Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

As Boas Práticas de Ensino da Escrita

Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita

(Tese de Doutoramento no ramo de Didáctica,
especialidade em Didáctica das Línguas Estrangeiras)

Joaquim Agostinho de Oliveira Guerra

Orientador:
Professora Doutora Maria de Lurdes Ferreira Cabral
Usera de Vasconcelos

Faro
Março de 2007

Candidato: Joaquim Agostinho de Oliveira Guerra

Departamento: Departamento de Línguas Clássicas e Modernas

Instituição: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

Título: *As Boas Práticas de Ensino da Escrita. Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita.*

Ramo em que se inscreve a tese: Didáctica

Especialidade: Didáctica das Línguas Estrangeiras

Orientação de: Professora Doutora Maria de Lurdes Ferreira Cabral Usera de Vasconcelos

Constituição do Júri:

Presidente: Doutor **João Pinto Guerreiro**, Reitor da Universidade do Algarve

Vogais: Doutora **Maria de Lurdes Ferreira Cabral Usera de Vasconcelos**, Professora Catedrática da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Doutora **Maria Helena Almeida Brandão de Araújo e Sá**, Professora Associada da Universidade de Aveiro (Arguente);

Doutor **José António Brandão Soares de Carvalho**, Professor Associado do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Arguente);

Doutor **António Manuel da Costa Guedes Branco**, Professor Associado da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Doutor **Manuel Célio de Jesus da Conceição**, Professor Associado da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Doutora **Maria Clara Lopes Dias Ferrão Bandeira Tavares**, Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Para a Solange, o Daniel e o David.

Agradecimentos

O estudo que apresentamos resulta de um profundo investimento pessoal. Todavia, colaboraram na sua realização várias pessoas que de forma mais ou menos activa e/ou mais ou menos anónima permitindo contribuíram para que pudéssemos levar adiante este projecto.

Agradecemos, então:

- à Professora Doutora Maria de Lurdes Cabral a orientação prestada, a disponibilidade, a amizade;
- aos colegas das escolas básicas e secundárias do Algarve que responderam ao Questionário;
- aos colegas do ensino básico e secundário que mostraram disponibilidade para as entrevistas;
- aos colegas da F.C.H.S. que directa ou indirectamente me apoiaram;
- à Sandra Bolas que transformou os dados recolhidos em dados estatísticos tratáveis e legíveis;
- aos meus amigos que tantas vezes me apoiaram no trabalho, ouvindo meus desabafos e lamentos, (re)lendo algumas partes da Tese, partilhando opiniões acerca dos temas tratados;
- à Direcção Geral de Educação do Algarve.

Finalmente, pela paciência, pela ajuda, pelo acompanhamento carinhoso, um agradecimento especial à Solange, ao Daniel e ao David.

Candidato: Joaquim Agostinho de Oliveira Guerra

Instituição: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientador: Professora Doutora Maria de Lurdes Ferreira Cabral Usera de Vasconcelos

Data: Março 2007

Título: As Boas Práticas de Ensino da Escrita. Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita.

Resumo:

O conhecimento das práticas e da sua conceptualização pelos docentes de Francês é pouco conhecido em Portugal. Na verdade, os estudos que reportam aplicações teórico-metodológicas no ensino da escrita enquadram-se maioritariamente na área do ensino do Português e do Inglês. Esta investigação adquire, assim, relevância por procurar (i) descrever e caracterizar as práticas dos professores de Francês do 3º ciclo do EB e do Ensino Secundário e (ii) relevar o pensamento dos professores acerca das suas práticas, levando-os a destacar o que consideram como a(s) sua(s) melhor(es) prática(s) de ensino da escrita.

A recolha de dados realizou-se, primeiramente, através de um questionário enviado às escolas do Algarve. Posteriormente, realizámos onze entrevistas semi-directivas. A análise dos dados acompanha a natureza dupla – quantitativa e qualitativa – dos métodos de recolha: o questionário foi analisado através de métodos estatísticos e às entrevistas foi aplicada a técnica da análise de conteúdo.

Concluímos que existe pouco investimento no ensino (formal) da escrita e que as actividades descritas assentam maioritariamente numa metodologia tradicional de produto. Observámos, igualmente, que os professores manifestam dificuldades em descrever as suas práticas. Encontrámos, ainda assim, professores cujo discurso indicia boas práticas de ensina da escrita, embora careçam de reflexão preparatória mais profunda.

Palavras-chave:

Representações de Professores; Ensino do Francês Língua Estrangeira; Didáctica da Escrita; Formação de Professores; Escrita.

Candidate: Joaquim Agostinho de Oliveira Guerra

Institution: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Supervisor: Professora Doutora Maria de Lurdes Ferreira Cabral Usera de Vasconcelos

Date: Mars 2007

Title: Best practices on teaching writing in French language classroom. Teachers' discourse concerning their writing teaching practices.

Abstract:

In Portugal, the knowledge of the teaching practices and its conceptualization by the teachers of French as a Foreign Language (FFL) is yet scarcely studied. Actually, the studies that report theorical and methodological applications in the field of the teaching of writing are mainly focused on the area of Mother Tongue education and, more recently, on EFL teaching. Therefore, this study acquires a special relevance since it enables us to know the conceptions of the FFL teachers about their teaching writing practices. We also build the theoretical construct of **best practices of teaching writing**, firstly through the analysis of theoretical and methodological research in this area, and secondly by asking the FFL teachers what they consider as their best practices.

Data have been collected through questionnaires, sent to the schools of the Algarve region. We also concluded interviews, organized around a hidden agenda, to a small sample of the population. Data treatment included statistical analysis and content analysis.

Findings reveal that the teaching of writing is still done in accordance with traditional product methodologies. Results also demonstrate that the participants have difficulties in describing their own teaching practices. Nevertheless, this study identifies teachers whose discourse indicates the development of good practices in teaching writing.

Key-words:

Teachers' Conceptions; Teaching of French as a Foreign Language; Teaching Writing; Teacher Training; Writing.

Índice Geral

Agradecimentos 7

Resumos **9**

Índice Geral **11**

Introdução **17**

Definição de Termos **29**

Abreviaturas Usadas **35**

Cap. 1 – Campo de Acção e Postulados Teóricos **37**

1.1 As Representações de Professores: Abordagem como Campo de Investigação **38**

1.2 Escrever: Modelos Teóricos e Perspectivas Pedagógicas **52**

Cap. 2 – A Investigação na Área do Ensino da Escrita **71**

2.1 Abordagem Processual do Ensino da Escrita **73**

2.1.1 Planificação **75**

2.1.2 Textualização **80**

2.1.3 Revisão **86**

2. .4 Edição ou Editoração **95**

2.2 O Desenho de Tarefas de Escrita e o Papel das Instruções Fornecidas pelo Professor **98**

2.3 O Lugar da Facilitação Processual no Ensino da Escrita **103**

2.4 O Ensino-aprendizagem da Escrita enquanto Prática Reflexiva **105**

2.5 A Escrita como Explicitação de Conhecimento no Contexto do Ensino da Escrita **110**

2.6 O Papel da Escrita como Acto Comunicativo no Ensino-aprendizagem da Escrita **112**

2.7 Os Meios Informáticos e o Ensino da Escrita: o Uso de Processadores de Texto e as TIC **115**

2.8 O Lugar da Avaliação / Correcção do Texto Escrito **124**

Cap. 3 – As Boas Práticas de Ensino da Escrita **139**

Cap. 4 – A Escrita nos Programas de Francês **153**

4.1 Paradigmas de Ensino-aprendizagem da Escrita em LE **155**

4.2 Os Programas de Francês e o Processo de Ensino-aprendizagem da Escrita **164**

4.2.1 Os Programas de Francês do Ensino Básico **168**

4.2.2 Os Programas de Francês do Ensino Secundário **177**

4.2.3 Síntese Analítica: Indícios de Boas Práticas de Ensino da Escrita **186**

Cap. 5 – Abordagem Metodológica **191**

5.1 A População Inquirida **196**

5.1.1 Constituição da Amostra **196**

5.1.2 Caracterização da Amostra **198**

5.2 Objectos e Instrumentos de Investigação **205**

5.2.1 O Questionário **206**

2.1.2 Formas de validação do Questionário **213**

2.1.1 Procedimentos de recolha e análise dos dados **217**

5.2.2 A Entrevista **221**

5.2.2.1 Procedimentos de análise de conteúdo **228**

5.2.2.2 Validação da análise de conteúdo **236**

5.3 Limitações do Estudo **238**

Cap. 6 – A Voz dos Professores: Práticas e Representações do Ensino-aprendizagem da Escrita **243**

6.1 Discurso dos Professores acerca das suas Práticas de Ensino da Escrita **244**

6.1.1 A Natureza e Papel das Actividades de Escrita **245**

6.1.2 Procedimentos e Suportes para o Desenvolvimento de Actividades de Escrita **262**

6.1.3 Os Contextos Oponentes ao Ensino-aprendizagem da Escrita **285**

6.1.2.1 As dificuldades dos alunos **286**

6.1.2.2 As dificuldades dos professores **296**

6.1.2.3 Modos de resolução das dificuldades manifestadas **303**

6.1.4 As Relações da LM com a LE no Ensino-aprendizagem da Escrita em FLE **311**

6.1.5 Síntese Analítica: Metodologias e Contextos de Ensino-aprendizagem da Escrita em FLE **316**

6.2. As Boas Práticas de Ensino-aprendizagem da Escrita **320**

2.1 Que Práticas são Consideradas como Boas Práticas de Ensino da Escrita **321**

2.2 Factores de Escolha e Inclusão de tarefas nas Boas Práticas de Ensino da Escrita **363**

2.3 Representações acerca das Boas Práticas de Ensino da Escrita: Síntese Analítica e Contextos Teórico-metodológicos **367**

6.3 As Finalidades do Ensino da Escrita **373**

Conclusões. As lógicas de Acção Teórica e Metodológica **379**

1. Percursos Teórico-metodológicos de Didactização da Escrita **380**

2. Da Reflexão Teórica aos Discursos sobre a Prática de Ensino da Escrita **388**

3. Observações Finais e Pistas para Futuras Investigações **398**

3.1 Síntese Conclusiva e Implicações Educativas **398**

3.2 Novos Percursos de Investigação **403**

Bibliografia **407**

Relação de Anexos **423**

Anexo I – Distribuição de Docentes **425**

Anexo II – Questionário de Investigação Aplicado **429**

Anexo III – Guião da Entrevista **441**

Anexo IV – Categorias e Indicadores relativos à Análise de Conteúdo **449**

Anexo V – Análise Estatística das Respostas aos Questionários **459**

Anexo VI – Transcrição de Entrevistas **555**

Anexo VII – Distribuição Quantificada de Unidades de Registo por Categoria/Indicador **577**

Anexo VIII – Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas Realizadas no 3º Ciclo do EB **587**

Anexo IX – Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas Realizadas Entrevistas no Ensino Secundário **635**

Índice de Figuras:

1. O lugar das representações na construção da prática profissional do professor **45**

2. O processo de escrita segundo a *genre-based approach* (traduzido de Tribble, 1996: 60) **67**

3. Modelo de revisão de um escrito (Mas, 1996: 21) **88**

4. Áreas importantes para as instruções acerca da escrita (Bright, 1995: 83) **100**

5. Guia para o desenvolvimento de um programa de ensino da escrita eficaz **150**

6. Operacionalização programática das competências de comunicação **174**

7. Guia para o desenvolvimento de um programa de ensino da escrita eficaz **386**

Índice de Quadros

1. As Interacções entre aluno e professor no processo de avaliação de um escrito (segundo Morrow, 1991, *apud* Cassany 1997[5]: 17-18). **127**

2. Oito princípios comuns às investigações relativas ao ensino de práticas de literacia **141**

3. Princípios para uma prática enformada de ensino da escrita (Rosen, 1993: 373-375) **142**

4. Princípios para uma aprendizagem eficaz da escrita (Vigner, 2001) **144**

5. Princípios para um ensino da escrita enquadrada em competências de literacia (Cabral, 2004b: 58-59) **148**

6. Princípios comuns à LM/LE relativos ao ensino da escrita **148**

7. Matriz Categorial de Base do Questionário (cf. Anexo 2 para leitura do Questionário) **208**

8. Correspondência do tipo de questão de escolha múltipla com a pergunta do Questionário **209**

9. Perguntas colocadas na validação de conteúdo do Questionário: método dos juízes **215**

10. Perguntas colocadas aos professores de LE durante o teste piloto (segunda validação de conteúdo) **215**

11. Circunstâncias habituais para a produção de um texto escrito nas aulas (Q7 – dados globais) **251**

12. Fontes que habitualmente utiliza para a organização das tarefas de escrita nas aulas (Q9 – dados globais) **263**

13. Dificuldades dos alunos referidas pelos entrevistados **286**

14. Principais dificuldades dos professores **297**

15. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente (Q14 – dados globais) **327**

16. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita a desenvolver (Q18 – dados globais) **338**

17. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido (Q19 – dados globais) **354**

18. Finalidades do Ensino da Escrita (Q21 – dados globais) **374**

Índice de Gráficos

1. Circunstâncias habituais para a produção de um texto escrito nas aulas (Q7) **250**

2. Género de textos mais fomentados nas aulas (Q8) **256**

3. Fontes que habitualmente utiliza para a organização das tarefas de escrita nas aulas (Q9) **262**

4. Grau de utilidade do manual escolar (Q13) **265**

5. Local de realização de tarefas de escrita (Q10) **268**

6. Forma de realização de tarefas de escrita nas aulas (Q11) **270**

7. Tempo médio, em minutos, para a realização de tarefas de escrita (Q12) **273**

8. Momento de Edição/Divulgação dos escritos (Q20 dados globais): Distribuição de frequência de respostas **358**

Introdução

Desde há muito que os investigadores e os educadores portugueses, acompanhando preocupações semelhantes manifestadas noutros contextos, têm vindo a alertar a comunidade educativa para a necessidade de se atender ao ensino da escrita de modo a contribuir para o desenvolvimento das competências de elaboração de escritos, por parte dos alunos. Por exemplo, como refere Esteves Rei, já no século XIX se erguiam vozes questionando o modo de ensinar a escrever, por via da constatação das dificuldades dos alunos:

> como ensinar a redigir com pureza, propriedade e elegância, ignorando os alunos as regras mais triviais da arte de escrever? (Maia, 1862;3-5, citado por Rei, 1998:80).

Mais recentemente, outras vozes têm também chamado a atenção para o aparente desinvestimento no ensino da escrita no Ensino Básico e Secundário (Fonseca 1994, Amor 1997, Carvalho 1999, Gorjão, 2003, entre outros).

Possivelmente por consequência dos diferentes e constantes apelos, assistimos hoje ao aparecimento de um número crescente de obras acerca do ensino da escrita em Língua Materna (vulgo LM) e também de investigações que procuram conceptualizar o acto de escrita, tanto a nível teórico como a nível metodológico (como escrever e como ensinar a escrever). Ainda assim, é frequente

ouvir-se ou ler-se na comunicação social, na sociedade civil ou até no meio escolar e universitário que os estudantes portugueses não sabem escrever.

A competência escrita não se desenvolve apenas na aula de Português. Outras disciplinas, de diferentes áreas científicas escolares, como as Ciências Sociais, as Ciências Exactas e as Línguas Estrangeiras, detêm também um papel preponderante no desenvolvimento da escrita nos estudantes.

No caso específico do ensino do Francês como Língua Estrangeira (vulgo FLE), em Portugal existem poucos estudos e/ou escassas resenhas de situações de ensino da escrita ou do estado de práticas escolares e competências de alunos na área da escrita. De facto, pouco se sabe sobre o que se passa na sala de aula, sobre o que fazem os professores, sobre as suas representações acerca do que é ensinar a escrever e sobre como e o que aprendem os alunos quanto a competências de escrita.

Não obstante, vivemos um período em que dispomos, a montante, de numerosos estudos no âmbito da psicologia cognitiva (como no quadro da psicolinguística e da sociolinguística) que descrevem os processos envolvidos na escrita sob vários prismas; e a jusante, diversas investigações que procuram descrever e validar essas mesmas teorias no campo das práticas pedagógicas fornecendo orientações quanto à sua implementação.

Para além do mais, vivemos um período de viragem, marcado, por um lado, pela adopção de metodologias baseadas na noção de desenvolvimento de competências e não apenas da assimilação de saberes. Por outro, regista-se a perfilhação, decorrente das novas orientações programáticas, da perspectiva accional do *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), que procura concentrar a atenção na acção comunicativa do aprendente, a qual se insere num

contexto comunicativo particular, no quadro de uma esfera social determinada, mobilizando competências específicas. Reforça-se, assim, as várias componentes da competência comunicativa (a saber, a linguística, a sociológica e a pragmática[1]), à qual se aliam conhecimentos do mundo (conhecimentos culturais de base, pertencentes às várias esferas) necessários à eficiência da acção comunicativa em sociedade.

Espera-se, deste modo, mudanças nas práticas pedagógicas associadas à construção de novas representações sobre os conceitos de ensinar e aprender a escrever, no seio de novas metodologias, nas quais sobressai a metodologia de tarefa, também defendida pelo QECR.

Todavia, Nist & Simpson (2000) argumentam que as estratégias mais populares nas aulas de língua não estão teórica ou metodologicamente apoiadas em investigações empíricas. Na verdade, parece que nos estudos sobre as práticas dos professores têm sido encontradas com mais frequência referências a crenças e representações baseadas nas tradições escolares (dos pares e dos manuais escolares, por exemplo) do que referências a opções estratégicas enformadas por teorias confirmadas como mais adequadas por parte de investigadores na área da educação[2] (*apud* Bullock & Laine, 2003).

Por seu lado, a sociedade da informação na qual vivemos, a evolução das metodologias de ensino que se tornaram cada vez mais eclécticas, holísticas e heurísticas (Puren, 2001) para, no fundo, poder responder à diversidade da população estudantil, dos agentes de ensino e das situações de aprendizagem e uso

[1] A componente linguística inclui os saberes e saberes-fazer relativos às diversas componentes da estrutura da língua; a componente sociológica compreende os parâmetros sócio-culturais de intercâmbio linguístico, nos quais encontramos as normas sociais; a componente pragmática refere-se a uma utilização funcional da língua, à adaptação contextual das produções de língua, etc.

[2] No caso de investigações realizadas em Portugal que apontam para o mesmo sentido, podemos referir, entre outros, Carvalho (1999), Pereira (1999), Castro (2000) e Gorjão (2003).

da língua, conferem às modalidades de ensino e de aprendizagem da escola dos nossos dias uma pluralidade e uma heterogeneidade de formas e de suportes que dificilmente se encontram averbadas por uma só teoria ou modelo de ensino.

Cumulativamente, como refere Gaulmyn (1994),

> L'enseignement de l'expression écrite en FLE […] offre autant de mécomptes à l'enseignant qu'à l'étudiant. Il faut enseigner, oralement et collectivement, en temps très limité (l'heure de cours), un savoir-faire individuel et silencieux, qui exige des temps de travail long. (p. 199)

Dificuldade realçada, em certa medida, e em nossa opinião, pela subdivisão processual e pelo conjunto de capacidades e saberes a desenvolver em cada um dos processos envolvidos que pode deixar antever a expressão escrita como algo de inatingível para os alunos e de difícil ponderação para os docentes.

Tendo em conta estes pressupostos, decidimos enveredar pelo estudo da problemática do ensino da escrita em situação de aula. Escolhemos o caminho **da reflexão, da descrição e da teorização sobre as boas práticas de ensino da escrita** existentes (ou não) nas escolas, nomeadamente nas aulas de Língua Estrangeira, escolhendo como campo de acção a disciplina de Francês, no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tendo por base **o discurso dos professores acerca das suas práticas**.

A investigação centrou-se nas **representações dos professores de Francês** de dois níveis de ensino (3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) tendo em vista uma caracterização alargada das práticas de ensino da escrita, segundo o discurso dos intervenientes, de entre as quais procuramos destacar e compreender as **boas práticas de ensino da escrita**.

Assiste-nos uma primeira pergunta de investigação, decorrente da necessidade de, em primeiro lugar, procurar descrever as práticas da população deste estudo, a partir das representações construídas sobre os seus modos de acção no campo do ensino da escrita:

1. Quais são as representações dos professores de FLE acerca do ensino da escrita?
   1.1. Que representações têm os professores de FLE acerca das tarefas de escrita e seu(s) objectivo(s)?
      1.1.1. Que práticas de escrita são por eles privilegiadas?
      1.1.2. Que abordagens metodológicas sobressaem do(s) discurso(s) dos professores?
      1.1.3. Que contextos propiciam ou dificultam o desenvolvimento de tarefas de escrita?
      1.1.4. Que relações entre a LE e a LM são realçadas pelos intervenientes?
   1.2. Existem diferenças nos discursos dos professores segundo as condicionantes contextuais retidas (idade, sexo, anos e níveis diferentes, etc.)?

No quadro da descrição e da análise das representações dos professores acerca das suas práticas habituais de ensino da escrita, considerámos igualmente a tentativa de delimitar os seus referenciais teórico-metodológicos, bem como o realce dos factores que, segundo os sujeitos, se configuram como adjuvantes ou oponentes à implementação de tarefas de escrita.

Perspectivamos também as possíveis relações entre as metodologias que servem de referência à operacionalização de tarefas de escrita na LM e no FLE, considerando que vários dos professores envolvidos leccionam, ou já terão leccionado, as disciplinas de Língua Portuguesa (3º ciclo) ou Português (Ensino Secundário), sendo assim provável que ocorram cruzamentos de quadros de referência.

De igual modo, pressupusemos que poderiam existir diferenças entre os professores dos ciclos de ensino considerados, devido, inclusive, aos diferentes programas, assim como relativas a algumas condicionantes contextuais, tais como o tempo de serviço ou a categoria profissional.

Neste estudo procuramos também, e até principalmente, configurar o que designámos por **boas práticas de ensino da escrita**. A pergunta que norteou o desenvolvimento da investigação nesta temática foi:

2. Que representações têm os professores de FLE acerca de **boas práticas de ensino da escrita**?
   - 2.1. Que práticas de ensino da escrita são consideradas como mais pertinentes e, por conseguinte, passíveis de serem incluídas nas **boas práticas de ensino da escrita**?
     - 2.1.1. Existe diferença entre aquilo que os professores consideram como **boas práticas de ensino da escrita** entre os níveis de ensino considerados (3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário)?
     - 2.1.2. Que factores influenciam a escolha de determinada prática de ensino e a sua inclusão naquilo que consideram como **boa prática de ensino da escrita**?
   - 2.2. Existe alguma relação entre as **boas práticas de ensino da escrita** descritas na literatura de especialidade e nos relatos dos docentes?

Tentámos, deste modo, aceder ao quadro conceptual dos professores de modo a compreender o que motiva a consideração de determinada tarefa como **boa prática de ensino da escrita**, destacando o tipo de práticas ponderadas e se existe diferenças entre ciclos de ensino quanto à sua natureza e implementação. Neste contexto, julgámos pertinente confrontar as opções da população inquirida com as linhas orientadoras da literatura de especialidade.

Com o objectivo de traçar configurações possíveis de **boas práticas de ensino da escrita**, afigurou-se-nos interessante abordar o trabalho sobre representações de ensino da escrita de professores de FLE, através de uma investigação qualitativa[3]. Como refere Dabène (1987a),

> Nous pensons que l'approche qualitative se justifie par le fait que nous ne travaillons pas sur des données quantifiables mais sur des discours qui peuvent, certes, se prêter à des quantifications, mais que nous avons plutôt considérés, d'un point de vue d'attitudes, de représentations, de motivations par rapport au monde du scripturale […] (p. 76)

No quadro do nosso estudo, considerámos as representações como um dos aspectos que enformam a prática docente, constituindo-se como uma amálgama entre fontes teóricas, fontes experienciais e factores emocionais. Hillocks Jr. (1995) refere, aliás, que

> Every teacher of writing has a set of theories that provide a coherent view of the field and means of approaching the task of teaching. […] Theories may be based on a combination of assumptions, constructions derived from an empirical research, and argument. (p. 26)

O autor acrescenta, ainda, que as ideias e representações do que ensinar (a escrever) significa não provêem apenas da teoria, da prática e da investigação. Hillocks Jr. (1995) advoga que as representações encontram também a sua base num conjunto variado de fontes experienciais, nomeadamente ligadas ao quotidiano do docente e também em fontes de mais difícil controlo: as crenças e os

[3] A vertente qualitativa de investigação tem regido as pesquisas em representações (Cf. Santos *et al.*, 2002; Guimarães, 1988; Teixeira, 1993; Ponte, 1992; Woods, 1996; Oliveira & Ponte, 1997; Pereira, 1999), geralmente segundo os paradigmas de estudo de caso ou etnográficos, através de observações de aulas, registos vários, documentos dos professores, entrevistas, etc.

valores aos quais adicionamos factores emocionais como as relações emotivas (agrado *Vs* repulsa) que os professores estabelecem com a escrita (cf. Barré-de Miniac, 2000).

Será esta representação sobre o objecto ensino da escrita que

> […] restructure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet et de son système d'attitudes et de normes. (Abric, 1994: 12)

Parece-nos, assim, que antes de procurar descrever efectivamente a prática docente observada, devemos tentar saber o que os agentes de ensino, os professores, têm a dizer sobre ela, de modo a delimitar o objecto.

Daí que consideremos que a análise de dados deva, se possível, estabelecer uma *intersecção oblíqua* entre o quadro conceptual e os discursos dos professores. Por outras palavras, a literatura de especialidade não deve fechar o quadro de análise dos dados obtidos nos instrumentos de investigação, aconselhando-se, antes, uma intertextualidade na qual se enriquecem mutuamente os discursos especializados e os discursos dos professores (cf. Pereira, 1999).

Partindo deste mesmo quadro teórico, acerca das representações, Abric (1994a) acrescenta que:

> Cela permet de définir la représentation comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place. (p. 13)

Deste modo, poderíamos configurar as representações como intimamente ligadas a aspectos contextuais particulares. No entanto, é de realçar que, no nosso caso, a população estudada é relativamente próxima devido a factores como (i) a forte mobilidade do corpo docente, (ii) o carácter semelhante das formações iniciais e contínuas, e (iii) a universalidade das instruções programáticas. Esta similitude permitiu-nos extrair generalizações à população de professores de FLE, por via das características comuns, embora salvaguardando as devidas diferenças pessoais (*e.g.* percursos de formação) e locais / regionais (litoral/interior), assim como as diferenças no perfil sociocultural dos seus alunos. Julgamos, sobretudo, que os resultados deste estudo poderão promover o questionamento e a reflexão dos professores de Francês sobre as rotinas que os mesmos tendem a adoptar nas suas práticas quotidianas.

Juntamo-nos, assim, a uma corrente de investigação (cf. Nunan, 1989; Richards & Lockhart, 1994; D. Woods, 1996) que considera que

> [L]o que hacen los profesores es un reflejo de lo que saben y creen, y que estos conocimientos y pensamientos constituyen el marco o esquema que guía sus decisiones (de planificación, de interacción y de evaluación) y actuaciones dentro del aula. (Ballesteros *et al*., 2000: 312)

Assim sendo, a opção metodológica deste projecto de investigação inscreve-se num paradigma de natureza qualitativo e compreensivo; o que não quer dizer que os instrumentos (questionário e entrevista) a utilizar não contemplem procedimentos quantitativos no tratamento da informação, com o fim (i) de caracterizar o contexto ecológico dos sujeitos (ii) de ajudar à selecção dos mesmos para aprofundamento do estudo e (iii) de estabelecer comparações entre resultados obtidos, após a análise e tratamento de dados.

Procurou-se "construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes", (Bogdan & Biklen, 1994: 50) tendo em vista a compreensão das experiências que os professores verbalizam e do modo como interpretam essas mesmas experiências.

Neste sentido, neste estudo não se procura compreender como os professores escrevem, com que propósitos e em que contextos, mas, pelo contrário, objectivar a reflexão didáctica dos professores, investigando as representações por eles construídas acerca do ensino da escrita nas suas aulas.

Pereira (1999) justifica o estudo das representações dos agentes de ensino como uma prática globalizante, na qual se configuram, relevam, ou pelo menos se indiciam, as outras correntes de investigação em Didáctica da Escrita; a saber: "a elaboração de descrições dos objectos pertinentes para a aquisição da escrita", "a descrição e interpretação dos textos de alunos de diferentes idades para se conhecer e analisar o próprio processo de produção" e "o conhecimento do *input*, do próprio ensino e, portanto, dos instrumentos de que dispõe ou poderia dispor o aprendente" (p. 20).

Neste contexto, a investigação das representações de professores permite perceber, através de análises interpretativas a montante da prática efectiva do ensino da escrita, algumas das facetas da construção poliédrica que caracterizam a Didáctica das Línguas, neste caso a Didáctica da Escrita em LE. Não resulta, portanto, num afastamento da matriz identitária da investigação em Didáctica; antes remete para uma interpelação das práticas através de um prisma diferente, centrando-se não no saber em acção do professor aquando da observação de aulas, mas numa dicotomia na qual se encontram a prática e a reflexão sobre essa prática, verbalizando-a: um saber em acção reflexivo e verbalizado (cf. Pereira, 1999).

Seguimos, deste modo, uma linha de investigação que, como refere Pereira (1999), procura "mapear os parâmetros definitórios de uma Didáctica da Escrita", interpelando o discurso dos professores (p. 23) e caracterizando a sua prática.

Por fim, espera-se que os resultados permitam inferir implicações educativas relevantes para o ensino da escrita em FLE, em particular, e para o desenvolvimento das competências de literacia da população escolar dos ensinos básico e secundário, assim como se espera que os resultados contribuam para uma leitura reflexiva e crítica das práticas de ensino da escrita por parte dos professores de línguas.

A estrutura da Tese reflecte os pressupostos e objectivos enunciados, de forma a permitir uma linha condutora que culmina na análise dos dados recolhidos, e fundamentalmente, nas conclusões traçadas.

Iniciaremos o nosso percurso por uma resenha das bases teóricas do nosso estudo. Encontraremos, assim, no primeiro capítulo, algumas das perspectivas acerca do que se entende por concepções de professores, delimitando o campo de acção da nossa investigação. De seguida, e ainda no mesmo capítulo, recolhemos as diferentes teorias fundadoras na Didáctica da Escrita, percorrendo aquilo que se defende no âmbito da psicologia cognitiva e da psicolinguística para a descrição e compreensão do processo de escrita.

É a partir das raízes teóricas relativas ao processo de escrita que descreveremos, no segundo capítulo, algumas das diversas correntes teórico-metodológicas, actualmente discutidas na literatura de especialidade e que constituem aquilo que Pereira (1999) classifica como o *patchwork* teórico no qual assenta a Didáctica da Escrita.

Tendo por base as linhas mestras das várias perspectivas sobre o ensino da escrita descritas, traçaremos no terceiro capítulo uma proposta teórica e metodológica do que consideramos **boas práticas de ensino da escrita**. O construto daí resultante servirá de suporte à análise dos programas em vigor para o ensino do Francês, realizada no capítulo quarto, e à construção da metodologia na qual assenta o nosso percurso investigativo pelas escolas, descrito no capítulo quinto.

A descrição e análise dos dados colhidos consistirão no conteúdo do sexto capítulo, a partir das quais teceremos as nossas conclusões e observações finais.

Definição de termos

Pareceu-nos relevante definir em espaço próprio os termos mais frequentemente utilizados no nosso estudo. Evitamos, deste modo, repetições desnecessárias, oferecendo, ainda, um lugar para o confronto de opiniões acerca da terminologia amplamente utilizada na área da Didáctica da Língua, que no corpo do texto do estudo poderia diluir o cerne da nossa questão. Retomaremos, ainda assim, sempre que necessário (pertinência, facilitação da compreensão, etc.), alguma das definições aqui apresentadas.

Aprendente: neologismo, muito provavelmente oriundo da literatura de especialidade francesa (*apprenant*), criado, de certo modo, com o fim de melhor definir a situação actual do processo de ensino-aprendizagem. Como refere Robert (2002), *aprendente* agrupa o público designado anteriormente por aluno, discente, estudante e o público adulto que forçosamente não se enquadrava nos termos anteriores. Por outro lado, a sua base etimológica, *apprehendere* (latim clássico), aprender (português), para além das concepções Didácticas e Pedagógicas nas quais ele é actualmente utilizado (cf. Cuq, 2003), remete a situação formal de ensino-aprendizagem para uma maior envolvência do seu público-alvo – a massa estudantil de qualquer idade – relevando o seu carácter activo no processo.

Capacidade: entendido como um saber-fazer automatizado pela repetição e/ou pela experiência (Cornaire & Raymond, 1999: 53).

Competência[4]: A noção de *Competência* tem adquirido recentemente grande importância na área da Didáctica da Língua. Reteremos, no âmbito deste estudo, a definição amplamente difundida por Perrenoud (1995, 1996, 1997, 2000), segundo o qual *competência* corresponde a *um saber em uso*, isto é, à capacidade do sujeito agir utilizando os recursos cognitivos adequados à consecução da tarefa a desenvolver. No campo da escrita, adoptamos a definição de Dabène (1987b) por nos parecer aquela que concilia factores cognitivos e sócio-culturais. A ver,

> J'entends par **compétence scripturale**, en prenant le terme «compétence» dans son sens plus banal, la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations, tout à la fois **appris**, à l'école, en milieu formel; **acquis**, de façon non guidée, en milieu naturel; et **hérité**, au niveau des représentations individuelles et collectives. La maîtrise de cet ensemble hétérogène rend possible, entre autres, l'exercice de l'activité de production et de réception des textes écrits; […]." (p. 14; destaques do autor).

Escrevente: retomamos aqui o termo utilizado por J. Carvalho (1999) de forma a evitar possíveis problemas do referente ligado à palavra *escritor* (comummente usada para designar aquele que escreve textos literários). *Escrevente*, neste estudo, designará todo e qualquer indivíduo que produz textos escritos, nomeadamente o estudante do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Escrever: entendemos por escrita uma actividade cognitiva de comunicação, pessoal ou inter-pessoal, ancorada numa determinada esfera sócio-cultural (pessoal, interpessoal ou social, institucional, profissional, etc.). Concordamos, assim, com Reuter (1996) quando afirma que

[4] Cf. **Capítulo 4** para um maior desenvolvimento da noção de competência, associada às novas directrizes programáticas para o ensino-aprendizagem da língua francesa.

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

Francófono: indivíduo capaz de fazer face, em língua francesa, às situações de comunicação correntes. Um francófono parcial corresponde à pessoa que possui competências reduzidas em língua francesa, permitindo-lhe apenas fazer face a um número limitado de situações de comunicação (Valentin, 2003: 15).

Literacia: ainda que na literatura de especialidade se refira que a definição do conceito de *literacia* não é de todo pacífica, não podemos deixar de o referir e de nos posicionarmos no seio de um modelo teórico.

De um modo muito geral, este conceito designa actualmente a capacidade de usar a leitura e a escrita proficientemente em actividades sociais. Implica, por conseguinte, e segundo Venezky (1995), "an interaction between social demands and individual competence" (p. 142). Assim sendo, compreende-se a progressiva evolução do conceito na comunidade científica, que procurou adaptar a definição de literacia à demanda social, de uma concepção próxima do alfabetismo (assinar o seu nome, compreender e produzir mensagens escritas simples) à capacidade de se envolver em todas as actividades sociais nas quais as competências de ler e de escrever sejam necessárias à sua execução. Alargou-se, por conseguinte, progressivamente, o campo epistemológico do conceito. Com efeito, inicialmente, considerava-se que um indivíduo tinha atingido níveis mínimos de literacia desde que soubesse minimamente ler e escrever. Actualmente, fala-se também de

competências de literacia de compreensão e produção orais, literacia matemática, tecnológica, informática, etc., recorrendo-se, na literatura de especialidade ao conceito de *literacias* ou *literacia múltipla*, embora no nosso estudo retenhamos apenas a competência de escrever.

Literacia corresponde igualmente à capacidade de pensar criticamente sobre os usos sócio-culturais predeterminados para a escrita (Harris & Hodges, 1995: 140-141), que, em certa medida, regulam a produção e condicionam os usos dados ao texto escrito. Neste contexto, concordamos plenamente com Baynham (1995), quando refere que:

> Literacy work isn't necessarily critical itself, but it can be a powerful tool for developing critical thinking just because language is powerful as social practice. Institutions and social organizations are sustained and reproduced through language; language is what introduces the human subject into social orders. Critical literacy work can be the opportunity to develop control over the production of text (the dimensions of product and process). But it can also develop a critical awareness of social purpose and whose interests are being served by it. (pp. 2-3)

Em síntese, actualmente, o termo *literacia* refere-se essencialmente à competência em utilizar um conjunto de recursos culturais, que vão para além do *bê a bá*, isto é, ultrapassam o simples conhecimento de regras linguísticas para articular frases com sentido. Corresponde à capacidade de utilizar os recursos sócio-cognitivos e linguísticos (nas suas várias dimensões) associados à escrita num conjunto alargado de tarefas sociais, correspondendo às expectativas dos indivíduos que nela exercem o poder de regulação.

<u>Processo de escrita</u>: na psicologia cognitiva, processo é geralmente definido como toda a operação mental que permite realizar determinada tarefa cognitiva. Neste

sentido, um *processo de escrita* designará toda a operação mental que permite realizar uma tarefa cognitiva ligada à produção escrita. Por exemplo, o processo de planificação serve para definir o contexto textual e pragmático de uma mensagem que será posteriormente ordenada em palavras, frases, etc. (cf. Whalen, 1994: 52).

Tarefa: a noção de tarefa advém de estudos anglo-saxónicos, nomeadamente empreendidos por Nunan (1988, 1989), e foi amplamente difundida pelos trabalhos do Conselho da Europa, nomeadamente através da publicação do *Quadro Europeu Comum de Referência*, iniciando, desde então, a sua progressiva introdução nos programas nacionais de línguas vivas.

Uma tarefa deve caracterizar-se por: (i) conter um ou vários objectivos processuais de aprendizagem que envolvam os estudantes na competência que se pretende desenvolver; (ii) possuir um contexto a partir do qual se criam sentidos para o desenvolvimento de determinada competência; (iii) envolver os alunos num modo de pensar e de actuar, necessariamente individual, mas relacionados com a competência a desenvolver; (iv) controlar o desenvolvimento da tarefa através de uma avaliação processual e formadora (cf. Guerra: 2003). Como referi noutro lugar:

> Concebe-se, por conseguinte, que a metodologia de ensino [de línguas] a adoptar deve considerar que o uso e aprendizagem de uma língua são o resultado de um actor social, neste caso concreto o aluno, que possui e desenvolve competências gerais individuais, nomeadamente a competência comunicativa. É através desta última que ele realiza diversas actividades linguísticas que lhe permitem compreender e produzir textos, no interior de domínios contextuais particulares, mobilizando as estratégias que lhe pareçam mais adequadas (Guerra, 2003: 101).

Procura-se, assim, comprometer o aluno em situações de aprendizagem significativas, que tenham sentido para o trabalho do aluno (cf. Perrenoud, 1995).

Texto / Escrito: Um *texto* e um *escrito* serão neste trabalho utilizados como possuindo a mesma carga semântica. Ressalva-se, no entanto, que na literatura, é frequente encontrar acepções diferentes para estes dois conceitos. Um *escrito* é, segundo Mas (1996), normalmente entendido como uma realização concreta de um acto de linguagem (discurso ancorado numa situação determinada, […]) e da sua transformação em texto no quadro de uma estrutura textual específica (organização textual escolhida dentre os vários tipos existentes) (p. 13). Um *texto* é, por seu lado, geralmente definido como (deixamos aqui propositadamente várias noções de texto, ligadas a correntes teóricas, por vezes, diferentes): (i) "un énoncé quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau" (Deschênes, 1988:19); (ii) "[…] comme un moyen de transmettre des informations ou une série de directives à une autre personne: c'et aussi un appui à l'information, au même titre que le geste, le dessin ou la photo, qui sont aussi des véhicules d'interaction sociale." (Cornaire & Raymond, 1999: 75/76); (iii) "[comme] une unité de communication-interaction langagière. Ce n'est pas une suite de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation simplement juxtaposés, mais un produit connexe, cohésif et cohérent" (Adam, 1987: 25).

No nosso estudo entenderemos *texto*, no qual incluímos *escrito*, como toda a produção verbal que transporte uma mensagem (i) linguisticamente organizada, a partir de modelos sócio-culturais de referência, e que produza um efeito de coerência no seu destinatário e (ii) que se caracterize pela inscrição, num suporte físico determinado, das marcas gráficas da língua susceptíveis de serem lidas (cf.

Bronckart, 1996; Adam, 1999; Cuq, 2003). Esta definição retoma, por assim dizer, a noção de texto de Aguiar & Silva (1991): "uma unidade semântica dotada de uma determinada intencionalidade pragmática que se realiza, numa concreta situação comunicativa, mediante um enunciado ou, quase sempre, mediante uma sequência finita e ordenada de enunciados" (p. 565).

Abreviaturas usadas:

Para além do Glossário atrás exposto, consideramos, ainda, pertinente apresentar as abreviaturas mais frequentemente utilizadas numa secção prévia ao texto do estudo, ainda que algumas delas possam surgir expandidas no próprio texto.

Por ordem alfabética, encontrarão:

EB: Ensino Básico

ES: Ensino Secundário

FLE: Francês Língua Estrangeira

L1: Língua um (materna)

L2: Língua segunda (que não corresponde necessariamente à LE)

LCF: Língua e Cultura Francesa

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

Md: Mediana

M_o: Moda

QECR: *Quadro Europeu Comum de Referência*

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

TTX: Tratamento de Texto

Capítulo 1

Campo de Acção e Postulados Teóricos

> "Une représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) Pour lesquelles elle fait sens." (Moore, 2004: 10)

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

O projecto de investigação em Didáctica das Línguas que apresentamos releva do discurso dos professores sobre a sua prática de ensino da escrita.

Definem-se, nesta premissa, dois campos de acção que pretendemos clarificar neste capítulo, em jeito de síntese das bases teóricas e metodológicas que sustentam o projecto. A primeira diz respeito às representações dos professores, isto é, os discursos dos agentes directamente envolvidos no ensino da escrita que descrevem, explicam e fundamentam a sua própria prática. A segunda é relativa ao ensino da escrita. Neste caso, lançaremos as raízes teóricas e investigativas que sustentam o discurso da Didáctica das Línguas quanto ao ensino da escrita, abordadas no capítulo seguinte, e a didactização da escrita nas orientações oficias, que em princípio reflectem os avanços e recuos da investigação na área, e na prática pedagógica, cuja principal característica, apontada pela literatura de especialidade, consiste, grosso modo, na coexistência de práticas oriundas de várias bases teórico-metodológicas.

1.1 As Representações de Professores: Abordagem como Campo de Investigação

A investigação centrada no sujeito (professor e aluno) enquanto cerne da acção educativa e em representações de indivíduos tem, desde há mais de uma década, produzido resultados que se espelharam em metodologias várias de ensino. Conceitos como auto-estima, *self-efficacity*, conhecimento de si e dos outros constituem a essência de teorias várias como a humanística, a fenomenologia e a psicologia (socio-) construtivista (Pajares, 1992: 308). Nas próprias orientações programáticas encontramos ecos dessas perspectivas teóricas como as referências à diferenciação pedagógica, à centração no sujeito e à avaliação processual. Esta última constrói-se, ainda, a partir do estudo de representações acerca do modo como os sujeitos aprendem (a ler, a escrever, etc.), por exemplo, e do modo como adquirem/aprendem linguagem.

De uma forma geral, as representações têm sido principalmente estudadas no âmbito da Sociologia e da Psicologia (e disciplinas daí derivadas) e entendidas como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações desenvolvidas pelos indivíduos no seu contexto social, determinando as suas práticas e os seus comportamentos (Abric, 1994a). Neste sentido, uma representação, como afirma Malglaive (1995)

> é uma imagem mental, figural ou simbólica de um estado de um objecto [de pessoas ou fenómenos]: dos seus elementos, dos seus atributos e das suas relações. Esta imagem não é, contudo, um reflexo puro do objecto [das pessoas ou fenómenos]: é uma construção, obra do pensamento que, mesmo no quadro da percepção, selecciona no meio os elementos e as suas relações para elaborar a representação e, ao mesmo tempo construir o objecto tal como ele é entendido (p. 159).

O pensamento constrói, portanto, as representações do mundo e, simultaneamente, serve-se dessas mesmas representações para justificar os comportamentos, práticas, saberes e para (re)construir novos saberes e representações. Abric (1994a) define as representações como um guia para a acção[5]:

> […], elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes. (p. 13)

Na mesma ordem de ideias, Moore (2004) refere que as representações fornecem aos sujeitos um quadro de exploração dos conhecimentos, desencadeiam inferências orientadas da realidade e guiam os seus comportamentos.

A identificação da visão do mundo que os indivíduos ou grupos de indivíduos possuem e utilizam para agir é, segundo Abric (1994a), indispensável para a compreensão da dinâmica das interacções sociais e, por conseguinte, para o esclarecimento das práticas sociais (p. 11).

Às representações estão geralmente associados outros conceitos que no seu todo concorrem para a sua caracterização (Teixeira, 1993; Boyer, 2003). Encontramos termos como opiniões, atitudes, estereótipos, imagens e concepções em diferentes abordagens metodológicas segundo se estudam as representações a montante ou a jusante da sua constituição, ou ainda, por exemplo, se estabelecermos generalizações a uma sociedade na sua globalidade. Assim, as opiniões estarão a montante da formação de representações e as atitudes a jusante por configurarem no acto as representações do indivíduo. A imagem, geralmente considerada sinónima de representação, é, todavia,

[5] Abric (1994a) segue a noção sociológica de representação, advinda dos trabalhos de Moscovi (1961, 2002, por exemplo), de Durkheim (1951, 1987) ou ainda de Doise (1985, 1988), que consideram as representações como uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo um enfoque prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a uma comunidade social. Este conceito de representação, segundo Boyer (2003), torna-se após a sua afirmação no âmbito da sociologia e psicologia social, um conceito transversal, sendo utilizado em várias áreas científicas, nomeadamente a Didáctica das Línguas-Culturas (p. 10).

uma utilização/adaptação pessoal e individual de determinada representação. De um modo global, a imagem torna-se imaginário e constituirá aquilo que se considera serem as bases representativas de determinada comunidade social, que de uma forma globalizante se chamou *imaginário colectivo*.

Os estereótipos são o resultado de representações que, num processo de fixação, se simplificaram, isto é, perderam vários traços distintivos referenciais, estabilizando-se num núcleo de ideias e opiniões comuns que, de certo modo, tranquilizam os indivíduos. Ménardière & Montmollier (1985), citados por Boyer (2003), acrescentam que embora a categorização empreendida pelo estereótipo seja útil à sociedade porque auxilia os seus membros na compreensão do seu quadro ecológico, o estereótipo não evolui mais, é imutável e de uma grande pobreza conceptual (p. 43). Devido à forte fixação de determinada representação no seio de uma comunidade social ou na sociedade no seu todo (como por exemplo as representações patrimoniais consensuais a nível nacional), os estereótipos são fortemente normativos, conduzindo frequentemente à afectação de avaliações sobre determinado facto social, indivíduos (ou grupos), objectos, etc. admitida *intra* ou *inter* comunidades (Boyer, 2003: 36).

Shulman (1986) apelida os estereótipos, no campo escolar, de máximas. Para este autor, elas correspondem a ideias que surgem da prática, embora não validadas cientificamente, e que constituem um guia para a acção do professor.

Na literatura anglo-saxónica o termo mais utilizado tem sido o de crenças (*beliefs*), atribuindo-lhe uma definição semelhante à de representações (cf. Teixeira, 1993: 22-24; Pajares, 1992; Woods, 1996). Ainda que se possa considerar que enquanto as representações constituem de certo modo o resultado de uma confrontação entre experiência, preferências, opiniões e conhecimento, as crenças assentam num sistema de convicções, nem sempre confrontado com a realidade empírica. Não obstante, no

discurso dos professores, considera-se difícil distinguir entre crenças, representações e conhecimento empírico (Teixeira, 1993: 22), resultando daí a sua inclusão nos estudos relativos a representações.

No contexto português, o conceito concepções tem sido largamente utilizado no âmbito de investigações relativas ao professor de Ciências Exactas, nomeadamente de matemática (*e.g.* Guimarães, 1988; Ponte, 1992 e 2003; Oliveira & Ponte, 1997; Teixeira, 1993). As concepções são definidas, segundo Ponte (1992), como um "substracto conceptual que joga um papel determinante no pensamento e na acção", actuando como "uma espécie de filtro", não dizendo "respeito a objectos ou acções bem determinadas", constituindo, antes, "uma forma de os organizar, de ver o mundo, de pensar" (p. 185).

Guimarães (1988) fornece-nos, na nossa opinião, a definição mais operacional de representações, já enquadrada no contexto educacional. Segundo este autor,

> podemos definir *compreensivamente* concepção ou sistema conceptual do professor, como um esquema teórico, mais ou menos consciente, mais ou menos explícito, mais ou menos consistente, que o professor possui, que lhe permite interpretar o que se lhe apresenta ao seu espírito, e que de alguma maneira o predispõe, e influencia a sua acção, em relação a isso. (p. 20 – destaques do autor).

Assim, e como refere Teixeira (1993), as caracterizações dos investigadores agora citados "sugerem diversos aspectos comuns. Ambos reconhecem que as concepções influenciam as acções dos indivíduos e consideram-nas como uma estrutura que suporta as interpretações que estes fazem" (p. 25).

Apesar da importância atribuída ao estudo das representações, o número de investigações sobre representações de professores no domínio do ensino da LE não é muito vasto; aliás refere Widdowson (1998),

> En general, conocemos muy poco el punto de vista de los maestros ante la didáctica; hacemos generalizaciones que no parten de ninguna información fiable. Estamos muy predispuestos a pontificar sobre qué tendrían que pensar los maestros, pero en realidad no sabemos muy bien qué piensan. Formulamos conclusiones en su nombre pero no les hemos consultado. Es preciso un estudio de lo que los maestros de lenguas de diferentes niveles y países encuentran problemático en el ámbito de la práctica convencional o en el ámbito de las propuestas de innovación que se les sugieren (p. 21).

Em Portugal, as pesquisas na área das representações de professores quanto ao seu desenvolvimento profissional estão, por assim dizer, associadas à área das Ciências da Educação (cf. Nóvoa e Estrela, entre outros), ao ensino de Ciências Exactas como a Matemática (*e.g.* Guimarães, 1988; Ponte, 1992 e 2003; Oliveira & Ponte, 1997; Teixeira, 1993), ao ensino do Português LM (Pereira, 1999) e ao ensino do Inglês (Castro, 2000, 2003; Colaço, 2004; Gorjão, 2004), sendo a produção escassa relativamente a investigações de fundo a nível de professores de FLE.

Na área da LE, a investigação tem-se envolvido, segundo Woods (1996), ao longo da segunda metade do século vinte, com três questões que proporcionaram as teorias de ensino-aprendizagem actuais: "focus on the method, […] focus on the learner and learning process, and […] focus on the classroom setting in which formal learning is taking place" (p. 3). Actualmente, e sensivelmente desde a criação do quadro europeu comum de referência e do(s) portefólio(s) europeu(s) para a aprendizagem das línguas, os estudos em FLE, nomeadamente em Portugal, têm relevado as questões (inter)culturais[6].

Não obstante, a importância das representações de professores de língua tem sido demonstrada por alguns estudos (cf. Ball & McDiarmid, 1990; Pajares, 1992; Tann, 1993; Feiman-Nemser & Remillard, 1996; Woods, 1996; Castro, 2000 e 2003) que

[6] Nomeadamente os estudos realizados no seio do grupo de Didáctica das Línguas da Universidade de Aveiro.

advogam que a influência das crenças e opiniões dos professores nas suas práticas é, de facto, relevante[7]:

> The myriad tasks of teaching, such as selecting worthwhile learning activities, giving helpful explanations, asking productive questions, and evaluating student's learning, all depend on the teacher's understanding of what it is that students are to learn. (Ball & McDiarmid, 1990: 437)

Ou ainda:

> Researchers have demonstrated that beliefs influence knowledge acquisition and interpretation, task definition and selection, interpretation of course content, and comprehension monitoring. (Pajares, 1992: 328)

De facto, o interesse votado ao estudo das representações assenta na ideia de que "estas desempenham um papel estruturante no pensamento e na prática do professor" (Oliveira & Ponte, 1997: 9), isto é, que as representações influenciam directamente o exercício do professor, nomeadamente em actividades de preparação de aulas ou de opções rápidas de ajustamento das actividades e conteúdos em plena aula. Nesta mesma linha de pensamento, Woods (1996) acrescenta, ainda, que

> […] the teachers' interpretation of the process – including the method, the curriculum, learners' behaviours – affect in many ways what classroom activities are chosen and how they carried out. (p. 21)

Ou ainda que:

> Teachers 'interpret' a teaching situation in the light of their beliefs about the learning and teaching of what they consider a second language to consist of; the results of this interpretation is what the teacher plans for and attempts to create in the classroom. (p. 69)

[7] Poderíamos também acrescentar no âmbito da matemática as investigações já citadas.

Neste sentido, as crenças e representações fornecem um suporte ao professor, auxiliando-o nas tomadas de decisão quer a nível da preparação de aulas quer no decorrer das mesmas, porque, como refere Ponte (1992), "[a]s concepções podem ser vistas neste contexto como pano de fundo organizador dos conceitos [i.e., saberes declarativo e procedimental]" (p.193).

A **Figura n.º 1**[8] procura configurar o lugar das representações e seus constituintes (ou sensivelmente sinónimos na literatura de especialidade) na prática profissional do professor.

Encontramos, na complexidade cognitiva que caracteriza o nosso pensamento, dois grandes blocos conexos que definem o nosso saber, saber-fazer, saber-estar e saber-ser. Por seu lado, as representações que em conjunto com as imagens, crenças e estereótipos enformam (i) a nossa identidade profissional (concepção do que é um professor construído a partir da observação enquanto aluno, da reflexão com outros professores, da imagem colectiva da sociedade do que é um professor, etc.); e (ii) as nossas atitudes enquanto indivíduos e enquanto professores, que espelham, de certo modo, a maneira como o sujeito concebe o mundo, a sociedade, o seu papel na sociedade, a sua identidade profissional (no seio da sociedade também) e a sua acção enquanto professor de determinada matéria.

Neste quadro de ideias, as representações constituem verdadeiras teorias implícitas que Juan (1998) define como representações individuais construídas com base em experiências adquiridas, principalmente em contextos sociais. Subjaz a esta concepção de representações, como oriunda e determinante das experiências e das acções dos sujeitos, uma visão construtivista do pensamento do professor, cujo

[8] A caracterização aqui apresentada dos conhecimentos e processos que configuram a cognição está, necessariamente, simplificada. Não temos por objectivo, neste estudo, definir a complexidade cognitiva que caracteriza o ser humano, mas antes procurar descrever o papel das representações individuais e colectivas na fundamentação da acção pedagógica do professor, evidenciado pela literatura de especialidade.

pensamento se constrói também através da interacção com o mundo que o rodeia. Aliás, como aquele autor refere, "las acciones que llevan a cabo el profesorado tienen su origen en los procesos de pensamiento que, a su vez, éstos se ven afectados por las acciones" (pp. 360-361).

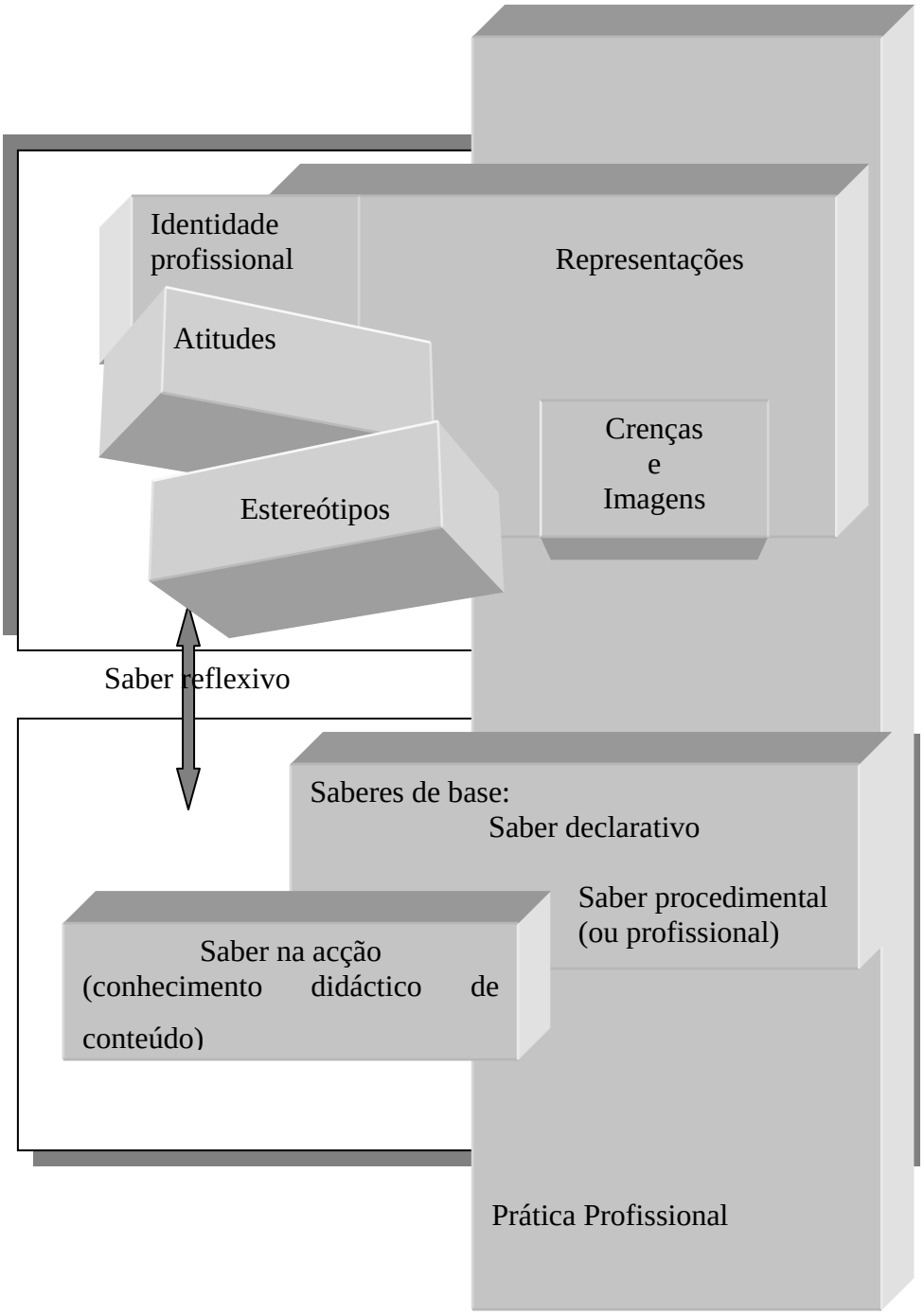


Figura 1– O lugar das representações na construção da prática profissional do professor

Assim, as representações actuam de forma pragmática, ou são geralmente utilizadas desse modo pelo professor, ao nível das situações de ensino, da realização de inferências práticas para a compreensão e predição de acontecimentos, sendo que de forma especular, o resultado da acção influenciará a (re)construção de (novas) representações e a interpretação do conhecimento teórico-metodológico adquirido ou em aquisição.

Um outro grupo é constituído pelo saber de base (declarativo e procedimental), que se adapta à realidade escolar na qual o indivíduo está inserido, e que se encontra enformado, em certa medida, pelas representações acerca do saber e do saber-fazer e, em particular, sobre o saber e o saber-fazer necessários, segundo o sujeito, para ensinar línguas.

Na literatura de especialidade, convencionou-se apelidar os diferentes conhecimentos do professor como conhecimento de conteúdo, conhecimento psicopedagógico (ou profissional), conhecimento pedagógico (ou didáctico) de conteúdo e o conhecimento do contexto (cf. Marcelo Garcia, 1999: 84-91). O primeiro é caracterizado como os conhecimentos sobre a matéria que ensinam, a par com os restantes conhecimentos declarativos, isto é, conceptuais, e com os conhecimentos procedimentais (ou sintácticos), relativos aos processos de validar e verificar a verosimilhança dos conhecimentos de determinada área (*op. cit.*, p. 87; Shulman, 1986: 9). O conhecimento psicopedagógico "refere-se ao conhecimento relacionado com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, […] sobre técnicas didácticas, estrutura das classes, planificação de ensino, […], avaliação, […]" (Marcelo Garcia, 1999: 86; Shulman, 1986: 9-10). Delimita, por conseguinte, o saber profissional, relativo à educação em geral (Ciências da Educação) e da matéria em particular (Didácticas Específicas).

O conhecimento didáctico de conteúdo representa o equilíbrio entre o conhecimento de conteúdo e o conhecimento psicopedagógico de como o ensinar, tendo em conta o conteúdo, os propósitos e o contexto particular. Este último é também considerado um saber autónomo, fruto do conhecimento do local de ensino e dos destinatários da acção educativa, os alunos (Marcelo Garcia, 1999: 89-91).

Um patamar intermédio é constituído pelo saber reflexivo, que permite a interligação entre representações e saber e a construção de (novas) representações, tendo de permeio o saber e o saber-fazer aprendidos no quadro da formação de professores e a realidade escolar na qual o professor se encontra inserido. Segundo Hillocks Jr. (1995),

> "[…] effective teaching of writing is reflective, continually re-examining assumptions, theories, and their practical implications at very stage from developing knowledge for practice, to planning, interactive teaching, and evaluation." (p. xviii)

Assim, a reflexão deve, segundo também a linha de pensamento de Shullman (1986) e de Schön (1983, 1987, 1992), acompanhar toda a actividade do professor, de modo a ajustar, ou modificar, as representações prévias à sua actuação pedagógica, construídas no quadro da sua formação. Isto é, o professor deve reflectir acerca da sua prática, dos resultados da sua planificação e da sua acção. Como refere Castro (2003),

> A reflexão a partir da descrição e análise das tomadas de decisão […] e das respostas às solicitações dos alunos é uma fonte de aprendizagem do conhecimento pedagógico do conteúdo. Através da reflexão sobre a reflexão na acção, de uma avaliação *a posteriori* das representações a que o professor recorreu no momento da aula a fim de resolver situações imprevistas, ou das razões porque não resolveu esses incidentes, o professor vai alargando o seu repertório de representações (p. 541).

Deste modo, ainda que confinadas a um dos vários espectros da nossa actividade cognitiva, as representações condicionam a maneira de lidarmos com o conhecimento e a forma de o colocar em acção na prática educativa.

Ao nível do ensino da escrita, como refere Castro (2003), "mesmo sem se aperceberem, os professores estão permanentemente a gerar, a seleccionar e a usar representações […]" (p. 536). Esta actividade mental ao nível das concepções internas sobre o que é a escrita e como se ensina reflecte-se na maneira como os docentes abordam este conteúdo de ensino nas suas planificações, na selecção de estratégias, na estruturação da aula, na escolha dos recursos, etc. (cf. Castro, 2000 e 2003; Freedman, 1995).

Para Castro (2000 e 2003) e Freedman (1995), as representações e opiniões dos professores sustentam-se

> [na] informação resultante da teoria e da investigação nesta área; [no] conhecimento do aluno enquanto aprendente de escrita e do professor de escrita; [na] instituição onde o professor desenvolve a sua prática pedagógica; [nos] recursos auxiliares da escrita; [nas] abordagens ao ensino-aprendizagem deste domínio. (Castro, 2003: 530).

Poderíamos ainda acrescentar que, na origem da construção das representações dos professores, se incluem, igualmente, as experiências provindas da época em que foram alunos (actuação dos seus professores) e a formação recebida na licenciatura e na profissionalização (Pajares, 1992: 310), assim como a relação do indivíduo/professor com a escrita, ou seja, o conhecimento que tem de si próprio no domínio da escrita e a sua relação afectiva com o acto de escrever (Barré-de-Miniac, 2000). Numa perspectiva global, as representações acerca do ensino da escrita seguem os processos de aculturação e de construção social, referidos comummente na comunidade científica para o desenvolvimento de crenças e valores.

A compreensão e integração deste conjunto de factores, e as representações daí advindas, influenciarão também a construção de conhecimento do aluno providenciada pela actividade do professor (cf. Ball & McDiarmid, 1990).

Justifica-se, por isso, que a construção do conhecimento didáctico por parte do professor não deva descurar as representações e conhecimentos do aluno na área da escrita (antes mesmo de se iniciar o ensino formal da escrita em cada nível de escolaridade). Como refere Freedman (1995), o diagnóstico da situação do aluno é fulcral. Por isso, o docente tem de conhecer: "os pré-requisitos para a tarefa de escrita que [os estudantes] vão realizar – saberes prévios; a consecução de tarefas preliminares para a escrita; as concepções acerca da escrita que podem afectar a aprendizagem deste domínio" (*apud* Castro, 2003: 539).

As representações de professores serão, tendo em conta que assentam em conhecimentos vários, necessariamente diferentes de indivíduo para indivíduo, ainda que possam partilhar os mesmos conceitos teóricos-práticos. Como afirma Pajares (1992), referindo-se ao estudo de Ernest (1989), dois professores podem ter estruturas de conhecimento similares, mas ensinar em direcções diferentes (p. 311), sugerindo, assim, que as concepções influenciam a actuação do docente e a forma como compreende e aplica os conhecimentos adquiridos para a prática de ensino. Com efeito,

> [a]ll human perception is influenced by the totality of this generic knowledge structure – schemata, constructs, information, beliefs – but the structure itself is an unreliable guide to the nature of reality because beliefs influence how individuals characterize phenomena, make sense of the world, and estimate covariation. (Pajares, 1992: 310)

Também segundo Castro (2003), as representações podem ser:

> metáforas, ilustrações, exemplos, analogias, simulações que o professor usa para ensinar a escrever; as estratégias e actividades de ensino-aprendizagem da escrita nas suas diversas fases de planificação, textualização e revisão; os papéis que o professor selecciona para si e para os seus alunos; os padrões de interacção; a selecção de formas de *feedback* e avaliação dos e pelos alunos; os recursos, as formas de publicação dos textos produzidos pelos alunos (p. 536).

Neste sentido, as representações constituirão manipulações das estruturas de conhecimento (declarativos e procedimentais), com vista à acção do sujeito num determinado contexto (Pajares, 1992: 313-314). Constituir-se-ão, por conseguinte, na teoria implícita e subjectiva do docente, que orienta a sua acção educativa.

Clark (1988) apelida, inclusive, as representações de professores de teorias implícitas e preconcebidas, que tendem a ser um conjunto ecléctico de proposições causa-efeito, oriundas de variadas fontes e de generalizações provindas de experiências e valores pessoais (*apud* Pajares, 1992: 314).

Deste modo, o estudo das representações de professores não deve descurar as diversas fontes, procurando evidenciar, até, o seu ecletismo com vista a uma melhor compreensão. A própria evolução dos métodos de ensino e as sucessivas reformulações dos programas de ensino podem originar representações diversas sobre o mesmo tema. Como Bolina & Sousa (2003) referem:

> Como todos sabemos, os Programas de Língua Estrangeira, à semelhança de outras componentes que integram o complexo conceito de educação e de currículo, têm sofrido variadas, profundas e sucessivas evoluções cujos trajectos, por tão rápidos, entre tantas outras razões, nem sempre são totalmente clarificados e percepcionados pelos seus públicos, nomeadamente pelos professores (p. 549).

Assim, para vários investigadores, a evolução rápida das instruções oficiais sem acompanhamento de situações de formação adequadas aos seus contextos teóricos e metodológicos tem provocado a existência de uma miríade de modos de pensar e agir nas escolas (quase tantos quantos os professores) que se conjugam numa (meta)linguagem que evolui ao sabor do programa sem reflexos concretos na prática docente (cf. a esse propósito Pereira, 2003). Consideramos, também, que a ausência de espírito investigativo e de hábitos de reflexão por parte dos professores conduzirá igualmente a esta situação (cf. Castro, 2000).

Por conseguinte, segundo Bolina & Sousa (2003), deve-se falar em tendências e evoluções que não excluem modelos mais antigos de ensino-aprendizagem de língua, nomeadamente o estruturalista, na sua vertente áudio-visual, que prevalece "sob a forma de inúmeras variantes, desvios, ou mesmo deformações, em nome de um ecletismo nem sempre claro e adequado, fundamentado, ou mesmo reflectido" (p. 549).

Ainda assim, e apesar da multiplicidade de fontes que relevam das práticas pedagógicas, não se pode considerar o saber ensinado como um "resíduo empobrecido de saber sábio primeiro". Pelo contrário, "é criação original e daí que o olhar da transposição didáctica não deva ser, em nenhum caso, um olhar que sancione, antes deva estar ao serviço de uma melhor compreensão do conjunto complexo que formam os diversos movimentos transposicionais (ascendentes e descendentes) que agem entre os diferentes sistemas de saberes para produzirem o saber ensinado" (Pereira, 1999: 35; referindo-se a um artigo de Schneuwly, 1995; cf. também Puren, 2001).

Neste sentido, as representações acabam por se revestir de uma natureza situada, datada e idiossincrática, que não exclui, ainda assim, a identificação, recolha e compreensão de grandes categorias que representem as dimensões de representação de uma classe profissional, no nosso caso, sobre o que são **boas práticas de ensino da escrita**.

As representações constituem, por isso, um campo privilegiado de investigação para procurar compreender os modos de pensar e, necessariamente, de agir dos professores do Ensino Básico e Secundário. Através delas, pode-se compreender (i) a montante os factores que permitiram a construção dessas representações e as razões de escolhas várias acerca de práticas lectivas de ensino da escrita; e/ou (ii) a jusante o modo como se transformam em práticas pedagógicas, isto é, a relação entre os discursos dos professores sobre a sua prática e a prática pedagógica efectiva de ensino.

1.2 Escrever: Modelos Teóricos e Perspectivas Pedagógicas

A abordagem da competência de produção escrita tem sido investigada sob diferentes perspectivas, nem sempre complementares. Como refere Dabène (1996), para além da psicologia cognitiva,

> On pourrait évidemment citer aussi la pragmatique et la linguistique textuelle, la sociologie et la sociolinguistique, la psychologie et la psycholinguistique, la psychanalyse: chacune de ces disciplines s'intéresse, en amont ou en aval de l'acte d'écriture, soit au produit, soit au processus, soit à l'environnement socioculturel, soit aux types d'opérations langagières mises en œuvres, soit aux relations complexes entre scripteurs et écriture (p. 87).

Teremos assim de concordar com Johns (1990) quando refere que "because L1 theory is rich in both history and substance […], it is necessary to select one of several comprehensive models from which to work in order to classify essential components" (p. 24).

Assim sendo, não existe um modelo que integre todas estas perspectivas de investigação, dificultando, de certo modo, o acesso a uma visão global devido à relativa fragmentação daí resultante. Poder-se-á considerar, assim, que existem entraves à definição clara de uma didáctica da escrita (em LM e LE) que possa orientar, auxiliar e/ou fundamentar o ensino-aprendizagem da escrita na escola. Não obstante a presença de diferentes perspectivas relativas ao ensino da escrita, elas concorrem em grande medida para uma provável melhor compreensão da complexidade do acto de escrever por parte de docentes e de investigadores e constituem uma base teórica mais sólida para a transposição ao campo escolar, possibilitando uma adaptação, e justificação de

opções, às realidades individuais com as quais o professor contacta diariamente na sala de aula. Dabène afirma (1996: 89), sem pretensões pejorativas, que a didáctica da língua materna é uma didáctica do heterogéneo. Segundo nós, a didáctica da LE também o é, e nem poderia deixar de sê-lo, principalmente depois das abordagens comunicativas que colocaram a ênfase no indivíduo, nos seus ritmos particulares de aprendizagem e nas suas necessidades comunicativas específicas, provocando uma expansão dos modelos únicos de ensino e de aprendizagem de uma língua para uma miríade de modos de agir.

Em termos de investigação e ensino da escrita, a clássica distinção, revista por Vilas-Boas (2001), entre investigação de cariz mais tradicional – escrita como produto – e mais actual – escrita como processo – não permite distinguir e seleccionar modelos de escrita credíveis para fundamentar o desenvolvimento e ensino dessa competência, porque, em muitos casos, o "rótulo" não corresponde de facto à prática efectiva. Com efeito, como o autor também o afirma, a prática tradicional da composição escrita (geralmente com as denominações de redacção, composição e produção ou expressão escrita) persiste na escola. Todavia, não será só por motivos de permanência cómoda dessa prática, mas porque, como afirma Puren (2001), a prática actual de ensino tornou-se ecléctica, em parte devido, como referimos atrás, às abordagens comunicativas que em vários sectores integraram e reaproveitaram práticas já existentes para responder à centração no sujeito de aprendizagem e às múltiplas situações de comunicação presentes no quotidiano do sujeito.

Por outro lado, como afirmam Grabe & Kaplan (1996), o facto de nos últimos 40 anos terem existido quatro estádios de desenvolvimento da investigação na área da escrita (estádios expressivo, cognitivo, social e socio-discursivo[9]) favorece a existência de práticas diversas nas escolas (p. 88), associadas a uma maior ou menor adesão aos

[9] No original inglês: *The expressive stage*; *The cognitive stage*; *The social stage*; *The discourse community stage* (Grabe & Kaplan, 1996: 88 e ss.).

princípios e pressupostos de uma ou outra fase de investigação por parte dos professores. Esta diferenciação pode, de igual modo, provir, eventualmente, do tipo de contactos que os docentes foram estabelecendo com as teorias de escrita e do seu ensino, em diversos momentos da sua carreira.

Neste contexto, optámos por seleccionar teorias mais divulgadas na investigação em LM e em LE na área da Didáctica da Escrita. É de salientar que algumas pesquisas têm demonstrado que utilizadores experientes da língua escrita em LM ou em LE se servem das mesmas capacidades e estratégias cognitivas de resolução da tarefa: como por exemplo a adaptação do texto ao destinatário (*reader-based prose*, segundo Flower & Hayes, 1980) ou a planificação e a revisão constantes do texto (Cumming 1989; Raimes 1991; Zamel 1983; *apud* Cornaire & Raymond, 1999: 56-58).[10]

Reteremos, na tentativa de definição posterior de um modelo para as **boas práticas de ensino da escrita**, várias teorias de descrição, explicação e compreensão do processo de escrita.

Os modelos cognitivistas "clássicos" descrevem, de forma mais ou menos similar, três grandes componentes da actividade de escrita: as estruturas de conhecimento do escrevente, os processos cognitivos mobilizados para escrever e a

[10] Krapels (1990, citado por Cornaire & Raymond, 1999: 56-58) efectua uma resenha de vários estudos na área da aprendizagem da escrita na L2, conduzidos na década de 80, na qual encontramos por diversas vezes referências à focalização no processo de escrita, estudado para a L1, como motor de desenvolvimento da competência escrita em L2. Para Grabe & Kaplan (1996), existem, ainda assim, algumas diferenças entre a escrita em LM e em LE que convém realçar e que, de certo modo, podem deixar antever pontos de particular interesse para desenvolvimentos posteriores em projectos de investigação, sobretudo a nível da focalização de determinados aspectos nas aulas de LE: não está ainda claro que (a) a quantidade de escrita por parte de um sujeito em LE é directamente proporcional à qualidade do escrito e que os alunos em LE possuam conhecimentos implícitos a nível de estrutura retórica e da organização lógica do conteúdo, contrariamente ao que sucede na LM; (b) contrariamente à LM, em LE as actividades de revisão e o feedback do professor são valorizadas pelos estudantes e contribuem para o desenvolvimento da sua competência de escrita; (c) ainda que possa existir transferência de conhecimentos e estratégias de escrita para a LE, os estudantes enfrentam dificuldades a nível linguístico e cultural que limitam o desenvolvimento das suas capacidades na escrita. Poder-se-á, ainda, ler Larios *et al.* (2002) que resumem criticamente investigações de duas décadas na área da escrita em L1 e L2.

situação de escrita (Flower & Hayes, 1980; Deschênes, 1988; e, em certa medida, Bereiter & Scardamalia, 1987).

O modelo de Flower & Hayes (1994[4]), desenvolvido em 1980, fornece "uma descrição detalhada dos processos que decorrem no acto de escrita. Pressupondo o acto de escrita como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objectivos de natureza mais geral ou mais concreta" (Carvalho, 2003: 47).

O modelo integra três componentes: o contexto de produção, a memória a longo prazo do indivíduo (os conhecimentos do sujeito) e o processo de escrita. Este último subdivide-se em três sub-processos: a planificação (isto é, a geração do conteúdo, a escolha do seu modo de organização e o objectivo da tarefa de escrita), a textualização (ou seja, a passagem a texto do plano previamente construído) e a revisão (que consiste na análise do texto produzido em termos de língua, mas também de adequação com o plano produzido, ao destinatário, etc.). Os três sub-processos são geridos por um dispositivo de controlo chamado de *monitor*. É de destacar que, apesar de dividido em fases, não estamos perante um modelo linear, já que os próprios autores realçam a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo. Não podemos, deste modo, confundir estas fases de trabalho cognitivo com a unidireccionalidade de modelos lineares que integrem, sequencialmente, a pré-escrita, a escrita e a rescrita.

Flower, na sua revisão do modelo em 1994a, atribuiu importância ao contexto social no qual se insere o sujeito, inscrevendo-se assim em estudos mais recentes que defendem que o texto cumpre objectivos sociais e funciona como uma espécie de contrato entre os participantes para atingir objectivos específicos (*e.g.* Tribble, 1996; Johns, 1997). Segundo Witte (1992, *apud* Grabe & Kaplan, 1996: 94), a escrita só pode

ser entendida a partir de uma perspectiva social e não como o produto de um indivíduo isolado do meio que o rodeia.

A componente afectiva (motivação do sujeito para a tarefa de escrita e sua relação com o acto de escrever) como um dos factores determinantes para a produção de um texto foi mais tarde introduzida por Hayes (1995, 1996 e 2000). Este investigador atribui também novo realce aos factores contextuais, já indiciados no modelo anterior. Para ele, as componentes afectiva e contextual influenciam o processo cognitivo na definição dos propósitos textuais, na motivação para iniciar-se a tarefa de escrita e na definição da planificação do texto e de como vai decorrer a tarefa.

Deschênes (1988), inspirando-se no modelo de Flower & Hayes de 1980, produziu um modelo para o francês LM que segundo Cornaire & Raymond (1999) é de todo pertinente aproveitar para o ensino da LE (p. 31).

O modelo deste psicólogo francófono inclui duas variáveis que regulam o processo de produção escrita: a situação de interlocução e o escrevente.

Na primeira, ele inclui a tarefa, o contexto físico e temporal, o texto, as pessoas que no ambiente do escrevente podem ou não auxiliar a tarefa de produção e as fontes de informação externas.

A variável escrevente inclui as estruturas de conhecimento (linguísticas, conceptuais, textuais, etc.) e os processos psicológicos.

É na segunda componente da variável escrevente que encontramos as afinidades com o modelo de Flower & Hayes.

Segundo Deschênes (1988), os processos psicológicos decompõem-se em cinco etapas não lineares (p. 79):

1. a percepção-activação (compreensão da tarefa a realizar e activação dos conhecimentos necessários à sua execução, entre outros);

2. a construção da significação (selecção e organização da informação num plano, isto é, construção da macro-estrutura textual a nível informativo; gestão dos propósitos textuais);
3. a linearização (transformação em forma de frases do conteúdo e da estrutura textual do plano);
4. a redacção-edição (construção propriamente dita do texto que deve ser automática e não se prestando atenção a cada palavra ou frase);
5. a revisão (avaliação do texto ao nível da forma e/ou do conteúdo; modificação de aspectos micro ou macro textuais)

Este modelo permite-nos perspectivar cada etapa de produção textual, de forma a centrar o ensino-aprendizagem do processo de escrita numa determinada componente do processo na qual os alunos de FLE têm mais dificuldades.

Por seu lado, Bereiter & Scardamalia (1987) propuseram duas descrições da produção escrita baseadas na análise de comportamentos de crianças e adultos.

A primeira descrição é denominada de "escrita de explicitação de conhecimento"[11] (*knowledge-telling model*) que corresponderá ao processo de construção textual de crianças ou adolescentes. Esta fase caracteriza-se por uma focalização no próprio sujeito e caracteriza-se pela dificuldade do mesmo em se distanciar do seu modo de pensar. Não atribui, por conseguinte, grande relevo ao destinatário do escrito, aos objectivos do texto, etc. Os sujeitos incluídos neste modelo transportam, geralmente, para o texto os conhecimentos ou experiência que têm sobre o assunto a tratar. Escrevem, habitualmente, textos do tipo narrativo, utilizando estruturas frásicas simples e sem movimentos recursivos. A revisão é, por conseguinte, superficial devido às dificuldades em efectuar operações de *feedback* sobre o seu próprio texto.

[11] Tradução proposta em Carvalho, 1999: 127.

Além do mais, segundo Bereiter e Scardamalia (1987), se os sujeitos pararem o processo de escrita para voltar atrás (movimentos recursivos de revisão), terão dificuldades em retomar o processo no ponto em que o deixaram.

O segundo modelo, de "transformação do conhecimento"[12] (*knowledge-tranforming model*), apresenta um escritor hábil, que planifica o texto em função do destinatário e dos propósitos textuais e que pesquisa mais informações se não se sentir suficientemente à vontade acerca do assunto em causa. Corresponde também ao escrevente que utiliza diversas estratégias de revisão textual, por exemplo, ao longo da redacção e no momento final.

Os autores defendem, portanto, que "o aperfeiçoamento da escrita depende da maturação cognitiva do jovem, pois é directamente proporcional à assimilação completa de sistemas de competências que a criança vai sucessivamente dominando" (Albuquerque, 1992: 10).

O modelo de Bereiter & Scardamália conseguiu, de certa forma, responder a algumas das críticas apontadas ao de Flower & Hayes descrito anteriormente. Como referem Grabe & Kaplan (1996), a teoria desenvolvida por estes investigadores representa um enorme avanço na compreensão das operações cognitivas realizadas pelo escrevente e dos motivos pelos quais escreventes diferentes escrevem de diferentes maneiras (p. 94). Com efeito, a investigação por eles desenvolvida procurou descrever e compreender por que razão o processo de escrita em escreventes competentes e não competentes é diferente e como se processa a escrita nesses dois casos. Não propõem, assim, um modelo único como fizeram Flower & Hayes, com componentes comuns a todos os escreventes, preferindo pesquisar o que difere no processo de escrita realizado por escreventes com diferentes níveis de competência textual.

[12] Tradução proposta em Carvalho, 1999: 128.

Ainda assim, têm sido apontadas algumas críticas relativas a problemas já encontrados no modelo de Flower & Hayes de 1980. Bereiter & Scardemalia não consideraram alguns dos factores contextuais que poderiam influenciar o desempenho dos sujeitos. Uma outra limitação prende-se com a falta de clareza relativa à passagem de um *estádio* para o outro, nem como se processa essa passagem, ou eventualmente se os dois modelos poderão co-existir em certos casos (cf. Grabe & Kaplan, 1996: 129).

Os modelos para as LE têm destacado outras componentes para além das já expostas, atribuindo um relevo particular ao contexto de produção, à adaptação do texto ao destinatário e, principalmente, à situação específica de comunicação na qual se insere o escrito a produzir.

O modelo de Moirand (1979), pensado para o FLE, coloca a tónica nas interacções comunicativa e social entre o escrevente e o leitor. É também de realçar que este modelo não foi estruturado de forma a considerar a escrita como uma competência única, com características próprias. Com efeito, para esta investigadora, os alunos chegam à escrita após a consolidação de estratégias de leitura.

Ao destacar o tratamento de situações reais de interacção pelo escrito, Moirand propõe estratégias de produção escrita interligadas com géneros de escritos que considera próprios do FLE (o género epistolar e a comunicação profissional) e a adopção de uma gramática do discurso *in vivo*, isto é, integrada na produção e elaboração de escritos pelos aprendentes e não descontextualizada (Moirand, 1979: 94-98; 145-163).

Nas componentes do seu modelo destacam-se (i) o escrevente (o seu estatuto social, a sua história de vida, etc.); (ii) as relações escrevente / leitor (relações sociais e influência dessa relação nas representações do escrevente); (iii) as relações escrevente/leitor/documento (o escrevente transmite a sua intenção através do

documento); e (iv) as relações escrevente/documento/contexto extra-linguístico, isto é, a influência do referente, "quem?" e/ou "o quê?", do local e do momento de escrita (Moirand, 1979: 11).

A explicação do papel da interacção social (entre escrevente e destinatário) e do contexto social na produção escrita representa, aliás, uma das propostas teóricas mais recentes na investigação (*e.g.* Flower, 1994a; Grabe & Kaplan 1996; Tribble; 1996; Johns, 1997; Hyland, 2003). Esta corrente, denominada de *social-genre*[13] (Tribble, 1996), *genre-based approach*[14] (Grabe & Kaplan, 1996), ou de *socioliterate* (Johns, 1997), defende que a aprendizagem da escrita possui como referente o discurso da comunidade[15], ou segundo Flower (1998), o contexto retórico e social no e para o qual se constrói significado (p. 17*ss*), no qual se insere o aprendente, e a partir do qual o aprendente/escrevente determina as convenções sociais e discursivas, às quais está também exposto. Assim sendo, o leitor/destinatário do escrito é membro de uma

[13] O termo *genre* nesta perspectiva não remete para o género literário. Com efeito, como refere Tribble (1996), o conceito no contexto educacional e linguístico refere-se ao uso da linguagem num contexto social específico. No seio desse contexto, o género (*genre*) corresponderá a diferentes tipos de actividades sociais estabelecidos por diferentes textos aos quais estão associados, incluindo os textos literários. Por outras palavras, a noção de género, tradicionalmente utilizada nos estudos literários, alarga-se, assim, contemplando forma e acção social (Raymond & Parks, 2001). Assim sendo, consideraremos género, no âmbito do nosso estudo, como "artefactos culturais, relativamente estabilizados num determinado período histórico, que se identificam com um repertório de acções de linguagem (textos para Bronckart, 1996) que, por sua vez, são produzidos em determinadas circunstâncias e que tendem a ocorrer repetidamente nas relações sociais de uma determinada comunidade" (Cabral, 2004: 30).

[14] Grabe & Kaplan (1996) utilizam a noção de *discourse community approach*, antes de nomeá-la de *genre-based approach*, realçando a importância, na produção textual, da comunidade discursiva que partilha as mesmas expectativas quanto aos textos a criar/ler. Para estes autores, esta noção inclui os escreventes, os leitores, o texto e o contexto social em situações naturais de interacção, permitindo uma consciencialização dos aprendentes/escreventes acerca do contexto social de produção. No fundo, existirá uma movimentação na investigação mais recente que aproxima uma abordagem cognitiva de uma visão sócio-cognitiva do processo de escrita.

[15] Johns (1997) refere que o conceito de *discourse communities* foca a sua atenção no texto e na linguagem, isto é, o género textual e o léxico específico utilizado, que permitem aos membros dessa comunidade manter os seus propósitos, regular a sua pertença à comunidade e comunicar eficientemente com outro membro da mesma comunidade discursiva. Diz-nos ainda que actualmente a pesquisa nesta área tem preferido utilizar a noção de *communities of practice*, por ser mais consensual. Esta caracteriza-se também pelos géneros e léxico em uso, mas através das práticas textuais e dos valores que mantêm os membros de uma comunidade unidos. Resultam então de "complex collections of individuals who shares genres, language, values, concepts, and «ways of being» […], often distinct from those held by other communities" (*op. cit.*, p. 52). No quadro do nosso estudo utilizaremos a primeira noção, comunidade discursiva, por estar largamente divulgada na literatura, e por não termos encontrado diferenças operacionais significativas entre os conceitos aqui discutidos.

comunidade discursiva que espera encontrar no texto do escrevente as marcas (linguísticas, mas também referentes a valores, modos de ser e de estar) valorizadas por essa mesma comunidade. O texto é, por isso, socialmente construído e o contexto social condiciona a sua construção baseando-se nas convenções estabelecidas e nos propósitos estabelecidos[16]. No contexto educativo, o professor tem o papel de elo de ligação entre o aprendente e o discurso da comunidade à qual o mesmo irá provavelmente pertencer (Johns, 1997: 14-17; Hyland, 2003: 26).

A consideração de um contexto sócio-cultural para a produção escrita, a comunidade discursiva de pertença ou esfera social de referência segue, ainda, a evolução conceptual do próprio conceito de literacia. De facto, nos últimos vinte anos, a literacia evoluiu de quase sinónimo de alfabetização, à habilidade para minimamente usar, e reflectir acerca desse uso, as competências de leitura e escrita numa língua determinada em contextos discursivos diferentes (Sim-Sim & Ramalho, 1993; Benavente, 1994; Venezky, 1995), para uma concepção mais alargada, e até mais abrangente com a inclusão de outras capacidades (*e.g.* competências orais, de raciocínio matemático), reflectida, por exemplo, na definição apresentada por Olson (1994):

> [T]he competence to exploit a particular set of cultural resources... [it] is not just learning a b c's; it is learning to use the resources of writing for a culturally defined set of tasks and procedures. (p. 43; apud Reinking, 1998: xv)

[16] Neste sentido, Johns (1997) argumenta que "our students are aware of the social construction of discourses; they know that are influenced, and judged, by the cultures and languages from which they come and into which they hope to enter" (p. 14).

As investigações no âmbito da (psico)linguística textual[17] têm também contribuído para o florescimento da *genre-based approach*. A pesquisa nesta área pressupõe a existência de diferentes tipos de texto que possuem uma estrutura formal sistemática, que reflecte diferentes formas de organizar o pensamento (Grabe & Kaplan, 1996: 139). As investigações produzidas têm seguido dois caminhos complementares: (a) a procura de super-estruturas de vários tipos de texto que possam corresponder a modelos mentais de construção textual (cf. Adam 1985, 1992 e 1999; Moffet 1968; D'Angelo 1975 e 1987; Kinneavy 1971 e 1983)[18], adaptáveis às diferentes situações de comunicação; (b) a pesquisa de índices micro ou macro textuais recorrentes em vários textos que permitam o seu agrupamento em categorias mais vastas e que também existam em modelos mentais dos sujeitos, associados a contextos sociais de produção (cf. Bronckart 1985; 1996)[19], integrados na actividade humana.

Segundo Bronckart (1985; 1996), as diversas actividades humanas delimitam categorias de contextos nos quais se encontram inseridas as práticas de uso da linguagem (*pratiques langagières*). Será no seio desses contextos situacionais que se articulam os géneros discursivos por ele delimitados: narração, discurso teórico e o discurso em situação. A cada um deles corresponde operações cognitivas relativas à

[17] Deve-se à investigação em (psico)linguística textual pesquisas acerca da coesão e coerência, mas também sobre particularidades que permitem falar na existência de modelos mentais a nível textual possibilitando uma análise prototípica dos textos (*eg.* Bronckart, 1985 e 1996, para análise micro-estrutural e *ancrage* do texto no contexto de produção; Adam, 1992, para análise macro-estrutural). Ainda assim, as investigações nesta área só recentemente se têm preocupado com a construção de texto, tendo desenvolvido em larga maioria várias pesquisas ao nível da prototipicidade de determinados escritos a nível da compreensão textual. Por seu lado, os modelos processuais da psicologia cognitiva (*e.g.* Flower & Hayes, 1981 e Bereiter & Scardamália, 1987) não forneceram especificações sobre o que está envolvido na construção do texto.

[18] A investigação na área da linguística textual teve um grande impacto nos sistemas educativos. Para além do exemplo citado por Grabe & Kaplan (1996: 139) no âmbito do estados Unidos, os programas actuais de Francês do ES utilizam a classificação de Adam para fins de compreensão e de produção textual. Para Grabe & Kaplan (1996), "the specific relevance of these rhetorical theories is that they provide general classification heuristics for formal organizational patterns which are intuitively appealing even if they oversimplify or ignore the importance of purpose, audience, attitudes, and topic in shaping discourse" (p. 139).

[19] Cf. Petitjean (1989) e Coutinho (1999) para uma classificação mais detalhada das orientações de investigação nestas áera.

linguagem específicas e também determinadas configurações de unidades gramaticais, permitindo, assim, a caracterização dos textos pertencentes a cada uma das categorias.

Por seu lado, Adam (1992, 1999) advoga que um leitor efectua operações cognitivas de reconhecimento do género de texto[20] (e as diversas sequências que o constituem) que está a ler, através de *schemata* de reconhecimento de estruturas[21] sequenciais mais ou menos convencionais adquiridos com a linguagem (Adam, 1987: 28). O sentido inverso é, por conseguinte, também válido, isto é, um escrevente escreverá um determinado texto encadeando, alternando ou encaixando sequências típicas do texto a redigir, mobilizando as suas estruturas de conhecimento relativas aos tipos de texto.

Segundo este investigador francês, pode-se identificar cinco tipos de sequências de proposições prototípicas[22] diferentes: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa e a dialogal. Estas sequências de base permitem a planificação e organização global de um texto, existindo poucos casos de textos mono-sequenciais. No seio do texto, as sequências prototípicas organizam-se segundo dois tipos de padrões: (a) através da alternância, do encaixe ou do encadeamento; ou (b) através de hierarquias de dominância. Por fim, a estruturação textual variará segundo factores culturais, históricos

[20] Optámos por seleccionar a noção de género de texto, no âmbito do nosso trabalho, como conceito operacional através do qual nos referimos às categorias que associam textos, e que incluem as características situacionais da produção textual, ainda que, actualmente, se possa considerar, provavelmente, como uma visão redutora ou simplificada de uma realidade investigativa mais vasta e complexa: a distinção entre género de texto ou tipo de texto, ou ainda género de discurso ou tipo de discurso (cf. Coutinho, 1999). O conceito, género de texto, será utilizado, deste modo, para se referir a uma classificação de um produto textual, sensivelmente fixo, ancorado numa determinada comunidade discursiva através de características que esta lhe impõe, variando de comunidade para comunidade, ainda que possa ser agrupado sob a mesma designação (*e.g.* carta pessoal que varia nas formas de tratamento e na linguagem utilizada se for dirigida a um familiar ou a um amigo íntimo).

[21] As gramáticas de texto (ou a linguística textual) entraram inicialmente para o ensino do Francês Língua Estrangeira através da compreensão textual. Como referem Peytard & Moirand (1992), ensinar a compreender os textos que encontramos numa outra cultura é o objectivo que corresponde ao uso primeiro das gramáticas de texto em LE (p. 51). Neste sentido, e de acordo com esta corrente, ela será útil à produção textual unicamente após a sua utilização em tarefas de compreensão de texto (cf. Adam 1985, 1987, 1992[3]; Moirand 1979, 1990a, 1990b; Peytard & Moirand, 1992).

[22] Um protótipo é considerado, no quadro da teoria de Adam (1992), e no seio da linguística cognitiva, o núcleo, o exemplar padrão, de uma determinada categoria conceptual.

ou institucionais nos quais o escrevente se insere, motivando, deste modo, a forte heterogeneidade que caracterizam os textos (Adam, 1987, 1992, 1999) [23].

Assim, ainda que se possam encontrar regularidades que permitem definir tipos de texto, mais ou menos fixos, os investigadores comungam a noção de que os géneros textuais pertencentes a uma comunidade discursiva são dinâmicos, modificam-se e evoluem. Neste sentido,

> […] an individual's genre knowledge is abstract and schematic, enhanced by repeated, contextualized experiences with texts (Johns, 1997: 21).

Ainda que o conhecimento de género (*genre knowledge*) seja recorrente (porque evoca produções textuais em situações e contextos semelhantes), sistemático e convencionalmente determinado, o conhecimento individual das convenções sociais, para ser útil, deve ser também passível de ser alterado, sujeito a revisões constantes e de ser transformado (Johns, 1997: 21-22) . Aliás, como refere Camps (2003),

> A aprendizagem da composição escrita não é única e aplicável a qualquer tipo de texto. Bem pelo contrário, aprender a escrever será aprender uma grande diversidade de géneros discursivos específicos, cada um deles com as suas funções próprias e com as suas características linguísticas específicas. (p. 210)

Camps defende, por conseguinte, que se deve ensinar cada género textual de modo específico, dado que "escrever textos não é uma actividade uniforme que se aprende uma vez com textos de qualquer tipo e se pode generalizar à escrita de outros textos" (*ib*, *ibid*).

No contexto de uma LE, o conhecimento de género terá de ser necessariamente aberto a mudanças e sujeito a revisões. Com efeito, a progressão em espiral requerida pelos programas (que determina os níveis de complexidade por ano e nível de ensino), a

[23] Cf. a análise crítica da teoria de Adam em Coirier *et al.* (1996: 44-47).

progressão temática que enforma e actualiza a produção textual e as diferenças relativas a vários géneros entre a LM e a LE, não permitem um conhecimento fixo de género e das convenções sociais que o determinam. Requerem, portanto, uma mente aberta a perspectivas diferentes (interligadas com a cultura-alvo a aprender) e a factos gramaticais específicos que se inserem num determinado tipo textual, que por sua vez, existe de maneiras diferentes consoante a comunidade discursiva em questão. Como refere Johns (1997):

> When discussing genres, then, we are discussing complex, evolving mental abstractions held by individuals within communities or larger cultures who share social and textual experiences. (p. 22)

Assim sendo, estando socialmente e culturalmente marcados, os géneros permitem uma consciencialização dos estudantes acerca do que é valorizado em termos de língua, conteúdo e propósitos em determinados grupos sociais.

> [They] allowing students to critique not only the types of knowledge they learn but also the ways in which knowledge is valued and in which it reflects covert assumptions (Grabe & Kaplan, 1996: 137)

Combettes (1987), apesar de referir os problemas decorrentes da aplicação de determinada teoria, chama a atenção para as vantagens do uso dos trabalhos da linguística textual no campo didáctico. Para este autor, a linguística textual, no seu intuito de descrição de géneros textuais, permite a criação de instrumentos de observação e de instruções de acção, de quadros de análise e de grelhas de construção e revisão textuais (p. 157). No estudo de uma LE, as semelhanças e contrastes relativos a determinado género de texto, em comparação com a LM, podem, inclusive, auxiliar o desenvolvimento da consciência inter-cultural (cf. também Raymond & Parks, 2001: 52-58).

Actualmente, as teorias no âmbito da linguística textual têm também encontrado a noção de *pratiques langagières* como denominador comum, através da qual recentram a produção discursiva, onde se inclui a escrita, em contextos sociais específicos. Como refere Bautier (1998),

> Cette notion rappelle quelques «évidences»: que le langage est praxis, qu'il est produit en situation, qu'il est le produit de l'activité d'un sujet dans une situation, que cette situation a un objet, ou est un objet d'action et de pratique pour le sujet. (p. 150)

No mesmo sentido da conciliação de posições, se bem que debates recentes entre investigadores realcem ainda a dicotomia entre *genre* e *process approach*, Bamforth (1993; *apud* Tribble, 1996: 61) refere que, ultimamente,

> [T]he central issues of freedom and control are not alternatives between which a choice has to be made. They are really interdependent, and effective writing pedagogy will upon both approaches (p. 97).

Grabe & Kaplan (1996), referindo-se a um artigo de Witte de 1992, argumentam no mesmo sentido. De facto, as recentes investigações na área da escrita têm procurado contemplar nos modelos teóricos as componentes cognitiva, social e textual (p. 203), como concorrentes na produção escrita.

A conciliação entre cognitivistas e socio-cognitivistas vê-se já reflectida *inclusive* nas investigações mais recentes de Flower (1994a, 1998), Hayes (1995 e 1996), que referimos anteriormente, e nos trabalhos dos que advogam a *genre-based approach* como Tribble (1996), Grabe & Kaplan (1996) e Johns (1997). Deste modo, o conhecimento processual e genérico (aplicável a qualquer situação de escrita) encontra-se conformado pela situação de escrita particular, socialmente marcada. Como refere Carvalho (1999),

> a investigação mais recente produzida no domínio da escrita parece […] apontar no sentido da superação entre os cognitivistas […] e os que perspectivam qualquer acto de escrita como algo específico e contextualizado e entendem que a abordagem do problema só é possível a partir do contexto específico em que a comunicação tem lugar (p. 58).

Neste sentido, uma pedagogia da escrita tem de se considerar holística na sua abordagem do problema, de forma a enquadrar o desenvolvimento da competência da escrita de um ponto de vista processual no qual o texto é integrado no(s) seu(s) contexto(s) social (ais) de pertença, contribuindo deste modo para uma abordagem ecológica do processo de escrita. A **Figura 2** mostra a versão do ciclo de tarefas de escrita segundo o modelo processual e a *genre-based approach*.

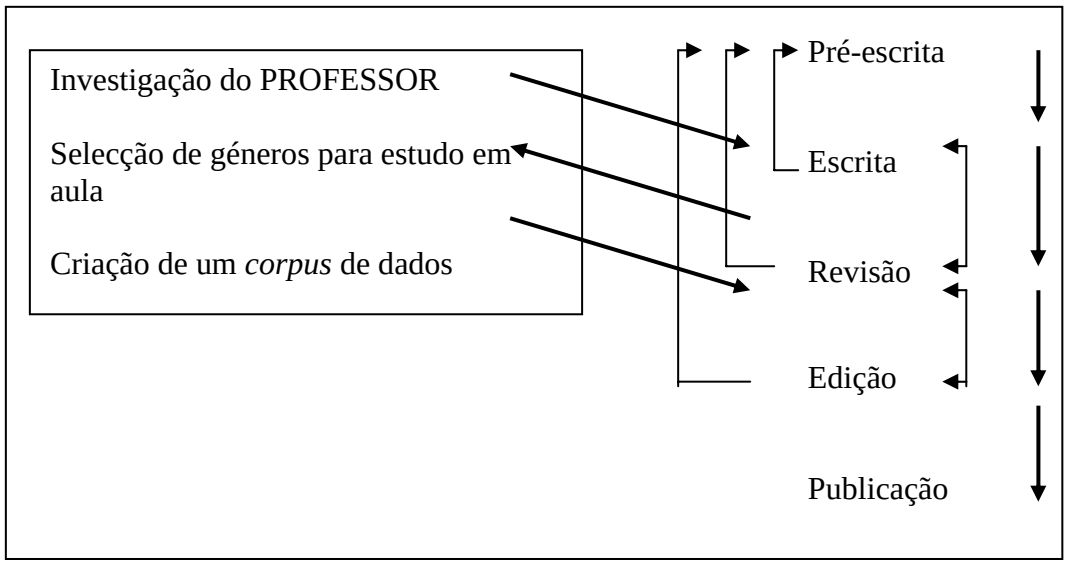


Figura 2 – O processo de escrita segundo a genre-based approach (traduzido de Tribble, 1996: 60)[24].

No fundo, este modelo advoga que o conhecimento das convenções sociais interage também na construção de um texto. Como afirmam Grabe & Kaplan (1996):

> Students learning to interact orally and in writing need to come to understand how language form and generic text structure provide resources for presenting information and interacting with others. They learn to choose linguistic patterns, which are appropriate to the meanings

[24] Cf. também Hyland, 2003: 26.

> they are trying to make. One of the goals of school, then, is to help students to recognize and use those linguistic patterns (p. 134).

Por seu lado, Purves (1991), de forma mais global, acrescenta que

> A great part of becoming literate is learning not only the textual conventions but also the conventional acts of a particular community and thus becoming a part of that community as it engages in the activity of literacy. (*apud* Johns, 1997:16)

Por conseguinte, o conhecimento de convenções discursivas, e o trabalho nas aulas de língua que vise a integração desse conhecimento nos conhecimentos prévios dos alunos (relativos ao mundo e à língua), concorre, conjuntamente com uma abordagem processual (cognitiva) da escrita, para o desenvolvimento da competência escrita e a compreensão do acto de escrever em si.

As implicações pedagógicas resultantes das investigações apresentadas são múltiplas e complexas. Múltiplas porque incidem em diversos aspectos e momentos da produção escrita, para além da sua adaptação a factores intrínsecos ao sujeito (idade, maturidade, competências preexistentes, etc.). Complexas por a sua transposição didáctica não ser inteiramente clara, a sua aplicação à progressão pedagógica na sala de aula não ser sempre objectivável, etc.

Ainda assim, e em jeito de síntese das várias implicações referidas ao longo da apresentação dos vários modelos, podemos referir, conjuntamente com Marsellés (1998), que os modelos cognitivos:

(i) demonstraram a necessidade da focalização no processo de escrita para o desenvolvimento de escreventes competentes e não apenas o produto final;

(ii) ao descreverem vários momentos e sub-processos envolvidos na composição escrita potenciaram o ensino (e consequente aprendizagem)

de técnicas relativas às várias componentes do processo de escrita, de modo a desenvolver as competências de escrita;

(iii) possibilitaram, conjuntamente com as investigações em linguística textual, a reorganização dos conteúdos linguísticos[25] a partir do processo de redacção de um todo textual, que se constrói de modo diferente segundo o género textual a redigir e a comunidade discursiva de pertença e não apenas ao nível da frase;

(iv) por fim, valorizaram, após os estudos socio-construtivistas e da formulação das teorias do *genre approach*, o contexto comunicativo porque relacionam a competência de um escrevente com a capacidade de análise dos aspectos retóricos e com a elaboração de elementos contextuais que subjazem ao escrito a produzir.

O capítulo que se segue procurará concretizar as linhas de investigação decorrentes das implicações pedagógicas enunciadas e que compõem grandemente a Didáctica actual da Escrita em línguas (LM ou LE).

[25] Cf. a esse respeito a organização dos conteúdos gramaticais dos programas de Francês do ES.

Capítulo 2

A Investigação na Área do Ensino da Escrita

> "[…] la capacidad de escribir ya no es considerada como un talento innato restringido a unas cuantas personas, sino que se concibe como un trabajo planificado y sistemático que exije tiempo y ejercicio intelectual por parte del alumno, y que se desarrolla com la prática y com el conocimiento de certas técnicas" (Marsellés, 1998: 155.

A Didáctica da Escrita caracteriza-se, hoje, por constituir um campo ecléctico relativamente às teorias conceptuais e metodológicas que a configuram, isto é, podemos afirmar que os vários modelos de escrita oriundos de correntes de investigação distintas, referidas no capítulo anterior, coexistem nas práticas de ensino da escrita. Por conseguinte, em concordância com Bosch Caballero (2004), não podemos considerar que actualmente existam correntes contraditórias ou isoladas. Podemos, ainda assim, destacar quadro perspectivas didácticas diferentes, sobressaindo uma ou outra em determinado período por motivos diversos e que, também segundo Björk & Blomstrand (2000), co-exitem nas práticas lectivas actuais: as correntes expressiva, cognitiva, neoretórica e sócio-cultural ou etnográfica. Cada uma delas com características próprias e intersecções de importância vária com as restantes.

A corrente expressiva, influenciada entre outros por Célestin Freinet e Peter Elbown, funda-se no desenvolvimento pessoal e social através da escrita. Isto é, a escrita é o meio utilizado para aprendermos sobre nós próprios e sobre os outros, destacando o desenvolvimento da auto-estima e a expressão de sentimentos e emoções.

Coloca-se, por conseguinte a ênfase na escrita de diários, correspondência interescolar, textos livres, etc., isto é, no potencial criativo e individual do aprendiz escritor.

Por seu lado, a corrente cognitiva, largamente regida pelos trabalhos de Flower & Hayes, centra-se nos processos cognitivos do indivíduo, nomeadamente naqueles postos em prática no momento da escrita (cf. capítulo anterior e primeiro ponto deste).

A neoretórica procura relevar as situações de comunicação escrita, destacando as relações escritor/leitor, os propósitos da escrita, a estruturação textual e os constrangimentos associados aos géneros textuais. No campo pedagógico, existe uma maior preocupação com as normas, formas e estruturas de géneros textuais.

Por fim, a etnográfica enraíza-se no estudo das comunidades discursivas nas quais se comunica através da escrita, interligando género textual a comunidades sociais e desenvolvimento do pensamento e da linguagem com as interacções sociais. O conceito de género de texto converte-se numa noção menos estática, mais flexível e relativa.

Este capítulo procurará efectuar uma resenha do *patchwork* teórico no qual assenta a Didáctica da Escrita (cf. Pereira, 1999), através do qual procuraremos posteriormente delimitar aquilo que designamos de **boas práticas de ensino da escrita**. Procuraremos não caracterizar de forma isolada e detalhada as quatro correntes abordadas anteriormente, mas antes relevar o que de comum existe entre elas, mesmo se em graus diferentes.

Por fim, consideramos importante referir, que embora pertinentes, a condução de situações de ensino-aprendizagem da escrita a partir de modelos (sócio-)processuais, que de modo implícito aqui defendidos, não deve ser entendida como uma colecção de passes mágicos e de receitas milagrosas para o ensino da escrita, nem as sugestões referidas ou desenvolvidas nos sub-capítulos seguintes trarão sucesso efectivo se

aplicados tal qual. O professor deve associar a qualquer sugestão teórica e/ou pedagógica a uma dimensão reflexiva, que se alicerça na realidade sócio-cultural e volitiva e níveis de aprendizagem das suas turmas em particular.

2.1 A Abordagem Processual do Ensino da Escrita

A adaptação didáctica do modelo de Hayes & Flower (1980) tem sofrido desenvolvimentos ao nível da prática de ensino sem que tenha ocorrido uma alteração de fundo relativa ao modelo original. De facto, os três processos têm-se mantido inalterados, ainda que por vezes aumentados, interpretados, renomeados ou ainda adaptados aos novos avanços da investigação nessa área, nomeadamente nas investigações e adaptações relativas ao ensino da escrita em LE. É neste contexto que encontramos referências como Deschênes (1988, 1995), White & Arndt (1991), Hedge (1993), Tribble (1996) e Williams (1998), entre outros.

White & Arndt (1991) consideram a "Geração de Ideias" (*generating ideas*); a Focalização (consideração de aspectos contextuais como o destinatário, os objectivos e a ideia principal); a Selecção e/ou Rejeição de Ideias (na planificação do conteúdo); a Estruturação (organização estrutural do texto); a Elaboração do Rascunho (*Drafting*); a Avaliação (consideração da eficácia do texto relativamente aos aspectos contextuais considerados); e, por fim, a Revisão (do ponto de vista linguístico).

Hedge (1993) considera a existência das fases de Composição (*Composing*), no qual inclui aspectos relativos à pré-escrita como a geração de ideias e sua organização; de Comunicação (tomar consciência do destinatário); de Elaboração de Rascunho; de

Aperfeiçoamento (rescrita do rascunho segundo aspectos relativos ao conteúdo); e, finalmente, de Edição (consideração dos aspectos linguísticos).

Tribble (1996), por seu lado, fala em Pré-Escrita (*e.g.* especificação da tarefa, planificação, recolha de dados); em Composição/Elaboração de Rascunho; em Revisão (*e.g.* reorganização, relação entre informação e destinatário); em Edição (revisão do texto tendo em conta aspectos gramaticais); e, por fim, em Publicação.

Williams (1998) segue os mesmos passos de Tribble, acrescentando Pausa (*Pausing*) e Leitura (*Reading*) entre a Elaboração do Rascunho e a Revisão. A Pausa corresponde aos momentos durante a escrita nos quais o escrevente reflecte acerca do que escreveu, isto é, contrapõe o texto em construção e o modelo mental que construiu previamente. A Leitura é a actividade cognitiva utilizada para a confrontação entre o texto escrito e o plano previamente construído durante os momentos de pausa ou de revisão do texto.

Apesar da diversidade de propostas para as diferentes fases do processo de escrita, referidas anteriormente, consideramos que não existem diferenças significativas entre elas. Reteremos quatro dos momentos propostos para o desenvolvimento do nosso estudo: a **Planificação** (geração de ideias, redacção de um plano, etc.); a **Textualização** (passagem do plano a texto); a **Revisão** (reconsideração pelo escrevente do texto em produção em termos de conteúdo e de língua); e a **Edição** (ou Editoração), 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.

2.1.1. Planificação

A planificação tem por função orientar todo o processo de escrita por envolver actividades cognitivas que serão retomadas nas outras fases do processo. Define-se como as escolhas que resultam em planos (textual, semântico, sintáctico e lexical), que podem ser efectuadas antes de se iniciar a textualização ou durante essa actividade cognitiva (Flower & Hayes, 1994[4]; Flower, 1998). Bereiter & Scardamalia (1987) e Hayes & Nash (1996) caracterizam-na como a predeterminação de um plano de acção com a finalidade de completar determinado objectivo. De facto, quando é necessário escrever um texto, o escrevente precisa geralmente de pensar e antecipar aquilo que pretende escrever (Alamargot & Chanquoy, 2001: 33) e prever os processos pelos quais concretizará a tarefa de escrita a desenvolver (Hayes & Nash, 1996: 31-32). O resultado desta antecipação resulta num plano de acção. Hayes & Nash (1996) definem-no seguinte modo:

> The plan may be viewed as a set of suggestions for how the task should be accomplished in the action space. These suggestions may concern the goal to be accomplished (e.g., "the paper should describe the economic factors leading to the civil war.") or they may concern the actions to be taken. Suggestions for action might include reading specified sources, discussing a specified list of topics, or doing other things useful for completing the task (e.g., "Holing up" in the library). (p. 32)

Neste sentido, a planificação pode não resultar na escrita imediata do texto. Com efeito, o sujeito pode prever outros passos que não escrever, de modo a poder completar o plano a nível de conteúdo, por exemplo, ou até a nível da forma textual, se necessitar de consultar textos de natureza semelhante àquele que tem de redigir no caso de não conhecer o tipo textual específico para os objectivos de escrita fixados e/ou o contexto comunicativo em causa.

Segundo Hedge (1993), durante a planificação, o escrevente deverá procurar responder a duas questões fundamentais: "Qual o objectivo do texto?" e "Para quem vou eu escrever?" (p. 21-22). Flower (1998) acrescenta à definição de propósitos e à consciência do destinatário a elaboração de tópicos relativos ao conteúdo (p. 72-76). Assim sendo, o escrevente toma consciência e reflecte acerca dos conhecimentos que possui, do destinatário, da situação de comunicação, do conteúdo, do tipo e do propósito do texto. Todas estas componentes do texto em construção serão progressivamente retomadas em movimentos recursivos quer na textualização quer na revisão do texto.

Piolat (1987: 285) caracteriza a planificação como sendo o momento no qual o escrevente (i) percepciona a situação de interlocução e activa os quadros de conhecimento necessários (identificação da tarefa e suas exigências; recuperação na memória e activação dos conhecimentos pertinentes); e (ii) constrói o projecto informativo (elaboração da macro-estrutura de conteúdo afectando-lhe os que rememorou e/ou pesquisou; selecção por entre os conceitos recuperados dos considerados mais relevantes; gestão e controlo da coerência em função da hierarquização dos conteúdos, dos propósitos do texto e do tipo de texto a desenvolver).

É neste quadro de referência que as investigações em psicolinguística textual falam de quatro níveis de tratamento da informação, complementares entre si (cf. Coirier, 1996: 145-148): (i) o nível cognitivo, que corresponde à activação e à selecção na memória a longo prazo dos conteúdos a comunicar, organizando-os sob a forma de um plano; (ii) o nível lexico-gramatical, no qual se procede à escolha da estrutura gramatical que possa linearizar os conteúdos pré-seleccionados de acordo com os objectivos; (iii) o nível lexico-fonológico, no qual se selecciona e constrói previamente a sequência gráfica das proposições a partir dos níveis anteriores, actuando, por

exemplo, ao nível da escolha de morfemas funcionais (*e.g.* conectores); e (iv) o nível articulatório ou grafo-motor, que corresponde a uma "passagem à acção".

Para Flower & Hayes (1980, *apud* Bereiter & Scardamalia, 1987: 192), a planificação é um momento importante do processo de escrita, tendo em conta que permite reduzir o esforço cognitivo da textualização ao não sacrificar a atenção do escrevente para aspectos que não dizem directamente respeito a essa fase do processo (*e.g.* geração de ideias).

Marquilló (1993) acrescenta, aliás, que, em sala de aula, a análise conjunta das instruções da tarefa de escrita conduz de forma natural à construção de uma listagem de critérios pertinentes à elaboração do texto, esbatendo possíveis sobrecargas cognitivas durante a textualização:

> L'élaboration de cet inventaire préalablement à la rédaction constitue un solide guidage de l'écriture puisqu'il allège la complexité des opérations de mise en texte […]. (p. 87)

A nível pedagógico, o momento da planificação envolve actividades tradicionalmente apelidadas de pré-escrita ou de preparação para a escrita. De entre as várias possibilidades, destacamos a análise da situação de comunicação, a geração de ideias (ou conteúdos), a selecção do género textual e a construção do plano (o esquema do texto).

Escrever é comunicar com alguém, isto é, escreve-se num determinado contexto físico e temporal (Grabe & Kaplan, 1996; Tribble, 1996; Coirier *et al.*, 1996; Bronckart *et al.*, 1985; Adam, 1992, 1999; entre outros). Assim sendo, antes de escrever é conveniente definir o destinatário para se ajustar o conteúdo, a linguagem e o tipo textual (White & Arndt, 1991; Hedge, 1993; Tribble, 1996; Cornaire & Raymond, 1999; Alamargot & Chanquoy, 2001; entre outros). Por isso, antes mesmo de planear o

texto, o escrevente tem de equacionar a situação de escrita para se ajustar à tarefa de escrita a realizar.

Neste sentido, várias investigações têm demonstrado que a escrita de um texto para um destinatário desconhecido ou não familiar pode provocar uma sobrecarga cognitiva no momento da activação de conhecimentos semânticos e sintácticos por se recorrer a um maior número de processos cognitivos. O conhecimento da situação específica de comunicação pode também influenciar a forma como se definem objectivos textuais e, inclusive, o próprio tipo de propósitos para o texto em particular (cf. Alamargot & Chanquoy, 2001: 53).

O processo de geração de ideias corresponde à pesquisa de informação na memória a longo termo, ou em fontes externas ao sujeito, e à sua organização de forma coerente num plano (Alamargot & Chanquoy, 2001: 37). O nível de conhecimentos de conteúdo do texto a escrever é, consequentemente, considerado como um dos factores que determinará a qualidade do texto produzido e o próprio controlo do processo de escrita (cf. Jeffery & Underwood, 1996).

Se o escrevente considerar que não sabe o suficiente acerca do assunto a tratar, poder-se-á documentar em fontes externas (entrevistas, livros vários, jornais, etc.). Esta actividade requer competências ligadas à leitura (*lecture écrémage*, *lecture balayage* ou *lecture repérage*, por exemplo) e à escrita (*e.g.* tomada de notas, mapas conceptuais).

Em aula, pode existir a partilha da informação existente entre os alunos através de actividades como o *brain-storming* (tempestade de ideias ou *remue-méninges*), permitindo aos alunos a partilha e reflexão acerca dos conhecimentos existentes e/ou acerca daquilo que precisam ainda de saber (Cornaire & Raymond, 1999: 94-97; Soven, 1999: 33). A informação obtida neste tipo de actividade pode ser posteriormente organizada em mapas ou esquemas conceptuais - *clustering* (Soven: 1999: 34). O

professor pode ainda elaborar um conjunto de questões (*heuristics*, segundo Soven, 1999: 35) que ajudam o aluno a centrar a sua atenção no tópico, nas relações existentes com outros tópicos, no modo de organizar essa informação, etc. Constituem-se uma série de linhas de orientação para a construção do texto, que não devem ser aplicadas tal qual, mas sim adaptadas à resolução do problema colocado e que motiva a construção de um texto (Soven, 1999: 35). O professor pode ainda organizar actividades orais tais como entrevistas, debates ou exposições orais que permitam a partilha e o confronto de conhecimentos.

Existe, ainda, um conjunto de actividades de planificação ligadas ao conceito de estruturação textual (White & Arndt, 1991; Tribble, 1996), que auxilia o aluno/escrevente na organização das ideias de forma a comunicar de forma eficiente com o destinatário.

Tendo em conta o destinatário e o conteúdo, o escrevente poderá ser levado a escolher um género de texto específico. No entanto, as escolha por determinada tipologia poderá colocar problemas (cf Petitjean, 1989; Adam, 1985, 1992). No caso do FLE, o programa do ES posiciona-se claramente num tipo de classificação textual, a abordagem prototípica de Adam (1992, 1999). Ainda assim, os alunos deverão estar alertas para a heterogeneidade que caracteriza a maioria dos tipos textuais, tendo em conta que Adam (1992, 1999) se refere a sequências prototípicas, que se podem encadear, encaixar ou alternar, e não de produtos textuais finais.

A maior parte da literatura refere que se deve fornecer pistas de modos de organização textuais, isto é, levar o aluno a interiorizar modelos dos textos em aprendizagem, para que ele possa construir o seu plano o mais autonomamente possível, de acordo com as suas representações do contexto social onde se situa o destinatário do seu texto (Cornaire & Raymond, 1999: 97-107).

A geração de ideias e a selecção de uma estruturação textual concorrem para a elaboração do esquema do texto, o plano propriamente dito.

São vários os modelos de construção do plano de um texto que convirá experimentar em aula. Desde a divisão imediata em parágrafos do conteúdo textual, à elaboração de esquemas e/ou mapas conceptuais; qualquer uma das situações seleccionadas deverá respeitar as escolhas anteriormente efectuadas quanto ao destinatário, conteúdo, linguagem e género textual (Cornaire & Raymond, 1999: 107-113).

A selecção do género de texto intervém também directamente neste momento. De facto,

> la détermination ou l'identification du type de texte à produire conditionne les opérations de structuration intervenant dans la planification. Celles-ci se situent à deux niveaux: d'une part, elles portent sur l'intégration de macro-propositions sémantiques dans une superstructure textuelle selon la définition de J.-M. Adam (1985); d'autre part, elles interviennent au niveau de l'articulation micro-structurelle pour assurer la cohésion et la progression thématique […]. (Plane, 1994: 47).

2.1.2. Textualização

A textualização é geralmente apelidada na literatura de especialidade estrangeira por *Crafting* (*e.g.* Hedge, 1993) ou *Drafting* (*e.g.* White & Arndt, 1991), ou ainda por uma junção de *Composing* e *Drafting* (*e.g.* Tribble, 1996). Em língua francesa, encontramos termos como *Composition* (*e.g.* Fayol, 1995), *transcription* (Deschênes, 1988, 1995), ou ainda *textualisation* e *mise en texte*. Corresponde à fase em que o escrevente começa a traduzir os planos estrutural e conceptual definidos na planificação

numa série de frases, interligadas entre si que comporão o texto. Segundo Tribble (1996), o escrevente "moves from thinking about writing to doing it" (p. 112).

A textualização envolve, por conseguinte, factores como a análise da tarefa de escrita e a construção do texto (relação entre conhecimentos de língua e de conteúdo; de modelos de texto/língua/conteúdo, etc.). No fundo, segundo Hedge (1993), define-se como

> […] the way in which a writer puts together the pieces of the text, developing ideas through sentences and paragraphs within an overall structure (p. 89).

Hedge (1993) refere ainda que na textualização se devem considerar parâmetros como:

- ✓ Tipo e modelos de escrita (a forma);
- ✓ Organização do discurso (como a informação se articula no interior dos parágrafos, entre parágrafos e no todo textual);
- ✓ A estrutura dos parágrafos;
- ✓ Noções de coesão e coerência;
- ✓ Escolha do vocabulário.

Os três primeiros provêm já da planificação, tendo agora o escrevente como tarefa principal a transformação do plano em frases e parágrafos coesos e coerentes, utilizando um vocabulário apropriado à situação comunicativa definida. Os processos relativos à fase de textualização estariam assim relacionados com conhecimentos linguísticos e de conteúdo que permitem a tradução em frases conexas (a nível morfo-sintático e semântico) o plano estrutural e de conteúdo definido anteriormente (cf. Alamargot & Chanquoy, 2001: 95).

Fayol (1987) argumenta que as operações cognitivas próprias da textualização consistem apenas nas operações de coerência e de coesão textuais (pp. 227-232). A coerência corresponde à organização das unidades de conteúdo numa sequência que assegure a continuidade e a progressão temática. A sua construção coloca, segundo aquele investigador, problemas relativos ao sistema anafórico[26] e à subsequente organização dos sintagmas verbais, já que estes são escolhidos a partir da situação comunicativa e objectivos textuais no qual se inscreve o conteúdo (*op. cit*, *p*. 228-229) explanado no texto. A coesão remete para a construção das relações interfrásicas, cimentando no texto o conteúdo e a sua progressão. Nesta componente da textualização, o escrevente deparar-se-á com possíveis dificuldades a nível dos conectores[27] e da pontuação (Fayol, 1987: 230-232).

Este mesmo investigador, acrescenta, mais tarde, que a textualização é provavelmente o momento de escrita que envolve a maior carga de operações cognitivas, aportando um custo excessivo de gestão, em tempo real, das capacidades cerebrais. Fayol & Heurley (1995) argumentam que a textualização envolve a mobilização e execução de numerosas operações cognitivas como a recuperação e organização das ideias, a selecção dos aspectos lexicais e sintácticos e a realização gráfica da mensagem (p. 33). Coirier *et al.* (1996) falam em operações linguísticas específicas que mobilizam conhecimentos relativos aos organizadores textuais, ao sistema anafórico, à pontuação e organização frásica e entre parágrafos e aos procedimentos de composição temática (129-138). Neste sentido, para Fayol & Heurley

[26] Morfemas gramaticais, ou conjunto de morfemas que permitem evitar repetições e que asseguram a progressão temática do texto (Coirier *et al.*, 1996: 131-132).

[27] Morfemas gramaticais que asseguram a conexão entre proposições e períodos textuais, marcando, de certo modo, o tipo de relação existente entre cada interligação. São, ainda, denominados de organizadores textuais e integram, segundo Coirier *et al.* (1996), um conjunto mais vasto apelidado de morfemas funcionais (pp. 130.131).

(1995: 33), a sobrecarga cognitiva subsequente deverá ser compensada através da automatização rápida de algumas das componentes (o caso da ortografia, por exemplo).

Van Dijk & Kintsch (1983), por seu lado, desenvolveram um modelo de produção que integra estratégias numerosas que favorecem a estruturação textual em vários níveis.

No modelo de produção desenvolvido por estes investigadores, as estratégias favorecem a *mise au point* de um contexto (informações sobre o estilo e informações pertinentes para o destinatário), de uma base de texto (tipo de texto), de macro-proposições (organização hierárquica dos temas) e de micro-proposições (sequencialização segundo os constrangimentos linguísticos).

As estratégias pragmáticas permitem uma análise da situação de produção segundo os propósitos atribuídos ao texto (objectivos e hipóteses formuladas acerca dos conhecimentos do destinatário) e presidem à escolha do discurso que se adapta melhor à produção textual específica (afirmar, explicar, argumentar, etc.). Contribuem ainda para a formação de planos em termos de macro-actos de linguagem que controlam os aspectos locais e dos quais depende o conteúdo, o contexto comunicativo e as normas e os valores de uma cultura determinada.

A macro-estrutura semântica controla a produção de frases. Em conjunto com a escolha do tipo de texto (super-estrutura), a macro-estrutura, é, a nível local, responsável pelas relações predicativas a nível de coesão textual e, por conseguinte, da escolha dos conectores, dos pronomes, dos artigos, etc. A ordenação de frases na micro-estrutura actualiza, por sua vez, os planos mais globais da macro e super-estrutura.

O modelo de Van Dijk & Kintsch (1983) caracteriza-se ainda por uma flexibilidade resultante da interacção dos vários planos na construção textual.

Também Grabe & Kaplan (1996) elaboram um modelo que procura especificar as componentes envolvidas na construção textual e com que propósitos. O modelo de textualização destes autores inclui sete componentes (sintaxe, semântica, léxico, coesão, coerência, dimensões funcionais[28] e recursos não linguísticos[29]) que se inter-relacionam e que intervêm no processo em níveis diferentes.

Em níveis iniciais da aprendizagem de uma língua, vários investigadores referem que é aconselhável exercitar os factores associados à construção frásica, mas sobretudo os factores de coesão e coerência (*e.g.* introduzir frases fornecidas pelo docente num texto sem as modificar, etc.), antes da escrita formal de um texto (cf. Hedge, 1993; Cornaire & Raymond, 1999).

Charolles & Coltier (1987) preconizam actividades formativas que se centrem sobre os conectores, os tempos verbais, o lugar das informações num texto e as especificidades dos diversos géneros textuais (p. 283). Para estes investigadores, as actividades devem ser concebidas de forma a que os alunos se confrontem com problemas de textualização verosímeis. Por outras palavras, não devem ser concebidas como se se tratassem de exercícios gramaticais, mas sim como operações de manipulação textual, baseadas em determinados pontos de funcionamento da língua que coloquem problemas reais à construção do texto (*op. cit*, p. 282). O treino prévio de capacidades específicas de construção textual permite libertar o aluno de operações mentais mais complexas durante a composição, evitando a sobrecarga cognitiva já que pode passar a concentrar-se sobre o desenvolvimento do conteúdo (Charolles & Coltier,

[28] Referem-se às atitudes do escrevente perante a escrita, o destinatário, conteúdo, etc., que condicionam o estilo do texto. Tem ainda em conta aspectos como o género de texto (carta, artigo, memorando, etc.), as intenções retóricas (argumentar, narrar, etc.). De acordo com estes autores, a aprendizagem da escrita é também a aprendizagem do controlo e do uso de todas estas dimensões.

[29] O conhecimento não linguístico corresponde aos conhecimentos do mundo, o *background knowledge*, as intenções, factores emocionais, o conhecimento do contexto, etc. Independentes do conhecimento linguístico, vão relacionar-se mais proximamente com as dimensões funcionais, para de certo modo, condicionar as escolhas gramaticais.

1987: 280-281). Soven (1999) argumenta também que se devem realizar actividades prévias que permitam reduzir o risco de sobrecarga cognitiva. Segundo este autor,

> «finding one's spot» is hardly the only problem writers face when they begin to draft. As we have learned from research, cognitive overload during the drafting stage can paralyse the writer even when the writer has sufficient material to start writing. (p. 42)

Nestes casos, Soven (1999) preconiza a construção de *outlines*, permitindo que o aluno não se centre já no conteúdo, mas em outros aspectos da construção textual.

Estes autores defendem, portanto, a realização de actividades que permitam que os estudantes ultrapassem as dificuldades geralmente diagnosticadas, tais como dificuldades no uso da referência deíctica[30] ou cotextual; má estimação dos conhecimentos do leitor; problemas na utilização de anáforas lexicais ou pronominais; má estruturação da coerência lógica e/ou argumentativa do texto; ou ainda, falta de habilidade no recurso ao hipertexto (citações ou paráfrases) (Charolles & Coltier, 1987; Péry-woodley, 1993; Reichler-Béquelin *et al.* 1990).

Trabalho específico nas áreas atrás enunciadas e o recurso à escrita de rascunhos, os quais serviriam de base para exercitar e explicar os problemas encontrados, deveriam auxiliar os estudantes a tornarem-se escreventes mais competentes.

Aconselha-se assim a iniciar normalmente a escrita pela construção de rascunhos que se vão progressivamente melhorando nas diversas actividades de revisão. O professor deve, no entanto, acompanhar a construção dos rascunhos. Isto é, a revisão dos mesmos, antes da rescrita final, deve ser efectuada com auxílio de escreventes mais experientes ou de materiais de apoio previamente explorados. Como refere Soven

[30] A referência deíctica tem no texto uma função similar à da cadeia anafórica, apontando para relações entre sintagmas na cadeia temática e textual (cf. Bechara, 2001; Mateus *et al.*, 2003).

(1999), "[d]rafting will also seem less formidable for students if they know they can receive help from their instructors during the drafting process, whether they write at home or at school" (p. 43).

2.1.3. Revisão

A textualização não corresponde geralmente ao final da redacção de um texto. De facto, movimentos sucessivos de leitura são efectuados durante e após a escrita do texto planeado. Nestes períodos, o escrevente corrige o que escreveu com a finalidade de clarificar as ideias transmitidas e de se assegurar da exactidão da expressão. Como referem Alamargot & Chanquoy (2001),

> […] revising involves making some changes, whatever they are, not only in the text but also during the whole writing process. (p. 97)

Os modelos para o Inglês LE têm diferenciado revisão (revising) de edição (*editing*). O primeiro corresponde à verificação do conteúdo e o segundo à exactidão gramatical (cf. White & Arndt, 1991; Hedge, 1993; Tribble, 1996).

Na investigação realizada em Portugal, tem-se optado por continuar a distinguir três momentos e não quatro, englobando na revisão a avaliação do conteúdo e da linguagem (*e.g.* Amor, 1997; Carvalho, 1999; Barbeiro, 1999).

A revisão pressupõe a capacidade de identificar diferenças entre dois textos: um mental, idealizado e planificado previamente, outro real, resultante da actividade de passagem a texto do plano.

No modelo de Flower & Hayes de 1980 (cf. 1994[4]), este momento do processo de escrita consiste em dois sub-processos: a leitura/avaliação (detecção das falhas e sua

categorização) e a correcção das disfunções encontradas entre os dois textos (a edição). Numa revisão posterior, Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey (1987, *apud* Plane, 1994: 48) redefiniram os sub-processos envolvidos aumentando-os para quatro: (a) a definição da tarefa de revisão (especificação dos objectivos da revisão e dos critérios a ter em conta, por exemplo); (b) a leitura/avaliação para detecção e diagnósticos dos problemas (submissão do texto aos critérios seleccionados); (c) a determinação de uma estratégia pelo escrevente (estabelecimento do modo de revisão e do momento temporal em que a vai realizar); (d) a modificação do texto.

Para Scardamália & Bereiter (1987), o processo de revisão também supõe que se construam duas representações paralelas, na memória de longo prazo, do texto em construção: a intenção e a realização do texto. O processo cognitivo de revisão poderá interromper a qualquer momento a fase de textualização sempre que ocorrerem incongruências e dissonâncias entre essas duas ideias do texto, procedendo-se então à comparação, diagnóstico e operação[31] (pp. 266-269).

Num modelo de escrita que contempla duas visões do mesmo processo, a revisão deverá ser necessariamente encarada de maneira diferente, dependendo do facto de estarmos perante um escrevente hábil ou inexperiente (cf. Bereiter & Scardamalia, 1987; Cassany, 1989; Flower 1989). De facto, as investigações realizadas têm referido que (i) os escritores experientes lêem ou relêem mais vezes o que escrevem do que os escritores inexperientes; (ii) estes últimos alteram o texto em menor quantidade; (iii) preocupam-se mais com a forma enquanto que um escritor hábil se concentra em aspecto de conteúdo e de forma (e suas relações no todo textual); e (iv), por fim, os escritores inexperientes revêem o texto enquanto escrevem ao passo que um escritor

[31] *Compare*, *diagnose* e *operate processes*, no original inglês.

hábil toma decisões sobre o modo e o momento da revisão a partir de objectivos concretos (Cassany, 1997[5]: 19-20).

No essencial, rever um texto corresponde, portanto, a mobilizar competências avaliativas e competências de rescrita. Estas intervêm em momentos diferentes da produção escrita sob três operações diferentes (*V.* **Figura n.º 3**):

- a re-leitura (parcial ou total) do escrito em relação a parâmetros relativos à tarefa específica da escrita;
- a avaliação do que foi lido, submetendo o texto aos parâmetros definidos anteriormente; e
- a tomada de decisão do escrevente dos passos a seguir.

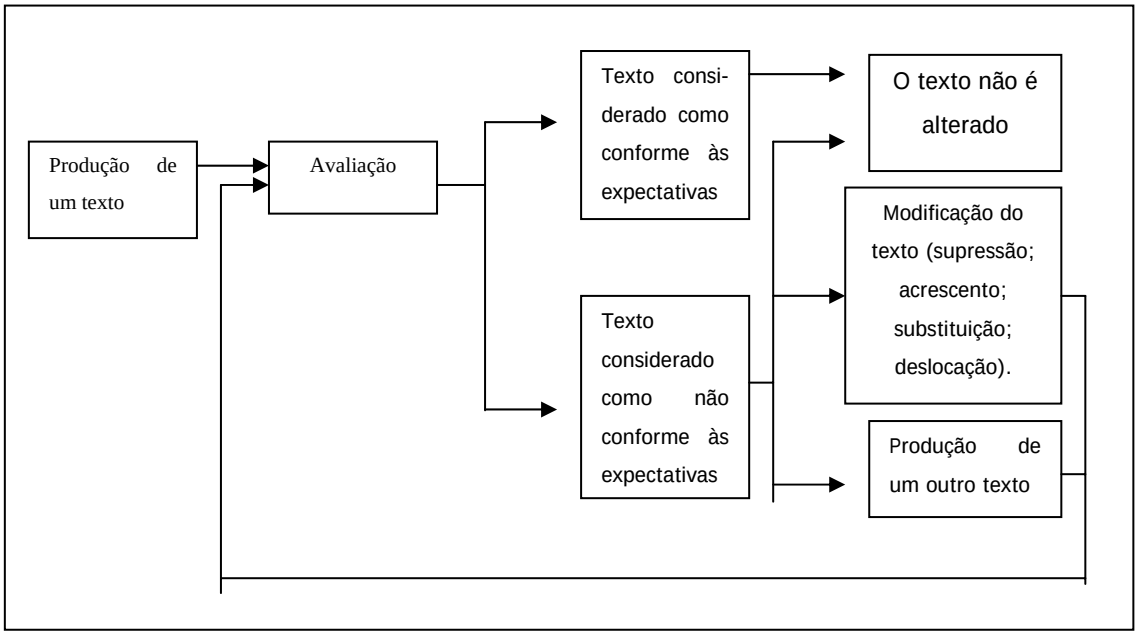


Figura n.º 3 – Modelo de revisão de um escrito (Mas, 1996: 21).

Como refere Mas (1996), o modelo apresentado na **Figura n.º 3** tem o mérito de realçar a tomada de decisão do escrevente como possuindo um papel importante no processo de revisão de um texto. A decisão tomada pode, inclusivamente, nem sequer resultar numa modificação do texto (p. 21). Além disso, destaca também o movimento cíclico e recursivo das operações de escrita, de avaliação e de rescrita.

Os investigadores são unânimes em considerar que aprender a escrever é também aprender a rever. Deve-se por isso dar relevo nas aulas à aprendizagem de técnicas de revisão do texto (Cornaire & Raymond, 1999: 119).

Existe também consenso no facto de a revisão ser, porventura, o momento de mais difícil realização por alunos de LE. O reduzido repertório linguístico e cultural em LE e o desconhecimento de estratégias de facilitação da revisão explica por que os estudantes em LE sentem um maior número de dificuldades.

Cornaire & Raymond (1999: 66-69) resumem-nos algumas das características do processo de escrita em LE e que traduzem uma limitação nalguns dos conhecimentos necessários[32]:

- um tempo de escrita mais lento por os alunos se deterem frequentemente em aspectos como a ortografia de uma palavra ou o encadeamento das palavras na frase;
- um repertório de estratégias limitado ou inadequado, comparando-se a escreventes inexperientes em LM tendo em conta que a competência de escrita se encontra ainda em desenvolvimento;
- uma competência linguística limitada, dificultando quer o momento de textualização quer as sucessivas revisões do texto;

Segundo os mesmos autores, estas características do processo de escrita dos aprendentes condu-los a produzir textos mais curtos, com um vocabulário mais restrito, uma sintaxe simples e um maior número de erros.

A investigação produzida tem demonstrado que a revisão (e a subsequente rescrita) corresponde ao momento no qual os aprendentes mostram mais dificuldades.

[32] C. Tribble (1996) refere quatro tipos de conhecimentos necessários para a compreensão de uma tarefa de escrita, necessariamente implicados no desenvolvimento da competência de escrita: conhecimento do conteúdo; conhecimento do contexto; conhecimento do sistema linguístico e conhecimento do processo de escrita (p. 43 e 67-68).

Com efeito, as limitações a nível de conhecimentos culturais e linguísticos em LE dificultam o momento da textualização e colocam verdadeiros desafios aos aprendentes nos momentos de revisão tendo em conta que necessitam de colocar em prática outros conhecimentos e estratégias (durante e pós-escrita) para além daqueles que usaram durante a escrita.

Para além do conhecimento linguístico, os estudantes terão de aprender a lidar com conhecimentos de conteúdo que podem sofrer variações de língua para língua e com conhecimentos relativos ao contexto de referência dos diferentes textos a produzir que podem se traduzir em modificações macro e micro estruturais (sistema linguístico, organização textual, etc.). Compare-se, a título de exemplo, uma carta formal portuguesa e francesa (formalidade na fórmula de tratamento do destinatário e de despedida) ou o local de escrita dos endereços do destinatário e do remetente em envelopes portugueses, franceses e ingleses.

Para fazer face às dificuldades sentidas pelos alunos, a revisão deve ser, por conseguinte, encarada como um saber-fazer, alvo de ensino e de aprendizagem na escola, nomeadamente nas aulas de língua, centrando-se nas estratégias de resolução dos problemas detectados junto dos alunos de LE, e que aludimos acima. Como refere Mas (1996)[33], relativamente a alunos de LM:

> […] les élèves ne pensent pas spontanément qu'il peut y avoir plusieurs moyens d'écrire le même contenu de sens. Ils ne savent pas **mobiliser les ressources linguistiques adéquates** pour écrire autrement ce qu'ils ont d'abord *mal écrit* (maîtrise de structures synonymes, de transformations d'équivalence…). Dans le meilleur des cas, leur savoir-réviser est incomplet: quand ils savent repérer un dysfonctionnement dans leur écrit, ils ne sont pas toujours en mesure de prendre les décisions pertinentes et utiles. (p. 23; destaques do autor)

[33] Este autor define no seu texto vários conhecimentos a dominar para rever efectivamente um texto: saberes metadiscursivos sobre os escritos e os seus usos; saberes metatextuais, sobre os tipos de texto e o seu funcionamento interno; saberes metalinguísticos, sobre os recursos da língua usada para a escrita do texto (Mas, 1996: 23-25).

Existem vários processos para trabalhar a revisão na aula que procuram fomentar o desenvolvimento de competências a esse nível[34]. Numa visão mais tradicional do ensino da escrita, o aluno não tem um papel activo no processo de decisão e correcção do escrito. De facto, como refere Cassany (1997[5]), numa abordagem tradicional, o estudante deve seguir escrupulosamente as instruções do professor, não sendo encarado como possível corrector do seu texto ou do texto de um colega. O aluno espera que se corrija tudo o que escreve porque a escrita sem correcção não tem sentido; não pode cometer erros e espera que o seu texto seja sempre alvo de classificação (pp. 15-16).

