta-se, deste modo, mais natural e inconsciente e os alunos melhoram o seu desempenho, indispensável para os tornar cidadãos conscientes. Acredito, pois, que através do desenvolvimento da escrita, insuficientemente treinada, sobretudo por falta de tempo, poder-se-á levar os discentes a pensar e a organizar o seu discurso. Com um pensamento mais claro e fluido poderá, então, apresentar ideias de modo crítico e atuar lucidamente na sociedade, com uma alta gama de valores cívicos.

Importa referir que este objetivo só poderá ser atingido se organizarmos o exercício de produção escrita com base nas três fases (planificação, textualização, revisão) e olharmos para as dificuldades dos alunos. Daí resulta a importância da fase de revisão que não me foi possível executar convenientemente, sobretudo em língua materna. De facto, a correção permitiu aferir os erros recorrentes dos textos analisados anteriormente, mas teria sido útil criar e propor atividades para que os alunos tomassem consciência das suas falhas. No entanto, verifica-se que o ato de escrever ganhou valor na preparação da aula e na lecionação de conteúdos a serem usados na planificação. A sequência deve efetivamente ser construída para levar o aluno a aperfeiçoar a sua competência escrita e, antes disso, é preciso avaliar os conhecimentos prévios dos alunos e exercitar os novos conteúdos a partir de vários suportes. Só depois é que convém iniciar a criação textual. O material de apoio (fichas informativas,

esquemas, listas de verificação, uso de dicionários, etc.) também auxiliou cada um dos discentes a contactar com o ato de escrever e a organizar as suas ideias, registadas na planificação que fui solicitando em contexto letivo ou como trabalho de casa. A recolha de ideias, mesmo sendo reduzidas no caso do Francês, era claramente importante e ajudava a estruturar progressivamente o texto.

Constatei, ainda, que as atividades em torno da escrita de tipo autobiográfico poderiam ser múltiplas e as abordagens também. Por conseguinte, propus atividades distintas, tentando diversificar os recursos e facultar ferramentas de apoio. É de realçar que o facto de não poder dinamizar parte das atividades em língua materna em sala de aula requereu mais reflexão e alguma organização adicionais. Não obstante, creio que os objetivos foram atingidos, pela qualidade geral dos textos produzidos pelos alunos e pela criatividade demonstrada.

Por fim, saliento que o objetivo deste trabalho é também revelar que o ano de estágio foi exigente, mas não deixou de ser, acima de tudo, enriquecedor, tendo sido a razão do meu crescimento pessoal e profissional. Nesta perspetiva, a riqueza desta experiência letiva não se resume à prática na sala de aula. Pois, apesar do seu importante valor, o estágio só ganha sentido se olharmos para todo o caminho até chegarmos à sala de aula. Assim, a transmissão de saberes pelos docentes, o contacto com os alunos, a preparação das planificações, a lecionação de diversos conteúdos, as atividades dinamizadas no seio da escola e os momentos de avaliação comprovaram-me que a profissão que pretendo enquadra vários universos inseparáveis e valiosos. Só um envolvimento em todos estes aspetos poderá levar ao sucesso e tornar o professor-estagiário determinado e apaixonado pela profissão em professor eficiente, atento às necessidades dos alunos e profissional. Ensinar é de facto estarmos preparados para enfrentar qualquer situação, julgando que a nossa opção é a melhor para o aluno, centro da comunidade educativa, e para a educação, valor planetário que construímos.

Com o distanciamento que já se verifica, noto que cada momento passado na escola contribuiu para a minha formação, acreditando que os ensinamentos interiorizados acompanhar-me-ão para sempre e ajudar-me-ão a tornar-me uma professora cada vez mais competente, motivada pelo relevante gosto em ensinar.

Bibliografia :

- AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
 - AZÓIA, F., SANTOS, F. (2007). *Interações*. Lisboa: Texto Editores.
 - BARBEIRO, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e a expressão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - BARBEIRO, L. F. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho, Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia.
 - BARBEIRO, Luís Filipe (2005). “Ensino da escrita e comunidade de aprendizagem”. In J.A.B.Carvalho *et al. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e de Psicologia da Universidade do Minho, pp. 27-48.
 - BARBEIRO, L. F. ; PEREIRA, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita : A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
 - CAMPOS, G. (2005). “Aperfeiçoamento de texto: contributo de mecanismos autocorrectivos”. In J.B.Carvalho *et al. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e de Psicologia da Universidade do Minho, pp. 129-138.
 - CAMPS, A. (2005). “Pontos de vistas sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita”. In J.A.B.Carvalho *et al. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e de Psicologia da Universidade do Minho, pp.11-26.
- CARVALHO, J. A. B. (1991). “O Domínio da Expressão Escrita nos Novos Programas de Português”. Comunicação apresentada no *Encontro sobre os Novos Programas*. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, J. A. B. (1992). "Ensinar a escrever a partir dos novos programas de língua portuguesa". In *Actas do Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística (Linguística e Ensino-Aprendizagem do Português)*. Viana do Castelo: A.P.L., pp.85-92.

