REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:14 Page 2

ficha técnica

PROPRIEDADE
Movimento da Escola Moderna

REDAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
Rua do Açúcar, 22-B
1950-008 Lisboa
Tel. 218 680 359
e-mail: mem@mail.telepac.pt

DIRETOR
Sérgio Niza

COORDENAÇÃO
Francisco Marcelino Pereira
Filomena Serralha

REDAÇÃO
Clara Felgueiras
Graça Vilhena
Inácia Santana
Ivone Niza
Joaquim Segura
Júlia Soares
Júlio Pires
Manuela Castro Neves
Pascal Paulus

DESIGN GRÁFICO
Fernando Felgueiras

PAGINAÇÃO
Jorge Belo

IMPRESSÃO
Estúdio Gráfico 21 – Artes Gráficas, Lda.

Tiragem: 1600 Exemplares
Periodicidade: 3 números por ano
Depósito Legal 107 975/81

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores. Os trabalhos publicados na ESCOLA MODERNA podem, em princípio, ser transcritos noutras publicações desde que se indique a sua origem e autoria. No entanto, é preciso um pedido de autorização para cada caso.

sumário

3
Editorial *Sérgio Niza*

5
O Desenvolvimento da autonomia na escrita em língua estrangeira *Júlio Pires*

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:14 Page 3

Editorial

Sérgio Niza

A aprendizagem de uma língua a partir da produção escrita

Começarei por lembrar como na perspetiva sociocultural de que no MEM nos servimos para fazermos avançar as nossas práticas profissionais e o nosso conhecimento da profissão, aprender é apropriar-se do conhecimento, reconstruindo-o para si próprio, com outros. É aquilo a que também chamamos aprender como apropriação conjunta.

Aprender é, portanto, no dizer de Gordon Wells (2001)[1]

> integrar e dominar artefactos e práticas culturais no processo de participação em atividades conjuntas, onde se apropria a importância funcional destes artefactos e práticas e, onde os alunos recebem ajuda sobre o seu uso.
>
> A fala quase sempre desempenha uma função neste processo, quando os participantes discutem o que estão a fazer e porquê. Com efeito, na apropriação de práticas e de artefactos simbólicos [no caso vertente as práticas de escrita em Inglês], a fala é absolutamente essencial, porque a maneira como os textos [os discursos] realizam a sua função mediadora não é tão evidente como no caso dos artefactos e práticas que se empregam em atividades tradicionais de caráter material como são a tecelagem ou a cestaria (p. 238).

Vem isto a propósito do admirável e persistente trabalho de Júlio Pires que integra o número monográfico de 2012 da nossa revista (n.º 44) na sequência do artigo que nos propuseram sobre *"O contexto organizativo do trabalho autónomo e o desenvolvimento da produção escrita em Inglês"* publicado no n.º 39, de 2010.

Com efeito, através deste esforço exemplar de explicitação das suas práticas, ajuda-nos a compreender melhor o trabalho pedagógico na aprendizagem das línguas, particularmente num domínio duplamente desafiador: por um lado o do encaminhamento da aprendizagem emergente das línguas nas práticas do MEM (mesmo no Português) através dos processos da produção da escrita por interação cooperada e, por outro, o da teorização que Gordon Wells vem fazendo sobre a pesquisa dialógica como prática sociocultural da educação.

Não tenho que deter-me sobre os textos de Júlio Pires, uma vez que a sua instrutiva introdução nos permite clarificar muita da complexidade do seu trabalho, fundamentando-o e desafiando-nos para a aventura da viagem dos seus cinco alunos e as etapas dos percursos que tanto conseguem prender-nos.

Em nota final adverte-nos de que:

> Numa concepção vygostkyana, parte-se sempre daquilo que o aluno é capaz de escrever para comunicar, trabalhando a partir daí em dialogia. O professor trabalha com o aluno a partir do ponto em que ele está, daquilo que ele é capaz de escrever, com todas as imperfeições e todos os erros linguístico-gramaticais, ajudando-o, com recurso a suportes vários, a progredir a partir daí, num trabalho que é sempre contextualizado, por forma a melhorar o sentido que se pretende com o texto, isto é, a melhorar a comunicação. Recorre-se a tudo aquilo de que se precisa e de que se dispõe para comunicar aquilo que se pretende comunicar, melhorando progressivamente a eficácia da comunicação.

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:14 Page 4

> Esta perspectiva comunicativa da aprendizagem da língua estrangeira e da produção escrita, em que os textos produzidos pelos alunos têm sentido para eles e servem para comunicar com os outros (através das constantes trocas que se faziam na turma, das leituras à turma, da divulgação na escola e no exterior através do blogue, da correspondência com alunos de outras escolas situadas a grandes distâncias, bem como os 'feedbacks' recebidos dos colegas da turma, de outros colegas e professores da escola, dos correspondentes, de pais e encarregados de educação, de pessoas de outros países que acederam ao blogue), constituiu um considerável factor de motivação para a escrita, desencadeando um incremento das produções escritas e contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento da capacidade de escrita em Inglês.

A propósito da importância central da revisão neste processo de aprendizagem das línguas e destacando essa importância, diz-nos então que:

> Deste modo, os alunos aprendem a utilizar regras gramaticais quando delas precisam para comunicarem o que pretendem comunicar, por vezes muito antes do que está previsto nas planificações dos grupos disciplinares ou mesmo nos Programas curriculares, como tantas vezes aconteceu nos exemplos que apresentei e descrevi.
>
> O trabalho de revisão de textos é crucial para o desenvolvimento da escrita. Pude verificar, nesta minha pesquisa, ao analisar os portefólios de diversos alunos, que não basta escrever muito para escrever bem. Alunos que escrevem muito mas que investem pouco na revisão dos seus textos progrediram menos na escrita do que outros alunos que aliavam o escrever muito com um grande investimento na revisão dos seus textos. Não posso ter a certeza de que seja sempre assim, mas não tenho dúvidas acerca da importância de um trabalho exaustivo de revisão, pois foi através deste trabalho exaustivo de revisão, aliado à função comunicativa dos textos produzidos, que vi estes alunos a progredirem no desenvolvimento das suas competências de escrita. Deste modo, a revisão é um processo focalizado, posto ao serviço da melhoria da comunicação. Isto é, parte-se da comunicação (o texto inicial) para a revisão, servindo esta para melhorar a comunicação. A gramática é, assim, posta ao serviço da aprendizagem da língua, numa perspectiva funcional.

Como se pode ver, este artigo não é para ser lido e pensado apenas pelos professores que ensinam Inglês, mas é pertinente para cada um de nós.

Acresce a tudo isto a dimensão investigativa que Júlio Pires mobiliza no seu trabalho como que a fazer-nos lembrar que é urgente retomarmos os caminhos de professores investigadores que suspendemos por imbrincadas razões do MEM que se prendem com a história e as políticas de educação no nosso país. Mas havemos de recuperar a determinação que urge.

Resta aprofundar as condições e a congruência da investigação na ação que temos de retomar com mais vigor ainda.

Obrigado pelo teu trabalho para a nossa autoformação cooperada. Precisamos que continues a escrever com o teu grupo de trabalho cooperativo.

[1] Wells, G. (2001) Indagación dialógica: hacia una teoria y una prática socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:14 Page 5

O Desenvolvimento da autonomia na escrita em língua estrangeira

Júlio Pires*

Introdução

O presente artigo tem por base o trabalho realizado com alunos do 2.º ciclo (5.º e 6.º anos), em Inglês, ao longo de dois anos lectivos. Segue-se ao trabalho realizado com outros alunos no ano lectivo anterior, que relatei, descrevi e analisei num artigo intitulado "O contexto organizativo do trabalho autónomo e o desenvolvimento da produção escrita em Inglês", publicado em 2010, no número 36 (5.ª série) desta revista *Escola Moderna.*

Como aí referi, este trabalho foi possível graças ao lançamento do Seminário de Investigação-Formação promovido pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), em articulação com o processo de autoformação cooperada desenvolvido pelo Grupo Cooperativo do ensino por disciplinas do Núcleo Regional de Lisboa do MEM, em que tenho participado com toda a regularidade possível nos últimos cinco anos.

Questionava-me, no início deste projecto de autoformação cooperada, sobre qual a razão de não conseguir desenvolver nos alunos do 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) um nível de escrita em língua estrangeira (no caso, Inglês) equiparável ao que conseguiam outros colegas do MEM com alunos do 7.º ano em Francês (igualmente ao nível de iniciação). Segundo Lucy Calkins (2008), o problema está na interacção. Esta autora diz-nos o seguinte:

> Para um observador de fora, suspeito que a interacção com crianças produtoras de texto não pareça algo importante. Nas salas de aula de alguns professores, as crianças se desenvolvem em grande velocidade – enquanto turmas de outros professores têm apenas evoluções modestas. Estou absolutamente convencida de que a diferença tem tudo a ver com as habilidades dos professores de interagir. Se um professor consegue escutar um aluno falar sobre sua produção textual, ele, então, consegue passar os olhos pelo que o aluno fez até o momento e intervir de maneira a qualificar não apenas a produção, mas o trabalho do aluno. As interacções proporcionadas por esse professor se tornam importantes. Os alunos desses professores aprenderão a escrever de maneira diferente (p. 11).

O trabalho que então realizei com duas turmas de 6.º ano (sempre com o apoio do Grupo Cooperativo – no qual partilhávamos de forma sistemática as práticas, reflectindo sobre as mesmas em diálogo permanente com as práticas dos outros membros do grupo e socorrendo-nos de textos teóricos pertinentes e relevantes – e do Seminário de Investigação-Formação) permitiu-me desencadear nos alunos um desenvolvimento da capacidade de escrita que atingiu níveis surpreendentes, que eu nunca antes tinha conseguido. No artigo que acima referi, partilhei os processos que me (nos) permitiram tais progressos, bem como os respectivos resultados. Estava então cons-

* 2.º Ciclo do Ensino Básico.

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:14 Page 6

ciente de que, a par dos grandes progressos dos alunos no desenvolvimento de competências de escrita em Inglês, eu próprio desenvolvera competências profissionais, enquanto professor de língua estrangeira, não menos significativas. Estava, portanto, em condições de incorporar (e continuar a desenvolver) essas novas competências que entretanto desenvolvera no quotidiano da prática lectiva enquanto professor de Inglês.

A questão que então se me colocou foi a de saber se eu conseguiria replicar esse trabalho, desenvolvido com alunos do 6.º ano, transferindo-o para o trabalho com alunos do 5.º ano (logo, numa fase mais inicial de aprendizagem formal da língua inglesa). Foi esse o desafio que tomei em mãos no ano lectivo seguinte e que agora descrevo na primeira parte deste artigo. Por razões de natureza metodológica, embora o trabalho tenha sido desenvolvido com duas turmas do 5.º ano, descrevo e analiso mais detalhadamente o percurso de um conjunto de apenas 5 alunos, fazendo referências pontuais às produções de outros alunos e à(s) turma(s) no seu conjunto.

O meu trabalho com estes alunos foi interrompido a meio do ano lectivo, com o meu destacamento para outra escola. No momento da interrupção começavam a ver-se os primeiros frutos. Apesar do momento prematuro em que o trabalho foi interrompido, era já possível detectar alguns indícios de desenvolvimento da escrita bastante animadores, como apresentarei mais adiante.

No início do ano lectivo seguinte retomei o trabalho com os mesmos alunos, agora no 6.º ano. Em termos do meu projecto pessoal de investigação-formação, propus-me dar continuidade ao trabalho que desenvolvera nos anos anteriores, continuando a descrever e compreender como é que os alunos evoluem, no seu processo de aquisição e desenvolvimento de competências de escrita em Inglês, de *uma escrita muito dependente dos modelos a que têm acesso para uma escrita progressivamente mais autónoma*. Propus-me ainda compreender quais são os desencadeadores da escrita dos alunos, como evoluem e em função de quê. Para a escrita deste artigo, neste novo ano lectivo voltei a centrar o meu estudo, por razões de ordem metodológica, nos mesmos 5 alunos em cuja evolução me focara no ano lectivo anterior, embora, como atrás indiquei, com referências pontuais às produções de outros alunos e à(s) turma(s) no seu conjunto.

Algumas referências teóricas e reflexões teórico-práticas

O trabalho realizado assenta em alguns pressupostos teóricos que decorrem do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, a que aderi há quase trinta anos e em cuja construção colectiva e desenvolvimento cooperado tenho participado. O modo como cada um se apropria de um modelo pedagógico em permanente construção é, necessariamente, um modo pessoal. Assim, tenho consciência de que, a minha prática pedagógica está mais próxima do "modelo" em alguns aspectos do que noutros.

Encaro hoje o trabalho de aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente o trabalho de promoção do desenvolvimento da escrita dos alunos nessa língua alvo, numa perspectiva de realização de produtos culturais. O trabalho que descrevo ajudou-me a compreender, como nunca antes, as palavras de Jerome Bruner (2000), invocando Meyerson, na sua obra "Cultura da Educação":

> a principal função de toda a actividade cultural colectiva [é] produzir "obras" – *œuvres*, (…) obras que, por assim dizer, adquirem uma existência própria. (…) Em termos mais solenes estas incluem as artes e as ciências de uma cultura, estruturas institucionais tais como as suas leis e mercados, até a sua "história" entendida como versão canónica do passado. Mas há também *œuvres* menores: as "obras" de agrupamentos de menor dimensão que conferem ufania, identidade e um sentido de continuidade àqueles que participam, ainda que obliquamente, na sua

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:14 Page 7

> produção. (…) As *œuvres* são, com frequência, enternecedoramente locais, modestas e, no entanto, igualmente capazes de conferir identidade (p. 43).

Os textos escritos por estes alunos, bem como as brochuras que construíram (e que por opção metodológica não analiso neste artigo) são as suas "obras", os seus produtos culturais. Muitos deles são, como diz Bruner, bem modestos e "enternecedoramente locais" e pessoais, não deixando, contudo, de ser capazes de "conferir identidade". A constante partilha das produções dos alunos e os dispositivos montados para a sua divulgação, entre eles a criação de um blogue colectivo, contribuíram bastante, para a construção de sentimentos e atitudes de "solidariedade de grupo" e para a criação de "uma comunidade (…) de aprendizes mútuos" (Bruner, 2000, p. 44).

É ainda Bruner (2000) que acrescenta:

> Obras e obras-em-processo criam maneiras *participadas* e *negociadas* de pensar em grupo (…).
>
> Vejo ainda outro benefício decorrente da exteriorização do trabalho mental numa *œuvre* mais palpável, um benefício que os psicólogos tenderam a ignorar. A exteriorização produz um *registo* dos nossos esforços mentais, e que está "fora de nós" mais do que vagamente "na memória". É algo como produzir um rascunho, um esboço a traços largos, uma "réplica". (…) Há um adágio latino que diz, *scientia dependit in mores*: o conhecimento desempenha-se em hábitos. O que bem podia traduzir-se como "o pensamento desempenha-se em produtos (p. 45).

Se no dizer de Bruner o pensamento se desempenha em produtos, os produtos são um reflexo do pensamento, traduzem as aprendizagens realizadas e também as aprendizagens-em-progresso ou os estádios de evolução das aprendizagens, constituindo os "erros" e o trabalho subsequente sobre os mesmos, excelentes meios de desenvolver novas aprendizagens. Muitas matérias e novos conteúdos puderam, assim, ser trabalhados a partir dos "erros" cometidos por alunos nas suas produções escritas, ao procurarem escrever aquilo que efectivamente pretendiam comunicar, mesmo que ainda não tivéssemos trabalhado nas aulas esses conteúdos, dos quais precisavam para os seus textos. Foi neste sentido que sempre procurei que os alunos escrevessem o que efectivamente pretendiam escrever, mesmo que nem sempre dispusessem já dos materiais linguísticos que lhes permitissem escrevê-lo com correcção. O trabalho de revisão de texto "*a posteriori*", frequentemente com o professor, permitia aperfeiçoar essas "obras" e, simultaneamente, desencadear novas aprendizagens. O próprio Programa de Inglês em vigor, que data já dos anos 90, sublinha a importância destes processos comunicativos, ao preconizar nos Processos de Operacionalização: "Usa *guessing strategies* para superar problemas de expressão: Recorre à palavra na língua materna; (…) Inventa/cria palavras" (p. 25). Foi isto que tantas vezes aconteceu, mas foi também isto que ajudou, em determinados momento, a superar dificuldades e a avançar para níveis de qualidade comunicativa e apropriação da língua inglesa que de outro modo dificilmente teriam sido atingidos.

Decorre do atrás exposto que os textos e outros trabalhos escritos pelos alunos, teriam (tinham!) uma função social, não se esgotando nas correcções que o professor pudesse introduzir-lhes (ou propor aos seus autores) nem sendo esse o seu fim, antes servindo para comunicar com os outros. É certo que numa primeira fase muitos alunos vinham do 1.º ciclo com essa concepção, a de escrever para o professor corrigir. Mas desde cedo começaram a compreender que as correcções ou outras revisões que o professor propunha, frequentemente sentando-se ao lado do(s) respectivo(s) autor(es) – por forma a esclarecer devidamente o porquê dessas propostas de correcção – eram apenas mais uma etapa do processo de escrita e reescrita dos textos, de modo a torná-los mais claros e compreensíveis para os seus leitores ou ouvintes, uma vez que muitos deles eram lidos em voz alta à turma. Os circuitos de

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:14 Page 8

comunicação que desde logo fomos instituindo nas aulas para circulação das produções escritas dos alunos, desempenharam um papel decisivo para este efeito.

O "feedback" dado pelos colegas aquando da leitura oral de textos à turma (momento que instituímos para iniciarmos quase todas as aulas) constituiu um importante factor de motivação tanto para a escrita de novos textos como para o aperfeiçoamento de alguns que ainda apresentavam alguns aspectos passíveis de "lapidar".

Todo o trabalho de ensino (e aprendizagem) da língua, tanto no domínio da escrita como nos restantes, foi por mim organizado numa perspectiva comunicativa. Desde início o objectivo central, o enfoque, foi sempre a comunicação, sendo os materiais linguísticos da língua inglesa fornecidos aos alunos de modo a que eles pudessem usá-los para comunicar em Inglês, num permanente diálogo entre a comunicação oral e a comunicação escrita. Muitos dos primeiros textos decorrem de diálogos orais entre os alunos (frequentemente apoiados por exemplos de diálogos existentes no manual, por diálogos que tinham por base a vida real, concreta, dos alunos, ou a invenção de personagens que dialogavam entre si, num jogo assumido com grande convicção). Se havia um constante diálogo entre os textos produzidos pelos alunos em comunicação oral e os textos que produziam na escrita (muitas vezes construídos em interacção a pares), pode igualmente dizer-se que estes alimentavam de novo a comunicação oral, ao serem lidos em voz alta à turma. De igual modo, há também um constante diálogo entre os textos do manual e os textos produzidos ou recriados pelos próprios alunos, bem como entre os textos dos alunos, já que a sua constante partilha e circulação gerava frequentes influências. Esta perspectiva de ensino e aprendizagem da escrita assenta, como escreveu Kostouli (2005), "na premissa de que a escrita deve ser interpretada como acção e interacção social, que é moldada dentro e através de contextos", tal como acontece, ainda segundo Kostouli, nas perspectivas dialógicas (ou socioculturais / sociohistóricas). "As abordagens dialógicas dão mais atenção aos processos através dos quais os textos e os contextos evoluem juntos e se moldam um ao outro" (Kostouli, 2005, p. 9). Acrescenta ainda o mesmo autor que "as origens desta abordagem ao uso da língua podem ser remontadas aos trabalhos de Vygotsky, que afirmaram a inseparabilidade entre linguagem, cognição e contexto, bem como à noção de intertextualidade de Bakhtin, que é vista como uma construção sociocultural" (2005, p. 3).

A escrita dos alunos é, necessariamente, uma escrita contextualizada. Mas é importante sublinhar também que foi a criação de um contexto na sala de aula propício e estimulador da escrita que permitiu que ocorressem os desenvolvimentos na escrita dos alunos que a seguir apresentarei. Procurei, por todos os meios ao meu alcance e insistentemente, criar na sala de aula aquilo que hoje se designa por "uma comunidade de aprendizagem", ou, mais especificamente sobre a escrita, uma "comunidade de escrita". Procurei estimular os alunos a escreverem, sem quaisquer autobloqueios. Numa primeira fase, que escrevessem sobre si próprios ou sobre outras pessoas (sobre pessoas reais que lhes estivessem próximo ou sobre personagens inventadas), a partir do material linguístico em Inglês de que já dispusessem, mas sem restrições, dispondo-me eu para os ajudar a escreverem aquilo que queriam dizer mas que ainda não sabiam dizer em Inglês. Desencadeei escrita a partir de textos do manual, que nesta fase se revelaram como bons modelos de escrita a partir dos quais os alunos podiam, num processo de recriação, construir os seus próprios textos. Pus à disposição um conjunto variado de modelos e sugestões de escrita (muitas delas formuladas a partir de um levantamento e auscultação de interesses dos alunos), que foram permitindo a muitos criar e recriar textos próprios, com diversos graus de autonomia. Porque essas propostas de escrita remetiam para diversos graus de autonomia,

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:14 Page 9

todos os alunos podiam aí encontrar suportes para os seus projectos de escrita, independentemente do nível de aprendizagem em que se encontrassem. À medida que fossem ganhando competências linguísticas em Inglês e fossem desenvolvendo a sua capacidade de escrita nesta língua estrangeira, poderiam recorrer a propostas de escrita mais elaboradas e mais desafiadoras, tal como veio a acontecer. Procurei, assim, que cada um avançasse, logo desde esta fase inicial, a partir do ponto em que se encontrava, estimulando-os sempre a novos desafios.

O acto de escrita é hoje entendido por diversos autores como um processo de resolução de problemas. É o caso de Ivone Niza (2000) que diz:

> Escrever é uma tarefa de resolução de problemas, constitui uma tentativa continuada de descobrir o que se quer dizer e desenvolve-se num trabalho comunicativo de interacção social.
>
> Do que se trata, hoje, é de propiciar contextos que constituam convite à comunicação desbloqueada, *recebendo-se* os diversos processos e intencionalidades dos alunos, ajudando-se estes, entre si, a descobrir o que querem dizer (p. 31).

Conforme iam ganhando confiança e capacidade de escrita em Inglês, os alunos foram sendo desafiados e estimulados a escreverem sobre aquilo que quisessem, partindo, obviamente, daquilo que já sabiam dizer em Inglês, mas não se limitando a isso. Começaram progressivamente a escrever sobre os mais diversos assuntos, mesmo que para tal precisassem de elementos linguísticos que ainda não conhecessem ou dominassem. Recorriam frequentemente a mim próprio para me perguntarem como se dizia isto ou aquilo em Inglês e, se muitas vezes eu lhes respondia, outras vezes, quanto sentia que isso seria mais proveitoso, remetia-os para a consulta do dicionário. Os dicionários em papel ou os dicionários electrónicos passaram a ser recursos a que constantemente se "deitava mão". O professor e outros colegas continuavam a ser recursos utilizados em momentos de produção escrita na aula ou noutros espaços da escola em que se escrevia textos em Inglês. Mas também, quando se escrevia em casa, os familiares ou mesmo o mundo que nos rodeia ou os meios de comunicação social (como por exemplo o mundo da música ou do espectáculo, bem como a televisão, com programas em Inglês ou legendados a partir de versões originais em Inglês)eram recursos utilizados ao serviço da comunicação em Inglês, nomeadamente a comunicação através dos textos que iam escrevendo para lerem à turma ou porem a circular por outras formas à sua disposição.

Nesta perspectiva, a correcção gramatical não é um fim em si mesmo; pelo contrário, é um instrumento ao serviço da melhoria da comunicação. Isto não significa que não fosse dada à gramática a enorme importância que ela merece; foram muitos os momentos em que ela foi trabalhada de forma sistemática, com muitos exercícios de treino trabalhados em colectivo nas aulas ou em trabalho mais autónomo e diferenciado, inclusivamente com recurso aos muitos ficheiros de treino gramatical que elaborei e pus à disposição dos alunos ou em trabalho apoiado directamente pelo professor a um aluno ou a um pequeno grupo de alunos. Mas frequentemente o estudo da gramática decorria das necessidades que emergiam dos textos dos alunos, remetendo eu muitas vezes (ou fazendo este trabalho directamente com os alunos em causa) para as unidades do manual em que tal matéria surgia ou para as sistematizações de regras gramaticais na respectiva secção do manual. Fazia com esse(s) aluno(s) o trabalho de tomada de consciência das regras, de modo a corrigirmos e aperfeiçoarmos os textos que não deveriam ser "publicados" (isto é, divulgados, postos a circular enquanto produtos) com incorrecções (pelo que tinham muitas vezes diversas versões).

Cornaire e Raymond (cit. por Santana, 2007) defendem que "os conteúdos a ensinar devem ser determinados em função das necessidades de comunicação dos aprendentes e não

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:14 Page 10

mais segundo os elementos linguísticos preestabelecidos" (p. 69). Santana acrescenta ainda que:

> O saber escrever adquire-se na acção intencional, através dos processos complexos de resolução dos problemas concretos da textualização, na organização do encadeado do discurso, com todos os avanços e recuos que decorrem da interacção com os processos de revisão e de planificação inerentes ao permanente ajustamento entre o texto escrito e o discurso interior, tendo em conta o que se quer e a quem se quer comunicar (p. 70)

A perspectiva estratégica que utilizei foi a de uma forte aposta no estímulo à produção escrita para, em dialogia, realizar um amplo e constante trabalho de revisão textual das produções. O processo de revisão assumiria, assim, um papel crucial no desenvolvimento da competência de escrita na língua estrangeira.

Segundo Murray (cit. por Allal & Chanquoy, 2004), "escrever é reescrever". Defendem Allal e Chanquoy que "A revisão é uma componente fundamental do processo de escrita (…), tão fundamental que, para alguns especialistas, escrever é em grande parte uma questão de revisão"(p. 1). Acrescentam estas autoras que "aprender a rever é um empreendimento moroso e complexo "e que "os escritores [escreventes] principiantes fazem pouca revisão espontaneamente e até os escritores experientes enfrentam dificuldades ao tentarem melhorar a qualidade dos seus textos" (idem).

Adopto, neste artigo, a definição que Fitzgerald (cit. por Allal & Chanquoy, 2004) nos dá da actividade de revisão:

> A revisão significa qualquer mudança em qualquer ponto no processo de escrita. Implica identificar discrepâncias entre o texto pretendido e o texto realizado, decidir o que pode ou deve ser modificado no texto, como fazer as modificações e concretizar, isto é, fazer as modificações desejadas. As modificações podem ou não afectar o sentido do texto e podem ser maiores ou menores (p. 1).

São também as autoras acima referidas (Allal & Chanquoy, 2004) que nos chamam a atenção para dois níveis que podemos incluir na actividade de revisão:

> As estratégias de revisão podem ser classificadas em duas grandes categorias: *editar* ['*editing*', no original], que engloba a correcção de erros e as modificações destinadas a melhorar a adequação do texto, sem modificar o seu sentido geral; e *reescrever*, que engloba transformações do conteúdo do texto (acrescentamento ou supressão de segmentos), mudanças na organização do texto (ordem dos segmentos) e modificações do sentido transmitido por um segmento (pp. 2-3).

É na primeira categoria indicada por estas autoras que se situam muitas das acções de revisão textual a que mais facilmente acedem os escritores com pouca experiência de escrita em língua estrangeira. No trabalho de revisão textual que tenho feito com os alunos nos últimos anos, porém, estão presentes ambas as categorias indicadas pelas autoras. Ao nível da primeira categoria situam-se, por exemplo, a correcção de erros ortográficos ou de estruturas gramaticais, como por exemplo problemas de concordância do Sujeito com o Verbo. É neste âmbito que se situam também as correcções relativas ao uso adequado de tempos e formas verbais, por exemplo quando um aluno quer narrar acontecimentos passados sem, no entanto, conhecer ainda as formas do "Past tense" dos verbos em causa. São muitos os exemplos que adiante apresentarei que ilustram isto mesmo. É nesses momentos que, sentando-me com o aluno para em conjunto fazermos a revisão do seu texto (frequentemente em conjunto com outro colega seu), remeto para as partes do manual onde surgem essas estruturas gramaticais. Procuro que ele apreenda essas matérias e compreenda as mudanças formais que lhe estou a propor na revisão do texto (frequentemente, esse aluno incorpora em textos subsequentes as estruturas gramaticais aprendidas neste processo de revisão, como adiante veremos). Mas repare-se que a revisão formal

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:14 Page 11

do texto está ao serviço da significação numa perspectiva eminentemente comunicativa.

Deste modo, nem sempre o conhecimento das regras gramaticais precede a escrita: neste processo que tenho vivenciado com os alunos, é frequente a escrita preceder o conhecimento das regras, sendo este desencadeado pela própria escrita através do processo de revisão textual com o professor (ou, por vezes, embora mais raro, com outro colega que já conheça essa regra). Como afirma Pierre Clanché (citado por Ivone Niza, 2000) "A instituição escolar pensa que é necessário conhecer-se as regras da escrita antes de se escrever. Mas para o jovem, o que conta é saber para quem e porque escreve. O resto é secundário" (p. 36).

No processo de revisão textual em que acompanho os alunos, não nos ficamos, porém, por esta primeira categoria enunciada por Allal e Chanquoy. Frequentemente proponho-lhes, numa atitude em permanente diálogo negocial, mudanças na organização dos segmentos do texto, por forma a conferir-lhe, por exemplo, maior clareza comunicativa ou uma lógica discursiva mais perceptível e mais compreensível para o leitor. De igual modo, é também frequente, neste processo de revisão textual que realizo com o (s) aluno(s) dialogicamente, propor-lhe(s) supressões de determinados segmentos redundantes na lógica discursiva e comunicativa do texto ou, mais frequentemente ainda, propor-lhes acrescentamentos que reforçam o sentido e o carácter comunicativo desse texto. É o conjunto destas diversas acções presentes no acto de revisão textual das produções escritas dos alunos que vai ajudando os alunos a evoluírem de formas mais rígidas e de menos conseguida função comunicativa para textos em que forma e conteúdo se harmonizam ao serviço dos sentidos que se pretendem comunicar. Pouco a pouco os alunos (se bem que com ritmos bastante diferentes) vão interiorizando estes processos de revisão e vão-se socorrendo deles, tanto para reverem individualmente os seus próprios textos, como para interagirem dialogicamente com um colega na revisão de textos.

Tenho plena consciência de que isto não é fácil e de que nem todos os alunos conseguem apropriar-se igualmente de todos estes níveis de revisão textual. Como nos dizem Van Gelderen e Oostdam (2004), referindo-se a estudos sobre as capacidades de revisão de crianças, parece que a sua atenção está quase exclusivamente focada em questões relacionadas com a forma, enquanto que a revisão relacionada com o sentido raramente ocorre. A minha experiência, embora corroborando esta afirmação, indica-me que a revisão relacionada com o sentido começa a ocorrer com mais alguma frequência quando é bastante trabalhada dialogicamente entre o professor e os alunos.

São ainda estes autores que nos dizem, na linha de Allal e Chanquoy:

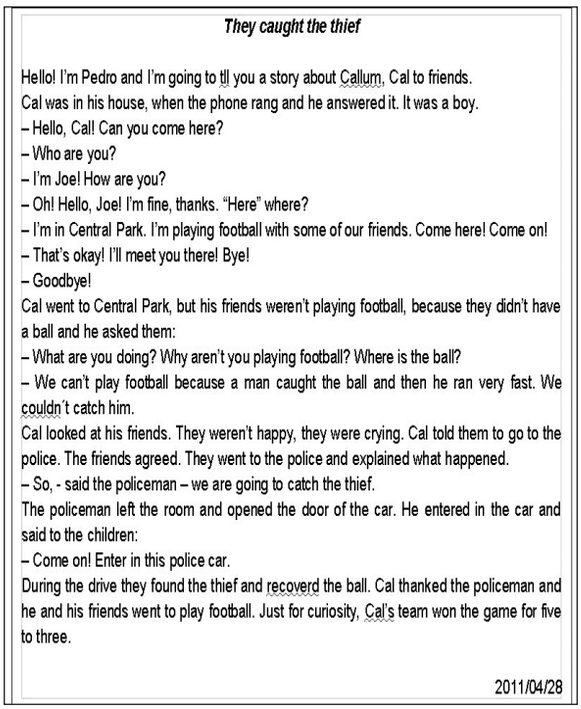
> A revisão de texto é provavelmente uma das mais complexas competências da escrita. Depende tanto de competências linguísticas como não linguísticas. As competências *linguísticas* estão dependentes do conhecimento lexical, sintáctico, fonológico, morfológico e ortográfico que se tem de uma determinada língua. Parecem ser essenciais, porque manipular unidades linguísticas dentro e entre frases é o aspecto mais óbvio – e mais observável – das actividades de revisão. Quanto a competências *extra-linguísticas*, referimo-nos a conhecimento conceptual, metacognição, conhecimento discursivo e conhecimento do assunto relevante para a tarefa de escrita (Van Gelderen & Oostdam, 2004, p. 103).

No trabalho de promoção do desenvolvimento da escrita dos alunos em L2, que tenho vindo a realizar nos últimos anos, foco-me na revisão textual numa perspectiva comunicativa, o que, nas palavras dos autores acima referidos, significa "produzir textos que sejam compreensíveis para o universo dos seus leitores". Neste contexto, como eles referem, torna-se evidente a importância das competências extra-linguísticas. Mas isso não significa que as competências linguísticas deixem de aqui estar em jogo. Podemos dizer que todos estes aspectos desempenham um papel importante na produção de textos compreensíveis.

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:14 Page 12

Uma escrita progressivamente mais autónoma

Em 28 de Abril de 2011, no início do 3.º período lectivo do 6.º ano, o Pedro V. escreveu o seguinte texto:



They caught the thief

Hello! I'm Pedro and I'm going to tll you a story about Callum, Cal to friends.
Cal was in his house, when the phone rang and he answered it. It was a boy.
– Hello, Cal! Can you come here?
– Who are you?
– I'm Joe! How are you?
– Oh! Hello, Joe! I'm fine, thanks. "Here" where?
– I'm in Central Park. I'm playing football with some of our friends. Come here! Come on!
– That's okay! I'll meet you there! Bye!
– Goodbye!
Cal went to Central Park, but his friends weren't playing football, because they didn't have a ball and he asked them:
– What are you doing? Why aren't you playing football? Where is the ball?
– We can't play football because a man caught the ball and then he ran very fast. We couldn't catch him.
Cal looked at his friends. They weren't happy, they were crying. Cal told them to go to the police. The friends agreed. They went to the police and explained what happened.
– So, - said the policeman – we are going to catch the thief.
The policeman left the room and opened the door of the car. He entered in the car and said to the children:
– Come on! Enter in this police car.
During the drive they found the thief and recoverd the ball. Cal thanked the policeman and he and his friends went to play football. Just for curiosity, Cal's team won the game for five to three.

2011/04/28

Figura 1

Começo por salientar a fluência da escrita que já está presente neste texto do Pedro, bem como na generalidade dos textos que ele escrevia nesta altura, apesar de alguns pequenos erros que persistem ocasionalmente. Sublinhe-se que no momento em que ele o escreveu ainda não tínhamos trabalhado na turma (colectivamente) a expressão do futuro próximo intencional ("going to") ou o passado dos verbos, quer regulares quer irregulares. Isso não impediu o Pedro de usar essas estruturas e formas verbais, desde logo a começar pelo título do texto: "They caught", a forma do "past tense" do verbo irregular "to catch". Nesta altura o Pedro, bem como a maioria dos alunos da turma, tinha já interiorizado e desenvolvido o gosto pela escrita e a sua preocupação não era, de modo nenhum, a reprodução de estruturas gramaticais ou de modelos de escrita – a principal finalidade da sua escrita era já comunicar com os outros, independentemente de conhecer ou não as estruturas gramaticais ou elementos lexicais necessários. Se não sabiam dizer em Inglês aquilo que efectivamente queriam dizer, procuravam os elementos necessários em dicionários, gramáticas, no tradutor do Google ou mesmo junto do professor ou de colegas. Em frequentes momentos de revisão de texto (ou quando era solicitado por alunos que me perguntavam como se dizia isto ou aquilo em Inglês), eu muitas vezes remetia-os para as unidades do manual em que estavam essas matérias, explicando-lhes, individualmente ou em pequeno grupo, com base no manual, tais estruturas linguísticas ou outros aspectos da língua inglesa que nesse momento lhes eram úteis, a fim de comunicarem, nos seus textos, exactamente aquilo que pretendiam. O manual constituiu-se, neste contexto, como um excelente recurso em momentos de trabalho autónomo e diferenciado, a que cada aluno (e o professor) recorria quando queria aprofundar modos de dizer o que se pretendia comunicar nas produções escritas individuais ou a meias (pares). Evoluiu, progressivamente, de ponto de partida para o trabalho da aula, usado colectivamente, para um recurso a que cada um poderia usar para melhorar a sua capacidade de comunicar em Inglês.

Repare-se que o texto acima transcrito inclui uma elevada quantidade de elementos gramaticais que na altura não tinham sido abordados nas aulas em colectivo. Vejamos alguns exemplos: i) "past tense" de verbos regulares (answered, asked, looked, agreed, explained, opened, entered, recovered, thanked); ii) "past tense" de verbos irregulares (caught, was, rang, went, didn't have, couldn't, weren't, told, said, left, found, won); iii) present continuous (I'm playing); iv) futuro imediato (I'm going to tell); v) futuro simples (I'll meet you).

O Pedro utilizou todos estes elementos para contar a história que efectivamente queria contar. Uma história simples e relativamente

ingénua, mas com uma estrutura narrativa bem definida, com a sequência das acções bem marcada e coerentemente encadeada, em que não faltam os diálogos pertinentes nos momentos certos, com inclusão de peripécias que enriquecem a história e cativam a atenção do leitor. No fundo, uma história com princípio, meio e fim. Isto é, há uma situação inicial que introduz a narrativa dos acontecimentos ficcionados, há um desenvolvimento com diversas peripécias que até incluem uma perseguição policial, evoluindo em intensidade dramática até um clímax, para logo a seguir, como mandam as regras, rapidamente se dar o desfecho, concluindo a história. Tudo isto escrito em Inglês, a língua estrangeira em que o Pedro estava a iniciar-se.

Fontes de inspiração? Entre elas certamente estarão alguns pequenos livrinhos com histórias curtas em Inglês (com estruturas gramaticais mais simples do que as usadas pelo Pedro) os quais existiam na escola e cuja leitura eu recomendara, alguns deles com peripécias em que havia ladrões que eram apanhados pela polícia. Mas certamente que essas não seriam as únicas fontes de inspiração, não sendo de desprezar o papel de séries de televisão.

Mas como é que o Pedro desenvolveu esta qualidade na sua escrita, como é que evoluiu? Nem sempre foi assim. Vejamos como começou.

Os primeiros textos

Um dos primeiros textos do Pedro, datado de 29 de Setembro de 2009 (segunda semana de aulas do 5.º ano) (*ver figura 2*).

Foi um texto encomendado por mim ("Homework"), com base num exercício do manual adoptado na escola (*Sky*, da editora Longman). Pedi aos alunos que se baseassem nesse texto do manual, uma pequena mensagem que alguém escreve a uma das personagens do manual (Amy) e escrevessem uma mensagem semelhante, dirigida a essa mesma ou a outra das personagens do manual, mas sobre si próprios. O Pedro segue esse modelo quase na perfeição:

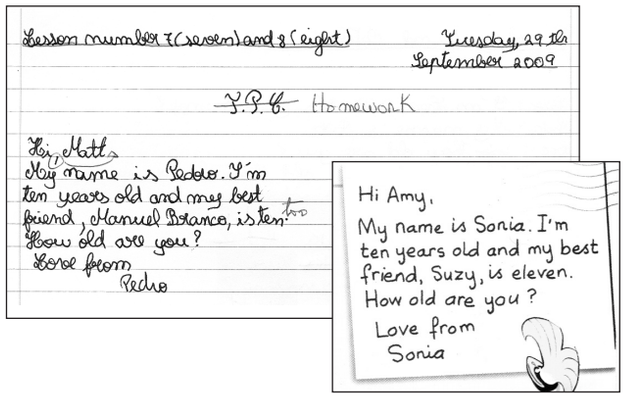


Figura 2

escolhe outra personagem e respeita a sua estrutura à risca. Fiz-lhe uma pequena correcção, uma vez que tanto ele como o amigo que ele refere tinham dez anos, pelo que a frase em Inglês deveria terminar em "too". Este termo, nesta estrutura, já tinha surgido, mas o Pedro não o incorporou, isto é, imitou à risca o modelo que lhe fora fornecido.

