

Elisabete Sofia Ferreira da Costa

**A PRODUÇÃO ESCRITA NAS DISCIPLINAS DE
PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA NO 9º ANO E
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 7º ANO
DE ESCOLARIDADE**

Relatório de Estágio em Ensino de Português e de Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Doutor João da Costa Domingues e pela Doutora Maria Cristina de Almeida Mello, apresentado departamento de línguas literaturas e culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

A PRODUÇÃO ESCRITA NAS DISCIPLINAS DE
PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA NO 9º ANO E
EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 7º ANO
DE ESCOLARIDADE

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	A produção escrita nas disciplinas de Português língua materna no 9º ano e Francês língua estrangeira no 7º ano de escolaridade
Autora	Elisabete Sofia Ferreira da Costa
Orientador	Doutor João Domingues
Coorientadora	Doutora Cristina Mello
Júri	Presidente: Doutora Ana Maria Machado Vogais: 1. Doutora Maria Joana Santos 2. Doutor João Domingues
Identificação do Curso	Mestrado em Ensino de Português e Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário
Área científica	Línguas Modernas
Especialidade/Ramo	Ensino de Português /Francês
Data da defesa	22-10-214
Classificação	11 valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

AGRADECIMENTOS

O trabalho que aqui se apresenta não teria sido possível sem o precioso contributo humano e académico de diversas pessoas, às quais gostaria de exprimir os meus sinceros agradecimentos.

Ao Doutor João Domingues pela disponibilidade, e amabilidade que sempre manifestou.

À Doutora Cristina Mello pela disponibilidade, amizade e amabilidade que sempre manifestou.

Às orientadoras de estágio, à professora Cristina Oliveira e, em especial, à professora Teresa Brito e à Doutora Anabela Fernandes, que, com amizade, sabedoria e experiência, tornaram possível que eu seguisse em frente.

Aos alunos que, com prontidão, facultaram o *corpus* integrante do estudo, e a todos, em geral, pelos momentos de aprendizagem que me proporcionaram.

À minha colega e amiga, Bruna de Sousa, pela amizade, pela partilha e pelo companheirismo ao longo desta caminhada.

Às minhas amigas Anahelena, Anabela, Rita pela amizade, pela força e pelos momentos de desabafo quando tudo parecia impossível.

À minha irmã e à minha afillhada, por acreditarem em mim, pelo carinho e pelo amor.

Aos meus pais, pelo esforço, pela paciência, pela dedicação e pelas palavras de incentivo nos momentos de maior desalento. Obrigado por terem feito de mim a mulher que hoje sou.

Ao meu Luís, por acreditar sempre em mim, pelo carinho, compreensão e apoio nos momentos de maior desanimo em que me incentivou a prosseguir. Obrigada por acreditares e estares sempre presente.

RESUMO

Para além da apresentação do estágio pedagógico realizado em Português e Francês durante o ano de 2012-2013, e da reflexão sobre essa mesma prática, desenvolve-se neste Relatório um estudo sobre a competência da produção/expressão escrita, em língua materna e em língua estrangeira.

Estudando produções escritas em situação de avaliação, criteriosamente selecionadas para serem representativas da realidade dos alunos em questão, pretende-se apresentar as dificuldades/erros dos discentes na produção/expressão escrita, bem como entender a natureza desses erros. O estudo aponta como mais evidentes os erros de sintaxe, de ortografia, de acentuação e de coesão textual.

No seguimento da análise efetuada, propõem-se algumas estratégias de aprofundamento das matérias e superação dos problemas, nomeadamente atividades didático-pedagógicas que visam levar os alunos a melhorar o seu desempenho nas produções escritas nas duas línguas abordadas. Assim, procurou-se diversificar as atividades/estratégias e torná-las atrativas, de modo a facilitar a motivação e a dinâmica da aula.

A produção escrita é vista neste relatório como um processo importante que incentiva os alunos a formar e a expressar ideias, sentimentos, interesses, preocupações, ou seja, a comunicar. Esta forma de comunicação exige a implementação de habilidades e estratégias que o aluno deve dominar e aplicar durante o processo de ensino/aprendizagem. Assim, podemos dizer que a expressão escrita no ensino da Língua Materna e da Língua Estrangeira é uma forte aliada para o sucesso da aprendizagem. Por conseguinte, deve ser encarada, não só como um mero meio utilizado para fins de avaliação, mas também como conteúdo específico de aprendizagem e competência importante a desenvolver.

Palavras-chave: expressão/produção escrita, Português Língua Materna, Francês Língua Estrangeira, análise de erros.

ABSTRACT

This report covers my teaching practice in Portuguese and French during the 2012/2013 academic year. It includes a reflection on my teaching as well as a study of my students' writing skills, both in their first language and in foreign languages.

The texts used in this study - all written during assessment - were carefully selected to be representative of the students' capabilities, since we intend to examine the nature of our students' difficulties. The study shows that syntax, spelling, accent, and text cohesion mistakes are the most common errors.

After performing the analysis, we devised a number of strategies to enhance the curriculum and to help students overcome common errors, especially in their written work. We created a wealth of new didactic and pedagogical activities, which we then wove into our teaching in an effort to motivate students and enliven classroom dynamics.

In this report we regard writing as an important process that encourages students to form and express ideas, feelings, interests, and concerns—in short, to communicate. Writing requires strategies and skills that students should master and use throughout the process of teaching and learning, so we believe that writing is a valuable component of any language class, whether for a first or foreign language. And this is the reason writing should be seen not only as a way of assessing students, but also as a specific learning objective and an important skill that all students should cultivate.

Keywords: writing, Portuguese as First Language, French as Foreign Language, error analysis.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – Agrupamento de Escolas de Arganil e reflexão crítica da prática supervisionada	3
1.O Agrupamento de Escolas de Arganil	3
1.1. O contexto sociocultural	3
1.2. O contexto educativo	5
1.2.1. A escola/caracterização do agrupamento	5
1.2.2. O corpo docente e discente.....	8
1.3. Desenvolvimento da prática pedagógica	8
1.3.1. A turma de Português	9
1.3.2. A turma de Francês	10
1.4. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica	11
Parte II - A produção escrita nas disciplinas de Português LM no 9º ano e Francês LE no 7º ano de escolaridade	17
1.Introdução ao estudo empírico	17
1.1. A competência comunicativa.....	17
1.2. O papel do professor de línguas	18
1.3. A expressão escrita	19
1.3.1. A expressão escrita em Português Língua Materna.....	21
1.3.2. Competências/ objetivos do 9ºano.....	22
1.3.3. A expressão escrita em Francês Língua Estrangeira	27
1.3.4. Competências/ objetivos do 7ºano	28
2. Estudo empírico	32
2.1. Objetivos da investigação.....	32
2.2. Metodologia – apresentação das atividades de produção escrita	33
2.3. Recolha e análise de dados	33
2.3.1. As produções escritas em PLM.....	35
2.3.1.1. Erros de sintaxe	35
2.3.1.2. Erros de ortografia.....	36
2.3.1.3. Erros de acentuação gráfica.....	39
2.3.1.4. Coesão textual	41
2.3.2. As produções escritas em Francês Língua Estrangeira	44
2.3.2.1. Erros de sintaxe	44

2.3.2.2. Erros de ortografia.....	48
2.3.2.3. Erros de acentuação gráfica.....	49
2.3.2.4. Erros de coesão textual.....	49
3. Algumas ponderações finais.....	51
4. Sugestões didático-pedagógicas para o ensino da escrita em PLM e FLE no 3º ciclo do Ensino Básico	52
4.1. Português Língua Materna.....	53
4.1.1. Sintaxe.....	53
4.1.2. Ortografia	54
4.1.3. Acentuação gráfica.....	57
4.1.4. Coesão textual	58
4.2. Francês Língua Estrangeira	62
4.2.1. Sintaxe.....	62
4.2.2 Ortografia	65
4.2.3 Acentuação gráfica.....	66
4.2.4 Coesão textual	67
CONCLUSÃO.....	72
BIBLIOGRAFIA	75
ANEXOS	78
Anexo 1- Grelha de observação das aulas	79
Anexo 2- Grelha de observação das tarefas da escrita	80
Anexo 3 – Atividades de produção escrita na turma de Português	83
Anexo 4- Produções escritas na turma de Português.....	87
Anexo 5 – Atividades de produção escrita na turma de Francês.....	105
Anexo 6- Produções escritas na turma de Francês	110

Lista de Figuras

Figura 1- Distância entre a escola sede e os outros pólos.....	4
Figura 2- Escolas que constituem o Agrupamento de Arganil.....	6
Figura 3- Os objetivos da escrita no Programa de Português, na planificação e manual	23
Figura 4 - Os objetivos da escrita no Programa de francês, na planificação e manual.....	29
Figura 5 - Ficha nº1 sobre os verbos.....	54
Figura 6 - Ficha nº2 sobre a ortografia.....	55
Figura 7 - Ficha nº3 sobre a pontuação	56
Figura 8 - Ficha nº4 sobre os acentos.....	57
Figura 9, pg. 107 - Ficha nº5 sobre os conetores	58
Figura 10 - Ficha nº6 sobre os advérbios.....	59
Figura 11 - Ficha nº7 construção de texto	60
Figura 12 - Ficha nº8 construção de texto	61
Figura 13 - Ficha nº9 sobre a sintática	62
Figura 14 - Ficha nº10 estrutura da frase	64
Figura 16 - Ficha nº12 construção de um texto	64
Figura 17- Ficha nº13 distinção de sons	64
Figura 18 - Ficha nº14 ditado	65
Figura 19 - Ficha nº15 regras de acentuação	66
Figura 20 - Ficha nº16 construção de texto	68
Figura 21 - Ficha nº17 construção de texto	69

Lista de ilustrações

Ilustração 1- Produção escrita de um aluno de francês	50
Ilustração 2- Produção escrita de um aluno de francês.....	50
Ilustração 3 - Produção escrita de um aluno de francês.....	50

Lista de Abreviaturas

AEA- Agrupamento de Escolas de Arganil

CEF- Cursos de Educação e Formação

CEI- Contrato de Emprego Inserção

CNO- Centro de novas Oportunidades

DGE- Direção Geral de Educação

DT- Dicionário Terminológico

EN- Estrada Nacional

EB1- Escola Básica

FLE- Francês Língua Estrangeira

IC6- Itinerário Complementar

IP3- Itinerário Principal

JJ- Jardim de Infância

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PCA- Planos Curriculares Alternativos

PE- Projeto Educativo

RVCC- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência

SNIPI- Intervenção Precoce na Infância

UAEEAM - Unidade para Alunos com Multideficiência

UO - Unidades Orgânicas

INTRODUÇÃO

Escrito no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, este relatório é consagrado à apresentação do estágio pedagógico, mas também à reflexão crítica sobre essa prática de ensino supervisionada realizada no Agrupamento de Escolas de Arganil. Nele se realiza, ainda, um estudo empírico consagrado à competência da produção/ expressão escrita, em língua materna e em língua estrangeira.

A compreensão e a produção escritas são fundamentais, pois são consideradas formas privilegiadas de comunicação e de entendimento. Contudo, os problemas relacionados com estes dois domínios sempre existiram e existem, assumindo, atualmente, um valor diferente, porque quem apresenta dificuldades nestes domínios tem a sua vida muito mais dificultada do que os outros indivíduos da sociedade. No que diz respeito à produção escrita, a sua aquisição é uma condicionante de toda a aprendizagem futura, conduzindo à reprovação e conseqüente desmotivação perante o ato de aprender ou, mesmo, promovendo o abandono escolar. A escola tem, por conseguinte, uma grande responsabilidade em garantir a aprendizagem e superar a dificuldade que se atravessa relativamente à expressão escrita dos alunos. É função da escola fazer com que os alunos tenham acesso a uma aprendizagem mais significativa, delineando estratégias que promovam a melhoria da produção escrita e que contribuam para a resolução das dificuldades que os alunos enfrentam quando escrevem um texto.

Assim, o presente trabalho divide-se em três partes. A primeira aborda a caracterização geral da Instituição de Ensino, tendo em conta o Projeto Educativo (PE) e o Regulamento Interno, bem como o *site* do Município de Arganil. Também nesta primeira parte, apresento uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida.

Na segunda parte debruçei-me sobre a competência comunicativa, e, em particular, sobre a expressão escrita, em língua materna e em língua estrangeira. Foi, ainda, feita uma análise dos Programas de Português e Francês comparando-os com as planificações elaboradas na escola e com os manuais adotados que serviram de base à prática pedagógica desenvolvida.

A terceira parte descreve a metodologia adotada e o seu enquadramento. Neste ponto, são referidos aspetos como os objetivos, os instrumentos e os procedimentos seguidos que nortearam o trabalho. Esta parte expõe, também, a investigação como tal, descreve os

resultados e apresenta os comentários e as conclusões, que se conseguiram obter a partir da análise do *corpus* colhido de entre as produções dos alunos.

Neste sentido, ao encetar o meu estudo empírico sobre a expressão escrita, tendo como ponto de partida as produções escritas realizadas pelos alunos de uma turma do 9ºano, que frequentam aulas de Português LM, e por outra turma do 7ºano, que frequentam o Francês LE. Este estudo tem como objetivos: a) refletir sobre as dificuldades dos alunos relativamente à produção escrita; b) delimitar o problema e clarificar a natureza das mesmas; c) propor estratégias didático-pedagógicas que visam levar os alunos à melhoria do seu desempenho nas produções escritas.

Esta proposta de estudo é realizada tendo em conta a constatação da existência de uma crise global no que diz respeito à forma escrita da língua. O discente escreve cada vez menos e, quando o faz, parece fazê-lo somente para ser avaliado ou para fazer meros registos. É devido a estes fatores que os alunos mostram, cada vez mais, dificuldades na produção de textos. Revelam problemas em vários domínios, ou seja, dificuldades a nível de ortografia, morfossintaxe, semântica, coesão textual, entre outros. Para que o aluno escreva bem, é necessário contactar com esta forma de linguagem, pois só assim desenvolverá competências que promoverão o desenvolvimento da capacidade de escrever.

PARTE I – Agrupamento de Escolas de Arganil e reflexão crítica da prática supervisionada

1. O Agrupamento de Escolas de Arganil

1.1. O contexto sociocultural

Atendendo à informação apresentada no *site* disponibilizado pelo Município de Arganil e no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Arganil (2012-2015), o agrupamento situa-se na vila de Arganil, com uma área geográfica de 332 Km². Pertencente ao distrito de Coimbra, na região centro e sub-região do Pinhal Interior Norte, Arganil faz fronteira com os concelhos de Penacova, Tábua e Oliveira do Hospital, Góis, Pampilhosa da Serra, de Seia, Covilhã e de Vila Nova de Poiares, sendo constituído por dezoito Freguesias.

Nos últimos anos, principalmente desde a passagem da década de 80 para 90, Arganil tem sofrido uma considerável evolução do ponto de vista económico. O processo de industrialização fortaleceu-se devido, sobretudo, à criação dos pólos industriais, nomeadamente, do Parque Industrial da Relvinha, gerando novos postos de trabalho neste setor. Esta evolução da industrialização é, também, beneficiada pela melhoria crescente das acessibilidades, conferindo ao concelho de Arganil uma centralidade estratégica no seio da região centro. Pela proximidade ao litoral e aos centros urbanos de maior relevância, como Coimbra e Viseu, melhorou significativamente com o Itinerário Principal IP3 e o Itinerário Complementar IC6, enquanto a Estrada Nacional EN17 continua a assegurar a mobilidade a apenas alguns concelhos. É de salientar, no entanto, que a maioria dos alunos, para ir à escola tem de enfrentar acessos sinuosos, estando limitados a uma oferta de transportes públicos deficitária que condiciona os horários escolares e que dificulta a deslocação dos alunos, em particular quando se pretende realizar atividades conjuntas na escola sede. Neste campo, importa indicar que a escola sede se encontra distanciada de todos os outros pólos.

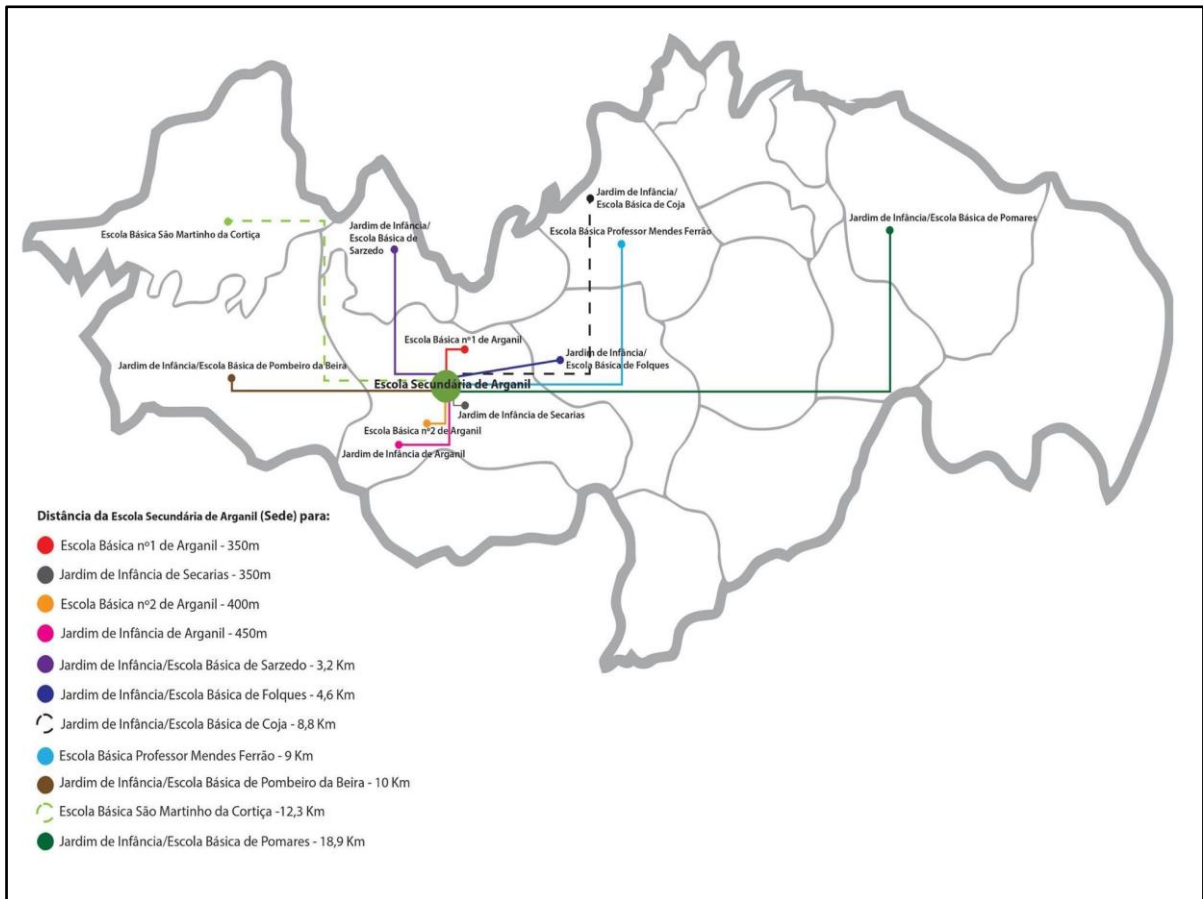


Figura 1: Distância entre a escola sede e os outros pólos

Apesar da criação de pólos industriais e de Arganil se encontrar num centro estratégico, a dinâmica económica tem sido pouco expressiva o que ajuda a compreender o decréscimo demográfico. A atividade profissional das famílias insere-se maioritariamente nos setores secundário e terciário, setores estes que dominam o emprego em Arganil. Tem-se verificado um crescimento de atividades económicas, comércio por grosso e retalho, distribuição e serviços. A estes setores segue-se o setor agrícola que, embora detenha um grande peso no concelho, é mais afeto a uma população envelhecida e pouco qualificada.

O turismo é outra atividade económica com fortes potencialidades no concelho, dada a riqueza do património natural, associado à paisagem da Serra do Açor e aos rios Alva e Ceira, acrescendo o vasto e rico património histórico-cultural, nomeadamente, os centros históricos de Arganil, Côja, Vila Cova de Alva, a Aldeia Histórica do Piódão e Benfeita. Com efeito, essas localidades têm fomentado o aparecimento de ativos ligados a este setor, principalmente, à transformação do tecido produtivo local.

Neste contexto, também o Município de Arganil procura reunir as condições necessárias para o desenvolvimento social, cultural, educacional, ambiental, desportivo ou

económico, estimulando a participação dos vários agentes que podem levar a cabo esse desenvolvimento da vila.

Perante estes dados, e tendo consciência da influência que o meio tem sobre a aprendizagem, podemos prever dificuldades, por parte dos encarregados de educação, em acompanhar os estudos dos seus educandos e, por conseguinte, em incentivá-los a dedicar a devida atenção à sua formação. Para fazer face a esta problemática, a comunidade escolar deve centralizar esforços no sentido de oferecer oportunidades de aprendizagem motivadoras que permitam alargar os conhecimentos dos alunos, bem como as suas expectativas em relação à escola.

1.2. O contexto educativo

1.2.1. A escola/caracterização do agrupamento

Tendo como referência o Projeto Educativo, o AEA (2012-2015) é fruto de uma vontade coletiva de preparação do futuro. A escola de Arganil surge como secção da Escola Avelar Brotero, de Coimbra, em Outubro de 1969 e em Outubro de 1971 torna-se independente, passando a designar-se Escola Técnica de Arganil. Mais tarde, em 1981, torna-se Escola Secundária.

Após a passagem por diferentes etapas, a Escola que apresento acabou por se tornar num Agrupamento de Escolas, criado por despacho do Secretário de Estado da Educação, de 22 de junho de 2010. O referido Agrupamento de Escolas resultou da agregação das Unidades de Gestão do AEA, do Agrupamento de Escolas de Coja e da Escola Secundária de Arganil sendo, neste momento, constituído pelos seguintes estabelecimentos: Escola Secundária de Arganil (escola sede), Escola Básica nº 1 de Arganil, Escola Básica nº2 de Arganil, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Professor Mendes Ferrão, em Coja, Centro Escolar de Coja, Centro Escolar de São Martinho, Jardim de Infância (JI) de Arganil, JI/EB1 de Pomares, JI/EB1 do Sarzedo, JI/EB1 de Pombeiro da Beira, JI de Secarias e JI/EB1 de Folques, num total de 18 unidades orgânicas (UO). É ainda um agrupamento de referência, uma vez que possui uma Unidade para Alunos com Multideficiência (UAEEAM) e um Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) para os concelhos de Arganil, Góis e Pampilhosa da Serra.



Figura 2: Escolas que constituem o Agrupamento de Arganil

Os órgãos de direção, administração e gestão do Agrupamento são o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Também encontramos departamentos das diferentes áreas educativas, como os departamentos curriculares da educação Pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico, os departamentos curriculares nos 2º e 3º ciclos, onde se distinguem os seguintes: departamento de Línguas (Português/Inglês/Espanhol/Francês/Alemão), departamento de Ciências Sociais e Humanas, departamento de Matemática e Ciências, departamento de Expressões e o departamento de Educação Especial (Regulamento Interno, 2012-2015).

Relativamente à oferta formativa do AEA, encontramos o Pré-Escolar; o Ensino Básico, constituído por um 1º Ciclo com turmas do Ensino Regular (1º, 2º, 3º e 4º anos); o 2º Ciclo, que apresenta turmas do Ensino Regular (5º e 6º anos); o 3º Ciclo, onde se encontram turmas de Ensino Regular (7º, 8º e 9º anos), turmas de Percurso Curricular Alternativo (PCA) (7º, 8º e 9º anos) e dos CEF - Cursos de Educação e Formação; o ensino secundário, que

apresenta turmas do ensino regular (10º, 11º e 12º), Turmas de Cursos Profissionais e ainda Cursos de Educação e Formação.

Existe uma coordenação entre os departamentos e o Conselho de Diretores de Turma, os Planos Curriculares Alternativos (PCA), os conselhos de docentes, iniciativa novas oportunidades e os Centros de Novas Oportunidades CNO/RVCC. Destaca-se, ainda, a realização de protocolos e parcerias com entidades públicas e privadas para a realização de estágios profissionalizantes, para a formação em contexto de trabalho e para o desenvolvimento de iniciativas de índole cultural e artística.

A par das ofertas de escola e dos projetos até agora enunciados, o AEA desenvolve também iniciativas para garantir o sucesso da aprendizagem e da integração/inclusão dos alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente. Com efeito, os alunos com NEE são inseridos em turmas reduzidas e são distribuídos de forma equilibrada, tendo sempre em consideração as sugestões apresentadas nos Conselhos de Turma do ano letivo anterior. Atendendo ao acompanhamento que requerem, o AEA conta com a atuação de dois professores de Educação Especial que prestam um apoio direto a esses alunos, em contexto de sala de aula e/ou em ambiente à parte, de acordo com o previsto no programa educativo individual.

Além dos alunos com NEE, muitos apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou de integração/inclusão e encontram-se, por isso, referenciados, pelos professores, para apoio educativo ou para outro tipo de orientação. Ainda para suprir dificuldades de aprendizagem ou problemas que possam interferir no desenvolvimento dos alunos, o AEA dispõe de um psicólogo, que presta apoio psicopedagógico e dá orientação escolar e profissional aos alunos, e uma terapeuta da fala. Todavia, e não obstante os esforços que desenvolveram, os dois professores de Educação Especial não foram suficientes para fazer face ao número elevado de alunos com NEE, o que prejudica a sua evolução e inclusão.

Relativamente à oferta educativa das áreas de Português e Francês, é possível referir que a disciplina de Português (língua materna) é lecionada em todas as turmas dos ciclos disponíveis no Agrupamento, seguindo um programa específico e apropriado a cada curso e a cada ano. No que diz respeito à Língua Francesa (língua estrangeira) a oferta educativa, presentemente, é um pouco mais reduzida, uma vez que é lecionada apenas em alguns anos, em turmas de Ensino Regular e de Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação, dado que a maioria dos alunos opta pelo Espanhol.

1.2.2. O corpo docente e discente

Atualmente, a Escola conta com cerca de 1713 alunos. O corpo não docente é constituído por 6 técnicos superiores, 20 assistentes técnicos e 58 assistentes operacionais, uma encarregada operacional, num total de 85, contando ainda com a colaboração de 7 profissionais com Contratos de Emprego Inserção (CEI) e 20 funcionários da Câmara Municipal de Arganil. Destes profissionais, 57 têm um vínculo de quadro de Regime de Função Pública, 23 têm um contrato individual de trabalho e 5 têm um contrato a termo certo.

