



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Marta Sofia Miranda Carvalho

**(Des)Construindo a Escrita:  
A Expressão Escrita na sua Dimensão  
Processual**

outubro de 2013



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Marta Sofia Miranda Carvalho

**(Des)Construindo a Escrita:  
A Expressão Escrita na sua Dimensão  
Processual**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no  
3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Doutor Pedro Dono López**

outubro de 2013

Nome: Marta Sofia Miranda Carvalho

Endereço eletrónico: martacarv@gmail.com

Telefone: 965826615

Número do Cartão de Cidadão: 11238856

Título do Relatório: (Des)Construindo a Escrita: A Expressão Escrita na sua Dimensão Processual

Supervisor: Doutor Pedro Dono López

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, outubro de 2013

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Apresento, aqui, os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, me auxiliaram no meu percurso até este momento, particularmente ao meu supervisor - Doutor Pedro Dono - pela disponibilidade, orientação e ajuda; aos alunos da turma pela compreensão, paciência e colaboração; às minhas colegas de estágio a quem muito devo pela partilha e pelo apoio. Não posso, ainda, deixar de agradecer à minha família - mãe, irmão e, especialmente, marido - pela compreensão e ânimo que tiveram sempre disponíveis quando foi necessário.



## **(Des)Construindo a Escrita: A Expressão Escrita na sua Dimensão Processual.**

Marta Sofia Miranda Carvalho

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Universidade do Minho – 2013

### **RESUMO**

Na realidade atual em que o ato comunicativo se apoia cada vez mais no som e na imagem e se sujeita às consequências da celeridade, a expressão escrita, embora aparente ceder espaço a estes meios, mantém-se como essencial. Muitas vezes relegada para segundo plano nas aulas de língua pelos condicionalismos que lhe são associados, torna-se importante investir no desenvolvimento desta competência no sentido de demonstrar os contributos que esta poderá importar para o sucesso dos alunos. Numa perspetiva de uma maior integração deste investimento no desenvolvimento da competência comunicativa, surgem como relevantes as teorias centradas no processo de composição do texto pela contribuição que poderão aportar para a estruturação do pensamento.

Neste relatório descreve-se o trabalho levado a cabo no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada enquadrado na unidade curricular Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, que teve como tema *(Des)Construindo a Escrita: A Expressão Escrita na sua Dimensão Processual*, com o objetivo de demonstrar que é possível incrementar a capacidade de expressão escrita dos alunos com base no investimento na noção da relevância do processo da escrita.

Para o desenvolvimento do mesmo seguiu-se uma metodologia de investigação-ação, pelo que se partiu do diagnóstico de uma problemática a tratar e da, conseqüente, investigação da teoria de apoio ao seu tratamento, para, depois, se passar à aplicação das estratégias de resolução. Desta se delinearão as estratégias que foram aplicadas ao longo da implementação do projeto e que resultaram nos momentos de intervenção descritos neste documento.



**(Des)Construindo a Escrita: A Expressão Escrita na sua Dimensão Processual.**

Marta Sofia Miranda Carvalho

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Universidade do Minho – 2013

**ABSTRACT**

In current reality, where the act of communication leans more and more on sound and image and subjects itself to the consequences of speed, written expression, though apparently giving space to these means, maintains itself as essential. Many times relegated to second plan in language classes, by the constraints associated to it, it becomes important to invest in the development of this ability, towards demonstrating the contribution that it can bring to student success. In the perspective of a greater integration of this investment in the development of the communication ability, the theories centred on the process of text composition become relevant for the contribution they can carry to the structuring of thought.

In this report is described the work that was carried out under the Project of Supervised Pedagogical Intervention within the curricular unit Pedagogical Internship of the Masters in English and Spanish Teaching in the 3rd Cycle of Basic studies and in Secondary, which had as theme *(De)Constructing Writing: Written Expression in its Procedural Dimension*, with the objective of showing that it is possible to develop students' ability of written expression based on the investment in the notion of the relevance of the process of writing.

For its development, a methodology of research and action was followed, by which a first step was taken from the diagnosis of a problem to be treated and the, consequent, investigation of the theory that would support its treatment, in order to, then, proceed to the application of the strategies of its resolution. From this were drawn the strategies that were applied throughout the implementation of this project and which resulted in the intervention classes described in this document.





## Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice	ix
Índice de gráficos	x
<hr/>	
I Introdução	11
<hr/>	
II Contexto teórico	15
<hr/>	
2.1. Porquê desenvolver a expressão escrita?	15
2.2. Perspetivas didáticas sobre a escrita.	21
2.3. Especificidade do processo da escrita.	26
2.4. Justificação de um enfoque sobre o processo.	28
2.5. Metodologia de uma intervenção sobre a escrita.	30
<hr/>	
III Desenvolvimento e avaliação da intervenção	37
<hr/>	
3.1. A escola e a turma.	37
3.2. Fase de diagnóstico.	39
3.2.1. Aula de avaliação diagnóstica.	44
3.3. Fase de intervenção.	46
3.3.1. Escrever e argumentar.	47
3.3.2. Experimentar a poesia.	51
3.3.3. Os contos — do antigo se faz novo.	54
3.3.4. A publicidade também é escrita.	57
3.4. Avaliação global da intervenção.	59

IV	Considerações finais.	67	
V	Referências bibliográficas.	73	
	Anexos	77	
	Anexo 1	Questionários.	79
	Anexo 2	Ficha de observação de aulas.	83
	Anexo 3	Textos dos alunos.	85
	Anexo 4	Ficha - Carta a los Reyes Magos.	87
	Anexo 5	Guia de ayuda para escribir textos.	89
	Anexo 6	Poema dos alunos - cadavre exquis.	91
	Anexo 7	Ficha para a escrita de um conto.	93
	Anexo 8	Ficha de análisis de un anuncio publicitario.	95
	Anexo 9	Fichas de autorregulação.	95

### **Índice de gráficos**

Gráfico 1	Dificuldade no desenvolvimento de competências.	41
Gráfico 2	Representações dos alunos quanto a competências a melhorar.	41
Gráfico 3	Preferências quanto a estilos de aprendizagem.	42
Gráfico 4	Preferências relativamente ao trabalho em aula.	42
Gráfico 5	Processo de escrita dos alunos.	43
Gráfico 6	Dificuldades no ato da escrita.	43
Gráfico 7	Superação de dificuldades.	44

## I - Introdução

O presente relatório pretende refletir o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada enquadrado na unidade curricular Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, que teve como tema *(Des)construir a Escrita: A Expressão Escrita na sua Dimensão Processual*, tendo o referido projeto sido desenvolvido no contexto de uma escola secundária, numa turma do 11º ano.

Na apresentação do mesmo, propôs-se o título *(Des)Construindo a Escrita* pelo facto de a relação de antonímia entre as palavras *desconstruir* e *construir* pressupor, à partida, uma relação entre estes dois processos, os quais poderão ser transportados, por analogia, para a desconstrução/construção de um texto. Faz-se esta analogia numa perspetiva de entendimento do texto como resultado de um processo construtivo que se poderá observar nas suas diferentes fases e componentes, sendo, para isso, necessário desconstruir a noção que, muitas vezes, se tem do mesmo como um produto acabado e estanque. Recorre-se ao jogo entre as palavras utilizadas no título, na forma nominal do gerúndio para lembrar o trabalho de continuidade que implica tanto o desenvolvimento da expressão escrita, como a aplicação de um projeto relacionado com a mesma.

Assim, este projeto centrou-se no desenvolvimento da expressão escrita, mais especificamente, na dimensão processual da sua composição, isto é, procurando observar as diferentes componentes do seu processo de construção. Para tal, adotou-se um sentido de trabalho baseado na investigação com vista à ação, procurando aferir e refletir sobre áreas problemáticas relacionadas com o tema proposto, para, depois, se passar à planificação de possíveis ações de trabalho sobre as mesmas e respetiva aplicação, e, finalmente, avaliar a aplicação destas ações para que fosse possível decidir sobre a necessidade, ou não, de reformulação.

Por conseguinte, o trabalho investigativo assentou sobre as questões de investigação relacionadas com: a) as competências que os alunos revelam em relação à expressão escrita; b) as representações que os alunos têm sobre a mesma; c) a consciência que têm sobre as suas próprias capacidades ou dificuldades quanto a esta área; d) o desenvolvimento, por parte dos mesmos, de estratégias de remediação ou desenvolvimento da expressão escrita; e e) as estratégias que poderiam ser implementadas, por parte da professora estagiária, para superar possíveis problemas ou desenvolver capacidades.

A partir destas questões, e para que o percurso deste projeto tivesse um sentido que norteasse a sua orientação, foram delineados os seguintes objetivos:

- a) Aferir as representações dos alunos sobre a expressão escrita, assim como a consciência sobre as suas próprias capacidades e dificuldades;
- b) Observar as competências que os alunos revelam ao nível da expressão escrita;
- c) Refletir sobre e desenvolver propostas de estratégias para a resolução de problemas ou para o desenvolvimento da expressão escrita;
- d) Promover a reflexão e autorregulação da aprendizagem no aluno, com vista ao desenvolvimento da sua autonomia;
- e) Avaliar o impacto das estratégias propostas e refletir sobre a necessidade de reformulação das mesmas, no sentido de desenvolver uma prática profissional reflexiva e autónoma.

Tendo por base os objetivos traçados, decidiu-se desenvolver o projeto ao longo de três fases, diferenciadas entre planificação, intervenção e avaliação, nas quais se integraram as estratégias de investigação e de ação que permitiram consubstanciar a realização do mesmo.

Na primeira fase, procurámos concretizar a base sobre a qual iria aplicar-se a segunda, considerando-se, para tal, necessário realizar a pesquisa bibliográfica que constituiria o apoio teórico para a implementação do projeto e da qual se retirariam os conhecimentos e exemplos disponibilizados pelos estudos e documentos publicados. Relativamente a esta, tomaram-se como ponto de partida os documentos orientadores como o são o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, na sua tradução espanhola como Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), o Plano Curricular do Instituto Cervantes, conforme se encontra disponibilizado no seu sítio na internet, e o Programa de Espanhol - Nível de Iniciação, do Ministério da Educação (Fernández, 2001), assim como o Relatório Provas Finais de Ciclo e Exames Finais Nacionais do GAVE e os trabalhos de investigação de autores como Daniel Cassany, José António Carvalho ou Luís Barbeiro, sendo que esta pesquisa bibliográfica se foi alargando e adaptando em função das necessidades que foram surgindo.

Além disto, considerámos importante, também, proceder à observação de aulas, participação nos conselhos de turma e debates com a orientadora cooperante para que se pudesse fazer uma análise do contexto e recolher informação, no sentido de concretizar os objetivos a), b) e c) e passar ao desenho do projeto de intervenção. Para isso, foi também utilizado um in-

quérito geral sobre a disciplina de língua espanhola, de forma a obter um perfil da turma a nível de gostos/ preferências, capacidades/ dificuldades e perceber como encaram a língua espanhola. A partir dos resultados deste, e da identificação da escrita como uma área problemática, implementou-se um inquérito específico para aferir as representações dos alunos sobre a expressão escrita, assim como as suas próprias capacidades e dificuldades, assim como foi desenvolvida uma aula diagnóstica no sentido de promover um primeiro contacto da professora com os alunos e posterior análise do mesmo, e verificar de forma mais direta e imediata a sua relação com uma atividade de escrita.

Relativamente à segunda fase, esta constituiu a implementação do projeto ao longo da qual foram planificadas e lecionadas as aulas da intervenção supervisionada e, para estas, foram criados os respetivos materiais didáticos. Apesar desta descrição simplificada, esta fase de implementação revelou-se a mais complexa, uma vez que se tratou aqui de levar a cabo, na prática, o trabalho de desenvolvimento da expressão escrita ao qual se propôs o presente estudo.

Por conseguinte, ao mesmo tempo que se desenvolveram as referidas aulas, manteve-se o trabalho de observação e recolha de informação para que se pudesse refletir sobre o impacto que as mesmas tinham nos alunos e na consecução dos objetivos propostos. Assim, para que fosse possível promover a reflexão e autorregulação da aprendizagem no aluno, com vista ao desenvolvimento da sua autonomia, foram utilizadas fichas de reflexão sobre as atividades didáticas e resultados da aprendizagem e, no sentido de seguir uma metodologia direcionada para a investigação com vista à ação, para avaliar o impacto das estratégias propostas e refletir sobre a necessidade de reformulação das mesmas, foi efetuada, após cada aula lecionada, uma reflexão para aferir sobre o sucesso/insucesso da concretização das atividades, assim como o papel do professor e do aluno.

Isto significa que se procurou, não só desenvolver o objeto de estudo em causa — a expressão escrita — mas também outros aspetos da formação do aluno conforme o recomendam os documentos orientadores antes mencionados. Traduziu-se este objetivo na planificação e execução da prática docente no sentido de desenvolver competências definidas no Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) como competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de línguas divididas entre conhecimento declarativo (*saber*), as destrezas ou capacidades (*saber-fazer*), a competência existencial (*saber-ser e saber-estar*) e a capacidade de aprender (*saber-aprender*). Por outro lado, recorrendo às indicações, mais específicas e orientadas para o ensino da Língua Espanhola do Plan Curricular del Instituto

Cervantes, procurou-se, portanto, um sentido de ação que levasse ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno nas suas diferentes vertentes.

El alumno como agente social, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social; el alumno como hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes, [y] el alumno como aprendiente autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje (Instituto Cervantes, n.d.)

Por sua vez, a terceira fase foi dedicada à análise das informações recolhidas e reflexões efetuadas para se fazer a uma avaliação global da intervenção e, a partir daqui, proceder à redação do presente Relatório de Estágio. Correndo, esta descrição, o risco de levar a entender que a avaliação do projeto de intervenção foi levada a cabo apenas nesta fase, será de salientar que esta foi uma componente realizada ao longo de toda a implementação do mesmo, das diferentes formas que antes foram referidas.

Assim, este documento pretende refletir o desenvolvimento destas três fases e a progressão do trabalho realizado, procurando levar o leitor a compreender as considerações quanto ao objeto de estudo subjacentes ao projeto, o porquê da escolha do mesmo e como se desenvolveu o trabalho sobre ele.

Por isso, segue uma organização onde se procura, primeiramente, levar o leitor a perceber porque foi escolhido este tema, centrando-se na sua importância e na finalidade do trabalho sobre ele. Em seguida, analisam-se estudos sobre o processamento da escrita e as propostas de metodologias do ensino da mesma, de forma a perceber-se como se chegou a um projeto centrado no processo e porque foi este aquele que mereceu uma atenção particular.

No seguimento disto, desenvolve-se uma descrição do trabalho desenvolvido à luz da investigação que foi levada a cabo, procurando, não só, levar a entender como se desenvolveram as atividades relacionadas com a escrita, especificamente, mas também a forma como estas se relacionaram com as restantes realizadas e a relevância da referência às mesmas.

Finalmente, no sentido de destacar a avaliação não como uma fase final do projeto mas como um elemento integrante do mesmo, dedica-se a secção relacionada com esta às considerações retiradas de todos os momentos de avaliação a que este projeto esteve sujeito.

## II - Contexto teórico

Neste capítulo do relatório pretende-se demonstrar não só a justificação da incidência deste estudo sobre a competência da expressão escrita, mas também a análise e conclusões retiradas a partir da pesquisa bibliográfica que foi sendo realizada ao longo das fases de planificação e intervenção e que constituiu a base teórica que apoiou o desenvolvimento e implementação do projeto aqui representado. Por isso, encontra-se dividido nas secções *Porquê desenvolver a expressão escrita?*, onde se tenta demonstrar a relevância que pode ter um investimento nesta forma de expressão; *Perspetivas didáticas sobre a escrita*, onde se exploram algumas das propostas apresentadas por investigadores sobre o processo de ensino-aprendizagem da mesma; *Especificidade do processo da escrita*, com o objetivo de demonstrar o modo como este se processa, segundo os estudos que descrevem os processos mentais que decorrem no ato da escrita e *Justificação de um enfoque sobre o processo*, para procurar levar à compreensão da escolha deste aspeto específico da composição escrita.

### 2.1. | Porquê desenvolver a expressão escrita?

---

Quando perspectivada de uma forma geral, as respostas a esta pergunta surgem como óbvias e numerosas. Não obstante, no caso particular deste estudo, a decisão partiu, não só da identificação desta como uma área-problema na turma, pelo diagnóstico explorado no capítulo a este dedicado, mas também da conclusão, a partir da observação e experiência pessoal, de que a atuação no sentido do desenvolvimento desta competência é desproporcional em relação à constatação da sua importância.

Hoje em dia, apesar de a transmissão de informação ou mensagens estar mais associada à imagem e sujeita à ditadura da celeridade, na prática verificamos que a escrita se mantém como essencial. Embora faça parte de uma competência tão abrangente e complexa como a comunicativa, implicando que seja dada a mesma atenção formativa a todas as destrezas que a constituem, a expressão escrita pode servir também como estruturador do pensamento, sendo que um melhor domínio da mesma poderá levar a uma mais eficaz veiculação da mensagem falada, para além da escrita.



Além disto, subjacente à escolha deste tema, esteve a ideia do contributo que o desenvolvimento da escrita poderá ter no incremento do sucesso dos alunos uma vez que, nas palavras de Cassany (1995) "Escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema" (p.32).

Posto isto, podemos argumentar que a possibilidade de um aluno ser bem-sucedido como tal, e mais tarde como cidadão utilizador de uma língua, será tanto melhor quanto melhor puder desenvolver a sua competência de expressão escrita. Já Lennart Björk e Ingegerd Blomstrand (2000) referem a importância da escrita como ferramenta para estimular o desenvolvimento cognitivo e linguístico, beneficiando a educação global do aluno, assim como o seu desenvolvimento social e a sua participação numa sociedade democrática, pois a escrita torna visíveis os nossos pensamentos, o que leva a que reflexionemos e revisemos o que pensamos.

Por sua vez, Barbeiro (2003) defende que, sendo a aprendizagem uma reconstrução do conhecimento, e estando relacionada com este uma dimensão pessoal concretizada num conhecimento personalizado, a escrita se revela como um meio privilegiado para a sua valorização. A razão para tal prende-se com o facto de esta servir para preservar este conhecimento "registando-o na história pessoal da aprendizagem, por meio do grau de consciencialização que desencadeia" (p.33).

Como forma de apoiar a teoria da relação entre o sucesso e a escrita, será importante lembrar a opinião de José António Carvalho (2003) quando diz que "O peso da escrita nesse contexto é tal que nos parece lícito questionarmo-nos sobre até que ponto o insucesso escolar resulta da falta de conhecimento nas diferentes disciplinas escolares ou da incapacidade de verbalizar, por escrito, esse mesmo conhecimento", acrescentando, ainda, a referência a autores como Margaret Martlew, Arthur Applebee ou David Olson que associaram a escrita ao desenvolvimento cognitivo "funcionando como elemento facilitador da estruturação do pensamento que favorece a emergência do raciocínio lógico e formal" (Carvalho, 2003: 12). Por outro lado, corroborando a ideia da importância da escrita para o sucesso escolar, lembra, também, Richard Beach e Lillian Bridwell que consideram que "o domínio da escrita facilita a resolução de problemas, permite aos alunos o domínio de convenções e estratégias que tornam possível a melhor expressão das suas ideias, promove a capacidade de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho" (Carvalho, 2003: 23).

Podemos até estreitar um pouco mais a relação que a escrita poderá ter com o sucesso dos alunos se considerarmos os meios pelos quais estes são avaliados. Embora estes meios tenham uma variedade considerável, encontra-se maioritariamente, entre eles, o denominador comum da escrita. Significa isto que, enquanto é utilizado preferencialmente o recurso a meios sonoros e/ou visuais para a transmissão de conhecimentos, a avaliação que se faz da aquisição dos mesmos é, normalmente por escrito. A partir daqui, podemos concluir que o sucesso escolar dos alunos depende "não só da posse de determinados conhecimentos e do uso que deles se faz, mas também, e em muitos casos sobretudo, da capacidade de os reproduzir por escrito" (Carvalho, 2003: 20).

Assim, será possível propor a tese de que um investimento na compreensão do processo da escrita, levada a cabo de uma forma gradual, acompanhando o desenvolvimento do aluno, e integrada no currículo, procurando levá-lo a um melhor nível de proficiência, será vantajoso pois poderá ser promotor do sucesso.

Contudo, o que, na verdade, acontece, no que diz respeito à relação da escrita com a avaliação, é que esta passa a existir quase só para este fim, e não como um objeto de estudo em si mesma. Conforme o refere Amor (2001) as práticas "configuram uma escrita ao serviço da restituição de saberes, ou seja, da não-comunicação (...) a composição escolar é um híbrido que ora se abre (mal) para a dissertação, ora para a narrativa, ora para coisa nenhuma" (p.166).

No que diz respeito à aula de língua espanhola como segunda língua, autores como Cassany, Luna e Sanz (1994) e Cassany (1999, 2004) levam-nos a perceber que a expressão escrita será a competência supostamente mais complexa mas também a que, proporcionalmente, menos pessoas aprendem, a que menos se utiliza ao longo do dia e da vida e a que tem menos presença no ensino de espanhol como segunda língua (Cassany, 2004: 917). Além disso, entendemos que para uma promoção da aprendizagem da mesma, no sentido de levar o aprendente a desenvolver a sua competência comunicativa<sup>1</sup>, é privilegiada a compreensão e expressão oral ou o estudo da gramática.