Uma semana depois, o Pedro voltou a escrever com base numa nova proposta que lhes fiz a partir de outro modelo do manual. (*ver figura 3*).

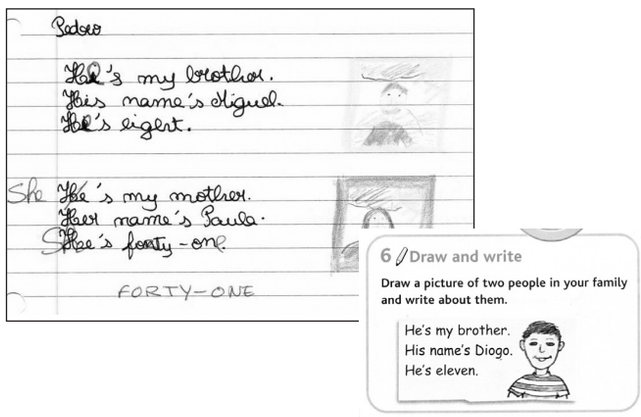


Figura 3

Desta vez o Pedro cometeu mais alguns erros, sobretudo nos pronomes pessoais, matéria que vinha sendo trabalhada nas aulas. Tratava-se, nesta proposta, de desenhar a imagem de dois familiares e escrever sobre eles, seguindo

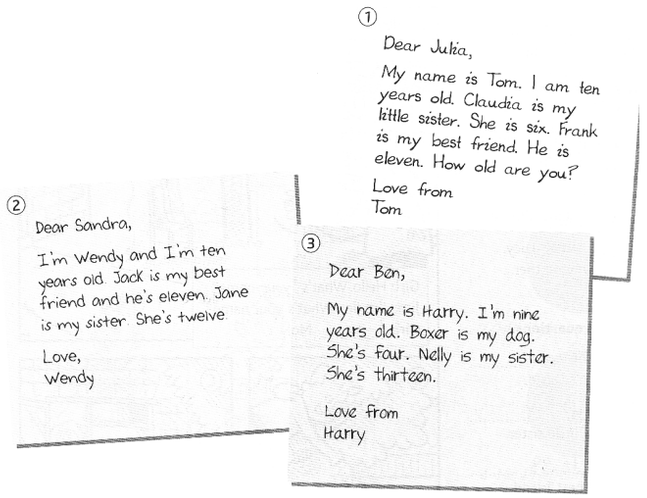
REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:14 Page 14

o modelo e fazendo as transformações necessárias. O Pedro começa, desde logo, por confundir a palavra "He" ("ele") com a palavra "Hi" ("Olá"), não sendo, desta vez, tão rigoroso na imitação do modelo. No caso do segundo familiar, o Pedro não conseguiu fazer a transformação necessária: refere-se à mãe usando o pronome masculino ("He") em vez do feminino ("She"). Isto é, desta vez seguiu o modelo à risca, sem se dar conta da transformação que tinha que operar, a qual já tinha sido trabalhada na aula. No entanto, conseguiu fazer muito bem o mesmo tipo de transformação no que respeita aos possessivos, ao perceber que se no masculino usava "His" ("His name's Miguel"), ao referir-se à mãe tinha que usar o feminino correspondente, "Her" ("Her name's Paula).

No texto que escreveu dois dias depois (figura 4), de novo uma proposta com base num texto do manual, que o aluno teria que adaptar a si próprio, o Pedro consegue já superar os erros do texto anterior, incorporando as correcções que eu lhe tinha feito e explicado. (*ver figura 4*).

Em toda esta primeira fase, em que se incluem os primeiros textos escritos em Inglês pelos alunos, temos sempre o manual e os textos nele contidos como a referência de eleição para estas primeiras incursões pela escrita na língua estrangeira. Esses modelos que os alunos imitam são a base que lhes permite, através de pequenas transformações e adaptações, começarem a apropriar-se da escrita em Inglês. É o que se passa com o texto que a seguir apresento, escrito pelo Pedro em 22 de Outubro, a partir de um diálogo existente no manual, diálogo esse que tínhamos trabalhado na aula. (*ver figura 5*).

Desta vez, porém, o Pedro já não respondeu a nenhuma solicitação do professor: fê-lo por iniciativa própria, o que representa um pequeno passo em frente no seu processo de desenvolvimento da escrita em Inglês. À semelhança do que acontecera com anteriores propostas de escrita "encomendadas" pelo profes-



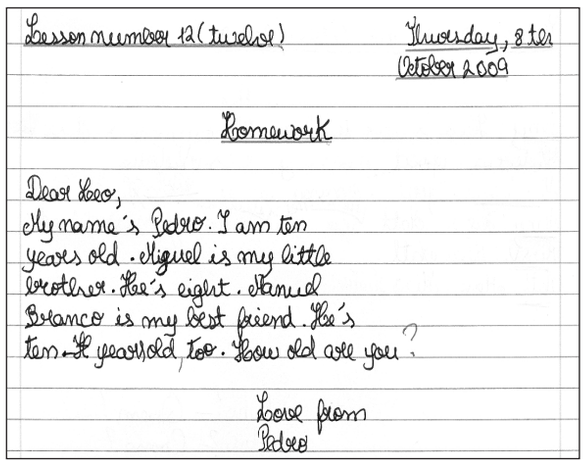


Figura 4

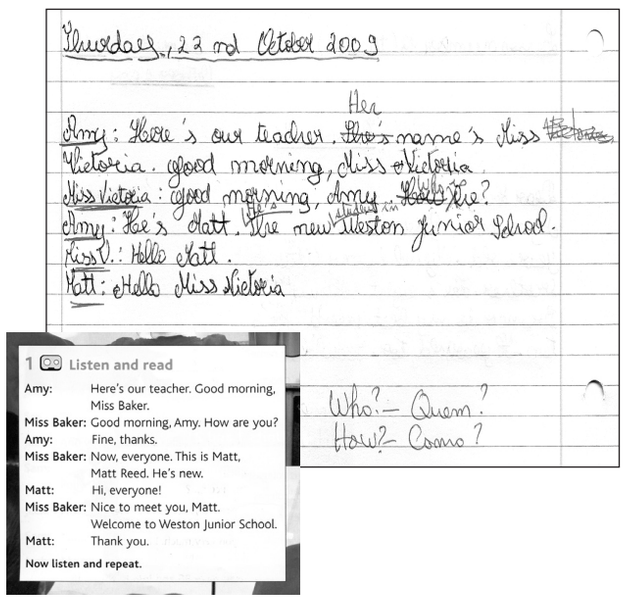


Figura 5

sor, o Pedro voltou a utilizar um texto do manual, desta vez um diálogo, que lhe serviu como modelo. Mas embora imitando a situação inicial, em que altera o nome de uma das personagens, deixa de seguir a estrutura do texto modelo e cria uma estrutura no diálogo, construindo um texto ligeiramente diferente do inicial. Deste modo, o Pedro começa a libertar-se da imitação dos modelos de que dispunha, incorporando elementos diferentes com base nos conhecimentos de Inglês de que estava a apropriar-se no trabalho quotidiano que fazíamos nas aulas. É certo que ainda continua a cometer determinados tipos de erros (por exemplo, continua a manifestar confusões a nível do uso adequado dos determinantes possessivos e dos pronomes pessoais (3.ª pessoa), usando abusivamente as contracções destes com o verbo), mas não deixa de ser significativo que já consiga fazer transformações ao nível da estrutura do texto.

Exactamente nessa mesma data (22 de Outubro), o Pedro constrói um outro diálogo, inteiramente criado por si e não obedecendo já a nenhum modelo específico que lhe fora fornecido ou de que dispunha. (*ver figura 6*).

Thursday, 22nd October 2009

Leo : I'm Leo. What's your name?
Lola : My name's Lola.
Leo : ~~He~~ How old are you?
Lola : I'm ten years old. How old are you, Leo?
Leo : I'm eleven years old.
Lola : How are you? And you
Leo : I'm fine, thanks. And to?
Lola : I'm fine, ~~thanks~~, too.
Leo : What's your surname?
Lola : My surname is Beckham.
Leo : My surname is Beck.
Lola : What's your animal's favorite?
Leo : My favorite animal is lion.
Lola : What's ~~name's~~ your brother?
Leo : Leonardo.
Lola : goodbye.
Leo : Bye.

Figura 6

Neste texto, cria duas personagens (com nomes que apareciam em exercícios do manual) e inventa um diálogo entre elas, a partir de matérias que andavam a ser (ou tinham sido) trabalhadas nas aulas. Comete alguns erros, sobretudo ao introduzir material linguístico que implicava, em Inglês, estruturas que não tinham ainda sido trabalhadas na aula. Mas o que é mais relevante neste texto, é o facto de já ser capaz de escrever um texto autonomamente, sem imitar um texto-modelo, e com um tamanho que ultrapassa o estabelecido no documento do Ministério da Educação, "Metas de Aprendizagem", para a escrita em Inglês no 5.º ano, e isto apesar de ainda só termos um mês de aulas.

Era na altura frequente, nas aulas de Inglês, eu solicitar aos alunos que estabelecessem entre eles pequenos diálogos orais, que a seguir passavam a escrito, de forma a treinarem as matérias que eu, em função do manual, ia introduzindo (por exemplo, perguntar o nome, a idade, apelido, cumprimentar, etc.). Comecei também a estimular os alunos para que, em tempo de trabalho autónomo, escrevessem diálogos a meias com base naquilo que já tinham aprendido nas aulas de Inglês. Tratava-se, na maior parte dos casos, de um dos elemento do par pôr as perguntas (por escrito) e o outro responder, fazendo tantas perguntas e respostas, quantas as que já conseguissem formular. A sequência das perguntas e respostas poderia resultar um tanto ou quanto artificial, mas esse exercício de escrita dava segurança aos alunos para desenvolvimentos posteriores.

Muitos começaram então a imitar estas actividades de escrita a pares, em interacção, transpondo-as para a escrita individual de diálogos, quer criando duas personagens em diálogo, quer, simplesmente, atribuindo-lhes uma letra do alfabeto (A e B, por exemplo, à semelhança de muitos exercícios exemplificativos do manual). Embora escrevessem uma série de perguntas e as respectivas respostas, não havia qualquer ligação lógica entre elas, não havia qualquer sequência, sendo antes um somatório

de microdiálogos, soltos entre si. É o caso do seguinte texto apresentado pela Margarida. (*ver figura 7*).

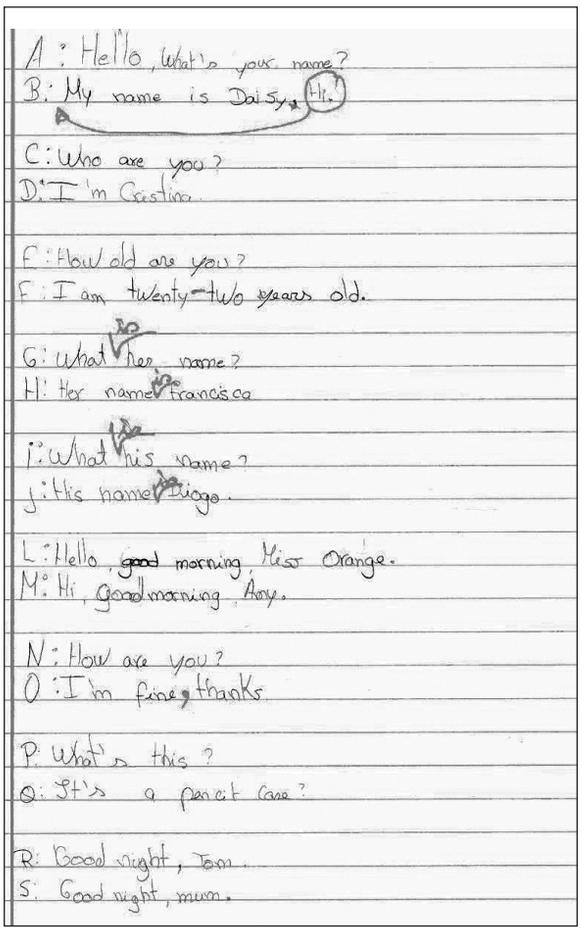


Figura 7

O Pedro, no diálogo acima indicado que escreveu sozinho (figura 6), foi um pouco mais longe e conseguiu construir um texto coerente, com sentido do princípio ao fim, com uma introdução (a apresentação inicial das personagens), um desenvolvimento e uma conclusão (as despedidas finais), isto é, uma conversação que é toda ela lógica e coerente. O facto de ter ido ler este diálogo à turma no início da aula (como fazíamos quase sempre) desencadeou que outros alunos começassem a evoluir, nos seus diálogos, de um somatório de microdiálogos soltos para conversas lógicas e coerentes, bem sequenciadas.

A partir desta altura, (finais de Outubro) o Pedro vai alternando sistematicamente entre os textos criados por si (isto é, sem modelo) e os textos com modelo.

Alguns dias depois o Pedro escreve um texto, sugerido por mim, com bastantes erros ortográficos e gramaticais e revelando algumas insuficiências de estrutura discursiva, particularmente no segundo de dois parágrafos. (*ver figura 8*).

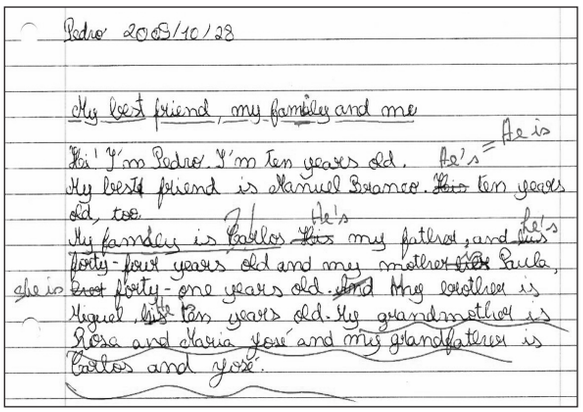
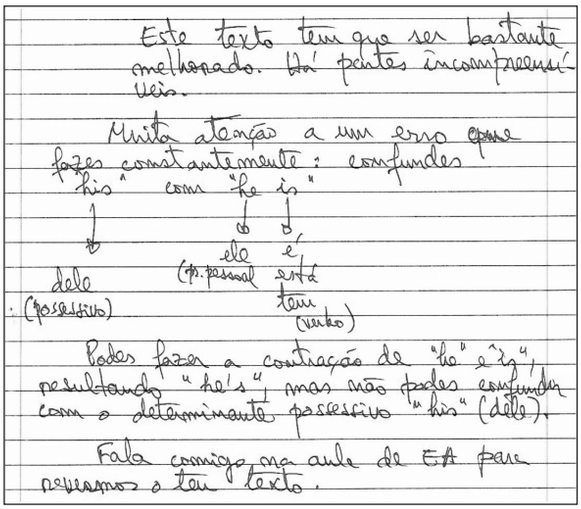


Figura 8

À partida, este texto apresentava um grau de dificuldade ligeiramente maior, pois eu pedia que falassem sobre três aspectos, como se pode ver pelo título. Conhecendo ainda só o verbo "to be", o Pedro mostrou algumas dificuldades para falar da família, composta por uma pluralidade de elementos a que quis referir-se. Porque um dos erros gramaticais era recorrente em textos seus (bem como de outros dos colegas), resolvi, no comentário, chamar-lhe a atenção para esse erro, sistematizando-lhe a informação gramatical que ele não tinha ainda interiorizado; mas, sobretudo, sugeri-lhe que na aula seguinte (de Estudo Acompanhado), em tempo de trabalho autónomo, revíssemos este seu texto em conjunto. (*ver figura 9*).

Assim aconteceu. Sentámo-nos lado a lado e fomos reescrever todo o texto, eliminando os erros ortográficos e gramaticais e, sobretudo, ajudando-o a encontrar, com base nos conheci-


Este texto tem que ser bastante melhorado. Há partes incompreensíveis.

Muita atenção a um erro que fazes constantemente: confundes "his" com "he is"

dele (possessivo) — ele é (p. pessoal verbo)

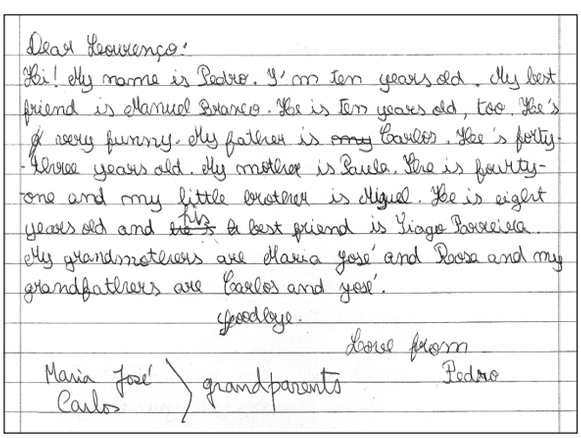
Podes fazer a contração de "he" e "is", resultando "he's" mas não podes confundir com o determinante possessivo "his" (dele).

Fala comigo na aula de EA para revermos o teu texto.

Figura 9

mentos de Inglês que já possuía, as formas de expressar melhor o que ele pretendia dizer. Isto é, escrevi com ele essa parte do texto, ajudando-o a contornar dificuldades e, por modelagem, mostrando-lhe e ensinando-lhe outras maneiras de organizar o discurso escrito, que no caso eram mais adequadas àquilo que ele pretendia comunicar.

Alguns dias depois, o Pedro fez uma variação a esse texto, agora sob a forma de carta. Isto é, incorpora o texto anterior numa carta a uma outra personagem por si inventada, introduzindo algumas alterações resultantes do processo de reescrita em que tínhamos estado a trabalhar na aula de Estudo Acompanhado. (*ver figura 10*).


Dear Lourenço:

Hi! My name is Pedro. I'm ten years old. My best friend is Manuel Branco. He is ten years old, too. He's a very funny. My father is ~~my~~ Carlos. He's forty-three years old. My mother is Paula. She is forty-one and my little brother is Miguel. He is eight years old and ~~he's~~ his best friend is Tiago Ferreira. My grandmothers are Maria José and Rosa and my grandfathers are Carlos and José.

Goodbye.

Love from

Pedro

Maria José
Carlos
} grandparents

Figura 10

Repare-se que neste caso são já poucos os erros cometidos, embora persista o que resulta da confusão do possessivo masculino da 3.ª pessoa do singular ("His") com a contracção do pronome pessoal masculino da 3.ª pessoa do singular ("He") com a forma verbal "is", problema criado no decorrer das AECs no 1.º ciclo. O que importa realçar é que o Pedro já se apropriou das formas de escrita resultantes do trabalho de revisão de texto que eu fizera com ele e consegue já, pouco mais de um mês após o início das aulas, escrever em Inglês um texto inteligível, lógico e coerente. Mobiliza os materiais linguísticos trabalhados nas aulas e serve-se de textos que lhe serviram de modelos de escrita (bem como de modelos fornecidos pelo professor em momentos de revisão de texto), transforma-os e incorpora outros elementos, de modo a comunicar o que pretende sobre si, a sua família e os seus amigos.

O Pedro foi um dos primeiros alunos da turma a mostrar gosto em escrever em Inglês. Por sua iniciativa, começou a escrever textos em que cruzava vários modelos de textos do manual, recriando-os. É o caso do seguinte diálogo, no qual utiliza nomes de personagens surgidas em textos e outros exercícios do manual e inventa outras, colocando-as a dialogar numa situação construída por si, mas incorporando uma multiplicidade de elementos que surgiam no manual em situações, modelos e unidades didácticas muito diferentes. (*ver figura 11*).

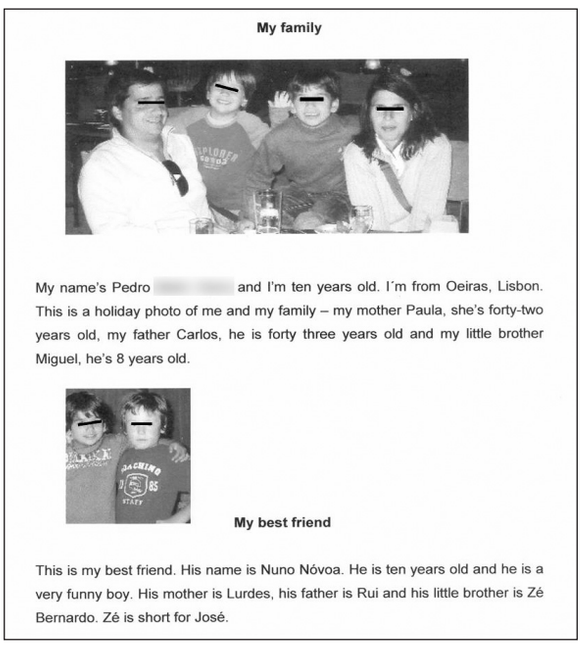
Ao mobilizar todos esses diferentes elementos para um só diálogo, para um só texto, consegue fazê-lo de forma lógica e coerente, com sentido, escrevendo um texto claramente maior do que qualquer dos textos do manual que tinham sido trabalhados até então. Isto é, o Pedro estava rapidamente a apropriar-se da capacidade de escrever em Inglês com alguma autonomia, já não se limitando a reproduzir os modelos que lhe tinham sido proporcionados, antes os reconstruindo e recriando.

Nos seus escritos, o Pedro reutilizava frequentemente partes de textos anteriores, conjugando essas partes com outras novas partes. É o caso, por exemplo, do texto seguinte, em

Leo: Hi! What's your name?
Amy: Hi! My name's Amy. And yours?
Leo: My name's Leo.
Amy: How are you?
Leo: I'm fine, thanks. And you?
Amy: I'm fine too.
Leo: Are a new student?
Amy: Yes, I am.
Leo: I'm ten years old, and you? How old are you?
Amy: I'm ten years old, too.
Leo: Look! He's my friend Manuel.
MANUEL! COME HERE!
Manuel: Hi! Who is she? Is she your sister, Leo?
Leo: She's not. She's my friend Amy. She's a new student. She's very funny.
Amy: Nice to meet you, Manuel.
Manuel: Nice to meet you, too, Amy. How are you?
Amy: I am fine, thanks. And you, Manuel?
Manuel: I'm fine, too. How old are you, Amy?
Amy: I'm ten years old. And you?
Manuel: I'm ten years old, too.
Leo: Well... See you latter. Goodbye!
Manuel and Amy: Goodbye, Leo.
Pedro
2009/11/11

Figura 11

que utiliza elementos do texto que ele escrevera cerca de três semanas antes e que eu reescrevera com ele. (*ver figura 12*).


My family

My name's Pedro and I'm ten years old. I´m from Oeiras, Lisbon. This is a holiday photo of me and my family – my mother Paula, she's forty-two years old, my father Carlos, he is forty three years old and my little brother Miguel, he's 8 years old.

My best friend

This is my best friend. His name is Nuno Nóvoa. He is ten years old and he is a very funny boy. His mother is Lurdes, his father is Rui and his little brother is Zé Bernardo. Zé is short for José.

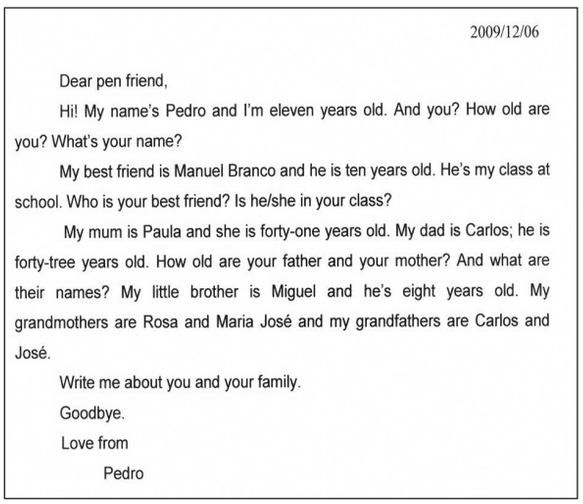
Figura 12

Temos que reconhecer, porém, que se trata realmente de um novo texto, com muitos elementos novos, que ele conjuga harmoniosamente com partes que já tinha escrito em textos anteriores. Numa altura em que ainda tinha sido dada tão pouca matéria, em que eram ainda tão limitados os conteúdos da língua inglesa abordados nas aulas, era natural que se repetissem os assuntos, os temas que serviam de base à construção de textos. Nesta fase, os alunos dificilmente poderiam escrever sobre outros assuntos para além da sua identificação pessoal, da identificação da família e dos amigos, incorporando estas temáticas em formas comunicativas diversas, fossem o simples textos informativo, a carta ou o diálogo, com as suas formas específicas de saudação, cumprimentos ou despedidas.

O Pedro, um dos alunos que desde o início maior quantidade de textos escreveu, usou repetidamente todas estas formas e estas temáticas.

Quando, no início de Dezembro iniciámos um projecto de correspondência em Inglês com alunos de outra escola, o Pedro, naturalmente, foi recuperar esses seus escritos anteriores para escrever a sua primeira carta para o correspondente. (*ver figura 13*).

À medida que na turma íamos avançando nestas matérias iniciais (nesta fase ainda muito


2009/12/06

Dear pen friend,

Hi! My name's Pedro and I'm eleven years old. And you? How old are you? What's your name?

My best friend is Manuel Branco and he is ten years old. He's my class at school. Who is your best friend? Is he/she in your class?

My mum is Paula and she is forty-one years old. My dad is Carlos; he is forty-tree years old. How old are your father and your mother? And what are their names? My little brother is Miguel and he's eight years old. My grandmothers are Rosa and Maria José and my grandfathers are Carlos and José.

Write me about you and your family.

Goodbye.

Love from

Pedro

Figura 13

em função do manual e da programação do grupo disciplinar de Inglês da escola), o Pedro ia incorporando os novos conhecimentos nos seus textos. É disto exemplo o seguinte texto, escrito quando trabalhámos na turma a indicação dos locais de origem das pessoas, bem como as formas de plural do verbo "to be" (present tense). Note-se, mais uma vez, que, em termos temáticos, o Pedro continua, como até aqui, a falar de si, da família e dos amigos (em concordância, aliás, com o que prescreve para esta fase o programa de Inglês). (*ver figura 14*).

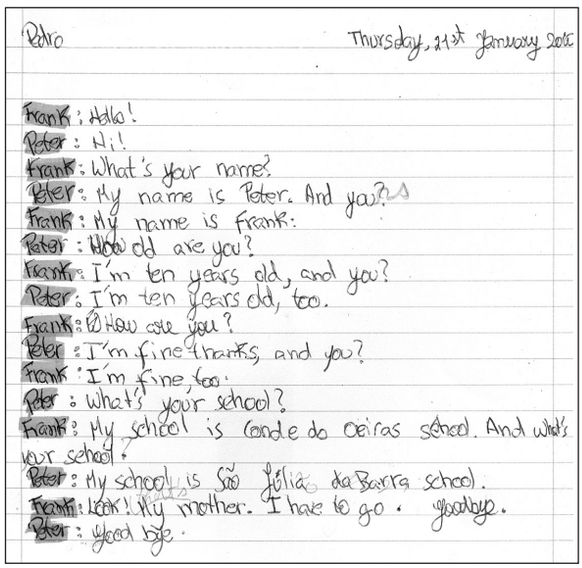
Pedro
5º A Nº 26

2010-01-14

Hello! We are Pedro, Nuno and Gonçalo. Gonçalo and I, Pedro, are from Oeiras in Portugal and Nuno is from Porto in Portugal, too. We are friends and we are cousins. I and Nuno are ten years old and Gonçalo is eleven years old. We aren't friends from school.

Figura 14

Nos muitos textos que escreve (como acima referi, é dos alunos que escrevem maior quantidade de textos) repete os modelos ou tipos de textos. São sempre, porém, textos que traduzem situações comunicativas. Quase sempre toma a iniciativa de os divulgar: lendo-os à turma no início da aula ou, por exemplo, pondo-os a circular pelos colegas, em tempo de trabalho autónomo (uma das actividades que tínhamos instituído no tempo de trabalho autónomo era a leitura silenciosa de textos de colegas). Por vezes, toma a iniciativa de introduzir elementos ainda não trabalhados na aula. Isto é, se para ele faz sentido dizer em inglês uma determinada coisa, tenta fazê-lo, procurando vocábulos no dicionário, perguntando ao professor, ou mesmo escrevendo como lhe parece que será, corrigindo depois com o professor. O texto que se segue é exemplo disso, pois ainda não tínhamos introduzido na aula o verbo "to have". Ele utiliza-o no final do diálogo que constrói entre duas personagens que criou, uma delas um aluno da sua própria escola e a outra um aluno da outra escola do 2.º ciclo de Oeiras. Ao tentar expressar em Inglês o que efectivamente quer comunicar, procurando ultrapassar dificuldades ou limitações do material linguístico de que dispõe no momento, o Pedro, tal como faziam outros colegas seus (sempre com o meu estímulo), vai alargando os seus conhecimentos, o seu domínio da língua inglesa e a sua competência comunicativa nesta língua estrangeira. (*ver figura 15*).



Pedro — Thursday, 21st January 2010

Frank: Hello!
Peter: Hi!
Frank: What's your name?
Peter: My name is Peter. And you?
Frank: My name is Frank.
Peter: How old are you?
Frank: I'm ten years old, and you?
Peter: I'm ten years old, too.
Frank: How are you?
Peter: I'm fine thanks, and you?
Frank: I'm fine, too.
Peter: What's your school?
Frank: My school is Conde do Oeiras school. And what's your school?
Peter: My school is São Júlia da Barra school.
Frank: Look! My mother. I have to go. goodbye.
Peter: Good bye.

Figura 15

Nos meses que se seguem, podemos encontrar sempre estas linhas de força no desenvolvimento da escrita do Pedro. Repete fórmulas e tipologias de textos, repete fórmulas comunicativas a partir de modelos que interiorizou (muitos dos seus textos começam da mesma forma ou de forma muito semelhantes: "Hi! My name is Pedro and I'm ten years old."); repete parágrafos que já usou em textos anteriores, por vezes com ligeiríssimas alterações, outras vezes de forma diferente (veja-se, na figura 16, o 3.º parágrafo do texto, em que retoma,

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:14 Page 20

cinco meses depois, o que já escrevera num texto de Outubro acima incluído). No entanto, nenhum dos seus muitos textos é exactamente igual a qualquer dos anteriores, pois está sempre a incorporar novos saberes, de novas matérias entretanto trabalhadas nas aulas, bem como outros elementos que quer comunicar, mesmo que cometendo alguns erros gramaticais ou de construção frásica, mas fazendo-se entender naquilo que pretendia, isto é, estabelecendo efectiva comunicação. É disto exemplo o 5.º parágrafo deste texto (figura 16), que propositadamente aqui apresento na 1.ª versão, antes de ter sido revisto com o professor. (*ver figura 16*).

Pedro 22-03-2010

5º A Nº 26

Hi! My name is Pedro and I'm eleven years old.

I am from Oeiras in Portugal.

My family is Paula, Carlos and Miguel. Paula is my mother; Carlos is my father and Miguel is my little brother. My grandparents are Maria José and Carlos and Rosa and José.

My favorite animal is dog but I haven't got it.

My club of football team is Sporting and my favorite players of Sporting are Liedson Moniz and Marat Izmalov.

My favorite colour is green.

I have got a two turtle and he´s small. I love my two turtle.

Figura 16

Assim, o Pedro vai progressiva e lentamente evoluindo de uma escrita imitativa, em que segue quase à risca os modelos de texto que lhe são proporcionados, para uma escrita um pouco mais autónoma, em que vai criando os seus próprios textos (se bem que ainda muito influenciados pelos modelos de que foi dispondo), incorporando outros elementos e fazendo variações diversas, assumindo cada vez mais a função comunicativa da escrita.

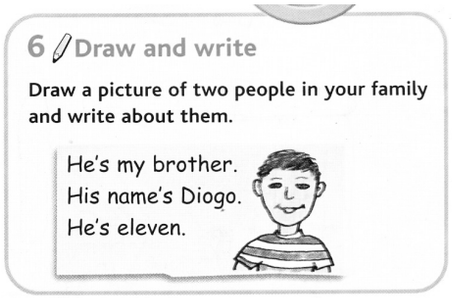
Embora eu não o tivesse pensado antes, encontro agora, *a posteriori*, neste processo de desenvolvimento da escrita em língua estrangeira, por parte do Pedro, bem como por parte dos restantes alunos da turma (se bem que com ritmos diferentes), um grande paralelismo com a aprendizagem da língua por parte dos bebés (língua materna oral): da imitação inicial das falas das mães, à apropriação de sentidos de palavras e frases simples, a reprodução de frases ouvidas e, posteriormente, a reorganização dos elementos ouvidos em novas disposições nunca antes ouvidas, até à capacidade de construção de frases inteiramente novas. Obviamente, com a grande diferença de que, se a aquisição da linguagem oral (materna) é um processo natural, a aquisição da escrita, em qualquer língua, é sempre um processo construído artificialmente.

O que até aqui tenho vindo a escrever sobre a escrita do Pedro, poderia escrevê-lo, com ligeiras adaptações, sobre a escrita da generalidade dos alunos com os quais desenvolvi este trabalho. Vejamos alguns exemplos.

A Constança, partindo do mesmo modelo que o Pedro para o texto da figura 17, conseguiu seguir o modelo na perfeição (se exceptuarmos a falta da pontuação), inclusivamente nas transformações necessárias para uma personagem feminina. (*ver figura 17*).

Já o Francisco M. não respeitou a estrutura do modelo que lhe foi proposto e cometeu alguns erros. (*ver figura 18*).

É curiosa a estratégia do Francisco M. perante a proposta de escrita que levou o Pedro a escrever o texto apresentado na figura 4. A proposta de escrita apresentava três modelos de carta (semelhantes, embora com diferenças acompanhadas de imagens ilustrativas do seu conteúdo) e pedia apenas que desenhassem uma imagem e escrevessem uma carta sobre si próprios (pressupondo que se inspirassem nos exemplos apresentados). Cada aluno poderia fazer a opção de escolher um desses modelos, como também poderia cruzar elementos dos vários modelos. Foi o que fez o Francisco M., ao usar elementos de vários dos textos modelo (figura 19). Nesse processo, cometeu alguns er-



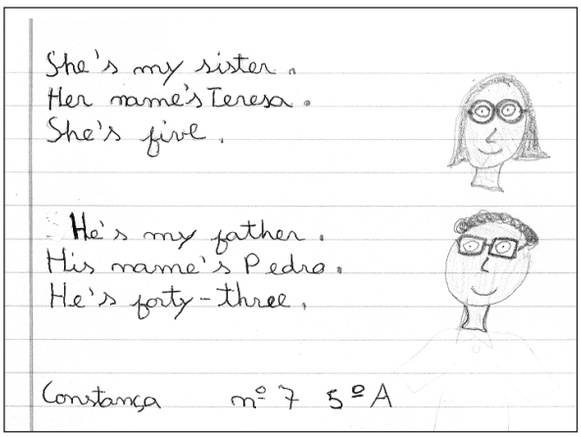


Figura 17

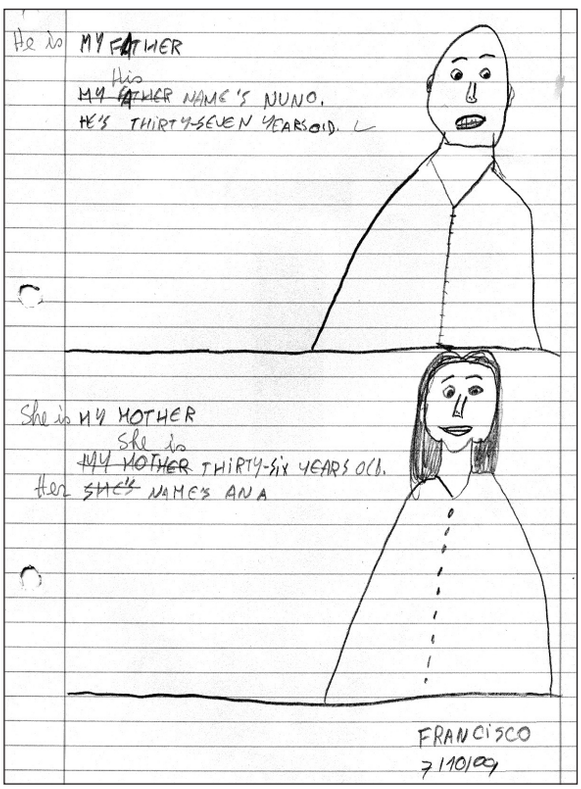


Figura 18

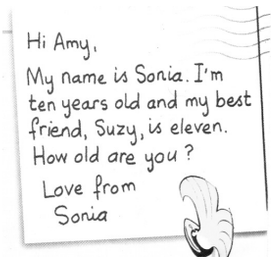
ros gramaticais, mas introduziu uma frase completamente nova: "I play football". Isto é, embora estivéssemos apenas no início do ano lectivo (8 de Outubro), ele já procurou ultrapassar os modelos de que dispunha, para expressar o que efectivamente queria expressar, o que queria comunicar sobre si próprio: que jogava futebol. Este é, tanto quanto consigo recuperar, o primeiro texto em que um aluno suplanta os modelos de que dispunha, para introduzir elementos da sua própria lavra, mesmo que cometendo erros gramaticais. (*ver figura 19*).

Figura 19

A Constança começa por seguir à risca o modelo que lhe é dado, fazendo na perfeição as transformações de género (apenas se esquece dos sinais de pontuação no fim das frases. Repare-se ainda, desde logo, no cuidado posto nas ilustrações (figura 17).

Os textos seguintes da Constança são pequenas variações a textos do manual. Segue os modelos de que dispõe, fazendo pequenas adaptações, como podemos verificar nos dois exemplos seguintes. (*ver figuras 20 e 21*).

O mesmo se pode dizer ainda do texto que se segue (*ver figura 22*), em que a Constança se-


Hi Amy,
My name is Sonia. I'm ten years old and my best friend, Suzy, is eleven.
How old are you?
Love from
Sonia

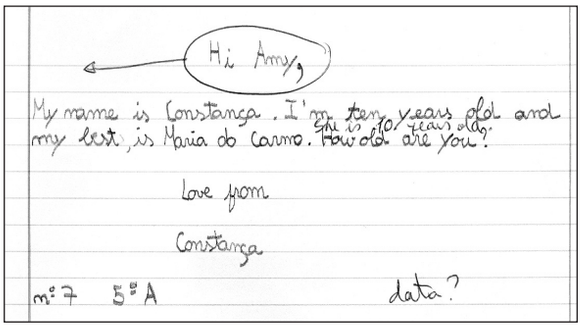
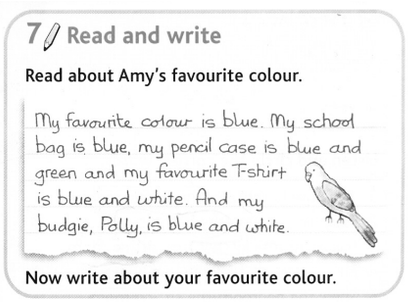

Hi Amy,
My name is Constança. I'm ten years old and my best, is Maria do Carmo. How old are you?
Love from
Constança
nº 7 5ºA
data?

Figura 20

gue o mesmo modelo dos seus colegas (figura 4), adaptando-o a si própria e fazendo-o acompanhar por uma ilustração que desenhou e pintou com todo o cuidado. Este cuidado com as ilustrações acompanhará, aliás, muitos dos textos da Constança nesta fase do seu percurso de aquisição da língua inglesa.

Para além dos textos "encomendados" pelo professor a todos os alunos, a Constança toma


7 Read and write
Read about Amy's favourite colour.
My favourite colour is blue. My school bag is blue, my pencil case is blue and green and my favourite T-shirt is blue and white. And my budgie, Polly, is blue and white.
Now write about your favourite colour.

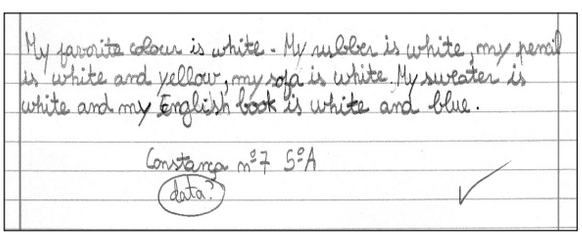
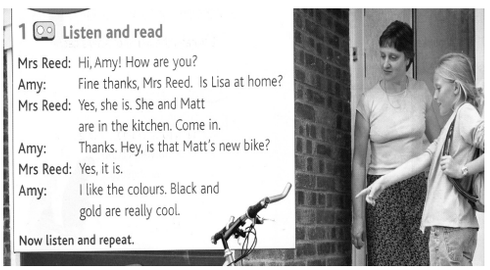

My favorite colour is white. My rubber is white, my pencil is white and yellow, my sofa is white. My sweater is white and my English book is white and blue.
Constança nº7 5ºA
data?

