



**Universidade de  
Aveiro**  
2019

Departamento de Educação e Psicologia

**RUI FILIPE  
MOREIRA PINTO**

## **EXPRESSÃO ESCRITA – ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE MANUAIS DE INGLÊS**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensinos Básico e Secundário, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel Simões, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho a todos aqueles que me apoiaram neste  
alcançar de um sonho.

**o júri**

presidente

Prof.<sup>a</sup> Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins  
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.<sup>a</sup> Doutora Sandra Vieira Vasconcelos  
Professora Adjunta Convidada da Universidade de Aveiro

Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões  
Professora auxiliar em Regime Laboral da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família, especialmente aos meus pais e irmão, sem vocês nunca teria conseguido chegar aqui! Obrigado por terem confiado em mim e por me possibilitarem esta oportunidade de vos orgulhar.

À minha orientadora, a Professora Ana Raquel Simões, por ter-me guiado no amplo caminho que é a investigação em didática. Pelo carinho e força nos momentos em que fraquejei e pelo apoio e dedicação que me ajudaram a realizar este trabalho.

Ao Henrique, por não me teres deixado ir abaixo, e por me ajudares sempre ir além dos meus limites.

À Joana e à Sara, pelos momentos, pelos risos, pelas viagens, pela amizade. Por terem tornado estes dois anos em algo incrível, único e que recordarei para sempre.

Aos meus Amigos, aqueles que sempre estiveram ao meu lado, desde o início ao fim deste percurso: a Cátia, a Cristina, o Pedro, o Paulo, a Andreia, o Zé, o Leandro, a Maria João, a Inês, a Titinha (e os dias de trabalho em sua casa), e muitos, muitos outros que sem eles, este caminho teria sido muito mais triste.

## **palavras-chave**

Escrita; Expressão escrita; Produção escrita; Manual escolar; Análise de manuais; Ensino de Inglês Língua Estrangeira (ILE).

## **resumo**

A escrita faz parte do nosso cotidiano, muitos escrevem desde o momento em que começam o dia até ao momento em que o terminam. Porém, é necessário, por um lado, apurar o papel desta destreza, empregada ao serviço do ensino, e por outro, verificar a existência uma divisão estrutural inerente aos métodos cognitivistas da pedagogia da escrita.

Recorrendo a um conjunto de bibliografia específica sobre esta temática, este relatório propõe-se a revelar, primeiramente a presença deste tipo de atividades comparativamente às restantes competências nos manuais escolares, e posteriormente em analisar a existência de uma divisão estrutural nas atividades de expressão escrita presentes nos manuais que compõem o *corpus* de estudo.

Como forma de recolha de dados para este estudo, decidimos recorrer a uma análise de conteúdo de dois manuais de Inglês Língua Estrangeira, um de editora portuguesa e outro de editora inglesa. Para examinar os dados recolhidos, definimos categorias de análise de conteúdos, tanto quantitativas como qualitativas, mais presentes nas conclusões deste trabalho.

Com esta análise conseguimos averiguar que, em comparação com as restantes competências, as atividades dedicadas ao desenvolvimento da expressão escrita ocupam um lugar de pouca relevância com uma clara minoria de ocorrências. Ademais, as atividades de produção escrita presentes nos manuais estudados, apesar de demonstrarem uma clara preocupação com os momentos de planificação, continuam a não contemplar na totalidade os processos da escrita.

**keywords**

Writing; Writing Expression; Writing Production; Textbook; Textbook analysis; Teaching English as a foreign language (EFL).

**abstract**

Writing is part of our daily lives, many write from the moment the day begins until the moment they end it. However, it is necessary, on one hand, to determine the role of this dexterity, employed at the service of teaching, and on the other hand, to verify the existence of a structural division inherent to the cognitivist methods of writing pedagogy.

Using a set of specific bibliography on this theme, this report proposes to reveal, firstly, the presence of this type of activities compared to the other skills in the school manuals, and later, to analyse the existence of a structural division in the writing activities shown in the manuals that make up the *corpus* of study.

As a form of collecting data for this study, we decided to resort to a content analysis of two English Foreign Language manuals, one published by a Portuguese editor and the other by an English one. To examine the collected data, we defined content analysis categories, both quantitative and qualitative, these last ones are more present in the conclusions of this work.

With this analysis we were able to verify that, compared to the other skills, written expression activities dedicated to developing students writing skills occupy a less relevant place with a clear minority of occurrences. Moreover, the written production activities presented in the studied manuals, although they demonstrate a clear concern with the moments of planning, continue not to fully contemplate the processes of writing.

## **palabras llave**

Escritura; Expresión escrita; Producción escrita; Manuales escolares; Análisis de manuales escolares; Enseñanza de Inglés Lengua Extranjera (ILE).

## **resumen**

La escritura es parte de nuestra vida diaria, muchos escriben desde el momento en que empiezan el día hasta el momento en que lo terminan. Sin embargo, es necesario, por un lado, determinar el papel de esta destreza, empleada al servicio de la enseñanza y, por otro, verificar la existencia de una división estructural inherente a los métodos cognitivistas de la pedagogía de la escritura.

Utilizando un conjunto de bibliografía específica sobre este tema, este informe propone revelar, en primer lugar, la presencia de este tipo de actividades en comparación con las otras destrezas en los manuales escolares, y más tarde en el análisis de la existencia de una división estructural en las actividades de expresión escrita presentes en los manuales que componen el *corpus* de estudio.

Como forma de recopilación de datos para este estudio, decidimos recurrir a un análisis de contenido de dos manuales de Inglés Lengua Extranjera, uno de editora portuguesa y otro de editora inglesa. Para examinar los datos recogidos, definimos categorías de análisis de contenido, tanto cuantitativas como cualitativas, más presentes en las conclusiones de este trabajo.

Con este análisis pudimos verificar que, en comparación con las otras destrezas, las actividades dedicadas al desarrollo de la expresión escrita ocupan un lugar de poca relevancia con una clara minoría de ocurrencias. Además, las actividades de producción escritas presentes en los manuales estudiados, aunque demuestran una clara preocupación por los momentos de planificación, siguen sin contemplar plenamente los procesos de redacción

# ÍNDICE

Índice de abreviaturas .....	3
Índice de Tabelas .....	3
Índice de Figuras .....	3
1. Introdução.....	4
I – Enquadramento Teórico .....	7
2. A Escrita.....	7
2.1. Introdução .....	7
2.2. A Competência Escrita .....	7
2.3. Pedagogia da Escrita .....	9
2.3.1. Autorregulação no ensino da escrita.....	13
2.4. Modelos de Escrita Cognitivistas .....	15
2.4.1. Modelo de Flower e Hayes .....	16
2.4.1.1. Planificação .....	18
2.4.1.2. Redação .....	20
2.4.1.3. Revisão.....	21
2.4.2. Modelo de Scardalia e Bereiter .....	22
2.5. A escrita processual na aula de Inglês .....	25
2.5.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas .....	25
2.5.2. O programa de Inglês do 11.º ano.....	28
2.6. Síntese.....	29
3. Os Manuais.....	31
3.1. Introdução .....	31
3.2. O manual escolar .....	31
3.3. Funções dos manuais de Língua estrangeira .....	36
3.4. As atividades de produção escrita nos manuais .....	40
3.5. Síntese.....	41



II – Enquadramento Metodológico.....	43
4. Metodologia e Objeto de Estudo .....	43
4.1. Introdução .....	43
4.2. Questão de investigação e objetivos de estudo .....	43
4.3. Análise de Conteúdo .....	44
4.4. Constituição do <i>Corpus</i> .....	45
4.5. Organização dos Manuais .....	47
4.6. Metodologia de Estudo: Categorização e Instrumentos de Análise .....	49
4.7. Síntese .....	53
III – Apresentação e Análise dos Dados.....	54
5. Análise e Discussão dos Dados .....	54
5.1. Introdução .....	54
5.2. Número de Atividades por Competência/Frequência de Atividades de Expressão Escrita .....	54
5.3. Atividades de Escrita – Tipologia de Textos .....	57
5.4. Atividades de Escrita – Os Subprocessos da Escrita .....	61
5.5. Síntese .....	67
IV – Conclusão .....	68
6. Considerações Finais.....	68
6.1. Introdução .....	68
6.2. Conclusões relativas ao estudo .....	68
6.3. Relevância deste estudo para o processo formativo .....	72
6.4. Possíveis investigações futuras .....	73
7. Referências .....	74
8. Anexos.....	79

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ILE- Inglês Língua Estrangeira

LE- Língua Estrangeira

QECRL- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

PE- Produção Escrita

EE- Expressão Escrita

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Manuais adotados em Portugal no ano letivo de 2018/2019 .....	46
Tabela 2: Corpus do estudo .....	47
Tabela 3: Unidades do manual <i>iTeen</i> .....	48
Tabela 4: Unidades do manual <i>Insight 11</i> .....	49
Tabela 5: Atividades dos manuais por competência .....	55
Tabela 6: Tipologia de textos pedidos aos alunos .....	58
Tabela 7: Processos e subprocessos presentes no <i>iTeen</i> .....	62
Tabela 8: Processos e subprocessos presentes no <i>Insight 11</i> .....	65

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis de proficiência linguística apresentada no QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 48).....	26
Figura 2: Gráfico da divisão das atividades por competência em cada manual .....	56
Figura 3: Gráfico representativo da tipologia de textos presentes nas atividades de EE nos manuais .....	59
Figura 4 - Gráfico representativo dos processos e subprocessos presentes no <i>iTeen</i> .....	63
Figura 5 - Gráfico representativo dos processos e subprocessos presentes no <i>Insight 11</i> ...	66

# 1. INTRODUÇÃO

No presente ano letivo, a prática pedagógica supervisionada serviu como forma de empregar os conteúdos apreendidos no ano transato do mestrado, ou seja, pudemos utilizar desenvolver, de forma prática, o que aprendemos. Neste sentido, que este relatório aparece, pois, a noção de observação de aulas deixou de ser vista por nós como a simples visualização de aulas para a reflexão sobre as mesmas.

Ao observarmos as aulas, depreendemo-nos com uma questão que até então não havíamos pensado: a forma como são aplicadas as tarefas de expressão escrita, doravante EE, nas aulas de Inglês do ensino secundário, visto que era esse o contexto em que estávamos. Identificamos que a produção escrita dos alunos, perante exercícios apresentados nos manuais eram decorrentes de perguntas diretas e sem momentos de reflexão prévia ou planificação.

Deste modo, a realização deste trabalho é motivada, por um lado, com base em orientações pessoais, isto é, o gosto pessoal pela escrita e forma como ela era abordada em sala de aula, fruto da nossa experiência como alunos de línguas estrangeiras. Por outro, em orientações profissionais, dada a influência que o desenvolvimento da EE pode ter nos nossos alunos. Consideramos ainda importante salientar que as leituras sobre a temática, decorrentes da identificação do problema, também tiveram influência na escolha do nosso objeto de estudo.

Se verificarmos as cotações de testes ou até exames nacionais, é possível observar uma valorização sempre superior para este tipo de exercícios, quase sempre deixados para o final, pois requerem mais tempo, atenção e dedicação por parte dos aprendentes. Por esse motivo, as atividades de EE revelam, em antemão, um grau de relevância bastante grande no que concerne as destrezas que os alunos podem desenvolver nas línguas.

Contudo, os critérios de avaliação nestes casos demonstram uma dualidade, pois se por um lado, o programa demonstra que deve haver uma estrutura planeada para as atividades de expressão escrita, era necessário refletir de que forma os alunos são preparados para uma estrutura dividida em planificação, redação e revisão.

Pensando, primeiramente, no objeto de estudo do nosso relatório, chegamos à conclusão de que o manual escolar seria a melhor forma de investigar se as atividades de produção escrita, nesse tipo de material, apresentavam momentos que levassem o aluno à

estruturação que referimos antes. Este fator é justificado, em termos práticos, pela observação das aulas das professoras cooperantes, sendo este o recurso mais utilizado. Porém, em termos comparativos, pensámos ser relevante para o nosso *corpus* a escolha de 2 (dois) manuais da mesma língua e nível, pelo que foram escolhidos, tendo em conta o nosso contexto de estágio, manuais de Inglês Língua Estrangeira, a partir daqui denominado ILE, do 11.º ano de escolaridade, sendo um dos manuais, aquele que fora adotado pela escola onde realizamos a nossa prática pedagógica.

Identificada a problemática e o objeto de estudo, a investigação levou-nos a dois polos que levariam à nossa questão investigativa. Numa primeira instância, seria importante verificar a relevância das atividades de EE presentes nos manuais estudados, comparativamente às outras destrezas. Numa segunda instância, queríamos verificar, de um ponto de vista estrutural, se as atividades apresentadas continham, em si, momentos de planificação, redação e revisão.

Consequentemente, pensamos, como questão de investigação a seguinte: *Qual a presença e quais os processos das atividades de expressão escrita nos manuais de ILE de editoras portuguesa e inglesa no ensino de Inglês do 11.º ano?* Esta questão aporta os dois grandes objetivos que o nosso estudo apresenta.

Em termos estruturais, o presente relatório está dividido em seis grandes capítulos. Em primeiro lugar, após este momento introdutório, e englobando o segundo e terceiro capítulos, temos a contextualização teórica da nossa investigação. Esta parte do trabalho tem, primeiramente uma parte dedicada à competência escrita, começando pela definição deste conceito a forma como essa destreza foi desenvolvida em contexto pedagógico ao longo dos últimos anos. Dentro deste campo iremos também dedicar um momento para analisar com mais ênfase os métodos cognitivistas, como por exemplo, os pensados inicialmente por Hayes e Flower (1980), visto que apresentam uma ideia pioneira, a da estruturação da escrita nos três grandes momentos que mencionamos antes. Ainda nesta parte do nosso estudo, iremos apresentar de que forma é que essa estruturação da escrita está presente nas aulas de ILE, passando pela análise dos referenciais sobre a escrita presentes em documentos reguladores como o Programa de Inglês (Ministério da Educação, 2001) e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001).

Seguidamente, também relacionado com a contextualização teórica do nosso estudo, temos o terceiro capítulo, dedicado ao nosso objeto de estudo, o manual escolar. Nesta

secção iremos definir, de um ponto de vista epistemológico, este recurso didático, e depois referiremos as funções ou papéis que os manuais têm na escola atual. Num momento final deste capítulo vamos ainda mencionar a forma como alguns autores vêm a presença das atividades de EE nos manuais.

Após a teorização dos dois conceitos capitais do nosso relatório, consideramos necessário apresentar a contextualização metodológica que irá guiar a parte empírica deste estudo. Neste quarto capítulo iremos refletir com mais incidência nas justificações das escolhas do nosso objeto de estudo, *corpus* e metodologia usada, desde a categorização até aos instrumentos de recolha e dados de forma a conseguirmos obter resposta à questão investigativa.

Numa fase posterior, já no quinto capítulo, temos a apresentação e consequente análise dos dados recolhidos ao estudar os manuais escolhidos como *corpus* de estudo. Esta análise será estruturada de forma a que cada parte examinada corresponda a um objetivo diferente deste relatório.

Findada a apresentação e análise dos dados, iremos dedicar o sexto e último capítulo para as considerações finais deste estudo, onde mencionaremos as principais conclusões retiradas dos dados que compilamos. Ademais, deixamos este último momento para refletir sobre a relevância deste trabalho no nosso processo formativo, não só no contexto da prática supervisionada, mas também para o nosso futuro profissional docente.

Para concluir, deixaremos ainda algumas sugestões que consideramos importantes referir para um possível desenvolvimento deste estudo, dado que o processo investigativo é algo em constante evolução e a investigação da EE nos manuais de língua inglesa é algo que demonstra ainda pouca relevância no contexto da investigação no ensino.

# **I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **2. A ESCRITA**

### **2.1. Introdução**

Após a fase introdutória no nosso estudo, vamos debruçar-nos no seguinte capítulo no enquadramento teórico que baseou este relatório. Começaremos com uma reflexão sobre a competência escrita, a destreza sobre a qual decidimos incidir este relatório.

A abordagem que pensamos para este capítulo passa, numa primeira instância por uma visão histórica do conceito de competência escrita, que servirá de apoio ao subcapítulo posterior onde nos iremos focar na pedagogia da escrita e a forma como esta evoluiu ao longo dos tempos.

Seguidamente iremos dar mais ênfase aos modelos de escrita cognitivos, dado que a escrita processual perpetrada por estes modelos serve de apoio à parte empírica do nosso estudo.

Na fase final deste capítulo iremos demonstrar qual a forma como competência escrita é abordada nas aulas de Inglês, passando por alguns documentos reguladores do ensino dessa disciplina.

### **2.2. A Competência Escrita**

Antes de nos debruçarmos no que é a competência escrita, é fundamental refletir sobre o próprio conceito de escrita. Byrne (1979) referia-se a esta questão definindo a escrita, numa primeira instância, como uma combinação de letras, de forma gráfica, relacionada com o que falamos. Contudo, o próprio autor afirma: “But writing is clearly much more than the production of graphic symbols (...). The symbols have to be arranged, according to certain conventions, to form words (...).” (1979, p. 1).

Esta complexidade descrita pelo Byrne é corroborada por diversos autores, como Cabral (2004), que no seu estudo reflete sobre numa tríade de razões para a definição da escrita como um ato complexo: a primeira razão prende-se nos diversos níveis de

pensamento cognitivo que englobam o processo de escrita; a segunda razão concerne o carácter social e colaborativo da escrita; e por último, o facto da escrita poder ser vista como um instrumento de aprendizagem e descoberta.

Visto que posteriormente neste relatório vamos centrar-nos mais nos aspetos cognitivos da escrita, por agora, concentremo-nos nas últimas razões apontadas pela autora para a justificação da escrita como algo complexo. A nível social e colaborativo, a complexidade da escrita “advém também das suas características e envolvimento do autor/leitor nos contextos de produção e recepção de textos.” (Cabral, 2004, p. 12). Com isto, é-nos dito que o ato de escrever não é isolado, havendo uma “audiência” (*Ibidem*) que deve ser tida em conta.

O último motivo para a complexidade da escrita prende-se com o facto de ser, como algo que nos permite aprender, uma ligação das “dimensões cognitiva, afectiva, cultural e até política.” (*Ibidem*).

Vendo, deste modo, a escrita como algo que segundo os autores supramencionados é bastante complexo, pensando agora no ensino, a competência de escrita e a sua importância é algo que tem sido bastante estudado dado seu papel no desenvolvimento das capacidades dos alunos. Exemplo disso é a sua ligação com as aprendizagens, como reflete Carvalho (2013): “Um dos principais papéis da escrita na escola, e que faz dela um importante fator de sucesso nesse contexto, tem a ver com a explicitação de conhecimento em contexto pedagógico, com particular relevo para as situações de avaliação.” (p. 196).

Esta visão “englobante” (Camps, 2005) da competência escrita, é perpetuada por outros autores, como Ramos (2012), que afirma no seu estudo que: “Escrever é bastante importante na instrução do aluno, não só em língua portuguesa, mas também numa segunda língua e pode-se dizer que é uma competência vital para o sucesso académico.” (Ramos, 2012, p. 8). Esta ideia é visível em documentos reguladores do ensino, como por exemplo no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), onde está descrito que, ao terminar o ensino obrigatório, os “alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras).” (p. 21). A importância que é atribuída a esta capacidade acaba por dotar transversalidade à escrita, algo que não está apenas relacionado com as disciplinas de línguas, mas também com o próprio processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 2012).

No entanto, no que concerne ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, outro documento regulador, o Programa de Inglês (Ministério da Educação, 2001), caracteriza esta competência como algo fundamental: “À componente Interpretação e Produção de Texto é atribuído um carácter de centralidade no programa, daí decorrendo a organização de todas as atividades de ensino e aprendizagem.” (p. 8).

Todavia, vemos que muitas vezes, como lamenta Ramos (2012), a centralidade referida no Programa de Inglês não é aplicada nas aulas de línguas, “(...) por falta de tempo para desenvolver exercícios de remediação para promover mais sistematicamente a escrita, para dar apoio individualizado, para testar outras estratégias e atividades, para variar os exercícios.” (p. 9). Já Cassany (2005), anteriormente, afirmava esta ideia, e ainda o justificava com o facto de ser a destreza que é menos aprendida nas aulas de língua estrangeira.

