

O ensino da escrita em FLE: os contextos oponentes segundo os professores¹

La enseñanza de la escritura en FLE: los contextos divergentes según los profesores

Teaching of Writing in FFL: Opposing Contexts from Teachers' Perspectives

Joaquim Guerra

jguerra@ualg.pt

Centro de Estudos em Ciências da Linguagem, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Professor Auxiliar, Universidade do Algarve, Campus de Gambelas, Portugal

Recibido: 13 de octubre de 2017

Aprobado: 20 de noviembre de 2017

Resumo

Este artigo procura entender as razões que levam docentes de Francês Língua Estrangeira (FLE) do Ensino Básico e do Ensino Secundário a secundarizarem o desenvolvimento da competência de produção escrita, através do estudo das representações de professores acerca das suas práticas de ensino da escrita. A partir de uma abordagem compreensiva de análise de dados recolhidos através de entrevistas, poder-se-á entender que as principais dificuldades no ensino da escrita apontadas pelos sujeitos remetem para contextos extrínsecos, não dependentes da ação dos docentes envolvidos. Discutiremos, deste modo, os obstáculos referidos pelos docentes quanto à implementação de práticas de ensino da escrita; quanto às dificuldades observadas nos alunos; e, por fim, as estratégias implementadas para resolver as dificuldades referidas.

Palavras-chave: *representações de professores, Francês Língua Estrangeira (FLE), escrita, ensino da escrita, dificuldades no ensino da escrita*

Resumen

Este artículo busca comprender las razones que llevan a los profesores de Francés Lengua Extranjera (FLE) de la enseñanza básica y secundaria a relegar a un segundo

¹ Este artigo tem por base a minha Tese de Doutoramento (Guerra, 2007), nomeadamente os subcapítulos referentes às dificuldades relevadas pelos professores de Francês nas entrevistas semidiretivas conduzidas em 2006. *As boas práticas de ensino da escrita. Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita*, Joaquim Guerra, Universidade do Algarve, orientada pela Professora Doutora Maria de Lurdes Cabral, 2007.

plano el desarrollo de la competencia de producción escrita, a través del estudio de las reflexiones de profesores acerca de sus prácticas de enseñanza de la escritura. A partir de un abordaje comprensivo de análisis de datos recogidos a través de entrevistas, se encontró que las principales dificultades en la enseñanza de la escritura registradas por los sujetos remiten a contextos extrínsecos, no dependientes de la acción de los docentes implicados. De este modo, discutiremos los obstáculos referidos por los docentes en cuanto a la implementación de prácticas de enseñanza de la escritura, a las dificultades observadas en los alumnos y, finalmente, a las estrategias implementadas para resolver las dificultades referidas.

Palabras clave: *reflexiones de profesores, Francés Lengua Extranjera (FLE), escritura, enseñanza de la escritura, dificultades en la enseñanza de la escritura*

Abstract

This article aims to identify and understand the reasons why teachers of French as a Foreign Language FFL/FLE) in elementary and secondary education underplay the development of writing competences by studying teachers' reflections about their writing teaching practices. Using a comprehensive approach and drawing on analyses of data collected through interviews, we found that the main difficulties in teaching writing mentioned by the subjects refer to extrinsic contexts independent of actions by the teachers involved. The article discusses the obstacles mentioned by the teachers regarding the implementation of writing teaching practices, regarding the difficulties observed in the students, and finally, the strategies implemented to solve the mentioned difficulties.

Keywords: *teachers' reflections, French as a Foreign Language (FFL/FLE), writing, teaching writing competence, difficulties in teaching of writing*

O conhecimento das práticas e da sua conceitualização dos docentes de Francês Língua Estrangeira (FLE) é pouco conhecida em Portugal. Na verdade, os estudos que reportam aplicações teórico-metodológicas no campo do ensino da escrita enquadram-se na sua grande maioria na área do ensino da Língua Materna (Pereira, 2000) e, mais recentemente, na área do Inglês Língua Estrangeira. Neste sentido, esta investigação adquiriu uma relevância especial por procurar, por um lado, descrever e caracterizar as práticas dos professores de FLE de dois níveis de ensino (3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) e, por outro, relevar o pensamento dos professores acerca das suas práticas, levando-os a destacar e caracterizar o que na sua atuação, na área do ensino da escrita, consideram como a(s) sua(s) melhor(es) prática(s). Apresentamos neste artigo os fatores que segundo os professores dificultam o ensino da escrita, bem como procuram resolvê-los.

Recordamos que em Portugal, os programas de Francês para o Ensino Básico² (EB de ora em diante) são os mesmos desde a sua homologação em 1994, sem qualquer atualização e que o Ensino Secundário³ (ES), cujos programas entraram em vigor em 2001, tem perdido alunos o que provocou a recolocação desses docentes no ensino de outras línguas (Português, nomeadamente), ou optarem por se formarem em ensino do Espanhol.

Representações de professores

Considerámos representação como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações desenvolvidas pelos indivíduos no seu contexto social, determinando as suas práticas e os seus comportamentos (Abric, 1994; Malglaive, 1995). O estudo das representações, permite compreender, segundo Moore (2004), como um grupo específico (des)codifica o real em função de fatores contextuais. Funcionam como um guia para a ação; orientam as ações e as relações sociais e profissionais de um indivíduo.