Figura 21

Dear Joana,
My name is Constança. I am ten years old. Teresa is my little sister. She is five. Maria do Carmo is my best friend. She is ten.
How old are you, Joana?
Love from
Constança

Figura 22

frequentemente a iniciativa de escrever outros, nesta fase sempre com base nos textos do manual, que ela transforma ou adapta à sua maneira. É o caso dos dois diálogos seguintes, que constrói a partir de dois textos diferentes do manual (*ver figura 23*).


1 Listen and read
Mrs Reed: Hi, Amy! How are you?
Amy: Fine thanks, Mrs Reed. Is Lisa at home?
Mrs Reed: Yes, she is. She and Matt are in the kitchen. Come in.
Amy: Thanks. Hey, is that Matt's new bike?
Mrs Reed: Yes, it is.
Amy: I like the colours. Black and gold are really cool.
Now listen and repeat.

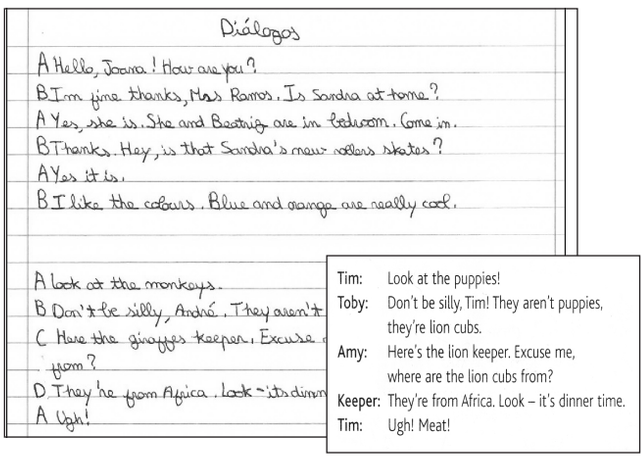
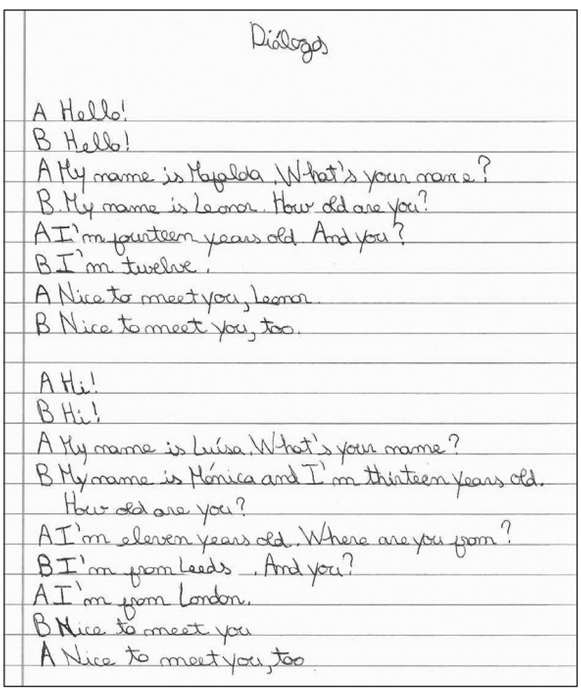

Diálogos
A Hello, Joana! How are you?
B I'm fine thanks, Mrs Ramos. Is Sandra at home?
A Yes, she is. She and Beatriz are in bedroom. Come in.
B Thanks. Hey, is that Sandra's new rollers skates?
A Yes it is.
B I like the colours. Blue and orange are really cool.
A look at the monkeys.
B Don't be silly, André. They aren't
C Here the giraffes keeper. Excuse
from?
D They're from Africa. Look – it's dinn
A Ugh!
Tim: Look at the puppies!
Toby: Don't be silly, Tim! They aren't puppies, they're lion cubs.
Amy: Here's the lion keeper. Excuse me, where are the lion cubs from?
Keeper: They're from Africa. Look – it's dinner time.
Tim: Ugh! Meat!

Figura 23

Progressivamente, começa a "libertar-se" dos modelos que lhe são proporcionados pelo manual, para começar a construir os seus próprios textos, já sem qualquer modelo específico, embora se baseie em muitas das actividades orais e escritas que estavam a acontecer nas aulas. Os dois diálogos que se seguem (figura 24) são exemplo disto: já não se baseiam em qualquer texto do manual, antes os constrói por si própria a partir de matérias que tinham sido trabalhadas nas aulas. Repare-se, no entanto, que enquanto nas aulas estas matérias foram trabalhadas atomisticamente, em separado (apresentação, idade, cumprimentar, perguntar e dizer de onde se é, …), a aluna mobiliza essas diversas matérias integrando-as em diálogos lógicos e coerentes. Era esse também o esforço que eu próprio, enquanto professor, estava a fazer nas aulas, procurando que os alunos estabelecessem oralmente, entre si, diálogos com sentido, integradores daquilo que já conseguiam dizer em Inglês. (*ver figura 24*).

Por esta altura, a Constança estava a usar os modelos de que dispunha no manual de forma criadora. Veja-se o exemplo (*ver figura 25*).



Diálogos

A Hello!
B Hello!
A My name is Magalda. What's your name?
B My name is Leonor. How old are you?
A I'm fourteen years old. And you?
B I'm twelve.
A Nice to meet you, Leonor.
B Nice to meet you, too.

A Hi!
B Hi!
A My name is Luísa. What's your name?
B My name is Mónica and I'm thirteen years old. How old are you?
A I'm eleven years old. Where are you from?
B I'm from Leeds. And you?
A I'm from London.
B Nice to meet you
A Nice to meet you, too

Figura 24

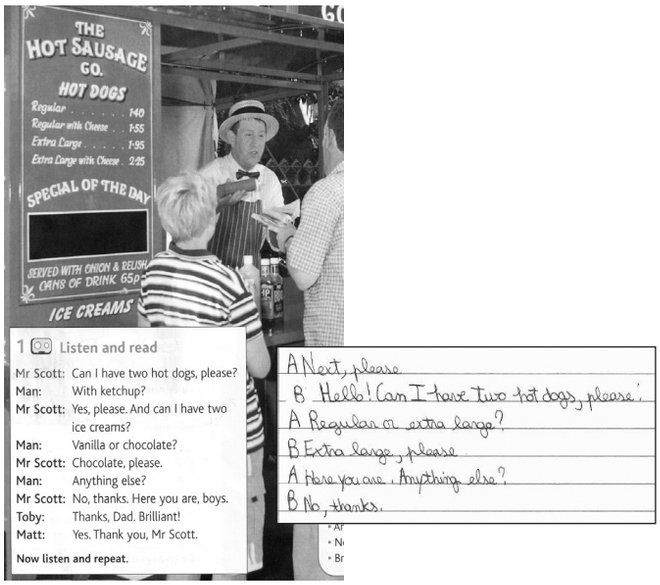


Figura 25

É certo que se inspira num texto do manual, mas não se limita a segui-lo Tal é notório logo desde o início, isto é, no modo como inicia: em vez da forma como começa o texto em que se inspirou, foi recuperar a forma como se inicia um texto de uma unidade anterior do manual, que tinha todo o sentido nesta situação de compra de cachorros quentes numa venda ambulante. Mas as mudanças não se ficam por aqui: logo a seguir ao pedido do comprador, a resposta do vendedor é bem diferente, já que a Constança decide incorporar elementos que eram detectáveis na imagem do manual (o tipo de cachorro: normal ou extra grande). Podemos, portanto, constatar que a Constança está a começar a libertar-se dos modelos de escrita, cruzando-os e alargando a outras fontes (por exemplo, as imagens) os elementos que usa na escrita.

Ainda com base no mesmo texto do manual, a Constança escreveu um outro texto, expandindo bastante o texto-modelo que constituiu o seu ponto de partida (*ver figura 26*).

O início confunde-se com o texto que escrevera anteriormente (figura 25). Podemos mesmo considerar que este segundo texto é uma expansão do anterior. Mas repare-se que é muito maior do que o texto do manual (17 falas em vez das 9 falas do diálogo do manual) e,

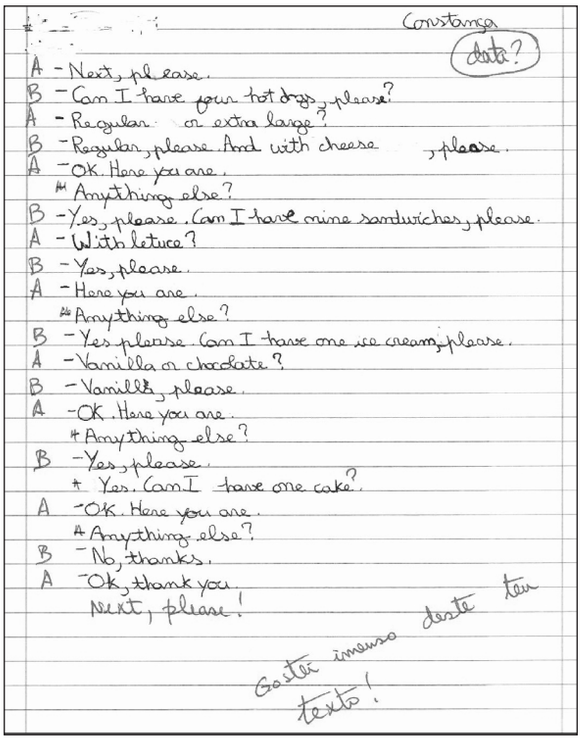


Figura 26

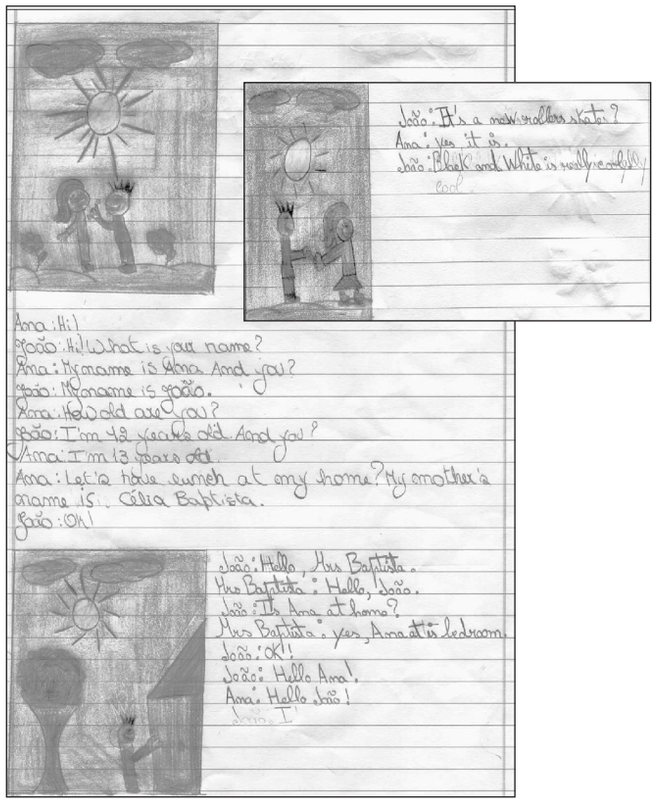


Figura 27

usando uma estrutura circular a que a situação se prestava com toda a pertinência, explora todas as situações de compras que o anúncio da imagem torna plausíveis e ainda acrescenta outras, socorrendo-se de vocabulário aprendido e que aqui ganha todo o sentido. É inegável que nesta fase se nota já que a Constança tinha desenvolvido o prazer de escrever em Inglês, apesar de estarmos apenas no final do 1.º período. Não era caso único, como adiante veremos. Sublinhe-se ainda que, em termos de extensão, este texto da Constança cumpre já as metas de aprendizagem previstas para o final do 8.º ano a nível da produção escrita (70-90 palavras), apesar de ela estar ainda apenas numa fase relativamente inicial do 5.º ano.

No início do 2.º período, introduzi, no Plano Individual, uma rubrica para os projectos dos alunos, dando-lhe o devido destaque. É também a partir desta altura que os produtos culturais da Constança (e de outros colegas) ganham uma nova projecção. Veja-se o trabalho que se segue (*ver figura 27*).

A aluna cria um conjunto de três diálogos (cada um ilustrado por um colorido desenho), que correspondem a três situações, devidamente articuladas. No primeiro, duas crianças que não se conhecem (a Ana e o João) encontram-se e travam conhecimento. A Ana convida o João a ir almoçar a sua casa, apresentando-lhe o nome da mãe, este aceita. Mais tarde (2.º diálogo), o João vai a casa da Ana, cumprimenta a mãe, que o veio receber à porta; à pergunta do rapaz sobre se a Ana está em casa, responde-lhe que sim, que está no quarto. Este entra e vai ter com ela. No 3.º diálogo a Ana mostra-lhe o seu novo par de patins e o João acha que as cores são mesmo fixes. Desde modo, a Constança cria um primeiro esboço de uma história escrita em Inglês, através desta sequência de três diálogos que nos dão a conhecer três situações, três cenas, devidamente articuladas entre si, inspirando-se em três cenas que existiam no manual em unidades e com personagens diferentes entre si, mas agora adaptando-as às personagens que criou e cru-

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 25

zando as situações por forma a conferir-lhes unidade, ao serviço de uma mesma história.

Numa das reuniões do grupo cooperativo em que eu estava integrado (e que reunia quinzenalmente na sede do MEM) uma colega de Filosofia (Secundário) deu-me um desdobrável feito por alunos dela sobre um determinado tema de filosofia. Levei-o para as minhas aulas e mostrei-o aos meus alunos, referindo que também eles podiam produzir desdobráveis com os seus textos. Essa seria uma entre muitas outras formas possíveis de materializar os projectos de produções culturais em Inglês. A Constança não tardou em seguir esse exemplo e produziu um desdobrável sobre a sua família: numa página escreveu (e ilustrou) um texto sobre a sua irmã, noutra um sobre a sua mãe e noutra um sobre o seu pai (*ver figuras 28, 29, 30, 31 e 32*).

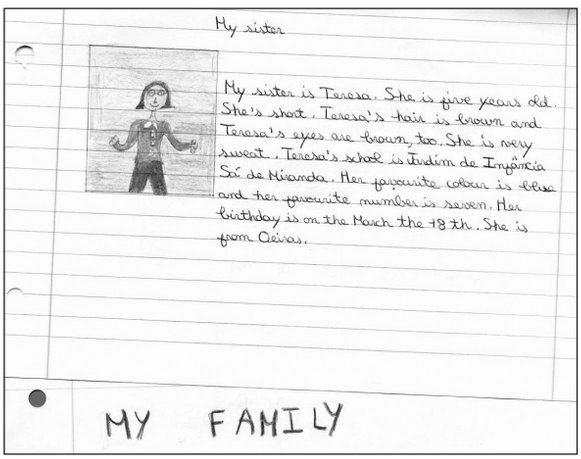


Figura 28

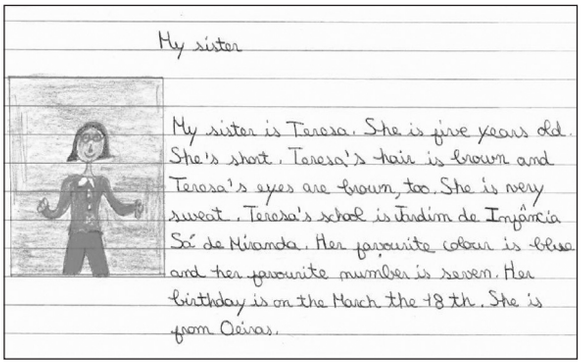


Figura 29

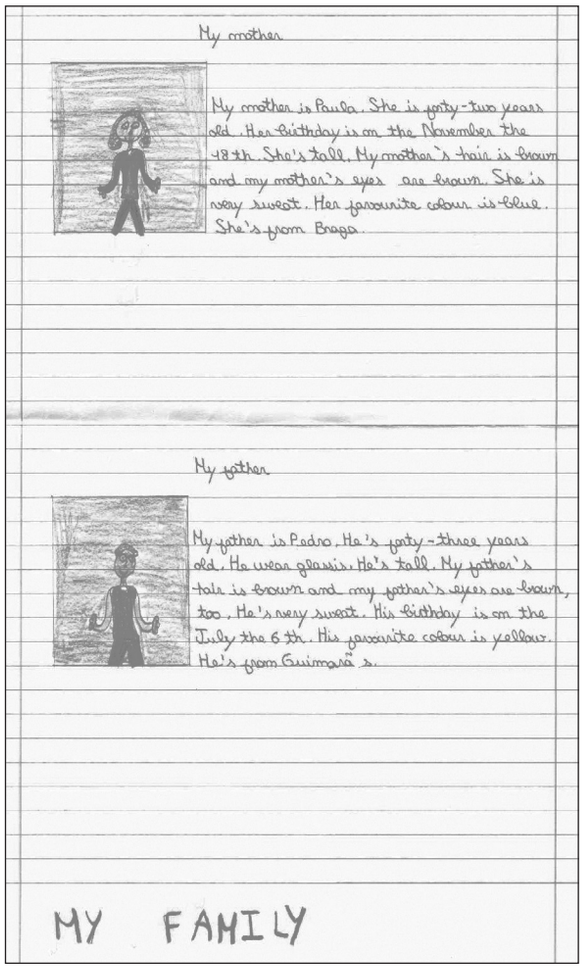


Figura 30

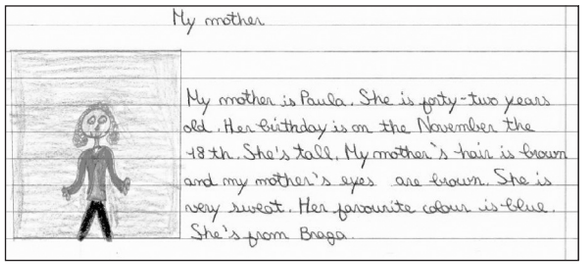


Figura 31

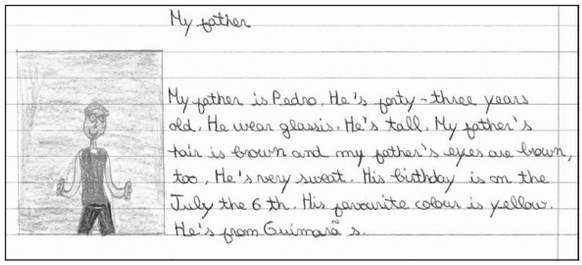


Figura 32

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 26

Estamos já, por conseguinte, bastante longe das simples imitações dos textos do manual que começaram por servir de modelos para o arranque da escrita em Inglês. Agora muitos já são capazes de construir os seus próprios textos, dizendo o que efectivamente querem dizer. Escrever em Inglês já não é um exercício mais ou menos mecânico para o professor corrigir, é uma forma de comunicação com os outros através dos circuitos montados e instituídos nas aulas. Apropriaram-se dos modelos que inicialmente lhes serviram de suporte e interiorizaram-nos, cada um à sua maneira, pondo-os ao serviço da comunicação escrita. Nem sempre sabiam dizer em Inglês tudo aquilo que queriam dizer, mas para ultrapassarem esses obstáculos de comunicação dispunham de vários recursos: dicionários, o manual, colegas ou mesmo o professor, a quem podiam recorrer quando não conseguiam resolver o problema por outros meios. No trabalho da Constança, ela quis indicar as datas de aniversário dos membros da sua família. Essa era matéria que estava prevista apenas para o 6.º ano, mas tal não a impediu de comunicar essas datas de aniversário, partindo do facto de termos começado a escrever a data , em Inglês, quando abríamos a lição. Cometeu alguns erros, mas tal não a impediu de comunicar o que pretendia.

Circuitos de comunicação e o efeito iogurte

As produções dos alunos circulavam habitualmente por entre os colegas na turma. Muitos alunos tinham lido os textos antes de o professor os conhecer, pois informalmente partilhavam-nos. Tínhamos, porém, instituído outras formas de partilhar os escritos e outros produtos culturais, como o dossiê dos textos escritos e as leituras à turma no início de cada aula, momento em que também eram mostrados outros trabalhos produzidos.

O texto da Constança da figura 26, ao ser lido à turma, provocou a escrita de outros textos semelhantes. Foi o caso do seguinte texto da Matilde (*ver figura 33*). Repare-se, no entanto, que a Matilde introduz outros vocábulos e também outras estruturas, que não tinham ainda sido trabalhadas na aula, nomeadamente na parte final do texto.

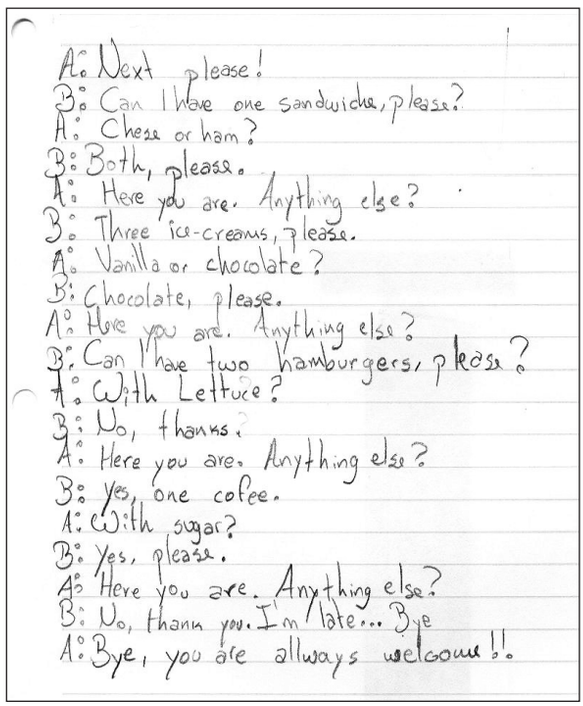

A: Next please!
B: Can I have one sandwiche, please?
A: Chese or ham?
B: Both, please.
A: Here you are. Anything else?
B: Three ice-creams, please.
A: Vanilla or chocolate?
B: Chocolate, please.
A: Here you are. Anything else?
B: Can I have two hamburgers, please?
A: With Lettuce?
B: No, thanks.
A: Here you are. Anything else?
B: yes, one cofee.
A: With sugar?
B: Yes, please.
A: Here you are. Anything else?
B: No, thank you. I'm late... Bye
A: Bye, you are allways welcome!!

Figura 33

Escrita a meias

Tal como acontecera no ano anterior com os alunos das turmas do 6.º ano com que então trabalhei, também nestas novas turmas, agora de 5.º ano, se pôde constatar que é na escrita a meias, a pares, que os alunos dão saltos qualitativos na sua escrita e na superação dos modelos disponibilizados. Veja-se o seguinte diálogo, escrito a meias pela Matilde e pelo Francisco M. (*ver figura 34*)

Neste diálogo são evidentes as influências de alguns textos do manual, mas torna-se também evidente que já nenhum desses textos se apresenta como limitador das situações de comunicação criadas; pelo contrário, são recursos

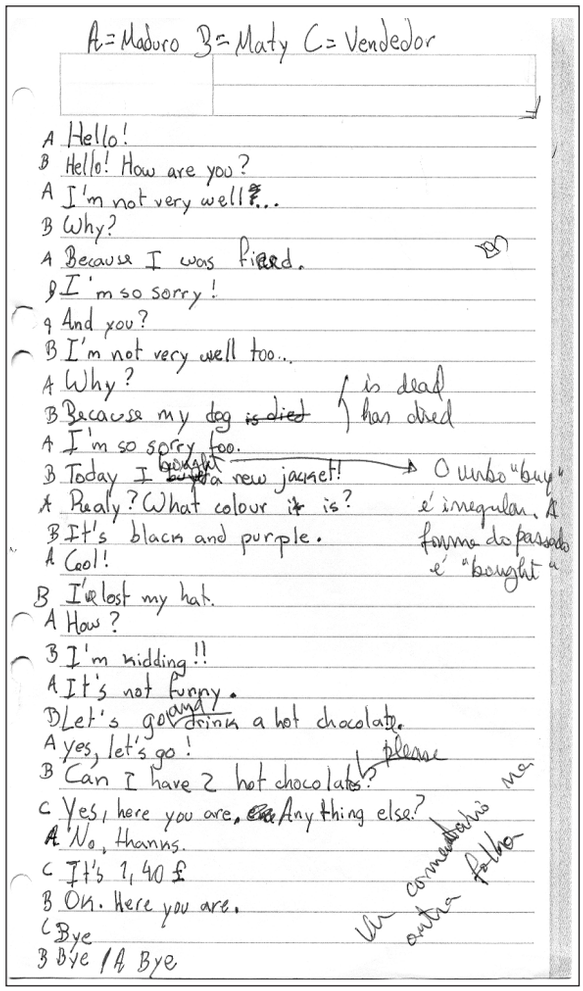


Figura 34

utilizados para criar situações de verdadeira comunicação. Transparece neste texto um certo gosto (eu diria mesmo gozo) pela escrita de situações de comunicação autêntica "criada". Repare-se também como o diálogo vai evoluindo entre diversas situações, com uma coerência decorrente das articulações que são estabelecidas nas transições. Nenhum dos modelos que estes alunos tinham à sua disposição (no manual ou fornecidos por mim) apresentava isto, sendo todos eles bastante mais atomizados.

Um percurso interessante

O Lucas teve um percurso na iniciação e desenvolvimento da escrita em Inglês que considero bastante interessante.

Em alguns dos primeiros textos, a sua escrita não difere muito da dos seus colegas. Veja-se este exemplo, escrito em 7/10/2009 (*ver figura 35*), em que segue o modelo proposto, à semelhança dos seus colegas (vejam-se as figuras 12, 19 e 20), não havendo distinções significativas.

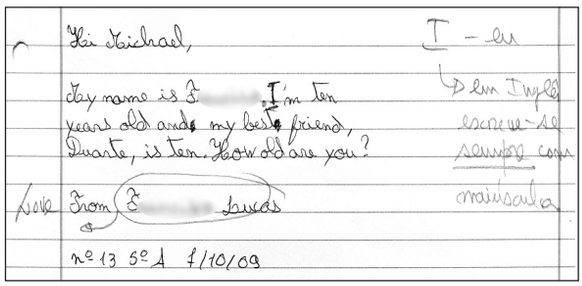


Figura 35

No entanto, repare-se no seguinte texto (*ver figura 36*), escrito na mesma altura, com base no modelo usado pelo Pedro no texto da figura 4 e pela Constança no texto da figura 22.

Ao contrário daqueles alunos, o Lucas já nesta altura (início de Outubro, 5.º ano) extra-

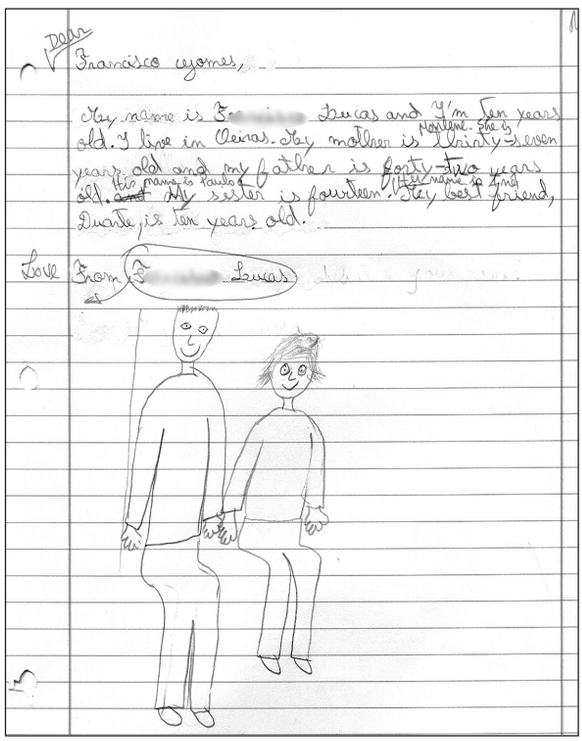


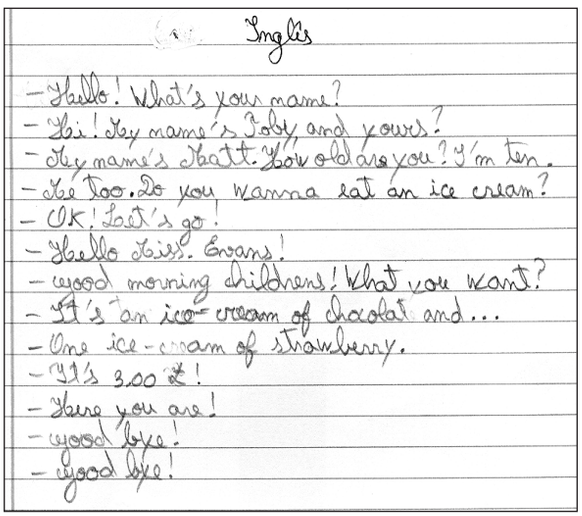
Figura 36

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 28

vasa o modelo que lhe fora fornecido e introduzia elementos que, pelo currículo adoptado na escola, só trabalharíamos no 6.º ano: a frase "I live in Oeiras". As propostas de correcções que introduzi no seu rascunho denotam a minha preocupação com o modelo de onde se parte, mas denotam também que o Lucas não se circunscrevia a uma mera imitação do modelo original, antes construindo as frases à sua maneira, com as informações que entende. Utiliza conteúdos que ainda não foram trabalhados nas aulas mas que ele já possui, construindo o seu próprio texto com algumas diferenças estruturais relativamente ao modelo dado, embora partindo dele.

Ao contrário do que se passa com outros alunos nesta fase, a correcção (gramatical e/ou ortográfica) não é, normalmente, a principal preocupação do Lucas. Embora procure também escrever sem erros (recorrendo, em caso de dúvidas, a dicionários, ao manual, ao professor ou a outras fontes), a sua escrita está direcionada principalmente para a comunicação, para escrever o que efectivamente quer comunicar. Veja-se o seguinte texto, não datado, embora tenha sido escrito ainda no 1.º período lectivo (*ver figura 37*).

Uma parte significativa do vocabulário e das estruturas utilizadas não tinham ainda sido trabalhadas na aula. Outras tinham surgido informalmente (incluindo em textos de outros alunos ou em momentos de oralidade), mas não tinham sido alvo de trabalho sistemático. Utiliza correctamente algumas classes de palavras ainda não trabalhadas formalmente: por exemplo, o pronome possessivo "yours", com que termina a 2.ª pergunta, o qual foi confundido em muitos textos de variados alunos com o determinante possessivo "your", erro que tive muitas vezes de corrigir. Comete erros, por exemplo na formação do plural (irregular) de "child". No caso de algumas estruturas, mostra algumas hesitações. É o caso da construção da interrogativa do verbos regulares (matéria que só seria trabalhada formalmente no ano seguinte), que ele faz muito bem em "Do you wanna eat an ice cream?" mas cuja regra não respeita logo a seguir em "What you want?", que escreve sem o verbo auxiliar "do". O uso da palavra "wanna" indicia influências do inglês americano informal, o que corrobora as informações de familiares de que ele aprendia a língua inglesa por si próprio, através de filmes, de jogos de computador, da internet e de outros modos e meios de comunicação social. Mas o mais interessante deste texto é a situação que ele cria, não seguindo nenhum modelo específico, mas sem que a mesma deixe de ter todo o sentido. Parte de uma situação inicial de duas pessoas que não se conhecem e se encontram, fazendo uma à outra perguntas normais para travarem conhecimento, à semelhança do que acontecia em dezenas de outros textos que foram escritos na turma. Mas logo a seguir, ao pôr uma das personagens a fazer um convite à outra para irem comer um gelado (a situação mais parecida apenas viria a surgir num texto do manual 6.º ano, em que uma das personagens convidava outros amigos para jogarem críquete, embora a expressão "Let's" já tivesse surgido numa banda desenhada, se bem que com um sentido ligeiramente diferente), o Lucas inova na situação, não obedecendo a nenhum modelo de escrita fornecido, apenas se inspirando, no que a compras respeita, no texto que serviu de modelo a diversos


Inglês

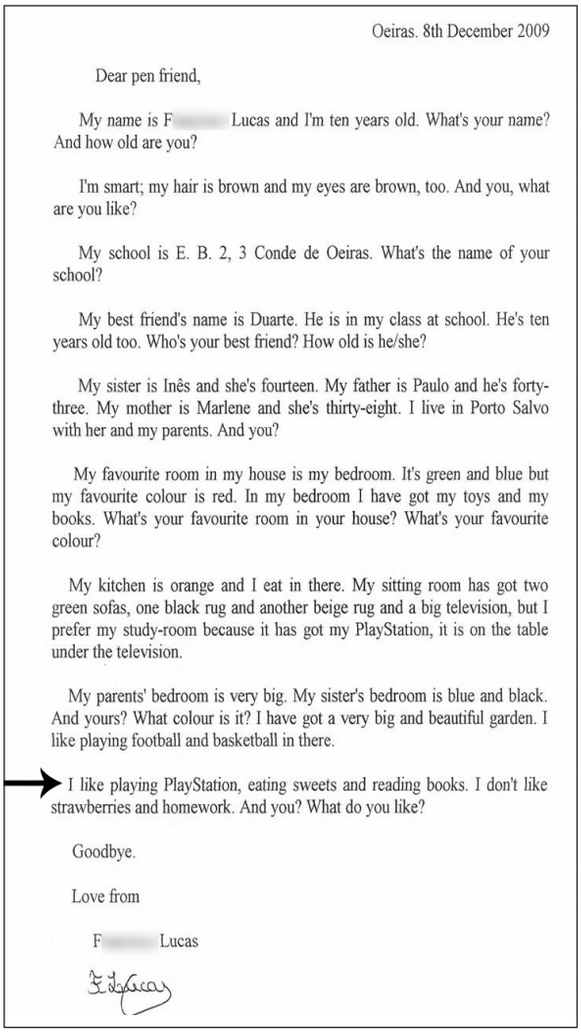
– Hello! What's your name?
– Hi! My name's Toby, and yours?
– My name's Matt. How old are you? I'm ten.
– Me too. Do you wanna eat an ice cream?
– OK! Let's go!
– Hello Miss. Evans!
– Good morning children! What you want?
– It's an ice-cream of chocolat and...
– One ice-cream of strawberry.
– It's 3.00 €!
– Here you are!
– Good bye!
– Good bye!

Figura 37

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 29

outros alunos (figura 25). A introdução do custo e dos preços em libras, pôde encontrá-la numa das últimas unidades do manual. Globalmente falando, se neste texto do Lucas podemos encontrar algumas influências de textos ou modelos diversos do manual ou de textos de outros colegas, podemos também afirmar que ele já não segue um dado modelo, isto é, o Lucas já tinha evoluído de uma etapa meramente imitativa para criar os seus próprios textos, em que cria e desenvolve situações.

O texto que se segue (*ver figura 38*), é a 1.ª carta que o Lucas escreveu para um seu correspondente, projecto que estávamos a iniciar com outra escola. Chamo a atenção do leitor para dois aspectos. O primeiro refere-se à extensão de um texto que ele já consegue escrever, apesar de ainda estarmos apenas no início de Dezembro (isto é, antes ainda de estar terminado o 1.º período do 5.º ano). Esta dimensão do texto escrito em Inglês remete para metas de aprendizagem (em termos de número de palavras, repito) que estão muito apara além do 5.º ano ou mesmo do 6.º ano, situando-se antes no que é apontado para final do 3.º ciclo. O Lucas, neste contexto promotor do desenvolvimento da escrita nas aulas de Inglês, consegue fazê-lo antes ainda de ter chegado ao fim do 1.º período do 5.º ano.



Oeiras. 8th December 2009

Dear pen friend,

My name is F[redacted] Lucas and I'm ten years old. What's your name? And how old are you?

I'm smart; my hair is brown and my eyes are brown, too. And you, what are you like?

My school is E. B. 2, 3 Conde de Oeiras. What's the name of your school?

My best friend's name is Duarte. He is in my class at school. He's ten years old too. Who's your best friend? How old is he/she?

My sister is Inês and she's fourteen. My father is Paulo and he's forty-three. My mother is Marlene and she's thirty-eight. I live in Porto Salvo with her and my parents. And you?

My favourite room in my house is my bedroom. It's green and blue but my favourite colour is red. In my bedroom I have got my toys and my books. What's your favourite room in your house? What's your favourite colour?

My kitchen is orange and I eat in there. My sitting room has got two green sofas, one black rug and another beige rug and a big television, but I prefer my study-room because it has got my PlayStation, it is on the table under the television.

My parents' bedroom is very big. My sister's bedroom is blue and black. And yours? What colour is it? I have got a very big and beautiful garden. I like playing football and basketball in there.

I like playing PlayStation, eating sweets and reading books. I don't like strawberries and homework. And you? What do you like?

Goodbye.

Love from

F[redacted] Lucas

Figura 38

Este projecto de correspondência, bem como outro que começámos a desenvolver em paralelo pouco depois, seria muito proveitoso para o desenvolvimento da autonomia da escrita de bastantes alunos, nomeadamente na superação de fase inicial, em que partiam de textos que lhes serviam de modelo e a partir dos quais iam fazendo transformações. Ao escreverem cartas para pessoas reais, embora no início pudessem partir de outros textos que já tinham escrito sobre si próprios para se apresentarem, rapidamente tiveram que, interagindo com os colegas de outras escolas através das cartas, mergulhar no mundo da comunicação autêntica, sem artificialismos, escrevendo o que era pertinente neste processo de comunicação real, em função das reacções que vinham "do outro lado".

O segundo aspecto a que atrás me referia, prende-se com a função comunicativa que o Lucas atribui à sua escrita. Escreve sempre para comunicar com alguém. Muitas vezes escreve para comunicar com os colegas na turma, nos diversos momentos e circuitos de partilha e comunicação dos escritos que foram instituídos nas aulas, quer dando-se a ler, quer lendo oralmente textos seus à turma. Desta vez, através desta carta para o correspondente, escreve para comunicar com um colega de outra escola. Muitos dos parágrafos que constituem a carta poderão ser considerados algo académicos, reflectindo as matérias que andaram a ser trabalhadas nas aulas. Mas o último parágrafo antes

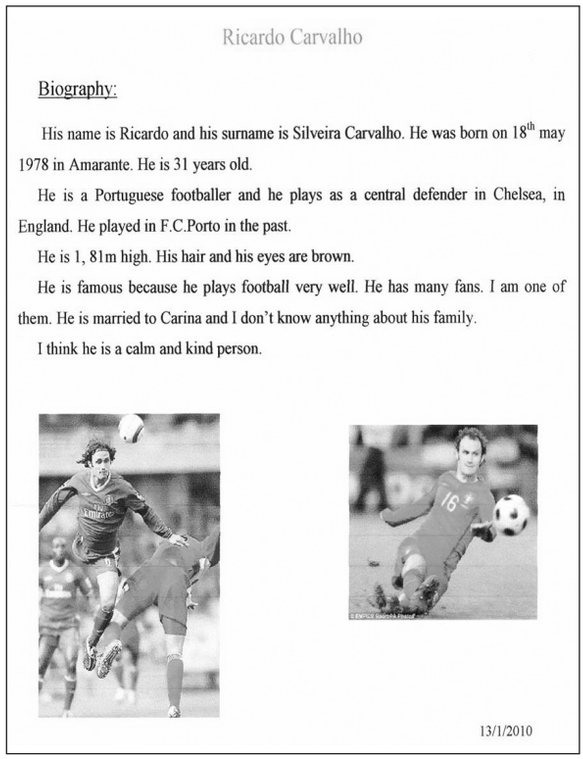
das despedidas é exemplar: o Lucas fala das coisas de que gosta (mesmo que não soubesse ainda expressá-lo correctamente e tivesse contado com a minha colaboração para corrigir erros de algumas estrutura, que só seriam abordadas na turma no final do 6.º ano) e termina com uma pergunta para saber quais são os gostos desse seu correspondente que ainda não conhece. Poderá duvidar-se de que há aqui uma comunicação autêntica, já bem distante da escrita imitativa de modelos que lhe foram fornecidos inicialmente?

O Lucas começa então a escrever sobre aquilo de que gosta, os seus interesses e motivações na sua vida real. Escreve como sabe, mesmo que cometa erros de inglês. Mas escreve comunicando, apesar dos erros de Inglês, que procura ultrapassar, como já referi, através dos recursos de que dispõe: dicionário, manual, professor, colegas, outros recursos.