Na secção seguinte deste relatório iremos verificar se estas ideias são ainda hoje uma realidade do ensino da escrita.

### **2.3. Pedagogia da Escrita**

Ao contrário do que fora afirmado no final do capítulo anterior deste trabalho, Veiga (2014) diz que: “A escrita assume, em contexto didático, um estatuto central na escolaridade dos alunos, quer na disciplina de português, quer nas outras disciplinas curriculares.” (p. 9). No entanto, como verificamos anteriormente, diversos autores definem o ato de escrita como complexo. A própria definição da pedagogia da escrita, segundo Fragoso de Almeida e Veiga Simão (2007) também pode apresentar alguma dificuldade. Guerra (2007), sobre a definição da didática da escrita refere: “Poder-se-á considerar, assim, que existem entraves à definição clara de uma didáctica da escrita (em LM e LE) que possa orientar, auxiliar e/ou fundamentar o ensino-aprendizagem da escrita na escola.” (p. 52).

Deste modo, há uma necessidade de “os alunos escreverem imersos em situações de escrita que os obriguem a pensar e a resolver as situações de comunicação que a escrita contextualizada estabelece.” (Fragoso de Almeida & Veiga Simão, p. 42). É, neste sentido que aparece a tentativa de autorreflexão que as autoras falam no seu estudo, com procedimentos de planificação ou de reflexão, que apoiam os alunos na escrita.



Contudo, este processo de autorregulação do processo de escrita não é algo que surge instintivamente no aluno, cabendo ao professor o papel de “proporcionar atividades de aprendizagem que conduzam o aluno a variar as suas percepções do que é escrever (...)” (Fragoso de Almeida & Veiga Simão, 2007, p. 43). Levar o aluno a interiorizar as suas capacidades no processo de escrita é algo que é referenciado por outros autores como Pardal (2009), que delega esta função ao docente, afirmando que: “O professor assume o papel de facilitador ou agente do processo.” (p. 36).

A pedagogia da escrita, segundo Fragoso de Almeida e Veiga Simão (2007) começou a estruturar-se na última metade do século XX, seguindo uma lógica por modelos, definindo três: “os modelos de produto, ao modelos de processo e os modelos contextuais ou ecológicos” (p. 44). Esta estruturação do pensamento relativo à didática da escrita também foi estudada por Guerra (2007), que sustenta esta forma de organização como algo que vem em conformidade com as abordagens comunicativas que colocam “a ênfase no indivíduo nos seus ritmos particulares de aprendizagem e nas suas necessidades comunicativas específicas” (p. 53).

Estes modelos, ou orientações, como denominam Fragoso de Almeida e Veiga Simão (2007), apresentam uma lógica, por um lado, que assenta no produto final, e por outro, nos processos utilizados para chegar a esse produto. Esta ótica do ensino da escrita foi conceptualizada na época por McNamara (1975), que no seu estudo afirma que: “In most classes, teachers deal with what takes place before and after the student writes his paper.” (p. 661).

Ademais, os primeiros modelos, segundo as autoras previamente mencionadas, centram-se “na avaliação do texto produzido (...)”, demonstrando “incapacidade para conceptualizar a escrita e explicar a sua natureza, entendendo-a como uma atividade global e não descrevendo as operações intelectuais que o escrevente utiliza na composição escrita.” (p. 45). Estes modelos considerados mais tradicionais seguem uma lógica behaviourista e concetualizam a escrita à sua forma mais restrita, como forma de aprender e aplicar vocabulário e gramática (Santos, 2011).

A imitação de “bons textos” é algo que surge como forma de aplicação destes modelos de produto, sendo que cabe ao professor a apresentação aos alunos desses textos e corrigir aqueles cuja características não estivessem em conformidade com os modelos (*Idem*). Sobre a atualidade, Santos (2011), partindo da afirmação de Kern (2000), diz que: “Apesar de se

fazer presente ainda hoje, seja na concepção da língua de alunos e professores, seja em livros e práticas pedagógicas, essa abordagem prevaleceu dos anos de 1940 até aos anos de 1960.” (p. 25).

A questão levantada por Fragoso de Almeida e Veiga Simão (2007) das “operações intelectuais”, conjuntamente com a crescente evolução das teorias cognitivistas no ensino, serviriam como base para os modelos de processo. Este tipo de modelos, que Pardal (2009) resume como incluindo “os modelos de ‘redação’, de ‘etapas’ e ‘cognitivos’” (p. 30), focam-se na importância do processo de elaboração da escrita do texto.

Este novo peso na didática da escrita surge em finais dos anos 60, como forma de contestar o impedimento da componente criativa, dado que os alunos partiam de algo fixo, limitando assim as suas capacidades com um processo linear sem diferentes etapas da escrita (Fragoso de Almeida & Veiga Simão, 2007; Santos, 2011).

Houve uma clara evolução na concepção da escrita, passando a ser “compreendida como um processo, e não mais como um produto pré-estabelecido, estático e independente do indivíduo” (Santos, 2011, p. 26). Este progresso acabou por influenciar a pedagogia usada na escrita como iremos abordar posteriormente neste relatório.

Anna Camps (2005) reflete sobre esta evolução epistemológica da atividade de escrita, quando refere:

O interesse da investigação sobre os processos de redacção resulta da percepção de uma situação de crise na competência de escrita dos estudantes e encontra na Psicologia Cognitiva o seu principal marco de fundamentação teórica. Neste enfoque, o interesse da investigação deslocou-se do nível do processo observável a partir dos produtos da actividade de escrita (planos, rascunhos, texto definitivo), para o das operações mentais implicadas no referido processo e que, com frequência, não se manifestam externamente. (p. 4)

Todavia, estes modelos puramente cognitivistas deixam de parte o contexto social e cultural de quem produz o texto, cabendo ao professor um papel de organizador, ou seja,

este deve estimular o pensamento dos seus aprendentes de forma a conseguir ativar as características organizacionais que possuem (Santos, 2011).

O facto de os modelos apresentados acima deixarem de lado o contexto em que os alunos escrevem os textos foram a maior crítica aos mesmos, abrindo alas para o que viria a ser designado como “modelo contextual ou ecológico” ou “abordagem social” como, anteriormente Festas (2002) e, posteriormente, Santos (2011) o nomearam. Este, segundo Fragoso de Almeida e Veiga Simão (2007), citando Martin e Gallego (2001), não é uma “alternativa aos modelos cognitivistas, mas, antes, um complemento destes últimos.” (p. 45), ou seja, não o podemos considerar como um modelo individual, mas sim como algo que veio apoiar a didática da escrita, dando ao processo de escrever significado dentro do contexto em que é praticado (*Ibidem*).

À cerca da ligação do escrevente com o meio, Guerra (2007) afirma que: “O texto é, por isso, socialmente construído e o contexto social condiciona a sua construção baseando-se nas convenções estabelecidas e nos propósitos estabelecidos.” (p. 61). Algo que já havia sido explorado por Hayes (1996), quando diz: “Writing is primarily a social activity.” (p. 5). Estas afirmações demonstram que o contexto social é algo intrínseco ao ato de escrever.

A importância deste complemento é descrita por Festas (2002) como algo indissociável à escrita em si, quando diz: “A escrita implica uma relação com o meio (...) o que faz dela uma actividade situada num contexto social e cultural.” (p. 174). A autora refere ainda a relevância, nestes casos, de uma atividade autêntica, ou seja, que a atividade “corresponda às práticas quotidianas de uma cultura (...)” (p. 175). No entanto, esta metodologia requer um apoio por parte do professor em incutir aos alunos que as convenções e práticas sociais podem apresentar-se diferentes (*Idem*, p. 176).

Esta parte do estudo reflete os diferentes modelos que estruturaram a pedagogia da escrita, porém, pensamos ser relevante referir ainda, dentro dos modelos cognitivistas o processo de autorregulação do ensino de escrita, visto que a forma como está organizado ajudará a entender os modelos processuais que abordaremos posteriormente neste relatório.

### 2.3.1. Autorregulação no ensino da escrita

Segundo Carvalho (2001), temos um sistema que é definido por Bereiter e Scardamalia (1987) sobre o processo de pedagogia da escrita que é centrado em diferentes níveis, como uma “espiral” (p. 146).

São apresentados 6 (seis) níveis acerca da investigação sobre o processo de escrita pelos autores, sendo que para o contexto deste estudo, apenas nos vamos focar no último nível, dado que é aqui que é visto o que defendem como “simulação por intervenção”. Aqui, segundo Carvalho (2001), citando Bereiter e Scardamalia (1987) pode “constituir-se um ponto de partida para a criação de estratégias de ensino-aprendizagem da escrita.” (*Ibidem*)

Esta “simulação por intervenção” tem em conta uma base na transformação de conhecimentos que é defendida por Bereiter e Scardamalia, ultrapassando a fase do “knowledge telling”. Ou seja, os autores apresentam mecanismos de ensino sustentados na autorregulação, promovendo os procedimentos de elementos ou funções de planificação e revisão a nível cognitivo (Festas, 2002). O uso destes mecanismos, segundo Carvalho (2001) irá ser útil na distinção entre um bom escrevente (aquele que usa com mais frequência os elementos mencionados) daquele com menos experiência.

Festas (2002) e Carvalho (2001) sintetizam os dois métodos referidos por Bereiter e Scardamalia (1987) para o desenvolvimento dos mecanismos de autorregulação: “facilitação de procedimentos” ou “facilitação processual” (Carvalho, O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências, 2001, p. 147); e “concretização de objetivos”.

Nas palavras originais dos autores, a primeira estratégia é posta em prática quando os alunos já possuem os mecanismos cognitivos, mas ainda não sabem como os utilizar: “We start with the assumption that for any compositional task that might be presented to children they already have an executive procedure available for dealing with it (...).” (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 254).

O grande objetivo deste primeiro método passa por “habilitar os sujeitos a recorrerem a mecanismos auto-reguladores, sem que isso implique a sobrecarga de atenção exigida a quem for inexperiente.” (Festas, 2002, p. 179), sendo que o ensino deve facilitar recursos de planificação e revisão criando rotinas desses mecanismos nos alunos (Pardal, 2009).

Para que sejam criadas essas rotinas, são apresentados por Carvalho (2001) e posteriormente por Festas (2002) alguns passos ou fases baseados no estudo de Bereiter e Scardamalia (1987):

- a) Identificação das funções autorreguladoras;
- b) Descrição das operações mentais implícitas a essas funções;
- c) Planificar a forma como serão apresentadas as operações mentais com menor esforço, criando rotina de processos ou operações no aluno;
- d) Planificar as ajudas externas que apoiarão as funções de autorregulação, sem que se perca atenção.

Dentro da sala de aula, os intervenientes têm cada um o seu papel, segundo Pardal (2009): “O professor deve criar momentos de revisão na aula. O discente será levado a auto-avaliar-se de forma crítica e apoiada.” (p. 36). Ademais, a função do docente passa por ser um “facilitador ou agente de facilitação” (Festas, 2002, p. 180), visto que este mecanismo, segundo Carvalho (2001), já se encontra no aprendente, apenas não o sabe ainda utilizar como um procedimento habitual na escrita.

Este último autor reflete sobre a importância desta estratégia da “facilitação processual”, principalmente na didática do ensino do Português, apresentando estudos realizados na área de aplicação, considerando-a uma “via interessante a percorrer pela investigação da escrita (...)” e continua explicando que “constitui uma fonte de dados sobre o processo de escrita e (...) sobre o processo de desenvolvimento da capacidade de escrever.” (Carvalho, 2001, p. 149).

Já Pardal (2009), no seu estudo, conclui que a “facilitação de procedimentos só por si não consegue lutar contra a tendência natural dos alunos para enveredarem pela estratégia de “contar” o conhecimento.” (p. 36). Ou seja, é sugerido pela autora, que, segundo Bereiter e Scardamalia (1987), deve haver um complemento entre esta estratégia de “concretização de objetivos”.

Sobre este último método, tanto Festas (2002) como Carvalho (2001) concordam que o objetivo da escrita é algo vago, geral e abstrato, visto que pode ser alterado a qualquer momento do ato. Por esse motivo, deve haver uma maior definição do objetivo primordial, tornando-o mais concreto e específico (Pardal, 2009). Os autores mencionados, refletindo

sobre o estudo de Bereiter e Scardamalia (1987), descrevem duas formas de atuar sobre esta estratégia: um “caminho curto”; e um “caminho longo”.

A primeira alternativa passa por uma análise progressiva do ato de escrever, em que não há restrições definidas (Festas, 2002; Pardal, 2009) durante o processo, ou estas são simplesmente ignoradas em prol de um objetivo inicial (Carvalho, 2001).

O “caminho longo” acontece quando se estabelece previamente o que se quer com o produto final, havendo várias reavaliações e transformações durante o processo de escrita, tendo em conta as restrições anteriormente definidas. Festas (2002) refere, inclusive, que há uma “análise regressiva e progressiva, isto é, ele (o sujeito) tem que ter em conta o que escreveu e que vai escrever.” (p. 180). Um exemplo dado por Pardal (2009) para uso desta estratégia passa por pedir aos discentes que escrevam um final para uma história ou para terminar uma entrevista, algo em que haja um objetivo mais concreto.

Bereiter e Scardamalia (1987) afirmam que: “The two institutional approaches (...) clearly need to be used in combination.” (p. 260). Com isto, é demonstrada uma certa dependência entre as estratégias, ou uma “influência” como é descrito pelos autores, e esta união é algo que acaba por influenciar os alunos, pois dá-lhes um papel de construção cognitiva segundo objetivos que eles próprios constroem (*Idem*, p. 261).

Nesta parte do nosso estudo, abordamos diversas vezes a escrita como algo processual, sendo essa a ideia defendida por autores cognitivistas. No capítulo seguinte iremos abordar de forma mais metódica os modelos de escrita processuais, dado que esse entendimento será fundamental para a parte prática do nosso estudo.

## **2.4. Modelos de Escrita Cognitivistas**

Diversos autores tendem a nomear a produção escrita como um processo, como Barbeiro & Pereira (2007), Camps (2005), Carvalho (1999; 2001; 2001b; 2004), Cassany (2005). É importante salientar que os modelos de escrita que iremos descrever não podem ser vistos como métodos, mas antes como uma forma de estruturar o pensamento dos alunos no que toca à produção de textos. (Camelo, 2010)

### 2.4.1. Modelo de Flower e Hayes

É, neste sentido estrutural, que as ciências cognitivas demonstram um papel fundamental no entendimento do desenvolvimento das atividades escritas (Carvalho, 2012). No entanto, esta visão processual da escrita provém já da ideia de protocolo, palavra que surge nos inícios dos anos 80, num estudo de Hayes & Flower (1980), que o definem como: “A protocol is a description of activities, ordered in time, which a subject engages in while performing a task.” (p. 4), ou seja, temos de pensar que antes de ser um processo, a escrita é uma tarefa protocolar regida por uma série de atividades, sendo essas atividades os subprocessos (Hayes & Flower, 1980). Assim, deste modo, nasce a ideia pioneira desenvolvida por estes dois estudiosos sobre a teoria dos processos cognitivos que fazem parte da produção escrita.

Contudo, antes é necessário entender que como se trata de algo ligado ao processo cognitivo, Carvalho (2003) explica: “Todo o processo é controlado por um mecanismo, designado como *monitor*, que determina a passagem de um sub-processo a outro, o que envolve decisões que são condicionadas pelos objectivos de quem escreve e pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal.” (p. 47).

O “monitor” que é referido pode ser visto também ele como um processo cognitivo. Outro nome que lhe pode ser atribuído é de “(...) control, un mecanismo metacognitivo que organiza el encadenamiento de estos procesos durante la composición” (Cassany, *Expresión escrita en L2/ELE*, 2005, p. 43). Este autor refere ainda que alguém com experiência na área da escrita consegue controlar todos os processos de forma organizada.

A noção de escrita processual seria novamente teorizada, por Hayes e Flower (1981), dando uma nova luz ao pensamento sobre a escrita, quando dizem: “The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing.” (p. 366).

Esta definição é pensada, posteriormente, por Carvalho (2004), quando afirma que “nesse modelo, o acto de escrita resulta de um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelos sujeito (...)” (p. 34). Este mesmo autor, avança ainda que está teoria vai contra as ideias anteriores do ato de escrita como uma sequência de fases de pré-escrita, escrita e reescrita (Hayes & Flower, 1981; Carvalho, 2004).

O modelo de Flower e Hayes engloba, deste modo, três competências: o do contexto da tarefa; o da memória a longo prazo do escrevente; e o do processo da escrita propriamente dito (Carvalho, 2004). Sendo ainda importante considerar que cada um destes processos tem subprocessos ligados.

Os domínios mencionados já haviam sido referidos anteriormente pelos autores, de uma forma muito resumida no texto de 1980 que falei antes, começemos pelo contexto da tarefa, Flower e Hayes (1980; 1981) definem assim esta parte: “The task environment includes everything outside the writer's skin that influences the performance of the task (...) For example, the teacher's stern expression when he presents an assignment may tell the writer that the assignment must be taken very seriously.” (p. 12; p. 369). Esta forma de ver o contexto está intrinsecamente ligada com uma dimensão extra-textual, de que fazem parte aspetos como o tema, o objetivo e a importância que é dada à tarefa que tem de ser resolvida, sendo um ato de resposta. No entanto, não podemos deixar de parte a dimensão intratextual, ou seja, uma parte do texto que já esteja escrita que irá condicionar a realização da atividade (Carvalho, 2004; Rodrigues, 2012).

Em relação ao subprocesso do uso da memória a longo prazo, é esperado que o autor do texto tenha conhecimentos básicos sobre diversos assuntos, sobre a tarefa e sobre o tipo de texto que tem de realizar (Hayes & Flower, 1980).

Festas (2002) refere que: “A produção de textos exige a recuperação de memória a longo prazo (...)” (p. 176), demonstrando o carácter fundamental deste subprocesso na escrita. Ademais, a autora afirma que o papel da memória a longo prazo de armazenar informação que vai ser utilizada para a criação de um novo texto, defendendo o carácter interno e intrínseco deste subprocesso (*Idem*, p. 177). Rodrigues (2012), por sua vez, afirma que os referentes que se esperam que o escritor tenha para escrever o texto são:

- “a) o conhecimento do tema ou da informação específica que quer transmitir; e b) o conhecimento sobre a audiência à qual o texto se encontra destinado, o que permite adotar a perspetiva dos potenciais leitores, o conhecimento da linguagem escrita e suas convenções (as regras de conversão fonema-grafema, as regras gramaticais, a sintaxe, os esquemas formais sobre a estrutura os textos que podem adotar, etc.)” (p. 6)



Estes referentes fazem todos parte, segundo o autor, de um conjunto ativado através da memória a longo prazo.

Já Carvalho (2004) considera este um exercício mental com alguma dificuldade, pois é necessário aceder a pontos da memória de forma a organizar e adaptar a informação para o fim a que se pretende.

Do modelo de Flower e Hayes (1980) resta apenas um último processo, o da atividade escrita, que é um pouco mais complexa pois é composta por um conjunto de subprocessos: “we propose that writing consists of three major processes: planning, translating, and reviewing” (Hayes & Flower, 1980, p. 12). Esta afirmação é posteriormente revista por Carvalho (2003; 2004), que menciona das noções mas com nomenclaturas diferentes: planificação, redação e revisão. Estes 3 (três) conceitos serão os que iremos desenvolver seguidamente.

#### **2.4.1.1. Planificação**

Quanto à “planificação”, Festas (2002) define este conceito como algo que “diz, fundamentalmente, respeito à criação e à organização das ideias” (p. 177). Carvalho (2001b) refere que muitos alunos a deixam de parte aquando da realização de uma atividade de expressão escrita como justifica: “Por razões variadas, as crianças/adolescentes têm dificuldade em planificar o texto que vão ou estão a escrever.” (p. 74).