Apesar da importância atribuída ao estudo das representações, o número de investigações sobre representações de professores no domínio da língua estrangeira não é muito vasto, nomeadamente em Portugal, ainda que estudos tenham demonstrado a importância das crenças e opiniões dos professores sobre o ensino de línguas nas suas práticas. Como refere Pajares (1992), “researchers have demonstrated that beliefs influence knowledge acquisition and interpretation, task definition and selection, interpretation of course content, and comprehension monitoring” (p. 328).

Neste sentido, as crenças e representações fornecem um suporte ao professor, auxiliando-o nas tomadas de decisão quer a nível da preparação de aulas quer no decorrer das mesmas.

Escrever: perspetiva teórico-metodológicas

Estabelecer atualmente uma definição única e globalizante da competência de escrever é dificultado pelas características poliédricas que revestem os diferentes olhares sobre a mesma.

Neste sentido, considerámos a definição do ato de escrever de Reuter (1996) como aquela que melhor a sintetizava. Para ele, a escrita corresponde a uma prática social, historicamente construída, implicando a operacionalização geralmente conflituosa de saberes, representações, valores, investimentos pessoais e de operações cognitivas, através da qual um ou vários sujeitos procuram (re)produzir sentido,

² Os programas do EB de 1994 trouxeram as abordagens comunicativas para o contexto do ensino de Francês em Portugal (Portugal. Ministério da Educação, 1994).

³ Os programas do ES ancoraram-se na perspetiva acional defendida pelo *Quadro Europeu Comum de Referência*, bem como a noção de competências comunicativas e interculturais a desenvolver nos alunos (Santos, 2001).

linguisticamente estruturado, com a ajuda de um utensílio, num suporte que conserva duravelmente ou provisoriamente o escrito, num espaço socioinstitucional determinado.

Em termos metodológicos, consideramos (Guerra, 2007) que boas práticas de ensino da escrita devem possuir as características seguintes: (i) ter em conta o contexto ecológico dos sujeitos (professores e alunos), nomeadamente relativamente à sua relação com a escrita (Barré-de Miniac, 2000); (ii) contemplar as diferentes componentes do processo; (iii) os objetivos da tarefa devem ser claros e partilhados com os aprendentes; deve diversificar géneros textuais, contextos comunicativos e destinatários; (iv) as instruções devem ser precisas, tendo por base os objetivos da tarefa, a ou as componente(s) do processo de escrita a desenvolver e os critérios de correção/avaliação; (v) deve promover um questionamento dialético entre o aprendente e o conhecimento, passando igualmente por confrontos no seio de práticas de escrita colaborativa; (vi) o modelo de avaliação deve ser processual, promovendo a participação dos estudantes na elaboração de critérios e na correção/avaliação do seu texto; por fim, (vii) deve recorrer às novas tecnologias, dada a sua cada vez maior influência na vida pessoal e profissional dos indivíduos.

Metodologia

Participantes

Este estudo procurou abranger todas as escolas do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário da região do Algarve. Assim sendo, a amostra inicial consistiu na população total de professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) naqueles níveis de ensino, 257 ao todo. Responderam 155 docentes, dos quais 89% são do sexo feminino. São professores relativamente jovens (71% situam-se entre os 25 e os 45 anos) e estão sobretudo colocados em escolas do 3º ciclo. Possuem todos uma licenciatura em línguas e literaturas e são profissionalizados, isto é, todos eles completaram a especialização em ensino.

Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados junto dos professores procedeu-se, numa primeira fase, através de um questionário que procurava caracterizar as práticas de ensino da escrita. Este instrumento foi enviado por correio às escolas, juntamente com instruções detalhadas acerca do seu preenchimento e método para a sua devolução ao investigador. Respondeu, à nossa solicitação, um total de 155 professores, o que equivale a uma taxa de 60,3% de respostas obtidas. Numa segunda fase, e após a estratificação da amostra, realizámos 11 entrevistas semidiretivas (6 no 3º ciclo do Ensino Básico e 5 no Ensino Secundário), através da qual quisemos reforçar a caracterização das práticas dos docentes e destacar o pensamento dos professores acerca do que consideram ser boas práticas de ensino da escrita por eles experienciadas.

Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados acompanha a natureza dupla – quantitativa e qualitativa – dos métodos de recolha. Com efeito, o questionário foi analisado através de métodos estatísticos (nomeadamente análises não-paramétricas) e às entrevistas foi aplicada a técnica da análise de conteúdo.

A validade e fidelidade dos métodos de recolha e de análise foram desenvolvidas através de métodos externos ao investigador, o método dos juízes, para além de se procurar a validade interna recorrendo a testes de consistência que conciliavam interações entre a base teórica, as perguntas de investigação e os dados recolhidos pelos instrumentos. A triangulação foi garantida através da aplicação de dois instrumentos diferentes de investigação, bem como recorrendo à análise e sua interação com os programas oficiais que norteiam o ensino do Francês em Portugal.

O nível de confiança, isto é, a consistência das respostas fornecidas, foi obtido, através do teste *Alfa de Cronbach* que superou o índice de referência de 0,80, situando-se em 0,896.