Os seus temas estão, nesta fase, a diversificar-se e afastam-se bastante dos temas dos textos do manual. Exemplo disso é o seguinte texto (*ver figura 39*), escrito logo no início do 2.º período sobre um dos seus ídolos do futebol. Nada ou quase nada neste texto se relaciona com qualquer temática ou modelo. Torna-se evidente com este texto, de novo, que o Lucas tinha já desenvolvido o gosto pela escrita em Inglês e que pode já escrever sobre qualquer assunto, desde que isso seja significativo.

As temáticas que o Lucas introduzia com os seus textos despoletavam, inevitavelmente, temáticas semelhantes em textos de outros alunos e vice-versa (a partilha dos escritos, através dos diversos circuitos de comunicação, quer os instituídos quer os informais, provocava uma multiplicidade de influências mútuas). Em consequência, o Pedro desataria a escrever grande quantidade de textos sobre o seu clube de futebol de eleição, o Sporting (*ver figura 40*).

Ainda durante o 2.º período, o Lucas escreveu o seguinte texto, muito significativo (*ver figura 41*).



Ricardo Carvalho

Biography:

His name is Ricardo and his surname is Silveira Carvalho. He was born on 18th may 1978 in Amarante. He is 31 years old.

He is a Portuguese footballer and he plays as a central defender in Chelsea, in England. He played in F.C.Porto in the past.

He is 1, 81m high. His hair and his eyes are brown.

He is famous because he plays football very well. He has many fans. I am one of them. He is married to Carina and I don't know anything about his family.

I think he is a calm and kind person.

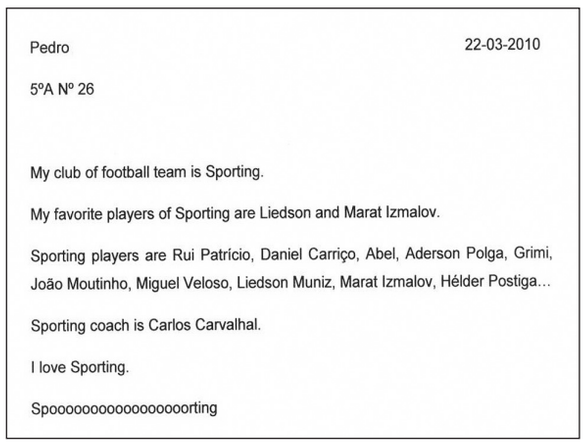
13/1/2010

Figura 39

Passo a transcrevê-lo, com todos os erros presentes neste seu borrão inicial:

"In a farm the horses run away eating grass and drinking water. The chickens walking with the head to the front and to adv. Eating cereals and drinking water. Everything is calm.

The man of the farm go ut to grow vegetables. All are happy. This farm is very nerby to an wood.



Pedro 22-03-2010

5ºA Nº 26

My club of football team is Sporting.

My favorite players of Sporting are Liedson and Marat Izmalov.

Sporting players are Rui Patrício, Daniel Carriço, Abel, Aderson Polga, Grimi, João Moutinho, Miguel Veloso, Liedson Muniz, Marat Izmalov, Hélder Postiga…

Sporting coach is Carlos Carvalhal.

I love Sporting.

Spooooooooooooooooorting

Figura 40

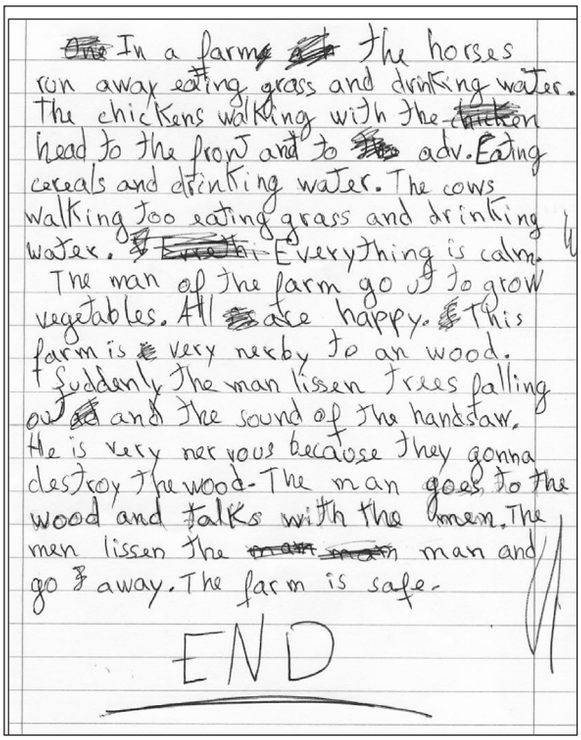

In a farm the horses run away eating grass and drinking water. The chickens walking with the chicken head to the front and to adv. Eating cereals and drinking water. The cows walking too eating grass and drinking water. Everything is calm.
The man of the farm go to grow vegetables. All are happy. This farm is very nerby to an wood.
Suddenly the man lissen trees falling out and the sound of the handsaw.
He is very nervous because they gonna destroy the wood. The man goes to the wood and talks with the men. The men lissen the man and go away. The farm is safe.
END

Figura 41

Suddenly the man lissen trees falling out and the sound of the handsaw.

He is very nervous because they gonna destroy the wood. The man goes to the wood and talks with the men. The men lissen the man and go away. The farm is safe.

END"

Apesar dos muitos erros linguísticos, não nos é difícil compreender esta história que o Lucas criou e que aqui nos conta. Começa por nos situar numa situação campestre, uma quinta com cavalos a pastar livremente na relva e bebendo água, galinhas caminhando e alimentando-se com cereais e água, vacas também comendo e bebendo, um agricultor cultivando legumes. Um cenário de calma e felicidade numa quinta próxima de um bosque. Mas eis que de repente todo este cenário bucólico é perturbado e ameaçado pelo som de árvores a tombar e uma serra eléctrica a funcionar. O agricultor fica muito nervoso e preocupado com a destruição da floresta ao lado e corre a falar com os lenhadores. Estes ouvem-no e vão-se embora, ficando a floresta e a quinta do novo a salvo. É uma história muito ingénua, mas o facto é que o Lucas conseguiu criá-la e escrevê-la em Inglês de forma compreensível, apesar das muitas incorrecções em termos de língua inglesa. Usou os conhecimentos de Inglês de que dispunha para nos comunicar a sua história e conseguiu fazê-lo com sucesso.

Não usou as formas de pretérito ("past") dos verbos que incluiu no seu texto, mas conseguiu contar toda a história com os verbos no presente (usando o presente simples e o gerúndio que compõe o presente contínuo), por vezes com correcção, outras vezes cometendo erros gramaticais. Refira-se, porém, que estas estruturas verbais só seriam trabalhadas na aula no ano seguinte.

Esta foi a primeira história, o primeiro texto verdadeiramente narrativo, escrito neste ano por um dos meus alunos do 5.º ano (e a meio ainda do 5.º ano). Não obedeceu a qualquer modelo fornecido ao aluno: o Lucas já nem sequer precisava, pois conseguia criar livre e autonomamente os seus próprios textos, aventurando-se mesmo pelos caminhos da narrativa, antecipando em mais de um ano o tempo planeado para que esta matéria fosse trabalhada em língua inglesa. Tratava-se, agora, de trabalhar com o professor e alguns dos seus colegas, de forma mais sistemática, os textos que ia criando, em processos de revisão textual, sobretudo em tempo de trabalho autónomo, dado que em colectivo muitos alunos ainda teriam bastantes dificuldades em os acompanhar.

Uma escrita cada vez mais autónoma

O Lucas, bem como diversos outros alunos da turma, já tinham (a meio do 2.º período lectivo do 5.º ano de escolaridade) evoluído bastante nas suas competências de escrita em Inglês. Todos ou quase todos (das três turmas de 5.º ano com as quais eu estava a trabalhar) ti-

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 32

nham começado por uma fase de escrita a que chamo agora de "escrita imitativa", fase em que imitavam os modelos que lhes eram sugeridos ou postos à disposição, transformando esses textos por meio de pequenas alterações ou adaptações a si próprios e aos seus contextos. Progressivamente iam introduzindo elementos que não estavam nos modelos ou cruzavam mais do que um modelo, recriando-os. Em trabalhos construídos a meias (principalmente diálogos) começaram a escrever de forma um pouco mais liberta, embora também aqui se possa notar uma tendência evolutiva: primeiramente, aquilo a que chamei "diálogos soltos" (isto é, uma pergunta e a respectiva resposta, sem ligação directa ou sequencial com a pergunta e a resposta seguinte), que foram evoluindo para diálogos com coerência textual interna, com princípio, meio e fim, criando situações concretas do quotidiano. Alguns desses diálogos, escritos a meias ou criados individualmente, começaram a incluir mais do que uma situação, que se sucediam, devidamente articuladas, ultrapassando os modelos de onde se partia. Alguns textos passaram progressivamente a ter uma construção própria, sendo os modelos apenas "invocados", ou por uma frase, ou por uma temática, ou outro elemento qualquer. Até que alguns alunos escreveram textos completamente autónomos, independentes de modelos disponibilizados pelo professor ou pelo manual, mas que correspondiam aos interesses e necessidades comunicativas. Os circuitos de comunicação existentes passaram a desempenhar um papel crucial na motivação para a escrita e no carácter significativo da mesma e foram condições de desenvolvimento do prazer de escrever. A correcção (ortográfica, gramatical ou textual) passou progressivamente a decorrer mais de processos de revisão textual (com o professor, mas não só) do que da imitação dos modelos respectivos.

Nem todos os alunos, obviamente, tinham já desenvolvido todas estas fases no 2.º período lectivo: os alunos evoluem a ritmos diferentes e neste processo de desenvolvimento da escrita em Inglês isto não foi excepção. Alguns encontravam-se em etapas mais próximas ainda da escrita imitativa, parcialmente dependente de modelos, do que da escrita criativa, liberta de quaisquer modelos. Mas um grupo significativo de alunos tinha evoluído bastante, começando a dar indícios de uma escrita mais criativa, a um nível que me surpreendeu a mim mesmo.

A interrupção

O processo de desenvolvimento da escrita em Inglês que vinha trabalhando com estes alunos foi interrompido no 2.º período, com o meu destacamento (DCE) para outra escola, devido a problemas de saúde muito graves de familiares mais próximos. O destacamento, que deveria ter ocorrido antes do início do ano lectivo, foi-me anunciado em Janeiro e concretizado em Março.

Algumas conclusões parciais, no final do 2.º período lectivo do 5.º ano

Apesar de este processo de desenvolvimento da escrita ter sido interrompido a meio do percurso, numa fase em que era expectável que se viessem a verificar progressos bastante significativos, dos quais já havia diversos indícios, foi possível tirar algumas ilações.

Assim, relativamente à pergunta que eu colocara no início, sobre se seria ou não possível provocar nos alunos desenvolvimentos da escrita para níveis elevados e autónomos logo a partir do 5º ano, a parte do percurso que foi realizada permitiu-me responder que sim. Tornou-se claro para mim que um ambiente de trabalho na aula que valoriza a escrita na sua função comunicativa, que institui tempos da aula dedicados ao trabalho autónomo e diferenciado promovendo interacções frequentes dos alunos com os colegas, que disponibiliza

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 33

um conjunto diversificado de recursos e modelos de escrita, em que se estimula a construção e a circulação permanente de produtos culturais dos alunos, em que se aposta de modo determinado em processos de revisão dos textos dos alunos, estes podem evoluir na escrita, com ajuda do professor e de colegas, para níveis de escrita que nunca tinham sido atingidos em aulas minhas no 5º ano, supostamente o ano de iniciação à língua estrangeira.

Os alunos evoluem, numa primeira fase, a partir dos modelos de que dispõem e que compreendem, passando a operar neles pequenas transformações, adequando-os àquilo que pretendem comunicar. A intencionalidade comunicativa ajuda-os a evoluir, progressivamente, para uma escrita que vai ganhando cada vez mais autonomia, libertando-se, pouco a pouco, dos modelos iniciais. Nem todos os alunos, neste ano interrompido a meio, evoluíram para esta escrita autónoma, ficando em etapas mais recuadas do processo. Mas o facto de diversos alunos o terem conseguido fazer apesar de termos ficado a meio do ano lectivo, permite-nos extrapolar que este desiderato é possível nas condições descritas, precisando outros alunos de mais tempo para o fazerem.

Um novo ano lectivo

No início do ano lectivo seguinte (2010--2011) regressei à escola de origem e aos alunos que tinha deixado aquando do destacamento. Podia agora retomar o projecto de investigação-formação, centrado no desenvolvimento nos alunos da capacidade de escrita em Inglês (desenvolvendo simultaneamente, em mim próprio, a capacidade de promover essas competências de escrita em Inglês em alunos nos primeiros anos de aprendizagem desta língua estrangeira). Para este novo ano lectivo decidi centrar o meu estudo na compreensão e descrição de como evolui a escrita dos alunos, pretendendo ainda, mais especificamente, aprofundar o meu conhecimento sobre quais são os desencadeadores da escrita dos alunos, como evoluem e em função de quê. Esta é uma questão que não tenho visto abordada na literatura científica.

Os alunos que eu deixara em Março tinham ficado sem professor de Inglês quase até ao fim do ano lectivo anterior. Apenas nos últimos dias fora colocado um novo professor, que, segundo os alunos, já não trabalhara com eles quase nada. Na prática estes alunos tinham ficado sem Inglês (falo do trabalho formal na escola, de ensino e aprendizagem da língua inglesa) desde que eu saí, em Março, até ao meu regresso no início do ano lectivo seguinte, em Setembro. Isto é, durante seis meses.

Não pude, por razões que não vou aqui desenvolver, manter as três turmas que tinha tido no 5.º ano, ficando com apenas duas delas. A turma A foi sempre, ao longo destes dois anos e no conjunto da totalidade das disciplinas, uma turma que se situava a meio da tabela quando comparados os seus resultados com os resultados das restantes turmas do mesmo ano. A outra turma, a G, foi sempre, no conjunto de todas as disciplinas, de longe a turma com piores resultados no 2.º ciclo, para além de ser também a que revelou mais problemas de natureza disciplinar.

De modo a "compensar" o facto de terem ficado sem Inglês durante tanto tempo (e terem ficado com um significativo atraso no cumprimento do programa curricular do 5.º ano de Inglês) foi-me também atribuído, pela Direcção da escola, o Estudo Acompanhado nestas duas turmas, em conjunto com o professor de Matemática. Poderia, assim, dedicar algum tempo das aulas de EA ao estudo do Inglês, procurando recuperar do atraso vindo do 5.º ano. Tomei ainda a iniciativa de apresentar a proposta de criação de uma oficina de escrita em Inglês; esta, no entanto, não se destinava apenas aos meus alunos, mas era aberta a alunos de todas as turmas. Embora o projecto inicial se destinasse apenas a alunos do 6.º ano, decidiu a Direcção da escola alargá-la a todos os anos, tendo eu, em simultâneo, alunos que iam do

5.º ano até ao 9.º ano. Diversos alunos das minhas turmas inscreveram-se, já que a frequência era facultativa.

Recomeço do trabalho

Recomecei o trabalho, como sempre, pela apresentação aos alunos de uma síntese do currículo de Inglês para o 6.º ano, que eu elaborara em função dos documentos legais de âmbito nacional (Currículo Nacional do Ensino Básico – Línguas Estrangeiras; Programa de Inglês) e do manual adoptado pela escola. Nas primeiras aulas lemos e analisámos detalhadamente os documentos que continham essa síntese (ver exemplos de uma página na *figura 42*), estabelecemos algumas relações entre os diversos quadros apresentados nessa síntese e foi distribuído a cada aluno uma cópia desses documentos, que cada aluno arquivou no início do seu caderno diário de Inglês. Uma outra cópia foi afixada em cartaz, no placar de cada uma das salas onde tínhamos aulas (um para cada turma). Ao longo do ano lectivo, essa síntese do currículo foi servindo de base para a programação mensal das actividades a realizar, servindo igualmente para nela registarmos ciclicamente as matérias que já tínhamos trabalhado nas aulas, para tomarmos consciência do que era suposto os alunos já saberem, bem como das matérias que ainda faltava trabalharmos nas aulas, de modo a regularmos o ritmo dos trabalhos e de abordagem dos vários assuntos programáticos.

Para que cada aluno pudesse orientar-se melhor, de forma mais detalhada, na regulação das suas aprendizagens, organizei, em função de

INGLÊS – 6º ANO

O QUE VAMOS APRENDER
(para desenvolvermos as competências)

COMUNICAR EM INGLÊS (OUVIR / FALAR / LER / ESCREVER) sobre:	UTILIZANDO CORRECTA E ADEQUADAMENTE ELEMENTOS GRAMATICAIS:
→ família e relações de parentesco *(Unit 1a)* → nome e idade *(Unit 1a; Unit 1b)* → numerais: • cardinais *(Unit 1b)* • ordinais *(Unit 2a)* → datas • meses do ano *(Unit 2a)* • dias da semana *(Unit 2a; Unit 6b)* • dias do mês *(Unit 2a)* • datas por extenso e abreviadas *(Unit 2a)* → aniversários *(Unit 2a)* → países e nacionalidades *(Unit 2b)* → origens das pessoas *(Across cultures 2)* → objectos pessoais e comuns *(Across cultures 1; Unit 4b; outras)* → profissões *(Across cultures 1; Unit 12a)* → comidas e bebidas *(Unit 3a)* • frutos *(Unit 3a)* • outras *(Unit 3a)* → cores *(Unit 3a; Unit 7b)* → a casa *(Unit 3b)* • partes e divisões da casa *(Unit 3b)* • tipos de casas *(Across cultures 3)* • mobiliário *(Unit 5a)* → actividades de tempos livres e de lazer *(Unit 4a)*	→ determinantes e pronomes possessivos *(Unit 1a, Unit 3b, Unit 14b, etc.)* → pronomes pessoais • sujeito *(Unit 1a, Unit 1b, Unit 2b, Unit 4a, etc.)* • complemento *(Unit 7a, etc.)* → pronomes interrogativos *(Unit 1a, etc.)* → pronomes demonstrativos *(Unit 3a, etc.)* → determinantes e pronomes indefinidos *(Unit 5a)* → plurais dos substantivos *(Unit 3a, Unit 4a, Unit 6a)* → artigos (definido / indefinido) *(Unit 3b, etc.)* → adjectivos *(Unit 1a, etc.)* → marcas de oralidade na escrita (contracções) *(Unit 1a, etc.)* → preposições • de tempo *(Unit 2a, Unit 6b, etc.)* • de lugar *(Unit 13b)* • de movimento *(Unit 2b, etc.)* • outras *(Unit 4b , etc.)* → o caso possessivo *(Unit 4b)* → advérbios de frequência *(Unit 8b, Unit 10b, etc.)*

Figura 42 – Exemplo de uma página da síntese do currículo distribuída aos alunos

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 35

cada uma das unidades do manual, listas de verificação das aprendizagens, que conjuguei com uma escala (*ver figura 43*), que fui distribuindo aos alunos, ao longo do ano lectivo, à medida que íamos trabalhando nas aulas essas matérias.

Estas listagens eram utilizadas no início da abordagem formal na aula, em colectivo, da matéria de cada uma das unidades do manual (como veremos mais tarde, muitas dessas matérias eram abordadas antes, de modo menos formal, por diversos alunos, o que decorria sobretudo dos seus projectos de produções culturais, principalmente de projectos de escrita). Ao longo do ano, eram utilizadas individualmente

Nome: _____ **N.º** _____ **Turma:** _____

	Em Inglês, já sou capaz de:	**Já sou capaz**	**Ainda tenho algumas dificuldades ou cometo erros**	**Ainda não sou capaz**
UNIT 1a	• Apresentar-me dizendo quem sou.			
	• Apresentar os diversos membros da minha família.			
	• Utilizar o vocabulário relativo à família (incluindo avós e netos).			
	• Perguntar quem é uma dada pessoa. / Responder.			
	• Utilizar correctamente os pronomes pessoais (singular).			
	• Dialogar sobre a minha família e a de outras pessoas, perguntando os nomes dos seus membros e respondendo.			
	• Utilizar correctamente os interrogativos "*What*" e "*Who*".			
	• Fazer perguntas para me certificar de quem é uma dada pessoa. / Responder.			
	• Compreender textos de outras pessoas sobre as suas famílias.			
	• Produzir textos sobre a minha família.			
UNIT 1b	• Dizer e escrever os números até 20.			
	• Perguntar a alguém se está num determinado ano de escolaridade. / Responder.			
	• Perguntar a idade. / Responder.			
	• Utilizar correctamente os pronomes pessoais (singular).			
	• Utilizar correctamente as formas do verbo "*to be*" no presente.			
	• Utilizar adequadamente os pronomes pessoais e os determinantes possessivos sem os confundir.			
UNIT 2a	• Escrever as datas.			
	• Perguntar a data. / Responder.			
	• Dizer e escrever correctamente os meses do ano.			
	• Dizer e escrever correctamente os dias da semana.			
	• Utilizar correctamente os numerais ordinais.			
	• Escrever datas por extenso bem como na respectiva forma abreviada.			
	• Perguntar quando é o aniversário de alguém. / Responder.			
	• Utilizar correctamente as preposições de tempo "*on*" e "*in*".			
	• Produzir textos sobre os meus dias e meses preferidos.			
	• Utilizar adequadamente, sem as confundir, as formas *his*, *he's* e *is*.			
UNIT 2b	• Dizer de onde sou.			
	• Dizer de onde são outras pessoas.			
	• Perguntar a alguém de onde é. / Responder.			
	• Perguntar de onde são outras pessoas. / Responder.			
	• Nomear vários países da União Europeia (pelo menos um terço: 9 dos 27).			
	• Nomear diversos países de vários continentes.			

Figura 43 – 1.ª página da "lista de verificação"

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 36

de formas variadas, permitindo uma maior consciência individual dos seus progressos na aprendizagem e das falhas a colmatar, alimentando, deste modo, frequentemente, a escolha das actividades do Plano Individual de Trabalho, de que falarei mais adiante. Uma boa fonte de informação para o seu preenchimento individual eram os testes de avaliação que realizávamos. Mas havia muitas outras fontes, frequentemente menos formais, quando no dia a dia o próprio aluno, o professor ou mesmo um colega detectavam progressos e lacunas na aprendizagem que havia que colmatar.

O teste diagnóstico e o relançamento do trabalho

Voltemos ao início do ano lectivo. O subdepartamento de Inglês da escola decidiu realizar, à semelhança dos anos imediatamente anteriores, teste diagnósticos a serem aplicados a todas as turmas de cada ano de escolaridade, com a mesma grelha de cotações. Eu próprio participei na construção do teste para as turmas do 6.º ano.

As minhas expectativas eram de que os alunos não tivessem resultados muito brilhantes, uma vez que tinham dado menos matéria e tinham estado demasiado tempo sem professor de Inglês. Os resultados obtidos, porém, ultrapassaram pela negativa todas as minhas piores expectativas, revelando-se muito preocupantes.

Na turma A, quase 60% dos alunos obtiveram resultados negativos; noutra turma os resultados negativos ascenderam a 70% (cerca de metade dos alunos desta turma tiveram resultados inferiores a 30%). De um modo geral, os alunos revelavam dificuldades ou lacunas a quase todos os níveis: no vocabulário, na gramática, na comunicação escrita em interacção, na produção escrita… apenas obtinham resultados positivos na compreensão da leitura de um texto simples. Mas era sobretudo na escrita que os resultados eram piores, revelando um tremendo retrocesso relativamente ao ano lectivo anterior. A maioria dos alunos não conseguia, agora, escrever correctamente frases elementares.

Em termos de cotações da produção guiada de um texto escrito, na turma A apenas 5 alunos (menos de 18 %) conseguiram obter positiva (mesmo alguns dos melhores alunos, como o Pedro, tiveram negativa na composição); na turma G foi ainda pior: apenas um aluno (5 %) teve classificação positiva na composição. Nesta turma, 40% dos alunos não conseguiram escrever, de forma minimamente inteligível, uma única frase, nem sequer uma tão simples como "My name is Jonathan". Pude então compreender que a escrita é uma competência que, mais do que outras, se não é exercitada perde-se ou, pelo menos, está mais sujeita a regressões.

Perante esta situação, analisei detalhada a aprofundadamente os erros e dificuldades dos alunos nos diversos domínios testados. Procurei compreender a sua natureza, no sentido de encontrar estratégias para "dar a volta" a este problema. Fi-lo em termos colectivos e também em termos individuais, aluno a aluno. Deste trabalho, dei conta a cada uma das turmas, quer em termos de resultados colectivos, na aula, quer individualmente, fornecendo "feedback". Entreguei a cada um dos alunos, além do seu teste com as devidas correcções, um papelinho com essas sistematizações (ver exemplos nas *figuras 44 e 45*) e dei explicações individuais sobre os mesmos, de modo a que tivessem uma percepção tão clara quanto possível dos seus problemas e do que fazer para ultrapassá-los.

Relativamente à escrita, expliquei a cada um a natureza dos seus erros e sugeri-lhe modos de trabalho para superá-los, quer nas aulas quer fora (alguns alunos dispuseram-se a trabalhar comigo ou com colegas fora do horário das aulas de Inglês, por exemplo na oficina de escrita, ou em momentos em que eu estava no Centro de Recursos). Dei sugestões e orienta-

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 37

João

- Vocabulário: data; dias da semana; meses do ano; países; animais
- Gramática: Verbo 'to be'; verbo 'have got'; possessivos; pronomes pessoais (plural)
- Comunicação em interacção: 'abilities'; nacionalidades; respostas a 'inverted questions; expressão de tempo (when)
- Produção escrita: estratégia de escrita e de construção de frases
- Ortografia

Figura 44

Beatriz

- Vocabulário: data; dias da semana; meses do ano; cores; países; animais
- Gramática: Verbo 'to be'; verbo 'have got'; possessivos; pronomes pessoais
- Comunicação em interacção: idade; origem; desportos preferidos; 'abilities'; nacionalidades; respostas a 'inverted questions; expressão de tempo (when)
- Produção escrita: Construção frásica; produção guiada de texto

Figura 45

ções para o trabalho que cada um deveria desenvolver com prioridade no trabalho autónomo e, em diálogo com os alunos, estabelecemos também prioridades e acordámos estratégias para o trabalho a desenvolver pelo conjunto da turma.

Pus à disposição dos alunos, para o trabalho autónomo diferenciado, ficheiros autocorrectivos de vocabulário e de gramática, reorganizando, adaptando e acrescentando ficheiros que construíra já em anos anteriores. Remeti o esforço de superação de dificuldades individuais nestas áreas para esses ficheiros, bem como para outras estratégias de aprendizagem que sugeri a diversos alunos. Às dificuldades comuns, dei uma particular atenção em momentos de trabalho colectivo, com toda a turma. Disponibilizei igualmente os ficheiros temáticos (em função das diversas matérias programáticas) que já antes tinha construído, adaptei a ampliei alguns deles e iniciei o processo de construção de outros que ainda não tinha e que faziam falta. Em diálogo com os alunos, instituímos que a escrita, por ser um dos pontos mais fracos, seria a nossa prioridade.

Ao contrário de anos anteriores, em que o fazia um pouco mais tarde, instituí de imediato o Plano Individual de Trabalho (PIT), como elemento estruturante e organizador do trabalho autónomo. No início de Outubro, na sequência da elaboração na turma do Plano Mensal (colectivo) para esse mês (*ver matriz na figura 46*), no qual calendarizámos, entre outros, os tempos para o trabalho autónomo com PIT, todos preencheram o seu Plano Individual (*ver matriz na figura 47*).

Pedi a todos os alunos que, ao elaborarem o seu Plano Individual, começassem por pensar nas prioridades individuais para esse mês, em função do "feedback" do teste diagnóstico que lhes fornecera e da sua própria percepção de quais eram as suas dificuldades pessoais, o que serviu de base a cada um para preencher o primeiro rectângulo da grelha do Plano Individual ("O que preciso mais de trabalhar"). Pedi-lhes que não começassem a indicar as actividades (e respectivas quantidades) que se propunham fazer, sem que antes tivessem preenchido esse primeiro rectângulo com as prioridades individuais. Acordámos ainda, num processo dialógico, que, sendo a escrita uma prioridade de toda a turma, cada aluno deveria escrever nesse mês, por iniciativa própria, um mínimo de 3 textos (em média, um por cada uma das semanas que faltavam até ao fim do mês), sendo que quem quisesse poderia escrever muitos mais. Cada aluno pôde, seguidamente, fazer as suas escolhas e registar, nas respectivas grelhas do seu Plano Individual, as actividades que se propunha realizar, tendo em

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 38

MONTHLY WORKING PLAN

ENGLISH 6th FORM CLASS A

MONTH : _____ / 2010

	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY
1st WEEK	ENGLISH Date: _____ / _____	ENGLISH Date: _____ / _____	*ESTUDO ACOMP.* ____ / _____
2nd WEEK	ENGLISH Date: _____ / _____	ENGLISH Date: _____ / _____	*ESTUDO ACOMP.* ____ / _____
3rd WEEK	ENGLISH Date: _____ / _____	ENGLISH Date: _____ / _____	*ESTUDO ACOMP.* ____ / _____
4th WEEK	ENGLISH Date: _____ / _____	ENGLISH Date: _____ / _____	*ESTUDO ACOMP.* ____ / _____

Julio Pires – Janeiro 2010

Figura 46 – Matriz do Plano Mensal

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 39

INGLÊS

PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

do(a) aluno(a)

(Nome) _____ Nº: _____ Turma: _____

De _____ / _____ / 2010 até _____ / _____ / 2010

O QUE PRECISO MAIS DE TRABALHAR
_____
_____
_____
_____
_____

Os meus projectos:

QUERO FAZER		FIZ
	com:	

O QUE ME PROPONHO FAZER			O QUE FIZ	
	ACTIVIDADES	QUANTIDADE	REGISTO	TOTAL
ESCREVER	Escrever composições em Inglês			
	Escrever diálogos em Inglês			
	Escrever textos em Inglês a meias			
	Aperfeiçoar textos em Inglês			
	Aperfeiçoar textos meus em Inglês com 1 colega			
	Aperfeiçoar textos meus em Inglês com o professor			
	Ajudar 1 colega a aperfeiçoar textos dele/a			
	Processar no computador textos meus em Inglês			
	Aprontar textos meus para o dossiê "Our Texts"			
Fal.	Fazer exposições orais à turma			
	Fazer dramatizações para a turma			
LER	Ler textos à turma			
	Ler textos de colegas			
	Apresentar propostas de aperfeiçoamento a textos de colegas			
	Ler livros em Inglês			
	Fazer fichas de leitura sobre livros lidos em Inglês			
VOC.	Resolver Fichas de Vocabulário ("Vocabulary")			
GR.	Resolver Fichas de Gramática ("Grammar")			
	Fazer quadros com os verbos			
TREINOS	Resolver fichas do dossiê: _____			
	Resolver fichas do dossiê: _____			
	Resolver fichas do dossiê: _____			
	Resolver fichas do dossiê: _____			
	TOTAL:		TOTAL:	

Adaptado de: Júlio Pires – Novembro 2008

Figura 47a: Plano Individual de Trabalho (rosto)

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 40

	PRETENDO FAZER	CONSEGUI FAZER
VOU ESTUDAR O SEGUINTE:	*(indicar com precisão o quê e como vou fazer):*	
TRABALHO COM COLEGAS		
TRABALHO COM O PROFESSOR		
AJUDAR COLEGAS		
OUTRAS ACTIVIDADES		

O meu Cargo foi:	Comentário ao desempenho do meu cargo:

BALANÇO GERAL DO TRABALHO REALIZADO

Principais dificuldades que senti: _____

_____

Como procurei resolvê-las: _____

_____

Consegui ultrapassá-las? _____

Cumpri o meu Plano de Trabalho?

Cumpri ☐ **Não cumpri** ☐ **Ultrapassei** ☐

O que acho do meu trabalho neste mês (balanço global):

Para melhorar, vou fazer o seguinte:

Comentário do(a) colega:

Comentário do professor:

O Encarregado de Educação:

Adaptado de: Júlio Pires – Novembro 2008

Figura 47b: Plano Individual de Trabalho (verso)

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 41

conta as prioridades que ele próprio estabelecera em "o que preciso mais de trabalhar", bem como os restantes acordos estabelecidos.

A escrita era, como já referi, uma das minhas principais preocupações. Nestas primeiras semanas fiz um grande esforço de construção de fichas autocorrectivas, de modo a colmatar lacunas detectadas nos ficheiros e que eu já tinha construído em anos anteriores. Pretendia, assim, pôr à disposição dos alunos materiais que lhes permitissem trabalhar autonomamente (individualmente ou a pares) todas as matérias ou dificuldades susceptíveis de serem trabalhadas e superadas dessa forma. Em tempo de trabalho autónomo, poderia dar prioridade em apoio individualizado (ou em pares ou pequenos grupos) à produção de textos e ao processo de revisão e aperfeiçoamento. Elaborei igualmente, nestas primeiras semanas, dezenas de fichas com propostas de escrita, em função das matérias pertinentes nessa fase (em conjugação com o que estávamos a trabalhar nas aulas em colectivo). Tinha em conta os diversos estádios em que os alunos se encontravam e os seus interesses e motivações que fui levantando sistematicamente, quer através de uma constante interacção dialógica, quer através de questionários diversos muito simples.

Com diversos alunos, para desbloquear, sentava-me a escrever a meias os textos. Em alguns momentos pedia que me dissesse em Português o que queria escrever e eu próprio ia escrevendo em Inglês, tentando que ele percebesse ao pormenor o que eu ia escrevendo; noutros momentos, ajudava-os a escrever determinadas partes em que tinham dificuldades, remetendo frequentemente para as páginas e rubricas do manual onde estavam as matérias ou os elementos que os poderiam ajudar, recolhendo informação ou esclarecendo dúvidas ou lacunas; com outros alunos, ajudava-os a corrigir textos ou partes de textos que já tinham produzido. Incentivei muito frequentemente a escrita de textos a meias, bem como a correcção e o aperfeiçoamento de textos com outro colega. À medida que os alunos foram concluindo textos que pudessem ser divulgados na turma, instituímos a sua leitura à turma. Cada aula começava sempre com a leitura de textos escritos pelos alunos, leituras que eram previamente calendarizadas.

Este processo de promoção do desenvolvimento de competências de escrita viria a dar bons resultados a médio prazo. Mas não foi isento de muitas incertezas, dúvidas e preocupações nesta fase inicial, como se pode verificar em diversas passagens do meu diário de investigação-formação. Em 22 de Outubro escrevi o seguinte:

> *"Tem sido difícil, neste mês e meio de aulas que já decorreram, trabalhar a escrita com os alunos, particularmente no 6º G. É que há saberes tão elementares que estão sempre a impedir a produção escrita, que tenho tido constantemente muitas dúvidas e hesitações sobre a que acorrer primeiro. Por exemplo, há no 6º G alunos (e não me estou a referir agora aos vários alunos de NEE e Currículo Específico que há na turma) que já não sabem sequer escrever em Inglês os números até 3. Mesmo assim, não perco uma oportunidade sequer de lhes fazer propostas de escrita. Tenho mesmo tentado transformar exercícios do manual que não envolvem a escrita em propostas de produção de texto. Os resultados nesta turma são muito fracos, mas ao menos vão escrevendo, mesmo que em alguns textos de alguns alunos, antes de serem trabalhados comigo, não se encontre nenhuma frase perceptível ao leitor."*

Figura 48

E um pouco mais adiante, ainda na mesma data:

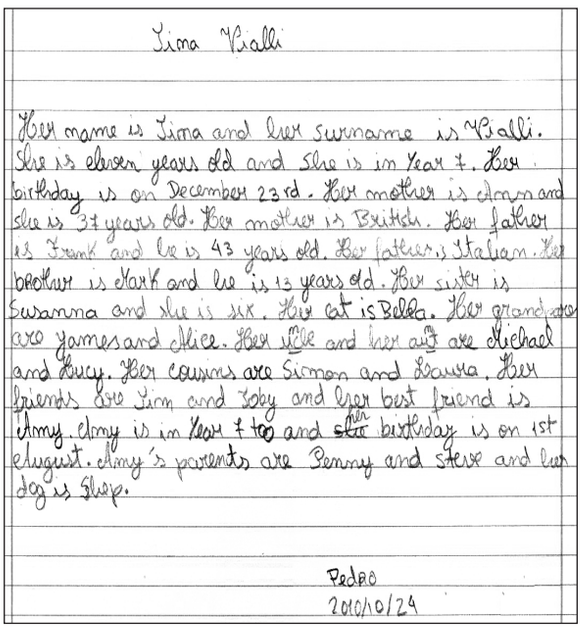
> *"Não tenho certezas sobre os caminhos a seguir com estes alunos nesta fase (refiro-me aos alunos da turma mais fraca, o 6º G): se aposte primeiro na escrita de simples frases, sem preocupação ainda com o "texto", a "composição", se aposte desde logo na produção de texto, mesmo que incompreensível ao leitor. O que tenho feito é um misto disto tudo, ora estimulando a produção textual ora apostando mais na correcção de frases simples ou de diálogos muito elementares, retomando as matérias do início do 5º ano."*

Figura 49

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 42

Pouco a pouco, no entanto, este trabalho começou a dar alguns frutos e começaram a notar-se melhorias na escrita de muitos dos alunos. Vejamos alguns exemplos.

O texto do Pedro que a seguir apresento (*ver figura 50*) tem data de 24 de Outubro. Resultou de uma sugestão que fiz e que o Pedro seguiu (bem como muitos outros alunos). Sugeri-lhes que fossem procurar todas as informações ao longo das diversas unidades que já tínhamos trabalhado, sobre uma personagem que aparecia no manual do 6.º ano relativamente ao do 5.º ano – uma rapariga chamada Tina – e sobre a sua família. Com base no conjunto dessas informações, poderiam construir um texto.



Tina Valli

Her name is Tina and her surname is Valli. She is eleven years old and she is in Year 7. Her birthday is on December 23rd. Her mother is Anna and she is 37 years old. Her mother is British. Her father is Frank and he is 43 years old. Her father is Italian. Her brother is Mark and he is 13 years old. Her sister is Susanna and she is six. Her cat is Bella. Her grandparents are James and Alice. Her wife and her wife are Michael and Lucy. Her cousins are Simon and Laura. Her friends are Tim and Toby and her best friend is Amy. Amy is in Year 7 too and her birthday is on 1st August. Amy's parents are Penny and Steve and her dog is Slop.

Pedro
2012/10/24

Figura 50

Este texto do Pedro foi escrito, como indiquei atrás, sem nenhum modelo específico que lhe servisse de base. Já não se trata, portanto, de uma escrita meramente imitativa, mostrando já, por conseguinte, algum grau de autonomia na escrita. É um texto aparentemente repetitivo na estruturação das frases, uma vez que são semelhantes as informações recolhidas sobre os vários membros da família da personagem Tina. No entanto, apesar da aparência de uma estruturação repetitiva, a produção envolveu alguma complexidade, uma vez que a informação teve que ser recolhida não apenas em textos informativos, mas também em diálogos, em esquemas ou mesmo noutras fontes. O Pedro incorpora muito bem no texto matérias que não tinham sido abordadas no 5.º ano (aniversários, nacionalidades, família alargada) e escreveu quase sem erros, apesar de alguns deslizes resultantes de desatenções. É curioso verificar-se que ele utiliza, de forma muito apropriada e sem erros, os determinantes possessivos e os pronomes pessoais, mas quase no fim utiliza erradamente o pronome pessoal "she" em vez do respectivo determinante possessivo "her" (que, repito, tinha usado correctamente ao longo de todo o texto), retomando um erro que fazia com frequência no início do 5.º ano e que deixara de fazer. Entendo, contudo, que este texto, que não é sequer uma composição guiada (tarefa que lhe fora pedida na composição do teste diagnóstico), representa já um avanço significativo relativamente ao que se passara no teste diagnóstico, em que os alunos tinham regredido devido ao tempo em que tinham ficado sem trabalhar o Inglês. Pouco a pouco e num tempo relativamente curto (cerca de um mês), o Pedro, tal como a maioria dos restantes alunos, estava a recuperar o seu percurso de autonomização na produção escrita em Inglês.