A “planificação” engloba nela os dois processos que referimos anteriormente, o contexto e a memória a longo prazo, intrinsecamente ligados, pois vai “beber” desses características que serão importantes para escrever o texto (Hayes & Flower, 1981). Estes têm como particularidade o facto de ficarem, por vezes, no nível mental, como revela Cassany (2005), explicando que a planificação pode não ter organização visual, como uma lista ou uma tabela. O processo de planificar um texto é, ainda, composto por uma série de subprocessos: “a geração de ideias, a sua organização e a definição de objetivos.” (Carvalho, 2004, p. 40).

A ligação entre os processos e os subprocessos é bastante explícita, como afirmam Hayes e Flower (1981): “The most obvious is the act of generating ideas, which includes retrieving relevant information from long-term memory.” (p. 372). Ademais, Carvalho

(2004) acrescenta ainda que é possível haver uma fonte externa a ser consultada para formar ideias, com uma recolha de informação relevante para o objetivo da atividade. No entanto, esta tarefa requer um esforço adicional da parte do escritor para que as ideias não estejam fragmentadas ou sejam contraditórias.

Após a formulação de ideias é necessário saber como as organizar, sempre de uma forma “retórica” (Cassany, *Expresión escrita en L2/ELE*, 2005, p. 42). Contudo, é necessário ter em conta que pode ser gerada informação adicional, o que Carvalho (2004) alerta como sendo algo menos positivo, pois requer uma organização mais cuidada por parte daquele que pensa nas ideias. Por outro lado, Flower e Hayes (1981) refletem que a estruturação das ideias é como um processo de descoberta, quando dizem: “The process of organizing appears to play an important part in creative thinking and discovery since it is capable of grouping ideas and forming new concepts.” (p. 372). As decisões em relação ao texto também têm uma grande importância na parte da organização, visto que é necessário categorizar as ideias do processo anterior, para que o texto e a sua estrutura façam sentido para o leitor. Ou seja, aqui aparece o último subprocesso, que é o da definição de objetivos, englobando todos os anteriores.

O último subprocesso da planificação, o da definição de objetivos, como diz o nome, requer uma capacidade de conhecimento prévio do autor sobre o destinatário e a tarefa em si. Carvalho (2004) e Flower e Hayes (1981) distinguem, nos seus textos, entre os “objetivos processuais” e os “objetivos de conteúdo”, ligados, respetivamente à tarefa e ao ato de comunicação. É importante ainda salientar que estes objetivos são pensados pelo escritor e podem ser vistos e revistos ao longo do processo de escrita, ou seja, (...) the act of developing and refining one's own goals is not limited to a "pre-writing stage" in the composing process, but is intimately bound up with the ongoing, moment-to-moment process of composing. (Hayes & Flower, 1981, p. 373). Com esta afirmação, é possível verificar o carácter cíclico destes processos e subprocessos cognitivos, pois há ideias que podem ser usadas, retiradas, e até reaproveitadas para uma das secções do texto na parte da escrita em si.

Em suma, pode dizer-se que a planificação é um processo fundamental, podendo influenciar o sucesso da escrita pois é transversal ao mesmo. Ligando aos alunos em si, esta capacidade de planificar um texto deve ser algo a que os professores devem dedicar tempo

a ensinar, mobilizando estratégias que facilitem o processo e a reflexão para a parte seguinte. (Barbeiro & Pereira, 2007).

#### **2.4.1.2. Redação**

Em sequência quase imediata do processo de planificação, vem o que Flower e Hayes (1981) chamam de “translating”, justificando esta nomenclatura quando dizem: “The information generated in planning may be represented in a variety of symbol systems other than language, such as imagery or kinetic sensations. Trying to capture the movement of a deer on ice in language is clearly a kind of translation.” (p. 373). Não podemos considerar a tradução literal, pois, como dizem os autores, é mais uma representação daquilo que provem da planificação, contudo, alguns investigadores ainda utilizam este termo, como Pardal (2009) ou Festas (2002), que conceitualiza este processo como o momento em que “as ideias são concretizadas em texto, de acordo com princípios sintáticos, semânticos e pragmáticos” (p. 177). Outros autores definem esta parte da criação textual com outros nomes, como Cassany (2005), que se refere a uma “textualização”, em que inclui toda a atividade de elaboração do texto escrito, ou Carvalho (2004), que dá o nome de “redação”, que esclarece a escolha ao falar numa “transformação de ideias em linguagem visível, de transformação de uma forma de simbolização do significado, o pensamento, numa outra forma de simbolização, a representação gráfica” (p. 42).

Palavras como “transformação”, “elaboração”, “simbolização” ou “representação” são comuns aos autores que referimos no parágrafo anterior, contudo, a parte prática tem um significado muito importante na construção textual. Esta também tem de seguir uma série de regras, e assim como a planificação, também temos subprocessos que compõem a redação do texto. Barbeiro e Pereira (2007) sintetizam esta ideia, expondo três subprocessos: “explicitação de conteúdo”; “formulação linguística”; “articulação linguística”. Cada um destes subprocessos demonstram a complexidade da escrita do texto. Por exemplo no primeiro caso, os autores referem que deve haver uma explicitação das ideias da planificação para que o leitor possa “aceder ao conhecimento” (p. 18). Já na parte linguística, a formulação passa pela forma como o conteúdo do texto é demonstrado ao leitor, e a articulação refere-se à coesão linguística que deve haver entre as frases, em que estas de

ligam de forma lógica, isto é: “um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou preposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar” (p. 18). Todos estes subprocessos, como os anteriores, devem estar intrinsecamente ligados para que haja sucesso na atividade de escrita.

Resumidamente, Ferreira (2013) afirma que o subprocesso redação “consiste na transformação de uma representação mental numa linguagem verbal, sendo a informação anteriormente produzida codificada lexical e sintaticamente, através dos conhecimentos linguísticos (conectores, coerência, coesão textual...) que o escrevente tem armazenados na memória.” (p. 15). Esta capacidade de coesão é uma das dificuldades levantadas pelos alunos, havendo preocupações no que toca ao desenvolvimento destes mecanismos por parte do professor. Ademais, é necessário que o aprendente tenha a capacidade de passar de organizar e reestruturar para o plano escrito aquilo que estava anteriormente no plano mental (Carvalho, 2001b).

#### **2.4.1.3. Revisão**

O último processo, o da revisão, apresenta algumas das dificuldades, em primeiro lugar, como o processo de planificação, pois trata-se de algo que existe no plano mental (Carvalho, 2004). Acontece quando o escritor decide reler o que escreve para o poder avaliar, e alterar, caso necessário. Como todos os outros processos, também este é composto por subprocessos, que, neste caso, são: avaliação e reformulação (Carvalho, 2004; Hayes & Flower, 1981).

Na parte da avaliação, cabe ao autor do texto rever as suas próprias noções, possíveis erros e até uma comparação com as ideias prévias da parte da planificação, caso estas estejam registadas na sua forma escrita (Cassany, *Expresión escrita en L2/ELE*, 2005). A reformulação é, como diz o nome, a operacionalização de ajustes necessários para que o texto esteja correto. Isto requer, segundo Barbeiro e Pereira (2007), uma reflexão que pode levar a novas ideias, descobertas e uma consciencialização das dificuldades sentidas ao longo de todo o processo de escrita.

Os subprocessos supramencionados têm uma particularidade que os distinguem, o facto de poderem aparecer em qualquer um dos momentos da redação do texto, algo justificado por Rodrigues (2012) quando diz:

A revisão acompanha o processo de escrita até ao momento em que o escritor considera o seu texto satisfatório quanto ao tema, aos objetivos e ao destinatário, e têm uma grande importância, pois impedem ou permitem que o autor exprima plenamente as suas intenções comunicativas. (p. 28)

O autor mostra, nesta afirmação a impossibilidade de desassociar os diferentes processos, principalmente o da redação e o da revisão. Todavia, segundo Hayes e Flower (1981), este processo pode tornar-se moroso, pois: “These periods of planned reviewing frequently lead to new cycles of planning and translating.” (p. 374).

É possível verificar um grau de complexidade mental, principalmente, para este processo cognitivo, por esse motivo, Carvalho (2001b) alerta para as dificuldades que os jovens aprendentes podem sentir ao rever um texto de sua autoria, daí, ser importante o aluno “ganhar o hábito de reler o seu texto, para proceder a correcções mas também para proceder a reformulações” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 26).

#### **2.4.2. Modelo de Scardalia e Bereiter**

Muitos críticos referem que o modelo de Flower e Hayes (1980) tem uma questão subliminar no seu decurso, o facto de ser pensado no geral, e não para crianças: “(...) quando falamos de escrita na escola, falamos ainda de crianças, adolescentes e jovens que, por estarem ainda a aprender a escrever, não desenvolveram todas as suas capacidades de escrita.” (Ferreira, 2013, p. 15). Surgiram, assim, novos modelos que tentam repensar as ideias dos autores versados para aqueles que não têm as capacidades cognitivas de um adulto, como afirma Guerra (2007) , a tarefa era: “(...) descrever e compreender por que razão o processo de escrita em escreventes competentes e não competentes é diferente e como se processa a escrita nesses dois casos.” (p. 58).

Bereiter e Scardamalia (1987) entram neste sentido, não discordando da teoria que indicamos anteriormente, mas referenciando que deve haver um tipo de pensamento cognitivo para aprendentes mais jovens e para outros mais adultos. Ou seja, “num dos modelos o tratamento da informação é operado por sujeitos pouco experientes nas tarefas de escrita e, no outro, dá conta do tratamento de informação operado por sujeitos experientes.” (Camelo, 2010, p. 35). É ainda importante referirmos que os autores deste método não colocam de parte a processualização do processo de escrita, referindo de facto que a planificação e a revisão têm um papel fundamental nos processos mentais dos alunos (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Festas (2002) e Carvalho (2001; 2012) sintetizam o que os autores desta teoria referem, destacando uma divisão em dois modelos (Carvalho, 2001; 2012), ou duas estratégias (Festas, 2002) diferentes: o modelo de explicitação do conhecimento (“knowledge-telling”) e o modelo de transformação do conhecimento (“knowledge-transforming”), um mais complexo que o outro dependendo do grau de conhecimento do autor do texto. Com efeito, Festas (2002) aponta que “Bereiter e Scardamalia caracterizam a escrita, na sua forma mais elaborada, como uma atividade em que o conhecimento é transformado, através de um trabalho de resolução de problemas, em que os objetivos definidos são alcançados pela mudança, quer dos conteúdos, quer da forma como estes são expressos.” (p. 178).

Sobre a primeira estratégia, é afirmado que: “Knowledge telling provides a natural and efficient solution to the problems immature writers face in generating text content without external support.” (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 9). Muito sucintamente, a explicação dos autores que desenvolveram esta teoria, demonstra já um avanço às dificuldades que o modelo de Flower e Hayes (1980; 1981) tinha. No entanto, é necessário entender até que ponto isto é uma solução válida. O tipo de escritores deste modelo, dada a sua menor capacidade cognitiva, é aquele que utiliza mais a memória a longo prazo, não usufruindo das informações que provem de fora, o que pode levar a uma organização mental pois contradiz a confusão que o processo de planificação pode causar nos jovens aprendentes (Galbraith, 2009). Ademais, Carvalho (2001b) adianta que: “Os sujeitos que escrevem de acordo com o modelo de explicitação do conhecimento iniciam, normalmente, a tarefa da redacção muito mais rapidamente do que as que agem de acordo com o outro modelo.” (p. 77)

Por outro lado, também é ainda importante referir que neste caso o destinatário do texto perde a importância que tinha, pois o escritor vai apenas reproduzir linearmente o que

a sua memória lhe permite, pensando apenas no que lhe é pedido ou na ideia inicial (Carvalho, 2001; 2012). Esta estratégia é versada para alunos, dado que a sua experiência é mais limitada, visto que dará ao aluno de replicar o que vai na sua memória e não em função de objetivos (Festas, 2002),

O processo de transformação de conhecimento já requer um pouco mais de capacidade por parte do aprendente, e espelha melhor o modelo de Flower e Hayes (1980; 1981). Galbraith (2009) define-o como: “elaborating a representation of the rhetorical or communicative problem to be solved and using the goals derived from this representation to guide the generation and evaluation of content during writing.” (p. 9). Trata-se, pois, de um processo reflexivo muito maior por parte do autor, pois deve planificar de uma forma mais pensada o que vai escrever, modificando o texto caso necessário, e ler e reler sempre o que produziu com o objetivo de chegar às necessidades do leitor da melhor forma (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Acerca desta estratégia ou modelo, Pardal (2009) afirma que: “Tendo em conta esta estratégia ou modelo de transformação do conhecimento é exigida uma definição de objectivos, uma identificação do tópico, do género do discurso a usar e, ainda, uma avaliação do que se escreveu em função do previamente planeado.” (p. 34), demonstrando assim o grau de complexidade exigido.

Este último processo assemelha-se muito mais aos modelos cognitivos clássicos, no entanto Galbraith (2009) atenta que no caso de um aprendente que irá escrever em língua estrangeira, as dificuldades de um processo de transformação são ainda maiores: “A skilled L2 writer may find it difficult to adapt their writing process to an unfamiliar genre even when, and perhaps because, they are skilled and fluent writers in an L1 genre.” (p. 11). Esta afirmação está em conformidade com as definições da estratégia mencionadas antes, visto que o aluno pode demonstrar complicações no ato de transformar conhecimentos, por escrito, numa língua que não é a sua, por muito que o consiga fazer na sua língua materna, visto que para este modelo há uma “ausência das actividades mentais identificadas como características da escrita madura (...)” (Festas, 2002, p. 178). No entanto deve haver, segundo a pedagogia da escrita que Festas (2002) defende, um incentivo para a transformação de conhecimento.

A escrita processual é, nesta parte do nosso trabalho, descrita nas suas diferentes fases, contudo, veremos de seguida, a aplicação desta metodologia nas aulas de Inglês, sendo este o nosso foco de estudo.

## **2.5. A escrita processual na aula de Inglês**

Os processos que mencionamos antes acabaram por influenciar a escrita na sala de aula em língua estrangeira. Assumindo que a “escrita reveste-se de grande complexidade e assume-se como uma dimensão/competência/skill essencial a desenvolver no âmbito da disciplina de inglês” (Ramos, 2012, p. 12), nesta parte do nosso relatório iremos refletir brevemente sobre os processo de escrita na aula de Inglês.

Para além dos processos descritos acima, Cabral (2004) refere uma outra fase: “(...) a composição do texto em sala de aula passou a ser entendida como um processo recursivo que inclui diversas fases (planificação, textualização, revisão e editoração) (...)” (p. 45).

Esta ideia de editoração foi algo defendido nos últimos anos, principalmente na revisão do primeiro método que referi neste trabalho por um dos próprios autores Hayes, em 1996, ao que também junta componentes sociais, culturais e motivacionais às cognitivas da qual refletira anos antes. Contudo, esta fase concerne a forma como o texto irá chegar ao leitor: “Na edição do texto, são definidos vários aspetos que possibilitam a preparação da publicação/divulgação da composição escrita.” (Rodrigues, 2012, p. 32).

Consideramos importante refletir como os documentos reguladores do ensino apresentam as atividades de escrita, se como algo processual ou não.

### **2.5.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, QECR daqui em diante, trata-se de um documento, de forma muito resumida, que tem como base apoiar na elaboração dos programas das línguas. Este fornece aos professores um apoio acerca do que os “aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa



língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação.” (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

Ademais, segundo Vieira (2016), o QECR descreve um conjunto de conhecimentos, competências e características individuais que integram as competências gerais de um aprendente de línguas estrangeiras (...).” (p. 26). Cada uma destas competências está apresentada sob a forma de escalas, sobre as quais nos debruçaremos posteriormente.

É ainda importante referir que cada nível das escalas apresentadas no documento apresenta um descritor das capacidades desenvolvidas pelo aluno. Vieira (2016), sobre o QECR, fala em “seis níveis de proficiência linguística (A1 - Iniciação, A2 – Elementar, B1 – Nível Limiar, B2 – Vantagem, C1 – Autonomia e C2 – Mestria).” (p. 26), como apresentado na seguinte figura:

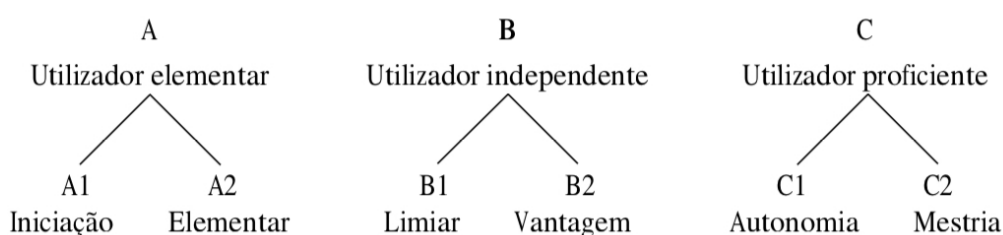


Figura 1 - Níveis de proficiência linguística apresentada no QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 48)

Sobre as atividades de expressão escrita, muito sinteticamente, o documento refere-se a estas como uma tipologia em que “o utilizador como ‘escritor’ produz um texto escrito que é recebido por um ou mais leitores.” (Conselho da Europa, 2001, p. 95). O QECR apresenta ainda diferentes tipos de atividades relativas à escrita, algo que pode servir de guia para os docentes.

Como referimos antes, o que torna este documento único, é a forma como estão escalados os diferentes níveis de proficiência linguística (Vieira, 2016). As escalas presentes no QECR relativas à produção escrita apontam para 3 (três) diferentes pontos: o primeiro para a *produção escrita geral*; o segundo para a *escrita criativa*; e o último para *relatórios e ensaios/composições*. No contexto deste relatório, vamos cingir-nos apenas ao primeiro e ao terceiro pontos, visto que a escrita criativa remete para outras questões para as quais não nos queremos debruçar.

Acerca da *produção escrita geral*, a criação de textos aparece referida a partir do nível B1, sendo que, neste caso, o aluno deverá ser “capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.” (Conselho da Europa, 2001, p. 96). Este primeiro contacto com a escrita estruturada por parte dos aprendentes pode remeter para o papel social da escrita que foi mencionado anteriormente neste relatório, visto que há uma ligação com os saberes prévios que serão usados na produção textual. Os interesses dos alunos são novamente aludidos no nível B2, mas em que o seu desenvolvimento é feito de forma mais pormenorizada e estruturada (*Ibidem*).

No que concerne os níveis de proficiência mais elevados, o C1 e o C2, já é possível verificar a importância na organização textual (*Ibidem*). A ênfase está, portanto, na forma como os textos estão estruturados.

Relativamente à parte do documento referente aos indicadores sobre a escrita de *relatórios e ensaios/composições*, vemos um contraste com os descritores previamente referidos, sendo que em níveis mais baixos há um foco nos interesses dos aprendentes. Contudo, em níveis mais elevados já se pressupõe que o aluno seja “capaz de escrever exposições claras e estruturadas, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões pertinentes e salientes.” (*Idem*, p. 98), havendo novamente um claro pendor para a estruturação lógica dos textos produzidos.

Para a criação dos textos, o documento apresenta também uma forma de estruturar os textos que apoia as lógicas sobre as quais nos debruçamos antes com um carácter cognitivo sobre o processo de planear uma tarefa de produção. Isto é possível verificar quando é referido:

“Os recursos internos serão activados, implicando possivelmente uma preparação consciente (ensaiar), possivelmente calculando o efeito de estilos, estruturas discursivas ou formulações diferentes (tomar em conta o auditório), possivelmente pesquisando ou obtendo ajuda na resolução de uma deficiência (localizar recursos).”  
(p. 98/99)

A citação supracitada refere-se à planificação e são apresentadas uma série de estratégias que devem ser pensadas antes da produção. Não podemos deixar de referir que estas estão pensadas mais no âmbito da produção oral, contudo algumas podem ser adaptadas à produção escrita.

Se pensarmos numa conjuntura entre os modelos apresentados até agora, ponderamos que seja, ainda, pertinente apresentar o modo como o Programa de Inglês (Ministério da Educação, 2001) reflete a produção escrita.