La lectura en voz alta, las preguntas de comprensión lectora y, muy especialmente, los ejercicios de ortografía y gramática, llenan las horas de lengua. Los niños y

---

<sup>1</sup> Para uma definição de *competência comunicativa* baseou-se este documento na estudada por Cenoz Iragui (2004) que diz que "La competencia comunicativa no es solamente una extensión de la competencia lingüística a la que le han añadido las reglas relacionadas con el uso, no se trata únicamente de una adición cuantitativa, e también y sobre todo, una ampliación cualitativa. El concepto de competencia lingüística se refiere al conocimiento de determinadas reglas mientras que la competencia comunicativa incluye además la habilidad o la destreza para utilizar ese conocimiento." (p. 451)

las niñas dedican buena parte de su tiempo a hacer ejercicios de un libro de texto, unos cuadernos o unas fotocopias facilitadas por el maestro, que, en la mayoría de los casos, aparecen fuera de todo contexto, o bien surgidos de una lectura inicial, a menudo fragmentada. (Cassany, Luna e Sanz, 1994: 48)

Posto isto, poder-se-á argumentar que, deste modo, a construção dessa mesma competência comunicativa está a ser levada a cabo de forma desequilibrada, pois, recorrendo à metáfora da construção de uma casa, observamos que, na sua base, se colocam uns pilares mais robustos do que os outros, o que poderá vir a contribuir para a sua fragilidade.

Adicionalmente, verificamos que, como consequência do magro e, conforme considerado por alguns autores, erróneo investimento no desenvolvimento da escrita, os alunos acabam por desenvolver uma relação difícil com esta, a qual acaba por se espelhar nos mesmos momentos de avaliação como é o caso das provas finais de ciclo da disciplina de Espanhol. Segundo o relatório publicado pelo GAVE (2013) "No âmbito da competência de produção escrita, existe a necessidade de uma maior prática efetiva em contexto de sala de aula, uma vez que, além das dificuldades decorrentes da aprendizagem de uma língua estrangeira e das interferências da língua materna, os alunos revelam ainda fragilidades de expressão na própria língua materna" (Gave, 2013: 37).

Na tentativa de procurar entender esta dificuldade de relacionamento para com a escrita seria curioso colocarmo-nos no lugar de um aluno a quem se pede que escreva um texto, sobre a qualidade do qual vai ser avaliado. Neste papel, uma questão que nos poderia surgir seria como haveríamos de fazer bem algo que não nos ensinaram, ou, por outro lado, assumiríamos que é assim que é suposto praticar a escrita e procederíamos a encher a folha de papel, seguindo as instruções o melhor que nos fosse possível, passando para lá as frases que nos surgissem em mente. No final, ficaríamos na esperança de que o professor 'gostasse' daquilo que teríamos escrito e nos atribuisse uma boa avaliação.

Embora este seja um cenário hipotético, baseado, essencialmente, nas nossas próprias observações e recordações da situação de aluno, a verdade é que o que se verifica é que, não sendo ensinados a refletir sobre a escrita, os alunos não veem nela o seu interior, isto é, a complexidade que constitui o seu corpo, nem entendem os benefícios de investir o seu tempo e esforço na mesma. Assim, veem-na, apenas, como um meio pelo qual são avaliados em situações sem reflexo ou utilidade no uso da língua na prática, associando-lhe, como consequência, uma carga negativa que os torna resistentes ao trabalho sobre esta competência.

Los alumnos suelen concebir la escritura como el acto automático de llenar una hoja en blanco con letras: no reflexionan demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores, apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre, y se apresuran a llegar al final de la hoja y poder exclamar victoriosos: *¡Ya estoy!* (...) lo cierto es que la mayoría de los alumnos escriben de una forma automática, sin mucha reflexión ni elaboración. (Cassany, Luna e Sanz, 1994: 261,267)

Para corroborar estas afirmações, consideramos importante destacar a constatação de Carvalho (2001) de uma crise da escrita e a referência que faz à análise de Emilia Amor (1993) que aponta como causas para esta o artificialismo e a escassez das situações de escrita, a ausência de orientações quanto às características ou processo de construção do texto que se pede e a subjetividade e imprecisão que normalmente regem o processo de avaliação do mesmo.

Apresentadas, ainda que de forma muito superficial, a importância da escrita e a situação de crise (Carvalho, 2003 e Camps, 2010) que esta vive, surge como preponderante o papel do professor de língua no sentido de procurar contribuir para uma resolução deste estado crítico e orientar o aluno no caminho para o seu desenvolvimento enquanto utilizador desta competência.

Aqui emerge, então, a questão sobre que caminho será este que deverá ser construído. Para a definição de um ponto de partida e de um objetivo idealizado, surge aqui como relevante aludir às noções de "escritor aprendiz" e "escritor experto" de Cassany (2004), assim como aos modelos de "explicitação do conhecimento" e de "transformação do conhecimento" explicados por Carvalho (1999, 2001, 2003). Entendemos que estes modelos não devam funcionar numa dicotomia do mau e do bom, respetivamente, em que o primeiro de cada binómio representa o errado e o segundo aquilo que está certo. Por contraste, chegamos à consideração de que devam representar as fases inicial e final da construção daquilo que poderá ser considerado um bom escritor "Es decir: sabe escribir — y decimos, por lo tanto, que es un buen redactor o escritor — quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general" (Cassany, Luna e Sanz, 1994: 257-258). Desta forma, um professor de língua poderá analisar em que fase da construção estarão os seus alunos e, assim, decidir sobre o tipo de atuação mais adequado para os poder orientar nesse sentido.

Cassany (2004) entende como "escritor aprendiz" aqueles que, normalmente, têm um sucesso reduzido com a escrita e que se caracterizam por não ter em conta a audiência leitora dos seus textos, não terem muita consciência do contexto, fazerem poucas leituras dos seus

rascunhos, levarem a cabo uma revisão pobre e superficial dos seus textos e demonstrarem pouco controlo sobre a sua forma de escrever (p.924). Serão estes, portanto, aqueles redatores que percecionam a escrita como uma obrigação que têm de cumprir para satisfazer alguma exigência que lhes foi colocada e que tratam de preencher uma folha de papel com palavras agrupadas de modo a concretizarem a tarefa. Isto não significa, porém, que estes escritores são sempre pessoas que veem a escrita como uma contrariedade, mas antes aqueles que ainda não desenvolveram os processos cognitivos que possibilitam uma compreensão mais abrangente e bem-sucedida do ato de escrever.

Por outro lado, "Los escritores expertos toman conciencia del contexto en el que se inserta su discurso (comunidad discursiva, tema, género, etc.) analizan el perfil y los intereses de sus lectores, recuperan datos pertinentes de su memoria, construyen propósitos comunicativos para su texto, hacen planes sobre su forma de trabajar y tienen control sobre su proceso de trabajo" (Cassany, 2004: 923). Nestes incluem-se, assim, os escritores que já tiveram a oportunidade de desenvolver a sua consciência da escrita como uma construção em que todos os elementos são relevantes e sujeitos a consideração e seguem um conjunto de ações no sentido de chegar a um produto final que resulta da criação tanto quanto do aperfeiçoamento da mesma.

As características até aqui descritas destes dois tipos de escritores, encontram algum reflexo naquilo que Carvalho (2001) caracteriza como "escrita em desenvolvimento" e "escrita desenvolvida", ou seja, nas diferenças entre os escritores que se encontram em processo de desenvolvimento da sua capacidade de expressão escrita e aqueles que já a desenvolveram. Como modelos descritivos do processo de produção do texto de cada um destes dois tipos de escreventes, analisa aqueles que são propostos por Bereiter e Sacardamalia (1987) como o modelo de explicitação do conhecimento e o modelo de transformação do conhecimento.

O primeiro trata-se de um processo cognitivo menos complexo em que aquele que escreve se limita a demonstrar tudo o que sabe sobre um assunto, deixando que o seu texto se componha à medida que vai retirando da memória os pedaços de conteúdo que considera adequados ao tema e os vai adaptando às exigências do tipo de texto. A análise de textos produzidos por escreventes em desenvolvimento revela que estes resultam de um processo simplificado em que a reflexão prévia, isto é, a planificação é reduzida, assim como o é a consideração sobre o seu destinatário. Quando termina o texto este redator, normalmente, dá por completada a tarefa, não levando a cabo, portanto, uma reflexão posterior ou aperfeiçoamento do seu texto (Carvalho 1999, 2003).

Por sua vez, o modelo de transformação do conhecimento descreve um processo em que o texto é composto através da integração e estruturação de ideias variadas, acusando uma reflexão prévia que subjaz essa estruturação. Neste modelo, poder-se-á observar a progressão da complexidade pela interação da dimensão do conteúdo com a dimensão retórica "de que resulta a transformação dos elementos integrantes da primeira em função das características da segunda, no sentido de adequar o texto aos objetivos que pretende atingir, nomeadamente às necessidades de informação de um destinatário/ leitor" (Carvalho, 1999: 128). Como consequência o escrevente afasta-se de um texto centrado nele próprio (*writer-based text*) em direção a um texto centrado no leitor (*reader-based text*) (Flower, 1979 apud Carvalho, 2003), isto porque, na construção do seu texto mantém sempre em mente, não só a mensagem que pretende transmitir, mas também as condicionantes que envolvem o recetor dessa mensagem. Por isso, procura, continuamente, solucionar os problemas que advêm da integração do conteúdo a comunicar no uso da língua necessário para esta comunicação e os contextos que a envolvem.

A partir da observação destes dois níveis no desempenho da competência de expressão escrita, e assumindo que o professor de língua deve procurar orientar o aluno no caminho que pode percorrer desde um nível mais básico até um mais proficiente, considerámos importante analisar os modelos metodológicos que são propostos neste sentido.

Para ayudar a aprender a escribir a estas personas [escritores aprendices], existen propuestas didácticas que ponen el énfasis en el desarrollo de los procesos cognitivos a partir de la adquisición de técnicas o recursos muy concretos para resolver cada una de las tareas que plantea la composición (Cassany, 2004: 925)

## **2.2. | Perspetivas didáticas sobre a escrita**

---

Em diferentes documentos Cassany (1990, 1994, 2004) leva a cabo uma síntese sobre aquilo que considera serem os quatro principais enfoques didáticos no ensino da expressão escrita, segundo a ênfase que dão à gramática, à comunicação, ao processo ou ao conteúdo, ou seja, explica o *enfoque gramatical*, o *enfoque comunicativo*, o *enfoque processual* e o *enfoque sobre o conteúdo*.

En el *enfoque gramatical*, se asocia el aprendizaje de la producción escrita con la adquisición de la gramática de la lengua (...). En el *enfoque comunicativo*, el aprendizaje de la producción escrita se vincula con la participación en prácticas reales

o verosímiles de comunicación escrita. (...) En el *enfoque procesual*, el objeto principal de aprendizaje son los procesos compositivos de composición, de modo que se presta más importancia al proceso (la composición) que al producto (el texto), y más atención a las destrezas del sujeto (el aprendiz) que a las propiedades del producto (la escritura) (...). El *enfoque sobre el contenido* se ha desarrollado con estudiantes que cursan estudios superiores en L2 y que, en consecuencia, utilizan la escritura como instrumento epistémico para el aprendizaje de contenidos disciplinarios. (Cassany, 2004: 929-931)

A perspectiva didática baseada na gramática nasce da ideia básica de que para aprender a escrever tem de se dominar a gramática da língua. Trata-se de um modelo mais prescritivo, assente na norma linguística, e menos permeável à variedade dialetal, pelo que os alunos são levados a distinguir entre o que é correto ou incorreto por comparação com as estruturas e vocabulário neutros que aprendem. Assim, o ensino da produção escrita fica sujeito ao ensino dos conteúdos gramaticais que, por sua vez, varia segundo a corrente gramatical que se segue.

Por outro lado, se a base dessa perspectiva estiver na comunicação, a atenção centra-se mais nas funções da mesma, isto é, nas situações e objetivos para os quais necessitamos de usar a língua. Para este modelo o mais importante é o uso da língua, pelo que opta mais por uma visão descritiva da mesma, ensinando-a tal como a usam os falantes, incluindo as diferentes variedades e registos dialetais, levando o aluno a ter consciência da sua dimensão sociocultural. Enquanto no anterior enfoque gramatical a correção incide quase exclusivamente sobre os aspetos gramaticais, para que este possa ser considerado correto, neste enfoque comunicativo a correção rege-se por parâmetros estritamente comunicativos, em que o professor corrige apenas aquilo pode condicionar a compreensão do texto ou mudar o seu significado (Cassany, 1990).

No que diz respeito ao enfoque processual, a importância dada à gramática ou às funções comunicativas cede relevância ao processo pelo qual se constrói um texto. Segundo Cassany (1990) "Este enfoque pone el énfasis en el proceso de composición, en contraposición a los anteriores, que premiaban el producto acabado y listo. Lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción" (pp. 72-73). Atuando desta forma, leva-se o aluno a perceber que para escrever satisfatoriamente não bastam bons conhecimentos de gramática ou o domínio da língua; é necessário, também, ter consciência do processo de composição de um texto (ibid, p.71) para que se possa investir em

cada uma das suas partes e, assim, conseguir, da melhor forma, levá-lo a atingir os seus objetivos.

Este enfoque metodológico partilha com o anterior a análise das necessidades individuais do aluno, o que significa que não advoga a existência de uma maneira única de escrever, mas antes reconhece que cada um desenvolve as suas próprias estratégias de acordo com as suas capacidades ou características, para que se possa adaptar ao seu contexto em particular.

Com o enfoque seguinte, centrado no conteúdo, tem em comum "(...) una fuerte influencia de la psicología cognitiva y de la pedagogía humanista y se centran en la dimensión epistémica de la lengua y en el desarrollo de estrategias cognitivas" (Cassany, Luna e Sanz, 1994: 274). Distingue-se, contudo, esta perspetiva pelo facto de estar mais relacionada com a escrita em meio académico, em que a ênfase está naquilo que se diz e não na forma como é transmitido. Não deve, por isto, entender-se que a forma não tenha importância, mas sim que cede relevância ao conteúdo, ao assunto sobre o qual versa o texto, no qual deixa de haver lugar para a experiência pessoal do aluno e se escreve sobre as fontes bibliográficas ou pesquisas antes realizadas sobre um tema estabelecido.

Está claro que estas cuatro líneas didácticas no son excluyentes, sino complementarias. Cualquier acto de escritura, y por lo tanto, también la enseñanza, contiene gramática, tipos de textos, procesos de composición y contenido, de manera que estos cuatro factores deben ser considerados de alguna manera. (Cassany, Luna e Sanz, 1994: 274)

Depois de analisarmos cada um dos enfoques observados, somos levados a concordar com a citação transcrita, uma vez que enquanto professores de língua, mesmo quando incidindo o nosso trabalho sobre o ensino da escrita em particular, chegamos à conclusão que umas perspetivas não poderão assumir exclusividade em detrimento das outras. Esta afirmação surge da ideia de que no ensino de uma língua o trabalho sobre a gramática torna-se quase inevitável, mesmo que se adote um método didático que o faça de forma menos direta, isto é, diluindo-o no desenvolvimento das diferentes competências, ele acaba por se apresentar como necessário. Por outro lado, não podemos evitar concordar com as perspetivas que nos últimos anos têm surgido em defesa de um ensino da língua em função dos seus objetivos comunicativos, pois observa-se que, no essencial, quando as pessoas decidem aprender uma segunda língua, fazem-no por uma necessidade de comunicação. Não obstante, se pensarmos que todo o momento de comunicação surge de um processo de construção de uma mensagem, independentemen-



te do tamanho ou forma das suas componentes, então, apresenta-se como essencial que se oriente o aluno no sentido de compreender e dominar este processo de construção. Finalmente, entendemos que o conteúdo, como elemento base transportado no ato comunicativo, justifica que a ele seja atribuída também parte da atenção do processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Estabelecidas estas observações, concluímos que para o ensino de uma língua estrangeira, e, mais especificamente, para um desenvolvimento da competência de expressão escrita, em particular, seria positivo recolher de cada uma destas perspectivas didáticas os elementos que pudessem ajudar a construir uma aprendizagem mais abrangente. Entendemos, assim, que esta poderia ser orientada em direção a uma compreensão da escrita como englobadora dos diferentes componentes de uma língua, desde o modo como as suas partes se conjugam para que tenha forma até aos diferentes usos para os quais nos socorremos dela.

Procurando ampliar a investigação no sentido de conhecer os estudos de outros autores, foi possível perceber que, numa retrospectiva sobre a evolução da pedagogia no que diz respeito ao ensino da escrita, Björk e Blomstrand (2000) referem uma mudança que implicou a transição de uma visão atomística e condutivista do desenvolvimento da expressão escrita para uma visão de tipo holístico. Na primeira, o ensino da escrita é centrada no professor, pois escreve-se segundo as tarefas que indica e tendo-o como audiência que avalia apenas um produto final. Na segunda, passa-se para um ensino da escrita centrado no aluno, em que o professor inspira e ajuda, juntando a sua crítica à dos colegas de turma, sendo que o texto resulta de vários rascunhos que se vão revendo.

Além disto, fazem uma síntese das quatro correntes pedagógicas principais para o ensino da escrita, destacando as correntes expressiva, cognitiva, neorretórica e sociocultural, ressaltando, porém, que estas correntes partilham pontos comuns assim como não se distinguem em termos cronológicos.

A corrente expressiva baseia-se na possibilidade que a escrita dá ao indivíduo de expressar pensamentos e sentimentos, considerando-se esta como um meio para fomentar a autoestima e o desenvolvimento pessoal do aluno, enquanto este é incentivado a libertar-se dos constrangimentos da norma tradicional ou da planificação (ibid, p.21).

A corrente cognitiva centra a sua atenção na relação entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento cognitivo, assim como nas atividades cerebrais durante o processo de escrita (ibidem, p.23). Para esta foram muito influentes os estudos desenvolvidos por Linda Flo-

wer e John Hayes (1981) e a teoria daí decorrente sobre o modelo do processo cognitivo, à qual se fará uma referência mais à frente.

Por sua vez, a corrente neorretórica estuda a escrita enquanto veículo de comunicação entre indivíduos, o que implica uma atenção centrada nos componentes dos contextos comunicativos como o leitor, o fim, a estruturação do texto e as convenções de género (Björk & Blomstrand, 2000 p.26). Por isso, tende a ser mais normativa, contrastando com a corrente expressiva no que diz respeito ao seguimento de regras.

Finalmente, a corrente sociocultural põe ênfase no conceito de género por ser um produto de convenções que são determinadas por fatores socioculturais, tornando-se, assim, num conceito menos estático, mais relativo e flexível, em que o argumento da linguagem enquanto ato social se destaca (ibid, p.28).

Ao longo da sua análise, estes autores ressaltam a sobreposição tanto de conteúdos como de cronologia que existe entre estas correntes, explicando que as diferenças são metodológicas e não teóricas. Se analisarmos com mais cuidado cada uma delas, no sentido de procurar qual devemos seguir para uma prática pedagógica do ensino da escrita, verificamos a existência destas diferenças, mas também acabaremos por chegar à conclusão que todas poderiam trazer um contributo positivo para esta prática. Portanto, partindo desta ponderação, chegamos à conclusão de que um ensino da escrita será tanto mais completo quanto melhor souber aproveitar os diferentes pontos de vista fornecidos por estas correntes.

Contudo, concluímos, também, que aquilo que se apresenta como fio de ligação entre todas é a passagem de uma prática tradicional generalizada de apenas avaliar um texto como produto acabado para aquela em que, antes, se ensina os alunos a produzi-lo. Partilhamos, assim, da síntese de que "los enfoques modernos comparten un mismo proyecto: trasladar el énfasis desde el *producto final* hasta el *proceso* que conduce a dicho producto" (Björk e Blomstrand, 2000: 29), assim como da ideia de que " Puesto que la mayoría de estudiantes de enseñanza secundaria no escribirán demasiado en el futuro, pensamos que el desarrollo del pensamiento crítico es el objetivo primordial de la enseñanza de la escritura" (ibid, p.31). Relaciona-se esta citação com a primeira por acreditarmos que uma transformação de paradigma no ensino da escrita no sentido de se passar a centrar a atenção no processo de construção do texto, poderá levar a um desenvolvimento do pensamento crítico.

### 2.3. | Especificidade do processo da escrita

---

Posto isto, depois de reconhecer as referências reiteradas por diferentes estudos (Carvalho, 1999, 2003, Cassany, Luna e Sanz, 1994 e Cassany, 2004) à teoria cognitiva do processo da escrita proposta por Linda Flower e John Hayes (1981), revelou-se necessário procurar uma análise sobre a forma como este processo de construção se processa a nível cognitivo.

Segundo esta teoria, o ato da escrita envolve três unidades principais que se distinguem entre o contexto da tarefa, a memória a longo prazo do escrevente e o processo de escrita propriamente dito.

O primeiro engloba tudo aquilo que se encontra fora do próprio escrevente, isto é, aquilo que estes autores (Flower e Hayes, 1981) definem como o problema retórico, assim como o próprio texto em construção. O problema retórico é objetivamente definido por Carvalho (1999) como aquele que inclui "aspectos como o tema, o objetivo, o destinatário e reveste-se de particular importância na medida em que escrever é, normalmente, entendido como um ato retórico e não como a construção de um mero artefacto" (p.55). Para os autores desta teoria o problema retórico ganha importância, não só, no início do processo, mas também, pelo facto da sua compreensão por parte do escrevente condicionar a qualidade de resolução do mesmo. Por outro lado, o texto em construção surge como um elemento influenciador do processo de escrita pelo facto de as opções tomadas num determinado momento determinarem as de momentos posteriores, pois "[j]ust as a title constrains the content of a paper and a topic sentence shapes the options of a paragraph, each word in the growing text determines and limits the choices of what can come next" (Flower e Hayes, 1981: 371).

A memória a longo prazo inclui o conhecimento, armazenado dentro do próprio escrevente ou em fontes externas como livros, a que este possa ter acesso, sobre o conteúdo, o seu leitor ou as características do texto a escrever. Esta é uma unidade relativamente estável, embora presente as dificuldades de se retirar dela os conhecimentos que, no momento, são considerados úteis ou de se conseguir organizar e adaptá-los de forma a ser bem sucedido em responder ao problema retórico. Observando a produção de um texto por parte de um escrevente que vai reproduzindo no texto as ideias tal como as recolhe da sua memória poder-se-á perceber isto mesmo, conforme o afirmam os autores notando que "The organization of a piece of writer-based prose faithfully reflects the writer's own discovery process and the structure of the re-

membered information itself, but it often fails to transform or reorganize that knowledge to meet the different needs of a reader" (Flower e Hayes, 1981: 371-372)

A terceira macrounidade, tratando-se do processo de escrita em si, envolve os subprocessos de planificação, redação e revisão.