Resultados: os contextos oponentes ao ensino da escrita

No âmbito da entrevista, os professores destacaram, com alguma ênfase, dificuldades manifestadas pelos alunos e por eles encontradas quer relativamente ao desempenho dos estudantes, quer quanto à sua própria prática pedagógica.

Efetuaremos, primeiramente, uma resenha crítica das dificuldades relativas aos alunos, e, em segundo lugar, exporemos aquelas que foram destacadas pelos docentes quanto aos entraves à sua prática. Em terceiro lugar, veremos as estratégias desenvolvidas pelos sujeitos para resolver as dificuldades descritas.

As dificuldades dos alunos

Os professores foram bastante detalhados na descrição das dificuldades dos alunos. O Quadro n.º 1 sintetiza o tipo de dificuldades referenciadas pelos sujeitos e o correspondente número de unidades de registo encontrado.

Como podemos observar, as principais preocupações dos docentes centram-se nas dificuldades dos alunos a nível das várias facetas da competência comunicativa: conhecimentos linguísticos, do mundo e dos contextos comunicativos.

Quadro n.º 1
Dificuldades dos alunos referidas pelos entrevistados

Indicador	Unidades de Registo	
	3º Ciclo	ES
Vocabulares	7	5
Morfossintaxe	10	9
Conhecimento temático	1	—
Interferência LM	1	2
Estruturação textual	1	3
Em seguir instruções	2	—
Uso de materiais auxiliares	3	3
Na Revisão / (co-)correção	1	2
Cumprimento de prazos	—	2
Desmotivação / desinteresse	4	3
Falta de autoestima	1	1
Necessidades educativas especiais	1	—
Transferência de conhecimentos [...]	2	—
Relativas a fatores institucionais / programáticos	—	1

Uma leitura atenta da quantificação das unidades de registo por indicador permite-nos verificar que os conhecimentos vocabulares lacunares e as deficiências a nível morfossintático, bem como na estruturação textual, correspondem às dificuldades dos alunos mais apontadas pelos entrevistados.

Para os professores, a principal preocupação a nível da escrita centra-se na manifesta falta de vocabulário, sem o qual os estudantes não podem sequer tentar redigir um texto. Segundo PEB1⁴:

// Quer dizer na língua estrangeira // o que mais me preocupa é vocabulário do que propriamente aquela estrutura perfeita de um texto em língua materna porque aí o vocabulário não é tanto o problema (Entrevista, abril de 2006).

Esta constatação conduz, inclusive, a que um docente do ES afirme categoricamente, por diversas vezes, que na sua grande maioria os estudantes possuem um vocabulário pobre (SIC).

A esta característica apontada aos estudantes, podemos associar a referência ao fraco conhecimento temático, tendo em conta que para estes professores, este

⁴ Foi construído um código de modo a garantir a confidencialidade dos dados. [PEB] corresponde então a Professo do 3º Ciclo do Ensino Básico e [PES] a Professor do Ensino Secundário, sendo o valor [1] o número de ordem da realização da entrevista.

conhecimento corresponde à capacidade de trabalhar em aula o vocabulário ligado ao conteúdo temático em estudo e a uma insegurança bastante acentuada nos seus conhecimentos em momentos de escrita. Parece-nos, então, que as práticas de introdução, de exercitação e de aplicação do vocabulário em aula não estarão a contribuir para um efetivo conhecimento lexical na LE (Língua Estrangeira).

Por seu lado, a falta de segurança no domínio da LE pelos alunos pode igualmente contribuir para as dificuldades observadas a nível vocabular. Com efeito, a cópia do texto base, associada ao receio em escrever diretamente em francês pode ocasionar situações em que os estudantes procuram certificar-se que estão a escrever corretamente as palavras e/ou que prefiram inicialmente escrever em português e depois efetuar a tradução para francês.

A cópia do texto base ocorre igualmente a nível morfossintático, tendo os alunos dificuldades em demarcar o seu texto do texto base, como afirma [PEB4]:

Têm dificuldades em demarcar o seu texto do texto base (exemplo: passagem da primeira para a terceira pessoa, recurso a aspas para transcrever excertos do texto lido); nas palavras da professora: “Fazem cola do texto original” (Entrevista, abril de 2006).

Não obstante, as principais dificuldades referenciadas prendem-se com a conjugação verbal, independentemente do nível ensinado, o acordo com o sujeito e a distinção entre pretéritos.

A interligação entre conhecimento gramatical (estrutural) e as situações contextuais de uso são também motivo de preocupação por parte dos docentes. Segundo os sujeitos, os alunos dificilmente transferem os conhecimentos gramaticais declarativos, treinados essencialmente em exercícios estruturais, para momentos de comunicação verbal (escrita ou oral).

|| noto que os alunos têm efetivamente mais dificuldade || na produção escrita do que a tudo o resto. Porque por exemplo || isto é uma coisa muito recente que aconteceu o ano passado || e que acontece mesmo || este ano || Portanto, nós damos os conteúdos, as unidades || quer || conteúdos || linguísticos quer os conteúdos temáticos, eles conhecem vocabulário, ||, papagueiam os conteúdos, depois quando é para aplicação prática, para a produção escrita, eles têm mais dificuldade. Eu costumo dizer: “Vocês não || falam francês com exercícios lacunares, ||” Mas isso eles aplicam perfeitamente || [PEB6] (Entrevista, abril de 2006).