O corpo docente é constituído por 201 educadores e docentes, dos quais 120 são quadros de Escola/Agrupamento, 31 são quadros de Zona Pedagógica e 50 são contratados. A maioria dos docentes, 158, tem tempo de serviço igual ou superior a 10 anos. Dado as competências pessoais e profissionais reveladas pelo grupo docente do referido Agrupamento, nomeadamente uma postura prestável e recetível a novos projetos, o serviço definido pela Escola é distribuído pelo Conselho Executivo tendo em conta esse espírito de abertura, flexibilidade e colaboração do pessoal docente. Assim sendo, do trabalho concomitante entre Escola e docentes na ativação de determinados dispositivos e recursos e do encaixe perfeito entre as características de ambos, resulta uma positiva garantia da ocupação educativa dos alunos, nomeadamente com a implementação de clubes e outras atividades que incentivam a participação ativa dos discentes.

Relativamente ao corpo discente do Agrupamento, este é constituído por 1514 alunos, repartidos por 14 grupos da Educação Pré-Escolar e 77 turmas, das quais 57 correspondem ao Ensino Básico e 20 ao Ensino Secundário. Uma grande parte dos alunos é afetada por problemas socioeconómicos e familiares, sendo que 20% deles beneficia de apoios da ação social escolar e outros de auxílio da própria escola. É um Agrupamento onde se regista um considerável número de alunos estrangeiros (4,3%), sendo o grupo maior proveniente do Reino Unido (13), seguido da Suíça (12).

1.3. Desenvolvimento da prática pedagógica

Ao longo do ano letivo 2012/2013 e no âmbito do estágio supervisionado, observei as aulas de Português, da turma do 9.º D e as aulas de Francês, da turma do 7.º A, integradas no Ensino Regular, nas quais lecionei Português, como língua materna, e Francês, como língua estrangeira. Para que se entendam melhor as metodologias adotadas e as limitações

encontradas não só durante a preparação e a execução das aulas, mas sobretudo na implementação do projeto que será descrito na segunda parte deste trabalho, segue-se uma breve caracterização dos alunos que compõem as duas turmas.

1.3.1. A turma de Português

A turma, na qual lecionei Português, era constituída por dezanove alunos (nove raparigas e dez rapazes), cuja faixa etária varia entre os treze e os catorze anos de idade. A nível socioeconómico, as famílias não se distanciam do contexto geral anteriormente referido, é médio-baixo, ou seja, a nove desses alunos foi-lhes atribuído do apoio da ação social escolar. O papel de encarregado de educação é, maioritariamente, atribuído à mãe.

De acordo com a informação disponibilizada pelo diretor de turma, dois alunos pretendem frequentar a escola apenas até ao 9.º ano, sete tencionam seguir o ensino superior e os restantes planeiam terminar no 12.º ano, o que confirma a ausência de expectativas em relação à escola e à aprendizagem verificada na contextualização geral do AEA. Relativamente aos hábitos dos alunos, não existem casos peculiares, pois ocupam os seus tempos livres a ver televisão, a navegar na internet, a ouvir música e a jogar computador.

Outros aspetos podem, de forma relevante, condicionar e dificultar o processo de ensino e aprendizagem da turma, a saber: três alunos foram retidos em anos anteriores; três beneficiam do plano de recuperação/ acompanhamento e dois são abrangidos pela Educação Especial. Estes dois alunos têm o seu próprio projeto curricular e são acompanhados pela professora de Educação Especial uma vez por semana. Um deles beneficia de apoio pedagógico personalizado a Português, assim como de adequações no processo de avaliação em Português, História, Matemática e Inglês. As adequações traduzem-se em testes mais curtos e adaptados, com mais tempo, e devem ser lidos previamente ao aluno. O outro aluno não assiste às aulas da referida turma, à qual foram lecionadas aulas de Português, uma vez que se encontra a receber o acompanhamento apropriado às suas situações.

No que toca ao desempenho global da turma, o Conselho de Turma considerou, no início e no final do ano letivo, que o aproveitamento da Turma foi *Satisfatório*. Salvo três alunos mais despreocupados e distraídos, todos eles mostraram grande vontade de aprender e de melhorar constantemente. Eram alunos muito participativos que contribuíam para uma boa atmosfera de ensino e aprendizagem na sala de aula.

1.3.2. A turma de Francês

No que diz respeito à turma na qual lecionei Francês (turma do 7ºA), pode referir-se que era uma turma constituída por vinte alunos, dos quais oito eram rapazes e doze eram raparigas. Quanto às idades, a turma era bastante homogénea: catorze alunos com doze anos, cinco com treze e um com catorze. Era uma turma muito conversadora e irrequieta, mas ao mesmo tempo interessada e participativa, sobretudo quando se abordavam temas ligados ao modo de vida e à cultura dos franceses.

Na sua grande maioria, os alunos desta turma residem em Arganil ou em localidades próximas. O nível socioeconómico dos agregados é médio-baixo (nove alunos da turma beneficiam da ação social escolar), e cinco dos alunos residem com apenas um dos progenitores. Mais uma vez o encarregado de educação destes alunos é, na grande maioria, a mãe.

No que diz respeito aos passatempos, os alunos praticam diversas atividades, entre elas, fazer desporto, ouvir música, ver televisão e jogar computador.

Relativamente à progressão nos estudos, a maioria da turma manifestou o desejo de continuar a estudar após o 9º ano de escolaridade, sendo que uma parte pretende seguir o Ensino Superior em áreas ligadas à Saúde e à Engenharia, daí as disciplinas de Matemática e Ciências serem as favoritas da maioria dos alunos desta turma. No entanto, além da disciplina de Inglês, a Matemática surge no topo quando se fala em maior dificuldade. O que demonstra a heterogeneidade no desempenho escolar da turma. Importa assim mencionar que, de entre os alunos da turma, sete já registaram retenções: três em anos anteriores e quatro no presente ano, estando atualmente a repetir o sétimo ano de escolaridade¹.

No que toca ao desempenho global da turma, suponho que as dificuldades dos discentes com maior insucesso advêm da falta de consciência dos alunos sobre a importância do estudo para alcançar bons resultados, dado que os alunos apresentavam comportamentos muito infantis. No entanto, apesar da crescente curiosidade deles perante a cultura da língua francesa durante o ano letivo, foi visível alguma falta de esforço para melhorarem a aprendizagem e para alcançarem resultados mais satisfatórios. Todavia, o Conselho de Turma considerou, no início e no final do ano letivo, que o aproveitamento da turma foi *Satisfatório*.

¹ A informação respeitante às turmas às quais me encontrei afeta foi gentilmente cedida pelas Diretoras de Turma das turmas do 9ºD e 7ºA.

1.4. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica

Remonta ao ano de 2005 o início do meu percurso académico na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Com a conclusão da licenciatura em Línguas Modernas, variante de Português/Francês, em 2010, veio a frequência, no mesmo ano, no 1º ano do Mestrado em Ensino de Português e Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, na referida Universidade, tendo realizado, portanto, no ano letivo de 2012/2013, a prática pedagógica supervisionada, no AEA, em Arganil. Concomitantemente com a prática pedagógica supervisionada, levei a cabo o presente estudo.

O ano letivo de 2012/2013 constituiu o meu primeiro ano de experiência enquanto professora de Francês Língua Estrangeira (FLE), de alunos de 7º ano e de Português (língua materna), de alunos de 9º ano do 3º ciclo do ensino básico. A minha prática pedagógica teve o acompanhamento e a orientação de dois professores orientadores da escola e de dois formadores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra às disciplinas de Português e Francês. A reflexão que agora apresento tem, por conseguinte, como objeto toda a atividade por mim desenvolvida na instituição educativa (AEA) enquanto professora estagiária, quer de forma individual, quer em grupo.

A prática pedagógica supervisionada teve início em setembro do ano letivo de 2012/2013. As duas primeiras semanas foram dedicadas à apresentação das orientadoras, tanto da faculdade, como da escola e ao conhecimento das infraestruturas da mesma. Com o início do ano letivo, procedeu-se à apresentação da estagiária às duas turmas e à planificação de atividades extraletivas.

Iniciei este ano letivo com imensas expectativas e, ao mesmo tempo, com alguns receios. Os primeiros meses do ano foram acompanhados de muita angústia, sempre que tinha aulas observadas. No entanto, procurei, sempre, encarar cada unidade com a maior segurança possível quanto a conhecimentos linguísticos ou culturais, bem como estar preparada para eventuais imprevistos. Para tal, e tendo plena consciência das minhas limitações, sempre que necessário, recorri a bibliografia pertinente para cada conteúdo a lecionar.

Os alunos foram uma preocupação constante na realização de cada plano de aula, sendo a sua motivação um fator decisivo na conceção de cada unidade didática. Neste sentido, a escolha de materiais didáticos, a seleção das estratégias e atividades foram alvo de grande reflexão. Foi também neste sentido que, sempre que me foi possível, criei os materiais para as aulas que assegurei, após pesquisas exaustivas, tanto bibliográficas, como via internet. O

intuito destas estratégias foi ir ao encontro das expectativas e dos gostos dos alunos, de forma a contribuírem para o sucesso dos discentes e da aprendizagem das matérias em questão.

No tocante à utilização dos materiais audiovisuais, no geral, procurei utilizá-los de forma pertinente e correta, isto é, como auxiliares na motivação e empenho dos discentes que se mostravam mais motivados e participativos cada vez que as aulas eram enriquecidas com materiais diferentes e apelativos. Cativar os alunos e incentivá-los à participação ativa foi sempre uma prioridade, pois a motivação é imprescindível para o seu sucesso no processo ensino/aprendizagem de uma língua. É desta importância da motivação que fala Lemos quando afirma que,

quer no plano da prática pedagógica quotidiana quer no plano da investigação científica, a motivação surge nos últimos vinte anos como factor de relevo nos contextos escolares, onde é valorizada como determinante do sucesso escolar e como um fim educativo em si mesma, no sentido de promover nos alunos uma motivação positiva e intrínseca face à aprendizagem (Lemos, 1989: 31).

Contudo, na execução das minhas aulas, o cumprimento da planificação que tinha delineado ficou aquém das expectativas, em grande parte, devido à difícil gestão do tempo dispensado às atividades. Além disso, uma certa agitação por parte dos alunos e a consequente desatenção eram a causa das inúmeras interrupções – às vezes pequenas, outras vezes mais prolongadas - das atividades que acabavam por consumir tempo não previsto. No balanço que fiz das aulas, tomei consciência da necessidade de, nestas circunstâncias, adotar uma abordagem mais assertiva e ter uma reação mais firme para com os alunos, pois só assim foi possível gerir o tempo destinado à execução das tarefas planeadas. Com efeito, nem sempre consegui cumprir escrupulosamente a planificação de aula, necessitando de alguma margem para os ajustes que a dinâmica de aula solicitava.

Relativamente à avaliação dos alunos tive o cuidado de registar, com rigor, a assiduidade, assim como a realização dos trabalhos de casa. No entanto, isso não me impediu de, desde cedo, ir estabelecendo contacto com os alunos que, se foi consolidando rapidamente e, no final do primeiro período, a interação interpessoal era já muito dinâmica com as duas turmas. Ao terminar o primeiro período, conhecia não só os nomes de todos os alunos, como também os seus perfis e os seus comportamentos individuais.

Para além das aulas lecionadas na presença do orientador na turma do 7.º A, também tive a possibilidade de assegurar algumas aulas na sua ausência. Encarei esta oportunidade como um teste à capacidade de autonomia e gestão de uma turma, tendo concluído que tudo correu da melhor maneira. Prestei, ainda, apoio durante as aulas de português a um aluno de

NEE. Este tipo de alunos, por apresentarem determinadas dificuldades, necessita de um ensino mais próximo e individualizado, de modo a fomentar o desempenho escolar mais eficaz. Esta circunstância fez-me compreender os benefícios de uma escola verdadeiramente inclusiva e o que é que nós, enquanto educadores, poderemos fomentar para que caminhemos para um ensino que dê o mesmo tipo de oportunidades a todas as crianças.

Ao longo do ano letivo lecionei a disciplina de Português aos alunos do 9º ano e assisti a todas as aulas lecionadas pela orientadora da Escola. Assisti, também, a todas as aulas de Francês (turma do 7.º ano), bem como com as aulas lecionadas pela colega estagiária. Esse período de observação tornou a minha experiência de estagiária muito importante, uma vez que me permitiu seguir as diversas fases de uma unidade letiva, observando estratégias e atividades diversificadas com vista à concretização dos objetivos de ensino. Para a observação das aulas, criei grelhas de observação que ia preenchendo paulatinamente. Estas grelhas² serviram para recolher dados e informações sobre os diferentes aspetos de uma aula (o tempo usado, os objetivos pretendidos, os conteúdos lecionados, as atividades e os materiais usados). Posteriormente, tomei-as como fonte de análise e de reflexão. De salientar, também, a importância da análise da linguagem usada pelos professores orientadores em sala de aula, principalmente nas aulas de língua francesa. Anotei sempre a forma como a orientadora da turma de Francês dava instruções, uma vez que é benéfico para os alunos do nível básico receberem as instruções de forma simples, breve e coerente. A observação das aulas das orientadoras permitiu-me reter aspetos fundamentais da lecionação e criar uma planificação consequente.

A participação nos seminários didático-pedagógicos com os professores orientadores levou-me a tomar consciência da importância de vários aspetos que tive em conta não só na preparação das aulas, mas também na sua execução. Apesar de alguma insegurança pessoal, creio ter-se tornado manifesta e sempre crescente a forma responsável e preocupada com que preparava as aulas, o cuidado que colocava na lecionação e em tudo o que dizia respeito ao ambiente em aula. As planificações eram sempre elaboradas de forma rigorosa e cuidadosa, apresentando de maneira clara os objetivos, os conteúdos e a metodologia a levar a cabo em cada um dos planos de aula.

Outro aspeto de grande importância na formação global do futuro professor é, sem dúvida, a heteroavaliação. Nesse domínio, procurei sempre ter uma postura construtiva, para que as minhas observações fossem bem recebidas, sempre com vista a um melhoramento no

² Cf. anexos 1 e 2

nosso desempenho enquanto professora estagiária, o que permitiu realizar um trabalho de qualidade crescente. Com efeito, parece-me que bem pode aplicar-se aos professores estagiários o que Abrecht refere, ao observar que

[a] avaliação (...) é antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido para reflectir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente para levar o aluno a considerar uma trajectória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas do percurso (Abrecht, 1994: 18).

A avaliação tem já implícita uma intenção de formação, de superação de obstáculos, mostrando caminhos possíveis de resolução de dificuldades. Foi em nome dessa avaliação necessária que me obriguei a momentos de reflexão, que, penso, me tornaram mais consciente do caminho percorrido até ali, e, sobretudo, do que faltava ainda percorrer. Esta reflexão torna-se depois num processo em permanente *fieri* com a prática pedagógica; com efeito, como bem observa Castro,

[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 (Castro, 2003: 541).

É neste sentido que as representações condicionam a maneira de lidarmos com o conhecimento e a forma de o colocar em acção na prática educativa.

Por outro lado, a minha presença nas várias reuniões de gestão escolar e a realização de atividades extraletivas foram fundamentais para a minha integração na Escola. Ajudaram-me a conhecer as competências e as funções dos vários órgãos educativos, os alunos, o pessoal docente e não docente da escola. Desta forma, foi possível concretizar uma das expectativas em relação ao estágio, isto é, perceber como funciona o sistema educativo português.

Na fase inicial do estágio pedagógico, o contacto com alunos, com o universo da escola e com os conteúdos a lecionar, tanto em Francês como em Português, reforçaram a convicção de que gosto de exercer a profissão de professora. A experiência de lecionar numa escola pública foi pessoal e pedagogicamente muito enriquecedora. Dois anos antes, durante sete meses, lecionei Português como língua estrangeira em duas escolas públicas francesas e foi-me possível verificar que é uma experiência completamente diferente, pois tanto o sistema como a cultura são muito distintos.

O estágio pedagógico mostrou-me a importância de trabalhar por objetivos e de usar estratégias diversificadas para alcançar objetivos pretendidos. Aprendi a fundamentá-las com base em experiências e leituras de cariz didático e pedagógico, bem como no diálogo resultante das sessões de orientação. Reconheci, ainda, que o professor tem de ter um papel de mediador da aprendizagem, por um lado, mas também tem a sua função na exposição de informação desconhecida por parte do discente. Foi, igualmente, relevante reconhecer que é primordial permitir que os alunos executem as tarefas com uma certa autonomia, uma vez que ser professora é ser facilitadora do processo de ensino/aprendizagem, tentando desenvolver sempre práticas que orientem esse processo, para que o aluno aprenda mais e melhor.

Considero que a formação do docente, ao longo do exercício da sua atividade, é essencial para aprofundar as boas práticas, melhorar o seu desempenho e atualizar os seus conhecimentos, na medida em que a sociedade enfrenta, cada vez mais, grandes mudanças e a educação não se consegue separar delas. Enquanto docentes, também queremos acompanhar essa realidade, queremos atuar no sentido da melhoria das práticas e do progresso das aprendizagens dos nossos alunos, tentando garantir, a todos, o desenvolvimento de competências que permitam o seu sucesso escolar e a sua inclusão na escola e na sociedade.

Ao longo do ano letivo, tive uma participação ativa em todas as atividades previstas no Plano Individual de Formação. Relativamente às atividades extracurriculares, dinamizei uma atividade na quadra natalícia, ensaio de uma música de Natal e a elaboração de cartazes de Natal. Por altura do “dia dos namorados”, dinamizei uma atividade em que os alunos escreveram cartas alusivas ao dia e dirigiram-nas a colegas da escola, tendo sido colocada uma caixa de correio para o efeito. Foram ainda elaborados cartazes e decorações relativos ao dia. Também o dia 1º de Maio foi assinalado com postais e marcadores de livros. Os referidos marcadores foram distribuídos a toda a comunidade educativa. Apesar da sua aparente simplicidade, o facto é que estas atividades se revelaram bastante enriquecedoras quer a nível pessoal quer profissional, pois os alunos manifestaram com elas grande espírito de iniciativa, muito empenho, motivação e participação na preparação e realização de todas as atividades.

Para além disto, participei na festa do arraial da escola, dinamizando uma barraquinha onde foram vendidos produtos alusivos à França, aos franceses e à sua cultura. Esta atividade substituiu a atividade da francofonia que não se realizou por coincidir com as férias escolares. Todas estas ações proporcionaram, tanto a mim como aos alunos, uma maior sociabilização, uma ligação mais forte com o meio envolvente (comunidade educativa) e, simultaneamente, a divulgação de um conhecimento mais aprofundado da cultura francesa. Ao mesmo tempo, fomentou-se, de forma muito positiva, o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos face a

uma cultura diferente, delineando e criando situações e instrumentos próprios para o seu enriquecimento intelectual, social e cultural.

Para além destas atividades, procurei participar em iniciativas que fossem uma mais-valia para o enriquecimento pessoal e profissional, estando presente em diversas ações de formação.

Assim, face às expectativas criadas no início do estágio, considero que a experiência foi muito enriquecedora, não apenas ao nível profissional, mas, igualmente, ao nível pessoal.

Parte II - A produção escrita nas disciplinas de Português LM no 9º ano e Francês LE no 7º ano de escolaridade

1. Introdução ao estudo empírico

1.1. A competência comunicativa

A noção de competência não é recente, ela surge, em finais da década de 50, nos estudos de Chomsky e foi evoluindo, ao mesmo tempo que adquiria um sentido mais preciso. Assim, em 1971, aparece a noção de competência comunicativa, introduzida por Dell Hymes, no artigo *On communicative Competence* (Llobera, 2000:5).

O conceito de competência tornou-se fundamental na explicação dos caminhos através dos quais o sujeito aprende a usar a linguagem. Deste modo, podemos entender competência comunicativa como a capacidade de interagir em diversas situações. Neste sentido, a competência comunicativa é “a capacidade que o falante tem de adequar o ato linguístico às situações sociais em que se encontra e ao meio de comunicação” (Moreira e Pimenta, 2012: 12).

Assim, a comunicação caracteriza-se como uma forma de interação social que envolve um conjunto de saberes essenciais para poder comunicar, isto é, o domínio de conhecimentos do uso da linguagem e a competência linguística que “decorre do processo natural de aquisição da linguagem [...]. Implica a posse de vocabulário e o domínio das regras fundamentais do funcionamento da língua de acordo com o contexto comunicativo” (Moreira e Pimenta, 2012:12). Pode apresentar a forma verbal ou não verbal, oral ou escrita e obriga os falantes a uma constante apreciação e adaptação dos significados.

Neste sentido, e visando o ensino de línguas, é conveniente reportar a competência discursiva ao plano da produção escrita, dada a sua importância no desenvolvimento do processo comunicativo e de aprendizagem do falante, no qual se deve diferenciar o que provém do processo de aquisição e o que é necessário aprender. A expressão escrita revela-se, por conseguinte, como um ato muito importante para o falante, enquanto membro de uma sociedade, pois permite-lhe, sobretudo, comunicar. Tendo em conta o referido, torna-se imperioso do seu ensino no processo de aprendizagem da língua.

1.2. O papel do professor de línguas

Não me curvaria diante de qualquer rei ou presidente, mas curvo-me diante do mais simples professor ou professora. Com uma mão eles escrevem no quadro, com a outra mudam o mundo, porque mudam a mente de um aluno (Cury, 2011: 150).

O professor desempenha um papel fundamental enquanto facilitador do processo de ensino/aprendizagem de uma língua, nomeadamente no ensino da expressão escrita. Este deve estar consciente que parte do seu trabalho possibilita o uso efetivo de uma língua autêntica que se reflete no desenvolvimento das competências necessárias à comunicação, logo promove a autonomia dos alunos.

Assim, o seu trabalho didático-pedagógico na sala de aula deverá promover a pedagogia da escrita, na medida que esta, tal como refere Barbeiro (1999), é um instrumento que fomenta a capacidade de pensar, desde o início da aprendizagem, o que justifica a sua presença como conteúdo escolar. A ela se deve a promoção de aspetos de comunicação, mas também qualidade de construção do pensamento.

O professor tem a necessidade de se apoiar em dispositivos de ensino-aprendizagem que levem o aluno a envolver-se na tarefa da expressão escrita, ajudando-o a superar algumas inseguranças, pois tal como aparece mencionado no Programa de Francês,

[só] o professor, em função da observação e análise continuada das aquisições dos alunos, dos ritmos individuais das aprendizagens, dos objectivos situacionais e comunicativos que se propuser, estará apto a decidir, ao longo deste ciclo, da oportunidade de reforço dos conhecimentos já adquiridos e dos alargamentos necessários, em função de uma progressão que se pautar por critérios de utilidade para a apropriação plena da língua e, bem assim, para a prática da comunicação oral e escrita (Programa de Francês, 2001: 1).

Segundo Vygotsky (1991), o professor tem que ter o domínio da sua atividade, na medida em que ele orienta uma tarefa e o aluno a executa, visando uma aprendizagem que conduz ao desenvolvimento cognitivo. Logo, há uma relação entre ensino e desenvolvimento, onde o ensino ocupa um papel estimulador, e está sempre adiante do desenvolvimento. O professor tem que se apropriar dos conteúdos, a fim de promover o desenvolvimento do aluno.

Deste modo, a formação do professor deve incluir espaços onde ele possa aprender novos conhecimentos, discutir com outros colegas e refletir sobre a sua prática pedagógica, para superar as dificuldades encontradas. Por fim, como reitera Pereira,

(...) a formação tem de ser feita a partir da prática, pela prática e para a prática, devendo passar por um investimento dos próprios professores na construção e desenvolvimento da sua identidade profissional. Sabe-se que uma formação contínua dissociada dos contextos de trabalho pode acarretar a manutenção em paralelo, das representações e das teorias pessoais dos professores e dos saberes transmitidos no acto de formação” (Pereira, 2000:27).

O professor deve ter um papel ativo, no ensino da produção escrita, não podendo sob a capa de um ensino ativo, remeter-se a uma função de mera fonte de recursos, quando é ele que tem de gerar os dispositivos estratégicos para a aquisição por parte dos alunos de todos os dados que lhes permitam resolver os problemas de escrita (Pereira, 2003).

Neste sentido, é urgente que, nas escolas, seja feita uma abordagem sobre a produção escrita de cariz mais reflexivo, tornando o aluno crítico e eficiente, sendo este capaz de melhorar o seu desempenho na expressão/produção escrita.

1.3. A expressão escrita

(...) é mais difícil corrigir maus hábitos, do que inculcar boas práticas (...) (Barbeiro *et al.*, 2008: 74).

Escrever é uma exigência da nossa sociedade e os cidadãos deverão corresponder a tal requisito demonstrando as suas capacidades. A expressão escrita é essencial na vida quotidiana do indivíduo, uma vez que o põe em contacto com a sociedade circundante, permitindo-lhe estabelecer uma relação com o mundo. É um ato significativo que conduz o aluno a formar e a exprimir ideais, sentimentos, interesses, preocupações, para os comunicar aos outros. Esta forma de comunicação exige o domínio de habilidades e estratégias que o aluno deverá conhecer, gradualmente, ao longo do seu percurso educativo.

A produção escrita é uma atividade que marca o percurso escolar dos alunos, uma vez que surge como conteúdo e ainda está presente, quer na aquisição de conhecimentos, quer durante a estruturação e aplicação dos mesmos. É uma competência transversal a todas as disciplinas, estando, ainda, diretamente ligada à avaliação. Assim, esta competência assume grande importância no ensino/aprendizagem, porque implica não só saberes, mas também saber-fazer.

Considero, assim, que este ensino se deve nortear, primeiramente, a um nível normativo, pois todos nós, enquanto escritores de uma língua, devemos conhecer as regras dos vários saberes inerentes ao processo da produção escrita. De facto, o ato de escrever requer aquisições de diversa ordem e aprendizagens múltiplas, todas as competências da

escrita devem ser trabalhadas seja a da ortografia, pontuação, acentuação gráfica, da sintaxe da frase, seja a da construção textual.

Para além disso, é fundamental que o aluno experiencie, ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, momentos de reflexão sobre o uso que é conferido ao processo da expressão escrita, por diferentes tipos de texto, por diferentes autores e, inclusive, por si próprio. Com a prática e a repetição de exercícios, poderão, por um lado, evitar-se erros enraizados e, por outro, contribuir-se-á para formar os aprendizes de uma língua em falantes fluentes e conscientes.

Segundo Amor,

(...) em todas dimensões em que se aborde ou focalize o acto de escrever - material, psicológico (nas vertentes cognitiva e afetiva), semio-linguística e discursiva, pragmática, sociocultural - a escrita é uma atividade (uma praxis produtiva) e um produto eminentemente metalinguísticos ou, pelo menos, epilinguísticos: de um modo ou de outro, todo o texto resulta de operações de reescrita e fala dele próprio, ou seja diz direta ou indiretamente como deve ser lido. Por isso se afirma que a escrita não é, ao contrário da fala, um exercício natural da linguagem (Amor, 2000: 164).