Durante a planificação forma-se uma representação mental do conhecimento que vai ser usado na escrita, embora de uma forma mais abstrata, através de esquemas de ideias, palavras-chave ou outras. Desenrolam-se aqui, ainda, as ações, mais específicas, de geração de ideias, organização da informação e definição de objetivos. A geração de ideias dá-se pela recolha de informação da memória a longo prazo, da qual o escrevente vai extrair aquela que considera relevante e que se poderá apresentar já organizada ou apenas dispersa em unidades às quais é necessário dar sentido. Por isso, segue-se o ato de organizar, o qual vai ajudar o escrevente a obter uma estruturação mais significativa das suas ideias, nomeadamente através de decisões relacionadas, por exemplo, com a sequenciação do texto. A definição de objetivos é um aspeto importante da planificação porque influencia, não só à partida, mas também ao longo da produção textual, as escolhas do escrevente tanto quanto à informação a recolher como à organização que esta deve apresentar.

O subprocesso de redação é definido por Flower e Hayes (1981) como a transformação das ideias geradas no subprocesso anterior em linguagem visível, o que, por sua vez, implica a mobilização dos saberes necessários para lidar com as exigências específicas da língua. Embora durante a planificação isto possa ocorrer em certa medida, nas formas antes exemplificadas, na redação procura-se dar uma ordem linear à informação recordada, respeitando os mecanismos, referidos por Carvalho (1999) que permitem criar um texto coeso e coerente.

Relativamente ao subprocesso de revisão, percebemos que envolve outros dois subprocessos definidos como avaliação e reformulação. Ao longo destes o sujeito que escreve relê o seu texto até ao momento e afere sobre a sua conformidade com os objetivos que estabeleceu; concluindo que existe algum elemento que diminua o grau de adequação entre objetivos e texto produzido, procede à sua reformulação de forma a consegui-lo.

Finalmente, o modelo proposto pelos autores supracitados descreve a atuação de um mecanismo de controlo que designam de monitor. "The monitor functions as a writing strategist which determines when the writer moves from one process to the next" (Flower e Hayes, 1981: 374). Com isto não se entende que os processos descritos se desenvolvem de forma cronológica e estanque, mas sim, tal como o indicam os autores, que se faz de forma hierárquica, não

seguindo uma ordem particular, podendo o escrevente recorrer a um ou outro em diferentes alturas da composição, o que esclarece ainda mais a importância da existência de um mecanismo que controle esta recursividade. Convém aqui recordar que Flower e Hayes (1981: 375) descrevem este mecanismo da recursividade como a integração de um determinado processo num outro, comparando-o com a forma como integramos, por exemplo uma imagem dentro de outra, sendo que, neste caso o processo se integra numa instância maior de si mesmo, ou seja, o processo de revisão integra-se ao longo do processo de composição.

Segundo estes autores, o carácter hierárquico, assim como a sua recursividade fazem deste processo uma entidade com poder pela sua flexibilidade:

A process that is hierarchical and admits many embedded sub-processes is powerful because it is flexible: it lets a writer do a great deal with only a few relatively simple processes — the basic ones being plan, translate, and re-view. This means, for instance, that we do not need to define "revision" as a unique stage in composing, but as a thinking process that can occur at any time a writer chooses to evaluate or revise his text or his plans. (Flower & Hayes, 1981: 376)

## **2.4. | Justificação de um enfoque sobre o processo**

---

Depois de analisados os estudos sobre como se desenvolve o processo da escrita, dever-se-á, agora, procurar levar a entender o porquê de uma focalização deste projeto na dimensão processual da escrita.

Segundo as palavras de Cassany (2004) observamos que "los estudios sobre la composición en L1 y en L2 coinciden en destacar la importancia de incorporar esta dimensión cognitiva o procesual en la enseñanza de la producción escrita. Aprender a escribir géneros escritos implica aprender a planificarlos, textualizarlos y revisarlos" (p. 925).

Além disto, as recomendações do Relatório Provas Finais de Ciclo e Exames Finais Nacionais do GAVE (2013), na análise que faz dos problemas detetados através das respostas nos exames, indicam que "[q]uanto à expressão escrita, verifica-se a necessidade de uma maior atenção aos processos de planificação, elaboração e autocorreção, em contexto de sala de aula" (Gave, 2013: 37), apresentando como propostas de intervenção didáctica "[t]er em conta os diferentes passos na realização de um texto escrito: insistir na planificação (esquemas, mapas conceptuais, etc.), nos esboços e nas diferentes correções" (Gave, 2013: 40).

Portanto, acreditamos que seguir uma opção metodológica de desenvolvimento da expressão escrita, baseada na sua dimensão processual, permitirá levar os alunos a deixar de perceber o texto como um produto acabado, sujeito às leis da inspiração e das capacidades 'inatas', para compreender a sua composição como um conjunto de processos que poderá dominar.

Entendemos que, desta forma, o aluno poderá adquirir a capacidade de investir na qualidade de cada um dos elementos que irão levar à construção do texto de forma a poder adequá-lo mais eficientemente aos objetivos que para ele traçou. Além disto, o professor terá a oportunidade de deixar o seu papel de mero avaliador e corretor da escrita para o de orientador que apoia o aluno no trabalho sobre cada um desses elementos. Relativamente a esta ideia recordamos as palavras de Anna Camps (2010) que refere a necessidade de que "la enseñanza de la escritura se desarrolle en las aulas de forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía que proporciona el andamiaje que los aprendices necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de composición plantean y, de este modo, pueda traspasar paulatinamente las gestión de los saberes y los procedimientos que se requieren para llegar a ser un escritor autónomo" (p.21)

A justificação de uma perspetiva da escrita centrada no processo e não no produto da mesma, é ainda avançada por Carvalho (1999), baseando-se também nos estudos de Cooper e Matshuashi (1983) e Martlew (1983), quando destaca a relação entre o processo de escrita e o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita do aluno. Isto acontece pelo facto de esta perspetiva levar a uma reflexão sobre o próprio processo e, portanto, a "uma conceção do ato de escrever como atividade de resolução de problemas que se baseia num trabalho heurístico de definição e redefinição de soluções a serem testadas a cada momento" (p.120), levando, assim, o escrevente a integrar progressivamente os diferentes aspetos relacionados com a construção de um texto: características de cada tipo, coesão, coerência, intencionalidade comunicativa ou situação de comunicação. Além disto, a abordagem sobre o processo poderá facilitar o tratamento e a resolução dos problemas que os alunos revelam, uma vez que torna mais transparente o acesso aos diferentes mecanismos que os mesmos utilizam para escrever, possibilitando um trabalho mais direto e eficiente sobre os mesmos.

Por outro lado, concordando que "[p]erspetivar a escrita como uma competência fundamental tanto no contexto escolar como para além dele é, em nosso entender, assumir a sua transversalidade em relação às outras disciplinas escolares e às várias dimensões do indivíduo

que se espera sejam desenvolvidas na escola" (Carvalho, 2003: 24), acreditamos que o domínio da expressão escrita através desta dimensão processual poderá possibilitar o desenvolvimento de alunos capazes de aplicar este conhecimento noutras disciplinas, assim como na estruturação do seu pensamento. De igual modo cremos que uma focalização sobre o processo da escrita poderá contribuir para o desenvolvimento de um escritor aprendiz (Cassany, 2004), ainda na sua fase de explicitação do conhecimento (Carvalho, 1999, 2001, 2003) para um escritor especialista, já dominando uma escrita de transformação do conhecimento, conforme descritos anteriormente.

A argumentação sobre esta possibilidade nasce da ideia de que se o aluno for orientado no sentido de compreender cada um dos componentes da construção de um texto e as possibilidades que residem na manipulação de cada um, nomeadamente na sua formulação e reformulação, em que o erro perde a sua conotação tão negativa para adquirir um valor formativo, ele desenvolverá com a escrita uma relação mais ativa e construtiva.

Perante a complexidade e a exigência do processo, a relação dos alunos com a escrita corre o risco de ficar marcada pelas dificuldades (...) Para desenvolver a relação, há que proporcionar a descoberta das potencialidades desta forma de expressão, quer em termos comunicativos, quer em termos criativos e expressivos. Esta relação pode basear-se na profundidade que encontramos no processo de escrita, dotando o aluno da capacidade de gerar novas relações e de decidir sobre elas, tendo em conta objetivos e critérios de adequação. (Barbeiro, 2001: 74)

## **2.5. | Metodologia de uma intervenção sobre a escrita.**

---

Esta secção do relatório surge a partir do objetivo de demonstrar a base teórica que apoiou a delineação das opções metodológicas que serviram de cenário à integração do desenvolvimento da intervenção sobre a expressão escrita no desenvolvimento global dos alunos. Assim, se esclarece que apesar do projeto de intervenção pedagógica estar centrado no trabalho sobre a expressão escrita, nomeadamente na sua dimensão processual, procuramos investir, também, no desenvolvimento da competência comunicativa destes. Esta surgiu, no momento de preparação das aulas a lecionar com uma relevância acrescida por considerarmos que se trata de uma competência mais abrangente e englobadora que serve de fio condutor para o desenvolvimento das competências mais específicas de compreensão e expressão. Segundo Cenoz

Iragui (2004) "El concepto de competencia comunicativa destaca los aspectos de la competencia relacionados con el contexto en el que se produce la comunicación y, además considera que ésta tiene lugar a un nivel textual y no simplemente oracional. (...) Los estudiantes de segundas lenguas y lenguas extranjeras deben aprender a utilizar la lengua en un contexto adecuado, transmitir y comprender intenciones comunicativas, elaborar y comprender textos orales y escritos y disponer de recursos para superar las dificultades de la comunicación" (p. 462). Por isso, acreditamos que ao orientar a aprendizagem do aluno neste sentido se está, igualmente, a ir ao encontro das premissas estabelecidas pelos documentos orientadores para o ensino da língua espanhola, conforme foram indicados na introdução deste relatório.

Depois de realizada a investigação, e recordando as aprendizagens já efetuadas ao longo do mestrado, sobre os métodos didáticos defendidos para o ensino desta língua, destacou-se o método comunicativo que, de acordo com Pilar Melero Abadía (2004), resulta do conceito de competência comunicativa. Neste método "El principal objetivo (...) es que el alumno adquiera la capacidad de usar la lengua para comunicarse de forma efectiva" (Melero Abadía, 2004). Para isso, numa aula de língua que siga este método a ênfase está no uso da língua como instrumento de comunicação, nomeadamente através do recurso à simulação de situações comunicativas da vida real. Nela, para que a aprendizagem seja mais profícua, o eixo central passa a ser o aluno como agente ativo e protagonista do processo de ensino-aprendizagem, relativamente ao qual o professor passa a ser um guia que proporciona os elementos necessários para que o aluno perfaça o seu caminho.

Da opção por este método de ensino, surgiu como vantajosa uma planificação de aulas com base no processo de tarefas por ter um "carácter globalizador capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación" (Melero Abadía, 2000: 108), mas que para esta mesma autora (Melero Abadía, 2004: 703) não é um enfoque nem um método, mas sim uma proposta de delineação de aula dentro do ensino comunicativo de línguas estrangeiras. Dentro desta modalidade de ensino, esta desenrola-se através da progressão de um conjunto de tarefas em que os alunos "manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma" (Nunan, 1996 cit por Melero Abadía, 2004: 704) de modo a construir o conhecimento que irão usar para reproduzir uma situação comunicativa que servirá como meta englobadora das aprendizagens obtidas. Posto isto, partindo da reflexão realizada depois de analisar a teoria que partilha desta perspetiva, decidimos, então, planificar as aulas de implementação do projeto segundo o méto-



do comunicativo, mais especificamente seguindo a sua proposta de organização das mesmas por tarefas.

Esta determinação foi, desde logo, aplicada na planificação da aula de diagnóstico, descrita na secção deste relatório dedicada à fase de diagnóstico, que procurou refletir a concordância com outro conceito aportado pelo método comunicativo que se prende com o desenvolvimento da competência intercultural do aluno. Embora, inicialmente, este método relacionasse a subcompetência sociocultural com os conhecimentos culturais que o aluno devia adquirir para saber comportar-se de acordo com as regras e costumes do país da língua-meta, a competência intercultural aponta para algo além disto. O seu objetivo situa-se na abertura de todos em relação a todas as culturas, incrementando na aula o interesse por elas, assim como a capacidade de aceitar a diferença e tentar adaptar as nossas atitudes a outras, com mais respeito e tolerância (ibid, 2004: 700). Perspetivada desta forma, consideramos que a sua definição encontra eco num dos objetivos avançados pelo Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) relativamente à construção do aluno como falante intercultural, citado no início deste documento, pelo que se considerou importante que fosse levada em conta no momento de planificação de aulas. Assim, embora o objeto central do trabalho nestas aulas fosse o desenvolvimento da expressão escrita, procurou-se integrar também, ao longo do desenrolar das tarefas, o acesso ao conhecimento que permitisse apoiar os alunos na estruturação da sua competência intercultural, não como um objetivo principal do projeto em si, mas como fazendo parte do método de ensino-aprendizagem seguido.

Uma outra opção que foi comum à aula referida e às que se lhe seguiram, na implementação do projeto, foi aquela que se concretizou no trabalho colaborativo. Esta opção surgiu da crença de que o trabalho realizado em pares ou em pequenos grupos pode, também, aportar aprendizagens significativas para a construção dos alunos enquanto tal. Estas encontram-se relacionadas com as competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de línguas, já anteriormente apontadas, divididas no Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) entre conhecimento declarativo (*saber*) e as destrezas ou capacidades (*saber-fazer*), uma vez que poderão incrementar o conhecimento linguístico através da partilha e discussão; a competência existencial (*saber-ser e saber-estar*), pela necessidade que terão de aprender a respeitar a postura e contributo de cada elemento do grupo; e a capacidade de aprender (*saber-aprender*) pois a interação grupal acaba por levar à reflexão pela discussão e comparação de ideias em função de determinados objetivos.

Embora tais aprendizagens possam parecer difíceis de realizar a um nível individual pela dispersão que acaba por existir dentro de um grupo, já o afirma Barbeiro (2003) que "[m]esmo quando se encontram vários sujeitos a escrever um texto em colaboração, a dimensão individual da relação não é negada. (...) Ativa-se uma dimensão de interação em que o sujeito pode ganhar uma primeira audiência, testar as decisões que tomou no contexto nuclear, verificar a leitura que é feita, recolher pontos de vista, receber sugestões" (p.27).

Também Cassany (2004) vê como positiva esta forma de trabalho, lembrando que no nosso quotidiano escrevemos, igualmente, de forma cooperativa quando recorremos aos conselhos ou ideias de colegas para nos ajudarem a planificar um texto, a textualizá-lo ou a revê-lo.

La investigación didáctica muestra que las tareas más efectivas para aprender a componer textos son las que involucran a dos o más alumnos escribiendo un mismo escrito o compartiendo sus ideas sobre el texto de cada uno. (...) Si se escribe cooperativamente, la práctica de la conversación entre coautores y entre autor y lector constituye una tarea continuada a lo largo de la composición. La investigación didáctica considera muy positivo el efecto que tiene este tipo de interacciones en el incremento del aprendizaje. (...) Estas prácticas orales en contextos de escritura favorecen el desarrollo de la composición de cada sujeto, incrementan el input lingüístico y la interacción entre los aprendices e incitan a la reflexión lingüística sobre los textos. (Cassany, 2004: 932-933)

Além disto, consideramos que a realização de tarefas — no caso particular deste projeto, de escrita — poderá contribuir para a construção da autonomia do aluno, orientando-se, então, no sentido da capacidade de aprender (Consejo de Europa, 2002) e do desenvolvimento do aluno como aprendente autónomo (Instituto Cervantes, n.d.). Na construção de um texto em colaboração com outros, os alunos vêem-se na necessidade de refletir sobre cada um dos momentos do processo de escrita pela discussão de ideias que, naturalmente, daqui surge. Assim, adquirem não só uma maior consciencialização sobre o mesmo, mas também das aprendizagens que podem retirar da partilha com os colegas, assim como das estratégias que devem usar para conseguir comunicar e aprender, tanto no grupo como através do texto. Desta forma, os alunos têm de passar por vários momentos de avaliação sobre aquilo que resulta ou não para a consecução dos objetivos pessoais ou do grupo, e consequente adaptação em função desta reflexão.

Finalmente, será de destacar que "Desenvolver a responsabilidade social implica tomar consciência das necessidades do grupo e das relações de interdependência. (...) A construção da comunidade e o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade social requerem com-

petências sociais básicas tais como a comunicação, a cooperação, a negociação, a gestão de conflitos e a tomada de posições" (Jimenez Raya, Lamb e Vieira, 2007:28).

No sentido de ampliar a base teórica sobre o desenvolvimento da capacidade de aprender, antes referida, e, assim, da autonomia do aluno, apoiou-se este projeto de intervenção no documento *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa* (Jimenez Raya, Lamb e Vieira, 2007) do qual se retirou a citação supracitada. Ainda que o projeto se concentrasse no trabalho sobre a competência de expressão escrita em particular, e não objetivamente sobre a autonomia do aluno, cremos que esta é indissociável da construção da competência comunicativa à qual pertence esta forma de expressão. Considerando que, como aprendentes de uma língua estrangeira, a nossa aprendizagem não se esgota nos limites do meio escolar, mas sim se estende pelas vivências fora deste, enfatiza-se a necessidade que temos de assimilar estratégias de aprendizagem que nos permitam continuar a incrementar o nosso conhecimento da língua. Apenas desta forma poderemos atuar perante as situações comunicativas que se nos apresentem de forma eficiente, quer no sentido da resolução de problemas, quer no cumprimento de objetivos comunicativos.

Justificam estas considerações a definição do objetivo do projeto de "Promover a reflexão e autorregulação da aprendizagem no aluno, com vista ao desenvolvimento da sua autonomia" e a inclusão de tarefas, nas aulas de implementação do projeto, que levassem ao seu cumprimento. Na definição dos princípios para o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia Jimenez Raya, Lamb, e Vieira (2007) aconselham "Criar oportunidades para a integração e a transparência (...) o que significa que os alunos aprendem a usar a língua à medida que aprendem a aprendê-la. Embora o desenvolvimento de competências de aprender a aprender possa ser objeto de um programa de formação específico, estudos nesta área sugerem que o seu impacto é fortemente intensificado se os alunos tiverem a oportunidade de verificar a utilidade dessas competências em tarefas comunicativas e utilizarem estratégias de regulação no contexto do desempenho dessas tarefas" (p. 57).

Ainda no sentido de apresentar um resumo das opções que se mantiveram em consideração no momento de planificação das aulas de intervenção pedagógica supervisionada, será de referir que se procurou tomar como exemplo a estratégia de facilitação processual conforme explicada por Carvalho (1999, 2003), baseando-se nos estudos de Bereiter e Scardamalia (1987), "que pode funcionar também como uma estratégia de promoção de competências de escrita, à medida que as tarefas simuladas são, por um processo de rotinização, incorporadas

no processo habitual de composição dos sujeitos" (Carvalho, 2003: 75). Entendemos, por isto, que o professor funcionará como um elemento promotor dos mecanismos pelos quais o aluno poderá adquirir uma maior consciência dos diferentes momentos do processo de escrita, através da sua concentração em tarefas que ponham em destaque cada um e que, progressivamente, este possa ir integrando nas suas rotinas de escrita.

Para concluir esta apresentação das opções comuns à planificação das aulas de intervenção, merece destaque o trabalho de síntese das estratégias de aprendizagem de Sonsoles Fernández López (2004) por representar o tipo de trabalho que se pretendeu levar a cabo ao longo da implementação do projeto. Nele se defende que, para desenvolver a capacidade de aprender uma nova língua se devem treinar, ou seja, devem-se pôr frequentemente em prática, estratégias de aprendizagem como o treino, em momentos específicos, com atividades de reflexão, a integração das estratégias nos objetivos e conteúdos do programa e de cada unidade, promover o acesso a fontes de informação e fomentar a autoavaliação do processo e dos resultados. Suscitou particular atenção este trabalho por apresentar de forma clara e sintética uma ideia base subjacente ao desenvolvimento da competência comunicativa e, portanto, ao projeto em descrição, que se consubstancia na passagem do eixo central da aula do professor para o aluno.

El alumno pasa a asumir la responsabilidad de su aprendizaje, lo que significa que adopta un papel activo, sin esperar siempre las consignas de lo que hay que hacer, cómo y cuándo, sino tomando iniciativas, valorando las propias dificultades, solicitando ayuda, evaluando con la mejor forma de aprender. El profesor deja de ser quien decide siempre lo que se hace o cómo se hace y el que tiene todas las respuestas, para ser la persona atenta a las necesidades lingüísticas de sus alumnos, que motiva, suscita, confía en ellos, les da pistas para que induzcan las reglas y resuelvan las dudas, que se interesa por cómo lo han hecho y sugiere nuevas formas de realizarlo, es un atento observador de los procesos de aprendizaje y de la interacción comunicativa, sabe negociar y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones. (ibid, p.427)



### III - Desenvolvimento e avaliação da intervenção

Uma vez sintetizado o contexto teórico que alicerçou o desenvolvimento do projeto de intervenção (*Des)Construir a Escrita: A Expressão Escrita na sua Dimensão Processual*, esta secção do relatório tem por objetivo apresentar o contexto específico no qual foi aplicado, assim como demonstrar como o mesmo foi desenvolvido.