Segundo os respondentes, os alunos demonstram dificuldades em saber utilizar em situações discursivas os conhecimentos adquiridos e exercitados em situações que parecem recorrer predominantemente a exercícios estruturais. Registam problemas na percepção dos contextos comunicativos nos quais se devem usar determinadas estruturas linguísticas e conhecimentos do mundo. No fundo, parece-nos, igualmente, que se encontram conformados pelo tipo de práticas desenvolvidas, nas quais a resposta a uma

pergunta de compreensão é considerado a escrita de um texto e os itens gramaticais são abordados enquanto estruturas isoladas do seu contexto de produção.

Do discurso dos docentes podemos ainda inferir o modo de entendimento da organização das aulas. Com efeito, predomina ainda a estruturação através da unidade didática, quando os programas de Francês, do Ensino Secundário e as Competências Essenciais do 3º ciclo, apontam para uma organização de situações de ensino-aprendizagem sequenciais, organizadas em torno de tarefas comunicativas, numa perspetiva acional defendida pelo *Quadro Europeu Comum de Referência* (Consel de l'Europe, 2001), onde se interliga a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e de competências.

Por seu lado, para os docentes do ES a principal interferência da Língua Materna na Língua Estrangeira ocorre na construção sintática, por via da correspondência entre algumas categorias gramaticais (*e.g.* preposições) e não na dificuldade em traduzir vocábulos ou nos referenciais temáticos.

Apenas dois professores destacaram a falta de conhecimentos dos alunos a nível da construção textual, isto é, na organização temática e discursiva das várias sequências que compõem um texto. Essa constatação poderá também revelar que os próprios sujeitos não trabalham com frequência o modo de organização textual dos vários géneros de texto que exploram nas aulas.

Como verificámos em outro lugar (Guerra, 2008), os docentes utilizam uma denominação genérica, própria de uma vertente de produto na conceção do ensino da escrita – introdução, desenvolvimento e conclusão.

Os textos resumem-se, assim, a “palavras soltas” [PES5], resultado de um trabalho *copy/past* [PES5] (entrevista, abril de 2006), do texto modelo de referência ao texto redigido pelo aluno. Por conseguinte, consideramos natural que o aprendente tenha dificuldade em corrigir o seu trabalho, em realizar uma revisão eficiente no seu e no texto dos seus colegas.

Com efeito, os conhecimentos lacunares a nível lexical, morfossintático e discursivo não permitem ao aluno realizar revisões do seu texto e proceder às consequentes correções. Para além disso, as correções dos textos realizadas pelos alunos ou não são apoiadas por fichas de verificação, ou são efetuadas depois da leitura corretiva prévia do professor, limitando-se as suas competências a nível da identificação dos erros cometidos.

Associa-se a este problema os constrangimentos que resultam da falta de destreza na utilização de materiais auxiliares, como gramáticas e dicionários. Paralelamente, parecem existir igualmente dificuldades na resolução de problemas em trabalho autónomo, isto é, sem a presença do professor para auxiliar nas dúvidas vocabulares ou sintáticas, como vimos ser prática corrente.

Assim, tendo em conta que “[...] || mais de metade das palavras vãovê-las ao dicionário, mesmo que eles saibam escrever as palavras / ||” [PEB2] (entrevista, abril de 2006), é natural que “[...] ao nível da escrita [haja] muitas dificuldades em trabalho autónomo. Eles precisam || sempre da bengala, da orientação. || É assim nem que seja uma linha” [PES1] (entrevista, abril de 2006). Em nossa opinião, a fraca utilização de materiais auxiliares nas aulas em geral, e nos momentos de escrita em particular, em detrimento do recurso ao professor como detentor de todo o saber necessário, contribuirá grandemente para a falta de autonomia e, consequentemente, para a ausência de conhecimento de estratégias de aprendizagem a este nível. A dificuldade em perceber as instruções fornecidas pelo professor pode também ocasionar dificuldades na redação do texto e em trabalhar de forma mais autónoma.

Neste sentido, e perante as dificuldades manifestadas pelos alunos, o cumprimento dos prazos estabelecidos torna-se mais difícil, daí esse constrangimento ter sido indicado como um dos problemas ligados ao desenvolvimento de tarefas de escrita em sala de aula. Tendo em conta que os estudantes de LE despendem mais tempo na resolução de tarefas de escrita, muitos docentes preferem solicita-las como trabalho de casa, ou então, evitam esses momentos para poder cumprir o programa.

Às dificuldades cognitivas indicadas associam-se fatores psicológicos como a falta de motivação e a falta de autoestima.

“Por falta de confiança || /”, segundo [PEB2] (entrevista, abril de 2006), os alunos (i) não ousam, como observámos atrás, escrever diretamente em língua francesa, correndo o risco de as traduções depois realizadas se encontrarem mais próximas da estrutura sintática portuguesa, ou (ii) procuram os vocábulos todos no dicionário ainda que os conheçam. A falta de autoestima dificulta também a relação com a escrita. Entrar na escrita (Barré-de Miniac, 2000), isto é, começar a escrever, é uma tarefa difícil para muitos adultos, e também para os aprendentes a escreventes. Implica uma predisposição do aprendente para a escrita, uma orientação.

