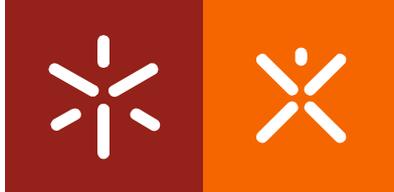




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sónia Irina Vázquez García da Cunha Vaz

**Estratégias de aprendizagem da LE na
promoção da autonomia no processo
de escrita**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Sónia Irina Vázquez García da Cunha Vaz

**Estratégias de aprendizagem da LE na
promoção da autonomia no processo
de escrita**

Dissertação de Mestrado

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

Trabalho Efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Carlos Pazos Justo

e da

**Professora Doutora Maria Alfredo Ferreira
de Freitas Lopes Moreira**

DECLARAÇÃO

Nome: Sónia Irina Vázquez García da Cunha Vaz

Endereço eletrónico: vazquez.sonia2013@gmail.com

Telefone: 962200560

Número do Bilhete de Identidade: 11300048

Título do Relatório:

Estratégias de aprendizagem da LE na promoção da autonomia no processo de escrita

Supervisor(es):

Professor Doutor Carlos Pazos Justo,

Professora Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º 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, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

O meu mais sincero agradecimento aos alunos que me permitiram ver a educação e o ensino das línguas numa perspetiva mais realista.

Uma palavra de apreço e de consideração à Direção da Escola onde realizei o estágio, assim como às orientadoras cooperantes pela sua disponibilidade e por todas as questões colocadas, as quais me fizeram refletir de forma (ainda) mais aprofundada acerca da minha prática e do meu desenvolvimento profissional.

Quero ainda realçar o trabalho de acompanhamento do meu supervisor, Professor Doutor Carlos Pazos, pelo incentivo constante e pela disponibilidade, registando o meu sincero reconhecimento pela sua compreensão nos momentos mais difíceis.

Finalmente, e especialmente, à Professora Doutora Maria Alfredo Moreira, cuja supervisão se revestiu de um incansável apoio, sem o qual este trabalho não teria sido possível.

Quero, também, agradecer e dedicar este trabalho às pessoas que me fortaleceram nesta etapa de vida...

À minha irmã, quem nos momentos mais difíceis mostrou o seu valor.

Ao meu marido, pela sua paciente espera ao longo destes anos.

Aos meus pais, por tudo e para sempre...

Estratégias de aprendizagem da LE na promoção da autonomia no processo de escrita

Sónia Irina Vázquez García da Cunha Vaz

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 – 2014

RESUMO

Este projeto, concebido e implementado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, teve como finalidade “Contribuir para a autonomia dos alunos na aprendizagem da Língua Estrangeira”, em duas turmas de 8.º ano. Assim, após um levantamento das suas necessidades e das suas expectativas, pretendeu-se promover a competência de aprendizagem da escrita através do treino das estratégias (meta)cognitivas.

Nessa perspetiva, adotando uma metodologia de investigação-ação, foram implementadas e avaliadas algumas atividades, alicerçadas no enfoque comunicativo e no princípio de aprendizagem por tarefas (ou modelo processual) dessa competência comunicativa (escrita), a qual engloba os subprocessos de planificação, de redação e de avaliação.

Quanto à avaliação deste projeto pode considerar-se a sua natureza contínua e interpretativa, por via da aplicação de questionários aos alunos em momentos de autoavaliação no final de cada atividade de escrita (ao longo do desenvolvimento do projeto). Por outro lado, foi efetuada uma recolha de informação através da sua observação direta focalizada durante o processo de escrita e uma análise do seu produto final. De acordo com esses indicadores, foram-se introduzindo e ajustando as atividades às necessidades detetadas. A avaliação do impacto do projeto realizou-se tanto pela análise global da perceção dos alunos sobre as estratégias aplicadas durante o processo de escrita, como através da análise global dos textos produzidos e, ainda, pela comparação dos questionários inicial e final.

Com base na informação recolhida e posterior análise, entende-se que a prática de estratégias (meta)cognitivas no processo de escrita, permite aos alunos aplicá-las de forma cada vez mais consciente, gerindo mais autonomamente os subprocessos (planificação, redação e revisão) e, dessa forma, desenvolvendo a sua competência comunicativa.

Mais ainda, conclui-se que a prática de investigação-ação no âmbito da profissão docente, permite ao professor desenvolver uma experiência contextualizada e reflexiva a qual, por sua vez, resulta num crescimento a nível profissional e pessoal.

Language learning strategies to further autonomy in the writing process

Sónia Irina Vázquez García da Cunha Vaz

Training Report

Master's Degree in Teaching of the English and Spanish Languages in Secondary School

University of Minho – 2014

ABSTRACT

The present project, both conceived and implemented within the framework of the Master's Degree in Teaching of the English and Spanish Languages in Secondary School, aimed at **contributing towards the students' autonomy in regards to learning a Foreign Language**, on two 8th grade classes. Thus, after analysing their needs and expectations, a promotion of writing learning skills through (meta)cognitive strategies was intended.

In this perspective, and adopting a research-action methodology, some activities were implemented and assessed, grounded on the learning through tasks principle (focus on communication) and on that communicative skill's procedural model, which encompasses planning, writing and assessment sub-processes.

Regarding this project's assessment, its continuous and interpretative nature may be considered, through the application of questionnaires to students, in various assessment moments at the end of each writing activity (throughout the project's development). On the other hand, a collection of information has been carried out, through direct and focused observation during the writing process and an analysis of its final product. According to those indicators, activities were introduced and adjusted to the needs perceived. The evaluation of the project's impact was carried out both by a global analysis of the students perception in regards to the strategies applied during the writing process, by a global analysis of the texts produced and, also, by comparison of the initial and final questionnaires.

Based on the information collected and subsequent analysis, it is concluded that the practice of (meta)cognitive strategies during the writing process allows students to apply them in an increasingly conscious manner, managing sub-processes (planning, writing and reviewing) more autonomously and, thus, developing their communicative skills.

Moreover, it is concluded that the research-action practice within the framework of the teaching profession, allows the teacher to develop a reflexive and contextualised experience which, in its turn, results in growth at a professional and personal level.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO.....	15
1. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO.....	19
1.1. Caracterização do contexto de intervenção.....	19
1.1.1. A escola	19
1.1.2. Os participantes.....	21
1.2. Plano geral de intervenção.....	21
1.3. Enquadramento Teórico	24
1.3.1. A competência de aprendizagem numa educação integral do aluno.....	24
1.3.2. Competência estratégica: estratégias de aprendizagem e estratégias comunicativas	27
1.3.3. Estratégias de aprendizagem da língua: socioafetivas, cognitivas e metacognitivas.	28
1.3.4. Metacognição e estilos de aprendizagem.....	30
1.3.5. O enfoque comunicativo e a aprendizagem por tarefas: um processo autónomo de ensino aprendizagem da LE	31
1.3.6. A competência estratégica no processo de escrita	32
2. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	37
2.1. Metodologia de investigação no projeto.....	37
2.2. Fases da investigação-ação.....	37
2.2.1. Fase Pré-intervenção.....	38
2.2.2. Fase de Intervenção.....	44

2.2.2.3. Descrição das atividades, avaliações e linhas de ação (objetivo treinar estratégias cognitivas)	51
2.2.2.4. Descrição das atividades, avaliações e linhas de ação (objetivo treinar estratégias metacognitivas)	65
2.2.3. Fase Pós-Intervenção	68
3. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	83
3.1. Conclusão do projeto à luz dos seus objetivos	83
3.2. Valor do projeto no desenvolvimento da minha competência profissional e pessoal	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	95

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Instrumentos de investigação e autoavaliação	97
Anexo 1.1. Fundamentação do questionário inicial.....	99
Anexo 1.2. Questionário inicial turma de inglês.....	101
Anexo 1.3. Questionário inicial turma de espanhol.....	105
Anexo 1.4. Fundamentação e entrevista exploratória	109
Anexo 1.5. Questionário diagnóstico turma de inglês	111
Anexo 1.6. Questionário diagnóstico turma de espanhol	113
Anexo 1.7 Fundamentação do questionário final	115
Anexo 1.8 Questionário final.....	117
Anexo 1.9. Questionário de autorregulação da escrita e fichas de reflexão acerca das atividades	121
Anexo 1.10. Grelha de observação focalizada	123
Anexo 1.11. Grelha de verificação dos textos produzidos pelos alunos	125
Anexo 2 – Exemplares de planificações das aulas	127

Anexo 2.1. Extrato da planificação aula de inglês – Atividade final: texto argumentativo ..	129
Anexo 2.2. Extrato da planificação aula de inglês – Atividade final: texto argumentativo (continuação).....	131
Anexo 2.3. Extrato da planificação aula de espanhol – Atividade final: escrita de um email	133
Anexo 3 – Fichas de atividades	135
Anexo 3.1. Teste lúdico	137
Anexo 3.2. Atividade aula de espanhol: reflexão acerca do processo de escrita	145
Anexo 3.3. Aula de inglês – Atividade texto argumentativo (Extrato da ficha de atividades)	147
Anexo 3.4. Questionário de autorrevisão do texto.....	149

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percepção dos alunos acerca das suas estratégias de produção escrita - Turma de inglês	42
Gráfico 2: Percepção dos alunos acerca dos seus problemas na escrita - Turma de inglês	42
Gráfico 3: Percepção dos alunos acerca das suas estratégias de produção escrita - Turma de espanhol	43
Gráfico 4: Percepção dos alunos acerca dos seus problemas na escrita - Turma de espanhol..	43
Gráfico 5: Estratégias de planificação da escrita – Turma de inglês	69
Gráfico 6: Estratégias de redação e revisão - Tuma de inglês.....	70
Gráfico 7: Estratégias de planificação da escrita - Turma de Espanhol	72
Gráfico 8: Estratégias de redação e revisão - Turma de espanhol	73
Gráfico 9: Percepção dos alunos acerca das suas estratégias de produção escrita - Turma de inglês (antes da intervenção).....	75
Gráfico 10: Percepção dos alunos acerca das suas estratégias de produção escrita - Turma de inglês (depois da intervenção)	75

Gráfico 11: Percepção dos alunos acerca dos seus problemas na escrita - Turma de inglês (antes da intervenção)	76
Gráfico 12: Percepção dos alunos acerca dos seus problemas na escrita - Turma de inglês (depois da intervenção)	76
Gráfico 13: Percepção dos alunos acerca das suas estratégias de produção escrita - Turma de espanhol (antes da intervenção)	78
Gráfico 14: Percepção dos alunos acerca das suas estratégias de produção escrita - Turma de espanhol (depois da intervenção)	78
Gráfico 15: Percepção dos alunos acerca dos seus problemas na escrita - Turma de espanhol (antes da intervenção).....	79
Gráfico 16: Percepção dos alunos acerca dos seus problemas na escrita - Turma de espanhol (depois da intervenção).....	80
Gráfico 17: Autoavaliação dos alunos da turma de inglês	81
Gráfico 18: Autoavaliação turma de espanhol	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Síntese das Estratégias de Intervenção	24
Tabela 2: Síntese de objetivos e atividades	45
Tabela 3: Síntese de atividades, instrumentos de avaliação, observações e linhas de ação (objetivo treinar estratégias cognitivas)	50
Tabela 4: Síntese de atividades, instrumentos de avaliação, observações e linhas de ação (objetivo treinar estratégias metacognitivas).....	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: PPT turma de inglês – Atividade oral.....	52
Figura 2: PPT turma de inglês – Atividade oral.....	52
Figura 3: PPT turma de espanhol – Atividade oral.....	52
Figura 4: PPT turma de espanhol – Atividade oral.....	52
Figura 5: Turma de inglês – Atividade leitura	54
Figura 6: Turma de espanhol – Atividade leitura	55

Figura 7: Turma de inglês – Atividade geração de ideias	57
Figura 8: Turma de inglês – Atividade organização de ideias	58
Figura 9: Turma de espanhol – Atividade organização de ideias	59
Figura 10: Turma de espanhol – Atividade de revisão 1	63
Figura 11: Turma de espanhol – Atividade de revisão 2	64
Figura 12: Turma de espanhol – Atividade de revisão 2	64
Figura 13: Email redigido por aluna de espanhol	65
Figura 14: Apresentação da escrita com processo – Turma de inglês.....	66

Lista de siglas e abreviaturas

CALLA – Cognitive. Academic Language Learning Approach

CEB – Ciclo de Ensino básico

LE – Língua Estrangeira

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o reflexo do meu estágio e projeto desenvolvidos em duas turmas de 8º ano, de espanhol e de inglês, ambas de nível A2. O estágio foi realizado conjuntamente com duas colegas e duas orientadoras que constituíram o nosso núcleo de estágio.

O meu projeto baseou-se numa perspetiva da educação em que o aluno é o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. A essa luz, entendo que não se pode formar todos os alunos como se fossem um só – o que nos leva à metáfora de um currículo “pronto a vestir”. Nessa perspetiva, um ensino centrado em conteúdos teóricos e posteriormente verificáveis através de testes, não funciona na atual sociedade da informação – na qual esses conhecimentos se tornam rapidamente desatualizados e mesmo obsoletos. Daí que, torna-se importante estimular os alunos a serem seres pensantes, conscientes de si – e da sua aprendizagem – amplamente comprometidos com o meio envolvente.

Enquanto ser humano e mais concretamente enquanto aluna, tive a possibilidade de experienciar aquilo que anseio promover nesta profissão. Graças a vários docentes tenho adquirido e desenvolvido um conjunto de saberes e de competências que me permitem ter uma cidadania ativa e responsável, assim como continuar a aprender ao longo da vida, em função das minhas expectativas e/ou das transformações exigidas pelo mercado de trabalho. Assim, a minha educação tem sido um processo contínuo, incrementada por estes, com os quais tenho aprendido, refletido e - especialmente - apropriado de importantes instrumentos que me têm permitido adaptar-me autonomamente aos diversos contextos, situações e emergências. Portanto, com base nesta experiência entendo que ser-se professor é muito mais do que transmitir informação e/ou conteúdos que, supostamente, devem ser assimilados pelos aprendentes. Para mim, um professor deve, também, contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, sobretudo em relação à sua autonomia na escola e, paralelamente, na vida.