Recordando os objetivos traçados inicialmente para este projeto, procurámos, na pesquisa antes apresentada, uma resposta teórica para aqueles definidos como "Aferir as representações dos alunos sobre a expressão escrita", "Observar as competências que os alunos revelam ao nível da expressão escrita" e "Refletir sobre e desenvolver propostas de estratégias para a resolução de problemas ou para o desenvolvimento da expressão escrita". Na fase de desenvolvimento da intervenção o trabalho levado a cabo orientou-se, portanto, no sentido de dar resposta a estes objetivos na prática, assim como àqueles que foram delineados como "Promover a reflexão e autorregulação da aprendizagem no aluno, com vista ao desenvolvimento da sua autonomia" e "Avaliar o impacto das estratégias propostas e refletir sobre a necessidade de reformulação das mesmas, no sentido de desenvolver uma prática profissional reflexiva e autónoma".

Assim, para investir na consecução dos dois primeiros objetivos, definiu-se uma fase de diagnóstico, anterior à intervenção, descrita na secção *Fase de diagnóstico*, enquanto que o terceiro objetivo acabou por estender-se transversalmente às primeira e segunda fases de desenvolvimento do projeto. Nesta última, designada como *Fase de Intervenção*, além de se ter agido no sentido de cumprir este objetivo, fez-se o mesmo relativamente aos dois seguintes, conforme se poderá confirmar pela descrição transcrita na secção com a mesma designação.

#### 3.1. | A escola e a turma

---

Este projeto foi aplicado na disciplina de Língua Estrangeira II - Espanhol, numa turma de 11º ano do Curso de Línguas e Humanidades, de uma Escola Secundária.

Relativamente ao contexto mais abrangente como o é o da escola, contribuirá para esta contextualização a informação de que esta escola secundária se encontrava no final da fase 3 do Programa de Modernização do Parque Escolar destinado ao Ensino Secundário, assim como no início de uma reorganização por se ter tornado sede de um novo agrupamento, através da agregação com outra escola do concelho, o que conduziu a algumas alterações, quer quanto à organização, quer relativamente à localização dos serviços internos da escola. Servem estes factos para justificar alguns condicionalismos que a implementação do projeto acabou por encontrar como o caso de não ter havido acesso ao Projeto Educativo da Escola, por se encontrar em atualização, ou não ter sido terminada, até o final do ano, a reestruturação da rede de internet nas novas instalações, para as quais os alunos se mudaram no segundo período, impedindo, portanto, o seu uso nas salas de aula.

Quanto ao contexto mais específico da turma, este projeto foi levado a cabo numa turma com 26 alunos, dos quais 19 eram raparigas e 7 eram rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos e que se encontravam no nível A2 em Língua Espanhola, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o qual foi consultado na sua tradução espanhola, conforme se encontra indicado na bibliografia deste documento (Consejo de Europa, 2002).

Através dos dados fornecidos pela diretora de turma no Conselho de Turma, destacou-se a informação de que se tratava de uma turma heterogénea em que a maior parte dos alunos demonstrava uma participação ativa nas tarefas da aula. Além disto, foi possível aferir que eram alunos de diferentes freguesias do concelho que, em geral, viviam em agregados familiares pequenos de três ou quatro pessoas. Apesar de não haver alunos com retenção no ano escolar em que se encontravam, dez destes já tinham passado por retenções noutras anos. Quanto às disciplinas às quais indicavam sentir mais dificuldades, estes revelaram ser as disciplinas de geografia, história e literatura, o que levou a concluir que não sentiam que a disciplina de espanhol lhes trazia dificuldades relevantes. Finalmente, relativamente às suas expectativas, os alunos desta turma, revelavam, na sua maioria, a vontade de prosseguirem com os seus estudos até ao nível universitário, para acederem a profissões variadas, embora nenhuma ligada diretamente a esta disciplina.

### **3.2. Fase de diagnóstico**

---

Durante a fase de diagnóstico, que se passa agora a descrever, procurou-se, primeiramente, identificar a área-problema que poderia beneficiar com a implementação de um projeto de intervenção. Tendo sido identificada a área da expressão escrita, procurou-se, então, segundo os objetivos antes referidos, aferir sobre as representações e competências dos alunos relativamente à expressão escrita, mas também sobre a sua relação com a aula em que era lecionada a disciplina de espanhol e as suas preferências quanto à forma como esta poderia ser conduzida.

Para este diagnóstico, as estratégias usadas foram a observação direta em contexto de sala de aula e a implementação de um questionário, dividido em duas partes, elaborado com o objetivo de avaliar estas questões (Anexos 1a e 1b).

Durante a fase de observação de aulas lecionadas pela orientadora cooperante à turma com a qual seria desenvolvido o projeto, foi possível notar que estes eram alunos que se mostravam bastante motivados para a aprendizagem da língua, e que apresentavam poucas fragilidades no desempenho das diferentes competências, quer de compreensão, quer de expressão. No entanto, verificámos que, no desenrolar das atividades letivas, a sua reação às atividades de escrita eram menos positivas, assim como aquelas que se prendiam com as tarefas propostas pelo manual do aluno, conforme se encontra representado nas grelhas de observação de aulas em anexo (Anexo 2).

Estas foram grelhas elaboradas colaborativamente pelo grupo de estágio para constituir um instrumento de apoio à observação das aulas de modo a obter um registo que facilitasse a reflexão sobre estas. O seu conteúdo centrou-se na atuação e atitudes dos alunos, procurando aferir a sua reação a cada tipo de atividade, a sua relação com a língua estrangeira em estudo, assim como a dimensão da sua autonomia.

Partindo da constatação acima referida, procurámos, então, analisar outros elementos que permitissem aferir, com mais pormenor, as representações e competência dos alunos relativamente à expressão escrita. Para isso, foram cedidos pela orientadora cooperante os textos resultantes das atividades de expressão escrita realizadas pelos alunos, cujos exemplos seguem no Anexo 3.



Da análise destes, assim como da observação destas tarefas em sala de aula, foi possível concluir que, para além de alguma resistência à produção escrita por parte de alguns alunos, nenhum deles definia um plano de organização de ideias prévio à escrita do texto final, o que resultava em textos cuja estrutura ficava, por vezes, comprometida, ou com necessidade de alguma revisão. Esta última destacou-se como outro ponto de referência, pois se observou que depois da produção do texto, poucos eram os alunos que procediam a uma revisão e reescrita dos seus textos, sendo que isto era apenas feito por incentivo da professora e não como fazendo parte da noção do processo natural de escrita de um texto. Isto fazia com que se perdesse a oportunidade de obter um aperfeiçoamento que permitiria adequar aos objetivos comunicativos dos alunos questões de organização, coerência e coesão dos mesmos. Como resultado, a produção apresentada resultava em textos escritos numa forma muito aproximada de uma representação direta da oralidade, ou seja, como se os alunos escrevessem conforme falavam ou pensavam.

Para além destes objetos de análise, no sentido de recolher informações de forma mais efetiva para que pudesse averiguar sobre as representações dos alunos sobre a expressão escrita, assim como a consciência sobre as suas próprias capacidades e dificuldades, ou preferências relativamente às metodologias utilizadas em aula, considerámos útil implementar dois questionários. O primeiro (Anexos 1a) foi elaborado pelo grupo de estágio de forma a chegar a um tipo de questionário que fosse aplicável a qualquer turma e que permitisse a comparação de dados como forma de melhorar a análise. O segundo (Anexo 1b) prendeu-se mais especificamente com a dimensão da expressão escrita para que pudesse aferir com mais pormenor as questões que se vinham observando ao longo das aulas e, assim, poder orientar de forma mais personalizada e eficaz, em relação à turma, o trabalho que incidiria sobre a temática da escrita.

Da análise destes questionários foi possível verificar que, para estes alunos (84%) uma das competências mais difíceis de desenvolver era a escrita (Gráfico 1), embora quando levados a refletir sobre os aspetos que necessitavam melhorar elegessem a expressão oral, a compreensão oral e a compreensão escrita em detrimento da expressão escrita (Gráfico 2). Daqui se concluiu que a noção das dificuldades que tinham se encontrava um pouco desequilibrada relativamente à consciência ou motivação que sentiam para o trabalho sobre a dificuldade que haviam identificado.

### 5. Para tí cuál de las destrezas es más difícil desarrollar cuando aprendes una lengua?

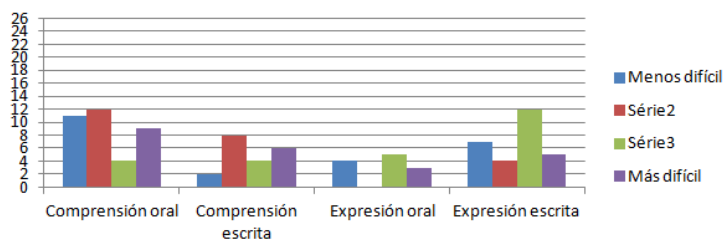


Gráfico 1 - Dificuldade no desenvolvimento de competências.

### 6. Qué aspectos de la lengua necesitas mejorar?

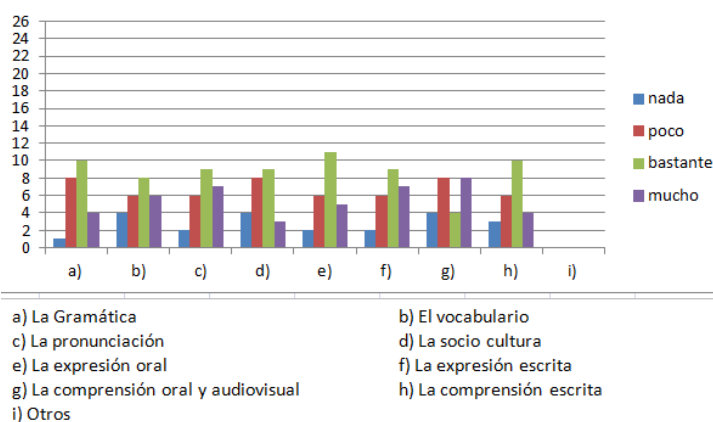
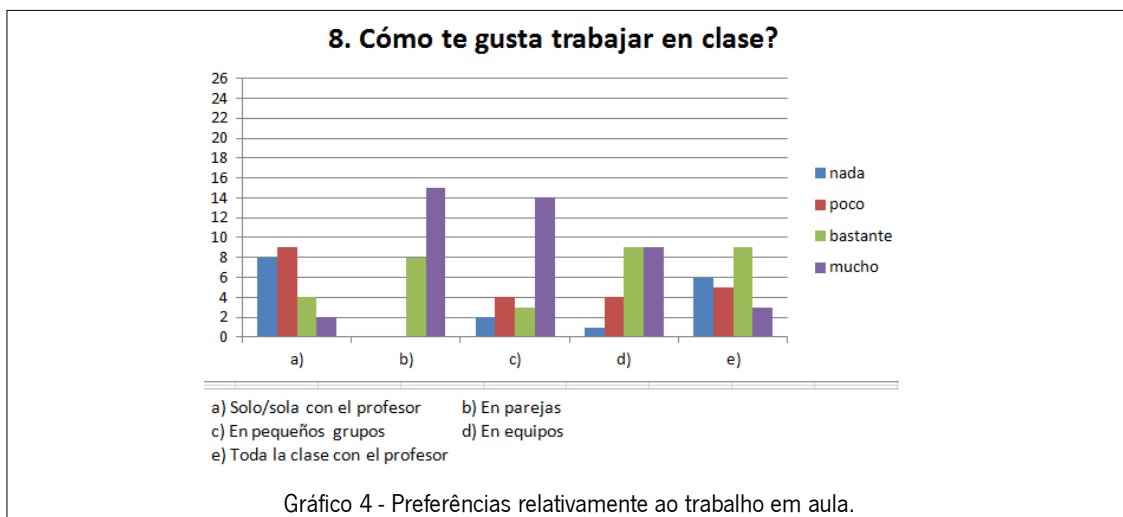
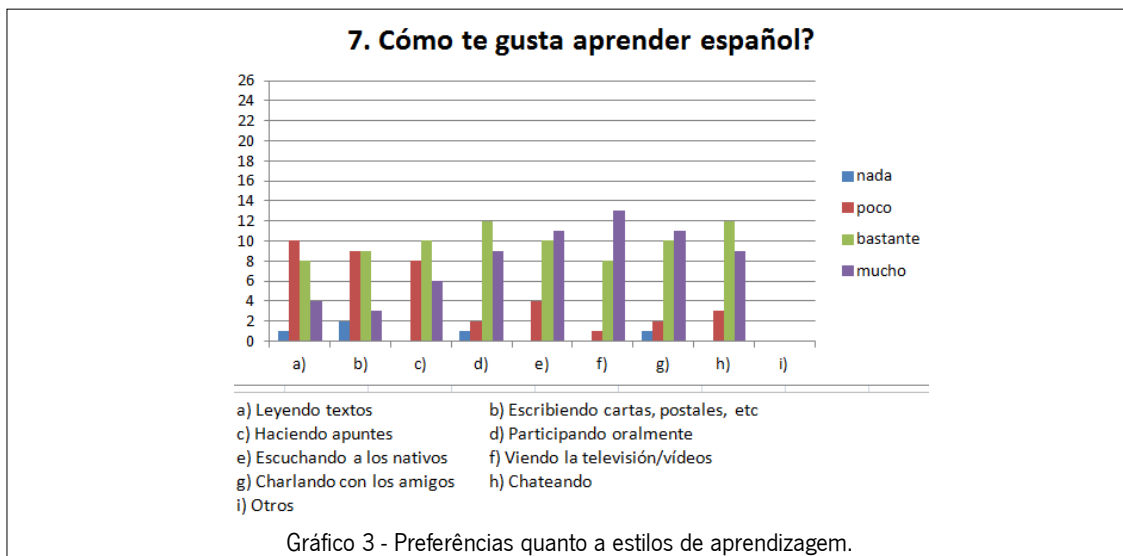


Gráfico 2 - Representações dos alunos quanto a competências a melhorar.

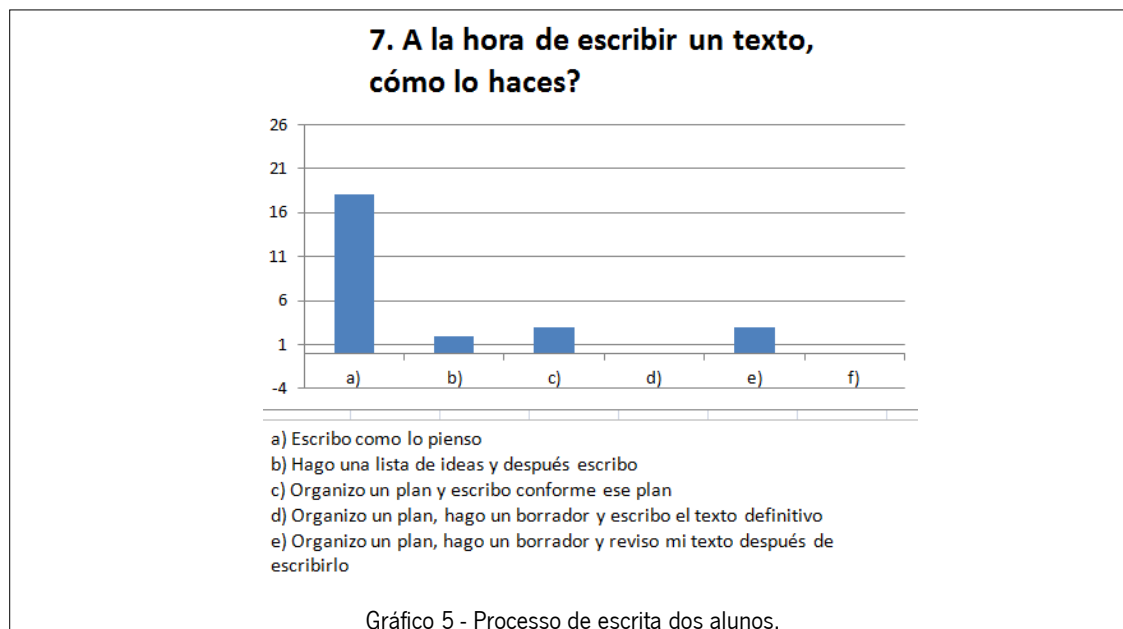
Quanto às suas preferências relativamente às estratégias de trabalho a usar em aula, constatou-se que os alunos desta turma revelavam maior motivação para atividades que se aproximassem do uso mais comum da língua e privilegiassem as compreensão e expressão orais como a televisão, os vídeos ou as conversas com amigos (Gráfico 3). Além disto, esta motivação manter-se-ia em atividades em que se optasse pelo trabalho colaborativo, em grupos ou pares, ou mesmo em partilha com a turma (Gráfico 4), assim como naquelas que recorressem ao uso do vídeo, canções ou do jogo. Destes dados foi possível constatar que para o trabalho sobre a expressão escrita, embora parecesse, à partida, condicionado por preferências no sentido do uso de outras competências, seria necessário, aquando da planificação de sequências didáticas, procurar respeitar estes dados. Relativamente à questão que se prendia com a reflexão sobre as suas estratégias de aprendizagem autónoma, colocada no questionário com o objetivo de ter uma representação inicial da informação que ajudaria a procurar a consecução do objetivo do plano que se relacionava com a autonomia do aluno, concluímos que estes alunos já

utilizavam algumas estratégias que os permitiam desenvolver a sua competência de aprendizagem.

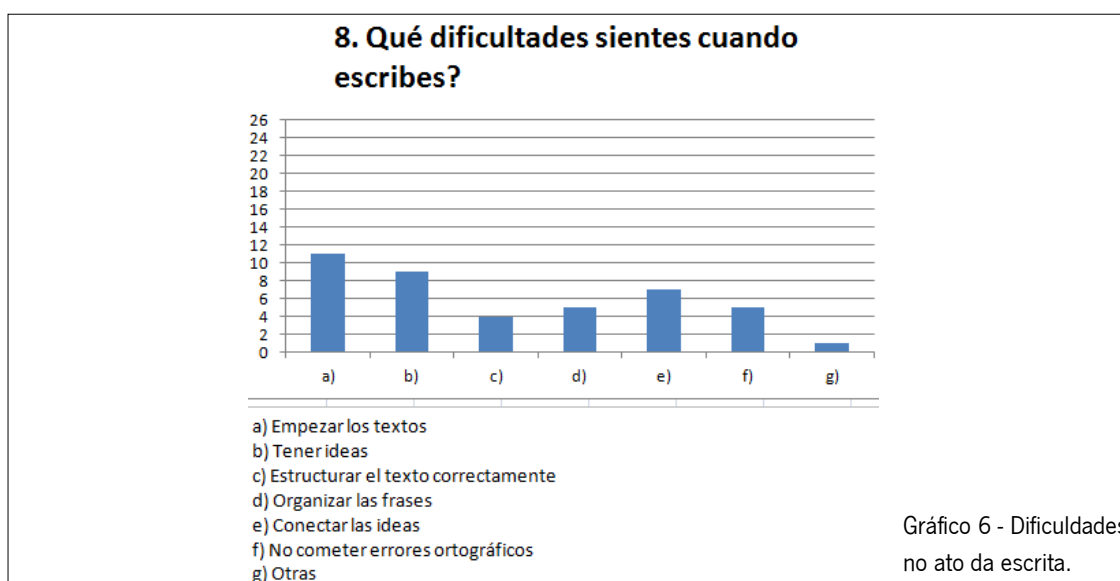


No que diz respeito ao segundo questionário, que, como anteriormente referido, teve por objetivo obter uma representação mais pormenorizada relativamente à competência de expressão escrita, percebemos, à partida, que nos alunos em causa não se destacava a existência de hábitos de escrita de textos para além daqueles requeridos em contexto de sala de aula. Isto levou à reflexão de que, embora reconhecessem a importância do desenvolvimento desta forma de expressão para se poderem expressar nas diferentes situações da sua vida, e, portanto, contribuírem para a construção da sua competência comunicativa, não procuravam fazê-lo fora do contexto estritamente escolar. Por outro lado, quanto ao método que utilizavam para escrever, confirmaram a ideia que tinha resultado da observação de aulas e leitura de textos por eles pro-

duzidos, que se prendia com o facto de escreverem conforme pensavam, sem considerar muito a planificação de um texto ou a necessidade de revisão do mesmo (Gráfico 5). No entanto, refletindo sobre os seus problemas quanto à escrita, já revelaram ter noção de que necessitavam trabalhar no sentido de incrementar a qualidade do uso desta competência.



Além disto, demonstraram que as dificuldades que sentiam se prendiam com o ponto de partida para o texto, ter ideias para o mesmo e ligá-las, dificuldades estas que procuravam resolver, na sua maioria (69%), apenas por recurso ao professor (Gráficos 6 e 7). Estes dados levaram à delineação da hipótese de que estas dificuldades surgiam como consequência da falta de hábitos de investimento nos diferentes elementos do processo da escrita, nomeadamente no momento da planificação, mais especificamente na geração de ideias, e na textualização.



## 9. Cómo intentas superar tus dificultades?

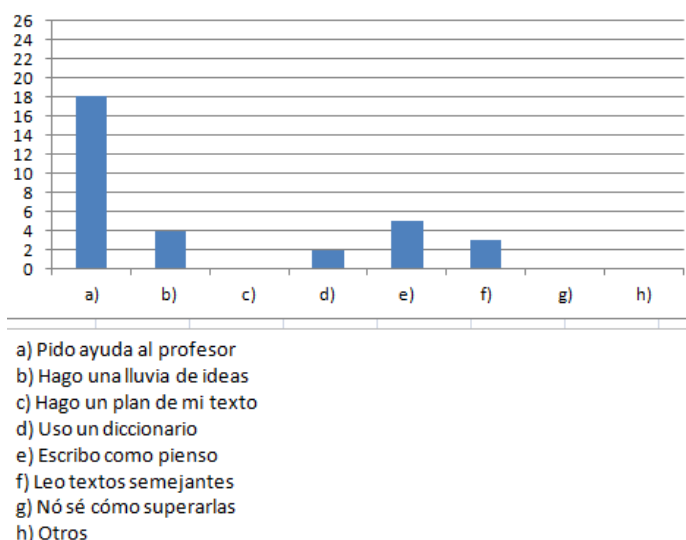


Gráfico 7 - Superação de dificuldades.