Esta relação pessoal com a escrita obriga, portanto, a uma predisposição favorável pré-construída, no caso da LE ancorada igualmente na relação com a escrita em LM⁵. A orientação para a escrita do aprendente funda-se também na sua percepção da escrita nos seus vários domínios de uso enquanto meio de comunicação prestigiado e nos vários conhecimentos (declarativos, processuais, contextuais) requeridos. Ora, na LE, iniciar um texto é um processo ainda mais dificultado devido à insegurança quanto aos conhecimentos prévios requeridos e quanto à incapacidade para resolver os problemas que surjam durante a escrita, devido às lacunas quanto aos vários tipos de conhecimentos envolvidos.

Para além do mais, muitos alunos parecem não estar motivados para participar nas atividades de aula, dificultando o seu trabalho, o dos colegas e o do professor.

⁵ Língua Materna.

Os docentes confrontam-se, também, com alunos cujas dificuldades são mais difíceis de resolver, como é o caso de estudantes com necessidades educativas especiais. Para estes aprendentes, situações consideradas simples e/ou facilmente ultrapassáveis pelos seus colegas tornam-se verdadeiros desafios a atingir. Estes alunos trazem dificuldades acrescidas aos professores, nomeadamente do EB, que sentem alguma dificuldade em fomentar a integração e o trabalho individualizado especializado.

As dificuldades dos professores

Relativamente ao professor, as dificuldades manifestadas prendem-se essencialmente com questões relativas (i) a condições curriculares e de política educativa, (ii) a fatores metodológicos e, por fim, (iii) a circunstâncias de âmbito pessoal (cf. Quadro n.º 2).

Quadro n.º 2

Principais dificuldades dos professores

Categorias de dificuldades	Indicador de análise	Unidades de Registo	
		3º Ciclo	ES
Curricular/Política educativa	Organização curricular / Programas	6	3
	Ligadas a fatores externos / Institucionais	4	1
	Número de alunos por turma	3	2
Metodológicas	Necessidades educativas especiais / Integração	2	—
	Indisciplina	4	—
	Manual escolar	—	4
	Diferenciação pedagógica	—	2
Pessoais	Desmotivação	5	2
	Dúvidas relativas ao conceito de escrita	2	1

Pela ótica dos docentes entrevistados, ainda que possam existir muitos entraves ao processo de ensino-aprendizagem da escrita, nenhum deles parece admitir ter dificuldades reais em processar tarefas de escrita na sala de aula. De facto, a não ser a dúvida manifestada por um docente de cada ciclo de ensino relativamente ao conceito de escrita, as restantes contrariedades são provocadas por outras ordens de razão, não imputáveis diretamente ao professor ainda que sob a sua alçada⁶.

Assim, os docentes atribuem, por exemplo, a “falta de tempo” para a realização de tarefas de escrita à organização curricular e aos programas. A grande maioria não realiza atividades de escrita em virtude “[...] de ter[em] um programa extenso para cumprir” [PEB3] (entrevista, abril de 2006), que aparentemente não possibilita a interação entre competências. Em sua opinião, parece que os programas de Francês insistem na componente gramatical da língua, em detrimento de outras competências e da civilização francesa atual, como se o estudo de uma língua se pudesse realizar sem a

⁶ Igualmente Pereira (2000) a esse respeito, ainda que no âmbito da língua materna.

intervenção da componente cultural que lhe atribui sentido. [PES1] suporta essa ideia ao afirmar que “francês hoje é absolutamente gramatical e desfasado da civilização, digamos, || do francês em si” (entrevista, abril de 2006).

Parece, igualmente, que, relativamente ao 3º ciclo, os respondentes têm algumas dificuldades em conjugar os dois documentos oficiais que organizam o currículo do Francês: as Competências Essenciais e as orientações programáticas:

|| não tenho feito [produção escrita] // || porque / muito sinceramente não sei o que hei-de privilegiar na escola // || / Eu ainda não consegui perceber muito bem, mas acho que este ano sou capaz de perceber. Se tenho de privilegiar a gramática. || a escrita. || [ou] / os conteúdos do Ministério estabeleceu como sendo... que || ser dados naquele nível // porque se for isso nunca conseguíramos fazer textos escritos em aula, || [PEB2] (Entrevista, abril de 2006).

Deparamos igualmente com a compartimentação do conhecimento, como se os conteúdos temáticos (aqueles que o “Ministério estabeleceu como sendo...”) [PEB2] (entrevista, abril de 2006), os conteúdos gramaticais e as competências de receção e de produção, não pudessem ser trabalhados de forma integrada.

Nota-se uma grande amálgama de teorias subjacentes aos programas e ao ensino de competências, denotando-se, por conseguinte, falta de formação em metodologias, nomeadamente relativas à organização do ensino-aprendizagem em torno das competências.