Uma abordagem processual da correcção de um texto rompe com esta visão tradicional. Ao implicar o aluno na decisão e construção de critérios de correcção, atribui-se-lhe um papel relevante na correcção do seu texto e no dos seus colegas em actividades de auto-, co- e hetero-avaliação, tendo por finalidade não a atribuição de uma classificação, que concluiria o processo, mas a revisão e subsequente reescrita do texto.

Desta forma, algumas das actividades de revisão a fomentar na sala de aula seriam:

- ✓ O processo de revisão inter-pares[35] (co-avaliação) que consiste em trocar o texto com um colega (cf. Grabe & Kaplan, 1996);
- ✓ A construção de grelhas, fichas de trabalho ou fichas de verificação (*checklist*) que respeitem as instruções fornecidas anteriormente e que estabeleçam uma ponte entre o texto e os critérios de revisão construídos (cf. Grabe & Kaplan, 1996; Tribble, 1996; Hedge, 1993; Séguy, 1996);

[34] Cf. Sub-capítulo "O Lugar da Avaliação/Correcção do Texto Escrito", para um maior desenvolvimento deste assunto.
[35] Tradução do inglês: *The peer review process*.

- ✓ A condução do processo de revisão nas suas várias dimensões através de um sistema de fichas que orientam o trabalho do aluno (cf Bereiter & Scardemalia, 1987; Carvalho 2003, para um exemplo na LM), a partir, por exemplo, de taxionomias de actividades de revisão (cf. Alamargot & Chanquoy, 2001: 98-100);
- ✓ O contacto com rascunhos de escreventes experientes (*e.g.* o professor, outro adulto ou um escritor) e reflexão acerca da função das rasuras, modificações, etc. (Pierson, 1996).

Soven (1999: 47) refere várias estratégias para que os professores fomentem o processo de revisão:

1) escrever ao mesmo tempo que os alunos, partilhando rascunhos;
2) fornecer feedback positivo durante o processo;
3) isolar aspectos particulares do escrito para revisão;
4) solicitar tarefas de escrita em menor quantidade, tendo em conta que cada produção irá ser revista e rescrita duas ou três vezes;
5) fomentar a entreajuda entre os alunos levando-os a lerem-se e a criticarem-se mutuamente.

Em qualquer dos casos, a situação de revisão escolhida deverá ter sempre em atenção que a actividade de escrita não é linear. Por isso, a forma de rever o texto deverá sempre remeter também para o momento de planificação e para o de textualização para que o estudante interiorize esses passos como sendo interactivos e não específicos de um momento determinado. Aliás, como refere Soven (1999), o processo de revisão inicia-se assim que começamos a escrever (p. 44). Tribble (1996) acrescenta que os estudantes necessitam de se consciencializar que rever faz parte

integrante do processo, não podendo ser encarado como algo que se pode fazer depois, como se de um extra se tratasse (p. 115).

Dever-se-á também ter em conta o momento oportuno em que se deve efectuar a revisão do texto. A avaliação processual preconiza que a revisão deve acompanhar cada fase de produção. Há ainda o momento de leitura final por parte do professor (ou de outro avaliador), no qual se afinam os aspectos finais de forma a rever o texto na sua totalidade e dá-lo por finalizado.

Para Cassany (1997[5]), dever-se-á distinguir entre revisão *diferida* e *imediata*. A primeira corresponde a um espaço-tempo alargado entre a entrega da avaliação final ao revisor e a sua devolução ao aluno. A segunda é precisamente o contrário, isto é, o espaço temporal entre esses dois momentos é pequeno ou diminuto. Distinguem-se na revisão *imediata* ainda as denominadas de *in situ* (realizada na aula) e *entrevista oral* (diálogo entre aluno e revisor acerca do que o primeiro está a escrever ou já escreveu). Cada momento de revisão corresponderá, necessariamente, a propósitos, instrumentos e feedback diferentes, adaptando-se o nível e conteúdo da revisão à especificidade da situação (p. 48).

Segundo este investigador, a revisão *imediata* é mais oportuna por estar integrada no próprio momento da escrita do texto, permitindo que professor e aluno dissipem dúvidas e se compreendam sobre o que está a ser produzido (*op. cit.*, p. 48).

Tauveron (1996) alerta-nos para outros factores ligados à revisão do texto. Segundo esta autora, a revisão textual deve intervir em situações de aprendizagem da escrita que a justifiquem, respeitando a heterogeneidade textual (p. 245). A escrita livre, ligada ao prazer e ao lúdico, dificilmente se coaduna com revisões e rescritas impostas pelo professor através de critérios de correcção previamente definidos. A escrita livre,

pela sua natureza, deve respeitar as (in)congruências do escrevente, os seus modos de pensamento e as suas representações da escrita (*op. cit*, p. 247).

Para Tauveron (1996), rever com eficácia não corresponde a um simples enriquecimento ou alteração textual. As operações de revisão devem ser estrategicamente pensadas em função das dimensões internas e externas do texto (*e.g.* efeitos sobre o destinatário).

Por fim, a revisão e rescrita do texto estão também conformadas pelo contexto social de pertença do escrito produzido. De facto, o texto de um diário pessoal não é geralmente revisto pelo seu autor. A escrita flui segundo o pensamento, minimizando as preocupações com a correcção ortográfica ou sintáctica. Por seu lado, um escrito com *enjeu* social (*e.g.* carta, memorando, trabalho escolar, texto literário) requererá operações de revisão mais finas, tendo em vista a partilha com o seu(s) destinatário(s). O papel da consciência do destinatário entra também em jogo no tipo de revisão a ser efectuada na superfície textual. Um escrevente não tem o mesmo cuidado em respeitar a estrutura do texto e a correcção morfossintática caso escreva uma carta pessoal (a um familiar ou a um amigo) ou uma carta comercial (encomenda, reclamação, etc.). Veja-se também como exemplo o caso das notas escritas em *post it* que dificilmente se prestam a revisões ou rescritas.

Todos estes constrangimentos relativos aos contextos comunicativos e às comunidades sociais de pertença devem também fazer parte das situações de aprendizagem da escrita. Não por considerarmos que a correcção formal de um texto não é relevante, mas para interligarmos a utilização da escrita com situações de uso reais, nas quais as capacidades de revisão, o tipo de revisão efectuado e a rescrita da versão final do texto pode variar consoante a representação pessoal da função social a desempenhar pelo texto.

2.1.4. Edição ou Editoração

A Edição corresponde em traços gerais à inserção do texto no seu contexto de produção em termos gráficos e relativos a algumas convenções sociais que mudam segundo o suporte e o contexto social.

Pressupõe, portanto, um entendimento do texto como um processo de comunicação complexo, no qual o destinatário/leitor tem um lugar de destaque, assim como o conjunto de situações contextuais que envolvem a recepção (Anis, 1988: 173). Neste contexto, o espaço gráfico ocupado pelo texto na página não é desprovido de significado já que, através dele, o escrevente identificará géneros textuais com as situações sociais nas quais são normalmente utilizados ou, nalguns casos, ele utilizará o espaço gráfico como complemento de informação textual que auxiliará a compreensão do escrito.

Compreende-se, deste modo, o relevo a atribuir à formatação do texto na página (organização da mancha gráfica, tipo de letra e seu tamanho, divisão em parágrafos mais ou menos convencionada, uso de títulos e subtítulos, etc.) que deve variar segundo o suporte específico[36] e o contexto social de utilização de um texto particular, no qual se insere o destinatário.

Inclui-se na Edição as actividades de divulgação dos escritos dos estudantes. Segundo Grabe & Kaplan (1996), a publicação dos textos produzidos no âmbito escolar pode tornar-se útil em níveis de iniciação à escrita, tendo em conta que resulta num forte factor de motivação para a escrita:

[36] Anis (1988: 181-188) alarga o conceito de espaço gráfico a suportes como o ecrã (da televisão, da tela do cinema e do computador), paredes (no caso de grafitis), espaços urbanos (*e.g.* estradas), mercadorias (*e.g.* embalagens, rótulos). No caso do papel, ele refere a folha solta, o caderno e o livro. Poderíamos acrescentar o jornal e a revista, por exemplo.

> They feel a sense of pride in their accomplishment because the published work often looks very good. (p. 296)

Soven (1999) acrescenta que "[t]he opportunity for publication influences the class's attitude toward the writing process at all stages but especially during the prewriting and revising stages" (p. 52).

Grabe & Kaplan (1996) argumentam, alias, que "the writing itself goes through an editing process and then is published" (p. 296), fazendo, assim, a publicação parte da própria natureza do processo de escrita.

A publicação encontra-se, de facto, em qualquer escrito do quotidiano. A escrita de uma nota num *post it* corresponderá, por assim dizer, a uma visão minimalista da divulgação da escrita. A redacção de correspondência em papel de carta ou folha branca segundo as normas de redacção daquele género textual, ou a formatação de um texto para corresponder às exigências das convenções sociais relativas a uma notícia de jornal são também pré-requisitos para a editoração e publicação.

A resenha efectuada permitiu relevar a utilidade do professor organizar o seu trabalho, no ensino da escrita, em torno de modelos fundamentados de referência para que a aprendizagem seja eficaz e não intuitiva e circunstancial. Neste sentido, e seguindo o estudo elaborado por Garcia-Debanc (1986, 1990), um modelo pedagógico coerente relativo aos processos de escrita permite que os professores observem os procedimentos dos alunos durante a escrita e possam agir em conformidade, isto é, possam planear situações de aprendizagem adequadas aos seus estudantes de forma a que eles activem e/ou desenvolvam operações cognitivas não estruturadas ou automatizadas. Segundo esta investigadora,

> Le processus rédactionnel ne peut donner lieu à l'apprentissage que si les situations d'écriture amènent chaque sujet à modifier les configurations des opérations en œuvre dans le processus rédactionnel, à en essayer plusieurs et à juger de la plus opératoire, ou si les élèves apprennent à rendre conscientes et contrôlées les stratégies qui se sont avérées opératoires. (Garcia-Debanc, 1986: 37)

De acordo com esta perspectiva, as actividades de aprendizagem interligadas aos sub-processos cognitivos da escrita respondem a diversas funções específicas das quais se destacam (cf. Garcia-Debanc, 1986, 1990): a activação de um dos sub-processos (planificação, textualização ou revisão), a automatização de um dos níveis de tratamento (conexão de frases com o mínimo de acrescentos de modo a automatizar a utilização dos organizadores textuais) e a promoção do auto-controlo do aluno sobre a sua própria actividade (auxiliar o exercício de um controlo consciente da utilização dos vários sub-processos e níveis de tratamento envolvidos).

É de salientar que não existe uma aprendizagem intuitiva e natural da escrita: esta adquire-se, aparentemente, apenas através da instrução formal. Para Fayol (1996), as dificuldades inerentes a essa aprendizagem reflecte-se a todos os níveis de elaboração de um texto escrito (planificação, textualização e revisão), principalmente porque o professor tem de ensinar como fazer, mas, essencialmente, porque tem de instruir sobre a forma de operar com os vários sub-processos cognitivos em tempo real, durante a produção (p. 36). Essas dificuldades encontram-se acrescidas no ensino-aprendizagem de uma LE, tendo em conta que o tempo real de aula e de anos de aprendizagem é menor, se compararmos com o tempo despendido na aprendizagem da escrita em LM.

2.2 O Desenho de Tarefas de Escrita e o Papel das Instruções Fornecidas pelo Professor

O estudo da interacção na aula de língua tem ocupado igualmente um largo número de estudos na área da Didáctica, nomeadamente da LM. Estes estudos têm analisado, nomeadamente, o modo como o docente e alunos interagem, como se constrói o sentido para as tarefas escolares e como o professor explica conteúdos e actividades aos seus alunos. De uma maneira geral, é indispensável que as instruções sejam claras e precisas e que estejam de acordo com aquilo que se espera do aluno em termos de produto final a avaliar. No fundo, que contemplem os critérios de avaliação final. Concomitantemente, as instruções devem ainda incluir pistas acerca dos conhecimentos (declarativos e processuais) a mobilizar de forma a desencadear aprendizagens mais significativas. Por outras palavras, deverão facilitar a mobilização e compreensão dos conhecimentos prévios necessários e do tipo de estratégias de aprendizagem requeridas para a resolução da tarefa, porque, como referem Cuq & Gruca (2003), citando Annie Beaucourt, a operação de compreensão das instruções pelos alunos de uma tarefa particular implica:

> La saisie du message, compréhension du but et estimation des procédures à mettre en œuvre pour l'effectuation de la tâche. (p. 131)

Neste quadro, tem surgido também investigações acerca do impacto das instruções, orais ou escritas, fornecidas pelo professor no âmbito do ensino-aprendizagem da escrita. Marquilló (1993) afirma que o impacto das instruções de trabalho é, por vezes, subestimada (p. 84), apesar de ser fonte de incompreensões e de distorções do produto escrito daí resultante. Bright (1995) acrescenta que

> […] what the teachers says to set up the writing task, monitor its progress, and end the session is important to how students come to view writing and to how and what they write (p. 16).

Para obter a clareza e a precisão necessárias à definição das instruções, relativamente à tarefa de escrita pretendida pelo professor, Marquilló (1993) refere que as instruções devem conter dois elementos fundamentais: (i) informação de natureza variada (icónica, textual) e diversificada (tema); e (ii) a injunção, traduzida por um verbo (reconte, descreva, argumente, etc.) que inscreve a situação de escrita no quadro de uma tipologia textual específica (p. 84).

Por seu lado, Williams (1998) defende que a definição de uma tarefa de escrita tem de incluir o conhecimento e as experiências que os alunos já possuem e praticaram anteriormente, às quais se acrescenta os novos conhecimentos e capacidades a desenvolver. Para Bright (1995), basear as instruções em desenvolvimentos anteriores é também uma forma de relembrar competências adquiridas e de corrigir aspectos mal assimilados (p. 82). Flower (1994a) refere aliás que a construção mental da representação da tarefa de escrita por parte do escrevente, depende da interacção entre os conhecimentos guardados na memória e as pistas fornecidas pelo professor (p. 16).

Para além disso, segundo Williams (1998),

> a well-written assignment makes clear to students what they are supposed to do, how they are supposed to do it, who the students are writing for, and what constitutes a successful response (p. 242).

Williams (1998) elabora uma lista de itens que os professores devem ter em conta aquando da definição da tarefa de escrita e suas instruções:

- a tarefa deve fazer parte de uma sequência elaborada para o desenvolvimento de capacidades discursivas específicas;

- deve dizer-se aos estudantes o que é que devem realizar de forma clara;
- deve alertar-se os estudantes para o que devem escrever (tipo de texto, nível de língua, recursos necessários, etc.);
- deve abordar-se a questão do destinatário e dos objectivos do texto;
- deve partilhar-se com os aprendentes os critérios de avaliação que presidirão à correcção do texto produzido (p. 242).

Na construção das instruções para a tarefa a desenvolver, o professor deve basear-se, segundo Bright (1995), em cinco parâmetros:

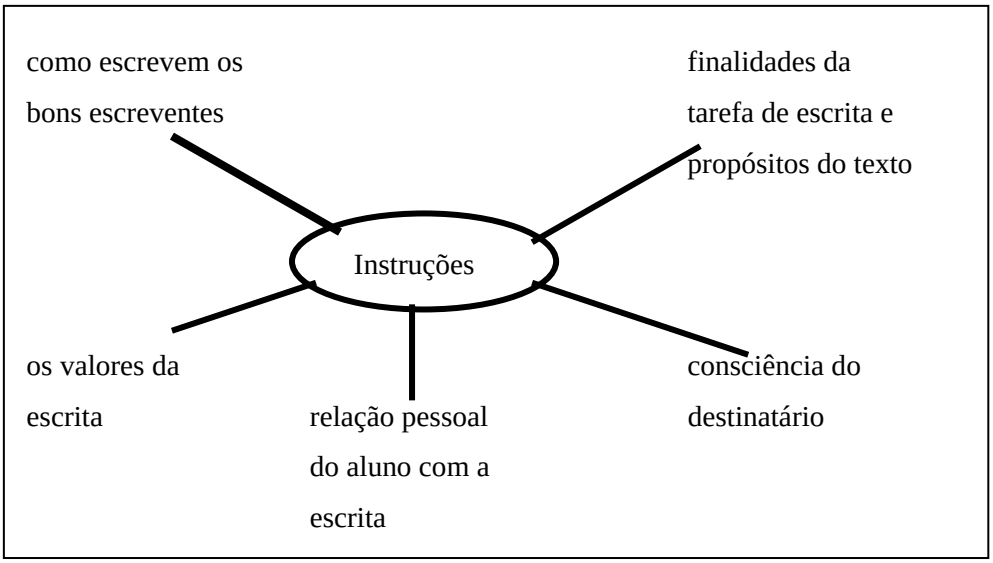


Figura 4 – Áreas importantes para as instruções acerca da escrita (Bright, 1995: 83).

Para este investigador, o professor tem de conhecer o modo como os bons escreventes redigem (as estratégias e capacidades implicadas) de forma a melhor orientar os seus alunos. Os alunos têm também de compreender o motivo da escrita (construção de sentido[37] para a tarefa de escrita) e quais os propósitos do texto. Estes

[37] Dever-se-á relacionar esta construção de sentido de acordo com a noção de *sens du travail de classe* construído por Perrenoud em diversas publicações, na busca da substituição operacional do conceito de motivação.

últimos estarão de acordo com o destinatário do texto (interno ou externo). Bright releva ainda a relação existente entre os estudantes e a escrita, como se percepcionam enquanto escreventes, etc. (cf. também Barré-de-Miniac, 1996 e 2000). Esta dimensão deverá orientar o professor na forma como interage com os seus alunos e na atribuição de sentidos para a escrita. Por fim, a escrita baseia-se em valores sociais e pessoais que, segundo ele, deverão ser considerados na formulação das instruções para a tarefa de escrita a explicar aos alunos (Bright, 1995: 82-89).

Por seu lado, Soven (1999: 136-140) considera que existem demasiadas variáveis relacionadas com a definição de uma tarefa de escrita que quase impossibilita a elaboração de sugestões para professores. De facto, para este autor, as investigações até à data realizadas:

(i) não justificam por que um aluno escreve melhor se for mais orientado e outro não, ou porque um aluno se aflige sempre que a tarefa inclui limite temporal e outro não, ou ainda, porque a mesma tarefa é considerada difícil ou um desafio por alunos diferentes (*cognitive demands*, *affective demands* e *linguistic demands*);

(ii) não são claras ou unívocas quanto ao que deve conter o enunciado da tarefa, isto é, deve referir o destinatário, os propósitos do texto, o limite temporal, o número de páginas, como elaborar o plano, o número de rascunhos ou revisões a realizar, as pistas acerca do tipo de texto e da organização semântica e, por fim, os critérios de avaliação (entre outros), ou se devemos propositadamente deixar alguma liberdade de acção ao aluno (*process model demands*);

Ainda assim considera que fornecer o maior número de pistas e informações acerca da tarefa de escrita a realizar será o caminho mais aconselhável, procurando

encontrar um equilíbrio entre aquilo que se requer e as expectativas e conhecimentos dos sujeitos que realizarão a tarefa.

Para Plane (1994),

> la tâche d'écriture doit être complexe pour être signifiante, même si dans une tâche complexe, les problèmes à résoudre par le scripteur sont multiples. Il importe alors au professeur de focaliser l'attention sur un point précis, celui sur lequel il veut que les élèves progressent, et de proposer des exercices complémentaires lors d'activités en décroché, pour les entraîner à surmonter cette difficulté. (p. 36).

Soven (1999), adaptando um questionário elaborado por Lytel and Botel, elabora as seguintes linhas de reflexão que podem orientar os professores na elaboração de uma tarefa de escrita: "(1) os propósitos pedagógicos do professor; (2) os destinatários da tarefa; (3) o tópico; (4) o tipo de escrita pretendido; (5) o processo específico da tarefa de escrita requerida; (6) os conhecimentos necessários para a realização da tarefa; (7) a extensão do texto e o tempo disponibilizado para a tarefa; (8) os critérios de correcção e o tipo de avaliação a efectuar (pp. 154-155).

Segundo Flower (1994a), o professor não poderá esquecer que o escrevente já possui, ou se encontra ainda a construir, uma representação da tarefa de escrita que se interliga à tarefa exigida pelo professor. Essa imagem constrói-se a partir dos padrões, estratégias e convenções sociais que o sujeito adquire no contexto social de pertença, no qual incluímos também o contexto escolar (p. 15).

No mesmo sentido, Grabe & Kaplan (1996), ao descrever as mais recentes correntes de investigação da escrita (as perspectivas sociais), referem que

> "a writing-as-a-process approach can be proposed which takes into account: (i) the context in which writing occurs, (ii) the possible instructional context which have ecological validity, and (iii) contexts which have the power to guide more effective writing instruction" (p. 101).

Por fim, como argumenta Bright (1995), existe uma forte relação entre as representações sobre a escrita dos estudantes e as instruções e os comentários fornecidos pelo docente antes, durante e após uma tarefa de escrita. Neste sentido, é de todo relevante que o professor (i) explicite com clareza os propósitos da tarefa de escrita de modo a que os alunos encontrem um sentido para a mesma; (ii) que auxilie os alunos a consciencializarem-se do destinatário do texto; e (iii) que lhes seja permitido falar acerca das instruções, da tarefa em si e do desenvolvimento do escrito (pp. 78-79).

2.3 O lugar da Facilitação Processual no Ensino da Escrita

A facilitação processual (*procedural facilitation*) consiste na "rotinização de um mecanismo regulador que permite ao sujeito realizar tarefas que normalmente não enquadra no seu comportamento habitual" (Carvalho, 1999 e 2003). Para Bereiter & Scardamalia (1987),

> [i]t is not a way of teaching new strategies and concepts, but a way of setting more complex goal-directed processes in motion so that children can develop their own strategies for making use of conceptual knowledge they already have; it is thus a direct approach to facilitating cognitive development (p. 57).

Este tipo de actuação, denominado de *intentional learning* no âmbito da psicologia cognitiva, teve uma grande repercussão quer no âmbito da investigação, quer nas práticas escolares. No entanto, segundo Grabe & Kaplan (1996), as pesquisas até agora realizadas poucas evidências têm trazido acerca da transferência de competências relativas aos ganhos cognitivos em estratégias e técnicas advindos da aplicação do

ensino intencional (p. 130). Uma das principais causas provirá do espaço de tempo de intervenção de um investigador ou de um professor. Bereiter & Scardamália (1987) referem a esse respeito que:

> The question we would like ultimately to answer is whether knowledge tellers can become knowledge transformers and, if so, how. But answering such question is almost certain to take long-term interventions, measured in years. No short-term intervention can be expected to produce the reorganization of cognitive processes that we believe to be required. But long-term experimental interventions are almost nonexistent in educational research and will probably, for practical reasons, continue to be. (p. 246)

Mesmo assim, é ainda considerada como uma boa estratégia de ensino de determinadas competências motoras ou cognitivas. No caso da escrita, o ensino explícito e intencional terá por objectivo ajudar os alunos a incrementarem as suas estratégias para a operacionalização de tarefas cognitivas complexas de processamento (Bereiter & Scardamalia, 1987: 250).

Bereiter & Scardamalia (1987: 254-256), mentores deste processo, recomendam três passos a seguir em momentos de facilitação processual:

- definir um mecanismo de regulação que os estudantes aprendam a controlar;
- definir um conjunto de *feedbacks* relacionados com os mecanismos processuais de escrita operacionalizados por um escrevente hábil, nos quais cada estudante deve ser treinado;
- construir um conjunto de rotinas ensináveis que explicitem o processo de escrita de forma a facilitar a sua aprendizagem pelos alunos.

Nas investigações realizadas segundo este método, são geralmente utilizadas fichas de cores diferentes, e com propósitos diferentes, no contexto de uma determinada tarefa de escrita (cf. Carvalho, 2003 e Wallace, 1994 para exemplos de investigação

com a utilização da facilitação processual; Grabe & Kaplan, 1996 que efectuam uma resenha de algumas investigações realizadas).

Cornaire & Raymond (1999), baseando-se nos modelos construídos para a leitura em LM (francês ou inglês), propõem o seguinte método de ensino que se pode também integrar na facilitação processual: valorizar a estratégia (explicar como e para quê), ilustrar a estratégia (escrever frente aos alunos utilizando a estratégia e verbalizando os passos do seu uso), guiar os aprendentes na utilização da estratégia (para criarem autonomia no seu uso) e, finalmente, incitá-los a reutilizá-la sempre que os alunos o acharem conveniente. De forma a realizar esta última fase, o uso dessa estratégia tem de ser requerido após algum tempo (por várias vezes), existindo um feedback construtivo sobre a sua utilização.

2.4 O Ensino-aprendizagem da Escrita enquanto Prática Reflexiva

De acordo com as propostas actuais de definição da escrita, esta passou também a ser encarada como uma prática reflexiva acerca de conhecimentos linguísticos, textuais e culturais. Segundo esta perspectiva, as actividades cognitivas envolvidas na escrita asseguram, grosso modo, não só a realização da própria tarefa, como ainda, a um nível mais introspectivo, permitem uma reflexão acerca dos próprios conhecimentos do sujeito.

Considera-se, por exemplo, que a leitura, reflexão e escrita de um variado número de textos diferentes permite também reflectir acerca da sociedade na qual o aluno se insere, o contexto social de produção de determinado escrito (conjuntamente com as normas e expectativas relativas a esse texto) e o tipo de acção e consequências

sociais que lhe estão relacionados (cf. Heffernan, 2004). Estes tipos de concepções estão subjacentes a algumas correntes actuais de investigação no âmbito do ensino da escrita, nomeadamente às teorias de cariz socioconstrutivista (*e.g. socioliterate* e *genre approach*) já abordadas (cf. **Capítulo 1**).

No quadro de uma prática reflexiva de ensino da escrita, Johns (1997) encoraja o uso de portefólios[38] dado que

> These tools are flexible in terms of content, size, and purpose, so they may be adapted to many teaching and learning contexts. In addition, they are uniquely suited to expose students to a variety of genres. *Portfolios also encourage students to reflect upon their own tasks and textual experiences, their processes, and their strategies* […]. (p. 131 – destaques nossos)

Johns (1997) argumenta, aliás, a favor de alunos-investigadores que durante a aprendizagem e prática da escrita vão realizando tarefas de *critical thinking* acerca da escrita:

- análise das características textuais (a nível estrutural e lexical) de forma a agrupar os textos em categorias (actividade de triagem textual);
- análise das práticas sócio-discursivas que envolvem os tipos definidos anteriormente;
- análise das práticas pessoais de escrita em diversos momentos e que tenham obtido resultados diferentes;
- análise das experiências pessoais de escrita académica ou outras.

No fundo, Jonhs (1997) defende a reflexão sobre as várias dimensões da escrita de forma a possibilitar a construção de escreventes críticos e melhor preparados para as diversas situações de escrita impostas pela sociedade:

[38] Como veremos adiante, o portefólio é também uma poderosa ferramenta utilizada no âmbito da avaliação processual por permitir uma visão contínua da aprendizagem do aluno.

> […] encourage ongoing student inquiry into texts and genres, their own literacy lives, and the literacy practices of others, so that they may be better prepared to position themselves within academic and other social contexts. (p. 92)

Neste mesmo sentido, Chabanne e Bucheton (2002), referem que a escrita, mas também a fala, implicam uma reflexão epi- e metalinguística:

> […] tout en parlant, en écrivant, je suis dans une attitude permanente de contrôle de ce que je dis – écrit, ce qui peut être plus ou moins intentionnel. C'est pourquoi parler/écrire, c'est nécessairement entrer dans les normes et des contraintes linguistiques, discursives, culturelles… afin de prendre part au *jeu langagier*. (p. 6 – destaques dos autores)

Fazer parte do *jeu langagier* implica, por conseguinte, para estes autores, uma reflexão *hic et nunc* sobre o contexto da produção escrita, sobre o estatuto social e as experiências de escrita do destinatário e acerca da adequação e correcção gramatical e de conteúdo.

A prática escolar de escrita colaborativa (confronto de ideias não só acerca do que dizer no texto, mas também partilha de conhecimentos acerca do conteúdo e do processo de construção) é uma das ferramentas utilizadas em aula de língua para o desenvolvimento da *Critical Thinking*, como componente da *Critical Literacy*. Como refere Plane (1994),

> Le travail en petit groupe permet de favoriser le *conflit sociocognitif*, c'est-à-dire l'intériorisation d'une confrontation entre ce que pense ou croit savoir un sujet, et ce que pense les autres personnes engagées dans la même réflexion. […] Les questions des camarades, leurs objections, les confirmations, les arguments supplémentaires, les exemples ou les exceptions cités, tout cela permet d'affiner les idées que chacun a sur une question (p. 61).

Segundo Grabe & Kaplan (1996), ensinar a escrever implica também co-construir textos com os alunos. Significa, então, uma prática de escrita colaborativa (em grupo-turma ou grupos de pares; em oficinas de escrita) que permitem a integração do saber

(de conteúdo e forma) do aluno na produção de texto e o seu questionamento de forma a desenvolver sentido crítico sobre conhecimentos pessoais acerca da escrita em si e do conteúdo a desenvolver nas diversas actividades de escrita. Para kuiken & Vedder (2002), o diálogo entre alunos em práticas colaborativas de rescrita permite também a redacção de um texto com melhor qualidade do que a escrita individual. Este autor acrescenta que a interacção entre escreventes diminui o tempo despendido na escolha e utilização de diversas estratégias cognitivas, para além do seu melhoramento, e ganhos individuais obtidos através da partilha de experiências de diferentes modos de escrever (cf. também Flower, 1994b; Wallace, 1994).

Para Gubern (1996), a escrita colaborativa dá aos estudantes a oportunidade de reduzir a complexidade da tarefa de escrita e favorece actividades meta-cognitivas, ajudando cada membro do grupo a explorar, construir ou reordenar os seus conhecimentos declarativos e processuais, no contexto da reflexão partilhada desencadeada no seio do grupo de trabalho. Neste mesmo sentido, Pereira (1999) refere que "o diálogo entre os alunos favorece o desenvolvimento do pensamento verbal e o controle da própria acção" (p. 76).

A escrita é ainda considerada como uma prática dialéctica (cf. Bereiter & Scardamalia, 1987: 300) já que se reflecte acerca do processo de escrita nas suas várias componentes e o percurso e o resultado desta reflexão auxiliam o desenvolvimento da capacidade de pensar acerca do pensamento e acerca do conhecimento (particular e geral). Flower (1998) caracteriza, inclusive, o acto de escrever como um *thinking process*, aproximando-o da actividade cognitiva de resolução de problemas (p. 5).

De acordo com Chabanne e Bucheton (2002), a escrita não é apenas um meio de comunicação e de perpetuação da memória individual ou colectiva. À escrita estão também associadas actividades heurísticas, tendo em conta que cada interacção, em

contextos socio-comunicativos cada vez mais específicos, permite aos sujeitos a elaboração progressiva dos seus quadros de representações do mundo e da língua (p. 2). Em contexto de sala de aula, Bereiter & Scardamalia (1987) referem-se a essa linha de investigação como *heuristics of discovery*, delineando-a como um diálogo entre o professor e os alunos acerca do conteúdo e/ou estrutura formal do escrito, desenvolvendo por um lado o espírito crítico e estratégias de estruturação do pensamento e, por outro, a competência de escrita. Neste sentido, a escrita é uma forma de descoberta de conhecimento desde a sua aprendizagem inicial (Deschênes, 1995: 131).

Segundo esta perspectiva, os próprios conhecimentos declarativos (de conteúdo e de língua) são incrementados através da prática da escrita. A geração de ideias, própria do momento da planificação, obriga o sujeito a recuperar e avaliar a extensão dos seus conhecimentos, para que de forma criativa e epistémica os desenvolva de forma crítica e situada (cf. Bereiter & Scardemalia. 1987; Hayes, 1996).

Alguns exemplos do aproveitamento de actividades reflexivas para o desenvolvimento dos conhecimentos declarativos são-nos fornecidos pelas investigações em psicolinguística, nomeadamente quanto à descrição, exercitação e desenvolvimento consciente de tópicos gramaticais, antes, durante e/ou após tarefas de escrita (cf. Barbeiro, 1999a, 199b, 2003 para a LM; Perry-Woodley, 1993 para o Francês LM), através do estudo do papel da consciência metalinguística na aprendizagem das competências orais e escritas (cf. por exemplo, Sousa, 1994; Rebelo, 1990). A nível nacional, este tipo de estudos tem ainda apenas relevado o seu papel na expressão escrita em língua materna (cf. Rebelo, 1990; Barbeiro, 1999a, 1999b, 2003). A consciência metalinguística define-se como uma capacidade para se reflectir acerca do conhecimento e do uso da linguagem e um “controlo deliberado dos processos de

atenção e selecção" (Dulce Rebelo, 1992, *apud* Barbeiro, 1999a: 21), relativamente "aos elementos linguísticos e suas propriedades na produção e compreensão de enunciados" (Barbeiro, 1999a: 21). No caso específico da competência escrita, este investigador considera "consciência metalinguística como a reflexão ou o controlo deliberado, incidindo estes processos cognitivos sobre a linguagem (sobre as suas unidades ou sobre as relações em que é interveniente), com vista a uma tomada de decisão e consequente operação no âmbito do processo de escrita" (*op. cit.*, p. 25).

Neste contexto, escrever implica uma reflexão sobre a sua competência linguística, podendo, através de actividades[39] de língua desenhadas pelo professor ou decididas pelo aprendente, resultar num incremento desses conhecimentos.

Em síntese, e de acordo com Murray (1993), "the act of writing is an act of thought" (p. 337). Na verdade, e subscrevendo ainda as palavras deste autor, "writing is not superficial to the intellectual life but central to it; writing is one of the most disciplined ways of making meaning and one of the most effective methods we can use to monitor our own thinking" (*id.*, *ibidem*).

2.5 A Escrita como Explicitação de Conhecimento no Contexto de Ensino da Escrita

Vimos atrás que o ensino da escrita pode (e deve) conter uma forte carga reflexiva acerca nomeadamente (i) da dimensão sociocultural e política da produção textual (*e.g. sociolitarate* e *genre-based approaches*); (ii) do próprio processo de

[39] Actividades como a escrita em interacção (em pequenos grupos ou grupo-turma), com incidência nos problemas de língua, jogos (de linguagem), a paráfrase, ou simplesmente a rescrita são geralmente aconselhadas para levar os estudantes a reflectirem sobre a língua (mas também sobre os seus conhecimentos do mundo).

construção textual, nomeadamente em actividades de escrita colaborativa; e (iii) do uso da língua na construção do texto, integrada em práticas metalinguísticas. A esta visão dialéctica da escrita associa-se, de certo modo em contraponto, o ensino da escrita ligado a práticas de exercitação e/ou explicitação de conhecimento.

As práticas de ensino da escrita ligadas à explicitação de conhecimento persistem nas nossas escolas, ocupando, em certa medida, grande parte do tempo de ensino e uso da escrita (cf. Carvalho, 1999; Applebee, 1982; Cornaire & Raymond, 1999, entre outros).

Neste âmbito, a escrita é uma actividade utilizada para apoiar a aprendizagem, na qual o sujeito estrutura o conhecimento com a finalidade de melhor o aprender para o recordar, o exercitar e o apresentar em situações formais de avaliação, porque como referem Chabanne & Bucheton (2002):

> S'il faut parler ou écrire pour apprendre, c'est que *savoir*, en particulier à l'école, c'est *savoir écrire et parler le savoir* […]. (p. 2 – destaques dos autores)

Neste caso, ensinar a escrever consiste, assim, numa actividade (i) de exercitação do conhecimento (realização de exercícios com o fim de aplicar novos saberes) e (ii) de explicitação de conhecimento (avaliação de conhecimentos adquiridos). No fundo, como referimos, mostrar através da escrita que se sabe aplicar determinado conhecimento adquirido ou em aquisição. Estas actividades diferem, por conseguinte, em termos de finalidade e de práticas das tarefas de escrita referidas no subcapítulo anterior quanto ao aprender a escrever e ao escrever para aprender, dado que se perde o cariz dialéctico da actividade de escrita.

As finalidades de escrita de explicitação e de exercitação do conhecimento (transversais às disciplinas do currículo), numa aplicação integrada em tarefas

reflexivas, permitiriam aos estudantes ver como estão a progredir na aquisição de conteúdos declarativos e receber *feedback* do professor. Quanto ao professor, permitir-lhe-ía realizar diagnósticos de competências e direccionar as aprendizagens futuras (Hedge, 1993: 7).

2.6 O Papel da Escrita como Acto Comunicativo no Ensino-aprendizagem da Escrita

"Writing in real life is usually undertaken in response to a demand of some kind" (Hedge, 1993: 61).

Conceber o ensino da escrita como acto de comunicação implica o pressuposto de que no escrever, o escrevente é uma pessoa envolvida num diálogo com o destinatário. Assim sendo, deve tornar a temática, os argumentos e a organização textual tão claros quanto possível para o leitor.

De facto, em qualquer situação de escrita, mesmo pessoal ou íntima[40], existe sempre um destinatário possível, singular ou colectivo, com o qual o escrevente interage na construção do seu texto, a nível da planificação, da textualização e da revisão (Johns, 1990: 26-27).

Esta atenção ao destinatário possível do texto é comummente denominada de *Focus on the reader*. Segundo Tribble (1996), esta visão da escrita

> [I]s more socially oriented and focuses on the ways in which writers and texts need to interact with readers. In this approach, writing is seen as an essentially social activity in which texts are written to do things, the assumption being that if the reader cannot recognize the purpose of a text, communication will not be successful. (p. 37).

[40] Na escrita de diários, jornais íntimos, etc., o destinatário é uma projecção do próprio escrevente.

De acordo com esta perspectiva, mesmo no contexto formal de instrução, o escrevente e o leitor estão envolvidos em situações comunicativas com objectivos comunicativos específicos que se reflectem, no texto a construir, a nível das escolhas lexicais e morfo-sintácticas (específico ao tipo de texto), do conteúdo a incluir e da estruturação textual (Tribble, 1996: 47). Segundo Zemelman & Daniels (1993), a existência de um destinatário real promove a qualidade comunicativa da situação de escrita, uma vez que

> writing for real audience gives the authors some vital practice in thinking about their readers, trying to guess what they know, believe, understand, respond to, what language they recognize, what tone may be most effective with them, and so on (p. 348).

A relação entre o escrevente e o destinatário inclui ainda, segundo Johns (1997), uma partilha e negociação a nível do conhecimento de género, do papel social de ambos e dos valores culturais compartidos (pp. 22-37). De facto, o modo de encarar a situação comunicativa pode variar de língua para língua e entre práticas sociais de escrita de grupos diferentes no seio de uma mesma língua. Apesar desta variação, existem convenções sociais próprias a respeitar, aceites no quadro de uma língua em particular e no interior de um grupo social que interage nessa mesma língua. Deste modo, ensinar a escrever numa LE corresponderá também a ensinar a assimilar as convenções sociais próprias de determinada situação comunicativa em aprendizagem, através de um determinado texto a produzir.

Plane (1994) sugere que se coloque em prática situações autênticas de comunicação escrita para que o escrevente estabeleça representações mentais acerca do destinatário e daquilo que se espera dele. A autora exemplifica as suas propostas com tarefas de escrita incluídas na vida quotidiana da sala de aula tais como a redacção da

acta de um Conselho de Turma ou da reunião de pais, a tomada de notas dos assuntos da aula para um colega ausente e o relato de um acontecimento escolar para um jornal local (p. 60). Nestas situações, o aluno aperceber-se-á, segundo Plane (*op. cit.*), que

> le choix des informations, la détermination du plan d'ensemble, de l'agencement entre les propositions, des techniques discursives n'apparaissent pas comme une simple contrainte scolaire, mais comme une nécessité imposée par un souci d'efficacité dans la communication (p. 60).

Será, então, considerar a escrita como uma situação de comunicação, o que implica escreventes a escrever um texto para um destinatário específico, num espaço físico preciso, num determinado momento e com propósitos bem definidos (Moirand, 1979: 9).

Independentemente de se procurar encontrar contextos os mais realísticos possíveis para as situações de escrita na sala de aula, estaremos sempre, como refere Dabène (1990), perante escritos escolares que se contrapõem aos escritos sociais. De facto, os escritos escolares possuem finalidades e características próprias: (i) são sempre produzidos no seio de uma situação de aprendizagem com vista à aquisição e/ou desenvolvimento de competências; (ii) são objecto de avaliação explícita que determina, de certa forma, a sua escolha e produção; e (iii) regulados por normas literárias, linguísticas e estéticas bem definidas e, de preferência, não entrelaçadas de forma a evitar a heterogeneidade (que caracteriza os escritos sociais) e assim facilitar a avaliação do escrito (pp. 20-21).

Ainda assim, como vimos, as investigações mais recentes têm defendido uma visão ecológica do processo de escrita, isto é, de inclusão do escrevente, da tarefa de escrita e do escrito propriamente dito no seio do meio social de referência, mais

propriamente, na dependência da comunidade discursiva no interior da qual se escreveria o texto (cf. Grabe & Kaplan, 1996).

É neste contexto, de determinação de esferas de referência reais, nas quais se incluem as diversas tarefas comunicativas que passam pela escrita, que se constrói o *Quadro Europeu Comum de Referência* e os programas oficiais que regem os diversos níveis de ensino das línguas no nosso país, como veremos mais detalhadamente adiante.

2.7 Os Meios Informáticos e o Ensino da Escrita: O Uso de Processadores de Texto e as TIC

Os meios informáticos têm progressivamente adquirido um papel de grande relevo na sociedade. Com efeito, os adolescentes comunicam actualmente com frequência através dos computadores. O fácil acesso ao correio electrónico, o desenvolvimento das salas de conversação (vulgo *chat*) e a utilização cada vez mais frequente dos conteúdos disponibilizados *online* pela internet tornam o computador como um meio de comunicação e de aprendizagem muito relevante para a sociedade actual, na qual se inserem os nossos jovens. Por seu lado, os processadores de texto, cada vez mais presentes nos computadores domésticos, têm difundido e facilitado o uso de programas de tratamento de texto (TTX, de ora em diante) na realização de trabalhos escolares. Realça-se ainda que as competências de literacia informática têm também progressivamente adquirido um papel preponderante na sociedade actual. De facto, o mundo laboral encontra-se cada vez mais informatizado, para além do desenvolvimento da vertente doméstica das tecnologias informáticas. Concomitantemente, os próprios sistemas de ensino, o português *inclusive*, incluem já Tecnologias de Informação e

Comunicação (vulgo TIC) nos seus *curricula*, procurando desenvolver nos estudantes competências em literacia informática, de modo a corresponder aos avanços tecnológicos detectados na sociedade e às exigências do mercado laboral. Esta crescente valorização e utilização dos processadores de texto e das TIC tem também despertado um grande interesse na comunidade académica, nomeadamente estrangeira, procurando relevar o papel dos TTX e das TIC na aprendizagem de línguas.

Daiute (2000) refere que o uso de complexos programas informáticos pelos adolescentes para satisfazerem as suas necessidades comunicativas e de aprendizagem faz com que eles se envolvam em actividades de *critical literacy* por pensarem de forma constante os mecanismos da escrita e de linguagem, de forma a adaptar as competências adquiridas às situações provocadas pelas TIC (uso de símbolos ou de abreviaturas, por exemplo). Ao comunicar através de um computador, os jovens enfrentam desafios sociais, éticos e cognitivos por terem de compreender e controlar os contextos, os propósitos e os processos de escrita envolvidos no contexto comunicativo específico em uso. Neste sentido, a comunicação via computador promove novas competências de literacia (escrita e leitura) que os intervenientes na situação de comunicação deverão desenvolver de forma premente (Daiute: 2000: 251; Carroll, 2004: 24), para responder aos desafios colocados pela sociedade da informação na qual vivemos (Carroll, 2004: 102-103).

A modernização crescente das novas tecnologias, o acesso mais facilitado a esses meios (quer pelo preço mais competitivo, quer pela sua disponibilidade em espaços públicos como bibliotecas e sobretudo nas escolas) tem igualmente permitido que surja, na área da Didáctica das Línguas, uma nova corrente de investigação ligada às TIC.

As TIC permitem também a consulta de outro tipo de fontes para o momento de geração de ideias, por exemplo. A pesquisa de informação possibilita o confronto de opiniões e a reflexão crítica das fontes consultadas devido à grande diversidade de qualidade da informação apresentada nas páginas de internet, promovendo, deste modo, o pensamento crítico (Carroll, 2004:46).

Um acesso facilitado à Internet pode, ainda, possibilitar a leitura de imprensa em língua francesa, a escrita de mensagens com correspondentes estrangeiros ou de outras escolas do país de forma rápida e eficiente, ou até a manutenção de uma página ou de um *blog* com as produções dos alunos e notícias sobre as aulas de francês, etc.

As TIC e, principalmente, os programas de correio e de conversação *online* permitem ainda um uso da escrita que geralmente é explorado em sala de aula em outros contextos. Como refere Daiute (2000), os jovens recriam a realidade nas salas de *chat*. Citando estudos vários, este investigador acrescenta que

> One argument is that people who meet in cyberspace can create their own identities through written discourse, whereas in person, physical characteristics lead to a range of discriminations. Also in this vein is the argument that communicating in cyberspace chatrooms and e-mail involves children in writing for reasons other than communicating with a teacher for its own sake. Because cyberspace audiences can respond immediately, writers there often envision more authentic reasons to write […] (p. 257-258).

Nestas situações de escrita, os jovens exploram vários modelos de sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal) sem receio de correcção, procurando em todo o caso ser o mais claro e específico possível para que o outro compreenda o escrito. Adequam, também, o tipo de escrito às finalidades comunicativas inerentes ao contexto de comunicação específico. No fundo, a comunicação *online* e, sobretudo, directa, com o destinatário rompe algumas das barreiras clássicas definidas para a distinção entre oral e escrito (Daiute, 2000: 258;

262). Recria, ainda, em certos casos, o código da língua, adaptando-se a comunidades discursivas virtuais que escrevente e destinatário conhecem e respeitam nos seus escritos, mas de difícil reprodução em aula de língua.

Escrever no ciberespaço envolve jogar com o conhecimento, com a linguagem e com a própria identidade. Em certa medida, serve propósitos ligados ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social. Ao utilizar a internet ou programas de comunicação, os jovens envolvem-se em actividades de *critical thinking* , que incluem: (i) estratégias cognitivas de compreensão de aspectos técnicos ligados aos programas informáticos em uso; (ii) estratégias de leitura associadas a determinado software, (iii) estratégias metalinguísticas por serem obrigados, em certos casos, a pensarem a própria linguagem; e, por fim, (iv) estratégias de escrita ao serem obrigados a reflectir sobre vários aspectos do processo de escrita, associados ao contexto de produção (Daiute, 2000: 262-270).

Em contexto escolar, os projectos de correspondência interescolar através da utilização do correio electrónico, desenvolvidos no nosso país através, por exemplo, do programa "Internet na Escola"[41] do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência e Tecnologia, permitem desenvolver projectos comunicativos e intercâmbios de ideias, conhecimentos e factos culturais entre estudantes de uma mesma nacionalidade ou nacionalidades diferentes.

Segundo as mais recentes investigações em psicolinguística, o TTX, por seu lado, facilita as operações de escrita, nomeadamente: (i) o momento da revisão; e (ii) a qualidade de apresentação gráfica, que para muitos ficaria aquém do desejado se escrevessem à mão (cf. Plane, 1996; Soven, 1999; Péry-Woodley, 1993; Carroll, 2004).

[41] Para conhecer melhor o programa pode consultar a página *http://www.uarte.mct.pt/*. Encontrarão descritas todas as suas funcionalidades quer para professores, quer para alunos. Kasíková (1996), de origem checa, descreve-nos uma experiência de intercâmbio viés *e-mail* realizada com os seus alunos.

A área mais desenvolvida neste campo de investigação é sem dúvida a contribuição dos TTX relativamente ao desenvolvimento da capacidade de revisão[42]. O TTX permite a percepção da mutabilidade do texto pelos alunos, produto modificável em rescritas sucessivas: facilita a deslocação de partes do texto e permite proceder a acrescentos ou supressões, modificar caracteres, palavras e excertos textuais inteiros (Plane, 1996: 158). Possibilita sobretudo, no entender de Soven (1999), um mais fácil distanciamento do escrevente relativamente ao texto (p. 20). Daiute (2000) acrescenta que alguns programas de computador, especialmente desenvolvidos para o desenvolvimento de competências de escrita, auxiliam realmente o escrevente principiante na leitura dos seus escritos em momentos de revisão (*e.g.* correctores) ou ainda na utilização de tipos textuais específicos (*e.g.* modelos do *word* para textos específicos como cartas, faxes ou memorandos). Ajudam, por conseguinte, a desenvolver competências estratégicas mais precisas e úteis.

Segundo Carroll (2004), as técnicas disponibilizadas pelos correctores ortográficos permitem uma reflexão profunda sobre a linguagem, permitindo a construção de significados sobre as regras e usos em contexto de utilização da língua (pp. 29-31). Ainda assim, para Daiute (2000), hoje em dia o processador de texto ainda é visto como meio de editoração do texto para posterior publicação. A este facto não estarão alheios os vários problemas que se levantam com a correcção automática. Os programas usados nem sempre percepcionam os erros, confundem erros com palavras ou conjugações que lhe são desconhecidas, sugerem correcções sintácticas inadequadas por desconhecerem todas as regras gramaticais ou todas as possíveis utilizações da língua. Assim sendo, uma utilização do TTX com corrector ortográfico em aula deverá

[42] É conveniente referir que os *software* de TTX trazem já de origem um corrector ortográfico e sintáctico que assinala erros. Actualmente, os utilizadores de TTX têm aliado a performance dos correctores de origem com outros programas (*e.g.* FLIP, cujos créditos têm sido diversas vezes apontados).

ser acompanhada de um espírito crítico perante as sugestões do programa informático. Nas aulas de LE, não dispensará certamente o uso de outros materiais auxiliares de escrita (prontuários, dicionários, gramáticas), de forma a colmatar prováveis dúvidas dos alunos.

Plane (1996a) e Davidson (1996) defendem o uso do TTX como instrumento de aprendizagem da revisão, e não apenas como meio de passar a limpo o texto para impressão futura.

As relações TTX e operações de revisão são de natureza diversa. Segundo Plane (1996a: 161):

- com o TTX, a apresentação física do texto não é alterada pelas transformações introduzidas, podendo-se em certos casos voltar atrás;
- o TTX oferece um espaço no qual os alunos, que não gostam de rasurar o texto ou modificá-lo, podem trabalhar sem preocupações;
- as alterações introduzidas não obrigam a fastidiosas cópias sucessivas do texto, podendo-se, inclusive, guardar na memória do computador as várias versões para voltar atrás ou comparar;
- a cada operação de revisão corresponde uma manipulação técnica, permitindo esta associação à percepção e à aprendizagem da mutabilidade textual.

Para auxiliar a associação entre a operação de revisão (ancorada no domínio da língua e das capacidades de escrita) e as manipulações técnicas possibilitadas pelo TTX, Plane (1996a: 163) fornece-nos alguns exemplos de como articular tecnologia e conhecimentos de língua. A nível de manipulações técnicas simples, podemos associar a supressão de partes do texto, ou da frase, a conteúdos como os grupos essenciais da frase (sujeito e verbo) e a grupos não essenciais (objectos, complementos

circunstanciais, etc.). Na inserção de novos elementos, pode-se trabalhar o enriquecimento da frase (exercícios de manipulação, de junção de adjectivos ou de grupos não essenciais, etc.) e a estrutura textual (*e.g.* localização do local onde se deve acrescentar as informações em falta). Plane (1996b: 73) sintetiza ainda que a utilidade dos TXT como instrumentos de aprendizagem da revisão:

- torna manifesta categorias de operações técnicas de intervenção sobre o texto em produção, facilitando o controlo metacognitivo das operações mentais correspondentes;
- facilita o desenvolvimento de competências metalinguísticas e *méta-scripturales*[43];
- facilita materialmente a rescrita, isto é, as operações gráficas a realizar não dependem de vários tipos de materiais, mas sim de um simples *click*;
- permite uma gestão diferida dos problemas de escrita;
- permite um distanciamento afectivo do texto;
- liberta do constrangimento da consideração de questões relativas à caligrafia;
- permite utilizar diferentes suportes.

A articulação de conhecimentos de língua com a manipulação técnica no TXT permite, deste modo, em situação de ensino, operacionalizar de forma mais eficiente os conteúdos gramaticais em contexto, permitindo, para além do mais, interacção da linguagem com suportes icónicos ou musicais:

[43] Esta competência inclui a consciência do sentido da escrita (esquerdo/direito; cima para baixo), a consciência das deslocações que se podem efectuar de partes textuais, a selecção / cópia / anulação / repetição, a pré-visualização antes da impressão, a impressão e o gravar do documento (cf. também Anis, 1998).

> Computers, which may provide an abundance of multimedia, visual, semantic, syntactic, and phonic cues, can further literacy development as students are able to add to their knowledge of both how language works and what one can do with it. (Carroll, 2004: 67-68)

A possibilidade de se cruzar quase em simultâneo linguagem com informação visual e multimédia desenvolve também em certa medida o pensamento analógico, ao criar canais de relacionamento entre a informação armazenada nos conhecimentos declarativos individuais. Desenvolve, ainda, competências de experimentação, investigação e descoberta necessárias a quem procura tirar partido de todos os recursos disponibilizados pelos computadores (Carroll, 2004: 68).

Existe, também, no mercado *software* passível de ser utilizado nas aulas de língua. Pérry-Woodley (1993)[44] faz uma resenha de alguns dos programas educativos existentes, elegendo programas específicos para trabalhar com textos truncados, textos desordenados ou as concordâncias. Refere, também, alguns *softwares* que pretendem facilitar a redacção, desde a geração de ideias até à revisão (p. 180-187). Actualmente, é usual encontrarmos nos escaparates de lojas especializadas programas de auto-aprendizagem[45] de línguas que incluem a iniciação e desenvolvimento dos vários domínios da linguagem (compreensão escrita e oral; produção escrita e oral) e da gramática (sintaxe, morfologia, léxico, etc.). São, no entanto, programas com limitações semelhantes às apontadas para os correctores automáticos dos TTX, para além dos vários problemas registados ao nível do reconhecimento de voz.

No entanto, embora a inclusão do TTX e das TIC nas ***boas práticas* de ensino da escrita** pareça natural, tendo em conta o desenvolvimento tecnológico e a sua larga

[44] Cf. também o inventário mais actual realizado por Crinon (1999). Tendo por mote da sua listagem a criatividade, característica própria da escrita e diversas vezes tida em conta na avaliação escolar, este autor concluiu que apesar dos esforços desenvolvidos, os programas informáticos deixam ainda poucas margens para o desenvolvimento da criatividade do sujeito a nível do conteúdo e da sua ordenação no texto, mas também a nível linguístico.

[45] Existem, também, *sites* de internet especializados na auto-aprendizagem de línguas estrangeiras ou na disponibilização de programas de auto-aprendizagem, fornecendo apoio quase imediato ao aprendente através de correio electrónico ou de salas de conversação.

inserção na sociedade actual, existem, vários entraves à sua utilização. Plane (1996a: 164-165) alerta-nos para alguns:

a. O TTX não é inicialmente um objecto escolar: foi criado para adultos, hábeis na sua utilização da escrita. Por esse motivo, os programas informáticos produzidos, e que se encontram também nas escolas, requerem um bom domínio de competência escrita, aliado a um desempenho eficaz na utilização dos meios técnicos disponibilizados pelos programas de TTX.
b. Os alunos nem sempre estão habituados a usar o TTX, em casa e na escola, devido aos custos relativos à sua compra.
c. A gestão do espaço no ecrã não possibilita o trabalho rápido com esquemas, mapas conceptuais, ideogramas, etc., limitando, por exemplo, o trabalho de textos poéticos ou de textos técnicos.
d. A rescrita e revisão à mão deixa marcas na folha de papel favorecendo a percepção do trabalho cognitivo desenvolvido, no sentido de voltar atrás e melhorar os passos seguidos, por exemplo. Em meios informáticos, a não ser que se guardem as sucessivas reformulações em ficheiros diferentes, o escrevente dificilmente terá acesso ao texto anterior.

A realidade portuguesa não permite ainda uma utilização fácil e adequada do TTX e das TIC em sala de aula. Infelizmente a meta de um computador por sala e/ou salas de informática à disposição de todos os alunos de uma escola com computadores suficientes ainda está longe de ser atingida. A maior parte das escolas do 3º Ciclo do EB e as do Ensino Secundário possuem ainda apenas dois ou três computadores nos espaços da biblioteca escolar para uso de toda a comunidade académica. Por esse motivo, o uso de processadores de texto ou de navegação na internet nas aulas de línguas é ainda diminuto ou quase inexistente. O acesso às salas de informática das escolas secundárias

que as possuem nem sempre é fácil por se encontrarem reservadas às aulas dos cursos de informática e os restantes computadores existentes não permitem um trabalho colectivo, obrigando frequentemente o docente a pedir aos alunos que usem o computador fora do espaço escolar, levantando problemas de desigualdade de acesso a este instrumento de trabalho.

2.8 O Lugar da Avaliação / Correcção do Texto Escrito

A avaliação das aprendizagens é, geralmente, uma preocupação constante para professores e investigadores, tendo-se produzido nas últimas duas décadas várias pesquisas nesta área, ocorrendo, simultaneamente, uma evolução significativa nos modelos e moldes de conduzir procedimentos avaliativos nas aulas de língua.

A nível da competência escrita, o espectro da avaliação de competências na esfera escolar constitui uma das maiores influências na produção do escrito, tendo em conta que apesar de os alunos estarem mais ou menos conscientes dos vários factores que compõem o processo de escrita, a sua produção será regrada pelos critérios de avaliação do professor e das suas expectativas quanto à classificação fornecida que viabiliza ou não o seu sucesso académico. Como refere Soven (1999):

> Teachers can construct the most ingenious assignments, they can teach students how to manage the writing process, but when it comes to sitting down to write, many students will be most influenced by their expectations regarding evaluation. These expectations are communicated in our direct comments on student papers and by our overall approach to teaching (p. 110).

Garcia-Debanc & Mas (1987: 133) referem as dificuldades específicas com que se confrontam os docentes por a avaliação dos escritos ser multidimensional, isto é, requerer uma atenção particular a várias dimensões diferentes: adequação de conteúdo, correcção linguística (micro e macro-textual) e adequação estrutural segundo o tipo de texto / contexto em causa. Sendo que estes diferentes níveis de organização dos textos estão intricados, os professores praticam habitualmente uma avaliação:

(i) **normativa** (referência a produções de grupo, sem critérios previamente estabelecidos);

(ii) **parcial** (privilegiando critérios identificáveis através de uma leitura de superfície como a ortografia e a sintaxe);

(iii) ***standard*** (critérios idênticos qualquer que seja o texto a produzir);

(iv) e **sumativa** (os erros são destacados, não existindo necessariamente um tratamento pedagógico dos mesmos).

Esta caracterização aproximar-se-á, a nosso ver, de uma abordagem tradicional da avaliação – a avaliação sumativa – em contraste a uma abordagem formativa ou ainda processual da mesma. É de realçar, que a avaliação processual é frequentemente inclusa, na literatura francesa de especialidade, na *avaliação formadora* (*évaluation formatrice*), como contraponto à avaliação formativa já existente nas escolas. A avaliação formativa tem já implícita uma intenção de formação, de ultrapassagem de obstáculos e de apoio mais individualizado ao aluno tendo em conta que está incluída no seio do processo de aprendizagem. De facto, como referem Andrade & Araújo e Sá (1992), a avaliação formativa

> […] é uma avaliação inerente ao próprio acto pedagógico, que nele ocorre, contínua e informal, pois tem lugar em qualquer momento, sem hora marcada. Por isso, se torna numa avaliação de tipo *formativo*, já que é positiva ao pretender valorizar e transformar,

> melhorando-o, todo o processo, já que visa tornar os participantes mais conscientes da sua actuação e da forma como podem rentabilizá-la. (pp. 223-224 – destaques das autoras)

A avaliação formadora, para além de incluir os aspectos mencionados para o outro tipo de avaliação (e outros ainda relativos à avaliação sumativa), é entendida como uma verdadeira actividade de apropriação de saberes. Consiste numa tentativa de tomar plenamente em conta o aprendente, tornando-o consciente do caminho a percorrer no cumprimento de determinada tarefa de aprendizagem. (Vecchi, 1992: 83). Obriga, ainda, a momentos reflexivos por parte do docente que deve considerar os indicadores de aprendizagens recolhidos junto dos alunos como o reverso da sua intervenção pedagógica em sala de aula. É neste sentido que entendemos a avaliação processual, como estando integrada no processo de aprendizagem, mostrando ao aluno caminhos possíveis de resolução de dificuldades e de como completar a tarefa com sucesso. Segue-se, por conseguinte, a definição do *Quadro Europeu Comum de Referência* (*Vulgo* QECR, 2001), quando refere que a avaliação é entendida como "l'évaluation de la mise en oeuvre de la compétence de la langue" (p. 135) e não apenas o resultado, isto é, o produto da comunicação.

Morrow (1991, *apud* Cassany 1997[5]: 17-18) apresenta em esquema várias concepções da correcção do escrito, que ilustra de forma clara as três concepções de avaliação, a ver a sumativa, a formativa e a processual.

Os papéis atribuídos ao professor e ao aluno no **Quadro n.º 1** decorrem da passagem operacional de uma visão tradicional (Activo-Passivo) para uma abordagem processual da correcção do escrito (Colaboração mútua), existindo um nível intermédio (Guía-cooperação) que corresponderá a uma noção formativa da avaliação, na qual o professor mantém ainda um papel preponderante.

Quadro n.º 1 – As Interacções entre aluno e professor no processo de avaliação de um escrito (segundo Morrow, 1991, apud Cassany 1997[5]: 17-18).

	Interacções aluno/professor		
Papel:	**Activo-passivo**	**Guía-cooperação**	**Colaboração mútua**
Professor:	activo	dá instruções	leitor do texto
Aluno:	passivo	realiza-as	autor
Exemplo:	o professor corrige os erros, dando as soluções concretas	o professor assinala os erros e orienta a correcção; o aluno segue as instruções.	Professor e alunos dialogam para melhorar e aprofundar o escrito.

A colaboração mútua é, no entender de Cassany (1997[5]), o modelo que devolve a autoridade da correcção ao autor do texto, isto é, o aluno:

> Los maestros no sabemos nunca con certeza qué es lo que el alumno quiere decir en su escrito, cómo quiere escribirlo, por qué, etc. En vez de presuponerlo y usurparle la iniciativa al alumno, debemos actuar como lectores respetuosos con el autor, pidiéndole aclaraciones y explicando qué es lo que no entendemos (p. 18).

A correcção deverá, de acordo com Cassany, constituir num diálogo entre os intervenientes, configurando-se, deste modo, como um momento de revisão cooperativa, através do qual o aluno vai modificando o seu texto através das perguntas e sugestões do professor. Durante esse diálogo, o professor pode mostrar ao aluno que o tomou em consideração como autor, através de simples comentários.

White & Arndt (1991) fornecem-nos alguns exemplos de como o professor pode interagir com os seus alunos nesta matéria. Afirmações como “I really appreciate your sharing this experience with me. I found your story to be a touching piece of writing”, ou “the first two paragraphs could be made more interesting for the reader. How?” (p. 128) representam uma atitude do professor que pode ser enquadrada numa abordagem

de avaliação processual. Realçam também o diálogo sobre o escrito entre o aprendente (autor do texto) e professor (revisor) como chave para o sucesso do aluno na escrita.

A avaliação processual de um texto caracteriza-se ainda por promover, no seio da tarefa, momentos de revisão/avaliação que possibilitam a aprendizagem da escrita. Cassany (1997[5]) caracteriza este tipo de avaliação do seguinte modo:

a. ênfase no *processo*, no *escrevente* (trabalha-se com os hábitos do aluno) e no *conteúdo/forma* (primeiro auxilia-se a construção do significado do texto e depois da correcção linguística);
b. o professor *colabora* com o aluno na construção do texto;
c. a norma de correcção é *flexível*, no sentido em que cada aluno tem um estilo pessoal de escrita e em que cada texto é um texto diferente;
d. a correcção é uma *revisão* do texto, tendo por objectivo o *melhoramento* do texto e *integra* todo o processo de escrita (pp. 21-23).

A avaliação processual implica, também, a construção de instrumentos diversificados para a correcção, adaptados a produções textuais particulares, que permitam flexibilidade quanto ao momento e ao tipo de critérios a usar. Neste quadro avaliativo, o professor não deverá atribuir sempre os mesmos objectivos de revisão às produções textuais dos seus alunos. Os critérios terão de ser adaptados às situações, aos objectivos iniciais e ao destino a dar ao escrito. Recordemos, em jeito de exemplo, as situações em que os textos servem para partilha de opiniões e/ou de sentimentos acerca de determinado assunto, não sendo pertinente nestes casos o feedback sobre a forma de modo a evitar possíveis inibições em futuras produções dos alunos.

Nesta ordem de ideias, preconiza-se uma correcção flexível, isto é, a correcção nem sempre tem de abranger todas as imperfeições do texto a cada momento do processo. Com efeito, o avaliador deve assegurar-se da pertinência da correcção a estabelecer em determinada fase, já que, como referem vários autores (Cassany, 1997; Soven, 1999; Plane, 1996; Mas, 1996; entre outros), o aluno não assimila, na maior parte dos casos, um número elevado de correcções.

Ao acompanhar as várias etapas de composição, a correcção do escrito deve ser encarada de uma forma progressiva, iniciando-se desde a planificação textual através, por exemplo, da análise da estruturação do conteúdo.

Do mesmo modo, Soven (1999), preconiza que o processo de avaliação deverá iniciar-se logo desde as actividades de geração de ideias (*generations of ideas*), isto é, desde a fase inicial do processo de escrita.

Para além disso, dever-se-á:

- iniciar pela construção de um conjunto de critérios de avaliação, que reflectem aquilo que é pretendido na tarefa e que foi explicitado no seu enunciado;
- se necessário, construir uma tabela classificativa que explicite os níveis e a caracterização de cada um deles tendo em conta o que se espera da tarefa de escrita pedida;
- distribuir os critérios de avaliação pelos alunos na mesma altura em que se explicita a tarefa;
- escolher uma forma de fornecer o feedback (a *response*), incluindo no mesmo a grelha de correcção usada ao longo da construção textual e os comentários finais;
- escolher um método de rever os progressos dos alunos no início e/ou fim de cada trimestre.

Soven (1999) distingue entre avaliação (*evaluation*) e resposta (*response*). Para o autor, avaliar corresponde à visão tradicional de encarar a correcção de um escrito: julgar a qualidade do escrito do aluno tendo em conta o que se sabe acerca do texto produzido, do conteúdo e da linguagem. Responder corresponderá a um diálogo (oral ou escrito) entre o professor e o aluno durante a construção do texto, no qual o docente tem de pensar cuidadosamente nas palavras a usar, e que se rege pelos critérios presentes no enunciado da tarefa e aquilo que se espera que o aluno produza.

Bereiter & Scardamalia (1987) realçam, também, a importância do feedback externo (professores, pares, pais, etc.) para o desenvolvimento no sujeito do processo de revisão:

> The importance of such feedback system, it must be emphasized, is not just for polishing up the style of sentences. It is vital for revisions from the lowest to highest levels, and for revision that takes places as one composes original drafts as well for the revision that takes places afterward" (p. 84)

Todavia, o feedback não se deverá deter apenas ao nível de aspectos micro-textuais, mas sim procurar cobrir todos os níveis de análise textual, durante todo o processo de escrita. Na verdade, o feedback terá a função de favorecer a compreensão por parte do sujeito da globalidade do seu próprio processo de escrita. Daí a importância atribuída ao feedback do professor durante as actividades de escrita, devendo este incidir nos progressos individuais dos alunos (Grabe & Kaplan, 1996), segundo os objectivos atribuídos ao texto e à tarefa de escrita (Rijlaarsdam, Couzijn & Bergh, 1996). Estes últimos referem ainda que

> It is conspicuous that the most commonly used form of feedback, comments made by the teacher without a particular goal or objective known to the student, has virtually no effect at all. All sorts of experiments with this kind of feedback (many or few comments, intensive

> or sporadic feedback, comments written or spoken unto tape) produced no results. If comments are based on clear goals, if the comments tie in with the objectives of the course as a whole or at that particular stage, the benefits are increased. (Rijlaarsdam, Couzijn & Bergh, 1996: x)

Não obstante, a construção de uma situação de avaliação processual não depende apenas do diálogo entre professor e aluno acerca do que foi escrito, ou apenas da definição de situações e/ou de materiais diversificados. Plane (1994), ainda que incluindo esses pressupostos, elabora as seguintes linhas de orientação para a construção de um percurso de avaliação processual do escrito do aluno:

- uma atitude positiva perante o erro, de modo a levar o aluno a compreender que é apenas uma etapa na construção do conhecimento;
- a construção de situações de avaliação diversificadas, fazendo variar o objecto e as condições de avaliação:
    - deixando um espaço temporal entre o momento de produção escrita e o momento de avaliação[46];
    - fazendo intervir um terceiro na avaliação (colega de turma, outro professor, um pai, etc.);
    - especificando a tarefa de avaliação de modo a analisar à vez aspectos concretos do texto (p. 79);

[46] Consideramos que Plane se deverá estar a referir ao produto final da escrita. Nesta situação, deixar um espaço temporal poderá auxiliar o aluno a distanciar-se do escrito de forma a melhor compreender os comentários do professor. Distingue-se, portanto, este momento avaliativo da avaliação necessária ao acompanhamento do processo de escrita referida por Tribble (1996): "What we need are strategies that make it possible to give constructive comments on drafts of student writing rather than waiting until the text is deemed to be finished" (p. 122). Neste sentido, a avaliação processual acompanha determinantemente qualquer movimento de revisão do texto por parte do estudante. Cassany (1997[5]), por seu lado, considera que o espaço temporal entre a produção final e a entrega do exercício escrito corrigido não deve ser muita de forma a que o aluno se sinta ainda implicado na sua reformulação. Refere, ainda, que o nível e conteúdo da correcção se deve adaptar ao espaço-tempo entre entrega da versão final e devolução ao aluno por parte do professor. Assim, não faz sentido corrigir exaustivamente um texto que se devolva um mês depois, por exemplo, sendo aconselhado um comentário global e analisar em detalhe apenas a construção do conteúdo (p. 48).

- a definição conjunta de critérios para o sucesso (*critères de réussite*[47]) de um texto que se tornarão nos critérios de avaliação.

Tradicionalmente, a correcção do erro por parte do professor é vista de duas formas na investigação, e também na sala de aula (Cornaire & Raymond, 1999: 86-90):

a) Correcção directa: recai geralmente sobre o código linguístico e subdivide-se em várias práticas de correcção:
   - a correcção completa (o docente localiza e corrige todos os erros);
   - a correcção codificada (na qual o docente assinala os erros que os alunos terão de corrigir posteriormente através de um código de correcção);
   - a enumeração dos erros (o docente estabelece uma lista dos erros cometidos, tendo o aluno que os corrigir).

b) Correcção estratégica: inscreve-se numa estratégia de revisão textual, na qual o professor ensina o aluno (através de técnicas de *facilitação processual*, por exemplo) a rever os seus textos em todas as suas dimensões (ortografia, sintaxe, coesão/coerência, entre outros).

Esta segunda concepção advém em parte dos trabalhos desenvolvidos por Taylor (1986) que considera o erro como o espelho dos problemas ocorridos na aprendizagem do aluno. A análise do erro deverá ser, segundo este autor, encarada de forma contextualizada, isto é, referente ao texto no seu todo e no quadro daquele texto em particular no qual foi produzido o erro (*apud*, Péry-Woodley, 1993: 19-20).

Marquilló (1993) preconiza, como vimos, a análise conjunta das instruções das tarefas de escrita fornecidas aos alunos antes destes iniciarem a actividade, realçando a sua relevância não só para a planificação, mas também para a construção de grelhas de

[47] Cf. também a esse respeito Veslin & Veslin, 1992.

avaliação dos escritos[48]. Esta investigadora defende, assim, uma concepção dos critérios e grelhas de avaliação a montante da tarefa de escrita. Critérios conjuntamente construídos na análise da situação de escrita a produzir e partilhados por aprendentes e professor num sistema co-avaliativo constituem, para ela, a base da definição de uma avaliação formativa no ensino-aprendizagem da escrita.

Estas considerações acerca da elaboração prévia dos critérios de avaliação são também partilhadas pelo grupo EVA[49] (1996). Para os seus membros, o recurso a uma avaliação formativa dos escritos caracteriza-se pela consideração, na construção do sistema de avaliação, da variedade de escritos e da diversificação dos lugares e modos de tratamento dos problemas encontrados. Passa, assim, pela construção de instrumentos diversificados, apoiados em concepções como (i) a definição dos objectivos de aprendizagem; (ii) a concepção de texto e de tipologia textual (apoiada nos diversos aspectos de funcionamento de um escrito como os de Adam (1992, 1999) ou de Bronckart (1985); e (iii) na aquisição da competência textual, através da definição de critérios operatórios que definam os passos seguidos pelo escrevente na produção de um texto (cf. Mas, 1990: 241-243).

Para além disso, a definição concreta dos critérios a ter em conta na avaliação/revisão do escrito conduz a uma definição de objectivos operacionais de aprendizagem provavelmente novos e, por conseguinte, pode levar à explicitação de novos conteúdos relativos ao ensino da escrita (Garcia-Debanc & Mas, 1987: 136).

Neste quadro, o estabelecimento de critérios possui uma dupla finalidade. Por um lado, permite ao docente seleccionar os índices textuais pertinentes para a análise dos textos dos alunos, para organizar a intervenção pedagógica e para hierarquizar os

[48] Os professores, para tal, poderão apoiar-se nas várias sugestões propostas pelo QECR (2001), nomeadamente o capítulo 4.
[49] Grupo de investigação enquadrado no INRP (Institut Nacional de Recherche Pédagogique) que na década de 80 conduziu um estudo que se estendeu a todo o território francês.

problemas a tratar, por exemplo. Por outro lado, permite que o aluno analise a tarefa de escrita, activando a capacidade de regular e de verificar a sua própria actuação no processo de escrita a realizar.

Esta democratização da correcção do escrito implica ainda que os alunos possam participar na avaliação final do mesmo, através, por exemplo, da co-construção de fichas de verificação (*checklist*) e de códigos de correcção a utilizar por todos. Grabe & Kaplan (1996) sugerem, inclusive, que se corrija um ou dois textos de alunos em aula, com toda a turma, de forma a providenciar modelos de revisão textual, para além do diagnóstico das capacidades de revisão dos estudantes (p. 359). Mais importante será, todavia, a necessidade de ensinar aos estudantes como diagnosticar o escrito e como corrigi-lo (estratégias de revisão eminentemente ligadas à escrita processual).

Para a elaboração de critérios de avaliação dos escritos e para a construção do respectivo instrumento, Garcia-Debanc & Mas (1987) preconizam a realização de algumas tarefas em aula, tais como a triagem de textos, a observação de escritos sociais não escolares[50], a comparação de textos produzidos pelos alunos e a transformação de escritos (de um género textual para outro), realçando-se em cada uma destas actividades as particularidades que permitem a definição dos critérios (p. 140-141).

Estes autores alertam também para a flexibilidade dos instrumentos construídos no quadro de uma avaliação processual. Com efeito, tendo em conta que são elaborados em aula para resolver um problema específico da escrita, eles têm de ser considerados provisórios, sujeitos a transformação e evolução, isto é, acompanham o desenvolvimento das competências de escrita dos aprendentes, acomodando-se àquilo

[50] Estes autores distinguem observação de textos e imitação. A imitação consiste quase num processo de cópia de determinadas características de um texto modelo para outro. A observação remete para uma comparação de um determinado tipo textual numa situação comunicativa e num contexto específicos (Gracia-Debanc & Mas, 1987: 140-141), com o fim de realçar as características que uma determinada comunidade discursiva espera daquele escrito concreto. É, neste sentido, um prolongamento da triagem de textos.

que eles já sabem sobre a tarefa de escrita a resolver (Garcia-Debanc & Mas, 1987: 142).

Após a entrega da versão final e da sua leitura segundo os critérios preestabelecidos, a devolução ao aluno não deverá apenas conter a classificação atribuída. De facto, é importante que o aluno receba feedback sobre o escrito, sobre o tipo de erros ou falhas[51], tendo em conta os objectivos que presidiram à elaboração daquele texto. Para Cassany (1997[5]), se as anotações incitam o aluno à reformulação do texto, então elas devem ser *operativas*, isto é, devem deixar claro aquilo que o estudante tem de fazer (p. 53). Os comentários finais do docente devem ainda ser claros, relevantes, breves e localizados: usar palavras compreensíveis pelo aluno e evitar ambiguidades, deter-se em aspectos relevantes, fazendo uso de frases curtas e de ideias-chave e especificar no texto os problemas detectados.

Um dos instrumentos de avaliação que na última década tem suscitado bastante interesse na comunidade escolar e investigativa é o portefólio (cf. Grabe & Kaplan, 1996: 336 e 414-417; *e.g.* trabalhos do Conselho da Europa para o Portefólio Europeu das Línguas).

Calfee (2000) caracteriza deste modo o portefólio ideal:

> […] (a) displays a sequence of works-in-progress that reflect progress, (b) mirrors the work of experts while attempting some degree of imagination, and (c) includes reflections by teacher and learner on the evidence of growth and understanding. (p. 281)

Neste sentido, compreende-se por que Soven (1999), tal como muitos outros autores, preconiza o uso dos portefólios na avaliação de tarefas de escrita. Este

[51] Hamer (1983) e Johnson (1988), referidos por Cassany (1997[5]: 49), distinguem entre falha e erro. Este é o produto de um defeito na competência linguística: comete-se quando o escrevente não conhece uma regra gramatical, uma palavra, etc. Uma falha é a consequência de um defeito na actuação linguística: comete-se quando apesar de conhecermos o sistema, o escrevente está distraído ou está já acostumado a escrever daquela maneira.

instrumento coloca a ênfase no progresso do aluno, isto é, não corresponde a uma acumulação de escritos que o professor lê no final, mas sim a um conjunto de textos para os quais foram escritas várias versões até o aluno decidir quando considera o texto pedido acabado, ou até o professor considerar que não é necessário alterá-lo mais (pp. 127-133).

Para Johns (1997), dado que o portefólio providencia ao professor uma visão global e organizada dos registos do aluno acerca da sua aprendizagem, este instrumento permite uma avaliação processual e contínua do percurso do aluno, integrando avaliação e currículo (pp. 134-135).

Para Grabe & Kaplan (1996), este tipo de avaliação dos escritos permite que os alunos tomem menos riscos, incrementando capacidades de escrita ligadas à revisão. Os estudantes sentem-se também mais confortáveis com a escrita por a avaliação desta competência não ficar apenas reservada para momentos formais de avaliação, como testes e exames (p. 336).

O portefólio permite ainda a combinação de diferentes tipos de avaliação (formais ou informais), diversificando os registos do aluno. Com efeito, para Grabe & Kaplan (1996), este instrumento, pela sua natureza, permite uma maior e melhor divulgação do progresso dos alunos; facilita aos pais o contacto e a discussão com os filhos dos textos produzidos na escola; possibilita que os colegas de turma leiam os textos, fornecendo o seu próprio feedback; e, por fim, incrementa uma abordagem colaborativa da escrita (pp. 418-420).

Em síntese, a avaliação (do texto escrito), como referem Veltcheff & Hilton (2003), não deve ser encarada como um momento fixo do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como um procedimento em constante evolução, enquadrada no desenvolvimento de sequências de ensino-aprendizagem que têm em conta os processos

individuais de aquisição de língua. A avaliação é, deste modo, encarada como uma actividade que acompanha o processo de aprendizagem, que auxilia e que permite, a cada aprendente, o conhecimento do seu perfil de aprendizagem (p. 141).

Ressalva-se, no entanto, que a avaliação do escrito não chega para o desenvolvimento de capacidades de revisão. Deste modo, a revisão deve constituir, como vimos atrás, um dos objectos particulares de ensino-aprendizagem da escrita. A avaliação / correcção do escrito providenciará alguns dos instrumentos cognitivos necessários ao fomento daquela capacidade, auxiliando a tomada de consciência dos lugares pertinentes de revisão para cada texto e para cada género textual em uso numa determinada situação comunicativa. No entanto, o aluno deverá previamente conhecer as estratégias possíveis para rever as falhas apontadas ao seu texto pelo revisor/corrector. Compreende-se, então, por que as estratégias de revisão deverão ser alvo de tarefas específicas de ensino-aprendizagem.

Capítulo 3

As Boas Práticas de Ensino da Escrita

> "Quando se concebe a escrita não como uma manifestação de um *skill* isolado, mas como a expressão de uma competência de literacia, multifacetada e complexa, por via das múltiplas dimensões e componentes que a integram, não é mais possível perspectivar o seu ensino como uma sequência, mesmo que gradual e contínua, de exercícios de imitação ou de reconstrução de frases ou textos modelo" (Cabral, 2004: 57)

A síntese que se apresenta de seguida sobre as **boas práticas de ensino da escrita** deverá ser lida de forma crítica e situada.

A evolução dos modelos teórico-metodológicos de ensino da escrita obrigam a uma actualização crítica contínua, obrigando o investigador e, principalmente, o professor, a uma reflexão aturada das diversas propostas que vão surgindo, com especial incidência nas aplicações práticas propostas por editores escolares em manuais escolares e obras para-escolares.

Concomitantemente, qualquer proposta advinda de resultados de investigação não pode ser automaticamente transferida para a esfera escolar, nomeadamente no microcosmos aula, sem contemplar as especificidades situacionais.

Neste sentido, ainda que se possa retirar da literatura propostas que caracterizem **boas práticas de ensino da escrita**, não as devemos considerar um dispositivo absoluto e finito. As propostas apresentadas, derivadas da literatura de especialidade e de

investigações levadas a cabo no terreno, deverão ser, deste modo, lidas como princípios organizadores, cujo conhecimento poderá fomentar práticas mais eficazes no ensino da escrita.

Antes de mais, como referem Mazzoni & Gambrell (2003), é necessário estabelecer uma intersecção entre teorias e metodologias que permita contemplar (i) o que cada uma delas trouxe de positivo para a sala de aula; (ii) uma adaptação contextual segura e informada; e (iii) uma adequação ao universo do aluno, no seio das competências específicas a desenvolver em determinado período. Esta "balanced pratice", entre metodologias diferentes como a audio-oral ou a comunicativa e, particularmente no quadro da escrita, entre enfoques processuais e de produto, quererá significar que o professor tem uma prática informada, com conhecimentos de diferentes quadros teórico-metodológicos interpretativos que combina, exclui ou adapta segundo as circunstâncias. Esta caracterização, é para os vários autores da obra editada por Morrow, Gambrell & Pressley (2003) a primeira premissa de uma boa prática de ensino, independentemente da matéria ensinada.

Mazzoni & Gambrell (2003: 14-18) definem oito princípios (enraizados nas teorias construtivistas) que, na sua opinião, constituem o *common ground* entre teorias. O **Quadro** que se segue procura sistematizá-los.

Neste quadro comum de referência teórico, o professor que procura desenvolver competências de literacia deverá ter em atenção que a aprendizagem corresponde a uma constante (re)construção de significados tendo por base conhecimentos já existentes.

Quadro n.º 2 – *Oito princípios comuns às investigações relativas ao ensino de práticas de literacia*

1. aprender é construir sentido;
2. os conhecimentos prévios guiam a aprendizagem;
3. a aquisição progressiva de responsabilidade na aprendizagem e instruções de apoio facilitam essa mesma aprendizagem;
4. o trabalho colaborativo melhora a aprendizagem;
5. os aprendentes aprendem melhor se estiverem interessados e envolvidos na aprendizagem;
6. as melhores práticas têm por finalidade promover níveis elevados de competência na leitura e na escrita;
7. as melhores práticas fundem-se em práticas equilibradas entre princípios de instrução por vezes díspares;
8. as melhores práticas resultam de processos de decisão informados.

Como Mazzoni & Gambrell (2003) referem,

> Prior knowledge is the foundation upon which new meaning (or learning) is built. Effective teachers assess student's conceptual understanding, beliefs, and values, and *link* ideas, skills, and competencies to prior understandings. (p. 15 – destaque das autoras)

Um diagnóstico eficaz dos conhecimentos prévios poderá favorecer práticas que promovam o desenvolvimento gradual da autonomia do aprendente e a construção de práticas colaborativas de construção de conhecimento, a partir de um agrupamento ajuizado de alunos. As práticas colaborativas referem-se, na opinião destas autoras norte-americanas, "to individuals who actively and substantively engage in an exchange of ideas that results in co-constructed understanding" (*op. cit.*, p. 16) e resultam, na sala de aula, nos trabalhos de pares e de grupo. A consideração dos conhecimentos anteriores e práticas colaborativas poderão favorecer a motivação dos alunos que, de acordo com Mazzoni & Gambrell (2003), exerce uma força tremenda naquilo que é aprendido e no modo e no momento em que é ou será aprendido.

As melhores práticas de ensino da literacia serão aquelas cujo quadro teórico e metodológico de base se encontra em equilíbrio entre um conjunto variado de

componentes oriundas de quadros teórico-metodológicos vários com o fim de auxiliar o aluno a desenvolver as competências de literacia. Uma prática deste tipo requer, necessariamente, uma fundamentação teórica e metodológica que explicite e justifique as opções tomadas de forma informada e não superficial. Por fim, o objectivo último será de atingir níveis elevados de leitores e escreventes competentes ("high-level thinking and strategic, versatil reading and writing"; *op. cit.*, p. 17). Terão necessariamente de auxiliar os estudantes na escrita de diferentes géneros de texto, com contextos, propósitos e destinatários diferentes.

Encontrar um ponto de equilíbrio entre teorias é uma necessidade igualmente defendida por Grabe & Kaplan (1996). Estes investigadores argumentam que um curriculo da escrita deve combinar "the writing product, the process, the social context, and the subject-matter content" (p. 261), delineando a partir desta máxima um role de factores a ter em conta no desenvolvimento de aulas de escrita (p. 261 e ss.).

No quadro do ensino da escrita, consideramos que Rosen (1993) traça de forma equilibrada os princípios que devem guiar a prática dos professores de língua (cf. **Quadro n.º 3**).

Quadro n.º 3 – *Princípios para uma prática enformada de ensino da escrita (Rosen, 1993: 373-375)*

1. escrever é um processo complexo, recursivo por natureza e que envolve pensamento, planificação, descoberta do que dizer e elaboração de rascunho(s);
2. aprender a usar as formas gramaticais correctas da língua escrita é um processo lento, individualizado e não se desenvolve de modo uniforme;
3. as capacidades mecânica e gramatical são aprendidos quando o escrevente necessita de os usar, com propósitos reais, para produzir um texto que transmita uma mensagem a alguém;
4. a responsabilidade da correcção de qualquer escrito deve recair primeiramente no aprendente e não no professor;
5. os estudantes aprendem a escrever escrevendo e aprendem a escrever correctamente escrevendo, revendo e auto-corrigindo o seu próprio trabalho.

Embora Rosen tenha como orientação primeira o momento da avaliação do texto produzido, julgamos encontrar nas premissas estabelecidas uma síntese eficaz da investigação realizada no âmbito do ensino da escrita[52], fornecendo um quadro de actuação fundado no que se pode considerar **boas práticas de ensino da escrita**.

Vigner (2001: 80-82) traça também alguns princípios que devem nortear a produção textual dos estudantes, neste caso de FLS mas que podemos também enquadrar no ensino do FLE (cf. **Quadro n.º 4**). Para ele, o estudante tem antes de mais de aliviar o esforço cognitivo envolvido no acto de escrita. De facto, e tendo em conta que escrever numa LE requer um grande número de operações cognitivas às quais temos de associar as limitações próprias ao nível de conhecimentos do aluno, segundo Vigner (*op. cit.*), o professor deve procurar dissociar as várias etapas, e as operações cognitivas subsequentes, de modo a que o faseamento da produção escrita assim delineada permita atenuar o esforço cognitivo envolvido, auxiliando, dessa maneira, o aluno na produção escrita (p. 80).

A actividade escrita é ainda facilitada se o estudante contactar com modelos de textos semelhantes àquele que tem de produzir, tomando assim contacto com as codificações sociais que lhe são inerentes (*op. cit.*, p. 80). Associado a este princípio podemos referir a mobilização dos conhecimentos preexistentes através de planos ou esquemas de conteúdo e a utilização de forma adequada dos recursos linguísticos dos estudantes quer no momento da produção textual quer *a posteriori* no seu uso para actividades de remediação (*op. cit.*, p. 81-82).

O estudante deve ainda considerar o destinatário do texto. Com efeito, a escrita é um acto comunicativo, inscrito em comunidades discursivas específicas, as quais se

[52] Revista nos dois capítulos anteriores.

devem encontrar reflectidas no texto através das convenções sociais que lhe são próprias.

Quadro n.º 4 – *Princípios para uma aprendizagem eficaz da escrita (Vigner, 2001)*

1. aliviar o esforço cognitivo do aluno;
2. apoiar-se em textos existentes;
3. escrever tendo presente o destinatário;
4. mobilizar os conhecimentos anteriores necessários;
5. utilizar adequadamente os recursos linguísticos;
6. trabalhar individualmente e colectivamente;
7. escrever frequentemente, avaliar regularmente.

Sendo assim, para Vigner (2001), insistir no acto comunicativo não se prende com uma visão funcional da linguagem e da escrita, mas antes num meio de auxiliar o estudante a compreender e assimilar certos requisitos de determinados géneros textuais. A focalização num destinatário específico permite ainda reduzir o esforço cognitivo do aluno, tendo em conta que seleccionará, à partida, mais facilmente os conteúdos, recursos linguísticos, etc., necessários àquela produção.

O trabalho colectivo deve coexistir com o trabalho individual na produção escrita, pelas vantagens inclusive já apresentadas e que não iremos, por isso, repetir.

Por fim, Vigner (2001) advoga que se deve escrever muito. Defende, então, a escrita de pequenos textos que se vão aperfeiçoando através de avaliações regulares, em detrimento de textos longos e complexos.

Por seu lado, Zemelman & Daniels (1993: 345-353) apresentam um desdobramento dos princípios e orientações referidos anteriormente. Estes investigadores declaram que o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos está associada aos factores seguintes:

a. professores que compreendem e apreciam os conhecimentos básicos de língua que os estudantes trazem para a escola e que possuem expectativas positivas quanto aos resultados nos alunos na escrita;
b. prática regular e sistemática de escrita na aula que permita o crescimento dos alunos enquanto escreventes;
c. instruções que contemplem o processo de escrita (aprender a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases, incluindo planificação, escrita de rascunhos e revisão);
d. a criação de oportunidades para escrever com propósitos reais, pessoais e significativos para o aprendente;
e. experiências de escrita que incluam um grande e diversificado leque de destinatários dos escritos produzidos;
f. experiências de leitura contínuas e ricas, que incluam o trabalho escrito e editado pelo aluno, dos seus colegas e do professor;
g. exposição dos estudantes a modelos de escrita em plena realização e a escreventes competentes em acção incluindo colegas de turma e escreventes adultos competentes;
h. práticas colaborativas de escrita que forneçam ideias para o escrito e orientações para a revisão dos rascunhos;
i. apoio individualizado do professor;
j. actividades de questionamento orientado que envolvam os estudantes num conjunto variado de interacções sociais, e que incida em elementos ou modelos específicos de escrita;
k. maior utilização de exercícios de combinação de frases, substituindo o ensino de terminologia gramatical;

l. dispositivos de ensino da escrita baseados nas produções textuais dos alunos e não em exercícios descontextualizados;

m. moderação na marcação dos erros de estrutura nos escritos dos alunos, relacionando-os;

n. avaliação flexível e cumulativa, dispensando as classificações a cada rascunho para evitar o desinvestimento do aprendente na revisão do seu texto;

o. consideração da escrita como instrumento de aprendizagem e transversal ao currículo.

Advertem, no entanto, que um bom professor de escrita não é aquele que coloca em prática todos os itens da lista de forma simultânea. Pelo contrário,

> […] we've noticed that the very finest writing teachers we know have intuitively picked two or three or four methods on this list, ideas that somehow fit their own style of teaching, and then translated them in a highly personalized way for working with their own students. (Zemelman & Daniels, 1993: 345)

A esta lista podemos acrescentar alguns princípios, descritos por Rosen (1993: 373-375), relativos à escrita processual que, segundo ela, promovem a competência de escrita: (i) deixar os estudantes escrever (diariamente se possível, fornecendo oportunidades para que experimentem vários géneros textuais); (ii) providenciar tempo para cada fase do processo de escrita (destacando a recursividade do processo de escrita, facilitando-se deste modo a auto-correcção); e, por fim, (iii) publicar os escritos dos estudantes (atribui sentido à produção escrita).

A nível da avaliação do escrito, Rosen (1993: 375-380) destaca, após a leitura de várias investigações, algumas técnicas que considera relevantes para o desenvolvimento da capacidade de auto-correcção (*proofreading*, no original inglês) no estudante:

(i) fomentar workshops acerca da revisão textual:

a. condução do processo de revisão (*modeling*);

b. pequenas conversas com os alunos sobre o texto que está a ser produzido (*mini-conferences*);

c. leitura para auto-correcção a pares (*peer profreading*);

d. pequenas exposições (com exemplificação) de como detectar problemas e resolvê-los, aplicando imediatamente a técnica apresentada aos textos dos alunos (*mini-lessons*)

(ii) ajudar os alunos a reverem os seus textos:

a. produzir listas de verificação (*checklists*);

b. exposição acerca de estratégias de *proofreading*;

c. utilizar materiais de apoio como dicionários, prontuários, gramáticas, etc.

(iii) abandonar a "caça ao erro":

a. não corrigir os escritos dos alunos;

b. corrigir selectivamente;

c. analisar o erro em profundidade.

A competência de escrita deve ser vista não como um item isolado de aprendizagem, desligada das restantes competências ou dos seus referentes sócio-culturais. Neste quadro de ideias, a escrita deve ser encarada pelos professores como uma competência de literacia, abrangente e complexa e o seu ensino deve ter em conta a dimensão sócio-cultural da escrita, integrada num modelo processual. A esse propósito, Cabral (2004b) enuncia os seguintes princípios:

Quadro n.º 5 – *Princípios para um ensino da escrita enquadrada em competências de literacia (Cabral, 2004b: 58-59)*

1. promover actividades de escrita individual e colaborativa em aula, de modo a acompanhar as diversas fases do processo de escrita;
2. auxiliar os alunos a encararem a escrita como meio de comunicação e descoberta;
3. promover a curiosidade por aspectos culturais e sociais da(s) comunidade(s) da língua-alvo;
4. ajudar os alunos a tomar consciência das convenções e das normas que caracterizam os géneros discursivos valorizados pelas comunidades da língua-alvo;
5. construir instrumentos de apoio à resolução de problemas associados à escrita com os alunos;
6. atender ao tipo de estratégias cognitivas e metacognitivas necessárias aos alunos para a resolução das tarefas de escrita.

Em jeito de síntese, no quadro teórico-metodológico do ensino da escrita, consideramos que independentemente da perspectiva que informa o modelo de escrita utilizado, o processo de escrita em LM e LE tem alguns pontos comuns que convém realçar e que, de certo modo, fornecem também orientações para um ensino eficaz da escrita. Entre outros, podemos encontrar:

Quadro n.º 6 – *Princípios comuns à LM/LE relativos ao ensino da escrita*

1. a produção de ideias relevantes;
2. a avaliação dessas ideias relativamente ao tópico, objectivo e destinatário;
3. a consideração do conhecimento, atitudes e relação com a escrita do escrevente;
4. a consideração do conhecimento, atitudes e gostos do destinatário;
5. a consideração acerca do espaço físico e temporal entre o escrevente e o destinatário;
6. a consideração do espaço físico e temporal que rodeiam a tarefa de escrita;
7. a consciência das convenções discursivas dos grupos sociais envolvidos (escrevente e destinatário);
8. a consideração dos conhecimentos linguísticos e a consciência das convenções gramaticais ligadas ao escrito a produzir;
9. a organização e estruturação do conteúdo, que varia segundo padrões de organização ligados a uma comunidade discursiva;
10. a consideração dos factores processuais: (a planificação do escrito; a escrita de um rascunho; a revisão e melhoramento do rascunho; a produção da versão final);
11. a consideração de factores ligados ao ensino-aprendizagem, nomeadamente a atribuição de tempo para a escrita na sala de aula[53].

[53] É preciso escrever muito e diferentes tipos de textos com objectivos diferentes. Implica dedicar tempo de escrita na sala de aula (Hedge, 1993: 11). Além disso, o sujeito atribui-se um tempo de escrita para as situações nas quais tem de recorrer àquele método comunicativo (tempo dedicado à escrita de uma lista de compras, de um recado ou de uma carta, por exemplo).

A **Figura n.º 5**, por nós desenhada, procura sintetizar em seis orientações as várias alíneas do *outline* anterior (cf. **Quadro n.º 6**), de modo a configurar aquilo que designaremos uma prática de ensino da escrita eficaz, ou de **boa prática de ensino da escrita**.

Objectivos partilhados que auxiliem o aluno, o professor e a escola na condução do processo de aprendizagem devem basear-se no conhecimento profundo dos alunos: os seus conhecimentos, crenças e representações, expectativas, atitudes face ao conhecimento e à aprendizagem, a sua relação com a escrita, etc. Passa ainda pela partilha de representações do professor e dos alunos sobre o que é escrever, para que se escreve, em que situações, etc. Como refere Reuter (1996),

> la prise en compte de l'existant concerne tout ce que connaissent et savent faire les élèves en matières d'écriture (ce qu'ils ont appris, leurs pratiques scolaires et sociales) ainsi que leur apport à cette pratique et leur représentations (p. 91).

Para se criar um ambiente propício à aprendizagem da escrita na sala de aula é também necessário que se forneçam e questionem diferentes modelos de textos, mas também de escritores em pleno acto de escrita ou através da leitura dos seus rascunhos. A presença de instrumentos diversificados de apoio à escrita que fomentem a autonomia na resolução de problemas também é fundamental. Requer, portanto, que se dedique um espaço e tempo da aula para escrever, não relegando as tarefas de escrita única e exclusivamente para trabalho de casa, local, aliás, onde os estudantes nem sempre têm acesso aos recursos em LE necessários para a consecução da tarefa.

As instruções devem ser claras, precisas e basear-se no objectivo da tarefa e do texto, assim como no seu contexto de produção natural de forma a incluir convenções discursivas específicas, contemplando os factores da escrita processual em aprendizagem.

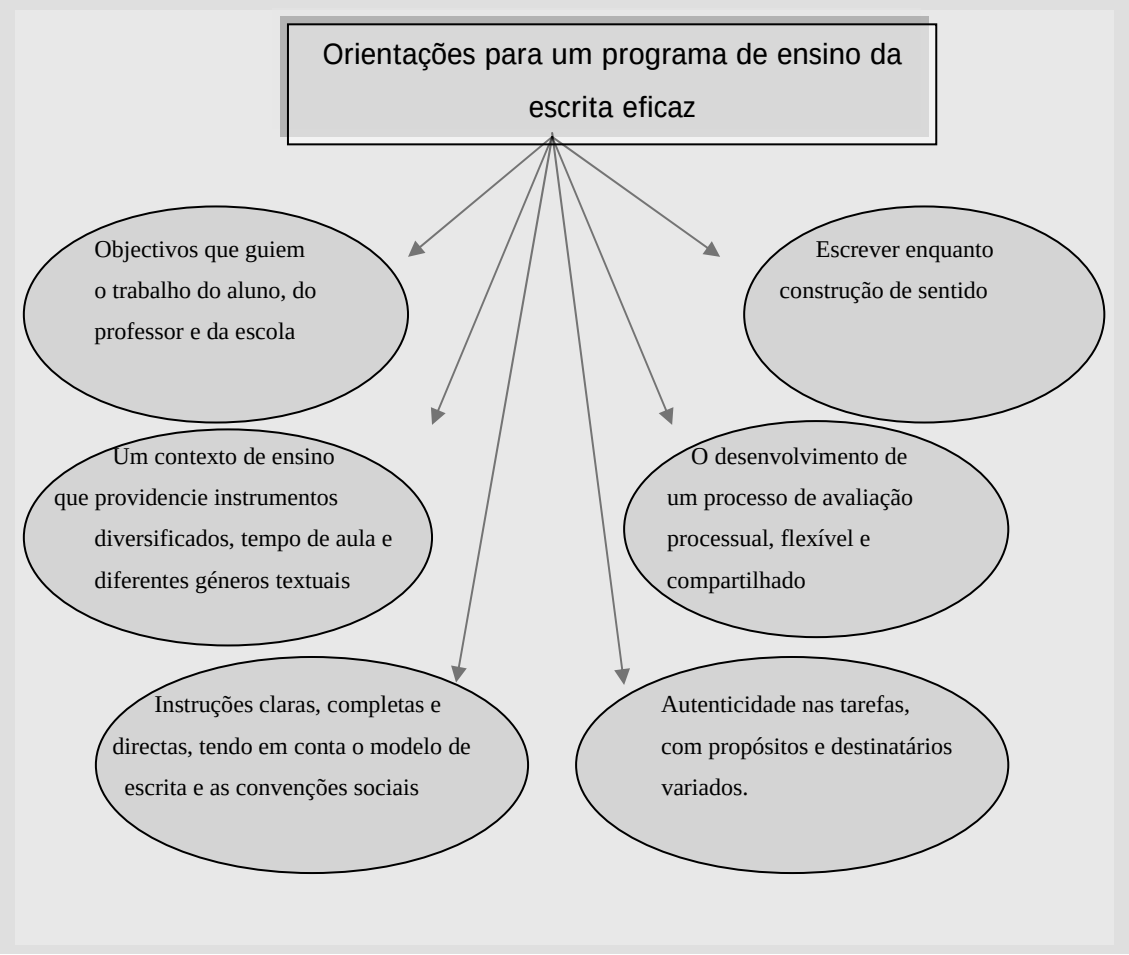


Figura 5 – Guia para o desenvolvimento de um programa de ensino da escrita eficaz[54]

Os aprendentes devem contactar com uma grande variedade de géneros de texto, com destinatários e propósitos diferentes e, também eles, variados com o fim de desenvolver escreventes fluentes e versáteis. A variedade textual deve ainda permitir compreender regularidades entre os textos, de modo a permitir a transferência de conhecimentos relativos à estruturação textual entre textos.

A avaliação dos textos produzidos deve abarcar todos os momentos de construção textual, desde a planificação até à revisão, envolvendo os estudantes tanto a montante (*e.g.* co-construção dos critérios e dos instrumentos) como a jusante (*e.g.* auto e co-avaliação da versão final do texto) e recorrendo a instrumentos e critérios

[54] Adaptado de Bromley, 2003: 146.

diversificados, adaptados aos vários géneros de texto, propósitos e destinatários envolvidos. Segundo Winograd *et al.* (2003), o sistema de avaliação deve ainda focalizar-se nos progressos dos alunos e não nas suas falhas, de forma a motivá-los na resolução destas últimas. A flexibilidade da correcção e dos instrumentos é ainda fundamental. Com efeito, nem todos os textos têm de ser corrigidos da mesma forma, com os mesmos critérios e instrumentos, ainda que pertençam a um mesmo género textual. Para além disso, nem todos os textos são passíveis de correcção em todos os níveis de estruturação textual (*e.g.* página de diário).

Paralelamente, e de acordo com Veslin & Veslin (1992), a correcção deve possuir um carácter eminentemente formativo, isto é, deve-se construir e explicitar os critérios que permitem o sucesso da tarefa de escrita e promover a sua apropriação pelo aprendente, sem a qual a *démarche* estará votada ao fracasso[55].

Por fim, os professores devem consciencializar-se que escrever é uma prática de construção de sentido. As tarefas de escrita devem, por isso, procurar auxiliar os escreventes no desenvolvimento do seu conhecimento (declarativo e procedimental; de conteúdo e do processo de escrita), em práticas reflexivas de produção textual que poderão passar, de forma recorrente, pela construção de práticas de escrita colaborativas.

[55] Veslin & Veslin (1992) constroem, igualmente, várias sugestões pedagógicas relacionadas com fichas de verificação, listas de critérios para determinadas tarefas de escrita, etc.

Capítulo 4

A Escrita nos Programas de Francês

> "Hube un tiempo, no muy lejano, en que […] las lenguas se enseñaban como objetos de conocimiento […]. Hoy las lenguas se aprenden […]". (Vez, 1998: 75)

O ensino do Francês enquanto língua estrangeira é, porventura, uma realidade bastante antiga. O Francês enquanto língua de cultura era utilizada na maior parte das cortes europeias, sendo que o Iluminismo veio reforçar a sua divulgação na Europa. Assim, durante pelo menos três séculos, era natural encontrar, no nosso continente, preceptores de língua francesa quer na classe aristocrática, quer na classe burguesa. No resto do mundo, a colonização de diversos países espalhados pelos cinco continentes permitiu uma irradiação da língua francesa, inicialmente como língua de comunicação obrigatória, que entrou progressivamente no sistema de ensino de diversos países (como L1 ou L2). A disseminação da língua francesa no mundo culminou com a criação, no final do século dezanove (em 1883), da *Alliance Française*, que cobre também países que não faziam parte das colónias francesas, e, mais tarde, dos Liceus Franceses que se instalaram em variadíssimas capitais.

Existiu sempre em França uma preocupação com o ensino e a divulgação da língua fora do espaço nacional. Esta preocupação conduziu, na segunda metade do século XX, à criação do CREDIF (*Centre de Recherche et d'Étude pour la Divulgation*

du Français), no seio do qual nasceu, aliás, a metodologia Audio-visual (*Structuro-globale audiovisuelle*) e do BELC (*Bureau d'Études pour la Langue et la Civilisation Françaises à l'Étranger*), que contribuiu à criação da revista *Le Français dans le Monde*. Criam-se, ainda, especialidades universitárias vocacionadas para a investigação e formação de agentes na área do Francês Língua Estrangeira (Porcher, 1995; Vigner, 2001; Cuq & Gruca, 2003).

Actualmente, o Francês diminuiu a sua área de influência, principalmente junto das camadas mais jovens da população, que parecem preferir a língua inglesa. Ainda assim, o Alto Conselho da Francofonia revela que o número de francófonos no mundo está em constante crescimento, embora mais lentamente na Europa e na América latina. Estudos realizados por Morgiensztern (2001), para aquela organização, apontam para um crescimento do ensino do Francês nos países da Europa central e de leste pós queda do muro de Berlim e para uma crescente valorização do FLE em vários países do mundo árabe em reacção às políticas internacionais seguidas pelos dois principais países representantes da língua inglesa, os Estados Unidos da América e o Reino Unido (cf. também Vantroys, 1999).

De qualquer modo, o Francês, conjuntamente com o Inglês, constitui uma das poucas línguas a ser ensinada (como L1, L2 ou LE) em quase todos os países do mundo (Vantroys, 1999: 41; Morgiensztern, 2001: 27).

Em Portugal, o ensino do Francês sofreu um forte revês com a reforma de 1991, na qual se institui o ensino de apenas uma língua estrangeira obrigatória. Assim sendo, o número de alunos e de turmas de Francês foi progressivamente diminuindo, como resultado dos estudantes portugueses preferirem o Inglês. Um novo alento ao ensino do Francês foi estabelecido com a nova reforma do Currículo do Ensino Básico de 2000. Com efeito, foi novamente introduzido o ensino de uma segunda língua estrangeira,

permitindo um aumento de alunos por escola a aprenderem Francês. Ainda assim, o número de horas semanais reduziu drasticamente para metade (de três horas semanais para um bloco de hora e meia ou bloco e meio, 90 + 45 minutos), trazendo novas dificuldades para a sala de aula a nível da gestão de competências essenciais e dos programas, nos diferentes níveis do 3º Ciclo do Ensino Básico.

4.1 Paradigmas de Ensino-aprendizagem da Escrita em LE

A evolução metodológica[56] do ensino do francês enquanto língua estrangeira, ainda que tenha sido conformado por uma metodologia própria na década de sessenta do século passado, a audio-visual, seguiu sensivelmente os mesmos passos que as restantes línguas vivas a serem ensinadas fora do espaço da sua nacionalidade.

De entre as que mais ressonância teve, destacamos as metodologias tradicional (ou gramática tradução), audio-oral, audio-visual e as abordagens comunicativas, das quais esboçaremos de seguida um breve resumo das principais linhas de força, quanto ao ensino-aprendizagem da escrita.

Na metodologia tradicional, decalque dos métodos para ensinar línguas clássicas, a tónica recaía na análise gramatical através da qual se colocavam em prática actividades de leitura e de escrita. Neste sentido, escrever correspondia à realização de exercícios gramaticais por escrito para que os aprendentes retivessem as estruturas em estudo. A aprendizagem da escrita era realizada através de modelos literários, isto é, os

[56] No âmbito da caracterização das várias metodologias que atravessam de forma mais ou menos cronológica o ensino da LE, aconselhamos a leitura de Font (1998) que efectua uma resenha das várias metodologias, convencionais e não convencionais. Destacamos ainda a apresentação de metodologias de divulgação mais recente como a aprendizagem por tarefa ou por projectos, que encontramos, actualmente, nas orientações curriculares para o ensino das línguas estrangeiras.

estudantes deveriam poder realizar um texto análogo, com um tema próximo, utilizando o vocabulário e as estruturas ensinadas.

Em contraponto, surgiu, nos anos quarenta, a metodologia audio-oral nos Estados Unidos, fruto de uma vontade política de ensinar rapidamente línguas estrangeiras ao exército americano. Baseado em teorias comportamentais beavioristas e em teorias estruturalistas da linguística, o principal objectivo consistia em dominar rapidamente competências de compreensão e de produção orais através da aprendizagem de estruturas de língua. Deste modo, a aprendizagem baseava-se na repetição, na substituição e na transformação de estruturas inseridas numa situação comunicativa específica. À escrita era reservado um papel menor, limitando-se frequentemente a exercícios de transformação ou substituição das estruturas ensinadas, ou ainda a composições nas quais se esperava que o aluno retomasse as estruturas ensinadas para a oralidade. A metodologia audio-visual trouxe para o campo pedagógico uma associação estreita entre o oral e a imagem (*e.g.* video-gravador, projectores, BD) e o recurso a instrumentos sonoros nos quais falantes nativos reproduziam na língua alvo, as estruturas a serem aprendidas. O restante era muito similar à metodologia audio-oral. Aos exercícios estruturais mencionados, acrescentou-se o ditado, a grafia dos sons (Cornaire & Raymond, 1994: 8), exercício de escrita que permitia voltar ao oral. É ainda teorizado o modelo da Unidade Didáctica: apresentação, explicação, repetição, memorização e correcção, exploração, e, finalmente, transposição (Martinez, 1996: 66).

Nos anos setenta, surgem as abordagens comunicativas, cuja tónica recai sobre a aquisição de uma competência de comunicação, isto é, a capacidade de utilizar o

sistema da língua-alvo, adaptando-o ao contexto social de comunicação específico[57]. Como afirma Moirand (1990: 15-16),

> [la] compétence de communication relève de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi sur une compétence psyco-socio-culturelles (la connaissances des règles d'emploi et la capacité de les utiliser).

Ser competente resulta então da capacidade de considerar factores linguísticos e experiências sociais, psicológicas e culturais, nas quais se enquadra a situação particular de comunicação.

Neste contexto, a escrita ganha novamente importância, perdendo a função de mero veículo de aprendizagem e controlo da oralidade.

É destacada a função das componentes linguísticas, não se estudando apenas categorias gramaticais, mas antes recortes conceptuais (oriundos da sociolinguística e da etnografia) apresentados através dos actos de fala, as unidades mínimas de aprendizagem (Martinez, 1996: 69-70). Os actos de fala (ou de linguagem segundo os programas do 3º ciclo), relevam da consideração da pragmática no ensino de línguas, sobretudo no âmbito das LE, referindo-se a eles sobretudo para o ensino da comunicação oral nos níveis iniciais. Segundo Peytard & Moirand (1992), os actos de linguagem constituem a unidade mínima de comunicação, com função essencialmente descritiva, mas que a didáctica transformou em unidade de ensino. Para eles,

[57] A própria noção de língua regista um forte avanço, fruto das investigações chomskyanas e psicolinguísticas. Com efeito, segundo Andrade & Araújo e Sá (1992), "[…] enquanto o **método tradicional** entendia a língua enquanto um reflexo conceptual e categorial do pensamento, salientando assim a função representativa, já os **métodos estruturalistas** colocam a tónica na função comunicativa, embora seja abordada essencialmente do ponto de vista formal […]. A **abordagem comunicativa**, por seu turno, neste contexto, com o interesse maior de procurar, […], abarcar o fenómeno linguístico em toda a sua complexidade representativa e comunicativa […] retomando […] a noção […] de **competência comunicativa**." (p. 41 – destaque das autoras)

> [o]n s'en sert pour découper la matière à enseigner et on dresse des inventaires de formulations dans lesquels un acte, souvent déterminé empiriquement, donne lieu à un éventail de réalisations potentielles. Mais on s'en sert aussi pour définir les contenus des leçons et écrire les dialogues des méthodes de langue […]. (p. 48)

Com base em princípios provindos de perspectivas humanistas e cognitivas, defende-se a centração no aprendente, considerando-o como o actor principal da sua aprendizagem, surgindo para o campo pedagógico conceitos como necessidades individuais e autonomia do aprendente. Como refere Alarcão, no prefácio à obra de Andrade & Araújo e Sá (1992),

> Nas concepções que hoje predominam – e que têm a sua manifestação nas propostas dos novos programas no âmbito da Reforma Curricular – o aluno emerge como detentor de um papel de primordial importância […]." (p. 8)

Objectiva-se, assim, o aluno enquanto ser individual, por oposição ao aluno protótipo. Compreende-se, deste modo, por que "[…] uma das preocupações da abordagem comunicativa [tenha] sido exactamente a de fazer corresponder o que se ensina ao que se julga ser uma necessidade sentida pelo aprendente" (*op. cit*., p. 10).

As abordagens comunicativas relevam, igualmente, o significado das aprendizagens comunicativas, isto é, há um regresso ao sentido das categorias linguísticas, inserindo-as em situações comunicativas específicas, delineando aspectos sociais e pragmáticos da comunicação, que acrescentam saberes-fazer comunicativos e não só saberes.

Apesar de se dar relevo às quatro competências comunicativas (produção e recepção oral e produção e recepção escrita), a aprendizagem da escrita estagna, segundo Martinez (1996), por os profissionais do ensino terem interpretado as abordagens comunicativas como um avanço no ensino-aprendizagem do domínio da

oralidade (p.98). De facto, ainda que se tenham diversificado materiais e textos, de forma a responder a diversas situações comunicativas e necessidades dos aprendentes, o enfoque da aula era predominantemente oral (também através da leitura), tendo assim a escrita sofrido um desenvolvimento mais lento em termos pedagógicos.

Embora tenha, por conseguinte, existido este parêntese na aprendizagem da escrita como competência autónoma a ser trabalhada explicitamente, nas abordagens comunicativas, aprender a produzir textos vários, ligados a necessidades comunicativas novas e diversas, torna-se um objectivo central. Como referem Cuq & Gruca (2993),

> L'enseignement de type communicatif a, toutefois, rénové certaines pratiques en mettant fin au cloisonnement qui isole langue et langage des pratiques sociales qui leur donne sens. Dans cette perspective, l'écrit n'est généralement plus entièrement décontextualisé et les écrits fonctionnels permettent d'ancré l'écrit dans une situation de communication bien définie. (p. 180)

Considera-se também que escrever está associado ao prazer e ao domínio da técnica. Surgem, portanto, matrizes de textos e objectivos ligados à escrita por prazer (lúdica e expressiva) na esfera pedagógica. Não obstante, os modelos textuais não correspondem a textos que o aluno deve saber imitar, mas sim a textos através dos quais o estudante vai aprender a dominar a técnica de produção textual de determinado texto segundo a comunidade social à qual está ligado. A colocação em prática de modelos textuais e a necessidade de se trabalhar categorias gramaticais segundo a sua função originou a adopção, para a aula de língua, de pressupostos relativos à investigação desenvolvida em linguística textual, nomeadamente, para o caso do Francês, das teorias de Adam (1992, 1999)[58].

[58] Cf. **Capítulo 1**.

Recentemente, o Conselho da Europa criou uma base comum de referência para a descrição do ensino-aprendizagem de línguas nos vários níveis: o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR, de ora em diante). Segundo Cuq & Gruca, 2003),

> 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 pays membres pour une Europe multilingue et multiculturelle (p. 199-200).

O QECR apresenta-se como um instrumento de planificação, que fornece as linhas de orientação quanto a uma linguagem comum para a descrição dos objectivos, métodos de ensino-aprendizagem e avaliação, com o fim de permitir a elaboração de programas escolares, exames, manuais e programas de formação inicial e contínua de professores similares no espaço europeu.

A base conceptual do QECR assenta na noção de *perspective actionnelle*[59], segundo a qual

> L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de *compétences générales* et, notamment une *compétence à communiquer* langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des *contextes* et des *conditions* variés et en se pliant à différentes *contraintes* afin de réaliser des *activités langagières* permettant de traiter (en réception et en production) des *textes* portant sur des thèmes à l'intérieur de *domaines* particuliers, en mobilisant les *stratégies* qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des *tâches* à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (QECR, p 15 – destaques dos autores)

[59] Abordagem accional, na tradução portuguesa.

Coste (2002) clarifica, de certo modo, o entendimento atribuído à noção de abordagem accional. Para ele,

> Une conception actionnelle […] a cherché à poser l'apprenant et l'usager d'une ou plusieurs langues non seulement comme 'apprenant' ou 'communicateur', mais comme 'acteur social', dont les 'actes de paroles' et les 'activités langagières' prennent sens en relation à des 'actions' dont la portée et la nature ne se reduisent pas au langagier." (p. 92; apud Tavares, 2005: 28).

Neste sentido, o aprendente / utilizador da língua mobiliza competências de natureza variada para a realização das tarefas que tem de realizar. As competências incluem um saber em e na acção. Isto é, um saber que evolui e se transforma através da acção do sujeito, sendo que a própria acção resulta da transposição para a experiência quotidiana (tarefas diárias várias, interacção com os outros, etc.) do saber que adquiriu[60].

Esta perspectiva reforça o desenvolvimento da competência comunicativa[61], em todas as modalidades verbais (de recepção e de produção), inserindo a sua aprendizagem em tarefas significativas, isto é, em tarefas com valor social para os alunos, que desenvolvam competências inseridas em contextos sociais, nas quais os aprendentes são considerados os agentes de comunicação. O contexto consiste, até, num conceito chave na operacionalização da noção das competências: "[a] competência nunca se pode visibilizar sem um contexto, face ao qual a mobilização de saberes se accione" (Roldão, 2005: 14). Estas tarefas desenvolvem-se mobilizando as estratégias consideradas adequadas para a sua resolução. No desenvolvimento da tarefa, o estudante é o principal actor, a nível particular das actividades desenvolvidas, e de

[60] Cf. a esse propósito Roldão (2005).
[61] Importa sublinhar que foi no quadro do ensino-aprendizagem das LE que o paradigma comunicativo se desenvolveu, através dos diversos trabalhos do Conselho da Europa, desde os *niveaux-seuils* (cf. entre outros Peytard & Moirand, 1992; Porcher, 1995), que o QECR vem reforçar e alargar.

modo mais global, da sua própria aprendizagem. A acção quer comunicativa quer de aprendizagem torna-se um conceito central, relevando o papel do aluno, no desenvolvimento das suas competências e no uso da língua alvo, dado que o aluno corresponde ao futuro actor social que interagirá na língua a aprender nos vários domínios sociais.

O QECR define, ainda, seis níveis de competência (do utilizador elementar ao utilizador experiente) que autorizam uma gradação de níveis de ensino, avaliação e certificação comuns aos vários estados membros do Conselho da Europa. Os vários níveis de competência permitem, ainda, que o estudante, em tarefas de auto-avaliação, situe os seus progressos relativamente à aprendizagem da língua alvo[62].

As escalas/níveis de competência, ainda que possam permitir fundamentar níveis de proficiência em língua, podem também ocasionar problemas de difícil resolução a quem os aplicar sem a sua devida adaptação ao contexto de actuação. Com efeito, as escalas representam as etapas fundamentais de aprendizagem de uma língua de modo progressivo, contínuo e linear. Ora, como refere Defays (2003), os progressos na aprendizagem de uma língua, sobretudo em LE, manifestam-se de forma espontânea, complexa, confusa, com avanços e recuos, e nem sempre os agentes envolvidos se apercebem deles. Os níveis de competência devem, por conseguinte, ser utilizados de forma cuidada, como referente aproximado das aprendizagens para determinado ciclo, permitindo situar aproximadamente cada aprendente numa determinada etapa de aprendizagem, e não como "grilles de prison" que obrigariam professores e alunos a seguir um programa de aprendizagem ou de ensino fixado de antemão, de modo normativo e uniforme (Defays, 2003).

[62] As escalas/níveis de competência definidos no QECR são, aliás, a base de trabalho para os diversos grupos envolvidos no Portefólio Europeu das Línguas, que resultaram, em vários países, de entre os quais Portugal, na construção de instrumentos de auto-avaliação de competências em língua, sensivelmente uniformes ao vários estados envolvidos.

Relativamente à produção escrita, o QECR insere-a em modelos processuais, considerando que deve existir uma preparação consciente do texto, na qual o utilizador/aprendente deve tomar em consideração as estruturas retóricas (géneros textuais), adaptando-as à situação e ao destinatário, e os conhecimentos pré-existentes, avaliando o seu alcance. Define, também, actividades de produção relativas à textualização e à revisão (no QECR, execução e avaliação/remediação respectivamente).

Encontramos, igualmente, alguns critérios relativos a componentes de modelos processuais, divididos pelos vários níveis de competência da escala de referência (QECR, 2001: 51). Não obstante, o facto de não incluírem uma descrição para o nível inicial (A1) deixa-nos antever uma fraca aposta na competência escrita em níveis escolares de iniciação.

A dimensão comunicativa é, deste modo, realçada pelos descritores do QECR, ao associarem a escrita a uma actividade comunicativa entre o utilizador e um ou mais destinatários, com histórias, papéis sociais e níveis de relacionamento diferentes do escrevente. Percebe-se, assim, a diversificação de escritos sugeridos, mas, principalmente, a definição cuidadosa e concreta dos contextos de utilização da língua (escrita), tendo em conta que "tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadree de l'un des domaines (*sphères d'activité* ou *centre d'intérêts*) de la vie sociale" (QECR, 2001: 41 – destaques dos autores).

Cada domínio[63] incorpora várias situações externas que o aprendente deve considerar e que são de importância acrescida no âmbito da escrita em momentos de planificação, nomeadamente: (a) o local e o momento em que a situação comunicativa ocorre; (b) as instituições e os organismos, cuja estrutura e funcionamento determinam

[63] Cf. p. 43 do QECR, onde encontramos um quadro síntese que abaliza as várias interacções dos domínios e situações considerados, envolvendo também alguns dos tipos de texto específicos para cada domínio social.

o essencial do que normalmente acontece; (c) os agentes, nomeadamente os seus papéis sociais que influenciam as relações numa situação comunicativa específica; (d) os objectos, presentes fisicamente no contexto ecológico e que podem auxiliar/dificultar a comunicação ou ser o próprio motivo da mesma; (e) os actos realizados pelos agentes (de lazer, profissionais, etc.), associados ao seu estatuto, papel social, etc.; e, por fim, (f) os textos normalmente encontrados no quadro de uma situação comunicativa inserida em dado domínio (esfera de actividade ou centros de interesse) (QECR, 2001: 41).

Neste contexto, as orientações do QECR reforçam a opção pelo paradigma comunicativo no ensino das línguas, defendendo situações de comunicação o mais autênticas possível, inseridas em domínios sociais específicos, isto é, próximas da comunicação humana fora do espaço escolar na qual o utilizador/aprendente age de forma autónoma e eficiente.

Em Portugal, o QECR esteve na base da elaboração das Competências Essenciais para as Línguas Estrangeiras do Ensino Básico (Abrantes, 2001), que agrupa num só documento as orientações para as várias LE ensinadas nas escolas do EB, e do novo programa de Francês para o Ensino Secundário (Santos, 2001).

4.2 Os Programas de Francês e o Processo de Ensino-aprendizagem da Escrita

Os programas consistem nas orientações oficiais que asseguram coerência do currículo a nível nacional relativamente a conteúdos, a métodos e aos processos de avaliação.

Através deles, estabelecessem-se (i) uma série de objectivos e de conteúdos de língua e de cultura, divididos por níveis e anos de ensino, balizando a progressão pretendida; (ii) determinam as metodologias, conformando tempo e local de aprendizagem e os materiais (de nível nacional) para a sua prossecução e, por fim, (iii) organizam o processo avaliativo, ancorando-o em modalidades específicas, segundo, por vezes, determinadas tarefas ou competências a desenvolver. Encontramos esta organização nos programas de Francês (1994[3]) para o 3º ciclo do EB oriundos da reforma de 1991 e, em certa medida, nos novos programas para o ES.

Os programas podem também organizar-se não a partir de conteúdos comunicativos (de língua e de cultura), mas antes em torno de competências a adquirir, de entre as quais a competência comunicativa ocupa o papel de dinamizadora das restantes competências (saber-ser e saber-estar, por exemplo).

A noção de competência linguística foi largamente difundida pelo linguista Chomsky, o qual, de modo geral, opõe competência, que define como a capacidade inata de um locutor nativo de uma língua enunciar e compreender uma quantidade infinita de mensagens (a partir de um pequeno número de regras ou modelos abstractos), a *performance*, que corresponde à capacidade desse locutor utilizar os recursos linguísticos em actos de fala concretos e sempre diferentes. A noção de competência linguística foi adaptada por Hymes, com a definição e caracterização da competência comunicativa, tendo-lhe sido acrescentadas as dimensões discursivas, sociais e culturais. A noção desenvolvida por Hymes foi empregada em contextos vários, nomeadamente no campo didáctico (cf. Robert, 2002; Cuq & Gruca, 2003), para o qual foram identificados variadíssimos *skills*, isto é, "diferentes subcompetências que era preciso consolidar nos vários passos duma aprendizagem" (Roldão, 2004: 19), com a finalidade de progressivamente desenvolver determinadas competências em LE.

Actualmente, a noção de competência é entendida de uma modo muito mais amplo e corresponde, segundo Perrenoud (1995, 1996, 1997, 2000), a um **saber em uso**, isto é, à capacidade de mobilização de determinados saberes no momento da acção física e/ou linguística do indivíduo.

De forma mais específica, para Perrenoud (1997) uma competência corresponde à capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiando-se o sujeito nos conhecimentos necessários para a sua resolução, mas não se reduz apenas a isso. Em sua opinião, para fazer face a uma situação, devemos em geral recorrer a uma sinergia de recursos cognitivos complementares, de entre os quais os conhecimentos.

Encontramos esta linha de pensamento no documento que regula as competências para o Ensino Básico. Com efeito, pode ler-se na introdução ao *Currículo Nacional do Ensino Básico*:

> Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno. (Abrantes, 2001: 9)

Grosso modo, e seguindo a linha de Roldão (2004), as competências referem-se ao manejo efectivo dos conhecimentos em situações concretas de actuação física e/ou intelectual, sem os quais a acção seria impossível de realizar ou ficaria seriamente comprometida. Resultam, por conseguinte, num meio de dotar os aprendentes das "ferramentas" necessárias à sua acção em sociedade, quer na esfera pessoal, quer na esfera profissional, dado supor-se a aquisição de conhecimentos associados a processos fundamentais de actuação, auxiliando os processos de compreensão, de análise, de interpretação e de resolução de problemas.

As orientações programáticas, organizadas em torno de competências, são genericamente denominada de referenciais[64], incluem as competências gerais e essenciais e os saberes e saberes-fazer que subjazem às competências consideradas essenciais para determinadas aprendizagens, neste caso, em LE. São estes saberes que os estudantes devem adquirir, que os professores e alunos podem (auto-)avaliar e concretizam-se em aula através de tarefas de aprendizagem, elemento central das unidades de ensino (unidades didácticas ou de aprendizagem ou, ainda, sequências de aprendizagem[65]) a partir das quais se actualizam as competências e se organizam saberes, conteúdos e estratégias.

Gostaríamos, ainda, de referir que os referenciais permitem objectivar no contexto educativo a gestão flexível do currículo. De facto, contrariamente aos programas até agora adoptados em vários sistemas de ensino – tradicionalmente prescritivos, normativos e uniformes – a organização do currículo disciplinar em torno de competências favorece, em princípio, a flexibilização organizacional dos conteúdos e processos a adquirir, por permitir: (a) uma gestão não confinada a um ano escolar, mas antes a um ciclo de ensino; e (b) uma sequencialização programática adaptada à realidade-escola e, porventura, à realidade-turma.

O novo currículo do EB de Português (cf. Abrantes, 2001) organiza-se desse modo, passando os programas anteriormente em vigor, em nossa opinião, a configurar a lista de saberes e saberes-fazer que realizam as competências essenciais para as várias disciplinas. No quadro desta reorganização curricular, as LE passaram a possuir uma matriz referencial comum, dado que as competências essenciais determinadas conformam os programas específicos a cada língua existente no currículo português,

[64] *Référentiel* no original francês (cf. Cuq & Gruca, 2003).
[65] Ainda que remetam para pressupostos teórico-metodológicos diferentes, é comummente usual ouvir os professores utilizá-los como sinónimos, justificando-se, deste modo, que tenhamos optado por referir as três opções.

incluindo o Francês. O novo programa do ES (cf. Santos, 2001) também inclui um referencial (competências e processos de operacionalização), consistindo assim num exemplo acabado de conciliação entre os dois modos de determinação de orientações programáticas oficiais.

4.2.2 Os Programas de Francês do Ensino Básico

Centrando-nos no que se refere ao ensino-aprendizagem da escrita, o programa de Francês para o 3º ciclo do EB[66] comporta poucas referências. Com efeito, apesar de seguir um paradigma comunicativo, e de conter objectivos para o desenvolvimento de práticas de aprendizagem da escrita nas aulas, parece-nos que a produção escrita é secundária, atribuindo-se um maior relevo à oralidade (recepção e produção) e à leitura. Importa, neste contexto, sublinhar que os próprios princípios que norteiam a elaboração dos programas advogam "a valorização das competências receptivas, nomeadamente a leitura, como instrumento indispensável ao sucesso de toda a aprendizagem escolar (OCP[67], p. 75).

Embora se possa considerar que "os actos de linguagem" (PF3º, pp. 14-15; 37 e *ss*.) se enquadram igualmente na prática da escrita, não há, em nenhum momento, menção concreta a conteúdos próprios de uma aprendizagem da escrita, que passariam, por exemplo, por equacionar várias tarefas cognitivas ligadas às várias componentes do processo de escrita (planificação, textualização, revisão e editoração)[68].

[66] Utilizaremos a abreviatura PF3º para as citações.
[67] OCP, abreviatura para o volume *Organização curricular e programas*, nos qual encontramos os princípios e finalidades de todos os programas do EB, assim como o seu quadro de referência.
[68] Os programas de Língua Portuguesa, para o mesmo ciclo, transpõem para o campo programático, por exemplo, sugestões para o desenvolvimento da capacidade de revisão textual no domínio "Aperfeiçoamento do Texto". Por seu lado, os programas de Inglês fazem referências directas ao processo de escrita, fomentando a sua utilização em aula para a aprendizagem da escrita.

Apenas encontramos sugestões pedagógicas para o ensino da escrita no capítulo "Sugestões metodológicas/Actividades" (PF3º, p19; p. 57), ainda que tenhamos de concordar com Tavares, Valente & Roldão (1996) quando afirmam "que se limitam a reconhecer os princípios pedagógicos gerais […] // pelo que se torna muito difícil que as práticas dos professores com menos formação reflictam a orientação metodológica proposta" (p. 63).

Surge neste capítulo uma referência explícita ao tipo de actividades de escrita, aliás discutível à luz dos resultados de recentes investigações: actividades (i) "que se organizam em exercícios pontuais, parcelares" (manipulação e transformação da língua); (ii) que recaem sobre a produção de textos sob modelo" (*e.g.* carta, telegrama, receitas, anúncios); e (iii) que assentam na produção de textos com função comunicativa (*e.g.* texto-notícia, texto de opinião, anedotas, provérbios, poemas […])" [sic] (PF3º, p. 20; p. 58). As outras referências englobam-se em afirmações de carácter geral e não dizem apenas respeito à produção escrita.

O aproveitamento dos *apports* das teorias do texto servem primeiramente o trabalho sobre a língua (nos níveis frásico e interfrásico), por forma a fomentar a compreensão textual. Ainda assim, referem que

> [O] vaivém analítico entre o plano do discurso e o plano da língua só ficará completo, quando o aluno, uma vez feita a apropriação dos esquemas conceptuais e formais propiciados pela prática da sistematização gramatical, passem à utilização dessas aquisições linguísticas na produção discursiva, integrando-a adequadamente nos textos que irá elaborar." (PF3º, p. 23; p. 61)

Sublinhamos que, de facto, em momento algum se fornecem orientações claras sobre como operacionalizar em aula o "vaivém" referido, nem se clarifica como se processa o "vaivém analítico entre o plano do discurso e o plano da língua".

Os programas sugerem, não obstante,

> Práticas de preparação das actividades de produção (oral e escrita) que esboçam, ainda que de forma sintética e incompleta, alguns princípios da escrita processual, nomeadamente quanto aos momentos da planificação e da textualização: escolha do tema, selecção de elementos ligados ao destinatário, selecção do tipo de texto a produzir, esboço do plano e passagem a texto. (PF3º, p. 23; p. 61)

Importa sublinhar que aplicam, grosso modo, o modelo de Van Dijk & Kintsch (1983), pensado inicialmente para a compreensão escrita, dividindo as orientações pelos vários níveis por eles teorizados[69]: microestrutura, macroestrutura e superestrutura textuais.

As orientações metodológicas seguem de perto os objectivos enunciados para os vários níveis de Francês existentes no 3º ciclo.

Os objectivos, quer quanto ao Francês I (níveis 3, 4 e 5) quer quanto ao Francês II (níveis 1, 2 e 3) dão uma certa primazia à correcção morfossintática do discurso escrito (*e.g.* aplicar as regras da morfossintaxe à construção do discurso e as regras da organização textual – coesão e coerência; utilizar vocabulário adequado do ponto de vista semântico e pragmático; utilizar correctamente a norma ortográfica francesa, aplicar as regras de concordância gramatical). No entanto, a operacionalização dos objectivos que interligam níveis de língua e texto/discurso encontra-se dificultada por as sugestões metodológicas e actividades sugeridas serem apenas de ordem geral.

Os programas de Francês apelam ainda à construção de textos variados, adequados aos níveis de aprendizagem e etário, mas não existe uma transposição destes objectivos para um conjunto de textos divididos por ano e nível (como nos programas de Língua Portuguesa, por exemplo), quer nos conteúdos, quer nos domínios de

[69] Cf. **Capítulo 2** deste estudo.

referência, deixando para os autores dos manuais e/ou os professores a escolha dos textos a produzir.

Para além do mais, embora sigam o paradigma comunicativo, centrando-se na aquisição de saberes sobre língua e cultura (não se circunscrevendo apenas a aspectos linguísticos), no desenvolvimento integral do aluno (desenvolvimento de competências e a promoção de atitudes e valores), na tónica em metodologias activas e interaccionais, o enfoque das aprendizagens proposto nestes programas é, de facto, a produção e compreensão oral, sobressaindo ainda a compreensão escrita.

No fundo, centrar as orientações programáticas nas abordagens comunicativas e, principalmente, nas necessidades dos aprendentes poderá até ter exercido um efeito pernicioso na escolha dos géneros discursivos a trabalhar em aula. De facto, as necessidades comunicativas em LE da maior parte dos estudantes de língua (principalmente nos níveis de iniciação) residirão essencialmente na produção e compreensão orais, seguidos da leitura, tendo em conta que é na LM que se cristalizam as maiores apostas na aprendizagem da escrita, por ser a língua de comunicação (inter)pessoal e profissional[70] dos estudantes. Compreende-se, assim, a óptica funcional de grande parte dos escritos em LE, na compreensão e, principalmente, na produção escritas, não havendo lugar, por exemplo, para um estudo aprofundado da literatura na LE, nem para situações de produção escrita que não sejam consideradas, de certa forma, úteis para o desempenho quotidiano da competência escrita.

Destaca-se também a extensa lista de itens gramaticais por nível, correndo-se o risco de as aulas de Francês se tornarem “aulas de gramática” (como aliás referem frequentemente os alunos).

[70] Cf. AUF (2000).

Realça-se, ainda, a intenção de trazer metodologias activas para a aula de Francês, dando especial relevo à valorização dos interesses, expectativas e dificuldades dos alunos, através da implementação de práticas pedagógicas ligadas ao trabalho de projecto e ao trabalho cooperativo. Ainda assim, e mais uma vez, as orientações são demasiado gerais, sem explicitarem os conceitos, nos quais se baseiam e sem sugerirem como fazer e em que circunstâncias. Os autores referem, aliás, diversas vezes, que não pretendem coarctar a liberdade do professor, fornecendo sugestões de trabalho sem função normativa. No entanto, consideramos que as indicações fornecidas nem sempre são claras e precisas, podendo originar práticas pouco diferentes das existentes nas escolas antes da entrada em vigor deste programa.

É neste quadro programático que vêm actuar as competências essenciais para as línguas estrangeiras. Definidas pelas autoras como "um instrumento de mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem", visam, segundo as mesmas, "fazer emergir as competências específicas na construção de uma competência global em línguas estrangeiras" (Abrantes, 2001: 39).

Fortemente influenciado pelos princípios enunciados no QECR, a aprendizagem de uma LE é perspectivada como "a construção de uma competência plurilingue e pluricultural" (*idem*). Considera-se assim, que mais do que incutir nos alunos uma competência comunicativa estreitamente associada a cada língua em aprendizagem (a LM e duas LE), o fim último da aprendizagem de uma LE consiste na aprendizagem de uma competência cultural, que inclui e justifica a competência comunicativa.[71] Por outras palavras, fala-se na aquisição de uma competência plurilingue e pluricultural por

[71] Segundo o QECR, a competência plurilingue e pluricultural consiste na "capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência em várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer" (p. 231, versão portuguesa).

parte do aluno, uma vez que a existência de graus diversos de conhecimento de línguas e culturas distintas, a LM e duas LE, contribui para a criação de uma competência una, mas compósita.

Ancorada igualmente no paradigma comunicativo, o documento que propõe as competências essenciais para as LE dá especial relevo à abordagem accional do QECR, reforçando o papel do aluno na aprendizagem da língua-cultura alvo, considerando-o o motor e o principal actor da aprendizagem (e, portanto, das actividades nas aulas), para e a partir do qual as situações comunicativas devem ser desenvolvidas. Como referem as autoras, ao aprendente devem ser garantidas oportunidades de "participar em projectos comunicativos que impliquem o uso vivo da língua", quer orais, quer escritos, através dos quais ele deve "tomar consciência do sistema da língua" (na reflexão sobre os usos), desenvolver uma relação afectiva com a LE e "de regular a qualidade dos seus desempenhos e de utilizar recursos para a superação de dificuldades" (Abrantes, 2001: 40-41).

Compreende-se, assim, o relevo atribuído ao agir comunicando, ou seja, à colocação do aluno em situações nas quais a acção esperada para a consecução da tarefa favorece a emergência de actos comunicativos.

As competências específicas de cada ciclo de escolaridade considerado (1º, 2º e 3º) dividem-se segundo os actos comunicativos que integram a competência de comunicação, promovendo a interacção de alguns deles: compreender (ouvir/ver; ler), interagir (ouvir/falar; ler/escrever), produzir (falar/escrever; escrever/falar).

Ainda em termos de análise global, os vários actos comunicativos estão organizados segundo perfis de saída, desempenhos esperados e processos de aprendizagem (cf. **Figura n.º 6**).

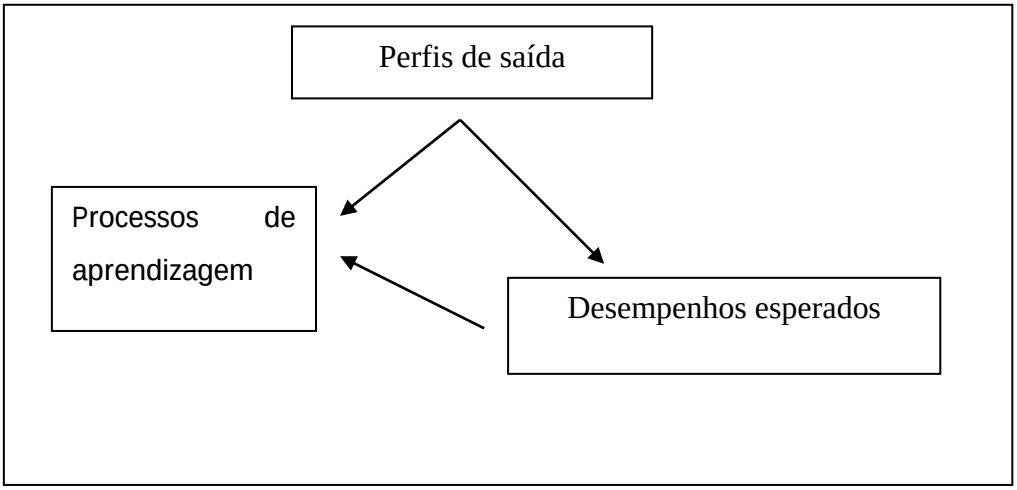


Figura n.º 6 – Operacionalização programática das competências de comunicação

Os perfis de saída correspondem aos objectivos terminais de ciclo e são adaptados dos níveis estabelecidos no QECR. Os perfis desdobram-se em várias competências específicas, manifestadas nos desempenhos esperados, que se operacionalizam em aula através dos processos de aprendizagem. Estes últimos correspondem, de certo modo, a macro-estratégias, digamos, que permitem desenvolver as competências específicas com o fim de completar o objectivo terminal de ciclo.

A junção de perfis, desempenhos e processos para cada competência de comunicação fornece, segundo as autoras, "um quadro de referências relativamente ao que se espera que o aprendente venha a ser capaz de fazer enquanto utilizador de um língua estrangeira no termo da escolaridade básica" (Abrantes, 2001: 42).