### 3.2.1 | Aula de avaliação diagnóstica.

Aproximando-se o final do período no qual se levou a cabo esta fase de análise do contexto, o grupo de estágio, por sugestão da orientadora cooperante, decidiu realizar uma aula diagnóstica que serviria para permitir um primeiro contacto direto da professora estagiária com os alunos e, assim, analisar e refletir sobre estratégias e metodologias que pudessem ser adequadas na planificação das aulas de intervenção pedagógica supervisionada a ter início no segundo período do ano letivo.

Assim, para que houvesse alguma uniformidade no instrumento de análise usado e, assim, permitir uma comparação entre turmas para incrementar o âmbito da análise, decidiu-se planificar uma aula relacionada com o tema do Natal, por estar mais próximo da época em que se inseriria. No caso da turma em que se desenvolvia este projeto, optámos por levar as tarefas da mesma até uma tarefa final de escrita, a qual serviria para completar a aferição sobre a relação dos alunos com esta área.

Neste sentido, e para analisar uma questão que não tinha sido prevista nos questionários relativamente aos hábitos dos alunos de estabelecer comparações entre a sua cultura e a da língua estrangeira que estudavam, iniciou-se a aula com uma tarefa de análise e jogo sobre

os costumes natalícios em Espanha para mais tarde levar à tarefa final em que este trabalho foi prosseguido. Relativamente à questão referida, foi possível notar que estes alunos já tinham hábitos de comparação entre culturas, mas que este tipo de trabalho sobre a competência socio-cultural continuava a apresentar-se como um fator de motivação para os mesmos.

Finalmente, a tarefa final concretizou-se na escrita de uma carta aos Reis Magos, imaginando que estavam num país de língua oficial espanhola, para, assim, conhecerem também os costumes de outros países do mundo hispânico, através dos textos que lhes foram distribuídos. Para isso, analisou-se com os alunos um modelo do texto que lhes era pedido (Anexos 4a e 4b), assim como informações sobre os costumes natalícios do país de onde teriam de imaginar que estavam a escrever a carta. O texto foi produzido em grupos para que, depois, os alunos pudessem beneficiar com a revisão dos colegas, tal como os conhecimentos culturais que adquiririam ao ler os textos de cada grupo, fosse na aula ou no blog da turma, na internet, onde os publicariam.

Desta aula, foi possível confirmar a motivação dos alunos para o trabalho sobre esta língua, tendo estes demonstrado disponibilidade, interesse e empenho, o que levou ao distanciamento em relação a um receio inicial que se tinha gerado sobre a possível manifestação de alguma resistência ao trabalho com uma professora estagiária uma vez que estes alunos já o tinham feito no ano anterior e poderiam apresentar algum cansaço relativamente à necessidade de o voltar a fazer.

Refletindo, posteriormente, sobre a tarefa de escrita, constatámos que, como um dos objetivos era observar a forma como os alunos levariam a cabo uma atividade centrada nesta forma de expressão, foi possível verificar que apenas um grupo de alunas optou por preparar o seu texto com um plano prévio, enquanto os outros escreveram diretamente os seus textos. Confirmando os dados antes obtidos através dos questionários, denotou-se, ao longo da realização da tarefa, as dificuldades que demonstravam em começar os seus textos e em gerar ideias. Contudo, terminaram a tarefa com um dispêndio de tempo relativamente menor do que o esperado, mas demonstraram alguma resistência quando incentivados a fazer a revisão dos textos dos grupos dos colegas, levando a entender que consideravam essa uma ação desnecessária ou da competência exclusiva do professor.

Recordando as explicações de Cassany, Luna e Sanz (1994) e Cassany (2004) sobre o nível de competência de um escritor, nomeadamente através das noções de "escritor aprendiz" e "escritor experto", assim como os modelos de "explicitação do conhecimento" e de "transfor-

mação do conhecimento" explicados por Carvalho (1999, 2001, 2003), surgiu do diagnóstico realizado, a reflexão de que estes alunos apresentavam as características de *escritores aprendizes* que se relacionavam com a escrita ainda sob a perspectiva da explicitação do conhecimento. Por isso, com base nas conclusões retiradas tanto deste momento de análise como daquela levada a cabo sobre a teoria relacionada com a escrita, sintetizada na secção anterior deste documento, chegámos à constatação de que um trabalho sobre o processo da escrita beneficiaria a orientação destes alunos no sentido de desenvolverem o seu nível de competência nesta forma de expressão.

### **3.3. | Fase de intervenção**

---

A fase aqui designada como intervenção iniciou-se no segundo período do ano letivo e concretizou-se na lecionação das aulas de intervenção pedagógica supervisionada através das quais se levariam à prática as propostas pedagógicas para procurar atingir os objetivos definidos para este projeto. No entanto, a aula, antes descrita, que foi lecionada com o objetivo de servir como instrumento diagnóstico, serviu, também para estabelecer uma introdução a esta fase do projeto. Por isso nela se inseriram as opções didáticas que refletiam as ideias subjacentes a este projeto relativamente a métodos de ensino, e que iriam ser comuns às aulas em que iria ser levada a cabo a intervenção. Relativamente a estas foi já feita uma descrição na secção *Metodologia de uma intervenção sobre a escrita*, na qual se demonstra que, a delineação das aulas de implementação do projeto procurou integrar as ideias retiradas da investigação teórica quanto ao desenvolvimento do processo da escrita com as derivadas da investigação sobre a metodologia do ensino da língua.

Assim, procurámos, na intervenção deste projeto, fazer concentrar a atenção dos alunos nos momentos em que se facilitaria a geração de ideias e a planificação, para depois passar à textualização seguida da revisão de cada texto. Por isso, a planificação de aula foi feita sempre no sentido inverso, isto é, partindo da tarefa final em que os alunos escreveriam um texto, foram delineadas as tarefas facilitadoras que arquitetassem o caminho até ele. Desta forma, tal como representado no título dado a este projeto, o processo da escrita era desconstruído nas suas diferentes partes para que os alunos fossem levados a edificá-lo novamente.

Estes momentos em que se procurou desenvolver o trabalho tendo em mente as estratégias de facilitação processual, foram promovidos ao longo da progressão das tarefas das aulas, não esquecendo, porém, que estas se inseriam num conjunto de aulas que, por sua vez, seguiam uma planificação advinda de um programa nacional a seguir. Ressalva-se isto para levar a entender que a planificação e execução destas aulas teve como base o respeito e enquadramento no momento da planificação anual em que se inseriu cada uma.

Por isso, faz-se notar que a planificação de aulas e conseqüente desenrolar das tarefas a realizar, estiveram sujeitas ao trabalho sobre o tipo de texto no qual incidiria o trabalho de desenvolvimento da escrita na sua dimensão processual. Por sua vez, a escolha do tipo de texto em causa surgiu como resultado do respeito pelos temas das unidades didáticas a lecionar, conforme referido antes. Assim, seguiu-se um sistema hierarquizado de consideração sobre os documentos que regeram a planificação destas aulas, em que, para além dos documentos norteadores que orientaram a definição do Programa de Espanhol, se seguiu este mesmo, respeitando, depois, a planificação anual delineada pelo grupo disciplinar de espanhol da escola para esta disciplina.

### 3.3.1 | Escrever e argumentar.

---

Os momentos de intervenção, a partir daqui descritos, estabeleceram-se, quase todos, em conjuntos de duas aulas de noventa minutos que se situavam no enquadramento do trabalho sobre uma unidade da planificação anual.

Para a planificação das duas aulas deste primeiro momento de intervenção, manteve-se em consideração os objetivos definidos para a unidade 7 — A escola: formas de aprender e de trabalhar — da planificação anual deste nível. Uma vez que implicava tratar dois temas diferentes — o trabalho doméstico e a escola de hoje — optámos pela divisão de um por cada aula. Assim, definiu-se que, na primeira, se exploraria as ideias mais comuns relacionadas com as diferenças entre homens e mulheres relativamente ao tema do trabalho doméstico e que, na segunda aula, se levariam os alunos a refletir sobre as diferenças entre como era a escola no tempo dos seus pais ou avós e como é agora.



Na planificação destas aulas destacaram-se algumas dificuldades em direcionar o trabalho dos temas num só sentido, para que se estabelecesse uma união entre elas, pelo que se decidiu que o texto a produzir iria funcionar como fio condutor. Uma vez que a planificação do grupo disciplinar não definia um tipo de texto em particular, decidiu-se pelo texto argumentativo por considerarmos que, sendo os temas em questão propensos à troca de opiniões, este apresentava-se como um tipo textual que poderia, assim, servir de ponto de ligação entre as duas aulas. Além disto, este é um tipo de texto que foi considerado importante pela presença que a necessidade de dar opiniões e saber argumentar sobre elas tem não só no falante de língua materna mas também naquele que aprende uma língua estrangeira, “não só para justificar as opiniões próprias, mas também para aprender a reconhecer as possíveis debilidades dos argumentos, assim como para fazer juízos justos e ser tolerante com as opiniões dos demais” (Björk & Bloomstrand, 2000: 142). Assim, o trabalho sobre esta tipologia, embora que aqui realizado num nível relativamente básico por se tratar de alunos do nível A2 segundo o Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), poderia apresentar-se como vantajoso para os alunos tanto a nível académico como na construção da sua competência existencial.

Definido o texto a produzir, que iria funcionar como meta do desenrolar das tarefas destas aulas, foram estas planificadas respeitando, aquilo que estava definido pela planificação para a unidade, mas também o que foi antes exposto como as preferências dos alunos e as opções didáticas, antes demonstradas. Posto isto, foram definidos, para estas aulas os objetivos de desenvolver atitudes de comparação entre a cultura da língua meta e a sua própria cultura; compreender a mensagem de um texto; analisar e debater hipóteses sobre o conteúdo de vídeos; debater e negociar ideais com os colegas; argumentar a favor ou contra determinadas ideias; expressar opiniões e sentimentos, respeitando os demais.

Dada a especificidade do género textual em causa, optámos por destinar a aula dedicada ao tema do trabalho doméstico ao trabalho sobre a argumentação. Por isso, iniciou-se com a tarefa de visualização e discussão sobre dois vídeos, focados na concentração deste tipo de trabalho na figura da mulher ou do homem, à qual se seguiu a de retirar desses vídeos o vocabulário relacionado com o tema. Com estas atividades pretendemos despoletar a geração de ideias e ativar a utilização de léxico que, no fim da sessão, seriam usados para a tarefa final de debate em que o recurso à argumentação seria essencial.

O texto que se analisou a seguir pretendia, além de continuar o exposto anteriormente, manter a premissa de que numa aula de língua se deve, tanto quanto possível, tentar levar os alunos a contactar com a cultura do país da língua-meta, estabelecendo comparações com a sua própria cultura no sentido de levar à construção de um falante intercultural, e um agente social, conforme o defende o Plan Curricular del Instituto Cervantes. Procurou-se, portanto, que os alunos compreendessem que, por vezes, as ideias estereotipadas que têm não se verificam na realidade ou chegam, até, a influenciar de forma negativa o nosso vocabulário com conotações depreciativas sobre algum grupo social.

Por fim, para o debate aproveitou-se a divisão que, normalmente, se cria entre os géneros na argumentação e contra-argumentação relativamente aos papéis sociais que são atribuídos a homens e mulheres e promoveu-se aquilo que se intitulou como *Guerra de Sexos*. Para isso, os alunos foram divididos entre rapazes e raparigas — divisão esta para a qual se procurou negociar e buscar a aprovação dos alunos, dado o número desigual entre estes dois grupos — e se definiu que as *armas* com que teriam de se *atacar* e *defender* seriam os argumentos. Isto significou que cada grupo teria de lançar uma ideia que tinha sobre o outro, relativamente à qual o grupo visado teria de retribuir argumentando a favor ou contra ele, sendo que *ganharia a guerra* o grupo que fosse capaz de defender, pela argumentação, o maior número de ideias positivas.

Embora parecendo contraditório relativamente ao foco deste projeto que se situava na expressão escrita, nesta aula foram privilegiadas as compreensão e expressão orais, pelo facto de este se encontrar inserido num plano de desenvolvimento de competências mais abrangente que tinha de ser respeitado uma vez que as aulas em que se desdobrava intercalavam com as aulas da professora titular. Além disto, intencionava-se levar os alunos a compreender, mais tarde, que a expressão escrita não se desenvolve estritamente no ato de escrever, mas também nos caminhos de ativação dos saberes que levam até ela. Esta intenção surgiu da consideração de que, para entender a relação da escrita com a construção e expressão dos conhecimentos das diferentes áreas, será vantajoso para os alunos ver a sua integração no universo das diferentes competências.

No que diz respeito à segunda aula, dado que o tema em destaque se diferenciava em boa medida do anterior, considerámos necessário voltar a tarefas de ativação de conhecimentos e léxico sobre o mesmo. Isto foi, então, concretizado através da análise, comparação e discussão sobre imagens representativas da escola como era no passado e como é no presente, assim

como um diaporama. A ativação de léxico foi realizada tanto a partir deste como da leitura de um texto sobre o mesmo tema.

A organização de tarefas delineada, teve como objetivo chegar à tarefa final de expressão escrita em que aos alunos se pediu que escrevessem um texto em que, imaginando estar perante uma plateia de políticos responsáveis pela educação, defendessem o seu ideal de escola com o objetivo de convencê-los a aplicar o seu modelo no país. Esta plateia seria representada pelos colegas da turma que, o fim, votariam por aquele que considerassem o melhor.

Os alunos foram, então, organizados por grupos e incitados a elaborar uma lista de características que gostariam de ver num modelo de escola, refletindo sobre vantagens e desvantagens dos modelos que já conhecem. Desta forma, manteve-se a premissa, antes exposta, do trabalho colaborativo sem que se desincentivasse o uso da língua materna uma vez que "[r]ecusar o uso da língua materna com base na ideia de que pode estorvar a aprendizagem da língua estrangeira pode transformar a própria língua estrangeira numa ferramenta que descapacita os alunos" (Jimenez Raya, Lamb e Vieira , 2007:59).

Além disto, tomou-se a opção desta tarefa, por acreditarmos que assim se facilitou a concretização de uma das macrounidades do processo da escrita através do recurso à memória a longo prazo. Em seguida, para introduzir a noção da escrita como um todo dividido em diferentes momentos, intencionando uma consciencialização por parte dos alunos do processo da escrita promoveu-se o início da construção do texto pelo subprocesso da planificação, ativando a geração de ideias, e incentivando, a seguir, os alunos a fazer uma organização das mesmas. Depois de concretizado este passo, estimulou-se o subprocesso da textualização.

Como forma de apoio e acompanhamento ao percurso que os alunos realizavam em torno do processo da escrita deste texto, foi elaborado um guia com perguntas relacionadas com cada momento do processo (Anexo 5). Assim, cremos que se focalizou a atenção dos alunos em cada um destes momentos, no sentido de trazer luz sobre possíveis questões a ter em conta e realizar um trabalho mais autónomo na produção do seu texto.

A opção pelo recurso a um guia de orientação surgiu das ideias supracitadas, assim como da constatação e concordância de que "Así, la revisión con la ayuda de pautas es a la vez instrumento para revisar el texto y un momento de toma de conciencia de lo que hay que aprender a hacer para escribir un buen texto perteneciente al género discursivo que se está trabajando" (Camps, 2010: 30).

Era também intenção da utilização deste instrumento que, idealmente, os alunos observassem que ao utilizá-lo, assim como ao optarem por este método de escrita, o seu texto resultaria num produto melhorado e, desejavelmente, mais próximo da representação da mensagem que pretendiam transmitir.

### 3.3.2 | Experimentar a poesia.

---

Este momento de intervenção diferenciou-se do primeiro tanto por utilizar apenas uma aula de noventa minutos, como por se dedicar ao tratamento específico de um dia festivo, nomeadamente o dia de São Valentim.

Para o desenvolvimento desta aula refletimos, primeiramente, sobre a forma de desenvolver o objeto deste projeto dentro desta temática. Uma vez que se apresentavam várias hipóteses sobre as quais se podia incidir, optámos pela expressão escrita dentro do género lírico por se recordar que este género é frequentemente associado à expressão de sentimentos.

No entanto, uma questão que logo surgiu foi a dúvida quanto à recetividade dos alunos para o trabalho sobre o texto em forma de poema, pois era comum haver alguma resistência ao mesmo por sentirem, entre vários motivos, que este lhes provocava dificuldades quer na sua interpretação quer na sua produção. Por outro lado, esta dúvida teve, também, por base o facto de, no questionário sobre os seus hábitos de escrita, a que responderam no início do ano, nenhum ter revelado que escrevia textos poéticos, questão em relação à qual se considerou que tanto poderia constituir um entrave, como uma motivação para que se trabalhasse este género textual.

A ponderação sobre as questões supracitadas suscitou a reflexão sobre a dimensão emocional relacionada com a escrita, que, por sua vez, encontrou esclarecimento no estudo de Barbeiro (2012) do qual se entende que "Também a dimensão textual pode contribuir para a vertente emocional ou afetiva, se considerarmos que o sujeito pode estabelecer com cada género uma relação de maior proximidade ou distanciamento, de maior ou menor facilidade/dificuldade na sua realização, o que terá efeitos nas emoções e sentimentos experimentados" (p. 33).

Por conseguinte, no sentido de procurar evitar a associação de emoções negativas a este momento de escrita, decidimos recorrer a formas textuais que pudessem obter reações mais positivas, pela simplicidade das mesmas, como forma de fazer apenas uma aproximação moderada ao género em causa. Este propósito de uma relação mais positiva dos alunos com o texto a construir surgiu também da constatação de que "a investigação mostrou que a existência de atitudes positivas dos alunos em relação à escrita, se reflete num nível mais elevado de envolvimento, de empenho na realização da tarefa e na procura de melhorias, conduzindo a melhores resultados" (Barbeiro, 2012: 36).

Assim, optámos pela construção de um poema de turma, inspirado nas construções divulgadas pelo movimento surrealista francês conhecidas como "cadavre exquis", com a definição de amor, por ser o tema que estava em causa, por consequência da festividade que se celebra no dia em que a aula foi realizada. Desta forma poder-se-ia desenvolver o trabalho colaborativo entre os alunos, mas também levá-los a perceber que há diferentes formas de se construir um texto poético e que, nem sempre é necessário seguir um conjunto de regras de estrutura ou esquema rimático específicos, características estas que, normalmente, associam a este género discursivo e que, por vezes, veem como condicionantes.

Além disto, decidimos, como tarefa final, pela construção de acrósticos, não só pelas razões já enunciadas, mas também por se considerar que podem ser um tipo de construção textual que permite o ajuste das características de cada aluno ao grau de complexidade com que poderá desenvolver o seu texto, já que se trata de uma forma textual que pode ser construída de um modo mais simples, variando no tamanho das palavras utilizadas ou na complexidade das palavras, expressões ou textos formados a partir delas.

Uma outra opção tomada, aquando da planificação desta aula, foi a abordagem do tema não só com referência ao amor mas também à amizade, para que aqueles alunos que não se sentissem motivados para tratar o primeiro pudessem dedicar-se ao segundo, mas também para que fosse possível introduzir uma referência à cultura hispânica da América do Sul onde há países em que, neste dia, é celebrado tanto o amor como a amizade. Assim, foi possível os alunos compararem a sua cultura, não só com a espanhola, mas também com a de países latino-americanos, promovendo, desta forma, o desenvolvimento da sua consciência multicultural como falantes da língua espanhola.

Mantendo o objetivo da associação de emoções positivas, e como forma de estabelecer dentro da macrounidade do processo da escrita que é o contexto, o tema a abordar, a aula

começou com um jogo em que os alunos deveriam expor as ideias imediatas que lhes surgiam da observação de uma imagem que lhes calhava no decurso desse jogo. Consideramos que, desta forma, se ativou a tomada de consciencia contexto pela concentração dos alunos na inferência do tema do amor, associando-lhe o da amizade.

Em seguida, respeitando uma das preferências dos alunos relativamente às atividades de aula, conforme o tinham feito refletir na fase de diagnóstico, referente ao uso de vídeos, analisaram o conteúdo de um vídeo sobre a evolução da forma como um casal comemora o dia de S. Valentim. Nesta análise, foram levados a refletir sobre a evolução da representação que este casal tinha do amor, nos dois anos em apresentação, assim como o ponto comum entre os dois que era a oferta de um poema por parte da namorada. Partindo desta oferta, incentivou-se os alunos a debater o valor de um poema como presente para comemorar um dia festivo como aquele em causa, tal como as formas sob as quais estes podem ser criados e o nível de dificuldade que pensavam existir na escrita de um.

Este debate pretendeu permitir um ponto de passagem para a demistificação da dificuldade de se construir um texto em forma de poema através da tarefa seguinte em que os alunos produziram um poema de turma através da técnica do “cadavre exquis”. Para facilitar a geração de ideias, começaram por contribuir, em grande grupo, para a construção de uma chuva de ideias no quadro, onde colocaram palavras ou expressões relacionadas com o amor. Depois disto foram distribuídas, por cada aluno, uma tira de papel em que cada um devia escrever a sua definição de amor. Estas tiras foram, depois, coladas num cartaz onde, no seu conjunto organizado pela turma, resultaram no poema sobre a definição do amor (Anexo 6). A destacar, desta tarefa, foi a observação das reações positivas e de surpresa por parte dos alunos, dos quais se pôde denotar um sentido de satisfação perante aquilo que tinham conseguido produzir.

No sentido de incrementar a associação de emoções positivas à produção de textos deste género, sugeriu-se aos alunos a experiência de construir outro texto sob um formato diferente, que neste caso seria o de um acróstico. Para isso, a tarefa partiu do esclarecimento do que era esta forma textual, com a distribuição de vários exemplos que os alunos foram partilhando. Explicou-se, então, que, para cumprir a tradição de, neste dia festivo, oferecer algo às pessoas que nos são mais queridas, fariam como a namorada do video que haviam analisado e, também, iriam oferecer um poema à pessoa da turma a quem desejassem transmitir uma mensagem especial. Depois, foram incentivados a reproduzirem o processo que

tinham seguido para o texto anterior, fazendo gerar ideias a respeito da pessoa a quem dirigiam a sua composição, para depois organizá-las e transferi-las para a construção desta.