De acordo com os entrevistados, outros fatores condicionam de forma marcante a sua prática letiva. De entre as várias unidades discursivas retiradas das entrevistas, conjugadas nos indicadores dificuldades relativas à organização curricular / programas e ligadas a fatores externos / institucionais, podemos destacar ordens de razão temporal e de carga letiva no horário do professor associadas ao desempenho burocrático que também é esperado dele.

Com efeito, segundo estes docentes, a carga horária atribuída ao ensino do Francês é diminuta, apenas noventa minutos por semana no caso do 9º (nível III), dificultando a distribuição da focagem no ensino das várias competências de modo sensivelmente uniforme. Neste contexto, para alguns, é natural que se dedique menos tempo à competência de escrita, pois leva mais tempo a desenvolver em aula.

Existe igualmente o receio de não se ter cumprido todos os conteúdos do programa, da mesma forma que os colegas fizeram. As aulas assemelham-se, assim, em nossa opinião, a uma corrida contra o tempo, na qual se deve “dar” o máximo possível de conteúdos do programa de Francês, esquecendo-se a organização por competências e a interação entre domínios da linguagem e cultura-alvo que permitem desenvolver conteúdos gramaticais, por exemplo, em simultâneo com a aprendizagem da leitura, da escrita ou da produção/compreensão orais.

Os sujeitos destacam também a falta de continuidade no trabalho com os alunos, já que, geralmente, trocam de professor de FLE todos os anos.

Estas mudanças não permitem uma continuidade pedagógica relativa à planificação de conteúdos e de desenvolvimento de competências ao longo de um período alargado no tempo. Obriga, ainda, a longos períodos de adaptação quer para os professores, quer para os estudantes.

A atribuição de turmas e níveis em demasia, aliada ao elevado número de alunos por turma é igualmente apontado pelos sujeitos como um dos principais entraves à dinamização de tarefas de escrita. Esta é, todavia, uma particularidade dos níveis do 3º ciclo do EB. No ES, apenas os docentes que também lecionam em turmas do 3º ciclo estabelecem o número de alunos como uma das suas preocupações diárias.

No ES, pelo contrário, o reduzido número de alunos aporta preocupações relativas à tentativa de compreender o processo de aprendizagem dos alunos, procurando desenvolver metodologias diferentes, diferenciando o trabalho dos alunos, porém nem sempre com os resultados esperados.

Os professores têm alguma dificuldade em gerir conteúdos programáticos de modo diferenciado, principalmente se for relativo a alunos integrados nas necessidades educativas especiais. Falta-lhes, com certeza, não a capacidade humana de acolhimento e acompanhamento desses estudantes, mas antes a preparação técnica para lidar com este tipo de crianças, que lhe permitiria melhor compreender esses alunos, as suas dificuldades e decidir a melhor forma de os ajudar.

Apenas uma docente do EB (PEB6) manifesta as suas preocupações relativamente à indisciplina e ao modo como lida com ela. Os restantes, ainda que alguns tenham abordado o assunto relativamente a dificuldades associadas aos alunos, não revelaram ter problemas em lidar com situações de indisciplina, nem referiram que o comportamento dos alunos lhes pudesse causar dificuldades no desenvolvimento de situações de ensino-aprendizagem.

Por seu lado, um dos professores do ES destacou o papel e a qualidade do manual escolar, como fator de perturbação para o ensino da escrita. Segundo ele, existem demasiados manuais para o mesmo ano/nível e nem todos com a mesma atualização quanto à civilização francesa. Aponta ainda o facto de alguns deles não dinamizarem a escrita.

Os entrevistados, independentemente do nível de ensino, possuem em comum o fator *desmotivação*. Com efeito, três professores destacaram a falta de motivação para o não desenvolvimento de tarefas de escrita, principalmente no âmbito do ensino do Francês. Existem várias razões, porém, mais uma vez, ainda que possam ser considerados como motivos legítimos, parece-nos que atribuem a desmotivação apenas a condicionantes externas:

Tanto que até já estou a ficar um bocado desanimado e por isso é que estou a tirar um curso em biblioteca porque se calhar vou sair do ensino porque / sinto que estamos a falar para as paredes || língua francesa || eles não querem saber // É uma obrigação / [PEB3] (Entrevista, abril de 2006).

Para além disso, e sem pretender se desculpar, não tem feito mais na área do ensino da escrita porque “andar de casa às costas” condiciona o trabalho do professor (“Não há estabilização”; “Há muita desmotivação”) [PES3] (Entrevista, abril de 2006).

Apenas um sujeito reconhece que não ocorrem mais práticas de escrita nas suas aulas porque ele próprio não pretende (cf. PEB2), acabando por relevar as dificuldades que isso aporta na gestão dos alunos e do seu trabalho.

Modos de resolução das dificuldades manifestadas

Encontrámos no discurso dos professores entrevistados um grande número de processos de superação de dificuldades, como podemos observar no Quadro n.º 3.

Os indicadores com mais registo recaem, principalmente, sobre as principais dificuldades apontadas aos alunos. Assim, estes docentes desenvolvem bastantes atividades de desenvolvimento vocabular ou de análise gramatical, ocorrendo, neste último caso, uma tentativa de explicitação das situações de uso, de aperfeiçoamento de componentes do discurso, embora nem sempre realizadas na sala com o professor.