De facto, escrever é uma tarefa que se apresenta difícil e que envolve vários agentes, nomeadamente, quem escreve e quem ensina a escrever. Pereira defende que

o que está aqui em causa é a urgência didática em pensar que, se as atividades escolares de escrita têm de convocar o sujeito, têm também de contribuir para que ele saia mudado no final de qualquer experiência de escrita, aceitando, contudo, que qualquer actividade cognitiva se enraíza na “esfera motivante”, e que é impossível separar o desenvolvimento intelectual do afectivo (Pereira, 2003: 9).

A expressão escrita é um processo que pressupõe vários momentos: a criação de ideias por exemplo, como o recurso à “chuva de ideias”, a definição clara do tema para organização do que se pretende transmitir, a redação, a revisão do texto, a correção, a partilha e a difusão. É uma atividade que se desenvolve em três situações: o antes, o durante e o pós-escrita. Escrever é passar por todas estas etapas para poder comunicar de forma clara e precisa.

No domínio das línguas estrangeiras, a expressão escrita apresenta-se como tendo o mesmo estatuto que o saber-escrever em língua materna, ou seja, como uma atividade de construção de sentido, visa a aprendizagem da capacidade para produzir diversos textos, que respondem a necessidades reais de uso na vida social: escrever para que alguém leia. Assim, trata-se de aprender a comunicar.

1.3.1. A expressão escrita em Português Língua Materna

No que diz respeito à produção escrita, o Programa de Língua Portuguesa do 3º ciclo do Ensino Básico, preconiza que “A aprendizagem da escrita constitui uma via de redescoberta e de reconstrução da língua. (...) organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler melhor e aprender mais” (1991: 39). Logo, de entre as várias competências que a escola deve promover, fomentar a expressão escrita deverá ser também uma competência a desenvolver no seio dos aprendentes, pois esta tem a possibilidade de melhorar e organizar o pensamento, ou seja, o ato de escrever implica uma capacidade de reflexão e saberes.

No processo ensino/aprendizagem de uma LM, a expressão escrita surge como uma das competências mais complexas que o aluno deve dominar e desenvolver. De facto, é uma atividade que implica o conhecimento e domínio de um código linguístico e o respeito por normas estruturantes do registo escrito. As competências de escrita, contrariamente às competências da oralidade, que se desenvolvem desde cedo, são adquiridas e desenvolvidas a partir do momento em que o indivíduo se encontra num contexto escolar. O aluno passa a ter um conhecimento da língua “intuitivo, subconsciente, assistemático e socialmente marcado” (Amor, 2001:11), o qual é adquirido pela exposição natural ao meio linguístico.

Como tal, o ensino da expressão escrita deve apostar numa abordagem que permita ao discente um uso adequado e correto da língua em todas as circunstâncias e suscitar a necessidade de escrever e usar cada vez mais a língua, definidora de identidade e alteridade, (Cf. Carvalho, 1995:229).

Neste sentido, e visando o ensino da LM, é oportuno realçar que, no ensino formal da expressão escrita, muitos são os instrumentos que precisam ser abordados e desenvolvidos com os aprendentes, a fim de que estes tenham sucesso no uso da mesma. O uso da expressão escrita deve ser mais sistemático, estimulando as competências compositiva, ortográfica e gráfica, que permitem a produção textual por parte dos alunos (Cf. Barbeiro *et al.*, 2007:59), uma vez que para produzir um texto não basta distribuir palavras em frases e, conseqüentemente, juntá-las. É indispensável que exista, entre outras coisas, uma ligação lógica entre elas, ou seja, que haja coesão, pois, se assim não for, não haverá clareza no texto produzido e este não será compreendido, nem será, seguramente, bem lido. Neste sentido, Garcia apresenta-nos uma solução: “planear o desenvolvimento das ideias, pondo-as numa ordem adequada ao propósito da comunicação e interligando-as por meio de conectivos e

partículas de transição. Ordem e transição constituem, pois, os principais fatores de coerência” (Garcia, 1992: 274).

Em suma, escrever é um ato complexo que deve ser encarado como processo e não como produto, pois envolve fases tão distintas como a planificação da produção escrita, a produção propriamente dita e, por fim, uma revisão. Contudo, é importante não negligenciar as restantes componentes da produção escrita, tentando dar-lhe sentido e utilidade para que os discentes consigam escrever de forma coesa e coerente.

1.3.2. Competências/ objetivos do 9ºano

Ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem das línguas, vários são os instrumentos que devem ser considerados em simultâneo, de modo a proporcionar ao aprendente uma aprendizagem de qualidade. O programa do ensino da língua, bem como o manual escolar adotado pela instituição de ensino e as planificações elaboradas pelos respetivos departamentos, são três desses instrumentos nos quais o referido processo se apoia.

Como tal, é de toda a pertinência efetuar uma interpretação relativamente à presença da expressão escrita, tanto no programa correspondente ao nível de ensino dos alunos sobre o qual recaiu o presente estudo, como na planificação anual elaborada pelo departamento e no manual escolar adotado.

Considera-se que os Programas de Português do 3º ciclo do Ensino Básico dão a possibilidade ao aluno de atingir os objetivos que visam o desenvolvimento de competências que lhe permitem, enquanto ator social, interagir linguística e culturalmente em diversos contextos. Os programas contribuem para promover uma gestão educativa que tem como objetivo fundamental a autonomia do discente, promovendo, sempre a sua centralidade no processo de ensino/aprendizagem. Uma das intencionalidades dos programas é uma possível reflexão sobre a ação da gestão educativa que, por vezes, não é realizada de forma adequada.

Tendo em conta estes três itens será feita uma análise comparativa entre eles, para assim se verificar se as planificações e o manual adotado (que no processo de ensino/aprendizagem assume um destaque incontestável) obedecem aos objetivos/competências e às propostas do programa, dando-se especial relevância às competências relativas à expressão escrita. Deste modo, apresento uma grelha dividida em três colunas. Na primeira constam os conteúdos, os objetivos e as propostas do programa, na segunda os objetivos descritos na planificação elaborada no departamento e na terceira as atividades do manual que correspondem ou não a cada objetivo e proposta do programa.

ESCRITA			
PROGRAMA		PLANIFICAÇÃO DO DEPARTAMENTO	MANUAL
Conteúdos	Objetivos/ Competências	Expressão escrita	
Escrita expressiva e lúdica	<p>Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita:</p> <p>Escrever por iniciativa própria ou por estímulo, textos sobre temas de gosto pessoal ou que, exprimam sentimentos, sonhos e experiências pessoais</p> <p>Escrever cartas ou outros textos motivados por projetos de correspondência interescolar</p> <p>Escrever narrativas ou textos dramáticos a partir de leitura de um texto literário, uma série de palavras associadas ou não pelo sentido, uma notícia do jornal, início ou fim de uma história, cenas do quotidiano</p>	Atividades de escrita criativa.	<p>De uma maneira geral, este manual pretende desenvolver a escrita lúdica e expressiva nos alunos, através de exercícios como por exemplo: <i>Também, entre vós, há, com certeza, problemas criados por má interpretação das palavras. Escreve um texto em que narres um desses acontecimentos (verdadeiro ou imaginado). As ideias aí expressas podem contribuir para o debate a realizar seguidamente (p. 60).</i></p> <p><i>Assim principiou o grande amor de Rosa Maria por seu primo Fernando.” Imagina que o casamento se realizou. Redige a notícia do mesmo para um jornal (p.41).</i></p> <p><i>Eis o início e o final de um conto. Vais tentar completá-lo, imaginando as peripécias que terão acontecido e que levaram ao triste desenlace (p.83).</i></p>
	Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos	<p>Encontrar processos de circulação e finalidades sociais para os escritos produzidos (jornais de turma, exposição de textos, correspondência escolar, jornais da escola, cadernos coletivos)</p>	<p>Atividades de escrita criativa;</p> <p>Planificação, textualização e revisão de textos individuais ou coletivos;</p> <p>Exercícios de condensação de informação;</p> <p>Elaboração de textos a partir de notas e sínteses;</p>
<p>Realizar diferentes tipos de escrita com finalidades ou destinatários diversos (carta, resumo, texto narrativo, texto de opinião, crítica, exposição)</p>		<p>Atividade de escrita criativa;</p> <p>Exercícios de condensação de informação;</p> <p>Elaboração de textos a partir de notas e sínteses;</p> <p>Atividades de escrita segundo um modelo: produção de uma convocatória e respetiva ata;</p> <p>Preenchimento de roteiros de leitura;</p> <p>Planificação, textualização e revisão de textos individuais ou coletivos;</p> <p>Resolução de questionários acerca da interpretação da obra em questão;</p>	<p>O manual pretende que o aluno desenvolva as técnicas das diversas tipologias textuais, por exemplo: <i>Num texto bem cuidado e bem significativo, responde a esta pergunta: O que é que os jovens podem fazer para melhorar o mundo? (p.203)</i></p> <p><i>Faz o resumo do auto em cerca de 20 linhas (p.188).</i></p> <p><i>Compõe um texto em que narres um episódio imaginado vivido ou observado na televisão de trágicas consequências devido a grandes cheias, nevões ou sismos (p.281).</i></p>

Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos	Utilizar técnicas de recolha e de registo de informação e de organização do trabalho (sumário, ficha de registo de livro ou de leitura, ata, inquérito, regulamento, glossário)	Preenchimento de quadros sínteses; Exercícios de construção e transformação de enunciados mediante as regras do discurso direto e indireto; Resolução de questionários acerca da interpretação da obra em questão; Atividades de escrita segundo um modelo: produção de uma convocatória e respetiva ata; Preenchimento de roteiros de leitura;	O manual fornece ao aluno algumas pistas de recolha da informação para a redação dos seus textos, por exemplo: <i>Para mais facilmente responderes aos pontos 2 e 3 poderás consultar a ficha informativa das páginas 248 e 249 (p.245).</i>
	Praticar o aperfeiçoamento e a avaliação de textos em trabalho individual, trabalhos de pares ou trabalho coletivo.	Planificação, textualização e revisão de textos individuais ou coletivos; Preenchimento de quadros sínteses;	<i>Como a obra pode dividir-se em três partes, a turma divide-se em três grupos. Cada grupo reescreve em português atual a parte que lhe coube, em verso de sete sílabas, com esquema rimático igual ao de Gil Vicente (p.189).</i>
Aperfeiçoamento de texto	Utilizar um código de correção de textos para reescrita individual do texto		A unidade analisada não contém nenhum exercício que explore este objetivo.
	Confrontar e avaliar hipóteses de aperfeiçoamento de um texto selecionado		A unidade do texto narrativo não contém nenhum exercício onde se desenvolva este item
	Consultar gramáticas, prontuários, e dicionários para resolver problemas linguísticos detetados nos textos	Preenchimento de quadros síntese; Exercícios de funcionamento da língua.	Sempre que haja problemas linguísticos, o manual remete para a Ficha Informativa Gramatical e para o Caderno de Atividades do aluno <i>Para facilitar as tuas respostas, consulta a ficha informativa gramatical da página seguinte; como reforço, encontrarás outros exercícios no caderno de atividades (p.256).</i>

Fig.3: Os objetivos da escrita no Programa de Português, na planificação e no manual

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a tabela apresentada, posso dizer que, de um modo geral, a planificação elaborada no respetivo departamento e o manual adotado *Aula Viva* cumprem com os objetivos/competências e os conteúdos apresentados no Programa de Língua Portuguesa previstos para o 9º ano de escolaridade.

O estudo que se segue direciona-se mais para a análise do manual adotado, uma vez que a planificação elaborada no departamento segue fielmente o programa.

No que respeita aos conteúdos e como se pode verificar na figura 1, no 3º ciclo encontramos “Escrita Expressiva e Lúdica”, Escrita para Apropriação de Técnicas e Modelos” e “Aperfeiçoamento de texto” que remetem para práticas mais espontâneas e para práticas mais regradas e estruturadas. Entende-se que a “Escrita Expressiva e Lúdica” é essencial para desenvolver e interiorizar hábitos de escrita. Embora esta seja perspectivada como atividade lúdica, na verdade, este tipo de escrita só poderá ser praticada depois de os alunos/escreventes terem estudado as técnicas da escrita.

Outro conteúdo instituído no programa é a “Escrita para apropriação de Técnicas e de Modelos” onde “[na] preparação e elaboração de escritos com destinatários e finalidades diferentes, os alunos ensaiam formas de responder a situações específicas, tomam progressivamente consciência de regras necessárias à construção de textos determinados e desenvolvem capacidades implicadas na sua produção” (2000:40). Neste âmbito, o professor indica uma produção escrita ao aluno, sugerindo coordenadas que se enquadram num determinado exemplo, sujeitando a escrita a elaboração condicionada.

Finalmente, temos a escrita para “[a]perfeiçoamento de texto” que é uma alternativa à correção e avaliação do professor, conduzindo o aluno a interiorizar mecanismos de autocorreção, como a reescrita, ou seja, a escrever um novo texto, incluindo outras coordenadas para que o aluno perceba que o processo resulta.

O presente estudo incide, sobretudo, na análise da forma como o manual proporciona aos alunos o desenvolvimento da competência da escrita, tendo em conta os diferentes processos implicados na composição textual. Deste modo, pretendo evidenciar como o manual escolar condiciona e influencia as práticas de escrita em contexto pedagógico.

Em Português podemos classificar as atividades da seguinte forma: atividade de escrita como meio de expressão no âmbito da leitura e do conhecimento explícito da língua; atividades de escrita expressiva e lúdica e escrita para a apropriação de técnicos e modelos de aprendizagem do texto. As atividades de produção escrita aparecem regularmente integradas, em articulação com outros domínios da interação verbal e com a interpretação textual. Da análise do domínio de referência das atividades que implica a expressão escrita, pode

concluir-se que existe uma tendência para a escrita perspectivada como meio da expressão predominar sobre a escrita, entendida como objeto de ensino/aprendizagem.

As atividades onde o aluno é convidado a escrever centram-se, maioritariamente, no contexto de atividades do domínio da leitura, e do conhecimento explícito da língua, existindo uma maior variação do tipo de trabalho (registo, transformação).

Relativamente às atividades no domínio da escrita, predominam a escrita expressiva e lúdica, sendo estas encaradas maioritariamente, como produto, surgindo como resposta a uma solicitação, muitas vezes relacionadas com um texto lido.

Após a análise do manual, podemos assegurar que este, de uma maneira geral, corresponde aos conteúdos e objetivos/competências propostos no programa. No entanto, as atividades que são apresentadas no domínio da escrita são em menor número comparativamente às que exigem a escrita como meio de expressão. Assim, prevalecem, as atividades em que os alunos devem exprimir ideias ou sentimentos, descurando não só a produção escrita, mas também atividades que contemplam as várias componentes do processo da escrita. Neste sentido, a planificação e o manual respondem às competências indicadas no programa.

No que se refere à metodologia do manual e ao ato de escrever, mais especificamente, no manual considera, por vezes, o portefólio e o trabalho de projeto. Também o Caderno do Aluno, que acompanha o manual, pode ser considerado uma mais-valia para o aluno, dado que inclui exercícios práticos incidindo sobre diferentes conteúdos, servindo como suplemento aos exercícios propostos no manual.

De salientar que este suporte didático promove, ainda que pontualmente, a educação para a cidadania, propondo reflexões/debates sobre alguns problemas da sociedade atual, como, a pena de morte e como é que os jovens podem melhorar o mundo.

Portanto, posso concluir que o manual é um importante instrumento de auxílio no percurso académico do aluno. Contudo, não podemos esquecer a função do docente no ensino. A este cabe selecionar os manuais que se adequam aos conteúdos e aos objetivos indicados no programa, nunca se esquecendo que ele próprio tem formação académica e didático-pedagógica para atuar face às reais situações de ensino.

1.3.3. A expressão escrita em Francês Língua Estrangeira

O uso das línguas está cada vez mais empobrecido e tem vindo a sofrer alguma degradação. São diversos os fatores que concorrem para essa situação, entre os quais os avanços tecnológicos da sociedade no âmbito das comunicações. Se, por um lado, estes progressos facilitam a comunicação e encurtam as distâncias entre os interlocutores, por outro permitem que, cada vez mais, haja simplificação e informalidade.

O uso pobre que é feito das línguas está relacionado com a incapacidade dos indivíduos se expressarem, tanto na oralidade como na escrita, correta e coerentemente e isso prende-se, também, com a falta de atenção que é dada na escola a muitos fatores importantes no processo ensino/aprendizagem de uma língua. Assim, entendo que a escola é a base da formação dos agentes sociais e o local onde a aprendizagem da nova língua, à partida, começa.

No ensino/ aprendizagem de LE, a expressão escrita faz parte das competências a adquirir no campo das tarefas comunicativas e ultrapassa o domínio das competências linguísticas, uma vez que a língua é um fenómeno cultural na sua constituição, pois visa exprimir a visão que um determinado povo tem relativamente às coisas de que está rodeado. Logo, é preciso ter consciência da estreita relação que se desenvolve entre a língua e a cultura. Deste modo, o ensino da produção escrita passa por ensinar a assimilar convenções sociais próprias de determinada situação comunicativa em aprendizagem.

Assim, há que ter em conta que a aprendizagem de uma LE exige do discente um maior esforço para a aprender. Esta aprendizagem, por vezes, revela-se uma atividade muito complexa, na medida em que o aluno de FLE se encontra perante um sistema linguístico que não corresponde ao seu idioma nativo e, por isso, sente-se em desvantagem perante uma tarefa mais árdua. Esta ideia é defendida por Wolff (1996) quando afirma que, mesmo que o aluno de FLE tenha as mesmas dificuldades de LM, ele depara-se com dificuldades acrescidas:

- dificuldades linguísticas, nomeadamente quanto ao plano do léxico;
- dificuldades em colocar em prática automatismos que já possuem em LM;
- dificuldades relativas à competência sociocultural, cada língua tem características que o aluno de FLE desconhece Wolff (1996: 110).

Neste sentido e tal como defendem Peytard e 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 (Peytard e Moirand, 1992: 7).

Neste seguimento, é imperioso que se tenha um conhecimento profundo do que e 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 de escrita para o contexto de ensino particular.

Pensamos que é justamente nesta perspetiva que o Programa de Francês (2001) defende que

só o professor, em função da observação e análise continuada das aquisições dos alunos, dos ritmos individuais das aprendizagens, dos objectivos situacionais e comunicativos que se propuser, estará apto a decidir, ao longo deste ciclo, da oportunidade de reforço dos conhecimentos já adquiridos e dos alargamentos necessários, em função de uma progressão que se pautar por critérios de utilidade para a apropriação plena da língua e, bem assim, para a prática da comunicação oral e escrita (Programa de Francês, 2001:1).

Assim sendo, é de toda a pertinência que sejam tratados, no contexto de sala de aula, alguns dos aspetos que podem anexar dificuldades à aprendizagem da LE, como é o caso da expressão/produção escrita, uma vez que se o aluno tem dificuldades em LM e, se esta não for abordada enquanto aprende a nova língua, muito provavelmente também as vai ter ao usá-la na LE.

1.3.4. Competências/ objetivos do 7ºano

No ponto anterior foram abordadas algumas considerações acerca do processo da escrita, das indicações programáticas que preceituam a escrita como um dos conteúdos essenciais na área da língua materna.

Deste modo, apresento uma grelha dividida em três colunas. Na primeira constam os conteúdos, os objetivos e as propostas do programa, na segunda os objetivos descritos na planificação elaborada no departamento e na terceira as atividades do manual que correspondem ou não a cada objetivo e proposta do programa.

Escrita			
Programa		Planificação de departamento	Manual
Conteúdos	Objetivos /competências	Expressão escrita	
Produzir textos escritos adequados ao seu desenvolvimento linguístico, intelectual e sócio-afectivo	Produzir enunciados a partir de modelos, tópicos e outros tipos de suportes.	É capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. É capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade. - Preenchimento de formulários	<i>Tu écris à un(e) correspondant (e) français (e). Tu te présentes (identité, âge, caractérisation physique et pschologique).”</i> Pág. 43
	Produzir livremente enunciados simples, progressivamente mais elaborados	É capaz de escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de pessoas imaginárias	<i>“Tu écris un petit arcticle pour un site sur les professions. Décris la profession des membres de la famille.”</i> Pág. 65
	Elaborar textos, aplicando adequadamente as matrizes discursivas	É capaz de escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de pessoas imaginárias	<i>“Tu écris un mail (40-60 mots) à tes copains français pour leur raconter les dernières vacances. Tu leur dit : où tu es allé, avec qui, ce que tu as fait, ce que tu as visité, etc”</i> Pág. 183
	Aplicar as regras de concordância gramatical	É capaz de escrever expressões e frases simples	<i>“Transforme les deux frases. Utilise l’expression de la condition.”</i> Pág.148
	Reproduzir graficamente palavras e enunciados da língua francesa	É capaz de escrever expressões e frases simples; Cópias; Ditados;	<i>“Copie du texte une phrase synonyme de : L’hebergement, c’est important pour choisir la destination des vacances.”</i> Pág. 188
	Utilizar corretamente, nos aspetos mais relevantes, sistema gráfico francês		

Fig.4 – Os objetivos da escrita no Programa de Francês, na planificação e no manual

Fonte: Elaboração própria

A planificação elaborada no respetivo departamento e o manual adotado *C'est Top!7* cumprem com os objetivos/ competências e os conteúdos apresentados no Programa de Francês previstos para o 7º ano de escolaridade.

O estudo que se segue direciona-se mais para a análise do manual adotado, uma vez que a planificação elaborada no departamento segue fielmente o programa. Atendendo a que o manual é de um nível de iniciação à língua, penso que tem uma estrutura simples e facilitadora, organizado em torno de quatro grandes rubricas - *je comprends, j'apprends, j'applique* e *je prononce* - direcionadas para trabalhar as várias competências de receção e produção/interação da língua.

Tendo em conta a conceção e a organização gráfica em geral do manual em questão, pode-se afirmar que, este, além de facilitar a sua utilização, motiva o aluno para a aprendizagem, permitindo que o mesmo não veja a Língua Francesa como algo aborrecido e desinteressante.

No referido manual, as atividades de produção escrita surgem regularmente integradas, em articulação com outros domínios da interação verbal ou com a reflexão sobre o funcionamento da língua e do texto. Nele podemos encontrar uma panóplia de atividades de escrita, que se organizam em exercícios de manipulação e transformação da língua, produção de textos sob modelo e ainda, com função comunicativa, onde os alunos são levados a criar para depois reproduzir oralmente. Atendendo que se trata de um nível de iniciação, penso que as atividades de escrita estão de acordo com o pretendido, na medida em que num ano de iniciação é primordial que os alunos adquiram bases estruturantes da LE. Os exercícios do manual vão-se complexificando.

Como complemento ao manual, existe também um caderno de atividades. Nele é proposta uma diversidade de exercícios que permitirão ao aluno consolidar conteúdos lecionados. Também aqui a escrita é o conteúdo contemplado e o tipo de exercícios para praticá-lo segue a mesma linha acima mencionada.

Pelo anteriormente exposto, podemos concluir que, no que se refere ao ensino-aprendizagem da escrita, o Programa de Francês para o 3º ciclo do Ensino Básico contém poucas referências. Apesar de abarcar objetivos para o desenvolvimento de práticas de aprendizagem da produção escrita nas aulas, a produção escrita parece ocupar um lugar secundário, dando-se maior relevo à oralidade e à leitura.

No Programa de Francês do 3º ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito à expressão escrita, são distinguidas três atividades: a) as atividades de resolução de exercícios pontuais, onde os alunos são confrontados com a manipulação da língua; b) a

produção de textos segundo técnicas e modelos e c) a produção de textos com função comunicativa.

Ainda quanto à produção escrita, o aluno deverá “Produzir textos escritos adequados ao seu desenvolvimento linguístico psicológico e social” e para alcançar estes objetivos é necessário que o aluno seja capaz de “Elaborar textos de matrizes discursivas diversificadas progressivamente mais complexos”; “Aplicar regras de diversificadas progressivamente mais complexos”; “Aplicar regras de organização textual”; “Aplicar as regras de morfossintaxe à construção do discurso”; “Utilizar vocabulário adequado do ponto de vista semântico e pragmático” e “Utilizar correctamente a norma ortográfica francesa” (Programa de Francês, 2000: 12).

Os objetivos mencionados podem ser aqueles que o aluno deverá ter alcançado no final do 3º ciclo, mas não significa que o aluno irá terminar o seu desenvolvimento da competência da escrita nesta fase de ensino, pelo contrário.

Da análise de todos estes recursos, depreende-se que as atividades que são apresentadas como domínio da escrita são menos do que aquelas em que a escrita é meio de expressão. Prevaecem as atividades em que os alunos devem exprimir ideias ou sentimentos, descurando assim, não só a produção escrita, mas também a criação de atividades que contemplem as várias componentes do processo de escrita.

Para além disso, os documentos oficiais carecem de objetividade e de sugestões metodológicas que ajudem os professores e o manual ignora quer a produção escrita, quer a possibilidade de desenvolver atividades. Em suma, talvez tenha chegado o momento de rever todos estes documentos, com vista a fornecer orientações que ajudem efetivamente os professores de FLE a ensinar com mais segurança e com mais eficiência.

2. Estudo empírico

No capítulo anterior foram abordadas algumas dimensões acerca do processo da escrita, das indicações programáticas que preceituam a escrita como um dos conteúdos essenciais, do papel do professor como auxiliador do processo de escrita, bem como questões referentes às dificuldades dos alunos na produção de textos.

Este capítulo de estudo destina-se à apresentação dos resultados relativos ao nosso objetivo de pesquisa, ou seja, a análise das produções escritas dos alunos em PLM e em FLE, a partir da recolha de dados dos corpora produzidos em contexto escolar. Em primeiro lugar, recolhemos os dados para correção e avaliação das principais dificuldades dos alunos, nomeadamente no que se refere à semântica, à sintaxe e ao léxico. Posteriormente será feita uma comparação entre os corpora de PLM e FLE.

Sublinho que a atividade foi precedida de um período de observação durante a qual pude analisar e estruturar o modo operatório do estudo.

A constituição dos pares e dos níveis de aprendizagem em que os alunos se situavam no momento da experiência serão descritos mais adiante. Todavia, ressalvo desde já que, para preservar o anonimato, os nomes apresentados nas ilustrações e nas produções em anexo são fictícios (embora tenha respeitado o género).