É com base no cenário sucintamente descrito que situo o meu interesse pessoal pela área da educação para a autonomia e, com efeito, implementar um projeto para promovê-la transversalmente em contexto de sala de aula, a par da aprendizagem de uma língua e cultura estrangeiras. Uma aula onde os alunos desenvolvem a sua competência de aprendizagem, que é, segundo Raya et al. (2007), uma das competências para a autonomia, a qual lhes servirá para além desse espaço e tempo.

Baseada nestes factos e na minha profunda convicção, de que a profissão docente não se esgota em alguém que transmite informação e que, como habitualmente se diz, “ensina”, entendi que a minha finalidade seria “Contribuir para a autonomia dos alunos na aprendizagem da Língua estrangeira”.

Neste sentido pretendia tratar a competência de aprendizagem da Língua estrangeira (LE), mencionadas pelo Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e que, segundo o qual, “permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades.” (Conselho da Europa, 2001, p. 154).

Ambicionando promover a autonomia dos alunos e, neste sentido, centrar o projeto nos mesmos, não defini a destreza que iria trabalhar. Optei por deixar que esta fosse uma decisão dos próprios alunos através de uma análise das suas perceções quanto às suas necessidades de aprendizagem da LE. Com base nessa análise e numa primeira reunião com os alunos, defini que a escrita seria a destreza da LE que iria trabalhar. Nesta perspetiva introduzi a escrita enquanto processo e as estratégias de aprendizagem da Língua estrangeira, de forma a dotar os alunos de instrumentos que lhes permitissem tornar-se mais autónomos na aprendizagem desta competência comunicativa. Como resultado, o tema deste projeto definiu-se da seguinte forma: “Estratégias de aprendizagem da LE na promoção da autonomia no processo de escrita”.

Este relatório está composto por três capítulos, sendo que, no primeiro capítulo, começo por apresentar o contexto onde foi desenvolvido o projeto. Para isso, apresento informação acerca da escola e meio em que esta se encontra (já que a escola não está isolada do contexto socioeconómico em que se insere), assim como, a nível mais específico, apresento informação das turmas onde foi efetuada a intervenção. De seguida, explico a finalidade e alvo do projeto, as questões de investigação, objetivos gerais e estratégias implementada para alcançar esses objetivos. Por fim, mas não por último, este plano de ação é justificado com base numa reflexão teórica fundamentada com diferentes autores e investigações, assim como em documentos orientadores da educação em línguas.

Posteriormente, no segundo capítulo, descrevo e justifico o desenvolvimento do projeto, com base nos seus objetivos gerais, distinguindo, para tal, as três fases da intervenção em diferentes secções: pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção. A primeira secção apresenta os passos seguidos ao longo desta fase, os quais foram tomados (partindo de uma análise geral para uma análise mais específica) de modo a definir objetivos mais acorde com as necessidades

do contexto. Na secção dedicada à fase de intervenção, detalho os objetivos específicos para o objetivo geral que englobava toda a fase de intervenção. Com base nestes objetivos específicos, defino as atividades de intervenção, facultando exemplo das mais relevantes. Não obstante, sendo este um projeto de investigação-ação, surge, no seguimento das atividades apresentadas, uma reflexão acerca das mesmas (com base em dados recolhidos no momento), assim como, propostas de ação pensadas durante a intervenção com vista a orientar a ação na direção dos objetivos delineados. Apresento também, uma análise dos manuais, que me permitiu refletir acerca da sua aplicação (ou não) nas atividades promovidas. A secção dedicada à fase de pós intervenção, está dedicada à análise do progresso dos alunos, ao longo da intervenção, na aplicação de estratégias de escrita.

No último capítulo, a conclusão está dedicada a uma reflexão acerca da intervenção e dos seus resultados, tanto para os alunos, como para mim, enquanto professora estagiária.

1. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

1.1. Caracterização do contexto de intervenção

1.1.1. A escola

A análise do contexto escola, foi elaborado pelo núcleo de estágio, numa perspetiva de cooperação e colaboração. Neste sentido analisamos as características e finalidades do Agrupamento, assim como o contexto socioeconómico em que se insere:

1.1.1.1. Características e finalidades do agrupamento:

O Agrupamento, onde realizei o estágio, constituiu-se no ano letivo de 2003/2004 e foi resultado da fusão com o antigo agrupamento horizontal de escolas. Inicialmente, contava com 26 estabelecimentos. Atualmente, o Agrupamento é constituído por 16 estabelecimentos de ensino da rede pública: 6 Jardins de Infância (JI), 5 Escolas Básicas de 1.º ciclo (EB1), 4 Escolas Básicas do 1.º ciclo com Jardim-de-infância (EB1/JI) e 1 Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo (EB 2/3) (sendo esta última a sede do Agrupamento). A distância de cada freguesia à sede do Agrupamento é pouco significativa; pode-se deste modo dizer que o agrupamento é, geograficamente, pouco disperso. A escola EB2/3 foi construída há 34 anos e é constituída por 3 blocos: o Administrativo, o bloco de aulas e o pavilhão desportivo. Quanto ao bloco de aulas salientam-se 4 salas de TIC. As restantes salas, apesar de não terem computadores para os alunos, dispõem de um computador, retroprojektor, sistemas de som e quadro interativo. Relativamente à população discente, do total de 1903 alunos do agrupamento, a escola possui 870, divididos pelo 2.º e 3.º ciclos. Os docentes desta escola são 107 de um total de 176 de todo o agrupamento. É de referir, também que, ao longo do tempo, a escola foi sofrendo várias intervenções no sentido de melhorar as suas condições.

No seu *Projeto Educativo*, salienta-se uma perspetiva democrática da educação, indicando a escola como um espaço para construção da democracia na qual os alunos desempenham um papel central no seu processo de ensino-aprendizagem. A diversidade é também uma das filosofias da educação descritas no Projeto Educativo, procurando-se uma escola aberta a todos os elementos da comunidade educativa e numa estreita relação entre escola-família. Por outro lado,

baseia-se numa perspetiva humanista, na qual a educação se considera como um meio para desenvolvimento e formação na qual o indivíduo se torna um cidadão livre, autónomo, responsável e capaz de se integrar plenamente na sociedade. A autonomia é referida como um veículo neste sentido, uma vez que torna o indivíduo no principal agente do seu próprio conhecimento.

O *Projeto Curricular* desta escola aponta para o desenvolvimento de competências do aluno, mais concretamente na área da LE, como comunicativas quotidianas e de apropriação da informação, mas também o uso de diferentes linguagens de outras áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar. Aponta para a adoção de metodologias personalizadas de trabalho e aprendizagem adequadas aos objetivos visados, de estratégias de resolução de problemas e tomada de decisões, assim como realização de atividades de forma autónoma, responsável e criativa, assim como cooperação com outros membros em tarefas e projetos comuns.

1.1.1.2. Contexto socioeconómico da comunidade educativa

Quanto às habilitações dos Encarregados de Educação, de um modo geral, 35% destes possui o 6.º ano de escolaridade ou menos, 24% possui o 9.º ano de escolaridade, 21% tem o 12.º e 12% são licenciados. Embora não sejam números satisfatórios, é importante dizer-se que, de acordo com o Projeto Educativo da escola, os encarregados de educação reconhecem cada vez mais a importância da escola na formação dos seus filhos. Em relação à situação profissional dos encarregados de educação, o setor terciário é o predominante com 38%, segue-se o setor secundário com 27%, depois vem a ocupação em atividades domésticas com 18% e a percentagem de desempregados chega aos 13%. Estas percentagens de atividades domésticas e de desempregados geram alguma preocupação ao Agrupamento pelo facto de serem potenciadoras de dificuldades socioeconómicas dos agregados familiares, o que terá consequências no aproveitamento escolar dos alunos. De facto, o contexto socioeconómico deste Agrupamento merece uma atenção especial, uma vez que 53% dos alunos (564 alunos) que frequentam a nossa escola são apoiados pela ação social escolar. Logo, as dificuldades socioeconómicas são uma realidade da nossa escola, a qual deve tentar fazer por colmatá-las no sentido de contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

1.1.2. Os participantes

Este projeto foi aplicado em turmas do 8º ano de espanhol e de inglês. A turma de espanhol é de nível A2 (estádio inicial - capacidade linguística denominada pelo QCER como usuário básico), formada por 21 alunos (11 alunas e 10 alunos), na faixa etária entre os 12-14 anos. Dos 21 alunos da turma, 5 já ficaram retidos em anos anteriores, dos quais 2 estão a repetir o ano presente. Segundo a informação acerca da turma, por parte da professora de espanhol numa entrevista (posteriormente referida), esta é, de um modo geral é uma turma pouco trabalhadora, desconcentrada e com fracos resultados na disciplina. Por outro lado, é uma turma cooperante entre si e participativa nas atividades, sem problemas de exposição oral. Em termos de competências comunicativas, os alunos sentem que a sua maior dificuldade é a expressão escrita, conforme verificado pela análise do questionário inicial.

A turma de inglês é também de nível A2, formada por 19 alunos (9 alunos e 10 alunas), na faixa etária entre os 12-15 anos. Segundo a informação acerca da caracterização da turma por parte do Diretor de Turma, verifica-se que um total de 7 alunos da turma têm experiência de retenção escolar, sendo que 4 estão a repetir o 8º ano. De um ponto de vista geral é uma turma pouco participativa, em termos de atividades que exijam exposição perante os colegas e o professor. Não obstante, conforme informação obtida em reunião de professores, observação direta das aulas e conversa com a professora de inglês, constatou-se que estes têm uma forte participação nas atividades desenvolvidas no computador e na internet. De acordo com as respostas dos alunos ao questionário inicial (a ser tratado no ponto 3) as suas maiores dificuldades residem na produção, oral e escrita.

1.2. Plano geral de intervenção

Antes da elaboração do plano geral de intervenção, realizei uma exploração prévia dos contextos em que essa decorreria, nomeadamente no seu enfoque mais global (conhecimento dos objetivos do agrupamento e da escola) e, numa dimensão mais específica, a turma, os seus elementos constituintes, bem como a própria disciplina de LE.

Assim, numa primeira instância, aclarei o seguinte objetivo:

- Identificar (conjuntamente com os alunos) necessidades de comunicação e de aprendizagem na LE (cf. tabela 1).

Tendo concluído esta fase exploratória (análise do contexto e levantamento de necessidades de aprendizagem dos alunos), defini que a finalidade do presente projeto seria “Contribuir para a autonomia dos alunos na aprendizagem da Língua Estrangeira”. Portanto, por referência ao QECR, esta finalidade apontou à *competência de aprendizagem*, a qual permite “ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 154). Esta finalidade permitiria “estabelecer uma imagem longínqua do que se pretendia, enunciando princípios e valores estruturais da ação” (Guerra, 2000, p. 163). Considerando esse pressuposto, pretendia desenvolver uma intervenção na aula de LE que combinasse um princípio de ensino-aprendizagem centrado no aluno e uma pedagogia *para* e *pela* autonomia. Partilhando a posição de Randolph e Posner (1992), segundo a qual “quanto mais concretas forem as ideias que se tem sobre o resultado do final do seu projeto, maior será a eficácia com que se poderá planear a melhor maneira de concretizar esse projeto” (p. 20), selecionei um alvo para este projeto: “Dotar os alunos de uma competência estratégica no âmbito do processo de escrita na LE”.

Com isso, pretendia promover o desenvolvimento da competência escrita (em LE), trabalhando a capacidade de aprender a aprender (competência de aprendizagem). Para isso, seria necessário proceder à aplicação de atividades, cujos objetivos promovessem a autorregulação e a autorreflexão sobre o processo de produção textual.

Nessa base, definiram-se as seguintes questões de investigação:

- Quais são as dificuldades manifestadas pelos alunos nas atividades de expressão escrita em LE?
- Que estratégias de autorregulação da aprendizagem e de promoção da autonomia na escrita são/poderiam ser eficazes com estes alunos?
- De que forma o treino de estratégias (meta)cognitivas pode favorecer a autonomia dos alunos no desenvolvimento da expressão escrita na LE?

Considerando as questões de investigação, delinearam-se os seguintes objetivos para a intervenção:

- Aferir a percepção dos alunos acerca das suas estratégias e dificuldades de produção escrita na LE.
- Promover a autonomia dos alunos na aprendizagem e no desenvolvimento da competência de comunicação escrita em LE, através do treino de estratégias (meta)cognitivas.
- Avaliar a progressão da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem da expressão escrita em LE.

Tendo definido os objetivos, e antes da fase de intervenção propriamente dita, importava efetuar uma análise diagnóstica para “aferir a percepção dos alunos acerca das suas estratégias e dificuldades de produção escrita na LE” (cf. tabela 1), de modo a que as propostas de atividade fossem ajustadas às especificidades das turmas na sua relação com a escrita. Neste sentido, apliquei dois questionários diagnósticos (um em cada turma), aos quais me referirei com mais pormenor no capítulo seguinte.

Posteriormente à conclusão do diagnóstico, mapeei as tarefas, com as quais pretendia “Promover a autonomia dos alunos na aprendizagem e no desenvolvimento da competência de comunicação escrita em LE, através do treino de estratégias (meta)cognitivas” (cf. tabela 1). Paralelamente à implementação das duas experiências, seria desenvolvida a sua avaliação, a fim de reajustá-las, caso se revelasse necessário.

Para finalizar, na fase de pós-intervenção, pretendi “avaliar a progressão da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem da expressão escrita em LE” (cf. tabela 1), cruzando os dados recolhidos nas fases prévias do projeto, com os resultantes da etapa final.