O recurso a outra língua, na explicação de conteúdos gramaticais, é também um modo de procurar contornar as dificuldades manifestadas pelos alunos.

O conhecimento de vocabulário é normalmente incrementado recorrendo a “fichas de vocabulário” ou a atividades lúdicas. Existe, igualmente, uma certa preocupação em pedir aos alunos que recorram às TIC, de modo a que através das páginas da internet aconselhadas os estudantes leiam e aprendam mais vocabulário sobre o tema em estudo. Não obstante, consideramos oportuno recordar as suas afirmações relativas aos recursos utilizados em aula, dos quais se destacavam o manual escolar e os dicionários, mas principalmente à não existência, isto é, à não construção pelo professor, de fichas de apoio aos momentos de produção escrita. Por conseguinte, parece-nos que as “fichas de vocabulário” referidas surgem noutras momentos da aula, parecendo-nos que não são posteriormente integradas no momento de escrita de forma clara pelos docentes, ou que os estudantes manifestam algumas dificuldades quer no seu manuseamento quer na integração dos termos contidos nas usuais “fichas de vocabulário”.

Quadro n.º 3

Formas de ultrapassar as dificuldades

Categorias de dificuldades	Indicador de análise	Unidades de registo	
		3º Ciclo	ES
Formas de ultrapassar as dificuldades	Maior apoio aos alunos	3	5
	Exercícios de análise gramatical	5	3
	Atividades de desenvolvimento vocabular	5	—
	Atividades para melhoramento da estrutura textual	3	—
	Atividades de tradução / retroversão	2	2
	Atividades de memorização	2	—
	Atividades com texto modelo	—	1
	Atividades de motivação 'LCF'	—	2
	Diversificação das atividades	—	2
	Continuidade pedagógica	4	—
	Manter a disciplina	3	—
	Portefólio	5	—
	Recurso a outra língua	1	—
	Uso de materiais auxiliares	1	—
	Envolver os alunos nas atividades de programação	—	2
	Ajustamento das condições físicas de trabalho	—	1

A análise macrotextual é igualmente contemplada pelos docentes dos dois ciclos de ensino, principalmente em atividades coletivas, embora possa recair sobre um texto de um aluno em particular. Ocorrem, no entanto, a jusante da tarefa, no momento da correção formal pelo docente, e não a montante, no momento de explicação da tarefa, a qual deveria incluir: género textual, propósitos, destinatários, etc. Paralelamente, encontramos situações de atividades de “reorganização de texto” (PEB6). Porém, apesar de se tratar de análises macrotextuais, estas recaem normalmente no desenvolvimento global do conteúdo e não em questões de sequencialização micro e macro textuais (*e.g.* anáfora, conectores, etc.). Releva-se, deste modo, a competência de compreensão escrita isoladamente, não em conjunto com a competência de produção escrita, nomeadamente em particularidades (encadeamento do conteúdo através dos conectores, por exemplo) que posteriormente poderiam auxiliar a textualização.

A utilização de textos modelo é unicamente referida relativamente à construção em aula de um texto que posteriormente poderá ser “repetido” de forma semelhante em momentos de avaliação:

Vai-se construindo ou pode-se construir um texto || que / || por exemplo quando for testado, || se || o tema for o mesmo, || [tosse] eu tenho a certeza, aliás já aconteceu várias vezes, que || ou aqueles que fizerem a composição fá-la-ão em função daquele textozinho que fizemos sobre o

tema // É aquilo como referência que eles têm, porque eles não têm || capacidade por si próprio de articular qualquer coisa [PES1] (Entrevista, abril de 2006).

A atribuição de um maior apoio individualizado aos alunos é também referenciada pelos sujeitos, nomeadamente do ES. O facto de terem, geralmente, turmas com um número de alunos mais reduzido permite-lhes, com certeza, poder recorrer ao apoio individual na sala de aula com maior facilidade e frequência.

Independentemente do nível de ensino, os professores concordaram em que a possibilidade de apoiar individualmente o aluno enquanto este realiza as tarefas de escrita na sala de aula permite melhorar a aprendizagem. Compreende-se, deste modo, porque os docentes do ES consideraram igualmente positivo o recurso a atividades diversificadas. Para [PES3], a diferenciação pedagógica corresponde também a um meio de defesa para o professor e de motivação para os alunos, mesmo nos níveis do 3º ciclo do EB que leciona.

Parece-nos que o reduzido número de alunos lhes permite sobretudo conduzir o aluno a uma maior participação na programação e nas atividades de aula.

No EB, os docentes utilizam ainda o apoio individualizado para ajudar os alunos com necessidades educativas especiais, contornando desta forma as dificuldades, observadas no ponto anterior, em gerir estas situações de integração de alunos com incapacidades físicas ou psicológicas.

No 3º ciclo do EB, um dos docentes referiu igualmente a utilização do portefólio como estratégia de apoio individual, para melhoramento das aprendizagens a nível da escrita. Relataram, contudo, que a sua implementação se revelou difícil, por, pensamos nós, ser uma prática ainda pouco habitual nas escolas básicas. Ainda assim, esta estratégia tem obtido resultados positivos.