### **2.5.2. O programa de Inglês do 11.º ano**

Logo na parte inicial do Programa de Inglês (Ministério da Educação, 2001), nos objetivos gerais, é afirmado que o aluno deve ser capaz de “desenvolver capacidades de interpretação e produção textual, demonstrando autonomia no uso das competências de comunicação.” (p. 6). Disto podemos depreender que na altura em que o programa foi homologado, já estava no pensamento a competência escrita como algo a ter em conta. Ademais, temos outros objetivos como o facto de os alunos terem de ser capazes de organizar os seus processos de pensamento ou de seleccionar informação que são pontos fundamentais da parte da planificação que referi anteriormente neste trabalho.

Se continuarmos a analisar o programa, a certa parte, fala das competências a desenvolver, ou seja, mais especificamente na página 10 (dez) diz o seguinte no que concerne à produção escrita:

Elabora textos claros e variados, de modo estruturado, atendendo à sua função e destinatário, dentro dos tópicos abordados nos domínios de referência, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.

Demonstra capacidade de relação de informação, sintetizando-a de modo lógico e coerente. (p. 10)

Esta lógica estruturada que é referida no programa remete normalmente para a planificação, contudo a construção do processo de escrita é deixada de parte por “falta de tempo para desenvolver exercícios de remediação para promover mais sistematicamente a escrita, para dar apoio individualizado, para testar outras estratégias e atividades, para variar os exercícios.” (Ramos, 2012, p. 9).

Consequentemente, é esperado algo do aluno que muitas vezes não acontece, ou não lhes é ensinado, mas será que nos manuais a estrutura está bem explicada aos aprendentes? É algo que espero conseguir responder com o meu trabalho.

O Programa de Inglês (Ministério da Educação, 2001) assume claramente uma produção escrita processual, quando, na parte das “Estratégias de Produção” enumera as tarefas necessárias para este tipo de atividades:

“Planificar a actividade de escrita de acordo com o tipo e função do texto e o seu destinatário

(...)

Construir textos adequados às tarefas propostas utilizando uma linguagem e um registo apropriados

Reformular o trabalho escrito no sentido de o adequar à tarefa proposta”

(p. 17)

Os verbos utilizados aqui, “planificar”, “construir” e “reformular” são muito similares com aqueles utilizados pelos autores de quem falamos antes, isto mostra uma intenção de fazer com que os alunos passem por estas fases na construção do texto.

## **2.6. Síntese**

Neste capítulo procuramos abordar a escrita, numa primeira fase, de um ponto de vista histórico, de forma a podermos entender como esta está ligada ao ensino. Posteriormente entramos no campo da pedagogia para explicar como foi a evolução do ensino da

competência escrita ao longo dos últimos anos, começando com a centralização no produto e acabando no sistema de autorregulação.

Em seguida, refletimos nos modelos de escrita cognitivistas, visto que a divisão processual que é explicada com este modelo será útil para o entendimento da parte prática do nosso estudo. Revisamos os processos de planificação, redação e revisão, pensados inicialmente por Hayes e Flower (1980) e estudados depois por outros investigadores. Quase em consequência deste modelo aparece o modelo de Scardalia e Bereiter (1987) cujos processos de *knowledge telling* e *knowledge transforming* vieram repensar as ideias da escrita pensadas pelos autores precedentes para um contexto escolar.

Consideramos pertinente ainda, numa fase final, refletir sobre de que forma é que os processos de escrita são pensados no contexto da aula de Inglês, passando por alguns documentos reguladores e como estes mencionam os processos de planificação, redação e revisão.

No próximo capítulo iremos abordar o outro polo que rege a parte teórica deste estudo, o manual escolar, pensando na forma como esse recurso e o seu entendimento são importantes no contexto do nosso relatório.

## **3. OS MANUAIS**

### **3.1. Introdução**

O seguinte capítulo do nosso trabalho irá abordar, em primeiro lugar, o manual escolar de um ponto de vista epistemológico, com uma reflexão sobre a forma como o manual foi visto ao longo dos últimos anos num mundo com diversos recursos didáticos. Ademais, ainda nesta fase inicial, pretendemos explorar as diferentes fases que os manuais passam até à sua adoção.

Numa fase posterior, pretendemos abordar as funções ou papeis que os manuais escolares podem cumprir e como estas evoluíram ao longo dos tempos até à atualidade.

Para findar esta parte do trabalho refletiremos, de um ponto de vista teórico, como é que as atividades de EE são pensadas no que concerne este recurso didático.

### **3.2. O manual escolar**

Partindo das palavras de Ferreira (2013): “O manual escolar é o recurso didático mais utilizado pelos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.” (p. 18). Propôr uma análise do manual escolar, enquanto instrumento potenciador do trabalho em sala de aula, coloca-nos perante algumas questões fundamentais: Qual será a importância deste material nas aulas de hoje em dia? Como é que podemos tirar o melhor partido do mesmo?

Antes de pensarmos nestas questões, é necessário definir o que é o manual escolar. Até quase metade do século XX, os estudos relacionados com este material eram muito escassos, sendo os historiadores os primeiros a verem o recurso como algo que deveria ser abordado e examinado. Porém, apenas nos anos 70, como refere Choppin (2002), diversos investigadores começam a demonstrar que o manual escolar é algo que deve ser estudado.

Ao longo dos anos, este material foi tendo várias nomenclaturas, desde “livros de leitura”, ou “livros de texto”, nomes que “remetem tanto ao conteúdo intelectual, ao suporte material, a uma ou outra de suas múltiplas funções” (Choppin, 2008b, p. 25). Atualmente, pode dizer-se que houve uma transposição, em alguns casos, e noutros, uma generalização

para o termo “manual”, após o seu uso por diversos investigadores (Santo, 2006; Choppin, 2008).

Podemos ainda referir a definição apresentada no Diário da República, Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro, Artigo 2.º: “(...) entende-se por manual escolar o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição de conhecimentos propostos nos programas em vigor (...)” (p. 4936). Esta conceptualização de carácter político determina a função do manual em apoiar os alunos a atingir e desenvolver as capacidades definidas pelo programa (Martins, 2012).

Gérard e Roegiers (1998), ao falarem do manual, determinam-no como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia.” (p. 47), ou seja, há uma generalização do termo, não havendo tanto foco no programa, mas sim a sua integração no processo de aprendizagem.

Voltando ao contexto nacional, Viseu e Morgado (2011) apresentam uma definição mais sucinta do manual como “uma pequena obra de fácil manuseamento e que integra conteúdos considerados fundamentais para uma dada disciplina ou área de saberes, sem prejuízo de poderem existir vários manuais sobre a mesma temática, elaborados por distintos autores e editoras.” (p. 992).

Para além de definirmos o que é o manual, é ainda importante reconhecermos a diferença entre os manuais que existem no que concerne o seu utilizador: o professor e o aluno. O manual para o professor, segundo Gérard e Roegiers (1998), apresenta-se com diferenças segundo o seu “carácter aberto ou fechado” (p. 91).

O termo *manual fechado* aplica-se no sentido deste recurso ser considerado um apoio ao livro do aluno, havendo um foco nas orientações pedagógicas que o docente pode seguir de forma a complementar os exercícios preteridos pelo manual dos aprendentes, ajudando a melhorar as suas práticas, quase como um complemento (*Ibidem*). Outras nomenclaturas, segundo os autores, como “guia pedagógico” ou “livro do professor” são alguns dos exemplos que estes tipos de manuais podem ter. Ademais, Santo (2006) determina alguns pontos que estes manuais devem seguir, a saber: “1) Informação científica e geral; 2) Formação pedagógica ligada à disciplina; 3) Ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas; e um 4) Apoio na avaliação das aquisições.” (p. 106).

O *manual aberto* está iminentemente ligado a um grau de reflexão maior por parte do docente, fornecendo ao professor diferentes “propostas relativas à condução da aprendizagem em geral.” (Gérard & Roegiers, 1998, p. 91). Outra característica fundamental que estes tipos de guias têm é o seu grau de independência do livro do aluno, podendo, contudo, fazer referência a este. Em termos terminológicos, os autores atentam para o facto de muitas vezes partilharem as mesmas denominações que os tipos de manuais precedentes, como *livro do professor* ou *manual do professor*, por isso é necessário rever este instrumento segundo a sua função e não segundo o nome que o determina.

A variedade de recursos didáticos existentes hoje em dia não impede o professor de considerar o papel relevante que o manual escolar tem nas suas aulas (Vieira, 2016), sendo as suas vantagens significativas. Sobre isto, Brito (1999) refere que: “Os manuais escolares constituem um auxiliar relevante entre os instrumentos de suporte destinados ao processo de ensino-aprendizagem e que favorecem o processo educativo” (p. 139). Ademais, a autora, posteriormente, indica que:

“(...) o manual escolar tende a vincular a ideologia dominante e, embora nem sempre se preste atenção à sua “música”, porque é demasiado silenciosa, a verdade é que ela é “ouvida” e “divulgada”, sensivelmente, na Escola, instituição que, neste processo, desempenha um papel dominante”. (*Ibidem*)

O texto supracitado demonstra, ainda hoje, o papel do manual escolar no processo educativo, não só como apoio ao professor, mas também ao aluno.

Este recurso pode ser algo bom para o professor, como afirma Vasconcelos (2012), pois apresenta um seguimento dos Programas para as diferentes disciplinas, mas também oferece uma forma diversificada de ensinar, dado os diferentes exercícios que contém.

No entanto, Brito (1999) alerta que: “(...) é o manual escolar, transformado num instrumento todo-poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica (...) como uma “bíblia”, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade (...)” (p. 142). Com esta afirmação, a autora acautela os professores para o uso do manual escolar como único material estruturador das aulas.



Para não cair neste erro, é ainda importante atentar nas informações que o manual do professor contem. Gérard e Roegiers (1998) dividem estas em três: *essencial*; *complementar*; e *pedagógica* (p. 93). No primeiro caso, a informação *essencial* é aquela dada ao docente, mas não presente no manual do aluno, para que o professor possa ajudar o aprendente a procurá-la. A informação *complementar* é aquela que vai apoiar o professor com algo que não conhecia e que irá “enriquecer as aprendizagens” (*Ibidem*). Por último, as informações *pedagógicas* são aquelas que não estão ao acesso do docente, pressupondo uma autonomia pedagógica maior por parte do mesmo.

Carvalho (1999) fala do manual como um “elemento estruturador dos conteúdos de determinada disciplina e dos processos da sua transmissões (...)” (p. 179), assumindo a importância, deste modo, do recurso fundamental que é o manual escolar. Ademais, Martins (2012) refere ainda que “os manuais escolares ocupam hoje um lugar de referência no panorama dos materiais didáticos.” (p. 114), reafirmando as possibilidades que este material tem em relação aos outros.

Por estes motivos é importante analisar o produto final que a editora oferece aos professores, de forma a que seja o melhor para as necessidades dos alunos e para um recurso do qual o professor possa retirar o melhor (Oliveira, 2014).

A análise dos manuais escolares tem sempre uma base na lei, ou seja, “(...) não pode abstrair-se dos contextos legislativos e normativos que o regulamentam ou que regulamentam a sua concepção, produção, difusão, financiamento e utilização.” (Choppin, 2008, p. 12). Isto está claramente ligada com as adoções dos manuais escolares, cabendo às entidades reguladoras, como o Ministério da Educação, que devem ter em mente a utilidade do mesmo aquando da escolha deste recurso (Brito, 1999).

A escolha, avaliação e certificação de um manual escolar é feita por uma comissão definida por despacho do Ministério da Educação que, segundo Ferreira (2013), dispõe:

“(...) de autonomia científica, técnica e pedagógica, organiza-se por ciclo, por ano de escolaridade, por disciplina ou por área curricular e é constituída por um mínimo de três e um máximo de cinco especialistas, tais como docentes e investigadores do ensino superior das áreas científicas e pedagógicas, docentes do quadro de nomeação definitiva em exercício no mesmo nível de ensino a que se refere o manual e ainda

membros de sociedades ou associações científicas e pedagógicas de área relacionada com a avaliação em causa.” (p. 19)

Os membros que integram a comissão de escolha dos manuais escolares têm uma função basilar, pois são aqueles que definem critérios e escolhem o manual a adotar por aquele grupo disciplinar. Porém, Brito (1999) atenta para que os elementos que constituem a comissão devem manter “sempre (...) uma posição crítica para que, com êxito, os nossos alunos sejam como os frutos que ultrapassam as promessas das flores” (p. 147). Esta metáfora de Brito (1999) é reforçada, posteriormente, por Martins (2012) que atenta para que: “Usado sem crítica e, portanto, sem escolha consciente e sem critério, restringe os movimentos dos sujeitos.” (p. 108), sendo que, neste caso, os sujeitos são tanto os alunos como os professores que utilizam esse recurso didático.

A “posição crítica” que é defendida pode ser confrontada com o que é definido QECRL:

“Embora possam desejar fazê-lo, os autores de manuais e os organizadores de cursos não são obrigados a formular os seus objectivos em termos das tarefas para a realização das quais desejam que os aprendentes estejam preparados ou das competências e das estratégias que devam desenvolver.” (Conselho da Europa, 2001, p. 198)

Este documento acrescenta ainda que a grande função de quem organiza um manual escolar é que estes são: “obrigados a tomar decisões concretas e pormenorizadas acerca da selecção e progressão dos textos, acerca das actividades, do vocabulário e da gramática, a serem apresentados ao aprendente.” (*Ibidem*)

Ou seja, podemos concluir que a selecção de um manual escolar apresenta algumas dificuldades para as comissões e até para os próprios professores, no entanto é necessário ter sempre o aprendente em mente quando se faz esta escolha, equacionando a forma como o manual está escrito, a clareza das instruções das tarefas, entre outros fatores, como as funções que o manual pode ter, como veremos na secção seguinte deste trabalho.

### 3.3. Funções dos manuais de Língua estrangeira

Em relação ao processo ensino-aprendizagem, também são definidas funções que os manuais de língua estrangeira podem desempenhar, segundo Andrade e Araújo e Sá (1988):

- Função linguística, com conteúdos definidos por objetivos linguísticos;
- Função metodológica, relacionada com as ações do processo em questão;
- Função psicológica, referindo-se aos processos de aprendizagem que ajudam os alunos;
- Função sociopolítica, pois, como mencionamos anteriormente, há sempre uma forte ligação entre os conteúdos do manual e as políticas educativas.

(Andrade & Araújo e Sá, 1988)

A estas 4 (quatro), é ainda acrescentada uma função sistémica, que tem objetivo uma “harmonização de todas as funções” (*ibidem*). Apesar disto, as autoras alertam ainda para que o facto de haver harmonização não quer dizer que haja um peso igual a todas as funções, isto é determinado pelo momento em que o manual é aplicado.

Anos mais tarde, Gérard e Roegiers (1998) refletiram sobre nas funções dos manuais escolares sob o ponto de vista “do seu destinatário: o aluno e o professor” (Moreira, 2016, p. 38). Enquanto, no primeiro caso, temos uma prática mais versada para as aprendizagens escolares e a sua ligação com a vida quotidiana e profissional futura, relativamente aos professores, os manuais têm um papel de apoio no processo de ensino-aprendizagem (Gérard & Roegiers, 1998).

Focando primeiramente nas funções relativas ao aluno, os autores dividem estas em duas: *funções relativas à aprendizagem* e *funções de interface com a vida quotidiana e profissional*. Cada uma destas grandes funções encontram-se subdivididas noutras que apresentam as especificidades dos diferentes papéis que os manuais podem ter na vida do aluno. Vieira (2016), citando Santo (2006), aponta que estes papéis estão, por um lado, conectados com o que o aluno aprende na aula, mas também, por outro, havendo uma “ligação entre as aprendizagens adquiridas em sala de aula e a sua vida quotidiana e profissional, articulando os interesses da escola com o do futuro cidadão.” (p. 34).

Em relação às *funções relativas à aprendizagem*, Gérard e Roegiers (1998) apresentam a primeira subdivisão, nomeando-a como *Função de transmissão de conhecimentos*. Aqui é reconhecido o carácter tradicional deste papel, pois é possível verificá-lo quando é dada ao aluno toda a informação que este necessita para adquirir novos saberes. Contudo, os autores alertam para que não se trata de um caso de repetição de saber mas sim “exercer, em certos casos, um saber-fazer cognitivo sobre os mesmos saberes (...)” (p. 75).

Seguidamente, temos a função de *desenvolvimento de capacidades e competências*, quando o manual apoia o aluno a aprender uma organização de processos em relação ao seu próprio trabalho como aprendente. É dado um exemplo de um aluno de línguas em que este aprende não só a língua, mas é-lhe despertada uma vontade de pesquisar sobre a mesma, de organizar os seus conhecimentos, de recolher informação (*Ibidem*). Martins (2012) assume esta como função primordial do manual, ao afirmar: o manual escolar cumpre o seu papel quando, nas mãos do estudante, o desafia, o motiva, o apoia e lhe permite autoavaliar-se.” (p. 111).

As duas últimas funções relativas à aprendizagem do aluno estão relacionadas com a consolidação e avaliação de aquisições. O primeiro aspeto prende-se com a exercitação dos conteúdos aprendidos, ou seja, uma função igualmente tradicional, havendo até “manuais que têm principalmente ou até mesmo quase exclusivamente este objetivo.” (*Ibidem*, p. 80). Já a segunda função está ligada à avaliação formativa que está muitas vezes implícita nas atividades dos manuais, que devem capacitar os alunos de capacidades de autoavaliação em relação às suas dificuldades levando a uma melhoria.

No caso das *funções de interface com a vida quotidiana e profissional*, a primeira subdivisão aponta para a *função de ajuda na integração de aquisições*. Como o nome indica, prende-se na utilização de saberes adquiridos no contexto da vida fora da escola. Gérard e Roegiers (1998) confirmam o carácter fundamental desta função nos manuais escolares, referindo um “duplo processo” (p. 81), ou seja, uma dupla integração dos saberes na vida extraescolar: uma primeira denominada de “integração vertical”, havendo aplicação de conhecimentos numa só disciplina; e uma segunda, onde há uma combinação de conteúdos aprendidos de várias disciplinas, chamada de “integração horizontal”.

A *função de referência* concerne o papel do manual escolar “como um instrumento de referência que faculta informações precisas e exatas aos alunos” (Moreira, 2016, p. 39). A

importância desta função está ligada com a dificuldade de acesso à informação por parte dos alunos, dando ao recurso um caráter referencial.

A última função que o manual pode ter relativamente ao aluno é designada por *função de educação social e cultural*. Neste caso, a posição do manual entra no desenvolvimento do “saber-ser que permita ao aluno encontrar, progressivamente o seu lugar no quadro social, familiar, cultural, nacional...em que está inserido.” (Gérard & Roegiers, 1998, p. 83). A índole fundamental desta função prende-se com o apoio que tem nas competências do aluno de integração na sociedade que o rodeia (Moreira, 2016).

Gérard e Roegiers (1998) avisam que o professor deve utilizar o manual como suporte do desenvolvimento das capacidades sociais dos alunos, sendo também está uma das funções relativas ao próprio docente. Os autores que referimos organizam as funções dos manuais, no que diz respeito ao professor, em quatro.

A primeira, nomeada como *função de informação científica e geral*, em que o manual tem como principal objetivo ajudar o professor a desenvolver os seus próprios conhecimentos, levando-o à procura de novas informações de forma a complementar as suas aulas.

A *função de formação pedagógica* é a que se relaciona com o processo de formação contínua de docentes no que concerne as lecionações e o seu próprio processo pedagógico, apoiado em novas formas de ensinar, métodos que o ajudam a melhorar as práticas. Mesmo o livro do aluno pode ter este tipo de função para o professor, sendo que as atividades presentes, “o tipo de documentos e de indicações para os explorar que contém (...) podem levar o professor a estar mais atento às possibilidades dos alunos.” (Gérard & Roegiers, 1998, p. 90).

A terceira função é denominada como *função de ajuda nas aprendizagens e na gestão de aulas*, quando o manual faculta instrumentos para melhorar as práticas pedagógicas (Moreira, 2016). Estas ferramentas podem surgir de forma explícita ou implícita nos livros, sendo que nestas últimas, tanto o professor como o aluno têm mais liberdade na sua ação, podendo haver adaptações dos procedimentos nestes casos.