Tendo em conta que as experiências se realizaram em áreas e níveis de aprendizagem diferentes e que delas resultaram dados e observações distintas, a partir desta secção, cada *item* é subdividido em duas partes: uma correspondente à implementação da estratégia na turma de Português e outra refere-se à sua introdução na turma de FLE.

2.1. Objetivos da investigação

O objectivo define as linhas de prospectiva a desenvolver que proporcione valor acrescentado à situação de partida (Carvalho, 2002: 107).

A investigação que aqui se apresenta tem como objetivo examinar os erros ao nível da sintaxe, da ortografia, da grafia e da coesão textual presentes nas produções escritas dos alunos do 9º ano de Português e do 7º ano, nível I de Francês. Neste sentido, na exploração das produções textuais, foi dada relevância aos erros ortográficos, aos sinais de pontuação, aos acentos, aos constituintes das frases, bem como à articulação sequencial entre os mesmos.

2.2. Metodologia – apresentação das atividades de produção escrita

Tendo-me debruçado, especialmente, sobre a promoção de competências de produção escrita, os enunciados a analisar foram extraídos de textos produzidos pelos discentes das turmas de 9ºano de Português e 7ºano de Francês, por um lado em testes de avaliação e, por outro, numa situação em que lhes foi solicitada a construção de um texto com tópicos de orientação.

Assim, para a análise dos *corpora* será feito um levantamento dos erros mais relevantes e predominantes referentes à ortografia, morfologia e sintaxe, de forma a estimar em que domínios os alunos apresentam mais dificuldades em cada uma das línguas.

2.3. Recolha e análise de dados

No final das atividades realizadas, o professor recolheu os *corpora* (textos) dos alunos. O *corpus* é composto por textos produzidos pelos alunos que frequentam a disciplina de Português e textos produzidos pelos alunos da disciplina de Francês Língua Estrangeira.

Considerou-se este meio de recolha de dados o mais adequado aos objetivos da pesquisa, pois permite a verificação de dificuldades dos alunos na produção escrita, em contexto de aula e, mais especificamente, em contexto avaliativo, onde é suposto haver uma maior consciência da carga de esforço implicada. Na verdade, é na observação das produções escritas dos alunos que temos a perceção real das dificuldades que manifestam, e é a partir daí que devem ser pensadas estratégias para a sua superação.

No decorrer das aulas a que assisti foi possível verificar que a produção escrita ocupa um espaço claramente secundário nas aulas de Português. As atividades de expressão escrita são resultado dos registos às respostas a perguntas de interpretação, aquando da análise de textos; dos esclarecimentos sobre o conhecimento explícito da língua ou realização de exercícios e do registo dos sumários. Analisar textos escritos e elaborar textos longos resultantes de exercícios de produção escrita, com base nos mesmos, é um exercício que só esporadicamente é realizado nas aulas de línguas.³

³ O mesmo podemos afirmar com segurança relativamente ao ensino de Português língua estrangeira em França; com efeito, a minha experiência de um ano como Assistente num liceu francês, revelou essa mesma insuficiência de trabalho da escrita e, por conseguinte, os alunos revelaram as mesmas dificuldades.

Assim, e como já foi referido, as produções escritas examinadas são na realidade pequenos testes realizados, pelos alunos, durante o ano letivo. Apesar de solicitados por diversas vezes, nem todos entregaram os testes e os que o fizeram só deram alguns. Os testes foram alvo de estudo no seu todo, isto é, foram observadas, quer as respostas curtas e as respostas extensas orientadas. O estudo foi feito de um modo geral, visando os erros mais frequentes, tendo-se, posteriormente, procurado implementar exercícios/atividades para os colmatar.

Face ao exposto, parece-me pertinente, se não incontornável, falar-se do “erro”. Ora, no contexto de ensino/aprendizagem, o erro é a consequência de produção escrita incorreta por parte dos discentes, ou seja, na escrita, é considerado erro tudo o que rompe com a norma já convencionada. Logo, erro é “tudo aquilo que constitua uma violação das normas que gerem o comportamento linguístico do falante idealizado de uma língua” (Torre, 1985: 20). Ramos (1997: 68) defende a mesma ideia quando refere que “o erro é concebido como evidência da aplicação de uma hipótese sobre o sistema ortográfico”.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (2001) (QEQR) faz alusão aos erros, referindo que estes se devem

(...) a uma *‘interlíngua’*, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (*performance*) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2 (QEQR, 2001: 214).

Assim, o erro é um dado essencial a ter em conta no processo de ensino/aprendizagem que não pode ser ignorado, como refere Stroud “em vez de dizer que algo está meramente certo ou errado em termos absolutos como o “prescritivista” pode fazer, o “descritivista” quer saber o que é um erro, que tipos de erros ocorrem, a razão da sua ocorrência, etc.” (Stroud, 1997: 9). Seja como for, nenhum professor de língua poderá passar ao lado desta questão no seu ensino/aprendizagem. Logo, é importante que o docente use estratégias para remediar possíveis situações de erros que possam surgir, isto é, que consiga encontrar um método de trabalho capaz de conduzir o aluno a entender o desvio da norma que efetua e que possibilite o caminho para uma comunicação eficiente e eficaz (Amor, 1997).

2.3.1. As produções escritas em PLM

Em primeiro lugar, é objeto de análise os erros apresentados em todos os tipos de resposta dada pelos alunos. De seguida, foco a atenção, essencialmente, nos textos de expressão escrita propriamente dita de maneira a salientar os erros presentes neste exercício em particular.

O importante é conseguir perceber a tipologia de erros mais frequentes de modo a poder ajudar os alunos a melhorar. Só percebendo o erro, tentando desvendar o mistério do raciocínio do discente, será possível ajudá-lo.

2.3.1.1. Erros de sintaxe

De acordo com o *Dicionário Terminológico* a sintaxe é a “Disciplina da linguística que estuda a forma como as palavras se combinam para formar unidades maiores. A unidade máxima de análise sintáctica é a frase”⁴.

O erro de sintaxe verificado nos textos dos discentes deve-se à falta de concordância em número. Segundo Moreira e Pimenta (2012: 181) “O núcleo nominal controla a concordância com os seus determinantes, os quantificadores, os seus complementos e modificadores adjetivais”. De acordo com a mesma fonte, “se o núcleo nominal é constituído por vários nomes coordenados” (Moreira e Pimenta, 2012: 181) ou por um nome no plural, o verbo vai para o plural. Também “a concordância entre nome-determinante é controlada pelo núcleo nominal em número” (Moreira e Pimenta, 2012: 181). Contudo, verificou-se que estas regras nem sempre foram cumpridas, como podemos conferir nos seguintes exemplos ⁵:

- “Os dois aspetos que provocaram essa incoerência, *foi...*” ;
- “no segundo e terceiro *verso*”;
- “apenas tenho *uma moedas* comigo”;
- “... pode ser comparado com *a Despedidas* em Belém”;
- “... e *as razões pela qual* Baco...”;
- “O espaço onde *as personagem...*”.

⁴ <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>

⁵ As palavras em itálico são a transcrição do erro

2.3.1.2. Erros de ortografia

Segundo o *Dicionário Terminológico*, ortografia é um “Sistema convencionado de regras que estabelecem, para uma determinada língua, a grafia correcta das palavras e o uso dos sinais de pontuação”⁶. Visando exatamente a mesma ideia, Moreira e Pimenta referem-se à ortografia como um “sistema de regras estabelecido para a grafia correcta das palavras e para uso dos sinais de pontuação de uma determinada língua” (2012: 329), ou seja, a ortografia é a maneira certa de escrever as palavras, tendo em conta dois itens: a grafia e os sinais de pontuação.

No entanto, estas regras nem sempre se verificaram, aquando da produção escrita dos alunos. Assim, e no que diz respeito à ortografia, aferiram-se alguns erros que os exemplos que se seguem ilustram ⁷.

- Troca de letras:

1- re/er e or/ ro ou supressão de um dos sons:

- a) *acreditou*/ acreditou: “... por fim *acreditou* que era possível...”;
- b) *acreditava*/ acreditava: “... que não *acreditava* nuns boatos...”;
- c) *tromentos*/ tormentos: “... suportou muitos *tromentos*”;
- d) *avriguar*/ averiguar: “... para *avriguar* o caso”.

2- i/ e:

- a) “... que simboliza a *infedilidade* dos padres à igreja”;
- b) “... era muito *interessado*”.

3- Confusão do som o/u:

- a) *customava*/ costumava: “... Dona Aurora *customava* ler...”;
- b) *substituio*/ substituiu: “... o Parvo *substituio* a Anjo...”;
- c) *podesse*/ pudesse: “... do que lhe *podesse* acontecer”;
- d) *bravora*/ bravura: “... com espanto e grande *bravora*”;

⁶ <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>

⁷ As palavras em itálico são a transcrição do erro

- e) *decidio*/ decidiu: “Júpiter *decidio* ajudar os portugueses”;
- f) *sopurtou*/ suportou: “...dizendo que já *sopurtou* muitos tormentos”;
- g) *ajuelhe-se*/ ajoelhe-se: “Vasco da gama *ajuelhe-se*...”.

Estes exemplos da confusão dos sons i/e e o/u podem ter-se verificado, possivelmente, porque na língua portuguesa “A ortografia nem sempre corresponde exatamente à forma de pronunciar as palavras” (Azeredo et al., 2012: 84) ⁸.

4- Confusão dos sons ão/am:

- a) *iram*/ irão: “...os obstáculos que os portugueses *iram* ter que enfrentar...”;
- b) *estam*/ estão: “...as personagens encontram-se num cais, onde *estam* duas barcas...”;
- c) “... e que *estam* prestes a fazer outro feito ...”;
- d) “A tripulação e Vasco da Gama *estam* bem...”;
- e) *desistão*/ desistam: “ O capitão não deixa que os navegadores *desistão*...” ;
- f) *começão*/ começam: “... eles *começão* a ver-se aflitos...”.

De salientar o último exemplo (confusão dos sons (ão/am), uma vez que as palavras nem sequer existem na língua portuguesa e ocorreram um número considerável de vezes.

Relativamente ao uso dos sinais de pontuação, os erros também foram muito recorrentes. O *Dicionário Terminológico* postula que os sinais de pontuação são um “Conjunto de sinais gráficos utilizados, na escrita, para representar alguns aspectos da entoação, para delimitar constituintes da frase, para veicular valores discursivos ou para representar tipos de frase”⁹. Logo, proporcionam uma comunicação mais clara, compreensiva e expressiva. Os erros mais frequentes dizem respeito ao uso incorreto da vírgula que é um “Sinal de pontuação utilizado em vários contextos, como por exemplo a intercalação de orações subordinadas adverbiais numa frase, a intercalação de um modificador entre um verbo e o seu complemento ou após um advérbio conectivo em início de período”¹⁰.

⁸ As palavras em itálico são a transcrição do erro

⁹ <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>

¹⁰ <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>

De acordo com esta citação, foi possível aferir que nem sempre os alunos tiveram em consideração o uso correto da vírgula, sendo mais recorrente a falta deste sinal de pontuação aquando da “intercalação de um modificador”. O modificador é a “função sintática que desempenham alguns constituintes não selecionados pelo núcleo do grupo sintático de que dependem” (Moreira e Pimenta, 2012: 210), ou seja, são constituintes que não são obrigatórios na frase, uma vez que esta tem sentido sem eles.

Assim, apresento alguns exemplos onde estas normas não foram tidas em conta pelos alunos¹¹:

a) “*O Fidalgo em primeiro lugar dirige-se à Barca do Diabo*”, em vez de “O Fidalgo, em primeiro lugar, dirige-se à Barca do Diabo”;

b) “*... o narrador revela-se corajoso, pois apesar de estar com medo é bravo o suficiente para questioná-lo.*”, em vez de “... o narrador revela-se corajoso pois, apesar de estar com medo, é bravo o suficiente para questioná-lo.”;

c) “*... A preocupação do interlocutor do Gigante, assim que este desapareceu foi pedir a Deus que removeesse as...*”, em vez de “... A preocupação do interlocutor do Gigante, assim que este desapareceu, foi pedir a Deus que removeesse as...”;

d) “*O narrador Vasco da Gama ao interpelar o Gigante, revela sentimentos, como...*”, em vez de “O narrador Vasco da Gama, ao interpelar o Gigante, revela sentimentos, como...”;

e) “*O episódio a que pertencem as estâncias transcritas acima fazem parte como já foi referido do episódio...*” em vez de “O episódio a que pertencem as estâncias transcritas acima fazem parte, como já foi referido, do episódio...”;

A vírgula foi utilizada em frases onde não deveria ocorrer, isto é, foi usada para separar o sujeito do predicado e/ou este do complemento direto. De facto, a sua utilização, neste contexto, é considerada um erro crasso na língua portuguesa. Tal como aludem Azeredo *et al.* (2012: 76) “não se separam por vírgula o sujeito e o predicado nem se separam do verbo por vírgula os complementos direto, indireto, os restantes complementos do verbo (complemento oblíquo e agente da passiva) ou os predicativos”. Assim, apresento as incorreções verificadas:¹²

a) “...tanto a tia como a sobrinha, diziam ter a certeza...”;

b) “Gil Vicente, critica o Clero...”;

¹¹ As palavras em itálico são a transcrição do erro

¹² As palavras em itálico são a transcrição do erro

- c) “A ilustração, representa a figura do poeta...”;
- d) “...o Fidalgo, não querendo ser condenado dirige-se à Barca...”;
- e) “Os tipos de cómico presentes nesta cena são, cómico de situação, cómico de...”;
- f) “Os elementos cénicos do fidalgo são, o manto, o pajem e a cadeira”;

2.3.1.3. Erros de acentuação gráfica

Definida pelo *Dicionário Terminológico*, a grafia é a “Forma assumida pela codificação de um som ou palavra num sistema de escrita”¹³. O som das palavras, por vezes, é distinguido pela acentuação gráfica que respeita regras já estabelecidas. De acordo com o DT, as regras da acentuação gráfica são “Regras conformativas da norma escrita de uma língua específica, determinando o uso correcto dos acentos gráficos”¹⁴. Estes são definidos por Moreira e Pimenta como um “sinal diacrítico ou marcador de acento lexical (acento de palavra), isto é, marcador de posição da sílaba tónica” (2012: 312).

Por outro lado, e como mencionam Pimenta e Moreira (2012: 330), as regras de acentuação gráfica “São normas de colocação do acento gráfico ou da não necessidade do mesmo”, pois as sílabas tónicas são aquelas “cuja emissão é feita com mais intensidade, duração e altura”. O acento gráfico pode ser agudo (´), grave (`) ou circunflexo (^).

Assim, de acordo com a sílaba tónica, as palavras podem ser esdrúxulas ou proparoxítonas (sílabas tónica na antepenúltima sílaba), graves ou paroxítonas (penúltima sílaba) e agudas ou oxítonas (última sílaba).

Neste âmbito, a língua portuguesa preceitua que as palavras esdrúxulas são sempre acentuadas graficamente, o que, muitas vezes, não se aferiu nas produções escritas, como se pode verificar nos exemplos transcritos¹⁵:

- a) *simbolos*/ símbolos: “... os *simbolos* cénicos estão relacionados...”;
- b) *proximos*/ próximos: “...estavam mais *proximos* de Júpiter”;
- c) *maritimo*/ marítimo: “... o caminho *maritimo* para a Índia”;
- d) *individuo*/ indivíduo: “... representa uma classe social e não um *individuo*”;
- e) *episodio*/ episódio: “... O *episodio* A Tempestade...”;
- f) *poetico*/ poético: “...o sujeito *poetico*, ...”;

¹³ <http://dt.dgisd.min-edu.pt/>

¹⁴ <http://dt.dgisd.min-edu.pt/>

¹⁵ As palavras em itálico são a transcrição do erro

g) *inicio*/ início: “O Fidalgo no *inicio* da cena...”;

h) *critica*/ crítica: “A *critica* consiste...”.

A ausência do acento gráfico pode alterar completamente o sentido da palavra, tirando coesão à frase, como é possível conferir nos exemplos g) e h) acima apresentados.

As palavras graves e agudas, ao contrário das esdrúxulas, nem sempre são acentuadas graficamente na sílaba tónica, estando sujeitas a regras mais distintas. Estas são abordadas de acordo com os erros dados pelos alunos.

Relativamente às palavras graves, verificaram-se os seguintes exemplos¹⁶:

a) *impossivel*/ impossível: “... e tentou explicar que aquilo era *impossivel*” ;

b) *dificil*/ difícil: “O narrador acabou por perceber que seria *dificil* convencê-las do contrário”;

c) *nível*/ nível: “ ... um verdadeiro impacto a *nível* mundial...”;

d) *substituido*/ substituído: “O Anjo foi *substituido* por uma personagem...”;

e) *reune*/ reúne: “... *reune* força suficiente para lhe perguntar...”;

f) *carater*/ caráter: “... a mulher era de tão mau *caracter* que ...”.

Face aos modelos apresentados, pode-se afirmar que foram várias as regras que não foram aplicadas.

Nas alíneas a), b) e c) não foi respeitada a norma que refere que se emprega o acento agudo nas palavras graves quando estas “apresentam, na sílaba tónica, as vogais abertas grafadas *a*, *e*, *o* e ainda *i* ou *u* e que terminam em *-l*, *-n*, *-r*, *-x* e *-ps*” (Moreira e Pimenta, 2012: 331).

No que se refere aos erros dos exemplos d) e e), a regra indica que as palavras devem ser acentuadas graficamente “quando antecedidas de uma vogal com que não formam ditongo e desde que não constituam sílaba com a eventual consoante seguinte” (Moreira e Pimenta, 2012: 332).

Quanto à alínea f) o acento gráfico serve para atribuir significação à palavra, uma vez que sem acento a mesma fica com sentido completamente diferente.

Os exemplos que se apresentam a seguir referem-se não à ausência de acento gráfico, mas à existência do mesmo, usado de forma incorreta, ou seja, quando devia ser

¹⁶ As palavras em itálico são a transcrição do erro

grave é agudo e vice-versa. O acento grave é menos usado na língua portuguesa e, talvez por isso, os alunos se esqueçam das situações que requerem a sua aplicação.

Assim, verificaram-se as seguintes situações¹⁷:

- a) *ás*/*às*: “*Ás* vezes basta ler poesia”;
- b) *á*/*à*: “... podem ser considerado personagem-tipo, devido *á* sua classe social”;
“... ajudar os portugueses a chegar *á* Índia”;
“... prosseguir a viagem rumo *á* Índia”;
“... até chegarem *á* Índia”;
“... chegaram sãos e salvos *á* tão desejada terra”.

O acento grave utiliza-se em situações pontuais. De acordo com os exemplos apresentados, a regra a ter em conta deveria ser que o acento grave se utiliza “na contração da preposição *a* com as formas femininas do artigo definido (*a*)” (Moreira e Pimenta, 2012: 333).

Verificou-se, ainda, a falta de acento gráfico no *é*, verbo *ser*, no presente do indicativo, da terceira pessoa do singular, como se pode confirmar pelos exemplos que se seguem¹⁸:

- a) “O objetivo desta reunião *e* decidir se devem ajudar...”;
- b) “O objetivo de Vénus *e* ajudar os portugueses”;
- c) “As razões que o moviam *e* que Baco não queria...”;
- d) “O resultado da intervenção de Baco *e* que todos os Deuses...”;
- e) “... ele perguntou onde *e* que ela o foi buscar”;

As frases transcritas nas alíneas não apresentam coesão, dado que a palavra *e* sem acento tem significação diferente, pois surge como uma conjunção quando deveria ser um verbo.

2.3.1.4. Coesão textual

¹⁷ As palavras em itálico são a transcrição do erro

¹⁸ As palavras em itálico são a transcrição do erro

O *Dicionário Terminológico* alude à coesão textual como um

Termo que designa os mecanismos linguísticos que na linearidade do texto instituem a continuidade do sentido entre os diversos elementos da estrutura de superfície textual. Esses mecanismos compreendem processos léxico-gramaticais, de entre os quais se destacam as cadeias de referência, as reiteraões e substituições lexicais (coesão lexical), os conectores interfrásicos (coesão interfrásica) e a ordenação correlativa dos tempos verbais. A unidade semântica do texto é assim assegurada por uma organização formal que permite articular e interligar sequencialmente diversos componentes¹⁹.

Assim, na produção de um texto, os conectores interfrásicos/ articuladores do discurso asseguram a coesão textual permitindo o encadeamento das ideias, conferindo sequencialidade ao texto, ou seja, especificam e precisam as relações semânticas entre os diferentes segmentos linguísticos. A sua utilização revela certas capacidades aquando da produção escrita, uma vez que esta não deve ser apenas uma sucessão de frases, mas apresentar um raciocínio lógico, mantendo a coesão interfrásica. Logo, a repetição dos articuladores de discurso deve ser evitada e, sempre que possível, recorrer a sinónimos.

Tal situação nem sempre se verificou nas produções escritas dos alunos que, na sua maioria, recorria sempre ao mesmo conector. Deste modo, cada vez que se utilizava um conector, o mesmo era repetido ao longo da expressão escrita.

Os exemplos que se seguem são elucidativos²⁰:

- a) “O Diabo (...), *porque* por um lado (...) *porque* aparentemente (...) *porque* cumpriu os preceitos religiosos”;
- b) “ (...) sujeito poético *ou seja* Luís Vaz de Camões (...) no estado de espírito, *ou seja*, o estado de calma (...);
- c) “ “Santo” *porque* o Sapateiro (...) “Honrado” *porque* o Sapateiro (...) *porque* seguiu todos os preceitos”;
- d) “ (...) *porém* a sorte do povo (...) *porém* o capitão (...).

Ao nível da coesão lexical as dificuldades estão, também, patentes. A reiteração é dominante em grande parte das produções textuais. Com base no tema proposto para desenvolver, o discente tende a repetir a introdução das frases. Por exemplo, uma questão referia-se à personagem “Onzeneiro” do *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente.

¹⁹ <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>

²⁰ As palavras em itálico são a transcrição do erro

Aquando das respostas, os alunos empregavam a palavra “Onzeneiro” repetidas vezes, tendo surgido oito vezes num texto de aproximadamente 230 palavras, podendo, muitas vezes, ter sido substituída por pronomes.

De um modo geral, as reiteraões foram constantes ao longo das produções textuais, como é possível confirmar nos seguintes exemplos²¹:

- a) “... a importância do homem e *exalta-o*... a sua obra pretende *exaltar*...”;
- b) “... pretendeu *enaltecer os grandes feitos dos portugueses*. ..., ao *enaltecer os feitos portugueses* ... o seu autor *enaltece os feitos* de Ulisses.”;
- c) “... em *várias obras e vários artigos*...”;
- d) “...e é baseado na *obra* de Homero e na *obra* do herói Eneias... E também, a *obra* de Luís de Camões...”;
- e) “*Referente à herança*... e *referente ao conceito*...”.
- f) “... *exaltar os portugueses*... *exaltar os feitos dos portugueses*... *exalta o povo português*... o homem passa a ser *exaltado*...”;
- g) “receio de *enfrentar*... acabam por ser *enfrentados*... os marinheiros *enfrentam*...”;
- h) “*para onde vai*... *ele diz que vai*... *ela diz que não vai*... *diz-lhe que ela vai não vai*... *mas que vai*.. *será ir*... e *vai*...”.

Através dos elementos linguísticos repetidos é pertinente referir que, na maioria das situações, estes são sempre apoiados na questão abordada, pois os termos utilizados fazem parte da obra em estudo, ou seja, d’ *Os Lusíadas* de Luís de Camões. A exceção é a alínea h) que é referente à obra *Auto da Barca do Inferno*, aquando da ida ou não de uma das personagens para uma das Barcas.

Após a leitura dos textos dos alunos é possível aferir que estes revelam lacunas que se expressam, principalmente, aos níveis da sintaxe, da ortografia, da acentuação e da coesão textual, resultantes, como já foi referido, da escassa abordagem da expressão escrita durante o decorrer das aulas, sendo esta presente sobretudo na resolução dos testes.

Posteriormente serão propostas atividades que podem ser desenvolvidas no decorrer das aulas, de forma a colmatar as lacunas observadas nos textos produzidos pelos alunos.

²¹ As palavras em itálico são a transcrição do erro

2.3.2. As produções escritas em Francês Língua Estrangeira

Os procedimentos para a análise das produções escritas na turma de FLE decorreram de forma idêntica aos da turma de PLM.

2.3.2.1. Erros de sintaxe

Os erros de sintaxe verificados nos textos dos discentes devem-se ao facto de alunos em questão se encontrarem ainda num nível de iniciação à LE, pelo que as regras não estão completamente assimiladas.

Pode-se verificar que a grande dificuldade dos alunos encontra-se na falta de concordância em número²².

- a) *“Les persons sont sympathique, calme, et plus tranquille...” - Les personnes sont sympathiques, calmes et plus tranquilles ;*
- b) *“ ...on peut faire des different activités ”- on peut faire des activités différentes .*

Contudo, as dificuldades acentuam-se na concordância em género, quer do adjetivo como o nome, quer dos artigos com o nome, como podemos constatar nos exemplos que se seguem²³:

- a) *“Il est le courageuse, appliquée, intelligente, curiose, sportive, créative”- il est courageux, appliqué, intelligent, curieux, sportif, créatif;*
- b) *“ Il ... un peu agressive” - il est un peu agressif;*
- c) *“ ... J’adore histoirs de amuser”- J’adore les histoires amusantes;*
- d) *“ ... le télévision”- la télévision;*
- e) *“Michel Dupont est française”- Michel Dupont est français.*

É de salientar, também, o uso inadequado dos pronomes possessivos “*mon* e “*mes*” pois os alunos não fazem corresponder, em número, os referidos pronomes com o nome que lhes precede. Como podemos ver nos seguintes exemplos²⁴:

²² As palavras em itálico e entre parênteses são a transcrição do erro

²³ As palavras em itálico e entre parênteses são a transcrição do erro

- e) *“Ma village est belle”- mon village est beau ;*
- f) *“Me collège.”- mon collège ;*
- g) *“Moi et me famille”- moi et ma famille ;*
- h) *“Moi ville”- ma ville ;*
- i) *“Mon classe”- ma classe ;*
- j) *“Ma collège”- mon collège.*

Relativamente ao uso dos artigos definidos, o erro que mais se evidencia é a omissão dos mesmos, ou seja, os discentes simplesmente suprimem o artigo quando enumeram ou quando direcionam a atenção para um nome. Tal ocorrência pode dever-se ao facto de, em PLM, esses artigos serem, muitas vezes, facultativos²⁵.