No dia seguinte, o Pedro escreve, sobre si próprio e a sua família, um texto que até meio é semelhante ao texto que escrevera sobre a Tina e a família dela. Na segunda parte desenvolve outras informações e usa estruturas e matérias que ainda não tínhamos trabalhado nas aulas e só viríamos, segundo a programação anual, a trabalhar na 2.ª metade do ano lectivo. Por exemplo, "I play football", que só surgiria na unidade 8, sobre "daily routine", ou "I like playing computer games", que surgiria apenas na unidade 9. É certo que comete alguns erros nas estruturas gramaticais. Por isso, quando a seu pedido me sentei com ele para revermos este texto, além das correcções que, com ele, registei no seu texto pelo meu próprio punho,

remeti-o para as unidades do manual em que surgiam essas estruturas (por exemplo, to like + V-ing). Isto é, o Pedro não teve que esperar pela segunda metade do ano lectivo para aprender estas matérias: aprendeu-as porque precisou delas para corrigir este seu projecto de escrita, necessário para comunicar por sua própria iniciativa. A partir daqui pôde utilizá-las sempre e fê-lo muitas vezes. Quero com isto significar que as aprendizagens não têm de obedecer à lógica linear da programação anual feita pelo grupo disciplinar de Inglês, elas decorrem frequentemente dos projectos comunicativos dos alunos. Isto viria a acontecer amiúde com muitos alunos neste ano lectivo, tal como com diversas outras turmas noutros anos lectivos.

Além de textos informativos, o Pedro escrevia frequentemente muitos diálogos, sozinho ou a meias. É disso exemplo o diálogo, escrito com o Afonso:

Afonso = A Pedro = P

A: Hello! What's your name?
P: Hi! My name is Pedro. And you? What's your name?
A: My name is Afonso. How old are you?
P: I'm eleven years old and you?
A: I'm eleven years old, too? Where are you from?
P: I'm from Oeiras, in Portugal. Where are you from?
A: I'm from Portugal, too. Are you in Year 6?
P: Yes, I am. Are you in Year 6, too?
A: Yes, I am. What is your school? Is Conde Oeiras, too?
P: No, I am not. My school is São Julião da Barra.
A: What's your favourite sport?
P: My favourite sport is football and my favourite footballer is Cristiano Ronaldo. And what's your favourite sport?
A: My favourite sport is skateboard. Do you like skateboard, too?
P: No, I don't. Do you like play football?
A: Yes, I like it. I need go to home now.
P: Ok. Goodbye.
A: Bye.

Pedro and Afonso
2010/10/25

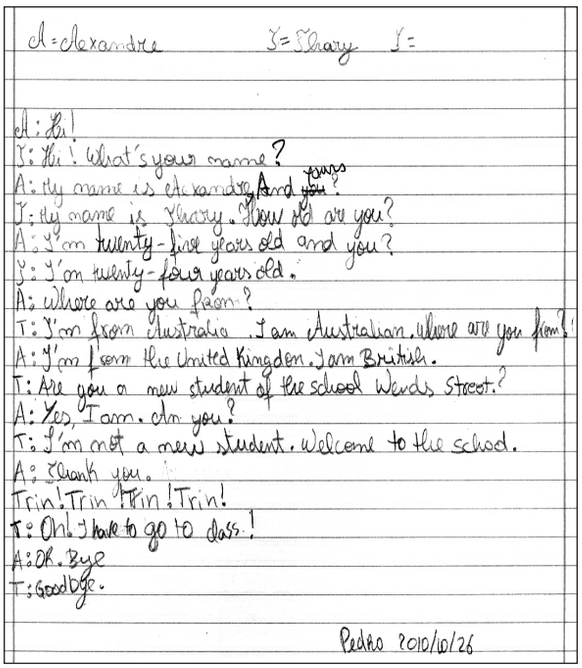
Figura 51

Repare-se que, como forma de alimentarem a continuação do diálogo, em vez de se limitarem a responder às perguntas do colega, vão acrescentando uma pergunta, ora sobre o mesmo assunto, ora acrescentando novo assunto, fazendo deste modo avançar o diálogo. No conjunto, este diálogo não é uma mera sequência de perguntas e respostas, desligadas entre si, mas uma conversa pertinente entre duas pessoas que se encontram e que, não se conhecendo, estabelecem uma conversa (por exemplo, dois novos colegas de escola). Repare-se também que o Pedro, que a princípio fala de si próprio (o seu nome, a sua idade, etc.), sai de si próprio para criar uma outra personagem (quando diz a sua escola é a de São Julião da Barra), desta forma tornando o diálogo menos repetitivo por as respostas de ambas serem as mesmas. O Pedro já tentara ao perguntar "Where are you from?", mas o Afonso limitou-se a responder com o que lhes é comum: Portugal. Então o Pedro dá o salto ficcional, assumindo uma outra personagem e acrescenta maior realismo ao texto que estava a construir a meias. Repare-se ainda no uso do verbo auxiliar "to do" na formação da interrogativa e da negativa. Esta matéria, como já referi, só viria a ser trabalhada em colectivo a meio do 2.º período lectivo, mas tal não impediu tanto o Pedro como o Afonso de aqui utilizarem essas estruturas com total a propósito, uma vez que já tinham tomado contacto com elas noutros projectos de escrita. É certo que ainda cometem erros gramaticais. Nos momentos de revisão de texto vamos fazendo as correcções necessárias e, pouco a pouco, vão interiorizando as regras, antes mesmo de serem abordadas em colectivo de uma forma mais sistemática.

Este diálogo obedece à estrutura clássica, muito explorada academicamente, de introdução, desenvolvimento e conclusão. Há, de facto, uma saudação inicial que serve de introdução, um desenvolvimento constituído pelo conjunto de perguntas e respostas da conversação e, finalmente, as despedidas que funcionam como encerramento do diálogo. É o Afonso que procede ao início das despedidas, com uma expressão (por lapso, não corrigi a ordem das palavras quando procedemos à revisão deste diálogo): "I need to go home". Esta

expressão (ou outras muito semelhantes) viria a ser frequentemente utilizada depois, para encerrar os muitos diálogos que foi escrevendo.

No dia seguinte o Pedro escreve sozinho um outro diálogo e veja-se como recria a expressão utilizada no anterior pelo Afonso:


A=Alexandre T=Thary T=

A: Hi!
T: Hi! What's your name?
A: My name is Alexandre. And yours?
T: My name is Thary. How old are you?
A: I'm twenty-five years old and you?
T: I'm twenty-four years old.
A: Where are you from?
T: I'm from Australia. I am Australian. Where are you from?
A: I'm from the United Kingdom. I am British.
T: Are you a new student of the school Wends Street?
A: Yes, I am. Are you?
T: I'm not a new student. Welcome to the school.
A: Thank you.
Trin! Trin! Trin! Trin!
T: Oh! I have to go to class!
A: Ok. Bye
T: Goodbye.

Pedro 2010/10/26

Figura 52

Podemos dizer que o Pedro tinha encontrado uma estrutura que, com pequenas variações, lhe serviria para encerrar muitos dos diálogos que escreveria, nos meses seguintes, como podemos ver nos exemplos seguintes (*ver figuras 53 e 54*).

Voltemos um pouco atrás. No final do mês de Outubro, no fim do ciclo de trabalho programado, tanto com o Plano Mensal colectivo, como com os Planos Individuais de cada aluno, procedemos à avaliação do trabalho realizado. Em Conselho de Cooperação Educativa, analisámos, entre outros aspectos, o cumprimento do trabalho que nos tínhamos proposto realizar e as razões de termos ou não cumprido, bem como os progressos realizados.

Constatámos, por exemplo na turma A, que quase metade dos alunos não tinham concretizado o número que tínhamos acordado como

Mi: Hi!
Ma: Hello!
Mi: What´s your name?
Ma: My name is Michael, and yours?
Mi: My name is Mariana. How old are you?
Ma: I´m twelve, and you?
Mi: I´m eleven. Are you a new student?
Ma: Yes, I am. And you?
Mi: Yes, me too.
Ma: What´s your favourite colour?
Mi: It´s green.
Ma: My favourite colour is green, too.
Mi: Can you ride a bike?
Ma: Yes, I can. Can you read a map?
Mi: Yes, I can. Can you swim under water?
Ma: No, I can´t, and you?
Mi: Neither can I, but I can play the piano.
Ma: Me too.
TRIN...TRIN...TRIN
Mi: I need to go to school
Ma: Me too.
Mi: So... Goodbye!
Ma: Goodbye!

Pedro
2010-11-15

Figura 53

M: Hi! What is your name?
J: Hi! My name is Julian, and yours?
M: My name is Mark. Are you a new student?
J: Yes, I am a new student.
M: Welcome to the Building School. How old are you?
J: I am eleven, and you?
M: I am 13. When is your birthday?
J: It´s on September the fifth. When is your birthday?
M: It´s on September the fifth, too. That´s funny! Where are you from?
J: I´m from the USA, I´m American, and you? Where are you from?
M: I´m from Argentina, I'm Argentinean.
J: What´s your favourite fruit?
M: My favourite fruit is pineapple. What is your favourite fruit?
J: It´s mango.
M: What is your favourite colour?
J: It´s green.
M: My favourite colour is green, too.
J: Is your house big?
M: No, it isn´t. And yours?
J: My house is very big.
M: Look at this poster. Can you ride a horse?
J: No, I can´t. Can you read a map?
M: Yes I can, but I can´t read very well.
J: What´s this?
M: This is my camera.
J: Wow! It´s very good!
TRIN! TRIN! TRIN!
M: Oh! I need to go to the classroom.
J: Me too.
M: Goodbye!
J: Bye!

Pedro
2010/11/12

Figura 54

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 45

mínimo de textos a escrever, por iniciativa própria, em Outubro (na turma G foram ainda mais alunos a não cumprir), sendo que dois alunos não tinham escrito nenhum. Constatámos ainda que quase um terço dos alunos tinha ultrapassado esse número mínimo e que um aluno tinha escrito o triplo. Acordámos ainda que, de futuro, o trabalho realizado com o Plano Individual passaria a ter tanto valor na classificação como um teste formal, sendo que o Plano Individual seria avaliado quer em termos de quantidade, quer em termos de qualidade.

Como se pôde verificar em Conselho, em ambas as turmas (embora mais na turma G), muitos alunos não aproveitaram o tempo de trabalho autónomo para desenvolverem trabalhos de produção escrita. Mas a minha insistência tanto na produção como na revisão de textos, começou a dar alguns frutos na maioria dos alunos.

A segunda metade do 1.º período lectivo e a generalização dos sinais de melhoria

Os testes de avaliação que realizámos no início do mês de Novembro mostraram que já havia alguns progressos na escrita dos alunos, embora ainda não em todos. Comecemos pelos números relativos à turma G. Enquanto no teste diagnóstico apenas 6 alunos (30 %) tinham obtido positiva no teste, este número aumentou para 13 (65 %) no teste do início de Novembro (incluo a totalidade dos alunos da turma, mesmo os de Currículo Específico Individual). Relativamente à escrita, se no teste diagnóstico apenas um aluno obteve positiva na composição, o número de positivas na composição do teste do início de Novembro subiu para 11 (61%). Há que reconhecer que é uma melhoria significativa. Mas mesmo os alunos que não conseguiram chegar à positiva melhoraram as cotações obtidas na composição deste teste quando comparadas com as do teste diagnóstico.

Na turma A os resultados no teste do início de Novembro foram ainda melhores. Se no teste diagnóstico houve 15 alunos (53 %) com resultados globais negativos, em Novembro já só um aluno (3,5 %) teve negativa. Na escrita, o número de negativas desceu de 23 (82 %) para 7 (25 %). Se compararmos a cotação obtida por cada aluno na composição do teste diagnóstico com a que obteve no teste do início de Novembro, verificamos que também nesta turma todos melhoraram. Isto é, todos os meus alunos melhoraram na competência de escrita entre o início do ano lectivo e o início de Novembro.

No meu diário de investigação-formação escrevi em 9 de Novembro, referindo-me à turma A (*ver figura 55*).

O dossiê com as propostas de escrita a que me refiro foi sendo utilizado em ambas as turmas também ao longo do mês de Novembro. Foi com base em propostas desse dossiê que o Pedro escreveu os seguintes dois textos no início de Novembro (*ver figura 56*).

Note-se, porém, que o Pedro, ao contrário de outros alunos que ainda sentiam algumas dificuldades na escrita, não se limitou a seguir o que estava na proposta do dossiê. Utilizou a proposta para escrever as primeiras frases, mas a seguir construiu outras da sua lavra, mesmo que cometendo alguns erros. É o caso do uso do "simple present", que ainda não tinha sido dado na turma. Em momentos de revisão destes textos, estes erros seriam corrigidos, com recurso ao manual, na parte das regras gramaticais e nas unidades sobre esta matéria.

Nesta fase o Pedro usava muitas das propostas ou guiões do dossiê de escrita, embora também produzisse outros textos sem recurso a modelos dados ou a guiões. Por vezes usava a mesma folha para escrever diversos textos, semelhantes entre si. Quase sempre acrescenta frases suas relativamente ao que está nos guiões, mas é frequente repetir essas mesmas frases, sobretudo a concluir os textos Vejamos estes exemplos (*ver figura 57*).

"Verifico que neste momento começam a surgir alguns sinais positivos resultantes do trabalho que tenho tentado fazer com eles (pelo menos com os que me têm deixado trabalhar com eles). No teste que fizeram na última 6ª feira, na parte da composição já houve 11 alunos que conseguiram obter uma pontuação positiva (pelo menos 10 pontos em 20, que era a pontuação da composição. E isto verificou-se em quase todos os alunos que se têm sentado comigo a (re)escrever composições.

O que tenho então feito com eles no que respeita à escrita (e refiro-me de novo aos três espaços que mencionei: aula, Oficina e Apoio)?

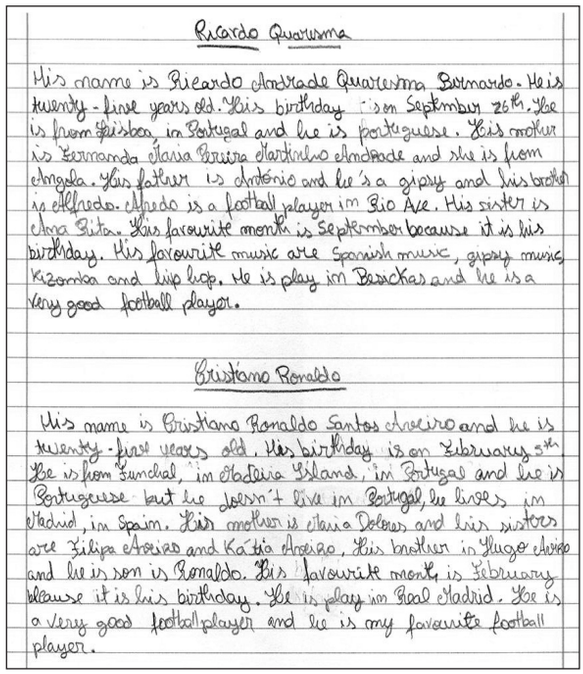
Tenho um conjunto variado de propostas de escrita semelhantes ao que lhes é pedido no teste (neste ano já adicionei uma série delas, em função dos ídolos dos alunos deste ano), que estão à sua disposição num dossiê. Estou constantemente a incentivar à escrita e, se me dizem que não sabem o que hão-de escrever, remeto imediatamente para o dossiê ou eu próprio vou ao dossiê e ponho na mesa do aluno uma das propostas que me pareça adequada. E então têm mesmo que escrever a partir dali. Alguns ainda resistem. Por vezes tenho mesmo que os ajudar a escrever a primeira frase, pedindo-lhes a seguir que continuem. Insisto em que tentem escrever, quando tomam a atitude de "eu não sei", "eu não sou capaz de escrever". E por vezes tenho mesmo que me sentar junto a eles para em conjunto escrevermos mais alguma frase, ou então ajudo-os a desbloquear, remetendo para outros textos (no manual ou não) onde têm frases semelhantes que os podem ajudar.

Mas é sobretudo na reescrita (na revisão de texto) que eu os ajudo e acho que foi principalmente aí que se produziram os resultados positivos que começam a esboçar-se. É certo que, a meu ver, tudo o que tenho vindo a referir tem a sua importância (ou então nem sequer o referiria), mas o cerne da questão está, a meu ver, na revisão de texto que faço com cada um. Como?

Sento-me com cada um para rever, corrigir e melhorar o seu texto e começamos a ver cada frase (…)"

Figura 55

A partir dos modelos dos guiões ou propostas de escrita do dossiê, o Pedro começa a inventar outras personagens e a criar textos semelhantes sobre essas personagens. Vejamos o exemplo (*ver figura 58*).



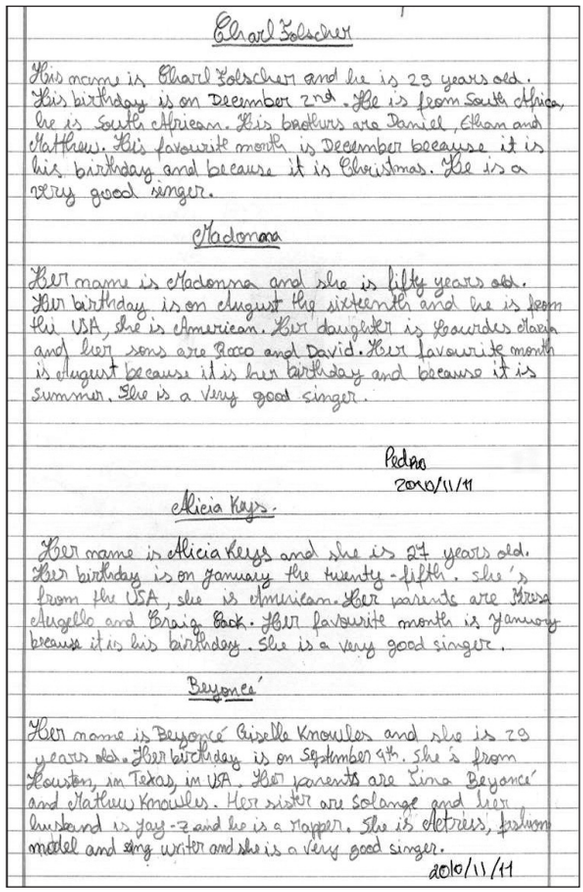
Ricardo Quaresma

His name is Ricardo Andrade Quaresma Bernardo. He is twenty-four years old. His birthday is on September 26th. He is from Lisboa, in Portugal and he is portuguese. His mother is Fernanda Maria Brites Martinho Andrade and she is from Angola. His father is António and he's a gipsy and his brother is Alfredo. Alfredo is a football player in Rio Ave. His sister is Ana Rita. His favourite month is September because it is his birthday. His favourite music are Spanish music, gipsy music, kizomba and hip hop. He is play in Benfica and he is a very good football player.

Cristiano Ronaldo

His name is Cristiano Ronaldo Santos Aveiro and he is twenty-four years old. His birthday is on February 5th. He is from Funchal, in Madeira Island, in Portugal and he is Portuguese but he doesn't live in Portugal, he lives in Madrid, in Spain. His mother is Maria Dolores and his sisters are Elma Aveiro and Katia Aveiro. His brother is Hugo Aveiro and he is son is Ronaldo. His favourite month is February because it is his birthday. He is play in Real Madrid. He is a very good football player and he is my favourite football player.

Figura 56



Eduard Folscher

His name is Eduard Folscher and he is 28 years old. His birthday is on December 2nd. He is from South Africa, he is South African. His brothers are Daniel, Ethan and Matthew. His favourite month is December because it is his birthday and because it is Christmas. He is a very good singer.

Madonna

Her name is Madonna and she is fifty years old. Her birthday is on August the sixteenth and he is from the USA, she is American. Her daughter is Lourdes Maria and her sons are Rocco and David. Her favourite month is August because it is her birthday and because it is summer. She is a very good singer.

Pedro
2010/11/11

Alicia Keys.

Her name is Alicia Keys and she is 27 years old. Her birthday is on January the twenty-fifth. She's from the USA, she is American. Her parents are Teresa Augello and Craig Cook. Her favourite month is January because it is his birthday. She is a very good singer.

Beyoncé

Her name is Beyoncé Giselle Knowles and she is 29 years old. Her birthday is on September 4th. She's from Houston, in Texas, in USA. Her parents are Tina Beyoncé and Mathew Knowles. Her sister are Solange and her husband is Jay-Z and he is a rapper. She is Actress, fashion model and sing writer and she is a very good singer.

2010/11/11

Figura 57

Nuno José da Silva

His name is Nuno José da Silva. He´s from Coimbra, in Portugal. He is twenty-seven years old and his birthday is on December the twenty-third. His favourite month is December because it is his birthday and because it´s Christmas. He is a football player and his club is Academic Association. He is a very good football player. His favourite food is hamburger with rice and his favourite drink is coke. His favourite colour is black because Academic's colour is black and his favourite animal is the lion. He is a very good footballer and he is super.

Monique Silva

Her name is Monique Silva and she is twelve years old. Her birthday is on September the sixth and her favourite month is September because it is her birthday. She's from Lyon, in France and she is French. Lyon isn't the capital of France but it's a very big city. Paris is the capital. Her parents are Marie and Jose and they're very nice. Her sisters are Julie and Beyoncé and her brothers are Jose, Carl, Evans and James. Her family is very big and it isn't poor but it isn't rich. Her favourite school subject is ... all of them! Science, Maths, English, French, History and Geography of France and Physical Education. Her favourite colours are blue and red because her favourite club is Paris Saint Germain and Paris Saint Germain's colours are red and blue. Her favourite food is fish with potatoes. She is a student and her school is *«Journée-école Ballon Bleu »* (Day-school blue balloon).

Pedro
2010/11/22

Figura 58

Neste percurso de autonomização da sua escrita em língua estrangeira, o Pedro foi experimentando actividades e formatos diversos. No exemplo que se segue, inspirou-se numa página do manual que continha um conjunto de pequenos textos, associados a fotografias, em que essas personagens se apresentavam. No exemplo que se segue (*ver figura 59*), recolhe na internet um conjunto de imagens (incluindo fotografias) e cria outras personagens, as quais se apresentam e falam das cidades e países de onde são, o que implicou também um esforço de investigação sobre algumas cidades e países.

Ao longo do mês de Novembro o Pedro escreveu, por iniciativa própria, 22 textos (bem acima do mínimo de 4 que tínhamos acordado na turma). Esta constante prática da escrita, por vezes muito repetitiva, permite-lhe ganhar balanço e autonomia para outros voos, que representam saltos qualitativos. De facto, a par dessa escrita repetitiva mais colada às propostas e modelos de que dispõe, o Pedro escreve em 24 de Novembro a sua primeira história em Inglês, com a qual me surpreendeu (*ver figura 60*).

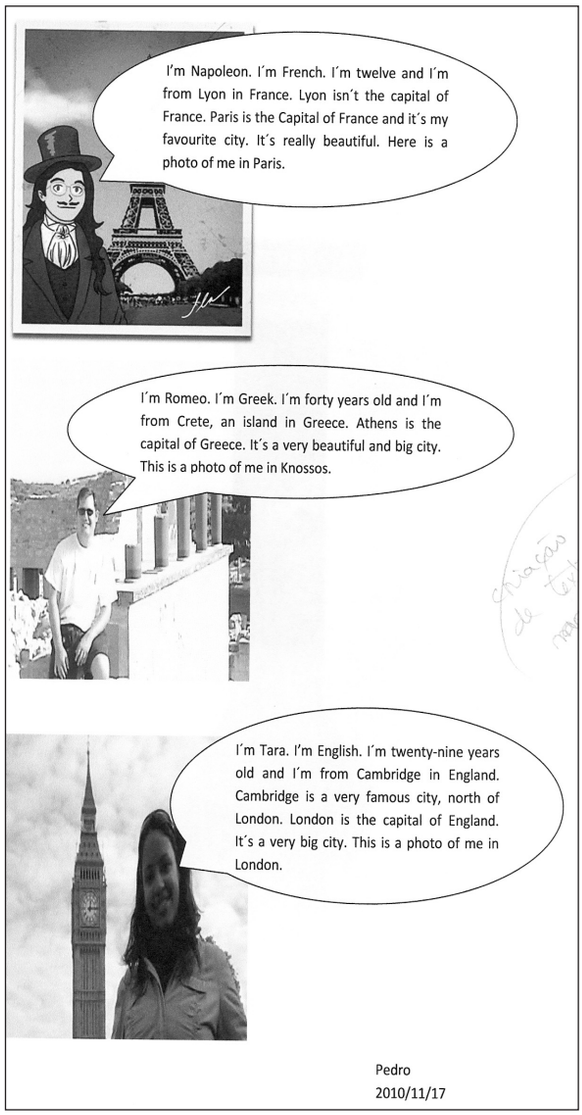


Figura 59

Hi! I'm Pedro and I'm going to talk about a story of me and my family.
We were visiting the Hollywood Palace by car when it stopped. My father told me to look for some tools for fixing the car and I found them in the back.
So, I held the tools and I fixed the car, and I and my family continued the visit and that's the end of this story.

Pedro
2010/11/24

Figura 60

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 48

Quando o entrevistei sobre este texto e lhe perguntei em que se baseara para o escrever, o Pedro respondeu-me:

"É uma história inventada a partir de uma coisa que o meu irmão estava a ver no Disney Channel."

De facto, esta história é já uma criação que não parte de nenhuma proposta ou modelo que eu lhe fornecera, directamente ou por intermédio de materiais colocados à sua disposição. O Pedro construiu toda esta história no passado, usando o "past tense" de verbos irregulares. O facto de esta matéria só estar prevista para trabalharmos no final de Maio não o impediu de a utilizar para construir a sua história. Como? Socorrendo-se de meios de que dispunha: adultos com conhecimentos de Inglês, dicionário e o tradutor do Google. Revelou, assim, um grau já considerável de autonomia na escrita em Inglês e uma grande evolução nos dois meses que tinham decorrido depois de ter tido negativa na cotação da composição do teste diagnóstico.

É certo que esta história é um texto pequeno, com um número reduzido de palavras. Mas o mesmo não poderá dizer-se deste outro texto que ele escrevera dois dias antes e que apresento numa primeira versão, ainda não corrigida (*ver figura 61*).

Trata-se de um texto bastante longo para este nível de escolaridade, com uma quantidade de palavras (mais de 200) bem acima da referência do documento das "Metas de Aprendizagem" em LE para o final do 6.º ano (ou mesmo para o final do 9.º ano). Neste texto, o Pedro retoma e junta uma série de assuntos que já abordara em textos anteriores, em separado, acrescentando ainda mais alguns elementos novos. É um processo muito comum e característico desta fase da evolução da escrita do Pedro.

São bastantes os textos longos que já escreve nesta fase. Vejamos um outro exemplo (*ver figura 62*), um diálogo construído inicialmente a partir do cruzamento de várias propostas de escrita do dossiê, como ele testemunhou, mas às

Hello!

My name is Pedro and I´m eleven years old. My birthday is on the fifth of March and it's my favourite month because of that. I'm from Oeiras, in Portugal, so, I'm Portuguese. I'm a student and my school name is Conde de Oeiras school, in Oeiras. My favourite sport is football. I of practice football in Grupo Sportivo de Carcavelos. I also practise Canoeing, with the students of my school and I ride my bike, with my father and my brother. I'm a good football player. My favourite footballer is Cristiano Ronaldo. He is twenty-five years old and he's from Funchal, in Madeira, a beautiful Portuguese Island in the Atlantic Ocean. He is a super footballer. He plays in Real Madrid and in the Portuguese National team. My parents are Carlos and Paula. My brother's name is Miguel and he's nine years old. He plays tennis. My favourite fruit is the peach and my favourite colour is green because my favourite club is Sporting and Sporting's colour is green. My favourite food is hamburger with chips and my favourite animal is the lion because Sporting's symbol is a lion. My favourite school subject are... all! I like Science, Maths, English, Portuguese, Physical Education, History and Geography of Portugal and Catholic Religious Moral Education.

Pedro
2010-11-22

Figura 61

A: Hi!
B: Hi!
A: What's your name?
B: My name is João Francisco.
A: How old are you?
B: I'm twelve years old.
A: Where are you from?
B: I'm from Oeiras, in Portugal.
A: When is your birthday?
B: It's on September the fifth.
A: What's your favourite month?
B: My favourite month is September
A: Why?
B: Because it is my birthday.
A: What's your favourite sport?
B: My favourite sport is football.
A: What's your favourite football club?
B: It's Sporting.
A: Who is your favourite football player?
B: My favourite football player is Cristiano Ronaldo.
A: Who is your favourite singer or pop. group?
B: My favourite pop group is AC/DC.
A: Who is your favourite TV star?
B: My favourite TV star is Carlos Malato.
A: What's your favourite animal?
B: It's a lion.
A: Why?
B: Because Sporting's animal is lion.
A: What's your favourite colour?
B: It's green.
A: Why?
B: Because Sporting's colour is green.
A: What's your favourite schoolmate?
B: My favourite schoolmate is Francisco.
A: What's your favourite drink?
B: My favourite drink is Coca-cola.
A: OK. so, thank you.
B: Bye.
A: Goodbye.

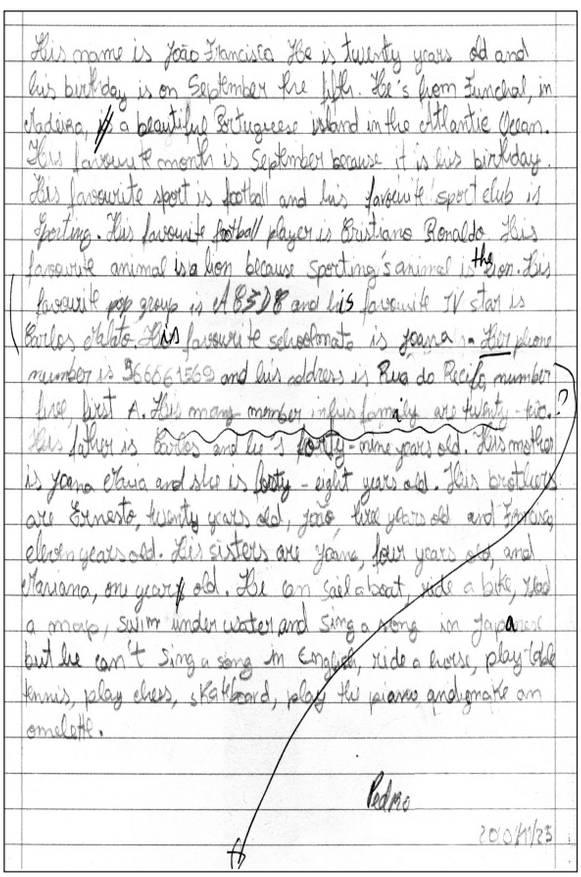
Pedro
10/11/22

Figura 62

quais acrescenta novos elementos, em função dos seus gostos e interesses (o Pedro era um grande fã do Sporting). Este texto foi escrito no mesmo dia do anterior e ambos referem em grande parte os mesmos assuntos, só que em formatos diferentes (texto informativo vs. diálogo). Fazem parte do seu processo pessoal de experimentação da construção da escrita, que vai permitir ao Pedro, um pouco mais tarde, atingir novos patamares de desenvolvimento da competência de escrita em Inglês.

O mesmo podemos dizer do texto seguinte, em que o Pedro inventa uma personagem e, repetindo algumas das frases ou expressões que utilizara em textos anteriores, constrói o texto na 3.ª pessoa do singular e não na 1.ª, como acontecia nos dois anteriores (*ver figura 63*).

Este processo de desenvolvimento da escrita do Pedro, que passa bastante por escrever "em quantidade" (quantidade de textos e quantidade de palavras num mesmo texto), com muitas reutilizações de frases e expressões que utilizara em textos anteriores, bem como repetições de fórmulas ou dos mesmos assuntos (eventualmente sob novas formas), é de vez em quando intercalado por textos que representam saltos qualitativos na sua escrita. É o caso do texto seguinte (*ver figura 64*), de novo uma história, em que o Pedro utiliza estruturas gramaticais novas, que não fazem parte do Programa de Inglês do 2.º Ciclo.


His name is João Francisco. He is twenty years old and his birthday is on September the 15th. He's from Funchal, in Madeira, a beautiful Portuguese island in the Atlantic Ocean. His favourite month is September because it is his birthday. His favourite sport is football and his favourite sport club is Sporting. His favourite football player is Cristiano Ronaldo. His favourite animal is a lion because sporting's animal is the lion. His favourite pop group is the B2B and his favourite TV star is Carlos Alberto. His favourite schoolmate is Joana. His phone number is 966661569 and his address is Rua do Recife, number five, first A. His many member in his family are twenty - two. His father is Carlos and he's forty - nine years old. His mother is Joana Maria and she is forty - eight years old. His brothers are Ernesto, twenty years old, João, five years old and Tomás, eleven years old. His sisters are Joana, four years old, and Mariana, one year old. He can sail a boat, ride a bike, read a map, swim under water and sing a song in japanese but he can't sing a song in English, ride a horse, play table tennis, play chess, skateboard, play the piano and make an omelette.

Pedro

2010/11/23

Figura 63

Joana has lost a mobile phone

Hi! My name is Pedro and I´m going to tell you a story about me and my best friend.

We were in the forest, when I found one mobile phone. We held it and I saw that the mobile phone was ringing and I answered it:

– Hello!

– Hello!

– I've lost my mobile phone. What's your name?

– I'm Pedro. And you?

– I'm Joana. Where are you? Where can we meet?

– I'm in the forest.

So, Joana met us in the forest, and we gave her the mobile phone. She thanked us and we went home for lunch.

Pedro V.
2010-11-24

Figura 64

Repare-se que o Pedro conseguiu criar uma história que, sendo muito simples, é inteiramente pertinente. Utiliza apropriadamente, neste texto, estruturas gramaticais que habitualmente só são trabalhadas no 3.º Ciclo, como é o caso do "present perfect" e do "past continuous". Numa versão anterior (esta também não foi a versão final, que viria depois a ser publicada no blogue) havia mais erros de natureza gramatical (nem sempre o uso do dicionário ou do tradutor do Google resolve todos esses problemas), que eu trabalhei com ele quando nos sentámos para revermos o texto.

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 50

Mais uma vez, o Pedro comunica exactamente aquilo que pretende, mesmo que para isso tenha de cometer alguns erros linguístico-gramaticais. Sabe que pode contar comigo (e com outros colegas seus) para depois aperfeiçoar o texto e chama-me amiúde para com ele fazermos revisão dos textos.

Tomei o percurso do Pedro como ilustrativo do desenvolvimento da competência de escrita em Inglês de diversos alunos no mês de Novembro.

Ao longo do mês de Novembro o pessimismo inicial (resultante do choque que tive com os péssimos resultados do teste diagnóstico) foi-se desvanecendo, dando lugar a algum optimismo e crença de que estávamos no bom caminho para ultrapassarmos essa situação. Fui-me apercebendo de que, além de todos os alunos estarem a fazer alguns progressos na escrita (uns menos que outros, é claro), havia um grupo de alunos, em ambas as turmas (se bem que maior na turma A), que estavam a fazer progressos na escrita que me surpreendiam. Disso fui sempre dando conta ao Grupo Cooperativo, no Movimento da Escola Moderna, no seio do qual (e com apoio do qual) eu estava a desenvolver este projecto de investigação-formação cooperada. Numa dessas sessões de trabalho, em 26 de Novembro, escrevi estas passagens no diário de investigação-formação, dando conta da minha percepção das evoluções na escrita dos alunos (*ver figura 65*).

E mais adiante (*ver figura 66*).

Dava conta, nessa mesma data, de como alunos com mais dificuldades iam também progredindo (*ver figura 67*).

Quando avaliámos o Plano Individual de Trabalho do mês de Novembro (que se prolongou por uma semana de Dezembro, por não termos podido trabalhar Inglês numa aula de EA em que tal estava previsto), constatámos igualmente que havia progressos, em geral, na quantidade de textos produzidos.

Como costumo fazer frequentemente, também desta vez fiz, para cada uma das turmas, um gráfico com as quantidades de textos pro-

"Sinto que há melhorias neste processo em que estou a trabalhar o desenvolvimento da escrita em Inglês. Pela primeira vez neste ano lectivo começo a ficar com algum optimismo.

Por duas ordens de razões: i) por um lado, diversos alunos começam a escrever para além das propostas de escrita que eu lhes faço; ii) por outro lado, nota-se que diversos alunos vão muito para além do que eu lhes proponho, recriando à sua maneira essas propostas.

Isto está a acontecer de igual modo nas duas turmas? Não, de modo nenhum. Na turma 6º A estes avanços começaram a ocorrer mais cedo e de forma mais consistente que no 6º G. No 6º G tudo ou quase tudo é mais lento, menos consistente e de menor qualidade, mas é curioso que não deixa de ocorrer! Porque é assim? Não sei, haverá que reflectir sobre isto mais tarde. E até que ponto as minhas próprias expectativas exercerão um certo determinismo neste processo?"

Figura 65

"Foi também no 6º A que começaram a surgir textos com uma dimensão particularmente grande, utilizando um número de palavras muitas vezes superior ao que seria expectável neste nível de escolaridade.

O mesmo se passa com as estruturas linguísticas que utilizam. Diversos alunos do 6º A estão a utilizar estruturas que normalmente só são trabalhadas no 3º ciclo de escolaridade e com dificuldade, pelo menos a julgar pelo que se passa na minha escola. Não sei se para isto terá tido alguma influência o processo de escrita que eu já desencadeara na turma no ano lectivo anterior (no 2º período, pois no 3º período já eu não estive na escola e eles não tiveram professor de Inglês) em que escreviam sobre aquilo que queriam com as estruturas que queriam e eu os ajudava. Também poderá haver aqui outras influências exteriores à sala de aula e a mim próprio (familiares que saibam Inglês, viagens nas férias ao estrangeiro, influência dos 'mass media' com filmes e outros programas em Inglês, escolas de línguas que um ou outro frequenta, etc., etc.), que poderão ser potenciadas pelos processos pedagógicos que eu desencadeio enquanto professor."

Figura 66

"A este respeito passo a relatar um caso curioso ocorrido hoje mesmo. A Ana é uma aluna do 6º G, repetente, com muitas dificuldades de aprendizagem e que nunca, em anos anteriores, teve positiva em Inglês. A sua professora anterior disse-me que esta aluna era 'um caso', pela negativa, uma vez que sempre foi aliando as dificuldades de aprendizagem a uma grande falta de trabalho e de interesse. Era muito conflituosa e, consequentemente, fraquíssima em Inglês Eu próprio pude confirmar esta caracterização. Acontece que a Ana está a motivar-se pela escrita (a sua professora anterior, que dá apoio a alunos de CEI na minha aula, já me disse que está positivamente espantada com a evolução da Ana). Escreve com muitíssimos erros. A princípio os seus eram ininteligíveis para ela própria, mas tem vindo a melhorar bastante. Já escreve por iniciativa própria e é na área da escrita que está melhor em Inglês (a nível de domínio gramatical, por exemplo, tem sido um desastre). Entrega-me textos para eu corrigir e tenho-me sentado com ela a fazer a revisão. Hoje veio ter comigo para revermos um dos seus textos mais recentes. A certa altura, achei muito estranho que utilizasse neste texto – e correctamente – estruturas do Inglês que só são trabalhadas no 3º ciclo e que muitos alunos do 9º ano da escola têm dificuldade em utilizar. Perguntei-lhe (por outras palavras) onde tinha ido buscar aquela estrutura. A princípio ela não entendia bem a minha pergunta. Depois explicou-me que fora buscar a outro texto que escrevera anteriormente com ajuda. Que, perante a sua dificuldade de escrita, resolvera ir buscar partes a outros textos e mobilizá-las para aquilo que pretendia dizer neste novo texto. E foi-me explicando o que fora buscar aonde. Ficou claro o modo como a Ana estava a construir a sua própria estratégia de apropriação e construção da escrita."

Figura 67

duzidos por iniciativa própria por cada um dos alunos, em comparação com o mês anterior (*ver exemplo na figura 68*).

Projectei este gráfico no videoprojector, analisámo-lo em colectivo, discutimos os dados que nos revela, cruzámos a questão da quantidade com a questão da qualidade e dos progressos na qualidade (que um gráfico destes não pode evidenciar) e estabelecemos novos compromissos. Tornou-se claro que alguns alunos com mais dificuldades teriam de ser

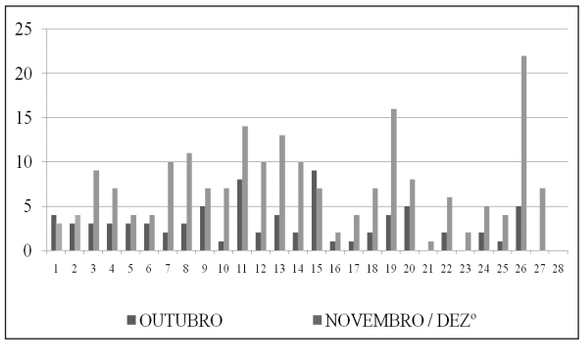


Figura 68

apoiados (por mim e por colegas) no processo de produção escrita. Mas também ficou claro que muitos alunos se tinham empenhado com afinco na escrita de textos em Inglês.