Relativamente à escrita, encontramo-la no quadro dos actos de linguagem interagir (ler/escrever em situações de comunicação diversificada) e no contexto da produção de textos escritos (falar/escrever) e orais (escrever/falar) no âmbito de necessidades específicas de comunicação.

Quanto à interacção, parece-nos que a escrita se encontra inserida em competências de compreensão escrita (resposta a questionários, preenchimento de

formulários como fichas de leitura) e em actividades de produção escrita que realça a dimensão comunicativa do acto de escrever. É de realçar a vontade de operacionalização da escrita enquanto prática directa de comunicação através da utilização de "canais diversificados (correio postal, fax, correio electrónico)" (Abrantes, 2001: 50).

Relativamente à interacção ler/escrever consideramos que as autoras optaram por equacionar apenas aspectos superficiais de uso da escrita na verificação por parte do professor da capacidade de compreensão do aluno, o que corresponde geralmente ao objecto da utilização da escrita em actividades de leitura. Não são consideradas interacções epistémicas (sublinhar, tirar notas e comentários à margem do texto, etc.) e heurísticas (questionamento do texto lido) ou aspectos como a rescrita (cf. Reuter, 1995: 16). O uso da leitura durante a produção escrita em actividades de revisão ou de aprofundamento de conhecimentos também não é considerado. Privilegia-se, nesta competência, a produção de textos em contextos de comunicação directa com um destinatário, como a carta ou o convite.

As competências essenciais privilegiam ainda interacções entre falar e escrever, no âmbito da competência de comunicação "Produzir".

A primeira, "Falar/Produzir textos escritos correspondendo a necessidades específicas de comunicação", pressupõe perfis de saída associados à capacidade de produção oral e escrita de diversos géneros textuais e pretende estabelecer um caminho de passagem à escrita de textos inicialmente produzidos oralmente ou preferencialmente produzidos a nível oral (curtos relatos e descrições sobre temas vários; textos da literatura tradicional e oral). Remete, assim, o aprendente para a distinção da produção oral e escrita, permitindo a realização de actividades de transposição do código oral para o código escrito. Fomentam, ainda, através dos processos de aprendizagem, a dimensão

comunicativa da produção ao nível da adequação do texto ao destinatário, às intenções comunicativas (narrar, descrever, expor) e ao assunto (Abrantes, 2001: 51). Contudo, consideramos que os processos de aprendizagem são pouco claros quanto às interacções possíveis entre falar e escrever, realçando, pensamos nós, aspectos ligados a actos comunicativos orais, recaindo, apenas indirectamente para situações de produção escrita.

A segunda interacção estabelecida com o falar ("Escrever/Produzir textos orais correspondendo a necessidades específicas de comunicação") fomenta o caminho inverso, isto é, escrever para ser dito, e os desempenhos esperados são em tudo semelhantes aos enunciados na competência anterior. Acresce o "registo estruturado de informações recolhidas em fontes diversas" (*op. cit.*, p. 52), no qual poderemos inferir a inclusão do ensino-aprendizagem de técnicas relativas a métodos de estudo como tirar notas, sínteses de leitura, etc., fomentando, deste modo, a autonomia do aluno quanto à sua aprendizagem. Destacamos ainda que, nesta competência de comunicação, os processos de aprendizagem apelam à operacionalização de aspectos ligados especificamente ao processo de escrita como a revisão e a rescrita para aperfeiçoamento de texto, sem, no entanto, fornecer pistas ou sugestões metodológicas para a sua realização, pressupondo que o docente tem conhecimentos acerca do processo ou procurará documentar-se. Os processos consideram, até, quase exclusivamente, o desenvolvimento da capacidade de revisão (em seis processos referidos apenas um não está ligado a capacidades de revisão/rescrita), não correspondendo literalmente aos desempenhos esperados no final do 3º ciclo mencionados. Com efeito, estes apelam à narração e descrição de diversos assuntos e situações, o registo de informação e a escrita de textos poéticos. Assim sendo, não há nos processos sugestões para a operacionalização destes desempenhos. O próprio perfil de saída do EB relativo a esta

competência de comunicação não aponta claramente para o conhecimento de capacidades de revisão/rescrita, mas sim para uma competência geral de escrita de "textos simples e estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse [do aluno]" (Abrantes, 2001: 52). Parece-nos, portanto, que será dada prioridade à escrita de textos predominantemente narrativos e descritivos com ou sem interacção com o falar (pensamos na leitura dramatizada dos textos produzidos, por exemplo) apesar de a competência de comunicação apontar para tal.

Por fim, consideramos que as competências essenciais carecem de uma competência de comunicação especificamente dedicada à escrita, na qual se poderiam introduzir de forma clara e objectiva aspectos relacionados com o processo de escrita (na sua versão mais recente, isto é, inserido nas *genre-based approach*), ainda que, como referimos, sejam contempladas capacidades relativas à revisão/rescrita. A falta de considerações particulares sobre o processo de escrita possibilita-nos a previsão da falta de sistematicidade nas práticas escolares de actividades através das quais se potencie a competência escrita dos estudantes. Importa sublinhar que os programas em vigor para o 3º ciclo, analisados acima, são vagos quanto a sugestões para o trabalho possível em aula a nível da produção escrita. Por conseguinte, as competências essenciais, ainda que se destaquem aspectos positivos nas relações estabelecidas com a leitura e a produção oral, pouco vêm acrescentar às rotinas estabelecidas, não facilitando (ou promovendo de forma pouco clara e estruturada), pensamos nós, uma mudança de práticas escolares quanto ao ensino da escrita.

4.3 Os programas de Francês do Ensino Secundário

Os novos programas de Francês para o ES seguem os mesmos princípios educacionais subjacentes aos documentos que propõem as competências essenciais para

o EB. Com efeito, eles foram elaborados tendo a mesma base conceptual, isto é, o QECR. Voltamos igualmente a encontrar a ancoragem do paradigma comunicativo na *perspective actionnelle*, com o fim de "propor percursos de ensino-aprendizagem que ajudem a construir uma competência plurilingue e pluricultural (Santos, 2001: iii).

Outro destaque a considerar resulta na quebra de fronteiras entre ano/nível de aprendizagem, considerando-se que "o número de anos de aprendizagem deixa de ser diferenciador dos programas de Francês (continuação) […]" (*idem*), por um lado, fomentando-se deste modo uma sequencialização efectiva das aprendizagens, que se deve basear, em nossa opinião, na progressão do aluno.

Os programas Francês apresentam-se divididos em três tipos de formação (Formação Geral Formação Específica de Continuação e Formação Específica de Iniciação[72]). Em cada um deles, encontramos: objectivos gerais, objectivos de aprendizagem, competências a desenvolver (e os processos de operacionalização respectivos), conteúdos e sugestões de recursos e de gestão do programa. Incorporam, ainda, capítulos transversais às várias formações (i) enumerando as finalidades de aprendizagem do Francês para o ES, (ii) com várias sugestões metodológicas e (iii) acerca da avaliação.

Iniciaremos a nossa análise pelos componentes de ordem geral, detendo-nos posteriormente quanto às instruções programáticas no que respeita ao ensino-aprendizagem da escrita.

As sugestões metodológicas revelam-se claras e precisas, sugerindo modos de operacionalização dos programas nas suas várias vertentes. Importa sublinhar que se

[72] A Formação Geral corresponde às disciplinas obrigatórias equacionadas como tronco comum ao currículo dos cursos científico-humanísticos e nos cursos tecnológicos, de entre as quais consta uma língua estrangeira a escolher de entre as LE frequentadas no EB. A Formação Específica corresponde ao conjunto de disciplinas que conferem a cada curso em particular a sua identidade própria. Neste grupo de disciplinas, o estudante pode optar por uma outra LE, continuando a aprendizagem da segunda LE iniciada no 3º ciclo e/ou iniciar a aprendizagem de uma nova língua (cf. *Documento orientador da revisão curricular do Ensino Secundário*, pp. 19-21).

alimentam em fontes teóricas e investigativas recentes e que se espelharam já no QECR: perspectivas sociocontrutivistas, humanistas, etc. Destacamos a extensa explicação quanto às formas de planificação de aulas de Francês, com incidência na pedagogia por tarefa[73] através da qual se procuram concretizar competências e processos de operacionalização na sala de aula, convertendo-os em actividades concretas.

As competências estratégica, discursiva e linguística, próprias de uma competência comunicativa global, desenvolvem-se através da incidência em quatro capacidades cognitivas da linguagem: recepção (ouvir/ver, ler), produção (falar, escrever), interacção e mediação. Existem, ainda, várias sugestões práticas para cada uma delas, permitindo uma compreensão facilitada do conceito e da sua operacionalização.

O desenvolvimento da competência de escrita encontra nos programas de Francês um espaço próprio, no qual se fomentam práticas diversificadas, associadas aos vários níveis de aprendizagem existentes. É de relevar que as autoras advogam um modelo processual do ensino da escrita, sugerindo tarefas e actividades para a planificação, textualização e revisão. Ancoram, igualmente, a produção escrita em contextos discursivos específicos (ligados às comunidades de pertença dos textos a produzir que, na nossa opinião, se encontrarão reflectidas nos conteúdos socioculturais) e numa tipologia textual determinada, as sequências prototípicas de Adam (1992, 1999)[74], frequentemente utilizada nos nossos dias para o contexto pedagógico. Insistem, ainda, na importância da iniciação e do treino da expressão escrita, fornecendo modos de actuação, mas deixando alguma autonomia ao professor, com o fim de evitar a realização de aulas/práticas rotineiras e descontextualizadas dos perfis e necessidades dos alunos.

[73] Segundo as autoras, as tarefas constituem "sequências de actividades realizadas para atingir um objectivo na comunicação corrente ou em situação de aprendizagem" (Santos, 2001: 117).
[74] Cf. capítulos anteriores.

O capítulo relativo à avaliação reflecte um esforço de mudança paradigmática, considerando-a como "um meio regulador da prossecução de objectivos pré-estabelecidos e não como um fim, orientando e melhorando de forma progressiva os processos e os produtos do ensino e da aprendizagem" (Santos, 2001: 94).

Defendendo uma avaliação formativa e contínua (isto é, processual), recomendam o uso do portefólio, através do qual os professores e os alunos podem acompanhar o seu progresso e analisar as dificuldades da aprendizagem (*op. cit.*, p. 95). Sugerem, também, para a avaliação das diversas competências, a diversificação de instrumentos (ainda que sem concretizar com alguns exemplos) e algumas tarefas concretas.

Resta-nos referir, quanto à panorâmica geral efectuada, as finalidades para o ensino-aprendizagem do Francês no ES. Parece-nos que respeitam linearmente os paradigmas teóricos invocados e as orientações do QECR, defendendo o desenvolvimento de uma competência comunicativa integral, que fomente a associação língua-cultura tendo em vista a construção da identidade do aluno e um sentimento de alteridade positivo. Realçamos também a pretensão de incrementar nos estudantes uma maior e melhor relação com a LE, ambicionando que eles continuem a utilizá-la fora do espaço escolar e na vida activa, através do contacto com francófonos e da leitura/consulta de jornais, revistas, sites da internet em língua francesa, por exemplo. Releva-se, por fim, a introdução de uma finalidade específica quanto à utilização dos "media e das novas tecnologias (TIC) como instrumento de comunicação e de informação" (Santos, 2001: 1).

Esboçaremos, de seguida, uma análise mais fina das orientações para o ensino da escrita nos programas de formação geral, específica (de continuação e de iniciação).

Os objectivos gerais pouco ou nada diferem entre os programas destinados às diversas formações, existindo apenas uma ligeira adaptação relativamente ao enunciado do primeiro objectivo. Também os objectivos de aprendizagem não diferem, embora sejam repetidos no programa de cada tipo de formação, podendo-se, deste modo, esperar que seja a sua concretização, nos processos de operacionalização, que adapte estes enunciados às características de cada formação, geral e específica, tendo em conta a sua natureza e carga horária. De forma muito genérica, podemos dizer que interagir deve, segundo os programas, situar-se em situações de comunicação de natureza diversificada e realizar-se na oralidade e na escrita. Os objectivos de aprendizagem relativos à produção escrita preconizam a utilização de processos de preparação, de construção e de (auto-)avaliação de desempenho.

Encontramos de forma especular estas prescrições programáticas nos processos de operacionalização, que concretizam o desenvolvimento de competências por tipo de formação, em três fases ou secções distintas: a preparação, a execução e a avaliação.

Relativamente à competência escrever, os níveis de continuação (englobados na formação geral e na formação específica) pouco diferem, existindo apenas mais um processo de operacionalização por secção na formação específica, resultante, em parte, pensamos nós, da maior carga horária atribuída. Em contrapartida, nos níveis de iniciação, os processos de operacionalização denotam uma clara adaptação aos conhecimentos de língua-cultura estrangeira do público alvo, nomeadamente, quanto aos processos de construção de textos e na avaliação de desempenhos através da inclusão, nesta última, de mais um processo relativo ao controlo de conhecimentos de língua. Encontramos, assim, aqui reflectidas as sugestões de Silva (1990) quanto à aprendizagem da escrita em níveis iniciais de uma LE:

> The teacher's role is to help students develop viable strategies for getting started (finding topics, generating ideas and information, focusing, and planning structure and procedure), for drafting (encouraging multiples drafts), for revising (adding, deleting, modifying, and rearranging ideas); and for editing (attending to vocabulary, sentence structure, grammar and mechanics). (p. 15)

Não obstante, segundo os processos de operacionalização referidos, a correcção não deve limitar-se aos erros de língua ou ortográficos, devendo abranger todas as dimensões envolvidas na produção escrita (adequação ao destinatário, à situação comunicativa e aos propósitos e verificação das conexões semântica e sintácticas, que envolvem análises interfrásicas, por exemplo).

Por fim, os processos de operacionalização, quer no Francês de continuação (na formação geral ou específica), quer no Francês de iniciação, pressupõem a utilização de estratégias de escrita associadas aos modelos recentes dos processos de escrita e advogam a utilização das sequências prototípicas de Adam (1992, 1999) como modelos a seguir quanto à estruturação textual. Não estipulando directamente géneros de textos, mas antes sequências macro-proposicionais que integram os diversos textos que encontramos na sociedade, a teoria de Adam actua principalmente no seio dos conhecimentos discursivos necessários para a estruturação textual; conhecimentos esses que se podem combinar de diversas formas para produzir um texto específico.

A nosso ver, poderá alargar de forma significativa a quantidade de géneros textuais passíveis de serem produzidos em aula e apetrecha os alunos com uma ferramenta cognitiva de passível adaptação em contextos comunicativos diversos, dado que o texto final resulta da combinação das sequências prototípicas de base com os índices linguísticos mais ou menos específicos a cada um deles, segundo a comunidade discursiva de pertença.

Os programas identificam, ainda, quatro tipos de dimensões contextuais da produção escrita (pessoal, social, institucional e criativa[75]), através dos quais se insere o texto na situação de comunicação. Alertamos, contudo, para o facto de, como referem Peytard & Moirand (1992),

> [D]ans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, l'objectif d'une étude des discours ne peut être seulement de décrire le fonctionnement des Textes et des Documents à l'intérieur des grandes aires discursives où ils sont produits; en tout cas, pas seulement. La description doit trouver sa justification (sa raison) dans des projets didactiques bien définis, afin de déterminer son objet et de choisir les outils d'analyse appropriés: cette perspective implique la construction de corpus *ad hoc* […]. (p. 84)

Devemos, por conseguinte, considerar as tipologias textuais como instrumentos de trabalho (isto é, conhecimentos processuais), e não como conhecimentos declarativos *per si*, como pode deixar entender a sua inclusão no capítulo relativo aos conteúdos, permitindo uma percepção de regularidades entre os textos, nomeadamente no seio da sua organização proposicional, como no caso da aplicação didáctica da teoria de Adam.

Embora possamos aplaudir esta inovação dos programas de Francês, que é acompanhada por quadros de categorização de conteúdos gramaticais por sequência discursiva (Santos, 2001: 41) e por uma referência às dimensões contextuais, nada é explicitado quanto à interacção destes diversos níveis que resultam num género textual social e culturalmente marcado. De facto, como alertava já Bhatia (1993) relativamente aos currículos comunicativos em geral, falta informação adequada acerca dos constrangimentos à escrita impostos pelas esferas comunicacionais de pertença, bem como as expectativas dos leitores desses textos que pretendem rever neles as marcas identitárias da comunidade. Não obstante, fomentam, a necessidade de recorrer a

[75] A escrita criativa não se encontra presente nos níveis de iniciação, num pressuposto claro de que neste nível se deve optar por colocar os alunos em situações de comunicação pela escrita que relevem de situações o mais adaptáveis possíveis a contextos sociais de utilização da escrita.

instruções claras e precisas sobre o texto a produzir, o tipo de situação comunicativa pretendida e os critérios de avaliação; para além de alertarem para a necessidade de criar um espaço em aula de preparação para a escrita.

A inserção da escrita em contextos de comunicação específicos constitui, pensamos nós, o motivo da sua inclusão na competência interagir.

Na interacção, promove-se a contextualização da produção escrita em situações comunicativas específicas, requerendo a interacção com marcas linguísticas que denotam as diferenças de discurso segundo o contexto comunicativo.

Pretende-se, igualmente, a escrita de textos considerados interaccionais (isto é, marcadamente associados a uma interlocução directa, ainda que pela escrita) como convites, recados, cartas, faxes e a utilização do correio electrónico e das salas de conversação *online* (vulgo *chat*). Neste sentido, incita-se à criação de verdadeiras situações de comunicação pela escrita, recomendando-se actividades de expressão escrita que possuam um destinatário concreto e que respondam a necessidades comunicativas concretas (fax, correspondência diversa, nomeadamente através do correio electrónico, convites, etc.).

Em síntese, os processos de operacionalização nos domínios escrever/interagir pretendem inserir o estudante em novas dinâmicas de ensino e de utilização da escrita, quer esta seja marcadamente escolar ou essencialmente social (isto é, geralmente utilizada fora do espaço escolar).

A diversificação das formas de escrita e a utilização de uma tipologia marcadamente aberta ao contexto discursivo (as sequências prototípicas) poderão eventualmente, na nossa opinião, desenvolver igualmente uma competência estratégica mais fina, tendo em conta que o aprendente deverá aprender a utilizar e a combinar as diversas sequências, de forma a produzir textos que se adeqúem ao destinatário, em

determinado contexto comunicativo. Seguem, assim, de certo modo uma perspectiva "ecuménica", que, segundo Reuter (1996: 120)

> [i]l s'agirait de diversifier autant que possible les écrits à produire […], tout en mettant en relief les principes communs de fonctionnement, aussi bien textuels que scripturaux, afin d'essayer de faciliter les transferts. (p. 120)

O professor deverá, no entanto, preencher a lacuna existente entre a descrição prototípica das sequências discursivas, os índices linguísticos de base de cada sequência e a esfera comunicativa para a qual se produzirá determinado género textual.

As orientações para a "Gestão do programa" (cf. Santos, 2001: 48-55) não contemplam géneros de textos diversificados a produzir pelo escrevente, mantendo-se em grande parte os existentes nos programas anteriores, a saber a narração (*e.g.* conto, reconto), dramatizações (*e.g. jeux de rôles*), correspondência (*e.g.* cartas, nomeadamente de índole pessoal, em formato papel e, de forma inovadora, em formato electrónico), textos relacionados com o estudo (*e.g.* resumo, síntese) e traduções/retroversões, independentemente do ano e nível de aprendizagem. A nosso ver, estas orientações limitadoras espelhar-se-ão nas aulas de língua e nos principais materiais auxiliares utilizados, isto é, o manual escolar e os livros de apoio aos professores desenvolvidos pelos mesmos autores dos manuais. É de destacar que não acompanham, até, os processos de operacionalização relativos ao "Interagir" e ao "Escrever" das três formações que alargam e diversificam os textos a produzir: convites, bilhetes, faxes, recados, ensaios, etc. (cf. Santos, 2001: 8 e 63).

Louvamos, ainda assim, a insistência na aprendizagem da escrita desde o primeiro nível de aprendizagem, fomentando-se, inclusive, a iniciação à comunicação escrita desde o primeiro período lectivo.

Os conteúdos enunciados e as sugestões para o seu desenvolvimento articulam os níveis discursivo, lexical e morfossintático, de modo a espelhar as orientações processuais de operacionalização das competências. É de salientar a inclusão, na formação inicial, aos níveis de iniciação[76], de conteúdos funcionais de língua (os actos de linguagem) que concretizam a utilização possível de cada sequência prototípica em situações de uso concretas. Segundo a organização dos conteúdos para qualquer uma das formações, as noções gramaticais devem ser tratadas a partir do estudo e/ou da produção de textos e não apenas a partir de elementos gramaticais isolados e descontextualizados. Como refere Plane (1994), relativamente aos programas de Francês LM para o qual defende o mesmo tratamento gramatical:

> Toujours est-il que des éléments de grammaire de phrase seront étudiés de façon plus pertinente s'ils sont restitués dans le co-texte qui leur donne sens : étudier les pronoms, ce n'est pas seulement apprendre une nomenclature, c'est surtout comprendre des emplois différenciés et cela ne peut se concevoir que dans l'analyse et encore plus dans la production de textes, non de phrases. (p. 89)

Por fim, destacamos também a diversidade de recursos sugeridos para utilização nas aulas de Francês, que abrangem vários tipos de documentos, inclusivamente os interactivos (*eg.* CD-Rom) e provenientes das TIC (*chat*, *e-mail*, etc.).

4.2.3 Síntese Analítica: Indícios de Boas Práticas de Ensino da Escrita

No que respeita ao 3º ciclo, ainda que a inclusão das competências essenciais venha atribuir um sentido novo à aula de LE, valorizando a escrita através da definição de competências de comunicação para o seu desenvolvimento em situações de

[76] Destacamos, também, a preocupação de enunciação de conteúdos fonológicos, não presentes até ao momento em programas de Francês, nomeadamente os anteriores, quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário.

aprendizagem, embora não de forma autónoma, a sua relação com os programas de Francês preexistentes é quase nula, pelas razões já apontadas aquando da sua análise.

Por esta razão, e em nossa opinião, ou se pressupõe que os professores de FLE receberão formação na utilização das novas orientações programáticas, ou as mesmas dificilmente serão adoptadas pelos professores enquanto organizadores da intervenção pedagógica. Sem a necessária formação, que levará os docentes a reflectir e a reformular algumas das suas rotinas, vaticinamos que pouco se deve ter alterado quanto a práticas de ensino da escrita.

Aliás, no caso do 3º ciclo, os professores encontram-se entre duas concepções diferentes do ensino, levando-nos a questionar, como Perrenoud (1997), o papel dos programas preexistentes na organização do ensino-aprendizagem do FLE, quando se definem os *socles de compétences*. Em virtude de se definirem competências basilares para todo o EB, garantindo que cada aluno possa alcançar o mesmo capital comum, sem o qual se poderá comprometer a sua inserção na sociedade, e nomeadamente na vida activa, esse documento expressa aquilo que os aprendentes devem adquirir em termos de competências, mas não refere explicitamente o que se deve ensinar, isto é, que constelação de conteúdos se interrelacionam na construção de tais competências.

Neste sentido, os programas anteriores que continuam em vigor correspondem a uma lista de conhecimentos, de recursos indispensáveis a mobilizar? E em que termos? Como questiona Perrenoud (1997), relativamente à organização similar belga,

> Faut-il enseigner les savoirs pour eux-mêmes, au gré de programmes notionnels, ou faut-il les organiser «en étoile», autour de compétences qui les mobilisent et en justifie l'assimilation à ce moment du cursus? (p. 66)

Ainda assim, as competências essenciais referem competências de comunicação e processos de aprendizagem que apontam para possíveis **boas práticas de ensino da escrita**.

Para além das possíveis interacções equacionadas entre ler/escrever e falar/escrever, destacamos a tentativa de fomento do uso das TIC nas aulas através do correio electrónico, o realce atribuído à correspondência inter-escolar (através também de correio postal), que permite criar situações de uso da escrita verosímeis, e o intercâmbio cultural a nível nacional ou internacional com outros alunos de FLE.

A referência a certas componentes do processo de escrita como as capacidades de revisão/rescrita e a adequação do texto ao destinatário, assunto e intenções de comunicação, merece-nos outro apontamento positivo quanto a possíveis futuras práticas de ensino da escrita na aula de Francês. Acresce, finalmente, as sugestões metodológicas relativas ao trabalho de projecto e ao trabalho colaborativo mencionadas nos programas de Francês para o 3º ciclo, ainda que surjam de forma pouco concreta.

Os programas de Francês para o ES, por seu lado, estão, apesar das inadequações apontadas, em clara ruptura com as orientações programáticas anteriores.

Com efeito, as instruções oficiais actuais ancoram, como referimos, o ensino da produção escrita em modelos (socio-)processuais e tipologias textuais recentes (na sua transposição para a didactização da escrita). Fomentam, igualmente, a utilização das TIC na escrita (para além de enunciarem processos de operacionalização apenas para o desenvolvimento de competências em literacia informática). Acresce a recomendação da utilização do portefólio como meio de registo e preservação dos textos produzidos, enquadrado numa avaliação processual da escrita.

Salientamos, ainda, a vontade expressa de contextualização da escrita em situações comunicativas, adaptando-se cada sequência discursiva prototípica às

situações em uso, de forma a realizar tipos textuais enunciados. Encontramos, quanto a estes últimos, alguma diversidade textual, no contexto dos processos de operacionalização, que se reflecte também na tipologia de documentos a serem usados como recursos para as aulas de Francês.

Consideramos, por fim, a necessidade premente de formação dos professores para uma operacionalização mais eficaz das orientações programáticas, tendo em conta que embora os programas se encontrem, nalguns pontos, aquém das práticas inovadoras da investigação recente, rompem claramente com práticas tradicionais de ensino da escrita.

Com efeito, alterar apenas o programa de ensino, dando-lhe outro quadro teórico-metodológico e outra formulação não é suficiente para garantir uma mudança efectiva das práticas lectivas dos docentes. Perrenoud (1997) insiste, inclusive, neste ponto delicado da formação de professores, ao sublinhar que

> [d]es programmes écrits en termes de compétences peuvent-ils transformer l'enseignement? on est en droit d'en douter. En particulier lorsqu'ils se présentent comme une pâle imitation des programmes notionnels: là où se trouvait une liste de connaissances à enseigner, on découvrira une liste de «capacités générales» ou d'éléments de compétences à travailler. (p. 60)

Precisa-se, assim, de uma formação que envolva todos os docentes de FLE, aos quais se explique concretamente o que se entende por competência, de forma geral e no quadro do programa de ensino em particular, que se exemplifique práticas de ensino, que se observe aulas, etc. Por outras palavras, julgamos necessário que se promova uma reflexão efectiva sobre o paradigma que subjaz a esta formulação programática.

Importa ainda sublinhar que as novas orientações oficiais se reportam ao QECR, documento que norteou a sua elaboração, cujo desconhecimento poderá igualmente dificultar a transposição para a sala de aula das directrizes presentes nos programas.

Capítulo 5

Abordagem Metodológica

Neste estudo, acedemos às representações dos docentes através do método do inquérito (por questionário e por entrevista), no quadro de uma metodologia compreensiva de investigação que resulta da simbiose de dados quantitativos e qualitativos sobre um mesmo fenómeno (o ensino-aprendizagem da escrita em aulas de Francês).

Numa primeira fase foram aplicados Questionários a todos os professores de Francês do 3º Ciclo do EB e do ES da região do Algarve. Procurámos, através deste método, inventariar/descrever as componentes descritivas do fenómeno em estudo, o ensino da escrita, as suas características e o grau de variação por ciclo de ensino.

Seguidamente, o inquérito por entrevista permitiu-nos compreender o fenómeno a partir da perspectiva do docente, respeitando os seus marcos de referência na sua leitura de uma aula de ensino da escrita.

Privilegia-se, em qualquer dos momentos, um método que procura conhecer a forma como os docentes experienciam e interpretam o mundo social, particularmente, o contexto de ensino da escrita, que acabam também por construir interactivamente. Reportamo-nos, por conseguinte, a paradigmas simultaneamente qualitativos (métodos estatísticos, descritivos e comparativos) e qualitativos (etnográficos e *grounded theory*), no sentido em que, através da caracterização da práticas de ensino da escrita,

procuramos concomitantemente desenvolver, de certo modo, um construto teórico relativo às **boas práticas de ensino da escrita**, no seio de uma cultura particular divulgada e continuamente (re)produzida pelos docentes inquiridos: o ensino da escrita nas aulas de FLE.

Ao inquirir sujeitos acerca das suas representações sobre determinada actividade da sua vida, estamos, de certo modo, a analisar representações sociais e culturais acerca daquele evento e as formas de serem comunicadas a outrém. Como refere Woods (1996),

> from ethnography comes the notion of the study of culture and the discovery of the values during their conventions for communicating those values during their normal daily activities" (p. 47).

No nosso caso, trabalhamos com sujeitos que partilham uma cultura comum relativa a um acontecimento social partilhado, o ensino de línguas, nomeadamente o ensino da escrita nas aulas de FLE.

Consideramos, ainda, que o nosso estudo partilha características dos estudos classificados como *grounded theory* por desenvolver um construto teórico relativo às **boas práticas de ensino da escrita**, ainda que não utilizemos na totalidade os métodos daquela corrente de investigação.

A linguagem, em particular o discurso dos professores, tem no nosso estudo um papel preponderante por ser através dela que acedemos ao esquema interpretativo das situações de ensino da escrita. De facto, como refere Woods (1996), é através da linguagem "that an individual's plans and interpretations are labelled, represented and shared with others (whether in daily life or in experimental situations)" (p. 73). Destacamos, por isso, também o campo da análise de conteúdo por trabalharmos essencialmente com discursos de professores acerca das suas práticas de ensino da

escrita. Discursos que nos permitirão configurar as possíveis características contextuais das práticas de ensino da escrita e as **boas práticas de ensino da escrita**.

De forma a caracterizar a prática diária de ensino da escrita da 'tribo' ou subcultura[77] em estudo, optámos por utilizar inicialmente métodos estatísticos de quantificação de dados, por forma a agrupar os indivíduos pertencentes à subcultura em estudo segundo os seus quadros referenciais e subgrupos de pertença (*V*. mais abaixo a caracterização da população).

Cruzam-se, assim, várias perspectivas de investigação que a nosso ver concorrem para melhor compreender as representações dos docentes acerca das práticas de ensino da escrita, de entre as quais procuraremos destacar aquilo que consideram (ou que considerarmos enformados pelo quadro teórico anteriormente descrito) como **boas práticas de ensino da escrita**.

Tentaremos, ainda, encontrar caminhos de compreensão dessa reflexão, invocando a análise documental previamente realizada[78] de documentos complementares que conformam as práticas escolares: as orientações programáticas oficiais para o 3º Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário.

A matéria em análise resulta, portanto, da recolha de opiniões e atitudes acerca do ensino-aprendizagem da escrita de um conjunto de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Das representações individuais procurar-se-á reconstituir os princípios organizadores comuns ao conjunto de indivíduos, caracterizando a prática docente de uma forma global. De seguida, procuraremos,

[77] Termos usados por Woods (1996: 48-49) para caracterizar um grupo social particular em estudo que partilha a mesma linguagem e o mesmo quadro referencial para a justificação dos procedimentos de ensino e referentes comportamentais semelhantes para as (micro-)situações sociais em que se encontra envolvido (aula, reunião de professores, grupo restrito de colegas, etc.). Cf. igualmente a esse respeito Lea & Stierer, 2000 e Becher & Trowler, 2001.
[78] Cf. **Capítulo 4**.

destacar as **boas práticas de ensino da escrita** nas aulas de FLE. Seguimos assim, de certo modo, a linha condutora de Woods (1996):

> […] the teachers' verbalizations are the source of the individual propositions posited in their networks of beliefs, assumptions and knowledge. It is through examining the recurrence of these verbalizations, and their relationship to others in the data, that I posited certain features of their BAK[79] systems. (p. 197)

A nossa base teórico-metodológica brevemente descrita acima permitir-nos-á, por conseguinte, encontrar caminhos de resposta às nossas perguntas de investigação, aqui recordadas:

1. Quais são as representações dos professores de FLE acerca do ensino da escrita?
   1.1. Que representações têm os professores de FLE acerca das tarefas de escrita e seu(s) objectivo(s)?
      1.1.1. Que práticas de escrita são por eles privilegiadas?
      1.1.2. Que abordagens metodológicas sobressaem do(s) discurso(s) dos professores?
      1.1.3. Que contextos propiciam ou dificultam o desenvolvimento de tarefas de escrita?
      1.1.4. Que relações entre a LE e a LM são realçadas pelos intervenientes?
   1.2. Existem diferenças nos discursos dos professores segundo as condicionantes contextuais retidas (idade, sexo, anos e níveis diferentes, etc.)?

[79] *BAK* corresponde às iniciais de *Beliefs*, *Assumptions* e *Knowledge*.

2. Que representações têm os professores de FLE acerca de **boas práticas de ensino da escrita**?

   2.1. Que práticas de ensino da escrita são consideradas como mais pertinentes e, por conseguinte, passíveis de serem incluídas nas **boas práticas de ensino da escrita**?

      2.1.1. Existe diferença entre aquilo que os professores consideram como boas práticas de ensino da escrita entre os níveis de ensino considerados (3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário)?

      2.1.2. Que factores influenciam a escolha de determinada prática de ensino e a sua inclusão naquilo que consideram como boa prática de ensino da escrita?

   2.2. Existe alguma relação entre as **boas práticas de ensino da escrita** descritas na literatura de especialidade e nos relatos dos docentes?

Guiar-nos-emos, igualmente, por uma perspectiva compreensiva que, não oferecendo uma visão global de todas as realidades envolvidas no contexto educativo, devido a limitações próprias a estudos desta natureza, procura estabelecer relações entre alguns dos seus elementos essenciais.

Para restringir o âmbito do nosso estudo, escolhemos como população alvo, o grupo de professores de Francês do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário ao qual aplicaremos os instrumentos de investigação, construídos de acordo com os paradigmas teórico-metodológicos deste estudo.

5.1 A população Inquirida

De modo a pesquisar representações de determinado grupo profissional, devemos, inicialmente, encontrar modos de selecção e de caracterização do universo populacional do estudo.

5.1.1 Constituição da amostra

Num primeiro momento seleccionámos o número de unidade amostrais constituído pelas instituições do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do distrito de Faro. Por conseguinte, os Questionários, necessários à descrição, compreensão e explicação do fenómeno em estudo, foram enviados a todas as escolas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário da região algarvia[80], de forma a contemplar a população total de docentes e, a partir dela, conseguir obter uma amostra suficientemente grande e representativa da classe docente daquela região, que nos permitisse responder de forma eficaz às nossas perguntas de investigação.

Como refere Rei (1998a), a constituição e caracterização da população através deste método revela algumas dificuldades: o facto de o professor de uma forma geral e/ou em particular não ser objecto de uma categoria específica, "mas um qualquer docente de vários grupos disciplinares que num ano ou numa escola aí lecciona, podendo deixar de o ser no ano seguinte" e por a estimativa de um dado número de docentes "por escola não se revelar válida por as dimensões dos estabelecimentos de ensino serem substancialmente diversificadas" (p. 150). Poderíamos ainda acrescentar

[80] Cf. **Anexo 1 – Tabela da população**.

que devido à nova reorganização do parque escolar, alguns estabelecimentos do Ensino Secundário acolhem novamente alunos de níveis referentes ao 3º Ciclo. Ainda assim, parece-nos constituir o melhor método para distribuir de forma global a população por níveis e apresentar detalhadamente o nível de adesão a este estudo.

Depois da inquirição global através do Questionário, a amostra foi categorizada segundo o tipo de vínculo e o nível de ensino, tendo por base o método da estratificação. A constituição de estratos da população inquirida apresenta, segundo Ghiglione & Matalon (1997), várias vantagens. De acordo com estes autores, permite, em primeiro lugar, ter amostras suficientemente representativas, facultando, consequentemente, "a realização de análises aprofundadas de cada estrato separadamente, condição particularmente importante quando se põe a hipótese de, por exemplo, certos factores explicativos poderem ser diferentes para cada categoria". Em segundo lugar, "permite uma melhor estimativa de certas grandezas". E, por fim, permite estabelecer comparações entre grupos (pp. 37-38).

Considerámos que, no quadro do nosso estudo, a criação de grupos populacionais através do *tipo de vínculo contratual* – Quadro de Zona Pedagógica, Quadro de Escola e Professor Contratado – e do *nível de ensino actual* – Ensino Básico ou Secundário – constituíam as categorias que melhor representam a população, pois espelham uma realidade regional e nacional, facilmente generalizável. De um lado oposto, as restantes categorias nominais consideradas (idade, sexo, habilitações e tempo de serviço) não poderiam constituir categorias fiáveis[81], por representarem ordens de grandeza imprecisas e dúbias a nível nacional, ainda que possam auxiliar-nos na compreensão de certos fenómenos registados nas respostas a nível particular.

[81] Consideramos que necessitaríamos de quotas nacionais, e assim estabelecer uma amostragem por quotas, para podermos considerar neste estudo estas variáveis como suficientemente representativas da população global dos professores de Francês.

A análise dos dados a partir deste método auxiliou-nos na escolha da população destinada à entrevista. Com efeito, a dispersão de respostas era assim retirada de uma amostra menor, obtendo-se dois campos nos quais se poderiam mais facilmente escolher sujeitos com respostas similares ou diferenciadas, num mesmo nível e entre níveis de ensino.

Ainda que a selecção dos sujeitos resulte de uma leitura criteriosa dos Questionários, a escolha dos entrevistados foi estabelecida, de certo modo, de forma aleatória, com vista a obter uma amplitude de respostas suficientemente variada e representativa da complexidade das representações dos professores de FLE. No fundo, pretendemos não centrar o objecto de estudo numa perspectiva redutora e simplista, que poderia limitar o ângulo de compreensão dos dados recolhidos a partir unicamente da visão do investigador, influenciado pelas suas questões de partida e pelo quadro teórico previamente definido. Este método permite também validar no campo as investigações produzidas e, em certa medida, procurar a sua adaptação à realidade escolar portuguesa que os entrevistados conhecem por se encontrarem nela envolvidos através da sua actuação diária. Assim, escolhemos quatro questionários no seio de cada critério considerado para a estratificação e de entre esses retirámos dois aleatoriamente.

5.1.2 Caracterização da amostra

Com a caracterização da amostra, pretende-se apresentar, de forma sintética, algumas informações que permitam conhecer o próprio universo de trabalho, identificando as principais características dos inquiridos.

A nossa população é constituída por 155 docentes, repartidos por 54 escolas do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, num universo total de 67 escolas, e 257 professores, de ambos os ciclos existentes na região algarvia[82]. É de realçar que quatro escolas (três do 3º ciclo e uma do ES) expressaram a vontade de não participar no estudo, por razões várias externas ao investigador.

Doze dos envolvidos encontram-se colocados em escolas secundárias que integram também os anos de escolaridade relativos ao 3º Ciclo do EB. Isto é, de entre os 59 docentes do ES, 7 afirmaram leccionar, neste ano lectivo, Francês de níveis do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Outros 5 ensinavam apenas níveis do 3º ciclo ainda que colocados em escolas secundárias. A principal razão prende-se com o reagrupamento do parque escolar, que separa novamente os alunos do 2º e 3º ciclos, juntando-se estes últimos aos do ES.

Optámos neste estudo por não tratar separadamente os dados obtidos a partir destes docentes. Em primeiro lugar, porque o seu reduzido número não apresenta significância estatística. Em segundo lugar, por preferimos guardar a realidade contextual da população em estudo e não a escamotear ou a contornar. Aliás, por leccionarem numa escola secundária, trabalham diariamente com professores daquele ciclo de ensino, sendo que, inclusive, 7 de entre eles leccionam níveis dos dois ciclos. Consequentemente, pensamos que não trariam por si só explicações novas relativas às questões em estudo.

A grande maioria dos participantes no estudo pertence ao sexo feminino (89,0%), sendo que esta realidade se mantém se olharmos para a sua distribuição por ciclo de ensino[83].

[82] Cf. **Anexo I**.
[83] **Quadro n.º 2**, **Anexo V**.

Observando a estrutura etária dos inquiridos[84], poder-se-á dizer que estamos perante uma população de professores relativamente jovem, visto que 71,6% dos indivíduos (111 de um total de 155) se encontram entre os 25 e os 45 anos de idade. Apenas 5,8% dos indivíduos têm idade superior a 55 anos (9 respostas da amostra). Não obstante, uma comparação entre a distribuição apresentada por ciclo de ensino permite-nos verificar que a população mais idosa se encontra no ES (48,2%, docentes com mais de 46 anos de idade), contrariamente ao EB cujos docentes se encontram em maioria nos dois primeiros intervalos (83,0%). Paralelamente, os professores com maior tempo de serviço encontram-se no ES, enquanto que no 3º ciclo observamos um maior número de professores com um tempo de serviço compreendido entre os 0 e os 10 anos[85]. Concomitantemente, existem mais indivíduos em início de carreira no EB contra apenas 14 no ES.

Podemos igualmente destacar que grande parte da população se encontra vinculada, ainda que uma percentagem significativa pertença ao quadro de zona pedagógica, não possuindo, deste modo, uma situação totalmente estável. Em ambos os níveis de ensino, existe ainda uma grande percentagem de professores contratados, correspondendo a 21,2% da população total (22,1% e 19,6% no EB e no ES respectivamente)[86]. Observa-se, contudo, uma maior estabilização no ES, sendo que a maioria dos inquiridos pertence ao quadro de escola. No 3º ciclo, 69 docentes mudam de escola todos os anos, sendo que 22,1% de entre eles nem sequer tem a certeza de voltar a ser contratado no ano lectivo seguinte.

Assim sendo, ocorre uma maior concentração de profissionais mais jovens e com menos anos de serviço no 3º ciclo por existir uma percentagem mais elevada de professores contratados e do quadro de zona, associada, portanto, a uma maior

[84] **Quadro n.º 1**, **Anexo V**.
[85] **Quadro n.º 5**, **Anexo V**.
[86] **Quadro n.º 6**, **Anexo V**.

instabilidade profissional devido ao facto de não se estar efectivo no quadro de uma escola em particular[87].

Parece-nos, então, que o 3º ciclo abarca assim os professores com menor experiência profissional e que, comparativamente aos docentes do ES, acumulam um maior número de turmas (e de alunos por turma) com uma maior dimensão burocrática da profissão docente devido às condicionantes inerentes à escolaridade obrigatória.

Acresce o facto de a amostra de professores estar numa fase do seu desenvolvimento profissional que parece coincidir com a "entrada na carreira, que inclui as fases de sobrevivência e descoberta" (Garcia, 1999: 64). Esta fase corresponde, segundo aquele autor, ao período no qual se opera o choque com a realidade, que pode marcar positiva ou negativamente a carreira, bem como ao período de descoberta e de experimentação, no qual o "entusiasmo dos começos", desde que bem sucedido, se traduz mais tarde numa melhor capacidade profissional quer quanto aos métodos de ensino, quer relativamente à procura de "promoção profissional através do desempenho de funções administrativas" (Garcia, 1999: 64-65), e, nalguns casos, de incremento das habilitações literárias.

Em contraponto, olhando ainda para a população em análise, segundo a perspectiva de Garcia (1999), no ES encontramos habitualmente professores que anseiam pela estabilidade profissional e familiar. No nosso estudo, também nos parece que ocorre o mesmo fenómeno tendo em conta a elevada proporção de docentes no quadro de escola. Esta população caracteriza-se, também, segundo aquele autor, ora por se revelar menos enérgica e preocupada com os problemas do quotidiano, ora por demonstrar uma atitude mais conservadora do seu desenvolvimento profissional e

[87] **Quadro n.º 6**, **Anexo V**.

pedagógico, queixando-se sistematicamente "de tudo: dos colegas, dos alunos, do sistema" (*op. cit*, p. 65).

Em termos de habilitações literárias, 78,7% dos indivíduos possui habilitação profissional[88], obtida para além da licenciatura de base. Se adicionarmos a este valor a percentagem dos que responderam terem completado cursos pós-graduados, obtemos um valor que equivale à quase totalidade da população, isto é, 83,8%.

Apenas 16,1% referiram possuir apenas uma licenciatura. Não obstante, alguns dos inquiridos incluídos neste grupo poderão ter optado por assinalar licenciatura devido ao facto do seu estágio pedagógico estar contido dentro da mesma e não separado, reflectindo a realidade das formações via ensino existentes em Portugal.

Com efeito, e em nossa opinião, os inquiridos cuja idade está compreendida entre os 25 e os 40 / 45 anos podem ter frequentado uma licenciatura via ensino, de cinco anos, que integrava desde o terceiro ano disciplinas de foro didáctico-pedagógico e concluía com o estágio pedagógico no último ano. Os restantes, em minoria, podem ter entrado no quadro antes da profissionalização ser obrigatória ou terem-na realizado em serviço, no âmbito da formação contínua ministrada pela Universidade Aberta a docentes que não possuíam a formação em ensino na sua licenciatura.

Destacamos igualmente que 8 (5,1%) docentes afirmam ter investido na sua formação, frequentando cursos de formação avançada em instituições de Ensino Superior[89]. Parece-nos que, salvo as devidas proporções da amostra, os professores colocados no 3º ciclo do EB tendem a investir mais na sua formação, indo ao encontro, aliás, das nossas considerações acerca do perfil do professor associado ao seu ciclo de

[88] **Quadro n.º 3**, **Anexo V**.
[89] **Quadros 3** e **4**, **Anexo V**

vida profissional. Com efeito, a população com estudos pós-graduados encontra-se na sua maioria compreendida entre os 25 e os 35 anos[90].

Em nossa opinião, a este facto não estará portanto alheio o "entusiasmo dos começos" (Garcia, 1994: 64, referido anteriormente). Consideramos, contudo, que se poderá também explicar por a entrada no ensino se encontrar cada vez mais dificultada por os lugares de quadro se encontrarem praticamente preenchidos, havendo por isso pouco lugar a novas contratações, conduzindo os professores mais novos a complementarem os seus estudos com vista a benefícios posteriores.

A faixa etária de 36 a 45 anos corresponde, geralmente, à estabilização profissional e familiar. Consequentemente, neste caso em particular, o investimento numa formação pós-graduada não corresponde apenas a um aprofundamento científico(-pedagógico), mas igualmente a uma subida nos escalões de vencimento.

Os níveis de Francês mais leccionados[91] pelos inquiridos correspondem aos de iniciação, isto é, nível I, do 7.º ano (abrangendo um total de 74 inquiridos, a que corresponde cerca de 48% da amostra), nível II, do 8.º ano (abarcando um total de 57 respondentes, correspondente a 36,8%) e nível III, do 9.º ano (55 sujeitos, equivalente a 35,5%).

Esta tendência encontra-se também no ES, no qual encontramos mais docentes a leccionar os níveis I, II e III. Em contraposição, os professores que afirmam leccionar níveis de Francês de continuação[92] são quase residuais em ambos os ciclos de escolaridade. É, até, de realçar o facto de nenhum professor ter considerado os níveis VI e VII do 10º e 11º ano respectivamente. É verdade que, embora existam algumas diferenças programáticas, os alunos que frequentam estes níveis (tal como os níveis VI e

[90] **Quadro n.º 8**, **Anexo V**.
[91] **Quadro n.º 7**, **Anexo V**
[92] Níveis IV, V e VI para os alunos que continuam o estudo do Francês depois de o iniciarem no 3º Ciclo e VI, VII e VIII para quem o iniciou no 2º ciclo do EB.

VIII do 12º ano) estão reunidos na mesma turma. Aliás, as próprias editoras de manuais escolares disponibilizam apenas um manual comum aos dois níveis do mesmo ano escolar. Por conseguinte, os alunos do 10º ano nível VI, 11º ano nível VII e 12º ano nível VIII poderão estar junto com os alunos dos níveis IV, V e VI, dos mesmos anos de escolaridade. Não obstante, o facto de nenhum professor ter assinalado dois dos níveis de continuação e apenas um ter referido que lecciona nível VIII – níveis de Francês para alunos que transitam desde o 2º ciclo, no qual iniciaram o estudo da língua – é indicador da "perda de terreno" da língua francesa na escola, levando-nos a pensar que a mesma continua a ser escolhida no momento de iniciação à língua estrangeira unicamente por não existir ainda uma alternativa.

A distribuição dos anos escolares e níveis de língua pela idade dos inquiridos[93] permite-nos verificar que os anos iniciais de aprendizagem do Francês, nomeadamente, no 3º ciclo são preferencialmente atribuídos a professores mais jovens e, por conseguinte, com menos anos de serviço. Com efeito, entre os 74 docentes que leccionam o nível I do 7º ano, 34 pertencem ao escalão etário *25 a 35 anos*, isto é, cerca de 46% dos respondentes. Este mesmo número vai decrescendo conquanto avançarmos nos níveis de Francês. De 34 sujeitos no 7º ano, nível I, encontramos apenas 18 no 9º ano, nível III. Pelo contrário o efectivo de docentes escalados *entre 46 e 55* anos de idade vão progressivamente aumentando.

No ES, a diferença entre os diversos escalões esbate-se devido à unidade amostral. Não obstante, a maior parte dos professores deste nível encontra-se, como já referimos, no quadro de escola e a sua idade está maioritariamente acima dos 36 anos, reflectindo-se esta realidade na diversidade de níveis seleccionados pelos mesmos.

[93] **Quadro n.º 9**, **Anexo V**

Por fim, à pergunta relativa aos anos escolares/níveis de Francês dois docentes registaram na margem do Questionário disciplinas do ES do grupo de Francês, relativas a formações técnico-profissionais, tais como Técnicas de Tradução do Francês do 11º e do 12º anos. Outro mencionou ensinar também Francês do Ensino Recorrente. Por fim, um professor do EB afirmou leccionar o nível I (iniciação), no 9º ano, que julgamos pertencer aos casos particulares de 9os anos profissionalizantes.

Em síntese, de um modo geral, estamos perante uma população de professores maioritariamente do sexo feminino, relativamente jovem no 3º ciclo do EB, o que transparece também na falta de estabilidade profissional de metade dos inquiridos. Em oposição, no ES existe uma maior estabilidade, com uma população de professores mais idosa e, consequentemente, com mais anos de serviço. Em termos de habilitações literárias, grande parte da população possui licenciatura e profissionalização, sendo que alguns deles investiram em estudos pós-graduados. Por fim, os níveis de Francês leccionados que predominam são os de iniciação, quer no EB, quer no ES.

5.2 Objectos e Instrumentos de Investigação

O estudo das representações baseia-se necessariamente em discursos, orais ou escritos, acerca de um tema proposto pelo investigador. Neste sentido, em termos metodológicos, o nosso trabalho não se distingue de muitos outros. De facto, a nossa investigação constrói-se sobre discursos diversos, recolhidos primeiramente por um questionário escrito e em segundo lugar por meio de entrevistas.

5.2.1 O Questionário

> Surveys produce information to describe, compare, and predict attitudes, opinions, values, and behavior based on what people say or see and what is contained in records about them and their activities (Fink, 1995b: 14).

O Questionário é um instrumento largamente utilizado para recolher dados acerca de opiniões, representações, comportamentos, etc., de forma a caracterizar uma determinada população que se pretende suficientemente representativa para permitir a generalização dos dados obtidos e analisados (Cf. Cohen, Manion & Morrison, 2000; Anderson & Arsenault, 1998; Oppenheim, 1992; Tuckman, 2000; Verma & Mallick, 1999; Gall, Borg & Gall, 1996; Ghiglione & Matalon, 1997; Bell, 1997). Consideraremos, assim, conjuntamente com Ghiglione & Matalon, 1997), que o inquérito por questionário escrito[94] "consiste em suscitar um conjunto de *discursos individuais*" (p. 2), posteriormente interpretados, que permitirão a inferência de generalizações a populações com características semelhantes.

Segundo estes mesmos autores, o Questionário é um método eficaz para a compreensão de fenómenos como atitudes, opiniões, preferências e representações; "que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea" no comportamento diário de um determinado grupo de indivíduos (*op. cit.*, p. 13). Revela-se, por conseguinte, sobretudo se acompanhado pela Entrevista, como propício ao estudo das representações, não directamente acessíveis

[94] De ora em diante utilizaremos apenas a designação de Questionário. A apelidação de inquérito por questionário escrito pretende distinguir este método de recolha de dados do inquérito oral (via telefónica ou presencial) ou da entrevista, nos quais as perguntas são colocadas directamente pelo entrevistador / inquiridor (Cf. Cohen, Manion & Morrison, 2000; Anderson & Arsenault, 1998; Tuckman, 1994; Oppenheim, 1992; Verma & Mallick, 1999; Gall, Borg & Gall, 1996; Ghiglione & Matalon, 1997).

através da observação naturalista ou através da observação participante. Acresce a vantagem de permitir a utilização de procedimentos de natureza quantitativa, fundamentais na recolha e na análise dos resultados: evidenciar factores explicativos ou discriminativos no seio de uma população determinada ou entre populações; identificar e situar as posições ocupadas pelos grupos estudados relativamente aos eixos explicativos evidenciados, etc. (cf. Abric, 1994b).

Considerámos, por isso, que num primeiro momento de acção investigativa, os dados recolhidos através do Questionário permitir-nos-ão aceder, descrever e compreender as concepções de ensino da escrita dos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, possibilitando, igualmente, a identificação de possíveis semelhanças ou diferenças entre grupos, ou de factores contextuais específicos, por exemplo.

A construção do Questionário foi o resultado de um processo de reflexão complexo, baseado nas questões de investigação que norteiam este estudo e numa matriz categorial (cf. **Quadro n.º 7**) construída a partir da revisão da literatura sobre a problemática do ensino da escrita. As categorias e os indicadores dessa matriz foram, por conseguinte, numa primeira fase, definidos *a priori* e foram posteriormente utilizados como instrumento de base para a construção do guião utilizado nas entrevistas.

Recorremos, também, a várias propostas teórico-metodológicas (i) de investigadores da área da Didáctica das Línguas (*e.g.* Puren, Bertocchini & Constanzo, 1998; Hedge, 1993); e (ii) acerca da utilização de inquéritos por questionário nas Ciências Sociais (*e.g.* Cohen, Manion & Morrison, 2000; Anderson & Arsenault, 1998; Verma & Mallick, 1999; Gall, Borg & Gall, 1996; Ghiglione & Matalon, 1997; Litwak, 2004; Kahn & Cannell, 2004; Moreira, 2004).

Quadro n.º 7 – Matriz Categorial de Base do Questionário (cf. Anexo 2 para leitura do Questionário)

Dimensão	Perg. n.º	Categoria	Informação colectada
Categorização Sócio-profissional	1	Idade	De 25 a mais de 55 anos
	2	Género	Masculino / feminino
	3	Habilitações bibliográficas	Graus de habilitações
	4	Tempo de serviço	Número de anos de serviço prestado.
	5	Categoria profissional	Contratado ou do quadro
	6	Leccionação actual	Anos(s) e nível(eis) em leccionação.
Gestão do Processo de Ensino da Escrita	7	Contextos metodológicos	Lugar da escrita no contexto do processo de ensino-aprendizagem.
	8	Textos mais requeridos	Lista de textos relativos a escritos pessoais, de estudo (escolares), públicos, criativos, sociais e institucionais.
	9	Fontes das tarefas	Fonte preferida para a construção de tarefas de escrita.
	10	Contexto de produção textual	Local de produção de texto pelos alunos de acordo com tarefa planeada pelo docente.
	11		Modos de desenvolvimento da tarefa: em trabalho individual ou cooperativo.
	12		Tempo dedicado à produção de texto em aula.
	13	Manual escolar	Relevo do manual enquanto fonte de tarefas de escrita.
	14	Planificação da tarefa	Incidência em actividades relacionadas com tarefas de escrita, sendo a maior parte considerada na literatura de especialidade **boas práticas de Ensino da Escrita**. Procura-se saber o relevo atribuído a cada uma delas.
	15	Instruções para a tarefa de escrita	
	16	Construção (geração) de ideias	
	17	Construção do plano	
	18	Textualização	
	19	Revisão / correcção do texto	
	20	Edição / Divulgação dos escritos	
	21	Objectivo metodológico	Objectivo atribuído à aprendizagem da escrita.

Utilizámos, igualmente, de forma crítica e situada, questionários aplicados e validados (*e.g.* Albuquerque, 1992; Cabral *et al.*, 2002; Pereira, 1999; Bullock & Laine,

2003) em investigações relacionadas com o ensino de línguas em contextos semelhantes e/ou diferentes.

A redacção das perguntas contidas no Questionário[95] foi efectuada a partir das indicações fornecidas por obras da especialidade como Cohen, Manion & Morrison, 2000; Tuckman, 2000; Gall, Borg & Gall, 1996; Ghiglione & Matalon, 1997; Litwak, 2004; Kahn & Cannell, 2004; Shamir *et al.*, 2004; Parry & Crossley, 2004. As duas validações externas do questionário permitiram também, como veremos abaixo, uma melhor clarificação da estrutura e da linguagem do Questionário.

As nossas questões são de escolha múltipla, procurando-se que o inquirido opte (a) por uma das respostas fornecidas; (b) por várias de entre elas; (c) que as ordene; ou (d) que se posicione perante as afirmações apresentadas (cf. **Quadro n.º 8**).

Quadro n.º 8 – Correspondência do tipo de questão de escolha múltipla com a pergunta do Questionário

Tipo de questão fechada de escolha múltipla	Pergunta do Questionário
Escolher um número livre de respostas	3, 6, 8
Escolher um número predeterminado de respostas	1, 2, 4, 5, 10, 11, 12
Ordenar a totalidade das respostas propostas	7, 9, 21
Posicionar-se perante uma ou várias afirmações fornecidas	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Para Ghiglione & Matalon (1997), existem várias vantagens em apresentar várias alíneas nas diferentes perguntas de um questionário. Para eles,

> as pessoas inquiridas podem ter a impressão, com apenas duas respostas possíveis, que as estão a forçar a tomar posições muito nítidas, que não são as suas, e que não se interessam propriamente por aquilo que pensam. (p. 137).

O fornecimento de um maior leque de respostas possíveis, ou a solicitação ao respondente de se posicionarem diferentemente perante cada alínea transmite uma

[95] Cf. **Anexo 2**.

sensação de uma certa liberdade de escolha, isto é, os sujeitos não se sentem constrangidos apenas pela posição do investigador, ainda que ela possa estar presente.

Para estes autores, ao propor mais de duas respostas, o investigador pode posteriormente "escolher o agrupamento que [achar] melhor e não necessariamente juntar as duas primeiras respostas num lado e as outras duas noutro" (*op. cit.*, p. 137). A análise poderá assim tornar-se mais produtiva tendo em conta que se agrupam alíneas em categorias segundo o seu grau de proximidade, não analisando individualmente afirmações com resultados que se possam considerar parasitas ou mínimos devido à sua fraca expressão. "Evita-se assim conservar, ao longo da análise, categorias que agrupem um número reduzido de pessoas." (*op. cit.*, p. 137).

O primeiro grupo de perguntas do Questionário, *Categorização Sócio-profissional* (cf. **Quadro n.º 7**, p. 200), teve por objectivo caracterizar os inquiridos em termos socio-profissionais. As questões prenderam-se com categorias nominais (género, idade, etc.) e permitiram-nos, entre outros, estratificar a população inquirida e auxiliar a análise de dados, sempre que trouxerem uma nova luz sobre a realidade em estudo.

O segundo grupo de perguntas, apelidado de *Gestão do Processo de Ensino Aprendizagem*, mais extenso, teve por finalidade a caracterização das práticas de ensino da escrita dos docentes inquiridos. Neste sentido, as várias questões apontaram para situações relativas ao ensino-aprendizagem da escrita em meio escolar, nomeadamente na aula de línguas, mais particularmente, nas aulas de Francês.

As questões **10**, **11** e **12** remetem-nos para aspectos contextuais da tarefa e de operacionalização do trabalho do aluno.

Destacamos do conjunto de questões deste segundo grupo, as perguntas numeradas de **14** a **20**. As afirmações/actividades contidas correspondem a práticas de ensino da escrita retiradas da literatura de especialidade (cf. **Capítulos 1** e **2**) e da

caracterização das **boas práticas de ensino da escrita** anteriormente descritas e comentadas (cf. **Capítulo 3** e anteriores).

As diferentes listas apresentadas nessas questões fornecem, queiramos quer não, um quadro de referência ao inquirido, lembrando-lhe aspectos do problema do ensino-aprendizagem da escrita sobre os quais talvez não pense habitualmente. Por esse motivo, a lista incluiu também algumas afirmações/actividades que remetem para um quadro de referência não directamente associado com a caracterização das boas práticas, de forma a evitar que a resposta fosse enviesada. De qualquer modo, se é verdade, como referem Ghiglione & Matalon (1997), que ao propor uma lista "fornecemos às pessoas indicações acerca do campo da resposta que consideramos aceitáveis" (p. 118), é igualmente uma forma de fazer aparecer respostas que, de outra forma, alguns inquiridos não dariam por motivos diversos.

Tendo em conta a própria natureza das afirmações contidas nestas questões (**14** a **20**), optámos por requerer que os sujeitos classificassem cada afirmação segundo o grau de utilidade de cada uma delas para o ensino-aprendizagem da escrita (Cf. Tuckman, 2000; Cohen, Manion & Morrison, 2000; Verma & Mallick, 1999), utilizando uma escala de Likert de 5 valores.

Como refere Tuckman (2000),

> [q]uando se pede aos sujeitos para avaliar (ou seja, reduzir a informação ao nível de uma escala), ou exprimir a aceitação ou rejeição de cada uma das actividades, eles podem creditá-las todas igualmente, ao passo que, classificando-as, tornam-se mais críticos na estimação do valor atribuído a cada uma delas. (p. 318)

Neste sentido, e considerando que pretendemos recolher, através da resposta dos docentes, dados acerca das suas representações sobre o ensino-aprendizagem da escrita, julgámos ser a forma mais pertinente de recolher e analisar os dados obtidos.

As questões **7** e **21** remetem para as funções e objectivos da escrita no contexto de ensino-aprendizagem. Assim, ainda que pareçam semelhantes, relevam de realidades diferentes. A primeira, enquadra as actividades de escrita nas actividades diárias da aula de língua (*e.g.* resposta a um questionário, momento de avaliação), de forma a percebermos que lugares ocupam as actividades de escrita no processo de ensino-aprendizagem. A questão **21** remete para as finalidades atribuídas à aprendizagem da escrita (*e.g.* ensino a escrever para que eles saibam produzir textos diversificados em LE ou para prepará-los para os exames). Não são perguntas que se excluem. Pelo contrário, complementar-se-ão na análise dos resultados.

Através da questão **8** procurámos obter dados acerca do género de texto mais frequentemente fomentado nas aulas de língua. A lista apresentada foi elaborada a partir da proposta de Hedge (1993: 95-97) que divide os textos nas categorias seguintes: escritos pessoais (*e.g.* páginas de diários, lista de compras), escritos escolares (*e.g.* sumários, relatórios, ensaios), textos criativos (poemas, narrativas, etc.), escritos sociais (*e.g.* correspondência, convites, mensagens) e, finalmente, textos institucionais (contratos, currículos, minutas, etc.). De entre os textos propostos por Hedge, alguns poderão pertencer a mais do que uma categoria, constituindo o contexto de produção a variável que permitirá enquadrar, por exemplo, o relatório num escrito escolar ou num texto institucional. Acrescentámos a estes alguns textos referidos nos programas do 3º Ciclo do EB e do ES não contemplados por Hedge (1993) e duas das designações mais frequentemente utilizadas nas tarefas escolares de escrita, mas que não correspondem a nenhum tipo de texto em particular: "Textos livres" e "Composições".

As perguntas **9** e **13** tinham por objectivo sabermos o tipo de fonte mais frequentemente utilizado para a preparação das tarefas de escrita e o lugar que o manual

escolar ocupa quer no momento de planificação de sequências de ensino-aprendizagem, quer na sua utilização para o desenvolvimento da tarefa propriamente dita.

As questões **7**, **9**, **13**, **14**, **15**, **16**, **17**, **18**, **19** e **20** e **21** pretendiam, como afirmámos anteriormente, que os sujeitos se posicionassem perante um conjunto de afirmações / actividades pedindo-lhes que as ordenassem por grau de importância ou que as classificassem segundo a sua utilidade. Neste caso, e tendo em conta a própria natureza das afirmações, optámos por utilizar uma escala do tipo de escalas de Likert. As escalas são geralmente consideradas como dispositivos que melhor permitem ao investigador a quantificação de respostas de um sujeito acerca de atitudes, de juízos de valor, de percepções sobre um tópico determinado (cf. Tuckman, 2000; Cohen, Manion & Morrison, 2000; Verma & Mallick, 1999; Moreira, 2004). Como referem Ghiglione & Matalon (1997),

> [m]edir uma atitude é possibilitar a ordenação de todos os indivíduos estudados, conforme sejam mais ou menos favoráveis a um determinado objecto, ou, mais genericamente, apresentem mais ou menos uma determinada tendência. (p. 254)

Tuckman (2000) acrescenta que "[a] escala de Likert usa-se para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor" (p. 280). Neste sentido, e considerando que pretendemos recolher através da resposta dos docentes, dados acerca das suas concepções sobre o ensino-aprendizagem da escrita, julgámos ser a forma mais pertinente de recolher os dados obtidos.

5.2.1.1 Formas de validação do Questionário

A validação dos instrumentos corresponde a uma fase preponderante em qualquer investigação. Com efeito, a consistência interna e externa, bem como a

validade dos instrumentos utilizados correspondem a conceitos que traduzem a fidelidade de uma medida.

O pré-teste do Questionário foi realizado através, primeiramente, de uma validação de conteúdo e, posteriormente, recorrendo a um teste piloto, utilizando dois grupos distintos. Estes tinham a tarefa de preencher o Questionário, anotando numa folha diferente as suas impressões sobre algumas questões relacionadas com a sua construção, segundo um guião entregue para o efeito.

Procedemos à validação de conteúdo através do método dos juízes. Consultámos, inicialmente, um grupo de peritos das Ciências da Educação, do ensino da LE (nomeadamente na área da escrita) e de Língua Portuguesa (linguistas de formação), pedindo-lhes que respondessem às perguntas referidas no **Quadro n.º 9**, por forma a avaliá-lo quanto à sua linguagem, correcção linguística, adequação e correcção científica e eficácia global do Questionário.

Da inquirição resultaram vários conselhos dos quais destacamos a uniformização do questionário, modificação, junção ou eliminação de algumas das alíneas contidas nalgumas perguntas e a clarificação de instruções de forma a não surgirem dúvidas. De uma forma global, a linguagem foi considerada clara e precisa. Relativamente à exactidão científica, não foram detectados problemas, sendo apenas aconselhado a utilização de alguns termos diferentes, provavelmente mais reconhecidos pelos docentes. O Questionário foi considerado eficaz, mas longo. Ainda assim, apesar de procuramos torná-lo mais curto, não podíamos deixar de inquirir em detalhe os sujeitos sobre as várias dimensões presentes, de forma a podermos obter dados claros, abrangentes e relacionáveis.

Quadro n.º 9 – Perguntas colocadas na validação de conteúdo do Questionário: método dos juízes[96]

- As instruções do Questionário são claras?
- Julgou alguma questão pouco clara ou ambígua? Se sim, qual(ais) e porquê?
- Considera que todas as questões serão compreendidas, e serão compreendidas da mesma forma por todos os respondentes?
- Considera que alguma das perguntas poderia estar redigida de outra forma? Qual?
- Considera adequado o uso dos conceitos presentes e/ou das explicações para os mesmos?
- Algumas questões não serão muito difíceis?
- As listas de respostas propostas às questões fechadas cobrem, na medida do possível e de acordo com o tema de investigação, todas as situações possíveis?
- A ordem das questões é aceitável?
- Não haverá questões inúteis?
- Como reage ao conjunto do questionário?

Para o teste piloto do Questionário, pedimos a dezasseis professores de uma língua estrangeira, outra que não o Francês, mas repartidos pelos níveis de ensino considerados no estudo, a saber 3º ciclo do EB e Ensino Secundário, e pelos diferentes vínculos nos quais podem estar inseridos os professores (Quadro de Escola, Quadro de Zona Pedagógica e Contratado), que respondessem às perguntas do mesmo e que de seguida o apreciassem de forma global atendendo aos aspectos mencionadas no **Quadro n.º 10**.

Quadro n.º 10 – Perguntas colocadas aos professores de LE durante o teste piloto[97] (segunda validação de conteúdo)

- Tempo de realização;
- Clareza das instruções;
- Presença de questões ambíguas (justificação da resposta);
- Compreensão de todos os conceitos evocados (justificação da resposta);
- Considerações acerca do formato do questionário (*e.g.* agradável).

[96] Adaptação de Bell (1997: 110), de Cannell *et all* (2004: 188) e de Reynold *et al.* (2004: 205).
[97] Ver nota anterior.

De uma forma global, todos os inquiridos consideraram o Questionário pertinente, obrigando-os a pensar em aspectos do ensino da escrita que geralmente ou não se lhes colocam ou relevam de práticas pouco estruturadas ou fundamentadas.

As considerações mais relevantes resultantes deste segundo teste prenderam-se com a homogeneização das pontuações a atribuir. Na versão inicial, os níveis de apreciação (quer para classificação, quer para ordenação) estavam dissonantes, provocando algumas confusões nalguns dos inquiridos. Estas observações revelaram-se, também, de modo explícito no teste piloto. Com efeito, a ordenação com numeração decrescente e a classificação com uma escala de Likert (numeração crescente) originou alguma confusão nas respostas, tendo os docentes acabado por classificar as alíneas da pergunta número **21** ao invés de ordená-las, por exemplo.

Outro ponto referido prendeu-se com a utilização de instruções longas a partir da pergunta número **14**, que, segundo os sujeitos, poderia provocar falhas na concentração. Consideraram, também, menos atraente a mancha gráfica relativa a essas mesmas perguntas. Decidimos, por conseguinte, dar outro formato a essas questões de modo a responder a essas considerações.

As respostas fornecidas às diversas perguntas do Questionário enquadravam-se naquilo que poderíamos esperar, isto é, não existiram dúvidas quanto ao tipo de resposta pretendida e os dados obtidos a não ser como referimos atrás no tipo de escalas iniciais.

Em síntese, os testes utilizados permitiram afinar principalmente aspectos relativos à linguagem utilizada de forma a clarificar instruções ou a resolver possíveis ambiguidades. Nenhum dos grupos considerou de difícil compreensão quer as instruções fornecidas quer os conceitos evocados.

A validação interna do Questionário e, particularmente a consistência interna dos dados recolhidos, foi igualmente garantida através da aplicação do teste de fidelidade

aos instrumentos com recurso ao Alpha de Cronbach, com e sem a padronização dos itens, após a aplicação definitiva do Questionário.

Neste teste, o coeficiente alfa, que pode variar entre 0 e 1, adquirindo o seu ideal entre os valores 0,8 e 1 (Pestana & Gageiro, 2003: 727), posicionou-se, no nosso caso, em 0,896 para a amostra total de sujeitos e em 0,888 e 0,904 quanto ao 3º ciclo e ES respectivamente, garantindo um elevado nível de confiança nos dados obtidos.

5.2.2.2 Procedimentos de recolha e de análise dos dados

Uma investigação em curso deve necessariamente pautar-se por questões de validade e de fidelidade dos instrumentos e dos dados de modo a garantir a consistência e a credibilidade das inferências e conclusões obtidas.

Não obstante, um estudo deve também utilizar procedimentos capazes na recolha e na selecção dos dados. Com efeito, ainda que o investigador possa ter construído instrumentos de trabalho válidos e fiáveis, os mesmos devem ser empregues de forma eficiente, pretendendo-se evitar enviesamentos locais que possam comprometer os dados recolhidos, para além de procurar garantir que a sua aplicação facilite a tarefa investigativa.

Uma pesquisa deve ainda pautar-se por padrões éticos de actuação. Com efeito, o investigador deve poder garantir critérios de anonimato dos sujeitos envolvidos, assim como a confidencialidade dos dados pessoais recolhidos. É ainda premente que os respondentes participem na investigação de forma consentida e informada, isto é, que a participação seja voluntária e que os sujeitos se encontrem devidamente informados dos

objectivos e dos efeitos possíveis da informação colhida, assim como da utilização dos dados recolhidos[98].

Procurámos, no nosso estudo, respeitar os critérios enumerados, sem antes garantir formas de operacionalização que não sobrecarregassem em modos de actuação diferenciados e que não dificultassem, ou colocassem entraves, à recolha de dados. No entanto, como veremos abaixo, isso nem sempre foi possível.

Como referimos anteriormente, o estudo foi conduzido na área abrangida pela Direcção Geral de Educação do Algarve (vulgo DREAlg).

Procurámos, preliminarmente, obter autorização junto da DREAlg para acedermos ao terreno e recolher junto da Comissão Nacional de Protecção de Dados (C.N.D.P.) um parecer acerca dos métodos de anonimato e confidencialidade implementados.

Ambos os pedidos foram despachados favoravelmente, havendo a acrescentar uma alteração requerida pela C.N.D.P. Segundo esta, o formulário apelidado "Contacto dos Respondentes" deveria conter uma coluna na qual os inquiridos expressariam a sua autorização para a divulgação posterior dos seus dados, caso necessário para a prossecução da investigação. Foi igualmente solicitado que o investigador não ficasse na posse desse documento, a não ser que fosse pedido ao organismo ou indivíduo autorizado para a recolha dos dados do entrevistado, e nunca para outros fins.

Ainda que seja de louvar a preocupação relativa à protecção dos dados pessoais, este método trouxe-nos algumas dificuldades tendo em conta que algumas Comissões Executivas nunca chegaram a responder ao pedido de envio do documento no qual constavam os dados pessoais dos docentes, da sua escola, envolvidos no estudo, apesar da nossa insistência.

[98] Cf. a esse respeito Oppenheim (1992), Anderson (1998), Cohen, Manion & Morrison (2000), Miles & Huberman (1994) entre outros.

Antes de enviar os Questionários aos docentes, foi solicitado à DREAlg que nos fornecesse uma lista actualizada: (i) das escolas do 3º ciclo do EB e das Escolas Secundárias e das Escolas Secundárias com 3º Ciclo com os respectivos endereços e contactos; e (ii) a quantificação por escola de docentes pertencentes ao grupo 8º B (Português/Francês), isto é, código 320 (anteriormente designado por 21). Nesta última, considerámos excessivo o número de docentes afectos a algumas das escolas, tendo previamente telefonado às Comissões Executivas respectivas de modo a poder confirmá-lo. Com efeito, o código 21 corresponde a um grupo disciplinar que inclui duas línguas, o Português e o Francês, sendo que alguns professores optam por leccionar apenas a língua materna. A correcção dos valores fornecidos pode ser observada na tabela constante do **Anexo 1**.

O Questionário foi enviado por correio normal às escolas do 3º ciclo do EB e às escolas secundárias do Distrito de Faro. O envelope continha não só os Questionários, como o documento no qual os professores preencheriam com os seus dados pessoais e instruções para a devolução dos Questionários.

Os dados obtidos através dos questionários foram tratados no programa SPSS 14 (*Statistical Package for the Social Sciences*), para *Windows* (2005) atendendo a que este é um programa informático poderoso de apoio à estatística e um instrumento útil necessário para organizar, apresentar, analisar e, mesmo, interpretar dados. O nível de significância utilizado foi de 5%.

O primeiro passo no tratamento dos dados obtidos a partir do Questionário consistiu na soma das cotações atribuídas a cada resposta para todos os sujeitos, obtendo-se, assim, um valor conjunto (frequência total em cada alínea) e/ou posição de ordem das alternativas (comparação de frequências parcelares de cada alínea). Esta medida permitiu-nos realizar análises estatísticas descritivas e comparativas.

De entre as várias formas de caracterizar amostras em causa, toma particularmente importância as medidas de tendência central, nomeadamente a moda e mediana. A dispersão das observações em torno das estatísticas de tendência pode ser observada a partir da observação dos percentis 25% e 75% considerando os valores mínimos e máximos das variáveis.

A análise inferencial a nível global e por nível de ensino concretizou-se através de análises estatísticas não-paraméticas. Optámos, por um lado, por realizar análises não-paraméticas por correlacionarmos valores nominais (*e.g.* professor categorizados em 3º Ciclo ou Secundário e tipo de vínculo à função pública) e valores ordinais (Cf. Tuckman, 2000; Cohen, Manion & Morrison, 2000; Verma & Mallick, 1999). Por outro lado, os testes estatísticos não-paramétricos são geralmente utilizados quando se analisa proporções da população da amostra (Cohen, Manion & Morrison, 2000: 318), como é o nosso caso.

Assim, o tratamento da informação obtida através das respostas ao Questionário foi realizado com (i) o teste não paramétrico de Mann-Whitney para duas amostras independentes, em substituição do teste T-Student e (ii) com o teste não paramétrico de Kruskall-Wallis para *k* amostras independentes, em substituição da Anova paramétrica. Estes testes permitiram-nos evidenciar as diferenças existentes entre os diversos grupos constituídos dentro de cada ciclo de ensino (idade, sexo, habilitações, tempo de serviço e vínculo), quanto a cada uma das perguntas incluídas no segundo grupo de questões do Questionário, relativo à *Gestão do processo de Ensino da Escrita*.

É importante salientar que, na interpretação dos dados do Questionário, está sempre subjacente a ideia de que as leituras inferenciais realizadas radicam das percepções que os inquiridos têm da componente das práticas de ensino da escrita nas

aulas de Francês, em escolas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do Algarve.

5.2.2 A Entrevista

O Questionário, apesar de constituir um instrumento útil largamente utilizado na investigação em Ciências Sociais, está dependente da "verdade" do inquirido, isto é, daquilo que ele naquele momento está disposto a revelar acerca da realidade em estudo. Como sugerem Ghiglione & Matalon (1997), "conscientemente ou não, [o indivíduo] diz-nos apenas o que *pode* e *quer* dizer-nos, facto que é determinado pela *representação* que faz da situação e pelos seus próprios *objectivos*, que não coincidem necessariamente com os do investigador" (p. 2). Ainda que se possa contornar estas dificuldades através de mecanismos internos ao Questionário, a validação necessária dos instrumentos de recolha de dados e a indispensável triangulação dos mesmos requerem o uso de pelo menos mais um instrumento.

Segundo Cohen, Manion & Morrison (2000), a triangulação pode ser definida como o uso de dois ou mais métodos de recolha de dados no estudo de aspectos relacionados com o comportamento humano. Como eles afirmam,

> [T]riangulation techniques in the social sciences attempt to map out, or explain more fully, the richness and complexity of human behaviour by studying it from more than one standpoint and, in so doing, by making use of both quantitative and qualitative data. (p. 112).

Neste sentido, optámos pela Entrevista de um grupo reduzido de indivíduos, seleccionados a partir das respostas ao questionário, que nos permitiu aprofundar

algumas questões e, de certo modo, validar internamente as respostas recolhidas através do Questionário.

Acrescentámos, ainda, ao inquérito por questionário (dados quantitativos) e ao inquérito por entrevista (dados qualitativos) a análise dos documentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem da escrita (programas), e que, em princípio, conformam a actividade docente.

Considerámos a Entrevista como um método natural de recolha de dados no âmbito da investigação de representações. Entendida, no seio da comunidade científica, como um procedimento de investigação que utiliza processos de comunicação verbal para a recolha de informação associada às finalidades da pesquisa em curso (cf. Grawitz, 1986; Anderson, 1998), a Entrevista é considerada, conjuntamente com o Questionário, "comme l'outil majeur de repérage des représentations" (Abric, 1994: 61). Segundo este investigador, ela constitui, aliás, nos dias de hoje, um método indispensável para o estudo das representações (*op. cit.*, p. 61). Cohen, Manion & Morrison (2000[5]) acrescentam ainda que

> [i]nterviews enable participants […] to discuss their interpretations of the world in which they live, and to express how they regard situations from their own point of view. (p. 267)

Por conseguinte, a entrevista não está unicamente ligada à recolha de dados de acontecimentos particulares da vida de um indivíduo. Integra esses momentos particulares, convidando à sua discussão, à sua clarificação, à sua partilha.

Optámos, no nosso estudo, por desenvolver uma entrevista de natureza semi-directiva. Semi-directiva (clínica ou estruturada) por o objectivo primeiro consistir no aprofundamento de respostas a categorias e indicadores já subjacentes às perguntas do Questionário, de forma a completar o quadro de compreensão das representações acerca das **boas práticas de ensino da escrita**. Pelas suas características estruturais, a

entrevista semi-directiva pode, por vezes, ser complementada com uma entrevista directiva para que não fiquem aspectos por elucidar, indicadores por responder. Neste contexto, ainda que o entrevistador desenhe uma matriz de entrevista por tópicos de discussão, suficientemente ambíguos para motivar a discussão e justificar a conversa, pode o investigador requerer aprofundamentos e resposta a determinados itens que não tenham sido focados pelo entrevistado (Ghiglione & Matalon, 1997: 64; 83-89). Como referem estes autores:

> […] o indivíduo é convidado a responder de forma exaustiva, pelas suas *próprias palavras* e com o seu *próprio quadro de referência*, a uma questão geral (tema) caracterizada pela sua ambiguidade. Mas se não abordar espontaneamente um dos subtemas que o entrevistador conhece, este coloca uma nova questão (o subtema), cuja característica já não é a ambiguidade, para que o indivíduo possa produzir um discurso sobre esta parte do quadro de referência do investigador. (p. 88; destaques nossos)

Nesta ordem de ideias, a entrevista semi-directiva impõe ao entrevistado um quadro global de referência, conformado ao tema em questão, mas que, ao permitir uma certa ambiguidade no seu desenvolvimento, traduz um meio de flexibilizar a sua ordenação, a direcção temática, ao discurso do entrevistado, procurando a emergência dos seus quadros de referência, isto é, aquilo que conhece e concebe sobre o ensino da escrita nas aulas de FLE. Este tipo de entrevista adequa-se, assim, a uma investigação de cariz qualitativo, compreensivo e inferencial, porquanto procura, no seio do quadro ecológico de referência de cada docente, retirar os índices semânticos comuns representativos da 'tribo' docente em estudo.

Optámos, igualmente, por acompanhar a entrevista semi-directiva de fotografias[99] de uma situação de prática de escrita numa sala de aula – o *mote* para a conversa, com a função de desencadeadoras do discurso docente.

[99] *V*. Guião da entrevista no **Anexo 3**.

A metodologia utilizada para lançar a discussão durante a entrevista foi, já por diversas vezes, utilizada no contexto das aulas de Didáctica do Inglês desta Instituição.

No contexto da formação de professores de Inglês, essa técnica foi utilizada como forma de obter a projecção das representações dos alunos sobre diferentes modos de gerir o processo de ensino-aprendizagem da escrita. A leitura de uma imagem, mesmo que estática, de uma situação de interacção em contexto de instrução formal, permite aos leitores não só projectarem as suas experiências pessoais em situações semelhantes, como também acederem ao seu conhecimento pedagógico do conteúdo ensino da escrita (Cabral, M. L., comunicação pessoal).

Iniciar directamente ou utilizar unicamente perguntas específicas sobre situações na sala de aula a partir da fotografia poderia enviesar as respostas, podendo o entrevistado filtrar na pergunta aquilo que é pretendido dele e não aquilo que realmente ele faria.

Ao visualizar as fotografias e ao narrar/descrever e/ou opinar sobre o que para ele está a acontecer, o inquirido conduz o seu discurso e o seu pensamento a partir de pequenas indicações fornecidas pelo entrevistador, poderá ser um indicador do que realmente acontece na sua sala de aula aquando de tarefas de escrita (o quadro de referência usado será o seu, a sua prática, e não aquilo que o entrevistador desenvolve nas suas questões). No fundo, procurámos, como refere Guimarães (1988), que "as entrevistas permit[issem] uma maior sensibilidade ao carácter único, específico e peculiar das concepções de cada professor" (p. 56), em complemento e em contraponto com o colectivo recolhido através dos Questionários. E, embora as fotografias não tenham desempenhado totalmente o seu papel, a sua presença permitiu desbloquear discursos, relembrar e contrapor situações de ensino-aprendizagem da escrita, mesmo se de modo indirecto, através das perguntas do entrevistador.

Após a recepção dos Questionários, procedemos à selecção de uma amostra alargada, de modo a garantir que pudéssemos obter um número suficiente de docentes para a entrevista, tendo em conta que alguns poderiam não ter autorizado a divulgação dos seus contactos pessoais. Não contávamos, é verdade, com a ausência de resposta das Comissões Executivas, o que nos impediu, de certo modo, obter uma amostra equitativa entre ciclos. Como referimos atrás, procurámos entrevistar dois professores de cada um dos diferentes vínculos à função pública (contratado, quadro de zona pedagógica e quadro de escola), de forma a garantirmos a representatividade contratual, com níveis etário e tempo de serviço diferentes e de ambos os sexos. Não obstante, a paridade contratual entre os entrevistados sofreu ajustes, por razões não imputáveis ao investigador. Com efeito, muitos dos docentes, nomeadamente das Escolas Secundárias, não autorizaram o contacto para entrevista. Por seu lado, muitas Comissões Executivas, de novo principalmente das Escolas Secundárias, não responderam ao pedido de comunicação dos contactos dos docentes seleccionados. Assim sendo, a escolha dos entrevistados a nível do ES, foi realizada de entre aqueles cujo contacto nos foi disponibilizado; temos, assim, apenas um professor contratado, um professor do quadro de zona pedagógica e três docentes do quadro de escola. Pelo mesmo motivo, não foi possível realizar o mesmo número de entrevistas por ciclo. De qualquer modo, a nível do ES, a amostra efectuada reflecte com maior exactidão a realidade contratual dos professores que leccionam naquele nível (cf. Caracterização da população).

Gostaríamos de realçar a pronta disponibilidade dos docentes seleccionados para as entrevistas, o que permitiu a sua realização num curto espaço de tempo.

As entrevistas foram realizadas nas escolas dos professores entrevistados, à excepção de um deles que se deslocou às instalações da FCHS da Universidade do

Algarve. Foram realizadas onze entrevistas a professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, seis e cinco respectivamente.

Seguimos, para a apresentação e desencadeamento da discussão, algumas indicações de Grawitz (1986) quanto à postura do entrevistador e ao estabelecimento da relação. Procurámos, assim, "eveiller l'intérêt de l'enquêté" indicando-lhe os objectivos e interesse da investigação em curso. Assegurámos-lhe novamente que em momento algum se faria menção ao seu nome ou à escola onde lecciona, de forma a garantir o anonimato, facto, aliás, exigido pela C.N.P.D. Abordámos, ainda o método de amostragem evitando, no entanto, que o sistema de "sorteio" diminuísse o prestígio que lhe poderia conferir a ilusão de ter sido pessoalmente escolhido. Por fim, insistimos no facto de não haver boas ou más respostas, no sentido de que não procurávamos avaliar práticas individualizadas de ensino-aprendizagem da escrita, mas sim recolher, descrever, caracterizar e estimar da justeza de práticas de ensino da escrita em termos globais de actuação de classe.

É de realçar, que conseguimos construir, em todas elas, uma relação de empatia bastante profícua, levando, *inclusive*, alguns professores a efectuarem algumas confidências que, de outro modo, não fariam. De facto, consideramos que, de forma mais ou menos contida, mais ou menos explícita ou mais ou menos estruturada, conseguimos despertar nos entrevistados aquilo que Grawitz (1986) denomina de *besoin de parler*. Em nossa opinião, pensamos ter construído um ambiente caloroso, empático e compreensivo, isto é, um contexto de interacção no qual "l'enquêté [a eu] l'impression de pouvoir tout dire, sans se heurter à l'attitude moralisatrice ou de jugement" (Grawitz, 1986: 742).

As entrevistas, propriamente ditas, iniciaram-se com um diálogo através do qual o entrevistador ia progressivamente contextualizando o tema das mesmas, relacionando-

as com os Questionários anteriormente respondidos. Foi-lhes, ainda, pedido, como início de entrevista, que falassem acerca de uma situação de ensino-aprendizagem da escrita, baseando-se, caso necessário, nas fotografias disponibilizadas. É de realçar que poucos sujeitos se sentiram à vontade para falar das suas práticas sem existirem perguntas claras. Notava-se, até, em dois deles, uma certa reacção de estranheza e de grande hesitação em responder. Nestes casos, o entrevistador optou por colocar perguntas que orientassem tematicamente o discurso do professor.

Consideramos, não obstante, natural que nem todos se sintam à vontade para relatar como planifica, desencadeia, aplica e avalia situações de ensino-aprendizagem da escrita. Pensámos, por conseguinte, previamente, nalgumas questões, baseadas nos indicadores temáticos do Guião da Entrevista, que possibilitassem a verbalização das práticas por parte dos inquiridos. Consideramos que a pergunta colocada permitia a estruturação do pensamento, o desencadear de assuntos, etc., originando uma situação mais confortável para discursarem.

Optámos, igualmente, por uma situação mais directiva sempre que considerávamos necessária uma intervenção reguladora do entrevistador, de forma a evitar repetições, afastamentos ao tema proposto, etc.

Por fim, as entrevistas tiveram uma duração média de trinta e cinco minutos. Procedemos à sua gravação e, posteriormente, à sua transcrição[100]. Apenas dois docentes não autorizaram a gravação, ficando, deste modo, apenas o registo das notas que tomamos ao longo da nossa conversa. Neste caso, procurámos ser o mais exaustivo possível. No entanto, lamentavelmente, é provável que tenham ficado algumas sequências discursivas por anotar.

[100] Cf. **Anexo 7**.

Procedemos, de seguida, à sua transcrição, submetendo a versão escrita a cada um dos professores, pedindo-lhes, de certo modo, que validassem o conteúdo e que autorizassem a sua publicação no corpo da Tese. Foi-lhes também permitido alterar ou eliminar trechos que segundo eles não respeitassem aquilo que realmente queriam dizer na altura. Garantimos, no entanto, a fidelidade ao registo sonoro, não tendo realizado qualquer modificação de conteúdo, optando, inclusive, por omitir trechos de difícil compreensão, de modo a não autorizar ambiguidades ou falsidades.

Apenas cinco dos envolvidos não responderam à solicitação, tendo-se, assim, considerado tacitamente que concordavam com o conteúdo e com a forma da mesma[101]. Os restantes concordaram com a entrevista, não procedendo a alterações.

5.2.2.1 Procedimentos de análise de conteúdo

A informação obtida a partir das entrevistas foi transcrita e sujeita a diversos procedimentos relativos a técnica associadas à análise de conteúdo. Bardin (2000) caracteriza-a como um meio de obtenção

> por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores […] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Krippendorff (2004), por seu lado, coloca a tónica na inferência que esta técnica permite, caracterizando-a como um instrumento científico eficaz.

[101] É de salientar que este procedimento tinha-lhes sido comunicado.

De forma mais precisa, de entre os diversos tipos de análise de conteúdo[102], socorremo-nos da análise temática das intervenções dos sujeitos, dado que, segundo Bardin (2000), é o procedimento mais indicado para revelar as representações ou juízos dos locutores, a partir de um exame dos núcleos de sentido extraídos. Neste caso, as unidades de registo correspondem às unidades de significação que se destacam do discurso dos entrevistados, através de uma análise criteriosa baseada no quadro teórico relativo ao objectivo e questões de investigação e que fornece a base conceptual para o estudo.

A análise de conteúdo assim organizada não visa, como refere Gardin (1974), apenas a coleccionação semântica; o objectivo último consiste na caraterização do *corpus*, na totalidade ou em parte, através de uma disposição particular de conceitos. Neste caso em particular, a formalização da análise de conteúdo leva à construção de um complexo algoritmo de tradução capaz de produzir, a partir dos textos do *corpus*, as representações metalinguísticas convenientes que efectivamente emerjam dos conteúdos presentes.

A actividade taxionómica desenvolvida procurou auxiliar-nos na inferência de representações, de conhecimentos e de práticas dos sujeitos. Segundo Bardin (2000),

> [O] que se procura estabelecer quando se realiza uma análise […], é a correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas […] dos enunciadores. (p. 41)

Organizámos, por essa razão, a nossa análise em três etapas, correspondendo cada uma delas a níveis diferentes de análise.

[102] Encontramos, na literatura de especialidade, técnicas de análise temática, formal ou estrutural, métodos qualitativos ou quantitativos, através dos quais se procuram destacar temas, formas, encadeamentos do discurso, estruturas de pensamento, frequência de palavras ou expressões, entre outras (cf. Bardin, 2000; Garwitz, 1986; Quivy & Campenhoudt, 1992; Ghiglione & Matallon, 1997; Krippendorff, 2004).

Em primeiro lugar, procurámos destacar as afirmações dos professores:

(i) que reflectissem o quadro teórico-metodológico subjacente às suas aulas de ensino da escrita;

(ii) que reflectissem as representações dos docentes acerca dos procedimentos e estratégias usadas para preparação e consecução de uma tarefa de escrita;

(iii) que caracterizassem as aulas de ensino da escrita;

(iv) que eventualmente destacassem crenças e valores, externos ao quadro teórico-metodológico, que possam influenciar a construção de representações acerca do que é ensinar a escrever.

De seguida, procurámos destacar as coerências e/ou divergências entre as entrevistas e no conteúdo de cada entrevista. Adaptámos, para tal, os três tipos de coerência estabelecidos por Agar & Hobs (1983, *apud* Woods, 1996: 31-32): coerência local (relação de conteúdo no interior de uma entrevista ou entre entrevistas); coerência global (relação de conteúdo entre as várias entrevistas); e, por fim, coerência temática (recorrência de determinados temas nas várias entrevistas). A análise efectuada procurou delimitar áreas comuns que permitiriam generalizações relativas às representações dos sujeitos sobre o ensino da escrita, nomeadamente quanto às **boas práticas de ensino da escrita**.

Em terceiro lugar, procurámos que a codificação fosse clara, consistente, objectiva e produtiva, nomeadamente através de técnicas relativas à fidelidade e validade do método de análise (cf. ponto seguinte). Assegurámo-nos, assim, que a transformação operada por recorte e agregação do texto das entrevistas, permitisse atingir uma representação expressiva e concisa do conteúdo, susceptível de nos esclarecer acerca das dimensões em estudo.

Consequentemente, as categorias e os indicadores temáticos utilizados[103] para a análise de conteúdo resultaram de movimentos reflexivos distintos, mas complementares, e cuja evolução respeitou as três etapas de análise descritas anteriormente. Primeiramente, tivemos em conta os quadros categoriais de base do Questionário e do Guião de Entrevista, estreitamente associados ao quadro teórico desenvolvido nos capítulos precedentes. A base categorial comum permitiu-nos ainda estabelecer relações inferenciais comparativas entre os dados obtidos a partir dos dois instrumentos aplicados. Em segundo lugar, a exploração dos dados e, consequentemente, o movimento dialéctico estabelecido entre as categorias preestabelecidas e o *corpus* favoreceu o ajuste posterior da matriz, dado o carácter preliminar e não exaustivo do quadro de categorias possíveis (Tesch, 1990; Dey, 1993; Miles & Huberman, 1994; Castro, 2000; Silverman, 2001), resultando o mesmo, desta forma, num conjunto de categorias e indicadores emergentes dos textos das entrevistas.

O processo de construção de categorias baseou-se, então, numa estratégia de tipo misto de catalogação das unidades de significação extraídas das entrevistas[104]: (i) um sistema fechado de categorias, definidas *a priori* e que sofreram algumas alterações; e (ii) um sistema aberto, de categorias / indicadores temáticos criados *a posteriori*, motivados pelo discurso dos entrevistados, no respeito pelo seu quadro ecológico de concepções, práticas e preocupações.

O nosso quadro categorial[105] é, assim, constituído por três dimensões: (A) Gestão do Processo de Ensino-aprendizagem da Escrita; (B) Melhores Práticas de Ensino da Escrita; e (C) Relação Língua Materna / Língua Estrangeira.

[103] Cf. **Anexo 4**. para a consulta do quadro categorial.
[104] Ghiglione & Matalon (1997) referem que o quadro de categorias pode resultar de procedimentos abertos ou fechados, de acordo com o grau de rigidez ou de flexibilidade adoptado pelo investigador.
[105] Cf. **Anexo IV**.

As duas primeiras dimensões contêm categorias e indicadores semelhantes por se reportarem às situações de escrita desenvolvidas pelos docentes nas suas aulas. No primeiro caso, de um modo geral, e, no segundo, procurando relevar explicitamente as tarefas que tenham consideradas como **boas práticas de ensino da escrita**. Dividimos as categorias por (1) planificação da situação de ensino-aprendizagem, (2) contexto da intervenção pedagógica, e (3) dificuldades do ensino da escrita relevadas. Através dos vários indicadores que as compõem, procurámos caracterizar as práticas dos sujeitos, os obstáculos sentidos e destacar as suas representações acerca do ensino da escrita. Seguimos, deste modo, ao encontro das respostas fornecidas nos Questionários, aprofundando alguns aspectos. Embora tenhamos pré-estabelecido um conjunto de indicadores para as nossas categorias de análise, vários de entre eles emergem do discurso do professor (*e.g.* ponto 2.1.2 *Conteúdo da instrução* e pontos 3.2 *Relativas ao professor*, da *Dimensão A*).

A terceira dimensão, ainda que presente no Guião da Entrevista, surgiu naturalmente nas conversas dos entrevistados. Com efeito, os professores sentiram sempre a necessidade de estabelecer paralelos em certas ocasiões com a LM, procurando através deste confronto justificar determinadas opções quanto ao ensino da escrita em LE. Por conseguinte, a maior parte dos indicadores presentes são emergentes da leitura e análise das entrevistas e procura destacar aquilo que os professores foram referindo acerca do ensino da escrita na LM e quais os pontos de aproximação ou afastamento quanto ao ensino da escrita nessas duas realidades curriculares (LM e LE).

As sucessivas análises referidas permitiram-nos a construção de categorias e indicadores temáticos, associados às dimensões inquiridas (*V.* atrás), através dos quais apartámos, de modo analógico, afirmações ou segmentos de afirmações proferidos pelos entrevistados. Trabalhámos, por conseguinte, com unidades de significação, e não

propriamente com unidades sintácticas inteiras, tendo em conta que para o "analista de conteúdo, preocupado em identificar os temas no discurso, o essencial é a unidade de sentido e não a forma" (Castro, 2000: 189).

Ainda assim, de modo a que a ausência de índices formais não prejudicassem de todo a compreensão das unidades de sentido, foi colocada informação, entre parênteses rectos, do contexto discursivo em alguns dos dados transportados para os quadros de análise de conteúdo das entrevistas.

> Exemplos:
> [PEB6] "Sim." [Aplicação de conhecimentos entretanto adquiridos]
> [PEB5] "Acontece habitualmente, sim. [exploração prévia]"
> [PEB6] "[…] e eles pensam que são perguntas [lista de tópicos] . Alguns, já me aconteceu, || porem à frente || sem organização de um texto || responderem àquilo que lá está. || Tenho que dizer sempre que não que esses tópicos || não são para eles || responderem exactamente àquilo."

Estas unidades de contexto, ainda que surjam, em termos formais, em discurso indirecto por economia e facilidade de transposição, cumprem a função de apoio à compreensão da significação das unidades de registo. Explicitam, igualmente, a razão pela qual se integram em determinada categoria e não noutra.

Optámos, ainda, como Castro (2000), por retirar informação redundante das unidades de registo, tais como repetições de palavras ou de segmentos frásicos, ou ainda, bordões, assinalando o corte com o símbolo ||.

> Exemplos:
> Registo sem as alterações:
> [PEB6] "Eu utilizo, para já, todos os métodos desde que funcionem [eh] desde o tradicional [eh] Pronto! Tudo tem que que funcionar com eles e eu utilizo todos os que acho que funcionam com eles. Se aquilo não funciona passo para outro e não estou muito preocupada com novas teorias... Não estou muito preocupada com isso."
> Registo com as alterações:

[PEB6] "Eu utilizo, para já, todos os métodos desde que funcionem || desde o tradicional || Tudo tem que || funcionar com eles e eu utilizo todos os que acho que funcionam ||. Se aquilo não funciona passo para outro e não estou muito preocupada com novas teorias... ||."

Optámos igualmente por anular repetições discursivas muito semelhantes, mas proferidas em lugares diferentes por não acrescentarem nada mais significativo. Assim, sempre que ocorrer o símbolo [=] seguido de um algarismo, significa que o docente referiu diversas vezes a mesma coisa, em situações diferentes da entrevista, sem acrescentar informação nova.

Exemplos:
[PEB5] "Sim, ||. Bastante." [TIC]
[PEB5] "Sim, || utilizo." [TIC]
[PEB5] "Eu utilizo na aula!" [TIC]
No seu lugar encontrarão:
[PEB5] "Sim, ||. Bastante." [TIC] [=3]

Cumpre-nos, ainda, clarificar o símbolo [*] colocado antes de algumas das entradas. Este sinal permite-nos evidenciar as unidades de registo que não se encontram em discurso directo por corresponderem às entrevistas não gravadas.

Exemplo:
[*] [PEB4] "As aulas organizam-se, geralmente à volta de um tema, para o qual a professora selecciona um ou dois textos, sendo que, normalmente, as unidades iniciam-se com diálogos acerca da temática em estudo suportados por imagens que a professora traz para a aula ou que constam do manual. Durante o diálogo, a professora procede ao registo no quadro do vocabulário pertinente sobre o tema. Os próprios manuais, por vezes, trazem no final uma lista de vocábulos divididos pelos diferentes temas abordados. A composição surge sempre no final da unidade."

Ainda que movidos por objectivos de exaustividade no tratamento inferencial das entrevistas, houve períodos discursivos dos entrevistados não considerados para a definição do quadro categorial e subsequente codificação. Procurámos, assim, respeitar

antes de mais a sua significância em função dos objectivos definidos e que se traduziram na primeira etapa da análise de conteúdo referida atrás. Deste modo, períodos como o do exemplo que se segue não foram considerados na nossa análise:

> Exemplo:
> [PEB6] "Não || Pronto, até quando estava em casa estava a pensar. Digo assim: Bem, o colega vai imediatamente despachar-me porque vai achar que as minhas..."

O segmento discursivo transcrito poderá ter alguma relevância na discussão de métodos de ensino, continuidade pedagógica, motivação docente, entre outros. Não obstante, nada nos diz sobre as práticas do professor em questão acerca do ensino da escrita, nem da sua significância.

Apresentamos, a seguir, um exemplo do modo de registo das unidades de sentido no Quadro de Análise de Conteúdo das entrevistas[106].

Exemplo de Registo no quadro de análise do EB:

Categoria	Indicadores temáticos	Unidades de registo
1. Planificação da Tarefa	1.5 Fontes/Recursos para a planificação	[PEB2] "[…] mas aproveito sempre / outros [↑] manuais // que acho que possam ter coisas interessantes || / e dou em aula, por exemplo, qualquer coisa que esteja lá, que seja de aproveitar ||" […]

Exemplo de Registo no quadro de análise do ES:

Categoria	Indicadores temáticos	Unidades de registo
1. Planificação da Tarefa	1.1 Finalidade(s) / Objectivo(s)	[PES2] "Nem sempre os mesmos [objectivos], depende dos níveis. ||" […]

Legenda adicional: foi associado um código a cada um dos entrevistados, de modo a auxiliar a sua evocação no texto da análise. Deste modo, o código [PEB1], por exemplo, corresponde a Professor do Ensino Básico, primeiro a ser entrevistado; e a [PES4], Professor do Ensino Secundário, quarto a ser inquirido.

[106] Cf. **Anexo 8** para o 3º ciclo e **Anexo 9** para o ES.

5.2.2.2 Validação da análise de conteúdo

A análise de conteúdo é, por definição, uma técnica que opera sobre textos de modo a poder-se realizar inferências sobre o seu conteúdo e/ou forma no quadro de objectivos concretos de investigação. Devido à sua natureza quase que intimista, no modo como se estabelece a relação entre investigador e dados colhidos e analisados, é premente poder-se garantir a consistência e credibilidade das inferências efectuadas e que conduzem às conclusões sobre o fenómeno em estudo.

De acordo com Krippendorff (2004),

> [d]ata, by definition, are the trusted ground for reasoning, discussion, or calculation. To stand on indisputable ground, content analyst must be confident that their data (a) have been generated with all conceivable precautions […], and (b) mean the same thing for everyone who uses them. (p. 211)

Assim sendo, concomitantemente à procura de modos de operação que evitem enviesar a recolha de dados, o investigador deverá garantir a sua fidelidade e validade interna e externa.

Embora tenhamos ao longo do processo de geração de categorias, recorte e apartamento das unidades de sentido, procurado respeitar critérios de homogeneidade, exclusividade, exaustividade, objectividade e sistematicidade, a validade e fidelidade (cf. Ghiglione & Matalon, 1997; Miles & Huberman, 1994; Mucchielli, 1998; Tesch, 1990) do procedimento de catalogação e análise não estão por si só garantidos.

A nível interno, consideramos que a definição operacional das categorias permitiu-nos garantir estes princípios, dado que as mesmas espelham, de forma válida, o quadro conceptual do estudo e são suficientemente precisas de modo a permitir uma eventual replicação.

A fidelidade, "habitualmente ligada ao processo de codificação e, por consequência, ao codificador e ao instrumento de codificação" (Ghiglione & Matalon, 1997: 195) deve ser procurada nos planos intercodificador e intracodificador. Não querendo extrair importância ao segundo pólo, geralmente alvo de teste de credibilidade, o plano intracodificador é, parece-nos, de uso mais abrangente em estudos de caso prolongados no tempo por recorrer, em diferentes momentos, separados por lapsos temporais considerados significativos, à análise pelo mesmo codificador do mesmo material linguístico esperando-se a obtenção dos mesmos resultados. Embora não tenhamos desenvolvido testes formais de fidelidade intracodificador, consideramos que os sucessivos momentos de construção do quadro categorial e de recorte e codificação das unidades de registo cumpriram em parte essa função. Com efeito, as três etapas diferentes de análise permitiram também testagens sucessivas da codificação, resultando no quadro categorial utilizado para a análise de conteúdo da entrevista.

A fidelidade intercodificador foi assegurada através do método dos juízes. Agenciámos, desse modo, garantir, por um lado, a validação semântica do instrumento de codificação e, por outro a fidelidade da taxionomia criada (Ghiglione & Matalon, 1997; Vala, 1986; Silverman, 2001; Grawitz, 1986). O processo foi conduzido distribuindo a um júri[107] excertos representativos das unidades de registo em cada categoria e indicadores temáticos respectivos.

Os juízes, salvo excepções pontuais, nomeadamente quanto à inclusão de unidades contextuais, consideraram que as unidades temáticas agrupadas sob as categorias e indicadores existentes, tinham significações semelhantes.

[107] Este júri foi distinto daquele que utilizámos para a validação do Questionário.

5.3Limitações do Estudo

Como referimos, o construto as **boas práticas de ensino-aprendizagem da escrita** realiza-se através do estudo de discursos recolhidos quer por métodos quantitativos, quer por abordagens qualitativas, sobre práticas de ensino, a partir dos quais pretendemos descrever as representações dos sujeitos acerca daquela temática. Queiramos quer não, existem limitações ao estudo das representações e à utilização dos métodos escolhidos para a recolha dos dados.

A primeira limitação, e que, em nossa opinião, nos parece a mais natural, releva do próprio trabalho com representações. Como refere Alvermann (2000), nos estudos biográficos, cujo objecto de trabalho resulta da recolha de narrativas autobiográficas nas quais se espelham as representações de docentes, é frequente questionar-se

> […] the assumed link between a narrative that tells about a real person's life and the text which represents that life (or, as Denzin noted, «traces of [that] life») […]. (p. 132)

Com efeito, não raras vezes, o investigador interroga-se acerca da correspondência entre aquilo que é escrito/narrado e o que realmente acontece. Não obstante, têm sido adoptadas várias formas de contornar este possível obstáculo ao estudo das representações. Alvermann (2000: 132-133) esclarece-nos sobre algumas: (i) a recolha dos dados sob formas diversas; e (ii) a apresentação da vivência a estudar (e dos próprios dados) sob formas diferentes (jogo, dramatizações, etc.). No nosso caso, ainda que não utilizemos narrativas para a recolha de dados, o problema pode, ainda assim, colocar-se. Por conseguinte, recolhemos 'discursos' através de duas fontes distintas (inquéritos por questionário escrito e oral), complementando, desta forma, as

informações recolhidas. A um nível mais particular, o recurso a fotografias como desencadeador da entrevista semi-directiva procurou não condicionar as respostas dos entrevistados à visão do investigador, estando, apesar disso, cientes que não acederemos a todas as representações do sujeito acerca do tema em estudo.

Poder-se-ia, igualmente, assegurar uma comparação entre o discurso dos inquiridos e as suas práticas efectivas recorrendo à técnica de observação de aulas. Embora concordemos com a pertinência de contactar directamente com a intervenção pedagógica do docente, optámos por não incluir esta recolha de dados nesta investigação, em particular por duas ordens de razões.

A primeira, mais concreta, prende-se com o limite temporal destinado à pesquisa. O facto de não estarmos incluídos numa equipa de investigação que, por exemplo, a partir da recolha dos mesmos dados, pudesse observá-los sobre prismas diferentes, levou-nos a excluir a observação de aulas devido à multiplicidade de informações a analisar, que seriam recolhidas através de diversos instrumentos, podendo ficar comprometida a profundidade de análise de todos os *corpora* envolvidos.

Para além disso, a presença do investigador ou de uma câmara de vídeo num contexto de acção pedagógica em que essa mesma presença não é de todo habitual, levaria, certamente, a alterações nos modos de agir do professor e dos alunos, contribuindo para uma recolha de informação de algum modo enviesada. Isto é, as práticas do professor em observação directa seriam certamente modificadas pela presença do investigador.

Em segundo lugar, julgamos preponderante a existência de um *background* acerca das representações dos docentes de língua, a sua descrição e análise. Neste sentido, questionar as representações dos professores acerca do ensino da escrita

contribui para o conhecimento das referências metodológicas que, a montante, norteiam a sua prática lectiva. Paralelamente, constrói-se um quadro empírico de referência.

Outra limitação possível prende-se com a interferência do investigador na condução do estudo e no contacto com os participantes. Consideramos de todo pertinente a observação de Guimarães (1988) ao referir que a pessoa humana, na qual se inclui o professor / investigador, é um ser activo, que interage em sociedade tendo em conta a sua perspectiva da realidade, o seu quadro de conhecimentos, afectos e valores que, de certo modo, influenciam as relações no seio comunidade. Procurámos, então, clarificar as perspectivas teórico-metodológicas que informam este estudo, assim como explicar os seus propósitos e métodos de intervenção. A procura de objectividade na recolha de dados levou-nos, ainda, a considerar métodos suficientemente reconhecidos e validados na comunidade científica para o estudo das representações, associando-lhes uma dimensão ética de investigação relativa à preservação da confidencialidade dos dados colhidos.

A outro nível, o nosso Questionário escrito poderá, na verdade, fornecer indícios aos docentes sobre as respostas a fornecer devido à construção do quadro de referência (afirmações e questões levantadas pelo investigador no Questionário e durante a entrevista). Não obstante, e ainda que o inquirido pudesse percepcionar o que se esperava dele em termos de quadro referencial para as suas práticas de escrita, consideramos que era de todo necessário fornecer o máximo possível de afirmações e actividades associadas na literatura de especialidade às **boas práticas de ensino da escrita** de forma a surgirem, nas respostas dos sujeitos, tomadas de posição relativas ao tema em estudo, que provavelmente não transpareceriam se elas não existissem.

Por fim, um reparo relativo à generalização das conclusões apresentadas. Ainda que se possa sempre discutir o alcance da investigação, em geral, existem mecanismos

que possibilitam aproximar a população / amostra considerada ao universo de referência. No nosso caso, o facto de incluirmos todas as escolas da região algarvia e de obtermos um número elevado de participação permite-nos ponderar a eventual transferência, para populações de professores de Francês semelhantes, das ilações e conclusões finais tecidas. Paralelamente, parece-nos que a nossa amostra é suficientemente representativa da classe, por conter elementos distribuídos pelas várias categorias configuradoras da classe (tempo de serviço, vínculo, habilitações) de forma suficientemente abrangente.

Não obstante, consideramos natural que possam existir factores ecológicos que influenciem a prática docente, nomeadamente no campo do ensino-aprendizagem da escrita, e que não serão necessariamente comuns à população total de professores de Francês. Em consequência, a leitura das Conclusões / Observações Finais deverá ser sempre realizada de forma crítica e situada.

No capítulo seguinte procederemos à descrição e à interpretação dos dados obtidos, resultantes da aplicação da abordagem metodológica agora descrita.

Capítulo 6
A Voz dos Professores: Práticas e Representações do Ensino-aprendizagem da escrita

Já afirmámos noutro lugar que este estudo se centra no discurso dos professores, a partir do qual procuramos caracterizar as suas práticas de ensino da escrita e, nomeadamente, destacar, de entre elas, aquilo que considerámos e/ou que eles consideraram como as melhores práticas de ensino da escrita.

Os dados recolhidos em diferentes momentos do processo investigativo e analisados sob dois prismas diferentes – qualitativo e quantitativo – cruzar-se-ão no presente capítulo de modo a respondermos às nossas perguntas de investigação.

Consideraremos, sempre que a sua intervenção ofereça novos indícios de interpretação, as informações recolhidas na análise aos programas de Francês para o EB e para o ES (cf. **Capítulo 4**). Poderão ser igualmente chamadas a intervir outras fontes, externas a este estudo, mas que à luz dos percursos de investigação e conclusões que revelam, ajudam a clarificar, explicar e interpretar atitudes, opções metodológicas, etc. dos nossos respondentes.

A discussão e interpretação global dos dados basear-se-á na análise estatística, chamando particularidades relativas aos ciclos de ensino, 3º do EB e ES, e aos diversos factores contextuais invocadas no Questionário (*e.g.* sexo, idade), sempre que os dados forem significativos. Do mesmo modo, na análise inferencial, os mesmos dados serão

introduzidos sempre que consideraremos pertinente destacar diferenças que nos permitam melhor descrever e interpretar as opções dos docentes inquiridos.

Considerámos mais pertinente não realizar uma apresentação e posteriormente a discussão dos dados, de forma separada e dissociada, por razões que se prendem com a própria natureza desta investigação e dos passos metodológicos efectuados. A informação sobre as práticas de ensino da escrita, recolhida e tratada estatisticamente, foi complementada através das observações dos entrevistados. O próprio construto **boas práticas de ensino da escrita**, concebido inicialmente recorrendo à literatura de especialidade, alimenta-se igualmente do discurso dos professores, da sua experiência, das suas dificuldades e, porventura, nalguns casos, da sua falta de visão e de aprofundamento de questões relativas à sua própria formação ou à incapacidade de adaptação à realidade teórico-metodológica actual.

6.1 O Discurso dos Professores acerca das suas Práticas de Ensino da Escrita

O nosso primeiro objectivo prende-se com a inferência das representações dos professores de FLE quanto ao ensino da escrita, a qual será potenciada através da descrição e a caracterização das suas próprias práticas de ensino da escrita. Inquirimos deste modo os professores sobre aspectos considerados relevantes quer quanto à planificação dessas práticas quer no que respeita à sua concretização em aula. Os participantes foram também questionados directa ou indirectamente acerca das suas

opções metodológicas, de modo a melhor inferirmos os modelos subjacentes às suas práticas.

Neste sentido, esta primeira parte de análise contemplará os dados obtidos nas perguntas **7** a **13** do Questionário de Investigação (cf. **Anexo 2**), relativas à "Gestão do Processo de Ensino da Escrita". Adicionar-lhe-emos afirmações, comentários, citações dos próprios aquando das entrevistas, cruzando-se, assim, os diferentes modos de actuação identificados na recolha de dados.

Reteremos igualmente as diferenças relativas às condicionantes contextuais relevantes para a percepção de particularidades quanto ao ensino-aprendizagem da escrita.

6.1.1 A Natureza e o Papel das Actividades de Escrita

As finalidades e os objectivos atribuídos à escrita [A1-FObj] acompanham a tendência de atribuição de uma função avaliativa à escrita, através da qual se verifica a aquisição de conhecimentos vários em LE. De facto, se observarmos as respostas fornecidas pelos sujeitos durante as entrevistas, poucos referem que utilizam a escrita para apurar os progressos dos aprendentes na competência de escrever (PEB5 e, de certo modo, PEB2). A grande maioria afirma que a escrita serve para "aplicar o vocabulário que eles conheçam" PEB1, de "verificação de vocabulário, || de estruturas gramaticais", segundo PEB5.

Outros, ainda, afirmam atribuir um leque variado de objectivos à escrita, embora não especificando claramente quais, a não ser a preparação para o exame nacional

(PES2). Pelo contrário, um deles privilegia pouco a escrita, utilizando-a essencialmente como recurso para a oralidade (PES1).

Nesta ordem de ideias, compreende-se a indefinição de uma linha metodológica clara, ainda que esta possa assentar em diversos paradigmas [A1-AMet], não estruturados.

A indefinição metodológica e de finalidades/objectivos, associada, nalguns casos, a uma confiança, a nosso ver excessiva, nos seus próprios conhecimentos relativos à língua e cultura estrangeira, resultam numa improvisação das situações de ensino-aprendizagem [A1-Imp].

Segundo o discurso dos professores, a planificação segue a ordem tradicional de ordenação de conteúdos e de actividades na sala de aula.

A sequência de aulas organiza-se, geralmente, em torno de uma área temática e, por conseguinte, inicia-se com a apresentação do conteúdo/tema novo, passando-se à leitura de textos relacionados com o mesmo.

> [*] [PEB4] "As aulas organizam-se, geralmente à volta de um tema, para o qual a professora selecciona um ou dois textos, sendo que, normalmente, as unidades iniciam-se com diálogos acerca da temática em estudo suportados por imagens que a professora traz para a aula ou que constam do manual. Durante o diálogo, a professora procede ao registo no quadro do vocabulário pertinente sobre o tema. Os próprios manuais, por vezes, trazem no final uma lista de vocábulos divididos pelos diferentes temas abordados. A composição surge sempre no final da unidade." [A1-PDesenv]

Em seguida, os alunos exercitam o conteúdo em situações de compreensão de texto ou exercícios de vários tipos (lacunares, resposta a perguntas, ditados, etc.), de modo a aplicarem o vocabulário ou os conteúdos gramaticais associados à área temática em estudo.

É de salientar que não parece haver autonomia de decisão quanto ao conteúdo gramatical em estudo para determinada área temática. De facto, parece-nos que os professores seguem as sugestões do manual, alterando, apenas de quando em vez, o exercício sugerido.

> [PEB2] "Neste momento || vou dar o imperativo. Eu estou a dar o texto. || Vi as perguntas de interpretação com os miúdos e logo a seguir vinha || o imperativo com dois quadros: os verbos no presente de um lado e os verbos no imperativo do outro ||. Para não entrar logo directamente assim no imperativo, eu pedi aos miúdos, para em casa, ou na aula, depende do tempo que eu tinha, fazer um levantamento dos verbos todos do texto e ver em que tempo estava os verbos todos do texto, || Isso é trabalho escrito também, || É outro tipo de escrita, || Primeiro têm de reconhecer o verbo ||. Depois têm de passar o verbo do texto e escrever e depois ao lado têm de reconhecer o infinitivo e o tempo em que ele está, ||" [A1-PDesenv]

Atendamos à concepção de escrita presente neste registo do sujeito PEB2. Em seu entender, escrever corresponde igualmente ao levantamento de verbos de um texto e ao registo do tempo verbal em que estão conjugados. Convenhamos que apesar de este tipo de actividade recorrer à escrita (poderia ser realizada na oralidade), o que está em causa não é o desenvolvimento da competência de escrita, antes pretende-se exercitar estruturas gramaticais, passando pelo seu reconhecimento, identificação e categorização.

O momento de escrita surge, na maioria dos casos, no final da situação de ensino-aprendizagem, independentemente do nível considerado.

> [PEB6] "Peço-lhes geralmente para eles interpretarem imagens, para já através da oralidade, sem grandes indicações. || Preciso que eles digam palavras e que depois passem para a frase. Não estou preocupada que saia tudo direitinho || [=2] […] || Eu normalmente passo pelo texto, acho que é importante que eles / para já que saibam ler || Depois que percebam bem o texto. Faço-lhes perguntas de interpretação || Muitas vezes || eles ouvem primeiro o texto, nem sequer sou eu a ler, || Faço algumas perguntas sobre o texto para ver o

> que é que eles captam, || Depois da compreensão de texto, normalmente || se tenho algum conteúdo gramatical, que nem sempre tenho conteúdos gramaticais para dar em todas as aulas || passo pelo conteúdo gramatical. Normalmente passo pelo exercício lacunar [=2] e depois para a aplicação em frases ou na produção escrita, portanto, ou pequenas frases que depois || de quando em quando fazemos um texto maior na aula e geralmente no teste eu ponho sempre uma composição || Dou dois ou três temas para escolherem que pode passar pelo resumo do próprio texto ||" [A1-PDesenv]

Através da descrição da estrutura habitual das suas aulas, PEB6 caracteriza modos de actuação recorrentes em sala de aula, marcadamente tradicionais e ancorados na noção de unidade didáctica. Chamamos, também, a atenção para o facto de, segundo este inquirido, a escrita resumir-se à "aplicação em frases" do conteúdo gramatical, depois de o aluno o ter praticado em exercícios lacunares. A produção de um texto faz-se esporadicamente, "de quando em quando" segundo as suas palavras, ou no teste de avaliação, o qual inclui sempre uma *composição*. Avalia-se, portanto, uma competência que raramente é treinada em aula. Por fim, observe-se que o género *resumo* se inclui numa categoria de texto genérica, como a composição, entendida, assim, como sinónimo de produção de texto.

A escrita ocupa, consequentemente, o lugar normalmente destinado ao desenvolvimento da temática em estudo [indicador A1-CMet/DesTema]:

> [PES5] "O texto é um pretexto para desenvolver o tema que está programado / […]" [A1-CMet/DesTema]

Neste sentido, o tema é alargado através da escrita e, mais raramente, recorrendo a outro tipo de tarefas associadas a outros suportes, como por exemplo registos áudio ou vídeo.

Compreende-se, deste modo, porque a maioria dos respondentes considera os momentos de escrita como o final da situação de ensino-aprendizagem (indicador [A1-CMet/Concl], com 3 e 5 unidades de registo, no EB e no ES respectivamente)[108].

Para estes docentes, a escrita "[n]unca é uma motivação, […]" (docente [PEB1]), isto é, nunca é uma fase de arranque de uma situação de ensino-aprendizagem. Na maioria dos casos:

> [PEB1] "É sempre uma espécie de fase de recapitulação de uma série de conceitos, || de vocabulário novo que tenha vindo a introduzir / de acordo com o tema que estou a abordar." [=2] [A1-CMet/Concl]

No fundo, podemos inferir que o momento de escrita em final de situação de ensino-aprendizagem acaba também por servir de indicador de aprendizagens, quer de âmbito geral, quer a nível gramatical, embora os docentes não o afirmem peremptoriamente.

Os dados obtidos nos questionários corroboram estes discursos sobre o lugar dos momentos de escrita na planificação de situações de ensino-aprendizagem.

Com efeito, na opinião dos professores inquiridos, a produção de um texto escrito nas aulas decorre, mais habitualmente, como *f) complemento / desenvolvimento de uma determinada temática*, para 40,4% dos casos, conforme se pode ver no **Gráfico n.º 1**. Em contrapartida, é menos habitual (46,0%) a escrita de textos nas aulas como uma actividade *per se*, ou seja, sem relação obrigatória com outras actividades.

Esta tendência mantém-se em ambos os níveis de ensino considerados[109].

[108] Ver **Anexo VII – Quantificação das Unidades de Registo**.
[109] Ver **Anexo V – Gráficos 7** e **8**

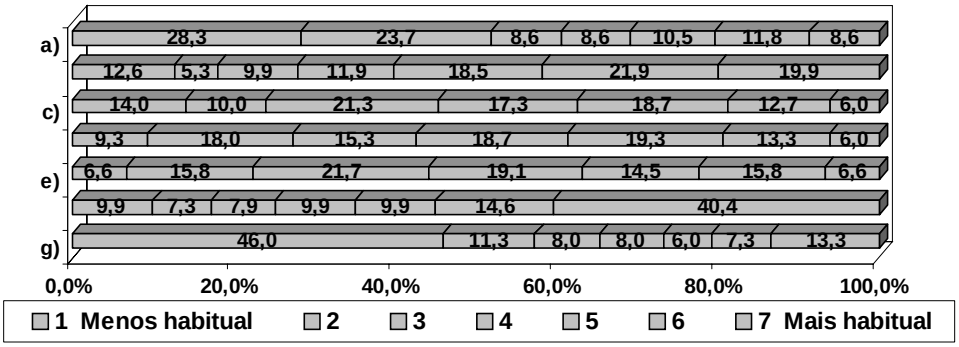


Gráfico n.º 1 - Circunstâncias habituais para a produção de um texto escrito nas aulas (Q7)

O **Quadro n.º 11** permite-nos comprovar estes dados através da comparação de alguns indicadores estatísticos da escala de ordenação utilizada. Assim, para as actividades *a) como introdução a uma temática* e *g) como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)* a mediana foi a mais baixa, 2 pontos, e o valor modal o mais baixo de todos, isto é 1, revelando-se, assim, estas actividades como as menos habituais.

Por oposição, a actividade *f) como complemento / desenvolvimento de uma temática* apresentou uma mediana de 6 e um valor modal igual ao valor máximo da escala, isto é 7[110], encontrando-se o mesmo padrão no 3º Ciclo e no ES[111].

[110] Ver **Anexo V – Quadro n.º 10**
[111] Ver **Anexo V – Quadro n.º 11** e **Quadro n.º 12**

Quadro n.º 11. Circunstâncias habituais para a produção de um texto escrito nas aulas (Q7 – dados globais)[112]

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)como introdução a uma temática	152	3	2	1	1	7	1,00	5,00
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	151	4	5	6	1	7	3,00	6,00
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	150	5	4	3	1	7	3,00	5,00
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	150	5	4	5	1	7	2,00	5,00
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	152	3	4	3	1	7	3,00	5,00
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	151	4	6	7	1	7	3,00	7,00
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	150	5	2	1	1	7	1,00	5,00

Encontramos, como referimos, a mesma predominância de respostas nas entrevistas. De facto, o *desenvolvimento de uma temática* (A1-Cmet/DesTema) e a *conclusão de sequência de ensino-aprendizagem* (A1-CMET/Concl) contêm um maior número de unidades de registo, quer no EB (5 unidades), quer no ES (6 unidades)[113].

> [PEB1] "É sempre uma espécie de fase de recapitulação de uma série de conceitos, || de vocabulário novo que tenha vindo a introduzir / de acordo com o tema que estou a abordar." [=2] [A1-Cmet/DEsTema]
>
> [PES1] "Uma forma de sistematizar alguma coisa, algum assunto, algum tema que tenhamos visto, || Então concluindo || vamos tentar escrever isso, sistematizar isso || […]"[A1-Cmet/DEsTema]

Independentemente do ciclo de ensino considerado, a escrita de um texto surge não como um momento em que se desenvolveriam competências de escrita, mas geralmente como fase na qual se "sistematizam" ou "recapitulam" conteúdos

[112] O "N" refere-se ao número total de Questionários devolvidos e às consequentes respostas dos sujeitos inquiridos, somando-se as válidas (isto é, obtidas) com as perdidas (respostas em branco), perfazendo um total de 155 respostas. Aproveitamos, igualmente, para esclarecer que embora apresentemos os percentis, e por conseguinte o intervalo interquartil, estes não serão abordados na análise, tendo, deste modo, uma função meramente complementar.

[113] Ver **Anexo VII** – **Quantificação das Unidades de Registo**.

(nomeadamente gramaticais), como indicador daquilo que o aluno aprendeu; como preparação para o teste de avaliação, que afinal inclui a produção de um texto escrito.

> [*] [PES3] "As situações de escrita surgem sempre no fim do estudo de cada tema, porque em seu entender «é uma loucura a matéria que [tem] para dar» e de modo a preparar um texto escrito para os testes de avaliação sobre o tema em estudo." [=2] [A1-Cmet/DEsTema]
> [PES4] [produção escrita como indicador] "Do que tinha feito para trás que aí era por um lado o vocabulário, as estruturas gramaticais mais simples, porque é verdade que é iniciação, tem que ter um sujeito, um verbo || os... a descrição que eles faziam da pessoa, a frase tinha que estar sintacticamente correcta // || / e ao mesmo tempo treinámos o masculino e o feminino, tendo em conta que eles tivessem a descrever um rapaz ou uma rapariga, ou uma situação // que se prestasse a essa troca de masculinos e femininos."[=2] [A1-CMte/Apr]
> [PEB3] "É prepará-los para || as composições que saem nos testes porque || /" [aplicar as mesmas estruturas na composição] [=2] [A1-FObj]

O acompanhamento da leitura de um texto é também relevada se tivermos em conta que obtém uma mediana de nível 5. Paralelamente, as entrevistas mostraram que a escrita surge sempre depois da leitura de textos sobre o tema a desenvolver, de modo a facilitar a aquisição do vocabulário e fomentar um aumento do conhecimento do tema, através da resposta às perguntas de compreensão. Como refere o entrevistado [PEB4]:

> [*] [PEB4] "O tema era relativo às novas tecnologias. Leram três textos nos quais adolescentes davam a sua opinião sobre a internet, referindo as suas vantagens." [A1-PDesenv]

Compreende-se, como veremos abaixo, porque muitos docentes consideraram, então, a resposta a perguntas de compreensão como tarefas de escrita.

O texto enquanto suporte pode ainda ser relevado para as situações em que os alunos deveriam estar a ser avaliados quanto às suas capacidades de escrita. Nestes

momentos, é frequente referir-se que podem usar o texto base para recolha de vocabulário e/ou estruturas, a partir dos quais os alunos podem construir o seu próprio texto.

A utilização da escrita em momentos introdutórios é marginalizada pelos sujeitos. A mediana de 2, e moda de 1, para esta alinha (cf **Quadro 11**) é acompanhada pelo discurso dos docentes. Apenas um dos entrevistados considera possível a escrita introduzir uma situação de ensino-aprendizagem:

> [PEB5] "Sim, || A sua opinião pessoal sobre aquele tema que depois pode vir a ser corroborado ou não com os textos que vêm a seguir / || Porque às vezes os jovens têm uma ideia / sobre um determinado tema, que está errada, e depois com a leitura que vão fazer, || dos textos do manual, a pesquisa que vão fazer || na internet ou || numa determinada enciclopédia, podem vir a chegar à conclusão e isso às vezes acontecia, «Olha afinal eu estava errado»." [A1-CMet/Intro]

Na verdade, estes excertos do discurso dos respondentes revelam que os mesmos se preocupam com a escrita, embora como modo de abordagem do tema em estudo e não como desenvolvimento de uma verdadeira competência textual. Confrontam-se ideias sobre o conteúdo, mas não sobre a estrutura do texto, nem sobre o seu contexto comunicativo, as convenções que o regem, etc.

A análise inferencial[114] para esta mesma questão, a saber "Em que circunstâncias requer habitualmente a produção de um texto escrito nas suas aulas?" (**Q7**), foi concretizada através do teste de *Mann-Whitney* que, quanto ao *género*, revelou um valor de probabilidade unilateral de $p = 0{,}028$ (0,055 bilateral). Logo, há evidências

[114] Contrariamente às restantes categorias nominais que se revelam, de algum modo, produtivas a nível das análises descritivas de comparação através de *crosstables*, a variável sexo, provavelmente devido ao reduzido número de docentes do sexo masculino, não produziu diferenças estatísticas significativas na maior parte dos casos. Decidimos, ainda assim, manter as leituras inferenciais de modo a contemplarmos todos os dados nominais recolhidos na análise.

estatísticas significativas de que há diferenças entre os professores segundo o sexo, tendo o sexo masculino evidenciado como prática mais habitual do que o sexo feminino o item *a)*, *como introdução a uma temática*, relativamente a esta questão[115]. Encontramos precisamente a mesma diferença, no 3º ciclo do EB, sendo que o teste aplicado revelou um valor de probabilidade unilateral de $p = 0{,}035$ (0,069 bilateral)[116].

Da aplicação do teste não paramétrico de *Kruskall-Wallis* para a comparação dos diferentes grupos de idades, o teste revelou um valor de Qui-quadrado de 8,493 ($p = 0{,}037$) para o item *g)*, *como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)*, podendo-se assim inferir que existem diferenças significativas entre as diferentes idades, tendo o grupo de idades entre os *25 e 35 anos*[117] revelado maiores pontuações, indicativo, portanto, de ter este item como prática mais habitual.

Quanto ao 3º Ciclo do EB, o teste revelou um valor de Qui-quadrado (χ^2) de 9,536 ($p = 0{,}023$) para a alínea *c)*, *como actividade que acompanha exercícios gramaticais*. Podemos assim observar, que existem diferenças significativas entre as diferentes idades, tendo o grupo de idades superior a 55 anos demonstrado que esta prática lhes é menos habitual contrariamente aos restantes[118].

Divididos pelo *tempo de serviço*[119], relativamente à **Q7**, "em que circunstância requer habitualmente a produção de um texto escrito nas aulas", o teste revelou um valor de $\chi^2 = 12{,}641$ ($p = 0{,}049$), para o item *a)*, *como introdução a uma temática*. Inferimos, deste modo, que existem diferenças significativas entre os professores com diferentes tempos de serviço, tendo o grupo de tempo de serviço compreendido entre 6 a

[115] Ver **Anexo V – Quadro n.º 13**
[116] Ver **Anexo V – Quadro n.º 15**
[117] Ver **Anexo V – Quadro n.º 16** (O mesmo sucede se considerarmos apenas os docentes colocados em escolas secundárias. Ver **Anexo V – Quadro n.º18**)
[118] Ver **Anexo V – Quadro n.º17**
[119] Ver **Anexo V – Quadro n.º22**

15 anos referido este item como prática mais habitual. Para os restantes itens da questão não se observaram diferenças estatísticas.

O grupo de professores agrupados pela *categoria profissional*[120] consistiu naquele que mais diferenças revelou relativamente a esta mesma questão, nomeadamente nas alíneas *c)*, *como actividade que acompanha exercícios gramaticais* (χ^2 = 9,319; p = 0,009), *d)*, *como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais* (χ^2 = 7,320; p = 0,026), e *g)*, *como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)* (χ^2 = 7,764; p = 0,021). O grupo formado pelos professores do *Quadro de Escola* considerou o item *c)* como uma prática mais habitual. No entanto, é precisamente este grupo que considera a alínea *g)* como a menos habitual. Para o item *d)* as diferenças parecem dever-se ao facto de o grupo de *Professores Contratados* considerar este item como a prática menos habitual.

Contrariamente ao EB[121], que não mostrou diferenças estatísticas nos testes aplicados, no ES[122] o teste revelou diferenças na alínea *c)*, *como actividade que acompanha exercícios gramaticais* (χ^2 = 7,196; p = 0,027), sendo o grupo formado pelos professores do *Quadro de Escola* aquele que atribuiu a este item uma prática mais habitual.

No **Gráfico n.º 2**, são apresentados os dados obtidos para o género de texto mais utilizado pelos professores para fomentar a escrita nas aulas, em que se destaca a resposta a questionários para 120 dos inquiridos (77,4%), as *composições* para 117 (75,5%) e as *Traduções e retroversões* para 112 (72,3%). No extremo oposto, estão os

[120] Ver **Anexo V – Quadro n.º 25**
[121] Ver **Anexo V – Quadro n.º26**
[122] Ver **Anexo V – Quadro n.º27**

Memorandos e os *Contratos*, com uma referência, seguidos das *Minutas* que não foram consideradas por nenhum dos sujeitos [123].

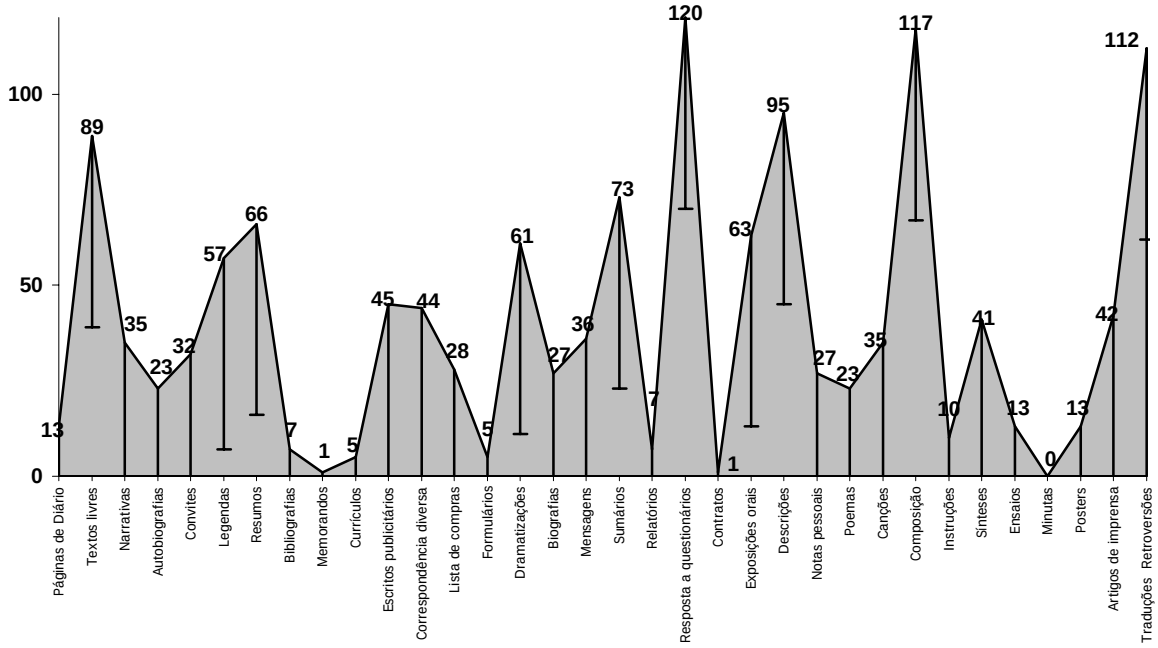


Gráfico n.º 2 - Género de textos mais fomentados nas aulas (Q8)

A particularização por ciclo de ensino, operando a separação entre aqueles que também leccionam 3º ciclo do EB apesar de estarem colocados numa escola secundária, permite-nos observar alguma variação no padrão de resposta em cada ciclo.

De facto, no 3º ciclo do EB[124], a *composição* (74 ocorrências) assume o lugar de destaque, seguido da *resposta a questionários* (71). As *descrições* e as *traduções/retroversões* ocupam o terceiro lugar com 65 incidências. Por seu lado, no ES, ainda que a diferença de valores seja mínima, as *traduções/retroversões* e a *resposta a questionários* apresentam 38 ocorrências, seguindo-se as *composições*,

[123] Ver **Anexo V – Quadro n.º 28**
[124] Ver **Anexo V – Quadro n.º 31**

referidas por 35 docentes no total[125]. Atribui-se também uma maior primazia aos *resumos* (27) e aos artigos de imprensa (22).

Os dados obtidos na análise de conteúdo acompanham esta leitura. Com efeito, a maioria refere *textos escolares* [A2GeTxt/Esc], como a *composição*/redacção (também chamada por alguns de texto de opinião ou argumentativo), quando solicitados sobre os géneros de texto mais frequentemente desenvolvidos na sala de aula.

Ainda no quadro de géneros marcadamente escolares, alguns docentes salientaram também os diálogos (ou *jeux de rôles*). Sobressai, igualmente, que, para alguns, a escrita de umas "frasesitas" (PEB3) favorece o desenvolvimento da competência de escrita, ainda que reconheçam que provavelmente não lhes parece muito aliciante:

> [PES4] "|| Não posso dizer que 2 ou 3 frases, este anos, tenha sido uma actividade muito, como hei-de dizer, || aliciante para mim como para eles" [A2-GeTxt/Esc]

Inquiridos sobre o que representava para eles a actividade de *composição*, os professores definiram-na como um texto no qual se desenvolve um tema, estando ou não presente a opinião do escrevente/aprendente.

> [PEB2] "|| Então vamos lá ver. Não vou dizer composição. Vamos dizer || textos de desenvolvimento acerca de um tema, || Texto de opinião. […] Composição é tradicional, está bem." [A2-GeTxt/Consid/compo]

PEB2 referiu, inclusive, como podemos observar no exemplo acima mencionado, que *composição* corresponde a uma visão tradicional das tarefas de escrita,

[125] Ver **Anexo V – Quadro n.º 31**

embora o use comummente nas suas práticas lectivas. Substituiu, então, a designação *composição* por *texto de opinião*, *texto de desenvolvimento* de um tema:

> [PEB2] "Mas é! [tradicional] É o que nós continuamos a utilizar infelizmente. Texto de opinião acerca de um tema que foi dado a um aluno. Texto de desenvolvimento, ||" [A2-GeTxt/Consid/compo]

Não obstante a mudança de termos, a visão sobre o ensino da escrita permanece a mesma. Muda-se, assim, o nome da actividade, para que não pareça "tradicional", mantendo-se a filosofia que estava subjacente ao termo e à noção anterior.

A correspondência *composição* com texto de opinião é não raras vezes efectuada pelos docentes sempre que são questionados sobre o sentido do termo (cf. [A2-GeTxt/Consid/Comp]).

Os restantes géneros textuais dividem-se entre as categorias de género *Estudo*, *Criativo* e, no ES, *Institucional*, obtendo, ainda assim, uma menor expressão no discurso dos docentes entrevistados.

A análise inferencial possibilita-nos ainda outros destaques.

A leitura dos dados através das *Habilitações literárias* não produz grandes surpresas quanto às leituras possíveis[126]. Destacamos, contudo, os professores com *pós-graduação* que assinalaram na sua totalidade a produção de *textos livres* como sendo a tarefa mais habitual nas suas aulas. Ainda assim, não existe uma grande ruptura com os géneros mais destacados. Com efeito, relativamente à *composição*, a actividade apenas difere das anteriores por não se referir a um tema ou uma estrutura predeterminada pelo professor.

[126] Ver **Anexo V – Quadro n.º 32**

Contrariamente aos seus restantes colegas, os professores detentores de Mestrado não fomentam composições e *traduções/ retroversões* nas suas aulas. Com efeito, destacaram, na sua totalidade, *escritos publicitários* e *artigos de imprensa*. Os restantes géneros textuais assemelham-se àqueles já relevados no cômputo global.