- a) *“ ... J’adore histoirs de amuser”- j’adore les histoires amusantes ;*
- b) *“ on commence par la français”- on commence par le français ;*
- c) *“... je n’adore pas mathématiques...je adore musique” – je n’aime pas les mathématiques... j’adore la musique ;*
- d) *“je préfère autre acteur ”- je préfère l’autre acteur.*

Outra dificuldade que os alunos apresentam prende-se com os artigos partitivos que, “*exprime[nt] le fait qu’on considère une partie d’un tout non dénombrable. Il a le sens d’“une certaine quantité de”. Le nom qui le suit désigne en général une chose, un inanimé*”. Os alunos omitem-nos, como podemos verificar nas frases seguintes²⁶:

- a) *“Au petit déjeuner, je prend céréales et lait - Au petit déjeuner, je prends des céréales et du lait;*
- b) *“Au déjeuner, je mange soupe et je bois de leau ...”- Au déjeuner, je mange de la soupe et je bois de l’eau ;*
- c) *“Nous ne mangons pas des chocolates... ”- Nous ne mangeons pas de chocolat;*
- d) *“ ... Nous ne mangeons pas de la fastfood” - Nous ne mangeons pas de fastfood;*
- d) *“...il n’y a pas pollution ”- il n’y a pas de pollution.*

²⁴ As palavras em itálico e entre parênteses são a transcrição do erro

²⁵ As palavras em itálico e entre parênteses são a transcrição do erro

²⁶ As palavras em itálico e entre parênteses são a transcrição do erro

Acontece, ainda, que fazem deles um mau uso, trocando o partitivo pelo artigo definido “*Au dîner, vous mangez la salade*” - vous mangez de la salade;

Tais ocorrências podem, também, justificar-se por interferência da língua portuguesa. Esta interferência da língua, isto é, o mau uso dos artigos partitivos, pode dever-se ao facto de não existirem na língua portuguesa, causando dúvidas quanto ao seu emprego ou não na língua francesa.

Evidenciam-se, ainda, alguns erros na conjugação verbal, constatando-se que os alunos não fazem a concordância de pessoa na conjugação do verbo, deixando-os, a maior parte das vezes, no infinitivo, escolhendo mal a terminação. Veja-se os exemplos apresentados²⁷:

- a) “*Nous nous lavons et nous brosser des cheveux*”- “*Nous nous lavons et nous nous brossons les cheveux*” ;
- b) “*je fait*”- “*je fais*” ;
- c) “*il sommes 25 ans*” ; “*il à 25 ans*”- “*il a 25 ans*” ;
- d) “*... Ill ai 25 ans*” – *il a 25 ans* ;
- e) “*il es né*”- “*il est né*” ;
- f) “*...je apprecies*”- *j’apprécie*.

Outro obstáculo muito frequente com o qual os alunos se deparam no FLE é a confusão entre os verbos *être* e *avoir*, trocando-os constantemente, como é o caso “*... Ill a française ... ill a acteur*” - *il est français... il est acteur*.

Ainda no tocante à conjugação verbal, também verificamos a ausência do verbo nas construções frásicas, como podemos constatar nos seguintes modelos²⁸:

- a) “*il s’appelle ... et localisation à Arganil - il se situe à ... ; sa localisation est...* ;
- b) “*il modern*” – *il est moderne*;
- c) “*... elle un garçon. Elle 25 ans. elle profession acteur*”- *il est un garçon. Il a 25 ans. sa profession est acteur* ;
- d) “*il un garçon*”- *il est un ...* ;

²⁷ As palavras em itálico e entre parênteses são a transcrição do erro

²⁸ As palavras em itálico e entre parênteses são a transcrição do erro

e) “*un peu enrobé*”- *il est un peu enrobé* .

Outra incorreção cometida pelos alunos foi o mau uso da expressão *c'est*. O aluno escreve incorretamente *c'est* substituindo por *ses*, havendo confusão devido à sua homofonia²⁹.

a) “... *mathématique se dur*”- *mathématique c'est dur* ;

b) “... *collège se super*”- *Mon collègue c'est super*.

Ainda neste domínio, o aluno emprega inadequadamente a expressão, quando o mais correto seria usar o verbo *être* no presente na terceira pessoa do singular. Revela, assim, uma falta de precisão ou inadequação semântica quando a utiliza. Este erro pode refletir problemas de aprendizagem das regras da própria língua estrangeira, na medida em que esta expressão não existe na língua portuguesa.

No que diz respeito ao uso dos pronomes pessoais, o aluno confunde o pronome *il* com o *elle*, masculino e feminino singular respetivamente, uma vez que emprega constantemente a segunda forma ao invés de utilizar a primeira, o que revela interferência da língua portuguesa, pois os alunos tendem a fazer traduções literais da LM para a LE.

Por fim, é de realçar, mesmo que em menor número, o não domínio do uso das preposições, nomeadamente no uso adequado das preposições *à*, *en*, *avec*, *dans*, como podemos conferir nas situações que se seguem³⁰.

a) “*il habite à France*”- *il habite en France* ;

b) “...*du pain avec nous buvons du lait*”- *du pain et nous buvons du lait* ;

c) a) “*élèves ses fantastique...mes professeures ses chuette*”- *élèves sont fantastiques et mes professeures sont chouettes* ;

d) “...*on la classe*...”- *dans ma classe*.

Estas ocorrências demonstram que os alunos apresentam dificuldades não só nas regras gramaticais mas até na simples utilização das preposições adequadas requeridas pela construção frásica.

São ainda de realçar as dificuldades que os alunos apresentam no domínio da morfologia verbal, pois surgem, várias vezes, erros de conjugação, já quanto à realização

²⁹ As palavras em itálico e entre parênteses são a transcrição do erro

³⁰ As palavras em itálico e entre parênteses são a transcrição do erro

da coesão sintática, verifica-se nos textos que há uma dificuldade acrescida, pois a utilização tanto dos artigos, como dos pronomes, entre outros, nem sempre é bem conseguida, sendo mais frequente a ocorrência de erros neste domínio.

2.3.2.2. Erros de ortografia

Quanto à ortografia, verifica-se, muitas vezes, que os alunos cometem erros ortográficos, infringindo assim as normas que os regem. A este nível, os erros presentes nos textos dos alunos são ao nível da ortoépica, pois os discentes escrevem conforme pronunciam, confundindo, assim, palavras que na verdade se assemelham bastante, provocando dúvidas relativamente ao uso de umas ou de outras. Tais ocorrências podem ser confirmadas nos modelos a seguir apresentados³¹:

- a) “*Je fait*” – *je fais*; “*cours*”- *jours*; “*jamé*”- *jamais* ; “*après*”-*après* ;
- b) “ *Le nom du collège et...* ”- *Le nom du collège est* ;
- c) “*Ville et un petit* ” - *la ville est un...* ;
- d) “*il s’appele*”- *il s’appelle*.

A ortografia da língua francesa é muito complexa, na medida em que esta apresenta sons desinências nominais e verbais pronunciadas da mesma forma, como acontece no exemplo a), com consoantes mudas (il/ils) com grafias correspondendo a um só fonema (jamais), com palavras com uma dupla consoante (*appelle/ appelons- appelez*) palavras homófonas.

Outra particularidade da língua francesa é o processo da elisão, que tem como função evitar os hiatos ou seja, o encontro de duas vogais pronunciadas. Neste campo, os alunos também apresentam dificuldades. Vejamos³²:

- a) “*je adore*”- *j’adore* ;
- b) “*je aime*”- *j’aime* ;
- c) *Je habite*- *j’habite*.

³¹ As palavras em itálico e entre parênteses são a transcrição do erro

³² As palavras em itálico e entre parênteses são a transcrição do erro

2.3.2.3. Erros de acentuação gráfica

Em geral, a palavra francesa acentua-se levemente na última vogal pronunciada, tendo em conta que o *e* final é considerado mudo. A acentuação é importante, porque os acentos permitem precisar a pronúncia e distinguir as palavras homónimas. O acento agudo coloca-se geralmente sobre o *e* fechado e o acento grave coloca-se sobre o *e* aberto. Permite, ainda, a distinção entre a preposição *à* e a terceira pessoa do singular, no presente do indicativo do verbo *avoir a*.

Pode-se verificar que a grande dificuldade dos alunos se encontra, neste caso, na correta utilização do acento grave e do agudo, visto que há uma troca constante entre estes. Vejamos os exemplos que se seguem³³:

- a) “... *Me collège ... Apres*” - *mon collègue ... après* ;
- b) “... *Il à beaucoup ...*” - *il a beaucoup* ;
- c) “... *television/ prefere*” - *télévision/ préférée* ;
- d) “... *les matières*” - *les matières* .

2.3.2.4. Erros de coesão textual

Relativamente à coesão textual pode-se dizer que, de uma forma geral, considerando todos os textos produzidos em FLE, foi minimamente assegurada, visto que não existem contradições de uma frase para a outra. No entanto, verifica-se que os alunos ainda recorrem a uma certa redundância, não fazendo substituições de termos lexicais e os outros limitam-se à realização de uma má cópia do texto do modelo, fazendo colagem de frases com traduções à letra do português. Vejam-se os seguintes exemplos.

³³ As palavras em itálico e entre parênteses são a transcrição do erro

choisir de bonnes habitudes ^{alimentaires} / tu ne manges ~~pas~~ fast-food pizzeria,
~~gâteaux~~ ~~ma~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~salade~~, ~~du~~ viande et du poisson, de fruit, de riz, ~~et~~ ~~ce~~ ~~qui~~
~~est~~ ~~bon~~ ~~pour~~ ~~la~~ ~~santé~~.
 Fumer ~~est~~ ~~préjudiciable~~ ~~pour~~ ~~la~~ ~~santé~~, ~~tu~~ ~~préfères~~ ~~tu~~
 respecter des regles d'hygiène pour ta santé et ta denture, laver les dents, laver les cheveux,
~~laver~~ ~~tes~~ ~~yeux~~.
 et ne pas boire d'alcool parce que ~~ce~~ ~~ne~~ ~~pas~~ ~~bien~~ ~~tu~~ ~~te~~ ~~soignes~~, ~~tu~~ ~~te~~ ~~soignes~~.

Ilustração nº1 – produção escrita

Parce que tu ~~as~~ ~~de~~ ~~bonnes~~ ~~habitudes~~ ~~alimentaires~~ ~~tu~~ ~~manges~~ ~~équilibré~~. ~~tu~~
~~bois~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~fast-food~~, ~~pizzeria~~, ~~les~~ ~~regimes~~ ~~et~~ ~~tu~~ ~~as~~ ~~une~~ ~~alimentation~~ ~~mauvaise~~
 et manger fruits, légumes, pain, et. Si le problème continue prends rendez-vous
 chez le médecin et il te doit boire des litres d'eau par jour, tu
~~doit~~ ~~le~~ ~~faire~~. ⁵⁹ Il faut perdre ces mauvais habitudes.

Ilustração nº2 – produção escrita

~~(quand on a des kilos en trop on se aide aux docteurs~~
~~pour et préjudiciale pour santé)~~

quand ~~on~~ ~~a~~ ~~des~~ ~~kilos~~ ~~en~~ ~~trop~~ ~~on~~ ~~se~~ ~~aide~~ ~~aux~~ ~~docteurs~~
 pour ~~et~~ ~~préjudiciale~~ ~~pour~~ ~~santé~~. Les docteurs conseillent
 un regime et de l'activité physique, comme par exemple
2 litres d'eau par jour et ne mange pas fast food.
légumes et fruits et attentions son alimentation.
 Dilm.

Ilustração nº3- produção escrita

3. Algumas ponderações finais

A amostra que serviu de base ao estudo empírico parece revelar que os erros ocorrem nos diversos domínios da competência, sendo possível aferir que as dificuldades que os alunos apresentam são de diferente natureza.

Nos textos escritos pelos alunos que frequentam a disciplina de FLE, verifica-se um maior número de erros cometidos. É evidente que, por ser uma língua estrangeira, o risco de ocorrência de erros é mais comum. Com efeito, as dificuldades linguísticas (Guerra, 2007) e a analogia com certas construções da língua francesa com a língua materna (Figueiredo, 2002) tornam a produção escrita demorada.

Após terem sido contabilizados e sinalizados os erros cometidos nas produções escritas de FLE, e segundo os comentários gerais tecidos quanto à semântica e morfossintaxe da relação entre as frases e da frase, poder-se-á concluir que os alunos apresentam mais dificuldades a nível morfossintático.

Ao longo da análise dos erros pude constatar que muitos deles evidenciam uma clara interferência da LM. Em alguns casos, foi ainda possível verificar que as suas dificuldades provêm do desconhecimento de regras básicas do funcionamento da sua própria língua, revelando essas carências a nível sintático, nas várias composições que foram redigindo ao longo do ano e também nas respostas de interpretação de textos.

A ocorrência, em menor número, de erros semânticos em francês explica-se pela atividade de produção escrita em si, que requeria dos aprendentes a utilização de um texto modelo, o que direcionou os alunos para algo específico e que haviam acabado de assimilar, não lhes dando grande espaço para dispersarem para atualização de outros termos que não dominavam. Contudo, a tarefa foi-se complexificando e é nos últimos textos que notamos um aumento dos erros.

Relativamente aos textos produzidos pelos alunos em LM, estes apresentam dificuldades de outra natureza, havendo um maior domínio da correção linguística e interiorização das regras do sistema linguístico. No entanto, alguns erros que se verificam já não deveriam ocorrer num texto produzido por alunos deste nível de escolaridade, o que é preocupante, pois são erros de remediação mais difícil. É o caso dos erros morfossintáticos, da deficiente organização das ideias e da falta de coesão textual. Em resposta a esta problemática, Barbeiro e Pereira (2007) sugerem a criação de atividades que desenvolvam as competências não só de ortografia, mas particularmente a compositiva,

porque esta nunca será totalmente automatizada, pois cada texto tem as suas particularidades.

Assim, tornou-se benéfico trabalhar todas as componentes da escrita, permitindo aos discentes ter presentes as regras e, à medida que foram surgindo dúvidas, estas foram esclarecidas. Notou-se que os alunos resolveram os exercícios de produção escrita de uma forma mais eficaz. As atividades realizadas, apesar de reduzidas, aliada a toda a dinâmica criada em torno delas, contribuíram para motivar e valorizar a tarefa da expressão escrita e para a sua desmitificação anulando, de alguma forma, “a falta de distanciamento crítico que afeta o sujeito, relativamente aos produtos da sua escrita” (Amor, 2001: 121). Este tipo de atividade promoveu, ainda, uma atitude reflexiva sobre a produção escrita, num ambiente de entajuda que contribuiu significativamente para o aumento da autoestima (Cf.: Damiani, 2008).

Caso o estudo não tivesse sido limitado às aulas que me foi possível lecionar no âmbito do estágio supervisionado, teria dedicado mais tempo às tarefas da escrita, criando mais atividades, tentando responder à necessidade de encontrar uma metodologia que fosse ao encontro de toda a complexidade que envolve a aprendizagem do processo da escrita (Cf.: Pereira, 2001). Este tipo de atividades e a análise dos erros dos discentes podem ajudar o professor a diagnosticar dificuldades ou o estado de aprendizagem de um conteúdo, e por conseguinte solucionar erros antes que estes possam vir a fossilizar-se.

Querer resolver todos os problemas da escrita de uma só vez não seria de todo concretizável, contudo, e visto as limitações encontradas ao longo da prática pedagógica, penso que este tipo de estudo ajuda a uma maior consciencialização e contribui, mesmo que em pequena escala, para ajudar alunos a colmatarem algumas das lacunas referenciadas, através de uma abordagem da escrita na sala de aula, centrada no processo e não no produto, e baseada numa estratégia facilitadora do procedimento.

4. Sugestões didático-pedagógicas para o ensino da escrita em PLM e FLE no 3º ciclo do Ensino Básico

Apesar das limitações que encontrei no meu estágio que me impossibilitaram o estudo e a implementação de certas atividades, neste capítulo irei propor várias atividades que poderão ser desenvolvidas no decorrer de uma aula e que visam a melhoria do desempenho dos alunos nas suas produções escritas. Estas propostas terão em conta as

diferentes necessidades dos alunos. As estratégias deverão ser diversificadas, facilitadoras da aprendizagem da expressão escrita e deverão, também, fomentar o gosto pelo ato de escrever.

Sugiro, assim, práticas que pressupõem que sejam criados momentos em que o aluno tenha um papel ativo no processo de aprendizagem. Para Emília Amor:

(...) é pela análise das actividades que se pode conceber a aula, não apenas a partir do que o professor “faz” mas da frequência de oportunidade e do meio que ele desencadeia para que seja o aluno a “fazer” algo e das situações de aprendizagem dele resultantes (Amor, 2006: 32).

Em situação pedagógica, cabe ao professor o papel de interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a produção/expressão escrita, integrando-a em projetos funcionais e investidos de significação, para o aluno.

Face ao exposto, e tendo em conta as lacunas apresentadas nos textos dos alunos, pretende-se apresentar, neste ponto, atividades que visam colmatar essas falhas na expressão escrita. Propõe-se que sejam postas em prática todas as aulas (a resolver na aula ou como trabalho de casa) uma vez que a repetição leva à aprendizagem, pois “Já Aristóteles dizia a Alexandre Magno: Para se aprender algo, é preciso repeti-lo” (Pinto 1992, *in* Castro, 2005: 12).

4.1. Português Língua Materna

4.1.1. Sintaxe

Embora acredite que alguns dos erros de sintaxe dados pelos alunos foram pura distração (“apenas tenho *uma moedas* comigo”), pois são inconcebíveis para alunos do 9º ano, outros já me parecem falta de conhecimento (“no segundo e terceiro *verso*”). Penso que este último é menos recorrente quando o sujeito é composto por nomes próprios, por exemplo: “O Manuel e a Maria foram ao cinema”. Acredito que, nesta situação dificilmente o aluno utilizaria o verbo no singular “foi”.

Relativamente à sintaxe, propõe-se uma atividade que passa pela descoberta e sistematização das regras de funcionamento da flexão verbal, levando os discentes a refletir sobre as regras linguísticas, facilitando-lhes, ainda, a identificação das dificuldades no uso da língua e ajudando-os a descobrir as regras gramaticais.

Jogos com regras os verbos



1. Lê o texto, e sublinha as formas verbais.

A multidão propunha uma confraternização à força. Era preciso pedir desculpas ao marçano que se acaba de pisar, implorar às pessoas penduradas no elétrico que se apertassem um pouco para se poder arrumar um pé, nada mais que um pé, num cantinho do estribo, muitas vezes sorrir para gente que nunca se tinha visto antes e apetecia insultar.

Mário Dionísio, “Assobiando à vontade”, in *O Dia Cinzento e Outros Contos* Europa-América

- 1.1. Transcreve respetivo infinitivo de cada forma verbal. Indica o tipo de conjugação a que pertence.

- 1.2. Reescreve o texto iniciando-o por “ A multidão proporá”.

Ficha nº 1

Elaboração própria

4.1.2. Ortografia

O ponto referente aos erros ortográficos foi o que registou mais ocorrências, tais como: troca de letras, confusão dos tempos verbais, desconhecimento do uso correto dos sinais de pontuação.

Assim, propõe-se uma atividade que trabalhe a consciência fonológica dos alunos, na medida que esta afeta o sucesso da escrita. Só a tomada de consciência das regras de representação do sistema ortográfico permitirá ao aluno ultrapassar as dificuldades que este lhe coloca. É importante que os discentes compreendam a relação entre letras e sons, visto que esta, com já foi mencionado anteriormente, não é totalmente transparente no sistema ortográfico português.

Jogos com regras

Caça ao erro



1. Observa com atenção a banda desenhada

UM TERSSO DOS ALUNOS DO NÔNO ANO XUMBOU A PORTUGUÊS E DOIS TERSSOS A MATEMÁTICA!

HUM! HUM!... DA MANEIRA QUE ISTO ESTÁ ESCRITO DUVIDO DAS CONTAS!!!



Zeferino Coelho, in Jornal de Noticias[Adaptado]

1.1. Corrige os erros na fala da personagem.

2. Completa com i ou e:

me_ar ans_ar c_ar p_ar pass_ar manus_ar
ch_ar od_ar p_ão s_cr_tár_a pr_gar ap_rto

3. Neste pequeno texto há alguns erros ortográficos. Deteta-os e reescreve a palavra corretamente.

Ao entardecre, os efetivus lançadus em minha perseguissão diminuirão muito. Ao fim de seiz ou sete dias, a cassa cessou pur completo. Istou convencedo de que pensarão que eu tinha morrido de fome. A companhea prupôs-se silenciar o caso e negar toda a responsabilidade.

Joan Manuel Gispert, *O Mistério da Ilha de Tokland*, ed Caminho

4. Retira do texto os antónimos das palavras que se seguem:

Amanhecer auxílio aumentaram ajuda intensificou-se divulgar

Para além da consciência fonológica, importa ainda desenvolver outras modalidades de consciência linguística, como a noção de palavra e de frase. Efetivamente, para conhecer as regras a que a produção escrita está sujeita, contribui, de forma decisiva, o conhecimento gramatical, o qual permite evidenciar quais as relações entre palavras e frases ou entre frases e texto, possibilitando generalizações e tornando explícitas as operações que realizamos.

No que diz respeito à pontuação, propõe-se que, através de um único texto, o aluno compreenda que, de acordo com a pontuação que utilizar, o mesmo terá significados/objetivos completamente diferentes.



A importância da Pontuação

A pontuação é muito importante para uma correta asserção, principalmente na expressão escrita. O texto que se segue demonstra isso de forma eloquente.

«Deixo meus bens à minha **irmã** não a meu **sobrinho** jamais será paga a conta do **alfaiate** nada aos **pobres**»

1- Este texto escrito rapidamente, à hora da morte, ficou sem pontuação. Afinal, para quem eram os bens? Os beneficiários eram as quatro entidades referidas no texto.

1.1- Reescreve o texto e pontua-o corretamente, de acordo com as situações que se seguem.

- a) Os bens ficaram para a irmã.
- b) O sobrinho é que beneficiou dos bens.
- c) Os bens foram feitos ao alfaiate.
- d) Os pobres é que ficaram com os bens.

4.1.3. Acentuação gráfica

Os discentes têm de entender a importância do acento gráfico que, em algumas situações, pode alterar completamente o significado das palavras.

De acordo com as explicações abordadas no ponto “Erros de acentuação gráfica”, propõe-se que os alunos resolvam alguns exercícios que os podem ajudar a apreender/relembrar as diferentes regras de acentuação.



Caça aos acentos!!

Acentua corretamente as palavras do seguinte texto

- Engenheiro. Engenheiro numa grande companhia, uma empresa disto de construções.
- Sim.
- Esta família toda contra ele. E pais, e irmãos, e cunhados. Ninguém lhe fala.
- o que ?!
- E a senhora ainda por cima não o defende, vai-se a ver, põe-se ali que eu sei lá! Foi até a que se alterou logo, ainda antes de mais ninguém, mal teve conhecimento do caso.
- Coisa grossa seria...
- Os trabalhadores zangaram-se com os administrativos que eram a freguesia maior lá de empresa.
- A freguesia maior como? Ah, já estou a ver! Construíram as casas que eles depois vendiam!
- Isso era. E o engenheiro vai, dá as ações que lhe pertenciam aos trabalhadores- muita centena de conto pelo que ouvi-, dá-lhas para que eles tivessem a maior parte na companhia.
- O que havia de dar aquele senhor! Todo bem-posto! Por isso eu te dizia há bocado, o mundo é bonito, há homem que se sacrifica pelo outro.
- Ha, não ha, Albano?
- E eu afirmo-o. Afirmo-o aos que não acreditam. Que vão a História, o enxame deles que tem posto a cabeça ao serviço para modificarem isto!

Olga Gonçalves, *Ora Esguardae*, Ed Caminho

Ficha nº4

Elaboração própria

4.1.4. Coesão textual

Aquando de uma produção escrita, os discentes devem entender que é necessário diversificar nas expressões/palavras que utilizam. Por exemplo, quando se coloca no início do texto uma expressão que designa um objeto, uma pessoa ou uma situação perfeitamente identificada, ao longo da produção escrita, ao referirmo-nos a essa expressão/palavra usam-se diferentes tipos de expressões que retomam essa entidade (Martins, 2008).

Além disso, a produção textual deve apresentar uma relação de sentido entre as frases. Para isso, existem os conectores (advérbios e conjunções) que possibilitam a compreensão do texto. Quando os utiliza o aluno tem tendência a utilizar sempre o mesmo, em vez de recorrer a sinónimos.

Assim, propõe-se que os alunos resolvam alguns exercícios que os podem ajudar a apreender e a praticar diferentes componentes da expressão escrita, através de exercícios simples que se irão complexificando. No sentido em que é fundamental que o aluno compreenda a funcionalidade do funcionamento da língua, apresento exercícios onde terá de refletir sobre as regras, para que as possa aplicar convenientemente, aquando da construção de um texto.

Leio, logo penso.
Portanto, incomodo!



Jogos com regras: caça ao erro.

Os conectores usados nas frases que se seguem estão mal aplicados. Substitui por os que se encontram ao lado de cada alínea.

- A) Todos pensaram que o ataque ao presidente tinha acabado.
No final, em **contrapartida**, o vereador criticou, **por exemplo**, a sua última iniciativa.

de novo/ enfim
contudo/ portanto
nomeadamente

- B) Se queres mesmo saber, digo-te já porquê: **por exemplo** porque era muito caro; **aliás**, porque o que tenho ainda me serve perfeitamente; **com efeito**, porque o novo modelo não traz novidades.

Então/ Depois
A saber/
Finalmente/
Portanto /

C) Essa lista tem um erro, **nomeadamente**, não distingue os que têm Mais de vinte e cinco anos.

Enfim/ ora
Quer dizer/ Assim

Ficha nº5

Elaboração própria

Jogos com regras- caça ao advérbio

1. Observa com atenção a banda desenhada.



Bill Watterson, Calvin Hobes in Público [Adaptado]

1.1.Preenche a seguinte tabela com os advérbios retirados da B.D.

Advérbio de predicado	Advérbio interrogativo	Advérbio de quantidade	Advérbio de frase	Advérbio de negação

Ficha nº6

Elaboração própria

Após terem sido trabalhados várias categorias do funcionamento da língua é primordial conferir-lhe sentido e utilidade. Deste modo, proponho atividades que trabalham a expressão escrita enquanto processo. Os alunos são levados a criar um texto com um objetivo específico, seguindo várias etapas.

Oficina da Escrita

1. Observa com atenção a banda desenhada.



Bill Watterson, Calvin Hobes in Público [Adaptado]

1.1. Elabora um texto narrativo sobre a aventura vivida por Calvin e o seu Tigre Hobbes neste conjunto de vinhetas. Começa por delimitar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão preenchendo os espaços com a identificação das vinhetas.

Introdução _____

Desenvolvimento _____

Conclusão _____



Oficina da Escrita
Desenvolvimento de temas
através de frase.