### 3.3.3 | Os contos — do antigo se faz novo.

---

Voltando a um momento de intervenção a ser desenvolvido em duas aulas de noventa minutos, apresentou-se, mais uma vez, a necessidade, por designação da planificação anual, de o fazer entre dois temas relativamente diferentes.

Portanto, para o desenvolvimento da unidade a que se dedicaram estas duas aulas, tal como antes, a primeira dúvida que surgiu foi a de como desenvolver duas aulas sobre dois géneros tão diferentes como o são as notícias e os contos. Uma vez que ambos permitiam a sua exploração na perspetiva do tema do projeto, optámos por centrar a atenção em particular nos contos, mais especificamente, nos contos tradicionais.

A particularização do enfoque do desenvolvimento destas aulas nos contos partiu da alusão, por parte de autores como Cassany, Luna e Sanz (1994) e Anna Camps (2010) a uma proposta de Gianni Rodari, na obra *Gramática de la Fantasía* (1973) de "reescribir la misma historia (...) propone pedir a los alumnos que reescriban una historia conocida y tradicional, añadiéndole algún elemento moderno" (Cassany, Luna e Sanz, 1994: 275). Esta ganhou ainda mais sentido após a reflexão que já tinha sido despoletada pela afirmação por parte deste autor de que "un objetivo importante de la clase de lengua debe ser que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita: el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias (la imaginación, el humor, la diversión, etc.). (...) La clase de expresión escrita debe fomentar actitudes más equilibradas sobre la lengua" (Cassany, Luna e Sanz, 1994: 259-260). A relação que aqui se estabelece entre a imaginação, o humor e a diversão e a criação de contos e histórias, levou à constatação de que a produção de um conto, pela recriação de um conto tradicional, se apresentava como uma tarefa que possibilitava o enfoque sobre o processo da escrita e a associação de emoções positivas ao ato de o fazer.

Por isso, decidimos fazer uma sobreposição do tema dos contos sobre o tema das notícias, para que a introdução ao primeiro se estabelecesse na primeira aula, assim como o de-

envolvimento da noção de reescrita ou aproveitamento de uma história já existente para a criação de outras.

Assim, na aula dedicada ao tema das notícias, foram distribuídas aos alunos notícias, inventadas a partir de contos conhecidos, em forma de *puzzle* que estes deveriam construir, sendo que cada 'peça' deste *puzzle* correspondia a cada uma das partes da estrutura da notícia. Esta tarefa foi delineada com o objetivo de que recordassem, autonomamente, a estrutura deste género discursivo, assim como observassem um modelo do texto que lhes seria pedido que produzissem na tarefa final da aula.

Para a concretização desta, propôs-se aos alunos participarem na realização de um "*Noticiário Animado*", isto é, uma reprodução de um noticiário em que as notícias seriam, também, com as personagens de contos tradicionais como protagonistas. No sentido de levar os alunos a tomarem maior consciência dos microprocessos de geração e organização de ideias, dentro do subprocesso da planificação, centrou-se a sua atenção nos elementos constituintes da notícia que respondem às perguntas *quem?*, *o quê?*, *quando?*, e *onde?*. Para tal, foram distribuídos pelos diferentes grupos de alunos pedaços de papel, em que cada cor correspondia a cada uma destas perguntas e, em relação às quais se incentivou a criação de desafios de uns para os outros, escrevendo em cada uma o nome de uma personagem de um conto tradicional que conhecessem, um acontecimento, um lugar e uma data. Depois disto, os papéis foram misturados por cores e redistribuídos pelos grupos de modo que cada um tirasse um conjunto com o grupo de referências que serviram para a produção da sua notícia. Antes do momento de textualização da mesma, foram, ainda, orientados os alunos no sentido de se apoiarem nos conhecimentos que haviam recordado com a primeira tarefa, para procederem à organização da informação.

Desta forma, consideramos, portanto, que os alunos foram levados a explorar a noção de que um texto é um todo constituído por elementos unificados pelo processo da sua construção, uma vez que ao trabalharem com as personagens e acontecimentos de cada história em particular e, depois, com o processo de desenvolvimento de um novo texto, partiram da desconstrução para perceber a construção. Esta ideia demonstra, em parte, a noção que subjaz ao título deste projeto e como esta pôde ser levada à prática.

Já na aula seguinte, no sentido de fazer os alunos recordarem a noção de adaptação de contos tradicionais, com que tinham trabalhado na aula anterior, analisaram um excerto de um filme baseado na adaptação do conto "*Capuchinho Vermelho*", que incluía, ainda, personagens



de outros contos. Para isso, centraram a sua atenção nas personagens que reconheciam, e procurando lembrar-se dos contos que protagonizam, indicaram as diferenças observadas.

Incentivada assim a macrounidade do contexto, através do reconhecimento do tema a tratar, procurou-se ativar a memória a longo prazo através da partilha, em grande grupo, da recordação que tinham de outros contos e outras personagens. A partir daqui, propôs-se aos alunos que participassem num "Cuenta Cuentos" de turma, isto é, que também recriassem um conto tradicional para, depois, o poderem partilhar com a turma naquele encontro de autores e contadores de histórias.

Nesta aula, a estratégia de trabalho sobre o processo da escrita foi levada a cabo de uma forma mais explícita, através do recurso, não só à análise e utilização autónoma de um modelo, mas também com recurso a uma ficha que serviu para orientar este trabalho (Anexo 7). A elaboração desta ficha teve como intenção levar os alunos a perceber mais claramente em que consiste o sistema de construção do texto baseado nos seus diferentes momentos e guiar este mesmo processo, para que pudessem verificar os resultados e contributos deste na melhoria da produção textual que levassem a cabo.

Assim, num primeiro momento de geração de ideias, a ficha sugeria que explorassem possíveis formas de adaptar o conto que iriam recriar. Depois, incentivando a organização das mesmas, pedia-lhes que esquematizassem a estrutura deste, ao que se seguiu a disponibilização de um espaço onde escreveram o primeiro rascunho. Por fim, foi-lhes pedido que fizessem a revisão do seu texto e o reescrevessem já com as alterações que consideraram necessárias. Ainda, no sentido de terem um apoio no acompanhamento de cada um destes momentos, foi sugerido aos alunos que usassem o guia que os tinha orientado na produção do texto argumentativo.

Relativamente a esta tarefa final, foi possível observar uma diferenciação positiva na atitude com que receberam este tipo de abordagem à produção do texto escrito, em alguns alunos, mas, continuaram outros a demonstrar que era difícil compreender a necessidade do mesmo. Por isto, concluímos que, numa aula seguinte, se deveria procurar uma estratégia diferente para o trabalho sobre o processo, no sentido de verificar se uma aproximação menos formal ao mesmo produziria melhores resultados.

As considerações sobre o desenvolvimento da sequência didática de duas aulas sobre o tema da publicidade, tiveram em comum com os momentos de intervenção anteriores a indagação sobre como poderia o objeto do projeto ser aplicado dentro desta temática, uma vez que se trata de uma área onde é usado uma forma específica de texto, muitas vezes apoiada na transmissão da sua mensagem pelos elementos gráficos ou icônicos. Por isso, a primeira dúvida que surgiu foi acerca da forma como se levaria os alunos a perceberem que, também com este tipo de texto, é possível desenvolvê-lo numa perspectiva centrada no seu processo de construção.

Recorrendo a uma adaptação do modelo de tarefa de produção escrita apresentado por Cassany (2004: 936-937) decidimos dividir a aula nos momentos de estabelecimento do tema a tratar, leitura e análise de textos modelo, e composição do texto a escrever.

Assim, e para manter a estratégia de trabalho sobre a desconstrução do texto para levar à sua posterior construção, assim como a promoção do trabalho autónomo e colaborativo, iniciou-se a primeira aula com o reconhecimento do tema pela inferência a partir da leitura de diferentes *slogans*. Depois desta atividade de pré-leitura, foram distribuídos pelos pares de alunos os anúncios publicitários de onde tinham sido retirados os *slogans* e pediu-se a estes que os analisassem no sentido de reconhecer as suas características distintivas. Isto foi levado a cabo com recurso ao apoio de uma ficha que lhes foi fornecida, para que lhes fosse facilitado o reconhecimento destas mesmas características (Anexo 8). Por fim, o momento de leitura analítica foi desenvolvido através da partilha das conclusões de cada par de alunos sobre a análise realizada com a turma, a qual retirou desta partilha as conclusões sobre as características comuns aos diferentes anúncios.

Finalmente, sendo uma das indicações da planificação anual a abordagem do tema da segurança rodoviária, pediu-se aos alunos que transpusessem os conhecimentos que haviam assimilado, através da análise levada a cabo, para a produção na tarefa seguinte, que consistia em planificar e escrever o texto que iriam colocar nos cartazes de alerta para este tema, que iriam produzir.

Na aula seguinte, sendo esta uma continuação da anterior pela coincidência em tema, definimos como tarefa final a elaboração de um anúncio em formato de folheto ou cartaz, na área da publicidade turística, para a venda de uma viagem a Sevilha. A especificidade do tema

da tarefa surgiu da intenção de levar os alunos a integrar nas atividades da aula os conhecimentos que haviam adquirido da visita que tinham feito a esta cidade na semana anterior à da realização desta aula.

Seguindo o modelo da aula anterior, iniciou-se pela inferência do tema a tratar, para se partir para a leitura de um texto do seu livro de aluno, na forma de um anúncio de publicidade turística. Para que tivessem um apoio na análise do mesmo, sugeriu-se aos alunos que recorressem à ficha usada na aula anterior e incentivou-se, novamente, a partilha de conclusões entre alunos.

Depois disto, propôs-se aos alunos a participação numa feira de turismo onde iriam tentar vender a viagem a Sevilha, planeada pela agência de viagens que cada grupo representaria. Para isso, definiu-se como tarefa a realizar que escrevessem o texto de publicidade a essa mesma viagem, que iriam transferir para os folhetos ou cartazes que iriam produzir, para lhes servirem de apoio na venda da mesma, naquela feira.

No sentido de evitar a formalidade com que se levou a cabo o desenvolvimento do processo da escrita na tarefa final do 3º momento de intervenção, evitando, assim, as reações de resistência por parte de alguns alunos, decidimos dividir esta tarefa em tarefas mais pequenas, que corresponderiam a cada um dos momentos deste processo.

Por conseguinte, a primeira tarefa foi decidir o nome da sua agência, as características da viagem que queriam vender e os argumentos a utilizar. Depois, passaram pela tarefa de elaborar um rascunho do texto a colocar do folheto turístico, para, depois, terminarem com a tarefa de reler o seu rascunho analisando-o à luz das características que haviam aprendido como sendo úteis ao anúncio publicitário e os objetivos que tinham, e procedendo às alterações necessárias para que assumisse a forma que os satisfizes. Por fim, incluíram-no nos folhetos que elaboraram e que serviram de apoio para a 'venda' desta viagem às professoras que se encontravam a assistir à aula, na feira que, então, se encenou.

Assim, os alunos foram levados a construir o seu texto, percorrendo cada momento, não como se de uma parte de um exercício se tratasse, mas como uma tarefa menor dentro de um todo, do qual resultou o seu texto. Deste modo puderam perceber, que a criação do texto, feita desta forma, não deve ser entendida como uma obrigação, mas sim como uma construção em que o estabelecer do seu objetivo, componentes e plano a seguir são apenas as bases do total dessa construção.

### **3.4. | Avaliação global da intervenção.**

---

Apesar da referência à avaliação da intervenção estar incluída nesta secção final do terceiro capítulo, esta foi levada a cabo ao longo de toda a fase de intervenção, com o objetivo de refletir sobre cada momento de implementação do projeto e, a partir daqui, proceder aos ajustes que permitissem seguir no caminho da consecução dos objetivos do mesmo.

Esta avaliação baseou-se, não só nas observações feitas em aula e consequente reflexão sobre a mesma, mas também nas fichas de autorregulação distribuídas aos alunos no final dos primeiro, terceiro e quarto momentos de intervenção (Anexos 9a, 9b e 9c). Relativamente a estas, será de referir que, por decisão dos membros do grupo de estágio que, concomitantemente, desenvolviam os seus projetos nesta escola, se decidiu, primeiramente usar uma ficha comum (Anexo 9a) para orientar os alunos na reflexão sobre cada conjunto de duas aulas lecionadas, correspondentes a um momento de intervenção, para que pudesse, mais tarde, haver uma partilha de problemáticas encontradas e respetiva discussão naquele grupo.

Esta incidia, essencialmente, sobre a forma como os alunos tinham recebido as tarefas propostas, o grau de dificuldade que tinham sentido ao longo das mesmas, as atitudes que tinham assumido no que diz respeito à sua participação e resolução de dificuldades, mas também as suas opiniões relativamente ao trabalho que com eles tinha sido realizado. Contudo, uma vez que o desenvolvimento destas aulas tinha subjacente o trabalho sobre a expressão escrita, a ficha supracitada foi, também, adequada no sentido da aferição das perceções com que os alunos tinham ficado das tarefas relacionadas com este trabalho e os resultados do mesmo.

Da análise dos questionários respondidos pelos alunos, relativamente ao primeiro momento de intervenção, foi possível notar, que quase todos os questionários estavam respondidos de uma forma muito semelhante e com muito pouca utilização da coluna para justificação ou observações. Da reflexão e discussão sobre esta questão dentro do grupo de estágio e com a orientadora cooperante, chegámos à conclusão de que os alunos poderiam estar a responder de forma rápida e sem pensar, talvez por sentirem já alguma impaciência quanto à necessidade de responder a este tipo de questionários.

Por conseguinte, decidiu-se procurar elaborar novos instrumentos que se tornassem mais apelativos aos alunos e os fizessem sentir-se mais confiantes e motivados para levar a cabo um momento de reflexão. Assim sendo, optou-se pela elaboração de instrumentos de recolha que se integrassem melhor no percurso de cada unidade didática, para que os alunos não vis-

sem o momento de reflexão como um momento em que eram obrigados a fazer algo que não queriam, mas sim como uma última tarefa a realizar. Isto significa que os instrumentos, a partir daqui, utilizados (Anexos 9b e 9c) tentaram levar os alunos a refletir de uma forma adaptada ao momento de intervenção, mas, ao mesmo tempo, livre da orientação, que lhes poderia parecer constrangedora, das perguntas de um questionário. Tomou-se esta opção para tentar verificar se os alunos, tendo uma maior liberdade para expressar-se o fariam de uma forma mais refletida e sincera.

Desta forma, recordando que um dos objetivos deste projeto era *Promover a reflexão e autorregulação da aprendizagem no aluno, com vista ao desenvolvimento da sua autonomia*; consideramos que foi, assim, seguido um dos princípios para o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia indicados por Jimenez Raya, Lamb e Vieira (2007) de "Facultar oportunidades para aprender a aprender e para a autorregulação (...) Isto pode ser feito encorajando uma maior *consciência da aprendizagem, uma aprendizagem mais eficiente e intencional* através da intensificação do conhecimento metacognitivo e das crenças pessoais, o uso resolutivo e reflexivo de estratégias de aprendizagem e a autorregulação da motivação e de outras variáveis afetivas. (...) O propósito é dar aos alunos a oportunidade de reunir os seus pensamentos respeitantes ao processo de aprendizagem da língua, e, por conseguinte, adquirir um novo tipo de consciência que pode resultar em níveis mais elevados de motivação e eficácia"(p.55).

Aquilo que foi possível constatar foi que os alunos, embora continuassem a mostrar alguma resistência ao momento da reflexão, passaram, a oferecer comentários mais personalizados sobre as aulas. No entanto, será de concluir que este sistema de reflexão, embora fosse recebido de uma forma mais positiva, não permitiu obter informação tão pormenorizada como o primeiro, e incidiam mais sobre as impressões dos alunos sobre o momento de intervenção em geral do que na reflexão sobre as suas próprias estratégias de aprendizagem.

Apesar disto, do conjunto destas formas de recolha de informação para posterior reflexão e ação, foi possível observar que os alunos viam de uma forma muito positiva as tarefas de aula em que eram levados a trabalhar de forma colaborativa, em pares ou em grupo, por sentirem que os levava à evolução das suas aprendizagens de uma forma mais significativa. Por outro lado, demonstraram, também, um incremento das suas representações quanto às dificuldades que tinham no ato da escrita, mas também a necessidade que sentiam de as superar, revelando, a partir do terceiro momento de intervenção uma maior consciência dos passos a dar no sentido desta superação. No entanto, concluímos que, para que estes instrumentos pudessem

tornar-se mais profícuos nas oportunidades de reflexão que ofereciam, teriam de ser adaptados de forma a manter o caráter informal que adquiriram e que foi bem recebido pelos alunos, mas, ao mesmo tempo orientá-los melhor no sentido da reflexão sobre as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

Quanto à avaliação dos momentos de intervenção, centrando a atenção no primeiro momento, consideramos que, uma vez que os objetivos estabelecidos se prendiam não só com o desenvolvimento da expressão escrita, mas também com o desenvolvimento das restantes dimensões do aluno como futuro utilizador da língua, foram cumpridos os objetivos propostos.

Por outro lado, pensamos, também, que houve coerência na exploração dos temas ligados à unidade da planificação que deveria ser objeto de estudo, uma vez que serviram como ponto de partida para o trabalho de cada diferente tarefa, mantendo o trabalho no sentido de chegar ao texto de expressão escrita como elo de ligação.

Relativamente à tarefa de expressão escrita e à estratégia utilizada para a desenvolver, centrada na consciencialização do processo de escrita, recorrendo a um guia de orientação por momentos do processo e no incentivo a que o texto fosse composto segundo este, foi possível observar que os alunos demonstraram alguma resistência ao tipo de trabalho proposto. Refletindo sobre a análise de comportamentos que se foi levando a cabo ao longo da mesma, concluímos que os alunos demonstravam não compreender a necessidade de escrever um texto com recurso a planificação ou uso de guias. Portanto, no que diz respeito à ficha utilizada, embora esta estivesse pensada para que os alunos pudessem fazer um controlo mais autónomo do processo de escrita do seu texto, acabou por se constatar que estes não entenderam como o poderiam fazer, apesar de isto ter sido explicado de forma mais individualizada entre os grupos de trabalho.

Por isso, concluímos que este material, para que resultasse, necessitaria de uma explicação mais prolongada e de uma exploração mais alargada para que os alunos pudessem ter beneficiado mais com ele.

Finalmente, depois de analisados também os questionários de autorregulação, preenchidos pelos alunos, foi possível verificar que estes tinham uma visão positiva sobre o trabalho realizado nestas aulas e que, através do seu contato com a tarefa de escrita, chegaram a uma melhor noção sobre a necessidade que tinham de trabalhar esta competência. Além disso denotou-se que todos tinham uma perceção positiva das aulas e quase todos revelavam não ter sen-

tido dificuldades, mantendo-se, contudo, em número maioritário aquele dos que referiram sentir necessidade de melhorar a sua escrita.

Refletindo, agora, sobre o segundo momento de intervenção, recordando as questões que tinham sido levantadas, aquando da planificação da aula em que se concretizou, foi possível reconhecer que os alunos receberam de forma positiva tanto o trabalho sobre o tema do dia de S. Valentim incidindo sobre o amor e amizade, como aquele que lhes foi proposto quanto à construção de textos poéticos.

Por isso, somos levados a considerar que foram atingidos os objetivos propostos para esta aula, uma vez que os alunos puderam relacionar os sentimentos associados à comemoração do dia de S. Valentim, assim como comparar a forma como esta é feita tanto no seu país como em Espanha ou nos países de língua espanhola da América do Sul, inferir significados através da análise de imagens e vídeos, debater e negociar opiniões com os colegas, assim como expressar opiniões e sentimentos, respeitando os demais.

Quanto às tarefas de escrita propostas, chegamos à conclusão de que, estando estas associadas à interação entre colegas, quer através da construção de um poema de turma, quer pela oferta de acrósticos como um presente de dia de S. Valentim, se tornaram atividades que permitiram manter a motivação dos alunos, assim como levar ao objetivo do entendimento da construção do texto poético como acessível a todos, se entendido nas diferentes formas e níveis de complexidade pelos quais se pode adequar a quem o escreve.

Porém, da reflexão sobre esta aula, particularmente sobre a forma como se investiu na tomada de consciência do processo da escrita, acabou por surgir a consideração de que a concretização dos momentos do processo se diluiu de tal forma nas atividades da aula que fez surgir a dúvida sobre o grau de perceção que os alunos tiveram de que o estavam a fazer.

Daqui sobreveio a constatação de que, para aferir isto mesmo seria benéfico promover uma reflexão com os alunos sobre os passos que seguiram até chegar aos seus textos finais, e de que se deveria investir numa exploração mais clara deste processo.

Por isso, no momento de intervenção seguinte, dedicado à exploração de notícias e contos tradicionais, procurámos tornar mais claro e exposto o processo de composição de um texto escrito através do recurso a uma ficha de acompanhamento, conforme foi descrita na descrição do terceiro momento de intervenção.

A destacar da experiência com esta mudança de estratégia, foi a reação dos alunos que se diferenciou em dois sentidos. Por um lado, verificámos que, pelo uso deste instrumento, es-

tes revelaram uma melhor compreensão da escrita gerada pelo método processual, uma vez que se dedicaram a cada uma das partes da ficha demonstrando perceber a função de cada uma e a forma como deveriam proceder. Por outro, denotou-se, ainda, alguma resistência à utilização deste material, que, pela observação e conseqüente reflexão sobre ela, se conclui que terá tido causa na formalidade que trouxe à composição do texto. Com isto queremos dizer que, ao dividir cada momento da composição textual pelos passos de uma ficha, se criou, embora inadvertidamente, a similitude com uma ficha de exercícios, fazendo com que os alunos se sentissem obrigados e não orientados.