Vinte e cinco dos vinte e sete alunos de que tínhamos dados (a aluna número vinte e oito esteve ausente por doença durante mais de um mês) produziram mais textos em Novembro do que tinham produzido em Outubro. Apenas quatro alunos não cumpriram o mínimo de quatro textos (em média, um por semana) acordado na turma (no mês anterior tinham sido treze alunos a não cumprirem). Dezoito alunos (67 %) escreveram mais do que esse mínimo. Dez alunos (37 %) fizeram mais do dobro da quantidade mínima estabelecida, quatro fizeram mais do triplo (15 %) e um aluno mais do quíntuplo. Estes números espelham bem a dinâmica de produção escrita que se desencadeara na turma.

Como não poderia deixar de ser, esta dinâmica viria a reflectir-se nos resultados da escrita no teste de avaliação de Dezembro. Apenas um aluno não chegou à positiva na cotação da composição do teste, embora tenha ficado muito próximo. Mas o mais relevante ainda é que 18 alunos (cerca de dois terços) tiveram na composição do teste resultados de nível Bom ou Muito Bom. Quatro alunos tiveram mesmo vinte pontos em vinte.

Tive o cuidado de manter, de teste para teste, sempre os mesmos critérios de correcção e classificação da produção escrita, embora o que foi pedido em cada um tenha avançado,

em função das matérias que foram sendo trabalhadas na turma. Repare-se no seguinte quadro, em que se comparam os sucessivos resultados que os alunos foram obtendo nas composições dos vários testes que fizeram no 1.º período:

Alunos da turma A	Cotações das composições dos testes		
	Teste diagnóstico	1.º teste (Out.º / Nov.º)	2.º teste (Dez.º)
1	6	14	15
2	5	11	14
3	6	11	19
4	11	19	18
5	2	15	14
6	5	13	8
7	6	15	18
8	13	19	19
9	2	14	12
10	4	6	11
11	10	16	20
12	4	16	18
13	6	12	17
14	13	16	20
15	2	3	10
16	1	10	13
17	4	4	12
18	3	6	11
19	2	14	18
20	5	12	19
21	5	4	15
22	3	18	17
23	4	10	15
24	12	15	18
25	0	4	11
26	8	19	20
27	3	9	13
28	5	15	20

Todos os alunos melhoraram na escrita ao longo do 1.º período.

Na outra turma, embora os valores absolutos sejam inferiores, há igualmente uma evolução não menos interessante e significativa:

Alunos da turma G	Cotações das composições dos testes		
	Teste diagnóstico	1.º teste (Nov.º)	2.º teste (Dez.º)
1	3	8	8
3	0	10	8
4	3	7	14
5	0	9	14
6	0	12	13
7	0	5	12
8	5	10	10
9	4	12	16
10	15	18	18
11	3	5	17
12	3	13	18
13	6	15	19
14	4	12	11
15	3	9	14
17	9	11	19
19	0	11	12
20	3	18	18
21	0	0	5

Numa página de Dezembro do meu diário, comentei estes resultados da turma G da seguinte forma:

"Todos os alunos evoluíram de forma significativa, embora nem sempre de forma linear. No 1º teste apenas 7 alunos (35%) tiveram cotação negativa na produção escrita. Isto é, dos 19 alunos que tinham tido cotação negativa no teste diagnóstico, 10 já obtiveram cotação positiva o 1º teste realizado no início de Novembro e três alunos obtiveram cotações superiores a 14 pontos (nível Bom). No último teste (realizado em meados de Dezembro), já só 3 (15,8%) destes 18 alunos ainda mantiveram uma cotação negativa, embora já bem diferente dos 0 pontos que tinham obtido no teste diagnóstico.

Neste último teste, dez dos dezoito alunos constantes nesta tabela (não estão nela incluídos dois alunos com Currículo Específico), obtiveram resultados iguais ou superiores a 14 pontos (nível Bom), sendo que seis deles (um terço do total) obtiveram cotações iguais ou superiores a 17 pontos. Isto é, metade dos alunos desta turma (a mais fraca) obtiveram um nível Bom ou Muito Bom na produção escrita. São, a meu ver, excelentes resultados. É certo que ainda nem todos conseguiram resultados positivos e que há que trabalhar muito com estes três alunos (e com os de Currículo Específico) mas na globalidade a evolução

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 53

de resultados na produção escrita nesta turma é bastante estimulante para continuar o rumo traçado. Os maus resultados não são uma inevitabilidade."

A tendência de melhoria na escrita verificou-se também nas outras questões dos testes. Na turma A, passámos de 15 negativas no teste diagnóstico para apenas uma no teste do início de Novembro e três (todas elas muito próximas da positiva) no teste de Dezembro. Se no diagnóstico houve apenas 5 alunos com nível Bom e nenhum com Muito Bom, no teste de Novembro estes resultados globais subiram para 11 Bons e 6 Muito Bons. No teste de Dezembro estes resultados melhoraram de forma ainda mais espectacular: 6 Bons e 10 Muito Bons.

Na turma G baixámos de 11 negativas no teste diagnóstico para 5 no teste de Novembro e apenas 3 no teste de Dezembro. Quanto aos melhores resultados, eles não foram tão espectaculares como na turma A, mas tiveram uma evolução muito positiva, como mostram os números que a seguir apresento. Passaram de apenas 1 Bom e nenhum Muito Bom no teste diagnóstico, para 3 Bons e 3 Muito Bons no teste de Novembro e, no de Dezembro, 5 Bons e 2 Muito Bons.

Todos os alunos de ambas as turmas melhoraram, na globalidade dos testes, os resultados relativamente ao teste diagnóstico.

Começou a verificar-se, no fim do mês de Novembro e em Dezembro (final do 1.º período lectivo) que vários alunos, em ambas as turmas (se bem que em maior número, como tenho vindo a referir, na turma A), estavam a apresentar saltos qualitativos nas suas produções escritas, quer em termos de autonomização relativamente a modelos, quer em termos de construção interna do texto, a par de uma crescente extensão dos textos e uma maior variedade de temáticas, saindo das propostas e modelos que lhes eram feitas ou disponibilizados. Os textos deste conjunto de alunos já não eram constituídos apenas por um somatório de frases, passando a apresentar uma estruturação interna lógica e coerente. Isto verificava-se tanto nos diálogos como nos textos narrativos. Os comentários que teci a este respeito sobre a evolução da escrita do Pedro são extensíveis a um conjunto de outros alunos nesta fase.

Foi também nesta altura que iniciámos, em ambas as turmas, projectos de correspondência com turmas de uma escola de Nisa (e, em Janeiro, com alunos de uma escola de Freamunde). Foi ainda no final de janeiro que começaram a surgir as primeiras tentativas de escrita de textos em verso.

De um modo geral, podemos dizer que, ao longo do 1.º período lectivo, em síntese,

- predominam as recriações de textos do manual;
- os alunos seguem muito as propostas do professor;
- utilizam bastante as propostas do dossiê "writing";
- diversos alunos introduzem pequenas alterações;
- um grupo ainda minoritário de alunos começa a revelar alguma autonomia na produção escrita;
- os alunos que desenvolvem mais a competência de escrita em Inglês são aqueles que, além de escreverem muito por sua iniciativa, escrevem frequentemente a meias com outro colega e investem muito no trabalho de revisão dos seus textos;
- são ainda relativamente escassas as produções de escrita criativa, embora surjam vários indícios de que tal já começa a acontecer.

No início do 2.º período lectivo, porém, esta situação começa a inverter-se.

Os circuitos de comunicação

A partilha e divulgação das produções escritas dos alunos foram determinantes para os avanços no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos.

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 54

Desde início e ao longo de todo o ano lectivo fomos instituindo e usando diversos dispositivos de partilha e divulgação dos textos.

Acordámos, em ambas as turmas, que todas as aulas deveriam começar por um momento (a que posteriormente chamámos "Showing and Reading") em que alguns alunos apresentariam à turma os produtos dos seus projectos. Retomámos do ano lectivo anterior a produção de pequenas brochuras, algumas sob a forma de dicionários temáticos ilustrados, outras mais elaboradas, com descrições e apresentações acompanhando as imagens, portanto, com muito mais escrita, sendo algumas compostas por conjuntos de textos sobre diversos cantores, desportistas, etc. E leriam à turma textos em Inglês que já tivessem escrito e revisto. Todos os meses, quando fazíamos o planeamento mensal, calendarizávamos as leituras (rotativamente, de modo a que todos tivessem oportunidade de ler textos seus). Depois de cada texto ter sido lido pelo(s) autor(es) (muitos textos foram escritos a meias), o próprio fazia uma apreciação crítica da sua leitura e, a seguir, os alunos da turma podiam dar opiniões e tecer comentários sobre o que fora lido, sempre numa perspectiva de realçar pontos positivos e de ajudar o autor a melhorar este ou aquele aspecto da leitura ou do texto. Fomos, lentamente, desenvolvendo uma comunidade de aprendizagem da leitura e da escrita, numa interacção dialógica de entreajuda. Esta estratégia desde cedo começou a dar frutos na melhoria da produção escrita, desencadeando um aumento exponencial de escrita.

Os textos que ficavam prontos (escritos e revistos) eram colocados no dossiê "Our texts", a que todos os alunos tinham acesso. Uma das tarefas distribuídas rotativamente na turma era precisamente a de arquivamento e catalogação dos textos e a sua gestão. A leitura dos textos arquivados era estimulada (constituía uma das actividades previstas para o tempo de trabalho autónomo). Este dispositivo permitiu também muita partilha dos textos dos alunos, desencadeando uns a produção de outros. A leitura de textos dos colegas não se fazia apenas através deste dossiê, pois era frequente haver a circulação informal dos seus textos, mesmo em fases anteriores, isto é, antes de serem arquivados.

Em Janeiro iniciámos a construção de um blogue (http://letswriteinoeiras.wordpress.com), comum às duas turmas e a outros alunos que estavam connosco na oficina de escrita, no qual as produções escritas passaram a ser divulgadas. Veio a revelar-se um instrumento poderosíssimo no estímulo à escrita e ao seu desenvolvimento. Muitos textos foram aí divulgados, eram lidos por colegas da turma (e não só) e eram comentados por leitores. O projecto de correspondência permitiu a divulgação do blogue aos correspondentes. Passaram a visitá-lo com alguma frequência, sobretudo colegas da escola de Freamunde, que usaram este meio para interagirem com os autores dos textos aí publicados. As visitas alargaram-se, pois tinham origem em países de diversos continentes. Alguns textos eram lidos e comentados a partir de pesquisas através de motores de busca (por exemplo o texto sobre "Bethany Hamilton" ou vários textos sobre determinados locais, como por exemplo a "serra da estrela").

Ao nível da escola, organizámos também formas de divulgação das produções escritas, por exemplo, partilha de leituras com outras turmas. Refiro, a este respeito, a nossa ida a uma turma do 8.º ano para partilharmos leituras (em articulação com as professoras de Português), na Semana da Leitura. Foram lidos diversos poemas escritos em Inglês pelos meus alunos, para além dos poemas "de autor" em Português.

Em datas ou ocasiões comemorativas, fizemos exposições no Centro de Recursos da escola. Na Semana da Poesia, integrada nas comemorações do Dia Internacional da Poesia, organizámos uma exposição de poemas em Inglês escritos pelos meus alunos. Na Semana da Biodiversidade, no âmbito das comemorações do Dia Mundial das Florestas, organizámos

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 55

uma exposição com textos escritos em Inglês sobre florestas, biodiversidade e animais que vivem nas florestas.

Escrever poesia em Inglês?

Ao longo do mês de Novembro fui sempre estimulando os alunos a que tentassem também escrever poemas em Inglês. A minha insistência em fazer esta sugestão começou a dar os primeiros frutos quase no fim do 1.º período. Foi no final de Novembro que a Marta fez a sua primeira tentativa:

"The House

I love my house
Is very big
There is no mouse
And any pig

In the sitting room
there is a TV
and a stereo
with a CD

In my bedroom
I have some books
toys and pictures
How great it looks"

Nas aulas anteriores tínhamos trabalhado a descrição da casa, bem como mobiliário e objectos. Foi com base nessa matéria que a Marta construiu este seu primeiro poema em Inglês. Claro que este texto, apesar do seu mérito e dos seus diversos aspectos positivos, tinha que ser trabalhado antes de ser apresentado à turma. Assim fizemos: trabalhei-o com a Marta (a correcção gramatical, a métrica, etc.) e depois anunciámos que a Marta tinha um poema, que leu à turma.

O Francisco M. quis escrever um poema a meias com a Marta. Escreveram sobre frutos, matéria que também tínhamos trabalhado na aula recentemente. A primeira versão, antes do processo de revisão, foi a seguinte

"The fruits

Do you like cherries?
Do you like pinneaples?
Do you like strawberries?
Or you prefer apples?

I like grapes
I like melons too
I like sweet fruit
What like you?

I don't like sour fruit
As limes and lemons
But my favourite fruit
It's a good watermelon"

Tal como o anterior, também este "poema" apresenta um conjunto de problemas de natureza gramatical e de estrutura métrica que seria necessário trabalhar. Nesta altura ainda não tínhamos trabalhado a estrutura da interrogativa com o verbo auxiliar "to do", com base na qual iniciam o texto, mas que depois não conseguem manter. Havia que trabalhar a construção dos versos de modo a respeitar estruturas gramaticais mas também outros aspectos, como a métrica, a rima, o ritmo, etc. Foi o que fizemos num processo de revisão, um pouco mais complexo de que a de um simples texto informativo. Respeitámos sempre algumas das qualidades do texto inicial, como a construção anafórica inicial, o tipo de rima ou o carácter lúdico do desfecho final. Trabalhei com eles estas problemáticas, procurando soluções para melhorarmos este texto "para-poético". Dele, o Francisco e a Marta fizeram posteriormente várias versões, algumas das quais foram publicadas no blogue e no dossiê de textos, para além de serem lidas à turma.

As tentativas de escrever "poemas" generalizaram-se na turma. A maioria dos alunos começou a querer escrever a fazer tentativas.

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 56

A Marta e o Francisco M. passaram a escrever os seus "poemas" com frequência e bastante regularidade. Se num primeiro momento, as tentativas estavam muito coladas às matérias trabalhadas nas aulas, depressa se emanciparam, evoluindo para uma autonomia de temas. Vejamos, como exemplo, este poema do Francisco M.:

"PEOPLE

When the people are fun
I just want to run
But when the people are sad
That makes me so bad…

People are born
And people die
But I hate
When people lie.

People are fun
People are nice.
But my favourite food
Is chicken with rice."

Repare-se, de novo, como o Francisco procurou um final inesperado, mesmo que jogando com algum "nonsense". Nota-se aqui já um certo brincar com as palavras, prazer na escrita em desenvolvimento.

É claro que as matérias que andávamos a trabalhar nas aulas não estavam ausentes destes seus textos em verso, como se pode verificar no seguinte, escrito quando andávamos a trabalhar os animais:

"My favourite animals

My favourite animal is the dog,
My favourite animal is the chimpanzee
My favourite animal is the elephant,
I love them all, that's what you see!

I love the monkey
And the kangaroo.

I love the dolphin
And the chicken too.

I love the lemur,
The giraffe and the spider,
The eagle and the lion,
And I love the tiger.

I love all the animals
That live in the sea,
The birds and the mammals
As you can see!!"

Por vezes eram matérias antigas retomadas sob novas formas. É igualmente do Francisco M. o texto que se segue:

"MY DREAM HOUSE

In my dream house
There is everything,
A lot of pictures
And a pool where I can swim.

There's a table tennis table
And there's a tennis court,
There is a football field
For me to play sport.

There is also a gym
And a big sitting room,
There's also a big TV
For me to watch the cartoons.

There's also a big garden
And four big bedrooms,
There is a dining room
And there are two bathrooms.

In my bedroom a lot of posters,
A radio, a desk and a bed,
In the garage a lot of games
For me to play when I'm sad."

Quando finalmente em Abril/Maio trabalhámos a matéria relativa à rotina diária, o

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 57

Francisco M. não deixou de escrever uma série de "poemas", inclusivamente sobre vários dias da semana. Vejamos o da Segunda feira:

" THE MONDAY POEM

On Monday in the morning
I have Maths at quarter past eight;
I love sports
But Maths? Maths I hate.

I have lunch
And it's time for History.
After Portuguese?
Goodbye, I'm free.

At home I have a shower,
I have dinner and go to bed.
That's my routine on Monday,
I don't think it's so bad."

Quase no final do ano lectivo, escreveu este acróstico:

Sunshine.
Universe in happiness.
My favourite season of the year.
My family going to the beach.
Eggs with toast for my breakfast.
Rivers very cool for swimming."

Repare-se como, através apenas de algumas pinceladas, o Francisco consegue caracterizar-nos a estação do ano preferida, o Verão, transmitindo-nos um conjunto de imagens e de sensações.

Este texto inspirou-se num conjunto de acrósticos escritos por colegas da turma. É, no fundo, uma réplica ao que o colega Lucas escrevera antes sobre a Primavera:

"The Spring

Singing birds
Plants in the gardens
Rivers flowing
Incredible flowers and trees
No more cold or rain
Good moments with the family"

Mas o primeiro aluno a apresentar (e ler à turma) um acróstico fora a Marta, logo em Janeiro:

"English

Excellent language
Nonsense jokes
Good accent
Luxury vocabulary
International language
Short sentences
Hot music"

Há que reconhecer que se trata de um bela caracterização da língua inglesa, tendo em conta o universo destes alunos e as suas percepções da língua que estão a "começar" a aprender. Quando lhe perguntei o que desencadeara a escrita deste poema a Marta respondeu-me: "Queria falar sobre a língua estrangeira que nós estamos a aprender, porque é interessante." Podemos verificar que há aqui, já em Janeiro, uma significativa evolução, em termos de desencadeadores de escrita. A Marta não partiu de um modelo que lhe fora apresentado ou proporcionado, mas de uma técnica de escrita, o acróstico, revelando uma total autonomia a nível temático. Agora, os desencadeadores de escrita são já, frequentemente, os interesses e as vivências dos alunos, o mundo à sua volta, os gostos pessoais, algumas efemérides. Veja-se outro acróstico da Marta:

"CARNIVAL

***C**heerful faces*
***A**ll the children playing in the streets*
***R**oads full of people:*
***N**urses, clowns and princesses*
***I**magination*

***V**ampires*
***A**liens*
***L**ots of fantasy!*

Esta progressiva automonização verifica-se também no modo como abordam temáticas, com "novas roupagens". A Marta já tinha escrito em verso sobre a casa, num texto ainda muito próximo da descrição que tínhamos trabalhado nas aulas. Em Janeiro, retoma este tema mas distanciando-se um pouco das meras descrições que tínhamos feito (transcrevo o texto numa versão inicial, que posteriormente viria a ser objecto de revisão):

"THE HOUSE

I love my house
It's very big
There is no mouse
And there isn't any pig.

In the sitting room
There is a TV
And a stero
With a CD.

In my bedroom
I have some books
Toys and pictures
How great it looks!"

Na entrevista que tive com a Marta sobre a génese dos seus textos, ela disse-me sobre este: "Inspirei-me na casa. Este não foi no manual", acrescentou. E sobre o seguinte, também de Janeiro: "Este foi porque me apeteceu. Inspirei-me nos desportos de que eu gosto." De facto, quer a temática, quer o modo como a aborda revelam já uma total autonomia na produção relativamente a modelos fornecidos:

"SPORTS

I love playing volleyball
And I love Gymnastics
I like watching football
And playing with the elastic

I don't like watching baseball
Or a game of basketball
What I really like playing
Is a good game of handball

I love playing sports
For me it's very funny
It's also very healthy
And costs us no money."

No texto que a seguir transcrevo, de Fevereiro, a Marta utiliza estruturas gramaticais que estão para além dos programas de Inglês do 2.º Ciclo. Apresenta um novo tema, rompe com o tipo de estrofes que até aí tinha utilizado (a quadra) e introduz estrofes de cinco versos, jogando com um tipo de rima completamente diferente. Estas inovações estendem-se às mudanças de ritmo no interior do poema. Podemos dizer que a escrita da Marta está já muito longe de uma escrita imitativa.

"JOBS

Every night before I sleep
My thoughts become too deep
What shall I be
When I grow older
That's what we'll see!

My oldest brother is a vet
He usually cures lots of pets
My sister is an architect
She makes beautiful houses
I can bet!

My mum and dad
Are very good doctors
They have lots of things to do
I sometimes wonder
If I'll be a doctor too!"

Muitos outros alunos, começaram a fazer tentativas de escrever poesia em Inglês, na se-

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 59

quência dos primeiros textos em verso que a Marta e outros tiveram a iniciativa de produzir e divulgar na turma, com o meu estímulo. O Pedro reconhece isto mesmo quando justificou, em entrevista, a sua primeira produção em verso, que data também de Janeiro: "muitos colegas estavam a fazer poemas e eu fiz um". Referia-se ao texto que a seguir transcrevo ("I like"). É possível detectarmos nele referências a gostos pessoais, mas também a exercícios do manual e a um filme de animação que eu apresentara e explorara numa aula alguns dias antes. Alguns dos versos são frases da personagem principal desse filme, havendo também outros que reproduzem frases construídas nas actividades que se seguiram a esse filme. Na progressão deste "poema", o último verso, denota a influência de textos escritos e apresentados na turma pelo seu amigo Francisco M.

" I LIKE

I like my mother
and my father too.
I like my grandmother
and number two.

I like The Queen
and AC/DC.
I like their music
and listening to their CD.

I like carrots
I like tomatoes
I like beans
and some potatoes.

I like table tennis
and I like football.
I like break dance
and basketball.

I like pizza
I like hot dog.
I have got a ball
but I haven't got a dog."

O Gomes, um aluno que por vezes revelava algumas dificuldades com o Inglês, não quis ficar atrás e resolveu inspirar-se nos "poemas" dos colegas. Repare-se na solução original e criativa com que encerra este seu "poema":

"I LOVE…

I love my mum
I love my dad
I love my brother
But my sisters are sometimes bad.

I love my grandfather
I love my grandmother
And in my family
We all love each other.

I love chocolates
I love pizza
I love pears
and my cousin Lisa.

I love my new jacket
I love my best friend
I love the whole world
And this is my poem's end!"

E vejamos também um dos seus acrósticos, à semelhança dos que outros colegas vinham escrevendo:

"**M**y name is Francisco Gomes
Yellow is my favourite colour.

No name boys is a good claque.
Alexandre is my best friend.
My nickname is Gomes.
Element is my favourite mark.

I'm very funny.
Sea is beautiful."

Apesar de menos inovador e poético que outros, não deixa de ser um acróstico em Inglês com as regras formais desta técnica de escrita.

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 60

A escrita para-poética passou a estar presente com alguma naturalidade nas produções destes alunos. O Gomes escreveu um texto ficcionando um concurso de poesia, no meio do qual não faltou um pequenino poema (*ver figura 69*).

Poem contest

Francisco – Come on, guys! Get ready. Take your places.
Susana - We're ready, Mr. Director.
Ana - TAKE 1. Poem contest, Susana Wilder.
Francisco – Action!
Susana – Hi! My name's Susana Wilder and I come from Lisbon. I like skating, watching TV, listening to music… and I hate making my bed. I love chocolates and I like Freddie Mercury. He's my favourite singer. Now these are my lines.
"I like the sky
I like the sun
I love my dad
And I love my mum!"
That's all. Goodbye.
Francisco – Ready, Fernando? OK.
Ana – TAKE 2. Poem contest, Fernando Santos.
Francisco – Action!
Fernando – Hello. I'm Fernando Santos and I live in Lisbon. I don't like running, I hate dancing but I love working with computers, reading comics and I like … er…er I like … er.
Susana – Eating!
Francisco – Cut! Cut!

Gomes
Nº 13 6º A

Figura 69

A certa altura, creio que em fevereiro, a Matilde entregou-me o poema que a seguir transcrevo e que considero um dos melhores produzidos na turma. Trata-se de um poema com uma construção anafórica, constituído por uma série de perguntas, pontuadas por uma frase que se repete no fim de cada estrofe, expressando um desejo. Uma vez que ainda não tínhamos trabalhado na aula a construção da interrogativa com o verbo auxiliar "to do", não soube construir correctamente as frases interrogativas, mas essa foi a principal correcção que fizemos quando nos sentámos juntos para a revisão deste seu texto. Ficou assim o seu poema:

"WHY?!

Why does everything have a reason?
Why does everyone want something from me?
Why am I from here?
Why does my brother want to be free?
I wish I could know why.

Why do I have a big family?
Why do I love him?
Why are you my best friend?
Why do I hate the gym?
I wish I could know why.

Why do we have to work?
Why does God bless the dead?
Why does everybody make the difference?
Why do I think I am bad?
I wish I could know why.

Why don't I know why?!"

Verdadeiramente desconcertante para mim foi a resposta que deu a Matilde quando lhe perguntei em que se inspirara: "Não me inspirei em nada! Estava na aula e ainda não tinha escrito nenhum texto. Então escrevi este poema mesmo à pressa… O 'stor' disse-me que se eu não lhe entregasse um texto até ao fim da aula tinha 2 [no trabalho do mês], então eu mesmo no fim da aula escrevi o poema quase sem pensar." Isto é, esta aluna precisou de ser pressionada, precisou da tensão do último momento para criar esta obra notável para a sua idade.

Quase no fim do ano lectivo, o Manuel, que tinha revelado algumas dificuldades com o Inglês mas que as tinha ido superando com alguns apoios, decidiu escrever uma série de

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 61

"poemas". Não estando escritos em formatos tradicionais, procurei trabalhá-los com ele, mas foram poucas as propostas de alteração que ele aceitou. Tínhamos, de facto, concepções diferentes sobre a construção de um poema e eu tive de reconhecer as suas razões, pois eram tanto ou mais válidas que as minhas e acabaram por merecer todo o meu respeito. Um desses seus "poemas" ficou assim:

"My alien

I've got na alien
And he lives
In a garage
Under my flat.
He's very tall
But he isn't thin,
He's also very fat.

My alien is cool
And intelligent too
But you know: he's a liar,
Because he's not an alien:
He's just my neighbor
And he hates me to make a fire!"

Voltemos aos textos em prosa

Foi dito atrás que em Novembro e Dezembro vários alunos, como o Pedro, escreviam muitos textos semelhantes, constituindo-se como variações uns dos outros, mantendo uma estrutura semelhante, mas variando as personagens ou determinados dados sobre as personagens. Frequentemente, estes textos mostravam que havia já alguma interiorização e apropriação dos modelos de escrita, que agora utilizavam com progressiva autonomia. Isto é, já não estavam, como no início, dependentes de um texto modelo que iam seguindo. Construíam textos inventados, nos quais utilizam, em simultâneo, estruturas e modos de escrita com influências dos modelos iniciais e incorporam, em simultâneo, matérias de unidades várias trabalhadas nas aulas ou introduzem, embora em menor grau, matérias ainda não trabalhadas, mas de que necessitavam para expressarem o que queriam comunicar. Recorrem a dicionários, ao tradutor do Google ou ao professor. Esta situação viria a prolongar-se, alargando-se a um número progressivamente maior de alunos. No entanto, ao mesmo tempo que escreviam estes textos repetitivos, escreviam também outros completamente originais. Foi o caso da Constança e da Marta. Vejamos os seguintes exemplos (*ver figura 70 e 71*).

Dear Alexandra,

My name is Mariana. I'm thirteen years old. I've got long brown hair and brown eyes. I've got one sister, Leonor. She's very pretty. She's got medium length curly brown hair and blue eyes. She's fifteen. I've got one cousin, Ricardo. He's six. He's got short straight blonde hair and brown eyes. His favourite footballer is Cristiano Ronaldo. Ronaldo has got short brown eyes. Leonor's favourite film star is Gillian Anderson. She's got long brown hair and green eyes.

My parents are Patricia and Rui. My father is very tall and he wears glasses. He's got short straight brown hair and blue eyes. My mother is short and she wears glasses too. She's got long fair hair and brown eyes.

We live in a house with two floors and a pool. In my house there are two bedrooms, a kitchen, a hall, three bedrooms, a dining room, a study, a garden and a garage. I live my house! I've got one fish: it's small, yellow and red.

Best wishes,

Mariana

Constança

Figura 70

Embora um destes textos tenha o formato de carta, o conteúdo temático é muito semelhante, bem como a construção das frases, se bem que a ordem das mesmas no texto seja variada, denotando um processo de construção de raiz e não o seguir de um modelo.

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 62

I am Sandra

I'm Sandra and I'm eleven years old. I'm from Paris, in France. I've got long curly blonde hair and blue eyes. My birthday in on January 15th. My Favourite food is pizza and my favourite subject at school is English. I've got 4 brothers and 3 sisters. My sisters are Cátia, Sara and Cristina and my brothers are João, Francisco, Diogo and Bruno. My parents are Carlos and Helena. My family is very nice. Cátia is eighteen and she's got medium length fair hair and green eyes. She's tall and she wears glasses. Sara is twelve and she's got medium length curly blonde hair and blue eyes. She's very thin and tall. Cristina is five and she's got long fair hair and green eyes. She's very pretty, short and very funny. João is fifteen and he's got short wavy fair hair and green eyes. He's very tall, slim and he wears glasses. Francisco is three and he's got short straight blonde hair and blue eyes. He's short and young and he's a sweetheart. Diogo is seven and he's got short fair hair and green eyes.

Figura 71

Veja-se este outro texto, escrito na mesma altura pela Constança e pela Marta. Inventam uma nova personagem (à semelhança dos anteriores) e usam também o formato de carta (nesta altura estavam muito influenciados pelos projectos de correspondência com duas escolas diferentes, tendo cada aluno enviado já duas cartas e recebido uma) (*ver figura 72*).

Embora usem o que aprenderam para descrever o interior de uma casa e de uma determinada divisão da casa (matéria sobre a qual anteriormente escreveram bastante), transpondo isso para o contexto de um quarto de hotel, há neste texto uma situação ficcionada, bem diferente do que até aqui tinham feito. Criam duas personagens (presumivelmente duas irmãs), colocam-nas num espaço (a cidade de Londres) e num tempo futuro (a altura dos jogos olímpicos a terem lugar em Londres mais de um ano e meio depois do momento em que escrevem) e compõem um texto com forte coerência e coesão interna. Tudo tem

Composição a meias

London, 1st August 2012

Dear mum and dad,

London is a very beautiful city. Our hotel is a five stars hotel and the service is very good. Here there is a room breakfast. Our room is on the second floor, it's room number 201. Inside it there are two individual beds, a bathroom, two bedside tables, a television and a balcony. There isn't a kitchen, so we can't cook meals there. In the bathroom there are a toilet, a washbasin, a bath, a shower and a mirror.

We have bought new clothes: we love London's fashion, but it's very expensive. Our favourite restaurant is "The best meat in the World" because there we can really have the best meat in the whole world, just like its name says.

Tomorrow we will go to the Art Museum. We are very excited, because we love art! And in the afternoon we will go to the Queen's Palace and visit her. The day after tomorrow we will go to the Olympic Games. It´s very difficult to get the tickets, but we have a friend, here in London, who will play in Artistic Gymnastics, and she offered us two VIP tickets. We will support her, because she is really good and we love her.

See you soon,

Marta/Constança

Figura 72

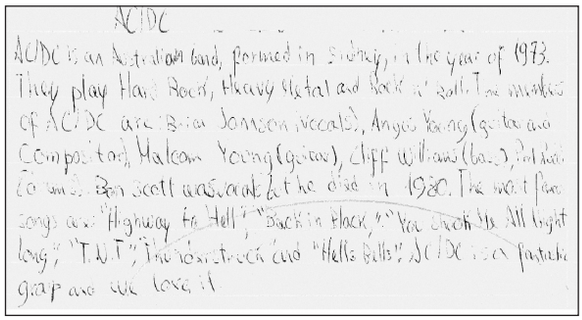
sentido no universo ficcionado que criaram. Quando as questionei sobre a génese do texto, a Marta respondeu: "Juntámos ideias do que nós demos [nas aulas] e acrescentámos esta porque nos lembrámos dos Jogos Olímpicos e depois fomos escrevendo".

Utilizam matérias que aprenderam recentemente (o uso de "there to be" na descrição de espaços; o uso repetido de "can" para expressarem a possibilidade de fazerem ou não determinadas coisas; etc.) já não para treino académico, mas ao serviço da expressão das ideias, numa lógica comunicativa no âmbito do universo ficcional criado. Demonstram apropriação pessoal das matérias linguísticas e

autonomia na escrita na língua estrangeira que estão a aprender. Note-se que muitos alunos no 9.º ano com que tenho contactado não atingiram ainda esta autonomia na escrita em Inglês. É ainda significativa a correcção e a desenvoltura com que utilizam determinados conteúdos gramaticais que não são do programa do 2.º ciclo (por exemplo, a expressão do futuro com o auxiliar 'will', que tinham aprendido em momentos de revisão de textos anteriores). O uso correcto e adequado destas estruturas gramaticais obriga-nos a reflectir sobre a sequenciação com que as abordamos. A lógica 'sequencial' da aprendizagem é bem diferente da lógica sequencial da didáctica e nem sempre o que julgamos ser mais fácil ou mais difícil o é verdadeiramente se nos colocarmos numa lógica da aprendizagem. Esta parece estar bem mais dependente do sentido que aprender isto ou aquilo tem para o aluno, em função dos seus projectos e necessidades comunicativas. Repare-se ainda que de entre as alterações que lhes propus (e que assinalei a vermelho no texto) poucas são as que resultam de erros ou incorrecções (quase inexistentes no texto inicial), devendo, na maioria, ser entendidas mais como sugestões de melhoramentos.

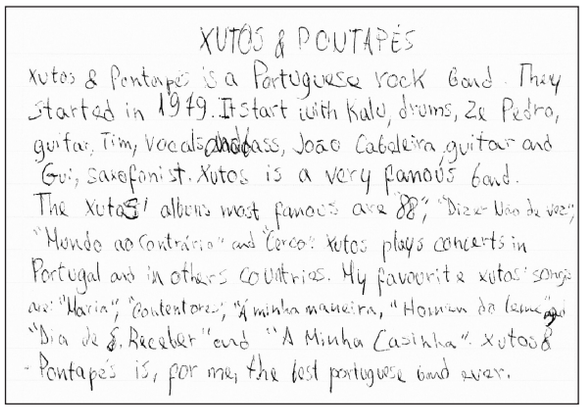
Há nesta altura (fim do 1.º período lectivo e início do 2.º) diversos casos de alunos cujo desenvolvimento da escrita é interessante de analisarmos. Um deles é o Francisco M. Depois de ter experimentado diversas propostas do dossiê de escrita, começa a libertar-se desses modelos, continuando a escrever livremente sobre os seus ídolos, evoluindo para os seus interesses e vivências. Observemos alguns exemplos das suas produções escritas. Os primeiros (*ver figuras 73 e 74*) vêm ainda na linha das propostas de escrita do dossiê, embora com uma escrita muito mais livre e autónoma, não dependente dos modelos aí presentes.

É certo que podemos encontrar neste texto algumas hesitações em determinadas estruturas gramaticais, de que resultam incorrecções alternando com usos correctos, como é o caso do "past simple" (que, repito, só viríamos a tra-


AC/DC

AC/DC is an Australian band, formed in Sidney, in the year of 1973. They play Hard Rock, Heavy Metal and Rock 'n' Roll. The members of AC/DC are: Brian Jonson (vocals), Angus Young (guitar and Composition), Malcom Young (guitar), Cliff Williams (bass), Phil Rudd (drums). Bon Scott was vocal in the band in 1980. The most famous songs are: "Highway to Hell", "Back in Black", "For Those About To Rock", "All Right Now", "T.N.T.", "The Jack" and "Hells Bells". AC/DC is a fantastic group and we love it!

Figura 73


XUTOS & PONTAPÉS

Xutos & Pontapés is a Portuguese rock band. They started in 1979. It start with Kalu, drums, Zé Pedro, guitar, Tim, vocals and bass, João Cabeleira guitar and Gui, saxofonist. Xutos is a very famous band. The Xutos' albums most famous are 88', "Dizer Não de Vez", "Mundo ao Contrário" and "Circo". Xutos plays concerts in Portugal and in others countries. My favourite xutos' songs are: "Maria", "Contentores", "A minha maneira", "Homem do leme", "Dia de S. Receber" and "A Minha Casinha". Xutos & Pontapés is, for me, the best portuguese band ever.

Figura 74

balhar nas aulas bastante mais tarde), mas o que é mais significativo aqui é que o aluno constrói um discurso próprio, autónomo, embora muito simples.

No exemplo seguinte (*ver figura 75*), escrito a meias com o Pedro, evolui tematicamente, embora no âmbito dos seus gostos e interesses pessoais (nas propostas de escrita do dossiê havia muitas sobre ídolos do mundo da música, mas não sobre personagens da ficção romanesca ou cinematográfica). Na entrevista que lhes fiz posteriormente sobre a génese do texto, o Pedro respondeu-me que tinham consultado a *internet* para recolha de informação e, perante a minha insistência sobre o porquê da temática do Harry Potter, a resposta foi simples: "Porque gostamos do Harry Potter".

Estamos na presença de uma escrita muito simples, mas eficaz, expressando o que pretendem comunicar. Não se coíbem de usar estruturas gramaticais ainda não trabalhadas

Harry Potter

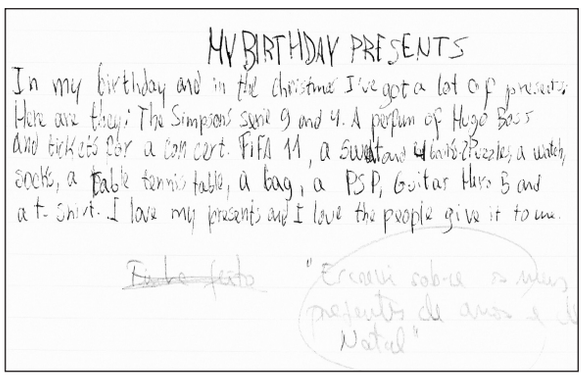
Harry Potter is a wizard. He is seventeen years old and he is British. He has got many adventures in his films: "Harry Potter and the Philosopher's Stone", "Harry Potter and the Chamber of Secrets", "Harry Potter and the Prisoner of Azkaban", "Harry Potter and the Globe of Fire", "Harry Potter and the Order of Phoenix", "Harry Potter and the Half-Blood Prince" and "Harry Potter and the Deathly Hallows". The author of Harry Potter is J. K. Rowling. Harry Potter's friends are Ron Wesley and Hermione Grader. He usually wears glasses. The bad guy is Lord Valdemord. He wants kill Harry. Harry's adventures are very interesting and amazing.

Pedro and F. Madureira
2011/01/15

Figura 75

(neste caso o "present simple"), se bem que surjam algumas pequenas incorrecções, sem que isso, contudo, afecte a transmissão da mensagem. O alargamento do vocabulário (usam diversos termos que ainda nunca tinham surgido nas aulas) confere também maior riqueza e eficácia comunicativa.

No texto seguinte (*ver figura 76*) o Francisco M. rompe com as temáticas anteriores.


MY BIRTHDAY PRESENTS

In my birthday and in the christmas I've got a lot of presents. Here are they: The Simpsons serie 9 and 4. A perfum of Hugo Boss and tickets for a concert. FIFA 11, a sweat and 4 bands 2 puzzles, a watch, socks, a table tennis table, a bag, a PSP, Guitar Hero 5 and a t-shirt. I love my presents and I love the people give it to me.

"Escrevi sobre os meus presentes de anos e de Natal"

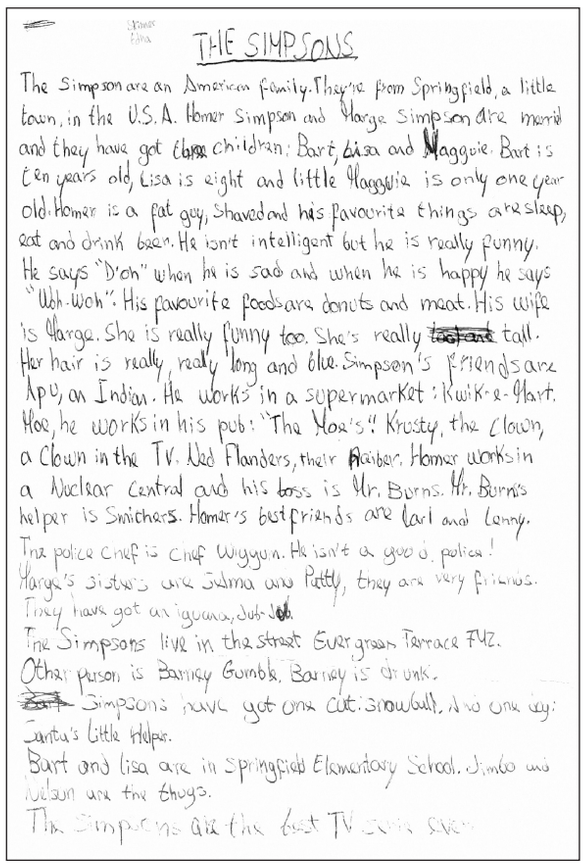
Figura 76

Já não fala de ídolos ou de personagens de universos ficcionais mediáticos; centra-se muito simplesmente na sua vida pessoal, comunicando-nos os presentes que recebera em duas datas festivas recentes: "Tinha feito anos e escrevi sobre os meus presentes de anos e de Natal", disse na entrevista.