A distribuição das escolhas dos docentes quanto aos textos mais fomentados nas suas aulas pelas variáveis *categoria profissional*[127], *idade*[128] e *tempo de serviço*[129]não produz grandes diferenças quanto à leitura global dos dados.

A distribuição pela faixa etária ou pelo tempo de serviço mostra-nos que independentemente da idade, os professores actuam sensivelmente da mesma forma, pelo menos quanto à escolha dos textos para produção nas aulas de língua. Relativamente à idade, todos os docentes com *mais de 55* anos assinalaram *resposta a questionários* (9 ocorrências em 9 possíveis) como produção textual mais fomentada, seguida de *traduções/retroversões* (8 casos em 9). Paralelamente, os professores com *mais de 30 anos* de serviço assinalaram na sua totalidade a *resposta a questionários*. Nesta mesma ordem de ideias, quase todos os inquiridos com tempo de serviço entre *26 a 30* trabalham com maior frequência as *traduções/retroversões* (11 em 13 possíveis) e a *composição* (10 em 13).

É de realçar que não existem particularidades contextuais de maior se olharmos à *categoria profissional*, tendo em conta os níveis de ensino que se encontram a leccionar. Como referimos na caracterização da população[130], os *Professores Contratados* e em *Quadro de Zona Pedagógica* encontram-se em maior número no 3º ciclo do EB, enquanto que os professores do *Quadro de Escola* estão maioritariamente no ES. Quer para uns, quer para outros, os géneros textuais preferenciais continuam a

[127] Ver **Anexo V – Quadro n.º 33**
[128] Ver **Anexo V – Quadro n.º 34**
[129] Ver **Anexo V – Quadro n.º 35**
[130] Ver Capítulo anterior.

ser aqueles que poderemos caracterizar como marcadamente escolares, isto é, textos que constituem tradicionalmente os objectos textuais de produção nas aulas de língua (LE ou LM). Destacam-se *composições*, *textos livres*, *traduções/retroversões*, *dramatizações* (*e.g. jeux de rôles*) que foram progressivamente introduzidos pelas várias metodologias que nortearam o ensino de línguas.

Concomitantemente, para alguns dos docentes entrevistados, os exercícios de resposta a perguntas, ditados, etc. correspondem, efectivamente, a actividades de escrita:

> [PES2] "|| Exercícios de completamento de pequenas palavras, não é, os *exercices à trous*, ||" [A2-GeTxt/Activ]
> [PEB3] "[…] ou depois responder às perguntas de interpretação do livro. Também têm de escrever frases para responder às perguntas / […]"[A2-GeTxt/Activ]

Para estes docentes, a simples escrita requerida em actividades de "[…] resposta a perguntas […]" (PEB4), permite o desenvolvimento de competências de escrita, já que incluem no género de texto a desenvolver em aula actividades, normalmente de compreensão de texto (oral ou escrito), como os *exercices à trous*, a simples escrita de frases ou a correspondência entre metades de frases. Apenas um professor considerou que embora se possam considerar este tipo de actividades, elas por si só não bastam para desenvolver competências de escrita:

> [PEB2] "[…] e se formos ver as perguntas desenvolvimento, pouco praticam / porque é só meia dúzia de perguntas / || quando são perguntas directas, || Quando não são aquelas de verdadeira/falso, escolha múltipla, ||. Gramática também não desenvolvem a escrita."

Os respondentes reduzem, igualmente, a escrita à sua dimensão ortográfica considerando o "ditado" como um dos possíveis géneros de texto a desenvolver em

aula, embora seja uma estratégia geralmente desenvolvida para testar a compreensão oral e as competências lexicais dos aprendentes. Demonstram, deste modo, e em nossa opinião, um conhecimento e/ou uma prática desajustado daquilo que se considera escrever para o desenvolvimento da competência de escrita.

Em síntese, é de realçar, primeiramente, o facto de os professores inquiridos relevarem *resposta a questionários* como tarefa de escrita. Ainda que segundo alguns deles, se possam encontrar nessa actividade perguntas de desenvolvimento, elas não correspondem, no entanto, à construção de um texto propriamente dito, para além de estarem associadas à compreensão escrita e não propriamente à produção textual.

Em segundo lugar, muitos dos géneros referidos nos programas de Francês e no documento das Competências Essenciais constam daqueles que são menos trabalhados na sala de aula. No âmbito dos géneros referidos nesses documentos, a correspondência pessoal ou interpessoal (*correspondência diversa* no Questionário), as *narrativas* e os *ensaios* têm, ainda assim, alguma relevância, para os participantes deste estudo, encontrando-se mais ou menos a meio da tabela de textos mais trabalhados. Os restantes, como textos de natureza explicativa, instruções, notas pessoais, páginas de diário, etc., são pouco fomentados na aula de língua.

Assim sendo, nota-se, num certo sentido, uma permanência do trabalho com géneros de texto pouco definidos (*composição*, *textos livres*, *descrições*), que poderemos designar de tradicionalmente escolares, associados a uma visão de produto, não se atribuindo relevo ao trabalho de estruturas textuais particulares, igualmente relevadas pelos documentos das Competências Essenciais e pelos novos programas do Ensino Secundário, como forma, inclusive, de atribuir um contexto comunicativo (as esferas sociais) ao texto a produzir.

As razões para a escolha de determinado género textual (indicador [A2-GeTxt/Razões]) revelam-se, também elas, imprecisas e nunca correspondem a uma opção partilhada entre professor e aluno. Segundo PEB5, trabalham-se determinados textos porque assim o quer o docente, adaptando-os, quando em vez, ao nível dos alunos. No ES, a preparação dos estudantes ao exame nacional para PES2, ou para a vida activa (de acordo com PES3), são os únicos motivos apresentados.

6.1.2 Procedimentos e Suportes para o Desenvolvimento de Actividades de Escrita

No que diz respeito às fontes que habitualmente são mais utilizadas para a organização das tarefas de escrita desenvolvidas nas aulas, pergunta n.º **9** do Questionário, os professores inquiridos mostraram uma clara preferência pelo *manual escolar* (para 71,4% é a fonte mais habitual). Em contrapartida, as *discussões online* são a fonte menos habitual para quase metade dos inquiridos (49,3%), conforme se pode ver no **Gráfico n.º 3**.

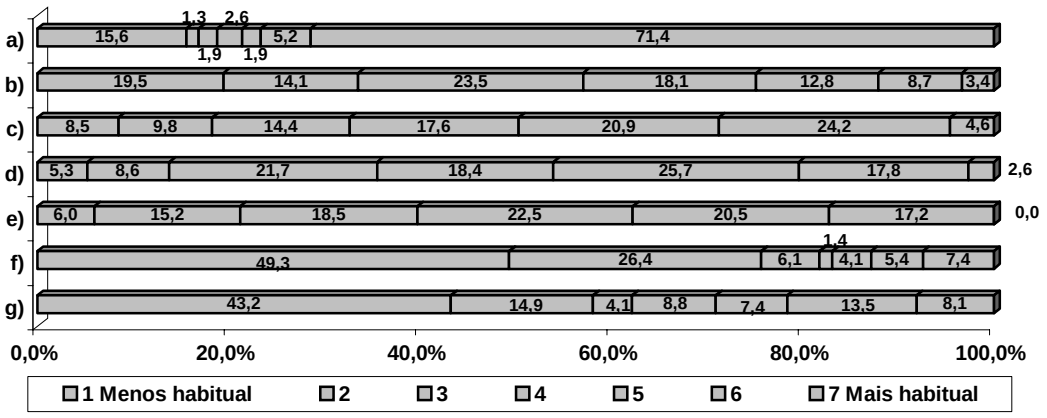


Gráfico n.º 3 - Fontes que habitualmente utiliza para a organização das tarefas de escrita nas aulas (Q9)

A particularização por ciclo de ensino não mostra diferenças significativas quanto aos dois eixos representativos dos recursos preferenciais[131].

Os dados apresentados no **Quadro n.º 12** confirmam o que referimos anteriormente, uma vez que o *manual escolar* apresentou, numa escala de 1 (menos habitual) a 7 (mais habitual), uma mediana e uma moda situadas no valor superior, isto é 7. Já as *discussões online* e *não utiliza nenhuma fonte em particular* apresentam os valores inferiores, com mediana de 2 e moda de 1.

Quadro n.º12 – Fontes que habitualmente utiliza para a organização das tarefas de escrita nas aulas (Q9 – dados globais)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)manual escolar	154	1	7	7	1	7	6,00	7,00
b)conferências a que assistiu	149	6	3	3	1	7	2,00	4,50
c)publicações periódicas especializadas	153	2	4	6	1	7	3,00	6,00
d)conversas com um ou mais colegas	152	3	4	5	1	7	3,00	5,00
e)pesquisas na Internet	151	4	4	4	1	6	3,00	5,00
f)discussões online	148	7	2	1	1	7	1,00	2,00
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	148	7	2	1	1	7	1,00	5,00

A análise inferencial revelou, quanto às fontes habitualmente mais utilizadas, um valor de probabilidade unilateral de $p = 0{,}032$ (0,064 bilateral), tendo o sexo masculino evidenciado como prática mais habitual do que o sexo feminino o item: *f)*, *discussões online*[132]. Encontramos a mesma tendência, quanto à diferenciação por ciclo, dado no 3º ciclo o sexo masculino evidenciar essa prática como a mais habitual ($p = 0{,}016$; 0,031 bilateral). Nos restantes itens não se verificaram evidências estatísticas significativas entre o grupo de indivíduos de ambos os sexos[133].

[131] Ver **Anexo V – Gráficos 9** e **10**
[132] Ver **Anexo V – Quadro n.º 37**
[133] Ver **Anexo V – Quadro n.º 38**

No que diz respeito ao grupo de idades, a comparação das respostas dos sujeitos não revelou diferenças estatísticas em qualquer dos itens da **Q9**. O mesmo sucedeu na particularização por ciclo de ensino quanto aos docentes que ensinam níveis do ES[134]. Pelo contrário, a particularização relativa ao 3º ciclo do EB evidenciou que os docentes de idade superior a 55 anos consideraram menos habitual o item *d)*, *conversas com um ou mais colegas*[135].

Esta mesma alínea (*conversas com um ou mais colegas*) é igualmente destacada pelos professores do EB, quando diferenciados pelas *habilitações literárias* (p= 0,040)[136]. A diferença observada parece dever-se a uma maior atribuição de utilidade por parte do grupo formado pelos detentores do grau de mestre e de doutoramento, em contraste com a menor utilidade atribuída pelos professores com pós-graduação, ou apenas com licenciatura (profissionalizados ou não).

Relativamente ao tempo de serviço dos sujeitos[137], o teste estatístico revelou um valor de χ^2 = 13,213 (p = 0,040), isto é, um valor da probabilidade de significância inferior ao valor de α = 0.05 para a alínea *e)*, *pesquisas na Internet*, tendo o grupo com *menos de 5 anos* de tempo de serviço considerado as TIC mais úteis quanto à pesquisa de situações de ensino-aprendizagem a colocar em prática na sua sala de aula. Por seu turno, os sujeitos pertencentes ao grupo com *mais de 30 anos* de serviço considera este recurso menos útil.

Ainda no quadro da utilização das TIC, as *discussões online* (alínea *f)*) obteve um valor de p = 0,013[138], estatisticamente significativo, pelo facto de os professores pertencentes ao *Quadro de Zona Pedagógogica* o terem considerado como uma prática

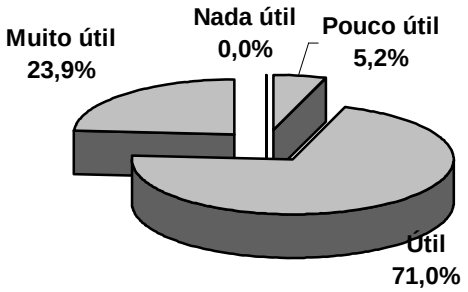
[134] Ver **Anexo V – Quadros 40** e **42**
[135] Ver **Anexo V – Quadro n.º41**
[136] Ver **Anexo V – Quadro n.º 45**
[137] Ver **Anexo V – Quadro n.º 46**
[138] Ver **Anexo V – Quadro n.º 50**

mais útil. O mesmo sucedeu no subgrupo pertencente ao 3º ciclo do EB[139], com a mesma categoria profissional, no qual o teste revelou um valor de p = 0,020 ($\chi 2$ = 7,834).

Contudo, para a preparação das suas aulas (**Q9**), o manual escolar parece constituir-se como o recurso mais utilizado pelos professores de Francês das escolas consideradas.

Com efeito, e de acordo com o **Gráfico n.º 4**, uma grande maioria (71,0%) dos professores inquiridos considera o manual escolar *útil* e cerca de um quarto (23,9%) vai um pouco mais longe ao apreciá-lo como *muito útil*. Apenas, 5,2% o considera *pouco útil*[140].

Gráfico n.º 4 - Grau de utilidade do manual escolar



O mesmo sucede se subdividirmos a população por ciclo de ensino: no 3º ciclo do EB, 70,8% considera o manual escolar útil, assim como para 74,1%[141] dos professores do ES.

Para a análise do grau de utilidade do manual escolar, e consideradas as categorias relativas ao sexo, à idade, às habilitações literárias[142] e à categoria

[139] Ver **Anexo V – Quadro n.º 51**
[140] Ver **Anexo V – Quadro n.º 76**
[141] Ver **Anexo V – Quadros 77** e **78**
[142] Ver **Anexo V – Quadros 79**, **80** e **81**

profissional[143], pudemos deduzir que não se observaram diferenças estatísticas em nenhum dos casos particulares. O tempo de serviço revelou-se o único a produzir diferenças estatisticamente significativas apenas quanto ao 3º ciclo do EB[144].

Com efeito, os sujeitos com um tempo superior a 26 anos parecem atribuir maior utilidade ao manual escolar, ao passo que os sujeitos com um tempo menor do que 5 anos parecem atribuir-lhe uma menor utilidade ($\chi 2 = 15{,}420$; $p = 0{,}017$).

A análise às entrevistas corrobora a preferência pelo manual escolar: (i) no que diz respeito à fonte/recurso para a elaboração da planificação de situações de ensino-aprendizagem da escrita (indicador [A1-Fonte/MEsc] para o EB[145]); e (ii) relativamente ao recurso material preferencial para o trabalho da escrita em sala de aula (indicador [A2-Rec/Mat/Manual]; 2 e 10 ocorrências no EB e no ES respectivamente[146]).

> [PEB2] "[…] mas aproveito sempre / outros [↑] manuais // que acho que possam ter coisas interessantes || / e dou em aula, por exemplo, qualquer coisa que esteja lá, que seja de aproveitar ||" [A1-Fonte/MEsc]
> [PES5] "||, é o único || ponto de referência que eles têm [↑] || para mim, o || manual é / o fundamental." [=3] [A2-Rec/Mat/Manual]).

Destacamos, ainda, nomeadamente quanto ao discurso de PES5, a exclusividade que é conferida ao manual escolar, considerado como o "único ponto de referência" dos aprendentes. Deduz-se, assim, que pelo menos este docente não parece fomentar a utilização dos meios áudio-visuais (televisão por cabo, por exemplo) ou as TIC, isto para além de possíveis documentos fotocopiados pelo docente, excertos de enciclopédias (em papel ou CDRom), que possibilitem o contacto com a cultura e a língua francesa.

[143] Ver **Anexo V – Quadro n.º 83**
[144] Ver **Anexo V – Quadro n.º 82**
[145] No ES apenas um docente acaba por se referir aos recursos para a planificação de aulas, não especificando uma fonte em particular.
[146] Ver **Anexo VIII – Quantificação das Unidades de Registo**.

Na sala de aula, os recursos mais utilizados para além do *manual escolar* são os dicionários e as gramáticas (indicador [A2-Rec/DicGram] que obtiveram 5 ocorrências no EB e 2 no ES) e os suportes visuais e sonoros (código [A2-Rec/Mat/Áudio-visual], com 5 ocorrências em ambos os ciclos de ensino). Os meios informáticos são apenas mencionados pelos professores do EB (6 ocorrências), ainda que apenas um deles, PEB5, afirme claramente que os utiliza em aula:

> [PEB5] "E requisito [projector multimédia] || para a minha aula. || Eu acho que || é mais apelativo. || É mais agradável." [A2-Rec/Mat/TIC]

Ainda relativamente aos recursos utilizados em sala de aula, ainda persiste a ideia de que o professor é o único recurso humano disponível, em detrimento dos melhores alunos ou de outras pessoas que possam ser convidadas para a aula. Isto apesar de terem consciência das dificuldades que surgem geralmente em situações de esclarecimento de vocabulário, pontos gramaticais ou culturais, recorrendo apenas aos conhecimentos do professor:

> [PEB2] "Olha, é-me igual. Porque como tenho de estar na aula […]" [professor como recurso] não me importo de servir de dicionário // Se bem que às vezes nem sempre a palavra aparece, ||, às vezes é mais fácil ter lá o dicionário à mão. ||" [=4] [A2-Rec/Hum]
> [*] [PES3] "Confessa que normalmente é ela que apoia os seus alunos nas dificuldades vocabulares, ou outras, recorrendo pouco a dicionários e quase nada a outros instrumentos." [A2-Rec/Hum]

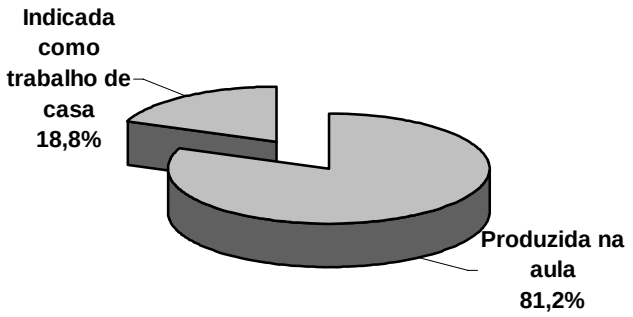
No ES, dois professores acrescentaram igualmente o caderno do aluno: PES4 e PES5.

Em ambos os ciclos, alguns dos entrevistados referiram também fichas construídas pelos próprios, geralmente com conteúdos vocabulares ou gramaticais.

Parece, assim, que não são entregues com frequência guiões de apoio à construção do texto ou fichas de verificação.

O espaço privilegiado para o desenvolvimento de tarefas de escrita (**Q10)** é a sala de aula para 81,2%, conforme podemos ver no **Gráfico n.º 5**. Apenas 18,8% dos sujeitos as indicam como trabalho de casa[147].

Gráfico n.º 5 - Local de realização de tarefas de escrita



O mesmo se passa no 3º ciclo do EB e no ES. No primeiro caso, 74,5% dos inquiridos referiu optar pela produção do texto em aula, contra 25,5% que indicam a produção de texto para trabalho de casa. No ES, a quase totalidade dos docentes, isto é, 94,5%, respondeu que os textos são produzidos em aula. Apenas 7,5 % os indica como trabalho de casa[148].

A subdivisão da população pelas categorias nominais retidas nesta investigação não mostrou diferenças quanto à preferência dos inquiridos, sendo que o trabalho em aula continua a predominar[149]. Apenas reteremos a população masculina (17 no total),

[147] Ver **Anexo V – Quadro n.º 52**
[148] Ver **Anexo V – Quadros 53** e **54**
[149] Ver **Anexo V – Quadros 55, 56**, **57** e **59**

que se subdivide em dois blocos muito semelhantes: 10 para a produção em aula e 7 para a indicação da produção escrita como trabalho de casa[150].

O discurso dos participantes no momento das entrevistas não difere. Com efeito, os inquiridos continuam a afirmar que preferem realizar a actividade de escrita em aula [A2-Local/Aula], desde que esta tenha 90 minutos de duração. Na sua opinião, o trabalho em aula é mais produtivo e permite-lhes obter um maior controlo sobre as produções dos alunos. Persiste a ideia de que, em casa, os estudantes são auxiliados por familiares ou explicadores, desvirtuando o juízo dos docentes sobre as competências de escrita entretanto desenvolvidas.

Não obstante, alguns deles consideram uma perda de tempo a construção de texto em aula. Assim, apesar de afirmarem que o texto é realizado em aula, declaram em simultâneo que "[e]m casa sempre é mais fácil, não perdes tanto tempo." (PEB2) e "[…] tenho de reconhecer que não trabalho muito a expressão escrita na sala de aula, […]" (PEB3).

Para eles, é sobretudo uma questão de tempo: tempo de aula, tempo reservado à aprendizagem de determinado conteúdo, tempo para cumprimento do programa, etc., esquecendo-se que o tempo dedicado à aprendizagem da escrita pode incluir qualquer um das restantes competências de ensino-aprendizagem, para além de que os próprios conteúdos programáticos relevam o desenvolvimento da competência textual como fundamental.

> [*] [PEB4] "Para a docente, escrever implica muito tempo: implica ler e compreender um texto que aborde o tema e introduza vocabulário e conteúdos morfo-sintácticos. Só depois se passa à escrita, […] é geralmente feita em casa, com ou sem ajuda, não sabe." [=2] [A2-Local/Casa]

[150] Ver **Anexo V – Quadro n.º 59**

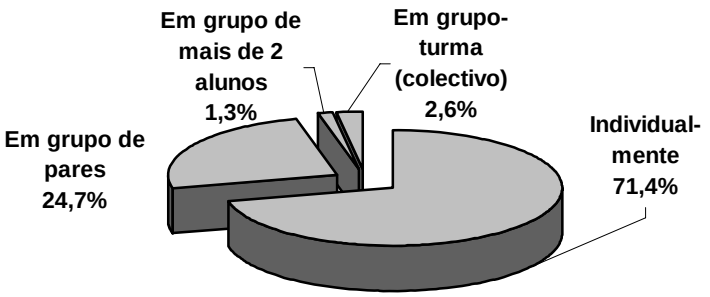
> [*] [PES3] "[…] quando não há tempo de os realizarem em aula. […] é prática corrente acabarem-nos, ou escreverem-nos na totalidade, em situações de trabalho para casa (*Vulgo* TPC), […]."[A2-Local/Casa]

Parece-nos que implica tempo sobretudo para realizar tarefas que poderiam ser desenvolvidas em paralelo com a construção de um texto. Reduz-se, por isso, a situação de aprendizagem em LE à sequência tradicional de actividades – apresentação, prática, produção, nas quais é impossível passar à seguinte sem ter completado a anterior, não considerando que a aprendizagem de determinado conteúdo gramatical, por exemplo, pode já ser estabelecida no quadro da escrita de determinado género de texto.

Relativamente à organização do trabalho dos alunos durante a produção escrita (**Q11**), na opinião dos professores inquiridos, a grande maioria (71,4%) utiliza o trabalho individual para a realização de tarefas de escrita nas aulas. Ainda de acordo com os dados do **Gráfico n.º 6**, em cerca de 25% dos casos essas tarefas são realizadas em grupos de pares. Só muito raramente é que o trabalho de escrita é feito em grupo-turma (2,6%) ou em grupos de mais de 2 alunos (1,3%)[151].

A distribuição das respostas relativas aos dois ciclos de ensino segue a mesma tendência[152].

Gráfico n.º 6 - Forma de realização de tarefas de escrita nas aulas



[151] Ver **Anexo V – Quadro n.º 60**
[152] Ver **Anexo V – Quadros 61** e **62**

Existe também uma clara consonância com os dados globais, quanto à distribuição da população pelos subgrupos considerados, principalmente no que diz respeito ao *tempo de serviço* e à *idade*[153].

Relativamente ao tipo de vínculo contratual, os professores do quadro de escola atribuem também uma certa importância ao trabalho *em grupo de pares* (25 no total), a par do trabalho individual[154]. O mesmo sucede se distribuirmos os dados pelas habilitações dos indivíduos[155]. A não ser o detentor de *Doutoramento* que prefere claramente o trabalho individual, os restantes que detêm estudos pós-graduados distribuem-se pelas várias hipóteses de resposta (*individualmente*, *em grupo de pares*, *em grupo-turma*), apesar de excluírem o chamado trabalho de grupo (grupos com mais de 2 alunos).

Quanto à subdivisão por género, a população masculina (17 no total) divide-se entre o trabalho individual e a pares, com 10 e 6 ocorrências respectivamente[156].

Parece-nos, deste modo, que embora nalguns casos se considere o trabalho cooperativo, nomeadamente a pares, a preferência dos professores de Francês recai quase exclusivamente para o trabalho individual. Assim sendo, não se considera relevante o trabalho colaborativo, seja no seio de grupo de alunos, seja em trabalho colectivo de escrita de texto, não se lhe atribuindo, provavelmente, qualquer interesse pedagógico para o desenvolvimento da competência de escrita.

Independentemente do grupo considerado, nenhum sujeito assinalou a alínea *c) produzido na biblioteca* como possibilidade de contexto físico para a realização de tarefas de escrita. Não obstante, alguns referiram-se a este espaço nas entrevistas,

[153] Ver **Anexo V** – **Quadros 64** e **66** respectivamente.
[154] Ver **Anexo V** – **Quadro n.º 63**
[155] Ver **Anexo V** – **Quadro n.º 65**
[156] Ver **Anexo V** – **Quadro n.º 67**

nomeadamente quanto às melhores práticas de ensino da escrita seleccionadas pelos sujeitos, que abordaremos mais adiante.

Relativamente às opções referidas na alínea *d)*, *outro*, os docentes não assinalaram espaços físicos, mas antes momentos relativos ao processo de ensino aprendizagem. Assim, um deles registou "como tarefa diferenciada de acordo com o nível e dificuldades" e três remeteram a escrita para momentos de avaliação. Para além de, provavelmente, não terem percebido a pergunta, assinalaram, na sua maioria, precisamente questões relativas ao ensino da escrita mais vincadamente associados a abordagens tradicionais de produto relativas ao ensino da escrita.

De acordo com esse tipo de abordagem, os entrevistados referiram utilizar não raras vezes o trabalho individual (indicador [A2-Op/MTrab/TI] com 7 e 3 ocorrências no EB e ES, respectivamente), paralelamente ao trabalho em grupo de pares (código [A2-Op/MTrab/TG/2], com 7 e 4 unidades de registo no EB e ES, respectivamente).

Segundo os sujeitos, o trabalho a pares surge naturalmente quando os alunos se sentem mais inseguros na escrita de determinado texto ou quando eles próprios consideram o tema/conteúdo a abordar/utilizar mais difícil:

> [PES5] "[…] mas eles por reflexo, por falta de segurança, muitas vezes trabalham a dois, com o parceiro do lado. E aí não tenho problemas, deixo fazer." [A2-Op/MTrab/TG/2]
> [PEB1] "Depende. Se eu considero que é uma actividade que é mais difícil ou || se eu tenho vindo a verificar que alguns alunos não dominam ainda bem o tema que nós estamos a estudar, pode acontecer que eu os ponha a pares estrategicamente, alunos mais fracos com um aluno melhor." [A2-Op/MTrab/TG/2]

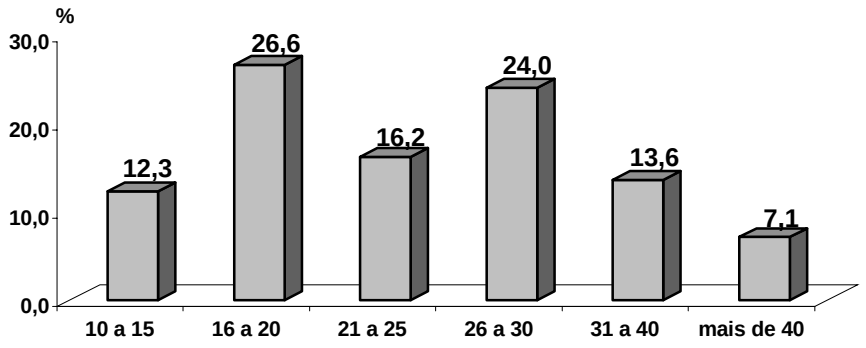
Porém, realçamos que a opção pelos padrões interaccionais na actividade de escrita parece, nalguns casos, ser algo não previamente reflectido pelo professor, demonstrando de certo modo um desconhecimento das competências de escrita e níveis de conhecimento dos alunos.

O trabalho em pequenos grupos não é frequentemente utilizado, bem como em grupo-turma. Este último foi mencionado apenas por dois docentes (PEB1 e PEB5), referindo PEB5 que, em sua opinião, se deveria construir um texto colectivamente pelo menos uma vez por período lectivo.

As razões destacadas para a escolha do modo de organização do trabalho dos alunos são de natureza vária. Assim, os inquiridos consideram que os alunos trabalham melhor individualmente (*e.g.* PEB5), ainda que saibam que o trabalho colaborativo, nomeadamente a pares, permite desbloquear situações relativas a dúvidas de vocabulário ou de estruturas gramaticais (*e.g.* PEB2). O docente PEB5 considerou que o trabalho em grupo-turma permite auxiliar os aprendentes nas suas dúvidas, mostrando como resolvê-las através de uma escrita-modelo progressivamente construída pela turma e pelo docente.

No que se refere ao tempo médio para a realização de tarefas de escrita[157] (**Q12**), conforme os dados apresentados no **Gráfico n.º 7**, em 26,6% dos casos despende-se entre *16 a 20 minutos* e em 24,0% entre *26 a 30 minutos*. Em resumo, na maioria das situações (66,8%), o tempo dispendido em actividades de escrita oscila entre *16 a 30 minutos*.

Gráfico n.º 7 - Tempo médio, em minutos, para a realização de tarefas de escrita



[157] Ver **Anexo V – Quadro n.º 68**

No caso do 3º ciclo do EB[158], registamos exactamente a mesma tendência de distribuição de respostas à pergunta "*Indique o tempo médio que habitualmente destina à realização de tarefas de escrita em aula* […]". Em contrapartida, no ES os professores dedicam mais tempo da aula à produção de texto, entre *26 a 30 minutos* para quase metade da população inquirida (49,1%)[159].

O discurso dos docentes entrevistados revelou a mesma tendência (código [A2-Op/Tempo]), embora apenas um professor de cada ciclo tenha abordado o assunto.

A distribuição dos dados pelas categorias nominais permite-nos trazer outros aspectos a esta análise das práticas pedagógicas dos professores de Francês quanto ao tempo médio atribuído à produção de texto em sala de aula.

Com efeito, embora sigam a tendência global, os docentes com licenciatura (e profissionalização) relevam também outros limites temporais, nomeadamente *26 a 30 minutos*, que observámos ser o tempo preferencial no ES[160]. Curiosamente, os docentes com estudos pós-graduados (nomeadamente *pós-graduação* e *Mestrado*) distribuem-se por limites diferentes, não existindo consenso entre eles.

Observa-se, através do *tempo de serviço*[161], que para os professores enquadrados entre *0 a 5 anos*, *16 a 20 anos* e *21 a 25 anos* de serviço, a maior incidência recai entre *16 a 20 minutos*, seguindo o padrão global.

Por seu lado, na população que se situa entre *6 a 10 anos* de serviço parece existir uma grande diversidade de actuação tendo em conta que os dados obtidos não possuem uma diferença estatística de maior nos tempos médios de *10 a 15* a *26 a 30 minutos* (valores das ocorrências situadas entre 9 e 11).

[158] Ver **Anexo V – Quadro 69**
[159] Ver **Anexo V – Quadro 70**
[160] Ver **Anexo V – Quadro 72**
[161] Ver **Anexo V – Quadro 71**

Entre *11 e 15 anos* de serviço ocorre um maior número de incidências na alínea entre *26 a 30 minutos*, reservando-se, deste modo, um espaço maior para a escrita em aula. Paralelamente, apesar da menor significância estatística devido à reduzida unidade amostral, os professores com *mais de 30 anos* de serviço reservam também preferencialmente entre *26 a 30 minutos* do tempo de aula para a produção textual. O mesmo sucedendo nos docentes que possuem entre *26 a 30 anos* de serviço, à qual acrescentam *mais de 40 minutos* como tempo de duração possível para uma actividade de escrita na sala de aula.

Neste últimos casos a atribuição de um maior tempo de aula para as tarefas de escrita poder-se-á explicar pelo nível de ensino no qual estão colocados esses docentes, isto é, maioritariamente no ES, no qual as turmas são mais reduzidas.

A distribuição das respostas pela *idade*[162] segue a tendência do *tempo de serviço*. Os docentes com idade igual ou superior a *46 anos* parecem privilegiar tempos médios de duração maiores do que os professores mais jovens. Consideramos que esta tendência segue as mesmas razões apontadas para as escolhas registadas no tempo de serviço.

Por seu turno, a leitura dos dados à luz do factor nominal *categoria profissional*[163] mostra-nos que se regista uma repartição idêntica da população que diz utilizar entre *16 a 20 minutos* e *26 a 30 minutos* quer quanto aos docentes em *Quadro de Escola*, quer quanto àqueles que pertencem ao *Quadro de Zona Pedagógica*. Parece existir, por seu lado, uma maior variedade de escolha nos *Professores Contratados*, não existindo assim um padrão definido. Ainda assim, estes últimos são aqueles que menos tempo atribuem à escrita em sala de aula.

[162] Ver **Anexo V – Quadro 74**
[163] Ver **Anexo V – Quadro 73**

Os professores do sexo *masculino* denotam uma clara preferência por um tempo médio situado entre *16 a 20 minutos*, enquanto que as professoras se distribuem em maioria por *16 a 20 minutos* e *26 a 30 minutos*[164].

O tempo de desenvolvimento da tarefa de escrita é, em situações esparsas, referido nas instruções dadas pelos sujeitos [A2-Inst/Cont/tempo], que inclui também referência ao tamanho do texto, nomeadamente no discurso dos professores entrevistados pertencentes ao 3º ciclo.

> [PEB2] "«Escreve um texto entre 10 ou 15 linhas», e isto é muito, […]" [A2-Inst/Cont/Tamanho]

Porém, a grande maioria atribui ao assunto [A2-Inst/Cont/Assunto] um destaque maior:

> [PEB2] "A frase que é o tema ||" [A2-Inst/Cont/Assunto]
> [*] [PES3] "As instruções para a actividade de escrita incluiriam elementos que a colega considera básicos e que, normalmente estão presentes nas suas indicações: tomando como exemplo uma composição sobre a internet, pediria aos alunos que falassem sobre as vantagens e desvantagens ou inconvenientes na sua utilização, […]" [A2-Inst/Cont/Assunto]

As instruções seguem, presumivelmente, a linha exposta atrás relativamente aos propósitos e ao lugar da escrita nas situações de ensino-aprendizagem.

Nesta mesma ordem de ideias, compreende-se por que os professores atribuem identicamente um lugar de destaque aos conteúdos morfossintácticos:

> [PEB3] "Façam frases simples, com um sujeito, um verbo e um complemento e façam um ponto final." [A2-Inst/Cont/Morfo]

[164] Ver **Anexo V – Quadro 75**

> [PES5] "[…] o francês é uma língua romana e portanto é idêntica ao português. ||, e a frase tem que ter basicamente um sujeito, um verbo, um complemento. ||." [A2-Inst/Cont/Morfo]

O género de texto e estrutura textual [A2-Inst/Cont/EsTexto] é igualmente referido pelos sujeitos nas instruções, ainda que as mesmas sejam pouco específicas e sigam o modelo que abarca qualquer género textual, sem seguir as especificidades inerentes a géneros e contextos:

> [PEB2] "[…] um texto argumentativo que tem de ter introdução, desenvolvimento e conclusão // ||. E explico o que tem de ter a introdução, o que tem de ter o desenvolvimento e o que tem de ter a conclusão. ||, explicar exactamente o que é a introdução: introduzir o tema, explicar o tema, qual é o tema, o que é que vai falar || Desenvolvimento é desenvolver || uma, duas, três, quatro, cinco, dez partes... | Depois a conclusão // || Pode ser || concluir o tema || Há várias maneiras: ou com // um apanhado geral com aquilo que foi dito anteriormente, pelo menos foi assim que me ensinaram, || com abertura para outro tipo de ideias, || Podendo // provocar outro tema, || ou então dizer simplesmente o que é que fez || e o / que é que acha daquilo tudo numa frase só, resumindo a ideia geral e ponto final." [A2-Inst/Cont/EsTexto]
> [PES2] "Mas || / por exemplo na técnica do resumo, ou na técnica da composição / oriento-os nesse aspecto, || Como é que se faz uma composição: primeiro ||, o tema, || / termos sempre um rascunho, um papel e irmos lançando / ter noção do que é uma introdução, ter noção do que é uma conclusão, da estrutura. Claro que esse tipo de informação é dado, sempre." [A2-Inst/Cont/EsTexto]

Destacamos, ainda, a falta de clareza dos entrevistados, denotando, aparentemente, algum desconhecimento acerca da estruturação textual.

Para estes docentes, não parece relevante incluir instruções relativas aos critérios de correcção [A2-Inst/Cont/CritCorr] e aos objectivos da tarefa [A2-Inst/Cont/Obj]. Embora orientações teórico-metodológicas mais recentes atribuam importância a estes itens, por orientarem a acção dos discentes em termos de finalidade da tarefa, propósito do texto, género e destinatário, estas orientações não parecem ter ainda entrado no quotidiano das aulas de FLE.

As instruções são preferencialmente fornecidas oralmente [A2-Inst/Modo/Oral], ainda que possam ser escritas no quadro [A2-Inst/Modo/Quadro]. No 3º ciclo do EB, nenhum dos entrevistados equaciona outro suporte para as instruções, tais como fichas construídas por eles, sendo que o único docente que o refere, fá-lo para rejeitá-las categoricamente, entre risos:

> [PEB2] "Fichas desenvolvidas por mim [risos] Eu não faço. [risos]" [A2-Inst/Modo/Escr]

Pelo contrário, no ES, um dos docentes refere que, nas situações de escrita, prefere entregar uma ficha, na qual constam as instruções, ainda que as desenvolva maioritariamente na oralidade, no espaço dedicado à escrita do texto propriamente dito:

> [PES4] "Geralmente // Pois que instruções que eu dou... Tento que esteja escrito / […] Agora já não me recordo se assim faço, nas últimas fichas || se ponho em francês e depois em português […] || Ponho o que eu quero que eles pretendam, o tema da composição ou das 3 ou 4 frases e depois / […] Dou indicações no geral ||" [=2] [A2-Inst/Modo/Escr]

Ainda assim, ressalvamos o facto de o discurso se revelar confuso e impreciso, mostrando, em nossa opinião, a escassez de momentos de escrita desenvolvidos e a carência de orientações claras fornecidas aos alunos.

Parece-nos que as principais instruções para a tarefa de escrita são aquelas que descrevemos atrás, associadas maioritariamente ao tipo de conteúdo a incluir nos textos. Nesta ordem de ideias, as instruções fornecidas oralmente serão esclarecimentos que os professores consideram necessários para uma melhor compreensão daquilo que é pretendido.

> [PEB2] "|| Dou o enunciado e digo o que pretendo com isso." [A2-Inst/Modo/Oral]

Consideramos igualmente que estas instruções orais correspondem, por vezes, a respostas às solicitações dos alunos, ao esclarecimento das suas dúvidas:

> [PES4] "É verdade que eles têm sempre perguntas a fazer, que às vezes são perguntas que não se me ocorrem mas que a eles lhes ocorrem || //" [=1] [A2-Inst/Modo/Oral]

Relativamente à operacionalização da tarefa na sala de aula, parece-nos que existe uma visão de produto das actividades de escrita, baseada na percepção já exposta anteriormente de desenvolvimento da temática em estudo, incremento de conhecimento vocabular, etc. Em nossa opinião, trabalha-se a escrita não tendo por objectivo primeiro o desenvolvimento daquela competência, mas antes com a finalidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos diálogos, leitura e exercícios gramaticais.

No fundo, trabalha-se a escrita atribuindo-se uma ênfase maior ao texto enquanto objecto e não propriamente ao desenvolvimento das competências do estudante, enquanto aprendente de uma LE. O aluno limita-se a realizar as tarefas de escrita previstas com o objectivo de demonstrar que domina os conhecimentos temáticos e gramaticais, ao invés de aprender estes conteúdos com intuito de melhor comunicar por escrito.

Compreende-se, portanto, os valores quase residuais obtidos pela visão mais processual do ensino da escrita (indicador [A2-Op/ProEscr]). A *planificação* [A2-Op/ProEscr/Plano] tem apenas o propósito de mobilizar o vocabulário temático em estudo necessário à escrita do texto. A *textualização* [A2-Op/ProEscr/Textu] é apenas referida por um docente do ES e é sobretudo entendida como o momento no qual o aluno escreve com ou sem ajuda do docente.

Por fim, e ainda no que respeita à escrita processual, percebe-se que, comparativamente, se atribui um maior destaque à *revisão* do texto, principalmente por

este momento estar associado à correcção/avaliação do escrito produzido. Como veremos, a revisão não é considerada como um momento através do qual se pode incrementar a competência de escrita, mas sim como o momento no qual se rescreve o texto de modo a melhorar a classificação.

O discurso dos participantes deste estudo revela que as decisões do foro metodológico são ainda exclusivamente atribuídas aos professores. Consequentemente, o estudante ocupa um papel secundário nas tomadas de decisão relativamente aos vários momentos do processo de ensino-aprendizagem. Apenas um professor, do ES, refere nas entrevistas que os alunos participam por vezes na escolha do género de texto [A2-PAl/EscGeTxt].

> [*] [PES3] "Neste sentido, procura geralmente a participação dos alunos na decisão sobre que géneros textuais privilegiar."

O principal papel atribuído ao aluno prende-se com a correcção do seu próprio trabalho [A2-PAl/Rev/Auto] ou na participação em actividades de hetero-correcção [A2-PAl/Rev/Hetero], ainda que não possamos afirmar que é realizado com alguma frequência.

Por seu lado, o professor desempenha os principais papéis na sala de aula: gestor [A2-PProf/GesFac], garante da disciplina [A2-PProf/MDiscip] e corrector/avaliador, dado que está presente em todas as situações relativas à revisão, correcção e avaliação dos textos produzidos.

Contudo, é precisamente no desempenho de tarefas relativas à correcção/avaliação que observamos a presença de práticas eclécticas. De facto, encontramos no seio destes docentes, práticas tradicionais de avaliação sumativa, nas

quais o professor é o único a corrigir o trabalho do aluno [A2-CorrAv/PCorr], por vezes com intenções classificativas [A2-CorrAv/PClass].

> [PEB2] "|| Mas depois é recolhido o texto para ser corrigido em casa [↑] ||" [A2-CorrAv/PCorr]
> [PES2] "E também nos trabalhos / levo para casa, corrijo sempre [↑], não || me restrinjo ao sublinhado, ao ponto de interrogação, às linhas onduladas / Corrijo sempre, reformulo, o que às vezes é muito complicado [risos]" [A2-CorrAv/PCorr]
> [PEB2] [Se classifica sempre] "Sim, para o aluno ter uma ideia daquilo que fez: se está bem, se está mal || para quem fez um bom trabalho é um incentivo. Para quem não fez um tão bom trabalho || não é um incentivo, mas é uma informação, ||. Mas na avaliação final tem || o peso de qualquer outro trabalho escrito ||" [A2-CorrAv/PClass]
> [*] [PES3] "Os textos corrigidos pela docente são habitualmente alvo de classificação qualitativa." [A2-CorrAv/PClass]

Em contraposição, encontramos práticas associadas a técnicas processuais de avaliação, nas quais a correcção do professor tem o propósito de orientar a revisão do texto pelo próprio aluno [A2-CorrAv/RevAl]. Incluem-se, nestas práticas, as actividades de co-correcção, pedindo-se a participação do aluno (auto-correcção) ou de um colega (hetero-correcção) na correcção dos textos produzidos [A2-CorrAv/Co] e a comunicação aos alunos dos critérios de correcção do texto [A2-CorrAv/Crit/Com].

Os critérios de correcção privilegiados [A2-CorrAv/Crit] incluem aspectos que poderemos associar a uma visão mais processual do acto de escrita, relevando-se o facto de se realizar a actividade de escrita, propriamente dita, a organização lógica do texto, etc.

Ainda assim, apenas dois entrevistados se referiram expressamente aos critérios utilizados e de entre estes, apenas um referiu que era habitual comunicar aos alunos os critérios pelos quais a tarefa de escrita ia ser corrigida/avaliada.

> [PEB5] "O professor deve explicar claramente aos alunos || […] o que é que pretende avaliar / […]" [=2] [A2-CorrAv/Crit/Com]
> [PEB5] "[…] e como é que vai corrigir o trabalho. || Como é que o trabalho vai ser avaliado ||" [A2-CorrAv/Crit/Com]

De acordo com o discurso dos entrevistados, nomeadamente do EB, existem igualmente práticas de escrita que carecem de correcção e classificação [A2-CorrAv/Ausência] devido à natureza da tarefa ou dos propósitos do próprio texto:

> [PEB5] "|| Lembro-me uma vez que fizemos textos de natureza poética. || Tirando esses não." [=2]
> [PEB6] "Mas depois há trabalhos que || é para melhoramento das aprendizagens, || Portanto, nem sempre classifico || Eu || pretendo que eles tenham a noção de que, e acho que isto tem a ver com o não ter medo, também, porque eu acho... Apesar dos miúdos «Isto é para avaliação?» É uma pergunta que eles fazem sistematicamente. || Eu costumo responder: «Meus amigos, para avaliação é tudo / || desde o dia em que vocês entram aqui pela primeira vez até ao último dia em que a gente se despede. É tudo para avaliação.» || Avaliação no sentido em que é importante que haja uma progressão. Agora dizer que o texto tem não sei quanto porcento ou que a composição está bem ou está muito fraca, há momentos em que eu não faço, porque acho que é importante para eles. Eles perceberem que são capazes de || levam para casa se alterarem, dizem que está melhor, que já progrediu um bocado || ou mesmo dentro da sala de aula || e eu acho assim que eles perdem um bocado o medo e || vão fixando. ||"

No caso específico de PEB6, citado acima, embora não exista uma correcção e classificação formal do texto produzido, o empenho dos estudantes e o seu trabalho é alvo de uma observação atenta e avaliativa por parte do professor.

Estas actividades de escrita correspondem a situações esparsas, determinadas principalmente pelo género de texto e pelos objectivos que presidiram à planificação da tarefa. Deste modo, momentos de escrita mais intimistas, ligados a escritos pessoais ou associados ao género poético podem não ser corrigidos e/ou avaliados. Paralelamente, textos redigidos com a função de melhorar aprendizagens, no âmbito do portefólio, por

exemplo, podem, igualmente, não ser alvo de classificação formal, embora o docente esteja atento aos progressos realizados, nomeadamente com o intuito de motivar os alunos para a escrita, de consciencializar os aprendentes dos seus progressos.

Os participantes relataram, igualmente, fornecerem *feedback* [A2-CorrAv/Feedback] aos alunos acerca das suas produções escritas, quer em modo oral, quer em modo escrito. Podemos, no entanto, afirmar que a grande maioria dos entrevistados prefere falar directamente com os alunos/grupo-turma, mesmo tendo realizado comentários escritos na folha da produção escrita.

> [PEB3] "Assinalo... Faço-lhes a correcção || E depois faço uma síntese antes de entregar dos erros mais frequentes. Não digo || quem deu estes erros depois eles lá sabem para a próxima não voltar a dar ||." [=2] [A2-CorrAv/Feedback]
> [PES2] "[…] e na aula não os entrego assim às cegas, entre aspas, faço quase sempre primeiro um comentário global aos erros mais gerais e || que se destacam, || E depois normalmente tomo notas dos erros mais individuais e não deixo passar esse momento na entrega da composição, || ou do trabalho que tinha pedido." [=2] [A2-CorrAv/Feedback]

O *feedback* desempenha funções informativas e explicativas. Tem o papel de chamar a atenção dos alunos para as suas próprias falhas, de modo geral ou particular, de maneira a que as mesmas não passem despercebidas.

> [PEB1] "Quando entrego faço alguns comentários para explicar porque é que é assim, porque || geralmente quando corrijo, || para ter a certeza que eles perceberam porque é que é assim e não de outra maneira. Porque se eles escreveram inicialmente um particípio passado sem acordo com o sujeito, por exemplo, com *auxiliaire être*, e se eu faço o acordo limito-me a corrigir, ao entregar se não fizer nenhum comentário o mais provável é eles não ficarem a perceber porque é que afinal é assim, e pode muito bem acontecer que a maioria não pergunta sequer. Recebe, vê o valor do seu trabalho e guarda. ||." [A2-CorrAv/Feedback]

O *feedback* não parece ser apenas reservado a comentários sobre a classificação/qualidade do trabalho.

Podemos, inclusive, afirmar que o discurso dos docentes sobre o *feedback*, na sua generalidade, releva apenas os erros dos alunos e as falhas por eles cometidas (cf. por exemplo PEB1, acima transcrito). Em casos raros, é utilizado para atribuir um reforço positivo do trabalho do aluno, destacando-se aquilo "que foi feito que está bem […]" (PEB2).

Para a maioria dos respondentes, o conteúdo do feedback é relativo a aspectos gramaticais. Nenhum docente destacou itens relativos à construção textual ou ao género de texto, à adequação ao(s) propósito(s) e ao(s) destinatário(s), em congruência, aliás, com o tipo de instruções fornecidas aos alunos e que analisámos atrás.

> [PES4] "E eu se lhes mando... E às vezes quando corrijo ou não corrijo e assiná-lo os erros, ponho lá "página 81 do manual", e na página 81 está o verbo conjugado com || o pronome pessoal gramatical sujeito e depois claro que à frente aquilo, e eles vão ver e vêem || Eu..."
> [PES5] "E muitas vezes, dependendo da correcção faço chamadas de atenção: rever os aspectos gramaticais, rever || a possessiva, rever isto, || aquilo / Ou toma a atenção sobre um verbo, ||" [=2] [A2-CorrAv/Feedback]

Como podemos observar neste exemplo, o professor regista no próprio texto do aluno as páginas do manual onde ele poderá encontrar informação para corrigir o erro gramatical cometido. Atende-se, por conseguinte, à estrutura isolada da língua e não ao contexto discursivo no qual está inserido. Não se chama a atenção, por exemplo, para o facto de naquele contexto específico ter de se adaptar o tempo verbal, por este ou por aquele motivo.

O texto produzido, e/ou corrigido/avaliado, é, por vezes, utilizado em situações de leitura [A2-TPosTxt/Lido] ou de apresentação à turma [A2-TPosTxt/Apres] ou,

ainda, exposto [A2-TPosTxt/Exposto] na sala de aula ou noutro local da escola, permitindo uma maior divulgação.

Embora estas situações de divulgação ocorram em momentos posteriores às actividades de escrita, os professores não tiveram em conta, na descrição das suas práticas durante a entrevista, aspectos relativos à editoração dos textos. Parece-nos, que a produção escrita ocorre sobretudo para a apresentação à turma ou para a exposição, porém, este importante momento relativo ao processo de escrita é habitualmente desenvolvido pelos alunos de forma intuitiva, com pouco apoio dos docentes.

6.1.3 Os Contextos Oponentes ao Ensino-aprendizagem da Escrita

No âmbito da entrevista, os professores destacaram, com alguma ênfase, dificuldades manifestadas pelos alunos e por eles encontradas quer relativamente ao desempenho dos estudantes, quer quanto à sua própria prática pedagógica.

Procederemos à análise das dificuldades referidas tal como as enquadrámos nas categorias e indicadores relativos à análise de conteúdo. Isto é, efectuaremos, primeiramente, uma resenha crítica das dificuldades relativas aos alunos, e, em segundo lugar, exporemos aquelas que foram destacadas pelos docentes quanto aos entraves à sua prática. Em terceiro lugar, veremos as estratégias desenvolvidas pelos sujeitos para resolver as dificuldades descritas.

6.1.3.1 As dificuldades dos alunos.

Os professores foram bastante detalhados na descrição das dificuldades dos alunos, como o atesta o grande número de indicadores para a categoria *Dificuldades de ensino da escrita*, vertente alunos. O **Quadro n.º 13** sintetiza o tipo de dificuldades referenciadas pelos sujeitos e o correspondente número de unidades de registo encontrado.

Como podemos observar, as principais preocupações dos docentes centram-se nas dificuldades dos alunos a nível das várias facetas da competência comunicativa: conhecimentos linguísticos, do mundo e dos contextos comunicativos.

Quadro n.º 13. Dificuldades dos alunos referidas pelos entrevistados

Indicador	Unidades de Registo	
	3º Ciclo	ES
Vocabulares	7	5
Morfossintaxe	10	9
Conhecimento temático	1	—
Interferência LM	1	2
Estruturação textual	1	3
Em seguir instruções	2	—
Uso de materiais auxiliares	3	3
Na Revisão / (co-)correcção	1	2
Cumprimento de prazos	—	2
Desmotivação / desinteresse	4	3
Falta de auto-estima	1	1
Necessidades educativas especiais	1	—
Transferência de conhecimentos […]	2	—
Relativas a factores institucionais / programáticos	—	1

De facto, uma leitura atenta da quantificação das unidades de registo por indicador permite-nos verificar que os conhecimentos vocabulares lacunares (cf. [A3-

DifAl/Voc]) e as deficiências a nível morfo-sintáctico [A3-DifAl/Morfo], bem como na estruturação textual [A3-DifAl/EsTxt], correspondem às dificuldades dos alunos mais apontadas pelos entrevistados.

Segundo PEB1, a principal preocupação a nível da escrita centra-se na manifesta falta de vocabulário, sem o qual os estudantes não podem sequer tentar redigir um texto:

> [PEB1] "// Quer dizer na língua estrangeira // o que mais me preocupa é vocabulário do que propriamente aquela estrutura perfeita de um texto em língua materna porque aí o vocabulário não é tanto o problema." [A3-DifAl/Voc]

Esta constatação conduz, inclusive, a que um docente do ES afirme categoricamente, por diversas vezes, que na sua grande maioria os estudantes possuem um vocabulário pobre:

> [PES1] "Sim, já com outro nível / || / é que / em termos de situações de escrita, digamos, dada a pobreza de vocabulário da quase totalidade dos meus alunos, ||" [=3] [A3-DifAl/Voc]

À identificação da existência de um reduzido vocabulário podemos associar a referência ao fraco conhecimento temático [A3-DifAl/ConhTema] por parte dos alunos, tendo em conta que para estes professores, este conhecimento corresponde, como vimos atrás na descrição das práticas lectivas, à capacidade de trabalhar em aula o vocabulário ligado ao conteúdo temático em estudo:

> [PEB2] "Eles não são capazes neste momento de me fazerem uma composição num teste, por exemplo, || entre 5 e 10 linhas sobre um tema que já foi dado em aula, porque regra geral são temas que já foram dados em aula, e aproveitando o texto." [=2] [A3-DifAl/ConhTema]

O teor desta afirmação coincide com o de outra, proferida por um docente do ES, quanto ao modo como os estudantes lidam com os textos modelo no momento da escrita do seu próprio texto, denotando uma insegurança bastante acentuada nos seus conhecimentos:

> [PES1] "Até, por exemplo, no teste, se eu pedir || umas linhas sobre o tema desenvolvido || no texto para interpretação eu tenho de fazer uma ressalva a dizer, || utilizem o vocabulário do texto / E quando digo [isto], normalmente || seria para utilizar || os nomes, os adjectivo, ou alguns verbos relacionados com aquele tema e aparecem-me frases inteiras copiadas do texto." [A3-DifAl/Voc]

Parece-nos, então, que as práticas de introdução, de exercitação e de aplicação do vocabulário em aula não estarão a contribuir para um efectivo conhecimento lexical na LE, como aliás reconhece PES2:

> [PES2] "Apesar desse trabalho. Eles acabam sempre por memorizar / aquilo que escreveram no caderno porque foi o resultado de um *brainstorming* ou porque ficou um esquema no quadro. Portanto não vão mais além [↑] ||" [A3-DifAl/Voc]

Por seu lado, a falta de segurança no domínio da LE pelos alunos pode igualmente contribuir para as dificuldades observadas a nível vocabular. Com efeito, a cópia do texto base, como foi referenciada acima, associada ao receio em escrever directamente em francês pode ocasionar situações em que os estudantes procuram certificar-se que estão a escrever correctamente as palavras e/ou que prefiram inicialmente escrever em português (cf. [A3-DifAl/InterLM]) e depois efectuar a tradução para francês.

> [PEB2] "Às vezes também acontece. Palavras que já tenham visto em aula, já tenham escrito não sei quantas vezes, eles vão na mesma ver ao dicionário." [A3-DifAl/Voc]
> [PEB2] "A Francês eles têm que tentar começar a pensar e depois começam a dizer «Ah! Posso escrever em português e depois passar para francês?» E se tu disseres que não «Ai professora, mas como é que eu consigo?», || Primeiro que saia uma palavra ou duas palavras em francês é muito complicado ||" [A3-DifAl/InterLM]

A cópia do texto base ocorre igualmente a nível morfo-sintáctico. Como afirma PEB4, os alunos:

> "Têm dificuldades em demarcar o seu texto do texto base (exemplo: passagem da primeira para a terceira pessoa, recurso a aspas para transcrever excertos do texto lido); nas palavras da professora: «Fazem cola do texto original»." [A3-DifAl/Morfo]

PES5 vai mais longe e afirma que "Não se percebe [↑]. São palavras *coladas a cuspo* [↑]. Quer dizer não há nada [↑]."

Não obstante, as principais dificuldades referenciadas prendem-se com a conjugação verbal, independentemente do nível ensinado, o acordo com o sujeito e a distinção entre pretéritos.

A interligação entre conhecimento gramatical (estrutural) e as situações contextuais de uso são também motivo de preocupação por parte dos docentes. Segundo os sujeitos, os alunos dificilmente transferem os conhecimentos gramaticais declarativos, treinados essencialmente em exercícios estruturais, para momentos de comunicação verbal (escrita ou oral).

> [PEB1] "Na língua estrangeira, para mim o que é mais difícil é que eles consigam usar estruturas que tantas vezes eles aprendem e são repetidas / mas uma coisa é a gramática, que embora eu tente sempre dar um sentido à gramática /" [=2] [A3-DifAl/Morfo]
> [PES1] "Aquilo é retido, digamos, numa situação [exercícios gramaticais] mas não é usado depois para || a construção de coisas mais elaboradas // ||" [*e.g.* produção escrita] [=8] [A3-DifAl/Morfo]

> [PES2] "E depois eu acho que a grande dificuldade é a aplicação das estruturas gramaticais || articuladas depois no texto. Portanto, quando não surgem isoladas, já não se lembram delas. Aí esquecem-se que o sabem fazer muito bem se as pedir num exercício isolado, mas depois não as conseguem aplicar." [=1]

Uma leitura mais atenta dos exemplos atrás fornecidos permite-nos igualmente retirar algumas ilações acerca do seu entendimento de ensino da gramática, marcadamente estruturalista e descontextualizado. Tal como afirma PEB1 parece que para os sujeitos envolvidos no estudo, "uma coisa é a gramática", mesmo atribuindo-se-lhe sentido, outra coisa é falar ou escrever e é no contexto de produção que os aprendentes têm dificuldades em utilizar os conceitos que aprendem isoladamente, como refere PES2.

Paralelamente, a este nível, e de uma forma geral, os professores afirmam que os estudantes manifestam genericamente dificuldade em operar transferências de conhecimentos (cf. [A3-DifAl/Transfert]) de uma situação de aprendizagem para outra:

> [PEB6] "|| noto que os alunos têm efectivamente mais dificuldade || na produção escrita do que a tudo o resto. Porque por exemplo || isto é uma coisa muito recente que aconteceu o ano passado || e que acontece mesmo || este ano || Portanto, nós damos os conteúdos, as unidades || quer || conteúdos || linguísticos quer os conteúdos temáticos, eles conhecem vocabulário, ||, papagueiam os conteúdos, depois quando é para aplicação prática, para a produção escrita, eles têm mais dificuldade. Eu costumo dizer: «Vocês não || falam francês com exercícios lacunares, ||» Mas isso eles aplicam perfeitamente. ||" [A3-DifAl/Transfert]

Segundo os respondentes, os alunos demonstram, assim, dificuldades em saber utilizar em situações discursivas os conhecimentos adquiridos e exercitados em situações que parecem recorrer predominantemente a exercícios estruturais. Registam problemas na percepção dos contextos comunicativos nos quais se devem usar determinadas estruturas linguísticas e conhecimentos do mundo. No fundo, parece-nos,

igualmente, que se encontram conformados pelo tipo de práticas desenvolvidas, descritas anteriormente, nas quais a resposta a uma pergunta de compreensão é considerado a escrita de um texto e, como afirmámos, os itens gramaticais são abordados enquanto estruturas isoladas do seu contexto de produção.

Uma análise mais fina ao discurso atrás exposto de PEB6 permite-nos realçar o modo de entendimento da organização das aulas. Com efeito, predomina, ainda, a estruturação através da unidade didáctica, quando os programas de Francês, do ES e as Competências Essenciais do 3º ciclo, apontam para uma organização de situações de ensino-aprendizagem sequenciais, onde se interliga a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e de competências.

Para os docentes do ES, a principal interferência da LM na LE (cf. [A3-DifAl/InterLM]) ocorre na construção sintáctica, por via da correspondência entre algumas categorias gramaticais (*e.g.* preposições) e não na dificuldade em traduzir vocábulos ou nos referenciais temáticos:

> [PES5] [diz-lhes que] "No português estão a num nível muito mais desenvolvido, portanto há que ter cuidado / não tentar traduzir o português deles para francês porque eles não têm argumento... depois vão encalhar nas preposições e por aí fora. || é fazer o mais simples possível." [A3-DifAl/InterLM]

Apenas dois professores, um em cada um dos níveis de ensino, destacaram a falta de conhecimentos dos alunos a nível da construção textual (cf. [A3-DifAl/EsTxt]), isto é, na organização temática e discursiva das várias sequências que compõem um texto. Essa constatação poderá também revelar que os próprios sujeitos não trabalham com frequência o modo de organização textual dos vários géneros de texto que exploram nas aulas.

Como verificámos na descrição das práticas, os docentes utilizam uma denominação genérica, própria de uma vertente de produto na concepção do ensino da escrita – introdução, desenvolvimento e conclusão. As dificuldades apontadas aos estudantes vão nesse sentido:

> [PEB5] "[…] os alunos não || conhecem bem as técnicas de construção textual […]" [de organização textual] (cf. [A3-DifAl/EsTxt])
> [PES5] "nas redacções então || que é / para mim o desastre completo, porque eles || não conseguem redigir / ter uma introdução, ||, lançar uma ideia, desenvolver uma ideia e tirar uma conclusão. Não há, digamos, um fio condutor do próprio texto. São ideias soltas, pequenas coisas, […]" [=3] (cf. [A3-DifAl/EsTxt])

Os textos resumem-se, assim, a "palavras soltas" [PES5], resultado de um trabalho *copy/past* [PES5], do texto modelo de referência ao texto redigido pelo aluno.

Por conseguinte, consideramos natural que o aprendente tenha dificuldade em corrigir o seu trabalho (cf. [A3-DifAl/RevCorr]), em realizar uma revisão eficiente no seu e no texto dos seus colegas, como apontam, inclusive, os entrevistados:

> [PEB5] "E não fiz mais vezes [actividades de co-correcção] porque o resultado não foi muito positivo || Talvez porque na altura as turmas não eram / muito propícias para esse tipo de trabalho porque às vezes há alunos que não levam esse trabalho a sério e então fazem comentários desagradáveis ou riscam as composições. Isso acontece no básico, ||"
> [PES1] "A verdade é que eles depois, vamos supor sobre um quarto de hora para acabar a aula para eles tentarem resolver o problema, até com o colega do lado e eles || / não || / Quem acaba por corrigir as coisas sou eu, ||, porque não || chegam lá. Não vêem onde está o problema. Eles podem ter um verbo não conjugado..." [A3-DifAl/RevCorr]

Com efeito, os conhecimentos lacunares a nível lexical, morfo-sintáctico e discursivo não permitem ao aluno realizar revisões do seu texto e proceder às consequentes correcções. Por outro lado, observámos atrás que não existem momentos formais de ensino dessa capacidade. Para além disso, as correcções dos textos realizadas

pelos alunos ou não são apoiadas por fichas de verificação, ou são efectuadas depois da leitura correctiva prévia do professor, limitando-se as suas competências a nível da identificação dos erros cometidos.

Associa-se a este problema os constrangimentos que resultam da falta de destreza na utilização de materiais auxiliares (cf. [A3-DifAl/MatAux]), como gramáticas e dicionários. Paralelamente, parecem existir igualmente dificuldades na resolução de problemas em trabalho autónomo (cf. [A3-DifAl/Autonomia]), isto é, sem a presença do professor para auxiliar nas dúvidas vocabulares ou sintácticas, como vimos ser prática corrente.

Assim, tendo em conta que "[…] || mais de metade das palavras vão vê-las ao dicionário, mesmo que eles saibam escrever as palavras / ||" (PEB2; código [A3-DifAl/MatAux]), é natural que "[…] ao nível da escrita [haja] muitas dificuldades em trabalho autónomo. Eles precisam || sempre da bengala, da orientação. || É assim nem que seja uma linha." (PES1; código [A3-DifAl/MatAux]).

Em nossa opinião, a fraca utilização de materiais auxiliares nas aulas em geral, e nos momentos de escrita em particular, em detrimento do recurso ao professor como detentor de todo o saber necessário, contribuirá grandemente para a falta de autonomia e, consequentemente, para a ausência de conhecimento de estratégias de aprendizagem a este nível.

A dificuldade em perceber as instruções fornecidas (cf. [A3-DifAl/Inst]) pelo professor pode também ocasionar dificuldades na redacção do texto e em trabalhar de forma mais autónoma. Como vimos atrás, os sujeitos muito raramente entregam um guião, ou uma ficha de apoio à escrita, sendo as instruções na sua maioria fornecidas oralmente.

Neste sentido, e perante as dificuldades manifestadas pelos alunos, o cumprimento dos prazos estabelecidos torna-se mais difícil, daí esse constrangimento ter sido indicado como um dos problemas ligados ao desenvolvimento de tarefas de escrita em sala de aula. Já tinha sido, aliás, um entrave apontado, aquando da descrição das práticas quotidianas, para o fomento de um maior número de produções escritas em aula. Tendo em conta que os estudantes de LE despendem mais tempo na resolução de tarefas de escrita, muitos docentes preferem solicitá-las como trabalho de casa, ou então, evitam esses momentos para poder cumprir o programa (segundo palavras deles, como veremos abaixo).

Às dificuldades cognitivas indicadas associam-se factores psicológicos como a falta de motivação (cf. [A3-DifAl/Motivação]) e a falta de auto-estima (cf. [A3-DifAl/AEstima]).

"Por falta de confiança || /", segundo PEB2 (indicador [A3-DifAl/AEstima]), os alunos (i) não ousam, como observámos atrás, escrever directamente em língua francesa, correndo o risco de as traduções depois realizadas se encontrarem mais próximas da estrutura sintáctica portuguesa, ou (ii) procuram os vocábulos todos no dicionário ainda que os conheçam.

A falta de auto-estima dificulta também a relação com a escrita, a entrada na escrita (cf. Barre-de-Miniac, 2000). Entrar na escrita, isto é, começar a escrever, é uma tarefa difícil para muitos adultos, e também para os aprendentes a escreventes. Implica uma predisposição do aprendente para a escrita, uma orientação

> à l'égard d'un objet, en l'occurrence un objet social, historiquement construit en ce qui concerne l'écriture, et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. (*op. cit.*, p. 13)

Esta relação pessoal com a escrita obriga, portanto, a uma predisposição favorável pré-construída, no caso da LE ancorada igualmente na relação com a escrita em LM. A orientação para a escrita do aprendente funda-se também na sua percepção da escrita nos seus vários domínios de uso enquanto meio de comunicação prestigiado e nos vários conhecimentos (declarativos, processuais, contextuais) requeridos.

Ora, na LE, iniciar um texto é um processo ainda mais dificultado devido à insegurança quanto aos conhecimentos prévios requeridos e quanto à incapacidade para resolver os problemas que surjam durante a escrita, devido às lacunas quanto aos vários tipos de conhecimentos envolvidos.

Para além do mais, muitos alunos parecem não estar motivados (cf. [A3-DifAl/Motivação]) para participar nas actividades de aula, dificultando o seu trabalho, o dos colegas e o do professor:

> [PEB6] "Apesar de haver um grupo || de três || ou quatro que são três rapazes || um bocadinho complicados, || Com muitas dificuldades e sem interesse nenhum para trabalhar no Francês nem em nada || / E também não sei se || não são daqueles que vão reprovar. || estamos à espera do... destes exames que não sei para quê que servem, || Porque só tendo 5 no exame é que iriam passar, mas como não vão ter 5 de certeza absoluta não vão passar. ||" [A3-DifAl/Motivação]
> [PES1] "Na altura || Eu não posso dizer que fiz isto este ano, mas fiz o ano passado... […] || porque tinha mais disponibilidade de tempo, porque estes alunos com a desmotivação deles as coisas arrastam-se ||." [A3-DifAl/Motivação]

Situações que, como veremos abaixo, aquando da análise às dificuldades de implantação de boas práticas, provocam, em certa medida, situações de bloqueio das actividades e de indisciplina para cuja resolução os professores têm, não raras vezes, dificuldades. Levam, igualmente, a que o aluno recuse participar nas tarefas propostas, obrigando o docente a pensar em estratégias alternativas.

Os docentes confrontam-se, também, com alunos cujas dificuldades são mais difíceis de resolver, como é o caso de estudantes com necessidades educativas especiais (cf. [A3-DifAl/NEE]. Para estes aprendentes, situações consideradas simples e/ou facilmente ultrapassáveis pelos seus colegas tornam-se verdadeiros desafios a atingir:

> [PEB6] "Há esse miúdo do 319 que mesmo com os placares, na sala temos lá placares com os dias do mês || com as estações do ano, com essas coisas todas, todos os dias tenho de lhe perguntar qualquer coisa para puxar alguma coisa e || Ao escrevermos o sumário: «Que dia da semana é hoje? Em que mês estamos?» E o miúdo ao princípio nem me respondia. E o outro tocava-lhe e fazia sinal para o cartaz que estava na parede || e ele mesmo olhando para o cartaz não conseguia lá chegar ||" [A3-DifAl/NEE]

Estes alunos trazem dificuldades acrescidas aos professores, nomeadamente do EB, que, como eles próprios explicitam quando se lhes referem, sentem alguma dificuldade em fomentar a integração e trabalho individualizado especializado.

6.1.3.2 As dificuldades dos professores.

Relativamente ao professor, as dificuldades manifestadas prendem-se essencialmente com questões relativas (i) a condições curriculares e de política educativa, (ii) a factores metodológicos e, por fim, (iii) a circunstâncias de âmbito pessoal (cf. **Quadro 14**).

Pela óptica dos docentes entrevistados, ainda que possam existir muitos entraves ao processo de ensino-aprendizagem da escrita, nenhum deles parece admitir ter dificuldades reais em processar tarefas de escrita na sala de aula. De facto, a não ser a dúvida manifestada por um docente de cada ciclo de ensino relativamente ao conceito

de escrita, as restantes contrariedades são provocadas por outras ordens de razão, não imputáveis directamente ao professor ainda que sob a sua alçada.

Quadro n.º 14. Principais dificuldades dos professores

Categorias de dificuldades	Indicador de análise	Unidades de Registo	
		3º Ciclo	ES
Currículo/Política educativa	Organização curricular / Programas	6	3
	Ligadas a factores externos / Institucionais	4	1
	Número de alunos por turma	3	2
Metodológicas	Necessidades educativas especiais / Integração	2	—
	Indisciplina	4	—
	Manual escolar	—	4
	Diferenciação pedagógica	—	2
Pessoais	Desmotivação	5	2
	Dúvidas relativas ao conceito de escrita	2	1

Assim, os docentes atribuem, por exemplo, a "falta de tempo" para a realização de tarefas de escrita à *organização curricular e aos programas* [A3-DifProf/OCP]. A grande maioria não realiza actividades de escrita em virtude "[…] de ter[em] um programa extenso para cumprir" (PEB3), que aparentemente não possibilita a interacção entre competências. Em sua opinião, parece que os programas de Francês insistem na componente gramatical da língua, em detrimento de outras competências e da civilização francesa actual, como se o estudo de uma língua se pudesse realizar sem a intervenção da componente cultural que lhe atribui sentido:

> [PES1] "Mas não, o francês hoje é absolutamente gramatical e desfasado da civilização, digamos, || do francês em si." [=6] [A3-DifProf/OCP]

Parece, igualmente, que, relativamente ao 3º ciclo, os respondentes não integraram convenientemente a relação entre as Competências Essenciais e o programa de Francês anterior:

> [PEB2] "|| não tenho feito [produção escrita] // || porque / muito sinceramente não sei o que hei-de privilegiar na escola // || / Eu ainda não consegui perceber muito bem, mas acho que este ano sou capaz de perceber. Se tenho de privilegiar a gramática. || a escrita. || [ou] / os conteúdos do Ministério estabeleceu como sendo... que || ser dados naquele nível // porque se for isso nunca conseguiríamos fazer textos escritos em aula, ||" [A3-DifProf/OCP]

Mais uma vez deparamos com a compartimentação do conhecimento, como se os conteúdos temáticos (aqueles que o "Ministério estabeleceu como sendo..."), os conteúdos gramaticais e as competências de recepção e de produção, não pudessem ser trabalhados de forma integrada.

Nota-se uma grande amálgama de teorias subjacentes aos programas e ao ensino de competências, denotando-se, por conseguinte, falta de formação em metodologias, nomeadamente relativas à organização do ensino-aprendizagem em torno das competências:

> [PEB2] "Se formos ter em conta || / o programa de Francês, provavelmente nunca conseguiríamos fazer textos, porque não há tempo para isso // Agora || isto se tivermos em conta a história || dos tradicionais objectivos. Se tivermos em conta a história || das modernas competências / já é mais fácil porque a história das competências obriga a || levar os alunos a adquirirem X competências no final do ciclo / Logo podemos privilegiar certas competências no 7º / e outras no 8º e outras no 9º, || Deixando, por exemplo... Fazendo escrita no 7º esporadicamente / || sei lá / uma vez por mês, isso já é muito. Mas uma vez por período, || Imaginemos. E indo aumentando / gradualmente, || a quantidade de trabalhos escritos em aula. || ou em casa, ||" [A3-DifProf/OCP]

De acordo com os entrevistados, outros factores condicionam de forma marcante a sua prática lectiva. De entre as várias unidades discursivas retiradas das entrevistas,

conjugadas nos indicadores dificuldades *relativas à organização curricular / programas* [A2-DifProf/OCP] e *ligadas a factores externos / institucionais* [A2-DifProf/ExtInstit], podemos destacar ordens de razão temporal e de carga lectiva no horário do professor associadas ao desempenho burocrático que também é esperado dele.

Com efeito, segundo estes docentes, a carga horária atribuída ao ensino do Francês é diminuta, apenas noventa minutos por semana no caso do 9º (nível III), dificultando a distribuição da focagem no ensino das várias competências de modo sensivelmente uniforme. Neste contexto, para alguns, é natural que se dedique menos tempo à competência de escrita, pois leva mais tempo a desenvolver em aula:

> [PEB3] "|| Gostaria também de dizer que || Há que ter em conta o facto da carga horária ser, por exemplo, de 90 minutos semanais […] E o tempo dedicado à expressão escrita no contexto da sala de aula nunca é aquilo que gostaria que fosse senão não se trabalha a leitura ou / || os conteúdos gramaticais, etc. Chega-se ao final do ano, os colegas deram a matéria quase toda e depois sou eu julgado pelo facto de || não ter dado a matéria, ||" [A3-DifProf/OCP]

Existe igualmente o receio de não se ter cumprido todos os conteúdos do programa, da mesma forma que os colegas fizeram. As aulas assemelham-se, assim, em nossa opinião, a uma corrida contra o tempo, na qual se deve "dar" em aula o máximo possível de conteúdos do programa de Francês, esquecendo-se a organização por competências e a interacção entre domínios da linguagem e cultura-alvo que permitem desenvolver conteúdos gramaticais, por exemplo, em simultâneo com a aprendizagem da leitura, da escrita ou da produção/compreensão orais (*V* também exemplo seguinte).

> [*] [PEB4] "Na sua opinião, a falta de tempo lectivo atribuído à segunda língua estrangeira pode estar também na origem do problema. O 9º ano, nível III, de Francês, que ela tem este ano, tem apenas dois blocos de 45 minutos cada. Descontando actividades iniciais e finais (chamada, registo TPC, sumário, etc.) inerentes às actividades lectivas de qualquer

> disciplina, sobra pouco tempo para desenvolver competências em língua francesa, nomeadamente escrever. Referiu, aliás, que tinha inclusive comentado essa situação com os alunos pouco antes da entrevista. Disse-lhes que lhe parecia que eles estavam a regredir ao invés de progredir nos conhecimentos de língua e cultura francesa. Uma das justificações encontrada foi precisamente a menor carga horária atribuída ao Francês, em detrimento da outra língua estrangeira, tendo menos tempo para trabalhar com os seus alunos." [A3-DifProf/OCP]

Os sujeitos destacam também a falta de continuidade no trabalho com os alunos, já que, geralmente, trocam de professor de FLE todos os anos.

> [PEB3] "Depois, acho que também tem a ver com o facto de ano para ano eles terem professores diferentes, métodos diferentes, e uns professores, se calhar, não privilegiam tanto a parte escrita || só chegamos ao segundo, terceiro período e eles é que || começam a perceber realmente o que um professor quer || nas aulas. Quando damos conta... Quando começamos a trabalhar bem, quando o professor começa a fazer passar a mensagem já estamos no final do período. Depois no ano seguinte, é sempre uma nova escola, novos professores..." [A2-DifProf/ExtInstit]

Estas mudanças não permitem uma continuidade pedagógica relativa à planificação de conteúdos e de desenvolvimento de competências ao longo de um período alargado no tempo. Obriga, ainda, a longos períodos de adaptação quer para os professores, quer para os estudantes.

A atribuição de turmas e níveis em demasia, aliada ao elevado número de alunos por turma é igualmente apontado pelos sujeitos como um dos principais entraves à dinamização de tarefas de escrita (cf. [A3-DifProf/NºAl]). Esta é, todavia, uma particularidade dos níveis do 3º ciclo do EB. No ES, apenas os docentes que também leccionam em turmas do 3º ciclo estabelecem o número de alunos como uma das suas preocupações diárias.

No ES, pelo contrário, o reduzido número de alunos aporta preocupações relativas à tentativa de compreender o processo de aprendizagem dos alunos,

procurando desenvolver metodologias diferentes, diferenciando o trabalho dos alunos, porém nem sempre com os resultados esperados:

> [PES4] "Porque é verdade que / Eu às vezes tento lembrar-me como é que eu aprendi francês, porque para mim não é complicado e às vezes tento pôr-me... pois, devo confessar que... Pois, é diferente. Não tem uma coisa a ver com a outra || mas // aliás // o que lhes digo sempre é que || Há alunos que têm ritmos de aprendizagem diferentes, que aprendem até melhor || com fichas e consultando, eu só dou indicações. Há outros que uma pessoa tem que estar sempre || tem de ter um tipo de trabalho diferente. As aulas não se prestam a muito, isso. Eu tentei, mas eu acho que Francês iniciação, || as turmas deviam ser mais pequeninas // || / Porque se há alunos que até na escrita fazem um trabalho autónomo, outros que não. É preciso uma pessoa || andar sempre em cima deles." [A3-DifProf/DPed]

A diferenciação é, podemos afirmar, mal gerida pelos entrevistados, que observam com preocupação as diferenças na aprendizagem e, sobretudo no 3º ciclo, o modo como se procura integrar as crianças com dificuldades especiais (físicas e/ou cognitivas) na escola:

> [PEB6] "E acho que || Não funciona muito bem, da maneira como... com a falta de apoios que nós temos / Das duas uma, ou nós vamos-nos preocupar || só muito com aquele, || tentar fazer alguma coisa dele e acho que vamos prejudicar também os restantes, mas também não sou capaz de esquecer que aquele rapaz está ali, ou aquela rapariga, || Porque todos os anos, mais ou menos, temos sempre || miúdos com problemas. || Portanto, se não sou capaz || / vamos tentando ||" [A3-DifProf/NEE]

Os professores têm alguma dificuldade em gerir conteúdos programáticos de modo diferenciado, principalmente se for relativo a alunos integrados nas necessidades educativas especiais. Falta-lhes, com certeza, não a capacidade humana de acolhimento e acompanhamento desses estudantes, mas antes a preparação técnica para lidar com este tipo de crianças, que lhe permitiria melhor compreender esses alunos, as suas dificuldades e decidir a melhor forma de os ajudar.

Apenas uma docente do EB (PEB6) manifesta as suas preocupações relativamente à indisciplina [A3-DifProf/Indiscip] e ao modo como lida com ela. Os restantes, ainda que alguns tenham abordado o assunto relativamente a dificuldades associadas aos alunos, não revelaram ter problemas em lidar com situações de indisciplina, nem referiram que o comportamento dos alunos lhes pudesse causar dificuldades no desenvolvimento de situações de ensino-aprendizagem.

Por seu lado, um dos professores do ES destacou o papel e a qualidade do manual escolar, como factor de perturbação para o ensino da escrita [A3-DifProf/MEsc]. Segundo ele, existem demasiados manuais para o mesmo ano/nível e nem todos com a mesma actualização quanto à civilização francesa. Aponta ainda o facto de alguns deles não dinamizarem a escrita:

> [PES1] "Há manuais que não / || / dinamizam muito a escrita mas eu francamente não me lembro de ir buscar um tema para a escrita, || proposto pelo manual. Às vezes porque são demasiado exigentes em relação ao nível dos alunos, ||" [A3- DifProf/MEsc]

Os entrevistados, independentemente do nível de ensino, possuem em comum o factor *desmotivação* [A3-DifProf/Desmotiv]. Com efeito, três professores destacaram a falta de motivação para o não desenvolvimento de tarefas de escrita, principalmente no âmbito do ensino do Francês. Existem várias razões, porém, mais uma vez, ainda que possam ser considerados como motivos legítimos, parece-nos que atribuem a desmotivação apenas a condicionantes externas:

> [PEB3] "Tanto que até já estou a ficar um bocado desanimado e por isso é que estou a tirar um curso em biblioteca porque se calhar vou sair do ensino porque / sinto que estamos a falar para as paredes || língua francesa || eles não querem saber // É uma obrigação /" [A3-DifProf/Desmotiv]

> [*] [PES3] "Para além disso, e sem pretender se desculpar, não tem feito mais na área do ensino da escrita porque «andar de casa às costas» condiciona o trabalho do professor («Não há estabilização»; «Há muita desmotivação»)." [A3-DifProf/Desmotiv]

Apenas um sujeito reconhece que não ocorrem mais práticas de escrita nas suas aulas porque ele próprio não pretende (cf. PEB2), acabando por relevar as dificuldades que isso aporta na gestão dos alunos e do seu trabalho.

6.1.3.3 Modos de resolução das dificuldades manifestadas.

Encontrámos no discurso dos professores entrevistados um grande número de processos de superação de dificuldades (cf. [A3-FUltra]). Para a análise das referências aos modos como os professores resolvem as dificuldades que encontram, dividimos as unidades de registo por onze e nove indicadores diferentes, no EB e no ES respectivamente.

Os indicadores com mais registos recaem, principalmente, sobre as principais dificuldades apontadas aos alunos. Assim, estes docentes desenvolvem bastantes actividades de desenvolvimento vocabular (cf. [A3-FUltra/ActVoc]) ou de análise gramatical (cf. [A3-FUltra/ExGram]), ocorrendo, neste último caso, uma tentativa de explicitação das situações de uso, de aperfeiçoamento de componentes do discurso, embora nem sempre realizadas na sala com o professor:

> [PEB1] "Então às vezes remeto-os para determinada parte da matéria. Ou tento fornecer-lhes uma ficha mas essencialmente a realizar, este ano sobretudo, nas aulas de estudo acompanhado // ou faço um explicação no quadro apelando à participação dos outros colegas, no caso de haver colegas que percebam porque determinado erro tenha acontecido." [A3-FUltra/ExGram]

> [PES2] "Não sei se a minha estratégia é a correcta [↑], || Normalmente, || / Quando isso acontece, passamos à análise à frase. Qual é o objectivo / || da frase / ou da frase subordinada, ou frase subordinante, ou das coordenadas, isso não interessa. Mas dar um sentido à frase e a partir desse sen... || Isto acontece nas expressões de fim, ||, nas expressões de causa, ||." [A3-FUltra/ExGram]

O recurso a outra língua [A3-FUltra/RecLg], na explicação de conteúdos gramaticais, é também um modo de procurar contornar as dificuldades manifestadas pelos alunos.

O conhecimento de vocabulário é normalmente incrementado recorrendo a "fichas de vocabulário" (PEB3; PES1) ou a actividades lúdicas (PEB5). Existe, igualmente, uma certa preocupação em pedir aos alunos que recorram às TIC (PEB5), de modo a que através das páginas da internet aconselhadas os estudantes leiam e aprendam mais vocabulário sobre o tema em estudo. Não obstante, consideramos oportuno recordar as suas afirmações relativas aos recursos utilizados em aula, dos quais se destacavam o manual escolar e os dicionários, mas principalmente à não existência, isto é, à não construção pelo professor, de fichas de apoio aos momentos de produção escrita. Por conseguinte, parece-nos que as "fichas de vocabulário" referidas surgem noutros momentos da planificação, parecendo-nos que não são posteriormente integradas no momento de escrita de forma clara pelos docentes, ou que os estudantes manifestam algumas dificuldades quer no seu manuseamento quer na integração dos termos contidos nas usuais "listas de vocabulário".

Pode ainda suceder o recurso a *actividades de memorização* (cf. [A3-FUltra/ActMem]), como a repetição de palavras mais recorrentes, com o intuito de os estudantes não produzirem sucessivamente os mesmos erros, ou o recurso a técnicas de utilização de materiais auxiliares (cf. [A3-FUltra/MatAux]).

[PEB3] "|| Ultimamente mando passar 5, 7 vezes as palavras mal escritas... Aquelas que são as palavras básicas, || que já deviam saber || desde o nível I / Palavras tipo *beaucoup*, *très*. Aquelas palavras que aparecem mais / Sei lá /" [A3-FUltra/ActMem]
[PEB5] "Se não se começa logo no ensino básico a pedir-lhes que façam pesquisa || não é só na internet, é importante também que eles || pesquisem em termos de livros, está a perceber, de manual escrito porque || se não vai ser um caso || muito grave na universidade. Vocês querem que eles procurem alguma coisa no dicionário e eles levam imenso tempo." [A3-FUltra/MatAux]

A análise macro-textual é igualmente contemplada pelos docentes dos dois ciclos de ensino (cf. [A3-FUltra/ActEsTxt]), principalmente em actividades colectivas, embora possa recair sobre um texto de um aluno em particular.

[PEB5] [estruturação textual] "|| isso é corrigido na aula, através da correcção, isso é corrigido na aula." [=2] [A3-FUltra/ActEsTxt]
[PEB5] [construção colectiva do texto] "Mas é verdade que / posteriormente, os alunos têm tendência depois a aplicar nas suas composições aquilo que já aprenderam. Pelo menos viram: || E começam... Acho que é positivo" [A3-FUltra/ActEsTxt]

Ocorrem, no entanto, a jusante da tarefa, no momento da correcção formal pelo docente, e não a montante, no momento de explicação da tarefa, a qual deveria incluir: género textual, propósitos, destinatários, etc. Paralelamente, encontramos situações de actividades de "reorganização de texto" (PEB6). Porém, apesar de se tratar de análises macro-textuais, estas recaem normalmente no desenvolvimento global do conteúdo e não em questões de sequencialização micro e macro textuais (*e.g.* anáfora, conectores, etc.). Releva-se, deste modo, a competência de compreensão escrita isoladamente, não em conjunto com a competência de produção escrita, nomeadamente em particularidades (encadeamento do conteúdo através dos conectores, por exemplo) que posteriormente poderiam auxiliar a textualização.

A utilização de textos modelo (cf. [A3-FUltra/ActMode]) é unicamente referida relativamente à construção em aula de um texto que posteriormente poderá ser "repetido" de forma semelhante em momentos de avaliação:

> [PES1] "Vai-se construindo ou pode-se construir um texto || que / || por exemplo quando for testado, || se || o tema for o mesmo, || [tosse] eu tenho a certeza, aliás já aconteceu várias vezes, que || ou aqueles que fizerem a composição fá-la-ão em função daquele textozinho que fizemos sobre o tema // É aquilo como referência que eles têm, porque eles não têm || capacidade por si próprio de articular qualquer coisa." [A3-FUltra/ActMode]

A atribuição de um maior apoio (cf. [A3-FUltra/Apoio]), inclusive mais individualizado, aos alunos é também referenciado pelos sujeitos, nomeadamente do ES. O facto de terem, geralmente, turmas com um número de alunos mais reduzido permite-lhes, com certeza, poder recorrer ao apoio individual na sala de aula com maior facilidade e frequência:

> [PES2] "É, só por essa razão. Tenho turmas o máximo de 10 alunos e resulta em pleno." [melhoria na aprendizagem] [A3-FUltra/Apoio]
> [PES2] "Sem dúvida. O trabalho deles || / Eles ficam mais próximos do professor, não se inibem também." [número reduzido de alunos] [A3-FUltra/Apoio]

Independentemente do nível de ensino, os professores concordaram em que a possibilidade de apoiar individualmente o aluno enquanto este realiza as tarefas de escrita na sala de aula permite melhorar a aprendizagem:

> [PES2] "Eu tenho essa experiência este ano / de alunos muito fracos, na iniciação precisamente que normalmente não traz problemas || O trabalho é muito repetitivo, porque é um trabalho ainda muito elementar mas com uma turma com as características que esta tem, de grande indisciplina dos alunos, eu tenho conseguido || bons resultados. Mas de facto é preciso fazer algumas manobras. || só são possíveis em turmas reduzidas." [A3-FUltra/Apoio]

Compreende-se, deste modo, porque os docentes do ES consideraram igualmente positivo o recurso a actividades diversificadas (cf. [A3-FUltra/DifPed]):

> [*] [PES3] "Para ela, a aula e as situações de escrita não funcionam bem se a sua realização for sempre semelhante, dado que os alunos necessitam de um professor com muita imaginação, de espírito aberto, que esteja preparado para quaisquer eventualidades («Entramos na aula e pensamos como chegar a eles»)." [A3-FUltra/DifPed]

Para esta docente, a diferenciação pedagógica corresponde também a um meio de defesa para o professor e de motivação para os alunos, mesmo nos níveis do 3º ciclo do EB que lecciona:

> [*] [PES3] "Referiu como exemplo o seu trabalho com uma turma do 7º ano, que contém vários repetentes, alguns pela terceira vez, com a qual diversifica bastante o trabalho desenvolvido, não só de aula para aula, mas inclusive, e principalmente, numa mesma aula os alunos podem estar a trabalhar de modo diferente, de maneira «a poder chegar a todos». Ainda assim, os alunos nem sempre respondem da mesma forma, sendo que a motivação varia de aluno para aluno, de grupo para grupo e de dia para dia." [A3-FUltra/DifPed]

Parece-nos que o reduzido número de alunos permite-lhes sobretudo conduzir o aluno a uma maior participação na programação e nas actividades de aula (cf. [A3-FUltra/ActProg]):

> [*] [PES3] "Referiu, neste contexto, que os alunos estão cada vez mais desinteressados na correcção realizada, apontando como possível solução a intervenção do aluno na correcção do seu texto, tendo em conta que lhe parece que nesses momentos, os estudantes se mostram mais interessados." [A3-FUltra/ActProg]
> [*] [PES3] "«Às vezes paro, porque vejo que não está a resultar e pensamos em conjunto em como alterar porque a aula não é só minha.»" [A3-FUltra/ActProg]

No EB, os docentes utilizam ainda o apoio individualizado para ajudar os alunos com necessidades educativas especiais, contornando desta forma as dificuldades, observadas no ponto anterior, em gerir estas situações de integração de alunos com incapacidades físicas ou psicológicas:

> [PEB6] "[…] há um grupo sempre maior porque numa turma tenho um miúdo que é // 319 e || ele apresenta grandes dificuldades e como quem não queira coisa peço sempre a determinado grupo que o aceite e ele faz || É lógico que não faz sozinho. || há determinados alunos que produzem o trabalho e ele apresenta uma parte, mas fá-lo, normalmente. […]"[A3-FUltra/Apoio]

No 3º ciclo do EB, um dos docentes referiu igualmente a utilização do portefólio (cf. [A3-FUltra/Portefólio]) como estratégia de apoio individual, para melhoramento das aprendizagens a nível da escrita. Relatou, contudo, que a sua implementação se revelou difícil, por, pensamos nós, ser uma prática ainda pouco habitual nas escolas básicas. Ainda assim, segundo a docente, esta estratégia tem obtido resultados positivos:

> [PEB6] "Eu já lhes expliquei que o portefólio só tem alguma importância se servir || para que eles melhorem || as aprendizagens deles. Logicamente. || Vão fazendo trabalhos, vão-me trazendo e eu vou corrigindo e eles levam || E o portefólio vai crescendo e || os saberes deles também vão aumentando. ||" [=2] [A3-FUltra/Portefólio]

Porém, realçamos o facto de nos parecer que não se fomenta a revisão das produções textuais, nem a rescrita dos textos corrigidos pelo docente. Assim, apesar de se favorecer o uso do portefólio, este segue, em nossa opinião, um tipo de avaliação mais tradicional, de produto, ao invés de ser um pretexto para a operacionalização de um sistema processual de avaliação.

Os sujeitos recorrem ainda à tradução/retroversão (cf. [A3-FUltra/ActTrad]) sempre que consideram necessário, para apoiar o trabalho dos alunos, ainda que sob

prismas diferentes. No 3º ciclo, a tradução/retroversão é essencialmente vista como uma forma de preparação e de ajuda para a escrita em LE:

> [PEB6] "Eles têm de conseguir identificar perfeitamente o português e o francês, || eu utilizo muito a base da || retroversão com eles." [A3-FUltra/ActTrad]
> [PEB6] "Eu tenho alunos que conseguem || desde de fazer tradução do || português para o francês na composição escrita, ||" [A3-FUltra/ActTrad]

Por seu lado, os professores do ES recorrem a ela quando pretendem ilustrar as construções frásicas mal construídas dos textos produzidos pelo aluno, realçando, em nossa opinião, o ridículo dos significados produzidos:

> [PES5] "Porque muitas vezes eu vou traduzir... Faço, de propósito, tradução do que eles escreveram e ficam a olhar para mim." [A3-FUltra/ActTrad]
> [PES5] "Eu é que pergunto de início «Façam uma tradução. Tentam fazer. Se aquilo tiver sentido em português / é meio caminho andado.»" [A3-FUltra/ActTrad]

Em termos de estratégia de sala de aula, encontramos ainda referências a actividades de motivação à língua e cultura francesas (cf. [A3-FUltra/ActMotiv]), no ES, assim como a manutenção da disciplina no EB (cf. [A3-FUltra/ManDiscip]), mas que não estão directamente associadas à resolução de dificuldades na competência escrita.

Os sujeitos do 3º ciclo do EB referiram ainda que uma das formas de resolver o problema das dificuldades na competência escrita seria a continuidade pedagógica (cf. [A3-FUltra/ConPed]), isto é, um mesmo professor continuar com as mesmas turmas de FLE no seu percurso por um determinado ciclo:

> [PEB2] "Por exemplo no 7º nível I consigo trabalhar muito || bem. basicamente só falo francês e depois faço gestos e tal ou de vez em quando pelas expressões eles tentam

perceber. Eu própria utilizo aquelas palavras que sei que eles vão entender / e || mando fazer frases, no 7º nível I, umas frasesinhas / e trabalho bem." [A3-FUltra/ConPed]
[PEB6] "e eles conseguem perfeitamente escrever / isto nos meus alunos do 8º ano, que foram meus o ano passado de 7º || Quando já vêm habituados a este tipo de trabalho, eles conseguem." [A3-FUltra/ConPed]

Para estes docentes, uma planificação de ciclo permitiria espaçar no tempo a incidência no desenvolvimento das diversas competências, associadas aos conteúdos morfo-sintácticos e culturais a estudar. Com o tempo, o professor conheceria melhor os diversos ritmos de aprendizagem, assim como os estudantes se familiarizariam com as práticas lectivas desenvolvidas.

Para finalizar, o *ajustamento das condições de trabalho* (cf. [A3-FUltra/CondTrab]), referidas por um docente do ES, reporta-se essencialmente ao desenvolvimento de competências orais (de compreensão e produção) consideradas úteis, no sentido em que consolidam, indirectamente, também, a expressão escrita.

Em síntese, os sujeitos mostraram serem detentores de conhecimentos pedagógicos relativos a práticas de actuação no ensino-aprendizagem da escrita mais diversificados do que aqueles que podemos observar quanto à descrição simples das suas práticas habituais. Continuamos, contudo, a registar práticas assistemáticas, desconexas e não estruturadas, isto é, sugerem aquelas actividades no momento em que se apercebem da dificuldade do aluno e raramente são pensadas em momentos de planificação, como formas alternativas de realização ou de apoio à tarefa de escrita.

Parece-nos, igualmente, que eles projectaram nestas actividades de resolução de problemas, as práticas a partir das quais eles gostariam de desenvolver a competência de escrita, mas que surgem apenas pontualmente pelos motivos invocados. Embora a maioria das estratégias pertença a uma visão mais de produto e estruturalista, outras há,

como o portefólio, o recurso às TIC ou o apoio individualizado, que reportam a uma noção mais próxima das boas práticas de ensino da escrita, ancoradas numa visão processual. A sua implementação, no entanto, parece carecer de reflexão aprofundada quanto às teorias subjacentes.

Deste modo, parece-nos que os entrevistados possuem um conhecimento alargado sobre o modo de implementação de tarefas de escrita, mas continuam a perpetuar práticas mais tradicionais de ensino-aprendizagem da escrita, remetendo para os alunos e para os contextos educativos os principais motivos para a permanência das suas práticas.

6.1.4 As relações da LM com a LE no ensino-aprendizagem da escrita em FLE

Segundo o discurso dos professores entrevistados, a LM desempenha vários papéis no quadro do ensino-aprendizagem da LE.

Observámos, atrás, que a utilização da LM na explicação de conteúdos, nomeadamente gramaticais, era, de certo modo, prática frequente. Paralelamente, os estudantes recorrem, não raras vezes, à sua LM no processo de escrita dos textos, na utilização dos seus conhecimentos do mundo, lexicais e sintácticos e até na construção inicial do texto, que depois será traduzido para Francês.

Concomitantemente, a LM é utilizada como referência em termos comparativos, no quadro da intervenção pedagógica do professor e no âmbito do desempenho dos alunos.

Em termos de ensino-aprendizagem da escrita, para PEB1, por exemplo, ainda que os estudantes estejam a trabalhar na sua língua, é mais difícil estabelecer tarefas de escrita processuais na LM.

> [PEB1] "Na língua materna, o difícil é conseguir que eles façam um trabalho de reflexão antes da concretização do texto porque eles gostam de se lançar logo na escrita e depois obtemos textos pouco organizados em termos de estrutura porque eles não conseguem fazer uma planificação do texto. Dizem que leva muito tempo, que dá-lhes mais jeito, como eles dizem, começar logo a escrever e as ideias vão fluindo e às vezes não se encontra uma grande coordenação. […] Aí para mim o ensino da língua materna é mais difícil por causa disso, porque é muito difícil // São muito poucos os alunos que nesta fase do 3º ciclo e muitas vezes também no secundário, conseguem ter consciência de que é preferível planificar o texto e depois escrevê-lo, tenho muito mais hipóteses que saia com muito maior correcção do que lançar-me logo à escrita e em relação aos alunos do 3º ciclo é difícil obtermos essa consciência na língua materna." [C1-Comp/Dif/Plano]

As dificuldades referidas ocorrem porque nos parece que o professor pretende desenvolver tarefas de produção escrita associadas a uma visão mais processual, contrariamente às práticas descritas para o FLE. Pelo contrário, o hábito de produzir textos no âmbito de uma visão de produto, por parte dos alunos, origina resistências na aplicação de certas estratégias cognitivas (a planificação, neste caso) na produção escrita. No FLE, embora se possa então pensar que este tipo de estratégia é fomentada, não ocorrem, como vimos, momentos estruturados e sistemáticos de planificação.

O desenvolvimento de tarefas de escrita (de produto) é, por conseguinte, mais fácil:

> [PES1] "|| No Português sim, || Normalmente, partindo dos temas, continuando uma história, aproveitando uma personagem de Gil Vicente e inventar que outra sorte poderia ter. Ou então || tentar aplicar, ou arranjar uma outra personagem, ou se ele fosse parar ao cais qual seria a sorte dele." [C1-Comp/Dif/DesFacil]

Os obstáculos à implementação da escrita em FLE, de processo ou de produto, estão ligados aos conhecimentos lacunares de que falámos. Situação que parece não ocorrer na LM:

> [PES4] "Devo confessar que acaba por ser mais fácil e mais || / […] porque eu achava que na iniciação ia ser um trabalho engraçado e que daria... Mas, posso ter tido azar... || // Não correu tão bem como eu poderia pensar || digamos, a progressão dos alunos || O que acontece é que mesmo que uma pessoa tenha... || ou já há muitos anos que não dou o Francês nível VI ou VII, mas acaba por ser sempre mais difícil exigir deles, mesmo à partida sabendo que || exige-se isto ou aquilo, é mais fácil em Português / pô-los a fazer do que em Francês. Porque eles acabam... Mesmo que eu já saiba que || já tinham que saber aquilo no nível VI ou VII, há sempre muitas coisas que estão esquecidas." [=2] [C1-Comp/Dif/DesFacil]

Segundo estes docentes, existe igualmente uma maior diversidade de géneros textuais a trabalhar em aula de LM:

> [PES4] "Uma diversidade maior de trabalhos [escritos] que se podem realizar no Português || /" [=2] [C1-Comp/Dif/DesFacil]

Este tipo de afirmações poderá revelar, a nosso ver, algum desconhecimento das orientações programáticas para o ensino do Francês. Podem também associar-se ao facto de os entrevistados, na sua maioria, considerarem mais fácil trabalhar a escrita nas aulas de LM, originando consequentemente a utilização de um leque mais vasto de géneros textuais. No Francês, como vimos, imperam as *respostas a perguntas* e as *composições* como "géneros" preferenciais.

Não obstante, as situações de escrita serem mais recorrentes na LM, por os aprendentes possuírem um leque maior de conhecimentos prévios, os respondentes também associaram as dificuldades a nível morfo-sintáctico na LM dos alunos às que

manifestam na LE (cf. [C1-Comp/Dif/Back]). Na verdade, as dificuldades dos estudantes têm sido amplamente divulgadas em estudos relativos ao ensino da escrita em LM. Por exemplo, Pereira (2003) refere que os alunos de LM manifestam dificuldades em: organizar as ideias, utilizar correctamente a pontuação, ortografar um texto, produzir frases correctas, ligar os elementos do texto utilizando conectores, entre outros (p. 317).

Neste sentido, para estes professores, a aprendizagem de conteúdos gramaticais em FLE poderia ser mais fácil se os estudantes possuíssem os conhecimentos na LM:

> [PES1] "Eles são maus a Português. Eu também sou professor de || Língua Portuguesa deles || Para começar há logo esse *handicap*, || Eles são || alunos medíocres a Português e..." [C1-Comp/Dif/Back]
> [PEB6] "[…] porque noto que eles também não sabem em português || Estou-me a lembrar do último conteúdo que dei numa aula do 9º ano, nível III, que era || a passiva... a voz passiva, eles não sabiam a passiva a português ||" [C1-Comp/Dif/Back]

Mas para PES2, o principal problema não reside nos conhecimentos lacunares em LM, mas antes na maneira de operacionalizar tarefas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa/Português, que considera "leviana […] pouco sério, sério no sentido de precipitado". As tarefas de escrita em LM não desenvolvem convenientemente, por exemplo, factores associados à estruturação de texto:

> [PES2] "Eu acho que o problema reside || / na estruturação de um texto. Na falta de articuladores do discurso, por exemplo, || desorganização. É também uma dificuldade que os nossos alunos têm, || [em LM] Claro que depois na língua estrangeira tudo se complica porque não a dominam intuitivamente como o Português" [C1-Comp/Dif/Back]

Neste sentido, trabalhar conteúdos relativos à sequencialização e estruturação textual em LM poderia beneficiar práticas de ensino-aprendizagem da escrita em FLE.

O baixo nível de conhecimentos do sistema da língua e de aspecto culturais, por parte dos alunos, conduz os professores a realizarem actividades de revisão de texto (cf. [C1-Comp/Dif/RevCorr]) com maior frequência. Por este mesmo motivo, os sujeitos consideram-se também mais exigentes nas aulas de Língua Portuguesa/Português (cf. [C1-Comp/Dif/Exigência]), do que nas aulas de Francês:

> [PEB2] "Mas aí sou mais || […] [exigente] Sou mais a Português / ||, porque é a língua mãe e eles têm obrigação || de saber o que estão a fazer e saber escrever minimamente português. Coisa que não acontece || A Francês não sou tão exigente. A Francês privilegio / um bocado mais a oralidade. Se bem que é difícil //" [C1-Comp/Dif/Exigência]

Mais uma vez, factores como a "extensão do programa" e o tipo de turmas são motivos para a preferência por uma vertente mais de produto do ensino da escrita em FLE, contrariamente ao que parece, por conseguinte, suceder na LM:

> [PEB2] "No Português não. || só sublinho / […] E peço para eles reformularem tudo. [...] Aí vejo outra vez ||" [C1-Comp/Dif/RevCorr]
> [*] [PEB4] "Confessa que procede assim [correcção seguida de reformulação] nas aulas de Português, mas nem sempre o faz em Francês devido à gestão do programa, que considera extenso. Ressalvou, não obstante, o facto da disciplina de Língua Portuguesa ser leccionada a uma turma de CEF (Curso de Educação e Formação), tendo uma maior liberdade na gestão do currículo. Assim sendo, acaba por ter mais tempo para desenvolver as várias competências." [C1-Comp/Dif/RevCorr]

Tendo em conta estas características, é natural que os professores entrevistados considerem mais fácil desenvolver tarefas de escrita nas aulas de LM (cf. [C1-Comp/Dif/DesFacil]):

> [PEB2] "É, || [mais fácil] / É porque deres o tema que deres eles põem-se a escrever. ||, há sempre confusão, e não sei quê, mas eles põem-se a escrever. Melhor ou pior, põem-se a escrever." [=2] [C1-Comp/Dif/DesFacil]

Não obstante, e apesar de fomentarem com mais frequência do que em FLE momentos de revisão de texto, as práticas desenvolvidas caracterizam-se por relevarem de uma escrita de produto, na qual, aliás como em Francês, predominam estruturações textuais genéricas, sem interligação com contextos de produção ou específicas aos vários géneros textuais.

6.1.5 Síntese Analítica: Metodologias e Contextos de Ensino-aprendizagem da Escrita em FLE

A descrição das práticas enunciadas permite-nos configurar as abordagens metodológicas subjacentes, apesar do discurso dos entrevistados ser difuso e pouco explícito nesta matéria.

Podemos, no entanto, inferir alguns paradigmas teórico-metodológicos através do tipo de práticas privilegiadas e da descrição dos modos de organização das actividades de uma sequência de aulas.

PEB6 afirma a certa altura:

> [PEB6] "Eu utilizo, para já, todos os métodos || desde o tradicional || Tudo tem que || funcionar com eles e || Se aquilo não funciona passo para outro e não estou muito preocupada com novas teorias... ||." [=2] [A1-AMet]

Esta afirmação pode resumir a prática dos participantes neste estudo, assim como as metodologias em que se baseiam para pensar as suas aulas. Como PEB6 diz

noutro lugar, trata-se de tentar utilizar "as mais variadas estratégias para que eles [alunos] gostem da língua francesa" [A1-AMet].

A abrangência das estratégias advém de várias metodologias diferentes. Com efeito, encontramos exercícios intimamente ligados a uma vertente behaviorista/estruturalista da aprendizagem – metodologias audio-oral ou audio-visual – através da referência a exercícios lacunares, ao estudo estrutural da gramática, ao ditado, à reposta (em exclusivo) a perguntas acerca do texto, por exemplo.

Em contraposição, os sujeitos afirmam que a reflexão sobre a prática docente é importante e que o professor deve fomentar a autonomia da aprendizagem através, por exemplo, da implementação de situações processuais da aprendizagem, nas quais o aluno deve tomar consciência dos seus erros na escrita e procurar resolvê-los. As referências a estas práticas lectivas estão mais directamente associadas às abordagens comunicativas e à pedagogia por tarefa preconizada pelo QECR.

> [PES2] "Muitas estratégias. / Nem sempre resultam. Tenho que avaliar muitas vezes a minha preparação da aula." [reflexão para adequação à turma] [A1-AMet]
> [PES2] [autonomia na aprendizagem] "|| Claro que essa questão / Eu acho muito importante [↑] do aluno tomar consciência do erro e avaliar os seus progressos." [A1-AMet]

Encontramos, por conseguinte, uma prática ecléctica sem, no entanto, estar devidamente fundamentada. Ainda que os professores considerem que têm em conta as abordagens comunicativas que motivaram os programas de Francês, existe ainda uma matriz estruturalista muito forte. Em nossa opinião, esta conjugação de práticas não releva de um saber pensado e estruturado no momento do planeamento das aulas. Ocorre antes de modo situado, isto é, definido no próprio momento da acção.

Verificamos, igualmente, representações do ensino-aprendizagem da escrita em FLE díspares nas suas raízes. Díspares porque advêm de correntes teórico-

metodológicas diferentes. Consideramos, no entanto, compreensível que assim seja, tendo em conta as sucessivas evoluções no campo investigativo do ensino das línguas que tiveram repercussões nas várias reformulações das orientações programáticas oficiais (cf. Bolina & Sousa, 2003, a esse respeito). Modificações de paradigmas nem sempre acompanhadas por uma formação adequada dos agentes de ensino. Ocorrem, assim, práticas lectivas eclécticas, porém não no sentido atribuído por Puren (2000), isto é, reflectindo uma prática consistente e fundamentada.

Apesar de leccionarem níveis / anos, e alunos de idades e características de aprendizagem diferentes, não nos parece que os professores do 3º ciclo e os docentes do ES possuam formas diferentes de actuação pedagógica na área da escrita.

Com efeito, em ambos os casos, preferem utilizar sequências de aula semelhantes, inserindo os momentos de escrita em final de situação de ensino-aprendizagem. Recorrem com maior frequência ao trabalho individual e à produção de texto em aula. Privilegiam, ainda, as denominadas composições, que definem como textos de opinião, nas quais se pretende habitualmente que os estudantes desenvolvam o tema proposto.

Uma explicação possível para as semelhanças entre práticas poderá advir do facto de muitos docentes leccionarem em escolas diferentes todos os anos, variando os níveis de ensino (quer do 3º ciclo, quer do ES). A similitude programática entre níveis iguais (*e.g.* 7º ano, nível I / 10º ano, nível I), a nível de conteúdos e temas, e por alguns docentes do ES terem também a seu cargo níveis do EB, poderão também esclarecer estas semelhanças, embora a idade do público-alvo seja diferente.

O menor número de alunos poderá explicar o facto de os professores do ES usarem, não raras vezes, metodologias mais processuais a nível da planificação, da textualização e da revisão, envolvendo com mais frequência os alunos na rescrita dos

seus textos. No entanto, não podemos afirmar que demonstrem um conhecimento profundo da escrita processual e/ou que coloquem em prática medidas efectivas de aprendizagem da escrita associadas à *genre-based approach*, uma vez que as práticas descritas parecem assistemáticas, de resolução de um problema pontual surgido em aula.

As turmas reduzidas no ES possibilitam também um maior apoio aos estudantes e um controlo facilitado do seu comportamento, reduzindo os casos de indisciplina.

Porém, de entre os vários factores que influenciam negativamente a implementação de tarefas de escrita, destaca-se o nível de conhecimentos declarativos e processuais acerca da língua e cultura alvo dos aprendentes, bem como de conhecimento estratégico, transversal a qualquer aprendizagem.

É de realçar, que das várias dificuldades apontadas, o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, quanto aos conhecimentos declarativos e processuais, é também da responsabilidade dos professores. Não obstante, parece existir uma certa desresponsabilização do seu papel, imputando ao aluno, à sociedade e às próprias condições de ensino (desde programas, recursos físicos, etc.) as principais responsabilidades[165] nesse mesmo desenvolvimento. Em nossa opinião, ainda que possam existir motivos externos à escola, ao Francês enquanto disciplina e à intervenção pedagógica do professor, este último deveria procurar melhorar os conhecimentos dos seus alunos desenvolvendo outros modos de agir. Com efeito, e observando a descrição das actividades a que o professor diz recorrer para ultrapassar as dificuldades dos alunos, as tarefas referidas pouco ou nada diferem daquilo que eles exploram em aula, repetindo o mesmo tipo de exercício, ou com ligeiras alterações.

[165] Cf. Pereira (2003) que afirma o mesmo relativamente aos professores de português. Poderemos, por conseguinte, afirmar que este problema do ensino-aprendizagem da escrita será transversal ao ensino das línguas, até porque alguns destes docentes, ensinam igualmente Língua Portuguesa/Portugês.

As dificuldades dos nossos alunos, no contexto da aprendizagem do FLE, são semelhantes às dificuldades manifestadas por outros estudantes de culturas e nacionalidades diferentes (cf. por exemplo Cornaire & Raymond, 1999; Péry-Woodley, 1993). Com efeito, todos apresentam problemas a nível morfo-sintáctico e lexical, o tempo de escrita é muito superior, e possuem um repertório de estratégias mais limitado na LE. A diferença resultará essencialmente no modo de actuação para a resolução destes problemas e na atenção dada à escrita em sala de aula, quer trabalhada de forma isolada, quer em interacção com outras competências. Convenhamos que o tempo dispensado à aprendizagem das línguas estrangeiras no EB e no ES não é suficiente para se poder trabalhar todas as competências de igual modo. Contudo, consideramos que a gestão das competências pode ser realizada de modo a procurar trabalhá-las em conjunto, integrando os conteúdos morfo-sintácticos em situações de uso corrente, no quadro da produção escrita (ou oral) e não apenas em momentos de reflexão sobre a língua.

6.2 As Boas Práticas de Ensino da Escrita: Discursos dos Professores e Contextos Teórico-metodológicos

A segunda parte da nossa análise releva da caracterização do construto teórico relativo às **boas práticas de ensino da escrita**. Nesta fase da análise será dado especial relevo ao discurso dos professores, sobre esta mesma temática, recolhido nas entrevistas.

Utilizaremos também os dados obtidos das perguntas **14** a **20** do Questionário. Estas questões permitem-nos aferir o grau de relacionamento dos intervenientes com diversas estratégias utilizadas para desenvolver práticas de ensino da escrita consideradas, pela leitura de especialidade, como as que melhor fomentam o desenvolvimento dessa competência. Incluímos, igualmente, neste conjunto de questões, como referimos no capítulo anterior, algumas estratégias comummente utilizadas na sala de aula, mas que não relevam do construto das **boas práticas de ensino da escrita**.

6.2.1 Que Práticas São Consideradas como Boas Práticas de Ensino da Escrita?

Os professores inquiridos salientaram principalmente práticas colaborativas, assentes em projectos mais latos, quando se referem a **boas práticas de ensino da escrita**.

No EB, os professores seleccionaram actividades de escrita de correspondência interescolar e de preparação por escrito de apresentações orais de diversos tipos ou pequenos cartazes para expor na escola:

> [PEB1] "[…] o projecto de correspondência com uma turma polaca […]" [B1-Contex/ID]
> [PEB6] "[…] trabalhos || sobre || individualidades francesas que achei que era interessante eles irem pesquisar. || E normalmente eles têm que apresentar por escrito, mas também têm de apresentar oralmente." [=2] [B1-Contex/ID]

Acresce a referência a uma actividade de simulação oral, apoiada por um texto previamente escrito, referida por um docente que se encontra colocado em QE numa ES, mas que lecciona níveis do 3º ciclo.

> [PES1] "O tal *jeux de rôles*." [B1-Contex/ID]

As tarefas de escrita descritas correspondem, na maioria dos casos, ao prolongamento das actividades lectivas previamente planeadas (*e.g.* [PEB6] acima transcrito) ou interligadas com o plano curricular da escola no qual inscreveram projectos de índole mais cultural:

> [*] [PEB4] "Alguns alunos do 9º ano de Francês da escola realizaram uma visita de estudo a Paris durante a interrupção da Páscoa. Foi-lhes, então, lançado um repto: realizar uma investigação, na internet, sobre a França, e nomeadamente a sua capital; […]" [realização de guião/roteiro de viagem] [B1-Contex/ID]

Registamos, ainda, um docente que privilegiou uma actividade de escrita cujos principais objectivos seriam os de aplicar e de testar os conhecimentos dos estudantes acerca do *passe composé*, e não, em nossa opinião, o de fundamentalmente desenvolver a competência escrita:

> [PEB3] "No final do ano conseguimos fazer um poema inserido na temática que estávamos a estudar || Um poema só com o *passé composé* e sempre a rimar." [B1-Contex/ID]

É de realçar que a maioria dos participantes realizou estas actividades com alunos do 9ºano nível III (cf. [B1-Contex/Ano]), provavelmente por se sentirem mais seguros perante as competências dos estudantes nesse nível de aprendizagem da língua francesa. Apenas os docentes PEB3 e PEB4 abordaram uma actividade levada a cabo

com sétimos anos, sendo que PEB4 não lhe deu, inclusivamente, posteriormente grande relevo, e, na verdade, consideramos que não releva propriamente de uma actividade de escrita (esta tinha sido anteriormente realizada), pois apenas refere que os alunos passaram os vários textos para folhas coloridas (cf. exemplo seguinte).

> [PEB3] "[…] / uma turma do 7º ano, iniciação /" [B1-Contex/Ano]
> [*] [PEB4] "Segundo a docente, os alunos escreveram bastantes textos no último período, passando-os depois em suportes diferentes como cartolina ou papel colorido." [B1-Contex/ID]

Salienta-se também a visão da escrita enquanto cópia; concepção segunda a qual se expõem produtos finais, copiando o texto já revisto e corrigido pelo professor.

Por seu lado, os professores do ES abordaram essencialmente práticas decorrentes das actividades lectivas previamente planeadas, isto é, não vinculadas a projectos de maior envergadura.

> [PES2] "Deixa-me pensar // […] o recontar." [B1-Contex/ID]
> [*] [PES3] Preenchimento de uma carta de namorados e correspondência interescolar. [B1-Contex/ID]
> [PES4] "eles tinham que também redigir um anúncio ||" [B1-Contex/ID]

A estas, acrescentamos, ainda, uma tarefa referida por um professor do EB, mas que se realizou anos antes numa escola do ES onde esteve colocado:

> [PEB5] "[…] e depois || fizemos colectivamente, foi pedido aos alunos a construção de um texto de opinião sobre a situação em Portugal. || sobre a gravidez na adolescência /" [B1-Contex/ID]
> [PEB5] "|| Numa turma do 11º ano, […]" [o docente abordou uma actividade de escrita desenvolvida anos antes no ES] [B1-Contex/Ano]

Estas actividades tiveram fontes variadas (cf. [B1-Fonte]). Assim, mesmo que encontremos o manual escolar como um dos locais no qual procuraram práticas que consideram ser as mais significativas, os inquiridos também referiram ter pensado nestas tarefas depois de conversas com colegas, com os quais colaboraram (PEB5), e recorrendo às TIC.

> [PEB1] "|| Eu contactei com essa tarefa através de um *site* na internet que é especificamente sobre trocas de correspondência entre professores de francês língua estrangeira. Deixei lá um anúncio com as turmas que tinha, os níveis, e responderam-me três colegas e eu fiquei logo com o primeiro. Os outros dois já não fazia sentido porque já tinha começado com a colega polaca. E foi assim que foi suscitada a tarefa." [B1-Fonte/TIC]

A utilização das actividades contidas no manual escolar denota alguma criatividade na sua aplicação, dado que os professores resolveram adaptar (cf. [PEB6]) ou acrescentar actividades pensadas por si, de modo a enriquecer as propostas do manual (cf. [PES2]).

A planificação das actividades designadas como boas práticas parece-nos, ainda assim, revestir um carácter pouco sistemático e reflectido, embora pareçam mais pensadas do que as tarefas de escrita habitualmente desenvolvidas nas aulas, como notámos anteriormente.

Os próprios objectivos da tarefa parecem espelhar, por um lado, o carácter pouco reflectido da realização das actividades de escrita e, por outro, a vontade de apenas verificar a aquisição de conhecimentos.

> [PEB1] "Surgiu mais nesse sentido [ter descoberto *site* na internet]. Sabia que essas trocas existiam, não sabia onde / como fazer um primeiro contacto. A partir do momento em que descobri aquele *site* na internet e que tinha uma base para pensar nisto, então avancei, no sentido de fazer alguma coisa diferente com a turma." [B1-Objectivo]

> [PEB3] "Disse-lhes qual é o objectivo: «O objectivo é juntarmos as || vossas frases que se tornarão em versos e depois iremos fazer um || / poema em conjunto.» //" [B1-Objectivo]
> [PES2] "[…] para saber até que ponto a aluna tinha percebido, se era capaz de reter e de escrever aquilo que tinha aprendido, ||" [B1-Objectivo]

É de realçar que não estamos perante reais objectivos de ensino da escrita. Antes se valoriza a aquisição de conhecimentos morfossintácticos, por um lado, ou os desejos pessoais de fazer algo diferente depois de contactar com propostas de correspondência interescolar na *web*. Os participantes manifestam, assim, alguma dificuldade em nomear objectivos concretos para aquelas que consideram **boas práticas de ensino da escrita**.

Em nossa opinião, a falta de uma planificação rigorosa, com propósitos bem definidos, poderá provocar algumas das dificuldades dos estudantes, apresentadas pelos entrevistados, especificamente quanto ao cumprimento de prazos (cf. [B3-DifAl/CumpPr]) e à preparação da apresentação oral (cf. [B3-DifAl/Apres]). Esta situação parece motivar, aliás, e em nossa opinião, a justificação da ausência (cf. [B4-AuBPra]) de reais **boas práticas no ensino da escrita**, como podemos observar através da afirmação do entrevistado PES5:

> [PES5] "[…] porque depende das situações. || Não há uma regra de ouro, ||. Às vezes, nós pensamos numa coisa, por exemplo, aquela aula [↑] que vai muito pormenorizada e por aí fora e sai || um estouro. E outras chego lá, quer dizer, com uma ideia na cabeça e às vezes basta uma simples pergunta de um aluno numa aula e é uma aula completamente diferente daquela que tinha imaginado / e que funciona. […] e muitas vezes, quer dizer, já não é, || 50 minutos digamos, 10 minutos um quarto de hora, já não é uma aula de Francês, mas uma aula de civilização, de consciencialização, de cidadania, de || abertura porque eles..." [B4-AuBPra/Just]

Destacamos um certo improviso quanto à prática de preparação de aulas. As situações de aprendizagem da escrita pensam-se no momento "[…] porque depende das situações" (PES5), não parecem advir de uma prática estruturada e reflectida.

No caso de PEB2, a justificação prende-se, essencialmente, em nosso entender, com a dificuldade do sujeito em gerir aulas de escrita:

> [PEB2] "A única coisa que há assim, que eu te disse há bocado || / que salta é a confusão que aquilo gera. A confusão que um trabalho escrito gera em aula, || e a dificuldade que se tem em gerir isso tudo. Em conseguir dar || atender os alunos todos e fazer com que eles trabalhem e acabamos por ser || Para além de ser um recurso, porque || quer tenham ou não || dicionário eles recorrem sempre ao professor / || Acabamos por ser um polícia para estar sempre a ver "Estás a fazer?", "Não estás a fazer!" Por isso, a melhor / só se for a Português porque a Francês é complicado //" [B4-AuBPra/Just]

PEB2 tem, inclusive, um discurso bastante negativo acerca dos momentos de ensino-aprendizagem da escrita. Sobressaem do seu discurso vocábulos e expressões como "confusão", "atender os alunos", "fazer com que eles trabalhem", papel de "polícia", que comprovam esse sentimento.

Este sujeito não se recorda, inclusive, de uma prática que pudesse destacar, mostrando, por conseguinte, o fraco relevo que atribui ao ensino da competência escrita (cf. B4-AuBPra]).

No Questionário, inquirimos os sujeitos acerca de várias actividades geralmente usadas no momento da planificação de tarefas de escrita (**Q14**).

Para 53,4%[166] dos inquiridos, a planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente como complemento do estudo de uma temática, da leitura de um texto ou da realização de uma actividade oral é a considerada mais útil (alínea *f)*). Enquanto que a planificação sistemática de tarefas de escrita processual (alínea *g)*) aparece no extremo oposto, com quase metade dos inquiridos (42,6%), a apreciá-la como pouco ou nada útil.

[166] Ver **Anexo V – Gráfico 11**

Podemos comprovar estas percentagens com o cálculo da mediana (Md) e da moda (M_o), resultantes da computação da frequência de ocorrências, apresentadas no **Quadro 15**. A alínea *f)* obteve os mesmos resultados em ambas as medidas centrais, isto é, 5, valores que se repetem no seio do grupo dos docentes do ES[167], enquanto que relativamente ao grupo de professores integrados em escolas do 3º ciclo[168] a Md baixa para 4. A nível mais particular, é de destacar que os detentores de um *Mestrado* ou *Doutoramento* consideram este tipo de enquadramento da escrita como significativamente menos útil (p = 0,013)[169], bem como os professores do *Quadro de Zona Pedagógica* do 3º ciclo do EB (p = 0,042)[170].

Quadro n.º 15. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente (Q14 – dados globais)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	146	9	4	5	1	5	3,00	5,00
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	131	24	3	3	1	5	2,00	4,00
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	130	25	3	3	1	5	2,00	4,00
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	140	15	4	3	1	5	3,00	5,00
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	129	26	3	3	1	5	2,00	4,00
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	146	9	5	5	1	5	4,00	5,00
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	122	33	3	3	1	5	2,00	4,00
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	144	11	4	4	1	5	3,00	5,00
i)planificação prévia de critérios de avaliação	126	29	4	4	1	5	3,00	4,00
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	132	23	3	3	1	5	2,00	4,00

[167] Ver **Anexo V – Quadro 85**
[168] Ver **Anexo V – Quadro 84**
[169] Ver **Anexo V – Quadro 92**
[170] Ver **Anexo V – Quadro 99**

Estes resultados estão congruentes com a análise anteriormente realizada, na qual observámos que os momentos de escrita surgiam habitualmente no final da sequência de ensino, para complemento do tema em estudo e como momento privilegiado para avaliação do léxico e das estruturas gramáticas aprendidas. O mesmo sucedendo, em nossa opinião, quanto às tarefas de escrita destacadas nas entrevistas como sendo as melhores práticas desenvolvidas. Com efeito, ainda que uma pequena percentagem refira que as boas práticas expostas estavam agregadas a projectos mais latos como visitas de estudo ou correspondência interescolar, com propósitos outros do que a simples verificação de conhecimentos adquiridos, revestindo-se deste modo de um carácter social e comunicativo, a grande maioria mencionou práticas comunicativamente descontextualizadas, que surgem na continuidade do tema/conteúdo gramatical em estudo, de forma a aplicar os conhecimentos aprendidos.

> [PEB3] [poema] "Juntámos as frases todas que fizemos, tentámos fazer com que rimassem e tentámos fazer com que tivessem || uma certa lógica. || Aí também expliquei como é que formava o *passé composé*... Já agora sinceramente já não me lembro a temática / || dei-lhes... tinha uma fichazinha com os verbos e os particípios passados. Eles próprios escolhiam e faziam as || frases. Depois eu ia corrigindo." [B1-Contex/DesAct]
> [PES1] [*jeux de rôles*] Mas voltando ao ano passado. Com um mapa grande, uma vilazinha em que estava tudo assinalado em termos de igreja, clube de vídeo, farmácia e depois havia rotundas, || cruzamentos, semáforos, passadeiras, essas coisas todas || eles fizerem diálogos, suponhamos || como o vocabulário aparecia lá, coloquei uma lista de verbos no quadro, || relacionados com isso || // o *aller*, o *tourner*, o *continuer* / com indicação / aí saíram umas coisas engraçadas." [na escrita e depois na oralidade] E depois tinham situações, por exemplo, em que colocava uma cruz / e eles tinham de criar uma situação de diálogo. […] Ou seja, em grupos de duas ou três pessoas vamos supor que || esta pessoa quer ir ali, quais são as indicações. Eles tinham o vocabulário. Eu tinha acabado de fornecer o vocabulário *Tourner à droite* || *à gauche* || *devant derrière* || *monter*, *descendre*. Tudo o que tem a ver com movimentação no espaço || e depois eles tiveram que aplicar isto aqui em Lagos || Primeiro na escrita porque eles tinham que ler os textos, mas isso era a nível escrito. Eles até tiveram que me entregar || o textozinho. Depois de nós fazermos e treinarmos esta situação na aula com o mapa do *village*, depois eles tiveram que em casa me trazer a orientação que dariam a um estrangeiro que estivesse, por exemplo ||, ao pé || da escola n.º 1

> [EB 2,3], e quisesse ir para a polícia, || E eles como já têm o mapa, já têm o vocabulário, já têm os verbos, *Vous allez*, *Vous suivez*, *Tournez à droite*, || o *Regardez*, || *Après le pont vous vous suivez*. || / Todo esse tipo de vocabulário eles também o aplicaram em relação à cidade de Lagos. [B1-Contex/DesAct]

Surgem-nos, ainda, algumas considerações acerca desta última descrição de aulas. Embora se encontrem virtualidades nesta tarefa por a mesma conter, de certo modo, um valor social (conseguir fornecer indicações em língua francesa a possíveis turistas), não podemos dizer que se perceba realmente se aquilo que se pretendia era desenvolver competências de produção oral ou de produção escrita. Com efeito, se o professor pretendia desenvolver a oralidade, consideramos ter sido pertinente fornecer inicialmente um documento áudio que exemplificasse o que se pretendia. Neste caso concreto, as situações de diálogo não são suportadas por registos áudio ou vídeo, antes por listas de vocabulário, presentes no mapa que o docente afixou.

O mesmo sucede com a escrita. Caso pretendesse desenvolver a competência de escrita, deveria ter também possibilitado a audição / leitura de um documento que explicitasse o género de texto pretendido (marcadamente explicativo). Em aula, parece-nos que os estudantes repetiram à exaustão as estruturas linguísticas necessárias, devendo depois, em casa, voltar a utilizar as mesmas para preparar o *jeux de rôles*, sem ir mais além, sem procurar adaptar a novas situações, a diálogos mais alargados.

Atendamos, por fim, ao valor que é atribuído à escrita: o sujeito refere-se ao "textozinho", denotando, em nossa opinião, que o pretendido não seria praticar a comunicação escrita, mas sim a produção oral. Deste modo, a escrita ocupa aqui o lugar do suporte através do qual os estudantes preparam aquilo que vão apresentar oralmente ("eles tinham que ler os textos"), e que, em último caso, será o principal alvo de correcção e avaliação, apesar de o entrevistado referir que os aprendentes tiveram de lhe entregar o texto.

Por conseguinte, reitera-se a importância dada à escrita para a avaliação de competências que não lhe estão directamente associadas (conhecimento cultural, lexical e morfo-sintáctico), em detrimento da utilização desses conhecimentos para o desenvolvimento da competência de escrever, integrando as várias dimensões da linguagem.

As alíneas *a)*, *h)* e *i)*, já mais próximas do que se considera boas práticas, registaram também uma Md e uma M_o elevadas, na ordem dos 4 pontos, embora os professores de ES atribuam maior utilidade ao *diagnóstico das competências de escrita dos alunos* (alínea *a)*) do que os professores do 3º ciclo[171].

O *diagnóstico das competências dos alunos* (alínea *a)*) está associado à importância conferida ao conhecimento das capacidades dos estudantes na área da escrita por parte dos professores, particularmente no que respeita às suas capacidades e dificuldades nesta área. Com efeito, estabelecer estratégias de escrita associadas às competências já desenvolvidas pelos alunos permite ajustar os níveis de exigência ao estádio de desenvolvimento dessa competência e corresponder às dificuldades manifestadas procurando, deste modo, resolvê-las.

Associado ao diagnóstico de competências encontram-se as alíneas *b)* e *c)* – interligadas com o relacionamento individual com a escrita e com o conhecimento das atitudes do aluno perante a escrita (receios, gostos, sucessos, etc.). A realização desse diagnóstico possibilita conhecer interesses e motivações, precavendo possíveis situações de escrita às quais os alunos não adiram, por exemplo, ou identificar as razões pelas quais determinados alunos não gostam de escrever ou mostram dificuldades em iniciar a escrita.

[171] Ver **Anexo V – Quadros 84** e **85**

O *questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem* (alínea *c)*) está intimamente associado ao diagnóstico de competências, dado que esclarece sobre modos de realização do processo de escrita, ou o desconhecimento desse processo, assim como revela as estratégias desenvolvidas para a escrita de determinados textos, etc. Permite, enfim, aferir comportamentos dos estudantes acerca do seu acto de escrever, e não apenas dos conhecimentos necessários para alinhar frases com sentido.

Pese embora a sua pertinência para se estabelecer um diagnóstico mais completo, e de certa forma, ecológico, dos alunos quanto à escrita, apenas a alínea *a)* obteve Md e M_o elevadas, ficando as alíneas *b)* e *c)* com um valor de 3 em ambas as medidas de tendência central[172]. Em nossa opinião, estes resultados poderão estar relacionados com o desconhecimento do papel da informação diagnóstica, para a planificação de situações de ensino-aprendizagem da escrita.

A alínea *h)*, *planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem*, foi merecedora de especial atenção por parte dos professores, verificando-se uma Md e uma M_o de 4 pontos. Atribuímos esse resultado à preocupação em desenvolver competências transversais ao currículo, presentes nas instruções oficiais para todas as disciplinas. Encontramos igualmente estes valores elevados se subdividirmos a ocorrência de respostas da população pelo nível de ensino, sendo que no 3º ciclo a M_o chega inclusive ao nível 5[173], isto é, de maior utilidade.

[172] Não existe variação se tivermos em conta o nível de ensino dos sujeitos (cf. **Anexo V** – **Quadros 84** e **85**). Não obstante, a um nível mais particular registamos que os docentes que integram o escalão etário *46-55 anos* parecem atribuir à alínea *b)* maior utilidade (p = 0.039), nomeadamente quando integrados numa escola do 3º ciclo do EB (p = 0,040) (cf. **Anexo V** – **Quadros 89** e **90**). Paralelamente, a alínea *c)* é considerada mais útil pelos docentes entre *26-30 anos* de serviço (p = 0,029) a nível global enquanto que os professores do 3º ciclo incluídos no grupo de *11-15 anos* a consideram pouco útil (p = 0,039) (cf. **Anexo V** – **Quadros 95** e **96**). Ainda quanto a esta alínea, os professores de *Quadro de Zona Pedagógica* do ES relevam a sua utilidade (p = 0,031) (cf. **Anexo V** – **Quadro 100**).

[173] Ver **Anexo V** – **Quadro 85**. A um nível mais particular, os professores com *Mestrado* consideram igualmente esta actividade como mais útil (p = 0,031), bem como os docentes licenciados do ES (p = 0,037) (cf. **Anexo V** – **Quadros 92** e **94**).

Também a computação da pontuação atribuída às ocorrências da alínea *i)*, *planificação prévia de critérios de avaliação*, obteve Md e M_o de 4, mostrando o relevo atribuído pelos inquiridos à avaliação e classificação dos textos produzidos pelos alunos. É de destacar que são os professores do ES que atribuem maior utilidade a esta actividade, prévia à tarefa de escrita realizada pelos alunos. Com efeito, enquanto que no grupo dos docentes do 3º ciclo, a ocorrência de referências a esta tarefa do professor regista valores de nível 3 quer na Md quer na M_o, no ES a Md sobe para 4 e a M_o para 5[174]. Em contraposição, *a criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver*, alínea seguinte, regista, em termos globais, apenas uma Md e uma M_o de 3 pontos, sendo que encontramos apenas na análise das escolhas das respostas dos professores do ES uma subida da M_o para 4. Deste modo, para estes sujeitos, parece ser produtivo estabelecer antecipadamente os critérios de avaliação dos escritos, mas os mesmos não parecem estar necessariamente associados ao género textual em causa (inserido num determinado contexto discursivo e escrito com propósitos específicos).

A *planificação de tarefas de escrita diversificadas* (alínea *d)*) obteve uma Md de 4 e uma M_o de 3, revelando que os docentes inquiridos mostram uma certa preocupação por desenvolverem diferentes géneros textuais; preocupação mais patente no ES do que no 3º ciclo[175]. Registamos igualmente uma maior preocupação com a planificação de tarefas diversificadas na população feminina do ES (p = 0,017)[176]. Não obstante, quando inquiridos sobre os géneros textuais mais utilizados em sala de aula (pergunta **8**, anteriormente abordada), os inquiridos referiram que desenvolviam, preferencialmente, *composições*, *resposta a questionários* e *traduções/retroversões*. Assim, conquanto demonstrem consciência da preponderância em desenvolver vários géneros de texto na

[174] Ver **Anexo V** – **Quadros 84** e **85**
[175] Ver **Anexo V** – **Quadros 84** e **85**
[176] Ver **Anexo V** – **Quadro 88**

sala de aula, actividades requeridas inclusive pelo programa de Francês, as práticas mais habituais recaiem quase sempre sobre os mesmos géneros, aos quais dificilmente se pode associar determinada estrutura, contexto discursivo, etc. Géneros esses, aliás, maioritariamente associados a uma concepção tradicional, de escrita de produto, do que propriamente comunicativa, ou de processo.

Nas entrevistas, o destaque foi para textos que Hedge (1993) inclui no género *pessoal*, isto é, relativos a correspondência, que obtém um maior número de registos[177]. Porém, encontramos igualmente referências a textos de outra índole, marcadamente *sociais*, *públicos*, *criativos* e *escolares*.

> [PEB1] "[…] pequenos textos de informação turística, digamos." [roteiro turístico / desdobrável] [B2-GeTxt/Público]
> [*] [PES3] "Carta de amor" [B2-GeTxt/Pessoal]
> [*] [PES3] "Carta pessoal" [B2-GeTxt/Pessoal]
> [PES2] "De recontar." [B2-GeTxt/Criativo]

Por fim, e relativamente ainda a esta pergunta, as ocorrências de resposta relativas às alíneas *e)*, *planificação de tarefas de escrita colaborativas*, e *g)*, *planificação sistemáticas de tarefas de escrita processual*, obtiveram pontuações de 3 às medidas de tendência central retidas, revelando que estas práticas não parecem ser plenamente apreciadas pelos professores inquiridos, embora pareça que no ES se atribua maior utilidade à escrita colaborativa do que no 3º ciclo, provavelmente devido ao número de alunos por turma[178]. É também no quadro dos docentes do ES que encontramos uma diferenciação no seio das categorias nominais consideradas, sendo

[177] Cf. [B2-GeTxt], **Anexo VII**
[178] Ver **Anexo V** – **Quadros 84** e **85**

que os professores com *11 a 15 anos* de *tempo de serviço* consideram a escrita colaborativa como mais útil ($p = 0{,}035$)[179].

Estes resultados estão em consonância com o discurso dos docentes anteriormente analisado e que reencontramos na descrição do que consideram **boas práticas de ensino da escrita**. Com efeito, o modo de operacionalização destas práticas, a par com o que descreveram como práticas habituais, possibilita verificar que os sujeitos (i) raramente planificam tarefas de escrita processuais, isto é, dando especial atenção às várias componentes do processo e (ii), mais raramente ainda, desenvolvem práticas de escrita colaborativa. O facto de lhes atribuírem uma pontuação de 3 releva a pouca significância atribuída a estas práticas para o ensino da escrita, contrariamente àquilo que mostramos serem as orientações mais recentes da literatura da especialidade, espelhadas nas orientações programáticas, nomeadamente do ES.

Os próprios sujeitos denotaram, nas suas entrevistas, não planificar actividades de escrita processual. De facto, a planificação parece destacar mais o produto que depois terá de ser apresentado oralmente ou em cartazes do que a necessidade de apoiar o processo de desenvolvimento da competência de escrita propriamente dita, mesmo quando esta releva de um cariz imediatamente comunicativo como a correspondência interescolar.

> [PEB6] [produção sobre música e cinema] "Eles levam || as indicações de que todos, portanto são imaginemos 4 elementos || Primeiro eles têm que se juntar / || vão pensar na aula || o que é que vai ser o trabalho e vão imediatamente distribuir trabalho a cada elemento, || Para que esse trabalho seja realizado em casa, || [=2] Depois quando a pesquisa individual já está feita, eles vêm para uma aula de 90 minutos, porque as outras voam, e || porque também sei || que muitas vezes é difícil eles juntarem-se || reúnem-se novamente, na sala de aula || Vêem o que já têm feito. A partir daí || vê-se quantas aulas mais são necessárias para que eles || possam concretizar o trabalho || e / peço para eles se sentarem novamente em grupo, para lerem a informação || […] || eles vão tentar seleccionar o que é

[179] Ver **Anexo V – Quadro 97**

mais importante || Depois chamam-me novamente ao grupo, e eu estou ali de volta deles || tentar || ver que a selecção que eles fizeram." [B1-Contex/DesAct]

[PES4] [produção de um anúncio] "Eu presumo que até era vida co... || Vida profissional ou... Que era... Havia pequenos anúncios, tanto para responder a empregos, como para || procurar parceiro ou companhia, ou amigo / || como há em português, agora não há jornal || que não tenha esse tipo de... Mas || […] em que apareciam esses || anúncios em que as pessoas diziam que || tipo de pessoa procuravam || e geralmente eram textos até com alguma graça || Pequenos textos || E até apareciam alguns || vagamente poéticos / || E depois ou || tinham que redigir um anuncio. E || não era só aquele «Jovem homem procura mulher de tantos anos» era textos mesmo. Não era propriamente com abreviaturas, nem com... eram textos apelativos, || que tinham em conta a sua maneira de ser || do que gostavam, || a partir dos exemplos que tinham, seguiram mais ou menos o esquema, e produziram textos mais ou menos poéticos, mais ou menos verdadeiros, ||" [B1-Contex/DesAct]

Atendendo ao modo como as actividades são pensadas pelos docentes, não parece existir, como afirmámos já, uma reflexão prévia sobre o decurso das aulas, o tipo de trabalho pedido e o ajuste às condições de trabalho. O exemplo do registo discursivo de PEB6 exemplifica bem a forma como se estruturam as situações de escrita, sendo o seu desenvolvimento (*e.g.* organização temporal das aulas e dos alunos; necessidades dos alunos; materiais) pensado apenas no momento, consoante o modo como decorre a actividade. No caso específico de PES4, parece existir uma certa indefinição sobre o contexto em que surgiu a actividade.