A tabela 1 apresenta uma síntese do desenho da intervenção pedagógica, definindo as estratégias de investigação/intervenção para cada um dos objetivos gerais (anteriormente referidos) e tipo de informação a recolher

Tabela 1: Síntese das Estratégias de Intervenção

Fases do Projeto	Objetivos de Investigação-ação	Estratégias de investigação/intervenção	Informação a recolher
Pré-intervenção (De Setembro de 2013 a Janeiro de 2014)	1. Identificar (conjuntamente com os alunos) necessidades de comunicação e de aprendizagem e motivações na LE.	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta e indireta do contexto escola (objetivo 1) - Observação direta do contexto sala de aula (objetivo 2). - Questionário inicial aos alunos (objetivo 1 e 2) - Reunião com alunos e reflexão acerca dos dados resultantes dos questionários (objetivos 1 e 2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização do contexto e das turmas - Necessidades comunicativas e de aprendizagem na LE - Motivações para a aprendizagem na LE - Estratégias de aprendizagem dos alunos. - Estilos de aprendizagem dos alunos.
	2. Aferir a perceção dos alunos acerca das suas estratégias e dificuldades de produção escrita na LE	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário diagnóstico acerca de representações e dificuldades dos alunos na escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Representações e dificuldades manifestadas pelos alunos no âmbito da expressão escrita em LE.
Intervenção (De Fevereiro a Maio de 2014)	3. Promover a autonomia dos alunos na aprendizagem e no desenvolvimento da competência de comunicação escrita em LE, através do treino de estratégias (meta)cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> - Notas de observação - Grelhas de observação direta e estruturada. - Atividades de escrita - Questionários de autorregulação da escrita e fichas de reflexão acerca das atividades de escrita - Textos produzidos pelos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de autorregulação da aprendizagem em LE e de expressão escrita
Pós-Intervenção (De Junho a Julho de 2014)	4. Avaliar a progressão da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem da expressão escrita em LE.	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário final - Confrontação de dados resultantes da avaliação diagnóstica/de processo/final 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagens realizadas na expressão escrita - Diferença entre resultados esperados/ atingidos

1.3. Enquadramento Teórico

1.3.1. A competência de aprendizagem numa educação integral do aluno

Hoje em dia, a perspetiva mecanicista da educação é (ou é cada vez mais) entendida como algo obsoleto. O processo de ensino e de aprendizagem centrado no professor, apontando para a transmissão de informação e de saberes teóricos aos alunos, entendidos como tábuas rasas (perspetiva empirista inspirada em princípios behavioristas por detrás de muitas metodologias de ensino), retrata um panorama cada vez mais distante. Nos enfoques mais atuais, se quisermos, de uma Escola Nova (Canário, 1978), o aprendiz é entendido como um ser

humano dotado da capacidade de pensar por si. Portanto, nesta perspectiva, salienta-se Paulo Freire ao afirmar que “Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996: 25). Com base nesse princípio, tem-se procurado formar cidadãos autônomos, conscientes de si e do Outro, num contexto amplo de cidadania e, portanto, tentado implementar uma educação promotora da formação do indivíduo em todas as suas dimensões. Em relação à aprendizagem das Línguas, Tudor (2001) indica que nos últimos anos tem havido mais estudos nesse âmbito, afirmando: “Together with the goal of increasing the communicative relevance and authenticity of classroom learning, interest in learner autonomy has been one of the main focal points of methodological reflection in recent decades” (p. 117).

No caso português, foi decretado pelo Despacho 5306/2012, de 18 de abril que o ensino das Línguas deveria contemplar uma “formação integral dos estudantes e a relevância do ensino para o mundo real, refletindo o conhecimento e as capacidades que os nossos jovens necessitam de adquirir e desenvolver para o seu sucesso no futuro”. Esta perspectiva encontra-se patente nos diversos documentos das práticas de ensino de inglês e de espanhol – Programa de Inglês do Ensino Básico; Programa de Espanhol do Ensino Básico; Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) e em contexto europeu, reguladas pelo QECR. Em traços gerais, os documentos apontam para um ensino-aprendizagem das línguas centrado no aluno, tanto nas suas competências linguísticas, como nas quatro dimensões do saber (*saber, saber fazer, saber ser, saber aprender*). Nesta linha, salienta-se o QECR e a sua referência às competências comunicativas (competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas), e às competências gerais (conhecimento declarativo «saber», competência de realização «saber fazer», competência existencial «saber ser» e competência de aprendizagem «saber aprender») (Conselho da Europa, 2001, p. 147-184).

Daqui destaca-se a *competência de aprendizagem*, a qual “mobiliza a competência existencial, o conhecimento declarativo e a competência de realização, e apoia-se em competências de diferentes tipos” (Conselho da Europa, 2001, p. 33). De acordo com Tudor (2001), o interesse por esta competência tem vindo a transformar ambientes tradicionais de ensino-aprendizagem, procurando-se promover uma aprendizagem mais independente e autorregulada. Nesse contexto, a *competência de aprendizagem* permite maior eficácia e independência na apropriação da informação e na construção de conhecimento, uma vez que tem a ver com as capacidades que o indivíduo mobiliza para se relacionar com novas experiências, integrando os novos conhecimentos (advindos de novas experiências) nos conhecimentos

anteriores. Em poucas palavras, a *competência de aprendizagem* implica usar técnicas para aprender e, sobretudo, ter consciência delas para controlar o próprio processo de aprendizagem.

No QCEER são apresentadas várias componentes relacionadas com esta competência, tais como a consciência da língua e da comunicação, as capacidades fonéticas, as capacidades de estudo e as capacidades heurísticas (Conselho da Europa, 2001, p. 154). As *capacidades de estudo* são aquelas que mais se destacam neste projeto, mais concretamente a “capacidade para identificar necessidades e objetivos próprios” e a “capacidade para organizar estratégias e procedimentos próprios para atingir esses objetivos, de acordo com as suas próprias características e os seus próprios recursos” (Conselho da Europa, 2001, p. 155). Além de procurar promover a capacidade reflexiva dos alunos acerca das suas necessidades e objetivos de aprendizagem, será importante promover a sua capacidade para ativar determinadas estratégias, de acordo com as suas características pessoais e os recursos disponíveis. Nessa linha, dispõem-se as estratégias de aprendizagem da língua, cuja relevância é apontada, em Portugal, pelos Programas de Ensino das Línguas. Por exemplo, o Programa de Espanhol (3º Ciclo nível iniciação) refere a sua importância no desenvolvimento do sistema linguístico (que o aluno vai constituindo), salientando, de igual modo, o papel do docente: “Pretende-se, assim, que o professor proporcione aos alunos de acordo com as suas necessidades, todos os recursos facilitadores da sua própria atuação, com vista a autonomia” (Ministério da Educação, 1997b, p. 32). Ainda relacionado com o ensino do espanhol, temos o PCIC (2006) que menciona, entre outros, o seguinte objetivo: “El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida”.

Por seu lado, Rubin e Thompson (2001) referem-se ao conhecimento estratégico como o reportório que o aluno possui, no que diz respeito às estratégias por si conhecidas e a compreensão sobre *quando* e *onde* essas estratégias podem (e devem) ser utilizadas.

Assim, um dos principais objetivos será o desenvolvimento desse conhecimento estratégico, visando formar alunos autónomos, conscientes e críticos em relação às estratégias de aprendizagem.

1.3.2. *Competência estratégica: estratégias de aprendizagem e estratégias comunicativas*

Além das *estratégias de aprendizagem* da língua, o QCER refere também a importância das *estratégias comunicativas* para o desenvolvimento da competência comunicativa, afirmando que “a progressão na aprendizagem de línguas é mais evidente na capacidade para se envolver em atividades linguísticas observáveis e para construir estratégias de comunicação. São, portanto, uma base prática para o escalamento da capacidade linguística” (Conselho da Europa, 2001, p. 90). De igual modo, o Programa de Espanhol explicita que se os alunos souberem gerir e seleccionar as estratégias de comunicação mais adequadas a cada situação poderão tirar partido destas e, conseqüentemente evitar quebras na comunicação. Nesse sentido, dá-nos o exemplo de *estratégias comunicativas* no âmbito das expressões oral e escrita, tais como “utilizar uma palavra parecida ou mais genérica que aquela que desconhece; descrever propriedades físicas do objeto que pretende mencionar (...); pedir ajuda ao professor ou colega (...); parafrasear; fazer referência à função do objeto (...); simplificar (substituindo formas linguísticas complexas por outras mais simples, igualmente corretas)” (Ministério da Educação, 1997a, p. 31). Tais estratégias encontram-se fortemente vinculadas às próprias *estratégias de aprendizagem* e, em certa medida, ambas subjazem à *competência estratégica* considerada “una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte de una persona”¹. No entanto, parece-nos importante clarificar as suas diferenças, até porque nem todos os autores relacionam as mesmas com a dita *competência estratégica*.

Canale e Swain (1980) e Oxford (1990) apresentam a *competência estratégica* como uma subcompetência adjacente à *competência comunicativa*, dividindo-a, para melhor compreensão, nas componentes: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. Quanto a esta última, foi definida por Canale e Swain (1980) como: “The verbal and nonverbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or due to insufficient competence” (p. 30).

Todavia, apesar de estes autores darem maior ênfase à componente compensatória da *competência estratégica*, limitando-a a uma *estratégia de comunicação* para compensar falhas ou bloqueios na comunicação. Mais tarde, Bachman e Palmer (1996) atribuíram-lhe outro papel, relacionando-a com as *estratégias de aprendizagem*. Nesse seguimento, subdividiu-a em quatro

¹ Disponível no dicionário *online* do Instituto Cervantes, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm

dimensões: a avaliação de necessidades, o estabelecimento de metas, a planificação e a execução. Mais concretamente, o Programa de Espanhol clarifica, inclusive, a diferença entre *as estratégias de aprendizagem da língua* e *as estratégias comunicativas*, elucidando que as primeiras se distinguem das segundas, “na medida em que estas põem ênfase na interação comunicativa, enquanto as primeiras a colocam no processo de aprendizagem propriamente dito” (Ministério da Educação, 1997b, p. 32). Ainda esclarece que “frequentemente, as estratégias de aprendizagem coincidem com as de comunicação, tendo em conta que é na interação, na própria comunicação, que se vai aprendendo” (ibidem).

1.3.3. Estratégias de aprendizagem da língua: socioafetivas, cognitivas e metacognitivas

Segundo vários autores, os alunos podem aprender melhor pondo em prática determinadas estratégias que lhes permitem ter um papel mais ativo no processo de aprendizagem (O'Malley e Chamot, 1990; Wenden e Rubin, 1987). Ou seja, uma vez que uma aula é um contexto em que se transmitem (novas) informações e em que os alunos realizam diferentes tarefas, existe uma constante necessidade de estes ativarem determinadas estratégias para se apropriarem dessa informação e para resolverem as tarefas que lhes são propostas. O'Malley e Chamot (1995) indicam alguns motivos que justificam o ensino de estratégias de aprendizagem, afirmando que os alunos que melhor incorporam informações novas a conhecimentos prévios desenvolvem mais formas de compreensão e de recuperação dessa nova informação em comparação com os alunos que apenas tentam memorizá-la. Por outro lado, apontam que os alunos que aprendem diversas estratégias e que têm a possibilidade de treiná-las, acabam por aprender melhor e, finalmente, que as estratégias aprendidas podem ser readaptadas e aproveitadas em situações similares, tornando-as cada vez mais simples: “We have noted how effective language learners reorganize their approach to the problem and apply a variety of strategies, depending on the task demands” (op. cit., p. 149).

Por outro lado, Oxford e Ehrman (1995) apontam que o uso das estratégias promove a motivação e a autoestima, diminuindo o grau de ansiedade perante a realização da tarefa, o que, por sua vez, permite desenvolver a sua capacidade de persistência ante as dificuldades e, assim, promover a sua competência linguística.

Assim, as estratégias de aprendizagem foram sendo categorizadas de diferentes formas. Por exemplo, Oxford (1990) integrou-as em duas classes principais (estratégias diretas e

estratégias indiretas), subdividindo-as em três grupos (as estratégias diretas em estratégias de compensação, de memória e de cognição e as estratégias indiretas em estratégias metacognitivas, afetivas e sociais). Por sua vez, Stern (1992) distinguiu as estratégias cognitivas, de comunicação, de regulação e de planificação, interpessoais e afetivas. Existem outras categorizações, entre as quais, se destacam para este projeto, as apresentadas por O' Malley e Chamot (1990).

Neste sentido, importa referir, mais detalhadamente, as estratégias a que estes últimos se referem. De acordo com estes autores, dividem-se em três tipos, são estas: as *estratégias socioafetivas*, as *estratégias cognitivas* e as *estratégias metacognitivas*. As *estratégias socioafetivas* são aquelas que estão mais relacionadas com a forma como um sujeito interage com os outros e como controla os próprios sentimentos, de forma a melhorar a sua aprendizagem. Por exemplo, controlar a ansiedade ao fazer alguma tarefa de que não se gosta, perguntar ao colega ou ao professor quando há uma dúvida ou, mesmo, fortalecer a autoestima.

Por sua vez, as *estratégias cognitivas* operam diretamente sobre a informação e, portanto, estão diretamente relacionadas com a tarefa em si. Segundo estes autores, tais estratégias encontram-se relacionadas com as competências que envolvem a manipulação mental e/ou a transformação de materiais e/ou tarefas para a sua compreensão, aquisição ou retenção (englobando, principalmente, ações como organização, elaboração, memorização, repetição, dedução, inferência, generalização, discriminação, compilação). Ou seja, processos mentais que têm a ver com medidas, que os alunos aplicam para adaptarem a nova informação aos seus esquemas e conhecimentos prévios. Por exemplo, o aluno, ao prever o que vai ler num texto pelo título e pelas imagens, está a mobilizar estratégias cognitivas. Finalmente, as *estratégias metacognitivas* implicam a consciência acerca das estratégias anteriormente referidas (cognitivas), o que, por sua vez, poderá apoiar o aluno na aprendizagem e durante a realização das tarefas. Por isso, estes investigadores modelizam três momentos para a aplicação dessas estratégias. São estes: a planificação, o monitoramento e a autoavaliação. A perspetiva de Portilho (2009) permite complementar a distinção desses três momentos, ao referi-los da seguinte forma: “planejamento das estratégias mais adequadas na hora da resolução de problemas, supervisão ou de regulação do uso que a pessoa faz destas estratégias para atingir as metas estabelecidas e de avaliação dos resultados que obteve” (p. 115).

Nesta linha, salienta-se o conhecimento metacognitivo que, de acordo com Lafortune e Saint-Pierre (1996), implica o conhecimento da pessoa (a consciência da própria forma de aprender e das suas capacidades); o conhecimento da tarefa (os seus recursos, passos e

estratégias) e o conhecimento das estratégias de aprendizagem (que mais se adequam e a melhor forma de abordar a aprendizagem) (p. 21-24).