Os jovens e a leitura

Este é um tema que naturalmente faz surgir opiniões bastantes distintas. No entanto, uma certeza é inquestionável: os jovens, hoje, quase não leem jornais. Os jornais podem ser alterados para apelar à sua leitura ? O que deve ser alterado? Conteúdos? Formatos?

(Elaboração do plano em conjunto)

Registo das ideias fundamentais

Vocabulário que pode servir para desencadear o tema
Nomes ; adjetivos; verbos.

Alguns estruturadores do texto (quadro de conetores)

Ordenação e relacionamento das ideias

Tema:

Assuntos possíveis a partir deste tema

- a.
- b.

Introdução

Desenvolvimento

Conclusão

Revisão e correção do texto escrito

- grelhas de auto-hetero correção
- reescrita do texto

4.2. Francês Língua Estrangeira

Com base nos erros detetados nas produções escritas dos alunos, e tal como aconteceu no PLM, também no FLE são propostos diferentes exercícios que visam colmatar as dificuldades dos discentes.

4.2.1. Sintaxe

No que à sintaxe diz respeito, são apresentados diferentes exercícios. Se num primeiro momento lhes é pedido que completem os espaços em branco, num segundo momento terão de construir pequenas frases.

1. Complète les phrases avec la forme correcte des verbes.



Je __ (appeler)
J' __ 12 ans et j' __
en France. Je __ petit et enrobé.
J' __ les cheveux noirs et les yeux
marron.

Maintenant à toi, fais la description de
Marie.

2. Nicolas parle de ses parents. Ordonne les phrases pour savoir ce qu'il dit.

- a. gentille. Parce qu' ma mère j'aime elle est
- b. j'adore est mon père parce qu'il amusant et compréhensif.
- c. je avec très bien mon cousin. m'entends



Aujourd'hui, j'ai étudié les articles
le, la, les du, de la, des
_beurre _viande _fruits
_frites _poisson _chocolat
_crème _salade

Très bien! Maintenant écris des phrases avec les articles et les aliments.

J'aime __ et __. Je mange __ et __. Je bois __.

Je déteste __et __.

Il faut manger équilibré.

Travailler la structure de la phrase avec des petits cartons. Les élèves doivent compléter des phrases.

Sujet - verbe - complément

joue

étudie

mangez

des fruits et

font

Elle

Il

Marie

trois langues

T

Louis et

des courses

a

Nicola

parle

Elle

Je

somme

trois enfants

de la guitare.

calme

et

Thérèse

arrive

écri

à l'heure

Des

Ficha nº10

Elaboração própria

Huit règles
d'or pour
une vie
saine



En groupe, écris une affiche pour sensibiliser tes camarades de l'école.

Écris huit règles d'or pour une vie saine. Utilise les verbes suivants.

Manger se boucher faire se laver dormir éviter dormir se protéger sortir aller prendre mettre

Ficha nº11

Elaboração própria

Donner des feuilles et demander aux élèves, selon les énoncés/questions, d'écrire des phrases. Ensuite, il faudra plier et faire passer la feuille à un autre camarade. Les feuilles circulent et passent par tous les élèves. On obtient un texte qui est lu en classe et, ensemble, il est corrigé.



Ficha nº 12

Elaboração própria

4.2.2 Ortografia

Relativamente à ortografia, e após um breve contacto com os sons, é feito um ditado para aferir até que ponto os discentes distinguem os sons em FLE.

Découvre les sons.

Son [u] = ou bouton amour

Son [y] = u plume étudiant

Son [wa] = oi

Son [e] = é er et

Son [E] = è / ê / ai/ ei

Son (n) =gn

son [ɛ̃] = in / im /ain/ ein

som [ã] = an/ en/ am/em

son [o] = o/ au/ eau

son (oe) = eu/ oeu

som (f)= f/ph



À toi maintenant! Je dis et tu écris...

Bouton amour route boule plume nature lune poire roi histoire
danser école billet mère français crêpe reine pain timbre
jardin peinture croissant septembre parents moto bateau
restaurant docteur sœur photo montagne ...

Ficha nº13

Elaboração própria

Dictée

Être un serpent c'est intéressant parce que je me promène en rampant.

Être un serpent c'est intéressant parce que je change de peau de temps en temps.

Être un serpent c'est intéressant parce que je parle en sifflant.

Être un serpent c'est intéressant parce que je donne mon nom à un instrument.

Être un serpent c'est intéressant parce que grimpe en glissant.

Être un serpent c'est intéressant parce que j'ai beaucoup d'enfants.

Finalement, être un serpent c'est très amusant!



Ficha nº14

Elaboração própria

4.2.3 Acentuação gráfica

Na língua francesa o acento tem funções diferentes das do PLM, por isso é essencial lembrar, sempre que possível, as regras de acentuação. Depois de revistas estas regras, os alunos têm de acentuar uma série de palavras.

En français, on a plusieurs accents :

- l'accent aigu qui se trouve sur les *e* ;
- l'accent grave qui peut se trouver sur le *e*, le *a* ou le *u* ;
- l'accent circonflexe qui peut se trouver sur toutes les voyelles
- le tréma qui est signe de division.



Sais-tu placer correctement les accents ?

Pere elephant eleve terrible repetition process mystere etre
diner egoiste celebre ete seche vegetal ile arrive

Ficha nº15

Elaboração própria

4.2.4 Coesão textual

Aquando de produções escritas, a coesão textual é um mecanismo linguístico difícil de assimilar, por isso deve ser trabalhada sistematicamente. Esta dificuldade é bastante notória na LM e vai refletir-se na LE: os alunos repetem as palavras e os conetores, exatamente como fazem na LM.

Assim, proponho um exercício em que, com base num texto modelo, os discentes terão de reescrever o seu texto.

Travail de groupe

Lis mon invitation et aider moi à compléter d'autres pour envoyer à mes amies.



Invitation

Salut les amis,

Le mardi 12 février, je vais avoir 12 ans. Comme nous sommes à l'école, la fête sera samedi prochain. Je vais organiser une petite fête d'anniversaire samedi prochain, à 14h. Rendez-vous chez moi pour la fête.

Mes parents vont préparer la fête : c'est un pique-nique. C'est fantastique!

On va bien s'amuser! Ça va êtres chouette!

Est-ce que vous pouvez me téléphoner ou écrire un e-mail pour confirmer votre présence?

À samedi

Nicolas

Invitation

De la part de :

Pour:

Le jour :

À

heures

Local:

Détails de la fête:

Merci de confirmer ta présence au tél :



Fichas nº16
Elaboração própria



Fais ta page pour un album de classe. Écris ton nom et ton âge, et parle de ton caractère et de tes loisirs.

Nicolas

Je m'appelle Nicolas. J'ai douze ans.

Je suis petit et mince. J'ai les cheveux noirs et les yeux noirs.

Je suis sympathique, amusant mais je suis têtu et peu organisé.

Pendant mes temps-livres, je regarde la télévision, je fais du vélo et je m'amuse avec mes amis.

J'adore mes parents. Je n'aime pas l'école. Je déteste le directeur.



As atividades atrás expostas são apenas alguns exemplos que poderão colmatar as dificuldades apresentadas pelos discentes, nos textos elaborados pelos mesmos. Contudo, além destas, muitas outras atividades poderiam ser propostas. Por exemplo, a redação do resumo de uma obra. Esta tipologia textual permite o desenvolvimento da capacidade de

recorrer à escrita para assegurar o registo e o tratamento de informação ouvida ou lida; utilizar a escrita para estruturar o pensamento e sistematizar conhecimentos; utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos; selecionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos específicos; redigir textos coerentes, selecionando registos e recursos verbais adequados (Reis, 2009: 126-127).

Além disso, este tipo de atividade contribui para a aquisição do domínio técnico da língua, o que conduz à evidência da “ideia base ou as ideias básicas subjacente ao texto” (Gomes *et al.*: 227).

A resolução das dificuldades a nível sintático pode ser realizada com o uso de diagramas que mostram frases simples e, posteriormente, frases complexas trabalhando com cartolinas para ensinar a ordem sujeito-verbo e complementos. Já para reformular a componente lexical, pode ser utilizado o dicionário, sempre que os alunos tiverem dúvida ou escreverem uma palavra errada. Eles próprios podem aprender e fazer a autocorreção com a ajuda desse material.

Também poderia propor aos alunos a redação de textos atribuindo aos mesmos um destinatário significativo, ou seja, integrando-os em projetos funcionais e investidos de significação, como por exemplo, promovendo a sua participação no jornal da escola e intercâmbios entre escolas. Assim, a sua escrita terá uma finalidade concreta, o que motivará os alunos.

Outra atividade que tem como objetivo revelar aos discentes a importância de planificar, escrever e rever, seria a reescrita, submetendo um texto simples a uma transformação através da troca por frases mais elaboradas, o que estimula o desenvolvimento dos vários componentes textuais.

Os textos que os alunos produzem devem ser apropriados à intenção e à situação de comunicação, é importante que as tarefas de escrita tenham um destinatário, um objetivo, tal como um protótipo textual definido (Guerra, 2007), por isso proponho como atividade a redação de um *email*, através de um texto modelo. Após, terem terminado o trabalho, cada aluno trocará o mesmo com um colega e cada um terá de fazer sugestões, tendo como

finalidade o aperfeiçoamento do texto do colega. No final, cada um ficará com o seu próprio texto e fará as alterações que lhe permaneçam pertinentes.

Outra forma de enriquecimento e melhoramento do léxico é através da elaboração de fichas com palavras que, na sua escrita, suscitam dúvidas quanto à sua ortografia. As palavras selecionadas são apresentadas com um espaço em branco no ponto onde os discentes apresentam a dificuldade. Desta forma são feitas intervenções para automatização, treinando os padrões.

Ao nível da planificação, aquando da sua realização, poderá trabalhar-se com os alunos de diferentes formas através de enumeração de pistas ou perguntas que direcionem o pensamento. O professor sugere perguntas ou, então, propõe aos alunos que o façam, para orientar e adequar as informações, de modo a organizar a sua escrita e a direcioná-la para um objetivo, tendo em atenção a progressão do conteúdo.

É importante promover diferentes estratégias e atividades que se insiram nos diferentes subprocessos, de forma a enriquecer o processo de construção do próprio texto.

Segundo Barbeiro,

tendo procedido à geração e selecção de conteúdo, bem como à sua organização, processos que envolveram a tomada de decisões, com base nos elementos enquadradores, dispondo de um plano materializado no papel ou apenas mental, o sujeito pode tomar a decisão de passar a textualização, ou seja, à redacção das unidades, que formarão o texto (Barbeiro, 2003: 67).

CONCLUSÃO

Numa realidade de ensino que se encontra em constante mutação e cujas metodologias procuram, cada vez mais, atender às necessidades dos seus alunos, e considerando a produção escrita uma dessas necessidades, procurei, com este trabalho, contribuir, sobretudo e genericamente, para uma consciencialização sobre a importância da mesma. Estando este estudo inserido no contexto de uma prática pedagógica supervisionada, começo, precisamente, por lhe dar atenção. O ano de estágio pedagógico é um processo muito importante na formação de um professor, pois confere inúmeras possibilidades a fim de ensinar e aprender ao mesmo tempo. Nesta medida, a prática pedagógica resulta num processo longo, trabalhoso, que requer muito esforço e dedicação, mas que, sem sombra de dúvidas, se revela muito enriquecedor a vários níveis.

Na segunda parte, apresentei e expus o estudo empírico levado a cabo na referida prática pedagógica, sobre o tema que dá o título ao presente relatório. Pesquisei subsídios teóricos existentes sobre o tema, defini um objetivo, delineei algumas propostas didáticas para atingi-lo e realizei uma análise da aplicação prática dessas propostas. Ficou por este meio visível que a abordagem da produção escrita no ensino da língua materna e da língua estrangeira é uma forte aliada para o sucesso da aprendizagem. Como tal, e em consequência deste estudo, julgo poder afirmar que uma abordagem da escrita em contexto educativo, por mais breve que seja, é significativa para alcançar melhorias na consciencialização dos alunos relativamente à correta utilização e à importância da escrita.

Das observações efetuadas em contextos de aula das duas turmas em questão, constatei que, sempre que era solicitado aos discentes que escrevessem um texto, a reação não era positiva: sentiam-se antes inseguros e desmotivados. Para remediar esta situação, tentei desenvolver atividades de escrita em grupo de pares, para que os alunos se sentissem mais motivados e pudessem trocar ideias; a estratégia funcionou. O trabalho colaborativo revelou-se muito mais interessante, motivador; parece que se aprende muito mais quando temos a oportunidade de ver os processos de escrita que os outros praticam. Neste contexto, Barbeiro (1999) realça a dimensão interativa que existe num projeto de escrita colaborativa e o modo como possibilita o desenvolvimento linguístico e metalinguístico dos alunos, bem como a reflexão sobre a complexidade do processo de escrita. De facto, os trabalhos realizados em colaboração oferecem oportunidades. Neste sentido, a elaboração de atividades que conduzissem a este tipo de trabalho é primordial.

Durante as suas aulas, o professor deverá fazer pequenos parêntesis relativamente à produção escrita, levando os alunos a refletir sobre a importância da mesma. É urgente promover a identificação dos fatores condicionantes à aquisição da escrita, pois deste modo facilitará o encontro de meios e técnicas para remediação, superação das dificuldades e fomento de estímulos e motivações. A escrita deve ser trabalhada nas suas diferentes modalidades, é a melhor forma de adquirir uma boa prática. Após ter sistematizado os problemas a resolver, de léxico, sintaxe, morfossintaxe, entre outros, é primordial que o docente promova diversas estratégias/atividades interativas que permitam aumentar a motivação, sempre no intuito de incutir nos alunos uma imagem favorável de si próprios como protagonistas da sua própria aprendizagem, também no que à escrita diz respeito.

Neste seguimento, para colmatar dificuldades aos diferentes níveis, seria fundamental que as aulas se centrassem no conhecimento explícito da língua. Tal como propõe Inês Duarte (2008), é pertinente a criação de laboratórios gramaticais que possibilitem o desenvolvimento do “olhar de cientista” do aluno e que insistam no papel ativo da descoberta da gramática, levando-o a descobrir e interiorizar as regras para, na construção de um texto, as utilizar de forma correta. A mesma autora refere ainda que uma das características do conhecimento explícito da língua se relaciona precisamente com a capacidade de selecionar

as unidades e as estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objetivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua (por exemplo, informar, persuadir, exprimir um desejo ou um ponto de vista (Duarte, 2008: 17).

As atividades de escrita desenvolvidas em sala de aula tinham como referência textos analisados que, a priori, facultavam conhecimentos adquiridos ao longo da subunidade didática, dando a possibilidade ao aluno de obter informações a nível de vocabulário, construções sintáticas, conteúdos gramaticais que deveriam ser aplicados nas produções dos seus textos. Neste sentido, procurei sempre trabalhar de forma interativa, pois creio que é uma forma de os fazer refletir sobre o material apresentado.

Escrever é um ato complexo, implica uma panóplia grande e variada de recursos linguísticos, lexicais, gramaticais, e envolve ativar uma série de experiências pessoais que passam pela leitura e pela forma como comunicamos e nos relacionamos com os outros. Aquilo que sobretudo caracteriza a escrita, para além da organização das ideias, é o tom de

voz do sujeito de enunciação e essa voz é única, pessoal, e difere de sujeito para sujeito. É essa particularidade que confere qualidade à escrita e que permite que o leitor se sinta em sintonia com o que lê.

Uma expressão escrita correta engloba dificuldades e, como tal, a sua aprendizagem é morosa, mas pode ser facilitada por práticas pedagógicas dinamizadas em sala de aula. O professor é um facilitador da aprendizagem, pela sua experiência na produção escrita, pelos conhecimentos linguísticos e pela disponibilização de recursos de apoio à escrita.

Como nota final, este trabalho pretende deixar claro que o caminho nesta área didática nunca estará verdadeiramente trilhado, uma vez que a educação faz parte de um mundo em constante mutação; mas através do esforço conjunto, investigadores e professores têm vindo a compreender este fenómeno cada vez melhor e a contribuir para que a educação seja cada vez mais eficaz num mundo cada vez mais complexo. Este trabalho, por mais modesto que tenha sido o seu contributo, teve sempre essa ambição.

Por conseguinte,

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1997: 32).

BIBLIOGRAFIA

- Abecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Amor, Emília (2001). *Didática do Português – Fundamentos e metodologia*. 6.^a Ed., Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Azevedo M. O., Pinto, M. I. F. M. Lopes, E. M. C. A. (2006). *Da comunicação à expressão – Gramática prática do português*. Lisboa: Lisboa Editora, S.A.
- Barbeiro, Luís Filipe (1999). *Os alunos e a expressão escrita – Consciências metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, Luís Filipe e Pereira, Luísa Álvares (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, José António Brandão (2002). “Tipologias do escrito: a sua abordagem no contexto do ensino e aprendizagem da escrita na aula de língua materna” in, *II Jornadas científico-pedagógicas do português*. Coimbra: Liv. Almedina.
- Carvalho, José António Brandão (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Tilgráfica.
- Castro, E. (2005). *Memória e Aprendizagem – Aquisição e Retenção de saberes*. Tese de Mestrado em Tecnologia Educativa. Disponível em: <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/pdf/psicologia.pdf> (Consultado em 07/05/ 2014).
- Cury, Augusto (2011). *O Semeador de Ideias*, Lisboa, Planeta.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001) Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Damiani, Magda Floriana (2008). “Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios”. *Educar, Curitiba*. N.º 31. 213-230, Disponível em www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf (Consultado em 15/09/2013).
- Duarte, Inês (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular.
- Freire, Paulo. (1997): *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Figueiredo, Olívia Maria F. Gonçalves (1994). “Escrever: da teoria à prática” in Fonseca I. Fernanda (org.). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, Othon Moacyr (1992), *Comunicação em prosa moderna*, 15^a ed.. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas.

- Gomes, Aldónio, Fernanda Cavacas, M^a A. Martins, M^a A. Ribeiro, M^a J. Ferreira, M^a J. Grilo (1991). *Guia do professor de Língua Portuguesa*. 1.º Vol. Lisboa: Serviço de Educação – Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, Joaquim Agostinho de Oliveira (2007). *As Boas Práticas de Ensino da Escrita – Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita* (Tese de Doutoramento). Faro: Universidade do Algarve. Disponível em <http://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/808/1/Guerra,%20Joaquim.%20As%20Boas%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Ensino%20da%20Escrita.pdf> (Consultado em 20/01/2013).
- Lemos, Marina Serra de (1989), *Os processos de motivação na sala de aula - Cadernos de Consulta Psicológica*, Porto, nº 5, pp.31-38 Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/2027/simplesearch?query=Os+processos+de+motiva%C3%A7%C3%A3o+na+sala+de+aula> (Consultado em 16/01/2013)
- Llobera, M. (2000). «Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras» in Llobera, M. (coord.) *Competencia comunicativa Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 5-26.
- Moreira V., Pimenta H. (2012). *Gramática de Português*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, J. (2005). *Algumas notas em Metodologia de Investigação em Educação*. Mestrado em Educação. Lisboa.
- Pereira, Maria Luísa Álvares (2001). *Escrever em Português – didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Programa de Língua Portuguesa – 3.º ciclo (1991). Lisboa: D.G.E.B.S.
- Ramos, J. M. (1997). *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.
- Reis, Carlos (coord.) (2009). *Programas de Português do ensino básico*. Lisboa: D.G.E.B.S
- Reigota, F. e Silva, M. (2010). *Preparação para o Exame Nacional de Língua Portuguesa, 9ºano*. Porto: Porto Editora.
- Stroud, C. (1997), “Os conceitos linguísticos de “erro” e “norma””, In Stroud, C. e Gonçalves, P. (1997), (Orgs), *Panorama do Português Oral de Maputo*, Volume II - A Construção de um Banco de Erros, Maputo, INDE.

- Torre, M. G. (1985), *Uma Análise de Erros – Contribuição Para o Ensino da Língua Inglesa*. Tese de Doutoramento Universidade Porto: Fac. Letras. Disponível em <http://issuu.com/exedrajournal/docs/final-portugues-exedra2012finalmente-> (Consultado em 18/011/ 2013)
- Quadro Europeu de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação (2001). Ministério da Educação/Geari (coord.). Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Asa Editores II, S.A. Disponível em http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf (Consultado em 14/09/2012).
- Vygotsky, Lev Semyonovich (1991). *A formação social da mente*. 4.^a Ed. Brasileira, São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

ANEXOS

Anexo 1- Grelha de observação das aulas

Grelha de observação das aulas

Data:

Turma e ano:

Tema da aula, sumário:

Tempo	Objetivos	Atividades e conteúdos	Linguagem em sala de aula	Avaliação	Material

Anexo 2- Grelha de observação das tarefas da escrita

(Criei esta grelha inspirando-me no que Guerra (2007) desenvolve na sua tese.)

Grelha de observação das tarefas da escrita

A. Contextos de ocorrência	
a. introdução a uma temática	
b. desenvolvimento de uma temática	
c. atividade que acompanha a leitura de um texto	
d. atividade de acompanha exercícios gramaticais	
e. atividade sem relação com outras tarefas	
f. atividade para aferir a aprendizagem de aspetos linguísticos	
g. atividade para aferir a aprendizagem de aspetos culturais	
B. Atividades que antecedem as tarefas de escrita	
a. Tarefas de aferição da competência escrita	
b. Tarefas complementares a:	
i. estudo de uma temática	
ii. compreensão escrita	
iii. expressão oral	
c. Tarefas de planificação do processo de escrita	
d. Elaboração de critérios de revisão de texto	
C. Orientações na aula para as tarefas de escrita	
a. Exposição oral sobre o tema a desenvolver	
b. Guião escrito para a elaboração do texto	
c. Exposição oral sobre as várias fases da tarefa de escrita	
d. Exposição dos critérios de avaliação	
e. Explicitação dos aspetos linguísticos para a construção do texto	
f. Exposição dos critérios de revisão de texto	
D. Estratégias de elaboração de ideias	
a. Diálogo com os alunos sobre a temática	

b. Leitura de um texto do âmbito da temática	
c. Visualização de um vídeo	
d. Audição de um documento sonoro	
e. Trabalho de pares/ grupo	
f. Pesquisa temática:	
i. Autónoma	
ii. Orientada pela professora	
E. Estratégias de planificação	
a. Elaboração de esquemas/ mapas conceituais	
b. Leitura de textos modelo	
c. Registo de instruções sobre o tipo de texto	
F. Tarefas de revisão de texto	
a. Correção de:	
i. Aspetos linguísticos	
ii. Conteúdo	
iii. Estrutura do texto	
b. Correção realizada pela professora	
c. Correção conjunta com os alunos de aspetos comuns a todos os textos	
d. Correção segundo um guião de verificação	
G. Textualização	
a. Textualização em casa	
b. Textualização na aula	
c. Consulta de materiais de apoio	
d. Elaboração colaborativa	
e. Realização de rascunhos	
f. Discussão sobre os rascunhos	
g. Esclarecimento de dúvidas sobre a estrutura do texto	
H. Tarefas de edição de texto	
a. Leitura da versão final corrigida	
b. Divulgação dos textos	

I. Finalidades das tarefas de escrita	
a. Preparação para a realização de testes/ exames	
b. Aquisição de método do processo de escrita	
c. Conhecimento de diferentes tipos de texto escrito	
d. Aquisição/ Consolidação de aspetos:	
i. Linguísticos	
ii. Estruturais	
iii. Conteudísticos	
J. Tipologia textual	
a. Relato pessoal (rotinas do quotidiano)	
b. Narrativa breve	
c. Descrição	
d. (Auto)Biografia	
e. Resumo	
f. Carta (formal e informal)	
g. Texto de opinião	
h. Sumário	
i. Instruções	
j. Notícia	
k. Convite	
l. Texto publicitário	
m. Resposta a questionários (compreensão escrita)	
n. Texto livre	

Anexo 3 – Atividades de produção escrita na turma de Português

Ilustração da atividade 1

Leia o excerto da obra *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente.

Excerto do *Auto da Barca do Inferno* (B)

Sapateiro

Hou da barca!

Diabo

Quem vem i?

Santo sapateiro honrado,

Como vens tão carregado!

Sapateiro

Mandaram-me vir assi.

Mas para onde é a viagem?

Diabo

Para a terra dos danados.

Sapateiro

E os que morrem confessados,

Onde têm sua paragem?

Diabo

Não cures demais linguagem,

Qu'esta é a tua barca – esta.

Sapateiro

Renegaria eu da festa,

E da barca e da barcagem.

Como poderá isso ser,

Confessado e comungado?

Diabo

Tu morreste excomungado,

E não o quiseste dizer:

Esperavas de viver,

Calaste dez mil enganos.

Tu roubaste, bem trinta anos,

O povo como teu mister.

Gil Vicente, *Copilaçam de Todas as Obras de Gil Vicente*, vol. I, ed. de Maria Leonor Carvalhão Buescu, Lisboa, IN-CM, 1984

Escreva um texto expositivo, com um mínimo de 70 e um máximo de 120 palavras, no qual apresente linhas fundamentais de leitura do excerto da peça *Auto da Barca do Inferno* apresentado.

O seu texto deve incluir uma parte introdutória, uma parte de desenvolvimento e uma parte de conclusão. Se não mencionar ou se não tratar corretamente os dois primeiros tópicos, a sua resposta será classificada com zero pontos.

Organize a informação da forma que considerar mais pertinente, tratando os tópicos apresentados a seguir.

- Identificação do espaço onde as personagens se encontram.
- Referência ao destino da viagem, (verso 6).
- Explicitação da intenção do Diabo ao dirigir-se ao Sapateiro com «Santo sapateiro honrado» (verso 3).
- Explicação do duplo sentido da palavra “carregado” (verso 4).
- Referência à razão pela qual o Sapateiro considera que aquela não é a sua barca.
- Indicação de um dos argumentos utilizados pelo Diabo para condenar o Sapateiro.
- Explicação, com base no seu conhecimento da obra, da intenção de crítica social, feita através do Sapateiro.

Bom trabalho !

Ilustração da atividade 2

Leia o excerto do *Auto da Barca do Inferno* e responda de forma completa e bem estruturada.

Onzeneiro

Oh, que barca tão valente!

Pera onde caminhais?

Diabao

Oh, que má ora venhais,

onzeneiro, **meu parente!**

Como tardastes vós tanto?

Onzeneiro

Mais quisera eu **lá** tardar.

Na safra do apanhar

me deu Saturno quebranto.

Diabo

Ora mui muito m'espanto

Não vos livrar o dinheiro.

Onzeneiro

Nem tão sois pera o barraqueiro,

não me deixaram nem tanto.

Diabo

Ora entrai, entrai aqui.

Onzeneiro

Não hei eu i d'embarcar.

Diabo

Oh, que gentil reçar,

E que cousas pera mi!