É de salientar, ainda, que nos parece por vezes que não se atribui nestas tarefas preponderância à aquisição de conhecimentos em língua e cultura francesas, de modo geral ou ligados à competência de escrita, dado não ser relevante que o trabalho prévio seja realizado em Francês ou, inclusive, pelos próprios alunos.

[PEB6] [texto sobre personalidades] "Depois passamos então || ao outro trabalho sobre as personalidades. Então aí, as coisas já funcionaram de outra maneira. […] Portanto, eles fizeram as pesquisas das individualidades || A certa altura, eu soube por eles que estavam a fazer || em Estudo Acompanhado também um trabalho de pesquisa, perguntaram se tinha de ser só || franceses ou se podiam também utilizar o que estavam ||, disse-lhes que sim, || E

então alguns utilizaram os mesmos trabalhos depois || passaram || para francês ||" [B1-Contex/DesAct]

[*] [PES3] [carta de namorados] "A primeira ocorreu antes do dia de São Valentim. A professora levou uma carta relacionada com o tema e pediu aos alunos que preenchessem os espaços em branco. Para tal, forneceu uma lista de vocabulário, com a respectiva tradução, ainda que pudessem utilizar o dicionário." [B1-Contex/DesAct]

[*] [PES3] [correspondência interescolar] "A segunda consistiu num intercâmbio de correspondência com uma turma francesa da escola primária. Considerou que foi um projecto muito difícil porque os alunos tinham muitas dificuldades e foi-lhes complicado escrever o texto individualmente. Optou, ainda, por não lhes pedir uma escrita em grupo, devido ao seu comportamento problemático. Resolveu, então, escrever ela o texto, que recortou e solicitou, posteriormente, aos seus alunos que o reordenassem." [B1-Contex/DesAct]

Chamamos a atenção, no caso deste último exemplo, para o desajuste entre níveis etários, para além da professora se substituir ao trabalho dos alunos, transformando uma produção escrita numa actividade de compreensão.

Por seu lado, a escrita colaborativa consiste no modo de desenvolvimento de tarefas de escrita mais habitual no seio das boas práticas destacadas nas entrevistas. Com efeito, apenas dois docentes do ES (PES2 e PES4) e um do EB (PEB6), relativamente a uma das tarefas relatada, referiam actividades de escrita individual, os restantes identificaram e descreveram actividades de produção escrita cuja operacionalização requeria o trabalho em pequenos grupos, incluindo o momento de escrita propriamente dito.

[*] [PEB4] "Devido ao número total de alunos envolvidos (à volta de cem), foi-lhes pedido que se organizassem em pequenos grupos de três/quatro alunos." [B2-Op/MTrab/TG]

[PEB6] "[…] || o outro em grupo era sobre || um cantor, um actor, || sobre música, sobre cinema e por aí fora." [=2] [B2-Op/MTrab/TG]

A escrita em grupo recaiu sobre géneros textuais habitualmente redigidos individualmente, por pertencerem a um foro mais pessoal e intimista (carta pessoal e

carta de amor). Destacamos ainda o facto de a escrita do texto requerido em algumas das actividades ter sido realizada simultaneamente pelo grupo-turma quer no seu todo, quer apenas na parte final.

> [PEB5] [texto de opinião sobre gravidez na adolescência] "[…] e em que eu comecei por || explorar o tema através de cartazes, com imagens, antes dos alunos saberem o que é que ia ser abordado na aula, || uma silhueta de uma grávida || // Foi [incompreensível] em conjunto que fiz eu e uma outra colega de Francês, na altura. || houve uma primeira abordagem ao tema até chegarmos || à gravidez na adolescência. Depois || foi lido um texto / […] e depois com os alunos da outra turma, da outra professora, fizemos uma exposição || dos melhores textos em francês. […] || os alunos foram apresentando as ideias, fomos construindo um texto, foi de facto uma construção colectiva, lembro-me minimamente do texto || […] e depois... || à medida que íamos fazendo íamos corrigindo e no final expliquei-lhes que || se achavam que o texto estava bom, se || queriam partilha-lo com || a outra turma que também estava a fazer à mesma hora que eles e que íamos expor o texto, com imagens que eles iam escolher também, e concordaram." [B1-Contex/DesAct]
> [PEB1] "Depois houve um que foi feito colectivamente, isto é a par desse [texto de apresentação individual] enviámos outro que foi colectivo […]"[B2-Op/MTrab/TG]
> [PEB3] "Sim." [texto final foi em trabalho colectivo] [B2-Op/MTrab/TG]

Porém, os professores não salientaram dificuldades relativas ao trabalho de grupo ou colectivo, como se a socialização (saber-estar e saber-ser) entre jovens trabalhando juntos não apresentasse problemas e todos respeitassem regras de comunicação e de convivência.

Em síntese, embora os docentes reconheçam e avaliem positivamente a utilidade de muitas das tarefas de planificação registadas na **Q14** do Questionário, a sua realização não está de todo garantida, a avaliar pelo discurso dos participantes na descrição das práticas indicadas como **boas práticas de ensino da escrita**.

Os resultados obtidos nas diversas estratégias de fornecimento de instruções (modo e conteúdo) encontram-se igualmente em consonância com as declarações dos sujeitos, como podemos observar no **Quadro n.º 16**.

Os professores mostram claramente preferir, no momento de fornecimento de instruções para a tarefa de escrita a desenvolver na aula, a alínea *a)*, a *explicação do professor* sobre a mesma, considerando-a útil ou muito útil (Md e M_o de 5; 88,5% dos casos[180]), sendo que esta tanto pode ser dada por escrito como oralmente (cf. [B2-Inst/Modo]).

Quadro n.º 16. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita a desenvolver (Q15 – dados globais)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	148	7	5	5	1	5	4,00	5,00
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	137	18	4	4	1	5	3,00	5,00
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	144	11	4	5	1	5	3,00	5,00
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	142	13	4	5	1	5	3,00	5,00
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	137	18	4	4	1	5	3,00	4,00
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	139	16	3	3	1	5	3,00	4,00
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	145	10	4	4	1	5	3,50	5,00
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	129	26	3	3	1	5	2,00	4,00
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	131	24	3	3	1	5	2,00	3,00
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	140	15	4	4	1	5	3,00	4,00
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explanação do tema	131	24	3	4	1	5	3,00	4,00

No extremo oposto, ou seja, considerada como pouco ou nada útil para 48,8%[181] dos professores inquiridos (Md de 2 e M_o de 3), encontra-se a alínea relativa à

[180] Ver **Anexo V – Gráfico 12**
[181] Ver **Anexo V – Gráfico 12**

construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir (alínea *i)*) na continuidade, aliás, da importância relativa que era atribuída na pergunta anterior à criação prévia dos critérios de avaliação.

Cumulativamente, a partilha das grelhas de correcção com os alunos (alíneas *f)* e *h)*) parece relativamente útil tendo em conta os resultados medianos obtidos (Md e M^{o} de 3)[182]. Registamos, nas respostas que valorizam estas alíneas, uma ligeira diferença entre ciclos, tendo os professores do 3º ciclo considerada mais útil a alínea *f)*, *explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto a produzir* (Md de 3 e M_o de 4)[183], enquanto que os docentes do ES atribuíram maior relevância à alínea *h)*, *diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto* (Md de 3 e M_o de 4)[184].

A explicação oral foi também privilegiada pelos respondentes quando inquiridos sobre as suas práticas habituais, assim como durante as entrevistas. Menos comum no discurso dos entrevistados foi a consideração da utilidade em fornecer instruções orais que contemplem *referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases* (alínea *c)*), que, na análise das respostas dos questionários, obteve valores elevados de Md e M_o, 4 e 5 respectivamente. Destacamos que, embora os docentes do 3º ciclo do *Quadro de Zona Pedagógica* incluam esta prática naquelas que consideram menos úteis (p = 0,043)[185], os docentes detentores de uma *pós-graduação* (p = 0,030)[186], conjuntamente com os professores do 3º ciclo com + *de 30 anos* de idade (p = 0,014)[187], incluíram-na nas actividades de aula mais úteis. Assim sendo, os professores inquiridos, na sua maioria, reconhecem a importância deste tipo de

[182] Os docentes contratados do 3º ciclo consideraram a alínea *f)* como menos útil (p = 0,024) (cf. **Anexo V – Quadro 115**).
[183] Ver **Anexo V – Quadro 101**
[184] Ver **Anexo V – Quadro 102**
[185] Ver **Anexo V – Quadro 115**
[186] Ver **Anexo V – Quadro 108**
[187] Ver **Anexo V – Quadro 106**

instruções, embora afirmem não as fornecer regularmente. Conjuntamente, foi relevado o diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver, momento através do qual o professor pode esclarecer dúvidas e acrescentar outras informações, registando uma Md e uma M_o de 4. Relevância que a análise por ciclo mantém, com maior incidência no ES[188].

No discurso sobre as boas práticas levadas a cabo, os docentes entrevistados privilegiaram o *assunto* (cf. [B2-Inst/Cont/Assunto]) como conteúdo para as instruções fornecidas.

> [PEB1] "Os primeiros trabalhos que nós lhes enviámos, os de apresentação, foi-lhes dito que tinham de escrever um texto em que se apresentassem. Eles sabiam perfeitamente o que dizer, o texto era livre / de apresentação, ||" [B2-Inst/Cont/Assunto]
> [PEB6] "Exactamente, de conteúdo." [instruções fornecidas] [=2] [B2-Inst/Cont/Assunto]

Porém, os inquiridos referem que fornecem também, embora de forma genérica e menos recorrentemente, instruções acerca do *género de texto* (cf. [B2-Inst/Cont/GeTxt]), assim como informam acerca dos *objectivos da tarefa* (cf. [B2-Inst/Cont/Obj]) de escrita a realizar.

> [PEB1] "Bom, eu aí pedi-lhes para irem às agências de viagem, e ao posto de turismo, para terem uma ideia de como poderia ser feito um pequeno roteiro turístico ou a descrição de algumas paisagens." [B2-Inst/Cont/GeTxt]
> [PES4] "«[…] Agora o que pretendo é que o francês esteja... Que apliquem aquilo que / que aprendemos e que escrevam frases mais ou menos correctas independentemente de ser verdade ou sincero.»" [B2-Inst/Cont/Obj]

Não referiram, por conseguinte, critérios e modos de construção do texto interligados com o género em causa, dado que, de qualquer modo, como demonstram os

[188] Ver **Anexo V – Quadro 102**

resultados da **Q15**, não parece que estes professores atribuam grande utilidade a esse tipo de instruções.

Para além do mais, uma análise mais fina da linguagem utilizada pelos respondentes, no que respeita ao indicador *conteúdo da instrução*, revela que os mesmos têm alguma dificuldade, uma vez mais, em definir os objectivos das actividades, e explicá-los aos alunos, realçando apenas o nível morfossintático (de indicador de aprendizagens gramaticais). No exemplo aqui transposto (PES4), verifica-se até que o importante parece ser apenas o redigir frases correctamente escritas, como se o conteúdo, as sequências frásicas e a temática, não fossem relevantes.

As indicações sobre o género de texto são igualmente vagas, deixando ao critério do aprendente os passos a seguir e o género de texto turístico a produzir.

Os participantes deste estudo não pareceram dar igualmente relevo ao estabelecimento de prazos para a entrega do trabalho ou às instruções sobre modos de apresentação oral dos textos produzidos. Para um dos inquiridos, estes itens apenas surgem quando procura indicar o modo como tenta resolver problemas e dificuldades detectadas.

> [PEB6] "E disse-lhes «Olhem, meus amigos, é assim. Não vale a pena entrarmos aqui em qualquer discussão. || / no dia tal, é dia para apresentação dos trabalhos, vocês já sabem que eu não aceito suporte escrito sem apresentação oral e não aceito apresentação oral sem suporte escrito. || pelos vistos não vai haver apresentação da maior parte dos trabalhos. Há um grupo que tem o trabalho pronto. Eu vou ouvir o grupo desse trabalho. Esse trabalho vai ser avaliado e os outros, pois têm avaliação 0 se não me apresentam nada.» || O que é certo é que eu nem sequer requisitei || material pedido por eles para essa aula, […] Que eu achava que não havia qualquer avanço // E então qual o meu espanto, quando realmente no dia de apresentação eu tinha os trabalhos todos para serem apresentados / || É lógico que permiti que eles apresentassem || /" [B3-Ulta/RigorCumpr]
>
> [PEB6] "Tive-lhes a explicar que aquilo [a apresentação oral] não podia ser assim. E mais uma vez expliquei que um trabalho de grupo é um trabalho em que todos têm que participar e quando corre mal, corre mal para todos e quando corre bem, corre bem para todos.

> Portanto, eles devem ter isso em mente e devem esforçar-se para que corra bem para todos e || para que || todos conheçam o que está a acontecer ali [na apresentação] ||" [B3-Ulta/Apres]

Embora as instruções escritas não façam parte das práticas mais habituais destes sujeitos, as escolhas das várias alíneas desta pergunta (alíneas *b)*, *d)* e *e)*) que as contemplam registaram valores na ordem dos 4 e 5 na escala de Likert, como podemos atestar através das medidas de tendência central registadas[189].

Apesar desta particularidade, a entrega de um guião explicativo, com instruções claras e precisas sobre a tarefa, bem como acerca nas várias fases de produção textual são, deste modo, consideradas úteis e muito úteis, ainda que, paradoxalmente, estejam escassamente presentes nas práticas habituais descritas pelos sujeitos e, principalmente, nas actividades identificadas como **boas práticas de ensino da escrita**. Não obstante, é de referir a declaração de um docente do ES que abordou a entrega de um guião com orientações para a construção do texto. Prática que, em nossa opinião, parece habitual para este professor, dado afirmar fazê-lo com outro género textual:

> [PES2] "Sim, por acaso até dei. Dei uma ficha […] Portanto, dei algumas orientações, tal como se faz para o resumo, por exemplo. Também lhe forneci uma ficha dessas sim."

Por seu lado, as dificuldades dos alunos indicadas por estes professores poderão explicar a utilidade atribuída à *explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto* (alínea *j)*), assim como, ainda que com menos relevo, à *explicação de pontos gramaticais para a explanação do tema* (alínea *k)*). Relativamente a esta última, são os professores de escalões etários mais elevados que consideram mais útil

[189] Ver igualmente **Anexo V** – **Quadros 101** e **102** para a análise por ciclo que mantém esta mesma tendência. Ainda que com menor significância, a população do sexo *masculino* parece atribuir menor importância à alínea *d)* ($p = 0{,}001$) (cf. **Anexo V** – **Quadro 103**).

explicar aos alunos os mecanismos gramaticais que auxiliam a progressão temática do texto, nomeadamente, a nível global, aqueles que têm mais de 46 anos de idade (p = 0,028)[190] e, relativamente ao 3º ciclo, os que têm *mais de 55 anos* (p = 0,045)[191]. O mesmo sucederá no ES, se considerarmos que são os professores com menos anos de serviço (entre 6 a 10) que lhe atribuem menor utilidade (p = 0,032)[192]. Ainda assim, recordamos que foram os próprios professores a referirem as diversas dificuldades dos alunos relativas ao léxico, à morfossintaxe, à capacidade em desenvolver um tema, etc., apontando, deste modo, em nossa opinião, para a necessidade de uma atenção particular a estes pontos no fornecimento de instruções.

Pensamos que esta razão estará também na origem da preocupação dos professores em explicarem o tema do texto a desenvolver (alínea *a)* da **Q16**), dialogando com os alunos sobre o mesmo (alínea *d)*) e praticando a leitura de um texto sobre o tema em estudo (alínea *b)*), como modos de gerarem ideias para o texto a produzir (Md de 4 e M_o de 5[193]). De qualquer modo, parece-nos decorrer do facto do conteúdo principal das instruções fornecidas pelos inquiridos consistir no assunto do texto a desenvolver.

Por outro lado, o tipo de planificação preconizado poderá ocasionar a grande utilidade atribuída a estas estratégias. De facto, iniciar com a apresentação do tema, na qual se dialoga com os alunos, ou se executam exercícios, com a finalidade de se descobrir o novo vocabulário, para além da leitura do texto que expande ou acciona o conhecimento do tema e permite trabalhar a compreensão escrita, constituem actividades frequentemente alinhadas nas planificações dos professores de FLE inquiridos. Neste caso, a tarefa de escrita surge habitualmente no final da sequência de

[190] Ver **Anexo V – Quadro 105**
[191] Ver **Anexo V – Quadro 106**
[192] Ver **Anexo V – Quadro 107**
[193] Ver **Anexo V – Quadro 117**. Estes valores sobem para (5) em ambas as medidas de tendência central quando dividida a população por ciclo de ensino (ver **Anexo V – Quadros 118** e **119**).

ensino, tendo o professor que retornar ao vocabulário inicialmente introduzido e à leitura do texto, de modo a explicar / sintetizar o tema do texto a desenvolver.

Nesta mesma ordem de ideias, a *audição/visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir* (alínea *c)*) encontra, nestes docentes, um grau de aceitação elevado, obtendo uma Md e uma M_o de 4[194], revelando assim que lhe atribuem igualmente uma grande utilidade. Com efeito, a introdução temática ou a leitura do texto é, por vezes, acompanhada pela audição de uma gravação áudio do texto a ler.

A análise dos dados referentes à alínea *d)* e *e)*, desta mesma questão, mostra igualmente uma Md e uma M_o elevadas, demonstrando-se assim que estes docentes atribuem uma grande utilidade ao *diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever* e à *partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema*. De facto, por um lado, e contrariamente às actividades habituais de escrita na sala de aula, encontramos nas **boas práticas de ensino da escrita** descritas pelos intervenientes, um maior número de trabalhos em grupo, permitindo a partilha de informação e a escrita colaborativa. Por outro lado, as sequências temáticas são geralmente iniciadas com um diálogo com os alunos de modo a introduzir o novo vocabulário, utilizando, como referimos, habitualmente um suporte escrito ou audio-visual. Convém ainda realçar que parecem ser os professores do sexo feminino (p = 0,027)[195] que atribuem maior relevo ao diálogo com os alunos acerca do tema a desenvolver por escrito.

Não obstante, a análise da informação relativa a alguns dos tipos mais populares de pesquisa de informação (alíneas *f)*, na web, *g)*, na biblioteca e *h)*, de modo

[194] Ainda que pareça ser considerada mais útil pelos professores do 3º ciclo (ver **Anexo V – Quadro 118**).
[195] Ver **Anexo V – Quadro 120**. Na divisão por ciclo de ensino, são os professores do sexo *masculino* que a consideram menos útil: p = 0,012 no 3º ciclo e p = 0,011 no ES (cf. **Anexo V – Quadro 121** e **122**).

autónomo) revela apenas uma Md e uma M_o de nível 3, embora a *pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor* (alínea *f)*) se destaque ligeiramente, principalmente devido à sua maior utilidade atribuída pelos docentes do 3º ciclo[196]. Como também podemos observar, nas entrevistas, quando inquiridos sobre os recursos (cf. [B2-Rec]) usados para as tarefas de escrita destacadas, os entrevistados referiram pesquisas na internet:

> [PEB4] "Para além da internet, […]"[B2-Rec/TIC]
> [PEB6] "Inclusive, eu dei-lhes um site || que por acaso || vinha no livro, que era francês, e eles podiam fazer a pesquisa em francês." [B2-Rec/TIC]

Porém, essas pesquisas não parecem ser acompanhadas pelo docente ou por planos de trabalho construídas pelo mesmo.

As práticas apontadas e descritas como **boas práticas do ensino da escrita** por estes sujeitos recorrem necessariamente a pesquisas de ordem vária, sem as quais, os estudantes dificilmente recolhem informação necessária para completarem o trabalho de grupo. Assim, ainda que existam escassas referências, nomeadamente da descrição da tarefa (cf. [B1-Contex/DesAct]) e nas dificuldades apresentadas, segundo os sujeitos, pelos alunos em seleccionar informação (cf. [B3-DifAl/SelInfo]), os professores não parecem atribuir grande relevo à pesquisa, nem ao modo como os alunos a efectuam.

De facto, apesar de fomentarem actividades em grupo que necessitem de pesquisa de informação, os inquiridos atribuem-lhe uma importância relativa, em detrimento da explicação por eles fornecida / orientada sobre o tema a desenvolver.

Concomitantemente, percebe-se por que a *leitura / análise de textos modelo* (alínea *b)*) e o *fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e*

[196] Ver **Anexo V** – **Quadro 118**. No ES, os professores apenas com *licenciatura* consideram mais útil a alínea *h)* (p = 0,044), enquanto que a alínea *g)* é relevada pelos professores contratados (p = 0,030) (cf. **Anexo V** – **Quadros 128** e **134**).

conclusão do texto (alínea *d)*) obtenham na questão (Q**17**), relativa ao *momento da construção do plano do texto*, a Md e M_o mais elevadas, 4 e 5 pontos respectivamente[197], embora registe menos um valor na M_o da alínea *b)* quando considerada apenas a população do ES[198]. Estas estratégias, tradicionalmente utilizadas em aula, correspondem, como vimos atrás, àquelas que mais habitualmente se utilizam e àquelas, sendo assim, às quais os sujeitos atribuem uma maior utilidade[199].

A *construção de esquemas ou mapas conceptuais* (alínea *a)*) e a *construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir* (alínea *c)*) são igualmente consideradas como úteis[200], nomeadamente para a população do sexo feminino do 3º ciclo (p = 0,020)[201], para o desenvolvimento da competência escrita, em concordância com o que é actualmente defendido pela literatura de especialidade. Todavia, uma leitura por ciclo mostra-nos que a Md e a M_o baixam para 3, na alínea *a)* e *c)* respectivamente, demonstrando que, ainda assim, não parece tão útil quanto os dados globais indiciam[202].

Paralelamente, os professores consideram menos útil a *dedicação de um tempo de aula para actividades de planificação do texto* (alínea *e)*), tendo em conta que apesar de registar uma Md de 4, a M_o baixa para 3, em termos globais, e ambas as medidas de tendência central registam 3 pontos na escala de Likert para a população do 3º ciclo[203].

Em contrapartida, para o momento da *Textualização* (**Q18**), os sujeitos consideram muito útil a *produção do texto em aula* (alínea *b)*), dado que esta alínea

---

[197] Ver **Anexo V – Quadro 135**
[198] Ver **Anexo V – Quadro 137**
[199] A nível mais particular, parece que os docentes do ES cujas idades se encontram entre *25 e 35 anos* e sejam superiores a *55 anos* atribuem maior utilidade à alínea *d)* (p = 0,024; cf. **Anexo V – Quadro 143**); sucedendo o mesmo com os professores detentores de *licenciatura* (p = 0,009; cf. **Anexo V – Quadro 146**)
[200] Ver **Anexo V – Quadro 135**
[201] Ver **Anexo V – Quadro 139**
[202] Ver **Anexo V – Quadros 136** e **137**
[203] Embora registemos que a população com *menos de 5 anos* de serviço do 3º ciclo considere mais útil a *dedicação de um tempo de aula para actividades de planificação do texto* (alínea *e)*), dado registar um valor de significância unilateral de 0,021 (cf. **Anexo V – Quadro 148**).

registou uma Md e uma M_o de 5[204] (nomeadamente na população do *Quadro de Escola*, cujo valor de *p* regista 0,023[205]) ocorrendo os mesmos valores na análise por ciclo de ensino[206].

O mesmo sucede a nível das entrevistas, pelo facto de a produção do texto em aula registar maior número de unidades de registo (cf. [B2Local/Aula])[207]. Tendo em conta as análises anteriores, nomeadamente quanto ao discurso dos professores sobre as práticas mais frequentes, observámos que os inquiridos preferem que os alunos escrevam o texto em aula de modo a, por um lado, prevenir a ocorrência de ajudas externas, e, por outro, auxiliar os estudantes nas suas dúvidas de língua ou de construção textual. No entanto, parte do trabalho pode também ser realizado fora da aula, especialmente a pesquisa e o arranjo do texto no suporte escolhido, mas igualmente a produção do texto, sendo depois corrigido em aula com o auxílio do professor.

> [PEB1] "Na aula seguinte trouxeram-nos já concluídos." [B2Local/Ext]
> [PES1] "Fizeram-no em casa || individualmente […]" [B2Local/Casa]

Ainda assim, nos resultados do Questionário, a *produção do texto em casa* (alínea *a)*) apenas obteve valores de nível 3. Relativamente a esta alínea, os docentes do 3º ciclo do EB atribuem-lhe maior utilidade, dado que os valores das medidas de tendência central consideradas subiram para 4[208], devido provavelmente, em nossa opinião, ao maior número de alunos por turma, como referiram aliás nas entrevistas, o

[204] Ver **Anexo V** – **Quadro 153**. Ainda que os professores contratados inseridos em escolas do 3º ciclo a considerem menos útil (*p* = 0,023; cf. **Anexo V** – **Quadro 169**).
[205] Ver **Anexo V** – **Quadro 168**
[206] Ver **Anexo V** – **Quadros 154** e **155**
[207] Cf. **Anexo VII**
[208] Ver **Anexo V** – **Quadro 154**

que limita o trabalho do professor quanto ao possível apoio individualizado, necessário neste tipo de tarefas.

Em nossa opinião, a resolução da tarefa em aula permite igualmente a resolução de problemas associados à textualização numa LE, nomeadamente às interferências com a LM, quando os estudantes procuram efectuar traduções directas para Francês da informação encontrada em Português. Esta é, inclusive, uma das dificuldades dos alunos relatadas pelos professores, no quadro das **boas práticas de ensino da escrita** por ser necessário realizar um maior número de pesquisas.

> [PEB1] "Eles encontraram muita coisa sobre Alvor propriamente dito e depois, é como se o trabalho tivesse ficado assim um bocado || como é que hei de dizer // viciado porque || eu reparei que / eles tiveram logo muita tendência em começar a traduzir do que propriamente a produzir // e eu não me opus." [B3-DifAl/TradLM]
> [PEB6] "Depois || imaginemos muitos deles || Vão || ao português e chegam ali «Professora! Está aqui!» E eu «Então, mas isso está em português! Então e agora.», || Então tenho de me sentar com esse grupo e || em conjunto, eu vou fazer parte do grupo nessa altura [sorriso] vamos ver como vamos passar isso para || Para francês ||" [B3-DifAl/TradLM]

Como referimos atrás, não parecem existir guiões de apoio à pesquisa, auxiliando os estudantes a reterem apenas a informação essencial a transpor para o texto em francês. PEB1 preferiu, igualmente, não interferir, deixando-os traduzir, parece, a totalidade das informações encontradas, ocorrendo, deste modo, apenas a passagem da língua fonte para a língua alvo, e não propriamente a construção de um texto de informação turística em língua francesa. PEB6, por seu lado, preferiu realizar o trabalho de tradução com os alunos, em vez de fomentar a sua rescrita em francês, com apoio das informações mais relevantes do texto inicial em português. Substitui-se, portanto, ao trabalho do aluno, servindo de apoio ao grupo, referindo que naquele período passava a fazer parte do grupo de alunos.

Simultaneamente, a *dedicação de um tempo de aula para a construção de parte do texto* (alínea *c)*), ou *para a construção global do texto* (alínea *d)*) e o *esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto* (alínea *l)*), nomeadamente na população contratada do 3º ciclo (p = 0,044)[209], obtiveram igualmente medidas de tendência central elevadas. Neste mesmo sentido, e de forma a auxiliar os aprendentes nas suas tarefas, a *presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto* (alínea *e)*) apresenta Md e M_o de 4[210]. Encontramos, por um lado, referências nas entrevistas à presença de dicionários na sala de aula, independentemente do nível de ensino:

> [*] [PEB4] "[…] os alunos podiam usar o dicionário, […]"[B2-Rec/Dic]
> [PEB5] "Nas minhas aulas de Francês há sempre dicionários e gramáticas. Costumo ter sempre, ||." [=2] [B2-Rec/Dic]
> [PES2] "Sim, também se socorreram dos dicionários." [B2-Rec/Dic]

Contudo, atendamos ao facto dos próprios entrevistados relatarem diversas vezes que os estudantes revelam dificuldades em manusear os materiais de apoio, nomeadamente o dicionário, substituindo-se a este por diversas vezes. Preferem, até, serem eles a fornecerem o vocabulário em língua francesa (cf. [PEB2] em [A2-Rec/Hum] que citámos atrás), para evitarem o que apelidam de "confusão", esquecendo-se, em nossa opinião, que se trata de "confusão" por os aprendentes se encontrarem envolvidos na resolução da tarefa de escrita.

Por outro lado, o facto de as práticas descritas apresentarem um grau de dificuldade superior e requererem a pesquisa de informação em documentos vários[211],

[209] Ver **Anexo V – Quadro 169**

[210] Há apenas a registar que os professores do ES parecem atribuir menor utilidade à presença de recursos para a escrita na sala de aula, visto esta alínea ter obtido uma M_o de 3 e não de 4 como junto dos professores do 3º ciclo. Não obstante, os docentes com *pós-graduação* deste nível de ensino consideram-na mais útil (p = 0,016 – cf. **Anexo V – Quadro 164**).

[211] Pesquisa que os alunos realizam, como vimos, com alguma dificuldade quanto à selecção da informação pertinente (cf. [DifAl/SelInfo]).

são citados outros tipos de recursos, que para além do caderno e do manual, marcam presença nas actividades descritas.

> [PEB1] [vários textos de informação turística] [B2-Rec/TxtFicha]
> [PES2] "É pequeno, não excede as duas páginas A4. É *La Mère Noël* de Michel Tournier […]" [texto fotocopiado] [B2-Rec/TxtFicha]
> [PES2] "[…] ficha de leitura." [B2-Rec/TxtFicha]
> [*] [PEB4] "[…] o manual e outros livros." [B2-Rec/Outros]

É também dada maior importância à *elaboração de rascunhos* (alínea *i)*), contrariamente às práticas mais habituais, considerando a sua escrita uma actividade bastante útil, dado que obteve uma Md e uma M_o de 4 pontos. Aliás, parece-nos que a escrita e rescrita é neste tipo de tarefas mais fomentada, nomeadamente a nível do ES, se tivermos em conta aquilo que os sujeitos afirmam nas entrevistas, dando especial relevo à revisão:

> [PES2] "Já corrigido. Depois das correcções, desse trabalho de identificação do erro e de levar o aluno ele próprio a || chegar à palavra certa ou à correcção, eu utilizo essa estratégia de rescrever. «Agora vais rescrever» Para que o aluno leia [↑], visualize [↑] e memorize [↑] aquilo que escreveu, mas correctamente." [B2-Op/PrcEscr/Rev]
> [PES2] [primeira versão corresponde a rascunho] "Exacto! É isso mesmo." [B2-Op/PrcEscr/Rev]

Não obstante, a *discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho* (alínea *k)*) não obtém as mesmas opiniões favoráveis, ficando-se com valores de Md e M_o de 3. De facto, parece-nos que a utilidade da escrita de um rascunho prende-se apenas com sucessivas rescritas do texto, no qual vão progressivamente registando novas informações entretanto recolhidas, ou eliminando as que são consideradas

acessórias, bem como para a correcção morfo-sintáctica estabelecida pelo professor enquanto se desloca pelos grupos. Veja-se o que afirma [PEB6] sobre este assunto:

> "A construção do texto é quando eu estou com eles [alunos] // porque não vale a pena... […] Com o grupo." ([B2-Op/PrcEscr/Textu]).

O texto que se vai produzindo não parece ter, deste modo, um verdadeiro estatuto de rascunho, antes parece um texto final que se vai produzindo aos poucos. As correcções a realizar pelos aprendentes são previamente assinaladas pelo docente, não ocorrendo a re-leitura do texto por parte do aluno com a finalidade de encontrar falhas e corrigi-las.

Chamamos, ainda, a atenção para o modo como PES2, citado acima, entende a revisão. Para este professor, rever tem a função de fazer com que o aluno "leia [↑], visualize [↑] e memorize [↑] aquilo que escreveu, mas correctamente" e não a de reler o texto com a finalidade de verificar a exactidão temática e gramatical (a nível local e global).

Quanto ao modo de trabalho dos alunos para a produção textual, embora a escrita colaborativa (alínea *f)*) apresente os mesmos valores que a escrita individual (alínea *g)*), parece que os docentes lhe atribuem maior utilidade se inserida no contexto das **boas práticas de ensino da escrita**, dado que apresenta valores de nível 4 na Md e na M_o, particularmente no caso daqueles professores com mais de 30 anos de serviço e inseridos numa escola do 3ºciclo (p = 0,012)[212]. Os próprios entrevistados referem, como vimos atrás, que privilegiam neste quadro as actividades em grupo, embora o mesmo não se passe quanto aos entrevistados do ES que atribuem maior preponderância ao trabalho individual.

[212] Ver **Anexo V – Quadro 166**

O *questionamento dos alunos sobre o modo como escreveram durante o processo de redacção* (alínea *m)*) parece ter uma utilidade relativa tendo em conta os 3 pontos obtidos quer na Md quer na M_o, em concordância com o que já tínhamos verificado atrás, visto que o conhecimento do modo como os estudantes escrevem também não parece ter grande relevo para o momento de planificação das tarefas. Não obstante, contrariamente ao discurso dos professores enquadrados em escolas secundárias, cujas respostas revelam uma tendência que iguala os valores globais, os professores do 3º ciclo atribuem-lhe maior utilidade, dado os valores das medidas centrais subirem para 4[213].

De facto, já nas entrevistas, os professores do 3º ciclo manifestam a preocupação em acompanhar os alunos durante a construção do texto. Na verdade, eles são os únicos que no contexto das boas práticas continuam a referir que circulam pela sala para retirar dúvidas e orientar o trabalho desenvolvido:

> [PEB3] "Eu circulava [↑] / Ia passando de carteira em carteira. [B2-PProf/GesFac]
> [*] [PEB4] "O papel do professor durante a realização da tarefa consistiu no esclarecimento de dúvidas e no acompanhamento das pesquisas na internet, de modo a orientá-los no modo de realização de tarefas de pesquisa de informação recorrendo às TIC e nas dúvidas que pudessem ter." [B2-PProf/GesFac]
> [PEB6] "E depois com a minha orientação em cada grupo." [=3] [B2-PProf/GesFac]

As alíneas *h)*, *realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos*, e *j)*, *discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente*, não parecem ter grande utilidade para os professores inquiridos, já que obtiveram medidas de tendência central relativamente baixas. Isto é,

[213] Ver **Anexo V – Quadro 154**

níveis de 3 e de 2 para a Md e a M_o respectivamente, descendo ambas para 2 pontos no caso particular dos professores que leccionam em escolas secundárias[214].

Assim, o papel de escrevente modelo que se pode atribuir ao professor, sempre que realiza, em simultâneo, as mesmas tarefas que os alunos, operando de modo a que os estudantes contactem com um escrevente experiente, que elabora rascunhos, se corrige, consulta obras de referência, etc., não é muito destacado por estes professores.

Paralelamente, os sujeitos não parecem considerar muito útil discutir as operações realizadas nos rascunhos de escreventes experientes, de modo a categorizar o tipo de comutações possíveis, as alterações que se podem realizar, etc., e de modo a desenvolver operações cognitivas associadas à textualização, revisão e rescrita do texto, que se querem quase simultâneas do momento da transposição da planificação textual para o texto efectivo.

Ainda que, como vimos atrás, considerem útil escrever um rascunho, este não parece constituir um instrumento de apoio ao desenvolvimento da competência de escrever, no sentido de através dele se melhorar as competências de revisão e escrita do texto.

Com efeito, como podemos observar no **Quadro n.º 17**, as actividades associadas ao *momento da revisão/correcção* do texto produzido (**Q19**), as alíneas *j)*, *l)* e *n)* respeitantes à revisão/correcção do aluno do seu próprio texto ou do texto do colega apenas registaram valores intermédios nas medidas de tendência central consideradas, sendo que no seio dos professores de Francês do ES, a *correcção selectiva pelo aluno*

[214] Ver **Anexo V** – **Quadro 155**. Ainda no seio das escolas secundárias, os professores do sexo *masculino* e os docentes com *mais de 30 anos* de serviço parecem atribuir maior utilidade à realização simultânea da tarefa de escrita pelo professor (p = 0,041 e p = 0,011; cf. **Anexo V** – **Quadros 158** e **166**, respectivamente).

do seu texto ou do texto de um colega (alínea *n)*) é, inclusivamente, considerada pouco útil[215].

Quadro n.º 17. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido (Q19 – dados globais)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	141	14	3	3	1	5	2,00	4,00
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	136	19	3	3	1	5	2,00	4,00
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	145	10	5	5	1	5	4,00	5,00
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	138	17	4	5	1	5	3,75	5,00
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	137	18	4	4	1	5	3,00	5,00
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	138	17	4	4	1	5	3,00	5,00
g)dedicação de um tempo de aula para a revisão do texto	140	15	4	4	1	5	3,00	5,00
h)correcção do texto pelo aluno segundo anotações do professor	142	13	4	5	1	5	3,00	5,00
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	140	15	4	4	1	5	2,00	4,00
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	136	19	3	3	1	5	2,00	4,00
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	137	18	3	3	1	5	2,00	4,00
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	132	23	3	3	1	5	2,00	4,00
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	134	21	3	4	1	5	2,00	4,00
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	132	23	3	3	1	5	2,00	4,00

Em termos de opostos, os professores inquiridos consideraram como actividade mais útil a *correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido* (alínea *c)*) e

[215] Ver **Anexo V** – **Quadro 172**.

como menos útil a *correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou do texto de um colega* (alínea *n)*)[216].

A alínea *c)* foi a única, nesta pergunta, a registar medidas de tendência central de 5 pontos, em congruência, aliás, com as declarações dos professores entrevistados, para quem parecia muito importante, e consequentemente de grande utilidade, corrigir todos os erros presentes no texto. No caso das **boas práticas de ensino da escrita**, os sujeitos consideram igualmente de grande interesse corrigir todos os erros. No entanto, a correcção de erros de conteúdo (alínea *d)*) e sua organização (alínea *e)*), bem como a correcção de erros relativos à estrutura global do texto (alínea *f)*) obtiveram um nível inferior, de 4, quer na Md, quer na M_o. Apenas a correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido regista uma M_o de 5, devido provavelmente à grande utilidade atribuída a esta actividade pelos professores do ES[217].

Assim, parece que os sujeitos atribuem maior utilidade à correcção morfossintática e ligeiramente menos utilidade à correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido. A forma como a estrutura da língua permite encadear o conteúdo no texto e se este segue uma estrutura lógica no seu encadeamento não parece recolher o mesmo peso, embora sejam pilares fundamentais para a escrita de um texto coeso e coerente.

A *dedicação de um tempo de aula para a revisão do texto* (alínea *g)*) é também globalmente encarada com grande utilidade, registando 4 pontos na Md e na M_o, sendo que os professores do ES parecem atribuir-lhe maior significado (M_o de nível 5). Julgamos, no entanto, que esta revisão não é geralmente feita de modo reflectido e estruturado. Com efeito, se olharmos para outras alíneas da **Q19** (cf. **Quadro 17**), a

[216] Ver **Anexo V** – **Gráfico 14**. A alínea *n)*, *correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou do texto de um colega*, é apenas considerada mais útil pelos docentes do sexo *masculino* do ES (p = 0,016 – cf. **Anexo V** – **Quadro 175**).
[217] Ver **Anexo V** – **Quadro 172**

correcção do texto não tem por intuito a rescrita do rascunho (alínea *l)*), com Md e M_o de 3, que corresponde, aliás, à principal finalidade da operação cognitiva de rever o texto. Não se considera igualmente muito eficaz a correcção do texto pelo aluno – em auto ou hetero-correcção, quer a nível global (morfossintaxe e conteúdo), quer parcial (selecção de determinados itens). A correcção do texto pelo aluno já reveste um certo grau de utilidade caso tenha sido o professor a assinalar previamente os erros cometidos (alíneas *h)*) ou recorrendo a fichas de verificação previamente construídas (alínea *i)*)[218], embora tenhamos verificado que estes instrumentos são raramente distribuídos aos aprendentes. Ainda assim, estas alíneas parecem colher maior aceitação no quadro dos docentes do 3º ciclo do EB, dados os valores das medidas de tendência central serem inferiores no grupo dos professores enquadrados em escolas do ES[219].

Desta forma, ainda que não entreguem instrumentos específicos para a correcção e para a revisão do texto, nas entrevistas, os sujeitos referiram promover práticas de co-correcção/co-avaliação, assim como também afirmaram que fomentavam a rescrita do rascunho após correcção por parte do professor.

> [PEB6] "Eles traziam de casa, […] mas eles levavam, traziam e iam fazendo a correcção [na aula] ||" [B2-CorrAv/RevAl]
> [PES2] "Uma estratégia que utilizo muitas vezes também é o rescrever, ||. Depois de tudo, ||" [B2-CorrAv/RevAl]
> [PEB5] "[corrigido] Por mim e pelos alunos. «Não concordo com essa frase, vamos pô-la de outra maneira»." [=2] [B2-CorrAv/Co]
> [PES2] "Foi feita por nós, portanto, em conjunto." [correcção do texto] [B2-CorrAv/Co]

[218] A nível das categorias nominais, globalmente, os professores com *tempo de serviço* entre *16 e 20 anos* é que assinalam a correcção através de ficha de verificação como mais útil (p = 0,038 – cf. **Anexo V – Quadro 182**). No 3º ciclo, aqueles que têm entre *21 e 25 anos* de *tempo de serviço* consideram a alínea *h*) (p = 0,046) e *i)* (p = 0,042) como mais úteis (Ver **Anexo V – Quadro 183**).
[219] Ver **Anexo V – Quadro 171**

Os inquiridos consideram relativamente útil a correcção do texto realizada apenas pelo professor e a atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos, registando cada uma destas alíneas Md e M_o de 3 pontos. Inclusivamente, parece que a classificação sistemática é considerada mais útil pelos professores do ES, visto a M_o elevar-se para 5. Porém, o discurso dos entrevistados, embora privilegiasse nas práticas habituais a correcção do professor e a classificação dos escritos[220], deixava ainda um campo de actuação que remetia para a rescrita de rascunhos e alguma auto e hetero-correcção. Na evocação das boas práticas, parece que estas práticas se encontram mais equilibradas, especialmente no 3º ciclo, coexistindo nos mesmos momentos e nas mesmas tarefas de escrita, havendo ainda lugar para a atribuição de *feedback* relativo à avaliação/classificação obtida.

> [PEB6] "Explico porque é que têm esta avaliação neste ponto, na apresentação || na postura, que também é importante || o domínio de língua || que é sempre baixo, […] " [B2-CorrAv/FeedBack]

No entanto, contrariamente às práticas consideradas mais habituais, o feedback no contexto das boas práticas parece recair apenas sobre a realização oral do discurso produzido inicialmente por escrito. Actuação sintomática da importância atribuída à escrita quando esta corresponde a uma etapa inicial do trabalho desenvolvido.

Por fim, e ainda relativamente ao *momento da revisão/correcção*, os professores não parecem atribuir grande utilidade à *utilização de materiais de apoio para a revisão do texto* (alínea *k)*). Assim, embora considerem relevante a presença de materiais que suportem a textualização, o mesmo não acontece em momentos de revisão/correcção. O mesmo sucede com fichas de verificação, ou outro tipo de instrumentos habitualmente utilizados para a correcção e revisão textual:

[220] Ver **Anexo VII** – [B2-CorrAv/PCorr] e [B2-CorrAv/PClass]

[PEB6] "Não, isso não fiz." [não entregou guião para correcção] [B2-CorrAv/Instru]

Em matéria de *Edição/Divulgação dos escritos*, a *leitura do texto produzido pelo seu autor* (alínea *e)*) foi considerada a actividade mais útil para 39,7 % dos inquiridos[221] (72,8% se somarmos os níveis 4 e 5), quer em termos globais, quer em cada nível de ensino considerado[222], como podemos observar no **Gráfico 8**. O consenso generalizou-se à população do sexo *masculino* (p = 0,033), particularmente do 3º ciclo (p = 0,009)[223] que a considerou mais útil.

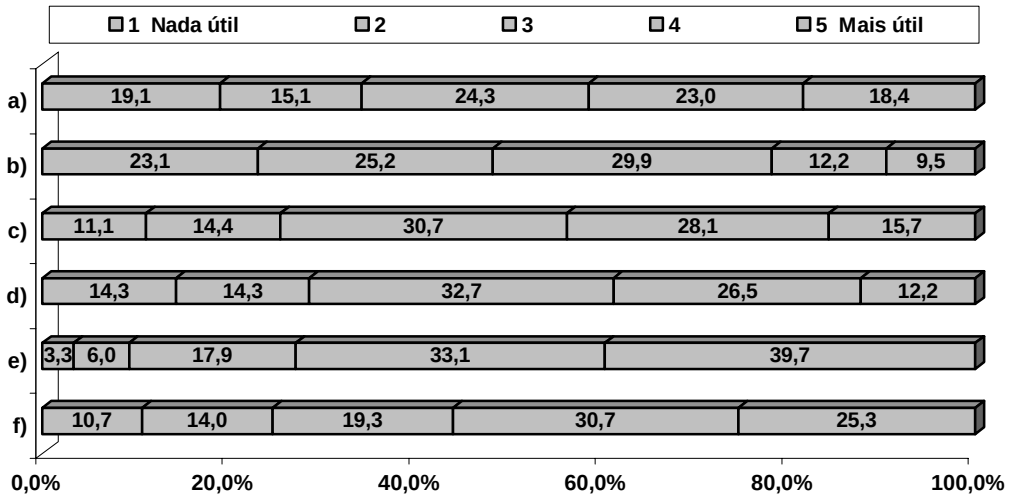


Gráfico n.º 8. Momento de Edição/Divulgação dos escritos (Q20 – dados globais): Distribuição de frequência de respostas

A leitura e apresentação oral do texto produzido foi de igual modo destacada pelos entrevistados como uma das práticas por eles realizadas.

[PEB5] "Foi lido e comentado." [B2-TPosTxt/Lido]

[PEB6] "Mas apresentaram." [B2-TPosTxt/Apres]

[221] Ver **Anexo V** – **Quadro 188** para as medidas de tendência central.
[222] Ver **Anexo V** – **Gráficos 15** e **16**
[223] Ver **Anexo V** – **Quadros 191** e **192**

[PES4] "E depois houve também o trabalho de leitura aos colegas, troca de impressões ||" [B2-TPosTxt/Lido]

Analisadas as respostas que atribuem os níveis 4 e 5 à alínea *f)* (*divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido*), obtemos uma percentagem mais elevada (56%) de sujeitos que demonstram valorizar a escolha do suporte para a divulgação dos textos dos alunos.

[PEB1] "Os meus empenharam-se também, bastante. Conceberam pósteres, com alguma preocupação de originalidade, com papéis. Os papéis eu tive de pedi-los na escola. Mas tentei que os suportes fossem originais, para não ser uma simples folha A4 branca, ou uma simples folha de cartolina. Então havia possibilidade de obter papéis diferentes, brilhantes, coloridos. Eles agarraram-se à tesoura, à cola e começaram a conceber pósteres. Alguns colavam o texto outros escreviam o texto no próprio póster." [B2-Op/PrcEscr/Edit]

Justifica-se, deste modo, os diversos materiais de suporte referidos pelos professores que entrevistámos e a sua adequação ao tipo de tratamento posterior do texto, principalmente a nível do 3º ciclo do EB.

[*] [PEB4] "[…] entregando trabalhos em suportes diversificados (papéis coloridos e outros, cartolinas, etc.) e muito criativos (prospectos, por exemplo, com itinerário e informações turísticas acerca de Paris)." [B2-Op/PrcEscr/Edit]
[PEB1] "Vieram em folhas de cartolina, papel cenário, || Havia vários tipos de papéis, com alguma originalidade. Os meus empenharam-se também, bastante." [B2-Rec/MSup]
[PEB6] "[…] porque havia uns que diziam que iam || precisar de retroprojector, outros iam precisar de || televisão... Pronto, isso era o que eles me diziam ao longo da produção dos trabalhos || /" [B2-Rec/MSup]

Como observamos no discurso de PEB1, agora apresentado, tudo indica que a actividade de composição do texto no suporte parece agradar aos alunos. Todavia, a preparação dessa apresentação pode não ser realizado em aula, como afirma PEB6:

> [PEB6] "Efectivamente depois a apresentação || estética, isso já poderá / || não ser feito ali. ||, se eles tiverem necessidade de || computador, etc., essas coisas todas, ||" [B2-Op/PrcEscr/Edit]

É de realçar, em primeiro lugar, que transparece no discurso dos professores que o trabalho mais criativo, que poderia favorecer uma maior adesão dos alunos às actividades de escrita, é realizado "fora da escola".

Em segundo lugar, parece-nos que o entendimento por "suporte adequado" se resume à composição estética (*e.g.* escolha da cor da cartolina, escrita do texto, colagem de ilustrações) e não propriamente à adequação do suporte ao género produzido (*e.g.* anúncios pessoais numa página de jornal; biografias em pequenos livros ou, se género noticioso, num jornal; cartas de apresentação pessoal em papel de carta). Se atendermos, igualmente, ao facto de a *escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido* (alínea *c)*) obter resultados percentuais superiores no nível 3 da escala considerada, podemos supor que nem sempre os sujeitos acordam alguma importância à adequação do género textual produzido às normas sociais que regem a sua divulgação em sociedade.

A difusão é realizada, segundo os entrevistados, de maneiras diferentes. Os escritos são divulgados ou numa exposição (cf. [B2-TPosTxt/Exposto]) realizada na escola, ou publicados no jornal da escola ou na internet.

> [PEB3] "Foi publicado no jornal da escola, com quem também colaborava na altura // Eu também tinha // || Francês e depois tinha também organizado um clube de poesia. Andava assim bastante envolvido num || lá na escola. E || pronto, era o clube de poesia || mandávamos poemas para o jornal e a Francês também mandámos esse." (cf. [B2-TPosTxt/Publicado])
>
> [PES2] "|| Outros que se podem expor || Mas aqui na escola não, não há jornal. Muitas vezes partilhamos porque eu faço um trabalho de / através da internet / de correio

> electrónico / e muitas vezes partilhamos / muitas vezes esquemas, situações. Mas também não é um trabalho fácil porque nem sempre temos internet, nem sempre temos os recursos que precisamos. E também nem sempre quer da escola de Portugal, quer das outras com quem partilhamos os nossos temas ou / os nossos projectos, as nossas actividades, nem sempre é possível fazê-lo por questões de tempo, de orgânica da escola. Não é fácil ||, manter esse correio electrónico como eu pensava que seria." (cf. [B2-TPosTxt/Publicado])

Dado termos duas tarefas associadas à correspondência, encontramos igualmente unidades de registo nas quais se destaca o envio ou entrega dos textos produzidos ao destinatário do texto (cf. [B2-TPosTxt/Corresp]).

No extremo oposto à divulgação dos textos, cerca de metade (48,2%) apontou a *leitura da versão final do texto apenas pelo professor* (alínea *b)*) como a menos útil. As restantes alíneas obtiveram resultados sensivelmente agrupados no centro da escala, como o demonstram, inclusive, as medidas de tendência central consideradas[224].

É no momento relativo à Edição / Divulgação dos escritos que obtemos menos consenso entre ciclos. De facto, apesar de todos considerarem muito útil a *leitura do texto produzido pelo seu autor* (alínea *e)*)[225], os professores do ES, em particular, encontram uma menor utilidade na *divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido* (alínea *f)*), apesar de acharem muito útil a *escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido* (alínea *c)*)[226]. Estes docentes também atribuem maior relevância à dedicação de parte da aula para os alunos poderem passar os textos a limpo, bem como à *leitura do texto produzido pelo seu destinatário* (alínea *d)*)[227] e não apenas pelo seu autor ou pelo professor. Registamos, assim sendo, práticas bastantes diversificadas e, por vezes, até contrárias em termos de metodologias

[224] Ver **Anexo V – Quadro 188**
[225] Ver **Anexo V – Quadro 188**
[226] Ver **Anexo V – Quadro 190**
[227] Os professores do 3º ciclo com *mais de 30 anos* de serviço constituem aqueles que atribuem maior utilidade à leitura do texto pelo seu destinatário (p = 0,013 – cf. **Anexo V – Quadro 201**).

pressupostas, em ambos os ciclos de ensino e, sobretudo, se estabelecermos comparações entre eles.

Por fim, um dos professores destacou na entrevista **boas práticas de ensino da escrita** apenas realizadas nas aulas de LM e nunca experimentadas em aulas de FLE por motivos associados à extensão do programa.

> [*] [PES3] "Destacou, ainda, a vontade de realizar uma actividade de escrita diferente: pedir aos alunos que imaginassem cenários marítimos, ao mesmo tempo que ouvissem música calma, relaxante, com sons do mar, que depois passassem à escrita, sem pensar muito na forma final do texto, isto é, sem condicionantes. Referiu que esta actividade foi experimentada com sucesso numa aula de Língua Portuguesa para estrangeiros e num estabelecimento prisional onde leccionou Português. A extensão do programa de Francês consistiu na justificação apresentada para a sua não realização no contexto da disciplina de Francês. Não obstante, e por ter resultado nas aulas de Português, esta actividade foi incluída na lista de melhores actividades de ensino da escrita; nas suas palavras: «Foi a melhor experiência de escrita, mas ainda não experimentei no Francês»." [C2-BPraES/LM]
> [PES3] "Mencionou, ainda no contexto do Português, as actividades seguintes: compilação de textos em dossier de turma, envio de alguns textos para o jornal; cadáver esquisito. O principal critério para esta selecção consistiu na grande adesão dos alunos aos projectos de escrita propostos." [C2-BPraES/LM]

Sublinhamos que, como vimos anteriormente, os professores de Francês entrevistados consideram os programas extensos devido, essencialmente, à listagem de conteúdos gramaticais.

Em síntese, no quadro das **boas práticas de ensino da escrita**, parece existir, contrariamente às práticas mais habituais, uma maior preocupação com a adequação do texto final, em termos de mancha gráfica, com o tipo de suporte (jornal, revista, folha A4, etc.) (alínea *c)*) para 43,8% dos inquiridos e, no entender de 38,7% dos professores, com a leitura do texto pelo destinatário real (alínea *d)*)[228]. A *dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto* (alínea *a)*) é considerada

[228] Ver **Gráfico 8**

bastante útil para 41,4% dos sujeitos, nomeadamente para os inquiridos com *mais de 55 anos* de *idade*, quer a nível global (p = 0,006), quer no ES (p = 0,010)[229] onde a sua presença é superior. Contudo, talvez pela morosidade da tarefa, 34,2% consideram-na pouco ou nada útil.

6.2.2 Factores de Escolha e Inclusão de Tarefas nas Boas Práticas de Ensino da Escrita

As razões para a escolha, e consequente inclusão, destas práticas prendem-se essencialmente com questões emotivas, associadas à receptividade junto dos alunos e ao gosto destes e do seu professor em ter realizado a tarefa, denotando-se uma clara ausência de fundamentação teórico-metodológica.

> [PEB3] "Que me lembre e que tenha gostado foi // há três ou quatro anos atrás / || […]" [B1-Contex/Just]
> [*] [PEB4] "Referiu que os alunos desenvolveram trabalhos «muito giros e diversificados»." [B1-Contex/Just]
> [PES4] "E lembro-me que isso foi... || engraçado porque vinham textos / engraçados. Pequeninos, sim. Mas aquilo, enfim, extrapolou um bocado o anúncio || para se publicar num jornal." [=2] [B1-Contex/Just]
> [PES4] "Eles gostaram […] e eles acharam graça /" [=2] [B1-Contex/ReAl]

Os professores destacam, ainda, razões de natureza operacional, isto é, se a tarefa desenvolvida resultou ou não, se os alunos responderam, mais ou menos bem, ao que lhes era solicitado, desenvolvendo as suas competências em língua francesa.

[229] Ver **Anexo V** – **Quadros 191** e **193**

> [PES1] "Até foi uma coisa que resultou / Se calhar em termos de aplicabilidade || *off* em relação ao francês e || às turmas que tive foi || dos exercícios que melhor resultaram." [B1-Contex/Just]
> [PES2] "Por exemplo, este ano eu até fiquei surpreendida com uma aluna do... || Digo uma aluna porque é uma turma pequena e é uma aluna média, daí a surpresa, da boa não me surpreende. || E ela conseguiu captar perfeitamente || a estrutura e a mensagem do conto. Esse trabalho de / *dissecar*, ||, o texto || com sinónimos || com interpretação passo a passo || com aquele trabalho prévio da ficha de leitura e no final essa actividade [reconto] que resultou muito bem." [B1-Contex/Just]

Parece-nos que resultar, para estes sujeitos, se limita a questões volitivas, caso os alunos tenham ou não aderido/gostado da actividade proposta. Só depois consideram se os estudantes desenvolveram as suas competências.

Atendamos, de igual modo, ao facto de PES2, no seu discurso, relevar mais afincadamente o desenvolvimento de competências de compreensão escrita. Em última análise, a própria actividade de recontar poderá ter apenas servido para aferir se a aluna tinha percebido o texto.

Mas as razões operacionais, de implementação da tarefa, motivam também a exclusão de práticas de ensino da escrita, como refere [PES1], relativamente à tarefa de escrita sobre o meio ambiente (cf. [B5-ExcBPra]).

> [PES1] [a actividade excluída] "Não é a melhor porque, ||, eles enfim. O facto de os alunos || não vêm ter comigo para mostrar o que vão tendo para que eu os possa orientar. ||, eu tenho de pressupor duas coisas: ou vai sair um trabalho realizado e *sacado* não sei donde, || Ou vai aparecer um trabalho com a ajuda da tia, da mãe. Ou não aparece trabalho nenhum. Ou seja, não é um exercício para a melhor prática de escrita, ||" [B5-ExcBPra/Just]

Critérios de exclusão que, em nossa opinião, um maior controlo do professor poderia ter resolvido (*e.g.* realização da produção escrita em aula; entrega de guiões e/ou ficha de verificação; planificação de momentos nos quais os alunos deveriam fazer um ponto da situação sobre o desenvolvimento do trabalho).

A procura de inovação, quebra da "monotonia" (PEB6), associada às actividades quotidianas, e a tentativa de motivar os alunos para a aprendizagem do FLE e, consequentemente, para a escrita em Francês, foram igualmente razões apontadas pelos professores.

> [PEB1] "Uma || que eu acho que foi interessante e que motivou os alunos foi [correspondência]. Porque eles se empenharam bastante nesta ideia com o facto de corresponderem com uma turma de estudantes de francês língua estrangeira tal como eles // || […] Porque por um lado a escrita tinha mesmo uma função precisa, autêntica e não fictícia como acontece muitas vezes nas aulas e porque || viram-se perfeitamente naqueles alunos polacos, das mesmas idades que eles, de futebol, de bandas musicais que eles também gostam […]"[B1-Contex/Just]
> [PEB6] "Às vezes começamos a pensar em tanta coisa para ver se as aulas não se tornam monótonas, ||" [B1-Contex/Just]

No discurso dos professores, encontramos para estas justificações a reacção dos alunos correspondentes, destacando-se o facto de referirem que os estudantes, nestes casos, se mostraram mais motivados pela escrita em LE, principalmente por encontrarem uma finalidade prática para os seus textos (como refere PEB1 na unidade de registo acima transcrita).

> [PEB1] "Ficaram muito empolgados. || Mais ainda quando recebemos os primeiros trabalhos deles [dos correspondentes], que eram também textos onde cada um se apresentava || e havia também pósteres sobre a sua região e o seu país / e eles ficaram sinceramente motivados […]"[B1-Contex/ReAl]
> [PEB1] [se mais gosto na escrita] "Com certeza, tiveram mesmo. […] portanto eles aderiram muito bem. Alunos que geralmente não se mostram muito participativos, neste projecto todos participaram." [B1-Contex/ReAl]

No discurso de PEB1 encontramos a referência a um empenho superior por parte dos estudantes, que tal como o sujeito afirma, se deve principalmente por se atribuir um

valor social à tarefa de escrita. Escrever para os seus alunos tinha, excepcionalmente como refere, "uma função precisa, autêntica e não fictícia", por existir um destinatário real, para além do agrado pelos temas a desenvolver, oriundos das suas vivências pessoais.

A nível do ES, os professores parecem estar mais preocupados com o exame nacional, motivando este último a escolha da tarefa e a maior preocupação em desenvolvê-la de forma mais estruturada.

> [PES2] "Ainda não terminámos. Mas / é assim. Isso não pode ser esquecido. / Não sei se sabes qual é a estrutura do exame nacional || A última questão é sempre dedicada à obra de leitura integral. E a obra de leitura integral || tem que ser uma questão de ordem geral porque a obra que dou aqui pode não ser a mesma que dão em Portimão ou || em Lisboa. De maneira que eles não podem ignorar [↑], || todo o trabalho que fizemos || e || porque pode ser essa obra que tenham necessidade || / de / estudar se sair novamente no exame. De qualquer forma, eu acho que nenhum trabalho [risos] após o professor e o aluno || / fica ignorado nunca. Quer dizer, fica sempre activado um conhecimento." [B1-Contex/Just]

Não encontramos, no discurso dos professores do ES motivações associadas à vontade de inovação ou à experimentação de modos de operacionalizar a escrita segundo avanços teórico-metodológicos que poderiam ir, por exemplo, para além da implementação da escrita processual na sala de aula.

Concomitantemente, as novas tendências para o ensino da escrita expressas em orientações metodológicas nos programas de Francês do ES e nas competências essenciais do 3º ciclo não se encontram espelhadas na justificação dos professores para a adopção das suas práticas de escrita.

Aliás, as tarefas descritas nas entrevistas foram essencialmente volitivas, isto é, porque o professor se sentiu interessado em desenvolvê-las e por causa da sua boa aceitação junto dos aprendentes.

Todavia, parece-nos que os professores conhecem modos de actuação condicentes com aquilo que definimos como **boas práticas de ensino da escrita**, se tivermos em conta as opções de resposta no Questionário. Existe, é, a nossa ver, uma grande dificuldade na sua didactização em contexto de sala de aula, por não terem eventualmente experimentado de facto outros modos de ensinar a escrever ou constatado a utilidade das actividades presentes no Questionário para o desenvolvimento da competência de escrita.

6.2.3 Representações acerca das Boas Práticas de Ensino da Escrita: Síntese Analítica e Contextos Teórico-Metodológicos

Os professores inquiridos foram, mais uma vez, bastante vagos quando interrogados acerca das suas **boas práticas de ensino da escrita**, sendo que, inclusive, dois deles não destacaram nenhuma prática em especial (PEB2 e PES5).

Na sua maioria, as práticas relevadas traduzem-se em projectos de longo prazo, absorvendo várias aulas, seguidas ou não, e é no 3º ciclo do EB que encontramos maior diversidade. Assim sendo, parece que no quotidiano das aulas não se consegue realizar práticas diferentes, mais associadas ao nosso conceito de **boas práticas de ensino da escrita** ou, inclusive, ao que consideraram serem as suas **boas práticas de ensino da escrita**.

Congregam em vários casos duas ou mais competências, sendo que a escrita se encontra geralmente numa posição subsidiária da competência oral, dado ser através desta que os aprendentes serão avaliados através dos *jeux de rôles* ou de apresentações orais. Neste sentido, o primeiro olhar avaliativo do professor sobre a produção escrita é,

na maior parte dos casos, efectivado através da sua transformação em discurso oral e não através da leitura do texto.

A escrita encontra-se igualmente em posição complementar no quadro da planificação das aulas, visto as tarefas de escrita ocorrerem como complemento de uma temática explorada oralmente ou da leitura de um texto. Revestem, por isso, o propósito final de verificar aprendizagens desenvolvidas no quadro de exercitação e explicitação do conhecimento declarativo adquirido, e não propriamente o desenvolvimento explícito de competências de escrita, associadas a uma prática reflexiva, na qual os aprendentes se envolveriam em operações dialécticas entre os seus conhecimentos e a tarefa a realizar de modo consciente. Escrever surge em segundo plano, dependente de objectivos associados à avaliação de competências de compreensão (oral ou escrita) e do conhecimento gramatical (lexical e morfossintático) adquirido naquele período.

Atribui-se pouca utilidade à planificação de tarefas de escrita processual. Não obstante, como observámos anteriormente, Garcia-Debanc (1990) realça a sua importância, conjuntamente com um profundo conhecimento do processo de escrita por parte dos professores, pois permite que estes obtenham um melhor conhecimento sobre as competências e dificuldades dos estudantes. Por seu lado, Bereiter & Scardemalia (1987) reforçam a ideia de que é preponderante ensinar de forma explícita as várias componentes do processo de modo a auxiliar os aprendentes a progredirem da fase de *escrita de explicitação de conhecimento* à etapa seguinte, denominada de *transformação do conhecimento*.

As tarefas propostas aos alunos não parecem ter por base o conhecimento dos seus interesses de aprendizagem, das suas expectativas e da sua relação com a escrita. Com efeito, os sujeitos apenas consideraram o diagnóstico das competências de escrita como útil ou muito útil para a planificação de actividades de escrita. O conhecimento de

como o aprendente se relaciona com a escrita e como este se vê enquanto escrevente não parece ser relevante. Porém, como referem vários investigadores, já aqui citados (*e.g.* Bright, 1995; Barré-de-Miniac, 1996, 2000), este conhecimento permitiria ajustar as estratégias do professor e as instruções a serem fornecidas. Realçam apenas o facto de motivarem os alunos, de estes se mostrarem mais implicados, sem realmente se pensar nos motivos que conduziram a essas atitudes e procurar reproduzi-las noutros contextos de ensino da escrita.

As instruções para as tarefas de escrita são construídas e explicitadas pelos docentes, geralmente, por via da oralidade. Parece-nos que as instruções fornecidas pelos sujeitos carecem de alguns dos parâmetros que, por exemplo, Cuq & Gruca (2003) referem, tais como facilitar a mobilização dos conhecimentos prévios indispensáveis e das estratégias necessárias para a prossecução da tarefa de escrita. Todavia, a instrução e o modo como é fornecida aos estudantes é provavelmente um dos momentos mais relevantes da tarefa de escrita, pois a sua compreensão por parte do aluno influenciará decisivamente o seu modo de actuação.

A forma escrita das instruções é claramente relegada para segundo plano e corresponde habitualmente às instruções contidas no manual escolar. Não se tem assim em conta a utilidade da entrega aos alunos de guiões explicativos para a construção do texto e/ou fichas de verificação que auxiliem de forma recursiva a planificação e a textualização, para além de facilitarem a revisão textual para posterior editoração. O que, de certo modo, parece estar de acordo com a ausência de planificação e reflexão prévia do professor.

Em termos de desenvolvimento da competência textual, os sujeitos centram-se essencialmente no assunto do texto e não na forma, que variaria segundo o género de texto a desenvolver. Não incluem, igualmente, os critérios de correcção. Apenas um

docente salienta o facto de explicitar nas instruções os objectivos da tarefa, como defende por exemplo Williams (1998).

Por seu lado, a partilha e/ou construção dos critérios de correcção não parece ser, segundo estes sujeitos, de todo útil, dado os resultados obtidos nas medidas de tendência central retidas, contrariando, desta forma, o que se tem actualmente defendido na literatura de especialidade (cf. por exemplo Marquilló, 1993). Considera-se, actualmente, que os critérios deveriam ser indicados logo no início da tarefa de escrita e, no caso de escreventes menos experientes, discutidos e desmontados com os alunos para orientarem de forma mais eficaz a sua produção escrita.

As actividades que auxiliam a planificação de um texto, como a construção de esquemas ou mapas conceptuais, não parecem ser percepcionadas como úteis por parte dos sujeitos, apesar de essa prática obter resultados globais elevados no Questionário.

Não obstante, como verificámos no **Capítulo 2**, estas actividades possibilitam a facilitação do trabalho cognitivo na textualização (cf. Fayol & Heurley, 1995), organizando as ideias e a estrutura do texto, promovendo a automatização de processos cognitivos e, por conseguinte, reduzindo o esforço mental àquilo que é realmente necessário nesse momento. Período ideal, até, para fomentar o trabalho das diferenças entre géneros textuais.

Paralelamente, a revisão / correcção pelos alunos também não é destacada pelos inquiridos. Todavia, atribui-se alguma utilidade ao rascunho, embora não se realcem as actividades associadas à revisão, nem se refira os procedimentos cognitivos e linguísticos que são valorizados nessa actividade.

De facto, nas boas práticas apresentadas pelos sujeitos, não podemos afirmar que existam momentos formais de revisão, apesar de existirem dicionários na sala de aula, sendo que a modificação do texto ocorre, em nosso entender, apenas à medida que se

escreve e raramente após a escrita, no sentido de corrigir eventuais falhas e de melhorar o texto, antes de dar por finalizada a sua escrita.

Neste sentido, práticas como aquelas que referimos no **Capítulo 2**, a saber, revisão inter-pares, construção de fichas ou grelhas de verificação, o ensino explícito do processo de revisão ou ainda o diálogo sobre rascunhos de escreventes experientes, não são consideradas com úteis pelos inquiridos no processo de desenvolvimento da competência de escrita dos seus alunos.

A escrita colaborativa é a mais fomentada no âmbito das **boas práticas de ensino da escrita**, nomeadamente no 3º ciclo, visto a utilização do trabalho de grupo corresponder ao modo de organizar os aprendentes para a tarefa de escrita. Destacamos, contudo, a contradição que parece existir entre o discurso dos entrevistados, que privilegiam o agrupamento dos alunos e o da grande maioria dos participantes que considera o trabalho individual mais útil para o desenvolvimento de competências de escrita. Parece-nos, assim, que possa existir a ideia de que a escrita colaborativa equivale apenas à escrita em grupo-turma, orientada pelo professor.

Esta prática é relevada no âmbito da literatura de especialidade por favorecer o conflito cognitivo entre aprendentes (Plane, 1994). A escrita colaborativa permite igualmente, como afirmámos anteriormente, o confronto de ideias sobre o que dizer no texto, sobre os próprios processos de construção textual e sobre aspectos gramaticais pontuais, fomentando ainda aspectos de socialização e de entreajuda. Nenhuma dessas preocupações foi revelada pelos sujeitos deste estudo.

No quadro da nossa pesquisa, parece-nos que o professor acaba por dominar o trabalho no seio de cada grupo, auxiliando-o na selecção de informação e na própria construção do texto, limitando o grau de actuação dos estudantes e, por conseguinte, o

desenvolvimento dos factores descritos. Isto é, as actividades de escrita relatadas são claramente centradas no professor e no ensino de conteúdos, sobretudo os gramaticais.

Para estes sujeitos, a dimensão comunicativa da escrita parece assumir um carácter importante. Com efeito, parece-nos que existe uma certa preocupação em fomentar a leitura do texto pelo seu destinatário, envolvendo, inclusive, os estudantes em projectos de correspondência interescolar transfronteiriços. Mesmo em textos de menor envergadura, a editoração é realizada com a preocupação da leitura do texto pelo destinatário, mesmo que este corresponda a outros colegas da escola, no caso dos textos afixados.

Assume-se, assim, que o escrevente e o leitor estão envolvidos numa relação estreita, influenciando, de certo modo, a escolha do léxico, da organização textual e do conteúdo (Tribble, 1996). A interacção escrevente/destinatário pode, inclusive, valorizar a qualidade do texto, por originar uma preocupação com o leitor do texto (Zemelman & Daniels, 1993). Não obstante, não são relatadas quaisquer actividades de pré-escrita centradas na análise do perfil do destinatário do texto, e seu contexto de pertença, produzidas pelos alunos.

A editoração corresponde à componente de escrita à qual os professores atribuem maior atenção. Com efeito, percebemos, na descrição das boas práticas descritas, que existe um certo cuidado na apresentação final do texto, referindo-se, por exemplo, tamanhos de cartolinas ou o tipo de papel usado nessa apresentação.

No Questionário considera-se útil ou muito útil a leitura do texto pelo destinatário, bem como a apresentação oral ou ainda à escrita final do texto segundo as normas de mancha gráfica do suporte escolhido (revista, jornal, carta, etc.). Contudo, o que se valoriza é o produto final, não o processo subjacente às escolhas da linguagem e da paginação do texto de acordo com o seu contexto comunicativo intrínseco.

Em síntese, podemos afirmar que existem **boas práticas de ensino da escrita** emergentes, se assim podemos dizer. Boas práticas porque recorrem a actividades que relevam características intrínsecas da escrita, tais como aspectos comunicativos e processuais, nomeadamente nos momentos de planificação e de editoração. Emergentes porque nos parecem surgir de planificações pouco fundamentadas, pouco reflectidas e estruturadas, comprometendo desde logo alguns dos factores que poderiam efectivamente configurar as práticas descritas como **boas práticas de ensino da escrita**, de acordo com a literatura de especialidade.

Convém, porém, realçar que os professores parecem atribuir um relevo especial a factores contextuais (motivação e dificuldades dos alunos; trabalho interdisciplinar; conteúdo dos programas; etc.) que balizam a sua actuação e motivam a escolha de determinados processos para a planificação e o prosseguimento da tarefa de escrita. Todavia, em nossa opinião, alguns desses factores não deveriam limitar o desenvolvimento de tarefas de escrita, antes sim motivar para a realização de um trabalho diferente.

6.3 As Finalidades do Ensino da Escrita

Ainda que não corresponda directamente a uma das perguntas de investigação assinalados deste estudo, considerámos pertinente analisar em separado as finalidades do ensino da escrita, alvo da **Q21** do nosso Questionário. Esta análise permite-nos identificar de forma sintética as representações da população do nosso estudo acerca do ensino da escrita e dos seus propósitos pedagógicos.

De acordo com os dados apresentados no **Quadro n.º 18**, a grande maioria dos inquiridos considerou mais importante *que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional* (alínea *b)*).

No extremo oposto, o facto de os alunos serem *capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras* (alínea *a)*) foi apontado como a finalidade menos relevante, dado registar uma Md de 3 mas uma M_o de 1.

Quadro n.º 18. Finalidades do Ensino da Escrita (Q21 – dados globais)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	151	4	3	1	1	5	1,00	4,00
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	152	3	4	5	1	5	3,00	5,00
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	151	4	3	3	1	5	2,00	4,00
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	152	3	4	4	1	5	3,00	5,00
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	152	3	3	4	1	5	2,00	4,00

Porém, em nossa opinião, e considerando os resultados obtidos na análise da informação global, não parece existir de facto uma preocupação por parte dos sujeitos em desenvolver práticas de escrita diversificadas como verificámos anteriormente. Os géneros textuais repetem-se, quer nas práticas habituais, quer nas consideradas **boas práticas de ensino da escrita**, para além de sobressaírem escritos que não fomentam

concretamente a competência de escrita (*e.g. resposta a questionários* e *composições*). As próprias instruções, ainda que escassamente incluam a referência ao género do texto, não parecem traduzir-se numa preocupação em definir, com os alunos, esse mesmo género, caracterizar a sua estruturação textual e requerer que os estudantes se preocupem em escrever textos utilizando as marcas textuais e as convenções sociais que lhes são próprias, de acordo com contextos de pertença.

A aprendizagem progressiva dos métodos que permitam aos alunos adaptar-se e progredir mais tarde em situações de produção escrita (alínea *d)*) foi igualmente valorizada pelos professores. Porém, as práticas descritas, salvo raras excepções, não apontam para tal. Poucos são os docentes que afirmaram entregar guiões explicativos para a construção do texto ou fichas de verificação, bem como o desenho de tarefas de escrita que incluíssem várias componentes do processo ou que incidissem numa delas apenas de modo a explicitar o seu funcionamento e concorrer dessa forma para a sua aprendizagem.

A preparação para os exames nacionais encontra uma maior valorização no contexto do ES[230], do que no 3º ciclo[231], provavelmente devido ao facto dos alunos deste nível não realizarem ainda um exame nacional de língua francesa, contrariamente aos seus congéneres do ES. A importância atribuída ao exame motiva no ES a escolha de determinadas práticas de escrita em detrimento de outras, como vimos atrás, incluindo as que os professores consideram **boas práticas de ensino da escrita**, como se os estudantes só possam estar preparados para poderem realizar com sucesso o exame se praticarem, à exaustão, de forma mimética, aquilo que ao longo dos anos foi seleccionado pelos redactores das provas.

[230] Ver **Anexo V – Quadro 207**
[231] Ver **Anexo V – Quadro 206**

São igualmente os professores com mais de 46 anos de idade (p = 0,009)[232] que atribuem maior pontuação à preparação para os exames, a par daqueles que têm acima de 26 anos de serviço (p = 0,015)[233], sujeitos que, como observámos na caracterização da população, se encontram na sua maioria em escolas secundárias[234]. Explica-se, provavelmente, deste modo, por que não ocorre nenhuma particularidade a este nível na população do ES, contrariamente aos participantes do 3º ciclo com *mais de 55 anos* de *idade* (p = 0,011)[235] e acima de 26 anos de serviço (p = 0,009)[236], que valorizaram este item. Por seu lado, encontra-se este mesmo valor de probabilidade de significância junto da população com *menos de 5 anos* de serviço[237], porém pela razão contrária, isto é, revelando a não atribuição de significado à preparação para os exames nacionais. O mesmo sucede junto da população contratada (21,2% da população total)[238], mais precisamente no seio dos professores do 3º ciclo do EB (p = 0,001)[239], que abarca a maioria dos sujeitos desta categoria profissional.

A realização do exame nacional poderá identicamente motivar a falta de utilidade atribuída, no ES, ao facto de os alunos serem *capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo* (alínea *c)*), cuja M_o desce para 1, em detrimento da capacidade de anotar as informações orais veiculadas na aula pelo professor (alínea *a)*) na qual a M_o sobe para 2[240].

---

[232] Ver **Anexo V – Quadro 211**
[233] Ver **Anexo V – Quadro 217**
[234] Em termos proporcionais da amostra: 48,2% da população do ES encontra-se acima dos 46 anos de idade e 45,3% possui mais de 21 anos de serviço.
[235] Ver **Anexo V – Quadro 212**
[236] Ver **Anexo V – Quadro 218**
[237] Ver **Anexo V – Quadro 211**
[238] Ver **Anexo V – Quadro 6**
[239] Este valor de probabilidade de significância encontra-se quer a nível global quer a nível do 3º ciclo (cf. **Anexo V – Quadros 220** e **221**).
[240] Parece, inclusive, que os resultados obtidos na Md no cômputo global se deverão em parte à maior relevância atribuída a esta alínea no ES, já que a nível do 3º ciclo, a Md baixa para 2 (cf. **Anexo V – Quadro 206**).

É de realçar que o factor comunicativo, característica intrínseca às línguas vivas, não parece ser muito essencial para os inquiridos, visto obter a nível global e no 3º ciclo[241] Md e M_o de 3, baixando drasticamente a M_o para 1 no ES[242], contrariando, até, alguns dos destinos finais apontados nas **boas práticas de ensino da escrita**, quando estes sujeitos referiam na *Editoração* a leitura dos textos pelo seu autor ou pelo destinatário real, ou ainda quando nas entrevistas relataram situações relativas a correspondência interescolar e exposições de textos produzidos em grupo. As actividades parecem afinal corresponder, em nossa opinião, a situações pontuais, com o objectivo, como alguns referiram, de quebrar a monotonia, de fazer, de vez em quando, algo diferente com os estudantes, sem existir efectivamente uma preocupação de atribuir um maior sentido à escrita, realizada com propósitos reais e inserida num contexto significativo de comunicação.

Registamos, assim, que as representações de ensino da escrita dos inquiridos têm como pressupostos configurações teórico-metodológicas tradicionais, de valorização do produto, centradas no professor, associadas a práticas sumativas de avaliação e não processuais. Porém, estas coabitam neste quadro de ensino da escrita com algumas práticas que poderão estar associadas às abordagens comunicativas, embora as mesmas se encontrem submissas às primeiras, desvirtuando as suas principais finalidades.

[241] Ver **Anexo V – Quadro 206**
[242] Ver **Anexo V – Quadro 207**

Conclusões

As Lógicas de Acção Teórica e Metodológica: Discursos Teóricos e Práticos acerca do Ensino da Escrita

"[…] I do not argue for a single methodology in the traditional sense. Like Kumaravadivelu (1994), I acknowledge that we are in a postmethodological era, and thus to imply that there is *one way* to teach or learn complex literacies would be irresponsible. Suggestions are made for pedagogies and approaches to research and mediation; however, they can serve only as examples or starting points for practices that must be tailored for specific educational environments. Rather than a method, I would like to encourage an attitude of mind, one in which instructors and students, through research and practice, attempt to come to terms with the variety of factors influencing the processing and production of texts." (Johns, 1997: xii).

[O] bom professor de escrita é aquele que, predisposto para a aprendizagem e crescimento, após uma reflexão crítica acerca do currículo, é capaz de *transformar* o seu conhecimento do conteúdo escrita em representações adequadas e, sobretudo, ajustadas aos seus alunos; aquele que, a partir do diagnóstico dos saberes dos alunos, é capaz de *ensinar* esses alunos a escrever, através da negociação de aspectos da tarefa de escrita, da co-construção colaborativa dos sentidos dos textos, da promoção de atitudes, valores e competências necessárias aos alunos/escritores autónomos, da gestão adequada de situações imprevistas e da avaliação processual da escrita. É, ainda, aquele que é capaz de *reflectir* acerca do seu ensino da escrita e das consequências do mesmo na aprendizagem deste domínio pelos alunos. Finalmente, é aquele que, recorrendo a todas as dimensões do conhecimento – mas, sobretudo, ao conhecimento do conteúdo escrita e do aluno – constrói, através deste processo espiralado de reflexão, acção, reflexão, o seu conhecimento profissional didáctico – a sua teoria da prática" (Castro, 2003: 543).

1. Percursos Teórico-metodológicos de Didactização da Escrita

Ao iniciar esta conclusão, parece-nos essencial recordar o objectivo que norteou a nossa investigação: **a reflexão, descrição e teorização acerca das boas práticas de ensino da escrita** existentes (ou não) nas escolas, nomeadamente nas aulas de Língua Estrangeira, escolhendo como campo de acção a disciplina de Francês, no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Configurámos, por conseguinte, um quadro teórico e metodológico que melhor servisse o nosso propósito, procurando através das várias abordagens ao ensino da escrita destacar aquilo que melhores resultados trouxe no campo do ensino da LE.

Com efeito, e em nossa opinião, a concepção de um modelo teórico que melhor descrevesse a(s) forma(s) de ensinar a escrever teria necessariamente que procurar um fio condutor na pluralidade de abordagens que caracterizam a investigação nesta área.

Não esgotámos, com certeza, as perspectivas possíveis no campo do ensino da escrita, tal não era aliás o nosso objectivo. Concretizámos, pelo contrário, sínteses sobre modos de ensinar a escrever actualmente debatidos na comunidade científica. Por esse motivo, passámos em revista as diversas orientações teórico-metodológicas associadas a correntes sócio-processuais (processo de escrita, facilitação processual, escrita reflexiva, etc.), à utilização das TIC, à avaliação de processo no âmbito do ensino da escrita e à utilização da escrita enquanto meio de comunicação.

Observámos, deste modo, a pertinência de se ensinarem explicitamente as diversas componentes do processo de escrita, de forma recursiva, isto é, relembrando os estudantes dos princípios gerais do processo de escrita, socorrendo-nos de investigações já credenciadas (*e.g.* Bereiter & Scardemalia, 1987; Carvalho, 1999, 2003), no quadro

de uma abordagem baseada no género textual (*genre-based approach*), defendida, entre outros, por Johns (1990, 1997).

Este ensino explícito implica um profundo conhecimento, por parte dos professores, do processo de escrita e dos diversos géneros textuais (e suas características), segundo as teorias mais recentes no âmbito da psicolinguística e da linguística textual (Bronkart, 1985, 1996; Adam, 1992, 1999)[246].

Aliás, como referimos na análise dos programas, uma das características do ensino do FLE resulta da diversificação textual e da adopção de modelos da linguística textual para o ensino da compreensão e da produção escrita. Deste modo, um modelo de **boas práticas de ensino da escrita**, como o que descrevemos, tem de ter em conta os contributos desta ciência para a aprendizagem da escrita no 3º ciclo do EB e, sobretudo, do ES, tendo em conta que o novo programa refere explicitamente modelos de compreensão e de produção textual segundo a teoria dos protótipos sequenciais de Adam (1992, 1999).

Adam (1999), tendo em conta a heterogeneidade textual determinada pelos diferentes contextos sociais de produção, insiste não na categorização de tipos textuais, mas de sequências prototípicas que, segundo a sua organização, caracterizarão um texto como sendo predominantemente narrativo ou explicativo, por exemplo. Do seu ponto de vista, o texto constrói-se a partir de um macro-acto discursivo, a sequência dominante, apropriada à intenção e situação comunicativas, a qual condicionará também a escolha do léxico e da organização gramatical. É neste sentido, que um leitor ou um escrevente reconhecerá, por exemplo, o texto como sendo mais narrativo ou mais argumentativo (Adam, 1992, 1999).

[246] Modelos descritivos que se encontram aliás espelhados nos programas do ES.

Por fim, um conhecimento global do processo de escrita no quadro de uma concepção sócio-construtivista, ou sócio-processual (*sócio-literate*), permite que os docentes tenham uma prática enformada, através da qual podem, inclusivamente, conseguir detectar e procurar corrigir falhas na competência de escrita dos seus alunos (Garcia-Debanc, 1990).

Destacámos, ainda, a utilização de uma perspectiva que se baseasse num conhecimento profundo dos alunos, relativamente à competência escrita, que tivesse em conta não só o seu grau de destreza, mas ainda as suas práticas habituais e a sua relação com a escrita, de forma a adaptar as sequências de aprendizagem ao quadro ecológico traçado.

O contexto de ensino deveria, ainda, fomentar a prática da reflexão sobre a escrita em si, bem como acerca dos conhecimentos declarativos e procedimentais em jogo, desenvolvendo nos aprendentes competências metacognitivas e a capacidade crítica sobre os seus conhecimentos (e sobre o conhecimento). Defenderam-se, assim, entendimentos da escrita associados à resolução de problemas e ao conflito sócio-cognitivo em momentos de escrita colaborativa (*e.g* Flowers, 1994b, 1998; Plane, 1994).

Afigurou-se-nos, igualmente, relevante a inserção das produções escritas em contexto sociais reais que trouxessem o conhecimento do destinatário do escrito para as práticas de ensino da escrita na sala de aula, na senda do que refere Hedge (1993):

> writing in […] language classroom can become unreal if it is only ever produced for one reader, the teacher, and if its purpose is limited to enabling the teacher to assess the correctness of the linguistic forms used (p. 61).

Destacar o destinatário e incluí-lo no pensamento do aluno enquanto escreve conduz à adaptação do conteúdo e da forma do texto ao leitor e ao seu contexto social de pertença, introduzindo novos itens no processo de escrita. Por seu lado, leva o professor, a rever o seu papel enquanto destinatário/corrector, dado que, habitualmente, em contexto real, o destinatário fornece um feedback (resposta oral ou escrita) adequado ao contexto comunicativo estabelecido e ao conteúdo e não apenas genérico, informação preciosa acerca da eficiência do escrito produzido.

Em jeito de síntese, e ainda que não exista consenso acerca do modo de articulação entre teorias de campos diferentes, práticas de ensino da escrita enformadas pressupõem, portanto, (i) conhecimentos acerca do que o aluno precisa de saber para desenvolver competências de escrita; (ii) conhecimentos relativos ao conjunto de capacidades que permitem uma aprendizagem bem sucedida da escrita; e (iii) conhecimentos dos factores contextuais que estabelecem, em situações particulares, as capacidades que determinam se o aluno é ou não capaz (Grabe & Kaplan, 1996: 36).

Neste quadro de ensino da escrita, a escolha do modelo de avaliação não poderá ser inocente, integrando-o igualmente nas correntes sócio-construtivistas.

Abordámos, deste modo, o modelo de avaliação processual como aquele que melhor serve os propósitos de ensino da escrita no quadro da abordagem baseada no género textual (*genre-based approach*). Considerámos a avaliação, em sala de aula, como um diálogo que se estabelece entre o autor do texto e o destinatário (Cassany, 1997), mostrando que se atribui importância a quem escreveu o texto implicando-o, por exemplo, na revisão e correcção do escrito, ou na sua divulgação.

Referimos também a importância da utilização das TIC e dos TXT no âmbito do ensino da escrita. O seu uso em aula possibilita o desenvolvimento de competências críticas de literacia (leitura e escrita), dado os utilizadores se confrontarem com grande

quantidade de informação e serem obrigados a fazer uso de *hyperlinks*, mas, principalmente, pelo facto de a produção escrita em TXT ou nas salas de conversação, por exemplo, requererem que se pensem os mecanismos de escrita, segundo o tipo de programa em uso (*e.g.* Daiute, 2000; Carroll, 2004; Plane, 1996a). Os TXT são, inclusivamente, recomendados para os momentos de revisão, por permitirem um maior distanciamento do autor face ao texto e por a utilização das ferramentas de revisão possibilitarem uma reflexão situada sobre os mecanismos da linguagem (Carroll, 2004; Plane, 1996a; Davidson, 1996).

De acordo com a síntese teórica enunciada, a competência escrita deve inserir-se no complexo conceito de literacia, no qual encontra as suas aplicabilidades sociais e funcionais.

Definimos literacia como a capacidade de se envolver em todas as actividades sociais nas quais as competências de ler e de escrever são necessárias à sua execução, no contexto de uma determinada esfera social.

Esta competência implica igualmente a capacidade de pensar criticamente sobre os usos sócio-culturais predeterminados para a escrita (Harris & Hodges, 1995). A não consideração da função sócio-cultural faz com que a escrita de determinado texto esteja votada ao fracasso, no sentido em que cada comunidade predetermina as convenções sociais que devem espelhar-se no texto. Escrever envolve, portanto, capacidades dialécticas de pensamento sobre o conhecimento necessário para escrever (de conteúdo e de processo), mas igualmente acerca do contexto social do destinatário do texto. Daí termos pensado o conceito de escrita não no âmbito do processo inicial de escrita de Flower & Hayes (1994[4]), mas antes num quadro sócio-processual como o idealizaram mais tarde estes mesmos investigadores (Flowers, 1994a. 1994b, 1998; Hayes, 1995-2000) ou Johns (1990, 1997).

Entendemos, por conseguinte, a definição de Reuter (1996) como aquela que melhor caracteriza a competência escrita neste quadro teórico-metodológico, adoptando-a no âmbito da nossa investigação:

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

A leitura transversal das várias formas de perspectivar o ensino da escrita orientou-nos na delineação de um modelo de **boas práticas de ensino da escrita**, através do qual conduzimos a nossa acção investigativa. Esse modelo, que reproduzimos na **Figura n.º 7**, retoma os pressupostos teórico-metodológicos atrás descritos para uma prática enformada e efectiva do ensino da escrita.

Ao modelo traçado no **Capítulo 3**, acrescentámos a definição do contexto ecológico relativamente à competência de escrita. Para além de, como referimos, o professor ter de conhecer as capacidades do aluno e a sua relação com a escrita, é igualmente conveniente que ele tenha consciência da sua própria relação com a escrita: se escreve com alguma facilidade, a quantidade de vezes que se relaciona em sociedade através da escrita, as suas dificuldades linguísticas (gramaticais e textuais), etc.

Reflectir acerca da maneira como o próprio professor se relaciona com a escrita e o seu ensino (modo como ensina a escrever) pode também permitir um melhor desempenho em termos de práticas de ensino da escrita.

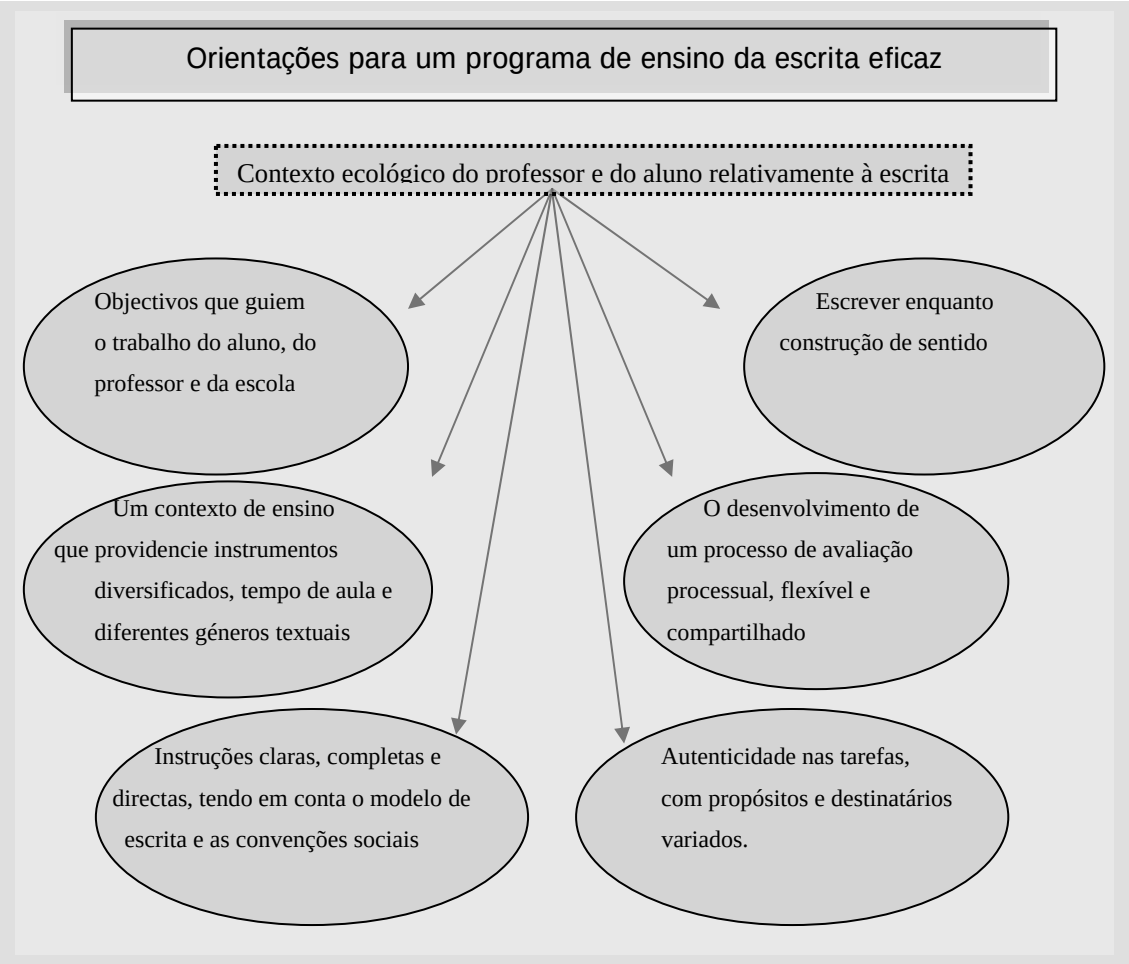


Figura n.º 7 – ***Guia para o desenvolvimento de um programa de ensino da escrita eficaz***

Com efeito, a relação metacognitiva que estabelece conduz o professor a equacionar as várias componentes do processo nas quais os alunos têm ou não dificuldades, os conhecimentos (declarativos e procedimentais) que possui ou que deve possuir para melhor dominar a escrita. Reflectirá igualmente sobre modos mais frequentemente utilizados para operacionalizar o ensino da escrita nas aulas (mais centrado no professor ou no aluno, organização dos estudantes, a adopção ou rejeição de determinados recursos, etc.). Consequentemente, estará a desenvolver o seu conhecimento de conteúdo, ao qual aliará o conhecimento pedagógico de conteúdo ao (i) procurar resolver os problemas detectados na sua própria competência de escrita e

(ii) alterar os modos de acção na sala de aula; procurando estar mais confiante do "como ensinar".

Porém, temos consciência de que sugerir um modelo poderá deixar antever a prescrição de determinadas práticas, condicionando o trabalho dos professores em sala de aula.

Não obstante, queremos ressalvar que mais do que linhas de orientação prescritivas para práticas de ensino da escrita, a **Figura 7** resume as linhas mestras do estado da investigação nesta área, descrevendo aquilo que poderão ser as sequências de aprendizagem da escrita nas aulas de FLE. Por conseguinte, não desejamos homogeneizar práticas docentes, de modo a construir categorias de tarefas/actividades profundamente generalizáveis e aplicáveis. Este percurso pelas várias perspectivas teve antes por propósito encontrar meios de orientar e enformar práticas docentes, de identificar algoritmos para a concretização de tarefas de escrita, conduzindo também à reflexão dos modos de adaptação das várias linhas orientadoras. Como refere Bright (1995),

> No two classrooms are exactly alike, and it is unlikely that a single method of teaching writing would work for everyone. What follows, therefore, is not a description of what I view to be the "perfect" teacher language for writing instruction. Rather, this is my attempt to capture classroom scenes and several teachers' styles. (p. 20)

Em nosso entender, as condicionantes contextuais deverão ditar as devidas adaptações a qualquer quadro teórico-metodológico que se queira aplicar, sem, contudo, fugir aos seus princípios fundadores.

Na senda do que defendem Peytard & Moirand (1992),

> […] faire qu'enseigner le français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) ne relève pas d'une application, marquée d'empirisme mécanique, de telle ou telle théorie. Si enseigner c'est inventer une démarche et une attitude parmi, avec et pour les apprenants, afin que des faits de connaissances induisent et libèrent des actes d'appropriations d'une langue, alors il convient que l'enseignant soit une «puissance de savoirs créateurs». (p. 7)

Este pressuposto exige, todavia, que se tenha um conhecimento profundo do que e do como ensinar e que se construam representações adequadas sobre a situação de ensino, os seus fundamentos teóricos e metodológicos, para que se possa transformar o conteúdo escrita para o contexto de ensino particular e não geral.

2. Da Reflexão Teórica aos Discursos sobre a Prática de Ensino da Escrita

A nossa investigação releva de discursos sobre o ensino da escrita. Discursos teórico-metodológicos, oriundos da literatura da especialidade, mas igualmente discursos empíricos, provindos de quem na sala de aula está incumbido de ensinar a escrever.

Não abordaremos novamente questões particulares relativas às diversas questões de investigação ou aos dados recolhidos no terreno, desenvolvidos e analisados em local próprio. Procuraremos estabelecer transversalidades, entre, por um lado, os vários discursos dos profissionais da educação inquiridos e, por outro, esses mesmos discursos

e outros oriundos de investigações já realizadas, com as quais temos algumas afinidades epistemológicas.

Através do estudo realizado nas escolas, no qual inquirimos sobre estratégias, papeis, tipo de avaliação, etc., procurámos aceder às "metáforas" ou "analogias" que os professores usam para descrever os seus modos de agir na sala de aula para ensinar a escrever.

Neste sentido, temos consciência que apenas examinámos uma parte do fenómeno, dado que, como refere Malglaive (1995), as representações a que tivemos acesso são obras do pensamento, construções de um fenómeno para o qual os sujeitos seleccionam os elementos e estabelecem relações, que, por vezes, se tornam de difícil apreensão para agentes externos, como um investigador.

Todavia, pensamos ter acedido a quadros de representação bastante claros, permitindo-nos retirar ilações acerca do pensamento destes professores sobre o modo como ensinam a escrever.

Como referimos noutro lugar, o discurso dos docentes sobre as suas práticas é muito difuso, pouco estruturado, isto é, os professores sustentam com dificuldade uma fundamentação teórica clara, verbalizando antes uma mescla de perspectivas pessoais, nas quais reconhecemos raízes em metodologias diferentes e, por vezes, antagónicas[247].

Na descrição das aulas de escrita coexistem práticas oriundas de metodologias diferentes causadas, provavelmente, como referimos, pela rápida evolução nestes últimos anos relativamente às metodologias de ensino, espelhadas nos documentos oficiais, nem sempre acompanhadas de planos de formação adequados.

Assim, tal como Santos (2003), não podemos dizer que exista uma vinculação clara a um referente teórico, sem que, no entanto, exista incoerência nas suas práticas.

[247] Encontramos o mesmo tipo de situação em Santos (2003) e, de certo modo, em Pereira (1999).

Parecem seguir uma concepção de ensino enraizada nas tradições escolares, mais associada a uma concepção tradicional transmissiva – de produto, na qual encontramos também ligações às abordagens comunicativas.

A organização do espaço lectivo descrito, isto é, as sequências de aulas, pouco diferem, seja nas práticas mais habituais, seja no que consideram boas práticas de ensino da escrita. Encontramos recorrentemente o tipo de sequencialização de aulas que outros investigadores já caracterizaram (*e.g.* Pereira 1999, 2003; Guerra, 2001): (i) lê-se um texto, que introduz a temática, à qual pode estar associada um momento de oralidade de trabalho sobre o vocabulário necessário à compreensão do tema; (ii) ao qual se segue um conjunto de perguntas, presentes no manual, nas quais se parafraseiam o conteúdo do texto; (iii) abordam-se, de seguida, conteúdos gramaticais, que se encontram habitualmente reproduzidas no texto lido, associados a exercícios (estruturais) de aplicação e exercitação; (iv) e, por fim, pode haver lugar à escrita de um texto, como complemento da temática abordada, no qual se procura verificar aprendizagens vocabulares e gramaticais.

Em nossa opinião, o formato das aulas poderá ser influenciado pelo próprio programa de Francês do EB (e o do ES anterior). Com efeito, a organização de conteúdos estabelece-se a partir de áreas temáticas, nas quais se listam conteúdos morfossintácticos, sem referir o porquê, nem a adequação a determinada temática ou ainda, sem reflectir uma evolução / articulação anual e de ciclo. As orientações programáticas não sugerem, igualmente, de forma expressa que se trabalhe a oralidade, a leitura e ainda menos a escrita. Também não são claros quanto a pressupostos de transposição didáctica, mesmo quando nas orientações pedagógicas se deixa antever algumas linhas orientadoras. Para além disso, em nossa opinião, os novos programas do ES, embora mais completos e melhor estruturados, são relativamente recentes e

padecem de formação específica junto dos professores, que possibilitem a experimentação e implementação de práticas diferentes (para os vários domínios da comunicação humana), adequadas às orientações neles contidas.

A (pouca) produção escrita privilegiada está mais associada a uma vertente de produto do que de processo. Com efeito, estas são escolas que valorizam o produto e não o processo; que valorizam o conteúdo em vez do seu uso; que valorizam o conhecimento em detrimento da competência. Por não estarem conscientes, em nossa opinião, da verdadeira necessidade do ensino de competências e não apenas de conteúdos. O ensino de competências, do saber em uso, requer igualmente a aprendizagem de conteúdos (declarativos e procedimentais), no sentido de que o domínio de uma competência implica necessariamente o domínio e uso dos recursos cognitivos do sujeito adequados à realização da tarefa comunicativa na qual o sujeito está envolvido.

Destaca-se, em todos os anos lectivos considerados, a preocupação em se escreverem, de forma individualizada, *composições* sobre o tema em estudo, preferencialmente em aula, de modo a que os professores possam auxiliar os aprendentes nas dúvidas vocabulares e/ou gramaticais que surjam, mas principalmente para poderem controlar se o aluno realmente realiza o trabalho pedido. Atribui-se, de igual modo, maior importância ao produto final, ressalvando raros casos, dado a revisão do texto pelo aluno/escrevente, durante a textualização e pós escrita do texto, não ser considerada como muito relevante. Prefere-se que o estudante rescreva o texto depois de o professor o corrigir, embora nos pareça que, mesmo essa, não seja uma prática muito fomentada. No geral, entrega-se o texto corrigido, esperando que o aluno leia as correcções, ou chamando-o à atenção para determinados aspectos e, em último caso, pedindo que o aluno redija novamente o texto, tendo em atenção as falhas apontadas.

Por conseguinte, a revisão é entendida não como uma actividade cognitiva na qual o escrevente/aprendente efectua a verificação de conteúdo temático e gramatical, e subsequente correcção, mas encarada apenas como a rescrita do texto, a cópia da produção escrita, depois de passar pelo olhar correctivo do docente.

Se diferenças existem entre ciclos quanto às práticas de ensino da escrita, elas são mínimas e relevam principalmente do menor número de alunos por turma no ES, permitindo um maior apoio individualizado e não propriamente a adopção de uma estratégia mais processual no ensino da escrita.

Vários são os motivos que justificam o fraco investimento no ensino da escrita. Razões que os professores sentiram necessidade de exprimir, justificando, de certo modo, a ausência de momentos formais de ensino da escrita nas suas aulas. Porém, os factores apontados são todos externos quer ao docente quer ao processo. De facto, e a título de exemplo, as dificuldades dos alunos em termos vocabulares e gramaticais (herdadas de anos anteriores ou não), ou ainda pessoais (motivação e relação com a escrita) são alguns dos entraves relatados ao desenvolvimento de tarefas de escrita. Adicionam-lhes razões institucionais/curriculares (número de alunos por turma, horas da disciplina, etc.) e programáticas (a extensão do programa, o número elevado de conteúdos gramaticais)[248]. Factores que o professor parece ter dificuldade em controlar, mas que estão sob a alçada da sua decisão e intervenção pedagógica. Com efeito, cabe ao professor gerir programas, adaptá-los/transformá-los em planificações a longo, médio e curto prazo, tendo em conta os factores contextuais da sua turma. Cabe-lhe igualmente procurar resolver as lacunas presentes dos seus alunos, de modo a não comprometer as suas aprendizagens futuras.

[248] Encontramos essas mesmas dificuldades, nomeadamente quanto às manifestadas pelos aprendentes, no contexto da aprendizagem da escrita nas aulas de Inglês (Gorjão, 2003).

Reencontramos os mesmos motivos nas aulas de Português. Como afirma Pereira (2003):

> […] convidados a exprimir as causas possíveis para as dificuldades de expressão escrita dos alunos, os professores têm tendência para encontrar razões que se situam fora da sua responsabilidade (sociedade, escolaridade anterior e até condições materiais impostas pelo seu ofício). (p. 316)

Assim sendo, existe uma certa transversalidade nas dificuldades em ensinar a escrever e nas causas para a falta de momentos de produção escrita mais frequentes. Em ambos os casos, raramente são abordadas questões como a falta de preparação para ensinar a escrever, a necessidade de uma maior formação. Relembramos que dois professores (um de cada ciclo) teve, inclusivamente, dúvidas sobre o que ele próprio entenderia por escrever, perguntando se seria a "resposta a perguntas" ou a escrita mesmo de um texto. A *resposta a questionários* foi igualmente uma das tarefas de escrita mais referidas pelos inquiridos, no Questionário, a par da *composição* e *tradução/retroversão*. Sintoma, em nossa opinião, da falta de preparação para a leccionação da competência de escrita.

A escrita é utilizada para desenvolvimento do tema, associando a produção textual ao tipo de perguntas denominadas de "desenvolvimento", nas quais a formulação da questão (de compreensão do texto) remete para o alargamento do assunto do texto, associando-o a outros assuntos tratados anteriormente, por exemplo, controlando-se sobretudo aprendizagens de conteúdo de língua. Situações de ensino-aprendizagem da escrita que reencontramos nas aulas de Português (Pereira, 1999) e de Inglês (Gorjão, 2003). Na senda do que defendem Gemenne & Sojic-Lucas (1998), parece que para os professores, a escrita corresponde a

> une «tache aveugle», dans la mesure où ils reconnaissent que, si l'écriture est bien un moyen de contrôle fréquent des connaissances, celle-ci ne fait guère l'objet d'un enseignement systématique au cours des activités d'apprentissage. (p. 191)

Concordamos, porém, que a nova revisão curricular reduziu para cerca de metade[249] as horas de leccionação da disciplina de FLE, dificultando a operacionalização de modos de agir que contemplem todas as competências necessárias à aprendizagem de uma LE. A coexistência de dois documentos oficiais que regulam os *curricula* do FLE no 3º ciclo, que podemos inclusivamente considerar nalguns pontos antagónicos, não favorece, igualmente, uma prática mais fundamentada e reflectida.

Por seu lado, as **boas práticas de ensino da escrita** pouco diferem das práticas mais habituais. Com efeito, encontramos as mesmas rotinas de aulas, apenas modificando, em certos casos, o modo de trabalho dos alunos e a extensão temporal dada para a produção do texto. Comparativamente às práticas referidas como mais habituais, nas actividades consideradas como **boas práticas de ensino da escrita** é aumentada a extensão do próprio escrito e estabelecido o destino do produto final, relevando a editoração e a função comunicativa da escrita.

Porém, em momento algum encontramos todos os parâmetros enunciados na **Figura n.º 7** (p. 376); como, nalguns casos, não encontramos um sequer. Os professores parecem atribuir relevo a um ou dois deles e a não todos em simultâneo, e nem sempre no mesmo momento. Se é verdade que não podemos (ou devemos) permanentemente atribuir o mesmo relevo aos parâmetros enunciados na figura, eles devem estar presentes na reflexão que o professor executa acerca da sua prática, demonstrando ter uma prática metodológica e contextualmente enformada.

[249] À LE2 é reservado um bloco de 90 minutos ou 90 minutos mais 45 minutos dependendo do ano lectivo.

Para além do mais, observámos nas suas respostas ao Questionário, que tanto poderiam considerar útil modos de actuação mais associados a práticas tradicionais (*e.g.* complemento temático, correcção de todos os erros e apenas pelo professor), como a outros interligados com o que denominámos de boas práticas (*e.g.* planificação do texto em aula, construção de mapas conceptuais, explicação dos critérios de correcção).

Assim, os inquiridos conhecem (ou reconhecem) os vários modos de agir enunciados. Atribuem, até, (grande) utilidade a alguns deles, podendo-se deduzir que terão sido experienciados em aula e, por conseguinte, avaliados através da sua própria prática pedagógica. Essa avaliação permitiu-lhes balizar os tipos de actuação que verificaram como relevantes para o ensino da escrita, nos seus diferentes contextos particulares e excluírem aqueles que consideram menos úteis.

Todavia, não parece existir uma relação clara entre aquilo que afirmam no Questionário e as práticas de ensino da escrita relatadas nas entrevistas.

Por um lado, o conhecimento de práticas mais inovadoras (em termos comparativos com as descritas como habituais), e enunciadas pela actual investigação nesta área, não parece espelhar-se nas razões pelas quais optaram por mencionar as **boas práticas de ensino da escrita** referidas nas entrevistas. Lembramos que as justificações prendiam-se mais com factores pessoais e motivacionais do que propriamente por considerarem que determinada prática poderia desenvolver de forma efectiva as competências de escrita, embora possam realmente contribuir para tal. Recordamos, de igual modo, a ausência de fundamentação teórico-metodológica para a escolha das boas práticas.

Em nossa opinião, as tarefas de escrita narradas encontravam, como referem os entrevistados, grande aceitação junto dos alunos por estas permitirem uma fuga à rotina,

envolvendo apresentações orais, exposições de textos ou correspondência com outros alunos de FLE (nacionais ou estrangeiros).

Por outro lado, as descrições das tarefas não parecem mostrar uma prática pensada e estruturada de acordo com os prováveis conhecimentos que os docentes possuem sobre metodologias de ensino e programas (e que revelaram no Questionário). Com efeito, ainda que incluíssem alguns paradigmas relativos à escrita processual e, até, à avaliação de processo, embora reconheçamos alguns dos modos de agir presentes no Questionário, as tarefas não parecem ser verdadeiramente planificadas, surgindo, inclusive, por vezes, ao acaso do momento.

Contudo, os resultados deste estudo também nos permitem afirmar que existem bolsas de qualidade no ensino da escrita nas aulas de Francês, nas escolas do Algarve.

Em primeiro lugar, as **boas práticas de ensino da escrita** descritas resultam também da implementação de algumas das componentes do processo de escrita, ainda que não seja o motivo seleccionado pelos entrevistados para a sua escolha. Com efeito, neste tipo de tarefas é dado especial relevo à *editoração*, mas igualmente à *textualização* e à *revisão* do texto. A *editoração* é, nalguns casos, uma das principais preocupações dos docentes, já que o texto servirá de base para uma apresentação oral ou para uma exposição (na sala de aula ou no espaço público da escola). Motivo, pensamos nós, pelo qual os alunos terão aderido melhor à tarefa.

A *textualização* não é tão recorrente, e corresponde, na maior parte dos casos, ao trabalho de acompanhamento pelo professor da produção do texto, operando o trabalho de revisão (no lugar do aluno ou conjuntamente com este) enquanto o aprendente escreve e servindo de apoio nas dúvidas vocabulares ou de construção gramatical, em vez de incentivar o uso de recursos como dicionários ou gramáticas. A *textualização* é

entendida como uma actividade "aborrecida", porque sincopada e descontextualizada da globalidade do processo de escrita.

Por seu lado, a *revisão* textual encontra-se, por vezes, presente nas tarefas consideradas como **boas práticas de ensino da escrita**. Como já mencionámos, durante a escrita, ela é geralmente operacionalizada ou conduzida pelo docente enquanto apoia o aprendente nas suas dúvidas. Surgem, igualmente, momentos de rescrita do texto efectivados pelo estudante, geralmente após a correcção do professor. Têm, não obstante, a vantagem de chamar a atenção do aprendente para os lugares mais problemáticos da sua textualização, podendo, noutras ocasiões, levá-lo a trabalhar de modo diferente. Ainda assim, seria de todo pertinente que a revisão não correspondesse (quase) apenas à correcção final do texto, mas antes a uma real avaliação por parte do aluno da sua produção textual, durante e após a textualização, aquando da preparação da versão final a ser editorada.

Por fim, a *planificação* do texto nunca é explicitamente mencionada, apesar de, por um lado, no Questionário, os professores considerarem muito útil algumas das estratégias mencionadas. Por outro lado, parece-nos que em certos casos, a *planificação* é provavelmente realizada, através de actividades cujo objectivo final poderá não ser directamente esse. Com efeito, pelo menos a *geração de ideias* e organização da informação é concretizada, apelando-se à pesquisa de informação em documentos ou páginas *web* e à selecção da informação pertinente para o texto a escrever, mesmo se de forma genérica, em termos de instruções. É certo que essas actividades não se materializam em aula, nem são acompanhadas de orientações específicas sobre o que pesquisar, o como pesquisar e o como seleccionar e organizar a informação recolhida, mas têm o mérito de mostrar ao aluno a sua pertinência quando envolvidos em tarefas de escrita.

Em segundo lugar, consideramos existirem bolsas de qualidade quanto ao ensino da escrita por, nestas tarefas, se considerar o destinatário do texto, em oposição às restantes, nas quais o professor é sempre o leitor final das produções dos alunos. Seja ele particular (no caso da correspondência interescolar) ou colectivo (*e.g.* exposição ou apresentação oral), o estudante escreve para um leitor real, do qual conhece o contexto de pertença. É esse destinatário, em última instância, que conduz o aluno a produzir um texto adaptado a essa realidade. O escrito a produzir é, deste modo, previsivelmente adaptado à comunicação que deve suprir, ao contexto social e comunicativo do destinatário e ao propósito dessa comunicação escrita. Daí resulta um maior envolvimento dos aprendentes nas tarefas de produção e, fundamentalmente, de editoração do texto.

3. Implicações Educativas e Pistas para Futuras Investigações

3.1. Síntese Conclusiva e Implicações Educativas

Em síntese, consideramos ter configurado as representações destes professores quanto à sua prática de ensino da escrita, assim como as suas representações sobre aquilo que consideram **boas práticas de ensino da escrita**. Foi-nos ainda permitido espelhar as suas dificuldades reais em saber operacionalizar tarefas de escrita, que enquanto saber complexo, como caracteriza Pereira (1999, 2003), se torna difícil, mas não impossível, de operacionalizar no quadro temporal destinado à disciplina de FLE.

Não obstante as variáveis contextuais que marcam a actividade docente, julgamos que estas não devem ser encaradas como dificuldades intransponíveis para o ensino da escrita, antes como barreiras que se podem transpor, como factores de motivação para a aplicação de metodologias diferentes da rotina descrita e integradoras de saberes e competências.

Com efeito, o desenvolvimento da competência de escrita, enquanto prática global de literacia, pode ser desenvolvida paralelamente a outras competências, desde que se organizem as actividades de aula com esse fim. Em termos exemplificativos, e sem grandes rupturas com os quadros metodológicos traçados anteriormente na descrição das práticas lectivas dos docentes, a fase de motivação e introdução temática, geralmente dedicada à competência oral, pode servir à geração de ideias; a leitura ou audição/visionamento de um documento pode auxiliar a integração de saberes vocabulares e morfossintácticos no quadro de uma gramática textual e não apenas estrutural (assim como é defendido no programa do ES), fornecendo-se, deste modo, ferramentas para a textualização; a revisão pode ser fomentada através da (re)escrita de rascunhos, mas igualmente tendo por base, na sequência de aulas seguintes, um ou mais textos produzidos pelos alunos, trabalhando-se novamente os mesmos conceitos e introduzindo outros, recorrendo a estratégias de revisão que poderão ocorrer em pequenos grupos de trabalho.

Pode-se, ainda, por um lado, trabalhar por etapas todas as capacidades envolvidas, e não em simultâneo. Este procedimento tem o objectivo de conduzir o estudante a progressivamente adquirir e consolidar as capacidades envolvidas em cada sub-processo (Cornaire & Raymond, 1999). De facto, nada obriga os professores a trabalhar, em fases iniciais, todas as componentes do processo de escrita em simultâneo. Pode, isso sim, proceder ao ensino, através da explicitação do processo (facilitação

processual), de cada uma delas separadamente e em momentos diferentes, regressando a elas sempre que necessário, até se proceder à sua integração numa única tarefa de escrita. Como refere Soven (1999),

> Teaching the writing process is a tall order. Like the writing process itself, teaching the writing process is recursive. In each grade, students need to be reminded of general principles about the writing process, which seem to aid just about any kind of writing, and they need to be introduced to modifications of that process suitable for different kinds of writing tasks and situations. (p. 32)

Por outro lado, consideramos que independentemente da estratégia usada para a produção textual, o professor tem de explicar o seu objectivo, ilustrá-la e dar aos alunos a oportunidade para a experimentarem, pedindo e fornecendo feedback. Terá ainda de consciencializá-los de que as estratégias ensinadas nem sempre resultam, que a escolha e sucesso da estratégia depende de variáveis internas (relação com a tarefa de escrita, conhecimentos, etc.) e externas (tipo de tarefa, contexto, etc.).

Consideramos, igualmente, pertinente o ensino das estruturas textuais dos diferentes géneros de texto presentes nos programas, como advogam investigações recentes na área do ensino da escrita, e inclusivamente os programas do ES. Cumulativamente, a integração dos conteúdos gramaticais, necessários à construção de cada género textual, em categorias mais vastas permite desenvolver a reflexão sobre as componentes gramaticais necessárias e operacionalizar esse conhecimento explícito em situações de uso.

Fundamentalmente, observámos que a escrita se encontra praticamente ausente das práticas de ensino destes docentes. Porém, consideramos, como Pereira (1999: 572), que se deveria ensinar mais a escrever, tendo em atenção os seguintes saberes essenciais, no seu conjunto:

(i) "saber escrever, tendo em conta as diferentes situações de comunicação" e não apenas para complementaridade temática ou verificação de aprendizagens, segundo a matriz da *composição*;

(ii) "saber escrever diferentes tipos de texto", seguindo as orientações programáticas e fugindo aos textos presentes nas rotinas destes docentes;

(iii) "saber escrever utilizando as aquisições do domínio da estrutura da língua (no quadro de uma gramática textual e não apenas global)", recorrendo cada vez menos aos exercícios estruturais, e promovendo uma real reflexão sobre as estruturas gramaticais.

Por fim, seria pertinente que deixasse de existir aquilo que poderemos chamar de improvisação, ou melhor dizendo, que a intuição do momento, determinando as práticas de escrita, desse lugar a práticas mais reflectidas. Como afirma Garcia-Debanc (1986):

> […] pour aider l'élève à organiser son travail, l'absence de cadre théorique de référence rend nos interventions intuitives et circonstancielles. Pourtant, ce qui devrait faire prioritairement l'objet d'un apprentissage qui se voudrait efficace, c'est bien la logique d'exécution des tâches, c'est-à-dire l'ensemble organisé des opérations définies pour la pratique de l'expert. (p. 24)

Neste sentido, a existência de um quadro teórico bem fundamentado permite a construção de sólidas tarefas de escrita, nas quais os diferentes passos guiam o aluno na execução da actividade, com vista à produção do texto.

Finalmente, julgamos que dos resultados deste estudo também decorrem implicações educativas ao nível institucional.

Apesar de terem existido algumas acções de formação no âmbito dos novos programas do ES, consideramos terem sido insuficientes para que os professores tenham interiorizado as concepções teórico-metodológicas de base. Julgamos, por

conseguinte, necessário a estruturação de programas de formação, organizados por grupos de escolas e pelo Ministério da Educação, que recaiam mais detalhadamente nas novas orientações metodológicas e nas concepções de base sobre o que se considera ensinar línguas no âmbito do QECR. Programas que deveriam incidir, especificamente, na análise e reflexão de problemáticas associadas ao ensino da escrita (bem como das restantes competências).

Por seu lado, os programas de formação de professores têm de começar a focar a competência profissional dos professores em áreas relevantes para as suas práticas futuras. No caso de professores de língua, devem constar, com maior incidência, disciplinas das áreas científicas da Didáctica, da Supervisão e do Currículo, que em conjunto deverão promover uma maior proficiência nos docentes nos procedimentos e nas práticas de construção de instrumentos necessários a um ensino eficaz da escrita.

Estes programas de formação deverão, ainda, estar em estreita ligação com os perfis de desempenho e habilitações para a docência que o Ministério da Educação está actualmente a rever e a elaborar, de modo a adequar a construção profissional em espaços de formação universitária ou politécnica. De igual modo, julgamos premente que a definição daqueles diplomas se realize em articulação com as Universidades e Politécnicos, de forma a garantir conformidade com a realidade da investigação científica actual na área da docência, quer no âmbito das Ciências da Educação, quer na área das Didácticas Específicas.

Pensamos, ainda, necessário que os professores comecem a valorizar mais o espírito investigativo, a reflexão sobre as suas práticas, como forma, por exemplo, de procurar resolver lacunas possíveis no seu conhecimento de conteúdo e no seu conhecimento didáctico de conteúdo, para além da necessidade de actualização

constante, através de acções de formação nas áreas específicas de conhecimento da disciplina leccionada.

Seria também desejável que se repensasse a carga lectiva atribuída às línguas estrangeiras, nomeadamente à segunda LE. Tal como a maioria dos entrevistados, reconhecemos ser relativamente curta a existência de apenas 90 minutos de aulas por semana (sendo que nalguns casos acrescentam-se ainda mais 45 minutos) para o desenvolvimento pleno de todas as competências (ouvir, falar, ler, escrever e conhecimento explícito), nomeadamente para a escrita, que no caso de uma LE, requer um tempo de investimento superior do que na LM, devido essencialmente às limitações quanto aos recursos linguísticos e culturais.

Por fim, afigura-se-nos que as famílias precisam também de assumir o seu papel de coadjuvante do processo de ensino e formação dos jovens, valorizando as actividades de literacia no geral e, em particular, as actividades de escrita. Talvez, deste modo, a escrita obtenha na escola o lugar que merece.

3.2. Novos Percursos de Investigação

Entendemos poder aludir caminhos novos para investigações futuras a partir das conclusões tecidas anteriormente. Conclusões que apontaram para a pluralidade da noção de escrita e de ensinar a escrever que se repercute nos discursos dos professores sobre as suas práticas. Conclusões que indiciaram, igualmente, a necessidade de mudança, de ruptura com a rotina instituída e que perdura nas diferentes gerações de professores inquiridos.

Sem preocupações de exaustividade, realçamos, como desejáveis e necessários, os percursos de investigação seguintes:

a. Maior quantidade de estudos sobre representações de professores de FLE, que permitam configurar o seu pensamento sobre as várias competências a ensinar, bem como sobre as diversas metodologias que enformam a prática para cada uma delas.
b. Estudos que equacionem contextos ecológicos de relações com a escrita quer dos professores de FLE quer dos seus alunos, relacionando esses contextos com os discursos sobre as práticas.
c. Mais estudos (porque não extensivos) sobre a prática dos professores, através da observação directa das suas aulas e dos documentos para elas produzidos, possibilitando um confronto com os seus discursos sobre a sua prática.
d. Estudos sobre as práticas dos professores de FLE e sua repercussão nas aprendizagens dos alunos.
e. Estudos sistemáticos sobre as práticas dos professores de FLE, preferencialmente de investigação-acção, envolvendo-os nos processos de investigação, de modo a proporcionar-lhes o contacto com outras teorias e metodologias e permitir-lhes a sua experimentação no terreno educativo.
f. Estudos que possibilitem a compreensão dos factores que conduzem à mudança de representações e de práticas lectivas, permitindo talvez a sua operacionalização em situações de formação inicial ou contínua.
g. Estudos sobre a repercussão da formação inicial e/ou contínua na construção e/ou modificação de representações dos professores de FLE.

Por conseguinte, destacamos caminhos de investigação que poderão favorecer a construção de projectos de investigação – formação – acção, não detendo a acção

investigativa apenas num dos pólos da lógica epistemológica, implicando os docentes nestes quadros investigativos de relacionamento dos modos de agir em sala de aula com os resultados teóricos produzidos na investigação, em simbioses de formação.

Na senda da nossa epígrafe, julgamos, por fim, que o ensino da escrita não poderá revelar-se único e universal, antes deverá relevar de um conjunto de orientações metodológicas oriundo de noções teórico-metodológicas e abordagens diferentes, embora coerentes. Cabe ao professor, ao procurar desenvolver **boas práticas de ensino da escrita**, reflectir sobre os contextos de ensino e sobre modelos e estratégias adequadas a esses mesmo contextos; reflectir sobre os resultados da sua acção, nas aprendizagens dos alunos (e nas suas próprias aprendizagens); transformar o seu conhecimento teórico e metodológico sobre o ensinar a escrever de acordo com as reflexões efectuadas, concretizando no seu dia-a-dia, nas suas diversas práticas de ensino da escrita, a construção de representações adequadas, enformadas, sobre o ensinar/aprender a escrever, conjuntamente com os seus alunos.

Assim sendo, não defendemos um método de ensino, mas antes uma atitude que procure através da experimentação, da investigação-acção, reflectir sobre as melhores formas de ensinar a escrever, tendo em conta os parâmetros por nós enunciados (espelho das investigações actuais), no quadro de um contexto particular. Defendemos uma atitude que permita pensar de forma concreta e enformada o ensino da escrita; que fundamente a prática de ensino da escrita, possibilitando trilhar caminhos diversos segundo o público-alvo da nossa intervenção pedagógica.

Bibliografia Citada

Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier/Conseil de l'Europe, 2001. Versão Portuguesa: *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa/Conselho da Europa, 2001.

Documento orientador da revisão curricular – Ensino Secundário. Lisboa: M.E., 2003.

Organização curricular e programas. Ensino Básico, 3º Ciclo, Vol. I. Lisboa: M.E./D.G.E.B.S., 1991.

Programas de Francês. Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino básico – 3º ciclo, vol. II. Lisboa: M.E./D.G.E.B.S., 1994[3].

ABRANTES, P. (Coord.) (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: M.E./D.E.B.

ABRIC, J.-C.

1994a. Les représentations sociales: aspects théoriques. In J.-C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-35). Paris: PUF.

1994b. Méthodologies de recueil des représentations sociales. In J.-C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris: PUF.

ADAM, J.-M.

(1985). Quels types de textes? *Le Français dans le Monde*, 192, pp. 39-44.

(1987). Linguistique textuelle: typologie(s) et séquentialité. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Dir.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 23-33). Bruxelas: De Boeck-Wesmael.

(1992[3]). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan Université.

(1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan Université.

AGUIAR E SILVA, V. M. (1991[8]). *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.

ALBUQUERQUE, M. (1992). *A produção de texto escrito criativo no contexto de sala de aula: o caso dos alunos de 12/13 anos*. Aveiro: Tese de Doutoramento em Didáctica do Português apresentada na Universidade de Aveiro.

ALVERMANN, D. E. (2000). Narrative approaches. In M. L. KAMIL, P. B. MOSENTHAL, P. D. PEARSON & R. BARR (Eds), *Handbook of reading research* (III, pp. 123-139). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.

AMOR, E. (1997). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Cacém: Texto Editora.

ANDERSON, G. & ARSENAULT, N. (1998). *Fundamentals of educational research*. Londres: Routledge Farmer.

ANDRADE., A. I. & ARAÚJO E SÁ, M.ª H. (1992). *Didáctica da língua estrangeira. O ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa.* Porto: Edições ASA.

ANIS, J.

1988. *L'écriture: Théories et descriptions*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael.

1998. *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael.

A.U.F. (Agence Universitaire de la Francophonie) (2000). *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. Vanves: EDICEF/AUF.

BALL, D & McDIARMID, W. (1990). The subject-matter preparation of teachers. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 437-449). Nova Iorque: MacMillan Publishing Company.

BALLESTEROS, C., PALOU, J., CAMBRA, M., RIERA, M., CIVERA, I., PERERA, J. & LLOBERA, M. (2000). Qué dicen los profesores que es enseñar lengua? Datos introspectivos para el estudio de sus creencias. In *Didáctica da língua e da literatura*. Coimbra: Almedina, pp. 311-323.

BARBEIRO, L.

1999a. *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

1999b. *Jogos de escrita*. Lisboa: I.I.E.

2003. *Escrita. Construir a aprendizagem*. Braga: D.M.E./I.E.P./Universidade do Minho.

BARRÉ-de MINIAC, C.

(1996). Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture. In C. Barré-de Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 185-190). Paris: De Boeck/I.N.R.P.

(2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

BHATIA, V. K. (1993). *Analyzing genre: Language use in professional settings*. Harlow: Longman.

BAUTIER, E. (1998). Des genres du discours aux pratiques langagières *ou* des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques. In F. Grossmann (Coord.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène* (pp. 145-156). Grenoble: IVEL-LIDILEM / Université Stendhal-Grenoble III.

BAYNHAM, M. (1995). *Literacy practices. Investigating literacy in social contexts*. Nova Iorque: Longman.

BECHARA, E. (2001). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Editorial Lucerna.

BECHER, T. & TROWLER, P. (2001[2]). *Academic tribes and territories*. Philadelphia, PA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BENAVENTE, A. (Coord.) (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BJÖRK, L. & BLOMSTAND, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

BOGDAN, R. & KIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLINA, M. & SOUSA, T. S. de (2003). Aprendendo comunicando – representações sobre o ensino-aprendizagem de uma LE no ensino básico e suas implicações nos processos de planificação. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Orgs.), *Didáctica e metodologias de educação: percursos e desafios* (I, pp. 549-556). Évora: Dep.[to] de Pedagogia e Educação / Universidade de Évora.

BOUCHARD, R. (2000). Écriture en L2, registres, préconstructions. Des questions pour la seule didactique des langues? Et/ou RAL. In *Éla. Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 120, pp. 475-486.

BOYER, H. (2003). *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*. Paris: L'Harmattan.

BRIGHT, R. (1995). *Writing instruction in the intermediates grades: What is said, what is done, what is understood*. Newark, DE: International Reading Association.

BROMLEY, K. (2003). Building a sound writing program. In L. M. MORROW, L. B. GAMBRELL & M. PRESSLEY (Eds.), pp. 143-165.

BRONCKART, J.P. (1985) (Dir.). *Le fonctionnement des discours*. *Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne/Paris: Delachaux & Niestlé.

BRONCKART, J.P. (1996) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme discursif*. Lausanne/Paris: Delachaux & Niestlé.

BULLOCK, T. & LAINE, C. (2003). Best practice and innovative strategies for teaching in college reading programs. Tallinn: Comunicação proferida nas *13th European Conference on Reading*.

BURRIDANT, C. (1994). Introduction aux problèmes de l'écrit en FLE. Essai de synthèse. In C. Buridant, M. Bunjevac & J.-C. Pellat (Coord.), *L'écrit en français langue étrangère. Réflexions et propositions* (pp. 16-37). Estrasburgo: Presses Universitaires de Strasbourg.

CABALLERO, M. C. B. (2004). El taller de escritura. Una experiencia de aula con alumnos de magisterio, especialidad lengua extranjera, inglés. In A. MARCO, P. C. CANTERO, E. A. CAROLLO & F. V. LIÑARES (Orgs.), *Actas del VII congreso internacional de la sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura* (II, pp. 137-144). A Corunha: Disputación Provincial de A Coruña.

CABRAL, M., HENSHALL, A., GUERRA, J. & MARIANO, A. (2002). A escrita vista por alunos de cursos de licenciatura em ensino das línguas. Uma análise de representações de escrita num contexto de pré-acção educativa (s/p.). In M. N. TRINDADE (Coord.), *Literacias e cidadania: Convergências e interfaces*. Évora: Centro de Investigação em Educação "Paulo Freire".

CABRAL, M. L. (2004a) (Coord.). *Para o ensino da leitura e da escrita*. Faro: CELL / FCHS – Universidade do Algarve.

CABRAL, M. L. (2004b). *A escrita processual na aula de Inglês*. Faro: CELL / FCHS – Universidade do Algarve.

CALFEE, R. C. (2000). Writing portfolios: Activity, assessment, authenticity. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing* (pp. 278-304). Newark, DE: International Reading Association.

CAMPS, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas* (I, pp. 201-222). Porto: Edições Asa.

CANNELL, C., FOWLER, F. J., KALTON, G., OKSENBERG, L. & BISCHOPING, K. (2004). New quantitative techniques for pretesting survey questions. In Martin Bulmer (Ed.), *Questionnaires* (IV, pp. 187-201). Londres: SAGE Publications.

CARROLL, M. (2004). *Cartwheels on the keyboard. Computer-based literacy instructions in an elementary classroom*. Newark, DE: International Reading Association.

CARVALHO, A. J.

(1999). *O ensino da escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: I.E.P./C.E.E.P./Universidade do Minho.

(2003). O desenvolvimento da capacidade de escrever: os processos de revisão do texto. In *Escrita. Percursos de investigação* (pp. 47-72). Braga: D.M.E./I.E.P./Universidade do Minho.

CASSANY, D.

(1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Editorial Paidós.

(1997[5]). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.

CASTRO, M.

(2000). *Da supervisão colaborativa à didáctica da escrita na língua materna*. Aveiro: Dissertação de Mestrado em Supervisão – Especialidade de Português apresentada à Universidade de Aveiro (Departamento de Didáctica e tecnologia Educativa).

(2003). Aprender a ensinar a escrever em inglês língua estrangeira – A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo escrita nos professores em formação inicial. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Orgs.), *Didáctica e metodologias de educação: percursos e desafios* (I, pp. 523-548). Évora: Dep.[to] de Pedagogia e Educação / Universidade de Évora.

CATACH, N. (1994). Le role de l'écrit dans l'acquisition d'une langue étrangère, ou l'utilisation des compétences. In C. Buridant, M. Bunjevac & J.-C. Pellat (Eds.), *L'écrit en français langue étrangère. Réflexion et propositions* (pp. 121-129). Estrasburgo: Presses Universitaires de Strasbourg.

CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002) (Dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF.

CHAROLLES, M. & COLTIER, D. (1987). La composition textuelle: Analyse et processus. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Dir.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 280-284). Bruxelas: De Boeck-Wesmael.

COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2000[5]). *Research methods in education*. Londres: RoutledgeFarmer.

COIRIER, P., GAONAC'H, D. & PASSERAULT, J.-M. (1996). *Psychologie textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Armand Colin.

COLAÇO, P. A. B. (2004). Concepções sobre leitura num contexto de formação inicial de professores. In M. L. Cabral (Coord.), pp. 41-91.

COMBETTES, B. (1987). Linguistique textuelle et didactique. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Dir.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 157-165). Bruxelas: De Boeck-Wesmael.

CORDIER-GAUTHIER, C. (2001). Le manuel de langue: un objet de recherche pertinent pour la didactique? In M. Marquilló Larruy (Org.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp. 267-271). Poitiers: Les Cahiers Forrell.

CORNAIRE, C. & RAYMOND, P. (1999). *La production écrite*. Paris: CLE International.

COSTE, D. (2002). Le cadre européen commun de référence pour les langues. Des actes de parole à l'action en contexte social. Retour subjectif sur un parcours. *Intercompreensão*, 10, pp. 87-95.

CRINON, J. (1999). L'ordinateur, un outil d'écriture personnelle. *Le Français Aujourd'hui*, 127, pp. 92-98.

CUQ, J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et langue seconde*. Paris: CLE International.

CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangères et seconde*. Grenoble: PUG.

DABÈNE, M.

(1987a). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael.

(1987b). L'adulte et l'écriture. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Dir.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 13-22). Bruxelas: De Boeck-Wesmael.

(1990). Société et écriture: Quels types de diversification?. In B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IVè colloque international de didactique du français langue maternelle* (pp. 19-28). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

(1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In C. Barré-de Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 85-99). Paris: De Boeck/I.N.R.P.

DAIUTE, C. (2000). Writing and communication technologies. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing* (pp. 251-276). Newark, DE: International Reading Association.

DAVID, J. & PLANE, S. (1996) (Dir.). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège.* Paris: PUF.

DAVIDSON, C. (1998). Taking advantage of thecnology: Using word-processing to teach writing to students of english as a second language. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), pp. 89-100.

DEFAYS, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Hayen: Mardaga.

DESCHÊNES, A.-J.

(1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery, QC: Presses de l'Université du Québec.

(1995). Vers un modèle constructiviste de la production de textes. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (Col.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 101-150). Montreal, QC: Les Éditions Logiques.

DEY, I. (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. Nova Iorque: Routledge.

van DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nova Iorque: Academic Press.

DUARTE, A. M. (1992). *Abordagens à aprendizagem e composição escrita*. Lisboa: Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

FAYOL, M.

(1987). La mise en texte et ses problèmes. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Dir.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 223-239). Bruxelas: De Boeck-Wesmael.

(1996). La production du langage écrit. In J. David & S. Plane (Dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 10-36). Paris: PUF.

FAYOL, M. & HEURLEY, L. (1995). Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (Col.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 17-48). Montreal, QC: Les Éditions Logiques.

FILLOLA, A. M. (Coord.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE / Editorial Horsori.

FINK, A.

(1995a). *The survey kit: 2. How to ask survey questions*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

(1995b). *The survey kit: 5. How to design surveys*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

FLOWER, L.

(1994a). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

(1994b). Writers planning: snapshots from research. In L. Flower, D. L. Wallace, L. Norris & E. Rebecca (Eds.), *Making thinking visible. Writing, collaborative planning*

and classroom inquiry (pp. 37-47). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

(1998). *Problem-solving strategies for writing in college and community*. Orlando, FL: Harcourt Brace College Publishers.

FLOWER, L. & HAYES, J. R. (1994). A cognitive process theory of writing. In R. RUDDELL, M. R. RUDDELL & H. SINGER (Eds.), *Theorical models and process of reading* (4ª ed., pp. 928-950). Newark, DE: International Reading Association.

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

FONT, J. (1998). Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. In A. M. Fillola (Coord.), pp. 215-225.

GALL, M., BORG, W. & GALL, J. P. (1996[6]). *Educational research. An introduction*. Nova Iorque: Longman.

GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GARCIA-DEBANC, C. & MAS, M. (1987). Évaluation des productions écrites. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Dir.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 133-145). Bruxelas: De Boeck-Wesmael.

GARCIA-DEBANC, C.

(1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, pp. 23-24.

(1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

GAULMYN, M. M. de (1994). Écriture et réécriture de textes. De la correction à la reformulation. In D. Flament-Boistrancourt (Ed.), *Théories, données et pratiques en français langue étrangères* (pp. 197-218). Lille: Diffusion Presses Universitaires de Lille.

GEMENNE, L. & SOJIC-LUCAS, T. (1998). L'écriture comme valeur d'apprentissage en formation d'enseignants. *Spirale*, 22, pp. 189-199.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997[3]). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GONÇALVES, M. (1992). *Processos psicológicos na revisão da composição escrita: contributos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem*. Lisboa: Dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional apresentada na F.P.C.E. da Universidade de Lisboa.

GORJÃO, V. E. (2003). *A abordagem da escrita na aula de Inglês: Um estudo de caso*. Faro: Dissertação de mestrado em Didáctica das Línguas e Culturas (Especialização em Inglês) apresentada na F.C.H.S. da Universidade do Algarve.

GRABE, W & KAPLAN, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Harlow: Longman.

GUBERN, M. M. (1996). Contextual factors enhancing cognitive and metacognitiva activity during the process of collaborative writing. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), pp. 372-386.

GUERRA, J.

(2001). *Leitura do texto explicativo na aula de Língua portuguesa (7º ano de escolaridade)*. Faro: Trabalho de Síntese realizado no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, apresentado à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

(2003). A aprendizagem da leitura no quadro das metodologias de tarefa. In Neto, A., Nico, J., Chouriço, J. C., Costa, P., Mendes, P. (Org.), *Didácticas e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios* (I, pp. 97-104). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação/Universidade de Évora.

HARRIS, T. L., HODGES, R. E. (Eds.) (1995). *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.

HAYES, J.

(1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (Col.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 49-72). Montreal, QC: Les Éditions Logiques.

(1996). A new framwork for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.

(2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing* (pp. 6-44). Newark, DE: International Reading Association.

HAYES & NASH (1996). On The nature of planning in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 29-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

HEDGE, T. (1993). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

HEFFERNAN, L. (2004). *Critical literacy and writer's workshop. Bringing purpose and passion to student writing*. Newark, DE: International Reading Association.

HILLOCKS, Jr, G. (1995). *Teaching writing as reflective practice*. Nova Iorque: Teachers College Press.

HYLAND, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12 (1), pp. 17-29.

JACINTO, M. G. (2001). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

JEFFERY, G. C. & UNDERWOOD, G. (1996). Writing as problem solving: The role of concrete and abstract knowledge in the production of written text. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Current trends in writing research: Theories, models and methodology in writing research* (pp. 61-86). Amesterdão: Amsterdam University Press.

JOHNS, A. M.

(1990). L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 24-36). Cambridge: Cambridge University Press.

(1997). *Texts, role, and context*. Cambridge: Cambridge University Press.

JUAN, I. O. (1998). Contribuciones del paradigma del pensamiento del profesor al campo de la didáctica de la lengua en educación infantil y primaria. In A. M. Fillola (Coord.), pp. 359-367.