Como última função concernente ao professor temos a *função de ajuda na avaliação de aquisições*, que, como o nome indica, suporta o docente com diversas formas de aferição formativa das capacidades e conhecimentos dos alunos.

Vieira (2005) e, posteriormente, Oliveira (2014), sobre as diferentes funções supramencionadas, citam Bento (2000) para certificar a evolução dos papéis que os manuais podem ter, quando a autora diz: “(...) as funções do manual escolar também se modificaram: a função referencial foi paulatinamente sendo completada por uma função múltipla e polifônica” (p. 8). Para além disto, existe uma volatilidade das funções, pois nem todas as que referimos podem ser encontradas em todos os manuais, havendo, hoje em dia, um complemento aos livros, como afirma Moreira (2016), ao referir também ela Bento (2000): “Este complemento de que nos fala Bento talvez se possa traduzir na grande quantidade de materiais que acompanham (...) o manual escolar: os cadernos de atividades, os livros de leitura extensiva, os glossários, agendas culturais, os recursos interativos e digitais (...)” (Moreira, 2016, p. 40). Ou seja, é possível que o manual, como livro único, não complemente todas as funções, contudo, o conjunto de materiais e ferramentas fornecidas aos docentes e aos alunos visam cobrir os seus objetivos.

No que concerne as funções dos manuais relacionadas com o ensino de LE, Vieira (2016) reflete nas possibilidades destas fora do contexto de transmissão de conhecimentos, quando diz: “(...) um dos maiores contributos que o manual escolar pode oferecer à aprendizagem de uma LE é o incentivo, de forma prática, a uma aprendizagem sem estereótipos, fomentando o respeito cultural e a interculturalidade.” (p. 36). Com isto, é possível verificar a ligação que o recurso didático apresenta em relação ao ensino das línguas, mais propriamente da parte cultural dessa aprendizagem, algo a que já Gérard e Roegiers (1998) remetiam aquando da explicação da *função de educação social e cultural* que o manual pode ter para os alunos.

Para além deste contributo, as capacidades dos alunos em relação às línguas são igualmente desenvolvidas, sendo esta uma das funções primordiais dos manuais escolares (Santo, 2006). Isto é posteriormente confirmado por Oliveira (2014) quando refere: “Nos últimos anos, tem-se registado um crescente cuidado, por parte das editoras, em incluírem nos manuais de Língua Estrangeira, atividades que possibilitem o desenvolvimento de um trabalho mais reflexivo e proativo no contexto educativo (...)” (p. 60).

Para além das funções, pegando novamente nas palavras de Andrade e Araújo e Sá (1988), existem componentes comuns a todos os manuais escolares, como por exemplo: “refletem uma política educativa e os recursos de que a educação pode dispor (...)” (p. 578).

Esta característica já desenvolvida anteriormente neste relatório é algo que é possível verificar no nosso objeto de estudo, ou seja, a transposição do programa para os manuais.

Para além disto, também as autoras, no seu estudo, referem sobre outras marcas comuns aos manuais, como: explicitação dos objetivos, sejam eles explícitos ou implícitos; definição dos conteúdos a lecionar nas aulas; representação dos resultados pretendidos; e são um recurso de trabalho tanto para o professor como para o aluno versado no processo de ensino-aprendizagem (*Idem*).

Após refletirmos sobre as funções e características comuns dos manuais escolares, é importante entrar no campo das atividades que apoiam o desenvolvimento dos alunos, mais propriamente as atividades que fazem parte do nosso objeto de estudo, as de produção escrita.

### **3.4. As atividades de produção escrita nos manuais**

No contexto deste relatório, e tendo em conta as funções supramencionadas, iremos focar-nos na forma como os manuais apoiam o desenvolvimento das capacidades dos alunos, mais propriamente da produção escrita.

Para entendermos melhor o conceito de produção nos manuais, Barbeiro (1999) reflete sobre as dimensões ativadas pelos manuais escolares, que são: cognitiva; instrumental; desenvolvimento de valores; criativa; pessoal; e discursiva. Dentro da dimensão cognitiva, existem as capacidades que podem ser desenvolvidas com o manual escolar, como o caso da produção, conceito importante neste relatório. O autor sustenta a sua opinião, dizendo que a produção é uma forma de “manifestação do conhecimento da língua” (p. 100), mas atenta que os alunos que fazem este tipo de tarefas seguem sempre um tipo de exemplo como guia.

Contudo, Carvalho (1999) refere que existe uma ausência deste tipo de atividades nos manuais, afirmando que os programas dão maior privilégio às atividades comunicativas da linguagem, levando “a escrita a um estatuto de subalternidade em relação à oralidade (...)” (p. 180). Apesar de estar a falar do exemplo da língua materna, é possível transpor esta opinião para os manuais de língua estrangeira, onde persiste a valorização das atividades de comunicação, citando Oliveira (2014): “O manual proporciona informação sobre o uso da língua e atividades para a interação comunicativa.” (p. 61).

Nas conclusões do seu estudo, Carvalho (1999) ainda afirma que esta depreciação das atividades de expressão escrita tem a ver com a complexidade deste tipo de atividades, sendo verdade que, como referimos anteriormente neste trabalho, este tipo de tarefa requer mais tempo e esforço cognitivo por parte dos alunos. Ademais, também há uma certa tradição nos métodos de escrita mais antigos e não da escrita processual defendida pelo próprio autor.

Ainda em relação às atividades de escrita, Da Silva (2006) distingue entre as que servem como base para desenvolver outros domínios como a compreensão leitora e aquelas que “visam o domínio do processo de escrita” (p. 83), sendo estas últimas as que nos centraremos no contexto deste estudo.

Em relação aos processos referenciados anteriormente neste relatório, a autora refere ainda que:

“As estruturas de superfície são privilegiadas, assim como é favorecida a dimensão da redacção em relação às componentes de planificação e revisão.

Frequentemente, nos manuais, as propostas de actividades ficam apenas pela indicação de um tópico a partir do qual a tarefa tem de ser desenvolvida, sem qualquer outra indicação acerca de procedimentos a ter em conta.” (*Ibidem*)

Demonstrando-se, assim, que há uma orientação para o produto final e não para o processo de planificação, redacção e reescrita, concordando com a ideia de Carvalho (1999) aquando da sua análise aos manuais de Português.

### **3.5. Síntese**

A reflexão que levamos a cabo nesta secção do nosso estudo é fundamental para o entendimento do manual escolar como um recurso com elevada importância nas aulas de hoje em dia. Sendo que isto passa por perceber, primeiramente, pela definição deste recurso e depois ,como é o processo de adoção dos manuais escolares



Os diferentes estudos pelos quais passamos no contexto deste capítulo apoiou a nossa visão do manual para além do livro em si, sendo algo que engloba uma série de funções e papéis em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Já na fase final do capítulo, abordamos de que forma é que as atividades de EE são pensadas nestes manuais, o lugar que ocupam no recuso e a sua função no mesmo.

Findada a contextualização teórica deste relatório, cabe agora a abordagem mais prática no que concerne o nosso estudo. No capítulo precedente abordaremos a metodologia que suportará a parte empírica deste trabalho, e iremos ainda refletir no objeto de estudo da investigação a que nos propusemos.

## **II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

### **4. METODOLOGIA E OBJETO DE ESTUDO**

#### **4.1. Introdução**

No presente capítulo, irá ser apresentado um enquadramento metodológico da investigação que foi feita e cuja análise será apresentada na parte procedente.

A metodologia deste trabalho partirá da questão de investigação e consequente justificação da escolha, para que seja compreendida a sua definição. Em seguida, será elaborada uma reflexão dos objetivos de estudo, interligados com a contextualização teórica do capítulo precedente.

Psteriormente haverá uma descrição do *corpus* de estudo, onde estará incluída a fundamentação para a sua seleção, e a caracterização e explicação do sistema de categorização utilizado para desenvolver a análise dos dados, com a breve descrição dos instrumentos de recolha de dados resultantes dessa sistematização.

#### **4.2. Questão de investigação e objetivos de estudo**

Antes de passarmos para a questão de investigação, é necessário partir do pressuposto que a pesquisa a que nos propomos se trata de um estudo de caso, visto que este tipo de estudo “surge mais como uma forma de construir teorias e não tanto de as comprovar” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 55), com questões de investigação formuladas a partir de uma análise de conteúdo do *corpus* definido, que guiará a construção de unidades de análise definidas para desenvolver e, por vezes desafiar, essas teorias (Duarte, 2008; Meirinhos & Osório, 2010).

Os últimos autores que referi, na conclusão do seu estudo explicam, de forma sucinta, o conceito de estudo de caso:

O estudo de caso é frequentemente referido como permitindo estudar o objecto (caso) no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência (qualitativas e quantitativas) e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento, incorporando a subjectividade do investigador. (Meirinhos & Osório, 2010, p. 64)

Com esta conceção em mente, e com o quadro teórico que fora apresentado antes, chegamos à seguinte questão investigativa: *Qual a presença e quais os processos das atividades de expressão escrita nos manuais de ILE de editoras portuguesa e inglesa no ensino de Inglês do 11.º ano?*

Como é possível verificar, esta questão que irá guiar e orientar este trabalho é resultante de um processo de construção de duas perguntas, que definem os “macro-objetivos” (Moreira, 2016) da investigação: quantificar a presença das atividades de EE nos manuais de ILE; e verificar a existência dos processos inerentes à EE nessas mesmas atividades.

No que concerne ao primeiro grande objetivo, a quantificação requer um entendimento, em primeiro lugar, das atividades do objeto de estudo na sua generalidade de forma a compreender a percentagem daquelas que são referentes à EE. Posteriormente, é necessário categorizar e identificar a tipologia textual das atividades de EE por cada manual. Por último, e já referente ao segundo objetivo da investigação, vamos analisar a existência dos subprocessos da EE presentes no manual, partindo da conceptualização de Flower e Hayes (1981).

Após uma análise dos dados recolhidos referentes aos objetivos acima mencionados, numa lógica conclusiva deste estudo, a investigação penderá num contraste entre os resultados expostos dos manuais de editora portuguesa e inglesa.

### **4.3. Análise de Conteúdo**

Para um melhor entendimento da metodologia usada neste trabalho, é necessário compreender a nossa consciencialização aquando da sua definição. Em termos de tratamento

de informação, pendemos para uma análise de conteúdo, visto que é nosso objetivo poder tirar relações sobre os dados recolhidos de uma forma mais subjetiva (Vala, 1986).

Contudo, é importante notar as diferentes abordagens que a análise de conteúdo acarreta, sendo estas as abordagens quantitativa e qualitativa. No primeiro caso, muitas vezes definida em educação como abordagem “naturalista” (Bogdan & Biklen, 1994), cinge-se à leitura dos dados de forma objetiva segundo a sua frequência, dando um carácter mais rigoroso ao estudo (Bardin, 1977). Enquanto a análise qualitativa versa-se na aceção de dados mais precisos, ou seja, na "elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável (...) (*Idem*, p. 115).

Atualmente, há um complemento entre estas duas técnicas, havendo uma descrição objetiva dos dados recolhidos, e uma interpretação desses mesmos dados de forma a retirar conclusões (Vieira, 2016). Ademais, segundo Freitas e Jabbour (2010): “Nada impede que o pesquisador, em estudo de casos, inicie a investigação com uma pesquisa qualitativa e, não obstante, se necessário, finalize a investigação validando as evidências obtidas por meio de uma pesquisa quantitativa.” (p. 3). Com isto, os autores referem uma conjugação metodológica que pode fortalecer as considerações finais retiradas do mesmo.

Porém, é ainda importante atentar na afirmação de Vasconcelos (2012), quando diz que o investigador deve ter em conta “de que numa análise de tipo qualitativo há uma margem de subjetividade inevitável, intrínseca ao processo interpretativo (...)” (p. 32).

No que concerne este relatório, iremos utilizar um tipo de abordagem mista. Englobando, numa primeira instância, uma recolha objetiva e sem inferências de dados que respondem aos primeiros objetivos. Seguidamente, irá realizar-se a análise qualitativa, mas baseada em dados quantitativos, com recurso a categorias que iremos mencionar posteriormente.

#### **4.4. Constituição do *Corpus***

Para a constituição do *corpus* para posterior análise, decidimos selecionar dois manuais do 11.º ano da disciplina de Inglês, um de editora portuguesa e outro de editora inglesa.

A escolha destes livros baseou-se adoções por parte das escolas portuguesas, no ano letivo de 2018/2019<sup>1</sup>, como é espelhado na seguinte tabela:

Disciplina	Título	Editora	N.º de adoções
Inglês (Continuação)	<i>iTeen 11</i>	Areal Editores, SA	204
Inglês (Continuação)	<i>Start-Up 11</i> - Continuação	Porto Editora, S.A.	111
Inglês (Continuação)	<i>Xplore 11</i> - Continuação	Porto Editora, S.A.	108
Inglês (Continuação)	<i>Link up to you 11</i> - Inglês 11.º ano	Texto Editores, Lda.	104
Inglês (Continuação)	<i>Upgrade 11</i> - Inglês 11.º ano	Asa Editores II, SA	58
Inglês (Continuação)	<i>Insight 11</i>	Oxford University Press	57
Inglês (Continuação)	<i>Bridges 11</i> - Inglês 11.º ano	Sebenta – Editora e Distribuidora, S.A.	25
Inglês (Continuação)	<i>BE CONNECTED 11.º</i> Ano	SANTILLANA	18

Tabela 1: Manuais adotados em Portugal no ano letivo de 2018/2019

Como é possível verificar na tabela, o manual *iTeen*, da Areal Editores, tem um número elevado de adoções, 204 escolas, sendo o manual mais utilizado pelos professores de Inglês do 11.º ano em Portugal, com quase o dobro de adoções em relação ao segundo livro escolhido. Por este motivo, decidimos escolher este manual como base do estudo, também para que seja possível a compreensão desta porção tão grande de adoções.

No sentido da análise contrastiva a que nos propomos, pensamos em comparar esse primeiro manual com o mais adotado de uma editora inglesa, o *Insight 11* da *Oxford University Press*. Esta opção, para além do supramencionado, também foi consequência do uso deste material durante o ano de prática supervisionada, já que era o livro adotado na escola onde desenvolvemos o estágio.

Apenas são referenciados dois manuais como constituição do objeto de estudo, pois como apurado ao analisar a tabela precedente, existe apenas um manual de editora inglesa

<sup>1</sup> Fonte: <http://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-adotados>

adotado em Portugal, pelo que refletimos e chegamos à conclusão de que dada a índole deste estudo, faz sentido um *corpus* mais reduzido.

Consideramos pertinente a escolha deste objeto de estudo dadas as semelhanças entre os dois manuais: em primeiro lugar, trata-se de recursos elaborados para o mesmo ano de escolaridade, o 11.º ano e para o mesmo nível de continuação; ambos foram editados pela última vez em 2014; e por último, foram alvo de adoção por parte das escolas portuguesas no presente ano letivo. Estes paralelismos foram tidos em conta de forma a conseguirmos uma análise “de materiais didáticos que espelhassem abordagens atuais no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras” (Vieira, 2016, p. 48), com principal incidência na forma como estão apresentadas as atividades de EE nos mesmos.

O *corpus* de investigação é constituído então pelos seguintes manuais:

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Editora</b>	<b>Local</b>	<b>Ano de edição</b>
<b><i>iTeen</i></b>	Maria Emília Gonçalves; Sónia Faria; Alexandra Gonçalves.	<i>Areal Editores</i>	Porto	2014
<b><i>Insight 11</i></b>	Jayne Wildman; Cathy Myers; Claire Thacker.	<i>Oxford University Press</i>	Oxford	2014

Tabela 2: Corpus do estudo

#### 4.5. Organização dos Manuais

Apesar das similitudes referidas na parte anterior deste relatório, a organização dos manuais que fazem parte do objeto de estudo são bastante diferentes. Nesta secção, iremos ver como é a estrutura de cada manual de um ponto de vista pedagógico. Gostaríamos ainda de mencionar que, dado o contexto deste relatório e a sua extensão, apenas vamos aludir ao livro do aluno, não focando nos recursos fornecidos como o livro de exercícios, entre outros.

Começando pelo manual da Areal Editores, o *iTeen*, é possível verificar, primeiramente, através do índice do livro, como está organizado, a nível de conteúdos, sendo apresentados na seguinte tabela:

<i>iTeen</i>			
<b>Module 1 – Young People &amp; Consumerism</b>	<b>Module 2 – Our World</b>	<b>Module 3 – The World of Work</b>	<b>Module 4 – A Multicultural World</b>
1.1. Teens' consumer habits	2.1. Our planet at risk	3.1. Shaping our future	4.1. Multiculturalism and diversity
1.2. The power of advertising	2.2. Environment and ethics	3.2. Career choices	4.2. Towards a fairer society
1.3. Your rights	2.3. Eco-friendly lifestyles	3.3. The new world of work	4.3. Social activism and volunteering

Tabela 3: Unidades do manual *iTeen*

Os temas, ou módulos, para utilizar a conceção que o manual lhe dá, utilizados seguem a lógica definida pelo *Programa de Inglês* (Ministério da Educação, 2001) de temáticas a desenvolver para o 11.º ano de escolaridade, indo desde o consumismo conjuntamente com os jovens, até ao mundo multicultural que os rodeia. De referir ainda, que no início do livro existe uma parte nomeada *Diagnosis*, com atividades de diagnóstico inicial dos alunos.

Ainda de salientar que no manual *iTeen* existe uma divisão clara, dentro de cada módulo das atividades em partes, como: *Reading; Listening; Viewing; Communication; Vocabulary; Language focus; Speaking; Writing*. Para além desta nomenclatura de exercícios, existe ainda uma parte final de cada tema que se subdivide em: *Culture matters, Project, e Progress check*. Todos estes subtópicos organizam a estrutura do manual de forma simplificada para que o aluno saiba de antemão quais as competências que vai trabalhar.

No que concerne o *Insight 11*, vemos uma divisão temática muito mais ampla, sem descorar as referenciais temáticas do *Programa do Inglês*, definindo-o como uma “abordagem flexível dos 4 domínios de referência” (Wildman, Myers, & Thacker, 2014, p. 2). Esta abordagem é refletida na preocupação que as autoras tiveram em aglutinar os temas

programáticos pré-definidos pelo Ministério da Educação (2001) em cada uma das unidades presentes.

Contudo, é ainda possível verificar que este alargamento é utilizado, muitas vezes, num sentido de desenvolvimento da competência cultural dos alunos, com atividades culturalmente significativas tendo em conta o tema.

A divisão das unidades no *Insight 11* é, então, a seguinte:

<i>Insight 11</i>			
<b>Unit 1</b>	The way we are	<b>Unit 6</b>	Paying the price
<b>Unit 2</b>	Travellers' tales	<b>Unit 7</b>	The senses
<b>Unit 3</b>	Felling good	<b>Unit 8</b>	Decisions
<b>Unit 4</b>	A right to flight	<b>Unit 9</b>	Digital humans
<b>Unit 5</b>	Rights and wrongs	<b>Unit 10</b>	Creativity

Tabela 4: Unidades do manual *Insight 11*

Assim como no outro manual, no *Insight 11*, as estruturas dos exercícios de cada unidade do livro apresentam uma distribuição em: *Reading and Vocabulary*; *Grammar and listening*; *Listening, speaking and vocabulary*; *Culture, vocabulary and grammar*; *Writing*. No final de cada módulo há uma parte nomeada *Cumulative review*, onde os alunos podem testar as suas aprendizagens e corrigi-las com apoio às soluções apresentadas no final do livro.

É possível apurar, deste modo, que, a divisão por competências didáticas é algo comum aos dois manuais em estudo, sendo importante para a análise, visto que o cinge e organiza segundo a metodologia utilizada que iremos abordar na parte seguinte.

#### **4.6. Metodologia de Estudo: Categorização e Instrumentos de Análise**

Tendo em conta o enquadramento metodológico deste estudo numa análise de conteúdos, como referido previamente, é necessário definir categorias de estudo referentes a cada objetivo proposto. Recentemente, Vieira (2016) afirma que: “A definição de



categorias permite ao investigador a organização do que se pretende analisar, simplificando assim essa mesma análise.” (p. 51).