Verifica-se, portanto, uma nítida evolução ao nível dos desencadeadores de escrita: já não são os modelos de que dispõe nos textos do manual, já não são as propostas de escrita colocadas pelo professor no dossiê de escrita; agora são sobretudo os gostos, os interesses e as vivências pessoais. Também neste aspecto podemos constatar que há uma progressiva autonomia no processo de desenvolvimento da escrita em língua estrangeira, apesar de estarmos situados ao nível do que na literatura em didáctica do Inglês se convencionou chamar de "beginners".

Veja-se ainda mais um exemplo da produção escrita deste aluno nesta fase (*ver figura 77*).

Relativamente aos textos anteriores, este é bastante mais extenso. Apesar de diversas in-


THE SIMPSONS

The Simpson are an American family. They're from Springfield, a little town, in the U.S.A. Homer Simpson and Marge Simpson are merrid and they have got three children: Bart, Lisa and Maggie. Bart is ten years old, Lisa is eight and little Maggie is only one year old. Homer is a fat guy, shaved and his favourite things are sleep, eat and drink been. He isn't intelligent but he is really funny. He says "D'oh" when he is sad and when he is happy he says "Woh-woh". His favourite foods are donuts and meat. His wife is Marge. She is really funny too. She's really tall. Her hair is really, really long and blue. Simpson's friends are Apu, an Indian. He works in a supermarket: Kwik-e-Mart. Moe, he works in his pub: "The Moe's". Krusty, the Clown, a Clown in the TV. Ned Flanders, their Naiber. Homer works in a Nuclear Central and his boss is Mr. Burns. Mr. Burns's helper is Smithers. Homer's best friends are Carl and Lenny. The police chef is chef Wiggum. He isn't a good police! Marge's sisters are Selma and Patty, they are very friends. They have got an iguana, Jub-Jub. The Simpsons live in the street Evergreen Terrace 742. Other person is Barney Gumble. Barney is drunk. Simpsons have got one cat: snowball. And one dog: Santa's Little Helper. Bart and Lisa are in Springfield Elementary School. Jimbo and Nelson are the thugs. The Simpsons are the best TV serie ever

Figura 77

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 65

correcções (gramaticais e ortográficas, por exemplo), que foram posteriormente trabalhadas em momento de revisão de texto, é possível compreendermos tudo. Faz-nos a apresentação de um conjunto alargado de personagens de uma das séries televisivas preferidas, por vezes com pormenores que ajudam na caracterização física e psicológica. A riqueza vocabular compensa algumas pequenas falhas de estruturação discursiva. Estamos já na presença de uma escrita completamente autónoma, que se desenvolve paralelamente em prosa e em verso, livre dos modelos iniciais que serviram de suporte (de "andaimagem") aos primeiros passos no desenvolvimento da escrita destes alunos.

A temática do texto do Francisco M. que vimos anteriormente foi tratada pelo Lucas, mais ou menos na mesma altura (e viria posteriormente a ser abordada por outros alunos. Eis o texto do Lucas (*ver figura 78*):

Na entrevista sobre o que desencadeara cada um dos seus textos, disse-me sobre este: "Inspirei-me num programa de televisão". O Lucas foi um dos primeiros alunos a libertar-se dos modelos e propostas que lhes foram facultados e a enveredar por uma escrita mais livre, inspirada pelas vivências do quotidiano e pelos seus interesses e gostos pessoais, construindo progressivamente universos ficcionais com base nelas. É o caso do texto que se segue (*ver figura 79*), sobre o qual afirmou: "Inspirei-me na ida ao cinema dos meus amigos".

Repare-se como ele nos conta a ida ao cinema de dois amigos, não através de um texto narrativo, mas através de uma sequência de diálogos (logo, com características do texto dramático), sendo que cada diálogo corresponde a uma cena. A separação entre elas é marcada por breves indicações temporais ou espaciais, numa linguagem quase de guião cinematográfico. Os muitos textos em diálogo que trabalhámos nas aulas e os muitos diálogos que ele próprio foi escrevendo, ajudaram-no a apropriar-se da escrita e a construir e desenvolver esta capacidade, esta autonomização que agora já lhe permitem superar os próprios modelos de que antes se servira.

The Simpsons

I love "The Simpsons". It's really funny. The Simpsons are a family from Springfield. The parents are Homer J. Simpson and Marge Simpson. They have got three children. The older one is Bart. He's eleven years old. He's very tricky. He's in the fourth grade. He likes skateboarding and he doesn't like school. Lisa is eight years old. She's in the second grade. She loves school. She's a very good student. She's very intelligent. She likes tests and she doesn't like her brother, Bart. Maggie is the little on. She's only a baby. She's one year old. She can't talk. She likes her pacifier and she doesn't like waking up. Homer, the father, is very fat. He always wears a white t-shirt and blue trousers. He loves meat and beer. He drinks beer with his friends in Moe's inn. Moe's the innkeeper. Marge, the mother, always wears a green dress and an orange necklace. Her hair is very tall and blue. She's a very careful mother. She likes when Lisa has an A in her tests and she doesn't like when Homer does what he shouldn't do. They have a dog and a cat. The dog's name is "Santa's Little Helper". Their cat's name is "Snowball". My favourite character is Homer because he's very funny.

F. Lucas
Janeiro 2011

Figura 78

Este texto do Lucas não se fica por aqui. Vai ter continuidade noutros dois, numa espécie de ficção narrativa por episódios, mesmo que recorrendo ao texto dramático. No texto seguinte os dois amigos vão fazer uma viagem à quinta do avô de um deles (*ver figura 80*).

Este segundo texto da série, que apresento numa versão prévia ao trabalho de revisão textual mantém a estrutura dialogada do anterior, com diversas cenas entrecortadas por indicações espaciais. Em aulas anteriores tínhamos trabalhado o vocabulário relativo a animais da quinta, associando-o ao estudo de plurais irregulares e da expressão de quanti-

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 66

George and Fred decide to go to the movies

Trrriiim! Trrriiim!
A: Yes. Who is it?
B: It's Fred!
A: Hi Fred!
B: Would you like to go to the movies this afternoon?
A: Of course I would!
B: Cool! We meet at the cinema at five o'clock.
A: That's ok! See you later!
B: Bye!

At five o'clock…

A: Hi Fred!
B: Hi George! Do you know what movie we are going to see?
A: No, I don't. What movie we are going to see?
B: We're going to see "Interlaced". I think it's cool.
A: Yes, I wanted to see it too. Let's go!

After the movie…

A: The movie was awesome, dud!
B: Yes, it was really cool! Now we're going to eat. McDonald's?
A: Yes, please!

At McDonald's…

A: I love McDonald's!
B: Yes, me too! Do you want an ice-cream?
A: Well, I still have enough money… Ok!
B: I love the ice-cream!
A: Me too! Oh no! It's my mother. I've got to go.
B: Goodbye!

F. Lucas
Janeiro 2011

Figura 79

George is in Fred's grandfather farm

George and Fred are in the car…

A: You going to like very much of my grandfather's farm. It's really big. It has got a lake, a stable and a plantation of fruits and vegetables.
B: Wow! It must be a very big farm! I can't wait!

At the farm…

A: We've just arrived.
B: You have right it's huge! Look! The lake!
A: Yes! And the stable and the plantation, just like I told you. Now we go to my grandfather's house. We are going to have lunch.
B: What is it for lunch?
A: I don't know but it's always something very good.
B: Cool! Let's go!

At Fred's grandfather's house…

B: Cool! It's turkey and rice. Let's eat! It's very good!
A: Now we're going to the stable and to the lake.
B: Cool!

At the lake…

B: Look! Six geese!
A: Yes! And five ducks! Let's go to the stable.

At the stable…

A: Look! There are three cows and one calf! There are four sheep and three lambs! There are eight chickens and seven chicks too!
B: That's really cool! The chicks are so small!
A: Well! Let's go to home! It's going to get dark.

F. Lucas

Figura 80

dade. O Lucas utiliza estas matérias incorporando-as neste texto. Fá-lo de uma forma bastante mais criativa e menos académica do que a que estava no manual, o que se deve também ao universo criado de visita destes dois amigos à quinta.

O último texto desta série tem um formato diferente: trata-se de uma carta, que um dos amigos escreve ao avô, relatando-lhe os acontecimentos dos dois textos anteriores (nomeadamente a visita à quinta do avô do seu amigo), para lhe pedir se pode retribuir o con-

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 67

vite do amigo e irem visitar também o seu próprio avô (*ver figura 81*).

George's letter

Dear grandfather,

Today I thought about you because I went to Fred's grandfather's farm. Fred is my best friend. He's in my class at school and he's eleven years old like me. We already went to the cinema with him and I already found him at the supermarket and at the beach. He's very nice to me. I met him on my first day at school. We played football and we ate together at the canteen.

His grandfather's farm is huge. You should see. It has a lake with geese, ducks, fishes, plants…

At lunch time we went to the kitchen and George told me that his grandmother cooked very well. The lunch was turkey with rice. It was delicious! The stable has horses, lambs, cows, sheep, chickens, chicks but also a very bad smell.

We haven't got time enough to see the plantation because the sky was getting dark and we had to leave and went home. It was a storm. Is there a storm to?

Can I take my friend George to your house? You're going to like him.

Write soon!

Love from,
Your grandson Fred

F. Lucas

Figura 81

Apresento propositadamente a versão prévia à revisão deste texto. Repare-se que, embora sob o formato de carta, se trata de um texto narrativo, relatando acontecimentos passados. Uma vez que só cerca de quatro meses depois trabalharíamos nas aulas o passado dos verbos em Inglês, tanto os regulares como os irregulares, o Lucas comete alguns erros gramaticais (embora haja também outros de natureza diversa), em termos de generalização abusiva do uso do "Past tense". Mas repare-se como ele consegue utilizar quase sempre as formas do "Past tense" dos verbos irregulares, antecipando em diversos meses a aprendizagem desta matéria, relativamente ao programado na planificação anual do Departamento de Inglês da escola e mesmo aos programas de Inglês em vigor, que prevêem esta aprendizagem sobretudo no 3.º Ciclo.

Nesta primeira fase do 2.º período lectivo, na escrita do Lucas, bem como na de outros colegas, vão-se alternando os textos ficcionados com textos sobre assuntos do seu interesse ou vivências suas (esta tendência, surgida inicialmente num grupo restrito, foi-se alargando progressivamente a um número cada vez maior de alunos, à medida que os textos circulavam). A televisão é frequentemente uma das suas fontes de inspiração, como se pode verificar neste texto (*ver figura 82*):

Ultimate Survival

One of my favourites TV Shows is "Ultimate Survival". It's very cool. In this show a man, Bear Grylls, shows us how to survive in the most dangerous places in the world. He has already gone to Siberia, China, Sumatra, the desert of the Sahara, Wales, Mexico, Caribbean, Patagonia... He is dropped in the middle of some land and he has to try to get out of there. He has only a knife, a flint, a cup, a bag and his clothes and shoes. When he's dropped with a parachute he has a rope too. He's very good in hunting and building huts. He has a very good orientation. He isn't afraid of anything and he has a very strong stomach. He has got very short brown hair and his eyes are brown too.

F. Lucas
January 2011

Figura 82

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 68

Mas outros textos são fruto de pura imaginação, por vezes assumida no próprio texto, como podemos ler no exemplo seguinte texto (*ver figura 83*).

Hi! In this text I'm going to tell you a few things about the craziest animals. My imagination's animals are very funny. The name of my first imagination's animal is Dragonwolf. It is very big. It has got very big ears and a very long nose. It has a big tongue and sharp teeth. Its claws are huge but its tail is very short. It has got medium legs and small feet. It has got two big wings. Its colour is green and it's not very ferocious. It likes deer meat and water. It likes hunting and flying.

My other imagination's animal is Swallow-panda. It's a mixture of a swallow and a panda. It is coated by feathers and it has got two wings, like Dragonwolf. It doesn't have a beak but it has got a long snout. It has got a small tail. It looks like a rabbit tail and is very soft. It has got four legs with three big nails. It can fly, it can walk and it can swim. It is very meek and it loves children.

Figura 83

Alguns alunos continuavam a escrever uma grande quantidade de textos variações uns dos outros, alternando com textos de maior qualidade e originalidade. Dá a sensação de que esses textos, algo repetitivos, lhes serviam de treino para os textos mais originais e de maior fôlego criativo. É o caso do Pedro. Vejamos exemplos. Os primeiros dois (*ver figuras 84 e 85*) são textos paralelos entre si, mantendo exactamente a mesma estrutura até meio.

Mas já o texto que se segue (*ver figura 86*) é completamente original, inspirado, segundo me testemunhou, "no recomeço das aulas de Inglês no início do 2.º período". O texto é inteiramente ficcionado, mas ancorado em alguns pormenores reais de diversas outras aulas

Bernard's bedroom

His name is Bernard and he is thirteen years old.

This is a picture of his bedroom. It's red and green. He has got a bed, a pillow, a lamp, a carpet, a desk, a lamp, a skateboard, a bedside table, a chest of drawers, a wardrobe, a bookcase and a desk but he hasn't got an armchair, a TV, a poster or a stereo. He also has got one cat and one dog. Their names are Shabat and Boby. He really likes his bedroom.

Pedro
2011/01/09

Figura 84

Maggie Bent's bedroom

Her name is Maggie Bent and she is seven years old.

This is a picture of her bedroom. It's yellow and white. She has got a bed, a carpet, a desk, a lamp, a pillow, a wardrobe and a bedside table, but she hasn't got a chest of drawers, a TV, shelves or a stereo. On the desk she has got a computer. She also has got a dog. Its name is Pretty. She likes her bedroom.

Pedro
2011/01/09

Figura 85

de Inglês, que o aluno entrelaça ficcionalmente com outros elementos (a produção escrita, por exemplo, não era trabalhada deste modo, mas em tempos de trabalho autónomo). É certo que podemos detectar alguns problemas de correcção, entre eles a desadequação do uso, em determinados contextos, da construção do futuro com o verbo auxiliar "will"(em vez da construção com "going to"), mas é interessante verificarmos que o aluno consegue construir já o futuro com "will", matéria que não estava pre-

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 69

The first English lesson

This is the first school day in Conde de Oeiras School. There is a lot of enthusiasm in the school.

Triiiiiiin… Triiiiiiin… The bell rang and the English teacher, Júlio Pires, opened the classroom door.

– Hello!

– Hello, Mr. Pires! – said the class 6A.

– Let's go, come in! – said the teacher.

The class entered and the teacher said:

– Open your Student´s Books on page twenty-two. Lucas, read the text, please.

The class opened the books and Lucas read the text.

– Very good, Lucas! Now, you are going to write a composition about what you think of the English lessons.

– Now?

– Yes, right now!

The students wrote their compositions and, after finishing, the teacher collected them.

– Now, please do exercise seven.

The students began the exercise, but the bell rang again and the teacher said:

– It's over, class! For those who didn´t finish the exercise, this is going to be your homework. You can leave now! Bye!

– Bye, Mr. Pires! – said the class.

The students left the classroom and this was the end of the first English lesson.

Pedro
2011/01/13

Figura 86

visto que se abordasse nas aulas nem faz parte do programa do 6.º ano.

A dinâmica de produção escrita não era, porém uniforme, tanto intraturma como no conjunto das duas turmas. Se na turma A um conjunto cada vez mais alargado de alunos constituía o "motor" do desenvolvimento da produção escrita, na outra tudo estava a ser mais lento e só mais tarde esta dinâmica se verificaria. Disto mesmo eu dava conta numa página do diário, escrita em 25 de Janeiro:

"É certo que nem todos têm progredido do mesmo modo (obviamente e como seria de esperar): há muito mais progresso no 6ºA (em geral, isto é, em quase todos os alunos) e em apenas alguns alunos na outra turma, o 6ºG.

No 6ºG a maioria dos textos são ainda muito pobres, muito elementares, mais parecem textos de meninos do 5º ano. É certo que alguns textos são também muito bons. Tão bons que a maioria dos alunos não consegue entender quase nada do que lá está escrito. Mas há alguns aspectos muito interessantes, mesmo nos alunos com mais dificuldades.

Hoje mesmo, por exemplo, ocorreu um facto interessante com o Pedro. Este é um menino com Currículo Específico que chegou (por isso mesmo) a não frequentar as aulas de Inglês no ano passado. Hoje leu à turma um texto escrito por si (com algumas correcções que eu ajudei a fazer); conseguiu lê-lo de forma perceptível, todos os colegas fizeram comentários muito positivos e verbalizaram que tinham compreendido o texto que acabara de ser lido.

E um pouco mais adiante, no mesmo dia:

"Estou numa fase de grande deslumbramento com a fabulosa (pelo menos para mim) produção escrita destes alunos, a um nível que eu nunca conseguira nesta fase do ano lectivo (ainda agora estamos no início do 2º período e a produção já é notável, quer em quantidade, quer sobretudo em qualidade).

Vejamos o caso do texto que o Gonçalo (do 6ºA) hoje mesmo me entregou, com o pedido insistente de que o levasse para casa e o corrigisse. […]

O texto que há pouco me entregou chama-se "My weekend". Nele relata o que fez no fim-de-semana, com quem esteve e onde. É um texto com alguma coerência, com sentido, bem estruturado, com as progressões na narrativa bem marcadas, embora cheio de erros. Dá a sensação de que terá organizado o texto (eventualmente só na sua cabeça) em Português e depois o terá passado para Inglês. Muito do vocabulário que utiliza ainda não foi abordado nas aulas; deve ter recorrido muito ao dicionário. As construções frásicas, porém, não são as do Inglês mas as do Português. Quase todos os verbos estão em formas do passado ('Past') quer no 'Simple Past' quer no 'Past Continuous'. Nós ainda não demos na aula nada disto. Ainda nem sequer demos o presente dos verbos regulares, matéria a que dedicaremos as próximas aulas, logo, era de supor que os alunos ainda não

conseguissem construir textos narrativos utilizando o 'Past'. Mas as coisas na produção escrita, para estes alunos, não são bem assim. Isto não impediu o Gonçalo de ir procurar as formas do Passado dos verbos que usou (que só está previsto na Planificação de Inglês para o 6º ano trabalharmos no 3º período), mesmo dos verbos irregulares. Algumas das estruturas frásicas que usou necessitariam do uso do "Present Perfect", que é matéria que só é abordada no 3º ciclo. Tenho que ver isso com ele, num dos próximos momentos quando me sentar com ele a fazer a revisão deste seu texto.

Pergunto-me: o que é que desencadeou a escrita deste texto?

Não há nenhum modelo, que eu saiba (pelo menos nos materiais que lhes disponibilizei), que aborde este tema. Não lhes fiz nenhuma "encomenda" neste sentido. Não conheço nenhum texto de qualquer outro colega que lhe tivesse servido de referência temática. Então qual foi (ou foram) o(s) desencadeador(es) deste texto? Não sei! Vou ter que lhe perguntar.

Perguntei, de facto, e o Gonçalo deu-me a resposta, como testemunho no meu diário em 30 de Janeiro;

"Na 5ª feira estive a conversar com o Gonçalo, enquanto fazia com ele a revisão do seu texto. O Gonçalo insistia em que eu lho corrigisse, pois queria ler esse texto à turma. Estivemos a corrigi-lo e eu aconselhei-o a não ler à turma o texto todo, pois é demasiado longo e tem muitas palavras que ele tem dificuldade em ler. Para não fazer 'má figura' achámos que era preferível ler apenas uma parte, sendo o texto colocado na íntegra no dossier 'Our Texts', que está à disposição dos colegas. Fizemos, pois uma 2ª versão, mais curta e simplificada, que ele vai ler à turma na próxima aula.

Perguntei-lhe como é que tinha surgido aquele texto, como lhe viera a ideia de falar sobre aquilo. Contou-me que não sabia sobre o que havia de escrever. Mas tinha que escrever naquele dia (Domingo à noite) tinha que me dar um texto para eu corrigir, pois nesta semana era a vez dele ler um texto à turma. Como não sabia sobre o que escrever em Inglês e tinha escrito nesse mesmo dia um texto para Português, aproveitou esse texto para o passar para Inglês.

Como tinha muitas dificuldades em dizer aquelas coisas em Inglês, pediu ajuda ao pai. Perguntei-lhe se tinha recorrido muito ao dicionário. Disse-me que sim, mas ao dicionário do google. Está então explicado.

Desta vez, por conseguinte, o desencadeador deste texto não foi um modelo exterior mas sim um texto do próprio aluno escrito em Português para a disciplina de Língua Portuguesa. Isto conjugado, é claro, com a premência de ter que ter um escrito em Inglês para ler à turma, por tal estar calendarizado.

A mesma temática, porém, estava nessa altura a ser abordada por outros alunos, como por exemplo a Marta (*ver figura 87*).

My Weekend

As usually my parents have got lots of things to do at the weekend. This weekend they had to go to a doctors' meeting, in Coimbra. So I had to wake up very early in the morning, and go to my aunt's house. I spent the whole day with my cousins, we played all day! It was a really funny day, but also a very tiring one.

Unfortunately, on Sunday I had to wake up very early, again, because my brother João had to play a volleyball game in Caldas da Rainha. His team won the volleyball match and after the game we went for lunch in "Adega do Albertino". We had lunch, and we commemorated the victory! After lunch we came back home so that I could study, because I had a test of Maths on Monday.

It was a very exhausting weekend, but a funny one, too!

Marta
31/01/2011

Figura 87

Ao inquiri-la sobre o porquê deste tema, respondeu-me: "Foi porque me apeteceu". Perante a minha insistência acrescentou: "Porque o fim de semana foi interessante".

O Lucas escreveria também sobre este tema, mas algum tempo mais tarde, em Março. Numa altura em que andávamos a trabalhar a "rotina diária" e o uso dos verbos no

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 71

"Present Simple" e no "Present Continuous" (com muitos alunos a escreverem sobre o que costumam fazer no fim de semana), o Lucas antecipa-se à matéria seguinte e fala-nos sobre o seu fim de semana, narrando-nos o que aconteceu (*ver figura 88*).

Se alguns dos textos se baseavam nas vivências dos alunos, outros decorriam de pesquisas que iam fazendo. É o caso do seguinte texto do Lucas, sobre um dos animais selvagens que mais admira (*ver figura 89*).

My weekend

Last Saturday in the morning I woke up and I had breakfast. Then I did my homework and I watched TV. After that I went to run with my parents near my street.

Then we had lunch. As it was father's day the food was very good. It was shrimps and chicken thighs with rice. My mother fried sweet potatoes. For dessert we ate strawberries. I offered dad two wine glasses, a bottle of wine and a book.

Then my parents went to visit my grandmother to the hospital and my sister went to see a game of indoor soccer. So I was alone at home. I did a book review and I studied History a little bit. When I finished I went to see a movie.

When my parents arrived back we had dinner. I ate chicken with rice and two slices of a pie that my mother had made in the morning. Then we watched TV and when it was late we went to bed.

On Sunday morning I watched "The Simpsons" and then I had lunch. It was meat and vegetables. When we finished we went to see my sister's game. The game was against Lombos, a local rival. They won four one. After that my father and I went to see a movie in Oeiras cinema. We went to see Rango. We liked it very much. Then we went back home and we had dinner. In the evening we watched "Portugal got talent" on TV.

I liked my weekend very much.

F. Lucas
March 2011

Figura 88

My favourite wild animal

My favourite wild animal is the bald eagle. I like it because I think it is beautiful, very powerful and majestic. It is the symbol of the United States of America. It's black in the body and in the wings and it's white in the head, in the neck and in the tail. It has got a very strong and long beak and very strong claws. It has got a very good eye and it flies very fast. The length of the span of eagles' wings is almost two meters.

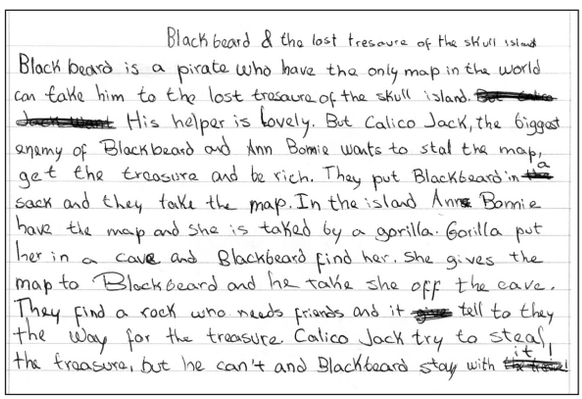
It lives in coniferous forests near the sea, rivers and lakes in Alaska. It eats fish. It hunts the fish with its claws and then it smashes them and kills them with its beak. Then it gives the food to its young eagles. When the young eagles are ready to fly and hunt, their parents expel them from the nest. The bald eagle builds its nests in the trees with small sticks.

F. Lucas

27/2/2011

Figura 89

Uma ida ao teatro em Inglês, organizada pela escola e com participação activa de diversos alunos no decurso de representação, entre eles o Francisco M., originou este seu texto (*ver figura 90*).



Blackbeard & the lost treasure of the skull island

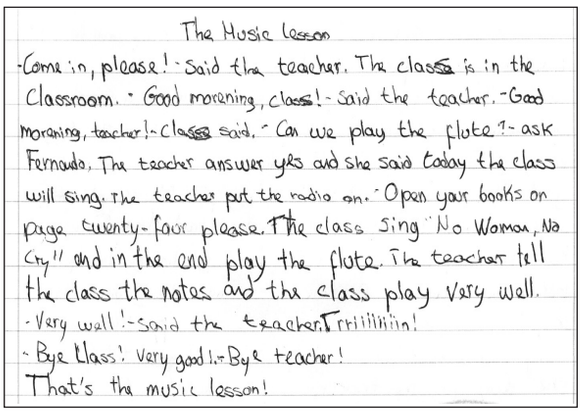
Blackbeard is a pirate who have the only map in the world can take him to the lost treasure of the skull island. ~~But Calico Jack Want~~ His helper is lovely. But Calico Jack, the biggest enemy of Blackbeard and Ann Bonnie wants to stal the map, get the treasure and be rich. They put Blackbeard in ~~the~~ a sack and they take the map. In the island Ann~~e~~ Bonnie have the map and she is taked by a gorilla. Gorilla put her in a cave and Blackbeard find her. She gives the map to Blackbeard and he take she off the cave. They find a rock who needs friends and it ~~give~~ tell to they the way for the treasure. Calico Jack try to steal it, the treasure, but he can't and Blackbeard stay with ~~the treas~~

Figura 90

É, no fundo, o relato da história a cuja representação tinha assistido (e na qual tinha participado ao ser chamado ao palco pelos ac-

tores), isto é, uma narrativa, construída com o presente histórico. São muitos os erros gramaticais cometidos (alguns relativos ao 'Past', mas com diversas outras contaminações, nomeadamente do 'Present simple), mas não nos é difícil compreender a história que tenta narrar-nos, antes ainda de dispor dos instrumentos adequados à narrativa, nomeadamente o domínio do 'Past tense'.

É interessante verificarmos como este aluno vai procurando apropriar-se de um discurso narrativo, socorrendo-se, no caso do texto que se segue (*ver figura 91*), de uma forma de passado de um verbo irregular que aprendera ('said'), mas evidenciando muitas hesitações e alternâncias entre a construção do texto no passado ou no presente histórico. Mas também este seu texto é facilmente compreensível, relatando uma aula de música "porque tinha acabado de sair de uma aula de música e lembrei-me de escrever", nas suas palavras.



The Music lesson

-Come in, please! - Said the teacher. The class is in the classroom. - Good morning, class! - said the teacher. - Good morning, teacher! - Class said. - Can we play the flute? - ask Fernado. The teacher answer yes and she said today the class will sing. The teacher put the radio on. - Open your books on page twenty-four please. The class sing "No Woman, No Cry" and in the end play the flute. The teacher tell the class the notes and the class play very well.
- Very well! - Said the teacher. Trililiiin!
- Bye class! Very good! - Bye teacher!
That's the music lesson!

Figura 91

Tal como outros alunos da turma, também o Francisco M. adorava a série televisiva "Os Simpsons" e a sua personagem principal. Mas ao contrário de outros, não escreveu um texto informativo sobre essa série e as suas personagens: optou por ficcionar uma entrevista a Homer Simpson. "Foi por ser a minha personagem de televisão preferida; resolvi fazer-lhe uma entrevista.", disse-me. É este o seu texto (*ver figura 92*).

INTERVIEW TO HOMER SIMPSON

Interviewer: ***Hi Homer. How are you? Can I ask you a few questions?***
Homer: Hi! That's right. I'm fine, thanks!
Interviewer: ***Who are the people in your family?***
Homer: Bart, Lisa and Maggie are my children and Marge is my beautiful wife.
Interviewer: ***Where do you live?***
Homer: In Springfield, a beautiful town.
Interviewer: ***Where do you work?***
Homer: I work in a Nuclear Central. My boss is Mr. Burns.
Interviewer: ***Who are your friends?***
Homer: I have lots of friends! Barney, Moe, Apu, Lenny, Karl...
Interviewer: ***What are your hobbies?***
Homer: Drinking beer, watching TV and eating donuts...
Interviewer: ***What's your expression?***
Homer: D'OH!
Interviewer: ***Thank you! Bye!***
Homer: It's OK! Bye! D'OH!

Figura 92

As férias e outros momentos de lazer são também uma fonte de inspiração recorrente nos textos de diversos alunos. É o caso da Constança, que escreveu múltiplos textos sobre locais visitados (na realidade ou em ficção) em férias ou em fins de semana. No texto que se segue (*ver figura 93*), conta-nos como foram as suas últimas férias de Verão. Cerca de três meses antes de trabalharmos o "Past" nas aulas em colectivo, já ela estava a usá-lo (recorrendo a ajudas).

Uma semana antes, relatara-nos uma visita ao jardim zoológico de Londres, não sendo muito claro, apesar do relato na 1.ª pessoa, se foi uma visita real ou ficcionada (*ver figura 94*).

Já quanto ao diálogo que escreveu uma semana antes sobre uma visita à Serra da Estrela, são criadas duas personagens, uma das quais vai dando conta da visita que tem programada (desta vez, utilizando formas de futuro). Repare-se na naturalidade da escrita e na capacidade comunicativa com que a Constança já consegue escrever em princípios de Fevereiro (*ver figura 95*).

São ainda as férias o pano de fundo para o diálogo seguinte, escrito na mesma data (*ver figura 96*). De novo, são criadas duas personagens, as quais, estando de férias, se encontram

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 73

My summer holidays

Last summer my family and I went to Porto Covo, in Portugal. It's a beautiful town and it has got great beaches. We rented a house in the camping park. In the house there is a bathroom, a very small kitchen, a very small sitting room and a bedroom. The bedroom is for my parents; my sister and I slept on the mattresses. We spent one week there in Porto Covo. Porto Covo is a village near a city called Sines. Some of Porto Covo´s beaches are "Praia da Vieirinha", "Praia Grande", etc... The beaches have got a hot water. I love Porto Covo's beaches.

On June I was in a holidays colony. We went to the beach, to museums, gardens and adventure parks. I spent very interesting moments.

On August I attended the Carcavelos' beach and the Oeiras' library with my sister and a friend.

I loved my summer holidays.

Constança
25 / 02 / 2011

Figura 93

A day at the zoo

On 16th June last year, I went to the London zoo with my friends Susana, Carla and Rita. There are beautiful animals there for example: monkeys, lions, tigers, camels, dolphins, elephants, snakes, koalas, bears, kangaroos, seals, leopards, etc...

There are also many birds, like parrots, peacocks, ostriches, penguins, etc... And some reptiles too, like alligators and crocodiles.

I like them all but I prefer the birds because they have got very beautiful colours. Susana´s favourite animal is the monkey, but Carla prefers the crocodiles and Rita likes koalas and kangaroos.

The zoo is very big and the information says that there are about four hundred animals there.

We spent a very funny day in London zoo. We had lunch at about one o'clock and we ate a good meal. We walked a lot. The tickets were a little bit expensive but it was only once. We all liked to visit at the zoo.

Constança
18/02/2011

Figura 94

e se conhecem em Londres. Tal como atrás comentei, referindo-me a um diálogo escrito pelo Lucas, também neste caso a Constança consegue contar-nos uma história, usando apenas o diálogo e duas breves indicações que poderíamos chamar "cénicas", marcando a mudança de lugar e a passagem do tempo.

A mesma técnica narrativa foi utilizada pela Constança (e vários colegas) em diversos textos que foi escrevendo, denotando um bom domínio do uso do diálogo. É o caso de texto seguinte, neste caso já de Maio (*ver figura 97*).

Decidimos participar nas comemorações na escola do Dia Mundial da Floresta e da Biodiversidade, em articulação com a disciplina de Ciências da Natureza. Todos os alunos escolheram animais que vivem nas florestas e escreveram textos com os quais viríamos a fazer uma exposição. Além de escreverem sobre os animais, vários alunos usaram também o pretexto destas comemorações para escreverem outros textos relacionados com esta temática. A Constança escreveu este diálogo (*ver figura 98*).

Chamo a atenção para a naturalidade destes diálogos da Constança, isto é, para um misto de força e leveza que lhes conferem uma grande eficácia comunicativa, revelando uma grande autonomia e originalidade no modo como escreve e nas situações que cria.

Também o Pedro, no âmbito deste projecto, tomou a iniciativa de escrever um texto, no caso sobre a floresta amazónica (*ver figura 99*). Como se pode verificar, o Pedro foi criando um estilo de escrita bem diferente do da Constança, mas não menos interessante. É um estilo mais descritivo e mais informativo – mas o que é mais relevante é que o facto de podermos já encontrar estilos diferentes na escrita destes alunos em Inglês é um claro sinal da sua evolu-

WEEKEND AT SERRA DA ESTRELA

João: Hello, Miguel! How are you?
Miguel: I´m fine, thanks. And you?
João: I'm fine, too. What are you going to do at the weekend?
Miguel: I'm going to Serra da Estrela with my family.
João: Oh, it's really cool.
Miguel: Our family has got a house in Serra da Estrela.
João: Can you ski?
Miguel: Yes, I can do it very well. I love skiing!
João: I love skiing too.
Miguel: Tomorrow I will pack and I go to Serra da Estrela at six o'clock.
João: What is the programme?
Miguel: The programme is: On Saturday I will ski in the morning and in the afternoon I will play on the snow. On Sunday I will climb the mountain and in the afternoon I will ski again. In the evening I will go back home. It's going to be very funny.
João: Well, I'm going home because my mother is waiting for me.
Miguel: Goodbye.
João: Bye.

Constança
11/02/2011

Figura 95

Margaret and Andreia meet and go to the restaurant

Margaret: Hello! What's your name?
Andreia: My name's Andreia and I'm eleven years old. And you?
Margaret: I'm Margaret and I'm twelve years old. Where are you from?
Andreia: I´m from Oporto, in the north of Portugal. It's a beautiful city. And you, where are you from?
Margaret: I'm from Edinburgh, in the UK. Why are you in the UK?
Andreia: Because I'm on holidays. My hotel is here, in London. Why are you in London?
Margaret: Because I'm on holidays, too. Can you speak Portuguese?
Andreia: Yes, I can. Are you hungry?
Margaret: Yes, I am. Let's go to a restaurant.

At the restaurant:

Waiter: What would you like to eat?
Margaret: Can we have two burgers with chips, please?
Waiter: Wait a moment, please.

Five minutes later:

Waiter: Here you are. Anything else?
Margaret: No, thanks.
Andreia: Mmm... it's delicious!
Margaret: My burger is delicious, too!
Andreia: What´s the time?
Margaret: It's quarter to two.
Andreia: It's late. I'm going home.
Margaret: Bye.
Andreia: Goodbye.

Constança
11/02/2011

Figura 96

ção, da sua autonomização relativamente aos modelos de que necessitavam a princípio.

O Pedro foi um dos primeiros alunos a escrever textos, com uma quantidade de palavras muito superior ao que estava previsto para este ciclo de escolaridade no documento das Metas de Aprendizagem. Veja-se, como exemplo, este texto que escreveu em Janeiro (*ver figura 100*).

O Pedro cria uma personagem e dá-nos imensa informação sobre a mesma, utilizando uma multiplicidade de elementos, com origens diversas: matérias trabalhadas em aulas, fichas do dossiê com propostas de escrita, interesses pessoais seus, textos seus anteriores, outros elementos fora das aulas. Digamos que há aqui uma espécie de junção ou mesmo de acumulação de materiais diversos, reunindo quase tudo o que já pode e sabe dizer sobre uma personagem. Como ele próprio me referiu, construiu este texto "com várias matérias, até antigas". Não é um dos melhores textos do Pedro, notando-se por vezes algum artificialismo na "junção" de várias matérias. Entendo, no en-

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 75

Dialogue at the beach

Manuel is Afonso's cousin and Mrs Carolina is Manuel's mother.

At the beach:

M: Aunt, where is the food?
B: The food is in the bag.
A: Mmm! Bananas! Yoghurts! And chocolate cakes! Fantastic!
M: The yoghurts are delicious!
B: Manuel is right.
A: I will have a yoghurt.
M: I will have a yoghurt, too.
B: Last Summer I bought ice creams for me and my son.
A: I will buy an ice cream with my money, for me.
M: The ice cream shop is next to the restaurant.
A: Ok. Thank you.

At the ice creams shop:

A: Can I have an ice cream, please?
E: Vanilla, chocolate or strawberry?
A: Chocolate, please.
E: Here you are. Anything else?
A: No, thanks.

At the beach, again:

M: Mum, I'm going to swim!
B: Ok.
A: Aunt, when I finish my ice cream. I'll go swimming, too!
B: Ok.
At the sea:
A: The water is so good!
M: You are right.
A: Can you dive?
M: Yes, I can.
A: Me, too.
B: Afonso! Manuel! Come on. Let's go back home.
A e M: Ok.
And they went back home.

Constança
11/02/2011

Figura 97

At the wildlife park

A: Hello, João. How are you?
B: I'm fine, thanks. And you?
A: I'm fine, too. Is 21st March a special day?
B: Yes, it is. It's the World Forestry Day.
A: What's your favourite wild animal?
B: My favourite wild animal is the chimpanzee. And yours?
A: My favourite animal is the panda. Do ypu like pandas?
B: Yes, I do, but I prefer the chimpanzees because they swing from tree to tree. And you, do you like chimpanzees?
A: Yes, I do. But I prefer pandas because they are sweet.
B: Do the pandas eat bamboo?
A: Yes, they do.
B: The chimpanzees' habitat is the rain forests. They sleep in trees and they eat plants, fruit and meat.
A: Look at the information! It says that there are about forty chimpanzees and look at the photo, it's beautiful!
B: The nature is very interesting, huh?
A: Yes, I think so.
B: Tomorrow our class will have a field trip to the wildlife park of Arrábida.
A: That´s an interesting field trip.
B: Oh, it's six o'clock! I must go home.
A: OK. Bye!
B: Goodbye!

Constança
10/03/2011

Figura 98

tanto, que este é um texto interessante do ponto de vista da evolução em termos de competência de escrita em Inglês. Embora tenha precisado de inventar todos estes dados com que caracteriza esta personagem, notam-se aqui ecos de muitos dos seus textos (o Pedro chegou a escrever mais de sessenta textos num só mês), sendo que agora "colige" aqui, num só texto, toda essa acumulação de saberes. Não é um dos textos em que introduziu avanços qualitativos na escrita. Foi mais uma espécie, de "arrumação", de "recapitulação" de coisas que

The Amazon Rainforest

The Amazon Rainforest is one tropical forest in South America. This forest encompasses seven million square kilometres. The majority of the forest is contained within Brazil, Peru, Colombia, Venezuela, Ecuador, Bolivia, Guyana, Suriname and French Guiana.