KAHN, R. L. & CANNELL, C. F. (2004). The formulation of questions. In M. Bulmer (Ed.), *Questionnaires* (I, pp. 55-78). Londres: SAGE Publications.

KASÍKOVÁ, S. (1996). Creating an international classroom through e-mail. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), pp. 124-135.

KRAPELS, A. R. (1990). An overview of second language writing process research. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 37-56). Cambridge: Cambridge University Press.

KUIKEN, F. & VEDDER, I. (2002). Collaborative writing in L2: The effect of group interaction on text quality. In S. Ransdell & M.-L. Barbier (Eds), *New directions for research in L2 writing* (pp. 169-188). Dordrecht: Kluwer Academis Press.

LARIOS, J. R., MUEPHY, L., MARÍN, J. (2002). A critical examination of L2 writing process research. In S. Ransdell & M.-L. Barbier (Eds), *New directions for research in L2 writing* (pp. 11-47). Dordrecht: Kluwer Academis Press.

LEA, M. R. & STIERER (Eds.) (2000). *Students writing in higher education*. Filadélfia: The Society for Research into Higher Education / Open University Press.

LITWAK, E. (2004). A classification of biased questions. In Martin Bulmer (Ed.), *Questionnaires* (III, pp. 61-67). Londres: SAGE Publications.

MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.

MARCELO GARCÍA, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

MARQUILLÓ, M. (1993). Analyse de consigne et évaluation. In G. KAHN (Coord.), *N.º spécial de Le Français dans le Monde Recherches et applications: Des pratiques de l'écrit* (pp. 83-95). Paris: Hachette/Edicef.

MAROCO, J. (2003[2]). *Análise estatística: com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

MARSELLÉS, P. M. (1998). La escritura y su aprendizaje. In A. M. Fillola (Coord.), pp. 155-168.

MARTINEZ, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris: P.U.F.

MAS, M.

(1990). L'évaluation formative des écrits: lieu stratégique pour poser les problèmes de la diversification. In B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IVè colloque international de didactique du français langue maternelle* (pp. 241-246). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

(1996). Réécriture et révision. In Groupe EVA (Col.), *DE l'évaluation à la réécriture* (pp. 10-27). Paris: Hachette Éducation.

MATEUS, Mª Helena M. *et al.* (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

MAZZONI, S. A. & GAMBRELL, L. B. (2003). Principles of best practices: finding the common ground. In L. M. MORROW, L. B. GAMBRELL & M. PRESSLEY (Eds.), pp. 9-21.

MOIRAND, S.

(1979). *Situations d'écrits: Compréhension, production en langue étrangère*. Paris: CLE International.

(1990a). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette FLE.

(1990b). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette FLE.

MOORE, D. (Coord.) (2004). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

MOREIRA, J. M. (2004) *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

MORGIENSZTERN, F. (Coord.) (2001). *État de la francophonie dans le monde. Données 1999-2000 et 6 études inédites*. Paris: La Documentation Française.

MORROW, L. M., GAMBRELL, L. B. & PRESSLEY, M. (Eds.) (2003[2]). *Best practices in literacy instruction*. Nova Iorque: The Guilford Press.

MURRAY, D. M. (1993). Assumptions. In L. M. Cleary & M. D. Linn (Dir.), *Linguistic for teachers* (pp. 337-339). Nova Iorque: McGraw-Hill.

NUNAN, D.

(1988). *Language teaching methodology. A textbook for teachers*. Londres: Prentice Hall

(1989). *Understanding language classrooms. A guide for teacher initiated action*. Hertfordshire: Prentice Hall.

OLIVEIRA, H., & PONTE, J. P. (1997). Investigação sobre concepções, saberes e desenvolvimento profissional dos professores de Matemática. *Actas do SIEM VII* (pp. 3-23). Lisboa: APM.

PAJARES, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.

PARRY, H. J., CROSSLEY, H. M. (2004). Validity of responses to survey questions. In M. Bulmer (Ed.), *Questionnaires* (III, pp. 351-372). Londres: SAGE Publications.

PEREIRA, M. L. A.

(1999). *Os textos escritos como objectos didácticos em língua materna. Os textos escritos da prática e as práticas de ensino da escrita dos textos. Contributos para uma didactização da escrita* (I, II). Vila Real: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro.

(2003). A produção escrita tal como se pensa – alguns dados de um inquérito. In C. Mello, A. Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira & M. H. Araújo e Sá (Org.), *Didácticas das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp. 313-319). Coimbra: Pé de Página Editores.

PERRENOUD, P.

1995. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

1996. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF Editeur.

1997. *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulinaux: ESF Editeur.

2000. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

PÉRY-WOODLEY, M.-P. (1993). *Les écrits dans les apprentissages. Clés pour analyser les productions d'apprenants*. Paris: Hachette.

PESTANA, M. H., & GAGEIRO, J. N. (2003[3]). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementariedade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

PETITJEAN, P. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62, pp. 86-125.

PEYTARD, J. & MOIRAND, S. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris: Hachette FLE.

PIOLAT, A. (1987). Mobilisation des connaissances et planification. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Dir.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 285-303). Bruxelas: De Boeck-Wesmael.

PIERSON, C. (1996). Les différentes opérations de réécriture. In Groupe EVA (Col.), *De l'évaluation à la réécriture* (pp. 119-138). Paris: Hachette Éducation.

PLANE, S.

(1994). *Écrire au collège. Didactique et pratique d'écriture*. Paris: Nathan Pédagogie.

(1996a). Le traitement de texte pour apprendre à réécrire. In Groupe EVA (Col.), *DE l'évaluation à la réécriture* (pp. 157-183). Paris: Hachette Éducation.

(1996b). Écriture, réécriture et traitement de texte. In J. David & S. Plane (Dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 37-77). Paris: PUF.

PONTE, J. P. (1992). Concepções de professores de Matemática e processos de formação. In J. P. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: I.I.E.

PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette Éducation.

PUREN, C., BERTOCCHINI, P. & CONSTANZO, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.

PUREN, C. (2001). *La didactique des Langues Étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier/CREDIF.

RAYMOND, P & PARKS, S. (2001). Les genres textuels et leur pertinence dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde. In C. Cornaire & P. Raymond (Dir.), *Regards sur la didactique des langues secondes* (pp. 45-69). Outremont, QC: Les Éditions Logiques.

REBELO, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

REI, J. E. (1998a). Práticas escolares actuais de produção de textos e seus agentes. In R. V. de Castro & M. L. Sousa (Orgs.), *Linguística e educação* (pp. 135-156). Lisboa: A.P.L./ Edições Colibri.

REI, J. (1998). *O ensino da escrita na escola: da retórica clássica ou da invenção*. Porto: Porto Editora.

REICHLER-BÉQUELIN, M.-J., DENERVAUD, M. & JESPERSEN, J. (1990). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

REINKING, D. (1998). Introduction: Synthesizing technological transformations of literacy in a post-typographic world. In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo & R. D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology. Transformations in a post-typographic world* (pp. xi-xxx). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

REUTER, Y.

(1995). Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique. In *Pratiques*, 68, pp. 5-23.

(1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF Éditeurs.

REYNOLD, N., DIAMANTOPOULOS, A. & SCHLEGELMILCH, B. (2004). Pretesting in questionnaire design: A review of the literature and suggestions for further research. In M. Bulmer (Ed.), *Questionnaires* (IV, pp. 203-216). Londres: SAGE Publications.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

RIJLAARSDAM, G., BERGH, H. van den & COUZIJN, M. (1996). Current research on effective teaching and learning to write. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), pp. IX-XVIII.

RIJLAARSDAM, G., BERGH, H. van den & COUZIJN, M. (Eds.) (1996). *Effective teaching and learning of writing*. Amesterdão: Amsterdam University Press.

ROBERT, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Gap: Editions Orphys.

ROLDÃO, M. C.

(2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

(2005). Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino-aprendizagem. *Suplemento En Direct de l'APPF*, 13, pp. 9-20.

ROSEN, L. M. (1993). Developing correctness in student writing: alternatives to the error-hunt. In L. M. Cleary & M. D. Linn (Dir.), *Linguistic for teachers* (pp. 371-382). Nova Iorque: McGraw-Hill.

SANTOS, M. C. (2003). *Concepções implícitas dos professores e práticas de avaliação*. Faro: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

SANTOS, M. F. (2002). *Os professores do 1º ciclo do Ensino Básico – Suas práticas e concepções sobre a avaliação das aprendizagens (estudo de casos)* (I, II). Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa.

SANTOS, L., BROCARDO, J., PIRES, M. & ROSENDO, A. I. (2002). Investigações matemáticas na aprendizagem do 2º ciclo de ensino básico ao ensino superior. In J. P. PONTE, C. COSTA, A. I. ROSENDO, E. MAIA, N. FIGUEIREDO & A. F. DIONÍSIO (Orgs.), *Actividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação dos professores* (pp. 83-106). s/l: Secção de Educação e Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

SANTOS, Z. S. (Coord.) (2001). *Programa de Francês. Níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º, 12º. Cursos gerais e formação geral e específica*. Lisboa: M.E./D.E.S.

SÉGUY, A. (1996). Réécrire une fiche-outil. In Groupe EVA (Col.), *De l'évaluation à la réécriture* (pp. 77- 96). Paris: Hachette Education.

SHAMIR, J., ZISKIND, N. & BLUM-KULKA, S. (2004). What is a question? A content analysis of survey questions. In M. Bulmer (Ed.), *Questionnaires* (I, pp. 31-53). Londres: SAGE Publications.

SHULMAN, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-11.

SILVA, T. (1990). Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 11-23). Cambridge: Cambridge University Press.

SIM-SIM, I. & RAMALHO, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças. Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

SOUSA, M. L. C. (1994). *A relação entre consciência metalinguística e a leitura na língua mãe e na língua estrangeira*. Açores: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade dos Açores.

SOVEN, M. I. (1999). *Teaching writing in middle and secondary schools*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

TAUVERON, C. (1996). Des bons et des mauvais usages de la réécriture. In Groupe EVA (Col.), *DE l'évaluation à la réécriture* (pp. 246-257). Paris: Hachette Éducation.

TAVARES, C. F. (2005). Qu'as-tu appris à l'école, mon fils? "Variações" sobre competência plurilingue, acção e empregabilidade. *Suplemento En Direct de l'APPF*, 13, pp. 21-32.

TAVARES, C. F., VALENTE, Mª T., ROLDÃO, Mª C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: Línguas estrangeiras*. Lisboa: I.I.E.

TEIXEIRA, A. P. C. (1993). *Concepções e práticas de professores de matemática: Três estudos de caso*. Lisboa: Tese de Mestrado em Educação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

TESCH, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types & software tools*. Oxon: RoutledgeFalmer.

TRIBBLE, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

VALENTIN, C. (Dir.) (2003). *La francophonie dans le monde*. Paris: Larousse / O.I.F.

VAN DIJK, & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlando, FL: Academic Press.

VANTROYS, C.

(1999a). Parlera-t-on longtemps français dans le monde? *Lire*, 274, pp. 38-41.

(1999b). Plébiscite en Bohême. *Lire*, 274, pp. 44-45.

VECCHI, G. de (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette Éducation.

VELTCHEFF, C. & HILTON, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette FLE.

VENEZKY, R. L. (1995). Literacy. In Harris & Hodges, p. 142.

VERMA, G. & MALLICK, K. (1999). *Researching education. Perspectives and techniques*. Londres: Falmer Press.

VESLIN, J. & VESLIN, O. (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris: Hachette Éducation.

VEZ, J. M. (1998). Enseñanza y aprendizaje de las lenguas. In A. M. Fillola (Coord.), 75-86.

VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE International.

VILAS-BOAS, A. J. (2001). *Ensinar e aprender a escrever. Por uma prática diferente*. Porto: Edições Asa.

WALLACE, D. L. (1994). Teaching collaborative planning: creating a social context for writing. In L. Flower, D. L. Wallace, L. Norris & E. Rebecca (Eds.), *Making thinking visible. Writing, collaborative planning and classroom inquiry* (pp. 48-66). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

WHALEN, K. (1994). La compétence stratégique de l'expression écrite. Différences entre l'anglais langue maternelle et le français langue seconde. In C. Buridant, M. Bunjerac & J.-C. Pellat (Eds.), *L'écrit en français langue étrangère. Réflexions et pratiques* (pp. 52-61). Estrasburgo: Presses Universitaires de Strasbourg.

WIDDOWSON, H. G. (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. In M. Fillola (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 1-22). Barcelona: Horsori.

WILLIAMS, J. D. (1998). *Preparing to teach writing. Research, theory, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

WINOGRAD, P., FLORES-DUEÑAS, L. & ARRINGTON, H. (2003). Best practice in literacy assessment. In L. M. MORROW, L. B. GAMBRELL & M. PRESSLEY (Eds.), pp. 201-238.

WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZEMELMAN, S. & DANIELS, H. (1993). Defining the process paradigm. In L. M. Cleary & M. D. Linn (Dir.), *Linguistic for teachers* (pp. 339-356). Nova Iorque: McGraw-Hill.

Anexos

Anexo I – Distribuição de professores e respondentes por estabelecimento de ensino (código 21 – Português/Francês).

Designação da escola[1]	N.º de professores de Francês recenseados[2]	N.º de respondentes
A/ E.B. 2,3[3]		
n.º 1 Lagos	3 (5)	0
n.º 1 Quarteira	4	1
Afonso III	3	3
Alcoutim	2	1
Algoz	1 (3)	1
Aljezur	2	0
(António João Eusébio)	1	0
Castro Marim	1 (2)	1
D. Dinis	3	2
D. João II	1	1
D. José I	2	0
D. Manuel I	4	0
D. Martim Fernandes	3	3
D. Martinho Castelo Branco	5	3
Das Naus	3	3
(D. Paio Peres Correia)	3	0
Dr. Alberto Iria	3	3
Dr. António da Costa Contreiras	3	3
Dr. António S. Agostinho	6 (6)	4
Dr. Francisco Cabrita	2	2
Dr. Garcia Domingues	3	3
Dr. Joaquim R. P. Magalhães	4	3
Dr. José J. Neves Júnior	4 (7)	0
Eng.º Duarte Pacheco	2	2
Eng.º Nuno Mergulhão	3	3
Ferreiras	2	2
Infante D. Fernando	6 (6)	6
Jacinto Correia	5	5
João de Deus	2	2
João da Rosa	3	1
José Carlos Maia	2	2
(Júdice Fialho)	3	0
Martinlongo	1	1
Mexilhoeira Grande	2	2
Monchique	3	2

[1] Os professores de Francês das escolas assinaladas entre parênteses manifestaram-nos vontade de não participar no projecto, não devolvendo, por conseguinte, os Questionários preenchidos.
[2] Fonte: Direcção Regional de Educação do Algarve (vulgo DREAlg), fornecida em Janeiro de 2005. O número de docentes assinalados nas escolas a itálico foi por nós confirmado junto das Comissões Executivas (encontra-se entre parênteses o valor comunicado pela DREAlg).
[3] Seis das escolas mencionadas são Escolas Básicas Integradas e não apenas escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. No entanto, o número de professores indicado diz apenas respeito aos docentes do código 21, relativo ao 3º Ciclo do Ensino Básico.

Montegordo	1	1
Montenegro	1 (4)	1
Paderne	2	0
Padre João C. Cabanita	4	4
Poeta Bernardo Passos	4	4
Poeta Emiliano da Costa	4	4
Prof.ª Diamantina Negrão	3	3
Profª. Paula Nogueira	2	2
Prof. Dr. A. Cavaco Silva	2	2
Prof. João Cónin	2	1
Prof. José Buísel	3	3
Rio Arade	1	0
S. Vicente	2	1
Salir	2	0
Santo António	4	4
Total:	137	95 (69,3%)
B/ Esc. Secundárias[4]		
Albufeira	5 (7)	3
Dr. Francisco Fernandes Lopes	11 (15)	9
Dr. João Lúcio	4	3
Dr.ª Laura Ayres	6	5
Gil Eanes	5 (11)	3
João de Deus	6	2
José Belchior Viegas	5	2
Júlio Dantas	7 (9)	7
Loulé	15 (15)	5
Manuel Teixeira Gomes	13 (22)	4
Padre António M. de Oliveira	4	3
Pinheiro e Rosa	4	2
Poeta António Aleixo	4 (15)	4
Silves	6	4
Tavira	9 (11)	0
Tomás Cabreira	8 (11)	3
(Vila Real de S.to António)	8 (8)	0
Total:	120	59 (49,2%)
N.º total de docentes	257 (306)	
N.º total de respondentes		155 (60,3%)

[4] Algumas das ES mencionadas integram já alunos do 3º ciclo devido à reorganização do parque escolar empreendida pelo Governo do então Primeiro-ministro Durão Barroso. A Escola Secundária Gil Eanes, é um exemplo de ES que já tinham alunos que frequentavam o 7º, 8º e 9º, possuindo, deste modo docentes que leccionavam apenas esses anos.

Anexo II – Questionário de Investigação Aplicado

QUESTIONÁRIO

Caro Colega

Este questionário insere-se no projecto de Doutoramento, que me encontro a desenvolver, e tem por finalidade caracterizar as práticas de ensino da escrita nas aulas de Francês, em escolas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Antes de proceder ao preenchimento do Questionário, agradecia que tivesse em atenção os seguintes procedimentos/recomendações:

1. **preencha a linha correspondente ao código do seu questionário (indicado no canto superior direito desta folha) no documento intitulado "Contacto dos professores";**

2. **siga atentamente todas as instruções fornecidas e, por favor, responda a todas as questões;**

3. **devolva o Questionário preenchido até ao dia 11 de Fevereiro de 2005 à Comissão Executiva ou pessoa encarregada para que a sua devolução me seja feita até ao dia 14 do mesmo mês.**

Por fim, queria garantir-lhe a confidencialidade dos dados obtidos, que serão apenas utilizados para fins de investigação, isto é, nunca haverá personalização/identificação quer de docentes quer de escolas envolvidas.

Peço-lhe que preencha atentamente este questionário, e agradeço, desde já, a colaboração dispensada..

Joaquim Guerra

Reservado ao investigador.

Código do questionário: **EB**_____

A – Caracterização Sócio-profissional

1. Indique a sua idade

(faça um círculo à volta da resposta que melhor se adequa)

25-35 36-45 46-55 mais de 55 anos

2. Sexo:

M ☐ F ☐

3. Assinale com um **X** as suas habilitações:

a. Licenciatura ☐

b. Licenciatura e profissionalização ☐

c. Pós-graduação ☐

d. Mestrado ☐

e. Doutoramento ☐

4. Qual o seu tempo de serviço?

(faça um **círculo** à volta da resposta que melhor se adequa)

0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 mais de 30 anos

5. Indique a sua categoria profissional actual:

(assinale com um **X** a resposta que se adequa ao **seu** caso)

a. pertenço ao Quadro de Escola ☐

b. pertenço ao Quadro de Zona Pedagógica ☐

c. sou professor contratado ☐

6. Assinale com uma **X** na tabela que se segue o(s) ano(s) e nível(eis) de Francês que lecciona actualmente:

3º Ciclo do E. B.			Ensino Secundário		
Ano	Nível		Ano	Nível	
7º	I		10º	I	
	III			IV	
				VI	
8º	II		11º	II	
	IV			V	
				VII	
9º	III		12º	III	
	V			VI	
				VIII	

7. Em que circunstâncias requer habitualmente a produção de um texto escrito nas suas aulas? (**ordene** do [**1**] menos habitual ao [**7**] mais habitual):

a. como introdução a uma temática	
b. como actividade que acompanha a leitura de um texto	
c. como actividade que acompanha exercícios gramaticais	
d. como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	
e. como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	
f. como complemento / desenvolvimento de uma temática	
g. como actividade *per se* (sem relação obrigatória com outras actividades)	

8. Da lista apresentada, **assinale** com uma cruz (**X**) os textos cuja escrita mais frequentemente fomenta nas suas aulas:

Páginas de Diário	☐	Lista de compras	☐	Notas pessoais	☐
Textos livres	☐	Formulários	☐	Poemas	☐
Narrativas	☐	Dramatizações	☐	Canções	☐
Autobiografias	☐	Biografias	☐	Composição	☐
Convites	☐	Mensagens	☐	Instruções	☐
Legendas	☐	Sumários	☐	Sínteses	☐
Resumos	☐	Relatórios	☐	Ensaios[5]	☐
Bibliografias	☐	Resposta a questionários	☐	Minutas	☐
Memorandos	☐	Contratos	☐	Posters	☐
Currículos	☐	Exposições orais[6]	☐	Artigos de imprensa	☐
Escritos publicitários	☐	Descrições	☐	Traduções/Retroversões	☐
Correspondência diversa	☐				

[5] Textos argumentativos, tais como comentário ou dissertações.
[6] Textos de apoio às exposições orais.

9. Que fontes utiliza habitualmente para a organização das tarefas de escrita[7] desenvolvidas nas suas aulas (**ordene todas as alíneas** do [**1**] menos habitual ao [**7**] mais habitual)?

a. manual escolar	
b. conferências a que assistiu	
c. publicações periódicas especializadas	
d. conversas com um ou mais colegas	
e. pesquisas na internet	
f. discussões *online*	
g. não utiliza nenhuma fonte em particular	

10. A tarefa de escrita dos seus alunos é geralmente:
(**assinale** com um **X** a resposta que melhor caracterize a sua prática)

a. produzida na aula ☐
b. indicada como trabalho de casa ☐
c. produzida na biblioteca ☐
d. Outro ☐ Qual? .....

11. Na sala de aula, os seus alunos geralmente produzem textos:
(**assinale** com um **X** a resposta que melhor se adeqúe)

a. individualmente ☐
b. em grupo de pares ☐
c. em grupo de mais de 2 alunos ☐
d. em grupo-turma (colectivo) ☐

12. **Indique** o tempo médio que habitualmente destina à realização de tarefas de escrita em aula (**faça um círculo** à volta da resposta que melhor se adeqúe):

10-15 16-20 21-25 26-30 31-40 + de 40 min.

[7] Entende-se por tarefa de escrita a produção de um texto que inclua a selecção do tópico, o tipo de texto a ser usado e a prévia selecção dos vários momentos relativos ao processo de escrita necessários à situação particular de produção de texto.

13. **Indique** o grau de utilidade do manual escolar como recurso para a planificação das tarefas de escrita **para as suas aulas** (**faça um círculo** à volta da resposta que melhor se adeqúe):

Muito útil útil pouco útil nada útil

(Atente, agora, aos diversos momentos de ensino da escrita e, por favor, siga rigorosamente as instruções.)

14. **Momento da Planificação** de tarefas de escrita realizada pelo docente**:**

Classifique TODAS as actividades seguintes relativamente à utilidade que lhes atribui no âmbito do ensino-aprendizagem da escrita nas aulas de Francês.
(**Utilize** os algarismos de **1** a **5**, sendo o nível **5** o que indica a actividade mais útil).

a. diagnóstico das competências de escrita dos alunos	
b. diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	
c. questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	
d. planificação de tarefas de escrita diversificadas	
e. planificação de tarefas de escrita colaborativas	
f. planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	
g. planificação sistemática de tarefas de escrita processual	
h. planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	
i. planificação prévia de critérios de avaliação	
j. criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	

15. **Momento de fornecimento de Instruções** para a tarefa de escrita a desenvolver na aula**:**

Classifique TODAS as actividades seguintes relativamente à utilidade que lhes atribui no âmbito do ensino-aprendizagem da escrita nas aulas de Francês.
(**Utilize** os algarismos de **1** a **5**, sendo o nível **5** o que indica a actividade mais útil).

a. explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	
b. entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	
c. instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	
d. instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	
e. instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	
f. explicação do professor dos critérios de correcção/avaliação do texto	
g. diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	
h. diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	
i. construção com os alunos da grelha de correcção/avaliação do texto a produzir	
j. explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	
k. explicação de pontos gramaticais necessários para a explanação do tema	

16. Momento de Construção de Ideias para o texto a desenvolver em aula**:**

Classifique TODAS as actividades seguintes relativamente à utilidade que lhes atribui no âmbito do ensino-aprendizagem da escrita nas aulas de Francês.
(**Utilize** os algarismos de **1** a **5**, sendo o nível **5** o que indica a actividade mais útil).

a. explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	
b. leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	
c. audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	
d. diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	
e. partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	
f. pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	
g. pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	
h. pesquisa autónoma	

17. Momento de Construção do Plano do texto a desenvolver**:**

Classifique TODASas actividades seguintes relativamente à utilidade que lhes atribui no âmbito do ensino-aprendizagem da escrita nas aulas de Francês.
(**Utilize** os algarismos de **1** a **5**, sendo o nível **5** o que indica a actividade mais útil).

a. construção de esquemas ou mapas conceptuais	
b. leitura / análise de textos modelo	
c. construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	
d. fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	
e. dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	

18. Momento de Escrita propriamente dito (i.e., a **Textualização**):

Classifique TODAS as afirmações seguintes relativamente à utilidade que lhes atribui no âmbito do ensino-aprendizagem da escrita nas aulas de Francês.
(**Utilize** os algarismos de **1** a **5**, sendo o nível **5** o que indica a actividade mais útil).

a. produção do texto em casa	
b. produção do texto em aula	
c. dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	
d. dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	
e. presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	
f. construção colaborativa do texto	
g. construção individual do texto	
h. realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	
i. elaboração de rascunhos	
j. discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	
k. discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	
l. esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	
m. questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	

19. Momento de Revisão / Correcção do texto desenvolvido**:**

Classifique TODAS as actividades seguintes relativamente à utilidade que lhes atribui no âmbito do ensino-aprendizagem da escrita nas aulas de Francês.
(**Utilize** os algarismos de **1** a **5**, sendo o nível **5** o que indica a actividade mais útil).

a. correcção do texto realizada apenas pelo professor	
b. atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	
c. correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	
d. correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	
e. correcção de erros relativos à organização do conteúdo	
f. correcção de erros relativos à estrutura global do texto	
g. dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	
h. correcção do texto pelo aluno segundo anotações do professor	
i. correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	
j. correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	
k. utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	
l. correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	
m. correcção selectiva[8] pelo professor do texto do aluno	
n. correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou do texto de um colega	

[8] A correcção selectiva corresponde à escolha de pontos específicos pelo professor (em conjunto ou não com os alunos). A correcção incidirá deste modo apenas sobre o conteúdo, sobre determinada estrutura, ou utilização de determinado tempo gramatical, etc.

20. Momento de Edição / Divulgação dos escritos**:**

Classifique TODASas afirmações seguintes relativamente à utilidade que lhes atribui no âmbito do ensino-aprendizagem da escrita nas aulas de Francês.
(**Utilize** os algarismos de **1** a **5**, sendo o nível **5** o que indica a actividade mais útil).

a. dedicação de um tempo da aula para passagem a limpo da versão final do texto	
b. leitura da versão final do texto apenas pelo professor	
c. escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte[9] escolhido	
d. leitura do texto produzido pelo seu destinatário	
e. leitura do texto produzido pelo seu autor	
f. divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	

21. Na sua opinião, as actividades de escrita nas aulas de língua servem essencialmente para (**coloque todas as alíneas por ordem crescente de importância**, sendo **1** o menos importante):

a. que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	
b. que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	
c. que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	
d. que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção escrita	
e. que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	

Agradeço, uma vez mais, a sua colaboração

[9] Entende-se por suporte, o objecto físico no qual é publicado um texto: jornal, página da internet, placard, etc.

Anexo III – Guião da Entrevista

Tendo em conta a natureza desta entrevista, este guião não contém perguntas específicas, mas antes indicadores temáticos que orientaram a discussão em torno das práticas habituais de ensino da escrita e das práticas que os entrevistados consideravam como as suas melhores tarefas de ensino da escrita, explicitando as razões para tal.

Dimensões	Categoria	Indicadores / Tópicos de discussão
A / Práticas de ensino da escrita	Instruções	✓ Tipo de instrução o Oral o Escrita ✓ Conteúdo da instrução o Referência ao processo de escrita; o Contém indicações quando ao destinatário provável, tipo de texto, propósitos, etc. o Focalização no produto; o Contempla indicações acerca dos critérios de revisão/correcção; o Etc.
	Tipo de texto	✓ Social, de estudo, pessoal, público, criativo, institucional.
	Modo de operacionalização do texto	✓ Individualmente; ✓ Colaborativo: o Grupo de pares; o Pequenos grupos (+ de 2 alunos); o Grupo-turma (colectivo);
	Contexto metodológico	✓ Circunstâncias: (i) Em que a produção escrita decorre no quadro da planificação: o integrada no desenvolvimento de outra competência que não a escrita

		o ou promove apenas o desenvolvimento de competências de escrita; (ii) de interligação entre actividades o introduz a temática; o acompanha a leitura de um texto (*e.g.* resposta a questionário); o indicador das aprendizagens linguísticas (actividade de aplicação de conteúdos gramaticais); o indicador das aprendizagens culturais (actividade de aplicação do vocabulário temático adquirido, de demonstração de conhecimentos acerca de determinado facto histórico-cultural); o complemento ou desenvolvimento de uma temática (*V.* Ponto anterior); o outras? Quais.
	Materiais de suporte	Nenhum material físico, apoiando-se o aluno apenas no professor; Nenhum material físico apoiando-se o aluno no professor ou num colega; Presença de materiais físicos (dicionários, enciclopédias, prontuários, gramáticas).
	Modelo teórico-metodológico subjacente	De produto Processual o Consciência do processo de escrita; o Planificação; o Textualização; o Revisão; o Editoração (destino do texto produzido pelo aluno)

	Dificuldades de ensino da escrita	✓ Tipo de dificuldades e justificação; ✓ Formas de ultrapassá-las experimentadas ou não e justificação;
	Correcção/avaliação	✓ Descrição dos procedimentos para correcção/revisão/avaliação do texto produzido: o Apenas professor; o Co-correcção / co-avaliação; o Entrega de instrumentos (*e.g.* guião de elaboração de certo texto) para revisão (auto e/ou co-avaliação); o Etc.
	Papel do aluno	✓ Na escola do tema e/ou do texto; ✓ Na revisão/avaliação do seu trabalho ou do trabalho de colegas;
	Papel do professor	
	Durante:	✓ Circula pela sala como apoio à realização da tarefa e controlo do barulho; ✓ Está também a escrever; ✓ Está a realizar outro tipo de actividades; ✓ Etc.
	Após:	✓ Corrige;

		✍ Corrige e classifica; ✍ Corrige e entrega ao aluno para revisão; etc.
	Objectivos	✍ Objectivos atribuídos à escrita: quais e porquê? ✍ Explicação aos alunos da razão da existência das tarefas de escrita em determinado contexto. Qual e porquê?

B/ Melhor prática de ensino da escrita	Tarefa	✍ Descrição sucinta da melhor prática de escrita realizada com os alunos. ✍ Justificação da escolha
	Fonte da tarefa	✍ Onde contactou com a tarefa / criou-a.
	Enquadramento contextual	✍ Em que circunstâncias foi requerido a produção escrita
	Objectivo(s)	✍ Que objectivos tinha a tarefa de escrita
	Instruções	✍ Que instrumentos e/ou exemplos foram fornecidos aos alunos para que eles percebessem o que se esperava deles.
	Operacionalização da tarefa	

	Local:	✍ Na sala de aula ✍ Em casa ✍ Na biblioteca ✍ Noutro espaço; qual?
	Modo de trabalho	✍ Individualmente; ✍ Grupos de pares; ✍ Pequenos grupos; ✍ Colectivo; ✍ Outro?
	Materiais auxiliares:	✍ Foi fomentado o seu uso (e explicado como usar); ✍ Que materiais? ✍ Fontes desses materiais? (criados pelo prof? Adaptados?
	Processo de escrita	
	Planificação:	✍ Existência ou não de actividade(s) de pré-escrita ✍ Tipo de actividade? (leitura de imagens? De títulos? Diálogo com os alunos? Brainstorming?
	Textualização:	✍ Que suporte e apoio foram fornecidos ✍ Os alunos tinham já trabalhado com esse tipo de material de suporte?

	Revisão:	✍ Espaço dado aos alunos para rescreverem o texto após primeiras anotações do prof. ou dos colegas de turma (isto se houve)
	Editoração:	✍ Destino dado aos textos produzidos
	Correcção / avaliação	✍ Descrição sucinta dos processos de correcção e avaliação dos textos produzidos (pares/individual? Que apoio foi dado pelo professor? Em que circunstâncias?)

Relação LM / LE	Semelhanças / diferenças	Ensinar a escrever em LM será diferente ou semelhante a ensinar a escrever em LE. Onde encontramos semelhanças e diferenças?

Anexo ao Guião: Fotografias de situação de ensino-aprendizagem da escrita:
Documento apresentado:

ANEXO IV – Categorias e Indicadores Relativos à Análise de Conteúdo

Dimensão A: Gestão do Processo de Ensino-aprendizagem da Escrita em Francês

Categoria	Indicadores temáticos (3º Ciclo)	[Código]	Indicadores temáticos (Secundário)	[Código]
1. Planificação da situação de Ensino-aprendizagem	1.1 Finalidade(s)/Objectivo(s)	A1-FObj	1.1 Finalidade(s)/Objectivo(s)	A1-FObj
	1.2 Abordagem metodológica	A1-AMet	1.2 Abordagem metodológica	A1-AMet
	1.3 Planificação e desenvolvimento das actividades	A1-PDesenv	1.3 Planificação e desenvolvimento das actividades	A1-PDesenv
	1.4 Improvisação	A1-Imp	1.4 Improvisação	A1-Imp
	1.5 Fontes/Recursos para a planificação: Manual escolar	A1-Fonte/MEsc	1.5 Fontes/Recursos para a planificação	A1-Fonte
	1.6 Contexto(s) metodológico(s)	A1-CMet	1.6 Contexto(s) metodológico(s)	A1-CMet
	1.6.1 Introduz (temática, etc.)	A1-CMet/Intro	1.6.1 Indicador de aprendizagens gramaticais	A1-CMet/AprGram
	1.6.2 Indicador de aprendizagens gramaticais	A1-CMet/AprGram	1.6.2 Indicador de aprendizagens (geral)	A1-CMet/Apr
	1.6.3Indicador de aprendizagens (geral)	A1-CMet/Apr	1.6.3 Desenvolvimento de uma temática	A1-CMet/DesTema
	1.6.4 Desenvolvimento de uma temática	A1-CMet/DesTema	1.6.4 Conclusão de sequências de ensino-aprendizagem	A1-CMet/Concl
	1.6.5 Conclusão de sequências de Ensino-aprendizagem	A1-CMet/Concl	—	—
2. Contexto da Intervenção pedagógica	2.1 Instruções	A2-Inst	2.1 Instruções	A2-Inst
	2.1.1 Modo de fornecimento da instrução:	A2-Inst/Modo	2.1.1 Modo de fornecimento da instrução:	A2-Inst/Modo
	2.1.1.1 Oral	A2-Inst/Modo/Oral	2.1.1.1 Oral	A2-Inst/Modo/Oral
	2.1.1.2 Escrita no quadro	A2-Inst/Modo/Quadro	2.1.1.2 em Suporte escrito	A2-Inst/Modo/Escr

2.1.1.3 Outro suporte escrito	A2-Inst/Modo/Escr		
2.1.2 Conteúdo da instrução:	A2-Inst/Cont	2.1.2 Conteúdo da instrução:	A2-Inst/Cont
2.1.2.1 Género de texto e estrutura textual	A2-Inst/Cont/EsTexto	2.1.2.1 Género de texto e estrutura textual	A2-Inst/Cont/EsTexto
2.1.2.2 Assunto	A2-Inst/Cont/Assunto	2.1.2.2 Assunto	A2-Inst/Cont/Assunto
2.1.2.3 Morfossintaxe	A2-Inst/Cont/Morfo	2.1.2.3 Morfossintaxe	A2-Inst/Cont/Morfo
2.1.2.4 Critérios de correcção	A2-Inst/Cont/CritCorr	—	—
2.1.2.5 Objectivos da tarefa	A2-Inst/Cont/Obj	—	—
2.1.2.6 Tempo de realização	A2-Inst/Cont/Tempo	—	—
2.1.2.7 Tamanho do texto	A2-Inst/Cont/Tamanho	—	—
2.2 Género de texto solicitado	A2-GeTxt	2.2 Género de texto solicitado	A2-GeTxt
2.2.1 de Estudo	A2-GeTxt/Estudo	2.2.1 de Estudo	A2-GeTxt/Estudo
2.2.2 Criativo	A2-GeTxt/Criativo	2.2.2 Criativo	A2-GeTxt/Criativo
2.2.3 Escolar	A2-GeTxt/Esc	2.2.3 Institucional	A2-GeTxt/Instit
2.2.(3) Actividades que recorram à escrita	A2-GeTxt/Activ	2.2.4 Escolar	A2-GeTxt/Esc
2.2.(4) Considerações sobre géneros de texto: a composição	A2-GeTxt/Consid/compo	2.2.(3) Actividades que recorram à escrita	A2-GeTxt/Activ
2.2.(5) Razões da escolha do género	A2-GeTxt/Razões	2.2.(4) Razões da escolha do género	A2-GeTxt/Razões
2.3 Operacionalização da situação de escrita	A2-Op	2.3 Operacionalização da situação de escrita	A2-Op
2.3.1 Processo de escrita	A2-Op/PrcEscr	2.3.1 Processo de escrita	A2-Op/PrcEscr
2.3.1.1 Planificação	A2-Op/PrcEscr/Plano	2.3.1.1 Planificação	A2-Op/PrcEscr/Plano
—	—	2.3.1.2 Textualização	A2-Op/PrcEscr/Textu
2.3.2 Modo de trabalho dos alunos:	A2-Op/MTrab	2.3.2 Modo de trabalho dos alunos:	A2-Op/MTrab
2.3.2.1 Trabalho individual	A2-Op/MTrab/TI	2.3.2.1 Trabalho individual	A2-Op/MTrab/TI
2.3.2.2 Trabalho em grupo:	A2-Op/MTrab/TG	2.3.2.2 Trabalho em grupo:	A2-Op/MTrab/TG
2.3.2.2.1 Grupo de pares	A2-Op/MTrab/TG/2	2.3.2.2.1 Grupo de pares	A2-Op/MTrab/TG/2

2.3.2.2.2 Pequenos grupos	A2-Op/MTrab/TG/+2	2.3.2.2.2 Pequenos grupos	A2-Op/MTrab/TG/+2
2.3.2.2.3 Grupo-turma	A2-Op/MTrab/TG/GT	2.3.2.2.3 Grupo-turma	A2-Op/MTrab/TG/GT
2.3.3 Tempo de Realização	A2-Op/Tempo	2.3.2.3 Razões apontadas	A2-Op/MTrab/Razões
—	—	2.3.3 Tempo de Realização	A2-Op/Tempo
2.4 Local de realização	A2-Local	2.4 Local de realização	A2-Local
2.4.1 Aula	A2-Local/Aula	2.4.1 Aula	A2-Local/Aula
2.4.2 Casa	A2-Local/Casa	2.4.2 Casa	A2-Local/Casa
2.5 Recursos	A2-Rec	2.5 Recursos	A2-Rec
2.5.1 Humanos (Professor)	A2-Rec/Hum	2.5.1 Humanos (Professor)	A2-Rec/Hum
2.5.2 Materiais	A2-Rec/Mat	2.5.2 Materiais	A2-Rec/Mat
2.5.2.1 Dicionários e gramáticas	A2-Rec/Mat/DicGram	2.5.2.1 Dicionários e gramáticas	A2-Rec/Mat/DicGram
2.5.2.2 Informáticos (Processador, TIC, etc.)	A2-Rec/Mat/TIC	2.5.2.2 Manual	A2-Rec/Mat/Manual
2.5.2.3 Manual	A2-Rec/Mat/Manual	2.5.2.3 Caderno do aluno	A2-Rec/Mat/Caderno
2.5.2.4 Construídos pelo docente	A2-Rec/Mat/ConstProf	2.5.2.4 Construídos pelo docente	A2-Rec/Mat/ConstProf
2.5.3 Suporte visual/sonoro	A2-Rec/Mat/Áudio-visual	2.5.2.5 Suporte visual/sonoro	A2-Rec/Mat/Áudio-visual
—	—	2.5.2.6 Outro / Não especificado	A2-Rec/Mat/Outro
2.6 Papel do aluno	A2-PAl	2.6 Papel do aluno	A2-PAl
2.6.1 Na revisão / correcção:	A2-PAl/Rev	2.6.1 Na escolha do género textual	A2-PAl/EscGeTxt
2.6.1.1 do seu trabalho	A2-PAl/Rev/Auto	2.6.2 Na revisão / correcção:	A2-PAl/Rev
2.6.1.2 do trabalho dos colegas	A2-PAl/Rev/Hetero	2.6.2.1 do seu trabalho	A2-PAl/Rev/Auto
—	—	2.6.2.2 do trabalho dos colegas	A2-PAl/Rev/Hetero
2.7 Papel do professor	A2-PProf	2.7 Papel do professor	A2-PProf
2.7.1 Gestor / Facilitador	A2-PProf/GesFac	2.7.1 Gestor / Facilitador	A2-PProf/GesFac
2.7.2 Manter a disciplina	A2-PProf/MDiscip	—	—

	2.8 Correcção / Avaliação	A2-CorrAv	2.8 Correcção / Avaliação	A2-CorrAv
	2.8.1 Professor apenas corrige	A2-CorrAv/PCorr	2.8.1 Professor apenas corrige	A2-CorrAv/Corr
	2.8.2 Professor corrige e classifica	A2-CorrAv/PClass	2.8.2 Professor corrige e classifica	A2-CorrAv/Class
	2.8.3 Professor corrige para revisão do aluno	A2-CorrAv/RevAl	2.8.3 Professor corrige para revisão do aluno	A2-CorrAv/RevAl
	2.8.4 Professor fornece *feedback* oral / escrito	A2-CorrAv/Feedback	2.8.4 Professor fornece *feedback* oral / escrito	A2-CorrAv/Feedback
	2.8.5 Co-correcção / co-avaliação	A2-CorrAv/Co	2.8.5 Co-correcção / co-avaliação	A2-CorrAv/Co
	2.8.6 Critérios privilegiados	A2-CorrAv/Crit	—	—
	2.8.6.1 Comunicação aos alunos dos critérios	A2-CorrAv/Crit/Com	—	—
	2.8.7 Ausência de correcção formal/Classificação	A2-CorrAv/Ausência	—	—
	2.9 Tratamento posterior do texto	A2-TPosTxt	2.9 Uso posterior do texto	A2-TPosTxt
	2.9.1 Lido em aula	A2-TPosTxt/Lido	2.9.1 Apresentação à turma	A2-TPosTxt/Apres
	2.9.2 Apresentação à turma	A2-TPosTxt/Apres	—	—
	2.9.3 Exposto	A2-TPosTxt/Exposto	—	—
3. Dificuldades de ensino da escrita	3.1 Relativas ao aluno	A3-DifAl	3.1 Relativas ao aluno	A3-DifAl
	3.1.1 Vocabulares	A3-DifAl/Voc	3.1.1 Vocabulares	A3-DifAl/Voc
	3.1.2 Morfossintaxe	A3-DifAl/Morfo	3.1.2 Morfossintaxe	A3-DifAl/Morfo
	3.1.3 Conhecimento temático	A3-DifAl/ConhTema	3.1.3 Interferência da LM	A3-DifAl/InterLM
	3.1.4 Interferência da LM	A3-DifAl/InterLM	3.1.4 Estruturação textual	A3-DifAl/EsTxt
	3.1.5 Estruturação textual	A3-DifAl/EsTxt	3.1.5 Uso de materiais auxiliares	A3-DifAl/MatAux
	3.1.6 em Seguir Instruções	A3-DifAl/Inst	3.1.6 na Revisão / (co-)correcção	A3-DifAl/RevCorr
	3.1.7 Uso de materiais auxiliares	A3-DifAl/MatAux	3.1.7 Cumprimento de prazos	A3-DifAl/Prazos
	3.1.8 na Revisão / (co-)correcção	A3-DifAl/RevCorr	3.1.8 Desmotivação / desinteresse	A3-DifAl/Motivação
	3.1.9 Desmotivação / desinteresse	A3-DifAl/Motivação	3.1.9 Falta de auto-estima	A3-DifAl/AEstima

	3.1.10 Falta de auto-estima	A3-DifAl/AEstima	3.1.10. Falta de autonomia	A3-DifAl/Autonomia
	3.1.11 Necessidades Educativas Especiais	A3-DifAl/NEE	3.1.11 Relativas a factores Institucionais / programáticos	A3-DifAl/Externas
	3.1.12 Transferência de conhecimentos adquiridos para diferentes situações	A3-DifAl/Transfert	—	—
	3.2 Relativas ao professor	A3-DifProf	3.2 Relativas ao professor	A3-DifProf
	3.2.1 Organização Curricular / Programas	A3-DifProf/OCP	3.2.1 Organização Curricular / Programas	A3-DifProf/OCP
	3.2.2 Ligadas a factores externos / Institucionais	A3-DifProf/ExtInstit	3.2.2 Ligadas a factores externos / Institucionais	A3-DifProf/ExtInstit
	3.2.3 Número de alunos por turma	A3-DifProf/NºAl	3.2.3 Número de alunos por turma	A3-DifProf/NºAl
	3.2.4 Necessidades Educativas Especiais / Integração	A3-DifProf/NEE	3.2.4 Diferenciação pedagógica	A3-DifProf/DPed
	3.2.5 Desmotivação	A3-DifProf/Desmotiv	3.2.5 Desmotivação	A3-DifProf/Desmotiv
	3.2.6 Indisciplina	A3-DifProf/Indiscip	3.2.6 Ligadas ao manual escolar	A3-DifProf/MEsc
	3.2.7 Dúvidas relativas ao conceito de escrita	A3-DifProf/Dúvidas	3.2.7 Dúvidas relativas ao conceito de escrita	A3-DifProf/Dúvidas
	3.3 Formas de ultrapassar as dificuldades	A3- FUltra	3.3 Formas de ultrapassar as dificuldades	A3-FUltra
	3.3.1 Maior apoio aos alunos	A3- FUltra/Apoio	3.3.1 Maior apoio aos alunos	A3-FUltra/Apoio
	3.3.2 Exercícios de análise gramatical	A3- FUltra/ExGram	3.3.2 Exercícios de análise gramatical	A3-FUltra/ExGram
	3.3.3 Actividades de desenvolvimento vocabular	A3- FUltra/ActVoc	3.3.3 Actividades de desenvolvimento vocabular	A3-FUltra/ActVoc
	3.3.4 Actividades para melhoramento da estrutura textual	A3- FUltra/ActEsTxt	3.3.4 Actividades com texto modelo	A3-FUltra/ActMode
	3.3.5 Actividades de Tradução / Retroversão	A3- FUltra/ActTrad	3.3.5 Actividades de Tradução / Retroversão	A3- FUltra/ActTrad
	3.3.6 Actividades de memorização	A3- FUltra/ActMem	3.3.6 Diversificação das actividades	A3-FUltra/DifPed

	3.3.7 Continuidade Pedagógica	A3- FUltra/ConPed		3.3.7 Actividades de motivação à LCF	A3-FUltra/ActMotiv
	3.3.8 Manter a Disciplina	A3-FUltra/ManDiscip		3.3.8 Envolver alunos nas actividades de aula e de programação	A3-FUltra/ActProg
	3.3.9 Portefólio	A3- FUltra/Portefólio		3.3.9 Ajustamento das condições físicas de trabalho	A3-FUltra/CondTrab
	3.3.10 Recurso a outra língua	A3- FUltra/RecLg		—	—
	3.3.11 Uso de materiais auxiliares	A3- FUltra/MatAux		—	—

Dimensão B: Melhores Práticas de Ensino da Escrita

Categoria	**Indicadores temáticos (3ºCiclo)**	**[Código]**		**Indicadores temáticos (Secundário)**	**[Código]**
1. Boa prática referida	1.1 Contextualização	B1-Contex		1.1 Contextualização	B1-Contex
	1.1.1 Identificação da Actividade	B1-Contex/ID		1.1.1 Identificação da Actividade	B1-Contex/ID
	1.1.2 Ano, Nível	B1-Contex/Ano		1.1.2 Ano, Nível	B1-Contex/Ano
	1.1.3 Desenvolvimento das actividades	B1-Contex/DesAct		1.1.3 Desenvolvimento das actividades	B1-Contex/DesAct
	1.1.4 Justificação da escolha	B1-Contex/Just		1.1.4 Justificação da escolha	B1-Contex/Just
	1.1.5 Reacção dos alunos	B1-Contex/ReAl		1.1.5 Reacção dos alunos	B1-Contex/ReAl
	1.2 Objectivo(s) da tarefa	B1-Objectivo		1.2 Objectivo(s) da tarefa	B1-Objectivo
	1.3 Fonte	B1-Fonte		1.3 Fonte	B1-Fonte
	1.3.1 Manual escolar	B1-Fonte/MEsc		1.3.1 Manual escolar	B1-Fonte/MEsc
	1.3.2 TIC	B1-Fonte/TIC		1.3.2 Pensado pelo próprio	B1-Fonte/PP
	1.3.3 Conversa / colaboração com colegas	B1-Fonte/Colegas		—	—
	1.3.4 Imprecisa	B1-Fonte/Impre		—	—
2. Contexto da intervenção pedagógica	2.1 Instruções	B2-Inst		2.1 Instruções	B2-Inst
	2.1.1 Modo de fornecimento da instrução	B2-Inst/Modo		2.1.1 Modo de fornecimento da instrução	B2-Inst/Modo
	2.1.1.1 em Suporte escrito	B2-Inst/Modo/Escr		2.1.1.1 em Suporte escrito	B2-Inst/Modo/Escr

	2.1.1.2 Oral	B2-Inst/Oral	2.1.1.2 Oral	B2-Inst/Oral
	2.1.2 Conteúdo da instrução:	B2-Inst/Cont/	2.1.2 Conteúdo da instrução:	B2-Inst/Cont/
	2.1.2.1 Género de texto	B2-Inst/Cont/GeTxt	2.1.2.1 Género de texto	B2-Inst/Cont/GeTxt
	2.1.2.2 Assunto	B2-Inst/Cont/Assunto	—	—
	2.1.2.3 Interferência LM	B2-Inst/Cont/IntLM	2.1.2.2 Objectivos da tarefa	B2-Inst/Cont/IntLM
	2.1.2.4 Objectivos da tarefa	B2-Inst/Cont/Obj	2.1.2.3 Tamanho do texto	B2-Inst/Cont/Obj
	2.2 Género de texto solicitado	B2-GeTxt	2.2 Género de texto solicitado	B2-GeTxt
	2.2.1 Pessoal	B2-GeTxt/Pessoal	2.2.1 Pessoal	B2-GeTxt/Pessoal
	2.2.2 Público	B2-GeTxt/Público	2.2.3 Social	B2-GeTxt/Social
	2.2.4 Criativo	B2-GeTxt/Criativo	2.2.4 Criativo	B2-GeTxt/Criativo
	2.2.5 Escolar	B2-GeTxt/Esc	2.2.5 Escolar	B2-GeTxt/Esc
	—	—	2.2.6 Sem referente preciso	B2-GeTxt/SRef
	2.3 Operacionalização da tarefa	B2-Op	2.3 Operacionalização da tarefa	B2-Op
	2.3.1 Processo de escrita	B2-Op/PrcEscr	2.3.1 Processo de escrita	B2-Op/PrcEscr
	2.3.1.1 Textualização	B2-Op/PrcEscr/Textu	2.3.1.2 Revisão	B2-Op/PrcEscr/Rev
	2.3.1.2 Editoração	B2-Op/PrcEscr/Edit	—	—
	2.3.2 Modo de trabalho dos alunos	B2-Op/MTrab	2.3.2 Modo de trabalho dos alunos:	B2-Op/MTrab
	2.3.2.1 Trabalho individual	B2-Op/MTrab/Ind	2.3.2.1 Trabalho individual	B2-Op/MTrab/Ind
	2.3.2.2 Trabalho em grupo:	B2-Op/MTrab/TG	—	—
	2.3.2.2.1 Pequenos grupos	B2-Op/MTrab/TG/+2	—	—
	2.3.2.2.2 Grupo-turma	B2-Op/MTrab/GT	—	—
	2.4 Local de realização	B2-Local	2.4 Local de realização	B2-Local
	2.4.1 Aula	B2-Local/Aula	2.4.1 Aula	B2-Local/Aula
	2.4.2 Fora da sala de aula	B2-Local/Ext	2.4.2 Casa	B2-Local/Casa
	—	—	2.4.3 Biblioteca escolar	B2-Local/Biblio
	2.5 Tempo de realização	B2-Tempo	2.5 Tempo de realização	B2-Tempo
	2.6 Recursos	B2-Rec	2.6 Recursos	B2-Rec

	2.6.1 Materiais de suporte	B2-Rec/MSup	2.6.1 Textos base / Fichas	B2-Rec/TxtFicha
	2.6.2 Informáticos (processador, TIC, etc.)	B2-Rec/TIC	2.6.2 Dicionários	B2-Rec/Dic
	2.6.3 Textos base / Fichas	B2-Rec/TxtFicha	2.6.3 Audiovisuais	B2-Rec/AudioVisual
	2.6.4 Dicionários	B2-Rec/Dic	2.6.4 Outros	B2-Rec/Outros
	2.6.5 Outros	B2-Rec/Outros	—	—
	2.7 Papel do professor	B2-PProf	—	—
	2.7.1 Gestor / Facilitador	B2-PProf/GesFac	—	—
	2.8 Correcção / Avaliação	B2-CorrAv	2.7 Correcção / Avaliação	B2-CorrAv
	2.8.1 Professor apenas corrige	B2-CorrAv/PCorr	2.7.1 Professor apenas corrige	B2-CorrAv/PCorr
	2.8.2 Professor corrige e classifica	B2-CorrAv/PClass	2.7.2 Professor corrige para revisão do aluno	B2-CorrAv/RevAl
	2.8.3 Professor corrige para revisão do aluno	B2-CorrAv/RevAl	2.7.3 Co-correcção / co-avaliação	B2-CorrAv/Co
	2.8.4 Professor fornece *feedback* oral	B2-CorrAv/Feedback	2.7.4 Não especificado	B2-CorrAv/NEsp
	2.8.5 Co-correcção / co-avaliação	B2-CorrAv/Co	—	—
	2.8.6 Entrega de instrumentos	B2-CorrAv/Instru	—	—
	2.8.7 Critérios privilegiados	B2-CorrAv/Privil	—	—
	2.8.8 Ausência de correcção formal	B2-CorrAv/Ausência	—	—
	2.9 Tratamento posterior do texto	B2-TPosTxt	2.8 Tratamento posterior do texto	B2-TPosTxt
	2.9.1 Lido em aula	B2-TPosTxt/Lido	2.8.1 Lido em aula	B2-TPosTxt/Lido
	2.9.2 Apresentação oral	B2-TPosTxt/Apres	2.8.2 Correspondência	B2-TPosTxt/Corresp
	2.9.3 Exposto	B2-TPosTxt/Esposto	2.8.3 Publicado	B2-TPosTxt/Publicado
	2.9.4 Correspondência	B2-TPosTxt/Corresp	2.8.4 Nenhum em especial	B2-TPosTxt/Nenhum
	2.9.5 Publicado	B2-TPosTxt/Publicado	—	—
3. Dificuldades encontradas	3.1 Tipo de dificuldades	B3-DifAl	—	—
	3.1.2 Apresentação oral	B3-DifAl/Apres	—	—
	3.1.3 Selecção da informação	B3-DifAl/SelInfo	—	—
	3.1.4 Cumprimento de prazos	B3-DifAl/CumprPr	—	—
	3.1.5 Tradução directa do Português	B3-DifAl/TradLM	—	—

	3.2 Formas de ultrapassar as dificuldades	B3-Utra	—	—
	3.2.1 Rigor no cumprimento de prazos	B3-Ultra/RigorCumpr	—	—
	3.2.2 Interesse / Motivação	B3-Utra/IntMotiv	—	—
	3.2.3 Apresentação oral	B3-Utra/Apres	—	—

4. Ausência de boas práticas	4.1 Não se recorda	B4-AuBPra	4.1 Não se recorda	B4-AuBPra
	4.2 Justificação	B4-AuBPra/Just	4.2 Justificação	B4-AuBPra/Just
5. Exclusão de prática de ensino da escrita	—	—	5.1 Identificação da actividade	B5-ExcBPra
	—	—	5.2 Justificação	B5-ExcBPra/Just

Dimensão C: Relação Língua Materna / Língua Estrangeira na aprendizagem da escrita

Categoria	**Indicadores temáticos (3ºCiclo)**	**[Código]**	**Indicadores temáticos (Secundário)**	**[Código]**
1. Comparação LE/LM	1.1 Dificuldades no ensino-aprendizagem da escrita	C1-Comp/Dif	1.1 Dificuldades no ensino-aprendizagem da escrita	C1-Comp/Dif
	1.1.1 Planificação de texto em LM	C1-Comp/Dif/Plano	1.1.1 Na LM (semelhantes à LE)	C1-Comp/Dif/LM=LE
	1.1.2 Na LM como background da LE	C1-Comp/Dif/Back	1.1.2 Na LM como background da LE	C1-Comp/Dif/Back
	1.1.3 Na revisão / Correcção	C1-Comp/Dif/RevCorr	—	—
	1.2 Nível de exigência	C1-Comp/Exigência	—	—
	1.3 Desenvolvimento facilitado de tarefas de escrita em LM (em oposição à LE)	C1-Comp/DesFacil	1.2 Desenvolvimento facilitado de tarefas de escrita em LM (em oposição à LE)	C1-Comp/DesFacil
2. Boas Práticas no Ensino Secundário	—	—	2.1 Na LM (não experimentadas na LE)	C2-BPraES/LM

Anexo V – Análise Estatística das Respostas ao Questionário

Quadro 1 – Distribuição dos inquiridos pela Idade (Q1)

	Global		3º Ciclo		Secundário	
	F	%	F	%	F	%
25 a 35 anos	55	35,5	48	45,3	13	24,1
36 a 45 anos	56	36,1	40	37,7	15	27,8
46 a 55 anos	35	22,6	17	16,0	17	31,5
+ de 55 anos	9	5,8	1	0,9	9	16,7

Obs. F corresponde à frequência absoluta e % à frequência relativa

Quadro 2 - Distribuição dos inquiridos pelo Sexo (Q2)

	Global		3º Ciclo		Secundário	
	F	%	F	%	F	%
Feminino	138	89,0	92	86,8	50	92,6
Masculino	17	11,0	14	13,2	4	7,4

Obs. F corresponde à frequência absoluta e % à frequência relativa

Quadro 3 - Distribuição dos inquiridos pelas Habilitações Literárias (Q3)

	Global		3º Ciclo		Secundário	
	F	%	F	%	F	%
Licenciatura	25	16,1	15	14,2	9	16,7
Lic. c/ prof.*	122	78,7	84	79,2	43	79,6
Pós-graduação	4	2,6	4	3,8	1	1,9
Mestrado	3	1,9	2	1,9	1	1,9
Doutoramento	1	0,6	1	0,9	0	0,0

Obs. F corresponde à frequência absoluta e % à frequência relativa
* Licenciatura com profissionalização

Quadro n.º 4. Distribuição da população pelas Habilitações Literárias (Q3) segundo o Ciclo de Ensino (Q6) (Crosstabulation)

			Ciclo de Ensino		
		3º Ciclo	ES	3º / ES	Total
Habilitações literárias	Licenciatura	15	9	1	25
	Licenciatura e profissionalização	73	39	10	122
	Pós-graduação	3	0	1	4
	Mestrado	2	1	0	3
	Doutoramento	1	0	0	1
Total		94	49	12	155

Quadro 5. Distribuição dos inquiridos pelo Tempo de Serviço (Q4)

	Global		3º Ciclo		Secundário	
	F	%	F	%	F	%
0 a 5 anos	11	7,2	8	7,7	4	7,5
6 a 10 anos	45	29,6	40	38,5	10	18,9
11 a 15 anos	31	20,4	22	21,2	8	15,1
16 a 20 anos	24	15,8	17	16,3	7	13,2
21 a 25 anos	21	13,8	11	10,6	10	18,9
26 a 30 anos	13	8,6	5	4,8	8	15,1
30 anos ou +	7	4,6	1	1,0	6	11,3

Obs. F corresponde à frequência absoluta e % à frequência relativa

Quadro 6. Distribuição dos inquiridos pela Categoria Profissional (Q5)

	Global		3º Ciclo		Secundário	
	F	%	F	%	F	%
QE	86	55,5	49	47,1	37	72,5
QZP	36	23,2	32	30,8	4	7,8
Contratado	33	21,2	23	22,1	10	19,6

Obs. F corresponde à frequência absoluta e % à frequência relativa
Legenda: **Q**uadro de **E**scola; **Q**uadro de **Z**ona **P**edagógica

Quadro 7. Distribuição dos inquiridos por Nível de Ensino (Q6)

	3º Ciclo		3º C. / ES*	
	F	%	F	%
7º, I	74	47,7	*9*	*12,1*
7º, IIII	4	2,6	*1*	*25,0*
8º, I	57	36,8	*3*	*5,2*
8º, IV	3	1,9	*1*	*25,0*
9º, III	55	35,5	*5*	*9,0*
9º, V	3	1,9	*0*	*0*
10º, I			17	11,0
10º, IV			12	7,7
10º, VI			0	0,0
11º, II			12	7,7
11º, V			19	12,3
11º, VII			0	0,0
12º, III			13	8,4
12º, VI			10	6,5
12º, VIII			1	0,6

Obs. F corresponde à frequência absoluta e % à frequência relativa
* Os valores em itálico correspondem aos níveis de Francês do 3º Ciclo ensinados em ES.

Quadro n.º 8. Distribuição da população pelas Habilitações Literárias (Q3)segundo a sua Idade (Q1) (Crosstabulation)

	Habilitações literárias				
	Licenciatura	Licenc. e prof.	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramento
25 a 35	11	39	3	1	1
36 a 45	6	48	1	1	0
46 a 55	7	27	0	1	0
mais de 55	1	8	0	0	0

Quadro n.º 9. Distribuição da população segundo a sua Idade (Q1) pelos anos/níveis de ensino considerados (Q6) (Crosstabulation)

	Escalão etário				
Ano/Nível	25 a 35 anos	36 a 45 anos	46 a 55 anos	55 anos ou +	Total
7º / I	34	29	10	1	74
7º / III	2	2	0	0	4
8º / II	26	20	11	0	57
8º / IV	3	0	0	0	3
9º / III	18	25	12	0	55
9º / V	2	0	1	0	3
10º / I	4	5	5	3	17
10º / IV	1	7	1	3	12
10º / VI	0	0	0	0	0
11º / II	3	4	2	3	12
11º / V	5	7	3	4	19
11º / VII	0	0	0	0	0
12º / III	2	3	7	1	13
12º / VI	3	4	1	2	10
12º / VIII	0	0	1	0	1

Valores apresentados correspondem às frequências absolutas

Quadro n.º10. Circunstâncias habituais para a produção de um texto escrito nas aulas (Q7)

	Escala de hábito														
	1 Menos habitual		2		3		4		5		6		7 Mais habitual		**N**
	Freq. Abs.	Freq. Rel. (%)	Freq. Abs.	Freq. Rel. (%)	Freq. Abs.	Freq. Rel. (%)	Freq. Abs.	Freq. Rel. (%)	Freq. Abs.	Freq. Rel. (%)	Freq. Abs.	Freq. Rel. (%)	Freq. Abs.	Freq. Rel. (%)	
a) como introdução a uma temática	43	28,3	36	23,7	13	8,6	13	8,6	16	10,5	18	11,8	13	8,6	**152**
b) como actividade que acompanha a leitura de um texto	19	12,6	8	5,3	15	9,9	18	11,9	28	18,5	33	21,9	30	19,9	**151**
c) como actividade que acompanha exercícios gramaticais	21	14,0	15	10,0	32	21,3	26	17,3	28	18,7	19	12,7	9	6,0	**150**
d) como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	14	9,3	27	18,0	23	15,3	28	18,7	29	19,3	20	13,3	9	6,0	**150**
e) como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	10	6,6	24	15,8	33	21,7	29	19,1	22	14,5	24	15,8	10	6,6	**152**
f) como complemento / desenvolvimento de uma temática	15	9,9	11	7,3	12	7,9	15	9,9	15	9,9	22	14,6	61	40,4	**151**
g) como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	69	46,0	17	11,3	12	8,0	12	8,0	9	6,0	11	7,3	20	13,3	**150**

Nota: Tabela de frequências (absolutas e relativas) referente à questão 7 (Gráfico n.º 7 / Quadro n.º 1)

Gráfico n.º 7. Circunstâncias habituais para a produção de um texto escrito nas aulas (Q7 - 3º Ciclo): Distribuição de frequência de respostas.

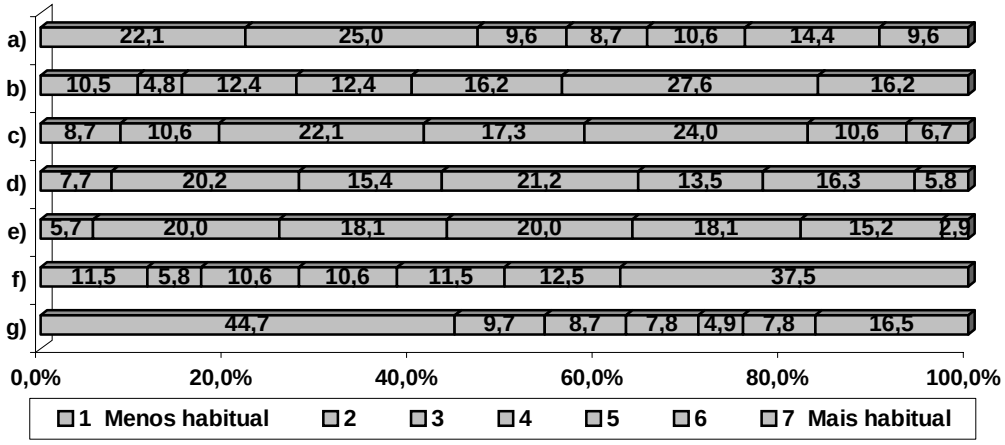
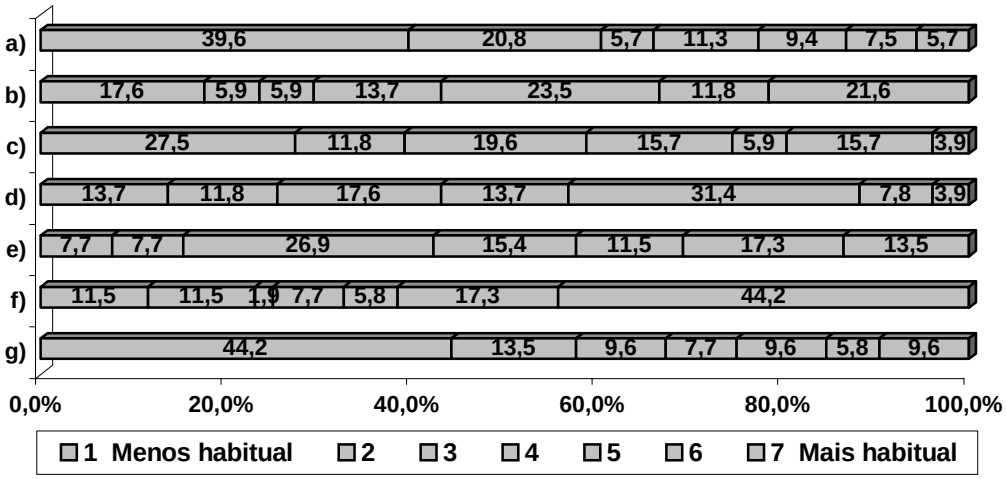


Gráfico n.º 8 - Circunstâncias, habitualmente, para a produção de um texto escrito nas aulas (Q7 - ES)



Quadro n.º 11. Circunstâncias habituais para a produção de um texto escrito nas aulas (Q7 – 3º Ciclo)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)como introdução a uma temática	104	2	3	2	1	7	2,00	5,00
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	105	1	5	6	1	7	3,00	6,00
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	104	2	4	5	1	7	3,00	5,00
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	104	2	4	4	1	7	2,00	5,00
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	105	1	4	2	1	7	2,00	5,00
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	104	2	6	7	1	7	3,00	7,00
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	103	3	2	1	1	7	1,00	5,00

Quadro n.º 12. Circunstâncias habituais para a produção de um texto escrito nas aulas (Q7 – ES)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)como introdução a uma temática	53	1	2	1	1	7	1,00	4,00
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	51	3	5	5	1	7	3,00	6,00
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	51	3	3	1	1	7	1,00	5,00
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	51	3	4	5	1	7	2,00	5,00
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	52	2	4	3	1	7	3,00	6,00
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	52	2	6	7	1	7	3,25	7,00
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	52	2	2	1	1	7	1,00	4,75

Quadro n.º 13. Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste. (Dados globais)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)como introdução a uma temática	825,500	-1,922	,055
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	936,000	-1,213	,225
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	1069,000	-,370	,712
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	1039,500	-,547	,585
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	987,500	-,949	,343
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	875,500	-1,611	,107
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	1084,000	-,291	,771

Quadro n.º 14. Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste. (Ensino Secundário)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)como introdução a uma temática	75,500	-,787	,431
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	71,000	-,819	,413
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	60,000	-1,214	,225
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	78,000	-,573	,567
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	67,500	-,995	,320
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	53,500	-1,534	,125
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	59,000	-1,333	,182

Quadro n.º 15. Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste. (3º Ciclo)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)como introdução a uma temática	442,000	-1,821	,069
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	540,000	-,931	,352
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	614,000	-,155	,877
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	578,000	-,503	,615
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	554,500	-,790	,429
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	521,000	-1,071	,284
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	535,000	-,891	,373

Quadro n.º 16. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pela Idade. Estatística de teste (Global)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)como introdução a uma temática	7,312	3	,063
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	1,040	3	,792
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	5,210	3	,157
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	7,619	3	,055
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	4,492	3	,213
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	3,107	3	,375
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	8,493	3	,037

Quadro n.º 17. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pela Idade. Estatística de teste (3º ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)como introdução a uma temática	4,551	3	,208
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	3,090	3	,378
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	5,519	3	,138
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	9,536	3	,023
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	2,345	3	,504
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	6,581	3	,087
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	3,634	3	,304

Quadro n.º 18. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pela Idade. Estatística de teste (ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)como introdução a uma temática	2,718	3	,437
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	2,127	3	,546
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	5,266	3	,153
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	2,635	3	,451
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	3,404	3	,333
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	1,355	3	,716
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	8,874	3	,031

Quadro n.º 19. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pelas habilitações literárias. Estatística de teste (Dados Globais)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)como introdução a uma temática	5,600	4	,231
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	3,323	4	,505
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	6,890	4	,142
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	3,635	4	,458
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	3,557	4	,469
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	3,012	4	,556
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	3,396	4	,494

Quadro n.º 20. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pelas habilitações literárias. Estatística de teste (3º ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)como introdução a uma temática	4,419	4	,352
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	6,732	4	,151
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	3,400	4	,493
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	3,803	4	,433
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	4,063	4	,398
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	3,618	4	,460
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	3,890	4	,421

Quadro n.º 21. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pelas habilitações literárias. Estatística de teste (ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)como introdução a uma temática	3,256	3	,354
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	2,510	3	,473
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	7,826	3	,050
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	3,086	3	,379
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	,791	3	,852
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	2,404	3	,493
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	3,515	3	,319

Quadro n.º 22. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pelo tempo de serviço. Estatística de teste (Global)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)como introdução a uma temática	12,641	6	,049
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	6,115	6	,410
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	5,777	6	,449
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	9,905	6	,129
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	3,044	6	,803
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	2,819	6	,831
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	11,713	6	,069

Quadro n.º 23. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pelo tempo de serviço. Estatística de teste (3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)como introdução a uma temática	6,069	6	,416
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	8,185	6	,225
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	7,928	6	,243
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	7,810	6	,252
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	5,642	6	,464
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	6,140	6	,408
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	9,574	6	,144

Quadro n.º 24. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pelo tempo de serviço. Estatística de teste (ES)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)como introdução a uma temática	,425	2	,808
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	,050	2	,975
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	,643	2	,725
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	1,584	2	,453
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	,395	2	,821
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	,364	2	,834
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	2,310	2	,315

Quadro n.º 25. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pela categoria profissional. Estatística de teste (Global)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)como introdução a uma temática	4,801	2	,091
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	,113	2	,945
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	9,319	2	,009
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	7,320	2	,026
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	,256	2	,880
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	2,547	2	,280
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	7,764	2	,021

Quadro n.º 26. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pela categoria profissional. Estatística de teste (3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)como introdução a uma temática	1,942	2	,379
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	,736	2	,692
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	5,964	2	,051
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	3,818	2	,148
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	1,185	2	,553
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	2,363	2	,307
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	4,725	2	,094

Quadro n.º 27. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pela categoria profissional. Estatística de teste (ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)como introdução a uma temática	1,808	2	,405
b)como actividade que acompanha a leitura de um texto	2,948	2	,229
c)como actividade que acompanha exercícios gramaticais	7,196	2	,027
d)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	4,983	2	,083
e)como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	1,016	2	,602
f)como complemento / desenvolvimento de uma temática	1,468	2	,480
g)como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	4,917	2	,086

Quadro n.º 28. Género de texto mais fomentado nas aulas

(Q8) - Global	Sim	Não
Páginas de Diário	8,4	91,6
Textos livres	57,4	42,6
Narrativas	22,6	77,4
Autobiografias	14,8	85,2
Convites	20,6	79,4
Legendas	36,8	63,2
Resumos	42,6	57,4
Bibliografias	4,5	95,5
Memorandos	0,6	99,4
Currículos	3,2	96,8
Escritos publicitários	29,0	71,0
Correspondência diversa	28,4	71,6
Lista de compras	18,1	81,9
Formulários	3,2	96,8
Dramatizações	39,4	60,6
Biografias	17,4	82,6
Mensagens	23,2	76,8
Sumários	47,1	52,9
Relatórios	4,5	95,5
Resposta a questionários	77,4	22,6
Contratos	0,6	99,4
Exposições orais	40,6	59,4
Descrições	61,3	38,7
Notas pessoais	17,4	82,6
Poemas	14,8	85,2
Canções	22,6	77,4
Composição	75,5	24,5
Instruções	6,5	93,5
Sínteses	26,5	73,5
Ensaios	8,4	91,6
Minutas	0,0	100,0
Posters	8,4	91,6
Artigos de imprensa	27,1	72,9
Traduções / Retroversões	72,3	27,7

Quadro n.º 29. Género de texto mais fomentado nas aulas

(Q8) – 3º Ciclo	Sim	Não
Páginas de Diário	6,6	93,4
Textos livres	60,4	39,6
Narrativas	22,6	77,4
Autobiografias	17,9	82,1
Convites	24,5	75,5
Legendas	41,5	58,5
Resumos	37,7	62,3
Bibliografias	4,7	95,3
Memorandos	0,9	99,1
Currículos	2,8	97,2
Escritos publicitários	26,4	73,6
Correspondência diversa	30,2	69,8
Lista de compras	22,6	77,4
Formulários	3,8	96,2
Dramatizações	42,5	57,5
Biografias	18,9	81,1
Mensagens	29,2	70,8
Sumários	50,0	50,0
Relatórios	4,7	95,3
Resposta a questionários	77,4	22,6
Contratos	0,9	99,1
Exposições orais	38,7	61,3
Descrições	68,9	31,1
Notas pessoais	19,8	80,2
Poemas	15,1	84,9
Canções	27,4	72,6
Composição	76,4	23,6
Instruções	9,4	90,6
Sínteses	18,9	81,1
Ensaios	5,7	94,3
Minutas	0,0	100,0
Posters	10,4	89,6
Artigos de imprensa	18,9	81,1
Traduções / Retroversões	69,8	30,2

Quadro n.º 30. Género de texto mais fomentado nas aulas

(Q8) – ES	Sim	Não
Páginas de Diário	11,1	88,9
Textos livres	51,9	48,1
Narrativas	24,1	75,9
Autobiografias	7,4	92,6
Convites	14,8	85,2
Legendas	29,6	70,4
Resumos	55,6	44,4
Bibliografias	5,6	94,4
Memorandos	0,0	100,0
Currículos	3,7	96,3
Escritos publicitários	31,5	68,5
Correspondência diversa	27,8	72,2
Lista de compras	5,6	94,4
Formulários	3,7	96,3
Dramatizações	27,8	72,2
Biografias	13,0	87,0
Mensagens	9,3	90,7
Sumários	38,9	61,1
Relatórios	5,6	94,4
Resposta a questionários	79,6	20,4
Contratos	0,0	100,0
Exposições orais	40,7	59,3
Descrições	46,3	53,7
Notas pessoais	14,8	85,2
Poemas	13,0	87,0
Canções	9,3	90,7
Composição	72,2	27,8
Instruções	0,0	100,0
Sínteses	40,7	59,3
Ensaios	13,0	87,0
Minutas	0,0	100,0
Posters	3,7	96,3
Artigos de imprensa	38,9	61,1
Traduções Retroversões	77,8	22,2

Quadro n.º 31. Distribuição dos géneros de texto por nível de ensino dos respondentes (Ordenado pelo Total Global – Frequência absoluta)

Género de texto	Ciclo de ensino			
	3º Ciclo	ES	EB / ES	Total Global
resposta a questionários	71	38	11	120
composição	74	35	8	117
traduções / retroversões	65	38	9	112
descrições	65	22	8	95
textos livres	57	25	7	89
sumários	50	19	4	73
resumos	33	27	6	66
exposições orais	37	21	5	63
dramatizações	42	16	3	61
legendas	39	14	4	57
escritos publicitários	25	17	3	45
correspondência	29	12	3	44
artigos de imprensa	19	22	1	42
sínteses	17	21	3	41
mensagens	30	5	1	36
narrativas	21	10	4	35
canções	27	6	2	35
convites	21	7	4	32
lista de compras	23	3	2	28
notas pessoais	18	6	3	27
biografias	20	6	1	27
poemas	15	6	2	23
autobiografias	18	3	2	23
ensaios	5	7	1	13
páginas de diários	7	6	0	13
posters	10	3	0	13
instruções	10	0	0	10
bibliografias	3	2	2	7
relatórios	4	2	1	7
currículos	2	2	1	5
formulários	3	1	1	5

memorandos	1	0	0	1
contratos	1	0	0	1
minutas	0	0	0	0

Quadro n.º 32. Tarefas de escrita mais habituais segundo distribuição dos professores pelas habilitações literárias

Género de texto	**Habilitações**			
	Licenciatura	**Pós-graduação**	**Mestrado**	**Doutoramento**
resposta a questionários	114	3	2	1
composição	113	3	0	1
traduções / retroversões	109	2	0	1
descrições	90	3	1	1
textos livres	83	4	1	1
sumários	70	1	1	1
resumos	63	1	1	1
exposições orais	60	2	1	0
dramatizações	54	1	1	0
legendas	54	1	1	1
escritos publicitários	41	1	3	0
correspondência	41	1	1	1
artigos de imprensa	39	0	3	0
sínteses	41	0	0	0
mensagens	34	1	0	1
narrativas	34	1	0	0
canções	32	1	2	0
convites	29	1	1	1
lista de compras	25	1	1	1
notas pessoais	24	1	1	1
biografias	23	2	2	0
poemas	21	1	1	0
autobiografias	22	0	1	0
ensaios	13	0	0	0
páginas de diários	13	0	0	0
posters	12	0	1	0
instruções	9	0	1	0
bibliografias	6	1	0	0
relatórios	7	0	0	0
currículos	5	0	0	0
formulários	5	0	0	0
memorandos	1	0	0	0
contratos	1	0	0	0

minutas	0	0	0	0

Nota: Efectuámos a junção dos licenciados com licenciados que referiram possuir também a profissionalização

Quadro n.º 33. Tarefas de escrita mais habituais segundo distribuição dos professores pelas categorias profissionais

Género de texto	Categoria Profissional		
	Contratado	**QZP**	**QE**
resposta a questionários	21	26	68
composição	18	31	65
traduções / retroversões	19	24	66
descrições	15	24	54
textos livres	19	24	42
sumários	10	18	41
resumos	10	13	40
exposições orais	9	17	36
dramatizações	4	14	40
legendas	6	12	38
escritos publicitários	5	8	31
correspondência	6	13	22
artigos de imprensa	6	8	25
sínteses	4	8	28
mensagens	4	12	19
narrativas	9	7	19
canções	3	11	19
convites	3	8	20
lista de compras	3	7	15
notas pessoais	2	11	11
biografias	3	4	20
poemas	2	7	14
autobiografias	3	9	10
ensaios	2	3	7
páginas de diários	3	3	6
posters	1	4	1
instruções	1	4	4
bibliografias	3	1	2
relatórios	0	1	6
currículos	0	0	5
formulários	1	2	2
memorandos	0	0	1
contratos	0	0	1
minutas	0	0	0

Nota: *Missing value* equivalente a 5

Quadro n.º 34. Tarefas de escrita mais habituais segundo distribuição dos professores pelos escalões etários

Género de texto	Escalão etário			
	25 a 35	36 a 45	46 a 55	mais de 55
resposta a questionários	41	47	23	9
composição	41	46	24	6
traduções / retroversões	40	39	25	8
descrições	36	36	18	5
textos livres	38	29	18	4
sumários	24	49	14	6
resumos	19	27	14	6
exposições orais	22	23	15	3
dramatizações	11	32	16	2
legendas	14	24	14	5
escritos publicitários	10	19	12	4
correspondência	19	16	7	2
artigos de imprensa	14	13	13	2
sínteses	11	15	11	4
mensagens	13	14	6	3
narrativas	13	15	5	2
canções	11	16	8	0
convites	10	12	9	1
lista de compras	6	15	7	0
notas pessoais	8	12	5	2
biografias	7	8	11	1
poemas	7	7	9	0
autobiografias	8	11	3	1
ensaios	7	5	1	0
páginas de diários	6	5	2	0
posters	4	5	4	0
instruções	3	5	2	0
bibliografias	4	2	1	0
relatórios	1	2	3	1
currículos	1	2	1	1
formulários	3	1	1	0
memorandos	0	1	0	0
contratos	0	0	1	0
minutas	0	0	0	0

Quadro n.º 35. Tarefas de escrita mais habituais segundo distribuição dos professores pelo tempo de serviço

Género de texto	Tempo de serviço (em anos)						
	0 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	+ de 30
resposta a questionários	9	33	24	19	17	8	7
composição	6	33	28	18	15	10	5
traduções / retroversões	7	33	22	16	16	11	5
descrições	6	30	22	14	10	9	4
textos livres	7	32	19	9	9	9	2
sumários	3	22	13	13	9	7	4
resumos	5	16	15	10	10	4	5
exposições orais	5	17	13	6	12	6	3
dramatizações	4	8	16	13	11	6	2
legendas	5	9	13	12	10	4	4
escritos publicitários	5	7	14	6	5	3	4
correspondência	2	15	9	6	7	2	2
artigos de imprensa	3	10	7	4	8	5	3
sínteses	1	10	8	5	8	5	3
mensagens	3	10	8	6	5	2	2
narrativas	4	11	6	5	6	2	1
canções	1	9	8	7	4	3	1
convites	3	6	7	5	7	2	2
lista de compras	0	4	9	5	6	2	0
notas pessoais	0	9	7	3	4	1	2
biografias	1	5	4	3	6	6	1
poemas	1	4	6	4	3	4	1
autobiografias	2	6	6	4	3	1	0
ensaios	2	4	2	2	3	0	0
páginas de diários	3	2	3	1	4	0	0
posters	1	4	2	1	2	1	1
instruções	1	2	1	3	2	0	0
bibliografias	1	3	0	1	0	1	0
relatórios	0	1	1	2	1	1	1
currículos	1	0	3	0	1	0	0
formulários	0	3	1	0	1	0	0
memorandos	0	0	0	1	0	0	0
contratos	0	0	0	0	1	0	0
minutas	0	0	0	0	0	0	0

Nota: *Missing value* equivalente a 3

Gráfico n.º 9 - Fontes que habitualmente utiliza para a organização das tarefas de escrita nas aulas (Q9 - 3º Ciclo): Distribuição de frequência de resposta.

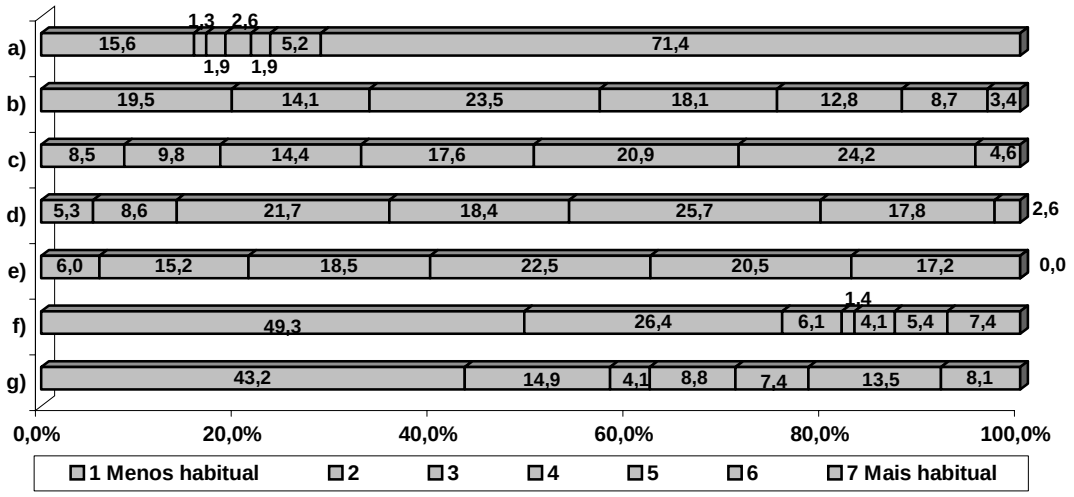
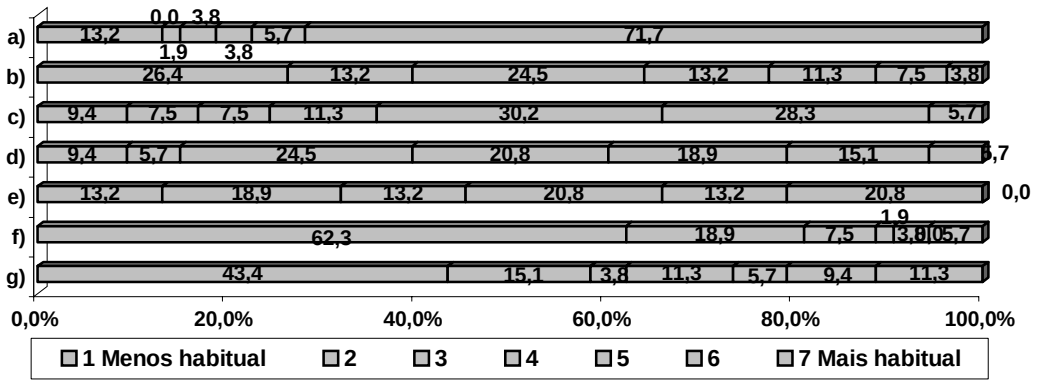


Gráfico n.º 10 - Fontes que habitualmente utiliza para a or.ganização das tarefas de escrita nas aulas (Q9 - ES): Distribuição de frequência de resposta



Quadro n.º 36. Fontes que habitualmente utiliza para a organização das tarefas de escrita nas aulas (Q9 - Global)

	1 Menos habitual		2		3		4		5		6		7 Mais habitual		**N**
	Freq. Abs.	Freq. Rel. (%)	Freq. Abs.	Freq. Rel. (%)	Freq. Abs.	Freq. Rel. (%)	Freq. Abs.	Freq. Rel. (%)	Freq. Abs.	Freq. Rel. (%)	Freq. Abs.	Freq. Rel. (%)	Freq. Abs.	Freq. Rel. (%)	
a) como introdução a uma temática	24	15,6	2	1,3	3	1,9	4	2,6	3	1,9	8	5,2	110	71,4	154
b) como actividade que acompanha a leitura de um texto	29	19,5	21	14,1	35	23,5	27	18,1	19	12,8	13	8,7	5	3,4	149
c) como actividade que acompanha exercícios gramaticais	13	8,5	15	9,8	22	14,4	27	17,6	32	20,9	37	24,2	7	4,6	153
d) como indicador das aprendizagens dos alunos em termos gramaticais	8	5,3	13	8,6	33	21,7	28	18,4	39	25,7	27	17,8	4	2,6	152
e) como indicador das aprendizagens dos alunos em termos culturais	9	6,0	23	15,2	28	18,5	34	22,5	31	20,5	26	17,2	0	0,0	151
f) como complemento / desenvolvimento de uma temática	73	49,3	39	26,4	9	6,1	2	1,4	6	4,1	8	5,4	11	7,4	148
g) como actividade per se (sem relação obrigatória com outras actividades)	64	43,2	22	14,9	6	4,1	13	8,8	11	7,4	20	13,5	12	8,1	148

Nota: Tabela de frequências (absolutas e relativas) referente à Questão 9

Quadro n.º 37. Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste. (Dados globais)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)manual escolar	1138,500	-,189	,850
b)conferências a que assistiu	1096,000	-,158	,875
c)publicações periódicas especializadas	1027,000	-,762	,446
d)conversas com um ou mais colegas	882,000	-1,584	,113
e)pesquisas na Internet	962,500	-1,058	,290
f)discussões online	827,500	-1,854	,064
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	967,500	-,920	,358

Quadro n.º 38. Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste.

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)manual escolar	635,000	-,103	,918
b)conferências a que assistiu	583,000	-,326	,745
c)publicações periódicas especializadas	580,000	-,546	,585
d)conversas com um ou mais colegas	462,500	-1,634	,102
e)pesquisas na Internet	489,500	-1,311	,190
f)discussões online	400,500	-2,160	,031
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	563,000	-,474	,635

Quadro n.º 39. Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste. (ES)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)manual escolar	97,500	-,021	,983
b)conferências a que assistiu	77,500	-,704	,481
c)publicações periódicas especializadas	71,000	-,934	,350
d)conversas com um ou mais colegas	86,500	-,394	,693
e)pesquisas na Internet	93,000	-,171	,864
f)discussões online	93,000	-,194	,846
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	86,500	-,406	,685

Quadro n.º 40. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pela Idade. Estatística de teste (Global)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)manual escolar	4,409	3	,221
b)conferências a que assistiu	4,713	3	,194
c)publicações periódicas especializadas	3,396	3	,335
d)conversas com um ou mais colegas	5,145	3	,162
e)pesquisas na Internet	1,218	3	,749
f)discussões online	6,160	3	,104
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	5,230	3	,156

Quadro n.º 41. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pela Idade. Estatística de teste (3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)manual escolar	5,316	3	,150
b)conferências a que assistiu	3,702	3	,295
c)publicações periódicas especializadas	3,151	3	,369
d)conversas com um ou mais colegas	4,398	3	,222
e)pesquisas na Internet	,410	3	,938
f)discussões online	2,629	3	,452
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	5,169	3	,160

Quadro n.º42. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pela Idade. Estatística de teste (ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)manual escolar	2,306	3	,511
b)conferências a que assistiu	1,460	3	,692
c)publicações periódicas especializadas	4,627	3	,201
d)conversas com um ou mais colegas	9,537	3	,023
e)pesquisas na Internet	3,248	3	,355
f)discussões online	2,385	3	,497
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	2,273	3	,518

Quadro n.º 43. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pelas habilitações literárias. Estatística de teste (Global)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)manual escolar	9,312	4	,054
b)conferências a que assistiu	2,393	4	,664
c)publicações periódicas especializadas	4,923	4	,295
d)conversas com um ou mais colegas	7,769	4	,100
e)pesquisas na Internet	3,196	4	,526
f)discussões online	3,852	4	,426
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	4,961	4	,291

Quadro n.º 44. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pelas habilitações literárias. Estatística de teste (ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)manual escolar	2,286	3	,515
b)conferências a que assistiu	5,064	3	,167
c)publicações periódicas especializadas	1,418	3	,701
d)conversas com um ou mais colegas	2,622	3	,454
e)pesquisas na Internet	,591	3	,898
f)discussões online	1,375	3	,711
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	2,195	3	,533

Quadro n.º 45. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pelas habilitações literárias. Estatística de teste (3º ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)manual escolar	8,764	4	,067
b)conferências a que assistiu	5,937	4	,204
c)publicações periódicas especializadas	5,973	4	,201
d)conversas com um ou mais colegas	10,018	4	,040
e)pesquisas na Internet	3,797	4	,434
f)discussões online	4,831	4	,305
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	4,463	4	,347

Quadro n.º 46. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pelo tempo de serviço. Estatística de teste (Global)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)manual escolar	4,084	6	,665
b)conferências a que assistiu	6,097	6	,412
c)publicações periódicas especializadas	10,319	6	,112
d)conversas com um ou mais colegas	11,660	6	,070
e)pesquisas na Internet	13,213	6	,040
f)discussões online	10,170	6	,118
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	4,550	6	,603

Quadro n.º 47. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pelo tempo de serviço. Estatística de teste (3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)manual escolar	3,568	6	,735
b)conferências a que assistiu	6,130	6	,409
c)publicações periódicas especializadas	8,194	6	,224
d)conversas com um ou mais colegas	12,570	6	,050
e)pesquisas na Internet	10,409	6	,108
f)discussões online	8,436	6	,208
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	4,599	6	,596

Quadro n.º 48. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pelo tempo de serviço. Estatística de teste (ES)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)manual escolar	,332	2	,847
b)conferências a que assistiu	,699	2	,705
c)publicações periódicas especializadas	2,015	2	,365
d)conversas com um ou mais colegas	1,335	2	,513
e)pesquisas na Internet	4,597	2	,100
f)discussões online	3,023	2	,221
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	,565	2	,754

Quadro n.º 49. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pela categoria profissional. Estatística de teste (ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)manual escolar	1,528	2	,466
b)conferências a que assistiu	,359	2	,836
c)publicações periódicas especializadas	1,040	2	,594
d)conversas com um ou mais colegas	3,738	2	,154
e)pesquisas na Internet	1,931	2	,381
f)discussões online	3,363	2	,186
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	,320	2	,852

Quadro n.º 50. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pela categoria profissional. Estatística de teste (Global)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)manual escolar	2,086	2	,352
b)conferências a que assistiu	,596	2	,742
c)publicações periódicas especializadas	1,648	2	,439
d)conversas com um ou mais colegas	3,886	2	,143
e)pesquisas na Internet	1,708	2	,426
f)discussões online	8,670	2	,013
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	,315	2	,854

Quadro n.º 51. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pela categoria profissional. Estatística de teste (3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)manual escolar	1,519	2	,468
b)conferências a que assistiu	1,222	2	,543
c)publicações periódicas especializadas	4,183	2	,124
d)conversas com um ou mais colegas	1,910	2	,385
e)pesquisas na Internet	1,954	2	,376
f)discussões online	7,834	2	,020
g)não utiliza nenhuma fonte em particular	,597	2	,742

Quadro n.º 52. Local de produção da tarefa de escrita

(Q10) Global

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Produzida na aula	125	81,2
Indicada como trabalho de casa	29	18,8
Total	**154**	**100,0**

Quadro n.º53. Local de produção da tarefa de escrita

(Q10) 3º Ciclo

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Produzida na aula	79	74,5
Indicada como trabalho de casa	27	25,5
Total	**106**	**100,0**

Quadro n.º 54. Local de produção da tarefa de escrita

(Q10) ES

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Produzida na aula	49	92,5
Indicada como trabalho de casa	4	7,5
Total	**53**	**100,0**

Quadro n.º 55. Local de produção segundo habilitações literárias dos inquiridos (Q10)

		Produzida na aula	Indicada como trabalho de casa	Total
Habilitações literárias	Licenciatura	21	4	25
	Licenciatura e profissionalização	98	23	122
	Pós-graduação	2	2	4
	Mestrado	3	0	3
	Doutoramento	1	0	1

Quadro n.º56. Local de produção segundo a categoria profissional dos inquiridos (Q10)

		Local de Realização		
		Produzida na aula	Indicada como trabalho de casa	Total
Categoria profissional	Quadro de Escola	71	14	86
	Quadro de Zona Pedagógica	26	9	35
	Professor contratado	23	6	29

Quadro n.º 57. Local de produção segundo o tempo de serviço dos inquiridos (Q10)

		Tarefa de escrita		
		Produzida na aula	Indicada como trabalho de casa	Total
Tempo de serviço	de 0 a 5 anos	10	1	11
	de 6 a 10 anos	31	14	45
	de 11 a 15 anos	25	6	31
	de 16 a 20 anos	19	4	24
	de 21 a 25 anos	18	3	21
	de 26 a 30 anos	12	1	13
	mais de 30 anos	7	0	7

Quadro n.º 58. Local de produção segundo a idade dos inquiridos (Q10)

		Tarefa de escrita		
		Produzida na aula	Indicada como trabalho de casa	Total
Idade	25 a 35	40	15	55
	36 a 45	47	9	56
	46 a 55	29	5	35
	mais de 55	9	0	9

Quadro n.º 59. Local de produção segundo o género dos inquiridos (Q10)

		Local de produção		
		Produzida na aula	Indicada como trabalho de casa	Total
Sexo	Masculino	10	7	17
	Feminino	115	22	138
	Total	125	29	155

Quadro n.º 60. Modo de organização dos alunos durante a produção escrita

(Q11) Global	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Individualmente	110	71,4
Em grupo de pares	38	24,7
Em grupo de mais de 2 alunos	2	1,3
Em grupo-turma (colectivo)	4	2,6

Quadro n.º 61. Modo de organização dos alunos durante a produção escrita

(Q11) 3º Ciclo	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Individualmente	78	73,6
Em grupo de pares	24	22,6
Em grupo de mais de 2 alunos	1	0,9
Em grupo-turma (colectivo)	3	2,8

Quadro n.º 62. Modo de organização dos alunos durante a produção escrita

(Q11) ES	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Individualmente	38	71,7
Em grupo de pares	13	24,5
Em grupo de mais de 2 alunos	1	1,9
Em grupo-turma (colectivo)	1	1,9

Quadro n.º 63. Modo de organização dos alunos durante a produção escrita segundo a categoria profissional (Q11)

		Na sala de aula, os textos produzem-se				
		Individualmente	Em grupo de pares	Em grupo de mais de 2 alunos	Em grupo-turma (colectivo)	Total
Categoria profissional	Quadro de Escola	55	25	2	3	86
	Quadro de Zona Pedagógica	28	6	0	1	35
	Professor contratado	24	5	0	0	29

Quadro n.º 64. Modo de organização dos alunos durante a produção escrita segundo o tempo de serviço (Q11)

		Na sala de aula, os textos produzem-se				
		Individualmente	Em grupo de pares	Em grupo de mais de 2 alunos	Em grupo-turma (colectivo)	Total
Tempo de serviço	de 0 a 5 anos	9	2	0	0	11
	de 6 a 10 anos	37	7	0	1	45
	de 11 a 15 anos	20	8	2	1	31
	de 16 a 20 anos	15	8	0	0	24
	de 21 a 25 anos	12	8	0	1	21
	de 26 a 30 anos	11	2	0	0	13
	mais de 30 anos	5	1	0	1	7

Quadro n.º 65. Modo de organização dos alunos durante a produção escrita segundo as habilitações profissionais (Q11)

		Na sala de aula, os textos produzem-se				
		Individualmente	Em grupo de pares	Em grupo de mais de 2 alunos	Em grupo-turma (colectivo)	Total
Habilitações literárias	Licenciatura	20	4	0	1	25
	Licenciatura e profissionalização	86	31	2	2	122
	Pós-graduação	1	2	0	1	4
	Mestrado	2	1	0	0	3
	Doutoramento	1	0	0	0	1

Quadro n.º 66. Modo de organização dos alunos durante a produção escrita segundo o escalão etário (Q11)

		Na sala de aula, os textos produzem-se				
		Individualmente	Em grupo de pares	Em grupo de mais de 2 alunos	Em grupo-turma (colectivo)	Total
Idade	25 a 35	45	8	0	2	55
	36 a 45	36	18	2	0	56
	46 a 55	25	8	0	1	35
	mais de 55	4	4	0	1	9

Quadro n.º 67. Modo de organização dos alunos durante a produção escrita segundo o género dos inquiridos (Q11)

		Na sala de aula, os textos produzem-se				
		Individual-mente	Em grupo de pares	Em grupo de mais de 2 alunos	Em grupo-turma (colectivo)	Total
Sexo	Masculino	10	6	0	1	17
	Feminino	100	32	2	3	138
	Total	110	38	2	4	155

Quadro n.º 68. Tempo médio para a realização de tarefas de escrita (Q12)

Global	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
10 a 15	19	12,3
16 a 20	41	26,6
21 a 25	25	16,2
26 a 30	37	24,0
31 a 40	21	13,6
mais de 40	11	7,1

Quadro n.º 69. Tempo médio para a realização de tarefas de escrita (Q12)

3º Ciclo	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
10 a 15	16	15,1
16 a 20	32	30,2
21 a 25	20	18,9
26 a 30	21	19,8
31 a 40	10	9,4
mais de 40	7	6,6

Quadro n.º 70. Tempo médio para a realização de tarefas de escrita (Q12)

ES	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
10 a 15	4	7,5
16 a 20	11	20,8
21 a 25	7	13,2
26 a 30	15	28,3
31 a 40	11	20,8
mais de 40	5	9,4

Quadro n.º 71. Tempo médio para a realização da tarefa segundo distribuição da população pelo tempo de serviço (Q12)

		Tempo médio para a realização de tarefas de escrita						Total
		10 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 40	mais de 40	
Tempo de serviço	de 0 a 5 anos	0	6	1	1	2	1	11
	de 6 a 10 anos	9	10	9	11	3	3	45
	de 11 a 15 anos	4	6	5	11	3	2	31
	de 16 a 20 anos	2	8	4	6	3	0	24
	de 21 a 25 anos	2	6	5	4	3	1	21
	de 26 a 30 anos	1	3	0	2	4	3	13
	mais de 30 anos	1	1	1	2	1	1	7

Quadro n.º 72. Tempo médio para a realização da tarefa segundo distribuição da população pelas habilitações literárias (Q12)

		Tempo médio para a realização de tarefas de escrita						Total
		10 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 40	mais de 40	
Habilitações literárias	Licenciatura	3	5	4	6	4	3	25
	Licenciatura e profissionalização	15	33	20	29	17	7	122
	Pós-graduação	1	1	0	1	0	1	4
	Mestrado	0	1	1	1	0	0	3
	Doutoramento	0	1	0	0	0	0	1

Quadro n.º 73. Tempo médio para a realização da tarefa segundo distribuição da população pela categoria profissional (Q12)

		Tempo médio para a realização de tarefas de escrita						Total
		10 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 40	mais de 40	
Habilitações literárias	Licenciatura	3	5	4	6	4	3	25
	Licenciatura e profissionalização	15	33	20	29	17	7	122
	Pós-graduação	1	1	0	1	0	1	4
	Mestrado	0	1	1	1	0	0	3
	Doutoramento	0	1	0	0	0	0	1

Quadro n.º 74. Tempo médio para a realização da tarefa segundo distribuição da população pelo escalão etário (Q12)

		Tempo médio para a realização de tarefas de escrita						
		10 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 40	mais de 40	Total
Idade	25 a 35	8	15	13	9	5	5	55
	36 a 45	7	16	7	19	6	1	56
	46 a 55	2	9	4	7	8	4	35
	mais de 55	2	1	1	2	2	1	9

Quadro n.º 75. Tempo médio para a realização da tarefa segundo distribuição da população pelo género dos inquiridos (Q12)

		Tempo médio para a realização de tarefas de escrita						
		10 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 40	mais de 40	Total
Sexo	Masculino	1	9	3	2	1	1	17
	Feminino	18	32	22	35	20	10	138
	Total	19	41	25	37	21	11	155

Quadro n.º 76. Grau de utilidade do manual escolar (Q13)

Global	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nada útil	0	0,0
Pouco útil	8	5,2
Útil	110	71,0
Muito útil	37	23,9
Total	**155**	**100,0**

Quadro n.º 77. Grau de utilidade do manual escolar (Q13)

3º Ciclo	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nada útil	0	0,0
Pouco útil	7	6,6
Útil	75	70,8
Muito útil	24	22,6
Total	**106**	**100,0**

Quadro n.º 78. Grau de utilidade do manual escolar (Q13)

ES	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nada útil	0	0,0
Pouco útil	1	1,9
Útil	40	74,1
Muito útil	13	24,1
Total	**54**	**100,0**

Quadro n.º 79. Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste. (Q13)

		Mann-Whitney U	**Z**	**Probabilidade de significância bilateral**
Global	Grau de utilidade do manual escolar	**978,500**	**-1,404**	**,160**
3º Ciclo	Grau de utilidade do manual escolar	**515,500**	**-1,506**	**,132**
ES	Grau de utilidade do manual escolar	**97,500**	**-,108**	**,914**

Quadro n.º 80. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pela Idade. Estatística de teste. (Q13)

		Qui-quadrado	**Grau de liberdade**	**Probabilidade de significância**
Global	Grau de utilidade do manual escolar	**3,664**	**3**	**,300**
3º Ciclo	Grau de utilidade do manual escolar	**7,038**	**3**	**,071**
ES	Grau de utilidade do manual escolar	**,792**	**3**	**,851**

Quadro n.º 81. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pelas habilitações literárias. Estatística de teste. (Q13)

		Qui-quadrado	Grau de liberdade	Probabilidade de significância
Global	Grau de utilidade do manual escolar	**1,356**	**4**	**,852**
3º Ciclo	Grau de utilidade do manual escolar	**2,147**	**4**	**,709**
ES	Grau de utilidade do manual escolar	**2,855**	**3**	**,415**

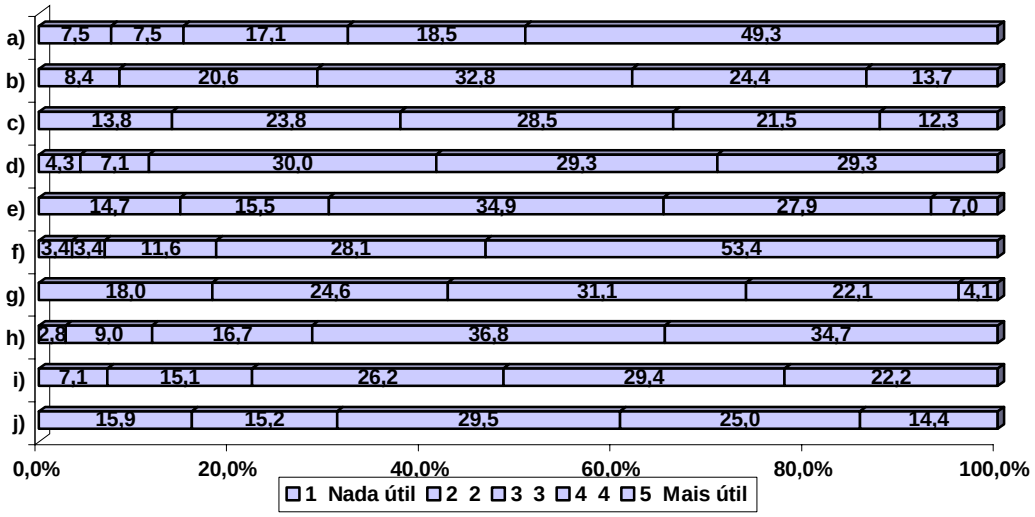
Quadro n.º 82. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pelo tempo de serviço. Estatística de teste. (Q13)

		Qui-quadrado	Grau de liberdade	Probabilidade de significância
Global	Grau de utilidade do manual escolar	**3,598**	**6**	**,731**
3º Ciclo	Grau de utilidade do manual escolar	**15,420**	**6**	**,017**
ES	Grau de utilidade do manual escolar	**,306**	**2**	**,858**

Quadro n.º 83. Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados pela categoria profissional. Estatística de teste. (Q13)

		Qui-quadrado	Grau de liberdade	Probabilidade de significância
Global	Grau de utilidade do manual escolar	**3,190**	**2**	**,203**
3º Ciclo	Grau de utilidade do manual escolar	**4,533**	**2**	**,104**
ES	Grau de utilidade do manual escolar	**2,257**	**2**	**,323**

Gráfico n.º 11. Planificação da tarefa pelos docentes (Q14): Distribuição de frequência de respostas



Quadro n.º 84. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente (Q14 - 3º ciclo)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	102	4	4	5	1	5	3,00	5,00
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	91	15	3	3	1	5	2,00	4,00
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	88	18	3	3	1	5	2,00	4,00
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	96	10	4	3	1	5	3,00	4,75
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	90	16	3	3	1	5	2,00	4,00
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	101	5	4	5	1	5	4,00	5,00
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	81	25	3	3	1	5	2,00	4,00
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	99	7	4	5	1	5	3,00	5,00
i)planificação prévia de critérios de avaliação	87	19	3	3	1	5	3,00	4,00
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	91	15	3	3	1	5	2,00	4,00

Quadro n.º 85. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente (Q14 - ES)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	48	6	5	5	1	5	3,25	5,00
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	43	11	3	2	1	5	2,00	4,00
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	45	9	3	3	1	5	2,00	4,00
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	48	6	4	5	2	5	3,00	5,00
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	42	12	3	4	1	5	2,00	4,00
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	49	5	5	5	1	5	4,00	5,00
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	45	9	3	3	1	5	2,00	3,00
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	49	5	4	4	1	5	3,00	5,00
i)planificação prévia de critérios de avaliação	44	10	4	5	1	5	2,25	5,00
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	45	9	3	4	1	5	2,00	4,00

Quadro n.º 86. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q14)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	985,500	-,727	,467
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	870,000	,000	1,000
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	640,000	-1,326	,185
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	657,000	-1,627	,104
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	679,000	-,609	,543
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	841,000	-1,374	,170
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	648,000	-,518	,604
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	980,000	-,294	,768
i)planificação prévia de critérios de avaliação	595,000	-1,153	,249
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	791,000	-,637	,524

Quadro n.º 87. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q14 – 3º Ciclo)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	563,000	-,549	,583
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	466,500	-,091	,928
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	332,500	-1,183	,237
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	430,000	-,448	,654
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	371,500	-,383	,702
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	462,500	-1,210	,226
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	286,000	-1,021	,307
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	518,500	-,442	,659
i)planificação prévia de critérios de avaliação	383,000	-,028	,978
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	431,000	-,521	,602

Quadro n.º 88. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q14 – ES)

	Mann-Whitney U	Z	Probabbilidade de significância bilateral
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	66,000	-,921	,357
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	66,000	-,517	,605
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	70,000	-,492	,623
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	27,000	-2,381	,017
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	67,500	-,375	,708
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	72,000	-,736	,462
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	66,000	-,669	,504
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	72,500	-,671	,502
i)planificação prévia de critérios de avaliação	42,500	-1,586	,113
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	58,500	-,962	,336

Quadro n.º 89. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste (Q14)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	,677	3	,878
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	8,387	3	,039
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	7,583	3	,055
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	1,275	3	,735
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	4,290	3	,232
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	1,955	3	,582
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	1,608	3	,658
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	,946	3	,814
i)planificação prévia de critérios de avaliação	,756	3	,860
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	1,115	3	,773

Quadro n.º 90. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste (Q14 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	1,806	3	,614
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	6,428	2	,040
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	5,852	2	,054
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	,794	3	,851
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	1,505	2	,471
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	4,769	3	,190
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	,352	2	,838
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	2,294	3	,514
i)planificação prévia de critérios de avaliação	2,350	3	,503
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	1,619	2	,445

Quadro n.º 91. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste (Q14 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	3,703	3	,295
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	4,162	3	,244
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	6,204	3	,102
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	1,493	3	,684
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	5,457	3	,141
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	1,609	3	,657
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	2,050	3	,562
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	,741	3	,863
i)planificação prévia de critérios de avaliação	1,061	3	,786
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	1,039	3	,792

Quadro n.º 92. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q14)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	3,584	4	,465
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	6,677	4	,154
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	1,900	4	,754
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	1,101	3	,777
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	4,124	3	,248
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	7,030	4	,134
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	5,191	3	,158
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	10,658	4	,031
i)planificação prévia de critérios de avaliação	3,906	3	,272
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	3,378	3	,337

Quadro n.º 93. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q14 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	3,547	4	,471
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	6,333	4	,176
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	1,965	4	,742
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	,823	3	,844
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	1,456	3	,692
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	12,711	4	,013
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	3,431	3	,330
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	8,327	4	,080
i)planificação prévia de critérios de avaliação	4,088	3	,252
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	2,327	3	,507

Quadro n.º 94. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q14 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	,452	2	,798
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	1,531	2	,465
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	2,571	2	,277
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	1,480	2	,477
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	1,257	2	,533
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	3,371	2	,185
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	1,861	2	,394
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	6,094	2	,047
i)planificação prévia de critérios de avaliação	,651	2	,722
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	1,229	2	,541

Quadro n.º 95. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q14)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	11,595	6	,072
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	9,013	6	,173
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	14,019	6	,029
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	4,736	6	,578
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	5,183	6	,521
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	6,372	6	,383
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	3,582	6	,733
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	8,096	6	,231
i)planificação prévia de critérios de avaliação	2,761	6	,838
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	4,682	6	,585

Quadro n.º 96. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q14 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	11,264	6	,081
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	5,017	5	,414
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	11,695	5	,039
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	5,159	6	,524
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	7,243	5	,203
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	6,460	6	,374
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	4,772	5	,444
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	9,037	6	,171
i)planificação prévia de critérios de avaliação	5,094	6	,532
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	3,159	5	,676

Quadro n.º 97. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q14 - ES)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	1,802	2	,406
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	,164	2	,921
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	4,405	2	,111
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	1,208	2	,547
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	6,728	2	,035
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	,099	2	,952
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	2,303	2	,316
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	1,410	2	,494
i)planificação prévia de critérios de avaliação	1,649	2	,438
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	,839	2	,657

Quadro n.º 98. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q14)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	,383	2	,826
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	,561	2	,755
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	2,535	2	,282
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	2,464	2	,292
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	2,782	2	,249
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	4,357	2	,113
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	,114	2	,945
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	2,240	2	,326
i)planificação prévia de critérios de avaliação	2,162	2	,339
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	,073	2	,964

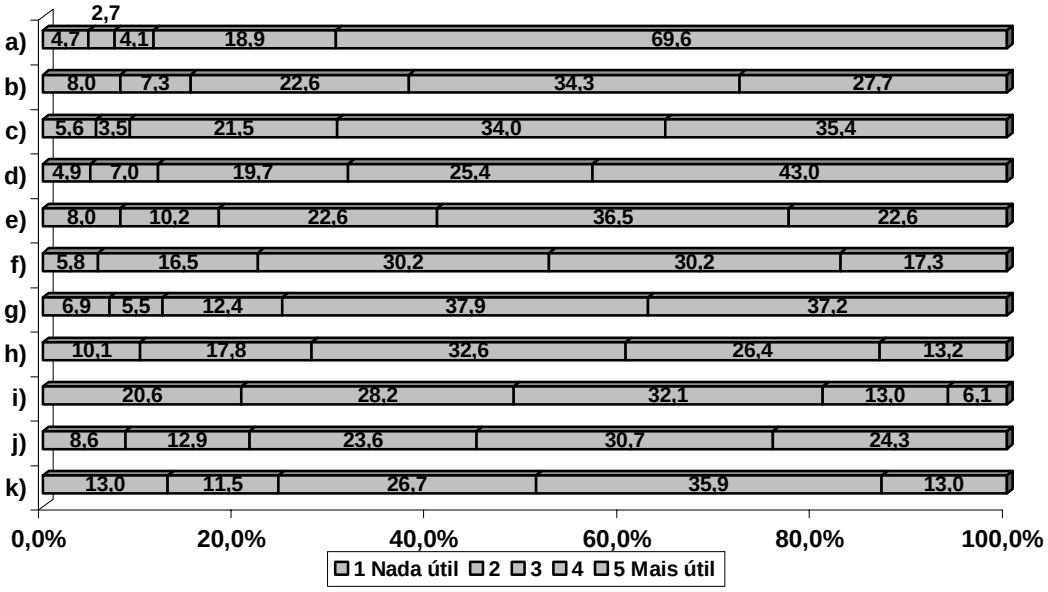
Quadro n.º 99. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q14 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	,325	2	,850
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	,087	2	,957
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	2,802	2	,246
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	2,572	2	,276
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	1,432	2	,489
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	6,331	2	,042
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	,070	2	,966
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	4,536	2	,104
i)planificação prévia de critérios de avaliação	5,940	2	,051
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	,599	2	,741

Quadro n.º 100. Planificação de tarefas de escrita realizada pelo docente: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q14 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)diagnóstico das competências de escrita dos alunos	,497	2	,780
b)diagnóstico das atitudes dos alunos perante a escrita	1,867	2	,393
c)questionamento dos alunos sobre o modo como escrevem	6,965	2	,031
d)planificação de tarefas de escrita diversificadas	2,193	2	,334
e)planificação de tarefas de escrita colaborativas	3,775	2	,151
f)planificação de tarefas de escrita como complemento ao estudo de uma temática / à leitura de um texto / à realização de uma actividade oral	,934	2	,627
g)planificação sistemática de tarefas de escrita processual	,451	2	,798
h)planificação de tarefas de escrita que promovam a compreensão e assimilação de estratégias de aprendizagem	1,541	2	,463
i)planificação prévia de critérios de avaliação	2,151	2	,341
j)criação prévia de grelhas de revisão do texto de acordo com os propósitos e natureza da tarefa de escrita a desenvolver	1,371	2	,504

Gráfico n.º 12. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita (Q15): Distribuição de frequência de respostas (Dados globais)



Quadro n.º 101. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita (Q15 - 3º Ciclo)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	101	5	5	5	1	5	4,00	5,00
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	93	13	4	4	1	5	3,00	5,00
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	96	10	4	5	1	5	3,00	5,00
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	96	10	4	5	1	5	3,00	5,00
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	94	12	4	4	1	5	3,00	4,00
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	94	12	3	4	1	5	2,00	4,00
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	99	7	4	4	1	5	3,00	5,00
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	86	20	3	3	1	5	2,00	4,00
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	88	18	3	2	1	5	2,00	3,00
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	96	10	4	4	1	5	3,00	4,00
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	88	18	3	4	1	5	2,00	4,00

Quadro n.º 102. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita (Q15 - ES)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	51	3	5	5	1	5	4,00	5,00
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	48	6	4	4	1	5	3,00	4,75
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	53	1	4	4	1	5	3,00	5,00
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	50	4	4	5	1	5	3,00	5,00
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	47	7	4	4	1	5	3,00	4,00
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	49	5	3	3	1	5	3,00	4,00
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	50	4	4	5	1	5	4,00	5,00
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	46	8	3	4	1	5	2,00	4,00
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	47	7	2	3	1	5	1,00	3,00
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	48	6	4	4	1	5	2,25	4,00
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	47	7	3	4	1	5	2,00	4,00

Quadro n.º 103. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q15)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	1044,000	-,516	,606
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	725,500	-1,358	,175
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	962,000	-,764	,445
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	816,000	-,957	,339
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	828,000	-,975	,330
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	817,000	-,420	,675
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	985,000	-,670	,503
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	736,500	-,535	,592
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	620,500	-1,531	,126
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	732,000	-1,427	,153
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	793,000	-,577	,564

Quadro n.º 104. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q15 – 3º Ciclo)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	74,000	-,854	,393
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	84,000	-,154	,877
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	81,500	-,585	,559
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	51,500	-1,530	,126
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	82,500	-,139	,889
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	90,000	,000	1,000
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	80,000	-,458	,647
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	80,500	-,141	,888
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	52,000	-1,350	,177
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	73,500	-,556	,578
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	78,000	-,314	,754

Quadro n.º 105. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste (Q15)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	,679	3	,878
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	1,237	3	,744
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	2,786	3	,426
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	,827	3	,843
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	,791	3	,852
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	5,260	3	,154
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	4,103	3	,251
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	6,621	3	,085
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	2,202	3	,532
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	6,544	3	,088
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	9,119	3	,028

Quadro n.º 106. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste (Q15 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	,813	3	,846
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	4,023	2	,134
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	6,017	3	,111
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	,238	2	,888
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	,194	2	,907
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	1,048	2	,592
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	6,903	3	,075
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	5,235	2	,073
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	1,525	2	,467
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	7,256	3	,064
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	8,034	3	,045

Quadro n.º 107. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste (Q15 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	2,668	3	,446
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	,539	3	,910
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	,952	3	,813
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	,743	3	,863
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	2,256	3	,521
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	3,470	3	,325
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	,478	3	,924
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	1,543	3	,672
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	3,632	3	,304
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	2,327	3	,507
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	3,830	3	,280

Quadro n.º 108. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q15)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	7,105	4	,130
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	,575	3	,902
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	1,769	4	,778
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	2,726	3	,436
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	8,935	3	,030
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	5,740	3	,125
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	6,823	4	,146
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	7,520	3	,057
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	1,222	3	,748
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	7,784	4	,100
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	7,019	4	,135

Quadro n.º 109. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q15 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	4,871	4	,301
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	,093	3	,993
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	2,295	4	,682
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	1,422	3	,700
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	5,661	3	,129
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	3,999	3	,262
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	5,019	4	,285
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	5,372	3	,147
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	,938	3	,816
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	8,237	4	,083
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	4,084	4	,395

Quadro n.º 110. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q15)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	2,235	2	,327
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	2,244	3	,523
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	2,040	3	,564
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	4,604	3	,203
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	6,013	3	,111
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	4,023	3	,259
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	1,489	2	,475
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	1,919	2	,383
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	2,233	3	,525
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	3,881	2	,144
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	4,618	2	,099

Quadro n.º 111. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q15)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	4,388	6	,624
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	6,640	6	,355
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	10,199	6	,117
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	3,301	6	,770
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	3,681	6	,720
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	4,770	6	,574
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	7,807	6	,253
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	2,257	6	,895
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	1,733	6	,943
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	4,399	6	,623
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	5,206	6	,518

Quadro n.º 112. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q15 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	2,314	6	,889
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	10,495	5	,062
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	15,977	6	,014
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	3,082	5	,687
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	2,540	5	,770
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	5,278	5	,383
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	9,408	6	,152
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	3,887	5	,566
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	5,788	5	,327
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	11,804	6	,066
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	10,190	6	,117

Quadro n.º 113. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q15 - ES)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	,497	2	,780
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	,722	2	,697
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	,036	2	,982
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	2,585	2	,275
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	1,727	2	,422
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	1,360	2	,507
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	,535	2	,765
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	,506	2	,776
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	2,633	2	,268
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	3,703	2	,157
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	6,913	2	,032

Quadro n.º 114. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q15)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	,050	2	,975
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	,715	2	,700
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	4,066	2	,131
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	1,581	2	,454
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	2,881	2	,237
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	3,894	2	,143
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	2,049	2	,359
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	1,834	2	,400
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	,953	2	,621
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	5,053	2	,080
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	2,317	2	,314

Quadro n.º 115. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q15 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	1,326	2	,515
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	1,021	2	,600
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	6,316	2	,043
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	1,141	2	,565
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	,637	2	,727
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	2,507	2	,285
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	3,978	2	,137
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	2,092	2	,351
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	1,490	2	,475
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	7,498	2	,024
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	3,090	2	,213

Quadro n.º 116. Fornecimento de instruções em aula para a tarefa de escrita: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q15 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação do professor sobre a tarefa de escrita a desenvolver	,842	2	,657
b)entrega de um guião explicativo de apoio à elaboração do texto	1,727	2	,422
c)instruções orais que contemplam referências a como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	,278	2	,870
d)instruções escritas claras e precisas sobre a tarefa de escrita	5,084	2	,079
e)instruções escritas que contemplam indicações de como trabalhar em determinada tarefa de escrita, nas suas várias fases	3,280	2	,194
f)explicação do professor dos critérios de correcção / avaliação do texto	3,092	2	,213
g)diálogo com os alunos acerca da tarefa de escrita a desenvolver	2,153	2	,341
h)diálogo com os alunos acerca dos critérios de revisão do texto	,841	2	,657
i)construção com os alunos da grelha de correcção / avaliação do texto a produzir	1,046	2	,593
j)explicação de pontos gramaticais necessários para a construção do texto	,814	2	,666
k)explicação de pontos gramaticais necessários para a explicação do tema	,191	2	,909

Quadro n.º 117. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir (Q16 - Global)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	146	9	4	5	1	5	4,00	5,00
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	149	6	4	5	1	5	3,00	5,00
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	147	8	4	4	1	5	3,00	5,00
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	147	8	4	5	1	5	4,00	5,00
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	143	12	4	4	1	5	3,00	4,00
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	140	15	3	4	1	5	2,00	4,00
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	139	16	3	3	1	5	2,00	4,00
h)pesquisa autónoma	142	13	3	3	1	5	2,00	4,00

Quadro n.º 118. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir (Q16 – 3ºCiclo)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	100	6	5	5	1	5	4,00	5,00
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	103	3	4	5	1	5	3,00	5,00
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	99	7	4	5	1	5	3,00	5,00
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	99	7	4	5	1	5	3,00	5,00
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	97	9	4	4	1	5	3,00	4,00
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	96	10	3	4	1	5	2,00	4,00
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	95	11	3	3	1	5	2,00	4,00
h)pesquisa autónoma	98	8	3	4	1	5	2,00	4,00

Quadro n.º 119. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir (Q16 – ES)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	51	3	5	5	1	5	4,00	5,00
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	51	3	4	5	1	5	3,00	5,00
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	52	2	4	4	1	5	3,00	4,00
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	52	2	5	5	1	5	4,00	5,00
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	51	3	4	4	1	5	3,00	4,00
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	49	5	3	3	1	5	2,00	3,50
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	50	4	3	3	1	5	2,00	3,25
h)pesquisa autónoma	48	6	3	3	1	5	2,00	4,00

Quadro n.º 120. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q16)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	997,000	-,302	,763
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	1089,000	-,207	,836
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	1004,500	-,633	,527
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	608,500	-3,233	,001
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	835,500	-,868	,385
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	905,000	-,226	,821
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	816,500	-,424	,672
h)pesquisa autónoma	975,000	-,220	,826

Quadro n.º 121. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q16 – 3º Ciclo)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	518,000	-,535	,593
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	573,500	-,501	,616
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	490,000	-1,097	,273
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	383,000	-2,262	,024
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	489,000	-,244	,807
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	479,500	-,281	,778
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	426,500	-,426	,670
h)pesquisa autónoma	461,500	-,986	,324

Quadro n.º 122. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q16 - ES)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	83,500	-,421	,673
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	68,000	-,955	,340
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	89,500	-,233	,816
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	36,000	-2,308	,021
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	78,500	-,570	,569
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	72,500	-,659	,510
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	69,000	-,864	,388
h)pesquisa autónoma	51,000	-1,422	,155

Quadro n.º 123. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, diferenciados por grupo de idade. Estatística de teste (Q16)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	2,839	3	,417
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	1,053	3	,788
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	2,312	3	,510
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	1,853	3	,603
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	3,575	3	,311
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	,214	3	,975
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	2,144	3	,543
h)pesquisa autónoma	4,501	3	,212

Quadro n.º 124. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, diferenciados por grupo de idade. Estatística de teste (Q16 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	3,628	3	,305
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	1,127	3	,771
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	2,245	3	,523
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	2,230	3	,526
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	4,136	3	,247
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	,350	3	,950
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	3,244	3	,356
h)pesquisa autónoma	2,957	3	,398

Quadro n.º 125. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, diferenciados por grupo de idade. Estatística de teste (Q16 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	,437	3	,933
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	3,574	3	,311
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	2,696	3	,441
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	1,237	3	,744
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	1,693	3	,638
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	1,201	3	,753
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	2,535	3	,469
h)pesquisa autónoma	5,134	3	,162

Quadro n.º 126. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q16)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probilidade de significância
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	3,777	4	,437
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	4,923	4	,295
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	4,005	4	,405
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	5,316	4	,256
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	,434	3	,933
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	4,445	3	,217
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	5,709	3	,127
h)pesquisa autónoma	6,380	4	,173

Quadro n.º 127. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q16 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	1,898	4	,754
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	3,728	4	,444
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	3,952	4	,412
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	3,910	4	,418
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	,231	3	,972
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	3,806	3	,283
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	2,968	3	,397
h)pesquisa autónoma	3,969	4	,410

Quadro n.º 128. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q16 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	1,619	3	,655
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	2,945	3	,400
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	,720	2	,698
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	1,933	2	,380
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	2,000	3	,573
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	2,347	3	,504
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	3,827	3	,281
h)pesquisa autónoma	6,262	2	,044

Quadro n.º 129. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q16)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	2,750	6	,840
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	7,692	6	,262
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	12,020	6	,062
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	3,361	6	,762
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	4,227	6	,646
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	3,315	6	,768
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	7,332	6	,291
h)pesquisa autónoma	10,107	6	,120

Quadro n.º 130. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q16- 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	3,651	6	,724
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	12,213	6	,057
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	12,496	6	,052
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	3,441	6	,752
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	9,448	6	,150
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	7,234	6	,300
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	7,535	6	,274
h)pesquisa autónoma	11,853	6	,065

Quadro n.º 131. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q16 - ES)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	4,793	2	,091
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	,666	2	,717
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	1,502	2	,472
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	,712	2	,700
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	,700	2	,705
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	,714	2	,700
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	1,072	2	,585
h)pesquisa autónoma	,100	2	,951

Quadro n.º 132. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q16)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	3,878	2	,144
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	,240	2	,887
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	3,489	2	,175
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	2,201	2	,333
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	,161	2	,922
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	,340	2	,844
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	4,367	2	,113
h)pesquisa autónoma	5,521	2	,063

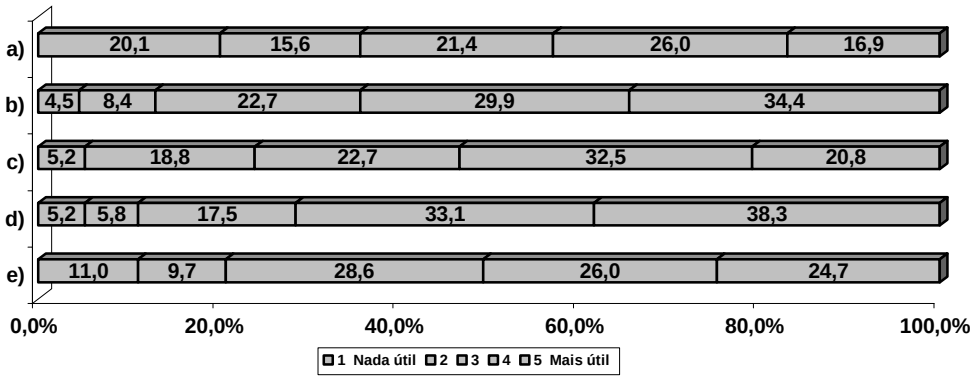
Quadro n.º 133. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q16 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	4,769	2	,092
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	,200	2	,905
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	2,735	2	,255
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	2,036	2	,361
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	,654	2	,721
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	,174	2	,917
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	,984	2	,611
h)pesquisa autónoma	3,294	2	,193

Quadro n.º 134. Estratégias de construção de ideias para o texto a produzir: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q16 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)explicação pelo professor do tema do texto a desenvolver	1,625	2	,444
b)leitura de um texto sobre o tema do texto a desenvolver	,669	2	,716
c)audição / visualização de um registo áudio e/ou vídeo sobre o tema do texto a produzir	2,384	2	,304
d)diálogo com os alunos acerca do tema sobre o qual vão escrever	,843	2	,656
e)partilha de informação em pequenos grupos de trabalho sobre o tema	3,366	2	,186
f)pesquisa temática em páginas web com o apoio do professor	,162	2	,922
g)pesquisa temática na biblioteca orientada pelo professor	7,036	2	,030
h)pesquisa autónoma	5,776	2	,056

Gráfico n.º 13. Estratégias de Construção do plano do texto (Q17- Global): Distribuição de frequência de respostas



Quadro n.º 135. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas (Q17 - Global)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	154	1	4	4	1	5	2,00	4,00
b)leitura / análise de textos modelo	154	1	4	5	1	5	3,00	5,00
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	154	1	4	4	1	5	3,00	4,00
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	154	1	4	5	1	5	3,00	5,00
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	154	1	4	3	1	5	3,00	4,25

Quadro n.º 136. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas (Q17 – 3º Ciclo)

	N						Percentis		
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	50	75
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	106	0	3	4	1	5	2,00	3,00	4,00
b)leitura / análise de textos modelo	106	0	4	5	1	5	3,00	4,00	5,00
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	106	0	4	4	1	5	2,00	4,00	4,00
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	106	0	4	5	1	5	3,00	4,00	5,00
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	106	0	3	3	1	5	3,00	3,00	4,00

Quadro n.º 137. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas (Q17 - ES)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	53	1	3	4	1	5	2,00	4,00
b)leitura / análise de textos modelo	53	1	4	4	1	5	3,00	5,00
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	53	1	4	3	1	5	3,00	4,00
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	53	1	4	5	1	5	3,00	5,00
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	53	1	4	5	1	5	3,00	5,00

Quadro n.º 138. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q17)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	1106,500	-,342	,732
b)leitura / análise de textos modelo	987,000	-1,067	,286
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	837,000	-1,949	,051
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	1131,500	-,200	,841
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	1135,000	-,175	,861

Quadro n.º 139. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q17 – 3º Ciclo)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	615,500	-,272	,786
b)leitura / análise de textos modelo	589,000	-,535	,592
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	430,500	-2,057	,040
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	620,500	-,231	,817
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	634,000	-,096	,923

Quadro n.º 140. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q17 - ES)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	79,000	-,654	,513
b)leitura / análise de textos modelo	60,000	-1,329	,184
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	95,000	-,105	,917
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	86,000	-,427	,670
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	91,500	-,228	,820

Quadro n.º 141. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, diferenciado por grupo de idade. Estatística de teste (Q17)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	3,075	3	,380
b)leitura / análise de textos modelo	,517	3	,915
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	1,564	3	,668
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	5,400	3	,145
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	2,769	3	,429

Quadro n.º 142. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, diferenciado por grupo de idade. Estatística de teste (Q17 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	1,346	3	,718
b)leitura / análise de textos modelo	1,533	3	,675
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	1,368	3	,713
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	1,865	3	,601
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	5,921	3	,116

Quadro n.º 143. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, diferenciado por grupo de idade. Estatística de teste (Q17 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	2,379	3	,498
b)leitura / análise de textos modelo	1,062	3	,786
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	1,139	3	,768
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	9,447	3	,024
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	,120	3	,989

Quadro n.º 144. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q17)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	5,616	4	,230
b)leitura / análise de textos modelo	1,965	4	,742
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	5,058	4	,281
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	8,785	4	,067
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	4,142	4	,387

Quadro n.º 145. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q17 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	5,704	4	,222
b)leitura / análise de textos modelo	1,486	4	,829
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	4,874	4	,301
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	3,323	4	,505
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	4,142	4	,387

Quadro n.º 146. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q17 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	2,817	3	,421
b)leitura / análise de textos modelo	1,557	3	,669
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	1,922	3	,589
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	11,508	3	,009
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	2,465	3	,482

Quadro n.º 147. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q17)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	11,605	6	,071
b)leitura / análise de textos modelo	3,913	6	,688
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	7,356	6	,289
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	10,829	6	,094
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	14,729	6	,022

Quadro n.º 148. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q17 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	10,637	6	,100
b)leitura / análise de textos modelo	5,124	6	,528
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	6,592	6	,360
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	5,516	6	,479
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	14,858	6	,021

Quadro n.º 149. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q17)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	,848	2	,654
b)leitura / análise de textos modelo	,131	2	,936
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	,049	2	,976
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	,609	2	,737
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	1,675	2	,433

Quadro n.º 150. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q17)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	1,673	2	,433
b)leitura / análise de textos modelo	1,610	2	,447
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	,043	2	,979
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	1,028	2	,598
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	,910	2	,634

Quadro n.º 151. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q17 -3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	,754	2	,686
b)leitura / análise de textos modelo	2,743	2	,254
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	,325	2	,850
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	,489	2	,783
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	1,392	2	,499

Quadro n.º 152. Estratégias de Construção do plano do texto a desenvolver em aulas: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q17 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)construção de esquemas ou mapas conceptuais	2,547	2	,280
b)leitura / análise de textos modelo	,164	2	,921
c)construção de esquemas relativos ao tipo específico de texto a produzir	,657	2	,720
d)fornecimento de instruções acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto	1,701	2	,427
e)dedicação de um tempo da aula para actividades de planificação do texto	,932	2	,628

Quadro n.º 153. Afirmações relativas ao momento da Textualização (Q18) (Dados Globais)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)produção do texto em casa	145	10	3	3	1	5	3,00	4,00
b)produção do texto em aula	147	8	5	5	1	5	4,00	5,00
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	138	17	4	4	1	5	3,00	5,00
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	138	17	4	5	1	5	3,00	5,00
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	144	11	4	4	1	5	3,00	4,75
f)construção colaborativa do texto	137	18	4	4	1	5	3,00	4,00
g)construção individual do texto	142	13	4	4	1	5	4,00	5,00
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	128	27	3	2	1	5	2,00	4,00
i)elaboração de rascunhos	136	19	4	4	1	5	3,00	4,00
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	128	27	3	2	1	5	2,00	4,00
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	131	24	3	3	1	5	2,00	4,00
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	146	9	4	5	1	5	3,00	5,00
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	132	23	3	3	1	5	3,00	4,00

Quadro n.º 154. Afirmações relativas ao momento da Textualização (Q18 – 3º Ciclo)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)produção do texto em casa	99	7	4	4	1	5	3,00	4,00
b)produção do texto em aula	99	7	5	5	1	5	4,00	5,00
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	92	14	4	4	1	5	3,00	5,00
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	94	12	4	5	1	5	3,00	5,00
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	97	9	4	4	1	5	3,00	5,00
f)construção colaborativa do texto	93	13	4	4	1	5	3,00	4,00
g)construção individual do texto	98	8	4	4	1	5	4,00	5,00
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	85	21	3	2	1	5	2,00	4,00
i)elaboração de rascunhos	91	15	4	4	1	5	3,00	4,00
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	86	20	3	2	1	5	2,00	4,00
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	90	16	3	3	1	5	2,00	4,00
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	99	7	4	5	1	5	4,00	5,00
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	87	19	4	4	1	5	3,00	4,00

Quadro n.º 155. Afirmações relativas ao momento da Textualização (Q18 – ES)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)produção do texto em casa	51	3	3	3	1	5	3,00	4,00
b)produção do texto em aula	53	1	5	5	2	5	4,00	5,00
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	51	3	4	5	1	5	3,00	5,00
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	49	5	4	5	1	5	3,00	5,00
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	52	2	4	3	1	5	3,00	4,00
f)construção colaborativa do texto	49	5	4	4	1	5	3,00	4,00
g)construção individual do texto	49	5	4	5	2	5	4,00	5,00
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	48	6	3	2	1	5	2,00	4,00
i)elaboração de rascunhos	50	4	4	4	1	5	3,00	4,00
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	47	7	2	2	1	5	2,00	3,00
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	46	8	3	3	1	5	2,00	4,00
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	52	2	4	5	1	5	3,00	5,00
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	50	4	3	3	1	5	2,00	4,00

Quadro n.º 156. Afirmações relativas ao momento da Textualização: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q18)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)produção do texto em casa	989,500	-,277	,782
b)produção do texto em aula	1062,000	-,300	,764
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	918,000	-,749	,454
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	914,500	-,427	,669
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	853,500	-,780	,436
f)construção colaborativa do texto	837,500	-,562	,574
g)construção individual do texto	860,500	-,657	,511
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	692,500	-,826	,409
i)elaboração de rascunhos	844,500	-,457	,648
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	699,500	-1,130	,259
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	719,500	-,762	,446
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	865,500	-,799	,424
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	822,000	-,411	,681

Quadro n.º 157. Afirmações relativas ao momento da Textualização: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q18 – 3º Ciclo)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)produção do texto em casa	537,500	-,231	,818
b)produção do texto em aula	536,500	-,663	,508
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	433,000	-1,289	,197
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	498,500	-,320	,749
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	470,500	-,458	,647
f)construção colaborativa do texto	442,000	-,528	,598
g)construção individual do texto	478,000	-,445	,656
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	377,500	-,395	,693
i)elaboração de rascunhos	426,500	-,584	,559
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	404,500	-,506	,613
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	391,500	-,931	,352
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	487,000	-,400	,689
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	374,500	-,963	,335

Quadro n.º 158. Afirmações relativas ao momento da Textualização: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q18 – ES)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)produção do texto em casa	85,500	-,307	,759
b)produção do texto em aula	95,500	-,102	,919
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	89,000	-,182	,856
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	84,000	-,231	,817
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	56,000	-1,425	,154
f)construção colaborativa do texto	78,500	-,448	,654
g)construção individual do texto	72,500	-,689	,491
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	43,000	-1,741	,082
i)elaboração de rascunhos	88,000	-,149	,882
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	57,000	-1,143	,253
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	63,500	-,046	,963
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	62,500	-1,207	,228
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	92,000	,000	1,000

Quadro n.º 159. Afirmações relativas ao momento da Textualização: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste (Q18)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)produção do texto em casa	2,728	3	,435
b)produção do texto em aula	1,989	3	,575
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	2,613	3	,455
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	,535	3	,911
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	3,309	3	,346
f)construção colaborativa do texto	1,320	3	,724
g)construção individual do texto	4,699	3	,195
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	4,314	3	,229
i)elaboração de rascunhos	4,850	3	,183
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	2,651	3	,449
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	1,596	3	,660
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	7,710	3	,052
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	1,690	3	,639

Quadro n.º 160. Afirmações relativas ao momento da Textualização: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste (Q18)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)produção do texto em casa	3,206	3	,361
b)produção do texto em aula	2,945	3	,400
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	2,750	3	,432
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	2,268	3	,519
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	1,329	3	,722
f)construção colaborativa do texto	3,030	3	,387
g)construção individual do texto	3,929	3	,269
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	5,323	3	,150
i)elaboração de rascunhos	1,193	3	,755
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	,890	3	,828
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	2,046	3	,563
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	4,616	3	,202
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	2,147	3	,542