É ainda importante referir que a "construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda uma combinação destes dois processos". (Vala, 1986, p. 111). No primeiro caso, temos uma formulação de hipóteses baseada no enquadramento teórico que rege a análise dos dados, sem verificação do *corpus* (*Idem*). Já na segunda situação, as categorias *a posteriori* são definidas após exploração do objeto de estudo (Carmo & Ferreira, 1998 *as cited in* Vieira, 2016). No âmbito da nossa definição de categorias decidimos optar por uma junção destes processos, como iremos referir posteriormente. Esta escolha prendeu-se com o facto de haver reformulações feitas nas categorias selecionadas após examinação dos manuais escolares, tendo em conta os objetivos deste estudo.

Cada exercício do manual tem o seu próprio objetivo, contudo, no que concerne as atividades de EE, achamos conveniente conferir a frequência desses mesmos exercícios em comparação com as restantes competências.

Já Ferreira (2013), no seu estudo, se havia versado nesta conceção, compreendendo a relevância desta parte do estudo, quando refere: “Interessava conhecer o número total de atividades e questões apresentadas por cada manual, para questionar a importância, o relevo da escrita comparativamente às outras competências relevo da escrita comparativamente às outras competências.” (p. 51).

Com esta ideia em mente, e avançando numa categorização *a priori*, baseamo-nos no sistema de categorias apresentada pela autora, em conjunto com os referenciais do QCER, contudo, após observarmos a organização dos manuais, apresentada na secção anterior, decidimos definir mais categorias de análise: **atividades de aquisição de vocabulário; atividades de compreensão cultural; atividades de compreensão escrita/leitura; atividades de compreensão oral/audição; atividades de gramática; atividades de produção escrita; atividades de produção oral**. Sendo que estas categorias estão representadas na tabela no anexo 1.

Como apresentado na tabela, resolvemos incluir um conjunto de referentes que satisfizessem as necessidades organizativas presentes em ambos os manuais. Deste modo, surgem algumas categorias *a posteriori* que acabam por ajudar na divisão do número de exercícios dos livros.

No que concerne a tipologia textual, primeiramente é necessário percebermos a conceção deste término. Pereira (2015) refere no seu trabalho que: “Todos os textos, orais ou escritos, apesar de singulares, apresentam regularidades, quer ao nível dos conteúdos, da seleção de vocabulário, da sua estrutura e organização, quer no que toca aos objetivos que pretendem alcançar, entre outros.” (Pereira, 2015, p. 6). Ou seja, as características apresentadas por um determinado texto permitem englobá-lo num grupo, contudo, o mesmo autor alerta que “a terminologia que prolifera sobre classificação de textos não é consensual (...)” (*Idem*, p. 8), por esse motivo era necessário definir uma organização de tipologias textuais referentes ao nosso objeto de estudo.

Decidimos contemplar o que é referido no Programa de Inglês – 10.º, 11.º e 12.º Anos (nível de continuação) (p. 20), que reparte uma panóplia de tipos de atividades em categorias dada a sua macrofunção de discurso, e são estas: narração; diálogo; persuasão; argumentação; instrução; interpretação; explicação; exposição; e descrição.

Deste modo, a quantificação das atividades de expressão escritas, pela tipologia, presentes nos manuais analisados segue a ordem apresentada no anexo 2.

Optamos por incluir na tabela os textos que fazem parte de cada tipologia textual segundo o Ministério da Educação (2001), para que seja mais fácil o entendimento de cada tipo de texto e posterior análise que iremos fazer.

Ademais da quantificação feita, é necessário analisar o conteúdo de cada atividade planificada nos manuais, verificar se estas seguem uma lógica processual como foi referido anteriormente neste relatório, e como é feita. Para qualificar uma atividade de EE como um processo é necessário averiguar se esta atividade está dividida em planificação, redação e rescrita, segundo os modelos de Flower e Hayes (1981), reiterado por autores como Rodrigues (2012), Camps (2005), Carvalho (2004), entre outros.

A tabela apresentada no anexo 3 deste estudo foi criada para que seja possível verificar se as atividades dos manuais contemplam esta lógica na forma como estão contruídas.

Na tabela criada, tentamos que estivessem presentes os “subdomínios” (Da Silva, 2006) de cada um dos subprocessos referidos anteriormente. Porém, é importante, ainda, salientar que um dos aspetos relevantes da planificação, o da memória a curto prazo não faz parte desta tabela, por se tratar de um processo mental, ou seja, não pode ser quantificado no sentido deste estudo (Cassany, *Expresión escrita en L2/ELE*, 2005).

Decidimos ainda apresentar no quadro os subprocessos de planificação e redação dividido em outros subprocessos significativos para a sua construção.

No caso da planificação, dada a importância que este processo tem na construção de um texto, como já refletimos antes, baseado no trabalho de Ferreira (2013), pensamos na divisão apresentada pela autora como base: “(...) o escrevente/aluno tem de ativar um conjunto de outros subprocessos, tais como a geração de ideias, a organização das mesmas e a definição de objetivos (...)” (p. 40).

Cada um destes aspetos, para ser contabilizado deve estar apresentado na formulação do exercício. Na primeira situação, da geração de ideias, o manual deve apresentar noções básicas sobre o que lhe é pedido, seja um exemplo, ou uma apresentação de ideias que guiem o texto. A organização de ideias entra no campo estrutural, pelo que o exercício deve exibir uma estruturação do que é pedido ao aluno. Por vezes, isto é apresentado por parágrafos, para ajudar o aluno na construção do texto. O último subdomínio, da definição de objetivos, tem em conta a formulação da questão que leva à EE, “destinatários ou aspetos linguísticos” (*Idem*, p. 42).

Sendo a dimensão da redação o “(...) momento de passagem do pensamento para a representação gráfica, isto é, da transposição das ideias do plano para a linguagem escrita (...)” (Da Silva, 2006, p. 97), definimos isto como característica comum para todas as atividades de ambos os manuais, visto que o propósito de todas as atividades apresentadas é que haja um momento de execução.

Todavia, no que diz respeito ao subprocesso da reescrita, existe uma lógica subprocessual que deve ser tida em conta, ou seja, um domínio de avaliação de conteúdos e outro de reformulação. Neste caso, achamos pertinente registar, no caso da avaliação, *a posteriori*, categorias relativas as atividades que explicitamente ajudem o aluno a avaliar o seu produto, seja de forma autónoma ou colaborativa. Sobre o último processo, de reformulação, serão assinalados os exercícios que dão oportunidade ao aprendente de, após reflexão, também de forma explícita, reescrever o seu produto.

## 4.7. Síntese

Nesta subsecção relatório descrevemos de forma detalhada o enquadramento metodológico que guiou este trabalho. Começamos pela explicitação da questão de investigação e dos objetivos do estudo para seguidamente contextualizarmos a metodologia que regeu a forma como os dados iriam ser tratados e abordados.

Posteriormente, descrevemos o *corpus* da análise com principal incidência da justificação da sua escolha e depois passamos para a exposição da organização do objeto de estudo, os manuais escolares.

Por fim, refletimos no sistema de categorização utilizado neste trabalho, assim como nos instrumentos de recolha de dados para serem analisados.

Na parte seguinte do trabalho iremos demonstrar os dados recolhidos com a nossa análise e posterior discussão e reflexão sobre os mesmos tendo em conta os objetivos propostos nesta sessão do estudo.

### **III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

#### **5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

##### **5.1. Introdução**

Identificada a metodologia e os sistemas de categorização que guiam este relatório, procedemos à recolha das ocorrências para cada objetivo estabelecido no capítulo anterior. Cada tabela mostrada nesta secção será acompanhada com uma descrição relativa à função para que foi criada, assim como uma análise dos dados.

Para a organização desta parte, inicialmente, iremos dar ênfase ao número de atividades por cada competência presente nos manuais, para o entendimento da frequência de atividades de EE presentes nos mesmos. Em seguida, passaremos à compreensão da tipologia das dessas atividades, de forma a poder interligar com o que é referenciado no Programa de Inglês para o nível definido no âmbito deste estudo. Por último, a análise irá versar-se na verificação se as atividades de EE presentes no *corpus* seguem uma lógica processual, como definido pelos autores referidos na contextualização teórica do relatório.

##### **5.2. Número de Atividades por Competência/Frequência de Atividades de Expressão Escrita**

O objetivo era quantificar as atividades de EE presentes em cada manual em comparação com o número total de atividades em cada livro, para depois apurar a relevância das atividades de EE em comparação com as restantes competências desenvolvidas por cada manual.

Como ficou visível com a divisão metodológica deste trabalho, decidimos categorizar cada nível da tabela seguindo a lógica de divisão dos manuais e os referenciais retirados do QCER (Conselho da Europa, 2001).

Numa primeira instância, contabilizamos o total de atividades referentes a cada um dos livros para depois contabilizar aquelas que correspondiam a cada competência.

Os dados recolhidos são os seguintes:

	<i>iTeen</i>	<i>Insight</i>
<b>Atividades de aquisição de vocabulário</b>	53	154
<b>Atividades de compreensão cultural</b>	30	10
<b>Atividades de compreensão escrita/leitura</b>	142	84
<b>Atividades de compreensão oral/audição</b>	93	79
<b>Atividades de gramática</b>	83	120
<b>Atividades de produção escrita</b>	22	15
<b>Atividades de produção oral</b>	93	143
<b>Total</b>	<b>515</b>	<b>605</b>

Tabela 5: Atividades dos manuais por competência

De uma forma geral, como é possível verificar existe uma grande incidência das atividades de compreensão escrita/leitura no caso do manual *iTeen* e de aquisição de vocabulário no *Insight*, sendo estas as tipológicas de atividades com maior número de ocorrências. Também é importante notar que no caso do manual de editora inglesa, as atividades de desenvolvimento da expressão oral dos alunos ocupam um lugar de evidência (24%), muito menos que no caso do manual de editora portuguesa (18%).

Para facilitar a compreensão da distribuição do número de atividades pela capacidade que deve ser desenvolvida no aluno, segue-se o seguinte gráfico:

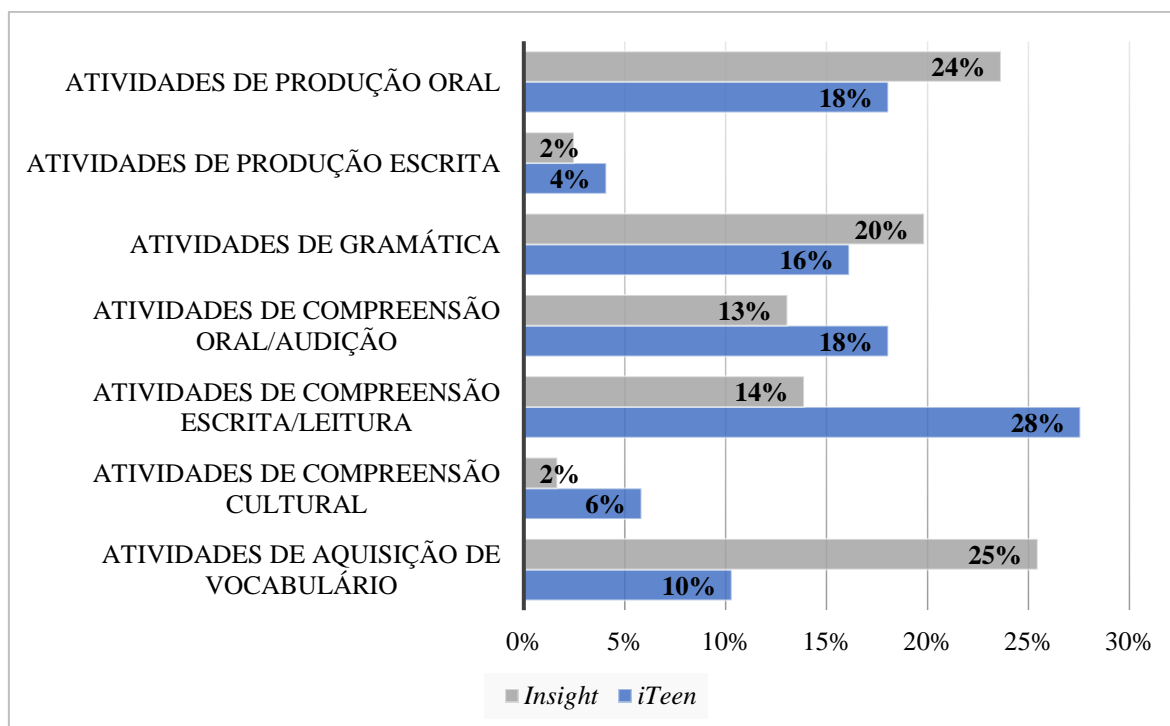


Figura 2: Gráfico da divisão das atividades por competência em cada manual

Começando pelo *iTeen*, como referido antes, reparamos que a maioria das atividades presentes no manual são de compreensão escrita/leitura (28%), o que pode ser visto com um fator relevante no desenvolvimento da escrita, como afirma Carvalho (2003): “(...) ao escreverem textos mais longos, os indivíduos que dizem preferir ler livros em que predomina o texto estarão a revelar uma maior consciência da quantidade de informação que o texto escrito deverá conter para poder ser integralmente compreendido.” (p. 44). Com isto, podemos criar uma ligação entre a importância da leitura nas atividades de EE. Continuando a analisar o gráfico, podemos também referir que as competências que são desenvolvidas, logo de seguida, são as de produção oral e as de compreensão oral, ambas com 18%. As atividades linguísticas (Ministério da Educação, 2001), gramaticais e de vocabulário ocupam o lugar a seguir com 16% e 10% respetivamente. Por último, apenas atrás das atividades de aquisição cultural (6%) temos as atividades de EE (4%).

O *Insight 11*, manual de editora inglesa, demonstra uma grande relevância nas atividades de aquisição de vocabulário (25%), principalmente no que concerne a expressões específicas de cada tema. Como referimos antes, seguidamente são apresentadas as atividades de produção oral, ocupando 24% dos exercícios do manual, e as de gramática, com 20%. As atividades de compreensão, oral e escrita, surgem de seguida, com 13% e 14%,

antes mesmo das atividades de EE e as de compreensão cultural, com menos ocorrências (2% cada). Podemos justificar o caso da compreensão cultural com a não contabilização deste tipo de atividades quando representadas pela leitura de textos nas diversas unidades do manual.

Comparando os dois manuais, conseguimos averiguar que as atividades de EE continuam a ter uma importância reduzida em comparação com as restantes competências, com números ínfimos quando confrontando com as atividades com mais ocorrências. Sendo importante referir principalmente a diferença entre estas e as de produção oral, que requerem uma estrutura de preparação muitas vezes similar com as de EE, contudo os alunos têm mais oportunidade de a praticar do que na escrita. Este “estatuto de subalternidade” (Carvalho, 1999) é visível nesta análise, o que também demonstra que ao longo dos anos, não houve mudanças no que concerne ao relevo deste tipo de atividades nos manuais, não havendo um equilíbrio entre as competências a desenvolver.

### **5.3. Atividades de Escrita – Tipologia de Textos**

Ao quantificar as atividades de EE pela sua tipologia, conseguimos verificar a variedade com que os alunos têm contacto aquando da realização desta tarefa. Como é referido no Programa de Inglês (Ministério da Educação, 2001):

A utilização de diversos tipos de texto na aula de Inglês permite que o aluno contacte com as várias manifestações da língua e, simultaneamente, exercite as componentes linguísticas (p. ex. estruturas gramaticais, vocabulário) e paralinguísticas (p. ex. pronúncia, entoação, pausa, contracções) que a língua assume no quotidiano. (p. 18)

Esta afirmação demonstra a importância que os diferentes tipos de texto, e a autenticidade dos mesmos, tem no desenvolvimento de outras competências.

Como mencionámos antes, seguimos a lógica apresentada nesse mesmo documento para contabilizar as atividades de EE apresentadas em cada manual, sendo estas: narração;



diálogo; persuasão; argumentação; instrução; interpretação; explicação; exposição; e descrição.

Apresentamos então, os resultados da nossa recolha de dados:

	<i>iTeen</i>	<i>Insight</i>
<b>Narração</b> Conto, relato de viagem, diário, biografia, <i>curriculum vitae</i> , reportagem, banda desenhada, lenda, novela, memória, parábola, fábula, anedota...	<b>2</b> (9, 18)	<b>1</b> (2)
<b>Diálogo</b> Carta (de candidatura, de recomendação, ao editor...), <i>e-mail</i> , <i>chat</i> , dramatização, conversaço, entrevista, <i>sitcom</i> ...	<b>4</b> (6, 8, 16, 21)	<b>7</b> (1, 4, 7, 8, 9, 11, 12)
<b>Persuasão</b> Discurso (político, científico...), <i>slogan</i> , provérbio, petição, canção de intervenção, cartaz, texto publicitário...	<b>3</b> (3, 11, 14)	<b>0</b>
<b>Argumentação</b> Comentário, discussão, debate (político, religioso, científico...), editorial, <i>role-play</i> ...	<b>3</b> (4, 12, 17)	<b>4</b> (5, 6, 13, 15)
<b>Instrução</b> Rótulo, panfleto instrutivo, manual de instruções, convite, ordem de trabalhos, circular, agenda, guião...	<b>1</b> (13)	<b>0</b>
<b>Interpretação</b> Discussão, crítica, crónica, resumo...	<b>2</b> (1, 2)	<b>1</b> (14)
<b>Explicação</b> Definição, folheto informativo, contrato, aviso, roteiro...	<b>2</b> (5, 20)	<b>0</b>
<b>Exposição</b> Documentário, apresentação, questionário, inquérito, parecer, receita, página de <i>Internet</i> , <i>video-clip</i> , filme...	<b>1</b> (7)	<b>1</b> (3)
<b>Descrição</b> Notícia, relatório, artigo, poema, canção, regulamento, legenda, boletim informativo, inventário, horóscopo...	<b>4</b> (10, 15, 19, 22)	<b>1</b> (10)

Tabela 6: Tipologia de textos pedidos aos alunos

A diversificação tipológica pretendida pelo programa de Inglês, é, no geral, alcançada, com atividades de EE de praticamente todos os tipos de texto, principalmente perpetrado pelo *iTeen*.

Numa primeira leitura, é possível verificar que as atividades de diálogo são capitais em ambos os objetos de estudo, seguidas pelas atividades de argumentação. Estas tipologias são muito importantes para o desenvolvimento da capacidade comunicativa através da escrita para os alunos, como iremos refletir mais à frente.

Não obstante, conseguimos observar que o manual de editora portuguesa tem uma grande influência no Programa de Inglês, visto que todas as tipologias apontadas por esse documento são abordadas, com maior ou menos incidência.