1.3.4. Metacognição e estilos de aprendizagem

Existem várias propostas para promover e desenvolver as estratégias metacognitivas, como dar feedback às tarefas desempenhadas pelos alunos, incentivar a reflexão sobre a aprendizagem, ensinar técnicas para o autoquestionamento e para a autoavaliação (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 295). Não obstante, se falamos em educação *pela* e *para* a autonomia, é importante ter em conta as características dos alunos e, portanto, a emergência de questões como *Vamos ensinar estratégias aos alunos? Vamos pô-los a treinar essas estratégias para que as passem a usar só porque sim?* Nessa linha de pensamento, Oxford (1990) refere que os estudantes apresentam preferências por determinadas estratégias em função das suas características pessoais (cultura, motivação, idade e estilo de aprendizagem). Daí que nem todos os alunos aplicarão as mesmas estratégias em determinada tarefa, sendo essencial que tenham a noção das suas diferenças cognitivas para que se tornem mais autónomos no momento de optar. Não será de mais lembrar que o professor não pode atender a todas as diferenças cognitivas dos seus alunos; de qualquer forma, pode tentar orientá-los para que entendam essas diferenças e sejam eles próprios a, com a prática, selecionar as estratégias que mais facilitam o seu processo de aprendizagem. De acordo com Tudor (2001), para que haja uma aprendizagem significativa, é imperioso o envolvimento ativo dos alunos, o qual se promove atendendo às suas diferenças cognitivas, não procurando encontrá-las ou medi-las, mas antes dando-lhes instrumentos para que, eles próprios, entendam os seus estilos de aprendizagem.

Não obstante, não importa quantas estratégias sejam conhecidas pelo aluno, mas a noção de como podem utilizá-las a seu favor. Tal consciência implica a capacidade de pensar sobre o pensamento (fase que emerge na adolescência), permitindo-lhes ter a capacidade de entender como conhecem aquilo que conhecem e, assim, desenvolver estratégias de aprendizagem que poderão mobilizar (Sprinthall e Sprinthall, 1993). Torna-se, pois, fundamental que o professor incentive os alunos a desenvolverem as suas próprias estratégias de aprendizagem e, também por esse motivo, o Programa de Espanhol apela:

Para que os alunos desenvolvam a capacidade de autonomia é necessário ter presente a sua diversidade no que diz respeito a atitudes, motivações, expectativas, interesses, conhecimentos prévios da realidade, competências na língua materna, valores, ideias sobre o processo de aprendizagem, capacidades, estratégias, (...). (Ministério da Educação, 1997, p. 31).

1.3.5. O enfoque comunicativo e a aprendizagem por tarefas: um processo autónomo de ensino aprendizagem da LE

O *paradigma comunicativo* (ou enfoque comunicativo) é aludido nos vários documentos reguladores do ensino das línguas, como sendo um enfoque que responde à necessidade de uma educação integral do aluno. Assim, o programa para o ensino do inglês no ensino básico (3º CEB) alude ao *paradigma comunicativo* para o ensino das línguas mencionando que, o ensino-aprendizagem da LE baseado neste paradigma “favorece o desenvolvimento equilibrado de todos os domínios da personalidade do aprendente” e estimula “uma reflexão constante sobre os processos que mais se adequam ao estilo cognitivo do aprendente”, além de “valorizar a dimensão sociocultural da língua”, a qual é reflexo de identidades (Ministério da Educação, 1997a, p. 5). Tal menção deve-se ao facto de que, uma metodologia de ensino orientada por este enfoque, além de estar (mais) direcionada para ação (numa interação comunicativa mais aproximada a contextos reais, tanto a nível oral como escrito), caracteriza-se também por um processo de ensino-aprendizagem que contempla traços cognitivos, emocionais e metacognitivos, assim como uma variedade de destrezas dos alunos enquanto seres individuais e sociais². Em suma, este paradigma não aponta somente ao desenvolvimento de competências comunicativas (competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas), mas também a outras competências gerais (ligadas às quatro dimensões do saber, conforme mencionado num dos pontos anteriores). Nesta perspetiva, o aluno adquire um papel ativo e autónomo no seu processo de ensino-aprendizagem.

A propósito, a perspetiva vygotskyana de socialização, que aponta para uma aprendizagem baseada na interação com o outro, aplica-se neste paradigma (o qual visa promover o trabalho cooperativo). Isto porque, nesta perspetiva de Vygotsky (1978), o indivíduo aprende contrapondo informação antiga (conhecimentos prévios) à nova informação, através de um *processo de equilíbrio*, sendo que é “nesse ligeiro desequilíbrio entre a nova informação e informação existente que o aluno se vai desenvolvendo” (Sprinthall e Sprinthall, 1993: 118). Portanto, as atividades baseadas nestes princípios, tornam imperiosa a interação permanente entre *input* e *output* da língua – permitindo, também, aos alunos estar à vontade para, no seio do seu grupo, produzir *output* da informação assimilada e do conhecimento construído.

² Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Nesta linha, a *aprendizagem por tarefas* (ou enfoque por tarefas) vem complementar o *enfoque comunicativo*. Isto porque, além de se basear numa perspetiva comunicativa, promove, também, um processo de aprendizagem que se desenrola numa sequência de tarefas (tarefas possibilitadoras) que preparam o aluno para um determinado objetivo comunicativo (tarefa final)³. Neste sentido, o aluno desenvolve determinadas destrezas, num processo ascendente de *scaffolding* (Vygotsky, 1978), facilitado pelo suporte dado pelo professor e/ou pelos pares.

1.3.6. A competência estratégica no processo de escrita

1.3.6.1. A escrita enquanto processo

Voltando-nos aos vários estudos acerca da escrita, verificamos que existem diferentes modelos representativos, uns mais enfocados no produto (resultado final), outros no contexto e, ainda outros, mais direcionados para o processo de escrita. Relativamente a estes últimos, nos quais assenta este projeto, subjaz uma perspetiva processual da escrita. Ou seja, escrever é um ato de complexa construção não linear que vai além dos aspetos linguísticos, implicando uma ativação de outros saberes (Flower e Hayes, 1981). Portanto, poder-se-á afirmar, de acordo com Gallego e Martín (2002), que escrever requer uma atitude reflexiva e reguladora, ante o processo e o produto que se vai desenvolvendo.

O modelo sugerido por Flower e Hayes (1981), pioneiro de outros modelos representativos da escrita enquanto processo, engloba três momentos: planificação, redação e revisão. De acordo com esses autores, a fase da planificação implica o acesso à memória a longo prazo, a qual: “can exist in the mind as well as in outsider resources such as books” (op. cit., p. 47). Mais acrescentam que este é um momento crucial no processo de escrita, já que é nesta etapa que se definem os objetivos daquilo que se vai escrever (intenção, tema, recetor, tipo de texto), tornando mais inteligível, ao autor, o texto a produzir. Referem, também, que nesta fase há um desencadeamento de processos cognitivos como a geração e a organização de ideias daquilo que se vai escrever, os quais podem ser um estímulo criativo a quem escreve.

Relativamente à fase da redação, salientam-se Giovannini e Rodríguez (2007), ao referirem que este é o momento em que se materializam as ideias “en una o varias frases” (p. 78), as quais

³ Disponível no dicionário *online* do Instituto Cervantes, em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

estão ligadas “mediante conectores, para lo que recurriremos a los elementos de cohesión gramatical y léxica” (ibidem). Portanto, é neste momento que se inicia a textualização, previamente organizada. Finalmente, a fase de revisão é o momento que permitirá melhorar o texto de acordo com os objetivos do mesmo. Por este motivo, segundo Flower (1989), a metacognição adquire nesta fase um papel fundamental, uma vez que, o aluno/escrivente poderá estabelecer os itens que pretende melhorar ou corrigir e, conseqüentemente, melhor definir quais os recursos e as estratégias que irá colocar em prática para esse fim.

1.3.6.2. A autorregulação do processo de escrita na escola

Se escrever implica a ativação de diferentes saberes (conhecimento do mundo, conhecimentos linguísticos e conhecimento das normas comunicativas), pode afirmar-se que ensinar a escrever requer ensinar a usar estratégias para relacionar tais conhecimentos, de forma (cada vez) mais eficaz e conveniente. Ou seja, ensinar e treinar estratégias de autorregulação e monitoramento do processo escrito. Para ilustrar esta ideia, importa citar Giovannini e Rodríguez (2007):

Hemos de acostumbrar a nuestros alumnos a que en la vida cotidiana la escritura está presente en multitud de ocasiones: la lista de compra, una nota para acordarse de algo, una nota de ayuda para el estudio (resumen, esquema), una felicitación, una receta, un diario, un recado, etc. Esto significa crear una lengua propia para comunicarse con los demás, para desarrollar conductas sociales que correspondan a los intereses y necesidades de los alumnos. Desde el punto de vista del aprendizaje, la lengua escrita no es sólo una destreza para reforzar lo aprendido, sino una habilidad que tiene técnicas y objetivos propios (p. 79).

Aliás, diferentes estudos, acerca da implementação de tais estratégias, demonstraram resultados positivos, tanto na qualidade dos textos, como na autonomia dos alunos durante as atividades de escrita (Narvaja et al., 2002; Oxford e Ehrman, 1995; O’Malley e Chamot, 1990).

Ora, esta realidade tem-se tornado presente em vários contextos, daí que Cassany (1999) afirme que “Poco a poco se derrumban los tópicos: La ingenuidad de reducir la escritura a cuestiones ortográficas, el prejuicio de asociar los borradores y la revisión a la falta de talento, por no hablar de la falsa disociación entre escritura y ciencia” (p. 12). A modo de exemplo, salienta-se um dos objetivos para o 3.º CEB previsto no Programa de Inglês, mais concretamente a nível do ensino da produção escrita, o qual aponta para o desenvolvimento da capacidade dos alunos para “produzir diferentes tipos de texto, usando as competências discursiva e estratégica com crescente autonomia” (Ministério da Educação, 1997a, p. 9). Por seu lado, o Programa de

Espanhol também indica o desenvolvimento da competência estratégica do aluno no processo de escrita através do desenvolvimento de uma atitude que lhe permita “ultrapassar limitações próprias, tirando o máximo de partido dos recursos linguísticos e socioculturais disponíveis” (Ministério da Educação, 1997b, p. 15). Também o QECR refere o recurso a estratégias na escrita, definindo-as como “estratégias de produção” (Conselho da Europa, 2001, p. 98) e que têm a ver com os recursos internos que os alunos ativam, “explorando forças e minimizando fraquezas, de modo a fazer coincidir o potencial disponível com a natureza da tarefa” (ibidem).

Sendo a escrita um processo complexo que engloba determinados subprocessos, torna-se fundamental ter em conta as estratégias subjacentes a cada um (Sánchez, 1998; Cassany, Luna e Sanz, 2000). O modelo de ensino da LE desenvolvido por O'Malley e Chamot (1990), definido como *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA), propõe estratégias de aprendizagem da LE, de natureza cognitiva e metacognitiva, que podem ser aplicadas em diferentes atividades e tarefas de modo a tornar os alunos mais autónomos no desenrolar das mesmas e que podem ser trabalhadas no âmbito das diferentes competências comunicativas.

No âmbito da competência escrita, as estratégias cognitivas aplicam-se sobretudo às tarefas de pré-escrita e escrita. Na fase da planificação, de modo a gerar ideias, destaca-se a ativação de conhecimentos prévios e o uso de vários recursos (manual, internet, dicionários, colegas, professor). Isto porque, com base nestas estratégias, pode-se estimular o processo criativo dos alunos. Também na fase da planificação, no subprocesso de organização das ideias, salienta-se o uso das destrezas de organização (por exemplo recorrendo a esquemas ou diagramas) as quais podem apoiar na criação de um texto com uma estrutura mais clara e na coerência e coesão das ideias expostas no mesmo. Aliás, esta estratégia poderá, também, apoiar o processo criativo do aluno, já que a mesma “allows the writer to identify categories, to search for subordinate ideas which develop a current topic, and to search for superordinate ideas which include or subsume the current topic” (Hayes e Flower, 1981, p. 48).

Para o momento de redação, o uso de destrezas de organização (como atenção seletiva) permitirá definir o foco de atenção em determinados aspetos, como por exemplo, coerência e coesão. No entanto, nesta fase, revelam-se importantes as estratégias que permitam ultrapassar dificuldades que possam surgir. Por exemplo, o uso de vários recursos (como o manual, dicionários, colegas, entre outros) tem um papel fundamental, já que ajudará o aluno a ultrapassar as suas limitações linguísticas na LE. O uso de conhecimentos prévios, como o recurso a palavras cognatas

ou a paráfrase, poderão ser também uma estratégia para superar limitações linguísticas na LE e, conseqüentemente, incentivar o aluno a tomar uma atitude mais autônoma perante a escrita.

Na fase de revisão, aplicam-se também as estratégias cognitivas, mais concretamente a atenção seletiva. Esta estratégia permite o enfoque em determinados aspetos textuais, sejam estes gramaticais, lexicais ou ortográficos, e a reformulação de pequenos detalhes como acrescentar, retirar ou substituir palavras ou frases – tendo sempre em conta a comparação do texto obtido com a intenção inicial. O uso de vários recursos também pode apoiar esta fase, sobretudo o trabalho cooperativo, já que perguntando e interagindo com o colega na revisão do texto escrito o aluno pode encontrar uma forma de melhorar aspetos do texto que por si só não o faria – destacando-se para esta fase da revisão a perspectiva vygotskyana de socialização (previamente mencionada) – na qual o trabalho cooperativo assume um papel fundamental no desenvolvimento individual dos alunos (Lantolf e Appel, 1994).

Por outro lado, as estratégias metacognitivas podem apoiar o processo de escrita. Na fase da planificação, aplica-se a definição dos objetivos da tarefa de escrita, que irá orientar o aluno durante as várias fases do processo. Posteriormente, na fase de redação, a autorregulação do processo é uma estratégia que apoiará o aluno a criar um texto com base nos objetivos previamente definidos. Finalmente, na fase da revisão, para além da concentração no produto final (como anteriormente referido), importa considerar o processo de escrita na globalidade, reconhecendo, em cada um dos seus subprocessos, a atitude seguida. Trata-se da estratégia metacognitiva da autoavaliação do processo, tal como indica Cassany (2009):

Las producciones intermedias del texto (listas, esquemas, borradores, autocorrecciones, etc.) constituyen otra llave de apertura de la caja negra. Su lectura y análisis muestra el trabajo que está realizando el aprendiz: sus procesos de planificación y revisión, sus dudas, etc. Por otra parte, fomentar una actitud positiva hacia la realización, lectura, revisión y conservación de borradores transmite una percepción distinta de la escritura - la que podríamos denominar una cultura del proceso de escritura-, la cual resulta mucho más positiva para el desarrollo de la composición que las actitudes, más extendidas hoy en día, que sólo valoran el producto escrito acabado y que destruyen las producciones intermedias (p. 61).