Quadro n.º 161. Afirmações relativas ao momento da Textualização: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste (Q18)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)produção do texto em casa	3,053	3	,383
b)produção do texto em aula	1,090	3	,779
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	3,385	3	,336
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	1,133	3	,769
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	2,262	3	,520
f)construção colaborativa do texto	,867	3	,833
g)construção individual do texto	5,312	3	,150
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	1,403	3	,705
i)elaboração de rascunhos	3,612	3	,307
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	5,545	3	,136
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	2,201	3	,532
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	5,544	3	,136
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	,264	3	,967

Quadro n.º 162. Afirmações relativas ao momento da Textualização: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q18)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)produção do texto em casa	3,591	3	,309
b)produção do texto em aula	1,810	4	,771
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	3,712	4	,446
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	2,865	4	,581
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	5,817	4	,213
f)construção colaborativa do texto	3,705	3	,295
g)construção individual do texto	2,971	3	,396
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	1,407	3	,704
i)elaboração de rascunhos	3,164	4	,531
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	1,961	3	,581
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	2,068	3	,558
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	3,504	3	,320
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	1,058	3	,787

Quadro n.º 163. Afirmações relativas ao momento da Textualização: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q18 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)produção do texto em casa	2,820	3	,420
b)produção do texto em aula	,729	3	,866
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	,585	3	,900
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	,144	3	,986
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	3,524	3	,318
f)construção colaborativa do texto	4,618	3	,202
g)construção individual do texto	2,119	3	,548
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	1,082	3	,781
i)elaboração de rascunhos	2,091	3	,554
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	1,967	3	,579
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	,924	3	,820
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	1,324	3	,724
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	1,538	3	,674

Quadro n.º 164. Afirmações relativas ao momento da Textualização: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q18 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)produção do texto em casa	2,434	3	,487
b)produção do texto em aula	4,092	3	,252
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	4,339	3	,227
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	1,212	3	,750
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	10,267	3	,016
f)construção colaborativa do texto	4,143	3	,246
g)construção individual do texto	3,777	3	,287
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	2,619	3	,454
i)elaboração de rascunhos	2,254	3	,521
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	,390	3	,942
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	2,744	3	,433
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	4,546	3	,208
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	,939	3	,816

Quadro n.º 165. Afirmações relativas ao momento da Textualização: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q18)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)produção do texto em casa	10,113	6	,120
b)produção do texto em aula	5,307	6	,505
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	2,704	6	,845
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	2,155	6	,905
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	6,235	6	,397
f)construção colaborativa do texto	2,237	6	,897
g)construção individual do texto	8,894	6	,180
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	12,221	6	,057
i)elaboração de rascunhos	10,863	6	,093
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	6,903	6	,330
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	8,175	6	,226
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	4,998	6	,544
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	4,008	6	,676

Quadro n.º 166. Afirmações relativas ao momento da Textualização: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q18 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)produção do texto em casa	3,592	6	,732
b)produção do texto em aula	6,061	6	,416
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	2,593	6	,858
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	2,508	6	,868
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	8,632	6	,195
f)construção colaborativa do texto	3,476	6	,747
g)construção individual do texto	16,279	6	,012
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	16,484	6	,011
i)elaboração de rascunhos	8,648	6	,194
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	8,592	6	,198
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	10,813	6	,094
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	11,103	6	,085
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	8,284	6	,218

Quadro n.º 167. Afirmações relativas ao momento da Textualização: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q18 - ES)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)produção do texto em casa	6,455	6	,374
b)produção do texto em aula	6,171	6	,404
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	6,702	6	,349
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	1,964	6	,923
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	8,034	6	,236
f)construção colaborativa do texto	7,509	6	,276
g)construção individual do texto	2,577	6	,860
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	6,489	6	,371
i)elaboração de rascunhos	4,235	6	,645
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	3,438	6	,752
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	7,378	6	,287
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	2,556	6	,862
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	3,502	6	,744

Quadro n.º 168. Afirmações relativas ao momento da Textualização: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q18)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)produção do texto em casa	1,103	2	,576
b)produção do texto em aula	7,585	2	,023
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	,043	2	,979
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	,992	2	,609
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	,827	2	,661
f)construção colaborativa do texto	2,750	2	,253
g)construção individual do texto	,123	2	,940
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	,360	2	,835
i)elaboração de rascunhos	5,356	2	,069
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	,391	2	,823
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	,027	2	,987
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	4,878	2	,087
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	5,013	2	,082

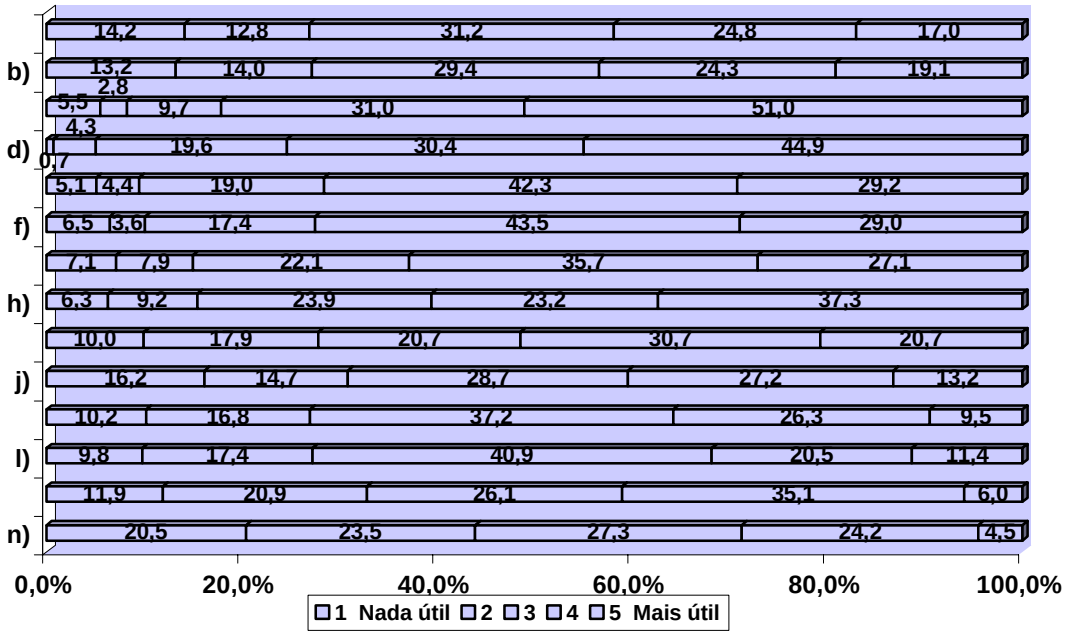
Quadro n.º 169. Afirmações relativas ao momento da Textualização: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q18 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)produção do texto em casa	3,806	2	,149
b)produção do texto em aula	7,549	2	,023
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	1,182	2	,554
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	2,126	2	,345
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	2,123	2	,346
f)construção colaborativa do texto	,847	2	,655
g)construção individual do texto	,775	2	,679
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	,107	2	,948
i)elaboração de rascunhos	3,502	2	,174
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	,518	2	,772
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	,346	2	,841
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	6,250	2	,044
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	4,104	2	,128

Quadro n.º 170. Afirmações relativas ao momento da Textualização: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q18 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)produção do texto em casa	,049	2	,976
b)produção do texto em aula	1,527	2	,466
c)dedicação de um tempo da aula para a construção de parte do texto	1,554	2	,460
d)dedicação de um tempo da aula para a construção global do texto	2,247	2	,325
e)presença em aula de materiais de apoio à escrita do texto	,783	2	,676
f)construção colaborativa do texto	4,151	2	,126
g)construção individual do texto	1,722	2	,423
h)realização simultânea pelo professor da tarefa de escrita pedida aos alunos	,941	2	,625
i)elaboração de rascunhos	1,033	2	,597
j)discussão em aula de rascunhos produzidos pelo professor ou por outro escrevente experiente	,954	2	,621
k)discussão em aula acerca do texto produzido no rascunho	,401	2	,818
l)esclarecimento de dúvidas acerca do processo de construção do texto	,316	2	,854
m)questionamento dos alunos sobre como escreveram durante o processo de redacção	1,228	2	,541

Gráfico n.º 14. Momento de revisão/Correcção do texto desenvolvido (Q19- Global): Distribuição de frequência de respostas



Quadro n.º 171. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido (Q19 – 3º Ciclo)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	95	11	3	3	1	5	2,00	4,00
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	90	16	3	3	1	5	2,00	4,00
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	99	7	4	5	1	5	4,00	5,00
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	94	12	4	5	2	5	3,75	5,00
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	93	13	4	4	1	5	3,00	5,00
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	94	12	4	4	1	5	3,00	5,00
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	95	11	4	4	1	5	3,00	4,00
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	96	10	4	5	1	5	3,00	5,00
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	95	11	4	4	1	5	2,00	5,00
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	92	14	3	4	1	5	2,00	4,00
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	93	13	3	3	1	5	3,00	4,00
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	89	17	3	3	1	5	2,00	4,00
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	91	15	3	4	1	5	2,00	4,00
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	89	17	3	3	1	5	2,00	4,00

Quadro n.º 172. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido (Q19 – ES)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	51	3	3	3	1	5	2,00	4,00
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	51	3	3	5	1	5	2,00	5,00
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	51	3	5	5	1	5	4,00	5,00
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	49	5	5	5	1	5	4,00	5,00
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	49	5	4	4	1	5	3,00	5,00
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	49	5	4	4	1	5	3,00	5,00
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	50	4	4	5	1	5	3,00	5,00
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	51	3	4	4	1	5	3,00	5,00
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	50	4	3	3	1	5	2,75	4,00
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	49	5	3	3	1	5	2,00	4,00
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	49	5	3	3	1	4	2,00	3,00
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	48	6	3	3	1	5	2,00	4,00
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	48	6	3	2	1	5	2,00	4,00
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	48	6	2	2	1	5	2,00	3,00

Quadro n.º 173. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q19)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	800,500	-,628	,530
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	799,500	-,770	,441
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	961,000	-,490	,624
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	944,000	-,228	,820
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	821,500	-,682	,495
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	935,500	-,286	,775
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	949,500	-,290	,772
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	921,500	-,214	,830
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	889,500	-,332	,740
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	806,500	-,721	,471
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	673,500	-1,386	,166
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	673,000	-1,182	,237
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	910,000	-,242	,809
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	732,000	-,715	,475

Quadro n.º 174. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q19 – 3º Ciclo)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	418,000	-,527	,598
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	431,500	-,446	,656
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	530,000	-,324	,746
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	520,500	-,070	,944
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	432,500	-,652	,514
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	518,500	-,093	,926
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	521,500	-,130	,897
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	490,500	-,156	,876
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	487,500	-,121	,904
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	372,500	-1,278	,201
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	344,500	-1,313	,189
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	309,000	-1,549	,121
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	403,000	-1,223	,222
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	422,000	-,090	,928

Quadro n.º 175. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q19 - ES)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	418,000	-,527	,598
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	431,500	-,446	,656
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	530,000	-,324	,746
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	520,500	-,070	,944
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	432,500	-,652	,514
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	518,500	-,093	,926
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	521,500	-,130	,897
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	490,500	-,156	,876
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	487,500	-,121	,904
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	372,500	-1,278	,201
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	344,500	-1,313	,189
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	309,000	-1,549	,121
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	403,000	-1,223	,222
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	422,000	-,090	,928

Quadro n.º 176. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste (Q19)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	2,421	3	,490
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	1,741	3	,628
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	2,080	3	,556
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	1,049	3	,789
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	2,953	3	,399
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	3,981	3	,264
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	1,402	3	,705
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	5,183	3	,159
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	2,423	3	,489
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	5,718	3	,126
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	3,897	3	,273
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	4,076	3	,253
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	2,035	3	,565
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	3,106	3	,376

Quadro n.º 177. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste (Q19 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	2,726	3	,436
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	2,530	3	,470
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	1,109	3	,775
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	1,629	3	,653
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	2,013	3	,570
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	1,411	3	,703
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	2,783	3	,426
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	3,061	3	,382
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	3,450	3	,327
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	3,610	3	,307
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	4,450	3	,217
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	4,609	3	,203
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	6,311	3	,097
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	2,014	3	,569

Quadro n.º 178. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste (Q19 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	2,258	3	,521
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	1,443	3	,695
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	1,671	3	,643
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	1,685	3	,640
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	3,437	3	,329
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	2,691	3	,442
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	,250	3	,969
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	7,441	3	,059
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	2,044	3	,563
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	6,795	3	,079
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	5,690	3	,128
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	4,291	3	,232
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	,711	3	,871
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	3,927	3	,269

Quadro n.º 179. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q19)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	1,503	3	,682
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	2,216	4	,696
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	1,671	3	,643
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	3,732	4	,444
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	3,373	3	,338
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	3,523	3	,318
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	2,799	3	,424
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	4,327	4	,364
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	6,641	3	,084
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	8,158	4	,086
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	5,415	3	,144
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	,419	3	,936
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	4,519	4	,340
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	2,426	3	,489

Quadro n.º 180. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q19 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	1,641	3	,650
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	1,695	3	,638
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	1,806	3	,614
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	,996	3	,802
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	2,616	3	,455
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	2,573	3	,462
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	2,914	3	,405
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	3,452	3	,327
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	3,951	3	,267
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	4,237	3	,237
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	5,737	3	,125
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	1,765	3	,623
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	,637	3	,888
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	2,423	3	,489

Quadro n.º 181. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q19 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	2,685	3	,443
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	1,316	3	,725
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	3,376	3	,337
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	2,912	3	,405
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	4,321	3	,229
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	6,536	3	,088
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	2,757	3	,431
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	,182	3	,981
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	2,628	3	,453
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	3,233	3	,357
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	3,015	3	,389
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	3,687	3	,297
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	4,877	3	,181
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	,721	3	,868

Quadro n.º 182. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q19)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	5,470	6	,485
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	4,348	6	,630
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	3,169	6	,787
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	4,906	6	,556
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	4,686	6	,585
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	3,566	6	,735
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	4,483	6	,612
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	11,833	6	,066
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	13,361	6	,038
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	7,057	6	,316
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	7,849	6	,249
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	8,336	6	,214
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	3,227	6	,780
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	9,032	6	,172

Quadro n.º 183. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q19 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	6,235	6	,397
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	3,730	6	,713
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	4,252	6	,643
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	4,229	6	,646
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	9,644	6	,140
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	5,165	6	,523
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	12,214	6	,057
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	12,469	6	,052
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	13,039	6	,042
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	8,231	6	,222
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	12,248	6	,057
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	9,854	6	,131
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	4,141	6	,658
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	12,791	6	,046

Quadro n.º 184. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q19 - ES)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	4,308	6	,635
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	4,794	6	,571
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	2,108	6	,910
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	3,219	6	,781
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	1,793	6	,938
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	3,485	6	,746
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	3,611	6	,729
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	10,803	6	,095
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	5,952	6	,429
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	3,151	6	,790
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	5,590	6	,471
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	3,567	6	,735
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	2,568	6	,861
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	4,283	6	,639

Quadro n.º 185. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q19)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	2,851	2	,240
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	2,478	2	,290
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	1,063	2	,588
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	2,044	2	,360
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	,061	2	,970
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	,865	2	,649
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	2,296	2	,317
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	2,169	2	,338
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	,120	2	,942
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	,667	2	,717
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	2,683	2	,261
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	1,733	2	,421
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	2,263	2	,323
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	1,557	2	,459

Quadro n.º 186. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q19 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	4,088	2	,129
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	2,139	2	,343
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	,597	2	,742
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	1,693	2	,429
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	,434	2	,805
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	,853	2	,653
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	1,921	2	,383
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	2,150	2	,341
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	,392	2	,822
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	2,127	2	,345
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	2,560	2	,278
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	1,372	2	,504
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	4,943	2	,084
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	,427	2	,808

Quadro n.º 187. Actividades relativas à Revisão / Correcção do texto desenvolvido: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q19)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)correcção do texto realizada apenas pelo professor	1,441	2	,487
b)atribuição sistemática de classificação nas produções dos alunos	2,563	2	,278
c)correcção de todos os erros gramaticais do texto produzido	1,084	2	,582
d)correcção de todos os erros de conteúdo do texto produzido	2,045	2	,360
e)correcção de erros relativos à organização do conteúdo	1,754	2	,416
f)correcção de erros relativos à estrutura global do texto	1,728	2	,422
g)dedicação de um tempo da aula para a revisão do texto	1,288	2	,525
h)correcção do texto pelo ano segundo anotações do professor	4,988	2	,083
i)correcção do texto pelo aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	5,482	2	,065
j)correcção do texto por outro aluno segundo ficha de verificação previamente construída e distribuída	1,915	2	,384
k)utilização de materiais de apoio para a revisão do texto	1,830	2	,401
l)correcção do texto para revisão e rescrita do rascunho	1,995	2	,369
m)correcção selectiva pelo professor do texto do aluno	,696	2	,706
n)correcção selectiva pelo aluno do seu texto ou texto de um colega	5,554	2	,062

Gráfico n.º 15. Momento de Edição/Divulgação dos escritos (Q20 – 3º Ciclo): Distribuição de frequência de respostas

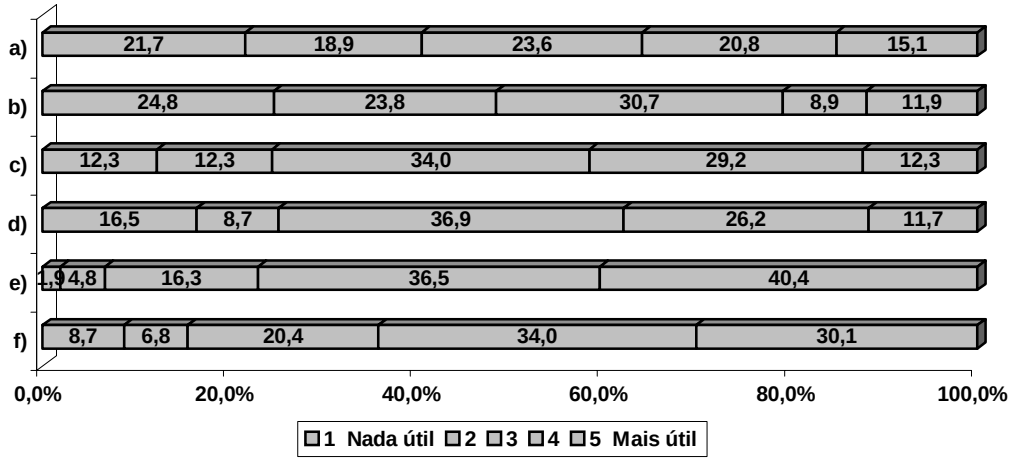
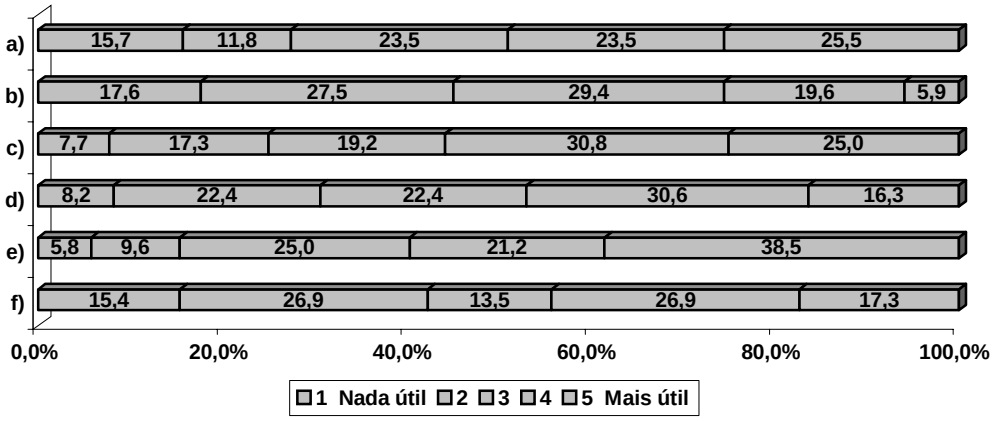


Gráfico n.º 16. Momento de Edição/Divulgação dos escritos (Q20- ES): Distribuição de frequência de respostas



Quadro n.º 188. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos (Q20) (Dados Globais)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	152	3	3	3	1	5	2,00	4,00
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	147	8	3	3	1	5	2,00	3,00
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	153	2	3	3	1	5	2,00	4,00
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	147	8	3	3	1	5	2,00	4,00
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	151	4	4	5	1	5	3,00	5,00
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	150	5	4	4	1	5	2,75	5,00

Quadro n.º 189. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos (Q20 – 3º Ciclo)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	106	0	3	3	1	5	2,00	4,00
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	101	5	3	3	1	5	1,50	3,00
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	106	0	3	3	1	5	2,75	4,00
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	103	3	3	3	1	5	2,00	4,00
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	104	2	4	5	1	5	4,00	5,00
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	103	3	4	4	1	5	3,00	5,00

Quadro n.º 190. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos (Q20 – ES)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	51	3	3	5	1	5	2,00	5,00
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	51	3	3	3	1	5	2,00	4,00
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	52	2	4	4	1	5	2,25	4,75
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	49	5	3	4	1	5	2,00	4,00
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	52	2	4	5	1	5	3,00	5,00
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	52	2	3	2	1	5	2,00	4,00

Quadro n.º 191. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q20)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	1014,500	-,795	,427
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	1059,000	-,287	,774
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	984,500	-1,027	,305
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	982,000	-,424	,672
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	844,000	-1,836	,066
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	879,000	-1,210	,226

Quadro n.º 192. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q20 – 3º ciclo)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	482,500	-1,540	,124
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	585,000	-,243	,808
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	541,000	-,996	,319
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	549,500	-,367	,714
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	396,000	-2,374	,018
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	447,000	-1,426	,154

Quadro n.º 193. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste (Q20 - ES)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	51,500	-1,526	,127
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	76,000	-,650	,516
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	95,000	-,035	,972
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	79,500	-,395	,693
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	90,500	-,197	,844
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	86,500	-,335	,738

Quadro n.º 194. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste (Q20)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	12,572	3	,006
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	2,660	3	,447
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	4,562	3	,207
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	3,425	3	,331
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	3,422	3	,331
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	2,373	3	,499

Quadro n.º 195. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste (Q20 – 3º ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	3,326	3	,344
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	3,191	3	,363
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	3,022	3	,388
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	2,575	3	,462
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	1,760	3	,624
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	2,184	3	,535

Quadro n.º 196. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste (Q20 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	11,335	3	,010
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	4,834	3	,184
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	3,941	3	,268
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	4,281	3	,233
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	4,852	3	,183
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	,191	3	,979

Quadro n.º 197. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q20)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	5,352	4	,253
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	4,067	4	,397
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	2,147	4	,709
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	3,115	4	,539
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	4,666	4	,323
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	7,163	3	,067

Quadro n.º 198. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q20 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	5,213	3	,157
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	2,308	3	,511
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	,645	3	,886
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	1,790	3	,617
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	7,109	3	,069
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	8,819	3	,032

Quadro n.º 199. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste (Q20 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	3,134	3	,371
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	,758	3	,859
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	3,577	3	,311
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	1,550	3	,671
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	2,892	3	,409
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	1,045	3	,790

Quadro n.º 200. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q20)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	16,154	6	,013
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	5,838	6	,442
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	8,100	6	,231
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	4,731	6	,579
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	8,513	6	,203
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	14,701	6	,023

Quadro n.º 201. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q20 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	7,625	6	,267
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	7,931	6	,243
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	8,872	6	,181
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	13,068	6	,042
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	3,200	6	,783
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	10,304	6	,112

Quadro n.º 202. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste (Q20 - ES)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	12,304	6	,056
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	1,801	6	,937
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	5,810	6	,445
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	2,323	6	,888
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	8,408	6	,210
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	5,467	6	,485

Quadro n.º 203. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q20)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	3,571	2	,168
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	,969	2	,616
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	2,901	2	,234
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	2,572	2	,276
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	4,167	2	,124
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	3,422	2	,181

Quadro n.º 204. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q20 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	,955	2	,620
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	1,199	2	,549
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	3,858	2	,145
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	2,866	2	,239
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	3,457	2	,178
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	,901	2	,637

Quadro n.º 205. Actividades relativas a Edição / Divulgação dos escritos: Valores relativos à aplicação do teste Kruskall-Wallis, para os participantes, diferenciados por grupo de categoria profissional. Estatística de teste (Q20 - ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)dedicação de um tempo da aula para a passagem a limpo da versão final do texto	4,270	2	,118
b)leitura da versão final do texto apenas pelo professor	,404	2	,817
c)escrita final do texto produzido segundo as normas do suporte escolhido	1,382	2	,501
d)leitura do texto produzido pelo seu destinatário	,128	2	,938
e)leitura do texto produzido pelo seu autor	,505	2	,777
f)divulgação dos textos dos alunos em suporte adequado ao texto produzido	,753	2	,686

Quadro n.º 206. Finalidades do Ensino da Escrita (Q21 – 3º ciclo)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	104	2	2	1	1	5	1,00	4,00
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	105	1	4	5	1	5	3,00	5,00
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	104	2	3	3	1	5	2,00	4,00
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	105	1	4	4	1	5	3,00	5,00
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	105	1	3	4	1	5	2,00	4,00

Quadro n.º 207. Finalidades do Ensino da Escrita (Q21 – ES)

	N						Percentis	
	Válidos	Perdidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	25	75
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	52	2	3	2	1	5	2,00	4,00
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	52	2	4	5	1	5	3,00	5,00
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	52	2	3	1	1	5	2,00	4,00
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	52	2	4	4	1	5	2,25	5,00
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	52	2	4	5	1	5	2,25	5,00

Quadro n.º 208. Finalidades do Ensino da Escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste. (Q21 – Dados globais)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	987,000	-,916	,360
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	1099,500	-,293	,769
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	995,000	-,868	,386
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	971,500	-1,064	,287
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	1056,000	-,547	,584

Quadro n.º 209. Finalidades do Ensino da Escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste. (Q21 – 3º Ciclo)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	608,000	-,215	,830
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	631,000	-,059	,953
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	453,000	-1,729	,084
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	545,500	-,892	,372
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	531,000	-1,023	,306

Quadro n.º 210. Finalidades do Ensino da Escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos (Feminino e Masculino). Estatística de teste. (Q21 – ES)

	Mann-Whitney U	Z	Probabilidade de significância bilateral
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	52,500	-1,525	,127
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	50,000	-1,638	,101
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	77,000	-,666	,505
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	66,000	-1,069	,285
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	90,500	-,197	,844

Quadro n.º 211. Finalidades do Ensino da Escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação dos participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste. (Q21 – Dados globais)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	,491	3	,921
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	,600	3	,897
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	5,540	3	,136
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	1,370	3	,713
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	11,585	3	,009

Quadro n.º 212. Finalidades do Ensino da Escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação dos participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste. (Q21 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	4,610	3	,203
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	1,338	3	,720
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	1,187	3	,756
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	3,206	3	,361
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	11,202	3	,011

Quadro n.º 213. Finalidades do Ensino da Escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação dos participantes, diferenciados por grupo de Idade. Estatística de teste. (Q21 – ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	2,119	3	,548
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	,938	3	,816
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	4,313	3	,230
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	,558	3	,906
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	1,342	3	,719

Quadro n.º 214. Finalidades do Ensino da Escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação dos participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste. (Q21 – Dados globais)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	1,786	4	,775
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	5,149	4	,272
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	2,765	4	,598
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	3,140	4	,535
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	4,312	4	,365

Quadro n.º 215. Finalidades do Ensino da Escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação dos participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste. (Q21 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	2,492	3	,477
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	1,766	3	,622
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	1,697	3	,638
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	2,879	3	,411
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	4,687	3	,196

Quadro n.º 216. Finalidades do Ensino da Escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação dos participantes, diferenciados por grupo de habilitações literárias. Estatística de teste. (Q21 – ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	,567	3	,904
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	8,173	3	,043
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	4,122	3	,249
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	,088	3	,993
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	2,072	3	,558

Quadro n.º 217. Finalidades do Ensino da Escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste. (Q21 – Dados globais)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	7,675	6	,263
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	4,375	6	,626
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	2,942	6	,816
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	3,227	6	,780
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	15,744	6	,015

Quadro n.º 218. Finalidades do Ensino da Escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste. (Q21 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	7,835	6	,250
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	5,676	6	,460
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	,871	6	,990
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	5,801	6	,446
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	17,152	6	,009

Quadro n.º 219. Finalidades do Ensino da Escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para os participantes, diferenciados por grupo de tempo de serviço. Estatística de teste. (Q21 – ES)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	2,666	6	,850
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	5,242	6	,513
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	7,050	6	,316
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	4,096	6	,664
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	2,241	6	,896

Quadro n.º 220. Finalidades do Ensino da Escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos de categoria profissional Estatística de teste. (Q21 – Dados globais)

	Qui-Quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	5,176	2	,075
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	,934	2	,627
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	2,931	2	,231
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	2,497	2	,287
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	14,618	2	,001

Quadro n.º 221. Finalidades do Ensino da Escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos de categoria profissional Estatística de teste. (Q21 – 3º Ciclo)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	4,738	2	,094
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	,772	2	,680
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	3,845	2	,146
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	4,158	2	,125
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	14,882	2	,001

Quadro n.º 222. Finalidades do Ensino da Escrita: Valores relativos à aplicação do teste Mann-Whitney, para comparação de dois grupos de categoria profissional Estatística de teste. (Q21 – ES)

	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Probabilidade de significância
a)que os alunos sejam capazes de guardar, do trabalho oral efectuado na aula, as notas indispensáveis para outras situações de aprendizagem futuras	1,956	2	,376
b)que os alunos sejam capazes de produzir diferentes tipos de escritos que possam encontrar na sua vida pessoal ou profissional	1,967	2	,374
c)que os alunos sejam capazes de se corresponder com outros falantes da língua em estudo	4,253	2	,119
d)que os alunos aprendam progressivamente os métodos que lhes permitam mais tarde adaptar-se e progredir em situações de produção de escrita	,715	2	,699
e)que os alunos estejam preparados para a realização de testes, exames e provas académicas	6,679	2	,035

Anexo VI – Transcrição de Entrevistas

As normas utilizadas para a transcrição foram seleccionadas de acordo com a fiabilidade e facilidade de manuseamento[10]: as onomatopeias e interjeições foram registadas entre parênteses recto (*e.g.* [eh]), assim como elementos paralinguísticos, tais como risos e outros indicadores comportamentais que considerámos relevantes para a compreensão do discurso oral e dos quais ainda tínhamos memória, ou tinham ficado no registo sonoro.

Os bordões foram incluídos sem qualquer símbolo que os destacasse do restante do discurso. As pausas foram registadas com barras oblíquas, correspondendo uma barra a uma pausa breve, duas barras a pausas longas.

As reticências indicam palavras ou frases não concluídas, por razões diversas, desde que não tivessem sido interrompidas por onomatopeia ou interjeição, por um bordão ou ainda por uma pausa. Estas últimas podem ainda corresponder a pausas no discurso, substituindo a pontuação em muitas ocasiões.

A pontuação foi utilizada, regra geral, neste contexto de transcrição do discurso oral, com o mesmo valor que lhe é atribuído no discurso escrito. Substituímos as reticências pelas barras oblíquas, como referimos, de modo a melhor concretizar o tempo de pausa.

Foi, ainda utilizado o símbolo [↑] para marcar um destaque de voz, em palavras ou momentos manifestados pelo entrevistado e que não correspondessem a fim de frases, utilizando-se, nesse caso, o ponto de exclamação.

Colocamos entre chaves outro tipo de informações e entre aspas a reprodução de discursos directos exemplificativos de situações de oralidade na sala de aula.

Por fim, as línguas francesa e portuguesa foram registadas com maiúscula sempre que os entrevistados se lhes referissem enquanto disciplinas curriculares.

Nota: Apenas apresentamos três entrevistas exemplificativas.

[10] Tivemos ainda em conta algumas normas utilizadas em outras investigações cujo *corpus* continha transcrições de entrevistas, tais como Barbeiro (1996) e o Projecto *Português Falado* (2001) da responsabilidade do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CD-Rom gentilmente cedido pelo CLUL).

[PEB1] Entrevista n.º 1: Professora Contratada (3º Ciclo do Ensino Básico)

Caracterização Sócio-profissional da docente:

Ordem de idade: 25-35 anos

Tempo de serviço: 6 a 10 anos

Habilitações literárias: Licenciatura com profissionalização

PEB1: Eles parece que estão a seguir um texto / previamente escrito // Não / eles não estão simplesmente a escrever / estão a seguir um texto.

E: Se estão a seguir um texto esse texto poderá ter algumas funções ou...

PEB1: Poderá ser para enquadrar o tema / poderá ser para enquadrar o tema e para terem algumas ideias suplementares para escreverem o próprio texto deles // agora / para mim / quer dizer nunca / dei um texto para suscitar a escrita de um outro.

E: Sim? Então diga como faria. Descreva como são normalmente os seus momentos de ensino da escrita.

PEB1: Depende do nível, se é um nível mais avançado e vocabulário que eu acho que eles tenham já / bem adquirido posso dar um tema [eh] ou mais alargado ou menos alargado consoante o nível e / vocabulário que acho que eles já tenham adquirido e eles redigem o seu texto tentando sempre que eles obedeçam a um esquema de pelo menos introdução, desenvolvimento e conclusão [eh] outras vezes [eh] pode acontecer que antes de passar à escrita propriamente dita [eh] formem listas de palavras // que depois ajudem a redacção do texto / Isto é em língua estrangeira não é? / Às vezes falta vocabulário // por categorias pode acontecer que sejam nomes, adjectivo, verbos tudo para facilitar depois a redacção de um texto, por exemplo.

E: E geralmente em que momento surge essa escrita, em que momento da aula ou da planificação?

PEB1: [eh] [eh] No início de uma aula não. É sempre uma espécie de fase de recapitulação de uma série de conceitos, de vocabulários, de vocabulário novo que tenha vindo a introduzir / de acordo com o tema que estou a abordar.

E: Portanto não será...

PEB1: Nunca é uma motivação, é sempre [eh] a concretização de algo que tenha vindo a ser feito

E: E geralmente com que objectivo?

PEB1: Com o objectivo de desenvolver a expressão escrita.

E: Mais em particular?

PEB1: De aplicar o vocabulário que eles conheçam //

E: E as instruções são fornecidas geralmente oralmente, por escrito ou estão escritas num suporte.

PEB1: Bom, podem estar escritas no quadro ou às vezes oralmente.

E: O que lhes diz normalmente nas instruções?

PEB1: O tipo de texto que pretendo, algumas indicações sobre a estrutura do texto e / o limite ou o mínimo que considero razoável.

E: Que texto acha que estas alunas estão a escrever?

PEB1: Um texto expositivo talvez //

E: Em termos de planificação, como costuma planificar aulas de escrita ou momentos de escrita nas suas aulas?

PEB1: // Então de acordo com a matéria que estou a dar / e / de acordo com o tema e o vocabulário que eu sei que é necessário conhecer para aquele tema para aquela unidade [eh] / e dado que muitas vezes o que acontece é primeiro listas de palavras para facilitar depois a produção escrita por categorias, nomes, verbos adjectivos [eh] Eu tento, porque pode acontecer que os alunos não tenham o que dizer, não saibam naquele momento, eu pelo menos em relação à lista de palavras tenho sempre algumas palavras pré-preparadas, digamos assim, para introduzir no caso de não haver grande participação dos alunos.

E: Se esta aula fosse sua, o que estaria a fazer? Como é que os alunos estariam a trabalhar?

PEB1: O que é que eu enquanto professor estaria a fazer aqui?

E: Não necessariamente aqui. Se isto fosse uma aula sua que procedimentos tomaria?

PEB1: Provavelmente estaria a passar pelas mesas para acompanhar o trabalho deles e para esclarecer algumas dúvidas.

E: E eles estariam a trabalhar como?

PEB1: Como assim?

E: Estariam a trabalhar sozinhos? Com a ajuda de colegas? Com outras ajudas?

PEB1: Depende. Se eu considero que é uma actividade que é mais difícil ou se eu considero que alguns alunos... Se eu tenho vindo a verificar que alguns alunos não dominam ainda bem o tema que nós estamos a estudar, pode acontecer que eu os ponha a pares estrategicamente, alunos mais fracos com um aluno melhor.

E: E as dificuldades centrar-se-iam então em termos de conhecimento do tema. Não haveria outras?

PEB1: // Quer dizer na língua estrangeira // o que mais me preocupa é vocabulário do que propriamente aquela estrutura perfeita de um texto em língua materna porque aí o vocabulário não é tanto o problema.

E: Que outras dificuldades poderão ocorrer, não sei, estou a lembrar-me que a maior parte dos professores diz que ensinar a escrever é difícil. Gostava de saber porquê? O que, neste contexto, significa difícil?

PEB1: É mais difícil na língua materna.

E: Do que na língua estrangeira?

PEB1: //

E: Então qual a diferença entre a noção de difícil na língua materna e na língua estrangeira?

PEB1: Na língua materna, o difícil é conseguir que eles façam um trabalho de reflexão antes da concretização do texto porque eles gostam de se lançar logo na escrita e depois obtemos textos pouco organizados em termos de estrutura porque eles não conseguem fazer uma planificação do texto. Dizem que leva muito tempo, que dá-lhes mais jeito, como eles dizem, começar logo a escrever e as ideias vão fluindo e às vezes não se encontra um grande coordenação. Aí, para mim, o ensino da língua materna é mais difícil por causa disso, porque é muito difícil // São muito poucos os alunos que nesta fase do 3º ciclo, e muitas vezes também no secundário, conseguem ter consciência de que é preferível planificar o texto e depois escrevê-lo, tenho muito mais hipóteses que saia com muito maior correcção do que lançar-me logo à escrita. E em relação aos alunos do 3º ciclo é difícil obtermos essa consciência na língua materna, Em relação à língua estrangeira [eh] dado o facto de ser um língua estrangeira e o vocabulário ser muito mais reduzido, eu não pretendo que eles planifiquem um texto com todas as partes que uma planificação deve ter com decisões previas, tópicos mais importantes, numa primeira fase e depois a partir daí verdadeiramente um plano, o que é que vou pôr na introdução, o que é que vou pôr no desenvolvimento [eh] e o que vou pôr na conclusão //

E: Portanto tem mais a ver com falta de bases, de referências, de ter um referente ...

PEB1: Não pretendo que no ensino // da língua estrangeira que eles saibam passar pelas fases da planificação de um texto para depois passar à sua concretização / De qualquer modo, os texto numa língua estrangeira são muito mais reduzidos e ainda para mais no ensino básico e portanto interessa-me que eles escrevam 6/7 linhas, minimamente organizadas. Mas dado a redução do tamanho do texto pelo facto de se tratar de uma língua estrangeira em que não há aquele / aquele à vontade lexical, importa-me mais que eles consigam aplicar determinadas estruturas verbais e / algum léxico que tem vindo a ser estudado do que propriamente planificar. Por isso é que eu digo que é, que o mais difícil na língua materna é a planificação e incutir essa ideia que é preciso planificar. Na língua estrangeira, para mim, o que é mais difícil é que eles consigam usar estruturas que tantas vezes eles aprendem e são repetidas / Mas uma coisa é a gramática, que embora eu tente sempre dar um sentido à gramática / o que eu muitas vezes noto é que na situação de aplicação de conhecimentos morfo-sintácticos [eh] vejo muitas vezes que isso falha e o que é mais difícil na língua estrangeira é isso.

E: Os seus alunos escrevem um texto e depois o que acontece com esse texto?

PEB1: Bem, depende. Às vezes acontece que escrevemos todos um bocado, se é uma turma que permite fazer isso. Se é uma turma que me permite, por exemplo, que possamos escrever todos ao mesmo tempo, cada um escreve um bocadinho e vamos construindo todos o texto pouco a pouco / num acetato. Já tem acontecido de modo a que todos possam visualizar / [eh] / quando é uma turma que permite, porque é preciso levantar-se um ir escrever, levantar-se outro, ir escrever. Portanto, há grandes momentos de pausa e se não for uma turma com um comportamento adequado é o caos total [eh] / Se não, é uma escrita individual ou escrita a pares, no máximo dois.

E: Pelo que diz quando cada um vai escrever, a correcção vai sendo feita.

PEB1: Sim.

E: Quando o texto é escrito individualmente ou a pares, como se realiza a correcção?

PEB1: Depende do tempo que tenho. Se por qualquer motivo me interessa ter, porque institucionalmente é assim, um trabalho para avaliar / sumativamente, pego nos textos, depois de ter dado um certo acompanhamento em aula, pego nos texto, levo para casa, corrijo e devolvo. Quando não estou constrangida institucionalmente, pode acontecer, se tenho tempo, na própria aula assinalo os erros, sublinho, mas não digo exactamente o que está mal para eles terem um trabalho reflexivo, ou às vezes levo, sublinho e depois devolvo.

E: E o que acontece depois?

PEB1: E depois eles têm de refazer o texto, fazer uma outra versão.

E: E relativamente aos outros que já corrigiu sumativamente?

PEB1: Quando entrego faço alguns comentários para explicar porque é que é assim, porque / mesmo / geralmente quando corrijo, corrijo os erros, pode acontecer, mas quando devolvo faço um pequeno comentário para ter a certeza que eles perceberam porque é que é assim e não de outra maneira. Porque se eles escreveram inicialmente um particípio passado sem acordo com o sujeito, por exemplo, com *auxiliaire être*, e se eu faço o acordo limito-me a corrigir, ao entregar se não fizer nenhum comentário o mais provável é eles não ficarem a perceber porque é que afinal é assim, e pode muito bem acontecer que a maioria não pergunta sequer. Recebe, vê o valor do seu trabalho e guarda. E então tento sempre fazer alguns comentários de modo a que eles percebam porque é que é assim e não mais é de outra maneira. E geralmente prefiro apostar nas segundas versões.

E: Porquê?

PEB1: Porque acho um bocado ingrato para um aluno ter a noção de que faz um trabalho para ser avaliado sempre de forma sumativa // e isto é praticar mais a avaliação formativa, e acho que é importante para eles. Eles não têm de ser sempre avaliados sempre mais por uma primeira versão de um texto que eles façam. Eles têm direito, depois de perceber porque não é assim, a reformular.

E: Nunca pensou em deixar o aluno fazer a auto-correcção do seu texto?

PEB1: Não assinalando nada, não. Nunca fiz porque acho que eles rejeitariam. Assinalar a palavra, isso eu faço.

E: A segunda versão é feita em casa ou na aula?

PEB1: Mais uma vez depende [eh] // Se praticamente toda a gente fará um segunda versão pode ser feito na aula. Se não houver muitos, não vou usar o tempo da aula para isso. Eles fazem em casa / e depois mostram-me outra vez.

E: Mas de que forma é feita essa correcção? Eles produziram aqueles erros. Vão corrigir com os conhecimentos de que dispõem, ou recorrem a um colega ou a outro tipo de ajuda?

PEB1: Quando são erros simples, eles podem ter-se enganado mas ao assinalar alguns erros eles vêem imediatamente o que está mal, coisas simples / do tipo, uma marca de plural, não fazer um apóstrofo à frente de uma vogal. Quando são mais complicados dizem que escreveram assim porque pensaram que era assim e de outra maneira não sabem, e às vezes eles ficam um bocado desorientados. Aliás, eles nem gostam das segundas versões. Eles preferem fazer, serem avaliados e passarem à próxima, sem haver depois o trabalho de reflexão sobre os erros deles. Então, às vezes, remeto-os para determinada parte da matéria. Ou tento fornecer-lhes uma ficha, mas essencialmente a realizar, este ano sobretudo, nas aulas de estudo acompanhado // ou faço um explicação no quadro apelando à participação dos outros colegas, no caso de haver colegas que percebam porque determinado erro tenha acontecido.

E: Agora gostaria que me descrevesse e narrasse uma prática de ensino da escrita que considere que tenha sido para si uma boa prática de ensino da escrita.

PEB1: Uma que eu acho que foi mais // uma que eu acho que foi interessante e que motivou os alunos foi o projecto de correspondência com uma turma polaca. Porque eles se empenharam bastante nesta ideia com o facto de corresponderem com uma turma de estudantes de francês língua estrangeira tal como eles // e portanto aderiram bastante bem. Os primeiros produtos que nós lhes mandámos foi inicialmente um texto em que cada um se apresentava: dizer o nome, dizer a idade, os seus gostos, quem quisesse podia descrever a sua família, se tinham cães ou gatos, os seus *hobbies*, os seus passatempos, disciplinas que gostavam mais, etc. Um texto mais pessoal sobre cada um deles // e esse foi feito individualmente. Depois houve um que foi feito colectivamente, isto é a par desse enviámos outro que foi colectivo e que também tinha a ver com uns cartazes que lhes queríamos enviar sobre o que eles mais gostassem, com fotos / Por exemplo, alguns elaboraram cartazes sobre os jogadores de futebol que eles gostam mais, outros de actores de cinema, outros de desportos que eles praticavam e que gostavam muito e então mandaram fotografias e gravuras sobre esse / sobre esses seus gostos. E portanto a partir daí, fizemos um espécie de súmula das actividades da turma, que os alunos tinham, fora das aulas, e esse texto foi escrito colectivamente. Agora [eh] / Ah! Eu contactei com essa tarefa através de um site na internet que é especificamente sobre trocas de correspondência entre professores de francês língua estrangeira. Deixei lá um anúncio com as turmas que tinha, os níveis, e

responderam-me três colegas e eu fiquei logo com o primeiro. Os outros dois já não fazia sentido porque já tinha começado com a colega polaca. E foi assim que foi suscitada a tarefa.

E: Como é que os alunos reagiram a essa tarefa?

PEB1: Ficaram muito empolgados. [eh] mais ainda quando recebemos os primeiros trabalhos deles, que eram também textos onde cada um se apresentava [eh] e havia também pósteres sobre a sua região e o seu país / e eles ficaram sinceramente motivados e acho que [eh] se eu pudesse continuar com aqueles alunos, ia continuar o Francês com aqueles alunos, fazia todo o sentido tentar estabelecer uma troca verdadeira, humana, entre eles, em que se pudessem conhecer / inserido nalgum projecto europeu, mas dado que isto é um 9º ano e para o ano saem da escola.

E: 9º ano nível quê?

PEB1: Três.

E: E então acha que por ser 9º ano, nível III, dá-lhe a possibilidade de fazer esse tipo de trabalho?

PEB1: Não podia ser feito num 7º ano nível I com outro tipo de troca de trabalhos.

E: Estou a falar-lhe nisso porque o tipo de texto que foi realizado tem mais a ver com os conteúdos do nível I.

PEB1: Isso é verdade, mas para uma primeira abordagem fazia todo o sentido cada um dos alunos se apresentar.

E: Mas poderia ter ido mais longe como falar da zona de residência.

PEB1: Mas isso está a ser feito, mas numa segunda troca.

E: Instituiu alguns objectivos para essa tarefa? Está inserido nalgum projecto de escrita? Ou surgiu-lhe porque viu o site na internet e decidiu colocar o anúncio?

PEB1: Surgiu mais nesse sentido. Sabia que essas trocas existiam, não sabia onde / como fazer um primeiro contacto. A partir do momento em que descobri aquele site na internet e que tinha uma base para pensar nisto, então avancei, no sentido de fazer alguma coisa diferente com a turma.

E: E acha que os alunos tiveram mais gosto em escrever; se encontravam mais motivados?

PEB1: Com certeza, tiveram mesmo.

E: Porque acha que isso aconteceu?

PEB1: Porque por um lado a escrita tinha mesmo uma função precisa, autêntica e não fictícia como acontece muitas vezes nas aulas e porque [eh] viram-se perfeitamente naqueles alunos polacos, das mesmas idades que eles, de futebol, de bandas musicais que eles também gostam e // portanto eles aderiram muito bem. Alunos que geralmente não se mostram muito participativos, neste projecto todos participaram.

E: A tarefa foi realizada na aula, em casa, na biblioteca, noutro espaço?

PEB1: Começámos os textos de apresentação na aula, mas não acabámos. Na aula seguinte trouxeram-nos já concluídos.

E: Concluídos, mas provavelmente com deficiências?

PEB1: Sim, mas com esses texto não quis interferir a 100% porque o meu objectivo é que eles comunicassem entre eles. É evidente que eles não poderiam escrever um texto com a máxima correcção e nem sequer eu recebi textos da Polónia com a máxima correcção. Intervim, obviamente, mas // as ideias eram todas deles. //

E: Como é que lhes apresentou a tarefa?

PEB1: Comecei por lhes falar sobre este projecto, para ver um pouco o interesse deles. Mostraram-se interessados, mas não avancei muito mais. Estava à espera de receber os trabalhos dos alunos polacos para começar alguma coisa. Até para // para // como é que hei de dizer / para suscitar mesmo vontade e motivação porque efectivamente havia um projecto no ar, mas eles entretanto tinham recebido os trabalhos. Portanto ia mesmo ser concretizado, estava a ser [eh]

E: Que tipo de trabalhos eram? Vieram numa folha A4, em suportes específicos?

PEB1: Eram texto deste mesmo estilo de apresentação. Vieram em folhas de cartolina, papel cenário [eh] Havia vários tipos de papéis, com alguma originalidade. Os meus empenharam-se também, bastante. Conceberam pósteres, com alguma preocupação de originalidade, com papéis. Os papéis eu tive de pedi-los na escola. Mas tentei que os suportes fossem originais, para não ser uma simples folha A4 branca, ou uma simples folha de cartolina. Então havia possibilidade de obter papéis diferentes, brilhantes, coloridos. Eles agarraram-se à tesoura, à cola e começaram a conceber pósteres. Alguns colavam o texto outros escreviam o texto no próprio póster. Em relação à // Os primeiros trabalhos que nós lhes enviámos, os de apresentação, foi-lhes dito que tinham de escrever um texto em que se apresentassem. Não foi preciso entregar materiais, guiões, nada disso. Se fosse o 7º provavelmente teria de o fazer. Ali não tive de o fazer. Eles sabiam perfeitamente o que dizer, o texto era livre / de apresentação, mas relativamente livre, e portanto não lhes foi entregue, por exemplo, nenhum guião.

E: E portanto esse projecto ainda está a decorrer, pelo que percebi?

PEB1: Sim.

E: Com que tipo de texto e de actividades?

PEB1: Visto já termos muito pouco tempo de aulas, e só tenho com eles um vez por semana, o que é muito pouco / mas [eh] inicialmente tinha pensado / desta vez já não [eh] em suporte de papel, mas sim filmá-los, a falar. Aí entrava [eh] a vertente oral. A ideia era ir com eles [eh] para a praia, por exemplo ali aquela zona de Alvor e cada um deles, ou em grupo, ou provavelmente nem todos, porque alguns, por acaso aí, [eh] mostraram-se um bocadinho renitentes em aparecer [eh] num vídeo [eh] Aí cada um apresentava uma parte / descreveria uma paisagem em que nós estivéssemos envolvidos. Mas dado que realmente tinha muito pouco tempo, perguntei aos alunos quem tinha facilidade em / em / quem é que tinha / em seu poder um gravador / uma / como se diz / uma câmara

E: Uma câmara de vídeo

PEB1: Uma câmara de DVD, para depois mandar em DVD, para não mandar em cassete VHS que acho que está um bocado ultrapassado / [eh] / e portanto juntaram-se uns quantos e já começaram a fazer algumas filmagens. [eh] para eles não terem o trabalho todo, esses portanto vão fazer e estão a fazer já umas filmagens pelos sítios mais bonitos de Alvor, as praias e aqueles sítios mais recônditos, e os outros [eh] depois de saber exactamente quais são os sítios, e porque eles conhecem exactamente aqueles cantos, porque moram em 95 / 96% dos alunos moram realmente em Alvor, os outros estão a construir pequenos textos de informação turística, digamos.

E: Foram-lhes dadas algumas pistas, algum exemplo do que é um texto de informação turística?

PEB1: Bom, eu aí pedi-lhes para irem às agências de viagem, e ao posto de turismo, para terem uma ideia de como poderia ser feito um pequeno roteiro turístico ou a descrição de algumas paisagens. Eles encontraram muita coisa sobre Alvor propriamente dito e depois, é como se o trabalho tivesse ficado assim um bocado [eh] como é que hei de dizer // se tivesse ficado um bocado viciado porque [eh] eu reparei que / eles tiveram logo muita tendência em começar a traduzir do que propriamente a produzir // e eu não me opus.

[PEB4] Entrevista n.º 7: Professora do Quadro de Zona Pedagógica (3º Ciclo do Ensino Básico) – Entrevista não gravada.

Caracterização Sócio-profissional da docente:

Ordem de idade: 36 a 45 anos

Tempo de serviço: 11 a 15 anos

Habilitações literárias: Licenciatura com profissionalização

Nota prévia: A entrevista foi realizada entre duas aulas, o que diminui o tempo de conversa com a docente. É, por isso, natural que alguns pontos não estejam desenvolvidos como seria desejável. No entanto, o principal da informação consta do relato da conversa tida com a docente. Convém salientar que tomou por base o trabalho desenvolvido com a turma de 9º ano, nível III, que acompanha desde o nível I. Destaco, por fim, o dinamismo da escola, que se reflecte, por exemplo, na afixação em paneis próprios espalhados pela escola dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, ao longo do ano escolar.

A docente requer normalmente trabalhos escritos simples, definindo três categorias diferentes: resumir a ideia de um texto numa frase, resposta a perguntas e composições. As composições foram definidas como textos nos quais os alunos exprimem um ponto de vista sobre o tema em estudo.

As aulas organizam-se, geralmente à volta de um tema, para o qual a professora selecciona um ou dois textos, sendo que, normalmente, as unidades iniciam-se com diálogos acerca da temática em estudo suportados por imagens que a professora traz para a aula ou que constam do manual. Durante o diálogo, a professora procede ao registo no quadro do vocabulário pertinente sobre o tema. Os próprios manuais, por vezes, trazem no final uma lista de vocábulos divididos pelos diferentes temas abordados. A composição surge sempre no final da unidade.

A docente aproveitou para referir que o último texto, nas condições acima descritas, foi feito em casa. O tema era relativo às novas tecnologias. Leram três textos nos quais adolescentes davam a sua opinião sobre a internet, referindo as suas vantagens. A professora pediu, então, aos seus alunos que escrevessem uma composição, na qual teriam de expor a sua opinião sobre as vantagens da internet. Como lhes foi dito que se podiam basear nos textos lidos em aula, todos os textos deveriam pelo menos conter uma ideia original, própria de cada aluno. Para ela, é mais fácil produzir um texto, se os alunos se puderem basear em outro(s) texto(s), usualmente aquele(s) que serviu(ram) de base para a unidade.

Apesar de referir que os seus alunos produzem muitos textos, ainda que pouco diversos, e que se expressam mais rapidamente (e mais facilmente) pela escrita do que na oralidade, a professora apontou alguns problemas:

- Escrevem com muitos erros, dificuldades e falta de vocabulário;
- Têm dificuldades em demarcar o seu texto do texto base (exemplo: passagem da primeira para a terceira pessoa, recurso a aspas para transcrever excertos do texto lido); nas palavras da professora: "Fazem cola do texto original".

Na sua opinião, a falta de tempo lectivo atribuído à segunda língua estrangeira pode estar também na origem do problema. O 9º ano, nível III, de Francês, que ela tem este ano, tem apenas dois blocos de quarenta e cinco minutos cada. Descontando actividades iniciais e finais (chamada, registo TPC, sumário, etc.) inerentes às actividades lectivas de qualquer disciplina, sobra-lhe pouco tempo para desenvolver competências em língua francesa, nomeadamente escrever. Referiu, aliás, que tinha inclusive comentado essa situação com os alunos pouco antes da entrevista. Disse-lhes que lhe parecia que eles estavam a regredir ao invés de progredir nos conhecimentos de língua e cultura francesa. Uma das justificações encontrada foi precisamente a menor carga horária atribuída ao Francês, em detrimento da outra língua estrangeira, tendo menos tempo para trabalhar com os seus alunos.

Para a docente, escrever implica muito tempo: implica ler e compreender um texto que aborde o tema e introduza vocabulário e conteúdos morfo-sintácticos. Só depois se passa à escrita, que nestas condições, é geralmente feita em casa, com ou sem ajuda, não sabe. Ressalva que também há bons alunos, mas normalmente, quase todos apresentam os problemas atrás enunciados.

As instruções para as actividades de escrita contemplam normalmente orientações sobre a introdução, desenvolvimento e conclusão, a delimitação do número de linhas, o aconselhamento de se apoiarem no texto base e o exórdio de emitirem uma opinião mais ou menos original, de não se "colarem" unicamente ao texto lido em aula. São, como já referimos, pedidas em fim de unidade e requer-se a escrita de uma composição, na qual os alunos deverão expor pontos de vista.

A professora procede à correcção de duas formas, dependendo a sua escolha de vários factores, não apresentados: Pode sublinhar os erros cometidos, pedindo a reformulação do texto ou risca os erros e corrige, conversando com cada aluno no momento da entrega sobre os erros cometidos. Considera, aliás, este diálogo com os alunos muito importante.

O primeiro procedimento exposto para a correcção é, para esta docente, a forma ideal de se corrigir os textos produzidos pelos alunos. Confessa que procede assim nas aulas de Português, mas nem sempre o faz em Francês devido à gestão do programa, que considera

extenso. Ressalvou, não obstante, o facto da disciplina de Língua Portuguesa ser leccionada a uma turma de CEF (Curso de Educação e Formação), tendo uma maior liberdade na gestão do currículo. Assim sendo, acaba por ter mais tempo para desenvolver as várias competências.

Questionada se classificava cada texto produzido pelos alunos, independentemente do método escolhido para a sua correcção, a professora anuiu, destacando que se tratava sempre de uma classificação qualitativa. Tivemos, então, curiosidade em saber se voltava a classificar qualitativamente as reformulações a que docente respondeu que, no caso do Francês, só classificava a primeira versão. Tendo em conta que a segunda seria melhor que a primeira, a classificação atribuída teria de ser superior, colocando-lhe posteriormente, dificuldades na justificação dos níveis atribuídos no final de cada período.

Relativamente à primeira parte da entrevista, há ainda a referir que usualmente requer trabalhos escritos individuais, mas que também já procedeu a trabalho de pares e de grupo. Quanto aos recursos, disse que é difícil trabalhar com o dicionário em aula, mas que os próprios manuais trazem glossários temáticos que os alunos podem utilizar, e que tem também distribuído fichas de vocabulário.

A professora foi depois questionada sobre a prática de ensino da escrita que considere a melhor que tenha desenvolvido. Após referir que era difícil pensar num curto espaço de tempo numa boa prática de ensino da escrita, acabou por referir duas, desenvolvendo apenas a segunda.

A primeira diz respeito a uma turma do 7º ano, nível I. Segundo a docente, os alunos escreveram bastantes textos no último período, passando-os depois em suportes diferentes como cartolina ou papel colorido. Referiu que os alunos desenvolveram trabalhos "muito giros" e diversificados.

Deteve-se mais tempo num trabalho desenvolvido na turma do 9º ano, nível III, que acompanha este ano lectivo. Alguns alunos do 9º ano de Francês da escola realizaram uma visita de estudo a Paris durante a interrupção da Páscoa. Foi-lhes, então, lançado um repto: realizar uma investigação, na internet, sobre a França, e nomeadamente a sua capital; "teriam de organizar a visita de estudo: itinerário, preços dos hotéis, horário e preço dos museus e monumentos, etc.", sendo que deveriam evitar a descrição dos monumentos e museus existentes em Paris. Esta tarefa seria realizada pela(s) professora(s) envolvida(s) *in loco*.

Devido ao número total de alunos envolvidos (à volta de cem), foi-lhes pedido que se organizassem em pequenos grupos de três/quatro alunos. O trabalho realizou-se fora da sala de aula.

O papel do professor durante a realização da tarefa consistiu no esclarecimento de dúvidas e no acompanhamento das pesquisas na internet, de modo a orientá-los no modo de

realização de tarefas de pesquisa de informação recorrendo às TIC e nas dúvidas que pudessem ter. Para além da internet, os alunos podiam usar o dicionário, o manual e outros livros.

Os trabalhos foram corrigidos depois de já estarem prontos para serem expostos, não foi assim possível reformulá-los. Referiu, ainda, que não corrigiu totalmente os textos produzidos, de modo a "não estragar o trabalho". Limitou-se a sublinhar a lápis os erros detectados.

Salientou o facto de os alunos se terem empenhado bastante na realização da tarefa, entregando trabalhos em suportes diversificados (papéis coloridos e outros, cartolinas, etc.) e muito criativos (prospectos, por exemplo, com itinerário e informações turísticas acerca de Paris).

Os trabalhos não foram todos expostos até ao momento, devido à limitação de espaço reservado para o efeito, ainda que muitos possam ser vistos pelos corredores da escola. Ainda assim, os restantes serão mostrados na semana das línguas, que decorrerá proximamente.

[PES4] Entrevista 10: professora do quadro de escola (Ensino Secundário).

Caracterização Sócio-profissional da docente:

Ordem de idade: 36 a 45 anos

Tempo de serviço: 16 a 20 anos

Habilitações literárias: Licenciatura com profissionalização

Nível ensinado à data da entrevista: Ensino Secundário

Nota: A docente preferiu realizar a entrevista na sala dos professores. Por conseguinte, alguns trechos, poucos ainda assim, estavam incompreensíveis.

PES4: [eh] Uma das minhas dúvida [eh] pois, mas se calhar é dúvida de quem não sabe muito bem... que é: Quando fala em produção de texto, não é... é produção de um texto, digamos [eh] como um todo, não é género a partir de um texto responder a perguntas.

E: Não, não. Não são perguntas gramaticais. É um texto que poderá ser da extensão de um parágrafo, ou maior, dependendo do nível...

PES4: [eh] Aquilo que se me ocorre na iniciação, e o que tenho feito, é, nomeadamente um um dos pontos do programa que aparecia na unidade em que uma pessoa trabalha o texto, onde vão aparecendo, neste caso, a descrição física e psicológica, onde vão aparecendo adjectivos [eh] substantivos e adjectivos [eh] Começa-se a trabalhar ou a explicitar [eh] esses adjectivos... esses [eh] adjectivos e e substantivos na aula e depois responde-se às perguntas de interpretação e depois no final da... dessa... dessa dessa unidadezinha [eh] com o vocabulário que eles tinham aprendido, com as estruturas gramaticais que também tinham sido estudadas [eh] // dou-lhes um // exercício para fazer, aquele que se me ocorre de momento que trabalhámos, e é verdade que na iniciação não podemos trabalhar textos muito extensos, mas era um parágrafo ou dois sobre ou [eh] já não me lembro como era o enunciado propriamente, mas ou era pensar no colega do lado ou nalguém que quisessem e descrevê-lo física e psicologicamente [eh] mas isso seria o culminar de um trabalho que teria sido feito ao longo desse [eh] da da / do módulo. É verdade que o livro de Francês vem por módulos, por temas [eh] E então era um rapaz e uma rapariga, trocavam impressões entre si, iam sendo introduzidos no texto palavras novas, adjectivos, uns no feminino... uns no feminino e outros no masculino. Depois trabalhámos até o feminino e o

masculino / quer dizer... o feminino dos adjectivos. Depois no fim pedi-lhes para fazerem / a descrição de alguém que eles conhecessem.

E: Portanto, trata-se da aplicação desses conhecimentos...

PES4: Do que tinha feito para trás que aí era por um lado o vocabulário, as estruturas gramaticais mais simples, porque é verdade que é iniciação, tem que ter um sujeito, um verbo [eh] os... A descrição que eles faziam da pessoa, a frase tinha que estar sintacticamente correcta // e / E ao mesmo tempo treinámos o masculino e o feminino, tendo em conta que eles estivessem a descrever um rapaz ou uma rapariga, ou uma situação // que se prestasse a essa troca de masculinos e femininos. Por um lado, eles teriam esse... E geralmente eles demoram muito tempo [eh] é verdade que são aulas de 2 horas e uma boa parte dessa... dessas duas horas é para eles [eh] / pensarem, olharem para o colega do lado, se for caso disso. Verem... E é verdade que os deixo consultar / o o vocabulário e os livros para trás. Eles podem consultar aquilo tudo que quisessem / e / pelo menos 40 minutos estão eles à volta do pequeno texto [eh] Que mais [eh] / Depois... Às vezes o que acontecia e e aconteceu que às vezes a imaginação não abunda ou eles querem ter menos trabalho e descrevem o colega do lado. Depois, pedia-lhes para trocarem para... com... para... com o colega do lado [eh] Assinalavam, já não sei seria... dependia do do... com uma cor diferente da que tivessem posto / E o colega...

E: Assinalavam os erros?

PES4: Assinalava os erros, eventualmente, porque eles a assinalarem erros também! A maior parte deixa e assinalam o que não deviam assinalar [eh] / E E eu entretanto com isto [eh] também já não sei... já não me lembro se foi no começo da aula ou se foi já e / com isto se passa a aula. Depois, a nível da correcção final, eu levo para casa [eh] / assinalava os meus erros. Depois na aula a seguir, o que eu tentaria que fizessem era... com os erros que assinalei, que poderia coincidir ou não com...

E: Com os dos colegas.

PES4: [risos] Com os dos colegas [risos] tentaria que percebessem o / porque é que aquilo está mal ou o que é que está mal ali [eh] Há uns erros que para eles... alguns... erros? Sim! Erros! Que para eles é óbvio, desde que estejam com atenção a fazer aquilo, outros que são menos óbvio, tentariam rescrever o texto, ou tentam [↑] rescrever o texto com os erros que eu sublinhei // E entretanto vou andando pela sala, tentando que eles se [eh] apercebam do das faltas cometidas.

E: Mas habitualmente, então, eles rescrevem os textos que produzem ou normalmente é a colega que corrige e entrega já corrigido?

PES4: Também. Depende. Por acaso [eh] é verdade que / ao começo levava para corrigir, tendo em conta que é iniciação, ao começo, eles escreviam, nem que fosse, agora não me lembro assim de nenhum tema, mas que se prestava, que tinha um... desde [eh] a escola ou outro tema assim... Eu levava para casa nem que fosse uma frasezinha ou duas ou três que eles

escrevessem, levava para casa para corrigir. À medida que fomos avançando, que é o que se passou este terceiro período, tentei fazer isso [eh] Dava-lhes para assim... conseguir assinalar os erros // [eh]

E: Acha que existe uma diferença na maneira deles aprenderem a língua?

PES4: O que eu acho é que se... para aprender a língua ou... ou... para aprender a língua [eh] aprender a língua escrita porque...

E: Sim. Sim.

PES4: O que eu acho é que se lhes dou um texto já corrigido, com os erros [eh]

E: Já assinalados.

PES4: ...já assinalados, eles ligam pouco àquilo / [eh] À parte [eh] quer dizer [eh] Uma pequena percentagem das meninas, geralmente, pergunta "Ah! Assim?", "Ah pois isto devia ser assim.", "Onde estava eu com a cabeça. É verdade que é assim." Mas a maior parte, se eu corrijo e assinalo lá a vermelho ou a verde, por acaso até costuma ser a vermelho [sorriso], os erros... eles sim... pronto, olham para aquilo e arquivam // Se lhes dou / como aconteceu no terceiro período, e é verdade que este trabalho foi mais no terceiro período, se lhes dou o texto com os erros para assinalar, eles aí que remédio têm senão de olhar para aquilo para tentar perceber, e olhar para aquilo com mais calma.

E: E acha que eles depois produzem melhor?

PES4: [eh] / É verdade que isso é um trabalho que me parece que para o ano é que colherei frutos, se é que colherei alguns, porque... [risos]

E: É verdade que no Secundário as aulas estão quase no final.

PES4: É verdade que no Secundário as aulas acabam para a semana e... Mas o... Mas o... Mas a ideia que me dá é que / se / se lhes dou... E então, eles quando estão a... e mesmo quando estão a escrever, eles podem consultar o que quiserem, mas o certo é que eles estão muito distraídos que não / não se dão ao trabalho de ir ver ou que não... ou que... São capazes de [eh] pôr um sujeito *je* e depois pôr o verbo na terceira pessoa do singular, para eles parece tudo igual. E eu se lhes mando... E às vezes quando corrijo ou não corrijo e assiná-lo os erros, ponho lá "página 81 do manual", e na página 81 está o verbo conjugado com a pessoa... com a gramatical... com o pronome pessoal gramatical sujeito e depois claro que à frente aquilo, e eles vão ver e vêem e "Sim tenho mal porque..." Eu... Pois... Presumo que desta maneira não sei se... Não... Não pude ainda colher os frutos, assim seja, deste... Agora o que me parece é que desta maneira [eh] eles / apercebem-se dos erros que... /

E: Pelo menos pensam mais.

PES4: Pois. Eu bem lhes digo que às vezes eles... Mesmo se os deixasse consultar tudo e mais alguma coisa no teste, que não deixo porque eles... há coisas que têm que saber de cor independentemente de...

E: Que material é que podem consultar?

PES4: Ah! Nas aulas. O trabalho. Pois, podem ir ao caderno, podem ir ao livro. Eles têm uma *synthèse grammatical* neste e digamos que não... Os exercícios que eu dou de escrita, não quero que eles estejam ali só com aquilo que sabem no momento ou aquilo que se lembram no momento. Podem consultar tudo para trás. Digamos, o livro, o vocabulário...

E: A pequena síntese gramatical...

PES4: Sim, os textos, para irem buscar vocabulário porque se eu os estou a mandar descrever alguém...

E: Pois, nem sempre se lembram de tudo.

PES4: Pois. E depois a outra era o... É verdade que ainda não demos o *passé composé*, mas era o... com o... o que costuma fazer no fim de semana, o que fizeram no fim de semana passado não porque isso implicaria o *passé composé*. Mas em relação aos tempos livres, fizemos uma coisa parecida: "O que é que costumas fazer nos tempos livres" [eh] E foi um bocado mais ou menos a mesma coisa. Devo confessar que foi esta. Foi os tempos livres e foi a descrição física e psicológica de alguém, que experimentei este [eh] este [eh] [risos]

E: Esta forma... [risos] E quando lhes explica a actividade de escrita, recorda-se das principais instruções, aquelas que geralmente diz sempre.

PES4: É verdade que está lá escrito... O tema... É verdade que eles têm sempre perguntas a fazer, que às vezes são perguntas que não se me ocorrem mas que a eles lhes ocorrem [eh] // Em princípio eu até agora // lhes dou uma ficha à parte porque / pois porque no caderno eles têm 100 linhas, outros andam só com uma folha e neste tipo de exercícios dou-lhes uma ficha à parte. Geralmente // Pois que instruções que eu dou... Tento que esteja escrito / É verdade que no livro deles, como é iniciação, as os primeiros exercícios vêm / vêm em francês e depois em português, traduzido por baixo o que é que se pretende que eles façam / Agora já não me recordo se assim faço, nas últimas fichas [eh] se ponho em francês e depois em português como nalguns exercícios que eles têm ali [aponta para o manual] [eh] Ponho o que eu quero que eles pretendam, o tema da composição ou das 3 ou 4 frases e depois [eh] é verdade que vou sempre dando indicações [eh] / Dou indicações no geral [eh] O que acontece é que eles vão fazendo / Vão-me sempre perguntando e depois vou dando uma olhada e digo: "Pois, olha não podes misturar... não faz muito sentido nessa frase misturar a caracterização física com a psicológica. És alto e simpático e depois continuas a dizer que tens cabelos pretos [eh] Segue uma lógica." Mas essas indicações dá-me ideia que vou dando à medida que vou olhando para os exercícios deles. Porque há coisas que não se me ocorre / no momento e depois quando os vejo a escrever, ou vejo os pequenos textos, acho que eles estão a misturar as coisas ou / e que então vou dando indi... À outros que fazem, outros, aqueles que eu vejo que estão... vou dando indicações, mas [eh] / caso a caso [eh] quer dizer, aluno a aluno.

E: Portanto, os textos que geralmente pede, pelo menos ultimamente, têm a ver com «os gostos»? [eh]

PES4: [eh] A descrição física e psicológica de alguém e andamos... não andamos muito longe disso. Porque é verdade que / Eu às vezes tento lembrar-me como é que eu aprendi francês, porque para mim não é complicado e às vezes tento pôr-me... pois, devo confessar que... Pois, é diferente. Não tem uma coisa a ver com a outra [eh] Mas // Aliás // o que lhes digo sempre é que [eh] Há alunos que têm ritmos de aprendizagem diferentes, que aprendem até melhor com com fichas e consultando, eu só dou indicações. Há outros que uma pessoa tem que estar sempre [eh] tem de ter um tipo de trabalho diferente. As aulas não se prestam a muito a isso. Eu tentei, mas eu acho que Francês iniciação, as aulas... as turmas deviam ser mais pequeninas // Porque / Porque se há alunos que até na escrita fazem um trabalho autónomo, outros que não. É preciso uma pessoa [eh] andar sempre em cima deles.

E: E trabalham essencialmente individualmente ou usa outro método de trabalho?

PES4: Eles têm feito os textos individualmente, devo confessar. E depois [eh] Porque em grupo / o que acontece é que depois... Uma vez experimentei... trocam ou outras vezes [eh] Mas geralmente o texto que fique registado é individual.

E: É individual. Normalmente vem sempre em final de módulo para aplicação de...

PES4: de de das estruturas... Quer dizer, estruturas gramaticais. Não é à partida para testar estruturas gramaticais, mas eu pretendo que eles façam uma frase com princípio, meio e fim, que vão aplicando os verbos que se foram dando, o vocabulário que... e o tem / Pois, tenta-se que [eh]

E: Eles vão utilizando o que aprenderam

[risos]

E: Disse-me que as instruções podem ser escritas ou orais. Entrega uma ficha com as instruções e é nessa ficha que eles também escrevem?

PES4: Sim / É verdade, tanto... Pois... Por escrito o que pretendo que eles façam. As instruções, salvo seja, mas a maior parte das instruções é a nível oral, devo confessar. À medida que vou vendo como eles escrevem ou como é que estão orientando o trabalho vou eu, pois, dando umas indicações oralmente.

E: Que tipo de dificuldades sente nos seus alunos, a nível da escrita?

PES4: // [eh] Eu não sei se são as mesmas dificuldades que eles têm a Português / [eh] / que é no fundo / A nível do Francês deixe-me cá pensar. Por um lado // [eh] / a nível [eh] Por exemplo, pode ser que seja uma coisa muito difícil... muito fácil [eh] de colmatar, mas não se me ocorre nenhuma estratégia particular que é: aparece, por exemplo, *Jean va au cinéma*, e substituir este [eh] nome próprio por um pronome pessoal é uma coisa que lhes faz aflição que não sei porquê / [eh] / E isso às vezes nota-se depois quando eles estão a responder a perguntas no teste ou aqui na // não não... Agora como... com o avançar do... já vão / descortinando. Mas ao princípio [eh] entre ter um nome próprio... Claro que se eu faço o *je*, o *tu*, o *il* ou o *nous*, mas quando é, por exemplo *Jean-Paul et moi*, é difícil para eles jo... [eh]

E: Fazerem a correspondência entre o...

PES4: Sim [eh] do *Jean-Paul et moi* e o *nous* // Não sei /

E: Pois também não sei como...

PES4: [risos] Mas olha que é... Nalguns casos faz-me aflição eu não sei como é que hei-de... Agora, mais dificuldades na escrita. Por um lado é essa, que às vezes eles não... Por outra, é fazerem o acordo do sujeito com a pessoa gramatical... com o verbo // Eu não sei se é por não saber os verbos bem também sabidos [eh] Mas às vezes até nem é isso [eh] //

E: E geralmente os textos são elaborados em aula, então.

PES4: Os textos? Ah! Sim. É verdade que trabalhos para casa eu não tenho / Este ano não tenho insistido porque [eh] Porquê? [eh] Assim textos, textos em casa não. Às vezes, há trabalhos de casa, pergunta [eh] resposta a perguntas de um texto, mas assim pequenas composições, nem que seja 3 ou 4 linhas, não, geralmente não vão para trabalho de casa. Nunca pensei muito bem porquê! Mas eu prefiro que eles façam na aula / e vejo o que é que eles estão a fazer e apercebo-me das dificuldades // [eh] [incompreensível] Geralmente é feito em aula.

E: Agora queria que pensasse numa das actividades de escrita que tenha considerado a melhor. Não que tenha sido [eh] necessariamente este ano lectivo. Mas aquela que considere a melhor tarefa de escrita que tenha desenvolvido no Francês. Por razões diversas: sucesso da tarefa, motivação dos alunos, modo de trabalho diferente, porque...

PES4: Bem, deixe-me cá ver. Este ano, como é iniciação, devo confessar que acho que não tenho tido grande sucesso, mas acho... mas é verdade que [eh] // uma pessoa vai tentando. Também os frutos vão ser colhidos para o ano, espero eu, por [eh] porque [eh] mesmo que...

E: Vai continuar com eles para o ano?

PES4: Em princípio sim. Em princípio sim, até porque nós não... Ainda estava a falar com a outra colega há bocado, para a iniciação nem conseguimos sequer chegar ao fim do... e a justificação já seguiu [risos] [eh] Falta pouco para metade do livro e ficou muita coisa por dar, mas a ideia que dá é que uma pessoa prefere que fique... foi seguindo... foi seguindo o livro, que em princípio escolhemos porque está de acordo com o programa, e que não ficassem coisas por dar e demorar o tempo que eles precisam para assimilar a matéria do que estar a dar só para cumprir o programa. Mas olhe, não sei. Ah! [eh] / Não posso dizer que 2 ou 3 frases, este ano, tenha sido uma actividade de escrita muito, como é que hei-de dizer, muito aliciante tanto para mim como para eles. Nos anos anteriores [risos] // // Que já não sei em que nível de Francês foi, devo confessar, que era... Eu presumo que até era vida co... vida [eh] A actividade começou... Vida profissional ou... Que era... Havia pequenos anúncios, tanto para responder a empregos, como para [eh] procurar parceiro ou companhia, ou amigo / [eh] como há em português, agora não há jornal que não... que não tenha esse tipo de... Mas em que... Lembro-me, não sei já em que ano, devo confessar, nem em que nível, mas há de ter sido pelo menos no nível IV de Francês, em que apareciam esses [eh] esses anúncios em que as pessoas diziam que tipo de

amigo ou que tipo de pessoa procuravam e e geralmente eram textos até com alguma graça [eh] Pequenos textos [eh] Gostavam assim de fazer coisas [eh] E até apareciam alguns textos vagamente poéticos / E [eh] E a partir desses exemplos eles tinham que também redigir um anúncio [eh] E depois ou ou tinham que redigir um anuncio. E o anúncio não era só aquele "Jovem homem procura mulher de tantos anos" era textos mesmo. Não era propriamente com abreviaturas, nem com... eram textos apelativos, que davam... que tinham em conta a sua maneira de ser de... do que gostavam, davam conta das suas... daquilo que gostavam. E lembro-me que isso foi... Eles gostaram e foi engraçado porque vinham textos / engraçados. Pequeninos, sim. Mas aquilo, enfim, extrapolou um bocado o anúncio [eh] para se publicar num jornal. Mas acabaram por aparecer textos assim engraçados. E isso achei... E eles acharam graça / [eh] A partir dos exemplos que tinham, seguiram mais ou menos o esquema, e produziram textos mais ou menos poéticos, mais ou menos verdadeiros, porque eu... uma das instruções foi: "Se for mais fácil para vocês de dizerem a verdade e serem sinceros, tudo bem. Agora o que pretendo é que o francês esteja... Que apliquem aquilo que / que aprendemos e que escrevam frases mais ou menos correctas independentemente de ser verdade ou sincero."

E: Portanto, eles produziam os anúncios após a exploração dos que vinham no manual.

PES4: Sim. E apareceram anúncios engraçados. Uns textozinhos pequeninos...

E: E como foi feita a correcção desses anúncios?

PES4: Lá isso agora é que eu já não me lembro // Não tenho assim ideia. Lembro-me que foi um texto... um exercício que demorámos algum tempo a fazer...

E: Ou se corrigiu até porque...

PES4: [eh] Não, isso corrigimos. Agora // Eu... Olhe... [eh] Não foi para publicar em sítio nenhum. Nem no jornal da escola, já não sei. Mas ficou registado no caderno, até, presumo, esses textinhos deles. Agora como é que foi feita a correcção / boa pergunta...

E: Eles também podiam utilizar o manual, o caderno...

PES4: Sim. Sim.

E: E foi feito individualmente, também, na aula.

PES4: Sim. Isso lembro-me que... E depois houve também o trabalho de leitura aos colegas, troca de impressões [eh] E lembro-me que eles acharam graça e ficaram uns textos engraçadinhos.

E: Também ensina Português?

PES4: Também.

E: Acha que é [eh] É-lhe mais fácil ensinar a escrever em Português, ou em Francês?

PES4: Devo confessar que acaba por ser mais fácil e mais [eh] / uma diversidade maior de trabalhos que se podem realizar no Português [eh] / porque eu achava que na iniciação ia ser um trabalho engraçado e que daria... Mas, posso ter tido azar... Azar, enfim // Não correu tão bem como eu poderia pensar [eh] digamos, a progressão dos alunos [eh] O que acontece é que

mesmo que uma pessoa tenha... Nunca dei assim, ou já há muitos anos que não dou o Francês nível VI ou VII, mas acaba por ser sempre mais difícil exigir deles, mesmo à partida sabendo que o nível VI ou o nível VII exige-se isto ou aquilo, é mais fácil em Português / pô-los a fazer do que em Francês. Porque eles acabam... Mesmo que eu já saiba que aquilo tem... É [eh] Já tinham que saber aquilo no nível VI ou VII, há sempre muitas coisas que estão esquecidas. E então / é-me mais fácil trabalhar o Português porque acho que há [eh] um maior número de actividades e exercícios diversos. Acredito que em Francês... é claro em Francês é outro tipo de exercícios, mais aliciantes, ou mais... posso ir para... com documentos vários / que em Português não fazem sentido, mas depois a nível de resultado final / é mais compensador o Português que o Francês. Não sei se [risos] respondi à pergunta [risos]

ANEXO VII – Distribuição Quantificada de Unidades de Registo por Categoria / Indicador

Dimensão A: Gestão do Processo de Ensino-aprendizagem da Escrita em Francês

Categoria	Indicadores temáticos (3º Ciclo)	Registos	Indicadores temáticos (Secundário)	Registos
1. Planificação da situação de Ensino-aprendizagem	1.1 Finalidade(s)/Objectivo(s)	7	1.1 Finalidade(s)/Objectivo(s)	4
	1.2 Abordagem metodológica	2	1.2 Abordagem metodológica	7
	1.3 Planificação e desenvolvimento das actividades	12	1.3 Planificação e desenvolvimento das actividades	12
	1.4 Improvisação	3	1.4 Improvisação	2
	1.5 Fontes/Recursos para a planificação: Manual escolar	2	1.5 Fontes/Recursos para a planificação	1
	1.6 Contexto(s) metodológico(s)	—	1.6 Contexto(s) metodológico(s)	—
	1.6.1 Introduz (temática, etc.)	3	1.6.1 Indicador de aprendizagens gramaticais	1
	1.6.2 Indicador de aprendizagens gramaticais	2	1.6.2 Indicador de aprendizagens (geral)	1
	1.6.3Indicador de aprendizagens (geral)	3	1.6.3 Desenvolvimento de uma temática	1
	1.6.4 Desenvolvimento de uma temática	2	1.6.4 Conclusão de sequências de ensino-aprendizagem	5
	1.6.5 Conclusão de sequências de Ensino-aprendizagem	3	—	—
2. Contexto da Intervenção pedagógica	2.1 Instruções	—	2.1 Instruções	—
	2.1.1 Modo de fornecimento da instrução:	—	2.1.1 Modo de fornecimento da instrução:	—
	2.1.1.1 Oral	4	2.1.1.1 Oral	3
	2.1.1.2 Escrita no quadro	2	2.1.1.2 em Suporte escrito	3
	2.1.1.3 Outro suporte escrito	2	—	—
	2.1.2 Conteúdo da instrução:	—	2.1.2 Conteúdo da instrução:	—
	2.1.2.1 Género de texto e estrutura		2.1.2.1 Género de texto e estrutura textual	2

textual	5		
2.1.2.2 Assunto	10	2.1.2.2 Assunto	4
2.1.2.3 Morfossintaxe	4	2.1.2.3 Morfossintaxe	1
2.1.2.4 Critérios de correcção	2	—	—
2.1.2.5 Objectivos da tarefa	2	—	—
2.1.2.6 Tempo de realização	1	—	—
2.1.2.7 Tamanho do texto	4	—	—
2.2 Género de texto solicitado	—	2.2 Género de texto solicitado	—
2.2.1 de Estudo	2	2.2.1 de Estudo	2
2.2.2 Criativo	3	2.2.2 Criativo	2
2.2.3 Escolar	10	2.2.3 Institucional	1
2.2.(3) Actividades que recorram à escrita	6	2.2.4 Escolar	7
2.2.(4) Considerações sobre géneros de texto:		2.2.(3) Actividades que recorram à escrita	5
a composição	5		
2.2.(5) Razões da escolha do género	1	2.2.(4) Razões da escolha do género	2
2.3 Operacionalização da situação de escrita	—	2.3 Operacionalização da situação de escrita	—
2.3.1 Processo de escrita	—	2.3.1 Processo de escrita	—
2.3.1.1 Planificação	1	2.3.1.1 Planificação	1
		2.3.1.2 Textualização	1
2.3.2 Modo de trabalho dos alunos:	—	2.3.2 Modo de trabalho dos alunos:	—
2.3.2.1 Trabalho individual	7	2.3.2.1 Trabalho individual	3
2.3.2.2 Trabalho em grupo:	—	2.3.2.2 Trabalho em grupo:	—
2.3.2.2.1 Grupo de pares	7	2.3.2.2.1 Grupo de pares	4
2.3.2.2.2 Pequenos grupos	5	2.3.2.2.2 Pequenos grupos	2
2.3.2.2.3 Grupo-turma	3	2.3.2.2.3 Grupo-turma	3
2.3.3 Tempo de Realização	1	2.3.2.3 Razões apontadas	4
—	—	2.3.3 Tempo de Realização	1

2.4 Local de realização	—	2.4 Local de realização	—
2.4.1 Aula	8	2.4.1 Aula	7
2.4.2 Casa	8	2.4.2 Casa	3
2.5 Recursos	—	2.5 Recursos	—
2.5.1 Humanos (Professor)	2	2.5.1 Humanos (Professor)	2
2.5.2 Materiais	—	2.5.2 Materiais	—
2.5.2.1 Dicionários e gramáticas	5	2.5.2.1 Dicionários e gramáticas	2
2.5.2.2 Informáticos (Processador, TIC, etc.)	6	2.5.2.2 Manual	10
2.5.2.3 Manual	2	2.5.2.3 Caderno do aluno	2
2.5.2.4 Construídos pelo docente	1	2.5.2.4 Construídos pelo docente	4
2.5.3 Suporte visual/sonoro	5	2.5.2.5 Suporte visual/sonoro	5
—	—	2.5.2.6 Outro / Não especificado	2
2.6 Papel do aluno	—	2.6 Papel do aluno	—
2.6.1 Na revisão / correcção:	—	2.6.1 Na escolha do género textual	1
2.6.1.1 do seu trabalho	3	2.6.2 Na revisão / correcção:	—
2.6.1.2 do trabalho dos colegas	2	2.6.2.1 do seu trabalho	4
—	—	2.6.2.2 do trabalho dos colegas	3
2.7 Papel do professor	—	2.7 Papel do professor	—
2.7.1 Gestor / Facilitador	6	2.7.1 Gestor / Facilitador	2
2.7.2 Manter a disciplina	1	—	—
2.8 Correcção / Avaliação	—	2.8 Correcção / Avaliação	—
2.8.1 Professor apenas corrige	10	2.8.1 Professor apenas corrige	6
2.8.2 Professor corrige e classifica	8	2.8.2 Professor corrige e classifica	2
2.8.3 Professor corrige para revisão do aluno	8	2.8.3 Professor corrige para revisão do aluno	3
2.8.4 Professor fornece *feedback* oral /		2.8.4 Professor fornece *feedback* oral / escrito	4

	escrito	6		
	2.8.5 Co-correcção / co-avaliação	4	2.8.5 Co-correcção / co-avaliação	6
	2.8.6 Critérios privilegiados	3	—	—
	2.8.6.1 Comunicação aos alunos dos critérios	2	—	—
	2.8.7 Ausência de correcção formal/Classificação	2	—	—
	2.9 Tratamento posterior do texto	—	2.9 Uso posterior do texto	—
	2.9.1 Lido em aula	2	2.9.1 Apresentação à turma	1
	2.9.2 Apresentação à turma	2	—	—
	2.9.3 Exposto	1	—	—
3. Dificuldades de ensino da escrita	3.1 Relativas ao aluno	—	3.1 Relativas ao aluno	—
	3.1.1 Vocabulares	7	3.1.1 Vocabulares	5
	3.1.2 Morfossintaxe	10	3.1.2 Morfossintaxe	9
	3.1.3 Conhecimento temático	1	3.1.3 Interferência da LM	2
	3.1.4 Interferência da LM	1	3.1.4 Estruturação textual	3
	3.1.5 Estruturação textual	1	3.1.5 Uso de materiais auxiliares	3
	3.1.6 em Seguir Instruções	2	3.1.6 na Revisão / (co-)correcção	2
	3.1.7 Uso de materiais auxiliares	3	3.1.7 Cumprimento de prazos	2
	3.1.8 na Revisão / (co-)correcção	1	3.1.8 Desmotivação / desinteresse	3
	3.1.9 Desmotivação / desinteresse	4	3.1.9 Falta de auto-estima	1
	3.1.10 Falta de auto-estima	1	3.1.10. Falta de autonomia	1
	3.1.11 Necessidades Educativas Especiais	1	3.1.11 Relativas a factores Institucionais / programáticos	1
	3.1.12 Transferência de conhecimentos adquiridos para diferentes situações	2	—	—
	3.2 Relativas ao professor	—	3.2 Relativas ao professor	—

	3.2.1 Organização Curricular / Programas	6	3.2.1 Organização Curricular / Programas	3
	3.2.2 Ligadas a factores externos / Institucionais	4	3.2.2 Ligadas a factores externos / Institucionais	1
	3.2.3 Número de alunos por turma	3	3.2.3 Número de alunos por turma	2
	3.2.4 Necessidades Educativas Especiais / Integração	2	3.2.4 Diferenciação pedagógica	2
	3.2.5 Desmotivação	5	3.2.5 Desmotivação	2
	3.2.6 Indisciplina	4	3.2.6 Ligadas ao manual escolar	4
	3.2.7 Dúvidas relativas ao conceito de escrita	2	3.2.7 Dúvidas relativas ao conceito de escrita	1
	3.3 Formas de ultrapassar as dificuldades	—	3.3 Formas de ultrapassar as dificuldades	—
	3.3.1 Maior apoio aos alunos	3	3.3.1 Maior apoio aos alunos	5
	3.3.2 Exercícios de análise gramatical	5	3.3.2 Exercícios de análise gramatical	3
	3.3.3 Actividades de desenvolvimento vocabular	5	3.3.3 Actividades de desenvolvimento vocabular	2
	3.3.4 Actividades para melhoramento da estrutura textual	3	3.3.4 Actividades com texto modelo	1
	3.3.5 Actividades de Tradução / Retroversão	2	3.3.5 Actividades de Tradução / Retroversão	2
	3.3.6 Actividades de memorização	2	3.3.6 Diversificação das actividades	2
	3.3.7 Continuidade Pedagógica	4	3.3.7 Actividades de motivação à LCF	2
	3.3.8 Manter a Disciplina	3	3.3.8 Envolver alunos nas actividades de aula e de programação	2
	3.3.9 Portefólio	5	3.3.9 Ajustamento das condições físicas de trabalho	1
	3.3.10 Recurso a outra língua	1	—	—
	3.3.11 Uso de materiais auxiliares	1	—	—

Dimensão B: Melhores Práticas de Ensino da Escrita

Categoria	Indicadores temáticos (3ºCiclo)	Registos	Indicadores temáticos (Secundário)	Registos
1. Boa prática referida	1.1 Contextualização	—	1.1 Contextualização	—
	1.1.1 Identificação da Actividade	7	1.1.1 Identificação da Actividade	4
	1.1.2 Ano, Nível	7	1.1.2 Ano, Nível	2
	1.1.3 Desenvolvimento das actividades	5	1.1.3 Desenvolvimento das actividades	5
	1.1.4 Justificação da escolha	8	1.1.4 Justificação da escolha	5
	1.1.5 Reacção dos alunos	4	1.1.5 Reacção dos alunos	1
	1.2 Objectivo(s) da tarefa	3	1.2 Objectivo(s) da tarefa	1
	1.3 Fonte	—	1.3 Fonte	—
	1.3.1 Manual escolar	1	1.3.1 Manual escolar	1
	1.3.2 TIC	1	1.3.2 Pensado pelo próprio	1
	1.3.3 Conversa / colaboração com colegas	1	—	—
	1.3.4 Imprecisa	1	—	—
2. Contexto da intervenção pedagógica	2.1 Instruções	—	2.1 Instruções	—
	2.1.1 Modo de fornecimento da instrução	—	2.1.1 Modo de fornecimento da instrução	—
	2.1.1.1 em Suporte escrito	2	2.1.1.1 em Suporte escrito	1
	2.1.1.2 Oral	3	2.1.1.2 Oral	1
	2.1.2 Conteúdo da instrução:	—	2.1.2 Conteúdo da instrução:	—
	2.1.2.1 Género de texto	1	2.1.2.1 Género de texto	1
	2.1.2.2 Assunto	4	—	—
	2.1.2.3 Interferência LM	1	2.1.2.2 Objectivos da tarefa	1
	2.1.2.4 Objectivos da tarefa	1	2.1.2.3 Tamanho do texto	1
	2.2 Género de texto solicitado	—	2.2 Género de texto solicitado	—

2.2.1 Pessoal	2		2.2.1 Pessoal	2
2.2.2 Público	1		2.2.3 Social	1
2.2.4 Criativo	1		2.2.4 Criativo	1
2.2.5 Escolar	1		2.2.5 Escolar	1
—			2.2.6 Sem referente preciso	2
2.3 Operacionalização da tarefa	—		2.3 Operacionalização da tarefa	—
2.3.1 Processo de escrita	—		2.3.1 Processo de escrita	—
2.3.1.1 Textualização	1		2.3.1.2 Revisão	2
2.3.1.2 Editoração	4		—	—
2.3.2 Modo de trabalho dos alunos	—		2.3.2 Modo de trabalho dos alunos:	—
2.3.2.1 Trabalho individual	3		2.3.2.1 Trabalho individual	1
2.3.2.2 Trabalho em grupo:	—		—	—
2.3.2.2.1 Pequenos grupos	2		—	—
2.3.2.2.2 Grupo-turma	3		—	—
2.4 Local de realização	—		2.4 Local de realização	—
2.4.1 Aula	2		2.4.1 Aula	4
2.4.2 Fora da sala de aula	2		2.4.2 Casa	2
—	—		2.4.3 Biblioteca escolar	1
2.5 Tempo de realização	1		2.5 Tempo de realização	2
2.6 Recursos	—		2.6 Recursos	—
2.6.1 Materiais de suporte	4		2.6.1 Textos base / Fichas	2
2.6.2 Informáticos (processador, TIC, etc.)	2		2.6.2 Dicionários	2
2.6.3 Textos base / Fichas	1		2.6.3 Audiovisuais	1
2.6.4 Dicionários	3		2.6.4 Outros	1
2.6.5 Outros	1		—	—
2.7 Papel do professor	—		—	—

	2.7.1 Gestor / Facilitador	4		—	—
	2.8 Correcção / Avaliação	—		2.7 Correcção / Avaliação	—
	2.8.1 Professor apenas corrige	3		2.7.1 Professor apenas corrige	1
	2.8.2 Professor corrige e classifica	2		2.7.2 Professor corrige para revisão do aluno	2
	2.8.3 Professor corrige para revisão do aluno	3		2.7.3 Co-correcção / co-avaliação	2
	2.8.4 Professor fornece *feedback* oral	1		2.7.4 Não especificado	2
	2.8.5 Co-correcção / co-avaliação	1		—	—
	2.8.6 Entrega de instrumentos	1		—	—
	2.8.7 Critérios privilegiados	2		—	—
	2.8.8 Ausência de correcção formal	1		—	—
	2.9 Tratamento posterior do texto	—		2.8 Tratamento posterior do texto	—
	2.9.1 Lido em aula	1		2.8.1 Lido em aula	1
	2.9.2 Apresentação oral	1		2.8.2 Correspondência	1
	2.9.3 Exposto	2		2.8.3 Publicado	1
	2.9.4 Correspondência	1		2.8.4 Nenhum em especial	1
	2.9.5 Publicado	1			
3. Dificuldades encontradas	3.1 Tipo de dificuldades	—		—	—
	3.1.1 Apresentação oral	3		—	—
	3.1.2 Selecção da informação	1		—	—
	3.1.3 Cumprimento de prazos	2		—	—
	3.1.4 Tradução directa do Português	2		—	—
	3.2 Formas de ultrapassar as dificuldades	—		—	—
	3.2.1 Rigor no cumprimento de prazos	2		—	—
	3.2.2 Interesse / Motivação	2		—	—
	3.2.3 Apresentação oral	2		—	—

4. Ausência de boas práticas	4.1 Não se recorda	1		4.1 Não se recorda	1
	4.2 Justificação	1		4.2 Justificação	1
5. Exclusão de prática de ensino da escrita	—	—		5.1 Identificação da actividade	1
	—	—		5.2 Justificação	1

Dimensão C: Relação Língua Materna / Língua Estrangeira na aprendizagem da escrita

Categoria	Indicadores temáticos (3ºCiclo)	Registos		Indicadores temáticos (Secundário)	Registos
1. Comparação LE/LM	1.1 Dificuldades no ensino-aprendizagem da escrita	—		1.1 Dificuldades no ensino-aprendizagem da escrita	—
	1.1.1 Planificação de texto em LM	3		1.1.1 Na LM (semelhantes à LE)	1
	1.1.2 Na LM como background da LE	1		1.1.2 Na LM como background da LE	5
	1.1.3 Na revisão / Correcção	2		—	—
	1.2 Nível de exigência	2		—	—
	1.3 Desenvolvimento facilitado de tarefas de escrita em LM (em oposição à LE)	2		1.2 Desenvolvimento facilitado de tarefas de escrita em LM (em oposição à LE)	3
2. Boas Práticas no Ensino Secundário	—	—		2.1 Na LM (não experimentadas na LE)	1

ANEXO VIII – Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas Realizadas no 3º Ciclo do EB

Dimensão A: Gestão do Processo de Ensino-aprendizagem da Escrita em Francês

Categoria	Indicadores temáticos	Transcrição / Unidades de registo
1. Planificação da Situação de Ensino-aprendizagem	1.1 Finalidade/Objectivo(s) [A1-FObj]	[PEB1] "Com o objectivo de desenvolver a expressão escrita." [PEB1] "De aplicar o vocabulário que eles conheçam //" [PEB2] "[…] com objectivo de eles || melhorarem a escrita / […]" [PEB3] "É prepará-los para || as composições que saem nos testes porque || /" [aplicar as mesmas estruturas na composição] [=2] [PEB5] "O objectivo principal || É ver até que ponto os meus alunos adquiriram já conhecimentos para se poderem exprimir por escrito || esse em termos de || de aplicação de conhecimentos já adquiridos / || Verificação de vocabulário, || de estruturas gramaticais / ||. Opinião dos alunos em termos de || raciocínio, de argumentação, também //" [PEB6] "O objectivo era no fundo que eles procurassem coisas sobre determinadas personalidades ||" [PEB6] [Aplicação de conhecimentos entretanto adquiridos] "Sim."
	1.2 Abordagem metodológica [A1-AMet]	[PEB6] "Eu utilizo, para já, todos os métodos || desde o tradicional || Tudo tem que || funcionar com eles e || Se aquilo não funciona passo para outro e não estou muito preocupada com novas teorias... ||." [=2] [PEB6] "Tento utilizar o mais variado... as mais variadas estratégias para que eles gostem da língua francesa, ||"
	1.3 Planificação e desenvolvimento das actividades [A1-PDesenv]	[PEB1] "Depende do nível, se é um nível mais avançado e vocabulário que eu acho que eles tenham já / bem adquirido posso dar um tema || mais || ou menos alargado consoante o nível e / || eles redigem o seu texto tentando sempre que eles obedeçam a um esquema de pelo menos introdução, desenvolvimento e conclusão ||" [PEB1] "// Então de acordo com a matéria que estou a dar / e / de acordo com o tema e o vocabulário que eu sei que é necessário conhecer para aquele tema para aquela unidade || / e dado que muitas vezes o que acontece é primeiro listas de palavras para facilitar depois a produção escrita por categorias, nomes, verbos adjectivos || Eu

tento, porque pode acontecer que os alunos não tenham o que dizer, não saibam naquele momento, eu pelo menos em relação à lista de palavras tenho sempre algumas palavras pré-preparadas, digamos assim, para introduzir no caso de não haver grande participação dos alunos." [=2]

[PEB2] "Numa aula de 90 minutos dá para fazer exploração do texto / e fazer isso a seguir ou fazer exploração e a gramática e deixar isso para casa. ||. Depois gere-se o tempo consoante se acha que..."

[PEB2] "|| Pode ser a escrita a partir de um texto. Se formos || // Então vamos lá ver / ||. Preparação da aula. Tudo bem. Vamos preparar a aula, em casa [risos]. || Faço a leitura do texto / Faço o levantamento do vocabulário que não esteja indicado / A tradução do vocabulário, || há textos lá em baixo que têm traduções, ou na margem, || nos rodapés, etc. / || // Ou o equivalente para || um sinónimo em francês, || Se for uma turma de nível I é tradução, se for nível II pode ser sinónimo, se for nível III é de certeza, || [risos] Mas aí já se sabe || Depois, || resolvo os exercícios de / exploração do texto, || para depois não ser apanhada de surpresa / || / E basicamente é isso. Depois || antes de partir à escrita posso / ver qual é o conteúdo gramatical que vem a seguir e ver se eu posso introduzi-lo de forma diferente daquilo que está introduzido no manual ||"

[PEB2] "Neste momento || vou dar o imperativo. Eu estou a dar o texto. || Vi as perguntas de interpretação com os miúdos e logo a seguir vinha || o imperativo com dois quadros: os verbos no presente de um lado e os verbos no imperativo do outro ||. Para não entrar logo directamente assim no imperativo, eu pedi aos miúdos, para em casa, ou na aula, depende do tempo que eu tinha, fazer um levantamento dos verbos todos do texto e ver em que tempo estava os verbos todos do texto, || Isso é trabalho escrito também, || É outro tipo de escrita, || Primeiro têm de reconhecer o verbo ||. Depois têm de passar o verbo do texto e escrever e depois ao lado têm de reconhecer o infinitivo e o tempo em que ele está, ||"

[PEB2] "Depois de fazer tudo || o que é exercício de exploração do texto, quer seja a nível temático || quer seja a nível gramatical, faço então || outro tipo de exploração temática com uma pergunta de desenvolvimento que tenha a ver com o tema do texto, || Podem ser várias. Pode ser uma composição sobre o tema do texto || Pode ser || imaginar a continuação do texto. || Se for temática do texto, por exemplo || um texto sobre o meio ambiente.

		Podemos ir buscar um... || Estou a improvisar, mas pensando que preparei isto em casa || pedia-lhes para elaborarem um texto dando a sua opinião acerca / || da situação actual do meio ambiente, || / Há duas hipóteses: || ou lhes dou só a frase e eles desenrascam-se ou lhes dou a frase e subtemas, ||" [*] [PEB4] "As aulas organizam-se, geralmente à volta de um tema, para o qual a professora selecciona um ou dois textos, sendo que, normalmente, as unidades iniciam-se com diálogos acerca da temática em estudo suportados por imagens que a professora traz para a aula ou que constam do manual. Durante o diálogo, a professora procede ao registo no quadro do vocabulário pertinente sobre o tema. Os próprios manuais, por vezes, trazem no final uma lista de vocábulos divididos pelos diferentes temas abordados. A composição surge sempre no final da unidade." [*] [PEB4] "O tema era relativo às novas tecnologias. Leram três textos nos quais adolescentes davam a sua opinião sobre a internet, referindo as suas vantagens." [PEB5] "Antes do texto... Antes de se pensar na actividade / || O professor deve ter seleccionado || uma área temática || que os alunos estejam a estudar, sobre um tema do programa ou pode ser um tema livre / ||" [PEB5] [exploração prévia] "Acontece habitualmente, sim. [=2] […] e às vezes o ponto de partida para a redacção pode ser exactamente um programa [televisivo], || em que um jovem dá uma opinião e a seguir peço eu / a opinião deles, por exemplo. Ou || um texto descritivo que pode partir de uma imagem, por exemplo... || Na parte em que se fala dos países francófonos / por exemplo || a partir daquela imagem para imaginarem umas férias, ||" [PEB6] "|| Quando entro num determinado conteúdo, || geralmente faço uma ponte com o que se passou anteriormente e tento motivar," [=2] [PEB6] "Peço-lhes geralmente para eles interpretarem imagens, para já através da oralidade, sem grandes indicações. || Preciso que eles digam palavras e que depois passem para a frase. Não estou preocupada que saia tudo direitinho || [=2] […] || Eu normalmente passo pelo texto, acho que é importante que eles / para já que saibam ler || Depois que percebam bem o texto. Faço-lhes perguntas de interpretação || Muitas vezes || eles

		ouvem primeiro o texto, nem sequer sou eu a ler, || Faço algumas perguntas sobre o texto para ver o que é que eles captam, || Depois da compreensão de texto, normalmente || se tenho algum conteúdo gramatical, que nem sempre tenho conteúdos gramaticais para dar em todas as aulas || passo pelo conteúdo gramatical. Normalmente passo pelo exercício lacunar [=2] e depois para a aplicação em frases ou na produção escrita, portanto, ou pequenas frases que depois || de quando em quando fazemos um texto maior na aula e geralmente no teste eu ponho sempre uma composição || Dou dois ou três temas para escolherem que pode passar pelo resumo do próprio texto ||" [PEB6] "||, que normalmente eu anuncio os trabalhos logo no princípio de cada período."
	1.4 Improvisação [A1-Imp]	[PEB2] "Muitas vezes as aulas não são imprevistas, mas são quase, || Preparação, é a nível da Língua Portuguesa. ||. […] Porque não sinto necessidade de preparar aulas. || dar aulas até ao nível III, não é necessário estar a preparar a aula. // Para mim, || [=2] [PEB2] [preparação de aulas] "Regra geral, não ||" [PEB3] "|| É verdade que se diga. ||, não preparo assim como se calhar devia preparar, reconheço || Em casa tenho de reconhecer que não preparo. É mais ali no momento ||"
	1.5. Fontes/Recursos para a planificação: Manual escolar [A1-Fonte/MEsc]	[PEB2] "[…] mas aproveito sempre / outros [↑] manuais // que acho que possam ter coisas interessantes || / e dou em aula, por exemplo, qualquer coisa que esteja lá, que seja de aproveitar ||" [PEB2] "|| É mais para ir buscar temas / também / || que possam não me ocorrer ou estar no manual que eu estou a utilizar. Ou então há [↑] alguns manuais, mas poucos, que têm no final dicas de || como elaborar um texto / uma composição, como elaborar um resumo, etc. Pronto!"
	1.6 Contexto metodológico 1.6.1 Introduz (temática, etc.) [A1-CMet/Intro]	[PEB1] "Nunca é uma motivação, […]" [início da aula] [=2] [PEB5] "|| Acho possível [produção escrita] com um texto de opinião dos alunos sobre uma questão." [PEB5] "Sim, || A sua opinião pessoal sobre aquele tema que depois pode vir a ser corroborado ou não com os textos que vêm a seguir / || Porque às vezes os jovens têm uma ideia / sobre um determinado tema, que está

		errada, e depois com a leitura que vão fazer, || dos textos do manual, a pesquisa que vão fazer || na internet ou || numa determinada enciclopédia, podem vir a chegar à conclusão e isso às vezes acontecia, «Olha afinal eu estava errado».”
	1.6.2 Desenvolvimento de uma temática [A1-CMet/DesTema]	[PEB2] “|| para desenvolvimento de um tema || porque é a única oportunidade real que eles têm de melhorar e praticar a escrita em francês […]” [*] [PEB4] “e requer-se a escrita de uma composição, na qual os alunos deverão expor pontos de vista.”
	1.6.3 Conclusão de sequência de ensino-aprendizagem [A1-CMet/Concl]	[PEB1] “É sempre uma espécie de fase de recapitulação de uma série de conceitos, || de vocabulário novo que tenha vindo a introduzir / de acordo com o tema que estou a abordar.” [=2] [*] [PEB4] “São, como já referimos, pedidas em fim de unidade” [PEB6] “Não. Claro que não! || A escrita é sempre a || última fase. ||”
2. Contexto de Intervenção Pedagógica	2.1 Instruções	
	2.1.1 Modo de Fornecimento da instrução	[PEB1] “Bom, […] ou às vezes oralmente.” [PEB2] “|| Dou o enunciado e digo o que pretendo com isso.”
	2.1.1.1 Oral [A2-Inst/Modo/Oral]	[PEB5] “Geralmente eu || costumo dizer-lhes || […]" [PEB5] “E forneço as instruções geralmente oralmente, sim. || Mas peço-lhes que se quiserem tomar nota. […]”
	2.1.1.2 Escrita no quadro [A2-Inst/Modo/Quadro]	[PEB1] “Bom, podem estar escritas no quadro […].” [PEB5] “Talvez no ensino básico, apesar de às vezes não o fazer, eu considero que no ensino básico / é importante o professor registar por escrito aquilo que pretende exactamente deles || quer em termos dos objectivos que pretende quer em termos da correcção. ||” [=2]
	2.1.1.3 Outro suporte escrito [A2-Inst/Modo/Escr]	[PEB2] “Fichas desenvolvidas por mim [risos] Eu não faço. [risos]” [PEB2] “E somando isso tudo é difícil gerir / e conseguir fazer fichas / Eu por acaso poucas fichas faço, […]”
	2.1.2 Conteúdo da instrução:	
	2.1.2.1 Género de texto e	[PEB1] “O tipo de texto que pretendo, algumas indicações sobre a estrutura do texto […]”

	estrutura textual [A2-Inst/Cont/EsTexto]	[PEB2] "[…] um texto argumentativo que tem de ter introdução, desenvolvimento e conclusão // ‖. E explico o que tem de ter a introdução, o que tem de ter o desenvolvimento e o que tem de ter a conclusão. ‖, explicar exactamente o que é a introdução: introduzir o tema, explicar o tema, qual é o tema, o que é que vai falar ‖ Desenvolvimento é desenvolver ‖ uma, duas, três, quatro, cinco, dez partes... | Depois a conclusão // ‖ Pode ser ‖ concluir o tema ‖ Há várias maneiras: ou com // um apanhado geral com aquilo que foi dito anteriormente, pelo menos foi assim que me ensinaram, ‖ com abertura para outro tipo de ideias, ‖ Podendo // provocar outro tema, ‖ ou então dizer simplesmente o que é que fez ‖ e o / que é que acha daquilo tudo numa frase só, resumindo a ideia geral e ponto final." [*] [PEB4] "Como lhes foi dito que se podiam basear nos textos lidos em aula, […]" [como modelo textual] [=2] [*] [PEB4] "As instruções para as actividades de escrita contemplam normalmente orientações sobre a introdução, desenvolvimento e conclusão, […]" [PEB5] "[…] porque anteriormente o professor deve ter também explicado aos alunos que um texto deve ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, ‖" [=2]
	2.1.2.2 Assunto [A2-Inst/Cont/Assunto]	[PEB2] "A frase que é o tema ‖" [PEB2] "O enunciado digamos. «Escreve um texto […] sobre a situação do meio ambiente / a situação actual do meio ambiente.» ‖ […] Ou lhes dou indicações, subtemas. «Falar de» // ‖ "Do ar, da poluição da água, da poluição do ar, da poluição sonora, ‖, que também faz parte da poluição ‖ Tentar ver, de acordo com as informações que ele têm como é que era há cinquenta anos atrás e poder comparar a evolução do problema." [PEB2] "‖ Imaginando que é uma boa turma, um óptima turma. ‖ dou-lhes o tema ‖ sobre a evolução ‖ do meio ambiente ‖ Posso fazer só assim." [=3] [PEB2] "Ou então posso dizer «Quero...» para simplesmente ver o que eles são capazes de fazer, ‖. Sem muitas indicações. ‖" [*] [PEB4] "A professora pediu, então, aos seus alunos que escrevessem uma composição, na qual teriam de expor a sua opinião sobre as vantagens da internet. […] todos os textos deveriam pelo menos conter uma ideia

		original, própria de cada aluno.” [=2] [PEB5] “Pode ser sobre um tema do programa, || Por exemplo, cheguei a pedir aos alunos que || observassem || um debate televisivo, que sabia que ia haver || num canal, pedi-lhes que observassem esse programa e que dessem a sua opinião || pessoal sobre o mesmo / ||” [PEB5] “Há alguns colegas, que eu sei, que, por exemplo, pedem || para casa, uma composição sobre um tema || «Amanhã tragam-me um texto feito sobre este tema.» / E não dizem mais nada. E isto não pode ser.” [PEB6] “Normalmente, tenho que dar algumas indicações, não pode ser assim um grande tema, tenho que lhes dar alguns passos || para que eles...” [=2] [PEB6] “Vários tópicos […] Poderão utilizar alguns daqueles tópicos como poderão utilizar outro...” [as indicações temáticas para o texto] [=2] [PEB6] “a última composição que trabalhámos foi sobre poluição || e eu pedi-lhes || para eles fazerem uma composição dizendo o que || eles poderiam em casa, na escola, na rua, fazer para || evitar a poluição ||”
	2.1.2.3 Morfossintaxe [A2-Inst/Cont/Morfo]	[PEB3] “Primeiro digo que a construção frásica é sempre || muito semelhante ao || português para esquecerem a língua inglesa.” [PEB3] “Façam frases simples, com um sujeito, um verbo e um complemento e façam um ponto final.” [PEB3] “Tentem fazer frases curtas mas correctas //” [PEB3] “Tenham sempre cuidado então à concordância dos verbos ||”
	2.1.2.4 Critérios de revisão/correcção [A2-Inst/Cont/CritCorr]	[PEB5] “O aluno […] Deve saber o que é que o professor vai avaliar [↑] no texto / ||” [=2] [PEB5] “[…] em termos da estrutura lógica do texto / que costumo dar uma determinada percentagem, à parte ortográfica outra percentagem || / […] que vamos valorizar || a argumentação ou que vamos valorizar || a estrutura || do texto, || Portanto, se ali naquele texto estamos a dar mais importância ao vocabulário ou à ortografia, ou não, ou se pelo contrário vamos dar mais importância...” [comunicação aos alunos]
	2.1.2.5 Objectivos da tarefa [A2-Inst/Cont/Obj]	[PEB5] “[…] e é preciso dizer-lhes / exactamente / o que é que pretendemos.” [=3] [PEB5] “Mas os alunos devem ter sempre consigo os objectivos do trabalho, ||”

	2.1.2.6 Tempo de realização [A2-Inst/Cont/Tempo]	[PEB2] "|| Se eu disser || "Têm vinte minutos ou meia hora para escrever um texto sobre isto, deste maneira ||"
	2.1.2.7 Tamanho do texto [A2-Inst/Cont/Tamanho]	[PEB1] "[…] e / o limite ou o mínimo que considero razoável." [PEB2] "«Escreve um texto entre 10 ou 15 linhas», e isto é muito, […]" [PEB4] "[…] a delimitação do número de linhas […]" [PEB5] "O aluno tem que saber o número de palavras que deve redigir, se tem um limite, || […] Portanto, temos de lhes dizer que || o texto tem de ter x palavras ou não pode ter mais do que uma página, […]"
	2.2 Género de texto solicitado	
	2.2.1 de Estudo [A2-GeTxt/Estudo]	[*] [PEB4] "A docente requer normalmente trabalhos escritos simples, definindo três categorias diferentes: resumir a ideia de um texto numa frase, […]" [PEB6] "[…] passar pelo resumo do próprio texto […]"
	2.2.2 Criativo [A2-GeTxt/Criativo]	[PEB2] "Há a possibilidade de fazer || sei lá um texto descritivo, descrever uma personagem física e psicologicamente, por exemplo." [PEB5] "[…] textos descritivos […]" [PEB5] "Pode se pedir um texto narrativo. || texto poético. || dramático / || depende ||"
	2.2.3 Escolar [A2-GeTxt/Esc]	[PEB1] "Um texto expositivo talvez." [PEB2] " […] a composição […]" [PEB2] "Logo só aí [nas composições] é que eles podem de facto desenvolver a escrita e praticá-la // ||." [PEB2] "Textos... [de opinião.] Exacto. " [PEB2] "|| Há a possibilidade de fazer diálogos. Fazer aquilo que se chama *jeux de rôles*, ||" [PEB2] "[…] um texto argumentativo […]" [PEB3] "Bem, quanto ao que faço então || Eu geralmente mando-os escrever textos, composições / || e nunca são bem composições, são mais frases / umas frasesitas ||" [=2] [*] [PEB4] "[…] e composições."

		[PEB5] "[…] || nessa ||composição ||." [PEB6] "|| Faço muito com eles tradução, mesmo logo || / 7º ano. […] desde de fazer tradução do || português para o francês na composição escrita, || […] da retroversão com eles."
	2.2.(4) Actividades que recorram à escrita [A2-GeTxt/Activ]	[PEB2] "[…] e se formos ver as perguntas desenvolvimento, pouco praticam / porque é só meia dúzia de perguntas / || quando são perguntas directas, || Quando não são aquelas de verdadeira/falso, escolha múltipla, ||. Gramática também não desenvolvem a escrita." [PEB2] "|| Bem às vezes faço ditados! [risos]" [=2] [PEB3] "[…] ou depois responder às perguntas de interpretação do livro. Também têm de escrever frases para responder às perguntas / […]" [*] [PEB4] "[…] resposta a perguntas […]" [PEB6] "[…] ditado […]" [PEB6] "Porque depois tem também a organização de texto. […] Às vezes / || desorganizo um texto. Dou-lhes uma primeira frase e peço-lhes para eles organizarem o texto. Mas isso já não chamo composição."
	2.2.5 Considerações sobre a Composição [A2-GeTxt/Consid/compo]	[PEB2] "|| Então vamos lá ver. Não vou dizer composição. Vamos dizer || textos de desenvolvimento acerca de um tema, || Texto de opinião. […] Composição é tradicional, está bem." [PEB2] "Mas é! [tradicional] É o que nós continuamos a utilizar infelizmente. Texto de opinião acerca de um tema que foi dado a um aluno. Texto de desenvolvimento, ||" [*] [PEB4] "As composições foram definidas como textos nos quais os alunos exprimem um ponto de vista sobre o tema em estudo." [PEB6] "|| / Normalmente quando falo de composição é: dou-lhes um tema sobre uma unidade que trabalhámos... Imaginemos poluição, ||." [PEB6] "Portanto, quando falo de composição, falo essencialmente || disto."
	2.2.6 Razões da escolha do género [A2-GeTxt/Razões]	[PEB5] "Depende do tipo de texto que quer [= o professor]. Depende do nível dos alunos."

2.3 Operacionalização da situação de escrita	
2.3.1 Processo de escrita 2.3.1.1 Planificação [A2-Op/PrcEscr/Plano]	[PEB1] "‖ dado o facto de ser um língua estrangeira e o vocabulário ser muito mais reduzido, eu não pretendo que eles planifiquem um texto com todas as partes que uma planificação deve ter com decisões previas, tópicos mais importantes, numa primeira fase e depois a partir daí verdadeiramente um plano, o que é que vou pôr na introdução, o que é que vou pôr no desenvolvimento, ‖ e o que vou pôr na conclusão // Não pretendo que no ensino // da língua estrangeira que eles saibam passar pelas fases da planificação de um texto para depois passar à sua concretização / De qualquer modo os texto numa língua estrangeira são muito mais reduzidos e ainda para mais no ensino básico e portanto interessa-me que eles escrevam 6/7 linhas, minimamente organizadas, mas dado a redução do tamanho do texto pelo facto de se tratar de uma língua estrangeira em que não há aquele / ‖ à vontade lexical, importa-me mais que eles consigam aplicar determinadas estruturas verbais e / algum léxico que tem vindo a ser estudado do que propriamente planificar."
2.3.2 Modo de trabalho dos alunos: 2.3.2.1 Trabalho individual [A2-Op/MTrab/TI]	[PEB1] "‖ é uma escrita individual […]." [PEB2] "Geralmente é ‖ assim ‖ As indicações são para fazer um texto individualmente," [=2] [PEB3] "Faço trabalho individual." [*] [PEB4] "[…] usualmente requer trabalhos escritos individuais, […]" [PEB5] "Acho que eles trabalham melhor individualmente do que ‖" [=2] [PEB6] "No teste fazem individualmente, como é lógico, […]." [PEB6] "‖ Pois quando é individualmente, […]" [=2]
2.3.2.2 Trabalho em grupo: 2.3.2.2.1 Grupo de pares [A2-Op/MTrab/TG/2]	[PEB1] "Depende. Se eu considero que é uma actividade que é mais difícil ou ‖ se eu tenho vindo a verificar que alguns alunos não dominam ainda bem o tema que nós estamos a estudar, pode acontecer que eu os ponha a pares estrategicamente, alunos mais fracos com um aluno melhor." [PEB1] "‖ é uma […] escrita a pares, ‖." [PEB2] "[…] mas acaba por ser um texto a par / se eles tiverem alguém ao lado, porque eles acabam sempre por

		trocar ideias / ou para pedirem ajuda do colega do lado para pedirem uma palavra que o colega possa saber e possa perceber e ele não sabe, etc. ||" [=2] [*] [PEB4] "[…] mas que também já procedeu a trabalho de pares […]" [PEB5] "|| Raramente a pares." [PEB5] "A pares também / pode resultar." [PEB6] "A pares porque acho que mais do que dois já é muito / mais complicado, ||." [=2]
	2.3.2.2.2 Pequenos grupos [A2-Op/MTrab/TG/+2]	[PEB3] "Raramente agora trabalho em grupo / porque é esta pressão do || tempo... cumprir o programa. São muitos conteúdos [↑], são muitos textos, apesar de nós podermos / || hipótese de os seleccionar / e || recorro pouco ao trabalho de grupo. Recorro pouco porque também sei que há sempre um que se encosta ao outro / e ||" [*] [PEB4] "Já procedeu a trabalho […] de grupo." [PEB5] [escrita textos mais extensos com recurso a pesquisa] "Esses já são em grupo, já são em grupo." [PEB5] "Em grupos não concordo // || Há sempre alunos que trabalham por outros / || Eu não sou muito favorável a trabalhos em grupo, em termos de produção escrita, ||." [PEB6] "Em grupo, || Mas o trabalhar em grupo, depois há dois ou três que fazem e há os outros que se encostam. ||"
	2.3.2.2.3 Grupo-turma [A2-Op/MTrab/TG/GT]	[PEB1] "Se é uma turma que me permite, por exemplo, que possamos escrever todos ao mesmo tempo, cada um escreve um bocadinho e vamos construindo o texto pouco a pouco / num acetato. Já tem acontecido de modo a que todos possam visualizar / || porque é preciso levantar-se um, ir escrever, levantar-se outro, ir escrever. Portanto, há grandes momentos de pausa e se não for uma turma com um comportamento adequado é o caos total || /" [=2] [PEB5] "Eu acho que é uma actividade importante [em grupo-turma] quando || nós verificamos, por exemplo através de || / um teste diagnóstico que os nossos alunos são muito fracos a nível da produção escrita || e que nós temos que lhes ensinar praticamente tudo: organizar um texto, ||. Acho que o professor construindo um texto com os alunos pode ensiná-los / a fazer isso. Acho que é útil. Agora também lhe digo uma coisa. Para se fazer uma

		actividade dessas, construir um texto com os alunos, uma aula não chega / […] Mesmo sendo 90 minutos. É difícil porque é preciso ouvir || os alunos, é preciso que os alunos opinem || sobre uns e os outros, se escolha a frase correcta a colocar no quadro, porque o professor deve estar ali como mero árbitro, || E o professor redige no quadro aquilo que os alunos lhe pedem para redigir. É evidente que o professor, como é ele que escreve, irá escrever a frase correctamente, sem erros ortográficos, || E deverá corrigir as frases que os alunos lhe indicam se estão erradas, || Mas leva tempo. ||" [=3] [PEB5] "Pelo menos acho que || uma vez em cada período lectivo devia ser feito uma actividade deste género. Uma construção colectiva com os alunos. Talvez mais, mas pelo menos uma."
	2.3.3 Tempo de Realização [A2-Op/Tempo]	[PEB2] "Dou-lhes aproximadamente // 20 minutos para fazer isso." [para a produção do texto]
	2.4 Local de realização 2.4.1 Aula [A2-Local/Aula]	[PEB1] "// Se praticamente toda a gente fará um segunda versão pode ser feito na aula." [PEB2] "|| Na aula, porque || Se formos ter uma aula de 90 minutos || [=2] [PEB2] "|| Produzem melhor em aula porque sentem mais apoiados pelo professor ||. Porque tudo o que é dúvidas de vocabulário têm lá o professor para tirar a dúvida. E || porque estamos em cima deles / Porque em casa ||" [PEB2] "Eu acho que é menos produtivo porque || quando dizes em casa, é suposto ser feito pelo aluno // não pelo explicador, por exemplo, ou não pelo irmão, ou pela mãe. ||, mas acontece. || Por isso, qual é o interesse de mandar um trabalho escrito para casa se não é o aluno que o faz. ||" [PEB5] "O trabalho pode ser || feito na aula […]" [PEB5] "Sinceramente, não vejo diferença nenhuma." [casa/aula: diferença na qualidade do trabalho] [=2] [PEB5] "Geralmente são feitos em aula, […]" [PEB6] "|| fazem trabalhos na aula […] porque eu / acho que / em casa nunca sei se é feito por eles ou não ||. Portanto, o trabalho deve ser orientado por mim na sala de aula. Normalmente nas aulas de 90 minutos depois de um determinado conteúdo, não é sempre, quando eu verifico que || pode ser interessante para eles, […]"

	2.4.2 Casa [A2-Local/Casa]	[PEB1] "Se não houver muitos [alunos a rever o texto], não vou usar o tempo da aula para isso. Eles fazem em casa / e depois mostram-me outra vez." [PEB2] [raramente em casa] "Porque se for em trabalho de casa / || ou os bons alunos fazem e os alunos com mais dificuldades dizem logo «Professora eu não consegui.» ou «Professor não tenho dicionário em casa.» E se tu disseres «Olha vai à biblioteca.», «Oh professora não tenho tempo!» || E depois depende do intervalo de tempo, || Se eu der de segunda para sexta / têm tempo de ir à biblioteca, se não têm dicionário em casa. Se eu der de segunda para quarta já é mais complicado. ||" [PEB2] [mas em contrapartida] "Em casa sempre é mais fácil, não perdes tanto tempo." [PEB3] "[…] e || tenho de reconhecer que não trabalho muito a expressão escrita na sala de aula, […]" [=2] [PEB3] "Mando fazer é para trabalho de casa." [=3] [PEB3] "Isso sim porque tenho de aproveitar ao máximo os 90 minutos que temos por semana / e depois temos cinco ou seis unidades, temos muita matéria para dar / […]" [*] [PEB4] "Para a docente, escrever implica muito tempo: implica ler e compreender um texto que aborde o tema e introduza vocabulário e conteúdos morfo-sintácticos. Só depois se passa à escrita, […] é geralmente feita em casa, com ou sem ajuda, não sabe." [=2] [PEB5] "[…], pode ser feito em casa / || //" [=2]
	2.5 Recursos	
	2.5.1 Humanos (Professor) [A2-Rec/Hum]	[PEB2] "Olha, é-me igual. Porque como tenho de estar na aula […]" [professor como recurso] não me importo de servir de dicionário // Se bem que às vezes nem sempre a palavra aparece, ||, às vezes é mais fácil ter lá o dicionário à mão. ||" [=4] [PEB5] "Os alunos têm sempre a tendência a o professor ser o dicionário ambulante, mas eu não gosto muito dessa técnica || Até mesmo porque os nossos jovens levam imenso tempo a || procurar palavras no dicionário // || Mesmo alunos do secundário."
	2.5.2) Materiais	[PEB2] "Já! || Posso mandar trazer dicionários para a aula...|| Já aconteceu || / Vou buscar um dicionário para

		2.5.2.1 Dicionários e gramáticas [A2-Rec/Mat/DicGram]	dois, que a escola também não tem muito mais que isso, ||” [PEB2] “O professor não é tão solicitado, isso é verdade. || Há mais barulho na aula / Há mais confusão, || mas desenrascam-se mais sozinhos. Isso também é verdade /” [=2] [*] [PEB4] “Quanto aos recursos, disse que é difícil trabalhar com o dicionário em aula, […]” [PEB5] “[dicionários] Gramáticas. Sim, ||” [PEB6] “Portanto, a escola tem vários dicionários na biblioteca, vai um carrinho com os dicionários para a sala de aula e os alunos utilizam. Normalmente há um dicionário por cada dois alunos ||.” [=3]
		2.5.2.2 Informáticos (Processador, TIC, etc.) [A2-Rec/Mat/TIC]	[PEB2] “Outro tipo de recurso? Não sei. Internet, computador, não dá. Isso depende da escola. || Porque eles podem ir à internet e procurar no dicionário *online* / || Ou até verem textos em francês sobre o tema e tentarem ver ideias... Seria necessário que fossem bons alunos. Isso tudo depende também do nível deles //” [=2] [PEB5] “Sim, ||. Bastante.” [TIC] [=3] [PEB5] “|| Pretendo [utilização das TIC] e muitas vezes quando lhes passo trabalhos para casa, não sou pessoa para passar muitos trabalhos para casa, || passo-lhes trabalhos utilizando as novas tecnologias de informação, às vezes até com fichas para preencherem determinados espaços ou para responderem a questionários, ||” [=2] [PEB5] “Hoje em dia, a opinião que eu tenho, não sei nas outras escolas até porque já estou nesta escola / há sete anos, || mas / a opinião que eu tenho, nesta escola, quase não há professor nenhum que não utilize as novas tecnologias da informação //” [PEB5] [nesta escola] “Tenho uma sala de informática, tenho uma sala polivalente que posso utilizar e tenho em cada piso um projector multimédia ||” [PEB5] “E requisito [projector multimédia] || para a minha aula. || Eu acho que || é mais apelativo. || É mais agradável.”
		2.5.2.3 Manual [A2-Rec/Mat/Manual]	[PEB3] “|| Os livros [manual escolar] têm sempre um || glossário do tema que estamos a estudar, ||” [=2] [*] [PEB4] “[…] mas que os próprios manuais trazem glossários temáticos que os alunos podem utilizar, […]”
		2.5.2.4 Construídos pelo	[PEB4] “[…] e que tem também distribuído fichas de vocabulário.”

	docente [A2-Rec/Mat/ConstProf]	
	2.5.3 Suporte visual / sonoro [A2-Rec/Mat/Áudio-visual]	[PEB5] "Ou às vezes || até confronto de || inspiração, ||, posso levar imagens, ||." [=3] [PEB5] "|| pode ser com || música, ||" [=1] [PEB5] "e às vezes pequenas sequências televisivas." [=1] [PEB6] "com uma canção ||" [PEB6] "com imagens que peço para eles || dizerem / o que é que está representado na imagem... ||"
	2.6 Papel do aluno 2.6.1 Na revisão / correcção: 2.6.1.1 do seu trabalho [A2-PAl/Rev/Auto]	[PEB1] "E depois eles têm de || fazer uma outra versão." [PEB2] "Para ele [aluno] voltar a escrever o texto." [PEB3] "Sim, às vezes eles também participam na sua própria correcção... fazem auto auto-correcção quando eu escrevo no quadro assim aqueles erros || que eu quero realçar."
	2.6.2.2 do trabalho dos colegas [A2-PAl/Rev/Hetero]	[PEB3] [na construção colectiva/correcção colectiva de texto]"[…] os outros que participam levantam o dedo ||" [PEB5] "Portanto, eu costumo fazer || essa correcção || Não tenho muita prática [↑] e esta é a verdade, || de serem eles a fazer a correcção uns dos outros. Fiz isso muito raramente."
	2.7 Papel do professor 2.7.1 Gestor / Facilitador [A2-PProf/GesFac]	[PEB1] "Provavelmente estaria a passar pelas mesas para acompanhar o trabalho deles e para esclarecer algumas dúvidas." [PEB2] "|| é a consciência a dizer faz, || Tens de fazer!" [a presença/circulação do professor] [PEB3] "|| Ando sempre de carteira em carteira a ver e depois sempre no momento tento ali corrigir. Aliás, tento fazer [↑] com que eles próprios descubram onde é que erraram || Depois consoante, pronto, a frase, o momento, a situação tento arranjar uma estratégia para que sejam eles próprios a descobrir. ||" [PEB5] "Costumo passar pelas carteira, || Pergunto-lhes se precisam de ajuda. || pelo menos da experiência que

		eu tenho, os alunos não gostam muito que o professor ande a inspeccionar o que eles andam a escrever, mas pergunto-lhes se têm alguma dificuldade, se precisam da minha ajuda. ‖” [PEB6] “Enquanto estão a desenvolver a tarefa de escrita, pois eu tenho a minha agenda ‖ com os grupos de trabalho e vou fazendo alguns registos ‖ / vou vendo quem está / a trabalhar / quem se vê que não trabalha. ‖” [PEB6] “‖ Eu normalmente ando sempre na sala. Eu nunca estou parada. Mesmo quando a explicar um conteúdo, eu não consigo estar ali parada. Portanto ‖ e tento mais ou menos estar sempre atenta ‖ e no fundo ‖ dar sempre atenção a cada aluno individualmente. ‖ Tentar tento, mas isso não quer dizer que aconteça muitas vezes.”
	2.7.2 Manter a disciplina [A2-PProf/MDiscip]	[PEB2] “[…] a tomar conta / entre aspas, tomas conta deles, ‖ A tomar conta do que estão a fazer, […]”
	2.8 Correcção / Avaliação 2.8.1 Professor apenas corrige [A2-CorrAv/PCorr]	[PEB2] “‖ Mas depois é recolhido o texto para ser corrigido em casa [↑] ‖” [PEB2] “Mas a correcção é sempre individual.” [PEB2] “Regra geral corrijo os erros todos. Também continua a depender do nível, ‖” [PEB2] [9º ano, nível III] “Não, não corrijo os erros todos! Só aqueles erros mais ‖ graves e / por exemplo ‖ se for a estrutura da frase corrijo: risco e volto a escrever a frase ‖” [PEB2] [Nível I e II] “Sou eu que faço a correcção ‖ porque que eles partem do princípio que aquilo que escreveram está bem, ‖” [PEB3] “[…] e depois / corrijo em casa também ‖” [*] [PEB4] [na sua correcção] “[…] ou risca os erros e corrige, […]” [PEB5] “Todos.” [correcção de todos os trabalhos escritos realizados] [=2] [PEB5] “Por isso [dificuldades na revisão do texto pelo aluno] é que geralmente eu é que costumo corrigir os trabalhos ‖” [=4] [PEB6] “‖ Vou ler o que eles escreveram. Ver o que está correcto e o que está incorrecto ‖ Normalmente ‖

		sublinho || Chego à conclusão que há erros que são constantes || Faço o levantamento dos erros que são constantes ||" [=2]
	2.8.2 Professor corrige e classifica [A2-CorrAv/PClass]	[PEB1] "Depende do tempo que tenho. Se por qualquer motivo me interessa ter, porque institucionalmente é assim, um trabalho para avaliar / sumativamente, || depois de ter dado um certo acompanhamento em aula, pego nos textos, levo para casa, corrijo e devolvo." [PEB2] "Classifico qualitativamente //" [PEB2] [Se classifica sempre] "Sim, para o aluno ter uma ideia daquilo que fez: se está bem, se está mal || para quem fez um bom trabalho é um incentivo. Para quem não fez um tão bom trabalho || não é um incentivo, mas é uma informação, ||. Mas na avaliação final tem || o peso de qualquer outro trabalho escrito ||" [PEB3] [o texto quando devolvido] "|| Já vai corrigido, vai anotado /" [*] [PEB4] "Questionada se classificava cada texto produzido pelos alunos, independentemente do método escolhido para a sua correcção, a professora anuiu, destacando que se tratava sempre de uma classificação qualitativa. Tivemos, então, curiosidade em saber se voltava a classificar qualitativamente as reformulações a que docente respondeu que, no caso do Francês, só classificava a primeira versão. Tendo em conta que a segunda seria melhor que a primeira, a classificação atribuída teria de ser superior, colocando-lhe posteriormente, dificuldades na justificação dos níveis atribuídos no final de cada período." [PEB5] "Sim. || [relê o texto]"; [PEB5] [depois de o aluno rever] "Volto a avaliar, claro." [PEB6] "Depende. || Se for para avaliação mesmo, sim [classifica]."
	2.8.3 Professor corrige para revisão do aluno [A2-CorrAv/RevAl]	[PEB1] "Quando não estou constrangida institucionalmente, pode acontecer, se tenho tempo, na própria aula assinalo os erros, sublinho, mas não digo exactamente o que está mal para eles terem um trabalho reflexivo, ou às vezes levo, sublinho e depois devolvo." [PEB1] "Não assinalando nada, não. Nunca fiz porque acho que eles rejeitariam. ||" [revisão/rescrita] [PEB1] "E geralmente prefiro apostar nas segundas versões. […] Porque acho um bocado ingrato para um aluno

		ter a noção que faz um trabalho para ser avaliado sempre de forma sumativa // e isto é praticar mais a avaliação formativa, e acho que é importante para eles.” [PEB1] “Eles não têm de ser sempre avaliados sempre mais por uma primeira versão de um texto que eles façam. Eles têm direito, depois de perceber porque não é assim, a reformular.” [*] [PEB4] “Pode sublinhar os erros cometidos, pedindo a reformulação do texto […]” [*] [PEB4] “O primeiro [correcção para revisão] procedimento exposto para a correcção é, para esta docente, a forma ideal de se corrigir os textos produzidos pelos alunos.” [PEB5] “Sim. || Há || textos que ficam / completamente / || ilegíveis || e peço-lhes evidentemente que voltem a rescrever.” [=2] [PEB5] “|| Nós temos de dar hipótese aos || alunos para corrigirem, para melhorarem.” [PEB6] “|| Se o texto está muito || mau, eu peço para ele refazer [↑] || Mas com base || Nas minhas correcções. || […] Se for uns erros ortográficos sublinho para que o aluno saiba que está ali um erro ortográfico, se faltar uma palavra dou indicação que está a faltar uma palavra, ||” [=4] [PEB6] [revisão/rescrita] “Não faço isso sempre, nem faço isso || por exemplo, nas composições dos testes, há composições || nem tem correcção possível || E || aí é complicado. ||”
	2.8.4 Professor fornece *feedback* oral / escrito [A2-CorrAv/Feedback]	[PEB1] “Quando entrego faço alguns comentários para explicar porque é que é assim, porque || geralmente quando corrijo, || para ter a certeza que eles perceberam porque é que é assim e não de outra maneira. Porque se eles escreveram inicialmente um particípio passado sem acordo com o sujeito, por exemplo, com *auxiliaire être*, e se eu faço o acordo limito-me a corrigir, ao entregar se não fizer nenhum comentário o mais provável é eles não ficarem a perceber porque é que afinal é assim, e pode muito bem acontecer que a maioria não pergunta sequer. Recebe, vê o valor do seu trabalho e guarda. ||.” [PEB2] “Tem de ter um *feedback*, || daquilo que foi feito que está bem e daquilo que está mal tem de ser corrigido para perceber onde estão os erros ou não.” [PEB3] “Assinalo... Faço-lhes a correcção || E depois faço uma síntese antes de entregar dos erros mais

		frequentes. Não digo || quem deu estes erros depois eles lá sabem para a próxima não voltar a dar ||." [=2] [*] [PEB4] "[…] conversando com cada aluno no momento da entrega sobre os erros cometidos. Considera, aliás, este diálogo com os alunos muito importante." [PEB5] "Depois, || quando entrego os trabalhos, chamo os alunos, falo com eles, apresento-lhes a correcção […]" [=3] [PEB6] "Depois, || numa aula em que todos vão ouvir || faço a correcção || dos erros que normalmente... […] || E || explico || e escrito no quadro || Faço então a correcção || de..."
	2.8.5 Co-correcção / co-avaliação [A2-CorrAv/Co]	[PEB1] [co-correcção em momentos de construção colectiva de texto] "Sim." [PEB1] "Quando são erros simples, eles podem ter-se enganado mas ao assinalar alguns erros eles vêem imediatamente o que está mal, coisas simples / do tipo, uma marca de plural, não fazer um apóstrofo à frente de uma vogal. Quando são mais complicados dizem que escreveram assim porque pensaram que era assim e de outra maneira não sabem, e às vezes eles ficam um bocado desorientados. Aliás, eles nem gostam das segundas versões. Eles preferem fazer, serem avaliados e passarem à próxima, sem haver depois o trabalho de reflexão sobre os erros deles." [PEB6] "|| Eu acho que [auto e hetero-correcção] não funciona." [PEB6] "Faço isso simplesmente quando... Porque às vezes também faço um ditado. Depois de um determinado texto também faço um ditado. Acho que é importante || E aí peço para eles trocarem / || Eles acham muita graça de ver os erros || nessa altura é que faço mais a hetero-correcção ||"
	2.8.6 Critérios privilegiados [A2-CorrAv/Crit]	[PEB2] "O que eu avalio mais... É claro que vou ter em conta o facto de ter sido um texto bem escrito, || mas vou ter em conta o facto de ter sido feito, principalmente, porque acho que cada vez temos de valorizar mais o facto de eles fazerem isso porque cada vez são mais preguiçosos ||. Mesmo em aula. […] eles são capazes de ficar um quarto de hora a olhar para as paredes, || a dizer: «Ai não consigo!», || Há que valorizar aqueles que se dão ao trabalho de se pôr a trabalhar logo, ou mais ou menos, o que nem sempre acontece." [PEB5] "Para ser sincero costumo dar mais importância à parte de organização lógica do texto || do vocabulário,

		do que propriamente a ortografia / […] ‖” [=3] [PEB5] “É evidente que se um texto tem os verbos mal conjugados ou se está cheio de erros, isso é um factor ‖ desvalorizador, mas ‖”
	2.8.6.1 Comunicação aos alunos dos critérios [A2-CorrAv/Crit/Com]	[PEB5] “O professor deve explicar claramente aos alunos ‖ […] o que é que pretende avaliar / […]” [=2] [PEB5] “[…] e como é que vai corrigir o trabalho. ‖ Como é que o trabalho vai ser avaliado ‖”
	2.8.7 Ausência de correcção formal / classificação [A2-CorrAv/Ausência]	[PEB5] “‖ Lembro-me uma vez que fizemos textos de natureza poética. ‖ Tirando esses não.” [=2] [PEB6] “Mas depois há trabalhos que ‖ é para melhoramento das aprendizagens, ‖ Portanto, nem sempre classifico ‖ Eu ‖ pretendo que eles tenham a noção de que, e acho que isto tem a ver com o não ter medo, também, porque eu acho... Apesar dos miúdos «Isto é para avaliação?» É uma pergunta que eles fazem sistematicamente. ‖ Eu costumo responder: «Meus amigos, para avaliação é tudo / ‖ desde o dia em que vocês entram aqui pela primeira vez até ao último dia em que a gente se despede. É tudo para avaliação.» ‖ Avaliação no sentido em que é importante que haja uma progressão. Agora dizer que o texto tem não sei quanto porcento ou que a composição está bem ou está muito fraca, há momentos em que eu não faço, porque acho que é importante para eles. Eles perceberem que são capazes de ‖ levam para casa se alterarem, dizem que está melhor, que já progrediu um bocado ‖ ou mesmo dentro da sala de aula ‖ e eu acho assim que eles perdem um bocado o medo e ‖ vão fixando. ‖”
	2.9 Tratamento posterior do texto	
	2.9.1 Lido em aula [A2-TPosTxt/Lido]	[PEB2] “O texto depois é lido em aula [↑] ‖ transmitindo opinião aos colegas e depois eventualmente pode-se, ‖ provocar um debate, ‖” [PEB5] “[…] e por vezes aqueles trabalhos que acho que estão / ‖ melhor conseguidos, peço ‖ aos próprios alunos que os leiam para a turma / ‖ para que a própria turma possa comentá-los: ‖”
	2.9.2 Apresentação à turma [A2-TPosTxt/Apres]	[PEB5] “Sim ‖ isso costuma fazer-se [apresentação]. Não propriamente de produção de texto escrito, está a perceber. Agora em termos de trabalhos [escritos] sim ‖.”