Retirámos, daqui, a conclusão de que, no momento de intervenção seguinte, se deveria procurar uma mudança de estratégia que partisse das aprendizagens obtidas das experiências dos momentos anteriores, no sentido de evitar que o trabalho sobre o processo da escrita ficasse tão diluído que os alunos não se apercebessem dele, mas também que este adquirisse parelhas com a realização de exercícios.

Por conseguinte, no último momento de intervenção, optámos por uma abordagem do processo da escrita mais integrado no modelo de ensino por tarefas, tal como descrito na secção àquele dedicada. Ao longo do trabalho assim levado a cabo, e depois dele, observou-se que os alunos demonstraram uma atitude mais positiva, de maior receptividade, relativamente ao mesmo.

Além disto, revelou-se como positivo o facto de cada tarefa que correspondia a um momento do processo de composição ter sido orientada de forma a que os alunos percebessem que o estavam a fazer como sendo um passo dado no sentido da construção do seu texto. Desta forma, não só compreenderam a função de cada um, e, portanto, a sua necessidade, como puderam associar este modelo de escrita a um texto com características tão diferenciadas como o texto publicitário.

Merece, ainda, referência nesta avaliação a verificação de que a opção pelo modelo de trabalho colaborativo por parte dos alunos se demonstrou como profícua não só para o desenvolvimento da competência em causa, mas também para a construção do aluno enquanto aprendente autónomo mas agente de uma sociedade baseada na comunicação. Com o recurso a este modelo, foi possível promover a centralização do processo de ensino-aprendizagem nos alunos, pois passaram a ser estes quem, através da sua participação no grupo, assumiam o controlo da realização da tarefa. Esta democratização do processo ganhou, ainda, maior presença na flexibilização deste controlo entre alunos e professora, pois esta passou a funcionar como



uma orientadora deste mesmo processo. Além disso, consideramos que as suas competências foram desenvolvidas pois nessa participação os alunos debatiam as questões a resolver de forma a chegar a uma resolução conjunta, sendo que neste debate se viam na necessidade de saber expor, mas também ouvir e respeitar as ideias dos colegas. Enquanto isto, acabavam por refletir em conjunto e partilhar os conhecimentos e estratégias que procuravam usar para resolver o problema retórico que lhes era colocado.

Uma outra vantagem da opção por este modelo de trabalho acabou por se verificar na sua utilidade para o momento da revisão, dentro do processo da escrita pois "el modelo de colaboración mutua es el único que restituye la autoridad de la corrección al auténtico autor, el alumno. (...) En vez de presuponerlo y usurparle la iniciativa al alumno, debemos actuar como lectores respetuosos con el autor, pidiéndole aclaraciones y explicando qué es lo que no entendemos" (Cassany, 1998: 18).

Embora este momento tenha tido uma referência apenas superficial nas secções dedicadas à descrição das atividades desenvolvidas ao longo dos momentos de intervenção, esta referência foi deslocada para esta secção de avaliação pelo facto da sua concretização se ter processado de uma forma comum a todos os momentos. Esta baseou-se na ideia de que o escritor "[m]ientras realiza operaciones, relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo. O sea, que corregir o revisar forma parte del proceso de redacción, es un subproceso más al lado de otros" (Cassany, 1998: 19). Por isso, os alunos foram incentivados a comparar o produto que resultava da textualização com a planificação e objetivos que tinham traçado, assim como a discutir entre colegas as questões linguísticas que se lhes apresentavam no sentido de obter uma avaliação e possível sugestão de alterações. Por outro lado, procurámos que vissem a figura da professora não como alguém a quem entregam o seu produto final para ser corrigido, mas sim como alguém que os podia apoiar na resolução das suas dúvidas e que participava no processo da escrita, particularmente no subprocesso da revisão. Isto era feito com os pedidos de esclarecimento relativamente ao que estavam a escrever, oferecendo o ponto de vista de um possível leitor do seu texto, ou sugerindo alterações no sentido da sua melhoria.

Somos levados a reconhecer, contudo, que, na implementação deste projeto, o investimento na assimilação da relevância deste momento para o processo da escrita terá ficado aquém daquele que necessitava. Consideramos, portanto, que este momento merecia ter recebido uma atenção mais alargada, nomeadamente através da discussão com os alunos de estra-

tégias para proceder à revisão do seu texto, o que só não foi feito devido aos condicionalismos de tempo que se verificaram.

Por fim, será de referir que a operacionalização do momento da revisão foi levada a cabo pelas estratégias descritas tanto pela noção de recursividade do processo da escrita conforme demonstrado por Flower e Hayes (1981), como pela constatação de que

la corrección procesal se parece más a la corrección entre compañeros. Cuando dejamos leer un texto a un compañero para que lo revise y sugiera mejoras, esperamos que se fije sobre todo el contenido: que diga en qué está de acuerdo y en qué no, que nos indique los puntos poco claros, las ideas mal argumentadas, etc. (...) En cambio, utilizar exclusivamente la corrección para limpiar los defectos del texto, los errores cometidos por el alumno, es una extralimitación de sus funciones. Alumnos y profesores acaban temiendo y odiando la tarea. Los primeros porque ponen en evidencia sus lagunas y necesidades; los segundos porque tienen que asumir inevitablemente el trabajo de realizarla. Para ambos se convierte en algo aburrido y mecánico, sin sorpresas. (Cassany, 1998: 22-23)



#### **IV- Considerações finais.**

O projeto até aqui descrito — *(Des)Construindo a Escrita: A Expressão Escrita na sua Dimensão Processual* — centrou a sua ação no desenvolvimento da expressão escrita através do seu processo de composição.

Na sua génese estiveram a análise feita a partir da observação da turma em que foi implementado e das informações retiradas dos questionários respondidos pelos alunos, da qual surgiu a constatação de uma problemática a resolver, mas também a constatação a que se chegou pela leitura de estudos a respeito da relevância desta forma de expressão.

Para a sua implementação foram delineados os objetivos que nortearam o percurso ao longo do qual se desenvolveu e que se encontram expostos na introdução deste documento. Analisando a consecução de cada um, concluímos que, relativamente aos objetivos *Aferir as representações dos alunos sobre a expressão escrita, assim como a consciência sobre as suas próprias capacidades e dificuldades* e *Observar as competências que os alunos revelam ao nível da expressão escrita*, estes se cumpriram pela observação da atuação dos alunos em contexto de sala de aula, pela análise de textos produzidos pelos mesmos, assim como pela análise das respostas dadas por estes aos questionários para aferição destas questões. Destes instrumentos de análise se retirou que os alunos viam a escrita como algo que tinham de fazer como obrigação por ser um instrumento usado para a sua avaliação e que acabavam por produzir os seus textos de forma a cumprir esta obrigação rapidamente. Para isso limitavam-se a transferir para o papel os pensamentos que surgiam aquando da resolução de algum problema retórico, revelando não ter hábitos generalizados de planificação ou revisão de texto. Por outro lado, demonstraram ter consciência de que necessitavam desenvolver a sua competência de expressão escrita, assim como identificaram a geração de ideias e estruturação do texto como dificuldades que sentiam.

No que diz respeito ao objetivo *Refletir sobre e desenvolver propostas de estratégias para a resolução de problemas ou para o desenvolvimento da expressão escrita*, deu-se cumprimento a este através da pesquisa bibliográfica no sentido de retirar conhecimentos a partir de estudos já publicados a respeito deste tema assim como da respetiva aplicação nos momentos de intervenção do projeto. Da pesquisa bibliográfica destaca-se a confirmação da escrita como atividade *non grata* nas aulas de língua, apesar de se constatar o contributo que o desenvolvi-

mento desta competência pode trazer para o sucesso dos alunos, sendo que esta constatação trouxe um apoio acrescido à concentração do trabalho deste projeto sobre ela.

Além disto, a partir desta pesquisa chegámos ao conhecimento das diferentes propostas didáticas para desenvolver a escrita, tendo-se verificado as vantagens de uma abordagem centrada no seu processo de composição. Partindo daqui, desenvolveram-se as atividades de implementação do projeto procurando fazer refletir as aprendizagens retiradas da mesma.

Assim, estas foram organizadas de modo a promover a facilitação processual, isto é, a rotinização de tarefas centradas nos diferentes momentos de composição de modo a que fossem incorporadas no processo habitual de composição dos alunos. Por isso, ao longo dos momentos de intervenção procurámos acionar, pelas tarefas realizadas, a inferência e consciencialização do tema a tratar, a geração de ideias e posterior organização das mesmas no subprocesso de planificação, para depois passar à textualização e incentivar a revisão dos textos.

A partir deste trabalho, foi possível ver abonada uma ideia já subjacente à implementação deste projeto, no que diz respeito ao auxílio que o desenvolvimento da expressão escrita pode trazer para o aumento do sucesso dos alunos, de que esta rotinização, e consequente interiorização, dos momentos que compõem o processo da escrita poderá ser aplicável a diferentes formas textuais e, portanto, em referências a diferentes áreas do saber. Será, então, esta interiorização e transversalidade do processo aquelas que poderão ajudar o aluno a estruturar o seu pensamento de maneira a poderem mais fácil e eficientemente comunicar escrevendo.

Recordando, agora, o objetivo *Promover a reflexão e autorregulação da aprendizagem no aluno, com vista ao desenvolvimento da sua autonomia*, chegamos à conclusão de que também este objetivo se viu realizado na opção por uma maior incidência do trabalho colaborativo, na centralização do processo de ensino-aprendizagem no aluno e na utilização de instrumentos de autorregulação. Através do primeiro foi possível implicar os alunos na construção da sua aprendizagem em comunidade, isto é, incrementando a consciência de que podemos aprender com o outro, ou vice-versa, sendo para isso necessário saber ouvir, mas também saber partilhar, isto porque "A autonomia implica responsabilidade social (...) A autonomia implica, necessariamente, a consciência crítica" (Jimenez Raya, Lamb e Vieira 2007: 28). No que diz respeito ao segundo, seguimos uma premissa coincidente com método de ensino comunicativo, concretizada na aplicação de uma metodologia em que a aula se desenrola mais em função do aluno como construtor da sua própria aprendizagem, tendo o professor como um orientador deste processo. Consideramos que, com as opções tomadas, se ajudou os alunos a caminhar um

pouco mais na direção da sua construção enquanto aprendentes e utilizadores autónomos de uma língua, pois através delas foram levados a identificar necessidades de aprendizagem e procurar formas de as solucionar. Assim, procurámos levar os alunos a descobrir estratégias de aprendizagem que possam vir a utilizar no uso da língua fora do contexto escolar, já que a aprendizagem de uma língua se estende muito para além deste, seguindo um dos princípios para o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia estabelecidos por Jimenez Raya, Lamb e Vieira (2007) de "Criar oportunidades para a integração e a transparência (...) Uma pedagogia para a autonomia implica a integração de competências comunicativas e de aprendizagem, o que significa que os alunos aprendem a usar a língua à medida que aprendem a aprendê-la" (p.57). Para isto, foram, também, utilizados os instrumentos de autorregulação supracitados como forma de proporcionar aos alunos um momento de reflexão mais centrada especificamente na avaliação das suas perceções em relação ao processo de ensino e aprendizagem a decorrer. Detetada alguma resistência destes relativamente a instrumentos em formato de questionário, procurámos desenvolver outros que se integrassem no decorrer das tarefas a realizar. Todavia, observamos que, embora esta integração tenha sido positiva relativamente às atitudes dos alunos que mostraram uma maior predisposição para a sua utilização, acabou por condicionar um pouco a reflexão sobre as estratégias de aprendizagem de forma mais particular em favor de uma perceção mais geral sobre a aula. Por isso, concluímos que estes momentos de promoção da autorregulação teriam beneficiado de uma discussão com os alunos sobre as estratégias utilizadas e as suas constatações quanto às mesmas, para assim poder orientar mais eficazmente o desenvolvimento da sua autonomia.

Estes instrumentos ajudaram, também, na consecução do objetivo *Avaliar o impacto das estratégias propostas e refletir sobre a necessidade de reformulação das mesmas, no sentido de desenvolver uma prática profissional reflexiva e autónoma*, uma vez que se partiu destes, tal como da observação direta e desenvolvimento de reflexões sobre os momentos de intervenção. Com estes instrumentos, procurámos, então, aferir sobre a forma como os alunos reagiam às estratégias utilizadas e o contributo que estas estavam a trazer para o desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem, em particular para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão escrita. A partir daqui refletimos sobre as melhorias que se poderia obter com uma adequação de estratégias, e procedeu-se à concretização dessa mesma adequação, pelo que observamos que, nos momentos em que esta se fez, resultou em momentos de aprendizagem tanto para alunos como para a professora. Portanto, depois de seguido o princi-

pio de promover a indagação reflexiva pois "torna-se urgente promover a indagação reflexiva pelo professor através da experimentação, de modo a que novos insights e novas ideias possam emergir da prática" (Jimenez Raya, Lamb e Vieira 2007:59), concluímos que, embora no início de um projeto de ensino um professor possa ter uma representação da forma como melhor se chegará ao seu sucesso, este só poderá ser atingido se houver uma predisposição prévia para questionar as estratégias utilizadas para tal, experimentar novos caminhos e voltar a refletir sobre os mesmos.

Apesar de considerarmos como atingidos os objetivos analisados, salientaram-se algumas limitações no desenvolvimento deste projeto. Aquela que mais se destacou foi o fator tempo, tanto a nível da extensão da implementação daquele ao longo do ano letivo, como a nível do tempo disponível para a aplicação de estratégias mais diretamente relacionadas com o objeto de estudo em causa, no que diz respeito a cada momento de intervenção.

Sobre o primeiro, a limitação assentou no facto de a disponibilização de aulas que foi possível dedicar ao desenvolvimento do projeto ter condicionado, um pouco, o desenvolvimento da rotinização do processo da escrita, uma vez que esta rotinização só é possível quando, depois de um período de tempo dedicado ao seu estabelecimento, é posta em prática com uma frequência suficiente para que se torne uma rotina e, assim, se integre no processo natural de escrita dos alunos.

A limitação relativamente a cada momento de intervenção registou-se pela sua descontinuidade e dispersão ao longo do ano, assim como o curto espaço de tempo dedicado a cada um, o que condicionou, também, uma melhor exploração dos diferentes momentos do processo da escrita. Com isto se quer dizer que, estando cada aula dedicada a um tema da planificação anual da escola e sendo possível apenas duas aulas para cada momento, o tempo se tornou insuficiente para que se pudesse dedicar mais atenção ao subprocesso da revisão, nomeadamente à reescrita do texto em função desta revisão. Esta limitação de tempo acabou por provocar uma redução da atenção dada também a outros aspetos como uma melhor análise e estudo das características dos textos que serviram de mote para o início do processo da escrita.

Por outro lado, uma outra limitação que condicionou as escolhas das estratégias a usar foi o facto de as condições físicas da escola, que se encontrava em processo de reestruturação, não permitirem o acesso à utilização da rede de internet. Com este acesso poder-se-ia ter diversificado o tipo de atividades e ter permitido o uso autónomo de ferramentas que pudessem ter auxiliado os alunos na construção dos seus textos, ou até mesmo na partilha anónima destes

para que pudessem entreatujadar-se na revisão deles, através da perspectiva de um leitor anónimo.

A partir destas limitações e do desenvolvimento do projeto adaptado no sentido de seguir na direção da conquista dos seus objetivos, foi possível compreender as reservas que alguns professores, por vezes, revelam em relação ao desenvolvimento da expressão escrita em aula. No entanto, foi possível, também, verificar que estas reservas poderiam ser diluídas através da integração do estudo da escrita no estudo das outras competências, isto é, tomando partido dos temas a tratar e do desenrolar das tarefas de forma a incluir nelas os diferentes momentos do processo da escrita e apostando na sua rotinização. Portanto, cremos que o investimento na diversidade de tarefas comunicativas não é impeditivo do desenvolvimento da capacidade de expressão escrita se esta estiver integrada nas mesmas e tiver subjacente a si a facilitação processual (Bereiter e Scardamalia (1987) cit. por Carvalho (1999, 2003)) através da rotinização, com a qual, gradualmente se verá diminuído o período de tempo necessário para tal.

Posto isto, numa perspectiva de continuidade do trabalho desenvolvido com este projeto, pensamos que seria positivo manter a integração supracitada mas investir num trabalho mais contínuo sobre o processo da escrita, apoiado por uma melhor análise de textos-modelo que levassem à integração do estudo dos géneros textuais, assim como numa maior atenção colocada no subprocesso da revisão. Desta forma poder-se-ia levar os alunos a assimilar a importância de cada passo dado em direção à construção do seu texto, desde a aprendizagem retirada de modelos à retirada das necessidades de reformulação, de modo a chegar a um produto mais próximo dos seus objetivos e promotor de um sentido de realização.





## V- Referências bibliográficas.

Amor, E. (2001). Repensar a (Didáctica da) Escrita: Breves Reflexões. In F., Carvalho, J.A., Gomes, A. (org.) *Ensinar a Escrever: Teoria e Prática - Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barbeiro, Luís (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*. N.º 5, pp 64-76.

Barbeiro, L. (2003). *Escrita – Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.

Barbeiro, L. (2012). Escrever: Processo e emoção nos alunos do ensino básico. *Exedra: Revista Científica: Escola Superior de Educação de Coimbra*, Número Temático de 2012 – Português: Investigação e Ensino, pp 32 - 45.

Björk, L., Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria, Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Editorial Graó.

Camps, A. (2010). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. In A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial Graó.

Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Carvalho, J.A. (2001). O Ensino da Escrita. In Sequeira, F., Carvalho, J.A., Gomes, A. (org.) *Ensinar a Escrever: Teoria e Prática - Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, J.A. (2003). *Escrita – Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. In *Comunicación, lenguaje y educación*, 6 (pp. 63-80). Madrid. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>. Consultado em 30 de Outubro de 2012.

Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Cassany, D. (1995). *La Cocina de la Escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama, Colección Argumentos.

Cassany, D. (1998). *Reparar la Escritura: Didáctica de la Corrección de lo Escrito*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1999). La Composición Escrita en E/LE. In Miquel, L., Sans, N., *Expolingua 1999, Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 47-66). Madrid: Fundación Actilibre. Disponible em [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.cassany.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf). Consultado em 30 de Outubro de 2012.

Cassany, D. (2004). La expresión escrita. In J.S. Lobato & I.S. Gargallo, *Vademécum – Para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Cenoz Iragui, J. (2004). El Concepto de Competencia Comunicativa. In J.S. Lobato & I.S. Gargallo, *Vademécum – Para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.

Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol - Nível de Iniciação - Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*, Ministério da Educação.

Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol - 11º Ano - Nível de Iniciação - Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*, Ministério da Educação.

Fernández, S. (2004). Las Estrategias de Aprendizaje. In J.S. Lobato & I.S. Gargallo, *Vademécum – Para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

GAVE (2013). *Relatório Provas Finais de Ciclo e Exames Finais Nacionais 2012*. Disponível em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=RelExames\\_2012\\_23jul.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=RelExames_2012_23jul.pdf). Consultado em 07 de Janeiro de 2013.

Instituto Cervantes, *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español*, Madrid. Disponível em

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm). Consultado em 30 de Outubro de 2012.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa, Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik.

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Melero Abadía, P. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. In J.S. Lobato & I.S. Gargallo, *Vademécum – Para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.



## **ANEXOS**



Identificação da escola

## Cuestionario de Necesidades de Clase

El presente cuestionario tiene como finalidad recoger información para poder determinar tus necesidades comunicativas y de aprendizaje, y preparar así las actividades que mejor vayan con tu perfil. ¡Gracias por tu colaboración!