Em suma, é fundamental um controlo metacognitivo nas várias fases da atividade de escrita. Este controlo é feito com base no objetivo final definido na pré-escrita, mantem-se durante a escrita pela auto-observação e autorregulação deste processo e termina com a autoavaliação, na fase de posterior à escrita, que se concentra tanto no resultado, como no processo.

Importa referir que este modelo de ensino da escrita, centrado no processo, não deve ser rígido e único. Cassany (1990, 1999) refere outros (de enfoque gramatical, funcional, processual ou de conteúdo), defendendo que não deve haver preferência ou exclusão de algum em detrimento

de outro, já que todos funcionam de forma complementar. Caso contrário “Un enfoque que pretende ser muy puro y basarse exclusivamente en un punto, corre el peligro de perder el resto y vaciar el sentido del acto mismo de escritura” (Cassany, 1990, p. 79).

Em consonância, o QECR remete que:

A finalidade principal da aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser o domínio da componente linguística da língua (conhecimento do seu sistema fonético, do seu vocabulário e sintaxe), sem qualquer preocupação com subtilezas sociolinguísticas ou eficácia pragmática. Noutros casos (...) As opções não são, naturalmente, assim tão exclusivas e a *progressão harmoniosa* nas diferentes componentes é a finalidade que, geralmente, se pretende alcançar mas não faltam exemplos, passados e presentes, de uma atenção específica a uma ou a outra componente da competência comunicativa (Conselho da Europa, 2001, p. 191).

Ora, tendo em conta esta perspetiva e a realidade da escola (sobretudo a dimensão de avaliação dos alunos), outros aspetos (caraterísticas mais formais do texto) podem ser tidos em conta pelo professor, mesmo que nesse momento o enfoque seja o processo de escrita. Necessariamente, há que clarificar quais os aspetos a ter em consideração e, dessa forma, para além de promover a reflexão acerca das estratégias aplicadas ao longo do processo de escrita, poder-se-á promover a reflexão acerca de determinados aspetos formais.

2. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Neste segundo capítulo faço uma breve referência à metodologia investigativa deste projeto, seguida de uma *síntese* das fases de intervenção (antes, durante e após). Posteriormente, *detalho* as respetivas atividades desenvolvidas e seus objetivos, bem como justifico a escolha dos instrumentos de avaliação e explicito a análise dos dados recolhidos.

2.1. Metodologia de investigação no projeto

A metodologia de investigação deste projeto insere-se numa perspetiva de investigação-ação, privilegiando-se os métodos qualitativos no tratamento e na análise da informação recolhida. A perspetiva adotada, combinando investigação e ação, desenvolveu-se a partir da análise da prática para melhorá-la (Cohen et al., 2007). Nesta linha, a adequação do projeto à prática (e vice-versa) foi conseguida através de uma reflexão e avaliação contínua, já que de outra forma estaria a realizar uma avaliação que, segundo Nóvoa e Estrela (1993), não tem qualquer efeito real sobre as ações. Tal postura baseou-se em três fases recursivas: a primeira, direcionada para a avaliação diagnóstica (ou levantamento de necessidades) aplicada no momento de pré-intervenção; em seguida, a avaliação de processo, segundo a qual se foi avaliando a intervenção e reajustando a ação numa prática reflexiva; e, posteriormente, após a intervenção, a avaliação final do processo de intervenção. Em todos os momentos focados, a avaliação alicerçou-se em critérios predeterminados, de modo a evitar o *acaso* ou a autojustificação (Guerra, 2000). Quanto aos principais intervenientes no processo de autoavaliação, foram a estagiária e os alunos abrangidos pelo projeto, sendo estes os atores de “maior contacto”

2.2. Fases da investigação-ação

De acordo com Cohen et al. (2007), um projeto de investigação-ação pode envolver momentos como: identificação do problema; revisão bibliográfica e negociação entre as partes envolvidas; redefinição do problema inicial; escolha dos procedimentos de avaliação; implementação do projeto (que inclui recolha de dados e a sua interpretação); e, ainda, as conclusões e a avaliação global desse projeto. De um modo geral, tais momentos podem distinguir-

se nas fases referidas por Kuhne e Quigley (1997): fase de planificação (definição do problema), fase de ação (implementação do projeto e observação) e fase de reflexão (reflexão acerca da prática e para intervenção futura). Assim, poder-se-á referir que um projeto de investigação se resume a três estágios, os quais se distinguem por uma fase prévia à intervenção (conceção do projeto), uma fase de intervenção (implementação do projeto, seus ajustamentos e reformulações da prática) e, por último, a fase após intervenção (reflexão acerca da aplicação do projeto e seu impacto a nível global).

No caso específico deste estudo, na fase de pré-intervenção introduziu-se a avaliação diagnóstica, de modo a aprofundar o conhecimento dos contextos e da situação de partida, verificando-se as necessidades de ação e o nível de congruência entre o que se pretendia atingir e a possibilidade de consecução. Com base nos dados resultantes dessa avaliação diagnóstica, procedeu-se à conceção e planificação do projeto, definindo os seus objetivos e estratégias de intervenção e investigação. No que concerne à fase de intervenção, ela consistiu na implementação das atividades delineadas previamente com base nos objetivos gerais do projeto, salvaguardando os seus possíveis reajustes aduzidos à reflexão na ação. Quanto à fase de pós-intervenção, pretendeu-se verificar o alcance dos objetivos e a auto-implicação dos participantes no projeto. Portanto, existiu uma avaliação final, em que se procedeu à análise do que foi realizado, tendo em consideração a avaliação inicial e do próprio processo (numa perspetiva global do progresso dos alunos) – confrontando os dados recolhidos na avaliação inicial, na avaliação processual e na avaliação final.

2.2.1. Fase Pré-intervenção

2.2.1.1. Definição dos objetivos e das questões de investigação com base nas necessidades do contexto de intervenção

Desde uma fase prévia à intervenção, procurei evitar uma atitude investigativa que assentasse na mera “confirmação superficial de ideias preconcebidas” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 68) e, como tal, atendi aos contextos (pessoais e sociais), para os quais se desenhava o projeto e, nesse intuito, deixei “correr o olhar (...) discernir as dimensões essenciais do problema estudado, as suas facetas mais reveladoras e, a partir daí, os modos de abordagem mais esclarecedores” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 81). Assim, foram efetuadas consultas a documentos específicos do cenário escolar (entre outros, o Plano Anual de Atividades, o Projeto

Educativo, o Projeto Curricular e o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas), complementadas com períodos de observação do contexto em geral (escola, sala de aula, conselhos de turma e reuniões com os professores da disciplina), para além de uma entrevista exploratória à professora de espanhol, enquanto “testemunha privilegiada” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 69), sobretudo devido às escassas informações para a caracterização dessa turma. De igual maneira, importa salientar que esta não teve “como função verificar hipóteses nem recolher ou analisar dados específicos, mas sim abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões dos aspetos de um dado problema” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 77).

De modo a “identificar necessidades de comunicação e de aprendizagem e motivações dos alunos na LE” (cf. tabela 1), com a implicação dos mesmos nessa análise (pretendi promover a participação destes no projeto desde uma fase prévia à implementação do mesmo), elaborei um questionário inicial para cada turma (cf. anexos 1.2. e 1.3.), pretendendo obter alguns indicadores para mapear a intervenção. A propósito, um dos estandartes da escola onde foi desenvolvida a investigação, aponta para uma escola democrática, na qual os alunos desempenham um papel central, pelo que não faria sentido delinear um projeto e impô-lo na fase de intervenção. Com base nestes pressupostos, Berwick (2004) afirma que um projeto educativo democrático deve integrar uma consulta aos alunos, a fim de perceber as suas necessidades, os seus objetivos de aprendizagem e, acima de tudo, as suas expectativas.

Nesse seguimento, cabe ainda informar que os questionários gerais foram construídos colaborativamente com o grupo de estágio, sendo arquitetados com base num inquérito realizado por Carvalho (2008) e contemplando o levantamento do perfil dos alunos e levantamento de suas necessidades de aprendizagem. A este, foram acrescentadas outras questões que emergiram da observação e da análise do contexto, destacando-se as representações dos alunos face ao ensino e à aprendizagem de LE, aos seus sentimentos/atitudes relativamente à disciplina, a identificação das suas dificuldades e modos de incrementar a sua performance e, ainda, questões direcionadas para os tipos de experiências (significativas e motivadoras). De modo a orientar a elaboração do questionário, desenvolveu-se uma fundamentação das questões e suas subdimensões (cf. anexo 1.1.). De acordo com estas últimas, estruturaram-se os seguintes tópicos: (a) informações prévias sobre o inquirido; (b) motivação relativamente à língua estrangeira; (c) atitude relativamente à língua estrangeira; (d) desempenho na língua estrangeira; e (e) hábitos de estudo e prática da língua estrangeira fora da sala de aula.

Após análise dos dados obtidos pelos questionários, na turma de inglês, entendi que a turma apresentava maior dificuldades a nível de produção, escrita e oral. Não obstante, verifiquei que no momento de propor atividades, as atividades explicitamente de *output* eram pouco selecionadas pelos alunos, em detrimento de atividades ligadas à compreensão auditiva. Quanto às razões dessas dificuldades, os alunos entendiam que estas se deviam sobretudo à falta de estudo e distração. Ainda mais, verifiquei que, os hábitos de estudo e contacto que os alunos tinham com a língua inglesa não lhes permitiam trabalhar a competência escrita, já que estes apontavam para atividades relacionadas com *input* da língua (por exemplo ver filmes e ouvir canções). Finalmente, verifiquei um interesse geral pela realização de tarefas não diretamente relacionadas com a competência escrita (a maioria dos alunos preferia ouvir músicas e ver filmes ou documentários).

Por outro lado, na turma de espanhol as maiores dificuldades apontavam para a produção escrita. Não obstante, constatei que, tão pouco procuravam superar essa dificuldade. Destacou-se um desinteresse, generalizado, pelas atividades explicitamente ligadas à produção escrita, tanto nas suas propostas de atividades a desenvolver em sala de aula, como no contato, que afirmavam ter (fora da sala de aula), com a língua espanhola. Mais ainda, revelaram pouco empenho no trabalho desta competência, ao referirem ser conscientes de que as suas dificuldades se deviam sobretudo à distração e falta de estudo.

Portanto, tomando como referência a triangulação dos dados (derivados desta fase exploratória) verificou-se que, de um modo geral, os alunos de ambas as turmas sentiam mais dificuldades na *competência escrita*. Por outro lado, entendeu-se que, apesar de esta escola se posicionar numa vertente humanista que aponta para a importância do papel ativo do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, os alunos pareciam ter pouco desenvolvida a sua *competência de aprendizagem*.

Nessa linha, surgiu o interesse em trabalhar a *competência de aprendizagem*, mais concretamente, as *estratégias (meta)cognitivas de aprendizagem no processo de escrita*. Com base nesta ótica, definiram-se os objetivos gerais e as questões de investigação do projeto, as quais se encontram explanadas no primeiro capítulo. Note-se que, quer as questões, quer os objetivos gerais foram considerados flexíveis, sujeitos a ligeiras alterações, caso se revelasse necessário; isto porque “ao longo de qualquer investigação digna desse nome, o investigador não deixará de se interrogar sobre as formas mais pertinentes de abordar o seu objeto de investigação

e corrigirá o seu ponto de vista sempre que isso se revelar necessário e possível” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 85).

Os resultados da primeira fase do projeto foram apresentados e discutidos com os alunos (numa reunião definida como “aula zero”) e, numa perspectiva de negociação, definiu-se um plano de aprendizagem (com princípios orientadores) para as atividades didáticas incluídas na intervenção (obviamente, estas seriam delineadas em consonância com os seus interesses, dentro dos limites da sua exequibilidade, procurando interligar-se as suas necessidades e expectativas). Igualmente, ainda se decidiu que as atividades lúdicas, a visualização de vídeos e a escuta de músicas, assim como a realização de atividades com recurso à internet, seriam as mais privilegiadas no momento de planificar as aulas.

No âmbito desta “aula zero” foi também distribuído um teste lúdico (cf. anexo 3.1.), cujo objetivo consistia em promover a reflexão sobre a importância de *aprender a aprender*, constituindo-se esta estratégia como forma de apelar à cogitação das especificidades de cada pessoa quanto à sua forma de aprendizagem, promovendo a consciência de que, a cada aprendiz, se adequam diferentes estratégias de estudo. No final do teste lúdico-pedagógico, os alunos foram desafiados a escrever uma reflexão acerca dos seus resultados individuais, nomeadamente acerca do seu *estilo de aprendizagem*. Em seguida, cada testemunho foi partilhado com a turma e a sessão foi concluída com uma síntese, versando a importância da metacognição (neste caso, o autoconhecimento e a consciência das formas de aprendizagem) para uma crescente autonomia na construção de conhecimento.

2.2.1.2. Análise de representações e dificuldades dos alunos face à expressão escrita

No que respeita ao diagnóstico das necessidades de aprendizagem na escrita, além da observação direta das tarefas que a professora ia efetuando na turma, e pretendendo-se “aferir a perceção dos alunos acerca das suas estratégias e dificuldades de produção escrita na LE” (cf. tabela 1), foram aplicados os questionários diagnósticos (cf. anexos 1.5. e 1.6), adaptados de Oxford (1990) e de Vieira e Moreira (1993), distinguindo-se em duas subdimensões: as estratégias e os problemas de escrita. Os gráficos 1 e 2 pretendem elucidar as respostas dadas pelos alunos de inglês.

Apesar da ambiguidade acerca das *estratégias de escrita* (já que, conforme o gráfico 1, mais de metade dos alunos optou pela resposta “às vezes” nos diferentes parâmetros desta

questão), observando o gráfico 2, relativo aos *problemas na escrita*, e tendo em conta as fases desse processo, concluí que a fase da planificação era a mais problemática, já que são eram parâmetros com menor número de respostas “nunca”. Ou seja, apenas dois alunos diziam nunca sentir problemas com a *planificação* e com a *organização* e, somente um referia nunca ter problemas para obter *tópicos, ideias e informação* para escrever. Por outro lado, verifiquei que os problemas menos sentidos eram aqueles relacionados com o tempo (10 alunos) e com a revisão de texto (8 alunos).