		[PEB5] "[…] e os jovens até || são bastante originais e têm tido trabalhos com um género de / televisivo || gravam em vídeo, tipo dramatizações, em cartazes também, com recurso às novas tecnologias, já inclusive, em *powerpoint*, essas coisas... e apresentavam aos colegas || Sim, isso acontecia, ||." [=2]
	2.9.3 Exposto [A2-TPosTxt/Exposto]	[PEB6] "[…] e geralmente os trabalhos ficam afixados na sala de aula || Nós temos ali uma sala, || que é a sala 2, a sala de Francês, que tem trabalhos de alguns alunos || Há trabalhos sobre || a alimentação. || sobre || individualidades francesas […]" [=2]
3. Dificuldades de ensino da escrita	3.1 Relativas ao aluno	
	3.1.1 Vocabulares [A3-DifAl/Voc]	[PEB1] "// Quer dizer na língua estrangeira // o que mais me preocupa é vocabulário do que propriamente aquela estrutura perfeita de um texto em língua materna porque aí o vocabulário não é tanto o problema." [PEB2] "Eles não têm vocabulário, por exemplo. " [=2] [PEB2] "Eles não adquirem vocabulário, porque eles não lêem, porque nas aulas estão aéreos, porque quando nós lemos um texto se lhes pedirmos || passado dez minutos o significado de uma palavra que foi dita anteriormente já eles não sabem, ||. Isto é complicado." [PEB2] "Às vezes também acontece. Palavras que já tenham visto em aula, já tenham escrito não sei quantas vezes, eles vão na mesma ver ao dicionário." [PEB3] "Vocabulário também têm pouco vocabulário." [=3] [*] [PEB4] "[…] e falta de vocabulário." [PEB5] "Têm uma falta de vocabulário que é uma coisa incrível."
	3.1.2 Morfossintaxe [A3-DifAl/Morfo]	[PEB1] "Na língua estrangeira, para mim o que é mais difícil é que eles consigam usar estruturas que tantas vezes eles aprendem e são repetidas / mas uma coisa é a gramática, que embora eu tente sempre dar um sentido à gramática /" [=2] [PEB3] "[…] porque eles têm muitas dificuldades que eu noto [incompreensível] ano é que eles têm muitas dificuldades em construir frases / || […]"

		[PEB3] "Eles basicamente os erros que dão são na concordância dos verbos, por exemplo || as terminações com || os sujeitos, ||" [=3] [PEB3] "|| por exemplo nos acentos é... Chegam ao 9º ano e || gabam-se de não saber distinguir o acento agudo do acento grave || Depois faço vê-los que em português, || também, o próprio acento, o sinal gráfico pode || referir-se a vários vocábulos, várias ideias /" [PEB3] "Quando era por causa das concordâncias com o auxiliar *être* e tal, eu ia fazendo sempre na sala de aula." [*] [PEB4] "Têm dificuldades em demarcar o seu texto do texto base (exemplo: passagem da primeira para a terceira pessoa, recurso a aspas para transcrever excertos do texto lido); nas palavras da professora: «Fazem cola do texto original»." [*] [PEB4] "|| quase todos apresentam os problemas atrás enunciados. [vocabulares, morfossintaxe, etc.] [=2] [PEB6] "Por exemplo, estou ma lembrar dum erro || que eles utilizam muito que é o || no dia tal, na semana tal ou na época tal, ||." [concordância expressão temporal / conjugação verbal] [PEB6] "Outro erro que eles dão muito também é a diferenciação entre os tempos verbais || Um fixou o *passé composé*, outro fixou bem o *imparfait*, outro fixou bem o *présent* e então aquilo vem tudo no tempo que eles sabem melhor, não importa se o momento é actual... ||" [PEB6] "Não vamos utilizar grandes estruturas quando eles || têm alguma dificuldade ainda || /"
	3.1.3 Conhecimento temático [A3-DifAl/ConhTema]	[PEB2] "Eles não são capazes neste momento de me fazerem uma composição num teste, por exemplo, || entre 5 e 10 linhas sobre um tema que já foi dado em aula, porque regra geral são temas que já foram dados em aula, e aproveitando o texto." [=2]
	3.1.4 Interferência da LM [A3-DifAl/InterLM]	[PEB2] "A Francês eles têm que tentar começar a pensar e depois começam a dizer «Ah! Posso escrever em português e depois passar para francês?» E se tu disseres que não «Ai professora, mas como é que eu consigo?», || Primeiro que saia uma palavra ou duas palavras em francês é muito complicado ||"
	3.1.5 Estruturação textual	[PEB5] "[…] os alunos não || conhecem bem as técnicas de construção textual […]" [de organização textual]

	[A3-DifAl/EsTxt]	
	3.1.6 em Seguir instruções [A3-DifAl/Inst]	[PEB6] "[…] e eles pensam que são perguntas [lista de tópicos]." [PEB6] "Alguns, já me aconteceu, || porem à frente || sem organização de um texto || responderem àquilo que lá está. || Tenho que dizer sempre que não que esses tópicos || não são para eles || responderem exactamente àquilo."
	3.1.7 Uso materiais auxiliares [A3-DifAl/MatAux]	[PEB2] "Mas é complicado porque eles não sabem utilizar o dicionário ||" [PEB2] "E depois || mais de metade das palavras vão vê-las ao dicionário, mesmo que eles saibam escrever as palavras / ||" [PEB6] "[…] reconheço que muitos deles não sabem ir à gramática, nem sabem ir ao dicionário procurar determinadas palavras ||"
	3.1.8 na Revisão / (co-)correcção do texto [A3-DifAl/RevCorr]	[PEB5] "E não fiz mais vezes [actividades de co-correcção] porque o resultado não foi muito positivo || Talvez porque na altura as turmas não eram / muito propícias para esse tipo de trabalho porque às vezes há alunos que não levam esse trabalho a sério e então fazem comentários desagradáveis ou riscam as composições. Isso acontece no básico, ||"
	3.1.9. Desmotivação / Desinteresse [A3-DifAl/Motivação]	[PEB3] "Não têm motivação para a língua francesa." [PEB6] "|| também é verdade / que esses dois miúdos que || tinham de mudar de lugar, um deles reprovou. E reprovou || por isso mesmo estou convencida. Ele já é o 3º ano este ano que está no 7º ano. E não é por falta de capacidade. O miúdo não tem qualquer problema, é simplesmente porque não gosta da escola. || Não é desta escola, é da escola. Não gosta de estudar. Acha / que é uma parvoíce estudar e / no entanto tem imensas capacidades e conseguia se quisesse. E este ano não sei como é que vai ser. Ele é duma das turmas das estagiárias e já ouvi dizer que a situação está complicada outra vez. Portanto, ele já tem para aí 15 anos ou coisa assim do género // || O outro miúdo foi transferido de escola. Os pais acho que foram para Vila Real ||" [PEB6] "Apesar de haver um grupo || de três || ou quatro que são três rapazes || um bocadinho complicados, || Com muitas dificuldades e sem interesse nenhum para trabalhar no Francês nem em nada || / E também não sei se || não são daqueles que vão reprovar. || estamos à espera do... destes exames que não sei para quê que servem,

		|| Porque só tendo 5 no exame é que iriam passar, mas como não vão ter 5 de certeza absoluta não vão passar. ||”
	3.1. 10 Falta de auto-estima [A3-DifAl/AEstima]	[PEB2] “Por falta de confiança || /”
	3.1.11 Necessidades Educativas Especiais [A3-DifAl/NEE]	[PEB6] “Há esse miúdo do 319 que mesmo com os placares, na sala temos lá placares com os dias do mês || com as estações do ano, com essas coisas todas, todos os dias tenho de lhe perguntar qualquer coisa para puxar alguma coisa e || Ao escrevermos o sumário: «Que dia da semana é hoje? Em que mês estamos?» E o miúdo ao princípio nem me respondia. E o outro tocava-lhe e fazia sinal para o cartaz que estava na parede || e ele mesmo olhando para o cartaz não conseguia lá chegar ||”
	3.1.12 Transferência de conhecimentos adquiridos para diferentes situações [A3-DifAl/Transfert]	[PEB6] “|| noto que os alunos têm efectivamente mais dificuldade || na produção escrita do que a tudo o resto. Porque por exemplo || isto é uma coisa muito recente que aconteceu o ano passado || e que acontece mesmo || este ano || Portanto, nós damos os conteúdos, as unidades || quer || conteúdos || linguísticos quer os conteúdos temáticos, eles conhecem vocabulário, ||, papagueiam os conteúdos, depois quando é para aplicação prática, para a produção escrita, eles têm mais dificuldade. Eu costumo dizer: «Vocês não || falam francês com exercícios lacunares, ||» Mas isso eles aplicam perfeitamente. ||” [PEB6] “[…] porque eles estão habituados a fazer o exercício tipo «À semelhança do exemplo faz o exercício» e eu acho que || quando eles se habituam a isso, eles olham e aquilo é «Olha deixa ver como é que isto é.» […]”
	3.2 Relativas ao professor	
	3.2.1 Organização curricular / Programas [A3-DifProf/OCP]	[PEB2] “|| não tenho feito [produção escrita] // || porque / muito sinceramente não sei o que hei-de privilegiar na escola // || / Eu ainda não consegui perceber muito bem, mas acho que este ano sou capaz de perceber. Se tenho de privilegiar a gramática. || a escrita. || [ou] / os conteúdos do Ministério estabeleceu como sendo... que || ser dados naquele nível // porque se for isso nunca conseguiríamos fazer textos escritos em aula, ||” [PEB2] “Se formos ter em conta || / o programa de Francês, provavelmente nunca conseguiríamos fazer textos, porque não há tempo para isso // Agora || isto se tivermos em conta a história || dos tradicionais objectivos. Se tivermos em conta a história || das modernas competências / já é mais fácil porque a história das competências

		obriga a || levar os alunos a adquirirem X competências no final do ciclo / Logo podemos privilegiar certas competências no 7º / e outras no 8º e outras no 9º, || Deixando, por exemplo... Fazendo escrita no 7º esporadicamente / || sei lá / uma vez por mês, isso já é muito. Mas uma vez por período, || Imaginemos. E indo aumentando / gradualmente, || a quantidade de trabalhos escritos em aula. || ou em casa, ||" [PEB3] [não tem realizado produção escrita em virtude] "[…] de termos um programa extenso para cumprir." [PEB3] "|| Gostaria também de dizer que || Há que ter em conta o facto da carga horária ser, por exemplo, de 90 minutos semanais […] E o tempo dedicado à expressão escrita no contexto da sala de aula nunca é aquilo que gostaria que fosse senão não se trabalha a leitura ou / || os conteúdos gramaticais, etc. Chega-se ao final do ano, os colegas deram a matéria quase toda e depois sou eu julgado pelo facto de || não ter dado a matéria, ||" [*] [PEB4] "Na sua opinião, a falta de tempo lectivo atribuído à segunda língua estrangeira pode estar também na origem do problema. O 9º ano, nível III, de Francês, que ela tem este ano, tem apenas dois blocos de 45 minutos cada. Descontando actividades iniciais e finais (chamada, registo TPC, sumário, etc.) inerentes às actividades lectivas de qualquer disciplina, sobra pouco tempo para desenvolver competências em língua francesa, nomeadamente escrever. Referiu, aliás, que tinha inclusive comentado essa situação com os alunos pouco antes da entrevista. Disse-lhes que lhe parecia que eles estavam a regredir ao invés de progredir nos conhecimentos de língua e cultura francesa. Uma das justificações encontrada foi precisamente a menor carga horária atribuída ao Francês, em detrimento da outra língua estrangeira, tendo menos tempo para trabalhar com os seus alunos." [PEB5] "[…] mas || no actual sistema, em que temos programas para cumprir com exames nacionais, o professor não pode fazer muitas actividades deste género [construção colectiva de texto] //"
	3.2.2 Ligadas a factores externos / Institucionais [A3-DifProf/ExtInstit]	[PEB2] "6 [turmas] […] 105 [alunos] acho eu. […] || Níveis estou bem. É a primeira vez que tenho dois níveis." [PEB2] "|| Para além da quantidade de alunos || de turmas || e dos níveis que temos, por acaso este ano só tenho dois, mas o ano passado || tinha 7º nível I, 8º Português, 9º nível III e 9º de Português! Como calculas o ano passado não dava para respirar, || E também estava a fazer || [hesitação] aquilo || Mas para além disso temos outras || coisas na escola, ||."

		[PEB2] "E depois temos cada vez mais reuniões / por causa dos || / projectos curricular de turma que temos de fazer, que são aquelas novas coisas || do Ministério. Reuniões e mais reuniões e depois é || mais duas horas que temos de dar à escola, porque são mesmo oferecidas, || Porque o nosso horário já não é de 22 || mas de 24 horas, || E somando isso tudo é difícil gerir […] ||, não tenho tempo para isso [produção escrita] agora." [PEB3] "Depois, acho que também tem a ver com o facto de ano para ano eles terem professores diferentes, métodos diferentes, e uns professores, se calhar, não privilegiam tanto a parte escrita || só chegamos ao segundo, terceiro período e eles é que || começam a perceber realmente o que um professor quer || nas aulas. Quando damos conta... Quando começamos a trabalhar bem, quando o professor começa a fazer passar a mensagem já estamos no final do período. Depois no ano seguinte, é sempre uma nova escola, novos professores..."
	3.2.3 Número de alunos por turma [A3-DifProf/NºAl]	[PEB3] "Este ano também tenho uma turma com que trabalho bem, 7º nível I, lá está são 19, 20. Agora quando são turmas numerosas já é mais difícil porque || aproveitam a distracção do professor quando está a explicar a um, || para fazer alguma asneira e, || outras coisas." [PEB6] "As turmas são grandes. Esta por acaso não é muito grande, esta a que me estou a referir, tem 21 alunos. Mas tenho turmas de 26, 27 ||" [PEB6] "De qualquer maneira, tudo o que seja mais de 12 ou 15 alunos para trabalhar, para que consigamos dar atenção total e real a cada aluno individualmente, || e conseguir perceber totalmente || as lacunas de cada aluno, as turmas não poderiam ter mais de 12, 15 alunos. Isto em minha opinião. || // Nós estamos na aula, fazemos correcções, fazemos || textos || escrevemos no quadro || e aquilo se não for com pequenos grupos não conseguem porque eu acho que eles certa altura... Eles não conseguem estar em conexão todos [↑]. || Não, || […] Ao mesmo tempo. Eu não consigo // ||"
	3.2.4 Necessidades Educativas Especiais / Integração [A3-DifProf/NEE]	[PEB6] "E acho que || Não funciona muito bem, da maneira como... com a falta de apoios que nós temos / Das duas uma, ou nós vamos-nos preocupar || só muito com aquele, || tentar fazer alguma coisa dele e acho que vamos prejudicar também os restantes, mas também não sou capaz de esquecer que aquele rapaz está ali, ou aquela rapariga, || Porque todos os anos, mais ou menos, temos sempre || miúdos com problemas. || Portanto, se

		não sou capaz || / vamos tentando ||” [PEB6] “Claro que os testes também são diferentes, o trabalho com aquele aluno também não pode ser igual aos outros, a avaliação é diferente.” [=2]
	3.2.5 Desmotivação [A3-DifProf/Desmotiv]	[PEB2] “|| Vou dizer baixinho [baixa o tom de voz] Preguiça! ||” [PEB2] “||, não tenho tempo para isso agora.” [PEB2] “Só a Francês. A preguiça // Eu pedia-te...” [para desligar o gravador] [PEB3] “Tanto que até já estou a ficar um bocado desanimado e por isso é que estou a tirar um curso em biblioteca porque se calhar vou sair do ensino porque / sinto que estamos a falar para as paredes || língua francesa || eles não querem saber // É uma obrigação /” [PEB3] “Eu tenho de reconhecer que me sinto um bocadinho frustrado enquanto professor de Francês […]”
	3.2.6 Indisciplina [A3-DifProf/Indiscip]	[PEB6] “[…] porque eu sou incapaz de trabalhar na confusão. || eles sabem que é uma limitação que eu tenho. Não sei se há outras pessoas que conseguem trabalhar assim, mas eu || só consigo fazer uma coisa de cada vez || E a confusão não significa que estejam como numa parada, ali tudo a olhar para mim, mas sabem que têm que participar ordenadamente e aquilo tem de funcionar, || e a aula só pode funcionar se todos estivermos mais ou menos na mesma onda || porque senão não dá.” [PEB6] “Exactamente. Não estavam sentados. Provocavam situações... Levantavam-se e metiam-se com os outros. Coisas estranhíssimas, ||” [PEB6] “Eu acho que sim, é falta de incutir regras. Eles não as têm em casa certamente, || Porque em casa, com certeza que eles não andam de um lado para o outro. Há momentos que eles têm de estar sentado. Se calhar não estão. ||” [=2] [PEB6] “E um desses miúdos, que é o que está aqui no 7º ano novamente || provocava || praticamente se pode dizer um riso histérico, e aquilo era extensivo... parecia electricidade estática. || Tipo para provocar.”
	3.2.7 Dúvidas relativas ao conceito de escrita	[PEB2] “Escrita como? Escrita a partir || / de uma frase, a partir de um texto, a partir de quê?” [PEB2] “Mas a escrita tem que ser texto escrito ou pode ser exercícios escritos ou outra coisa qualquer?”

	[A3-DifProf/Dúvidas]	
	3.3 Formas de ultrapassar as dificuldades	
	3.3.1 Maior Apoio ao Aluno [A3- FUltra/Apoio]	[PEB3] "[…] || e tento || dar uma atenção individualizada a cada aluno." [PEB6] "[…] há um grupo sempre maior porque numa turma tenho um miúdo que é // 319 e || ele apresenta grandes dificuldades e como quem não queira coisa peço sempre a determinado grupo que o aceite e ele faz || É lógico que não faz sozinho. || há determinados alunos que produzem o trabalho e ele apresenta uma parte, mas fá-lo, normalmente. […]" [PEB6] "E este ano achei imensa piada porque ao receber os outros alunos que não tinham sido meus alunos, || no primeiro período || e então tentei || perceber || para que os miúdos tentassem ficar mais ou menos ao mesmo nível. Porque os outros tinham sido meus alunos também, mas || a Português, e eu também tinha uma certa || empatia com eles, principalmente com aqueles que foram para esta turma, e pretendi mais ou menos ver se eles tinham || falado de determinados conteúdos || E então houve ali uma fase no primeiro período, || que eu tentei igualar, se é possível dizer deste modo || as aprendizagens duns e doutros. || notava-se que eu insistia com aqueles que não tinham sido meus alunos. Eram os primeiros a serem solicitados para que eu percebesse como é que as coisas tinham funcionado, || Depois, voltava às vezes um bocadinho atrás. || Então achava piada porque os outros diziam «Oh! Se a gente não soubesse isso!» || É engraçado quando nós vamos vendo alguma evolução ||"
	3.3.2 Exercícios de Análise Gramatical [A3- FUltra/ExGram]	[PEB1] "Então às vezes remeto-os para determinada parte da matéria. Ou tento fornecer-lhes uma ficha mas essencialmente a realizar, este ano sobretudo, nas aulas de estudo acompanhado // ou faço um explicação no quadro apelando à participação dos outros colegas, no caso de haver colegas que percebam porque determinado erro tenha acontecido." [PEB3] "|| Depois dou o exemplo || de alguém de fora que vem estudar para Portugal e que escreve por exemplo || «Eu fomos» || / Trabalho basicamente assim... Estou sempre a insistir com eles / esse aspecto." [PEB3] "Insisto que || a construção frásica é muito semelhante à do português, para fazerem frases curtas //" [PEB6] "Agora o que é que eu faço para que eles consigam obter alguns resultados || para além do que já disse, ||

		estamos em determinado conteúdo, depois preparo os tais exercícios lacunares” [PEB6] “Mas, eu geralmente tento explicar porque é que aquilo [conteúdos gramaticais] apareceu assim, || / Tento ir mais ao fundo || da questão || aquilo às vezes complica-lhes imenso.”
	3.3.3 Actividades de Desenvolvimento Vocabular [A3- FUltra/ActVoc]	[PEB3] “Dou umas fichazinhas [vocabulares]” [PEB5] “|| às vezes nas aulas podem-se fazer pequenas actividades de carácter mais lúdico também relativamente para a aprendizagem do vocabulário ||” [PEB5] “O que eu costumo aconselhá-los a fazer / || é lerem bastante. Explico-lhes que nós só conseguimos ||, enriquecer o nosso vocabulário através da leitura, conhecendo outros textos, || textos de outras pessoas || /” [PEB5] “Aconselho-os a fazer pesquisa na internet, em francês. Dou-lhes sites em francês, por exemplo, para eles pesquisarem. […]” [para aquisição de vocabulário] [=2] [PEB5] “Mas eu acho que a aquisição do vocabulário parte muito / da pesquisa da própria pessoa, || Têm de ser os alunos...”
	3.3.4 Actividades para Melhoramento da Estruturação Textual [A3- FUltra/ActEsTxt]	[PEB5] [estruturação textual] “|| isso é corrigido na aula, através da correcção, isso é corrigido na aula.” [=2] [PEB5] [construção colectiva do texto] “Mas é verdade que / posteriormente, os alunos têm tendência depois a aplicar nas suas composições aquilo que já aprenderam. Pelo menos viram: || E começam... Acho que é positivo” [PEB6] “[…] muitas vezes também utilizo, paralelamente, reorganização de texto, ||”
	3.3.5 Actividades de Tradução / Retroversão [A3- FUltra/ActTrad]	[PEB6] “Eles têm de conseguir identificar perfeitamente o português e o francês, || eu utilizo muito a base da || retroversão com eles.” [PEB6] “Eu tenho alunos que conseguem || desde de fazer tradução do || português para o francês na composição escrita, ||”
	3.3.6 Actividades de memorização [A3- FUltra/ActMem]	[PEB3] “|| Ultimamente mando passar 5, 7 vezes as palavras mal escritas... Aquelas que são as palavras básicas, || que já deviam saber || desde o nível I / Palavras tipo *beaucoup*, *très*. Aquelas palavras que aparecem mais / Sei lá /” [PEB6] “E depois peço-lhes para escreverem várias vezes a palavra, também. || Funciona nuns, não funciona

		noutros ‖”
	3.3.7 Continuidade Pedagógica [A3- FUltra/ConPed]	[PEB2] “Eu gostaria muito ‖ era de pegar numa turma no 7º nível I e depois ‖ [continuar]” [PEB2] “Por exemplo no 7º nível I consigo trabalhar muito ‖ bem. basicamente só falo francês e depois faço gestos e tal ou de vez em quando pelas expressões eles tentam perceber. Eu própria utilizo aquelas palavras que sei que eles vão entender / e ‖ mando fazer frases, no 7º nível I, umas frasesinhas / e trabalho bem.” [PEB6] “e eles conseguem perfeitamente escrever / isto nos meus alunos do 8º ano, que foram meus o ano passado de 7º ‖ Quando já vêm habituados a este tipo de trabalho, eles conseguem.” [PEB6] [continuidade pedagógica] “Exacto! É isso! ‖ E é importante ‖ Nota-se isso perfeitamente ‖ Quando eles chegam pela primeira vez a mim ‖ há sempre um certo choque, logicamente, […]”
	3.3.8 Manter a Disciplina [A3-FUltra/ManDiscip]	[PEB6] “Eu acho que os alunos não têm medo das minhas aulas. ‖ Eles às vezes dizem «A professora é pior que o Hitler» ‖ Mas ‖ isso é uma brincadeira ‖ […]” [PEB6] “Mas ‖ o ano passado, isto quase que parece incrível, ‖ não com todas as turmas, mas por acaso com aquela que por acaso escolhi continuar ‖ eu passei o primeiro período a tentar que alguns alunos percebessem que era importante estar sentado dentro da sala de aula // Não todos logicamente, mas tinha ‖ dois miúdos principalmente que eram / os mais agitados que tive de utilizar a estratégia de os colocar ‖ um de cada lado na minha mesa nas aulas ao longo do ano todo. ‖ Eles já sabiam, nem se sentavam noutras mesas. ‖” [=2] [PEB6] “Claro que nesses momentos [indisciplina] tinha que haver ali ditadura, logicamente. ‖ Mas de resto acho que não, eu acho que eles não... ‖”
	3.3.9 Portefólio [A3- FUltra/Portefólio]	[PEB6] “ […] ‖ Estamos a utilizar o portefólio. Que eles não percebem muito bem para que é que aquilo serve ‖ Porque nós este ano decidimos ‖ no Francês e no Inglês utilizar o portefólio, desde o 7º até ao 9º ‖” [PEB6] “Eu já lhes expliquei que o portefólio só tem alguma importância se servir ‖ para que eles melhorem ‖ as aprendizagens deles. Logicamente. ‖ Vão fazendo trabalhos, vão-me trazendo e eu vou corrigindo e eles levam ‖ E o portefólio vai crescendo e ‖ os saberes deles também vão aumentando. ‖” [=2] [PEB6] “Exacto. Punham isso [as fichas que a professora trazia] ‖ Alguns até só punham a folhinha que eu dava

		/ porque entretanto não tinham feito o dito trabalho, || Depois, claro, fui fazendo umas anotaçõezinhas quando vi o portefólio no primeiro período, porque vou vendo /” [PEB6] “Tenho lhes dito: «Vocês vão-me trazendo sempre que queiram que eu veja. Não tragam os portefólios todos no dia não sei quantos para serem todos avaliados, porque é uma loucura.» || Porque nós temos quer no livro [manual], quer no || caderno de exercícios || Temos imensos exercícios para fazer e eu digo «Nós na aula não conseguimos fazer tudo. Portanto, vocês já sabem. Nas páginas tais, || há mais exercícios. Podem fazer em casa e depois trazem para eu || corrigir.»” [PEB6] “Alguns deles também decidiram fazer um género de um dicionário, põem uma folha ou duas com uma letra, || para utilizar || Têm indo construindo.”
	3.3.10 Recurso a outra língua [A3- FUltra/RecLg]	[PEB6] “Geralmente faz um bocado confusão. Geralmente digo «Vamos lá ver. Esperem lá. Vocês já perceberam que se vocês perceberem no português, no francês e até no inglês, que algumas coisas são semelhantes, é economia de tempo, de espaço no vosso cérebro de conteúdos que se vocês perceberem como as coisas funcionam numa determinada língua, se calhar noutras disciplinas também é mais fácil. Há só umas pequenas alterações, ||» A voz passiva por exemplo, || Funciona. […] || E mesmo no inglês. São só palavrinhas que se alteram, o *par* o *by*, o verbo, ||”
	3.3.11 Uso de materiais auxiliares [A3- FUltra/MatAux]	[PEB5] “Se não se começa logo no ensino básico a pedir-lhes que façam pesquisa || não é só na internet, é importante também que eles || pesquisem em termos de livros, está a perceber, de manual escrito porque || se não vai ser um caso || muito grave na universidade. Vocês querem que eles procurem alguma coisa no dicionário e eles levam imenso tempo.”

Dimensão B: Melhores Práticas de Ensino da Escrita

Categoria	Indicadores temáticos	Transcrição
1. Boa prática seleccionada	1.1 Contextualização	
	1.1.1 Identificação da Actividade [B1-Contex/ID]	[PEB1] "[…] o projecto de correspondência com uma turma polaca […]" [PEB3] "No final do ano conseguimos fazer um poema inserido na temática que estávamos a estudar || Um poema só com o *passé composé* e sempre a rimar." [*] [PEB4] "Segundo a docente, os alunos escreveram bastantes textos no último período, passando-os depois em suportes diferentes como cartolina ou papel colorido." [*] [PEB4] "Alguns alunos do 9º ano de Francês da escola realizaram uma visita de estudo a Paris durante a interrupção da Páscoa. Foi-lhes, então, lançado um repto: realizar uma investigação, na internet, sobre a França, e nomeadamente a sua capital; […]" [realização de guião/roteiro de viagem] [PEB5] "[…] e depois || fizemos colectivamente, foi pedido aos alunos a construção de um texto de opinião sobre a situação em Portugal. || sobre a gravidez na adolescência /" [PEB6] "[…] trabalhos || sobre || individualidades francesas que achei que era interessante eles irem pesquisar. || E normalmente eles têm que apresentar por escrito, mas também têm de apresentar oralmente." [=2] [PEB6] "trabalhos sobre actores, cinema, música" [=2]
	1.1.2 Ano, Nível [B1-Contex/Ano]	[PEB1] "[…] mas dado que isto é um 9º ano e para o ano saem da escola." [PEB1] "Três" [nível III do 9º ano] [PEB3] "[…] / uma turma do 7º ano, iniciação /" [*] [PEB4] "A primeira diz respeito a uma turma do 7º ano, nível I."

		[*] [PEB4] "Deteve-se mais tempo num trabalho desenvolvido na turma do 9º ano, nível III, que acompanha este ano lectivo." [PEB5] "|| Numa turma do 11º ano, […]" [o docente abordou uma actividade de escrita desenvolvida anos antes no ES] [PEB6] "|| São nível III [9º] portanto é um nível ainda elementar […]"
	1.1.3 Desenvolvimento das actividades[11] [B1-Contex/DesAct]	[PEB3] [poema] "Juntámos as frases todas que fizemos, tentámos fazer com que rimassem e tentámos fazer com que tivessem || uma certa lógica. || Aí também expliquei como é que formava o *passé composé*... Já agora sinceramente já não me lembro a temática / || dei-lhes... tinha uma fichazinha com os verbos e os particípios passados. Eles próprios escolhiam e faziam as || frases. Depois eu ia corrigindo." [*] [PEB4] [produção de guião/roteiro de viagem] "[…] «teriam de organizar a visita de estudo: itinerário, preços dos hotéis, horário e preço dos museus e monumentos, etc.», sendo que deveriam evitar a descrição dos monumentos e museus existentes em Paris." [PEB5] [texto de opinião sobre gravidez na adolescência] "[…] e em que eu comecei por || explorar o tema através de cartazes, com imagens, antes dos alunos saberem o que é que ia ser abordado na aula, || uma silhueta de uma grávida || // Foi [incompreensível] em conjunto que fiz eu e uma outra colega de Francês, na altura. || houve uma primeira abordagem ao tema até chegarmos || à gravidez na adolescência. Depois || foi lido um texto / […] e depois com os alunos da outra turma, da outra professora, fizemos uma exposição || dos melhores textos em francês. […] || os alunos foram apresentando as ideias, fomos construindo um texto, foi de facto uma construção colectiva, lembro-me minimamente do texto || […] e depois... || à medida que íamos fazendo íamos corrigindo e no final expliquei-lhes que || se achavam que o texto estava bom, se || queriam partilha-lo com || a outra turma que também estava a fazer à mesma hora que eles e que íamos expor o texto, com imagens que eles iam escolher também, e concordaram." [PEB6] [produção sobre música e cinema] "Eles levam || as indicações de que todos, portanto são

[11] Encontra-se entre parênteses rectos a identificação da tarefa de escrita seleccionada.

		imaginemos 4 elementos || Primeiro eles têm que se juntar / || vão pensar na aula || o que é que vai ser o trabalho e vão imediatamente distribuir trabalho a cada elemento, || Para que esse trabalho seja realizado em casa, || [=2] Depois quando a pesquisa individual já está feita, eles vêm para uma aula de 90 minutos, porque as outras voam, e || porque também sei || que muitas vezes é difícil eles juntarem-se || reúnem-se novamente, na sala de aula || Vêem o que já têm feito. A partir daí || vê-se quantas aulas mais são necessárias para que eles || possam concretizar o trabalho || e / peço para eles se sentarem novamente em grupo, para lerem a informação || […] || eles vão tentar seleccionar o que é mais importante || Depois chamam-me novamente ao grupo, e eu estou ali de volta deles || tentar || ver que a selecção que eles fizeram." [PEB6] [texto sobre personalidades] "Depois passamos então || ao outro trabalho sobre as personalidades. Então aí, as coisas já funcionaram de outra maneira. […] Portanto, eles fizeram as pesquisas das individualidades || A certa altura, eu soube por eles que estavam a fazer || em Estudo Acompanhado também um trabalho de pesquisa, perguntaram se tinha de ser só || franceses ou se podiam também utilizar o que estavam ||, disse-lhes que sim, || E então alguns utilizaram os mesmos trabalhos depois || passaram || para francês ||"
	1.1.4 Justificação da escolha [B1-Contex/Just]	[PEB1] "Uma || que eu acho que foi interessante e que motivou os alunos foi [correspondência]. Porque eles se empenharam bastante nesta ideia com o facto de corresponderem com uma turma de estudantes de francês língua estrangeira tal como eles // || […] Porque por um lado a escrita tinha mesmo uma função precisa, autêntica e não fictícia como acontece muitas vezes nas aulas e porque || viram-se perfeitamente naqueles alunos polacos, das mesmas idades que eles, de futebol, de bandas musicais que eles também gostam […]" [PEB3] "Que me lembre e que tenha gostado foi // há três ou quatro anos atrás / || […]" [PEB3] "[…] foi o que / aquilo que me lembro e ||, que me orgulhe, entre aspas, ||" [*] [PEB4] "Referiu que os alunos desenvolveram trabalhos «muito giros e diversificados»." [PEB5] "E eu lembro-me que essa actividade, com essa turma, correu muito bem. Conseguimos numa aula de 2 horas, naquele tempo as aulas ainda eram de 50 minutos, || construir um texto || acho que estava muito bem

		estruturado […] || mas cá está, era uma turma em que os alunos tinham um nível de vocabulário muito bom || / e resultou bem, não sei porquê em especial, || […] correu bem..." [PEB6] "Às vezes começamos a pensar em tanta coisa para ver se as aulas não se tornam monótonas, ||" [PEB6] "|| e é recente, esta actividade que eles fizeram e que está exposto na || sala, funcionou bem. ||" [sobre música e cinema] [PEB6] "E || este funcionou melhor ||" [Trabalho sobre as personalidades] [=2]
	1.1.5 Reacção dos alunos [B1-Contex/Real]	[PEB1] "Ficaram muito empolgados. || Mais ainda quando recebemos os primeiros trabalhos deles [dos correspondentes], que eram também textos onde cada um se apresentava || e havia também pósteres sobre a sua região e o seu país / e eles ficaram sinceramente motivados […]" [PEB1] [se mais gosto na escrita] "Com certeza, tiveram mesmo. […] portanto eles aderiram muito bem. Alunos que geralmente não se mostram muito participativos, neste projecto todos participaram." [*] [PEB4] "Salientou o facto de os alunos se terem empenhado bastante na realização da tarefa, […]" [PEB6] "Todos participaram || eles fizeram umas recolhas. || que tinham de fazer. Traziam para a sala de aula || / Vi... […] e aí toda a gente teve mais empenho no trabalho.
	1.2 Objectivos da tarefa [B1-Objectivo]	[PEB1] "Surgiu mais nesse sentido [ter descoberto *site* na internet]. Sabia que essas trocas existiam, não sabia onde / como fazer um primeiro contacto. A partir do momento em que descobri aquele *site* na internet e que tinha uma base para pensar nisto, então avancei, no sentido de fazer alguma coisa diferente com a turma." [PEB3] "Disse-lhes qual é o objectivo: «O objectivo é juntarmos as || vossas frases que se tornarão em versos e depois iremos fazer um || / poema em conjunto.» //" [PEB6] "|| Queria que eles desenvolvessem mais conhecimentos sobre determinadas personalidades francesas || e o grande objectivo é também que eles acabem por treinar || […] A própria língua quer a nível da compreensão do que vão ver, […]" [=2]
	1.3 Fonte 1.3.1 Manual escolar	[PEB6] "Não, não foi || A ideia foi a seguinte... || E || Propriamente a ideia... Ou seja, havia um questionário

	[B1-Fonte/MEsc]	no || Havia um / exercício de / respostas... Havia no texto || num determinado conteúdo || Havia umas perguntas sobre... || uma personalidade. Depois dizia três hipóteses || três profissões que aquela personalidade podia ter, por exemplo, uma delas estava certa, as outras estavam erradas. E eles || numa determinada altura fizeram isso. Depois, não logo imediatamente a seguir || mais || tarde eu pensei: Bom, eles agora precisam de escrever... || e que façam um bocadinho também de pesquisa. E então lembrei-me de pegar nesses nomes, que eram muitos, e que dava um por cada...” [=2]
	1.3.2 TIC [B1-Fonte/TIC]	[PEB1] “|| Eu contactei com essa tarefa através de um *site* na internet que é especificamente sobre trocas de correspondência entre professores de francês língua estrangeira. Deixei lá um anúncio com as turmas que tinha, os níveis, e responderam-me três colegas e eu fiquei logo com o primeiro. Os outros dois já não fazia sentido porque já tinha começado com a colega polaca. E foi assim que foi suscitada a tarefa.”
	1.3.3 Conversa / colaboração com colega(s) [B1-Fonte/Colegas]	[PEB5] “|| Foi pensada por mim e pela minha colega. Nós reuníamo-nos muitas vezes, preparávamos as aulas em conjunto. Éramos os únicos que tínhamos aquele nível || e então tínhamos uma || muito boa relação e combinávamos todos os dias ||”
	1.3.4 Imprecisa [B1-Fonte/Impre]	[PEB6] “|| Como é que tive a ideia? Sei lá! ||”
2. Contexto de intervenção pedagógica	2.1 Instruções	
	2.1.1 Modo de fornecimento da instrução instrução:	[PEB1] “Não foi preciso entregar materiais, guiões, ||. Se fosse o 7º provavelmente teria de o fazer.”
	2.1.1.1 em Suporte escrito [B2-Inst/Modo/Escr]	[PEB1] “[…] e portanto não lhes foi entregue, por exemplo, nenhum guião.”
	2.1.1.2 Oral [B2-Inst/Oral]	[PEB1] “Comecei por lhes falar sobre este projecto, para ver um pouco o interesse deles. Mostraram-se interessados, mas não avancei muito mais.” [PEB5] “Expliquei-lhes o que é que íamos fazer, […]” [PEB6] “Eu até lhes disse «Olhem eu...» E depois eu pensei: «Então agora vamos fazer um trabalho, || escrito.

		Portanto, vocês uma pesquisa. Vão pensar || o que é importante... Não quero muitas coisas.» Eu tinha quase um limite de frases, disse-lhes mesmo, «na cartolina pequenina...»”
	2.1.2 Conteúdo da instrução:	
	2.1.2.1 Género de texto [B2-Inst/Cont/GeTxt]	[PEB1] “Bom, eu aí pedi-lhes para irem às agências de viagem, e ao posto de turismo, para terem uma ideia de como poderia ser feito um pequeno roteiro turístico ou a descrição de algumas paisagens.”
	2.1.2.2 Assunto [B2-Inst/Cont/Assunto]	[PEB1] “Os primeiros trabalhos que nós lhes enviámos, os de apresentação, foi-lhes dito que tinham de escrever um texto em que se apresentassem. Eles sabiam perfeitamente o que dizer, o texto era livre / de apresentação, ||” [PEB3] “Disse-lhes «Vamos fazer umas frases com esta temática e depois vamos tentar juntá-las todas de forma a que se consiga rimar»” [PEB6] “|| Nós tínhamos que falar de algumas personalidades || e depois eu disse-lhes: «Pronto agora nós temos que aprofundar um bocadinho mais, para além de saber que este senhor || inventou a máquina não sei do quê, || Então vamos fazer uma pesquisazinha. Não quero que vocês tragam muitas coisas porque eu também quero que vocês sejam capazes || de apresentar oralmente o que fizeram || E então || é lógico que quero que me digam em que época é que esta pessoa || viveu || Qual... Porque é que inventou || aquele objecto, imaginemos, || se foi um físico, se ||...»” [PEB6] “Exactamente, de conteúdo.” [instruções fornecidas] [=2]
	2.1.2.3 Interferência LM [B2-Inst/Cont/IntLM]	[PEB6] “Eles começam e é o que costumo dizer || «Vocês || numa língua que || têm limitações, não podem estar a pensar na vossa língua materna. Vocês têm que pensar no vocabulário que vocês / têm também para poder utilizá-lo.» ||”
	2.1.2.4 Objectivos da tarefa [B2-Inst/Cont/Obj]	[PEB5] “[…] [disse-lhes] porque é que íamos fazer, os objectivos do texto / […]”
	2.2 Género de texto solicitado	
	2.2.1 Pessoal [B2-GeTxt/Pessoal]	[PEB1] “Os primeiros produtos que nós lhes mandámos foi inicialmente um texto em que cada um se

		apresentava: dizer o nome, dizer a idade, os seus gostos, quem quisesse podia descrever a sua família, se tinham cães ou gatos, os seus *hobbies*, os seus passatempos, disciplinas que gostavam mais, etc. Um texto mais pessoal sobre cada um deles // e esse foi feito individualmente." [PEB1] "[…] e que também tinha a ver com uns cartazes que lhes queríamos enviar sobre o que eles mais gostassem, com fotos / Por exemplo, alguns elaboraram cartazes sobre os jogadores de futebol que eles gostam mais, outros de actores de cinema, outros de desportos que eles praticavam e que gostavam muito e então mandaram fotografias e gravuras ‖. E portanto a partir daí, fizemos uma espécie de súmula das actividades da turma, que os alunos tinham, fora das aulas, e esse texto foi escrito colectivamente."
	2.2.2 Público [B2-GeTxt/Público]	[PEB1] "[…] pequenos textos de informação turística, digamos." [roteiro turístico / desdobrável]
	2.2.3 Criativo [B2-GeTxt/Criativo]	[PEB3] "[…] conseguimos fazer um poema."
	2.2.4 Escolar [B2-GeTxt/Esc]	[PEB5] "[…] texto de opinião […]"
	2.3 Operacionalização da tarefa 2.3.1 Processo de escrita 2.3.1.1 Textualização [B2-Op/PrcEscr/Textu]	[PEB6] "A construção do texto é quando eu estou com eles [alunos] // porque não vale a pena... […] Com o grupo."
	2.3.1.2 Editoração [B2-Op/PrcEscr/Edit]	[PEB1] "Os meus empenharam-se também, bastante. Conceberam pósteres, com alguma preocupação de originalidade, com papéis. Os papéis eu tive de pedi-los na escola. Mas tentei que os suportes fossem originais, para não ser uma simples folha A4 branca, ou uma simples folha de cartolina. Então havia possibilidade de obter papéis diferentes, brilhantes, coloridos. Eles agarraram-se à tesoura, à cola e começaram a conceber pósteres. Alguns colavam o texto outros escreviam o texto no próprio póster." [*] [PEB4] "[…] entregando trabalhos em suportes diversificados (papéis coloridos e outros, cartolinas, etc.) e muito criativos (prospectos, por exemplo, com itinerário e informações turísticas acerca de Paris)." [PEB6] "Efectivamente depois a apresentação ‖ estética, isso já poderá / ‖ não ser feito ali. ‖, se eles tiverem necessidade de ‖ computador, etc., essas coisas todas, ‖"

		[PEB6] "Portanto || alguns deles || / terminaram ali na sala de aula, mesmo até o aspecto visual, porque eu dei-lhes um tamanho de cartolina, porque eu queria um trabalho || exposto mesmo na sala de aula, || Não queria que eles fizessem porque || muitos deles pensavam que eu queria tipo um livrinho, como eles fazem muitas vezes, sobre determinada personalidade e, então, falar um bocadinho sobre a vida, sobre a obra. Eles faziam ali umas paginazinhas... E lá lhes disse que não era isso que queria. Que queria uma cartolina, com cores variadas || para dar vivacidade à sala e que queria uma cartolina, o máximo || A4, o mínimo era uma cartolina relativamente pequena, que estão afixadas ||"
	2.3.2 Modo de trabalho dos alunos 2.3.2.1 Trabalho individual [B2-Op/MTrab/Ind]	[PEB1] "[…] e esse foi feito individualmente." [PEB3] "Cada um fazia umas frases." [=2] [PEB6] "|| Porque esse trabalho... ||, este das || individualidades, || foi individual. || […]" [=2]
	2.3.2.2 Trabalho em grupo: 2.3.2.2.1 Pequenos grupos [B2-Op/MTrab/TG/+2]	[*] [PEB4] "Devido ao número total de alunos envolvidos (à volta de cem), foi-lhes pedido que se organizassem em pequenos grupos de três/quatro alunos." [PEB6] "[…] || o outro em grupo era sobre || um cantor, um actor, || sobre música, sobre cinema e por aí fora." [=2]
	2.3.2.2.2 Grupo-turma [B2-Op/MTrab/GT]	[PEB1] "Depois houve um que foi feito colectivamente, isto é a par desse [texto de apresentação individual] enviámos outro que foi colectivo […]" [PEB3] "Sim." [texto final foi em trabalho colectivo] [PEB5] "[…] foi de facto uma construção colectiva […]"
	2.4 Local de realização 2.4.1 Aula [B2-Local/Aula]	[PEB1] "Começámos os textos de apresentação na aula, mas não acabámos." [PEB6] "Aí sim [trabalho acerca de personalidades], já funcionou na sala de aula, tudo melhor, com orientação."

2.4.2 Fora da sala de aula [B2-Local/Ext]	[PEB1] "Na aula seguinte trouxeram-nos já concluídos." [PEB4] "O trabalho realizou-se fora da sala de aula."
2.5 Tempo de realização [B2-Tempo]	[PEB6] "E funcionou no tempo que tinha pensado. […] E acho que funcionou bem."
2.6 Recursos 2.6.1 Materiais de suporte [B2-Rec/MSup]	[PEB1] "Vieram em folhas de cartolina, papel cenário, || Havia vários tipos de papéis, com alguma originalidade. Os meus empenharam-se também, bastante." [PEB1] "Uma câmara de DVD" [de filmar em formato DVD] [PEB6] "Não e havia outras mais pequeninas. [cartolinas] Eu queria uma coisa pequenina, porque quanto maior fosse o texto, também ||" [textos sobre música e cinema] [PEB6] "[…] porque havia uns que diziam que iam || precisar de retroprojector, outros iam precisar de || televisão... Pronto, isso era o que eles me diziam ao longo da produção dos trabalhos || /"
2.6.2 Informáticos (processadores, TIC, etc.) [B2-Rec/TIC]	[PEB4] "Para além da internet, […]" [PEB6] "Inclusive, eu dei-lhes um site || que por acaso || vinha no livro, que era francês, e eles podiam fazer a pesquisa em francês."
2.6.3 Textos base / Fichas [B2-Rec/TxtFicha]	[PEB1] [vários textos de informação turística]
2.6.4 Dicionários [B2-Rec/Dic]	[*] [PEB4] "[…] os alunos podiam usar o dicionário, […]" [PEB5] "Nas minhas aulas de Francês há sempre dicionários e gramáticas. Costumo ter sempre, ||." [=2] [PEB6] "Sim. || Sempre que há trabalho que eles têm que... || produzir texto ou têm... ou mesmo... || Normalmente, não trazemos. Mas quando há trabalho que eles têm que produzir na aula, || Peço sempre à funcionária para trazer o carrinho [com dicionários]. E eles utilizam, vão buscar." [=2]
2.6.5 Outros [B2-Rec/Outros]	[*] [PEB4] "[…] o manual e outros livros."
2.7 Papel do professor 2.7.1 Gestor / Facilitador	[PEB3] "Eu circulava [↑] / Ia passando de carteira em carteira.

	[B2-PProf/GesFac]	[*] [PEB4] "O papel do professor durante a realização da tarefa consistiu no esclarecimento de dúvidas e no acompanhamento das pesquisas na internet, de modo a orientá-los no modo de realização de tarefas de pesquisa de informação recorrendo às TIC e nas dúvidas que pudessem ter." [PEB6] "E depois com a minha orientação em cada grupo." [=3] [PEB6] "‖ / É lógico que, muitas vezes, eu sozinha, quando os grupos têm mais dificuldades acabo por estar quase os 90 minutos ali agarrada [↑] àquele grupo, com outro «Oh professora!», «Já lá vou, já lá vou!» ‖ E o que é certo é que ‖ para que eles percebam ‖ como é que funciona porque ‖ […] E portanto, perdemos, ‖ entre aspas ‖ algum tempo com esses aspectos ‖ / ‖ E..."
	2.8 Correcção / avaliação	
	2.8.1 O professor apenas corrige [B2-CorrAv/PCorr]	[*] [PEB4] "Os trabalhos foram corrigidos depois de já estarem prontos para serem expostos, não foi assim possível reformulá-los. Referiu, ainda, que não corrigiu totalmente os textos produzidos, de modo a «não estragar o trabalho». Limitou-se a sublinhar a lápis os erros detectados." [PEB6] "Depois quis os suportes escritos. Claro que nos suportes escritos ‖ havia / ‖ alguns... ‖ erros... enfim havia bastantes erros ‖" [=2] [PEB6] […] e as correcções também eram feitas individualmente ‖"
	2.8.2 O professor corrige e classifica [B2-CorrAv/PClass]	[PEB6] "Exactamente. A correcção do texto e depois a oralidade também. Faço sempre as correcções todas da parte escrita. A avaliação oral é uma avaliação, a avaliação da escrita é outra avaliação." [=5] [PEB6] "Exactamente." [avaliação do trabalho exposto]
	2.8.3 O professor corrige para revisão do aluno [B2-CorrAv/RevAl]	[PEB6] "[…] alguns também tinha de levar para casa porque não conseguia só vê-los ali, […]" [enquanto produziam] [PEB6] "Não, indicava-lhes o que estava a ficar mal. E ia explicando porque é que estava incorrecto e como era o correcto, para reformular, ‖" [=2] [PEB6] "Eles traziam de casa, […] mas eles levavam, traziam e iam fazendo a correcção [na aula] ‖" [=2]
	2.8.4 O professor fornece feed-back oral	[PEB6] "Explico porque é que têm esta avaliação neste ponto, na apresentação ‖ na postura, que também é

	[B2-CorrAv/Feedback]	importante || o domínio de língua || que é sempre baixo, […] ”
	2.8.5 Co-correcção / co-avaliação [B2-CorrAv/Co]	[PEB5] “[corrigido] Por mim e pelos alunos. «Não concordo com essa frase, vamos pô-la de outra maneira».” [=2]
	2.8.6 Entrega de instrumentos [B2-CorrAv/Instru]	[PEB6] “Não, isso não fiz.” [não entregou guião para correcção]
	2.8.7 Critérios privilegiados [B2-CorrAv/Privil]	[PEB6] “Sim, eu normalmente || tenho sempre um item que é a postura, que acho que é muito importante, || O tom de voz, a postura, || a linguagem que utilizam, || a fluência também || e o próprio conteúdo.” [=2] [PEB6] “|| Na escrita || sou mais exigente do que na oral, logicamente, || / Portanto, na ora... na escrita, eu sei que eles têm vários suportes. Têm desde os dicionários, as gramáticas que podem perfeitamente utilizar || quando estão a realizar o trabalho || / e portanto aí exijo um pouco mais: a correcção de escrita, etc. E claro que depois têm de ter os conhecimentos todos para poder escrever.”
	2.8.8 Ausência de correcção formal [B2-CorrAv/Ausência]	[PEB1] “É evidente que eles não poderiam escrever um texto com a máxima correcção e nem sequer eu recebi texto da Polónia com a máxima correcção. Intervim, obviamente, mas // as ideias eram todas deles. //” [=2]
	2.9 Tratamento posterior do texto	
	2.9.1 Lido em aula [B2-TPosTxt/Lido]	[PEB5] “Foi lido e comentado.”
	2.9.2 Apresentação Oral [B2-TPosTxt/Apres]	[PEB6] “Mas apresentaram.”
	2.9.3 Exposto [B2-TPosTxt/Esposto]	[*] [PEB4] “Os trabalhos não foram todos expostos até ao momento, devido à limitação de espaço reservado para o efeito, ainda que muitos possam ser vistos pelos corredores da escola. Ainda assim, os restantes serão mostrados na semana das línguas, que decorrerá proximamente.” [PEB6] “Exactamente. Depois de estar tudo correctozinho afixamos o texto nas cartolinas” [=2]
	2.9.4 Correspondência [B2-TPosTxt/Corresp]	[PEB1] [Trabalhos escritos foram enviados por correio normal]
	2.9.5 Publicado	[PEB3] “Foi publicado no jornal da escola, com quem também colaborava na altura // Eu também tinha // ||

	[B2-TPosTxt/Publicado]	Francês e depois tinha também organizado um clube de poesia. Andava assim bastante envolvido num || lá na escola. E || pronto, era o clube de poesia || mandávamos poemas para o jornal e a Francês também mandámos esse.”
3. Dificuldades encontradas	3.1 Tipo de dificuldades	
	3.1.1 Apresentação Oral [B3-DifAl/Apres]	[PEB6] “[…] é engraçado, porque eles têm imensa dificuldade em apresentar trabalhos. Eles apresentam de qualquer maneira.” [PEB6] “|| inclusive eu estou sempre a dizer || que eles ficam muito em pânico quando lhes peço para apresentar um trabalho oralmente. […] Há pessoas que são muito tímidas, há outros que são mais descontraídos.” [PEB6] “Na realidade o que eles tinham escrito não estava tão incorrecto assim, mas como a pronúncia [durante a apresentação] era tão má que eu não percebia nada do que ele estava a ler.” [=3]
	3.1.2 Selecção da informação [B3-DifAl/SelInfo]	[PEB6] “Portanto, || muitas vezes isso [pesquisa de informação na internet] leva algum tempo, mais do que eu queria porque || alguns grupos têm algumas dificuldades || depois eles || procuram as coisas || Depois vão à internet, trazem ali uma série de informação || depois logicamente não quero aquilo daquela maneira […]”
	3.1.3 Cumprimento de prazos [B3-DifAl/CumprPr]	[PEB6] “Tenho que ser muito rígida com eles no tempo. || Eu tenho que dizer «Isto tem que terminar hoje!» Porque senão não funciona.” [PEB6] “Eles || tiveram um primeiro trabalho este ano comigo || dessa turma que tive este ano pela primeira vez || / que foi sobre as tais individualidades... não foi sobre música. […] E então || o que é certo é que na véspera, praticamente || do dia que tinha marcado || para a apresentação || oral dos trabalhos || que já tinham que ter um suporte escrito || Eu constatei que || só um grupo é que tinha realmente algo escrito / || Porque os outros diziam «Sim professora nós estamos a fazer» Estamos a fazer, || e quando chegavam à aula eu via que aquilo que hoje estava era o mesmo que já estava na aula anterior || /
	3.1.4 Tradução directa do Português	[PEB1] “Eles encontraram muita coisa sobre Alvor propriamente dito e depois, é como se o trabalho tivesse

	[B3-DifAl/TradLM]	ficado assim um bocado || como é que hei de dizer // viciado porque || eu reparei que / eles tiveram logo muita tendência em começar a traduzir do que propriamente a produzir // e eu não me opus.” [PEB6] “Depois || imaginemos muitos deles || Vão || ao português e chegam ali «Professora! Está aqui!» E eu «Então, mas isso está em português! Então e agora.», || Então tenho de me sentar com esse grupo e || em conjunto, eu vou fazer parte do grupo nessa altura [sorriso] vamos ver como vamos passar isso para || Para francês ||”
	3.2 Formas de ultrapassar as dificuldades 3.2.1 Rigor no cumprimento de prazos [B3-Ultra/RigorCumpr]	[PEB6] “E disse-lhes «Olhem, meus amigos, é assim. Não vale a pena entrarmos aqui em qualquer discussão. || / no dia tal, é dia para apresentação dos trabalhos, vocês já sabem que eu não aceito suporte escrito sem apresentação oral e não aceito apresentação oral sem suporte escrito. || pelos vistos não vai haver apresentação da maior parte dos trabalhos. Há um grupo que tem o trabalho pronto. Eu vou ouvir o grupo desse trabalho. Esse trabalho vai ser avaliado e os outros, pois têm avaliação 0 se não me apresentam nada.» || O que é certo é que eu nem sequer requisitei || material pedido por eles para essa aula, […] Que eu achava que não havia qualquer avanço // E então qual o meu espanto, quando realmente no dia de apresentação eu tinha os trabalhos todos para serem apresentados / || É lógico que permiti que eles apresentassem || /” [PEB6] “A partir daí || dei-lhes um voto de confiança, um certo elogio, que não estava à espera mas que fiquei contente por terem apresentado os trabalhos.”
	3.2.2 Interesse / Motivação [B3-Utra/IntMotiv]	[PEB6] “E então o rapaz || os rapazes, quando eu falei em trabalho a ideia era não fazer nada || e entretanto, começam entre dentes «Ah! Professora, a gente pode apresentar um jogo? Sabe, daqueles de computador.» E digo eu assim: «Sim, mas que jogo é que é?» Começam logo «Oh professora, é um jogo parvo, só de mortes e de coisas agressivas.», || «Então, mas tudo bem. Olha, podemos aproveitar o jogo da seguinte maneira. Vocês passam um bocadinho do jogo e vocês vão avaliar, vão fazer o trabalho segundo a perspectiva seguinte, que é aspectos positivos e negativos do jogo.» Eu comecei logo a ver que jogos é que eram. || […] eu sei que eles têm grandes dificuldades na língua estrangeira e || grandes dificuldades em fazer alguma coisa. E então disse:

		«Tudo bem. Então é assim, vocês conhecem perfeitamente o jogo...», porque eu acho que um deles era fã do jogo e || jogava àquilo todos os dias, «Portanto, então vocês agora vão pensar sobre aquilo que vocês fazem. Todos os dias que jogam com aquilo, vão pensar sobre o assunto.», «Ah professora...», || // Ficaram sem saber o que é que eu queria. «Bom, então espera lá. || porque é que gostas do jogo?» / «Oh professora porque andamos atrás dos polícias e matamos os polícias» e não sei quê mais de polícias. || Então, acabei por deixar fazer o trabalho || Eles fizeram uma coisita escrita e foram apresentar oralmente. ||" [PEB6] "Mas pronto. Quer dizer. Por um lado achei óptimo, porque a partir daquele dia agarrei aqueles alunos. Foi engraçado."
	3.2.3 Apresentação oral [B3-Utra/Apres]	[PEB6] "Eu digo-lhes: «Olha eu não estou a pedir a ninguém que venha para aqui falar francês fluentemente. Portanto, há muitas maneiras de vocês poderem apresentar um trabalho e de fazerem boa figura, falando em francês. || vocês podem ter vários suportes. Podem ter desde as cartolinas, podem ter desde o acetato, eu não me importo. Agora quero que vocês façam uma apresentaçãozinha e que vocês tentem comunicar com apoio também escrito, se vocês quiserem, mas que tentem treinar a apresentação oral e para se fazer uma apresentação oral || com alguma fluência, vocês têm que começar a treinar os vários suportes que vocês podem ter.»" [PEB6] "Tive-lhes a explicar que aquilo [a apresentação oral] não podia ser assim. E mais uma vez expliquei que um trabalho de grupo é um trabalho em que todos têm que participar e quando corre mal, corre mal para todos e quando corre bem, corre bem para todos. Portanto, eles devem ter isso em mente e devem esforçar-se para que corra bem para todos e || para que || todos conheçam o que está a acontecer ali [na apresentação] ||"

4. Ausência de boas práticas	4.1 Não se recorda [B4-AuBPra]	[PEB2] "// No ano passado / || talvez foi // //" [não se recorda de nenhuma tarefa especial] [=3]
	4.2 Justificação [B4-AuBPra/Just]	[PEB2] "A única coisa que há assim, que eu te disse há bocado || / que salta é a confusão que aquilo gera. A confusão que um trabalho escrito gera em aula, || e a dificuldade que se tem em gerir isso tudo. Em conseguir

	dar || atender os alunos todos e fazer com que eles trabalhem e acabamos por ser || Para além de ser um recurso, porque || quer tenham ou não || dicionário eles recorrem sempre ao professor / || Acabamos por ser um polícia para estar sempre a ver "Estás a fazer?", "Não estás a fazer!" Por isso, a melhor / só se for a Português porque a Francês é complicado //"

Dimensão C: Relação Língua Materna / Língua Estrangeira na aprendizagem da escrita

Categoria	Indicadores temáticos	Transcrição
1. Comparação LE/LM	1.1 Dificuldades no ensino-aprendizagem da escrita	
	1.1.1 Planificação do texto em LM [C1-Comp/Dif/Plano]	[PEB1] "É mais difícil na língua materna." [produção escrita] [PEB1] "Na língua materna, o difícil é conseguir que eles façam um trabalho de reflexão antes da concretização do texto porque eles gostam de se lançar logo na escrita e depois obtemos textos pouco organizados em termos de estrutura porque eles não conseguem fazer uma planificação do texto. Dizem que leva muito tempo, que dá-lhes mais jeito, como eles dizem, começar logo a escrever e as ideias vão fluindo e às vezes não se encontra uma grande coordenação. […] Aí para mim o ensino da língua materna é mais difícil por causa disso, porque é muito difícil // São muito poucos os alunos que nesta fase do 3º ciclo e muitas vezes também no secundário, conseguem ter consciência de que é preferível planificar o texto e depois escrevê-lo, tenho muito mais hipóteses que saia com muito maior correcção do que lançar-me logo à escrita e em relação aos alunos do 3º ciclo é difícil obtermos essa consciência na língua materna." [PEB1] "Por isso é que eu digo que é, que o mais difícil na língua materna é a planificação e incutir essa ideia que é preciso planificar."
	1.1.2 Na LM como *background* da	[PEB6] "[…] porque noto que eles também não sabem em português || Estou-me a lembrar do último

	LE [C1-Comp/Dif/Back]	conteúdo que dei numa aula do 9º ano, nível III, que era || a passiva... a voz passiva, eles não sabiam a passiva a português ||"
	1.1.3 Na Revisão / Correcção [C1-Comp/Dif/RevCorr]	[PEB2] "No Português não. || só sublinho / […] E peço para eles reformularem tudo. [...] Aí vejo outra vez ||" [*] [PEB4] "Confessa que procede assim [correcção seguida de reformulação] nas aulas de Português, mas nem sempre o faz em Francês devido à gestão do programa, que considera extenso. Ressalvou, não obstante, o facto da disciplina de Língua Portuguesa ser leccionada a uma turma de CEF (Curso de Educação e Formação), tendo uma maior liberdade na gestão do currículo. Assim sendo, acaba por ter mais tempo para desenvolver as várias competências."
	1.2 Nível de exigência do professor [C1-Comp/Exigência]	[PEB2] "Mas aí sou mais || […] [exigente] Sou mais a Português / ||, porque é a língua mãe e eles têm obrigação || de saber o que estão a fazer e saber escrever minimamente português. Coisa que não acontece || A Francês não sou tão exigente. A Francês privilegio / um bocado mais a oralidade. Se bem que é difícil //" [PEB2] "Mas por exemplo, se for ao nível do Português, vou exigir que seja introdução, desenvolvimento e conclusão, que seja um texto com cabeça, tronco e membros, || Que faça sentido, que inclua opinião e argumento de opinião // Se for a Francês, não vou exigir tanto aquela || porque se eles forem capazes de escrever 10 linhas já fico muito contente, quanto mais um texto... Bom, pode ser que a primeira linha seja a introdução e depois o desenvolvimento e a última linha a conclusão. Mas já é mais complicado / || É só // || Tem de fazer sentido o texto, ||. Em termos de coerência, convém / fazer sentido //"
	1.3 Desenvolvimento Facilitado de Tarefas de Escrita em LM (em oposição à LE) [C1-Comp/DesFacil]	[PEB2] "É, || [mais fácil] / É porque deres o tema que deres eles põem-se a escrever. ||, há sempre confusão, e não sei quê, mas eles põem-se a escrever. Melhor ou pior, põem-se a escrever." [=2] [PEB3] "// || Em Português desenvolvo // || Acho que consigo fazer muito mais […]"

ANEXO IX – Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas Realizadas no Ensino Secundário

Dimensão A: Gestão do Processo de Ensino da Escrita

Categoria	Indicadores temáticos	Transcrição
1. Planificação da Tarefa	1.1 Finalidade(s) / Objectivo(s) [A1-FObj]	[PSE1] "[Faço] Pouca produção escrita / também tem a ver com um outro aspecto que é o seguinte / || / Tendo em conta o nível dos alunos / e a utilidade do francês que eles poderão ter, eu se calhar tento direccionar um bocadinho as coisas para a oralidade. Porquê? Por causa || do tipo de trabalho que eles poderão obter aqui. Estou a falar de alunos do 9º ano, || […] alguns dos quais, mais provavelmente irão parar ao ramo da hotelaria || Nesse aspecto é importante para eles terem || a nível básico alguma capacidade de resposta imediata, " [PES2] "Nem sempre os mesmos [objectivos], depende dos níveis. || / Eu vou explicar por que objectivos são diferentes e estratégias são diferentes. Porque || a tarefa essencial da língua || é utilizá-la em momentos || diferentes e situações de comunicação diferentes. Isso é muito importante, || E esse || é o meu objectivo primário." [PES2] "O aluno deve aprender uma língua para realizar tarefas. Mas eu não aplico isto, por exemplo, nos meus alunos do 10º, 11º e 12º que têm que fazer um exame nacional onde não são avaliados oralmente. Daí que eu ao longo do ano, dou muito [↑] mais importância, valorizo e privilegio a escrita em detrimento da oralidade. O que acho que é um erro. Como já acabei de dizer, um aluno deve aprender uma língua para || se *desenrascar*, entre aspas, ||, em situações de comunicação." [PES5] [segundo o docente] "|| a base é sujeito, verbo, complemento, ||. À medida que eles vão dominando essa técnica, começar a introduzir o pronome relativo, começar a... Haver mais uma evolução na própria estrutura escrita. Portanto, esse é o objectivo que eu tenho de Setembro a Junho /"
	1.2 Abordagem metodológica [A1-AMet]	[PES1] "Vamos lá ver / || / A única forma de se calhar / que os leva a tentar produzir enunciados partem um bocado da oralidade, tentam na oralidade para depois escrever/ é se tiverem um tema realmente interessante //"

	[PES1] "Às vezes || custa-me chamar produção escrita ao tipo de exercícios que fazemos. Mas deves estar a pensar que fazemos textos muito elaborados..." [PES2] "Não sou tão radical, mas acho que tem que haver um método || variado, penso eu, || não exclusivo, não sistemático que se deve adequar ao público presente, não é verdade? || No entanto, eu acho que numa primeira abordagem, que é aquilo que faço normalmente, principalmente nos níveis mais avançados, tem a ver também com o tipo de alunos que temos, as características dos recursos e o nível de francês, da língua e ||" [diagnóstico] [PES2] "Muitas estratégias. / Nem sempre resultam. Tenho que avaliar muitas vezes a minha preparação da aula." [reflexão para adequação à turma] [PES2] [autonomia na aprendizagem] "|| Claro que essa questão / Eu acho muito importante [↑] do aluno tomar consciência do erro e avaliar os seus progressos." [PES5] "O texto é um pretexto [para enriquecimento cultural] […] porque acho que muitas vezes / e digo quase que é, em certas situações o mais importante, não é o francês em si, mas aquilo que se consegue depreender dum texto a nível da civilização, de || social. Ao fim ao cabo, estou a lidar com miúdos de / a partir dos 16 anos, estão a abrir, ||, para o mundo [↑], mostrar coisas e acabo por ser um professor de história, de geografia, por exemplo. […] Muitas vezes, no início, não é tanto o francês em si que está em causa, mas, e tem a ver com aquilo que acabei de dizer, é / cultura [↑]." [=3] [PES5] "Não tenho, digamos, um método [↑] rígido [↑] para isto // ||" [ensino do Francês]
1.3 Planificação e Desenvolvimento das actividades [A1-PDesenv]	[PES1] [planificação de situações de escrita] "Mas eu devo dizer e ||, com toda a clareza, que isso || a produção textual são momentos pontuais ao longo do ano lectivo, ||. Não é uma coisa exaustiva. Nem poderia ser com esta turma." [PES1] "Essa aula [bloco de 45 minutos] é usada || vamos lá ver. Nessa aula não os envolvo numa estrutura texto, interpretação, exercícios gramaticais e depois passarmos a outro exercício, a exercício oral, digamos, ou até um pequeno exercício de escrita. Nesses 35 minutos de aproveitamento total da aula, normalmente só há uma coisa. Ou seja, está direccionada apenas para uma coisa || Que será ou a realização de exercícios, o reforço de alguma

		coisa que foi dado ou até falarmos sobre ||” [PES1] “A actividade começa || Nós temos que distribuir papéis, || Vamos supor que eu sou um cliente de um restaurante, vamos supor que eu sou, || Quando dei || as direcções, digamos, e quando falei da estrutura da rua, ou seja, em termos de passeios, em termos de estradas, de semáforos, rotundas e como ajudar a direccionar, que é uma coisa importante também, em termos da oralidade, mas eles tiveram uma parte de escrita ||” [*jeux de roles*] [PES2] “Eu normalmente começo por explorar um tema sem abrir o livro, ou seja, aquilo que eu chamo o *démarrage*, com uma chuva de palavras relacionadas com o tema || a experiência deles, com a troca de opiniões, com || / escrever pequenos apontamentos. || antes || de explorar qualquer tipo de escrita. Parto quase sempre || desse momento de oralidade, || como uma estratégia auditiva que leva depois a uma maior percepção da escrita. […] Também / || essa / muitas vezes a exploração de ideias, ||, a recolha de informação em fontes diversas que resultam depois / numa produção escrita / Há um trabalho mais alargado antes dessa produção escrita.” [= 4] [PES2] “E depois normalmente daí resulta um esquema, no quadro, || Que se confronta finalmente com aquilo que pretendo, || Um texto, análise, interpretação / Isso na parte da interpretação. Na parte da gramática nem sempre é assim, nem pode ser assim.” [*] [PES3] “Seguidamente, começou por referir que, na sua opinião, o momento em que as fotografias foram tiradas não corresponde ao início da aula ou da unidade. Provavelmente, a primeira parte correspondeu à leitura e exploração de um texto sobre determinado tema. Na segunda parte da aula, mais prática e reflexiva, a professora terá solicitado a composição aos alunos. A professora em questão (presente numa das fotografias) poderá ter feito um *braistorming* e, neste momento, duas alunas estão ainda a discutir como começar o texto, o que dizer na introdução, etc. Depois de observar que estão indicações no quadro branco, a colega entrevistada refere que a docente terá possivelmente fornecido alguns tópicos.” [*] [PES3] “Se fosse uma aula dela, isto é, || a estrutura seria semelhante à enunciada para a possível situação das fotografias: ela explicaria o tema e a tarefa de escrita, depois distribuiria um plano ou elaborariam o plano em conjunto, incluindo tópicos de discussão, e depois estaria atenta às solicitações dos alunos.”

		[*] [PES3] "A planificação de tarefas de escrita contempla geralmente actividades de pré-escrita como *brainstorming*, canções, fotocópias de dicionários em imagens, que podem coincidir com actividades prévias de exploração de um tema, auxiliando, deste modo, também a compreensão de texto. O objectivo deste tipo de actividades consiste em promover uma maior aquisição vocabular." [PES4] "|| Aquilo que se me ocorre na iniciação, e o que tenho feito, é, nomeadamente || um dos pontos do programa que aparecia na unidade em que uma pessoa trabalha o texto, onde vão aparecendo, neste caso, a descrição física e psicológica, || substantivos e adjectivos || Começa-se a trabalhar ou a explicitar || esses adjectivos... || e substantivos na aula e depois responde-se às perguntas de interpretação e depois no final || dessa unidadezinha || com o vocabulário que eles tinham aprendido, com as estruturas gramaticais que também tinham sido estudadas || // dou-lhes um // exercício para fazer, aquele que se me ocorre de momento que trabalhámos, e é verdade que na iniciação não podemos trabalhar textos muito extensos, mas era um parágrafo ou dois sobre || já não me lembro como era o enunciado propriamente, mas ou era pensar no colega do lado ou nalguém que quisessem e descrevê-lo física e psicologicamente || […] E então era um rapaz e uma rapariga, trocavam impressões entre si, iam sendo introduzidos no texto palavras novas, adjectivos, || Uns no feminino e outros no masculino. Depois trabalhámos até o feminino e o masculino / || dos adjectivos. Depois no fim pedi-lhes para fazerem / a descrição de alguém que eles conhecessem." [PES5] "|| no Francês em si / ||, temos temáticas a abordar, || / Dependendo do dossier, escolho 2 ou 3 textos que são analisados em pormenor, para permitir a aquisição de vocabulário específico sobre a área / || extrair estruturas gramaticais de suporte para expressar as ideias em conformidade com o tema / || Pego num texto / Começo, a partir do título a apontar o tema, a alargar." [=3] [PES5] "/ || faço uma leitura || Depende do tempo disponível também. Não é uma coisa rigorosa. ||, é a análise do texto, depois vamos questionar o texto / Lemos as perguntas / Traduzimos / Vamos ver, para já, se perceberam a pergunta e depois consoante, || / o *timming*, […] || há o aproveitamento oral do tema / eles tentarem expressar, || ideias sobre o texto ou sobre o que eles acham sobre o tema em francês e a partir daí é que vamos depois à parte

	escrita em que há ou || perguntas directas de interpretação de um texto para chegar no final a desenvolver um tema [↑], encaixado sobre, ||, o tema principal, || é sugerido uma ideia / que eles têm de desenvolver em 5, 6 linhas. Agora isso é o que eu tento fazer." [PES5] "Quer dizer, não tenho uma técnica específica aplicada. || / eu vou ao encontro daquilo que eles escreveram, ||, e aproveito sempre o que / eles fizeram, ||, num exercício de livro / || por exemplo, mesmo na própria resposta oral / em que a estrutura está || errada, ||, mando o aluno ao quadro «Vais escrever aquilo que acabaste de dizer.» E depois aproveito aquilo para trabalhar, ||, ao nível da própria estrutura escrita / || / Eu sou muito / || direi quase... não é bem confuso porque ao fim ao cabo eu sei onde || / quero ir, ||. E aproveito tudo e mais alguma coisa, ||"
1.4 Improvisação [A1-Imp]	[PES5] "// Bem! Eu nesse aspecto... Há muitas teorias, muitas... Eu sou um / pragmático e um autodidacta. Eu sou || mais espontâneo. ||, há os cânones das planificações, dessas coisas todas, mas sou um bocadinho / || fujo um bocadinho a essas coisas todas." [PES5] "|| Quer dizer eu || não || sou muito sistemático, muito rigoroso. ||, tenho um guião e sei onde tenho de chegar / ||. Por vezes... É por isso que eu digo que não é uma coisa rigorosa. Consoante, ||, o que tenho pela frente... Às vezes uma pequena || dica / passei a minha aula / || E tento muito, quer dizer || pode ser defeito meu / || abrir, fugir, […] Então planificação para mim é || um traço, uma linha condutora, mas muitas vezes não fico agarrado àquilo. É o próprio terreno, é a própria emergência || da aula em si que me leva depois a desenvolver /"
1.5 Fontes / Recursos para a planificação [A1-Fonte]	[*] [PES3] "As fontes para as tarefas de escrita são diversificadas, […]"
1.6 Contexto(s) metodológico(s) 1.6.1 Indicador de aprendizagens gramaticais [A1-CMet/AprGram]	[PES4] [produção escrita como indicador] "Do que tinha feito para trás que aí era por um lado o vocabulário, as estruturas gramaticais mais simples, porque é verdade que é iniciação, tem que ter um sujeito, um verbo || os... a descrição que eles faziam da pessoa, a frase tinha que estar sintacticamente correcta // || / e ao mesmo tempo treinámos o masculino e o feminino, tendo em conta que eles tivessem a descrever um rapaz ou uma rapariga, ou

		uma situação // que se prestasse a essa troca de masculinos e femininos.”[=2]
	1.6.2 Indicador de aprendizagens (geral) [A1-CMet/Apr]	[PES5] [desenvolvimento de competências] “para além do francês”
	1.6.3 Desenvolvimento de uma temática [A1-CMet/DesTema]	[PES5] “O texto é um pretexto para desenvolver o tema que está programado / […]”
	1.6.4 Conclusão de sequências de ensino-aprendizagem [A1-CMet/Concl]	[PES1] “A escrita na aula, geralmente, confesso que aparece || como resultado final. Ou seja, tem que haver || a interpretação, necessariamente, tem de haver uma aquisição de vocabulário /” [PES1] “Uma forma de sistematizar alguma coisa, algum assunto, algum tema que tenhamos visto, || Então concluindo || vamos tentar escrever isso, sistematizar isso || […]” [PES2] “Exactamente.” [final da planificação] [*] [PES3] “As situações de escrita surgem sempre no fim do estudo de cada tema, porque em seu entender «é uma loucura a matéria que [tem] para dar» e de modo a preparar um texto escrito para os testes de avaliação sobre o tema em estudo.” [=2] [PES4] “[…] mas isso seria o culminar de um trabalho que teria sido feito ao longo desse || módulo.”
2. Contexto da Intervenção Pedagógica	2.1 Instruções	
	2.1.1 Modo de fornecimento da instrução	
	2.1.1.1 Oral [A2-Inst/Modo/Oral]	[PES4] “É verdade que eles têm sempre perguntas a fazer, que às vezes são perguntas que não se me ocorrem mas que a eles lhes ocorrem || //” [=1] [PES4] “As instruções, salvo seja, mas a maior parte das instruções é a nível oral, devo confessar.” [=2] [PES5] “// O que costumo dizer é que […]”
	2.1.1.2 em Suporte escrito [A2-Inst/Modo/Escr]	[PES4] “É verdade que está lá escrito... O tema... […]” [no manual ou na ficha] [PES4] “Em princípio eu até agora // lhes dou uma ficha à parte || porque no caderno eles têm 100 linhas, outros andam só com uma folha […].”

		[PES4] "Geralmente // Pois que instruções que eu dou... Tento que esteja escrito / […] Agora já não me recordo se assim faço, nas últimas fichas ‖ se ponho em francês e depois em português […] ‖ Ponho o que eu quero que eles pretendam, o tema da composição ou das 3 ou 4 frases e depois / […] Dou indicações no geral ‖" [=2]
	2.1.2 Conteúdo da instrução:	
	2.1.2.1 Género de texto e estrutura textual [A2-Inst/Cont/EsTexto]	[PES2] "Mas ‖ / por exemplo na técnica do resumo, ou na técnica da composição / oriento-os nesse aspecto, ‖ Como é que se faz uma composição: primeiro ‖, o tema, ‖ / termos sempre um rascunho, um papel e irmos lançando / ter noção do que é uma introdução, ter noção do que é uma conclusão, da estrutura. Claro que esse tipo de informação é dado, sempre." [*] [PES3] "[…] alertando para a introdução, desenvolvimento e conclusão do texto."
	2.1.2.2 Assunto [A2-Inst/Cont/Assunto]	[PES1] "‖, eu dividi o meio ambiente em vários temas, *les forêts*, *l'eau*, *l'air*, *les déchêts* [pensativo] há outro tema que me está a escapar agora. Mas ‖, são todos temas ligados ao meio ambiente ‖ e / Aquilo que pedi em termos de estrutura [temática] foi uma coisa bastante simples. Ou seja, quais são os principais problemas, em termos de poluição e aquilo que podemos fazer." [*] [PES3] "As instruções para a actividade de escrita incluiriam elementos que a colega considera básicos e que, normalmente estão presentes nas suas indicações: tomando como exemplo uma composição sobre a internet, pediria aos alunos que falassem sobre as vantagens e desvantagens ou inconvenientes na sua utilização, […]" [PES4] "[…] ao começo, eles escreviam, nem que fosse, agora não me lembro assim de nenhum tema, mas que se prestava, que tinha um... desde ‖ a escola ou outro tema assim..." [PES4] "Mas em relação aos tempos livres, fizemos uma coisa parecida: «O que é que costumas fazer nos tempos livres» ‖ E foi um bocado mais ou menos a mesma coisa." [do tema da descrição física e psicológica de alguém]
	2.1.2.3 Morfossintaxe [A2-Inst/Cont/Morfo]	[PES5] "[…] o francês é uma língua romana e portanto é idêntica ao português. ‖, e a frase tem que ter basicamente um sujeito, um verbo, um complemento. ‖."
	2.2 Género de texto solicitado	

	2.2.1 de Estudo [A2-GeTxt/Estudo]	[PES2] "[…] resumos, os esquemas ||" [=3] [PES2] "[…] a síntese, […]"
	2.2.2 Criativo [A2-GeTxt/Criativo]	[PES4] "Devo confessar que foi esta. Foi os tempos livres e foi a descrição física e psicológica de alguém, que experimentei este || [risos]" [PES4] "|| A descrição física e psicológica de alguém e andamos... não andamos muito longe disso."
	2.2.3 Institucional [A2-GeTxt/Instit]	[*] [PES3] "No 12º ano, solicitou também aos alunos que escrevessem entrevistas (simulação de entrevista para emprego), cartas de apresentação e currículos […]"
	2.2.4 Escolar [A2-GeTxt/Esc]	[PES1] "||, a construção de um parágrafo é feita." [PES1] "[…] *jeux de rôles* […]" [=2] [PES2] "[…] e a composição, […]" [*] [PES3] "Os textos pedidos são habitualmente simples, como composições (*e.g.* apresentação da família)." [=2] [*] [PES3] "[…] e diálogos (*jeux de rôles*)." [PES4] "|| Não posso dizer que 2 ou 3 frases, este anos, tenha sido uma actividade muito, como hei-de dizer, || aliciante para mim como para eles" [PES5] "[…] redacção […]"
	2.2.5 Actividades que recorram à escrita [A2-GeTxt/Activ]	[PES2] "A tomada de apontamentos, por exemplo, nas margens || dos livros quando fazemos a leitura e interpretação que muitas vezes serve de ponto de partida, || Uma aula || Agarrando-me muito aos campos lexicais, às palavras homónimas ||" [PES2] "|| Exercícios de completamento de pequenas palavras, não é, os *exercices à trous*, ||" [PES2] "[…] ou da resposta adequada às perguntas de interpretação, […]" [PES2] "O significado de determinadas expressões, atribuir um significado a determinadas expressões." [=2] [PES2] "Ou também completar, encontrar ||, por exemplo, em diversas metades de frases qual a que corresponde uma outra metade com que se inicia a frase, a correspondência. ||."

	2.2.6 Razões da escolha do género [A2-GeTxt/Razões]	[PES2] "Eu estou um bocado limitada nos níveis do secundário, que é o que eu tenho, não tenho 3º ciclo, estou limitada àquilo que é pedido no exame, […]" [*] [PES3] "Alguns textos foram seleccionados com o intuito de aproximação das produções textuais a situações reais do quotidiano dos estudantes deste ano escolar, por se encontrarem, nalguns casos, na fase final dos seus estudos." [12º ano]
	2.3 Operacionalização da tarefa 2.3.1 Processo de escrita 2.3.1.1 Planificação [A2-Op/PrcEscr/Plano]	[*] [PES3] "No momento da situação de escrita, a professora requer a intervenção dos alunos e a sua participação activa nos momentos de pré-escrita […]"
	2.3.1.2 Textualização [A2-Op/PrcEscr/Textu]	[*] [PES3] "[…] e textualização porque «também quero que parta deles e eu depois ajudar», «não quero fazer tudo»."
	2.3.2 Modo de trabalho dos alunos 2.3.2.1 Trabalho individual [A2-Op/MTrab/TI]	[*] [PES3] [trabalham] "[…] individualmente, […]" [PES4] "Eles têm feito os textos individualmente, devo confessar." [PES5] "‖ Em princípio individualmente, […]"
	2.3.2.2 Trabalho em grupo 2.3.2.2.1 Grupo de pares [A2-Op/MTrab/TG/2]	[PES2] "Eu faço muito trabalho a pares." [*] [PES3] "Acrescenta, ainda, que parece que, no caso da aula das fotografias, os alunos estão a trabalhar a pares, o que no seu entender é uma óptima estratégia." [*] [PES3] "[…] em grupos de dois […]" [PES5] "[…] mas eles por reflexo, por falta de segurança, muitas vezes trabalham a dois, com o parceiro do lado. E aí não tenho problemas, deixo fazer."
	2.3.2.2.2 Pequenos	[PES1] "Neste momento há um trabalho de grupo que a turma do 9º ano está a realizar ‖"

	grupos [A2-Op/MTrab/TG/+2]	[*] [PES3] "[…] ou mais alunos […]" [grupos de trabalho de mais de 2 alunos]
	2.3.2.2.3 Grupo-turma [A2-Op/MTrab/TG/GT]	[PES1] "‖, nós temos ‖ alguns momentos de escrita, ou seja, a turma toda pode fazer um texto em conjunto, o que acontece às vezes." [*] [PES3] "[…] ou colectivamente, […]" [PES5] "Às vezes faço, por exemplo, numa redacção uma ‖ correcção modelo para todos."
	2.3.2.3 Razões apontadas [A2-Op/MTrab/Razões]	[PES2] [diversificação de modos de trabalho] "‖ Por uma questão também de mudar a rotina, ‖" [PES2] "Mas não sei se trabalham melhor a pares ou individualmente porque eles têm uma participação / São turmas pequenas e a participação é muito activa […] ‖ Presta-se porque são poucos." [PES2] "Tanto trabalho individualmente como em pares porque são alunos que não se distraem nas aulas porque não têm motivos para se distrair porque existe um ambiente de interacção entre professor e alunos. Nota-se a diferença. Muitas vezes a minha estratégia é de colocar um aluno mais fraco com um aluno ‖ que tem mais facilidade, ‖ que tem outra preparação. E muitas vezes acontece que enquanto estou num grupo eu digo «Então tu que já acabaste ajuda aí a tua colega». Nesse sentido de se ajudarem mutuamente, ‖" [*] [PES3] [diversificação dos modos de trabalho] "[…] dependendo das dificuldades observadas."
	2.3.3 Tempo de Realização [A2-Op/Tempo]	[PES4] "[…] pelo menos 40 minutos estão eles à volta do pequeno texto ‖"
	2.4 Local de realização 2.4.1 Aula [A2-Local/Aula]	[PES1] "Aqui [naquela escola] se eu pedir para produzir o texto em casa, só metade da turma me traz o texto e os outros aquilo que foi feito um bocado pela tia, um bocado pela irmã // ‖" [PES2] [produção em aula] "É muito mais fácil para se corrigirem, aperceberem-se do erro." [PES2] "Há muito trabalho na sala de aula, prefiro sempre." [=2] [*] [PES3] "Ainda que os textos sejam maioritariamente produzidos em aula, […]" [PES4] "Os textos? ‖. É verdade que trabalhos para casa ‖ Este ano não tenho insistido porque ‖ Porquê? ‖ Assim textos, textos em casa não."

		[PES4] "[…] mas assim pequenas composições, nem que seja 3 ou 4 linhas, não, geralmente não vão para trabalho de casa. […] || é feito em aula." [=2] [PES4] "Nunca pensei muito bem porquê! Mas eu prefiro que eles façam na aula / e vejo o que é que eles estão a fazer e apercebo-me das dificuldades // ||"
	2.4.2 Casa [A2-Local/Casa]	[*] [PES3] "[…] quando não há tempo de os realizarem em aula. […] é prática corrente acabarem-nos, ou escreverem-nos na totalidade, em situações de trabalho para casa (*Vulgo* TPC), […]" [PES4] "Às vezes, há trabalhos de casa, pergunta || resposta a perguntas de um texto, […]" [PES5] "[…] e o resto é mandado feito || como trabalho de casa. Na aula seguinte, pegamos naquilo.
	2.5 Recursos	
	2.5.1 Humanos (professor) [A2-Rec/Hum]	[*] [PES3] "Confessa que normalmente é ela que apoia os seus alunos nas dificuldades vocabulares, ou outras, recorrendo pouco a dicionários e quase nada a outros instrumentos." [PES5] "Muitas vezes a nível de vocabulário / «Eu não sou Deus, não sei tudo e quando não sei tudo... Os meus primeiros livros» costumo dizer..." [são os dicionários e as gramáticas]
	2.5.2 Materiais	
	2.5.2.1 Dicionários e gramáticas [A2-Rec/Mat/DicGram]	[PES2] "Sim, ||. Nós trabalhamos com dicionários na sala de aula. Eles trazem e quando não trazem, vão buscar à biblioteca." [*] [PES3] "Tem por hábito de levar um dicionário, que aliás tem sempre com ela. Os alunos, por seu lado, não o compram, nem o requisitam na biblioteca, e, por conseguinte, nunca recorrem a ele."
	2.5.2.2 Manual [A2-Rec/Mat/Manual]	[PES1] "|| recomendei também o uso de || um manual do 9º ano do ano passado que era muito bom em relação || a certos assuntos." [PES2] "Depende || Muitas vezes o manual ajuda, outras vezes nem por isso." [PES2] "Porque os textos vêm sempre bem preparados neste manual, é um manual bem conseguido." [*] [PES3] "[…] utilizando, ainda assim, principalmente ao manual, à excepção da turma do 7º ano por causa dos alunos serem na sua maioria repetentes e a escola ter mantido o mesmo manual."

		[*] [PES3] [produção de texto] "[…] (mediante apresentação de modelos textuais, que, neste caso, estão presentes no manual adoptado) […]" [PES4] "|podem ir ao livro [manual]. Eles têm uma *synthèse grammatical* neste ||" [PES4] "Sim, os textos [do manual], para irem buscar vocabulário ||" [=4] [PES4] "Os exercícios que eu dou de escrita, não quero que eles estejam ali só com aquilo que sabem no momento ou aquilo que se lembram ||. Podem consultar tudo para trás. Digamos, o livro, o vocabulário..." [PES5] "||, é o único || ponto de referência que eles têm [↑] || para mim, o || manual é / o fundamental." [=3] [PES5] "O texto... O livro [Manual] é um pretexto"
	2.5.2.3 Caderno do aluno [A2-Rec/Mat/Caderno]	[PES4] "Pois, podem ir ao caderno, […] [=2] [PES5] "[…]e o caderno [risos] /" [material que alunos trazem regularmente]
	2.5.2.4 Construídos pelo docente [A2-Rec/Mat/ConstProf]	[PES2] "|| / Depende. Há aulas em que preciso de entregar fichas." [PES2] "Já tenho entregue sim [guiões para a construção de texto]. Maioritariamente, a maior parte das fichas são de índole gramatical, ||" [=2] [PES4] "neste tipo de exercícios [produção escrita] dou-lhes uma ficha à parte" [=2] [PES5] "Não quer dizer com isso que não trago documentos ||"
	2.5.2.5 Suporte visual / sonoro [A2-Rec/Mat/Áudio-visual]	[PES1] "Eu usei um mapa ||" [PES2] "uma transparência [=3], || o apoio do quadro" [PES2] "Imagens, a exploração de imagens ||" [=1] [PES5] "[…] às vezes projecto um filme ou outra coisa para ilustrar o que está no livro." [PES5] "[…] o material que nós temos é o giz e o apagador, […]" [quadro]
	2.5.2.6 Outros / Não especificado [A2-Rec/Mat/Outro]	[PES1] "|| eu forneci alguma bibliografia" [PES5] "Normalmente nos trabalhos práticos, deixo consultar tudo e mais alguma coisa. O problema é que eles nunca trazem nada."
	2.6 Papel do aluno	

	2.6.1 Na escolha do género textual[A2-PAl/EscGeTxt]	[*] [PES3] "Neste sentido, procura geralmente a participação dos alunos na decisão sobre que géneros textuais privilegiar."
	2.6.2 Na revisão / correcção:	
	2.6.2.1 do seu trabalho [A2-PAl/Rev/Auto]	[PES1] "Auto-correcção eles fazem /" [PES2]" Sempre." [auto-correcção] [PES4] "À medida que fomos avançando, que é o que se passou este terceiro período, tentei fazer isso || Dava-lhes para || conseguir assinalar os erros // ||" [PES4] "Se lhes dou / ||, e é verdade que este trabalho foi mais no terceiro período, || o texto com os erros para assinalar, eles aí que remédio têm senão de olhar para aquilo para tentar perceber, e olhar || com mais calma."
	2.6.2.2 do trabalho dos colegas [A2-PAl/Rev/Hetero]	[PES1] "Não, ||." [hetero-correcção] [PES2] "Muitas vezes são corrigidos na sala de aulas, trocam entre eles ||" [PES4] "Depois pedia-lhes para trocarem || com o colega do lado || Assinalavam, já não sei seria... dependia do || com uma cor diferente da que tivessem posto / E o colega... […] Assinalava os erros, eventualmente, […]"
	2.7 Papel do professor	
	2.7.1 Gestor / facilitador [A2-PProf/GesFac]	[PES4] "À medida que vou vendo como eles escrevem ou como é que estão orientando o trabalho vou eu, pois, dando umas indicações oralmente." [=4] [PES5] "Ou seja passo [circula pela sala] e vou vendo, vou lendo e chamo a atenção || Tudo aquilo que vou apanhando, à medida que eles vão fazer, vou parando e //" [=3]
	2.8 Correcção / Avaliação	
	2.8.1 Professor apenas corrige [A2-CorrAv/PCorr]	[PES1] "Ou seja, eu já sei que o que vou corrigir..." [PES2] "E também nos trabalhos / levo para casa, corrijo sempre [↑], não || me restrinjo ao sublinhado, ao ponto de interrogação, às linhas onduladas / Corrijo sempre, reformulo, o que às vezes é muito complicado [risos]" [*] [PES3] "Assume geralmente a correcção dos textos, […]" [PES4] "Também. Depende. || é verdade que / ao começo levava para corrigir, tendo em conta que é

		iniciação”[=2] [PES5] “Como é que eu corrijo? || Portanto, em princípio, sou eu / Sublinho o erro, || E depois tento, na medida do possível, porque às vezes é muito complicado || rescrever / correctamente ou em baixo, ou ao lado o que eles pretendem dizer. ||, às vezes o que eles escreveram [incompreensível] um erro ortográfico não passa, mas muitas vezes é a estrutura. E ||, tento fazer || na zona, ali, faço uma chamada de atenção e tento rescrever o que eles pretenderam dizer. Quando muitas vezes entendo aquilo, porque às vezes é [risos] complicado tentar entender o que eles têm lá.” [PES5] “Sim || Tudo o que é... || trabalho individualizado, portanto, de cada um por escrito de || pego em todos e corrijo em função daquilo... do aluno [↑].” [=2]
	2.8.2 Professor corrige e classifica [A2-CorrAv/PClass]	[*] [PES3] “Os textos corrigidos pela docente são habitualmente alvo de classificação qualitativa.” [PES4] “Mas geralmente o texto que fique registado [classificado] é individual.”
	2.8.3 Professor corrige para revisão do aluno [A2-CorrAv/RevAl]	[PES1] “Normalmente quando vejo o texto sublinho, ponho cruzes onde falta alguma coisa. Às vezes quando são frases inteiras faço [mostra linha ondulada na mesma] Assinalo assim. Para eles alterarem o discurso [incompreensível] forma de alterar as frases, ||.” [=2] [PES4] “Depois, a nível da correcção final, eu levo para casa || / assinalava os meus erros. Depois na aula a seguir, o que eu tentaria que fizessem era... com os erros que assinalei, […] [risos] tentaria que percebessem || / porque é que aquilo está mal ou o que é que está mal ali || Há uns erros || Que para eles é óbvio, desde que estejam com atenção a fazer aquilo, outros que são menos óbvio, || tentam [↑] rescrever o texto com os erros que eu sublinhei //” [PES4] “O que eu acho é que se... para aprender a língua ou... || escrita porque... […] O que eu acho é que se lhes dou um texto já corrigido, com os erros || […] já assinalados, eles ligam pouco àquilo / || À parte || Uma pequena percentagem || Mas a maior parte, se eu corrijo e assinalo lá a vermelho ou a verde, por acaso até costuma ser a vermelho [sorriso], os erros... ||, olham para aquilo e arquivam //”
	2.8.4 Professor fornece *feedback*	[PES2] “[…] e na aula não os entrego assim às cegas, entre aspas, faço quase sempre primeiro um comentário

	oral / escrito [A2-CorrAv/Feedback]	global aos erros mais gerais e || que se destacam, || E depois normalmente tomo notas dos erros mais individuais e não deixo passar esse momento na entrega da composição, || ou do trabalho que tinha pedido." [=2] [PES4] "E eu se lhes mando... E às vezes quando corrijo ou não corrijo e assiná-lo os erros, ponho lá "página 81 do manual", e na página 81 está o verbo conjugado com || o pronome pessoal gramatical sujeito e depois claro que à frente aquilo, e eles vão ver e vêem || Eu..." [PES5] "E muitas vezes, dependendo da correcção faço chamadas de atenção: rever os aspectos gramaticais, rever || a possessiva, rever isto, || aquilo / Ou toma a atenção sobre um verbo, ||" [=2] [PES5] "Ou então o que eu faço também, isso por princípio, mas aqui || não digo quem foi, || / pego naqueles erros que aparecem / || repetidos entre cópias e faço uma correcção para a turma. || Escrevo a frase. O aluno claro que pode se reconhecer, mas não digo... isso não interessa / E então serve de matéria para a turma toda."
	2.8.5 Co-correcção / co-avaliação [A2-CorrAv/Co]	[PES1] [correcção colectiva] "[…] digamos || / com a minha orientação, ou seja, || eles conseguem... Este diz uma coisa, este diz outra coisa e depois erradamente alguém diz uma coisa e eu pergunto mas pensam que deve ser este o sujeito, não acham que deveríamos incluir aqui || um determinante qualquer, nós podemos mudar o tempo, porque estamos a descrever agora outra coisa || / e ||." [PES1] "Não há... [auto-correcção] Os alunos não corrigem os textos." [PES2] "E o aluno || / deve avaliar os seus progressos, isto é, eu muitas vezes não sou a primeira a corrigi-los," [PES2] "[…] mas, felizmente, e mais uma vez, tendo em conta as características das turmas, ||, são turmas pequenas, permite fazer um trabalho de carteira / e || partir do erro do aluno, para que ele tome consciência do erro e ele próprio que o avalia e que o corrige. ||" [PES2] [co-correcção ou apenas correcção do docente] "Uso os dois métodos, ||" [*] [PES3] "[…] pedindo pouco a participação dos alunos, ainda que saiba que é importante recorrer a métodos de co-avaliação. A participação dos alunos neste ponto é normalmente pedida em momentos de escrita colectiva, se bem que a professora reconheça que também intervém frequentemente." [PES4] "Agora o que me parece é que desta maneira [revisão do texto] || eles / apercebem-se dos erros" [=2]

	2.9 Uso posterior do texto 2.9.1 Apresentação à turma [A2-TPosTxt/Apres]	[PES1] "para depois produzir e ‖ mostrar aos colegas, porque eles vão ter um trabalho de ‖ divulgação daquilo que fizeram, nem que seja por acetatos, eles vão ter de mostrar uma parte"
3. Dificuldades de ensino da escrita	3.1 Relativas ao aluno 3.1.1 Vocabulares [A3-DifAl/Voc]	[PES1] "Sim, já com outro nível / ‖ / é que / em termos de situações de escrita, digamos, dada a pobreza de vocabulário da quase totalidade dos meus alunos, ‖" [= 3] [PES1] "Até, por exemplo, no teste, se eu pedir ‖ umas linhas sobre o tema desenvolvido ‖ no texto para interpretação eu tenho de fazer uma ressalva a dizer, ‖ utilizem o vocabulário do texto / E quando digo [isto], normalmente ‖ seria para utilizar ‖ os nomes, os adjectivo, ou alguns verbos relacionados com aquele tema e aparecem-me frases inteiras copiadas do texto." [PES2] "// Eu penso que ao nível de vocabulário. É sempre muito reduzido, pobre ‖" [PES2] "Apesar desse trabalho. Eles acabam sempre por memorizar / aquilo que escreveram no caderno porque foi o resultado de um *brainstorming* ou porque ficou um esquema no quadro. Portanto não vão mais além [↑] ‖" [*] [PES3] "Refere, ainda assim, que os estudantes de Francês têm grandes dificuldades a nível lexical […]"
	3.1.2 Morfossintaxe [A3-DifAl/Morfo]	[PES1] "Aquilo é retido, digamos, numa situação [exercícios gramaticais] mas não é usado depois para ‖ a construção de coisas mais elaboradas // ‖" [*e.g.* produção escrita] [=8] [PES1] "Mas eu tenho que fazer correcções enormes, ou seja, em termos principalmente a nível ‖ da conjugação do verbo que em 80% das vezes está mal, ou não está conjugado /" [=5] [PES2] "E depois eu acho que a grande dificuldade é a aplicação das estruturas gramaticais ‖ articuladas depois no texto. Portanto, quando não surgem isoladas, já não se lembram delas. Aí esquecem-se que o sabem fazer muito bem se as pedir num exercício isolado, mas depois não as conseguem aplicar." [=1] [*] [PES3] "Refere, ainda assim, que os estudantes de Francês têm grandes dificuldades a nível […] morfo-sintáctico."

		[PES4] "São capazes de || pôr um sujeito *je* e depois pôr o verbo na terceira pessoa do singular, para eles parece tudo igual." [=2] [PES4] "Por outra, é fazerem o acordo do sujeito com a pessoa gramatical... com o verbo // Eu não sei se é por não saber os verbos bem também sabidos || Mas às vezes até nem é isso || //" [PES5] "Não se percebe [↑]. São palavras *coladas a cuspo* [↑]. Quer dizer não há nada [↑]." [PES5] "[…] porque muitas vezes quando || damos a gramática eles não se apercebem... || que tudo aquilo não || é desconexo, está tudo interligado." [PES5] "É chamá-los à atenção sobre a pontuação."
	3.1.3 Interferência da LM [A3-DifAl/InterLM]	[PES1] "Vamos lá ver. Os próprios alunos quando vão escrever em francês, || estão a pensar em português //" [PES5] [diz-lhes que] "No português estão a num nível muito mais desenvolvido, portanto há que ter cuidado / não tentar traduzir o português deles para francês porque eles não têm argumento... depois vão encalhar nas preposições e por aí fora. || é fazer o mais simples possível."
	3.1.4 Estruturação textual [A3-DifAl/EsTxt]	[PES5] "nas redacções então || que é / para mim o desastre completo, porque eles || não conseguem redigir / ter uma introdução, ||, lançar uma ideia, desenvolver uma ideia e tirar uma conclusão. Não há, digamos, um fio condutor do próprio texto. São ideias soltas, pequenas coisas, […]" [=3] [PES5] "Portanto, eles vão aqui, pegam no tal... a cópia, eles aprendem isso na informática, copiar, colar, um segmentozinho / continuam juntando. Desde que a folha esteja preenchida, fizeram o trabalho [risos]. Muitas vezes sem um mínimo de consciência daquilo que fizeram." [PES5] "O problema muitas vezes é que não há o suporte de base, || desde || ferramentas... de escrita... é muito... || palavras soltas. […] Não conseguem se aperceber || abstrair, ||, afastar-se um bocadinho e falar sobre a pergunta subjacente... ||" [distanciar-se do texto base]
	3.1.5 Uso de materiais auxiliares [A3-DifAl/MatAux]	[PES1] "Em relação ao uso do dicionário. Há exercícios direccionados para o uso do dicionário, || Procura de significado, mas é um tempo interminável. Ou seja já tive várias experiências em que eles acabam por procurar até aquilo que já sabem no dicionário / É Verdade! Vamos supor que eles estão a construir uma frase || e como

		eles têm o dicionário na mão // acabam por procurar ou verificar aquilo que normalmente já deveriam saber /” [PES2] “Eles têm muita dificuldade na utilização do dicionário [↑]” [PES4] “E então, eles quando estão a... e mesmo quando estão a escrever, eles podem consultar o que quiserem, mas o certo é que eles estão muito distraídos que não / || se dão ao trabalho de ir ver ou que não...||”
	3.1.6 na Revisão / (co-)correcção [A3-DifAl/RevCorr]	[PES1] “A verdade é que eles depois, vamos supor sobre um quarto de hora para acabar a aula para eles tentarem resolver o problema, até com o colega do lado e eles || / não || / Quem acaba por corrigir as coisas sou eu, ||, porque não || chegam lá. Não vêem onde está o problema. Eles podem ter um verbo não conjugado...” [PES4] “[…] porque eles a assinalarem erros também! A maior parte deixa e assinalam o que não deviam assinalar || /” [=2]
	3.1.7 Cumprimentos de prazos [A3-DifAl/Prazos]	[PES4] “E geralmente eles demoram muito tempo || é verdade que são aulas de 2 horas e uma boa parte || dessas duas horas é para eles || / pensarem, olharem para o colega do lado, se for caso disso.” [PES5] “E também terem a noção que têm um certo tempo para desenvolver uma certa tarefa / Porque eles têm também uma certa dificuldade nos testes.”
	3.1.8. Desmotivação / Desinteresse [A3-DifAl/Motivação]	[PES1] “Na altura || Eu não posso dizer que fiz isto este ano, mas fiz o ano passado... […] || porque tinha mais disponibilidade de tempo, porque estes alunos com a desmotivação deles as coisas arrastam-se ||.” [PES1] “Que tenho neste momento, || não é nada. Ou seja, só tenho alunos que não querem estudar.” [=6] [*] [PES3] “Em sua opinião, «o lado mau são os alunos até com capacidades, mas que estão totalmente perdidos».”
	3.1.9 Falta de auto-estima [A3-DifAl/AEstima]	[PES1] “Eu tinha rapazes e raparigas que não liam porque não queriam ser gozados pelos outros que não liam melhor que eles, || //”
	3.1.10 Falta de Autonomia [A3-DifAl/Autonomia]	[PES1] “Eu sei que a preocupação aqui é principalmente a escrita, mas devo dizer-te que ao nível da escrita há muitas dificuldades em trabalho autónomo. Eles precisam || sempre da bengala, da orientação. || É assim nem que seja uma linha.”
	3.1.11 Relativas a factores	[PES1] “[…] tendo em conta até que no ano passado houve uma reconversão dos tempos lectivos e eles tiveram

	institucionais / programáticos [A3-DifAl/Externas]	menos tempo ou seja houve uma série de conteúdos que eles não deram /" [=2]
	3.2 Relativas ao professor 3.2.1 Organização Curricular / Programas [A3-DifProf/OCP]	[PES1] "A nova carga horária || Eu não discordo, digamos, dos blocos de hora e meia. Não faço tanto alarido disso como algumas pessoas. E tenho um bloco de quarenta e cinco minutos que enquanto eles vão chegando e vão saindo, || é meia hora." [PES1] "Mas não, o francês hoje é absolutamente gramatical e desfasado da civilização, digamos, || do francês em si." [=6] [PES2] "Eu recebi um 10º ano, este ano / de formação específica, por isso, é o primeiro ano que há este curso depois da reforma que é línguas e literaturas que é as antigas humanidades / e logo || naquele teste || diagnóstico, ||, que não tem no fundo nenhum cariz avaliativo, ||. Foi um choque [↑] perceber que um aluno do 9º ano vem para o 10º || / com tantas || lacunas que eu percebo perfeitamente porque, quer dizer, || e pode acontecer / || comigo. Vem de uma turma enorme [↑] || A quem o professor, com certeza, não pode dedicar muito tempo a quem tem dificuldades porque tem o programa para cumprir e porque os outros querem avançar e depois porque o fosso [↑] que separa o 9º e o 10º ano é abismal em termos de exigência / Eu || fiquei chocada, entre aspas, porque sabia que isso acontecia, […]" [PES4] "|| E depois a outra era o... É verdade que ainda não demos o *passé composé*, mas era || o que costuma fazer no fim de semana, o que fizeram no fim de semana passado não porque isso implicaria o *passé composé*." [PES4] "Falta pouco para metade do livro [manual] e ficou muita coisa por dar, mas a ideia que dá é que uma pessoa prefere || foi seguindo o livro, que em princípio escolhemos porque está de acordo com o programa, e que não ficassem coisas por dar e demorar o tempo que eles precisam para assimilar a matéria do que estar a dar só para cumprir o programa. ||"
	3.2.2 Ligadas a factores externos / Institucionais	[PES4] [por as aulas no ES estarem a acabar] "|| / É verdade que isso é um trabalho [a nível da produção escrita] que me parece que para o ano é que colherei frutos, se é que colherei alguns, porque... [risos] É verdade que no

	[A3-DifProf/ExtInstit]	Secundário as aulas acabam para a semana e... ||" [início de Junho]
	3.2.3 Número de alunos por turma [A3-DifProf/NºAl]	[PES1] "Vamos lá ver. O 7º ano, || eu já dei várias vezes 7º ano. Nós temos trinta alunos numa turma || // E eu acho que || para haver / || sucesso / || relativo || em Francês / a partir do 7º ano eles têm de ter no máximo quinze alunos. Acho o trabalho muito mais fácil. A meu ver || é capaz || é necessário haver certa ginástica na oralidade, aquilo por que começamos, || Para depois os alunos conseguirem escrever também / porque se a coisa estiver cá dentro ao nível da oralidade, eles podem escrever. Podem escrever mal / || Mas aí por trás está o professor cá para corrigir, || Da || próxima vez irão escrever melhor ||" [=2] [PES2] "Agora, tudo isto resulta num determinado indivíduo, noutro não resulta ou em determinada turma também não. Porque se tiver, por exemplo, uma turma com vinte alunos eu não consigo fazer metade daquilo que eu faço."
	3.2.4 Diferenciação pedagógica [A3-DifProf/DPed]	[*] [PES3] "Para além disso, ela considera que, este ano lectivo, tem alunos com muitas dificuldades cognitivas e outros que se revelam preguiçosos." [PES4] "Porque é verdade que / Eu às vezes tento lembrar-me como é que eu aprendi francês, porque para mim não é complicado e às vezes tento pôr-me... pois, devo confessar que... Pois, é diferente. Não tem uma coisa a ver com a outra || mas // aliás // o que lhes digo sempre é que || Há alunos que têm ritmos de aprendizagem diferentes, que aprendem até melhor || com fichas e consultando, eu só dou indicações. Há outros que uma pessoa tem que estar sempre || tem de ter um tipo de trabalho diferente. As aulas não se prestam a muito, isso. Eu tentei, mas eu acho que Francês iniciação, || as turmas deviam ser mais pequeninas // || / Porque se há alunos que até na escrita fazem um trabalho autónomo, outros que não. É preciso uma pessoa || andar sempre em cima deles."
	3.2.5 Desmotivação [A3-DifProf/Desmotiv]	[*] [PES3] "Para além disso, e sem pretender se desculpar, não tem feito mais na área do ensino da escrita porque «andar de casa às costas» condiciona o trabalho do professor («Não há estabilização»; «Há muita desmotivação»)." [*] [PES3] "O facto, como ela própria referiu e enfatizou, é que «não tenho ousado tanto no Francês»."

	3.2.6 Ligadas ao Manual escolar [A3-DifProf/MEsc]	[PES1] "E depois aquilo que eu penso, o Francês em termos de manuais || [tom depreciativo] Nós somos inundados com manuais e temos de fazer uma escolha, que não pode ser feita em cima do joelho, mas que às vezes não é tão analítica quanto deveria. Acho que há uma má política do estado em relação a estas coisas porque || eu recebo quatro da Porto Editora, mais dois de não sei quê." [=2] [PES1] "Cada editora tem vários manuais para o mesmo nível || [refere-se ao sistema francês de empréstimo de manuais] Eu não estou a dizer que as pessoas devam utilizar os mesmos métodos ou as mesmas técnicas de ensino, não porque devem diversificar para não tornar a coisa monótona. Mas não há dúvida que a matéria / || continua quase sempre a mesma." [PES1] "Há manuais que não / || / dinamizam muito a escrita mas eu francamente não me lembro de ir buscar um tema para a escrita, || proposto pelo manual. Às vezes porque são demasiado exigentes em relação ao nível dos alunos, ||" [PES1] "E há um desfasamento em relação aos manuais e em relação ao francês civilização do momento / || Quando me continuam a aparecer o Jacques Brel e o não sei que mais nos textos, || Ou || a Céline Dion, que é mais recente, mas continua a aparecer || / Nós temos que estar / As coisas têm que ser actualizadas, || Mesmo os materiais têm de ser actualizados em termos de civilização || / || de como é a França neste momento. Porque quando vejo programas, || em francês ou || nos filmes eles têm uma dicção mais cuidada para || até a mim próprio pela velocidade, pelo || tipo de estrutura que eles usam agora || até eu me sinto desfasado."
	3.2.7 Dúvidas relativas ao conceito de escrita [A3-DifProf/Dúvidas]	[PES4] "|| Uma das minhas dúvida || pois, mas se calhar é dúvida de quem não sabe muito bem... que é: Quando fala em produção de texto, || é produção de um texto, digamos || como um todo, não é género a partir de um texto responder a perguntas."
	3.3 Formas de ultrapassar as dificuldades	
	3.3.1 Maior apoio aos alunos [A3- FUltra/Apoio]	[PES2] "É, só por essa razão. Tenho turmas o máximo de 10 alunos e resulta em pleno." [melhoria na aprendizagem] [PES2] "Sem dúvida. O trabalho deles || / Eles ficam mais próximos do professor, não se inibem também."

		[número reduzido de alunos] [PES2] "Até porque eu posso andar na sala e sentar-me ao lado de cada um [↑]. De certa forma, há uma maior proximidade e ganham confiança, não se inibem a perguntar em relação ao erro, porque muitas vezes numa língua estrangeira não abrem a boca porque têm vergonha. O que é óptimo. Mesmo alunos indisciplinados, com dificuldades na aprendizagem, na aquisição, eu tenho a experiência que ao fim de muito pouco tempo eles sentem-se motivados quando o professor pode fazer um trabalho individualizado." [PES2] "Eu tenho essa experiência este ano / de alunos muito fracos, na iniciação precisamente que normalmente não traz problemas || O trabalho é muito repetitivo, porque é um trabalho ainda muito elementar mas com uma turma com as características que esta tem, de grande indisciplina dos alunos, eu tenho conseguido || bons resultados. Mas de facto é preciso fazer algumas manobras. || só são possíveis em turmas reduzidas." [PES2] "[…] mas que estou feliz e os alunos também. Eles já se pronunciaram. Que o trabalho este ano foi muitíssimo produtivo. Sente-se que uma turma pequena / é muito mais facilitadora da aprendizagem. || E só assim || é que é possível, se não / é terrível trabalhar com uma turma grande / trabalha-se aquilo que é possível."
	3.3.2 Exercícios de análise gramatical [A3- FUltra/ExGram]	[PES2] "Não sei se a minha estratégia é a correcta [↑], || Normalmente, || / Quando isso acontece, passamos à análise à frase. Qual é o objectivo / || da frase / ou da frase subordinada, ou frase subordinante, ou das coordenadas, isso não interessa. Mas dar um sentido à frase e a partir desse sen... || Isto acontece nas expressões de fim, ||, nas expressões de causa, ||." [PES2] "Sim, || Eu passo a vida a explicar-lhes isso." [conteúdos gramaticais] [PES5] "Por exemplo, fazemos trabalho prático, do género de ||, fazemos oralmente. Mando um aluno ao quadro, ||, escrever a resposta dum colega, pode não ser a || dele, || Depois começamos a analisar, ||, o que está lá, ||, a sintaxe e depois vou reformular e propor uma resposta // Por... escrita... || oralmente, mas eles vão, ||, a partir de um trabalho deles / tentamos transformar, aplicando as regras, || dando o contexto. E a partir daí é que tento mostrar que aquilo que estudam teoricamente / dentro da || prática || da própria língua tem que ser tudo interligado. As coisas || não aparecem assim desconexas. || há um ponto objectivo que é estudado, mas aquilo

	depois tem de ser integrado dentro || / da própria estrutura linguística.”
3.3.3 Actividades de desenvolvimento vocabular [A3- FUltra/ActVoc]	[PES1] “|| com o vocabulário || direccionado para o tema que estava a dar na altura até produzem umas coisas, ||” [PES1] “Tinha sido repetido várias vezes. «Agora vamos tentar daqui para aqui», || Evitando aquelas preposições que no início aparecem *et...et...et* introduzindo *et après*, *vous pouvez aussi*. Ou seja, tentar introduzir sempre mais algum vocabulário || que não torna o diálogo tão pobre, como ele realmente é, ||.”
3.3.4 Actividades com texto modelo [A3-FUltra/ActMode]	[PES1] “Vai-se construindo ou pode-se construir um texto || que / || por exemplo quando for testado, || se || o tema for o mesmo, || [tosse] eu tenho a certeza, aliás já aconteceu várias vezes, que || ou aqueles que fizerem a composição fá-la-ão em função daquele textozinho que fizemos sobre o tema // É aquilo como referência que eles têm, porque eles não têm || capacidade por si próprio de articular qualquer coisa.”
3.3.5 Actividades de Tradução / Retroversão [A3- FUltra/ActTrad]	[PES5] “Porque muitas vezes eu vou traduzir... Faço, de propósito, tradução do que eles escreveram e ficam a olhar para mim.” [PES5] “Eu é que pergunto de início «Façam uma tradução. Tentam fazer. Se aquilo tiver sentido em português / é meio caminho andado.»”
3.3.6 Diversificação de actividades [A3-FUltra/DifPed]	[*] [PES3] “Para ela, a aula e as situações de escrita não funcionam bem se a sua realização for sempre semelhante, dado que os alunos necessitam de um professor com muita imaginação, de espírito aberto, que esteja preparado para quaisquer eventualidades («Entramos na aula e pensamos como chegar a eles»).” [*] [PES3] “Referiu como exemplo o seu trabalho com uma turma do 7º ano, que contém vários repetentes, alguns pela terceira vez, com a qual diversifica bastante o trabalho desenvolvido, não só de aula para aula, mas inclusive, e principalmente, numa mesma aula os alunos podem estar a trabalhar de modo diferente, de maneira «a poder chegar a todos». Ainda assim, os alunos nem sempre respondem da mesma forma, sendo que a motivação varia de aluno para aluno, de grupo para grupo e de dia para dia.”
3.3.7 Actividades de motivação à LCF [A3-FUltra/ActMotiv]	[PES1] “Às vezes, confesso, sento-me em cima de secretária e mediante informações de um texto ou de vários textos ou de revistas que eu trago tentarmos falar sobre || nem que seja um tema que || saia um bocadito do programa, ||”

		[PES1] "Eu tenho de ir para temas que sejam do seu agrado || Falamos de música, géneros musicais, quais são os seus gostos, uns gostam daquilo || *le pop*, *le punk* || Ou seja, || tenho de tentar *sacar* coisas deles || // que de outra forma será muito complicado. Falar da vida económica ou da vida social ou a estrutura dos estabelecimentos de ensino em França || / torna-se um monólogo. Eu tenho tentado evitar que || a aula se torne um monólogo."
	3.3.8 Envolver os alunos nas actividades de aula e de programação [A3-FUltra/ActProg]	[*] [PES3] "Referiu, neste contexto, que os alunos estão cada vez mais desinteressados na correcção realizada, apontando como possível solução a intervenção do aluno na correcção do seu texto, tendo em conta que lhe parece que nesses momentos, os estudantes se mostram mais interessados." [*] [PES3] "«Às vezes paro, porque vejo que não está a resultar e pensamos em conjunto em como alterar porque a aula não é só minha.»"
	3.3.9 Ajustamento das condições físicas de trabalho [A3-FUltra/CondTrab]	[PES1] "Bem, este ano, tendo em conta que nós vamos ter uma escola nova / eu meti um documento ||, na altura da construção da escola, pedindo ver se poderiam criar uma sala mais vocacionada para o trabalho... Não quero um laboratório de línguas... || para o trabalho oral, || Vamos supor / que || as mesas tem um espaço onde colocar uns *phonezinhos*, || Toda a gente está a ouvir o mesmo texto em silêncio, || Pode ser um texto para cópia, pode ser um exercício com espaços para eles colocarem lá a palavra que ouvirem, || Se eu quiser direccionar a pergunta naquele momento do texto faço assim [aponta] ele tira os *phones*, eu pergunto, ele responde e os outros não se riem, porque não ouviram / || as utilidades são tremendas. || Sugestões que / com certeza / não vai acontecer nada disso."

Dimensão B: Melhores Práticas de Ensino da Escrita

Categoria	Indicadores temáticos	Transcrição
1. Boa prática seleccionada	1.1 Contextualização	
	1.1.1 Identificação da actividade [B1-Contex/ID]	[PES1] " O tal *jeux de rôles*." [PES2] "Deixa-me pensar // […] o recontar." [*] [PES3] Preenchimento de uma carta de namorados e correspondência interescolar. [PES4] "eles tinham que também redigir um anúncio ‖"
	1.1.2 Ano, Nível [	[PES4] "Nos anos anteriores [risos] // ‖ Lembro-me, não sei já em que ano, devo confessar, nem em que nível, mas há de ter sido pelo menos no nível IV de Francês" [10º ano]
	1.1.3 Desenvolvimento das actividades[12] [B1-Contex/DesAct]	[PES1] [*jeux de rôles*] Mas voltando ao ano passado. Com um mapa grande, uma vilazinha em que estava tudo assinalado em termos de igreja, clube de vídeo, farmácia e depois havia rotundas, ‖ cruzamentos, semáforos, passadeiras, essas coisas todas ‖ eles fizerem diálogos, suponhamos ‖ como o vocabulário aparecia lá, coloquei uma lista de verbos no quadro, ‖ relacionados com isso ‖ // o *aller*, o *tourner*, o *continuer* / com indicação / aí saíram umas coisas engraçadas." [na escrita e depois na oralidade] E depois tinham situações, por exemplo, em que colocava uma cruz / e eles tinham de criar uma situação de diálogo. […] Ou seja, em grupos de duas ou três pessoas vamos supor que ‖ esta pessoa quer ir ali, quais são as indicações. Eles tinham o vocabulário. Eu tinha acabado de fornecer o vocabulário *Tourner à droite* ‖ *à*

[12] Encontra-se entre parênteses rectos a identificação da tarefa de escrita seleccionada.

gauche || *devant derrière* || *monter*, *descendre*. Tudo o que tem a ver com movimentação no espaço || e depois eles tiveram que aplicar isto aqui em Lagos || Primeiro na escrita porque eles tinham que ler os textos, mas isso era a nível escrito. Eles até tiveram que me entregar || o textozinho. Depois de nós fazermos e treinarmos esta situação na aula com o mapa do *village*, depois eles tiveram que em casa me trazer a orientação que dariam a um estrangeiro que estivesse, por exemplo ||, ao pé || da escola n.º 1 [EB 2,3], e quisesse ir para a polícia, || E eles como já têm o mapa, já têm o vocabulário, já têm os verbos, *Vous allez*, *Vous suivez*, *Tournez à droite*, || o *Regardez*, || *Après le pont vous vous suivez*. || / Todo esse tipo de vocabulário eles também o aplicaram em relação à cidade de Lagos. […]"

[PES2] [reconto] "Foi quando demos o conto. É uma obra de leitura integral que é pequena, porque é um conto. E fizemos um trabalho também prévio de leitura, ficha de leitura / || e esse trabalho foi feito em casa, da parte da aluna e a ficha de leitura. || Depois fizemos actividades na sala de aula. Partiu da leitura. Como era um conto um pouco difícil porque para além do vocabulário ser || rebuscado / e / algo filosófico || Não era fácil || à primeira leitura || conseguir entender a mensagem || Então fiz um trabalho de descodificação quase parágrafo a parágrafo / mas / || / sem revelar, eu professora || o que aquele parágrafo || frase, || período pretendiam dizer. Portanto levava a aluna || a tomar essa consciência || No final || a aluna || / foi tomando notas também || sempre ao lado || do conto, na fotocópia. No final, fizemos uma ficha de actividade || / e vi / || Ela tinha que o recontar, ||. Primeiro fizemos o reconto oral e depois a produção escrita."

[*] [PES3] [carta de namorados] "A primeira ocorreu antes do dia de São Valentim. A professora levou uma carta relacionada com o tema e pediu aos alunos que preenchessem os espaços em branco. Para tal, forneceu uma lista de vocabulário, com a respectiva tradução, ainda que pudessem utilizar o dicionário."

[*] [PES3] [correspondência interescolar] "A segunda consistiu num intercâmbio de correspondência com uma turma francesa da escola primária. Considerou que foi um projecto muito difícil porque os alunos tinham muitas dificuldades e foi-lhes complicado escrever o texto individualmente. Optou, ainda, por não lhes pedir uma escrita em grupo, devido ao seu comportamento problemático. Resolveu, então, escrever ela o texto, que

		recortou e solicitou, posteriormente, aos seus alunos que o reordenassem.” [PES4] [produção de um anúncio] “Eu presumo que até era vida co... || Vida profissional ou... Que era... Havia pequenos anúncios, tanto para responder a empregos, como para || procurar parceiro ou companhia, ou amigo / || como há em português, agora não há jornal || que não tenha esse tipo de... Mas || […] em que apareciam esses || anúncios em que as pessoas diziam que || tipo de pessoa procuravam || e geralmente eram textos até com alguma graça || Pequenos textos || E até apareciam alguns || vagamente poéticos / || E depois ou || tinham que redigir um anuncio. E || não era só aquele «Jovem homem procura mulher de tantos anos» era textos mesmo. Não era propriamente com abreviaturas, nem com... eram textos apelativos, || que tinham em conta a sua maneira de ser || do que gostavam, || a partir dos exemplos que tinham, seguiram mais ou menos o esquema, e produziram textos mais ou menos poéticos, mais ou menos verdadeiros, ||”
	1.1.4 Justificação da escolha [B1-Contex/Just]	[PES1] “Até foi uma coisa que resultou / Se calhar em termos de aplicabilidade || *off* em relação ao francês e || às turmas que tive foi || dos exercícios que melhor resultaram.” [PES2] “Por exemplo, este ano eu até fiquei surpreendida com uma aluna do... || Digo uma aluna porque é uma turma pequena e é uma aluna média, daí a surpresa, da boa não me surpreende. || E ela conseguiu captar perfeitamente || a estrutura e a mensagem do conto. Esse trabalho de / *dissecar*, ||, o texto || com sinónimos || com interpretação passo a passo || com aquele trabalho prévio da ficha de leitura e no final essa actividade [reconto] que resultou muito bem.” [PES2] “Ainda não terminámos. Mas / é assim. Isso não pode ser esquecido. / Não sei se sabes qual é a estrutura do exame nacional || A última questão é sempre dedicada à obra de leitura integral. E a obra de leitura integral || tem que ser uma questão de ordem geral porque a obra que dou aqui pode não ser a mesma que dão em Portimão ou || em Lisboa. De maneira que eles não podem ignorar [↑], || todo o trabalho que fizemos || e || porque pode ser essa obra que tenham necessidade || / de / estudar se sair novamente no exame. De qualquer forma, eu acho que nenhum trabalho [risos] após o professor e o aluno || / fica ignorado nunca. Quer dizer, fica sempre activado um conhecimento.”

		[PES4] "E lembro-me que isso foi... || engraçado porque vinham textos / engraçados. Pequeninos, sim. Mas aquilo, enfim, extrapolou um bocado o anúncio || para se publicar num jornal." [=2]
	1.1.5 Reacção dos alunos [B1-Contex/Real]	[PES4] "Eles gostaram […] e eles acharam graça /" [=2]
	1.2 Objectivo(s) da tarefa [B1-Objectivo]	[PES2] "[…] para saber até que ponto a aluna tinha percebido, se era capaz de reter e de escrever aquilo que tinha aprendido, ||"
	1.3 Fonte da tarefa 1.3.1 Manual escolar [B1-Fonte/MEsc]	[PES2] "Não || A ficha de leitura e algumas actividades foram propostas pelo manual, […]"
	1.3.2 Pensado pelo próprio [B1-Fonte/PP]	[PES2] "[…] mas o reconto oral e a escrita / fui eu que decidi assim […]"
2. Contexto da intervenção metodológica	2.1 Instruções 2.1.1 Modo de fornecimento da instrução	
	2.1.1.1 Em suporte escrito [B2-Inst/Modo/Escr]	[PES2] "Sim, por acaso até dei. Dei uma ficha […] Portanto, dei algumas orientações, tal como se faz para o resumo, por exemplo. Também lhe forneci uma ficha dessas sim."
	2.1.1.2 Oral [B2-Inst/Oral]	[PES4] "Uma das instruções foi «Se for mais fácil para vocês de dizerem a verdade e serem sinceros, tudo bem. […]»"
	2.1.2 Conteúdo da instrução: 2.1.2.1 Género de texto [B2-Inst/Cont/GeTxt]	[PES2] "Com orientações. Devia seguir o fio cronológico do conto, não podia alterar o sentido / os vários [eh] os vários momentos da obra não podia apresentá-los indistintamente."
	2.1.2.2 Objectivos da tarefa [B2-Inst/Cont/Obj]	[PES4] "«[…] Agora o que pretendo é que o francês esteja... Que apliquem aquilo que / que aprendemos e que escrevam frases mais ou menos correctas independentemente de ser verdade ou sincero.»"

2.1.2.3 Tamanho do texto [B2-Inst/Cont/Obj]	[PES2] "[…] onde devia constar X, portanto não podia exceder o número de X palavras, não /"
2.2 Género de texto solicitado	
2.2.1 Pessoal [B2-GeTxt/Pessoal]	[*] [PES3] "Carta de amor" [*] [PES3] "Carta pessoal"
2.2.2 Social [B2-GeTxt/Social]	[PES4] "Sim. E apareceram anúncios engraçados. Uns textozinhos pequeninos..."
2.2.3 Criativo [B2-GeTxt/Criativo]	[PES2] "De recontar."
2.2.4 Escolar [B2-GeTxt/Esc]	[PES1] "[…] *jeux de rôles* […]"
2.2.5 Sem referente preciso [B2-GeTxt/SRef]	[PES1] "[…] e a partir daí ‖ descrever, por exemplo. ‖ ou prever aquilo que poderá acontecer a seguir, ou ‖" [PES1] "[…] o textozinho […]"
2.3 Operacionalização da tarefa	
2.3.1 Processo de escrita	
2.3.1.1 Revisão [B2-Op/PrcEscr/Ver]	[PES2] "Já corrigido. Depois das correcções, desse trabalho de identificação do erro e de levar o aluno ele próprio a ‖ chegar à palavra certa ou à correcção, eu utilizo essa estratégia de rescrever. «Agora vais rescrever» Para que o aluno leia [↑], visualize [↑] e memorize [↑] aquilo que escreveu, mas correctamente." [PES2] [primeira versão corresponde a rascunho] "Exacto! É isso mesmo."
2.3.2 Modo de trabalho dos alunos	
2.3.2.1 Trabalho individual [B2-Op/MTrab/Ind]	[PES4] "Sim. Isso lembro-me que..." [trabalharam individualmente]
2.4 Local de realização	
2.4.1 Aula [B2-Local/Aula]	[PES1] "Bem estruturado dentro da aula." [PES2] "As nossas aulas são de 90 minutos, ‖ Tenho quatro alunos nesta turma." [=2] [PES2] "Este nível tem um bloco e meio, portanto 90 mais 45 minutos. […] Não tenho nenhuma turma com

		90 minutos. Tenho sempre mais, porque eu tenho os níveis da formação específica. [motivo de trabalho em aula] [PES4] "Sim. Isso lembro-me que..." [trabalho em aula]
	2.4.2 Casa [B2-Local/Casa]	[PES1] "Fizeram-no em casa || individualmente […]" [PES2] "E esse trabalho foi feito em casa, da parte da aluna e a ficha de leitura."
	2.4.3 Biblioteca escolar [B2-Local/Biblio]	[PES2] "Fizemos até na biblioteca o reconto."
	2.5 Tempo de realização [B2-Tempo]	[PES2] "E ocupámos muitos blocos para dar este conto. […] e ||, aliás ainda não terminámos, já vamos em quatro aulas de 90 minutos. [PES4] "Lembro-me que foi um texto... um exercício que demorámos algum tempo a fazer..."
	2.6 Recursos 2.6.1 Textos base / Fichas [B2-Rec/Dic]	[PES2] "É pequeno, não excede as duas páginas A4. É *La Mère Noël* de Michel Tournier […]" [texto fotocopiado] [PES2] "[…] ficha de leitura."
	2.6.2 Dicionários [B2-Rec/Dic]	[PES2] "Sim, também se socorreram dos dicionários." [PES4] "Sim. ||" [dicionários, manual e outros]
	2.6.3 Audiovisuais [B2-Rec/Audiovisual]	[PES1] "Eu gosto muito de partir do suporte visual. Ou seja de || / de uma imagem, de uma fotografia de uma revista, dum / […]" [=4]
	2.6.4 Outros [B2-Rec/Outros]	[PES4] "Sim. ||" [manual e outros]
	2.7 Correcção / Avaliação 2.7.1 Professor apenas corrige [B2-CorrAv/PCorr]	[PES1] "Mas aí a correcção foi minha. Mas por acaso eram poucas correcções porque já tinha sido bem || //"
	2.7.2 Professor corrige para revisão do aluno	[PES2] "Quando eu digo individual, eu estou sempre presente com o aluno. Portanto, faço individualmente a cada um [↑]."

	[B2-CorrAv/RevAl]	[PES2] "Uma estratégia que utilizo muitas vezes também é o rescrever, ‖. Depois de tudo, ‖"
	2.7.3 Co-correcção / co-avaliação [B2-CorrAv/Co]	[PES2] "Foi feita por nós, portanto, em conjunto." [correcção do texto] [PES2] "Todos, sim, em conjunto." [correcção do texto]
	2.7.4 Não especificado [B2-CorrAv/NEsp]	[PES4] "Lá isso agora é que eu já não me lembro // Não tenho assim ideia." [PES4] "‖ Não, isso corrigimos. Agora // Eu..." [não se lembra como] [=2]
	2.8 Tratamento posterior do texto 2.8.1 Lido em aula [B2-TPosTxt/Lido]	[PES4] "E depois houve também o trabalho de leitura aos colegas, troca de impressões ‖"
	2.8.2 Correspondência [B2-TPosTxt/Corresp]	[PES3] "A carta podia depois ser entregue a um(a) colega da turma ou a outra pessoa."
	2.8.3 Publicado [B2-TPosTxt/Publicado]	[PES2] "‖ Outros que se podem expor ‖ Mas aqui na escola não, não há jornal. Muitas vezes partilhamos porque eu faço um trabalho de / através da internet / de correio electrónico / e muitas vezes partilhamos / muitas vezes esquemas, situações. Mas também não é um trabalho fácil porque nem sempre temos internet, nem sempre temos os recursos que precisamos. E também nem sempre quer da escola de Portugal, quer das outras com quem partilhamos os nossos temas ou / os nossos projectos, as nossas actividades, nem sempre é possível fazê-lo por questões de tempo, de orgânica da escola. Não é fácil ‖, manter esse correio electrónico como eu pensava que seria."
	2.8.4 Nenhum em especial [B2-CorrAv/NEsp]	[PES4] "Não foi para publicar em sítio nenhum. Nem no jornal da escola, já não sei. Mas ficou registado no caderno, até, presumo, esses textinhos deles."

4 Ausência de boas práticas	4.1 Não desenvolve [B4-AuBPra]	[PES5] "Tenho dificuldade em responder a esta pergunta, […] Escrita... Quer dizer, eu não ‖ actividade de escrita não." [não produz actividades efectivas de escrita de texto]
	4.2 Justificação [B4-AuBPra/Just]	[PES5] "[…] porque depende das situações. ‖ Não há uma regra de ouro, ‖. Às vezes, nós pensamos numa coisa, por exemplo, aquela aula [↑] que vai muito pormenorizada e por aí fora e sai ‖ um estouro. E outras

		chego lá, quer dizer, com uma ideia na cabeça e às vezes basta uma simples pergunta de um aluno numa aula e é uma aula completamente diferente daquela que tinha imaginado / e que funciona. […] e muitas vezes, quer dizer, já não é, || 50 minutos digamos, 10 minutos um quarto de hora, já não é uma aula de Francês, mas uma aula de civilização, de consciencialização, de cidadania, de || abertura porque eles..."
5. Exclusão de prática	5.1 Identificação da actividade [B5-ExcBPra]	[PES1] "Ou seja, eu dividi o meio ambiente em vários temas, *les forêts*, *l'eau*, *l'air*, *les déchêts* [pensativo] há outro tema que me está a escapar agora." [trabalho de grupo de pesquisa sobre o meio ambiente]
	5.2 Justificação [B5-ExcBPra/Just]	[PES1] [a actividade excluída] "Não é a melhor porque, ||, eles enfim. O facto de os alunos || não vêm ter comigo para mostrar o que vão tendo para que eu os possa orientar. ||, eu tenho de pressupor duas coisas: ou vai sair um trabalho realizado e *sacado* não sei donde, || Ou vai aparecer um trabalho com a ajuda da tia, da mãe. Ou não aparece trabalho nenhum. Ou seja, não é um exercício para a melhor prática de escrita, ||"

Dimensão C: Relação Língua Materna / Língua Estrangeira na aprendizagem da escrita

Categoria	Indicadores temáticos	Transcrição
1. Comparação LE/LM	1.1 Dificuldades no ensino aprendizagem da escrita	
	1.1.1 Na LM (semelhantes à LE) [C1-Comp/Dif]	[*] [PES3] "Para finalizar, referiu que, em seu entender, não há diferenças significativas entre o ensino da escrita em Língua Portuguesa e em Francês. Não é uma questão de ser mais difícil."
	1.1.2 Na LM como *background* da LE [C1-Comp/Dif/Back]	[PES1] "Eles são maus a Português. Eu também sou professor de || Língua Portuguesa deles || Para começar há logo esse *handicap*, || Eles são || alunos medíocres a Português e..." [PES1] "Eu tenho alunos que me fazem isso a português também / ||." [erros morfossintácticos] [PES2] "|| Eu acho que sim. Ao nível da escrita as || dificuldades são muito semelhantes porque || para

		além do vocabulário ser reduzido, mas claro ao nível da língua materna é sempre... as coisas são sempre mais fáceis, ||” [PES2] “||, eu acho que vem de trás também. Do próprio português, ||, ou da forma || um pouco || entre aspas leviana da produção de texto. Isso não é só uma dificuldade do francês / Um trabalho pouco sério, sério no sentido de precipitado.” [PES2] “Eu acho que o problema reside || / na estruturação de um texto. Na falta de articuladores do discurso, por exemplo, || desorganização. É também uma dificuldade que os nossos alunos têm, || [em LM] Claro que depois na língua estrangeira tudo se complica porque não a dominam intuitivamente como o Português”
	1.2 Desenvolvimento facilitado de tarefas de escrita em LM (em oposição à LE) [C1-Comp/DesFacil]	[PES1] “|| No Português sim, || Normalmente, partindo dos temas, continuando uma história, aproveitando uma personagem de Gil Vicente e inventar que outra sorte poderia ter. Ou então || tentar aplicar, ou arranjar uma outra personagem, ou se ele fosse parar ao cais qual seria a sorte dele.” [PES4] “Uma diversidade maior de trabalhos [escritos] que se podem realizar no Português || /” [=2] [PES4] “Devo confessar que acaba por ser mais fácil e mais || / […] porque eu achava que na iniciação ia ser um trabalho engraçado e que daria... Mas, posso ter tido azar... || // Não correu tão bem como eu poderia pensar || digamos, a progressão dos alunos || O que acontece é que mesmo que uma pessoa tenha... || ou já há muitos anos que não dou o Francês nível VI ou VII, mas acaba por ser sempre mais difícil exigir deles, mesmo à partida sabendo que || exige-se isto ou aquilo, é mais fácil em Português / pô-los a fazer do que em Francês. Porque eles acabam... Mesmo que eu já saiba que || já tinham que saber aquilo no nível VI ou VII, há sempre muitas coisas que estão esquecidas.” [=2]
2. Boas Práticas de Ensino da Escrita	2.1 Na LM (não experimentadas na LE) [C2-BPraES/LM]	[*] [PES3] “Destacou, ainda, a vontade de realizar uma actividade de escrita diferente: pedir aos alunos que imaginassem cenários marítimos, ao mesmo tempo que ouvissem música calma, relaxante, com sons do mar, que depois passassem à escrita, sem pensar muito na forma final do texto, isto é, sem condicionantes. Referiu que esta actividade foi experimentada com sucesso numa aula de Língua

		Portuguesa para estrangeiros e num estabelecimento prisional onde leccionou Português. A extensão do programa de Francês consistiu na justificação apresentada para a sua não realização no contexto da disciplina de Francês. Não obstante, e por ter resultado nas aulas de Português, esta actividade foi incluída na lista de melhores actividades de ensino da escrita; nas suas palavras: «Foi a melhor experiência de escrita, mas ainda não experimentei no Francês».” [PES3] “Mencionou, ainda no contexto do Português, as actividades seguintes: compilação de textos em dossier de turma, envio de alguns textos para o jornal; cadáver esquisito. O principal critério para esta selecção consistiu na grande adesão dos alunos aos projectos de escrita propostos.”