- CARVALHO, J. A. B. (1997). "O processo de escrita e as práticas de escrita na aula de língua materna". In L. Leite *et al.* *Didáticas/Metodologias da Educação*. Braga: D.M.E.-U.M., pp.499-505.
- CARVALHO, J.A.B. (2001). "O ensino da escrita". In F. Sequeira; José A. Brandão; A.Gomes, orgs.), *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*, 1999. Braga: Instituto de Educação e de Psicologia da Universidade do Minho.
- CARVALHO, J.A.B. (2005). "Investigação em didáctica da escrita: algumas questões para reflexão". In J.A.B. Carvalho *et al.* *Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e de Psicologia da Universidade do Minho, pp. 71-81.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- CORNAIRE, C. ; RAYMOND, P. (1999). *La Production Écrite*. Paris : Clé International.
- COSTA, S.; PACHECO, L. (2012). *Mots Croisés 2. Nível 2. 8º ano*. Porto: Porto Editora.
- CUQ, J.P. ; GRUCCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2000). *Programas de Francês – Planos de organização de Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico, 3º ciclo*. Ministério da Educação.
- DUARTE, I.M. (2005). "Como se ensinam os futuros professores a ensinar a escrever? Algumas incomodidades". In J.A.B.Carvalho *et al.* *Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e de Psicologia da Universidade do Minho, pp. 49-67.
- GUEIDÃO, A., CRESPO, I. (2012). *Des crêpes et des baguettes. 7º ano. Nível 1*. Porto: Porto Editora.
- GUERRA, J. (2007) *As boas práticas do Ensino da Escrita – Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita*. [Tese de Doutoramento] Universidade do Algarve.
- LEJEUNE, P. (1971). *L'autobiographie en France*. Paris: Armand Colin.

- MOUQUINHO, A. M. (2009). *Como melhorar a produção escrita dos alunos de Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira, do 3º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado] Universidade do Porto.
- PINTO, E.C., FONSECA.P., BAPTISTA, V.S. (2012). *Plural – 10º ano*. Porto: Raiz Editora.
- PIRES, R.M. (2005). “Planificação: que lugar e que papel no processo de escrita?” In J.A.B.Carvalho *et al. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e de Psicologia da Universidade do Minho, pp. 117-127.
- SEIXAS, João *et al.* (2002). *Programa de Português, 10º, 11º e 12º anos, Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação.
- TOUZIN, M.M. (1993). *L’écriture autobiographique*. Paris : Betrand-Lacoste.
- TRIM, J.L.M. (1997). *Les Langues Vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence*. Guide général d’utilisation. Strasbourg: Conseil de l’Europe.

Sitiografia :

- <http://www.cm-coimbra.pt/>
- BAILLY, N. ; COHEN, M. (2007). “L’approche communicative”. Disponível em http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html (Consultado em 05/06/2013).
- CARVALHO, J.A.B. (s/d). “O ensino da escrita”. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%C3%A9%20Brand%C3%A3o%2073-92.pdf> (Consultado em 09/06/2013).
- KALI, Z. (2005). L’approche communicative. Disponível em http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd10.htm (Consultado em 05/06/2013).

- PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA. Disponível em http://www.esqf.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=36 (Consultado em 20/12/2012).

- PUREN, C. (2006). “De l’approche communicative à l’approche actionnelle”. Disponível em <http://uptv.univ-poitiers.fr/web/canal/61/theme/28/manif/125/video/1180/> (Consultado em 07/06/2013).

- PUREN, C. (2007). “Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde: l’exemple du passage de l’approche communicative à la perspective actionnelle”. Disponível em: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/liens/2007/2007d/> (Consultado em 07/06/2013)

- PUREN, C. (2008). “La nouvelle perspective actionnelle de l’agir social au regard de l’évolution historique de la didactique des langues-cultures. Disponível em http://www.aplv-languesmodernes.org/vid/PUREN_Francparler/ (Consultado em 07/06/2013).

- REGULAMENTO DA ESCOLA. Disponível em http://www.esqf.pt/conteudo_esqf/Regulamento_Interno_2010.pdf (Consultado em 20/12/2012).

- **Imagem de capa:** <http://www.wikipaintings.org/en/m-c-escher/drawing-hands>