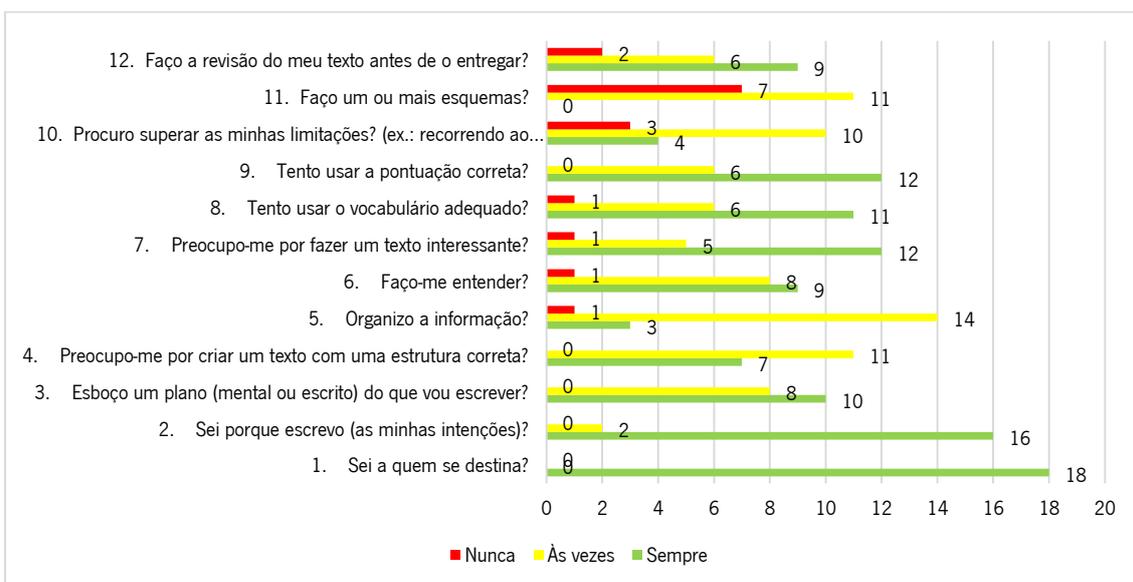


Gráfico 1: Percepção dos alunos acerca das suas estratégias de produção escrita - Turma de inglês

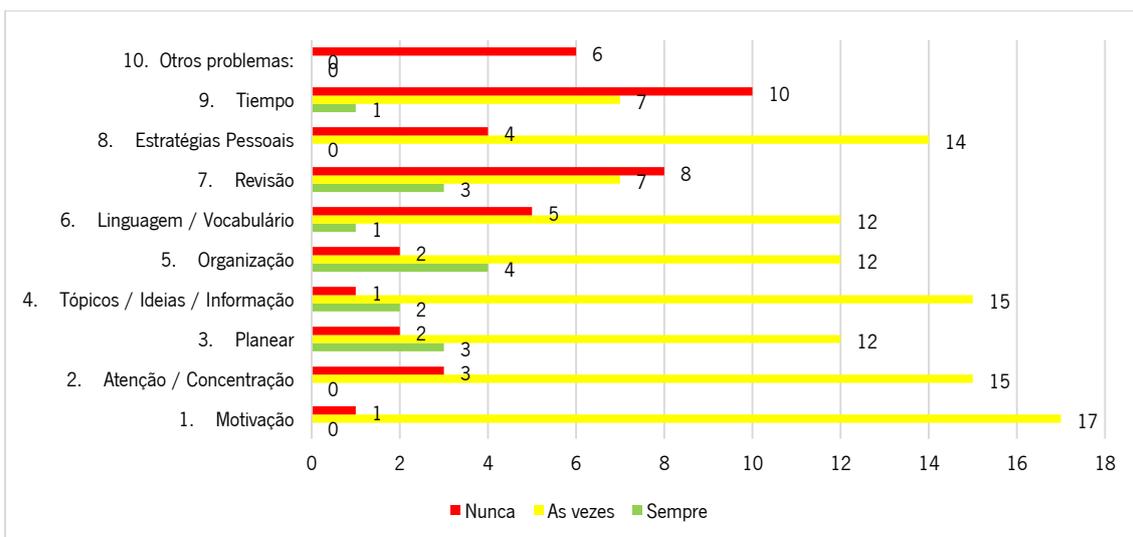


Gráfico 2: Percepção dos alunos acerca dos seus problemas na escrita - Turma de inglês

Relativamente à turma de espanhol, observando os gráficos 3 e 4, de um modo geral verificam-se resultados equilibrados. Ainda que facultando pouca orientação a este diagnóstico, o ponto 11 (*faço um ou mais esquemas*) é o único que se destaca como o menos mobilizado pelos alunos (4 alunos indicam nunca fazê-lo).

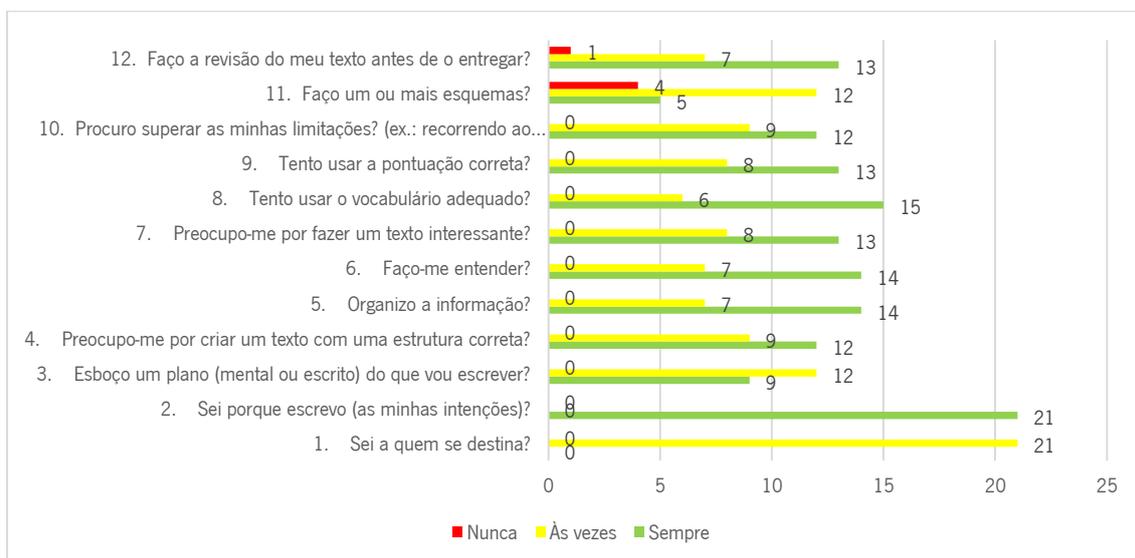


Gráfico 3: Percepção dos alunos acerca das suas estratégias de produção escrita - Turma de espanhol

Quanto aos problemas sentidos pelos alunos de espanhol (gráfico 4), mais uma vez salienta-se o facto de haver muitas respostas “às vezes” que deixam uma certa dúvida quanto à veracidade dos elementos facultados pelos alunos e quanto à sua consciência relativamente a alguns desses parâmetros. No entanto, considerando as respostas “nunca”, verifica-se que o ponto menos problemático é a gestão do tempo (9 alunos).



Gráfico 4: Percepção dos alunos acerca dos seus problemas na escrita - Turma de espanhol

Com base nos dados até aqui explanados, e concluída a minha análise da “percepção dos alunos acerca das suas estratégias e dificuldades de produção escrita na LE” (cf. tabela 1), poderia proceder à fase seguinte de concretização do objetivo: Promover a autonomia dos alunos na aprendizagem e no desenvolvimento da competência de comunicação escrita em LE, através do treino de estratégias (meta)cognitivas” (cf. tabela 1). Neste sentido, entendi que, em ambas as turmas, seria necessário começar uma intervenção com enfoque na planificação da escrita. Não obstante, e sendo a escrita um processo espiralado e contínuo, os seus diferentes momentos foram abordados e integrados nas atividades. Tendo em conta que os dados analisados eram apenas baseados na percepção dos alunos, devia proceder a uma observação direta (durante a implementação das atividades de escrita), de modo a confrontá-los e, assim, obter resultados mais concretos e fidedignos, alterando o plano de ação conforme se oportuno.

2.2.2. Fase de Intervenção

2.2.2.1. Síntese das atividades implementadas nas aulas e metodologia adotada

Relativamente ao terceiro objetivo geral “Promover a autonomia dos alunos na aprendizagem e no desenvolvimento da competência de comunicação escrita em LE, através do treino de estratégias (meta)cognitivas” (cf. tabela 1), e considerando a sua abrangência, foi necessário desdobrá-lo em objetivos específicos que melhor apontassem linhas de ação para a sua consecução. Aliás, de acordo com Guerra (2000), os objetivos gerais apontam grandes orientações para a ação em coerência com as finalidades do projeto, enquanto os objetivos específicos não indicam direções a seguir, mas estádios a alcançar. Ou seja, os objetivos específicos são formulados para operacionalizar os objetivos gerais, podendo ser avaliados; ao invés, os objetivos gerais não podem ser, devido à sua natureza mais teórica.

Relativamente às atividades definidas, importa aclarar que resultaram da materialização das estratégias de intervenção que se referem a “atividades de escrita” e “questionários de autorregulação da escrita e fichas de reflexão acerca das atividades de escrita” (cf. tabela 1). O quadro seguinte (tabela 2) evidencia como o objetivo geral exposto foi desdobrado em diversos objetivos específicos, apresentando ainda as atividades pensadas para cada um.

Tabela 2: Síntese de objetivos e atividades

OBJETIVOS		ATIVIDADES
Objetivo 4: “Promover a autonomia dos alunos na aprendizagem da escrita, através do treino das estratégias (meta)cognitivas”	Objetivo específico 1: Treinar estratégias cognitivas	Atividade 1: Aproximação à escrita com base na interação oral
		Atividade 2: Aproximação à escrita com base na leitura
		Atividade 3: Gerar ideias na fase de planificação do texto escrito
		Atividade 4: Organizar ideias na fase de planificação do texto
		Atividade 5: Usar conhecimentos prévios para ultrapassar dificuldades durante a redação do texto
		Atividade 6: Usar diferentes recursos para ultrapassar dificuldades durante a redação do texto
		Atividade 7: Aplicar diferentes estratégias na revisão dos textos
	Objetivo específico 2: Trabalhar estratégias metacognitivas	Atividade 1: Reflexão e discussão acerca da escrita como um processo
		Atividade 2: Questionários de autorregulação e fichas de reflexão acerca da atividade de escrita

Importa referir que, para além dos objetivos do projeto, foram tidos em atenção os objetivos do Programa de Inglês (3º Ciclo LE I) e do Programa de Espanhol (3º Ciclo nível iniciação), mais concretamente os objetivos de aprendizagem mapeados nas respetivas planificações anuais. Por outro lado, sendo que a principal finalidade do projeto era “Contribuir para a autonomia do alunos na aprendizagem da língua estrangeira”, convencionei que as aulas deveriam ser desenhadas com base no *enfoque comunicativo* e no *enfoque por tarefas*, os quais estão mais voltados para um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno. Desta forma, promoveram-se experiências indutoras de competências gerais e competências comunicativas que contemplassem a articulação entre os conteúdos e as orientações curriculares.

Apesar de o *enfoque comunicativo* e a *aprendizagem por tarefas* terem sido os enfoques metodológicos mais adotados durante as aulas, importa referir que estes não foram restritamente implementados. Aliás, conforme referem Raya et. al. (2007) se pretendemos fomentar uma pedagogia para a autonomia não podemos estar limitados por princípios teóricos e por

determinados enfoques metodológicos. Neste sentido, a principal preocupação foi criar oportunidades comunicativas (orais ou escritas) para os alunos. Isto porque, conforme o autor supra referido, “Qualquer que seja a abordagem seguida, deverá ter a intenção de desenvolver tanto o conhecimento implícito como a capacidade de comunicar (...), o ensino da língua deveria colocar uma ênfase prioritária na criação de oportunidades para a comunicação na sala de aula” (op. cit., p. 9-10). Baseada nesta visão, procurei estar disponível para uma negociação do processo de ensino-aprendizagem, de um modo contínuo e ajustado à realidade do contexto. Logo, ao longo das aulas houve sempre flexibilidade e constante alteração de papéis, no sentido de proporcionar oportunidades comunicativas aos alunos, tornando-os o centro do processo de aprendizagem (cf. anexos 2.1., 2.2. e 2.3.).

Mais ainda, importa referir que apesar de ter como objetivo promover o treino de estratégias de aprendizagem no processo de escrita, estas foram também trabalhadas noutras atividades que não lhe eram diretamente dedicadas. Isto porque, de acordo com Gibbons (2002), antes de alcançar um nível de linguagem necessário à redação de um texto, o aluno passa por uma série de momentos que o vão aproximando do nível da linguagem escrita. Na mesma linha de pensamento, González (2008) aponta que “El hecho de que nos refiramos a las cuatro destrezas separadamente no quiere decir que deban tratarse siempre de un modo aislado, ya que el uso de la lengua suele llevar implícita la interacción con el medio y por ello es normal que se practiquen varias destrezas a la vez” (p. 11). Desta forma, apesar de, em alguns momentos, não se contemplarem atividades propriamente de escrita, esta não deixou de ser o principal objetivo e, portanto, já no momento em que estava a dar aos alunos o *input* necessário para produzirem um texto, as estratégias estavam a ser trabalhadas nesse sentido. Inclusive, muitas dessas atividades foram definidas como momentos de pré-escrita, servindo de apoio para a produção textual. Foram estas, as *tarefas possibilitadoras*, sendo concebidas como preparatórias para a *tarefa final* (cf. anexos 2.1., 2.2. e 2.3.).