Porém, realçamos o facto de nos parecer que não se fomenta a revisão das produções textuais, nem a rescrita dos textos corrigidos pelo docente. Assim, apesar de se favorecer o uso do portefólio, este segue, em nossa opinião, um tipo de avaliação mais tradicional, de produto, ao invés de ser um pretexto para a operacionalização de um sistema processual de avaliação.

Os sujeitos recorrem ainda à tradução/retroversão sempre que consideram necessário, para apoiar o trabalho dos alunos, ainda que sob prismas diferentes. No 3º ciclo, a tradução/retroversão é essencialmente vista como uma forma de preparação e de ajuda para a escrita em LE. Por seu lado, os professores do ES recorrem a ela quando pretendem ilustrar as construções frásicas mal construídas dos textos produzidos pelo aluno, realçando, em nossa opinião, o ridículo dos significados produzidos.

Em termos de estratégia de sala de aula, encontramos ainda referências a atividades de motivação à língua e cultura francesas, no ES, assim como a manutenção

da disciplina no EB, mas que não estão diretamente associadas à resolução de dificuldades na competência escrita.

Os sujeitos do 3º ciclo do EB referiram ainda que uma das formas de resolver o problema das dificuldades na competência escrita seria a continuidade pedagógica, isto é, um mesmo professor continuar com as mesmas turmas de FLE no seu percurso por um determinado ciclo.

Para estes docentes, uma planificação de ciclo permitiria espaçar no tempo a incidência no desenvolvimento das diversas competências, associadas aos conteúdos morfossintáticos e culturais a estudar. Com o tempo, o professor conheceria melhor os diversos ritmos de aprendizagem, assim como os estudantes se familiarizariam com as práticas letivas desenvolvidas.

Para finalizar, o ajustamento das condições de trabalho, referidas por um docente do ES, reporta-se essencialmente ao desenvolvimento de competências orais (de compreensão e produção) consideradas úteis, no sentido em que consolidam, indiretamente, também, a expressão escrita.

Conclusões e observações finais

Os sujeitos mostraram serem detentores de conhecimentos pedagógicos relativos a práticas de atuação no ensino-aprendizagem da escrita mais diversificados do que aqueles que podemos observar quanto à descrição simples das suas práticas habituais (Guerra 2007; 2008). Continuamos, contudo, a registar práticas assistemáticas, desconexas e não estruturadas, isto é, sugerem aquelas atividades no momento em que se apercebem da dificuldade do aluno e raramente são pensadas em momentos de planificação, como formas alternativas de realização ou de apoio à tarefa de escrita (Guerra, 2007).

Parece-nos, igualmente, que eles projetaram nestas atividades de resolução de problemas, as práticas a partir das quais eles gostariam de desenvolver a competência de escrita, mas que surgem apenas pontualmente pelos motivos invocados. Embora a maioria das estratégias pertença a uma visão mais de produto e estruturalista, outras há, como o portefólio, o recurso às TIC ou o apoio individualizado, que reportam a uma noção mais próxima de práticas de ensino da escrita ancoradas numa visão processual. A sua implementação, no entanto, parece carecer de reflexão aprofundada quanto às teorias subjacentes.

Deste modo, parece-nos que os entrevistados possuem um conhecimento alargado sobre o modo de implementação de tarefas de escrita, mas continuam a perpetuar práticas mais tradicionais de ensino-aprendizagem da escrita, remetendo para os alunos e para os contextos educativos os principais motivos para a permanência dessas práticas.

Os resultados obtidos não se terão alterado ao longo dos anos. Com efeito, como referimos, as instruções oficiais que delimitam a atuação dos docentes datam de há praticamente 23 anos no caso do EB. De acordo com um estudo recente (Guerra, 2016),

os mesmos encontram-se desfasados metodologicamente dos restantes programas de LE (incluindo os de Francês do ES) e inclusive culturalmente. Por conseguinte, as representações e práticas aferidas dificilmente se terão alterado.

Referências bibliográficas

- Abric, J-C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. Em J-C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-35). Paris, França: PUF.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille, França: Presses Universitaires du Septentrion.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, França: Les Éditions Didier.
- Guerra, J. (2007). *As boas práticas de ensino da escrita. Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Guerra, J. (2008). Les discours sur l'enseignement de l'écrit en FLE. En P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (Eds.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 141-152). Paris, França: Éditions des Archives Contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.
- Guerra, J. (2016). Réflexions autour des instructions officielles pour l'enseignement du français au Portugal. *Carnets: revue électronique d'études françaises*, II(8), 131-139. Accès <http://ler.letras.up.pt/site/resumo.aspx?qry=id05id1428id2731&sum=sim&l=f&idn3=14519>
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto, Portugal: Porto Editora.

- Moore, D. (Coord.) (2004). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris, França: Didier.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português. Didácticas e práticas*. Porto, Portugal: Edições Asa.
- Portugal. Ministério da Educação. (1994). *Programas de Francês. Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino Básico (3º ciclo)*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (DEB).
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris, França: ESF Éditeurs.
- Santos, Z. S. (Coord.) (2001). *Programa de Francês. Níveis de continuação e de iniciação (10º, 11º e 12º anos). Cursos gerais. Formação geral e específica*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.