Gil Vicente, *Copilaçam de Todas as Obras de Gil Vicente*, vol. I,
ed. de Maria Leonor Carvalhão Buescu, Lisboa, IN-CM, 1984

Escreva um texto expositivo, com um mínimo de 70 e um máximo de 120 palavras, no qual apresente linhas fundamentais de leitura do excerto da peça *Auto da Barca do Inferno* apresentado.

O seu texto deve incluir uma parte introdutória, uma parte de desenvolvimento e uma parte de conclusão. Se não mencionar ou se não tratar corretamente os dois primeiros tópicos, a sua resposta será classificada com zero pontos.

Organize a informação da forma que considerar mais pertinente, tratando os tópicos apresentados a seguir.

- Referência ao local onde as personagens se encontram.
- Identificação do que é referido pelo advérbio «lá» (verso 6).
- Indicação da intenção do Diabo ao dirigir-se ao Onzeneiro como «meu parente» (verso 4).
- Explicação da reação do Diabo à demora do Onzeneiro.
- Explicação do sentido dos versos «Ora mui muito m'espanto/não vos livrar o dinheiro.» (versos 9 e 10).
- Referência ao sentido da fala do Onzeneiro «Nem tão sois pera o barqueiro,/não me deixaram nem tanto.» (versos 11 e 12).
- Explicação, com base no seu conhecimento da obra, da intenção de crítica social, feita através do Onzeneiro

Bom trabalho!

Ilustração da atividade 3

Leia as estâncias **92 a 94 do Canto VI** da obra *Os Lusíadas* de Luís Vaz de Camões, abaixo reproduzidas.

92

Já a manhã clara dava nos outeiros
Por onde o Ganges murmurando soa,
Quando da celsa gávea os marinheiros
Enxergaram terra alta, pela proa.
Já fora de tormenta e dos primeiros
Mares, o temor vão do peito voa.
Disse alegre o piloto Melindano:
“Terra é de Calecu, se não me engano;

93

Esta é, por certo, a terra que buscais
Da verdadeira Índia, que aparece;
E, se do mundo mais desejais,
Vosso trabalho longo aqui fenece”.
Sofrer aqui não pôde o Gama mais,
De ledó em ver que a terra se conhece:
Os geolhos no chão, as mãos ao Céu,
A mercê grande a Deus agradeceó.

94

As graças a Deus dava, e razão tinha,
Que não somente a terra lhe mostrava
Que, com tanto temor, buscando vinha,
Por quem tanto trabalho esperimentava,
Mas via-se livrado, tão asinha,
Da morte, que no mar lhe aparelhava
O vento duro, fêrvido e medonho,
Como quem despertou de horrendo sonho.

Luís de Camões, Os Lusíadas, ed. De Emanuel Paulo Ramos, Porto Editora, 3ª ed., 2001

Escreva um **texto expositivo**, com um **mínimo de 70 e um máximo de 120 palavras**, no qual apresente **linhas fundamentais de leitura** das estâncias apresentadas.

O seu texto deve incluir uma **parte introdutória**, uma parte de **desenvolvimento** e uma parte de **conclusão**. Se não mencionar ou se não tratar corretamente os dois **primeiros tópicos**, a sua **resposta** será classificada com **zero pontos**.

Organize a informação da forma que considerar mais pertinente, tratando os tópicos apresentados a seguir.

- Identificação do episódio a que pertencem as estâncias acima transcritas, indicando o momento específico da ação narrada.
- Indicação do narrador do episódio.
- Descrição dos sentimentos expressos, referência à evolução do estado de espírito das personagens envolvidas e indicação das razões para a atitude de Vasco da Gama.
- Explicação do sentido do verso “Vosso trabalho longo aqui fenece” (v.4 est.93).
- Confronto entre este episódio e o das Despedidas em Belém, indicando uma ligação entre ambos.

BOM TRABALHO!

Ilustração da atividade 4

A) Leia o soneto de Manuel alegre.

Aquela clara madrugada que
Viu lágrimas correrem no teu rosto
e alegre se fez triste como se
chovesse em Agosto

Ela só vi meus dedos nos teus dedos
meu nome no teu nome. E demorados
viu nossos olhos juntos nos segredos
que em silêncio dissemos separados.

A clara madrugada em que parti.
só ela viu teu rosto olhando a estrada
Por onde um automóvel se afastava.

E viu que a pátria estava toda em ti.
e ouviu dizer-me adeus: essa palavra
que fez tão triste a clara madrugada.

In O canto e as Armas

Escreva um texto expositivo, com um mínimo de 70 e um máximo de 120 palavras, no qual apresente linhas de comparação entre o Soneto de Manuel Alegre e o episódio da partida das naus.

O seu texto deve incluir uma parte introdutória, uma parte de desenvolvimento e uma parte de conclusão. Se não mencionar ou se não tratar corretamente os dois primeiros tópicos, a sua resposta será classificada com zero pontos.

Organize a informação da forma que considerar mais pertinente, tratando os tópicos apresentados a seguir.

Se não mencionar ou se não tratar corretamente o primeiro tópico, a sua resposta será classificada com zero pontos.

- a) a dor da partida;
- b) a ausência da pátria;
- c) comparação dos sentimentos do sujeito poético com os que estão bem patentes no episódio d'Os Lusíadas.
- d) diferenças (pelo menos duas) entre os textos visados.

Bom trabalho!

Anexo 4- Produções escritas na turma de Português

Ilustração das produções da atividade 1

4) Os tipos de cômico presentes nesta cena são: cômico de situação, cômico de caráter e cômico de linguagem. O cômico de situação é realizado quando "começam o frade a dar lição d'engrima com a espada e broquel, que eram d'engrimais".

Grupo III

a)

As personagens encontram-se no céu, junto à Barca do Diabo, onde o Sapatão e o Diabo (ambos) conversam. O destino da viagem do Sapatão é o Inferno, visto que o Sapatão roubava o povo com a sua profissão. O Diabo dirige-se ao Sapatão como « Santo Sapatão bomrado », porque ~~foi a ser~~ por um lado está a ser irônico, mas por outro diz Santo porque aparentemente o Sapatão cumpria com os preceitos religiosos e diz bomrado porque o Sapatão roubava o povo. A palavra « carregado » tem dois significados, um é por ele vir carregado de pecados e o outro por ter muitos pecados. O Sapatão pensa que aquela mãe é a sua barca porque cumpria os preceitos religiosos. Quão?

e)

1) O Fidalgo começa por se dirigir à Barca do Inferno, não sabendo o destino que esta tomava. Ao tomar conhecimento de que o destino da barca é o Inferno, o Fidalgo, não querendo ser condenado dirige-se à Barca da Glória, ~~que~~ que se dirige ao Céu. O Fidalgo pede ao Anjo para embarcar, mas ao perceber que a passagem lhe é interdita acaba por se resignar e dirige-se novamente ao hotel Infernal pronto para embarcar.

2) Os elementos cénicos que acompanham o Fidalgo, caracterizando-o são uma cadeira, um manto e um ~~paçom~~ paçom. (hobrega)
b) A cadeira representa a classe social e o poder do fidalgo. O manto simboliza a sua vaidade, exuberância, altivez, presunção e arrogância. O paçom simboliza a tirania, a opressão exercida sobre os mais fracos, o abuso do poder e o desprezo e maus-tratos exercidos sobre

parte de Diabo e do Anjo. (O ad)

O advérbio «lá» proferido pelo Engenheiro refere-se ao mundo terreno, à Terra, à vida "carnal" da personagem. (O P) (b)

O Diabo trata o Engenheiro como familiar, devido à associação da profissão do Engenheiro ao pecado, a uma coisa diabólica, porque consistia em "ganhar a vida" em prestando dinheiro, cobrando-o com elevados juros (engenheiro, daí engenheiro, aquele que cobria juros do anjo por camb) obtendo assim um lucro considerável.

O Diabo reage à demora do Engenheiro com um espanto e surpresa fingidas, pretendendo que o Engenheiro tivesse morrido mais cedo. O Diabo também acrescenta que ficou espantado de o dinheiro não ter sido levado ao morto, estando obviamente a ser irónico, apontando com o facto de que o Engenheiro só pensa em dinheiro e que com ele pode fazer tudo. O Engenheiro não entende a ironia do Diabo e fica convencido de que realmente não é salvo por não ter dinheiro com ele, dizendo que morreu sem tempo de recolher o dinheiro. f)

Com esta obra, Gil Vicente pretende criticar vários aspectos da sociedade, recorrendo essencialmente ao riso. Neste caso, o alvo é o Engenheiro sendo criticada a sua ganância, a sua avaragem e a sua valorização do dinheiro.

Ilustração das produções da atividade 3

Grupo II

A Tempestade

O episódio pertence ao conto Os Lusíadas (no ~~conto~~) estando localizado no canto VI, sendo o momento específico da ação narrada acima quando o piloto, olhando a vista Calecut, ou seja Índia e Vasco da Gama de joelhos e mãos erguidas para o céu agradece a Deus por os ter guiado até a Índia e por ter ~~terminado~~ ^{cessado} com a tempestade.

No início da tempestade os marinheiros estavam com medo, mas com o decorrer da viagem foram adquirindo coragem tentando controlar a sua nav, quando ~~chegaram~~ ^{estiveram} a Índia ficaram contentes e aliviados que a tempestade tinha acabado e que cumpriram com o seu objetivo. Vasco da Gama quando avistou a Índia emocionado põe-se de joelhos e de mãos erguidas para o céu agradecendo a Deus, demonstrando a sua alegria e a sua fé. a)

O narrado deste episódio é o sujeito poético. b)

O verso "Vosso trabalho logo aqui fenecerá" significa que o trabalho dos marinheiros tinha acabado pois já tinham chegado a Índia. d)

Este episódio também tem uma ligação com o episódio das Despedidas em Belém pois o medo dos marinheiros e sentido nos dois episódios, os perigos que os marinheiros tinham receio de enfrentar no episódio Despedidas em Belém acabam por ~~entre~~ ^{enfrentados} neste episódio e finalmente a coragem que os marinheiros tiveram para embarcarem ~~no~~ ^{na} episódio as Despedidas das Navs é sentido neste episódio também quando os marinheiros enfrentam a tempestade. e)

Concluindo este episódio tem

Aproximadamente 273
palavras

d-1

- 2) Vasco da Gama interpela o Gigante Adamestor, deste modo ~~o Gigante~~ este ~~revela~~ revela sentimentos como, Coragem, ~~ausência~~, ~~medo~~ por outra lado sentia também medo e insegurança.
- 3) numa fase inicial, o Gigante Adamestor tem atitudes autoritárias, ~~com~~ com intuito de criar a péniça, ~~para~~ ~~os portugueses~~ demonstrando ser vingativo, quando é confrontado por Vasco da Gama "quem és tu?" o Gigante conta a sua história de vida muito triste onde revela ser sensível e triste, ~~depois~~ charente ~~ele~~ retira-se deixando o Caminho Livre para os portugueses.
Em feito de conclusão, Vasco da Gama, que é o representante de todos os portugueses, é um verdadeiro herói, uma vez que herói é aquele que tem medo mas enfrenta-o.
- 4) Os versos que sintetizam o infeliz destino do Adamestor são
"Eu, que charente andava meus desgostos, /
Comecei a sentir do fado inimigo, / por meus atrevimentos, o castigo, /
Converte-me-se a cerna em terre dura, / Em penedos os ossos se fizeram; /
Estes membros, que vês, e este figure"
- 5) A preocupação de Vasco da Gama é que como o Gigante tinha ameaçado todas as naus que por ali ~~passassem~~ passassem, quando este se ~~retira~~ retira, Vasco da Gama sente medo e insegurança com ~~relação~~ ~~aos~~ ~~ameaças~~ as ameaças que as ameaças do Gigante se realizarem.
- 6) O episódio ~~do~~ O episódio ~~do~~ O Gigante e Adamestor tem como simbologia os perigos e os obstáculos ultrapassados durante a viagem de descobrimento marítima para a Índia, concentrando os obstáculos no Gigante.

Grupo III

Introdução

O episódio "a tempestade" consta na obra Os Lusíadas. O episódio a que pertencem as estâncias transcritas acima fazem parte como já foi referido indiretamente do episódio a tempestade que tem como momento da ação narrada uma tempestade que se desencadeou no Oceano Índico, tempestade ~~em~~ esse que foi obra de Baco e Neptuno, porém a sorte do povo português é a Deusa Venus que os ajuda com a ajuda das Ninfas que seduzem os ventos, conseguindo então a ~~de~~ abjetiva a) que era a chegada à Índia, porém os estragos remetem para a chegada Índia.

Este episódio tem como narrador o sujeito poético, Às vez de Camões. b)

O sentimento comum durante a tempestade ~~uma~~ fase inicial é sem dúvida, a medo, porém o Capitão não deixa que os ~~os~~ navegadores desistam encorajando ~~o~~, dando ordens como recolher as velas, ~~o~~ ~~suficiente~~ ~~a~~ ~~Deus~~ ~~o~~ ~~porque~~ ~~da~~ ~~tempestade~~ ~~o~~ ~~elas~~ ~~trabalharem~~ ~~para~~ ~~Deus~~ ~~espandido~~ ~~e~~ ~~for~~ ~~Cristo~~ ~~Deus~~ ~~santa~~

Vespa Da Graça ^{de} chegar aquele-se com as mãos ~~o~~ levantadas ao céu agradecendo a Deus a sua chegada. c)

O episódio a tempestade pode ser comparado com a Despedidas em Belém, como os sentimentos de emoção e de euforia, tanto na partida como na chegada à Índia. d)

Em suma, afirma que o descobrimento marítimo para a Índia teve defeito um verdadeiro impacto a nível mundial contribuindo para muitas coisas ~~o~~ a nível nautico e a nível do descobrimento do planeta Terra.

Falta a alínea d) (Explicitar d-1 da ^{uma} frase do texto)

2) O narrador / Vasco da Gama ao interpellar o Gigante, revela sentimentos, como coragem, curiosidade, mas por outro lado receio ou medo.

1) a) ~~o excerto da obra, pertencendo ao Plano da Viagem / no episódio~~ O plano narrativo do excerto do episódio Gigante Adomantor e o Plano da Viagem.

b) O narrador deste episódio é Vasco da Gama, na paragem em Melinde.

c) O destinatário / destinatário deste episódio é o Rei de Melinde a quem Vasco da Gama conta a história.

d) O episódio "Gigante Adomantor" pertence à Narração, quanto à estrutura interna.

2) O narrador / Vasco da Gama ao interpellar o Gigante, revela sentimentos, como coragem, curiosidade, mas por outro lado receio ou medo.

7 90 D

1

3) O gigante Adamantor antes da pergunta de Vasco da Gama mostra-se autoritário, uma vez que se dirige para os portugueses de forma arrogante e ~~temerária~~ intimidatória, quando Vasco da Gama lhe faz a pergunta "Quem és tu?" (verso 3, estrofe 49), ~~ao~~ o gigante ~~se ofende (por não)~~ vê-se confrontado e por isso conta a sua história de amor com Tetis (filha de Deão e Neze), ~~que~~ ~~mostra~~ seguidamente mostra-se sensível e ~~tem bom~~ com os sentimentos.

4) ~~na obra~~ Os versos que sintetizam o infeliz destino do gigante Adamantor, estão presentes na estrofe 55 "Da branca Tetis, única, despidida, ~~para~~ ~~indica~~ ~~para~~ quem está apaixonado) e na estrofe 56 "Que, crendo ter nos braços quem amava, / A braços me achei e um duro monte / De óspero-mato e de espumosa brava".

5) O interlocutor, ou seja, Vasco da Gama, fica preocupado quando o gigante Adamantor desaparece, porque este último profetiza algumas ~~de~~ profecias, mas quais se destacam: todos os anos haverá naufrágios, a primeira armada sofrerá um terrível castigo, e todos os anos que tentarem passar por aquele local passarão igualmente por grandes dificuldades. Ao ouvir isto Vasco da Gama fica com medo que as profecias se realizassem.

* antes de desaparecer.

6) Este episódio é de carácter simbólico, ~~no entanto~~, ~~o~~ porque o gigante Adamantor simboliza, os perigos e obstáculos, ~~ultrapassados~~ ~~me~~ pelos navegantes portugueses.
navegadores.

As estâncias acima transcritas pertencem ao episódio a Tempestade, que ocorre em alto mar, mais especificamente quando avistam Calcut. O narrador deste episódio é o q. sujeito poético ou seja Deus Vaz de Camões. b)

No início do episódio ~~os navegantes~~ a tempestade provoca uma alteração no estado de espírito, ou seja, o estado de calma passa para agitação, os navegantes têm um medo de naufragar, logo ~~para~~ reinvoca o Deus Vasco da Gama ~~em~~ perante esta situação faz uma súplica a Deus para os ajudar, onde refere que ~~se~~ ~~para~~ ~~lutar~~ ~~contra~~ ~~os~~ mouros, ~~eram~~ ~~feis~~ e a viagem ~~para~~ tinha com um dos objetivos espalhar a fé cristã. Quando o piloto Melindado diz "Terra é de Calcut..." os navegantes vêm com ~~esta~~ vendo isto ajuda os Portugueses. Quando o piloto Melindado diz "Terra é de Calcut..." os navegantes ficam contentes, e quando chegam Vasco da Gama ajoelha-se e de mãos no ar agradece a Deus. c)

O verso "Vosso trabalho longo aqui fumei", ~~aparece~~ ~~al~~ revela o fim da viagem ou a chegada a Calcut. d) e

No episódio das Despedidas em Belém os navegantes temem os perigos que vão enfrentar e na Tempestade eles enfrentam os perigos. e)

Alcance do poema 162

- ✓ 1) a) O excerto da obra pertence ao Plano da Viagem.
 - ✓ b) O narrador do episódio é Visco da Gama.
 - ✓ c) O destinatário é o Rei de Gelicó.
 - ✓ d) O excerto faz parte da Narração.
- 2) Ao interelar o Gigante o narrador revela-se corajoso, pois apesar de estar com medo e bravo é suficiente para questioná-lo.
- 3) Após a pergunta de Visco da Gama o Gigante revela-se frágil ao contar a sua história e ao contá-la ele relembra memórias infelizes de amor, deixando de ser arrogante. E como era antes?
- 4) Os versos que sintetizam o infeliz destino do Adarnastor são:
 "Que, crenda ter nos braços quem amava, / Abreçado me achou côm duro monte",
 "Não fiquei homem, não, mas mudo e queto" e "Converte-me-se a carne em terra dura".
- 5) A preocupação do interlocutor do Gigante, assim que este desapareceu foi pedir a Deus que removesse as horrendas profecias, que o Adarnastor contou.

As ~~versões~~ ^{versões} transcritas pertencem ao episódio A Tempestade, o momento é a chegada à Índia. a)

O narrador do episódio é o sujeito lírico. b)

Inicialmente os personagens estavam desatracados, com o início da tempestade começa a revelar-se medo, ~~ao fim desta~~ e também coragem por lutarem contra a tempestade. Vasco da Gama agradece a Deus, por os ter ~~salvado~~ ^{ajudado} naquele momento de aflição. c) ine

O verso "Vosso trabalho longo aqui fezere" traduz que a chegada à Índia é o resultado de toda a dura caminhada e todos os perigos que enfrentaram até ali. d)

(Este episódio e o episódio das despedidas em Belém têm em comum os sentimentos sentidos pelas pessoas)

ine

No episódio as despedidas de Belém os marinheiros sentem medo pelos perigos que enfrentarão mas também estão entusiasmados e com coragem. Neste episódio os marinheiros enfrentam um dos perigos ~~em~~ devido à sua coragem ~~abandona~~. e)

(1 do palavras)

Ilustração das produções da atividade 4

A obra "Os Lusíadas" é uma narrativa escrita em verso que pretende cantar os feitos dos portugueses, escrito por Luís Vaz de Camões.

A obra "Os Lusíadas" é uma epopeia, narrativa escrita em verso, ~~escrita por Luís Vaz de Camões~~ que pretende cantar os feitos dos portugueses, escrito por Luís Vaz de Camões.

Referente à herança do conceito de classicismo ~~refere-se ao~~ remete para o género literário clássico que é a epopeia clássica ~~que~~ onde consta uma profeção, uma invocação, uma didáctica e uma narração, face ao conceito do Renascimento remete para os descobrimentos onde os portugueses desempenharam um papel fulcral e que este representado na obra é referente ao conceito Mumemístico na obra exaltar os portugueses demonstrando que é um ~~pepo~~ ~~pepo~~ ~~pepo~~ povo grandioso.

Luís Vaz de Camões ao escrever a obra "Os Lusíadas" ~~referiu~~ faz referência a outras obras como ~~o~~ ~~o~~ ~~o~~ ^{Eneida} ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ do autor Virgílio.

A existência de uma obra épica Lusa é importante para exaltar os feitos dos portugueses, para que o povo seja lembrado pelos seus atos e para nunca serem esquecidos onde na obra "Os Lusíadas" se exalte o povo português ~~que~~ ~~que~~ como ~~de~~ e que estão prestes a fazer outro feito enorme como o descobrimento ~~meritimo~~ para a Índia, onde ~~o~~ ~~o~~ ~~o~~ ~~o~~ o homem possa ser exaltado onde se desmantram as suas capacidades físicas e intelectuais, tal igual? Como os domínios territoriais.

Em suma os Lusíadas é na minha opinião é um texto ~~que~~ ~~que~~ ~~que~~ ~~que~~ ~~que~~ ~~que~~ que deve ser lido por todos os povos para verem como o povo português é um povo com grandes feitos. ~~que~~ ~~que~~ ~~que~~

~~Este poema épico "Os Lusíadas", escrito por Luís de Camões, foi feito em pleno século XVI. Luís de Camões foi influenciado pela obra~~

Luís de Camões foi um escritor que viveu em pleno século XVI. Escreveu a sua obra mais famosa, "Os Lusíadas", numa época em que Portugal vivia um período de riqueza, devido à expansão ultramarina, o que trouxe muitas riquezas ao país.

No seu poema épico, Camões pretendeu enaltecer os grandes feitos portugueses, focando a sua atenção na descoberta do caminho marítimo para a Índia. Escreveu a obra de acordo com as regras de uma epopeia clássica, o que nos remete para influências classicistas. Na sua obra, ao enaltecer os Homens portugueses, vemos também as influências humanísticas, em que o Homem é o centro do universo.

Camões recorreu a algumas epopeias antigas para se inspirar. A que mais influenciou "Os Lusíadas" terá sido a "Ilíada", onde o seu autor enaltece os feitos de Ulisses, um herói da antiguidade.

Uma vez que se encontrava ~~em plena~~ ^{em pleno} Renascimento, Camões teve a necessidade de destacar os feitos mais valerosos dos portugueses, que o autor considerava um povo extraordinário, que conseguiu expandir a cultura, a religião e a língua de um país tão pequeno para tantas partes do mundo.

(185 palavras)

Basília

"Os Lusíadas" é uma epopeia narrativa, escrita em verso por Luís de Camões no séc. XVI, em Lisboa, numa obra que ficou conhecida pelo seu nome. "Os Lusíadas" relatam e exaltam os feitos do povo português (língua colectiva), representado por Vasco da Gama e a sua tripulação, e se constituem a obra mais conhecida de Camões e talvez a obra mais conhecida do nosso país.

Camões escreveu a sua obra em pleno Renascimento e está profundamente marcada pelos movimentos Classicista e Humanista. O Classicismo pode ser definido por uma revolta cultural (na maneira de ver o Mundo) e o Humanismo, uma revolta literária. "Os Lusíadas" são uma herdeira características da epopeia clássica e do estilo ^{do tipo} ~~do tipo~~ ^{grecolatinista} em geral. Camões recorre assim à interposição de figuras mitológicas (deuses, musas) para embelazar e dar consistência à sua obra, afirmando-se assim como escritor Humanista. A estrutura da obra, dividida em cantos; das estrofes divididas em oito versos e as versos decassílabos são outras características que Camões foi buscar à cultura Clássica.

Para dar a referida "consistência Clássica" à obra, Camões baseou-se em diversas epopeias anteriores, destacando-se a "Odisséia" de Homero e a "Eneida" de Virgílio que influenciaram nitidamente vários aspectos de "Os Lusíadas".

A epopeia Camoniana foi escrita pouco depois do auge dos Descobrimentos, período caracterizado pelas descobertas

não só o nível de conhecimento de novos territórios e alargamento do Império, como também a riqueza cultural, intelectual e física. Portugal é um dos países que mais se assaria ao período dos Descobrimentos, pelo que se tornava já iminente, (tendo em conta o movimento renascentista que se desenvolvia ao mesmo tempo) uma obra, um texto que relesse e engrasasse os grandes feitos alcançados pelos portugueses, não só no presente, como no passado. Depois de alguns textos menos relevantes, foi Luís Camões que escreveu a derradeira obra sobre os feitos portugueses, sobre "O Rei D. João III", dedicando-a a D. Sebastião e baptizando-a de "Os Lusíadas". ✓

Nº de palavras?

Ilustração das produções da atividade 5

Certo dia João Medroso muito chateado por ter medo de tudo, viu um papel com ~~o~~ ~~uma~~ que dizia: ~~o~~ cura tudo a tipo de males. João a ver isto ~~dirigiu-se~~ dirigiu-se logo para a mercearia que esteve na feira. João Medroso Passou velas, lobos, corujas ~~sempre~~ sempre cheia de medo tremenda como uma vera verde, foi então que viu uma casa de madeira ~~que~~ que lhe prova o medo como todas as outras coisas.

A4 - Bom dia minha senhora: disse João Medroso.
B4 - Bom dia meu cara ~~que~~ ~~uma~~ ~~mulher~~ ~~muito~~ ~~meiga~~.
C3 a que te traz por aqui: disse uma mulher
D2 muito meiga.

E2 - Queris que me curesse a meu mal que é ter
F3 medo de tudo - disse João ~~em~~ Medroso.

D0 Vou ver a que posso fazer mes nada que um
bom poema não resolve! - disse a mulher.
Entraram em casa ~~João~~ João foi a sua ~~caixa~~ biblioteca
e pegou num livro de poemas ~~com~~ com o titulo
o medo!

- Le este livro ~~de~~ ^{de poemas} ~~te~~ tudo o teu medo passara num
instante.

João Medroso levou os poemas e ficou muito contente
e curiosa pois os poemas ~~que~~ mudaram a
maneira de João Medroso Pensar e o sentimento
de medo fora transformado no sentimento de
curiosidade.

~~poema~~ ~~poema~~

198 palavras

7. O problema a que a médica se refere com a palavra "Cisma" é que a tia já era ruda e autoritativa e com a sua ~~seu~~ cisma que reflete para uma pessoa que tem uma ideia fixa faz com que eles não mudem e nem aceitem outras ideias/reações para o problema da sobrinha. Os espeta que a médica vai tentar explorar são averiguar até que ponto os nervos e o psiquismo da rapariga estão perturbados e qual o papel da sua tia ruda.