Mais concretamente, foram promovidas atividades de comunicação oral e de leitura, como atividades possibilitadoras da tarefa final, ou seja, introduziu-se a leitura e o diálogo como formas de aproximação à escrita. Aliás, relativamente à comunicação oral, Cassany (2009) argumenta que o diálogo é um instrumento integrante da aprendizagem da escrita, uma vez que, assim como na L1, é na interação com quem sabe sobre um tema que o aluno adquire processos cognitivos para o que vai escrever e é pela oralidade (competência que o aluno mais domina) que o aluno vai adquirir a nova competência. Isto porque, neste processo de interação oral há um intercâmbio

de conhecimentos linguísticos que irão ser um recurso que lhe vai facilitar a ultrapassar dificuldades relacionadas com essa língua meta. Por sua vez, Gibbons (2002) complementa esta perspetiva ao referir que numa atividade oral em que se descreve um objeto ou uma situação, sem a possibilidade de apontar e/ou de recorrer a muitos gestos, o aluno vai adquirindo estratégias para transmitir a sua mensagem, num género mais parecido à linguagem escrita.

Por outro lado, as atividades de leitura, são uma forma de os alunos obterem um *input* para o momento de *output*, e poderão servir como suporte para o texto que estes venham a escrever, arquitetando-se na perspetiva de *scaffolding*.

2.2.2.2. Análise do Manual das disciplinas de inglês e de espanhol

Antes de planear as atividades propriamente ditas, pareceu fundamental haver uma apropriação do manual, aferindo como poderia servir os objetivos que se pretendiam alcançar. Nessa análise, atenta e cuidada, constatei que as atividades de leitura não se encontravam relacionadas com as atividades de escrita, ou seja, não havia uma ligação daquilo que o alunos estava a trabalhar na leitura, ao que seria pedido aos alunos nas atividades de escrita (já que os únicos conhecimentos relacionados tinham a ver com léxico e gramática). Ora, pretendendo proporcionar aos alunos uma “ponte” entre o *input* e o *output*, o recurso ao manual nem sempre seria possível, uma vez que, conforme indica a seguinte afirmação: “Para que el alumno desarrolle sus propias estrategias es necesario proporcionarle un *input*, normalmente la lectura, que posibilita la interiorización de algunas características fundamentales como la organización del texto (Artuñedo e González, 2009, p. 10).

No âmbito geral, a estrutura discursiva não era trabalhada, os termos chave (essenciais à produção textual) não eram tratados mais afincadamente, as atividades de discussão (que permitiriam alargar o *input* necessário para a escrita) eram escassas e/ou nulas. Por outro lado, as atividades de escrita veiculadas pelos manuais dirigiam-se sobretudo à competência comunicativa, não apelando a que o aluno aplicasse conscientemente as estratégias cognitivas e metacognitivas. Portanto, tendo em conta estes aspetos, decidi que, sempre que necessário, se recorreria à criação e/ou à adaptação de materiais para as diferentes atividades a implementar, embora o manual não fosse completamente excluído.

Mais importa salientar que, relativamente às temáticas de cada unidade, e de acordo com o Programa de Inglês e o Programa de Espanhol, o QEER e o PCIC, importava desenvolvê-las em

articulação com a realidade envolvente, de modo a valorizar o quotidiano dos alunos e tendo em conta aspetos relacionados com a cultura da língua estudada. Isto porque, de acordo com os documentos reguladores do ensino das línguas, aprender uma língua estrangeira implica obter conhecimento acerca da cultura dessa língua, relacionando-a com as vivências do aluno e, por outro lado, devendo ser um processo relacionado com os contextos próximos e envolventes dos alunos. Portanto, este foi também um princípio tido em atenção na criação dos recursos materiais, os quais foram sempre autênticos (trazendo a realidade ao ambiente de sala de aula e promovendo, desta forma, uma comunicação em LE mais natural e aproximada à realidade sociocultural da língua estudada).

A modo de exemplo, no caso de inglês, no âmbito da unidade *Media*, optei por introduzir questões contemporâneas de impacto social (contemporary issues) que apelassem ao espírito crítico dos alunos. Neste sentido introduzi o texto argumentativo fomentando uma discussão acerca das vantagens e as desvantagens da televisão e as repercussões do seu uso irresponsável. No caso de espanhol, na unidade didática *Estudiar en España*, procurei abranger uma perspetiva mais intercultural refletindo sobre estudar no estrangeiro. Aqui, solicitei aos alunos que elaborassem cartazes para “atrair” espanhóis a estudar em Portugal, fazendo-os refletir acerca das semelhanças e das diferenças dos dois países com base em materiais autênticos,

2.2.2.3. Critérios de avaliação das atividades e planificação da ação posterior

Para a avaliação das atividades implementadas foram tidos em conta os princípios da adequação, da pertinência, da equidade, da eficácia, da eficiência e do impacto, os quais, segundo Guerra (2000), são fundamentais para apoiar um projeto no seguimento da sua finalidade. A adequação e a pertinência estiveram presentes na procura da consecução do objetivo geral e na atenção às necessidades contextuais e dos atores envolvidos. A equidade vivenciou-se na negociação com os intervenientes, aquando da fase de pré-intervenção. No entanto, também no momento da intervenção, os questionários de autorregulação (cf. anexo 1.9.) permitiram analisar a perceção dos alunos acerca das suas estratégias na escrita, fomentando uma consciencialização das mesmas. Atendendo a esses questionários, assim como às fichas de reflexão das atividades de escrita (cf. anexo 1.9.), fomentou-se a autoavaliação acerca das dificuldades e das estratégias aplicadas durante a sua realização. Houve, também, uma abertura a momentos de reflexão, em que os alunos poderiam expor oralmente a sua perceção acerca das tarefas e a sua importância

face às suas necessidades e aos seus objetivos de aprendizagem. Concomitantemente, também serviu como avaliação do processo, que se pretendeu eficaz e eficiente, não perdendo de vista o objetivo das atividades desenvolvidas e mantendo-se uma atitude constante de reflexão sobre a ação (isto é, com base nos resultados poderiam ser acrescentadas novas atividades ou reajustadas as previstas) assente em diversos registos de reflexão. Por outro lado, foram aplicados outros instrumentos que permitiram obter informação complementar e deste modo poder confrontar dados resultantes dos diferentes instrumentos de recolha de informação. Nesse sentido, a observação direta, realizada com apoio das colegas de estágio e das orientadoras cooperantes, teve um papel crucial, principalmente quando não estamos certos de que as respostas dadas sejam um reflexo da realidade (Newby, 2013, p. 286).

O impacto foi também um dos critérios considerados na avaliação, na medida em que se procurei analisar se havia uma melhoria da situação de aprendizagem dos alunos com a aplicação do projeto. Assim, a análise dos seus textos foi fundamental para confrontar a informação obtida nos diferentes instrumentos de análise, isto porque permitiriam esmiuçar aspetos do desenvolvimento da competência escrita como processo e como produto. Para isso, estruturei uma grelha de verificação dos textos produzidos pelos alunos (cf. anexo 1.11), onde constavam diversos parâmetros, ainda que precavida da subjetividade desta avaliação. Convém ressaltar que a grelha não tinha a pretensão de atribuir uma nota; antes observar se as estratégias estavam a ser profícuas no desenvolvimento da competência escrita. Por outro lado, a análise dos textos permitiu tomar conhecimento das dificuldades dos alunos e dar-lhes *feedback* em tempo útil, assim como ajudar-me na definição de atividades posteriores que permitissem treinar estratégias para superar as dificuldades mais evidentes nos registos escritos.

Em síntese, a intervenção foi reflexiva e orientada para a ação, de modo a analisar as práticas, a compreendê-las e a melhorá-las. Os procedimentos de avaliação basearam-se numa observação direta, em registos de reflexões, em questionários e em reflexões dos alunos, assim como em instrumentos formais (exercícios e composições), privilegiando-se o trabalho colaborativo com as colegas estagiárias, as orientadoras e os alunos.

Nesta linha, as tabelas 3 e 4 apresentam uma síntese das atividades (por referência a cada objetivo específico), os instrumentos de avaliação das mesmas e os dados resultantes dessa avaliação. Apresentam-se também as linhas de ação (definidas no momento com base nos dados observados) mantendo um processo de reflexão sobre a ação. Portanto, pela reflexão e análise de dados no final de cada aula, definiram-se as atividades para as aulas posteriores, de modo a que

estas respondessem às necessidades detetadas (sempre orientadas em direção do objetivo que pretendia alcançar).

Tabela 3: Síntese de atividades, instrumentos de avaliação, observações e linhas de ação (objetivo treinar estratégias cognitivas)

Objetivo específico 1: Treinar estratégias cognitivas			
Atividades	Instrumentos de avaliação	Observações	Linhas de ação para atividades posteriores
1. Aproximação à escrita com base na interação oral	- Registos de reflexões e reflexões acerca das aulas	- (Turma de inglês) Retração dos alunos no momento de se expor. - (Turma de Espanhol) Forte necessidade de participar e tendência para a dispersão.	- (Turma de inglês) Incentivei os alunos a não ter medo de errar, a arriscar e participar ativamente, usando questionário de autoavaliação da participação na aula.
2. Aproximação à escrita com base na leitura		- Alunos compreenderam bem a atividade, mas não a relacionaram com as atividades de escrita (atividades 3 e 4)	- Mantive atividades de leitura como aproximação à escrita, demonstrando aos alunos como estas podiam facilitar as atividades 3 e 4.
3. Geração de ideias na fase de planificação do texto escrito	- Registos de reflexões e reflexões acerca das aulas - Grelha de observação direta focalizada - Questionário de autorregulação da escrita e reflexões - Grelha de verificação dos textos	- Alunos da turma de inglês bloqueavam, demonstrando dificuldades em produzir ideias, mas não perguntavam ao professor, poucos recorreram ao manual ou ao texto das atividades anteriores (que estavam relacionados com o tema do texto que iam escrever).	- Apresentei o risco como uma forma natural de aprender. - Trabalhei mais os momentos de <i>input</i> (em atividades previas) de forma a transformá-los em <i>intake</i> .
4. Organização de ideias na fase de planificação do texto		- Alunos compreenderam bem a atividade mas, alguns, não a relacionaram com as atividades anteriores, não aproveitando tópicos retirados do texto anteriormente lido. - (Turma de inglês) Alunos desmotivavam por saber que iam ter de escrever, mas demonstravam interesse nas atividades quando informados que estas seriam realizadas em pares ou em grupo.	- Dei mais apoio àqueles que parecessem não estabelecer relação desta atividade com as atividades anteriores. - (Turma de inglês) Considerei fundamental manter trabalho de grupo ou em pares
5. Usar conhecimentos prévios para ultrapassar dificuldades durante a redação		- (Turma de Espanhol) bastante tendência a usar falsas cognatas.	- (Turma de Espanhol) Dediquei alguma atenção aos erros de interlíngua.
6. Usar diferentes recursos para ultrapassar dificuldades durante a redação		- Alguns alunos não tomavam iniciativa no uso de vários recursos.	- Incentivei diretamente, esses alunos, a utilizar vários recursos, demonstrando como o podiam fazer ou colocando-lhes perguntas de orientação.
7. Aplicar diferentes estratégias na revisão dos textos.		- Alguns alunos, nos questionários, respondiam ter revisto os textos, mesmo não o tendo feito. - (Turma de Inglês) alunos, apesar do <i>feedback</i> escrito, não terminam textos em casa. - (Turma de Espanhol) grande quantidade de erros linguísticos (respeitantes à unidade estudada) e desorganização do texto.	- (Turma de inglês) A fase da planificação e da escrita continuaram a ser os momentos mais trabalhados (não deixando de incentivar a revisão como trabalho de casa). - (Turma de Espanhol) Enfoquei o momento de revisão em atividades posteriores (revisão individual, em grupo e pares).

Tabela 4: Síntese de atividades, instrumentos de avaliação, observações e linhas de ação (objetivo treinar estratégias metacognitivas)

Objetivo específico 2: Trabalhar estratégias metacognitivas			
Atividades	Instrumentos de avaliação	Observações	Linhas de ação
1. Refletir acerca da escrita como um processo	- Registos de reflexões e reflexões das aulas	- (Turma de inglês) alunos não colocaram questões, nem comentários acerca daquilo que foi apresentado, tornando-se, esta, uma aula demasiado expositiva.	- Passei a desenvolver atividades mais interativas (inclusive na aula seguinte com a turma de espanhol).
2. Autorregulação da escrita e reflexão acerca das atividades de escrita	- Grelha de observação direta focalizada - Questionário de autorregulação da escrita e reflexões - Grelhas de verificação da escrita	- Alguns alunos não tinham iniciativa na aplicação de estratégias como: planificação do texto, recurso a outros textos, arriscar e estratégias de revisão. - Algumas respostas dadas pelos alunos aos questionários eram feitas a correr. - As reflexões não foram efetuadas por alguns alunos, outras tinham apenas um breve comentário opinativo.	- Avisei os alunos que não estavam a ser avaliados para a disciplina, pelas respostas aos questionários. - Informei os alunos que as próprias questões dos questionários serviriam para lhes dar ideias de como escrever melhor - Durante a produção dos textos, incentivei alunos a aplicar estratégias que não estivessem a mobilizar. - Criei materiais com atividades que incentivaram a aplicação autónoma dessas estratégias. - Comentei acerca da importância das reflexões e reforcei positivamente (com algum comentário) as reflexões de alguns alunos que serviram de exemplo para outros.

2.2.2.3. Descrição das atividades, avaliações e linhas de ação (objetivo treinar estratégias cognitivas)

Atividade 1: Aproximação à escrita com base na interação oral

Conforme já refletido, o diálogo poderá ser uma atividade possibilitadora de uma atividade final de escrita. Por esta razão, numa das atividades um, foi pedido aos alunos para prepararem uma comunicação oral (cf. figuras 1 e 3), na qual teriam de responder a alguns pontos-chave, tais como introdução, detalhes e conclusão, os mesmos a mobilizar para escrever um texto (artigo de opinião). Para isso, em primeiro lugar, foi-lhes disponibilizado um exemplo (cf. figuras 2 e 4), solicitando-se posteriormente a realização da tarefa. Desta forma, através do discurso oral, os alunos foram-se aproximando do discurso escrito, aplicando também estratégias de agrupamento e de classificação da informação, de acordo com as questões facultadas.

Imagine you work at a radio station and want to convince your audience to change their preferences for more ecologic clothes.