In the forest there are a lot of many animals, for example: black caiman, jaguar, cougar, anaconda, scarlet macaw.... and there are some plants, too, for example: biosphere, leaf sensor, plant defense against herbivore, plant perception, plant perception, plant identification, rapid plant movement, biological exponential growth and germination....

In this forest there is a river, the Amazon River and this river encompasses 6,800 km. The majority of the river is contained Marañón, Japurá, Rio Negro, Ucayali, Purus, Madeira, Xingu and Tocantin. In the river there are a lot of many animals, too: electric eels, while piranha, poison dart frogs, vampire bats and rabies.

The Amazon Rainforest and its river are very beautiful and amazing.

Pedro
2011-02-28

Figura 99

já aprendera e que já era capaz de escrever. Mas podemos dizer que é, de certo modo, característico do seu modo de "apropriação" da escrita em língua estrangeira. O Pedro fazia muitas repetições, ora temáticas ora de forma, numa espécie de acumulação quantitativa (ou de treino), alternando com avanços qualitativos notáveis. Repare-se no conjunto de textos que se seguem (*ver figuras 101, 102 e 103*), todos com a mesma data.

Como se pode verificar, no primeiro texto escreve sobre o seu animal preferido e, no segundo, escreve sobre as suas roupas preferidas. A seguir cria uma personagem, Isabella, e escreve textos paralelos sobre as roupas preferidas e sobre os animais preferidos dessa personagem. Repare-se ainda que, embora os títulos dos textos sobre esta personagem deixassem entrever que os escreveria na 3.ª pessoa, repete o discurso na 1.ª pessoa, tal como fizera sobre si próprio. Há algumas frases que são exactamente iguais, apesar de podermos notar em

Ted

His name is Ted. He's thirty-one years old and his birthday is on 17th January. He works in England and he's a vet. His father is Bill and his mother is Wendy. His wife is Fran and his children are Peter, Harry, Pat and Paula. He has got a pet. It's a dog and its name is Boxer. Ted is from England but he is Italian. His mobile phone is 566958109 and his address is 5B Oxford Farm.

His favourite fruit is mango and his favourite month is January because his birthday is in January. His favourite football team is Chelsea Football Club. His favourite food is hamburger with chips and his favourite colour is blue, because Chelsea's colour is blue. His favourite band is AC/DC and his favourite animal is the lion.

His favourite football player is Cristiano Ronaldo. Cristiano Ronaldo is from Funchal, in Madeira, a beautiful Portuguese island in the Atlantic Ocean. He plays in real Madrid and in the Portuguese National Team. He is super. He is a very, very good football player.

Ted lives in one flat. In his flat there are three bedrooms, two bathrooms, two sitting rooms and one kitchen. In each bathroom there is a bath, a washbasin, a door, a small carpet, a cupboard and a clock. In his bedroom there is a bed, a television, a carpet and a window and there are some books, some chairs and some wardrobes. In each sitting room there is a picture on the wall, a table, a television, a playstation 3 and a cupboard and there are some carpets, some books, some chairs and some playstation 3 games.

He can ride a horse, play chess, play the piano, use a computer and read a map, but he can't sail a boat and make an omelette.

He has got black medium length wavy hair and blue eyes.

Pedro
2011/01/18

Figura 100

quase todos estes textos um toque pessoal. São, pois, no essencial, textos paralelos, repetitivos, embora com vocabulário diferente e pequenas adaptações. Há a repetição de uma fór-

My favourite animal

Hello! My name is Pedro. I am eleven years old. I´m a Portuguese boy and I live in a flat in Oeiras.

My favourite animals are lions. Lions are yellow and brown. They have got big teeth, big claws and, when they are old, they have got a big mane. They live in the jungle in Africa and Asia. They eat meat. The lions sleep in the day, because they hunt in the night. They usually walk, but when they are hunting they run very fast. They can´t climb trees. They live for about ten to fourteen years.

I like lions because they are beautiful. The lion is the *King in the forest* to the people. For me it's more than that: and my club is Sporting and Sporting´s animal symbol is the lion.

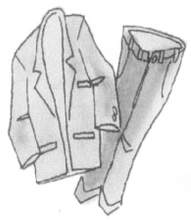
Pedro 2011/02/20

Figura 101

mula que vai aplicando nos outros textos deste conjunto. Repare-se ainda que a mesma personagem serve-lhe para escrever o texto seguinte. Embora a parte inicial seja exactamente igual às dos dois textos anteriores, avança um pouco mais, criando uma família para essa personagem, em paralelo com outros textos que já escrevera antes.

A repetição temática está também presente no conjunto de textos, que escreveu no mês se-

Me and my favourite clothes



Hello! My name is Pedro. I´m eleven years old and I´m a Portuguese boy. I´m from Oeiras and my birthday is on March 5th.

My favourite clothes are jeans, trainers, jumper and T-shirts. I don´t like shoes, dresses, skirts and tops. I have got many blues jeans, many jumpers and many T-shirts in several colours, but I have got no shoes, only trainers. My jumpers are blue, green, black and brown. My trainers are silver, black and there is a bit orange on some of them.

I have got all my favourite clothes in my wardrobe.

Figura 102

Isabella's favourite clothes

Hi! My name is Isabella and I'm seventy-seven years old. I live in an old house in London.

My favourite clothes are jeans, shoes, jumpers, socks and dresses. I don't like T-shirts, trainers and tops. I have got some blue jeans, some shoes and some dresses. Some of my shoes are brown and pink and my other shoes are black, orange and brown. Some of my socks are red, grey, blue, black and green. Some of my dresses are green, red and blue. My only jumper is green.

I have got all my favourite clothes in my wardrobe.

Bye.

Isabella's favourite animals

Hi! My name is Isabella and I'm seventy-seven years old. I live in an old house in London.

My favourite animals are giraffes. Giraffes are yellow and brown. They have got long necks. They live in the jungle in Africa and Asia. They eat plants. They sleep in the night. They don't hunt, run fast, climb trees or swing from tree to tree, but they walk in the jungle. Giraffes live for about fifteen to twenty years. I like giraffes because they are beautiful and very tall. Bye.

Pedro
2011/02/20

Figura 103

guinte, desta vez sobre a rotina diária (*ver figuras 104, 105 e 106*).

Repare-se que nestes três textos, a estrutura é exactamente a mesma (com ligeiras adaptações a cada uma das situações). O Pedro escreveu, em 22 de Março, um texto sobre a sua rotina diária na escola. No dia seguinte (23 de Março, como consta no texto manuscrito, embora ao passá-lo no computador tenha erradamente escrito 20 em vez de 23) escreveu um novo texto sobre a rotina diária na escola de um amigo, de nome Miguel. Fá-lo usando a mesma estrutura e frases paralelas, alterando nomes e fazendo pequenas adaptações decor-

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 78

My School Day

I'm Pedro. I'm twelve years old and I go to EB 2,3 Conde de Oeiras school in Oeiras. I'm in Year 6. My favourite subjects are English, Mathematics, Portuguese and History and Geography of Portugal.

I start school at quarter past eight in the morning. I usually have four lessons or five lessons in the morning, but on Tuesday there's canoeing in the morning and we haven't any classes. Lunch is at half past twelve. I have lunch in the school cafeteria.

I often start the afternoon classes at twenty-five past one, but on Wednesday and on Friday I start the afternoon classes at ten past two and I usually finish school at twenty to five, but I sometimes finish school at five to four. After school I play football with my friends or do my homework.

Pedro
2011/03/22

Figura 104

rentes das diferenças dessa realidade do amigo. Dois dias depois (25 de Março), volta a escrever um novo texto sobre a rotina diária de uma

Miguel's School Day

He is Miguel. He is nine years old and he goes to *Externato Nova Oeiras* School in Oeiras, in Portugal. He is in Year 4. Miguel's favourite subjects are Mathematics, Science and Physical Education.

He starts school at nine o'clock in the morning. He has five lessons before lunch and three after lunch. Lunch is at half past twelve. Miguel has lunch on school cafeteria.

He starts lessons again in the afternoon at half past two and he finishes school at four o'clock.. After school he does his homework and plays tennis in his tennis club: *Clube Escola de Ténis de Oeiras* (CETO).

Pedro
2011-03-20

Figura 105

João's Daily Routine

His name is João. He is eleven years old and he's in Year 5. He is a student at Columbus Elementary School in London. João's favourite subjects are Mathematics, English an Information and Communication Technology.

João gets up at eight o'clock and he always starts school at nine o'clock. He has five lessons in the morning on Wednesday, but he usually has four lessons in the morning, before lunch. João has lunch at twelve o'clock. He usually has lunch in the school cafeteria, but he sometimes has lunch at home.

He usually starts the afternoon lessons at three o'clock, but on Wednesday João starts the afternoon lessons at two o'clock. He finishes school at four o'clock on Wednesday, but he usually finishes school at three o'clock. After school he goes home and does his homework. When he finishes his homework, João plays football with his friends.

Then, at eight o'clock, João goes home and he has dinner. At half past eight he goes to bed.

Pedro
2011-03-25

Figura 106

personagem de nome João, exactamente com a mesma estrutura textual e frásica, embora acrescentando-lhe alguns elementos. Seguem-se (no prazo de uma semana) diversos textos sobre outras personagens, estas seguramente inventadas (Joana, Lisa, …) que são também textos paralelos dos anteriores, mas aos quais acrescenta pormenores sobre as suas diversas actividades depois de saírem da escola até se irem deitar.

A escrita de textos muito semelhantes, ao longo dos dois anos, é característica do processo de apropriação e desenvolvimento e funciona como uma espécie de treino para depois dar saltos qualitativos. São muitos os exemplos que poderia dar desta escrita repetitiva, normalmente em termos de conteúdo e de estrutura textual e frásica, mas é também possível encontrá-la, por exemplo, nos títulos dos

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 79

textos. Repare-se no seguinte exemplo, uma folha com dois textos escritos na mesma altura que os exemplos anteriores (fim do 2.º período lectivo) (*ver figura 107*).

Mad about tennis

His name is Miguel. He is nine years old. Miguel is from Oeiras, in Portugal. He loves playing tennis. He is a student at Externato Nova Oeiras School and he is in the fourth grade.

"I play tennis on Tuesday and Thursday. There is a set of tennis pitches in Oeiras and I practice there, in Ceto's Oeiras Club. I practice it one hour on Tuesday and on Thursday. My tennis coach is Hugo and he is old, but he is a very good coach. I like cycling too, but I'm mad about tennis."

His twelve-year-old brother, Pedro, plays football in Grupo Sportivo de Carcavelos. He is teaching him how to ride a half pipe.

Mad about football

My name is Pedro. I'm twelve years old and I'm in Year 6. I practice football in Grupo Sportivo de Carcavelos.

"I practice football on Monday, Wednesday, Thursday and Sunday. There is a football pitch in Carcavelos and I practice football in my club, Grupo Sportivo de Carcavelos. My football coaches are Carlos Pendilhe and Gualter. I practice it for about one or two hours. I like canoeing too, but I'm mad about football. Bye!"

Pedro
2011/03/29

Figura 107

Para além do título, têm uma estrutura muito semelhante, havendo no entanto diferenças interessantes. Um texto é sobre o Miguel e é escrito na 3.ª pessoa do singular. Há nele uma referência ao irmão do Miguel, o Pedro. Já o segundo texto é sobre o próprio Pedro e está escrito na 1.ª pessoa do singular. Repare-se, no entanto, numa característica comum: é introduzida uma fala da personagem, em discurso directo, devidamente assinalado pelo uso de aspas. Se no primeiro texto esta "voz" da personagem tem todo o sentido, tem menos sentido no segundo, pois todo ele está construído na primeira pessoa, é sempre o próprio Pedro a falar de si. Dá a sensação de que o aluno, ao escrever estes textos, vai fazendo experiências diversas.

Mas este aluno que escreve tantos textos repetitivos, que parece estar a valorizar a quantidade em detrimento da qualidade, logo a seguir, a iniciar o 3.º período, escreve outros que representam significativos saltos qualitativos, quer em relação à sua própria escrita, quer à do conjunto dos colegas da turma, situando-se a um nível que está muito para além do 6.º ano. É o caso, por exemplo, do texto com que iniciei este artigo, com data de 28 de Abril e intitulado "They caught the thief" (*ver figura 1*).

É esta qualidade de escrita que o Pedro mantém ao longo do 3.º período lectivo e de que apresento dois exemplos. O primeiro (*ver figura 108*). é um rascunho (ainda com alguns erros e gralhas) de uma das cartas que trocou com um dos seus correspondentes em Freamunde. Nela, responde a algumas perguntas, narra uma série de acontecimentos passados ou fala de actividades projectadas e faz ainda algumas perguntas ao colega da escola do norte do país. Veja-se como ele interage com o colega, usando a língua inglesa como veículo de comunicação (no contexto do jogo, plenamente assumido, de trocar toda a correspondência em Inglês), como fala com entusiasmo das suas vivências e actividades, tanto pessoais como colectivas da turma, bem como de projectos a realizar num futuro próximo. Veja-se ainda como fala com todo o entusiasmo das coisas de que gosta, como jogar futebol ou o seu clube de estimação. Tudo num tom de grande naturalidade, muito longe já dos textos iniciais que estavam ainda eivados de artificialismos académicos, próprios de uma escrita imitativa de modelos (mas que tão necessários e úteis foram, para que pudesse apropriar-se e

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 80

Oeiras, 28th May 2011

Hello, João!

How are you doing?

Thanks for your letter.

Sorry for answering you back so late, I was on holidays with my class in Albufeira and Seville. It was a finalists' travel from Monday to Friday. It was very funny. We were on Clube Albufeira Hotel. We dove in our pool, we played football, and we had dinner, lunch and breakfast together... But my favourite thing is that we went to Isla Magica, in Seville (Spain). Isla Magica is amazing. We did lots of funny things, for example: we walked on Anaconda, Jaguar, and Torre El Desafio.... That was the funniest experience I did with my class. It was very really funny!

We are going to attend the next football match of Portugal against Norway in Benfica's stadium. It's free for us. We are going to shout for Portugal: "PORTUGAL, PORTUGAL, PORTUGAL..." Before the match, we are going to the Oceanic pool, in Oeiras. The Oceanic pool is a sea pool in Oeiras. This pool is oceanic because it has got salty water from the Atlantic Ocean.

My daily routine is a little bit different from some of my friends' because I practise football three times a week and a football match on the weekends. I always start my classes at quarter past eight in the morning and have lunch in the school canteen. I sometimes finish classes at twenty to five. After school, I go to my English class in an Institute on Monday and Wednesday. On Monday, Wednesday and Thursday, I have football training with my team and on Saturday I usually have a match with other teams. I always have dinner with my parents and my brother at home, but I sometimes have dinner in a restaurant on the weekends.

My favourite animal is the lion because the lion is the Sporting team's symbol and my favourite colour is green because it is Sporting's too.

I played football in Liga Meo with some of my friends from school, we had the match to regional classifications on Sunday, but we didn't pass behind the groups' stage. We won the first football match 2-0 and the next match ended with a draw game 4-4.

Did you play on Liga Meo too? If so, what were your classifications?

Please, write me about you or email me.

Goodbye, for now.

Best wishes,

Pedro

Figura 108

progredir no desenvolvimento da competência de escrita em Inglês).

O segundo exemplo é uma nova história, criada por si próprio e datada de 26 de Maio (*ver figura 109*).

Trata-se, como podemos verificar, de uma história ingénua, mas contada numa escrita cheia de vivacidade, com os diálogos a alternarem constantemente com a voz do narrador. Há uma situação inicial perfeitamente descrita, que é interrompida por um incidente plausível, narrado com realismo e alguma verosimilhança. São-nos narradas as diversas peripécias que vão decorrendo até ao desfecho. Apesar de algumas imprecisões (por exemplo, o que aconteceu ao cão? O que fizeram ao primeiro ladrão que encontraram?), a história é contada com imaginação e a escrita revela uma grande autonomia, bem como uma qualidade muito superior ao que é expectável em alunos do 2.º ciclo.

Outros alunos davam igualmente mostras de que tinham desenvolvido significativamente a sua competência de escrita em Inglês. A Constança, por exemplo, continuava a produzir textos com grande naturalidade. Interessada como sempre se mostrou pelo desenho e pela pintura, estes não podiam, obviamente, deixar de estar presentes nos seus textos (*ver figura 110*). Repare-se na pertinência e na naturalidade do diálogo.

Repare-se ainda na simplicidade e na autonomia com que nos é narrada esta história (*ver figura 111*).

Simplicidade e autonomia eram também já características constantes nos textos da Marta, como se pode verificar (*ver figura 112*), de novo sobre actividades de lazer, nas férias de Verão. Apesar da simplicidade discursiva, é possível apercebermo-nos da riqueza vocabular e da complexidade das estruturas gramaticais utilizadas, bem como do à-vontade com que faz perguntas retóricas para lhes responder imediatamente a seguir.

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 81

The old woman recovered the bag

Pedro was in Central Park in New York. He was walking his dog. Suddenly a thief stole the bag of an old woman and ran away very fast. The old woman couldn't catch him. Pedro said to the woman:

– What's your name?

– My name is Elisa. What's your name?

– My name is Pedro and I'm going to help you to catch the thief. What did you have in your bag?

– I had my money, my cards, my lipstick, my sunglasses, my new sunglasses and many others things.

Pedro thought and told her to go to the police. And if he said so, they did it better. Pedro and the old woman went to the police station and explained what had happened. The policeman listened to them very attentively and, after they finished their explanation, he asked them:

– What was the thief like?

– He had short grey hair and brown eyes. – answered Pedro.

– Oh! And he was tall and thin. – continued Elisa.

The policeman thought and said:

– There is a possibility that he could be Vladimir Blood.

– Who is Vladimir Blood?

– He is a very dangerous thief. He is the most dangerous of all the thieves. He stole a lot of shops and a lot of people. Let's go! Enter the police car and let's try to catch Vladimir.

They entered the car. During the drive, they found a thief, but it wasn't Vladimir Blood. This thief had stolen a book shop. This thief had stolen their money and a lot of books. They continued the drive and they stopped to drink some coffee.

The waiter asked them:

– Can I help you?

– Can I have a coffee, please? – said the policeman.

– Me too, please. – said Elisa.

– And a cake for me, please. – said Pedro.

The waiter left them and Pedro looked out the window. In the street was Vladimir Blood. He was looking to a car.

– Look at the window! – Pedro said to the policeman. – It's Vladimir Blood!

– Yes, it is.

They got out the café and caught the thief. Blood was running when the policeman caught him.

The old woman recovered her bag and Vladimir was arrested. Elisa thanked to Pedro and gave him a gift: a hundred dollars.

And this is the end of this story.

Pedro V.
2011/05/26

Figura 109

At the museum

Mafalda: Bernardo, come on!

Bernard: Ok!

Mafalda: Look at this painting. It's very beautiful.

Bernard: Look at that one. It's very beautiful, too. It has got some flowers in the garden. The flowers are pink and yellow.

Mafalda: Pink and yellow are my favourite colours. It's a fantastic painting.

Bernard: Who´s your favourite painter?

Mafalda: My favourite painter is Van Gogh. And yours?

Bernard: My favourite painter is Picasso.

Mafalda: Really? My sister loves Picasso, too.

Bernard: One day, my mum bought a Picasso's painting, but she lost it and I helped her. I found it in some boxes in the closets.

Mafalda: Ah, ah, ah! Your mother didn't find the painting.

Bernard: But my mother found my mobile phone when I lost it.

Mafalda: Where did she find it?

Bernard: She found it under the sofa.

Mafalda: It's strange.

Bernard: Mafalda, it's late. The museum is closing. Let's go.

Mafalda: Look! That's my mum. Bye!

Bernard: Bye!

Constança
11/05/2011

Figura 110

A terminar, apresento ainda o texto do Lucas (*ver figura 113*), sobre a viagem que a turma fez com vários professores a Albufeira e a Sevilha e a que o Pedro já tinha aludido na carta para o correspondente. Esta viagem, bem como alguns dos seus pormenores, são-nos contados com uma fluência invejável, tendo em conta que se trata de uma turma do 2.º ciclo de escolaridade.

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 82

A rainy day

On February 18th it was raining. I was sad because I couldn't go to the garden. My mother was cooking lunch and my father was watching TV. My sister was playing computer games and I was looking out the window. My mother said:

– Come on, Carolina! Can you help me?

– Yes, I can – I said.

I helped mum. I chopped the onions, the beans, the tomatoes and the potatoes for our soup. My mother chopped the meat and I set the table. Then we had lunch. My father and my mother loved the soup. Then I looked out the window again and it was still raining.

– Mum, it's raining! The rain doesn't stop! – I said.

– Don't worry, Carolina. Tomorrow will be sunny. You will go to the garden tomorrow. – mum answered.

– And I will plant some plants and play football with my cousin – I said.

That afternoon I played cards with my sister and then we watched TV.

Constança
11/05/2011

Figura 111

My favourite holidays

My favourite holidays are the summer holidays. Why? Because they are the longest holidays in the year. It is also because they are in summer and I love the summer; it is very hot and we can go to the beach and to the pool. In summer holidays I usually go abroad with my family and visit many countries: in Europe, in America or in other continents. Every summer holidays I go to the Algarve and to the North of Portugal. It is very funny! There are no summer holidays that I don't go and visit a new monument or something else that I don't know. Of course when the holidays finish I am sad, but I don't dismay: school is important and great too, but being on holidays is better than going to school!

Marta
20/05/2011

Figura 112

Notas finais

Neste artigo procurei mostrar como evoluiu a escrita em Inglês dos alunos de duas turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo de dois anos, tendo selecionado, por razões metodológicas, um pequeno conjunto de casos de que me servi como exemplo. Procurei ainda, sobretudo no 2.º ano desta minha intervenção, compreender como evoluem os desencadeadores da escrita dos alunos.

Retomando as questões que se me colocaram à partida e sintetizando alguns elementos que fui indicando ao longo do artigo, posso afirmar que é possível, desde o início, desencadear processos que promovam nos alunos o desenvolvimento de uma escrita progressivamente mais autónoma em língua estrangeira.

No início os alunos escrevem a partir de modelos que lhes são proporcionados, imitando os textos que lhes servem de modelos, apropriando-se deles e transformando-os, adaptando-os ao que pretendem comunicar, recriando-os em função das suas intencionalidades comunicativas, para ganharem progressiva autonomia na criação de textos próprios, em função daquilo que verdadeiramente pretendem comunicar.

Tal é possível num contexto pedagógico que assenta numa perspectiva comunicativa de aprendizagem da língua estrangeira e da escrita nessa língua, no qual os alunos interagem uns com os outros e com os textos escritos que são postos à sua disposição, sejam do manual sejam de quaisquer outras fontes. Uma perspectiva que aposta na construção de produtos culturais e na circulação dessas mesmas produções dos alunos no seio quer da comunidade de aprendizagem que os produz (por exemplo, a turma) quer também de uma comunidade mais vasta, exterior à sala de aula e mesmo à escola, recorrendo aos meios de que dispomos

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 83

A trip to Albufeira and Sevilla

On the 15th of May at nine a.m. everyone in my class was ready to leave Oeiras and to go in a crazy trip with teachers to Albufeira and to "Isla Magica" in Sevilla.

We went there by bus in a journey of four hours. When we arrived in Albufeira, at about 1 p.m., we had lunch in a Secondary school canteen. When we finished we returned to our apartments and we unpacked. Then we were ready to go to the swimming pool and it was very nice. We had a lot of fun. We raced against our friends, we dived...

On the second day we went to get to know Albufeira and we visited the Archaeology Museum and the Salty's Lake (Lagoa dos Salgados). I liked it very much. We had lunch in the same place and we returned back home. Everything happened just like the day before. We went to the pool and it was cool again.

On the next day we got up very early and we went to Isla Magica in Spain. It was the best of those days. There were a lot of carrousels and roller coasters. We had a lot of fun. This was a fabulous day.

On the last day we stayed in the pool all morning and after the shower we all had lunch together. It was very nice. At about 3 p.m. we started the journey back to Oeiras.

We all liked this trip very much because it was fantastic and there weren't any big troubles.

F. Lucas
30/5/2011

Figura 113

nesta sociedade global da comunicação e informação em que vivemos. Sendo assim, os textos não são produzidos com a mera finalidade de serem corrigidos pelo professor, são produzidos com a finalidade de comunicar.

O domínio da escrita vai-se desenvolvendo a partir do uso da própria escrita. Esta tem que ser, de início, muito apoiada, quer directamente pelo professor, quer num conjunto de materiais que lhe servem de suporte (os textos que servem de modelo, por exemplo), quer ainda na constante interacção com colegas. É preciso, portanto, deixar (e estimular) que os alunos produzam escrita, para posteriormente se trabalhar a partir dessa mesma escrita, avançando dialogicamente, numa permanente interacção professor-aluno(s) e aluno-aluno(s), em processos de revisão e reescrita. Deste modo se vai desenvolvendo não só a capacidade de textualização, mas também a capacidade discursiva.

A aquisição e o domínio das regras de funcionamento da língua estrangeira alvo vão-se desenvolvendo através da muito frequente acção de revisão textual, em função das necessidades comunicativas concretas. É a partir de textos concretos escritos pelos alunos, com todas as imperfeições e frases agramaticais que possam conter inicialmente, que o professor trabalha com esses alunos, em trabalho de revisão individual, em pequeno grupo ou mesmo com a turma toda, procurando melhorar com eles a eficácia comunicativa desses textos. É nesses momentos, consequentemente, que se provoca a descoberta das regras ou das especificidades comunicativas próprias dessa língua em aprendizagem, se vai procurar informação que ajude a esclarecer as regras ou a sistematizá-las. Sem prejuízo, é claro, de momentos posteriores de trabalho, individual ou colectivo sobre essas regras. Mas não se parte da enunciação das regras para o seu treino, pelo contrário, é a partir das situações comunicativas e da necessidade das regras para uma maior eficácia comunicativa que se desenvolve o trabalho. A gramática é, assim, trabalhada de forma bastante focalizada e sempre relacionada com o sentido. Deste modo, os alunos aprendem a utilizar regras gramaticais quando delas precisam para comunicarem o que pretendem comunicar, por vezes muito antes do que está previsto nas planificações dos grupos disciplinares ou mesmo nos Programas curriculares, como tantas vezes aconteceu nos exemplos que apresentei e descrevi.

O trabalho de revisão de textos é crucial para o desenvolvimento da escrita. Pude verifi-

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 84

car, nesta minha pesquisa, ao analisar os portefólios de diversos alunos, que não basta escrever muito para escrever bem. Alunos que escrevem muito mas que investem pouco na revisão dos seus textos progrediram menos na escrita do que outros alunos que aliavam o escrever muito com um grande investimento na revisão dos seus textos. Não posso ter a certeza de que seja sempre assim, mas não tenho dúvidas acerca da importância de um trabalho exaustivo de revisão, pois foi através deste trabalho exaustivo de revisão, aliado à função comunicativa dos textos produzidos, que vi estes alunos a progredirem no desenvolvimento das suas competências de escrita. Deste modo, a revisão é um processo focalizado, posto ao serviço da melhoria da comunicação. Isto é, parte-se da comunicação (o texto inicial) para a revisão, servindo esta para melhorar a comunicação. A gramática é, assim, posta ao serviço da aprendizagem da língua, numa perspectiva funcional.

Numa concepção vygostkyana, parte-se sempre daquilo que o aluno é capaz de escrever para comunicar, trabalhando a partir daí em dialogia. O professor trabalha com o aluno a partir do ponto em que ele está, daquilo que ele é capaz de escrever, com todas as imperfeições e todos os erros linguístico-gramaticais, ajudando-o, com recurso a suportes vários, a progredir a partir daí, num trabalho que é sempre contextualizado, por forma a melhorar o sentido que se pretende com o texto, isto é, a melhorar a comunicação.

Recorre-se a tudo aquilo de que se precisa e de que se dispõe para comunicar aquilo que se pretende comunicar, melhorando progressivamente a eficácia da comunicação.

Esta perspectiva comunicativa da aprendizagem da língua estrangeira e da produção escrita, em que os textos produzidos pelos alunos têm sentido para eles e servem para comunicar com os outros (através das constantes trocas que se faziam na turma, das leituras à turma, da divulgação na escola e no exterior através do blogue, da correspondência com alunos de outras escolas situadas a grandes distâncias, bem como os "feedbacks" recebidos dos colegas da turma, de outros colegas e professores da escola, dos correspondentes, de pais e encarregados de educação, de pessoas de outros países que acederam ao blogue), constituiu um considerável factor de motivação para a escrita, desencadeando um incremento das produções escritas e contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento da capacidade de escrita em Inglês.

Os progressos na escrita dependem, porém, de um envolvimento continuado, sem o qual podem ocorrer retrocessos, como se verificou com a interrupção que teve lugar a meio do 5.º ano. É necessária uma exposição continuada à língua estrangeira, podendo a escrita, neste contexto, ser apoiada por materiais diversos (dicionários, outros escritos, banco de sugestões de escrita, revistas, gramáticas, …) e não descurando o conhecimento que os alunos têm dessa língua através do mundo que os rodeia (no caso do Inglês, facilitado pelo mundo da comunicação social e do espectáculo). Em diversos momentos, esta exposição à língua inglesa fora da escola foi desencadeadora de avanços na escrita dos alunos, como referi em alguns exemplos ao longo deste artigo.

Esses foram momentos, nos percursos individuais de desenvolvimento da autonomia na escrita em Inglês, em que alunos se "libertaram" de modelos que usavam para incorporarem, na sua escrita, elementos linguísticos recebidos por exemplo do mundo do cinema ou da televisão e que lhes eram úteis para as finalidades comunicativas que pretendiam no momento.

Procurei mostrar, ao longo deste artigo, como os alunos começaram por se apoiar nos textos do manual como suportes para as suas primeiras tentativas de comunicação por escrito em Inglês, adaptando-os a si próprios e a outras pessoas que lhes eram mais próximas. Como foram recriando textos diversos, introduzindo cada vez maiores transformações. Como construíram os seus próprios textos re-

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 85

produzindo (e, posteriormente, recriando) situações de oralidade. Como começaram a construir os seus textos utilizando textos vários, cruzando-os e recriando-os. Como conseguiram posteriormente, estimulados pelo professor, construir textos a partir da recolha de dados em fontes diversas, já sem um modelo de texto como suporte. Como, finalmente, passaram a criar os seus próprios textos de forma autónoma, sem recurso a quaisquer modelos de suporte.

A evolução dos desencadeadores de escrita acompanhou este processo de autonomização. Se num primeiro momento os desencadeadores se centravam nos textos do manual, noutros textos postos à sua disposição e em propostas de escrita elaboradas e disponibilizadas pelo professor, na reprodução ou recriação de situações de oralidade vivenciadas nas aulas, em propostas e sugestões desencadeadas pelo professor, os desencadeadores evoluíram à medida que os alunos evoluíam também para uma escrita menos "imitativa", menos "andaimada" em textos que lhes serviam de modelos e de suportes, para uma escrita mais autónoma.

Assim, neste processo, em certa medida provocado pelo professor com as propostas e sugestões que foi fazendo (estimulando a uma progressiva autonomia a partir do ponto em que cada um se encontrava), passaram a constituir-se como principais desencadeadores da escrita destes alunos os seus interesses, os seus gostos, as suas vivências. Nesta fase surgiram muitos textos, por exemplo, sobre jogadores e clubes de futebol, sobre animais preferidos, roupas preferidas, comida, músicos, filmes e programas de televisão de que se gosta, mas também sobre momentos de lazer agradáveis (férias, fim de semana, …). À medida que os alunos começam a ganhar mais confiança e capacidade comunicativa em Inglês, começam a surgir as primeiras narrativas, de acontecimentos reais ou ficcionados. Entra-se então numa fase, já de escrita autónoma, em que tudo pode servir de pretexto desencadeador da escrita, desde os acontecimentos fortuitos do quotidiano (por exemplo, o decurso de uma dada aula de uma dada disciplina, uma festa, uma viagem, rotinas diárias, um dia de chuva em que não se pode ir brincar no exterior, etc.) até situações inteiramente ficcionadas. Tudo serve de pretexto para a produção escrita, tudo pode ser pretexto para comunicar.

Se em termos temáticos tudo na vida (real ou ficcionada) pode ser desencadeador de produção escrita nesta fase caracterizada pela autonomia, em termos processuais é o contexto comunicativo criado na aula que é o grande desencadeador de escrita, com a permanente circulação entre os alunos das suas produções escritas, as interacções entre os alunos no seio da aula e com o exterior, isto é, o sentido comunicativo que a escrita e o acto de escrever têm para quem escreve.

Muitos dos alunos das turmas com as quais realizei este trabalho atingiram níveis de escrita em Inglês elevadíssimos, que raramente tenho encontrado mesmo em alunos do 9.º ano. É-me ainda difícil compreender as razões de tão elevada qualidade na sua produção escrita e não tenho resposta para esta constatação. A única explicação que consigo encontrar é que tal se deverá ao ambiente de trabalho criado em sala de aula e ao modelo pedagógico que lhe está subjacente.

Mas não foi só a nível da escrita que tal se verificou. Professoras de Inglês de outro país que estiveram na minha aula e dialogaram bastante com os alunos (em Inglês, claro) chamaram-me a atenção para a elevada capacidade de comunicação oral que verificaram nos alunos. Não menos significativo foi o testemunho de uma mãe (e do respectivo aluno) em Setembro, após as férias de Verão. Este foi passar uns dias a Inglaterra depois de terminado o ano letivo, tendo frequentado um curso de Verão. Esteve aí sozinho, sem nenhum adulto conhecido a acompanhá-lo. Conseguiu comunicar perfeitamente em Inglês durante a sua estadia. Foi sozinho às compras e não sentiu qualquer dificuldade em comunicar com as pessoas in-

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 86

glesas. Foi ao cinema ver um filme em Inglês (sem legendas, obviamente) e também aí não teve qualquer dificuldade em compreender todo o filme (o novo do Harry Potter). Assim sendo, não foi apenas a nível da escrita que estes alunos desenvolveram uma elevada capacidade de comunicação em Inglês, foi igualmente a nível da comunicação oral. Como tenho ouvido dizer à Ivone Niza, a escrita é um importante modo de apreensão da própria língua, só se passa para dentro da língua quando se passa pela escrita.

A terminar, uma palavra de agradecimento a todos os/as colegas que comigo participaram no Grupo Cooperativo do ensino por disciplinas da Regional de Lisboa do MEM, em especial à Ivone, uma vez que este grupo foi decisivo para a concretização deste trabalho. Devo a este grupo a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais que me permitiram concretizar o trabalho de promoção do desenvolvimento da escrita dos alunos. Sem a partilha de práticas e reflexão sobre as mesmas que constantemente fomos realizando, "iluminando-as" com a leitura e debate de textos teóricos, tal não teria sido possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allal, L. & Chanquoy, L. (2004). Introduction. In Linda Allal, Lucile Chanquoy, & Pierre Largy, (Eds.). *Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp.1-7). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Calkins, L. (2008). *Crianças produtoras de texto: a arte de interagir em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.

Kostouli, T. (2005). Introduction: Making Social Meanings in Contexts. In Triantafillia Kostouli, (Ed.). *Writing in Context(s): textual practices and learning processes in sociocultural settings*. New York: Springer.

Niza, I. (2000). O Trabalho Oficinal da Escrita. *Escola Moderna*, 9 (5.ª),31-38.

Pires, J. (2010). O contexto organizativo do trabalho autónomo e o desenvolvimento da produção escrita em Inglês. *Escola Moderna*, 36 (5.ª), 52-92.

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

Van Gelderen, A. & Oostdam, R. (2004). Revision of form and meaning in learning to write comprehensible texts. In Linda Allal, Lucile Chanquoy & Pierre Largy (Eds.). *Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp. 103-123). Boston: Kluwer Academic Publishers.

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 87

Instruções para apresentação de artigos

1. Dada a natureza da nossa revista, os artigos deverão, de preferência, relatar uma atividade ou sequência de ações, integradas em qualquer dos módulos que fazem parte da sintaxe do Modelo Pedagógico, tal como se costuma proceder com os relatos de práticas apresentados nos congressos do MEM.

O relato deverá ser antecedido de um enquadramento teórico correspondente ao tema curricular tratado, onde serão mobilizados e sujeitos a reflexão alguns textos ou referências que esclareçam o trabalho realizado e a ele se articulem.

O fecho do artigo poderá proporcionar algumas ideias para aperfeiçoar o nosso trabalho no MEM e nas escolas ou integrará reflexões pedagógicas e orientações para aprofundar culturalmente a auto-formação cooperada.

Reservaremos um número, por ano, a ensaios de carácter científico-pedagógico.

Os documentos e informações complementares considerados importantes para a ilustração do artigo devem integrar-se em anexos.

As citações e a lista das referências bibliográficas seguirão as normas da American Psygological Association (APA) em www.Apastyle.org.

2. Os originais deverão ser apresentados em documentos de processamento de texto, de preferência em formato Word e entregues em formato digital ou enviados por e-mail.

Os textos deverão ser processados no tipo de letra **Arial**, tamanho **11**, com espaçamento de 1,5, num total máximo de 35 linhas por página e formatado à esquerda.

A primeira página deve conter o título do artigo, no tipo de letra **Arial**, tamanho **12**, a **negrito** e o nome do autor, com a letra **Arial**, tamanho **11**, normal.

No corpo do texto, no local onde se quiser colocar uma figura, deve-se escrever "inserir figura n.º" e a respectiva legenda, exemplo: *inserir figura n.º 4 – Mapa de produções e realizações.*

As figuras a utilizar devem ser as originais ou digitalizações com a melhor qualidade possível e enviadas em anexo, em JPEG, TIFF ou EPS.

As notas devem aparecer numeradas sequencialmente no fim do texto. No corpo do texto serão indicadas de modo idêntico ao das figuras, exemplo: *inserir nota n.º 14.*

3. Referências bibliográficas.

As referências bibliográficas serão integradas no texto, de acordo com o sistema de normas da APA. Apenas se devem incluir as referências de publicações ou obras referidas ao longo do artigo. A lista de referências bibliográficas a incluir no final do texto deverá ser organizada por ordem alfabética e cronológica.

Alguns exemplos:

Charmeux, E. (2006). Nouveau bouc émissaire à chatier, selon G. de Robien : la grammaire. *Cahiers pèdagogiques.* Consultado em 15 de Janeiro de 2008 através de http://www.cahiers-pedagogiques.com

Niza, S. & Formosinho, J. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: A aprendizagem profissional e ação docente (pp. 345-362).* Porto: Porto Editora.

Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores.* Mangualde: Edições Pedago.

Soares, J. (2008). Reflexões acerca da aprendizagem e do ensino da gramática no 1.º CEB. *Escola Moderna*, 32 (5), 9-17.

REVISTA N.º 44 cópia10 11/07/12 11:15 Page 88

Caro Leitor, caro sócio,

Como sabe, a revista constitui um direito dos sócios do MEM, mas pode ser adquirida e lida por todos. Deste modo, abaixo disponibilizamos a informação que consideramos útil para a respectiva assinatura.

1. Ficha de assinatura
Os não sócios preenchem a ficha de assinatura (nesta mesma página) da revista Escola Moderna.

2. Proposta de sócio
Se quiser associar-se ao Movimento, preencha a ficha de proposta de sócio a partir da página *www.movimentoescolamoderna.pt*
Envie-a para o MEM, acompanhada de um cheque com o valor da jóia e da primeira anuidade (6€ + 46€). Será depois contactado para concluir o processo administrativo e regularizar a quotização.

3. Actualização de dados de sócio
Alguns sócios mudaram de casa, mudaram de código postal, de núcleo ou de local de trabalho e não nos avisaram. Agradecemos que nos informem, actualizando os dados, logo que ocorram alterações.

Solicitamos-lhe que envie toda a correspondência para:
Movimento da Escola Moderna – Centro de Formação – Rua do Açúcar 22-B – 1950-008 LISBOA
Podem contactar-nos no Centro de Recursos, telefone: 218 680 359, fax: 218 620 024,
e-mail: mem@mail.telepac.pt

Assinatura da Revista "Escola Moderna"

A. Dados Pessoais

1. Apelido: _____

2. Nome completo: _____

3. Morada: _____

4. Localidade: _____ 5. Cód. Postal: _____

6. E-mail _____ 7. Telef.: _____ 8. Telem.: _____

B. Pagamento

Junto o cheque número: _____ do banco _____ dirigido ao Movimento da Escola Moderna – Centro de Formação – Rua do Açúcar 22-B – 1950-008 LISBOA

C. Condições de assinatura (para os números relativos a cada ano)

não sócios 15,00 Euros
n.º avulso 6,50 Euros