C3
F0
T3

8. A razão ~~o~~ ~~que~~ pela qual a pergunta ~~o~~ feita pelo médico corresponde a uma mudança de "pista" é porque ~~os~~ ~~exames~~ toda a observação que eles flagrantemente ~~consideram~~ ~~se~~ consideram superficial e abusiva, ~~deixa~~ deixou o médico desanimado sendo que a rapariga era saudável e as suas reações respondiam na normalidade, concluiu a médica que tinha de mudar de método (pista) para averiguar o caso.

C2
F1
T3

Era uma vez um rapaz, chamado João, tinha 19 anos, que não acreditava menos boatos que se andavam a contar na terra dele, (Figueira da Foz). Os boatos consistiam, em que a poesia ~~miralheira~~ fazia milagres. Um mês depois já não se falava nisso. Passado algum tempo chateou-se com a sua mamozera, que era linda, por causa da teimosia dele, este ~~lhe~~ ~~sempre~~ ~~que~~ ~~se~~ ~~mudar~~ ~~e~~ ~~tal~~ disse-lhe que iria mudar, e então ela deu-lhe outra oportunidade. ~~Por~~ ~~uma~~ ~~semana~~ ~~depois~~ ~~já~~ ~~estavam~~ ~~se~~ ~~chateados~~ ~~outra~~ ~~vez~~, ~~mas~~ ~~desta~~ ~~vez~~ ~~foi~~ ~~a~~ ~~seu~~. A mamozera da dele disse que voltaria sim ~~mas~~ ~~se~~ ~~ele~~ ~~mudasse~~, ele fez de tudo, até foi ao médico para ver se a lavia solução, mas este megando dizendo: ~~que~~

A3
B3
C3
D2
E2
F4
G0

- Isso é problema teu, tens que ter mais calma e pensar na tua mamozera.
- Vou tentar.
Também, tentou mas não conseguia, andava mesmo desesperado para ficar mesmo calma, até que um dia encontrou a solução. ~~Um~~ ~~um~~ ~~homem~~ ~~que~~ ~~lhe~~ ~~disse~~ ~~para~~ ~~ler~~ ~~um~~ ~~poema~~ ~~sobre~~ ~~romãncia~~. Este leu e ~~logo~~ ~~no~~ ~~que~~ ~~tiñha~~ ~~que~~ ~~mudar~~ ~~modestamente~~, ~~encontrou~~

Grupo III

As perguntas têm sempre resposta?

- O que é uma Poesia?

- será um texto em prosa?

- será uma épopeia? - pergunta um menino em voz alta.

O menino fazia perguntas mas ninguém lhe respondia, mas porque que não respondiam era uma pergunta que toda a gente sabia. Até que uma pessoa das conhecidas pára e diz assim para o menino:

- Oá menino eu sou Fernando Pessoa Sabes eu vou - te dizer o que uma poesia até te vou explicar a ver o que as pessoas a chamam da poesia:

- Oá eu sou o Ivam, muito gosto em conhecê-lo, então eu conto:

Uma explicação vindida do senhor.

O menino era muito interessado a aprender e adorava saber coisas novas.

O sr. Fernando Pessoa era um poeta que adorava crianças inteligentes e interessadas a aprenderes:

- Então Sr. Fernando Pessoa o que é uma poesia e porque se que toda a gente a acham tão especial?

- Olha Ivam a poesia é uma épopeia como tu tinhas dito há algumas maneiras de escrever pode ser em prosa a poesia pode falar sobre o amor e até beneficiar eu teas pessoa como foi os portugueses como Luis de Camões.

A
B
C
D
E
F
G

Anexo 5 – Atividades de produção escrita na turma de Francês

Ilustração da atividade 1

La Caractérisation physique et psychologique

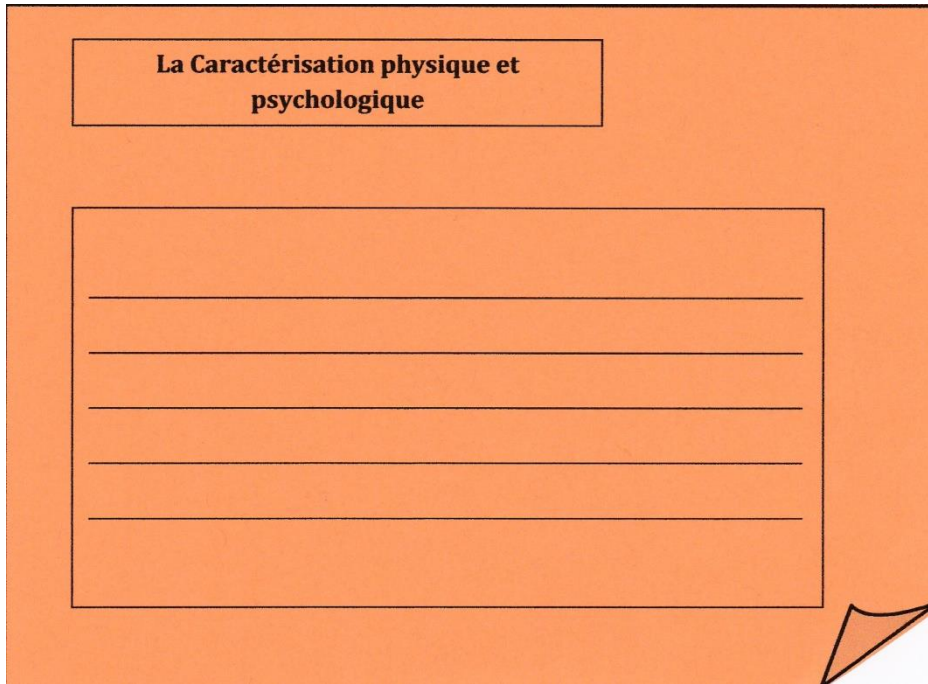



Ilustração da atividade 2

Fiche n°3

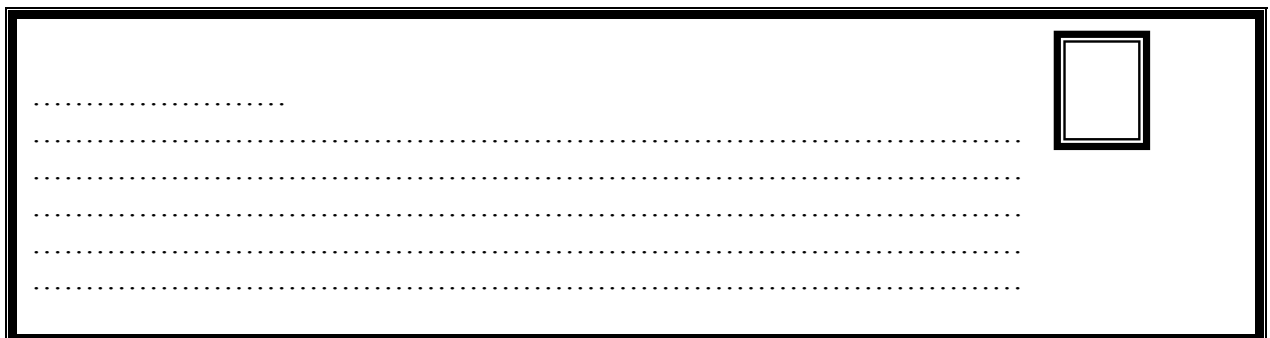
Fais ta page pour un album de classe. Écris ton nom et ton âge, et parle de ton caractère et de tes loisirs.

Bart Simpson



Je m'appelle Bart. J'ai 10 ans.
Je suis petit et mince. J'ai les cheveux blonds et les yeux noirs.
Je suis sympathique, amusant et sportif, mais je suis agressif.
Pendant mes temps libres, je regarde la télévision, je fais du skateboard et je m'amuse avec mes amis.
J'adore faire du sport. Je n'aime pas lire. Je n'aime pas étudier. Je ne veux pas aller à l'école. Je déteste ma sœur Lisa.

.....



BON TRAVAIL !

Ilustração da atividade 3

Voilà maintenant la fiche du responsable du festival de cinéma. Présente-le en écrivant un petit texte.

Nom : Dupont

Prénom : Michel

Age : 25 ans

Nationalité : française

Profession : acteur

Adresse : 25, Rue Marengo,
à Cannes

Bon travail!

Ilustração da atividade 4

Ludovic et ses camarades préparent une exposition sur le mode de vie idéal. Ils présentent un petit texte pour conseiller les collégiens à :

- avoir de bonnes habitudes alimentaires ; • respecter des règles d'hygiène ;
- éviter de fumer ; • ne pas boire d'alcool.

Imagine ce texte. Donne des exemples précis (50-60 mots).

BON TRAVAIL !

Ilustração da atividade 5

Écris un petit texte (50-60 mots) à ton (ta) correspondant(e) français(e). Raconte une journée habituelle au collège.

Indique :

- le nom, la localisation, les caractéristiques principales de ton collègue ;
- la classe : les élèves, les professeurs ; l'emploi du temps ; les matières ; les activités.

BON TRAVAIL !

Ilustração da atividade 6

Écris un article (50-60 mots) où tu présentes ta ville/ton village.

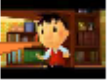
Indique :

- où elle / il se situe ; • comment elle / il est ; quels sont les principaux avantages d'y vivre ;
- quels sont les aspects que tu apprécies le moins ; • quelles activités on peut y faire.

BON TRAVAIL !

Ilustração da atividade 7

Les articles partitifs



Les articles partitifs n'existent pas en portugais. Ils servent pour indiquer une quantité indéterminée ou une partie d'une totalité.


Exemple:

- Il boit de l'eau et du jus.
- Il a de l'argent.

LES ARTICLES PARTITIFS

Masculin singulier	Féminin singulier	Pluriel
• Du pain • De l'huile	• De la confiture • De l'eau	• Des légumes • Des pizzas

Complète avec les partitifs



- Les enfants aiment manger du chocolat et des bonbons.
- Tu bois du café, mais je préfère boire de l'eau.
- Nous mangeons de la soupe et nous buvons du vin.
- Adèle mange des frites avec de la pizza et elle boit du jus de fruits.
- Mon frère adore manger des pâtes et de l'omelette.
- À la cantine, vous mangez de la salade, du poisson avec de la purée et de la mousse au chocolat.

Maintenant à toi de dire ce que tu manges et ce que tu bois habituellement à chaque repas.

a) Au petit déjeuner, je prends.....

b) Au déjeuner, je mange et je bois.....

c) Au goûter, je mange.....

d) Au dîner, je mange et je

e) J'aime manger.....

f) Je n'aime pas manger.....




Ilustração da atividade 8

Ecris un article sur tes loisirs.

Ce que tu fais habituellement pour occuper tes loisirs ; Quel est ton passetemps préféré et pourquoi ; Emploie des expressions qui traduisent tes opinions.

BON TRAVAIL !

Anexo 6- Produções escritas na turma de Francês

Ilustração das produções da atividade 1

La Caractérisation physique et psychologique

Elle une fille.

Elle a les cheveux bruns et chaud

Elle a les yeux marron, elle a mince

Elle est jolie, extrovertie, heureux,
bonne et creative.

La Caractérisation physique et psychologique

Psychologique: Il est conscient, appliqué, intelligent, curieux, sportif,
créatif.

Physique: Il a les cheveux noirs lisses, il a muscles.

Il a les yeux marron.

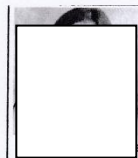
**La Caractérisation physique et
psychologique**



Elle est sympathique, calme et intelligente.
Elle est responsable.
Elle est bien vue. Elle a les yeux marron.
Elle a les cheveux en mèches brunes.

marron de
mèches brunes

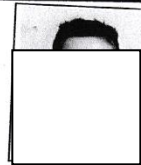
**La Caractérisation physique et
psychologique**



Elle est jolie, calme et sympathique.
Elle a cheveux bruns et lisses,
Elle a les yeux marron, intelligente et attentive.
appliquée

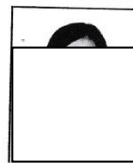
- elle est
originelle a
✓

**La Caractérisation physique et
psychologique**



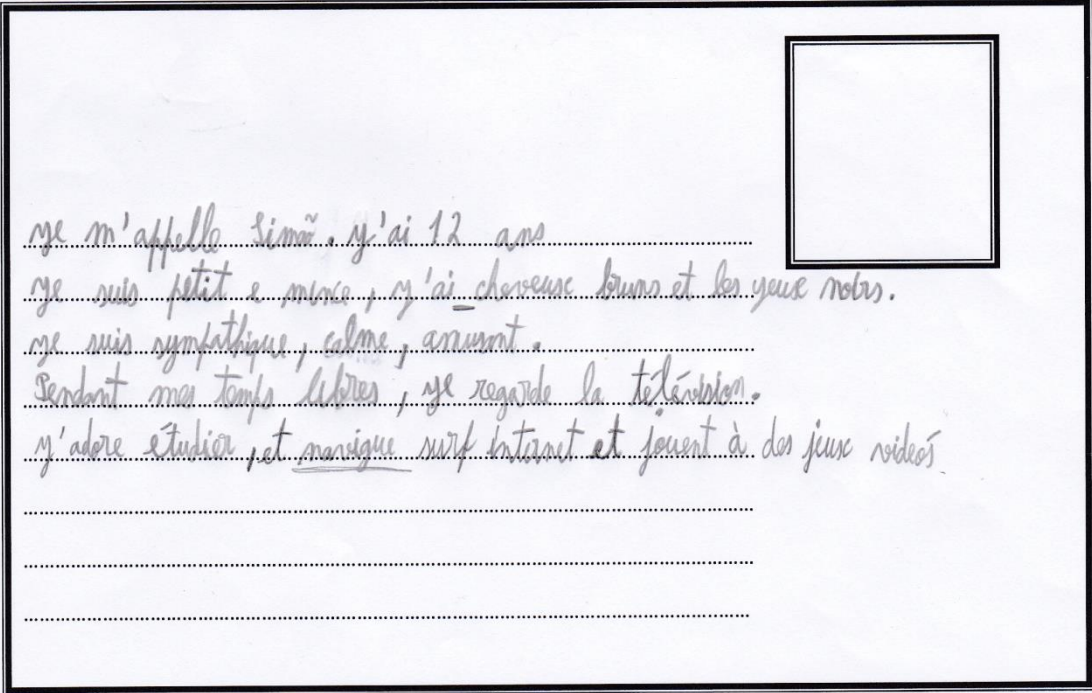
~~Il~~^{est} un garçon
Il a les yeux verts. Il a les cheveux châtain
Il a les cheveux lisses.
Un peu timide
Il est détailé et heureux.

**La Caractérisation physique et
psychologique**

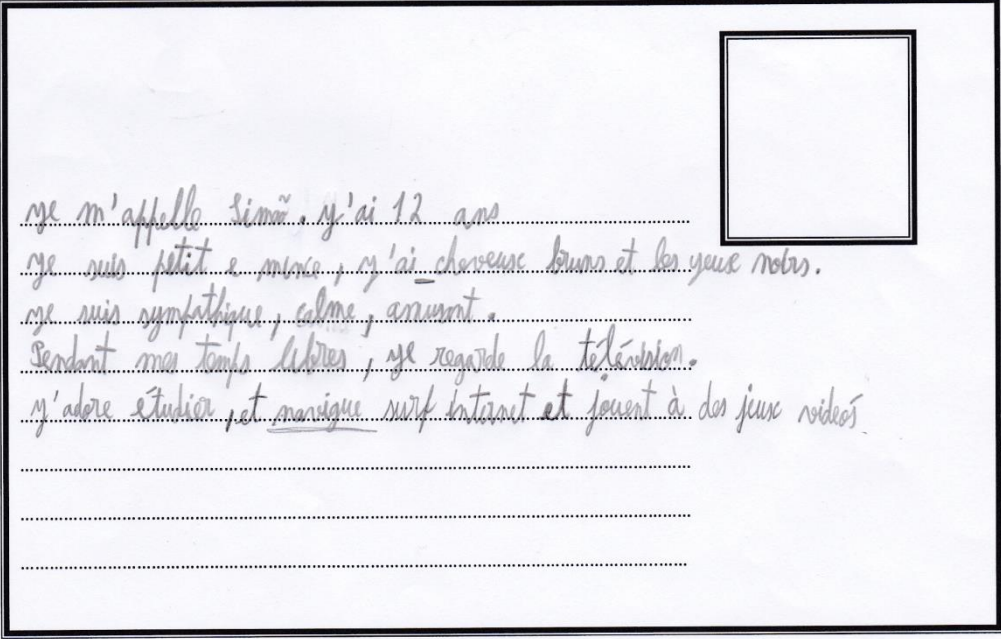


Elle est sympathique et extraverti.
Elle a les cheveux bruns et ondulés.
Elle a les yeux marron.
Elle est enjouée.

Ilustração das produções da atividade 2

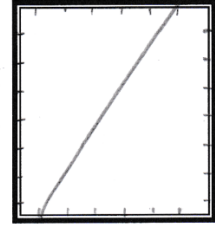


me m'appelle Simão, j'ai 12 ans
je suis petit e moin, j'ai cheveux bruns et les yeux noirs.
je suis sympathique, calme, amusant.
pendant mes temps libres, je regarde la télévision.
j'adore étudier, et manique surf internet et jouent à des jeux vidéos



me m'appelle Simão, j'ai 12 ans
je suis petit e moin, j'ai cheveux bruns et les yeux noirs.
je suis sympathique, calme, amusant.
pendant mes temps libres, je regarde la télévision.
j'adore étudier, et manique surf internet et jouent à des jeux vidéos

Raquel



Je m'appelle Raquel. J'ai 12 ans.

Je suis grande et mince. J'ai deux
brins et les yeux marron.

Je suis sympathique, extraverti et
sportif. Pendant mes temps libres, je
regarde la télévision, je navigue sur
internet et du sport. Je aime ma sœur et
frère.

Ilustração das produções da atividade 3

H. Voilà maintenant la fiche du responsable du festival de cinéma. Présente-le en écrivant un petit texte.

NOM: DUPONT
 PRÉNOM: Michel
 AGE: 25 ans
 Nationalité: française
 Profession: acteur
 Adresse: 25, Rue Marengo,
 à Cannes

⇒ IL

Elle s'appelle Michel Dupont.
 Elle nom ~~Dupont~~ et prénom ~~Michel~~.
 Elle ~~un~~ garçon.
 Elle ~~25~~ ans.
 Elle ~~et~~ française.
 Elle profession ~~acteur~~.
 Elle ~~adresse~~ ^{adresse} 25, Rue Marengo, à Cannes.

H. Voilà maintenant la fiche du responsable du festival de cinéma. Présente-le en écrivant un petit texte.

NOM: DUPONT
 PRÉNOM: Michel
 AGE: 25 ans
 Nationalité: française
 Profession: acteur
 Adresse: 25, Rue Marengo,
 à Cannes

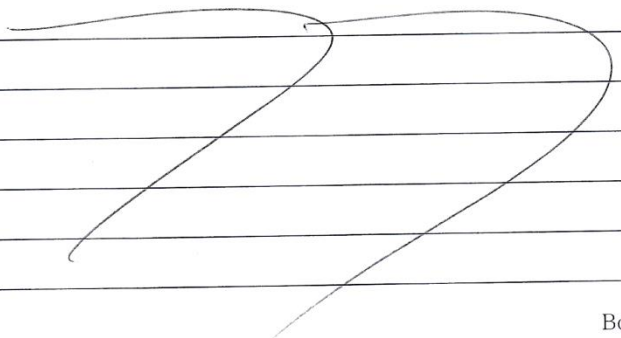
Salut! ~~Il~~ ~~le~~ prénom ~~Michel~~, ~~le~~ nom ~~Dupont~~.
~~Il~~ ~~est~~ 25 ans.
~~Il~~ ~~est~~ français, ~~il~~ ~~est~~ habit ~~à~~ France.
~~Il~~ ~~est~~ acteur.
~~Il~~ ~~adresse~~ ~~est~~ 25, Rue Marengo à Cannes.
~~Je~~ ~~préfère~~ ~~l'~~acteur. ~~Je~~ aime le cinéma.

JP

Ilustração das produções da atividade 4

Mon collège est très fantastique, il est grand et confortable, il y a beaucoup
de salles, une cantine et un "a.t.o.l."

La classe est plus de filles que de garçons, les professeurs sont chers, l'emploi du
temps les temps et cool. Les matières et les activités sont difficiles.



Bon travail

la classe : les élèves, les professeurs, l'emploi du temps, les matières, les activités.

Je me lève tous les jours à sept heures et quart. Je fais ma
toilette, je m'habille et je prends le petit-déjeuner.

Je vais au collège E.B. 2,3, Argand en voiture avec mes parents, mon
collège est grand et blanc.

Mon classe est fantastique. J'aime mes amis et mes professeurs,
ils sont fantastiques. J'aime aussi beaucoup les matières, principalement
français et histoire. L'emploi du temps est dur.

À une heure et vingt-cinq je déjeune avec ma famille.
Quand les cours finissent, je rentre chez moi, je goûte et après je
fais mes devoirs.

Je dîne à huit heures et demie avec mes parents.
Je regarde la télévision et après je vais dormir à onze heures moins le
quart.

Bon travail

le nom du collège (et) básica EB2/3 de Anguil.

(Me) collège (se) super.

(Me) professeurs (ses) fantastique. Mes professeurs (ses) sympatiques

je adore la français, la géographie. je n'adore pas les mathématiques (se) dur! Après les cours, deux fois par semaine, le ~~vendredi~~ ^{Mercredi} et le jeudi, on va aux cours de musique. je adore musique (se) super!

(Me) Collège (se) fantastique ~~parce que~~ Me collège (et) grand.

Les activités de (me) collège (et) pingpong, ~~et~~ basket, football.

Yuto enno!!

Bon travail

* la classe : les élèves, les professeurs, l'emploi du temps...

Il s'appelle EB 2, 3 de Anguil et localisation à Anguil.

Il (moderne) fantastique et (se)

~~On~~ on la classe j' (mes) élèves (ses) fantastiques et mes professeurs (se) chutte.

~~Le~~ le lundi, on commence par l'histoire.

le Mardi, on commence par la mathématiques.

le mercredi, on commence par la ~~français~~ français

le jeudi, on commence par la science et le vendredi

on commence par la Mathématiques

Bon travail

Ilustração das produções da atividade 5

Ancien de bonnes habitudes alimentaires

À ~~un~~ petit-déjeuner vous ~~devez~~ mangez du pain, avec du fromage et vous ~~buvez~~ buvez du lait.

À midi, vous mangez des légumes grecs du poisson et vous buvez de l'eau.

À déjeuner vous mangez ~~de~~ les biscuits et vous buvez du jus d'orange.

À dîner, vous mangez la salade, de la viande et des fruits et vous buvez de l'eau.

avoir de bonnes habitudes ^{alimentaires} / tu ne mange pas fast-food, riz, gâteaux, ma de la viande, du poisson, de fruit, de riz, et ce qui est bon pour la santé.

Fumer est préjudiciable pour la santé, tu préjudiciable à ta santé.

Respecte les règles d'hygiène pour ta santé et ta denture, lavage des dents, soins des cheveux, lavage de la tête.

Je ne bois pas d'alcool parce que ce est préjudiciable à ta santé, tu ne bois pas.

✓ Bonnes habitudes alimentaires: au petit-déjeuner nous mangeons du pain avec nous buvons du lait.

Mais, au déjeuner, à la cantine nous mangeons du poisson avec des pommes de terre, des légumes et de fruits. Nous ne mangeons pas de ~~la~~ fast food.

Au ~~dîner~~ goûte nous mangeons des fruits, nous ne ~~pas~~ ~~mangeons~~ pas ~~de~~ ~~fast~~, de chocolat.

À dîner nous mangeons de la salade, de la ~~viande~~ viande, des légumes, avec des fruits. Nous buvons de l'eau.

Nous ne mangeons pas ~~de~~ chocolats.

Nous ne ~~pas~~ buvons pas ~~jamais~~ d'alcool parce que ~~ce~~ ~~est~~ ~~préjudiciable~~ à la santé et nous ne ~~pas~~ ~~boissons~~ ~~pas~~ fumer parce que ~~mes~~ ~~est~~ ~~malade~~.

Nous nous lavons et nous brosser des cheveux et des dents.

Ilustração das produções da atividade 7

- du petit déjeuner, je prends ^{des} céréales et ^{du} lait.
- du déjeuner, je mange ^{de la} soupe et je bois ^{de l'} eau.
- du goûter, je mange ^{des} fruits et ^{du} pain.
- du dîner, je mange ^{de la} viande et ^{des} pâtes.
- j'aime manger ^{des} pâtes.
- je n'aime pas manger ^{des} tomates.

Maintenant à toi de dire ce que tu manges et ce que tu bois habituellement à chaque repas.

- au petit déjeuner, je prends du pain et du lait
- au déjeuner, je mange de la viande ^{avec} et du riz et je bois ^{de l'} eau
- au goûter, je mange du pain et ~~du lait~~ je bois du lait
- au dîner, je mange du poisson ~~je~~ ^{je} des légumes ^{avec} et du riz. J'aime manger de la viande
- je n'aime pas manger ~~des~~ tomates

Ilustração das produções da atividade 6

Mei vilhe ~~est~~ un petit village près de Coimbra. J'adore habiter là.
Les personnes sont sympathique, calme et plus tranquille que la ville.
Il n'y a pas de pollution. A la campagne, on peut faire différentes activités dans
la nature.

Mei vilhe ~~est~~ ~~nommé~~ a la montagne

J'adore mei vilhe

Il s'habite ~~son~~ village. Il se situe en Portugal (elle est petit et belle).
Les principaux avantages d'y vivre là, respire bien, il n'y
a pas pollution, c'est calme et tranquille.

des aspects que j'apprécie le moins sont animaux sont
belle.

des activités on peut y faire sport du vélo, des cam-
pings et ~~je~~ jouer avec mes amis.

Le village est belle.

J'adore le village

Faita copia do texto

Ilustração das produções da atividade 8

Mes loisirs

Habituellement, pour occuper mes loisirs, je fait du vélo avec mes amis et mes parents. Je vais au cinéma avec mes parents et je fait du surf.

Mes passetemps préférés est ^{faire} du surf parce que j'aime la mer et aller au cinéma parce que j'aime le cinéma.

Je fais habituellement pour occuper mes loisirs je regarde la télévision et je j'adore lire. Mes passetemps préférés je regarde la télévision parce que j'adore regarder la télévision et j'adore lire parce que j'adore l'histoire de amuser. J'adore mes loisirs. Répète !!