Apresentaremos o seguinte gráfico, para que seja possível comparar da melhor forma e expressividade das atividades em cada manual:

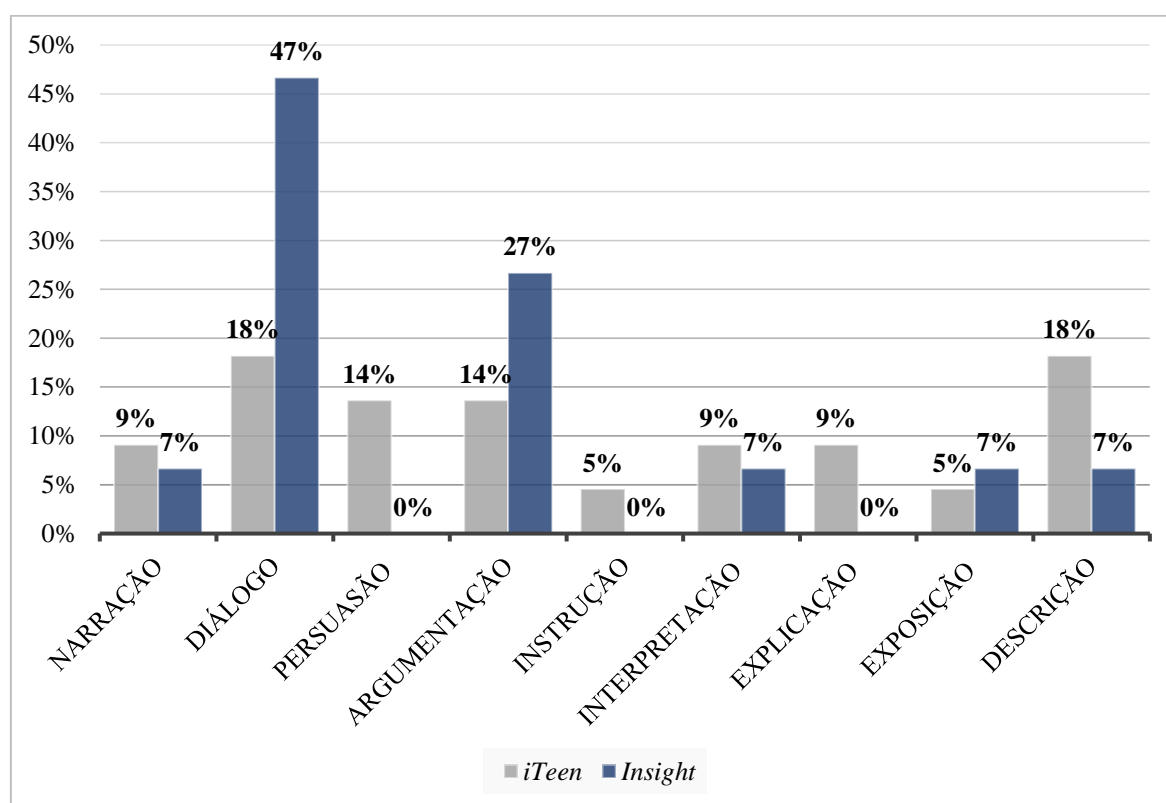


Figura 3: Gráfico representativo da tipologia de textos presentes nas atividades de EE nos manuais

O *iTeen* demonstra uma preocupação, como afirmamos antes, em cumprir as linhas orientadoras definidas pelo Ministério da Educação (2001), apresentando um equilíbrio nas tipologias textuais pedidas aos alunos. As atividades de diálogo e descrição mostram uma predominância, com 18% cada das atividades de EE. Este último caso aparece com atividades relacionadas com notícias e relatórios sobre diversos assuntos atuais, atribuindo uma ligação ao real muito grande. Em seguida, temos os textos de argumentação e persuasão (14% cada), que ajudam o aluno a desenvolver uma capacidade de discernimento e discussão maior, pensando e escrevendo argumentos em língua estrangeira. Os textos de narração, onde se incluem as histórias, diários e a criação de um *curriculum vitae* ocupam um lugar de seguida (9%) em conjunto com as atividades de interpretação e explicação, que, apesar de terem um carácter opinativo, não englobam a argumentação apresentada previamente, dado que o “locutor não se assume como perito, como alguém que conhece um facto e pode explicá-lo” (Pereira, 2015, p. 20). Com apenas 5% cada, aparecem os textos de instrução e exposição talvez devido ao carácter “prático” destas mesmas atividades, que incluem a criação de cartazes, folhetos ou panfletos, ou seja, um objeto ligado à EE.

O *Insight 11* foca-se mais nas atividades com contexto real, como são as de diálogo, com 47%, exemplificados por cartas, e-mails ou entrevistas. A oportunidade dos alunos de escreverem algo assim permite-lhes atingir um grau de autonomia de escrita nestas vertentes com mais aproveitamento para a vida do aprendente, como afirma Milheirão (2014): “Para que se possa responder às necessidades da sociedade atual, é necessário que a abordagem da escrita se aproxime do contexto real, proporcionando aos aprendentes momentos efetivos de aprendizagem da escrita.” (p. 34). Claro que não podemos deslaçar esta conjuntura de outras atividades como a criação de panfletos ou slogans que não aparecem neste manual de editora inglesa, contudo, em termos comunicativos, a interação escrita tem um papel importante na ligação do aluno com o mundo. É ainda importante referir a relevância que a criação de textos argumentativos tem para neste manual, com 27% das atividades a serem deste tipo.

Em suma, comparando os dois manuais, vemos uma diversificação mais equilibrada no caso do manual de editora portuguesa, o que pode revelar, na nossa opinião, uma conexão maior com o Programa de Inglês. Se, por um lado, as atividades de diálogo ocupam um lugar de destaque nos livros de estudo, dando um carácter real de comunicação através da escrita com situações que o aluno poderá utilizar no seu futuro, por outro, temos casos com nenhuma ocorrência. Esta situação pode ser justificada com uma questão levantada por Pereira (2015),

quando diz: “Classificar textos é, todavia, uma atividade relativamente complexa. Um só texto pode ser diversamente rotulado em função dos critérios escolhidos para o classificar.” (p. 7), ou seja, ao usarmos como referência o que fora definido pelo Programa de Inglês, poderá ser limitativo para a classificação que estabelecemos para este estudo.

#### **5.4. Atividades de Escrita – Os Subprocessos da Escrita**

Chegamos a uma das partes fundamentais deste trabalho, onde queremos conferir se a organização processual que referimos no início está presente ou não nos manuais selecionados como objeto de estudo.

Importa lembrar, antes de mais, que uma atividade de EE implica um processo de escrita, “um processo complexo, que implica uma sobrecarga cognitiva” (Pardal, 2009, p. 133). Por esse motivo, queremos verificar se os manuais seguem a lógica processual apontada por Hayes e Flower (1981), e reforçada por autores como Carvalho (1999, 2001, 2003 e 2004), Camps (2005), Ferreira (2013), entre outros.

Como referimos na contextualização metodológica deste estudo, iremos contabilizar as atividades presentes em ambos os manuais, sabendo que a cada atividade pode corresponder vários processos. Em primeiro lugar, temos os processos de planificação, redação e revisão. Em seguida os subprocessos referentes a cada procedimento, sendo estes: geração de ideias; organização de ideias; definição de objetivos; avaliação; e reformulação.

Iremos atentar à dinâmica de cada atividade dos manuais sob este ponto de vista, de forma a que seja apresentada a organização desse mesmo exercício para retirarmos as nossas conclusões.

Começaremos pelo manual de editora portuguesa, *iTeen*, com 22 atividades de EE, cada uma delas catalogadas sobre os processos que delas fazem parte, como iremos demonstrar na tabela seguinte:

<i>iTeen</i>						
Atividade	Planificação			Redação	Revisão	
	Geração de ideias	Organização de ideias	Definição de objetivos		Avaliação	Reformulação
1				X		
2			X	X	X	
3	X	X	X	X		
4	X	X	X	X		
5	X			X		
6	X	X		X		
7	X			X		
8	X	X	X	X		
9	X		X	X		
10	X	X	X	X		
11	X	X	X	X	X	
12	X	X	X	X		
13	X		X	X		
14	X	X	X	X	X	
15	X	X	X	X		
16	X	X	X	X	X	
17	X	X	X	X		
18			X	X		
19			X	X		
20	X	X	X	X		
21		X	X	X		
22	X	X	X	X		

Tabela 7: Processos e subprocessos presentes no *iTeen*

Sobre o *iTeen*, consideramos pertinente começar pelo facto de todas as atividades presentes no manual cumprirem o processo da redação, é, no entanto, importante referir que não dividimos esta parte nos seus subprocessos e contabilizamos a lógica da escrita *per se* dos exercícios. Ainda sobre as atividades deste manual, também todas as atividades têm um

momento de planificação, de um modo geral, algo que confere uma grande importância a este momento da escrita e que deve ser salientado.

O processo de revisão textual é raramente encontrado neste manual, sendo mais visível no gráfico que acompanhará esta análise em diante:

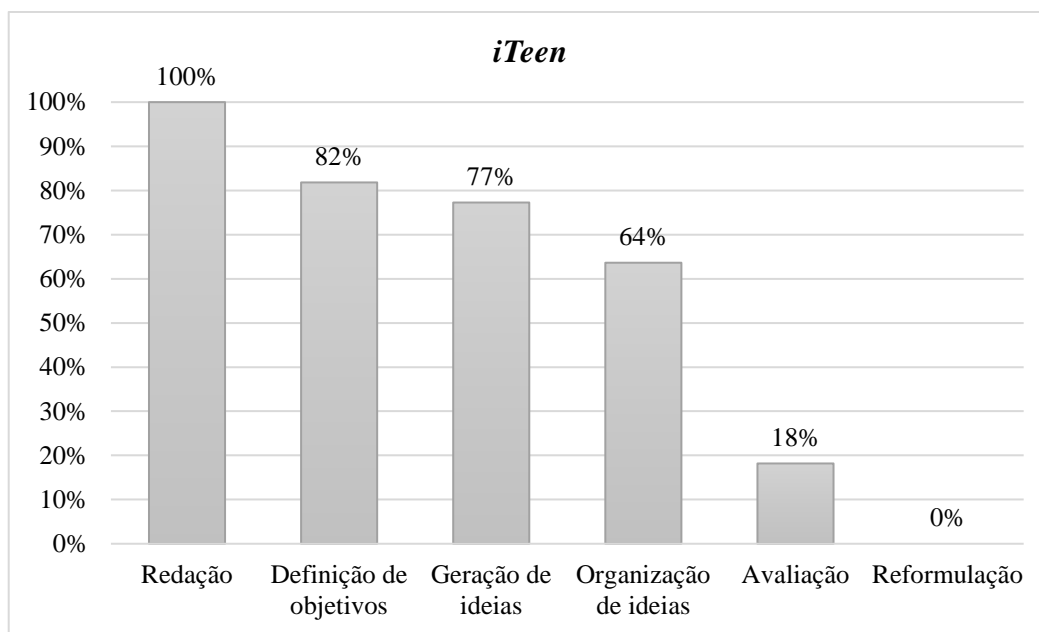


Figura 4 - Gráfico representativo dos processos e subprocessos presentes no *iTeen*

Como é possível observar no gráfico, contabilizamos os subprocessos tanto da planificação como da revisão, apenas contando a redação como processo e não nos focando nos subprocessos desta, como mencionamos antes neste trabalho.

No que concerne os subprocessos da escrita neste manual, vemos um grande número de atividades a conferir relevo à parte da geração de ideias (77%), seja em exemplos dados para a criação do texto pedido ou mesmo a dar referências para os alunos escreverem os seus textos. Em menor número aparece o subprocesso de organização de ideias (64%), que neste caso, não contabilizamos os exemplos dados como forma de estruturar as ideias, apenas aquelas que apresentam claramente como o texto deve ser organizado, por ideias ou parágrafos. O último subprocesso da planificação, o de definição de objetivos aparece em 82% das atividades de EE, sendo que aqui registamos apenas os exercícios em que a formulação da questão continha os objetivos do texto, ou estes estavam de forma explícita na tarefa, como exemplificado no anexo 4. Este número elevado de ocorrências acerca da planificação no manual de editora portuguesa é bastante importante pois demonstra o

carácter que este processo desempenha no desenvolvimento do aluno, para que ele perceba que é fundamental planificar o que irá escrever (Ferreira, 2013).

Em relação à redação, como aferimos antes, 100% das atividades têm um momento de criação textual, sendo um dado que pode ser justificado pelo seu valor, como refere Pardal (2009): “(...) tradicionalmente, a produção de texto era encarada na perspectiva do produto e não tanto do processo (...)” (p. 123).

A revisão e os seus subprocessos estão presentes em apenas 18% dos exercícios do manual, sendo que este valor se refere apenas ao subprocesso de avaliação. Neste caso, foram contabilizadas as atividades que integram um momento de aferição, seja pela confirmação dos objetivos que foram mencionados na planificação, ou pela apresentação dos textos aos colegas para que possam tirar elações sobre o mesmo, algo que é possível verificar no exemplo no anexo 5. É ainda importante indicar que nenhuma tarefa de EE do manual em estudo continha uma parte de reformulação do texto, seja de forma implícita ou explícita.

Em suma, se por um lado, não podemos deixar de referir que o *iTeen* representa uma lógica processual clara em apenas 3 atividades de EE, por outro, é fundamental expor a preocupação que os autores tiveram em criar momentos de planificação nos exercícios. Contudo, compreendemos que continua a não ser dada a devida importância à parte de verificação dos textos, apesar de haver um esforço, em alguns casos, de colocar os alunos nesta posição e não tanto o professor, com apresentações orais do produto à turma.

No momento seguinte da nossa análise iremos focar-nos nos dados recolhidos em relação ao manual de editora inglesa, o *Insight 11*. Este manual tem um número menor de atividades de EE, com 15 ocorrências, e os processos e subprocessos apresentados nessas estão quantificados na seguinte tabela:

<i>Insight</i>						
Atividade	Planificação			Redação	Revisão	
	Geração de ideias	Organização de ideias	Definição de objetivos		Avaliação	Reformulação
1	X	X	X	X	X	
2	X	X	X	X	X	
3		X	X	X		
4	X	X	X	X	X	
5	X	X	X	X	X	
6			X	X	X	
7	X	X	X	X	X	
8	X	X	X	X	X	
9	X			X		
10	X	X	X	X	X	
11	X	X	X	X	X	
12	X			X		
13	X	X	X	X	X	
14	X	X	X	X	X	
15	X	X		X		

Tabela 8: Processos e subprocessos presentes no *Insight 11*

Seguindo a mesma lógica que aplicamos no *iTeen*, contabilizamos o processo de redação na totalidade das atividades presentes neste manual dado o caráter aplicativo que esse momento tem, como refere Cassany (1999): “(...) el autor elabora lingüísticamente el texto o transforma la configuración planificada en un producto verbal linealizado.” (p. 54). Reparamos também que, à semelhança do que acontecia no outro manual, todas as atividades apresentam um momento de planificação, mas por vezes não incluindo todos os subprocessos referenciados. No entanto, a grande diferença verificada está no processo de revisão, com muito mais ocorrências que as aferidas no manual da Areal Editores.

Ademais, reparámos que existe uma certa harmonia representada entre todos os processos e subprocessos da EE no manual de editora inglesa, como é possível verificar com mais detalhe no seguinte gráfico:



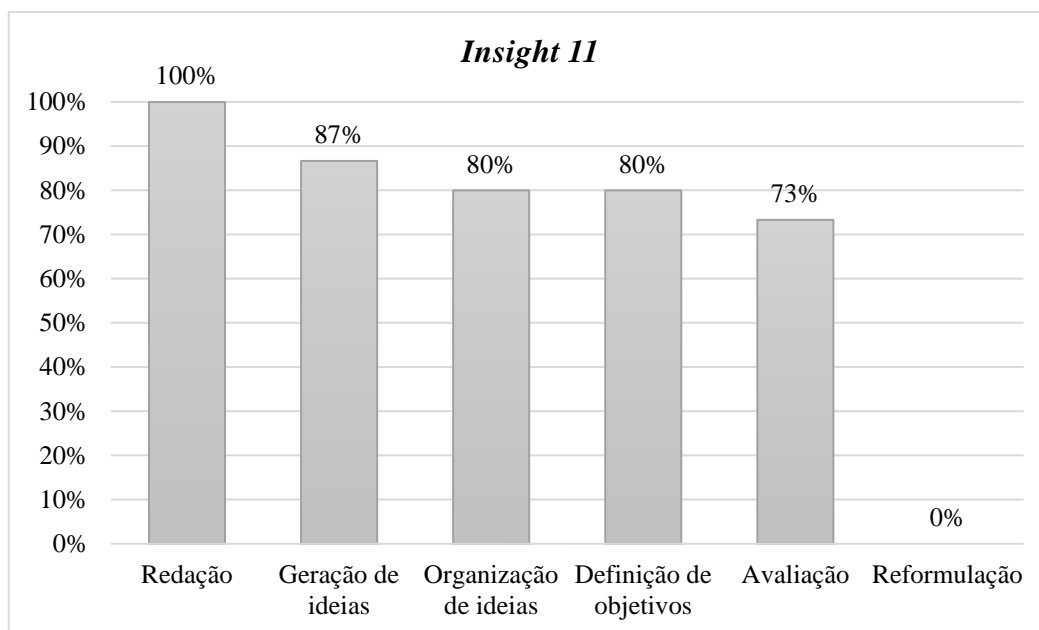


Figura 5 - Gráfico representativo dos processos e subprocessos presentes no *Insight 11*

Ao examinarmos o gráfico com mais detalhe, constatámos que em todos os campos analisados os resultados que obtivemos foram superiores aos apurados no *iTeen*, apesar do número reduzido de atividades de EE que o *Insight 11* contém.

No que concerne à planificação, averiguámos que 87% das atividades contabilizadas tinham um momento de geração de ideias, muitas vezes representadas explicitamente nos exercícios e que os alunos podiam seguir. Em relação à organização dessas mesmas ideias, o manual objeto de estudo ocorre em 80% dos casos, com uma demonstração clara da estruturação dos tipos de textos pedidos aos alunos. No que diz respeito ao último subprocesso da planificação, este aparece também em 80% das atividades contadas, sendo que, como foi mencionado antes, apenas aferimos como tal as instruções onde estavam presentes expressamente os objetivos que os aprendentes deviam cumprir com aquela tarefa.

Aludindo agora ao processo da revisão, os dados apontam para um número muito superior em comparação com o manual de editora portuguesa, com 73% das atividades presentes no *Insight 11* a conterem um momento em que os alunos podem avaliar as suas produções textuais com perguntas apresentadas. Isto parece demonstrar um carácter de autonomia que os autores querem dar aos alunos, de forma a conseguirem aferir se cumpriram os objetivos pretendidos com a realização da atividade. Torna-se também essencial referirmos que, a percentagem apresentada é apenas referente ao subprocesso de

avaliação, não havendo nenhum dado presente na elaboração dos exercícios que nos permitisse saber se iria haver algum momento de reformulação textual.

## 5.5. Síntese

Em jeito de conclusão, e comparando os dois manuais, consideramos pertinente salientar que tanto no *Insight 11* como no *iTeen* é possível verificar que as editoras demonstram cuidado no que concerne a divisão processual das atividades, dando destaque à planificação, que apresenta um cariz cada vez mais importante nas tarefas de EE. Porém, vemos ainda uma desvalorização muito grande no processo de revisão, mais notório no manual da Areal Editores, o que pode relacionar-se com o escrito por Ferreira (2013), quando diz: “(...) poderemos explicar esta situação pela tradição de ensino da escrita, em que as atividades de correção, revisão e aperfeiçoamento do texto eram efetuadas exclusivamente pelo professor.” (p. 61).

Sobre isto, o Programa de Inglês expõe de forma clara os objetivos que a revisão textual deve seguir, sendo estes:

“- Avaliar o trabalho escrito (o próprio e o de outros) a nível da correcção linguística e da eficácia comunicativa

- Avaliar os seus progressos na produção de textos escritos
- Reformular o seu desempenho escrito de acordo com a avaliação realizada.”

(Ministério da Educação, 2001, p. 17)

Ao apresentarmos esta citação, remetemos ao facto de este momento de aferição desempenhar uma função significativa no desenvolvimento dos alunos, algo que ainda não é possível averiguar na totalidade das atividades presentes nos manuais estudados.

Com isto, podemos deduzir que o professor continua a deter um papel fundamental sobre as correções dos textos dos alunos, contudo, no manual de editora inglesa, vemos já uma evolução grande no que diz respeito a este momento.

## IV – CONCLUSÃO

### 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

#### 6.1. Introdução

No último capítulo do nosso estudo iremos refletir sobre as conclusões que podem ser retiradas do processo investigativo que foi levado a cabo durante este trabalho. Partiremos da questão investigativa que baseou este relatório e de que forma os resultados obtidos respondem a essa mesma questão.

Posteriormente, iremos abordar de que forma este estudo foi importante para o nosso processo formativo, não só do ponto de vista da investigação, mas também da prática supervisionada.

Deixaremos ainda um momento final em que apontaremos questões que podem vir a ser abordadas no futuro no que concerne o tema estudado.

#### 6.2. Conclusões relativas ao estudo

No capítulo anterior, ainda que de uma forma muito superficial, fomos abordando algumas ideias demonstradas com base nos resultados que a análise dos dados recolhidos nos ia mostrando, contudo, é importante pensar na forma como esses dados respondem à questão de investigação mencionada previamente neste trabalho.

Como abordado antes, a questão investigativa prendia-se em dois grandes polos: na presença das atividades de EE nos manuais de que fazem parte o nosso *corpus*; e se os processos inerentes à EE estavam presentes nas atividades dos manuais.