1. ¿Has estado en algún país de habla hispana? \_\_\_\_\_ ¿En cuál/es? \_\_\_\_\_

2. ¿Por qué aprendes español? Señala el número de la casilla correspondiente: 1 = NADA; 2 = POCO; 3 = BASTANTE; 4 = MUCHO

- |  |         |
|--|---------|
| a) Porque quiero conocer mejor la cultura hispánica.   | 1 2 3 4 |
| b) Porque necesito aprobar exámenes de español.        | 1 2 3 4 |
| c) Porque quiero vivir en un país hispanohablante.     | 1 2 3 4 |
| d) Porque voy de vacaciones a un país hispanohablante. | 1 2 3 4 |
| e) Porque es importante para mi futuro profesional.    | 1 2 3 4 |
| f) Porque me gusta aprender otras lenguas.             | 1 2 3 4 |
| g) Porque es fácil.                                    | 1 2 3 4 |

3. ¿Para qué usas el español? Señala el número correspondiente: 1 = NUNCA; 2 = A VECES; 3 = A MENUDO; 4 = CASI SIEMPRE

a) Para HABLAR con:

- Amigos 1 2 3 4
- Hispanohablantes que viven en mi país 1 2 3 4
- La gente cuando voy a países de habla hispana 1 2 3 4
- Otros ¿Cuáles? \_\_\_\_\_ 1 2 3 4

b) Para LEER:

- Periódicos y revistas 1 2 3 4
- Textos que me interesan 1 2 3 4
- Cartas personales, correo electrónico, etc 1 2 3 4
- Otros ¿Cuáles? \_\_\_\_\_ 1 2 3 4

c) Para COMPRENDER:

- A los españoles y a los hispanoamericanos 1 2 3 4
- La televisión, la radio, vídeos en internet 1 2 3 4
- Canciones 1 2 3 4
- Otros ¿Cuáles? \_\_\_\_\_ 1 2 3 4

d) Para ESCRIBIR:

- Cartas, correo electrónico, faxes 1 2 3 4
- Exámenes, informes, etc 1 2 3 4
- Chatear 1 2 3 4
- Otros ¿Cuáles? \_\_\_\_\_ 1 2 3 4

4. ¿Qué es más importante para ti en español? Señala el número correspondiente: 1 = NADA; 2 = POCO; 3 = BASTANTE; 4 = MUCHO

- Hablar       Comprender       Escribir       Leer

5. ¿Para ti cuál de las destrezas es más difícil desarrollar cuando aprendes una lengua? (1 = menos difícil; 4 = más difícil)

- Comprensión oral       Comprensión escrita       Expresión oral       Expresión escrita



Identificação da escola:

## Questionario de Necesidades de Clase

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 = NADA; 2 = POCO; 3 = BASTANTE; 4 = MUCHO

### 6. ¿Qué aspectos de la lengua necesitas mejorar?

#### Contenidos:

- |                     |   |   |   |   |
|---------------------|---|---|---|---|
| a) La gramática     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) El vocabulario   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) La pronunciación | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) La socio cultura | 1 | 2 | 3 | 4 |

#### Destrezas

- |                                      |   |   |   |   |
|--------------------------------------|---|---|---|---|
| e) La expresión oral                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) La expresión escrita              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) La comprensión oral y audiovisual | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) La comprensión escrita            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) Otros ¿Cuáles? _____              | 1 | 2 | 3 | 4 |

### 8. ¿Cómo te gusta trabajar en clase?

- |                                  |   |   |   |   |
|----------------------------------|---|---|---|---|
| a) Solo/sola con el profesor     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) En parejas                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) En pequeños grupos            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) En equipos                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Toda la clase con el profesor | 1 | 2 | 3 | 4 |

### 7. ¿Cómo te gusta aprender español?

- |                                      |   |   |   |   |
|--------------------------------------|---|---|---|---|
| a) Leyendo textos                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Escribiendo cartas, postales, etc | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Haciendo apuntes                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Participando oralmente            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Escuchando a los nativos          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Viendo la televisión/videos       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Charlando con los amigos          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) Chateando                         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) Otros ¿Cuáles? _____              | 1 | 2 | 3 | 4 |

### 9. ¿Qué actividades te gusta hacer en clase?

- |                                     |   |   |   |   |
|-------------------------------------|---|---|---|---|
| a) ...hacer ejercicios de gramática | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) ...aprender palabras nuevas      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) ...hablar con los compañeros     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) ...hacer juegos                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) ...escribir                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) ...ver vídeos                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) ...escuchar canciones            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) Otros ¿Cuáles? _____             | 1 | 2 | 3 | 4 |

### 10. ¿Cuáles, de entre las frases siguientes, describen la manera cómo aprendes autónomamente?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 = NUNCA; 2 = A VECES; 3 = A MENUDO; 4 = CASI SIEMPRE

- |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a) Planeo lo que voy a decir antes de hablar.   | 1 | 2 | 3 | 4 | g) Me gusta aplicar una regla después de aprenderla.                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Intento adivinar el significado de las palabras que no entiendo por el contexto.           | 1 | 2 | 3 | 4 | h) Cuando cometo un error, intento analizarlo y descubrir la forma correcta.    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Cuando no entiendo una palabra, la escribo en un papel y luego la busco en el diccionario. | 1 | 2 | 3 | 4 | i) No importa si no comprendo todas las palabras de un texto.                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Intento no utilizar mi lengua materna en clase.  | 1 | 2 | 3 | 4 | j) No importa si cometo algunos errores para alcanzar mi objetivo comunicativo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Comparo las reglas del español con las de las otras lenguas que conozco.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | k) Escucho atentamente para comprender la idea general.                         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Intento deducir reglas del español formando hipótesis sobre su funcionamiento.             | 1 | 2 | 3 | 4 | l) Reflexiono sobre las dificultades que tengo al aprender español.             | 1 | 2 | 3 | 4 |

Identificação da escola

## Cuestionario de Necesidades de Clase

El presente cuestionario tiene como finalidad recoger información para poder determinar tus necesidades comunicativas y de aprendizaje, y preparar así las actividades que mejor vayan con tu perfil. ¡Gracias por tu colaboración!

1. ¿A la hora de expresarte en clase, con qué forma te sientes mejor haciéndolo?  
Elije tu opción e indica dos aspectos positivos y negativos de cada una.

		Aspectos positivos	Aspectos negativos
<input type="checkbox"/>	Hablar		
<input type="checkbox"/>	Escribir		

2. ¿Sueles escribir textos, correos electrónicos o mensajes, además de los trabajos escolares?

- A veces     A menudo     Muchas veces     Nunca

3. Para ti, escribir es:

- a) Un placer.
- b) Un pasatiempo.
- c) Una forma de desahogarme y expresar sentimientos.
- d) Una obligación.
- e) Un aburrimiento.

4. ¿Qué sueles escribir?

- a) Solo lo que los profes me obligan.
- b) Textos diversos.
- c) Un diario.
- d) Cartas.
- e) Correos electrónicos.
- f) Poemas.
- g) Artículos para periódicos o revistas.
- h) Otros. \_\_\_\_\_

5. ¿Piensas qué es importante desarrollar la escritura?

- a) Sí, para escribir bien en las pruebas.
- b) Sí, para obtener una buena clasificación en la asignatura.
- c) Sí, para expresarme bien en todas las asignaturas.
- d) Sí, para expresarme bien en todas las situaciones de mi vida.
- e) No.

6. ¿Piensas que necesitas mejorar tu escritura?

- Sí.     No.     Talvez.

Identificação da escola

## Cuestionario de Necesidades de Clase

### 7. ¿A la hora de escribir un texto, cómo lo haces?

- a) Escribo como pienso.
- b) Hago una lista de ideas y después escribo.
- c) Organizo un plan y escribo conforme ese plan.
- d) Organizo un plan, hago un borrador y escribo el texto definitivo.
- e) Organizo un plan, hago un borrador y reviso mi texto después de escribirlo.
- f) Otras. \_\_\_\_\_

### 8. ¿Qué dificultades sientes cuando escribes?

- a) Empezar los textos.
- b) Tener ideas.
- c) Estructurar el texto correctamente.
- d) Organizar las frases.
- e) Conectar las ideas.
- f) No cometer errores ortográficos.
- g) Otras. \_\_\_\_\_

### 9. ¿Cómo intentas superar tus dificultades?

- a) Pido ayuda al profesor.
- b) Hago una lluvia de ideas.
- c) Hago un plan de mi texto.
- d) Uso un diccionario.
- e) Escribo como pienso.
- f) Leo textos semejantes.
- g) No sé cómo superarlas.
- h) Otros. \_\_\_\_\_

### 10. ¿Qué tipo de actividades de escritura considerarías motivadoras?

---

---

---

Identificação da escola		Grelha de Observação de Aulas			
		Data: <u>22/09/2012</u>			
	Nunca	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente	
Os alunos reagem bem às atividades (interesse, motivação...).			✓		
Os alunos compreendem as instruções para a realização das tarefas.			✓		
Os alunos compreendem o que lhes é pedido.			✓		
Os alunos participam voluntariamente.			✓		
Os alunos participam quando solicitados.				✓	
Os alunos usam a língua estrangeira nas aulas.			✓		
Os alunos recorrem à língua materna para se expressarem.		✓			
Os alunos autocorrigem-se.		✓			
Os alunos apresentam falta de vocabulário.		✓			
Os alunos têm problemas de pronúncia.		✓			
Os alunos requisitam a ajuda da professora para tirar dúvidas.		✓			
Os alunos recorrem aos colegas para resolver problemas.			✓		
Os alunos procuram resolver dificuldades autonomamente (recorrem ao manual, ao dicionário, ao caderno...).			✓		
Os alunos tomam iniciativa, realizam escolhas e tomam decisões.		✓			

**Obs.:** Atividade de escrita - maioria dos alunos a escrita não foi muito positiva, mas aderiram bem ao exercício e, gradualmente, mudaram atitude. Não fizeram muitas perguntas; tentaram cumprir dentro das suas capacidades.

Identificação da escola		Grelha de Observação de Aulas			
		Data: <u>21/11/2012</u>			
	Nunca	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente	
Os alunos reagem bem às atividades (interesse, motivação...).			✓ 2		
Os alunos compreendem as instruções para a realização das tarefas.			✓		
Os alunos compreendem o que lhes é pedido.			✓		
Os alunos participam voluntariamente.		✓			
Os alunos participam quando solicitados.				✓	
Os alunos usam a língua estrangeira nas aulas.			✓ 1		
Os alunos recorrem à língua materna para se expressarem.			✓ 3		
Os alunos autocorrigem-se.			✓		
Os alunos apresentam falta de vocabulário.		✓			
Os alunos têm problemas de pronúncia.		✓			
Os alunos requisitam a ajuda da professora para tirar dúvidas.			✓		
Os alunos recorrem aos colegas para resolver problemas.			✓		
Os alunos procuram resolver dificuldades autonomamente (recorrem ao manual, ao dicionário, ao caderno...).			✓ 4		
Os alunos tomam iniciativa, realizam escolhas e tomam decisões.		✓			

**Obs.:** 1 para responder aos questionários  
2 mostram menos motivação para atividades do livro  
3 para fazer perguntas à professora  
4 caderno + livro



España, el 18. octubre 2012

Querida Nuria:

Muchísimas gracias por el número. Gracias por ~~haber~~ <sup>haber</sup> aprobado las reglas por mí pero tu esfuerzo no ha dado en nada. Marta no ha quedado conmigo, yo la quiero mucho pero tengo que seguir adelante. Bien gracias por todo, y sé que no te conozco muy bien porque las

Barcelona, 18 de abril de 2012

Querida Nuria:

Muchísimas Gracias por me ~~haber~~ <sup>haber</sup> dar el número de Marta, ha sido una gran ~~ayuda~~ <sup>ayuda</sup>, nosotros ya resolvemos los casos que estaban pendientes. Nosotros nos quedamos amigos, te he dicho que era muy importante para mí. yo estoy ~~mucho~~ <sup>muy</sup> agradecido por ~~haber~~ <sup>haber</sup> sido mi amiga ~~al~~ <sup>al</sup> punto de ~~me~~ <sup>me</sup> dar ~~el~~ <sup>el</sup> número. ¡Gracias!

Ahora te dejo mi teléfono, para hablar ~~en~~ otra hora con más tiempo y sin prisas.

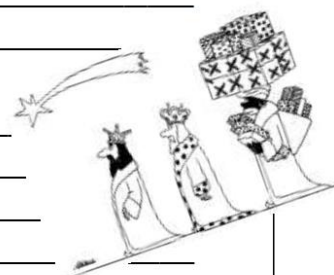
Un beso y hasta pronto. ¡Besitos! ~~te amo~~

e' ~~conozco~~ <sup>conozco</sup> más personas e' danzamos en una disco, pero hay muchas fiestas e' me me gusta mucho.

Lo que más me gusta ~~es~~ en salir de copas es los porros, con los porros tenemos un buen rollo y ~~picamos~~ <sup>picamos</sup> mucho chorizo. Te gustan reche reis areigos.



Queridos Reyes Magos



Queridos reyes magos:  
Si no me traen lo que  
os pido, os pido  
una paliza y vender  
el video a los ma-  
dios de comunicacion.  
Boya  
10 años



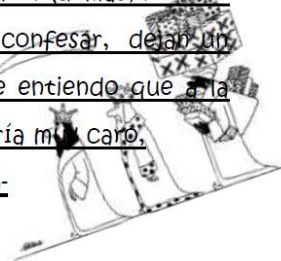


Queridos Reyes Magos



Eso de viajar en camello ya no está de moda. Este año pienso que podríais venir en avión o en TGV. Es mucho más cómodo y rápido. Además, no huelen como los camellos que, tengo que os confesar, dejan un olor fatal en los regalos... Y, sí, claro que entiendo que a la hora de la facturación de equipajes les saldría muy caro,

pero vosotros ofrecéis oro; cómo no tenéis dinero para pagarlo?!



Así que, si queréis una sugerencia, venid a España por las navidades. Aquí hay muchos días de fiesta. En el 22 tenéis la oportunidad de ganar el gordo y compensar los gastos con los billetes y las maletas de los regalos. Luego en Nochebuena os podéis deleitar con los mariscos, el pavo, el jamón, los dulces y beber el cava. Al día siguiente os divertiréis escuchando los villancicos e dando el aguinaldo a los chicos.



Sólo habéis que tener cuidado en el día de los santos inocentes, el 28, porque en este día se suele hacer bromas.

Finalmente, aún antes de empezar vuestro trabajo de distribución de regalos, hay una otra fiesta muy animada en Nochevieja que es el cotillón.

Como veis, hay muchas razones para pasar las navidades en España, por eso, os espero.

Abrazos,

Mariquita

Queridos reyes magos:  
Si no me traéis lo que os pido, os peso una paliza y vendo el video a los reyes de la combinación.  
Borja  
10 años



Identificação da escola

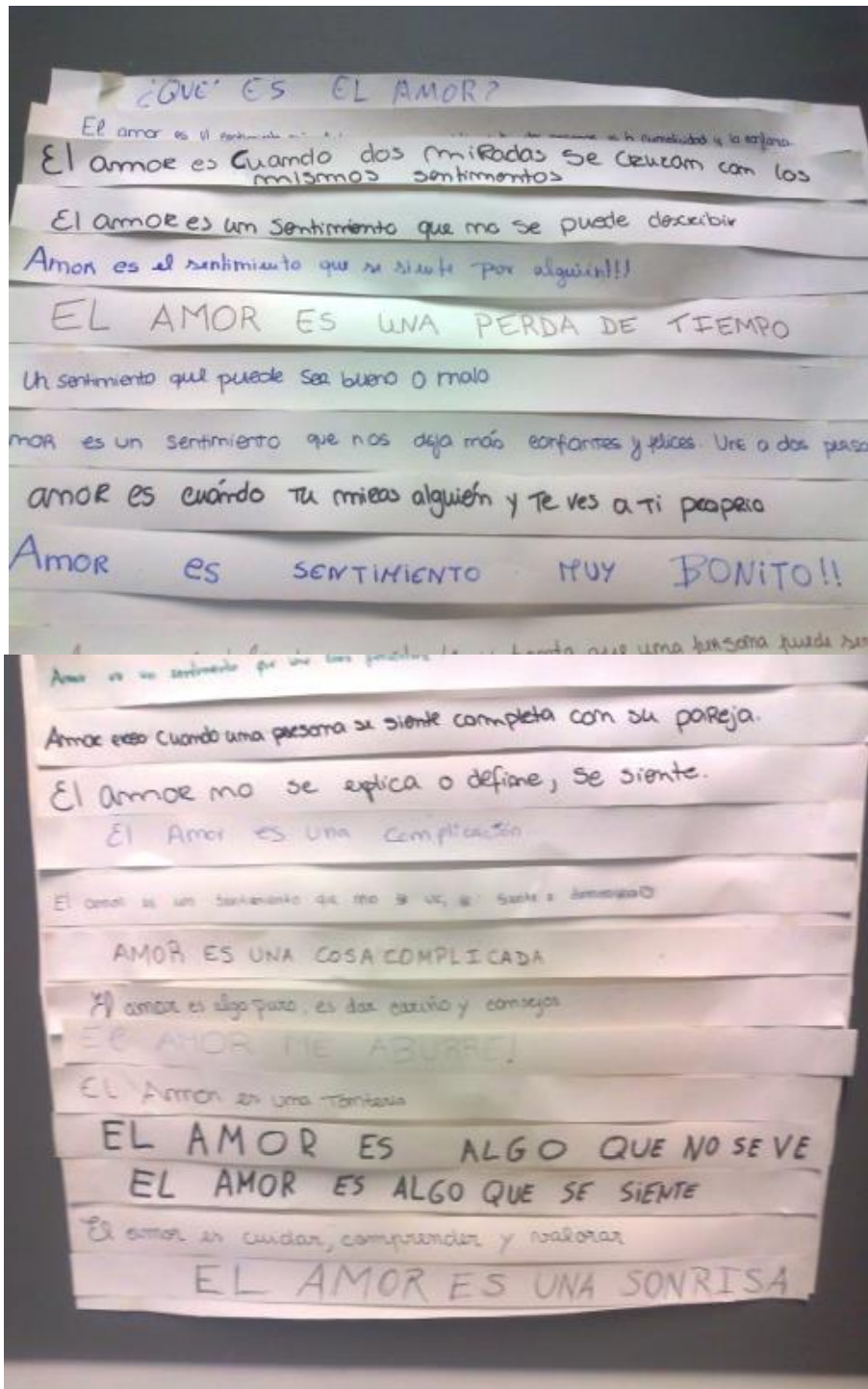
**Guía para ayudar a escribir texto:**

Para ayudarte a mejorar tu texto desde el principio hasta el final de la escritura (antes, durante y después), tienes esta guía. Indica en los cuadros de la derecha la respuesta conveniente en cada caso y lo que tienes que revisar.

	SÍ	NO	QUÉ DEBO HACER
<b>ANTES de escribir tienes que planificar el texto</b>			
1. Piensa en los lectores de tu texto. ¿Quiénes son? ¿Entenderán bien lo que tú expones?			
2. ¿Consideras que queda claro el objetivo que pretendes con el texto?			
3. ¿Conoces cómo es el tipo de texto que vas a escribir? Sabes cómo debes organizarlo?			
4. ¿Has pensado/explorado qué sabes sobre el tema (a través de torbellino de ideas u otro recurso)?			
<b>DURANTE el proceso de la escritura tienes que tener en cuenta lo siguiente:</b>			
5. ¿Tienes un plan de ideas organizadas que puedas seguir?			
6. ¿Están organizados de manera clara y ordenada en el texto, los párrafos y las oraciones?			
7. ¿Consideras que están bien conectados los párrafos entre sí?			
8. ¿Los términos utilizados precisan bien los conceptos a los que te refieres?			
9. ¿Has tenido en cuenta si hay imprecisiones, repeticiones, vaguedades...?			
10. ¿Has escrito el texto en borrador antes de darlo por definitivo?			
<b>DESPUÉS de haber escrito el texto tienes que preguntar si:</b>			
11. ¿Has leído el texto (borrador) para localizar aciertos y errores y resolverlos?			
12. ¿Has anotado las modificaciones que tienes que hacer para mejorar tu texto?			
13. ¿Has considerado el texto en su conjunto, los párrafos, las frases u oraciones, las palabras, las sílabas y las letras?			
14. ¿Has tenido en cuenta que revisar consiste en suprimir y también en añadir; en sustituir y en desplazar; en reforzar una idea; en distribuir y en reorganizar palabras, frases o fragmentos del texto?			
15. ¿Has consultado las dudas (a tu profesor/a, a tus compañeros...) antes de dar el texto por terminado?			

(Adaptado de Grupo Didactext, 2005 apud Alvaréz Angulo, Teodoro in Leer.es disponible en [http://www.leer.es/files/2009/05/090330\\_art\\_ep\\_eso\\_alumnos\\_aprenderescribirtexacademicos\\_t-alvarez.pdf](http://www.leer.es/files/2009/05/090330_art_ep_eso_alumnos_aprenderescribirtexacademicos_t-alvarez.pdf))







## ¡Vamos a modernizar un cuento!

Identificação da escola



Después de leer vuestro cuento para que os acordéis de su historia, explotad posibles ideas para hacer una nueva versión.



Ahora es la hora de planear vuestra versión. No olvidéis la estructura del cuento...

Para eso, aquí tenéis una beca que os da el sitio de internet "Aula365 - la emoción de crear":

- En el inicio del cuento, se presenta el personaje principal, el tiempo y los lugares en los que se desarrollará la historia y se muestra el conflicto que será el núcleo de la narración.
- Luego, en el desarrollo del conflicto se presentan diversas acciones encadenadas que se dirigen al punto culminante de la acción. Este es el momento más emocionante de la historia y es la parte más larga del relato.
- Por último, el desenlace o final comienza justamente en el punto culminante de la intriga, a partir del cual se inicia la resolución del conflicto para desembocar en la situación final. Esta es, en general, la parte más corta de la historia.

Fuente: <http://www.aula365.com/estructura-cuento/>

Plan del cuento:





Anexo 8



**Ficha de análisis de un anuncio publicitario**

Observad el anuncio que tenéis y contestad las siguientes preguntas:

¿Qué se ve?  
 ¿Qué quieren vendernos?  
 ¿Quién anuncia?  
 ¿Se distingue más que uno eslogan?  
 ¿A quién se dirige este anuncio? (tipo de personas)  
 ¿Qué estrategias usa para intentar vender este producto?

- Aspecto gráfico.
- Facilidad de memorización.
- Visibilidad, choque psicológico.
- Es gracioso.
- Es inesperado.
- Usa la metáfora o juegos de palabras.
- La sonoridad.

¿Qué instintos nos despierta?

- De conservación (estabilidad, seguridad, juventud).
- Gregarios (hacer como todo el mundo o al contrario).
- Paternal, maternal (amor, piedad, ternura).
- Sexual (erotismo).
- Dominación.
- Diversión.

Fuente: Adaptado de Guerrero Ruiz, P. y López Valero, A.: El taller de Lengua y Literatura. 100 propuestas experimentales apud "Unidad Didáctica: Unos minutos de Publicidad" de Blanca Río, disponible en <http://www.vamosapublicidad.com/category/materiales-educativos/page/2/>.

Anexo 9a



**Cuestionario de autorregulación**

El presente cuestionario tiene como finalidad hacerte pensar sobre la evolución de tu aprendizaje en esta unidad. ¡Gracias por tu colaboración!

Fechas:		Unidad:		Intenta justificar tus respuestas negativas		
Señala la respuesta que consideras más adecuada.				SÍ	NO	Justificación
1-	Considero que las tareas han sido interesantes y apelativas.					
2-	He comprendido las instrucciones para hacer las tareas.					
3-	Me han ayudado a comprender mejor el tema estudiado.					
4-	He aprendido vocabulario suficiente para realizar las tareas propuestas.					
5-	Creo que las tareas han permitido el debate de ideas.					
6-	He conseguido participar como me gustaría.					
7-	He intentado hablar en español.					
8-	He tenido dificultades en realizar las tareas.					
9-	He utilizado alguna estrategia para superar mis dificultades.					
10-	Trabajar en grupo/pareja ha sido provechoso para mi aprendizaje.					
11-	He tenido tiempo suficiente para realizar las tareas.					
12-	La tarea de escritura me ayudó a mejorar mi destreza para escribir.					
13-	Creo que escribir textos siguiendo las diferentes fases ayuda a mejorar mi escritura.					
14-	¿Qué aspectos de mi aprendizaje necesito mejorar?					





Anexo 9b



Anexo 9c