Acerca da primeira questão, a análise levada a cabo demonstra que em ambos os manuais a presença das atividades de EE continua ténue em relação às restantes. Por exemplo, no caso do *Insight*, manual de editora estrangeira, apenas 2% das atividades presentes, num total de 605 contabilizadas, apontam o desenvolvimento da destreza de EE. Esta percentagem, comparativamente às atividades de produção escrita, ou de aquisição de

vocabulário, que obtiveram números acima dos 20% é um dado que espelha o estatuto da EE em relação às outras destrezas.

Este dado é corroborado com a análise do manual de editora portuguesa, o *iTeen*, pois também aqui somente 4% de 515 atividades são de EE, uma quantidade significativamente baixa em comparação com outras competências como a compreensão escrita que representam 28% das atividades deste manual. Porém, é ainda importante mencionar que, apesar do número menor de atividades presentes na sua globalidade, em termos numéricos temos mais atividades de EE do que no que havíamos visto no *Insight*, com 22, enquanto que o manual de editora estrangeira continha 15 atividades.

Em suma, é possível concluir que a presença de atividades de EE é bastante reduzida quando confrontadas com outras tipologias de atividades existentes nos manuais.

Em relação às diferentes tipologias textuais apresentadas nas atividades de EE no *corpus*, verificamos que, em ambos os casos, há uma preocupação em seguir as diretrizes do Ministério da Educação (2001) sobre a diversificação dos tipos de textos pedidos aos alunos. Isto é claramente mais visível no caso do manual de editora portuguesa, com variadas atividades, revelando, como referimos anteriormente, uma maior conexão com o Programa de Inglês em vigor.

Consideramos importante ainda mencionar que, no caso do *Insight*, temos uma esmagadora maioria, com 47%, nas atividades de diálogo, como a escrita de cartas, dramatizações ou entrevistas, algo que confere um contexto mais autêntico às atividades nele presentes. O *iTeen* apresenta também, neste caso, 18% da tipologia de atividades a pender no diálogo, porém, divide esta maioria com as atividades de descrição, com exercícios de escrita de relatórios ou artigos.

O segundo polo da nossa questão investigativa concerne em analisar a presença dos processos e subprocessos da escrita nas atividades de EE dos manuais estudados.

Nos dois casos é importante referir que o processo de redação é cumprido na totalidade das atividades, sendo algo já expectável, visto que é dado o momento da prática aos alunos. No entanto, em relação aos demais processos verificamos algo diferente.

Começando pelo manual de editora lusa, reparamos que o processo de planificação está presente em todas as atividades deste manual, conferindo-lhe um grau de importância elevado. Ademais, dentro da planificação, o subprocesso de definição de objetivos ocupa um carácter de relevância em relação aos restantes, com 82% das atividades a perpetuarem um

momento em que são definidas diretrizes que guiam o aluno aquando da escrita. Consideramos este dado relevante pois esta definição acaba por apoiar o aprendente e ajuda-o a desenvolver a sua capacidade de planeamento para tarefas subsequentes.

Em contraste, ainda no *iTeen* temos a revisão e os subprocessos nela presentes, com apenas 18% de presença nas atividades do manual, e sendo estas na sua totalidade referentes ao subprocesso de avaliação. Este dado é bastante importante pois, na nossa opinião, retira importância ao momento de reflexão autónoma, algo que é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno.

Se por um lado, não podemos deixar de referir que o *iTeen* representa uma lógica processual clara em apenas 3 atividades de EE, por outro, é fundamental expor a preocupação que os autores tiveram em criar momentos de planificação nos exercícios. Contudo, compreendemos que continua a não ser dada a devida importância à parte de verificação dos textos, apesar de haver um esforço, em alguns casos, de colocar os alunos nesta posição e não tanto o professor, como por exemplo, com apresentações orais do produto à turma.

À semelhança do que acontecia com o manual de editora portuguesa, o *Insight* apresenta em todas as atividades de EE, um momento de planificação textual, ainda que não englobe os subprocessos todos. Porém, pensamos ser importante salientar que os números apresentados neste caso são, na sua globalidade, superiores, comparativamente ao *iTeen*, dado que todos os subprocessos da planificação se apresentam acima dos 80%, sendo que neste caso, o subprocesso com mais ocorrências é o da geração de ideias, aparecendo em 87% dos casos. Consideramos este dado como relevante, visto que a base de um texto está nas ideias que são posteriormente redigidas, e muitas vezes serve como um desbloqueio mental para o aluno.

No que respeita o processo de revisão, e contrariamente ao que havíamos visto no *iTeen*, o manual de editora inglesa demonstra um número muito superior, com 73% das atividades a apresentarem um momento de avaliação, com perguntas para que os alunos consigam aferir, de forma autónoma, se conseguiram cumprir os objetivos propostos pela atividade.

É ainda importante referir que, apesar deste número bastante elevado, à semelhança do *iTeen*, também não é possível verificar no *Insight* nenhum momento referente ao subprocesso de reformulação. Este facto é, na nossa opinião algo de destaque pois consideramos que deixa a finalidade da atividade de EE algo vaga, visto que são dadas ao

aluno as diretrizes necessárias para avaliar o produto que criou, porém, não é descrito em nenhum dos dois manuais que compõem o nosso corpus, um momento prático dessa revisão da produção escrita.

Como destacámos no final do capítulo anterior, após a análise cuidada de ambos os manuais, constatámos que, apesar de não haver presença da totalidade dos processos e subprocessos da EE nos manuais, reparamos que há uma preocupação maior por parte das editoras dos manuais estudados em salientar um momento de planificação dos textos que os alunos vão criar.

Ademais, um facto que causou alguma surpresa foi o de, no caso do manual de editora inglesa, ser possível verificar que esses mesmos processos são mais visíveis, apesar de conter um menor número de atividades de EE.

É de lamentar que o processo de revisão se apresente com menor destaque em comparação com os restantes, algo que retira alguma autonomia que poderia ser útil para o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Contudo, ao analisarmos o *Insight* ficamos agradavelmente surpreendidos com o facto de haver já uma tentativa de colocar os alunos numa posição de reflexão em relação ao seu próprio trabalho, como outorgado pelo Programa de Inglês (Ministério da Educação, 2001).

Podemos, então, em jeito de síntese, retirar algumas conclusões provenientes do nosso estudo que nos ajudam a responder à questão de investigação que referimos no início do capítulo decorrente. Em primeiro lugar, as atividades de EE estão em clara minoria em comparação com as restantes destrezas, com uma percentagem baixa em relação à totalidade de atividades presentes nos manuais que compuseram o nosso *corpus*. Em segundo lugar, as atividades de EE presentes demonstram uma tendência voltada para as atividades mais autênticas e com valor “prático” para o futuro do aluno. Por último, verificamos que, em relação aos processos e subprocessos da EE presentes nos manuais estudados, a planificação ocupa cada vez mais um lugar de destaque, porém os números relativos à revisão apresentam-se, mais propriamente no caso do manual de editora lusa, claramente baixos comparativamente às restantes fases inerentes a este tipo de atividades.

### **6.3. Relevância deste estudo para o processo formativo**

A realização deste estudo durante o ano letivo em que tivemos a nossa prática pedagógica supervisionada revelou-se por um lado produtiva, mas por outro, um pouco difícil.

Em primeiro lugar, o uso do *Insight*, manual que nos acompanhou durante o estágio, fez com que a identificação do problema que tentamos estudar com este relatório fosse mais simples, abrindo um leque de questões que viríamos a responder com o estudo. Também é importante referir que o carácter investigativo deste projeto foi um apoio enorme para o alargamento da nossa visão como futuros professores, ou seja, ao dividirmos o tempo na investigação e no estágio conseguimos adquirir hábitos de trabalho que serão bastante úteis no futuro.

Sob um carácter mais prático, o facto de termos analisado as tarefas de EE presentes nos manuais antes e durante a sua aplicação em aula, fez com que a adaptação dessas atividades fosse mais fluida, para que com isso os alunos desenvolvessem da melhor forma a sua capacidade de expressão escrita. Por exemplo, quando os manuais não apresentavam momentos de planificação, antes da redação do texto, eram sempre pensadas forma de gerar e organizar ideias que viriam a ser úteis no desenrolar da atividade. Ademais, havia sempre um momento de revisão dos textos escritos pelos alunos de forma autónoma, por exemplo, com a verificação do cumprimento dos objetivos pensados previamente para aquele exercício de EE.

Contudo, a dificuldade que referimos no início deste subcapítulo prende-se com a falta de tempo que se apresentou como um desafio, dado que era nosso objetivo desenvolver nos alunos diversas destrezas, e não só a EE. Para além disso, a organização de tempo entre o estágio e o relatório revelou-se bastante árdua em certas situações, com a aproximação de prazos de entrega. No entanto, vimos isso como uma preparação para o futuro como professores, pois um bom trabalho na docência passa não só pela sala de aula, mas também no trabalho que é preparado com antecedência.

Em suma, é nesse sentido também que consideramos benéfica a investigação durante os anos de docência pois podemos alargar os nossos horizontes e aprender cada vez mais, novas metodologias e técnicas que ajudarão a melhorar a nossa prática.

#### **6.4. Possíveis investigações futuras**

Na nossa opinião, uma das vantagens de ter o manual escolar como objeto de estudo, algo que está em constante renovação, dá-nos a possibilidade de alargar o projeto que aqui iniciamos, por exemplo, comparando a evolução que demonstram. Para além disto há sempre a possibilidade de expansão do *corpus* de estudo quiçá a outras editoras não só inglesa ou lusa, podendo diferenciar até o país a uma visão externa, tornando-o mais abrangente e podendo explorar outras realidades.

Consideramos, ainda, produtivo alargar este tipo de estudo a outras línguas, visto que os processos inerentes às atividades de EE são gerais e referem-se tanto à língua materna como às demais línguas estrangeiras. Por esse motivo, pensamos que o próximo passo lógico será verificar, numa dinâmica muito similar a esta, os manuais de línguas espanhola, sendo esta outra língua que lecionamos, ou até mesmo a realização de um estudo contrastivo entre manuais de línguas diferentes.

Poderá também ser um dado relevante como complemento deste estudo, a própria forma como os professores aplicam as atividades de EE nas suas aulas, se contemplam momentos processuais também ou não.

Para concluir, pensamos que este tipo de estudo pode ser ainda mais extenso, sendo que as ideias que sugerimos neste subcapítulo podem ser bastante úteis para tornar este projeto ainda mais completo.



## 7. REFERÊNCIAS

- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1988). Elementos para a produção de um instrumento de análise de manuais de língua estrangeira. Em Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias, *Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica e Metodologias de Ensino* (pp. 577-584). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barbeiro, L. (1999). Funcionamento da língua - as dimensões ativadas a partir dos manuais escolares. Em R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, & M. Dionísio de Sousa, *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 95-110). Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, M. C. (2000). *Modos de existência do manual escolar de Língua Portuguesa: da produção à recepção*. Braga: Universidade do Minho.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, A. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares: Critérios e reflexões. Em R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, & M. Dionísio de Sousa, *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 139-148). Braga: Universidade do Minho.
- Byrne, D. (1979). *Teaching Writing Skills*. Essex: Longman.
- Cabral, M. (2004). *A escrita processual na aula de Inglês*. Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais / CELL.
- Camelo, F. (2010). *A planificação do processo de escrita*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. (J. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva, & J. Pimenta, Edits.) *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*, pp. 11-26.
- Carvalho, G. M. (2012). *A Aprendizagem da Escrita no Ensino das Línguas*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

- Carvalho, J. (1999). A escrita nos manuais escolares de língua portuguesa - objeto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação? Em R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, & M. Dionísio de Sousa, *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 179-187). Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. (2001). O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências. (B. da Silva, & L. Almeida, Edits.) *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 6, pp. 143-150.
- Carvalho, J. (2001b). O ensino da escrita. (F. Sequeira, J. Carvalho, & Á. Gomes, Edits.) *Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Braga, 1999*, pp. 73-92.
- Carvalho, J. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. (2004). *Práticas de expressão escrita*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI - (re)configurando um velho objeto escolar. *Anais do SIELP*, 2(1), pp. 1-15.
- Carvalho, J. (2013). A Escrita na Escola: uma visão integradora. *Interações*(27), pp. 186-206.
- Cassany, D. (1999). La composición escrita en E/LE. Em L. Miquel, & N. Sans, *Expolingua* (pp. 47-66). Valencia: marcoELE.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Choppin, A. (2002). O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, 11, pp. 5-24.
- Choppin, A. (2008). Políticas dos livros escolares no mundo: perspetiva comparativa e histórica. *História da Educação*, 12(24), pp. 9-28.
- Choppin, A. (2008b). O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, 13(27), pp. 9-75.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Da Silva, M. (2006). *Concepções de escrita nos manuais “para-escolares” destinados a alunos e/ou professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, S. (2013). *Atividades de escrita nos manuais escolares de Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.

- Festas, M. I. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psychologica*, 30, pp. 173-185.
- Fragoso de Almeida, M. T., & Veiga Simão, A. M. (2007). Concepções de professores sobre o processo de composição escrita. Em A. M. Veiga Simão, A. Lopes da Silva, & I. Sá, *Auto-regulação da Aprendizagem: Das Conceções às Práticas* (pp. 41-61). Lisboa: Educa.
- Freitas, W., & Jabbour, C. (2010). O estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: fundamentos, roteiro de aplicação e pressupostos de excelência. *Maturidade e desafios da Engenharia de Produção: competitividade das empresas, condições de trabalho, meio ambiente* (pp. 1-14). São Paulo: ABEPRO.
- Galbraith, D. (2009). Cognitive models of writing. *GFL Journal*(2-3), pp. 6-22.
- Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, M., Faria, S., & Gonçalves, A. (2014). *iTeen*. Porto: Areal Editores.
- Guerra, J. (2007). *As boas práticas de ensino da escrita*. Faro: Universidade do Algarve.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Em S. Ransdell, & C. M. Levy (Edits.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. Em L. Gregg, & E. Steinberg (Edits.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hayes, J., & Flower, L. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, pp. 365-387.
- Martins, M. (2012). *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- McNamara, J. (1975). Teaching the process of writing. *College English*, 34(5), pp. 661-665.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), pp. 49-65.
- Milheirão, S. (2014). *O ensino e a aprendizagem da escrita: práticas na formação profissional*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Ministério da Educação. (2001). *Programa de Inglês, Nível de Continuação, 10.º, 11.º, 12.º Anos*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário. Obtido de <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Moreira, A. (2016). *(Des)usos da literatura - Análise comparativa entre manuais de inglês língua estrangeira de editoras portuguesa e inglesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, S. (2014). *A competência intercultural no manual de LE de inglês e de espanhol*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pardal, E. (2009). *As Competências da Escrita em Manuais do 10.º ano de Português*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, M. F. (2015). *Para uma Leitura Enunciativa das Sequências Textuais Explicativa e Argumentativa*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ramos, M. (2012). *A Wiki no desenvolvimento de competências de escrita em inglês*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, M. (2012). *Os subprocessos do processo de escrita*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 103-115.
- Santos, C. (2011). *Ensino da Escrita de Inglês com Foco no Desenvolvimento: uma Análise das Concepções de Língua e Escrita dos Alunos*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. Em J. M. Pinto, & A. S. Silva, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, M. (2012). *Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3.º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Veiga, M. (2014). *Escrever para Aprender: Estratégias, textos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, A. (2005). *O Desenvolvimento da Competência de Leitura em Manuais Escolares de Língua Portuguesa*. Braga: Univeridade do Minho.

- Vieira, T. (2016). *Estudo sobre a presença da literatura em manuais de ELE*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Viseu, F., & Morgado, J. C. (2011). Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de Matemática. *XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, pp. 991-1002.
- Wildman, J., Myers, C., & Thacker, C. (2014). *Insight 11*. Oxford: Oxford University Press.

## 8. ANEXOS

**Anexo 1:** Classificação das atividades dos manuais por competência

	<i>iTeen</i>	<i>Insight</i>
<b>Atividades de aquisição de vocabulário</b>		
<b>Atividades de compreensão cultural</b>		
<b>Atividades de compreensão escrita/leitura</b>		
<b>Atividades de compreensão oral/audição</b>		
<b>Atividades de gramática</b>		
<b>Atividades de produção escrita</b>		
<b>Atividades de produção oral</b>		
<b>Total</b>		

**Anexo 2:** Classificação das tipologias textuais dos manuais

	<i>iTeen</i>	<i>Insight</i>
<b>Narração</b> Conto, relato de viagem, diário, biografia, <i>curriculum vitae</i> , reportagem, banda desenhada, lenda, novela, memória, parábola, fábula, anedota...		
<b>Diálogo</b> Carta (de candidatura, de recomendação, ao editor...), <i>e-mail</i> , <i>chat</i> , dramatização, conversaço, entrevista, <i>sitcom</i> ...		
<b>Persuasão</b> Discurso (político, científico...), <i>slogan</i> , provérbio, petição, canção de intervenção, cartaz, texto publicitário...		
<b>Argumentação</b> Comentário, discussão, debate (político, religioso, científico...), editorial, <i>role-play</i> ...		

<b>Instrução</b> Rótulo, panfleto instrutivo, manual de instruções, convite, ordem de trabalhos, circular, agenda, guião...		
<b>Interpretação</b> Discussão, crítica, crónica, resumo...		
<b>Explicação</b> Definição, folheto informativo, contrato, aviso, roteiro...		
<b>Exposição</b> Documentário, apresentação, questionário, inquérito, parecer, receita, página de <i>Internet</i> , <i>video-clip</i> , filme...		
<b>Descrição</b> Notícia, relatório, artigo, poema, canção, regulamento, legenda, boletim informativo, inventário, horóscopo...		

### Anexo 3: Organização subprocessual das atividades de EE

(Manual)						
Atividade	Planificação			Redação	Revisão	
	Geração de ideias	Organização de ideias	Definição de objetivos		Avaliação	Reformulação
1						
2						
3						
4						
5						
(...)						

**Anexo 5: Writing, p. 59 do manual iTeen**

**writing** TEEN +

**A letter of complaint: mobile phone**

You have just bought a new mobile phone from a website on the Internet. When it was delivered, the phone was faulty. Write a letter to the website.

**Introduction**  
Give your reasons for writing and information about the product.  
*I am writing to you to complain about... which I bought from your online store on... I enclose copies of the guarantee and the receipt.*

**Reasons for the complaint**  
*The mobile telephone I ordered was the latest...  
You advertised it on your website as having the... and complete social network support. However, neither of these functions works properly...*

**Your demands**  
*I would like you to refund my money...  
I would ask you to send me a replacement handset.*

**Formal ending**  
*I look forward to hearing from you.*

**Signing off**  
*Yours sincerely, (If you know the person's name: Dear Mr Tash,).  
Yours faithfully, (If your letter starts with Dear Sir/Madam,).*

**Sign your name and print it clearly.**

*Dear Sir,*



**Anexo 6:** Atividade 3, p. 21 do manual *iTeen*

speaking writing

**Work in pairs.**



**1**

Read the two song reviews. Do you agree with them? Give reasons.



**2**

In about 100 words, write your own song review to be sent to a website on music reviews.

This song tells us that dreaming big dreams and working towards them passionately and prayerfully is more important than monetary success. The singer refers to all the things we want to be and how this can make us lose sleep. The work and effort we put in our dreams keep us from enjoying our life the way it is. There is a possible reference to drugs in the lines "I feel something so right / By doing the wrong thing" because he feels wrong doing it, but it makes him feel alive; however, there are many other things this could be referring to.

 Reply ▼

For me, he's in a busy relationship where both of them are so worried about money, paying the bills that they forget to simply live life and appreciate the things it offers. He also wants to free himself from those fake rules which are made only to keep people under control, under the 'normal' way of living. In the line "Everything that kills me makes me feel alive" he talks about drugs, not only drinking and smoking, but it can be anything, for example, gambling, etc. In the last lines, he says that money will disappear quickly, it won't last forever. And you will truly learn the lesson when you go through a tough situation.

 Reply ▼

**3**

Read your music review in class and vote for the best review.