- 1 - go shopping
- 2 - select 5 items
- 3 - Prepare your speech
- 4- Let us know



Figura 1: PPT turma de inglês – Atividade oral

What?	Second hand clothes
When?	This morning
Where?	X Online Shop
Describe	I selected a nice white cotton t-shirt....
Summarize	I feel happy
	Good for my pocket
	Good for environment
	Way of recycling

Figura 2: PPT turma de inglês – Atividade oral

Has conseguido trabajo!
Prepara un discurso, sobre tu nuevo empleo, para la radio de tu escuela.

Mira el ejemplo: →

Figura 3: PPT turma de espanhol – Atividade oral

Debes tener en cuenta los siguientes pasos:

Exposición	Datos concretos Qué? (comercial) Cuándo? (ayer) Dónde? (supermercado)
Análisis	Detalles (factos y opiniones) Empiezo a trabajar a las... Mi jefe dice que... Creo que...
Conclusión	Reflexión personal Estoy muy contento... Me aburro...

Figura 4: PPT turma de espanhol – Atividade oral

Portanto, com estas atividades, os alunos não tinham a possibilidade de apontar e/ou de recorrer a muitos gestos (seria neste caso dizer “*I’ve been there*” ou “*I bought this*”) para transmitir a sua mensagem, o que implicaria um diálogo mais descritivo e aproximado ao tipo de linguagem escrita. Nesta linha, os alunos tinham a possibilidade de colocar em prática o *input* previamente adquirido e, ao mesmo tempo, preparar-se para escrever. Na realização destas tarefas, os alunos treinaram estratégias como ativação de conhecimentos prévios, numa interação com os seus companheiros. Também nesta interação, permitiu-se o uso de outros recursos, mais concretamente a internet e o manual. O esquema que os alunos tinham que preencher seria uma forma de estes trabalharem as estratégias de organização (no subprocesso de organização de ideias), neste caso para criar a estrutura de um artigo de opinião.

Observações e linhas de ação

As várias atividades de grupo previstas promoviam o treino das estratégias socioafetivas (como, por exemplo, pela participação dos alunos na gestão do trabalho pedagógico); porém, apesar de não estar inicialmente previsto tratar estas estratégias com mais afinco nesta investigação, com o decorrer das primeiras aulas, considerei necessário trabalhá-las um pouco mais, com a turma de inglês, de forma a incrementar a participação dos alunos, que transpareciam retração no momento de se expor. Portanto, considerei necessário adaptar grelhas de autoavaliação da participação, facultadas pela professora da disciplina e explicar aos alunos que não eram punidos por errar e que seria importante aventurarem-se mais.

Atividade 2: Aproximação à escrita com base na leitura

Como já mencionado, do mesmo modo que as tarefas de comunicação oral são um instrumento que prepara o aluno para a escrita, também as atividades de leitura permitem ao aluno adquirir um *input* que lhes será útil na tarefa de escrita. Neste sentido, introduzi textos acerca da temática sobre a qual os alunos iriam escrever, assim como aspetos relacionados com o tipo de texto e a sua estrutura, de modo a que houvesse apropriação em relação às estruturas linguísticas e aos padrões que lhes permitissem produzir, posteriormente, os seus próprios textos, de forma autónoma e coerente. A identificação destes dois componentes foi realizada pelos alunos, recorrendo tanto ao seu conhecimento do mundo, como a conhecimentos académicos (salienta-

se que detinham saberes sobre a estrutura de um texto, adquiridos no estudo da língua materna). Assim, os alunos foram adquirindo (e aprofundando) a sua consciência quanto à importância da organização de determinados tipos de texto que, posteriormente, lhes serviria como molde ao texto que iriam escrever. Cabem ainda neste ponto, o treino de competências de organização na leitura, as quais possibilitariam melhorar o encadeamento das ideias (na fase da planificação da escrita). Ou seja, os alunos teriam de usar a sua atenção seletiva para identificarem, no texto em questão, as suas partes constituintes e recorrerem a gráficos e a organizadores, além de aplicarem estratégias de agrupamento e de classificação de informação, em função da relação entre determinados conceitos e de acordo com o tipo de texto em análise.

Por exemplo, os alunos de inglês, nesta atividade (cf. figura 5) tiveram que detetar no texto quais eram os argumentos contra e a favor da televisão. Refletindo e organizando, nesta fase, acerca de alguns argumentos que lhes poderiam ser uteis, posteriormente, sobretudo nas tarefas de planificação da escrita.

Write the advantages and disadvantages of TV referred to in the text.	
Advantages	Disadvantages

Figura 5: Turma de inglês – Atividade leitura

Os alunos de espanhol, tiveram que preencher o seguinte quadro (cf. figura 6) no base num texto (correio eletrónico a solicitar informação). Desta forma, tiveram que centrar a sua atenção em aspetos formais e estruturais de uma carta escrita por uma aluna a pedir informação acerca de cursos no estrangeiro.

Rellena la tabla 1, contestando a las preguntas:			
¿Qué tipo de texto es este?	1.		
¿A quién va dirigido? (destinatario)	2.		
¿Quién lo escribe? (emisor)	3.		
¿Cuál es el asunto del email?	4.		
¿Cómo empieza el email?	5.		
¿Qué información pretende aclarar?	6.	7.	8.
¿Qué hace la chica de momento?	9.	10.	
¿Cuál es el principal motivo para irse a EE.UU.?	11.		
¿Qué informaciones está pidiendo?	12.		
¿Cómo termina el email?	13.		

Figura 6: Turma de espanhol – Atividade leitura

Observações e linhas de ação

Tendo em consideração a observação e os registos das aulas, pareceu-me evidente que, alguns alunos, apesar de responderem às atividades de leitura, não estavam a relacioná-las e a aproveitá-las para a escrita. Ou seja, toda a informação adquirida na leitura não estava a ser conscientemente transposta para a escrita. Antes esta evidência, considerei necessário, na continuidade desta fase inicial, mostrar aos alunos (através de exemplos) como esses exercícios

apoiavam a realização das atividades seguintes. Por exemplo, demonstrei como palavras ou frases retiradas do texto mentor poderiam funcionar como palavras-chave na sua produção escrita ou, ainda, como a estrutura do texto lido poderia ser um exemplo da estrutura do texto a redigir.

Atividade 3: Geração de ideias na fase de planificação do texto escrito

Conforme já mencionado na reflexão teórica, um dos subprocessos inerentes à planificação da escrita, consiste na geração de ideias. Desta forma, sendo a atividade de *brainstorming* uma forma para gerar ideias optei por dar grande importância a esta técnica. Aliás, se um dos objetivos, para o 3º CEB, do Programa de Inglês é “(...) desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, aceitando o risco como forma natural de aprender” (Ministério da Educação, 1997a, p. 9), seria importante promover atividades que apelassem à imaginação dos alunos. Por isso, insisti com estes para que não se deixarem bloquear por julgamentos pessoais e/ou alheios, incentivando-os a falar consigo próprios, a trocar ideias com os colegas, a (em conjunto) recorrer ao manual ou aos textos lidos anteriormente e a basearem-se naquilo que já sabiam acerca do tema e/ou na própria experiência pessoal. Por exemplo na aula 9 de inglês, no passo *before writing* (pré-escrita), promovi atividades que fomentavam o uso destas estratégias (cf. anexo 2.2.).

Observações e linhas de ação

Nas primeiras aulas, pela observação direta destas atividades, quando aplicadas na turma de inglês, notei que alguns alunos tinham dificuldades em gerar ideias para escrever. Muitos ficavam em silêncio ou acabavam por dispersar e falar de temas alheios aos do texto que teriam de escrever. Daí que tenha concluído que se deveria colocar mais questões aos alunos, de modo a ajudá-los quando estivessem com dificuldades. Estas questões foram colocadas, também, nas próprias fichas de atividades, sendo estas um suporte ao desenvolvimento dos alunos num processo de *scaffolding*. O seguinte extrato de uma ficha de atividades (cf. figura 7) é um exemplo de como introduzi esta ideia:

Mark each subtopic as an ADVANTAGE (☺) or a DISADVANTAGE (☹) about TV. Discuss your ideas with your partner and justify your options.		
Topics	A/D	Do you agree? Justify.
1. It can help people dealing with loneliness problems	☺	E.g. <u>We agree</u> » because people who live alone and don't have friends can have fun watching TV
2. It's a way of getting education		
3. We can watch a wide variety of programmes almost for free		
4. It does not promote critical thinking		
5. It can cause health problems like obesity		

Figura 7: Turma de inglês – Atividade geração de ideias

De igual forma, deveria aproveitar os momentos de correção dos exercícios (na fase de pré-escrita) como uma feição de aprendizagem, **expandindo as respostas dos alunos** e permitindo que o *input* se fosse acomodando na sua mente, transformando-se em *intake* (Ellis, 1997), ou seja, para que a nova informação estivesse mais acomodada na mente dos alunos e assim lhes fosse mais simples obter ideias (neste tipo de atividades). Assim, na fase de gerar ideias, os alunos poderiam ter uma base mais sólida de conhecimentos, para que essas surgissem mais rapidamente e com menos bloqueios. Neste seguimento, reconheci que este método contribuiu para melhorar a atitude dos alunos, como pretendo evidenciar com um trecho da reflexão realizada após uma das aulas:

“Depois na correção dos exercícios, logrei fazer desta etapa, mais que uma verificação, um momento de aprendizagem. Recorrendo à colocação de mais questões, consegui que os alunos explicassem melhor essas vantagens e desvantagens. Por exemplo, recordo a desvantagem referida por um aluno “watch tv affects school work” - perguntei à Inês se estava de acordo e ela disse que sim (nesse momento a Carolina interrompeu dizendo que não estava de acordo). Continuei o diálogo com a Inês, perguntando porque concordava mas a aluna não estava a responder. Então improvisei uma resposta incompleta: “If you watch too much TV, you affect school work because...” mas a Inês não respondia, ao que tive que aumentar a

frase dizendo algo do gênero "Watch too much TV affect your school work because you don't have time to..." e assim já tive a resposta da aluna "you don't have time to study". Logo a seguir perguntei, à Carolina a razão de não concordar (aproveitando para despoletar mais discussão baseada no mesmo tópico e tentando contrapor pontos de vista ao mesmo tempo que aprofundava a questão), a aluna respondeu em inglês dizendo "you have time for both", ao que reajustei dizendo "so you balance your time, right?" e ela entendeu, respondendo "yes" (Reflexão aula 9).

Conforme verificado nas atividades de oralidade com aproximação à escrita, na turma de espanhol não havia o mesmo silêncio e/ou bloqueio por parte dos alunos no momento de exporem as suas ideias, os quais dialogavam entre si acerca da temática de forma bastante ativa e motivada. No entanto, o que ia aprendendo com a aplicação das atividades na turma de inglês, serviu muitas das vezes para melhorar nas atividades (posteriores) – que promovia na turma de espanhol – recorrendo a esta técnica de expansão de respostas.

Atividade 4: Organização de ideias na fase planificação do texto escrito

De acordo com Cumming (2001), existem vários estudos que demonstram que os melhores escritores numa segunda língua tendem a planificar mais antes de começar a escrever, nomeadamente a organizar as ideias antes de começar a redigir o texto. Sendo que os alunos, de ambas as turmas se encontravam numa fase (adolescência) em surgem as competências de organização (Sprinthall e Sprinthall, 1993), pude promover o treino das estratégias de organização.

Estas estratégias foram trabalhadas em tarefas tais como, a criação de esboços daquilo que se ia escrever e o preenchimento de tabelas/diagramas/esquemas, com as ideias principais para cada parte do texto. Por exemplo, em inglês, os alunos, após um diálogo acerca do tema com os seus companheiros (de modo a gerar ideias), teriam que preencher um diagrama (cf. figura 8) com ideias chave (referindo vantagens e desvantagens) necessárias para o texto argumentativo que iriam escrever posteriormente.

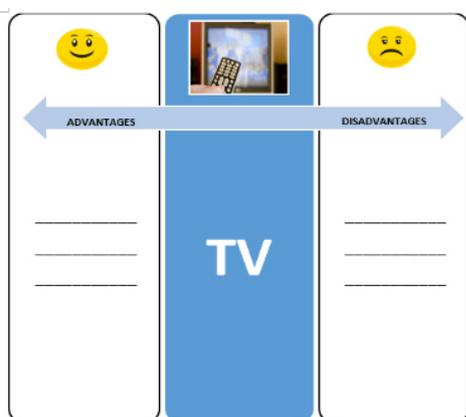


Figura 8: Turma de inglês – Atividade organização de ideias

Na turma de espanhol, por exemplo na aula 5, desenvolveu-se uma atividade dedicada a organizar as ideias para um panfleto que se ia criar e cuja finalidade era atrair espanhóis para estudar em Portugal. Aqui, os alunos tinham que organizar as ideias que fariam parte do seu texto publicitário, com base num quadro facultado na ficha de atividades (cf. figura 9).

Empresa	Foto/Imagen	Logotipo	Detalles	Eslogan
Nombre			Características	
Contactos			Precio	

Figura 9: Turma de espanhol – Atividade organização de ideias

Consequentemente, com base na organização das ideias, os alunos puderam gerar, também, novas ideias – já que, conforme referido na reflexão teórica, a organização das ideias poderá resultar em novas ideias relacionadas com as anteriores.

Observações e linhas de ação

Inicialmente, os alunos não tinham o cuidado de organizarem as suas ideias antes de começarem o processo de escrita, simplesmente “soltando-as” no texto que estavam a redigir. Com o desenrolar deste tipo de atividades, os alunos tinham cada vez mais facilidade em pensá-las e organizá-las, aproveitando as atividades de pré-escrita para concretizar a fase de redação (onde recorriam para retirar as ideias principais das diferentes partes de um texto e para orientar a criação de tópicos nesta fase de planificação do texto). Na última aula de espanhol, tive evidências de que esta estratégia estava a ser mobilizada por iniciativa própria de alguns alunos, comportamento que, aliás, registei na grelha de observação:

“Alunos que não esboçam ideias no papel e que não estão a escrever - parecem bloqueados - no entanto, quando lhes pergunto se estão com alguma dificuldade, dizem estar a pensar no que vão escrever e, efetivamente, parecem concentrados / Recorrem ao dicionário, aos manuais e aos exercícios previamente realizados e vão apontando e organizando, pouco a pouco, as ideias no papel” (extrato da grelha de observação da aula 7 – Turma de espanhol).

O mesmo se verificou na turma de inglês, conforme refletido no final da aula:

“No exercício seguinte, before writing, expliquei que teriam de pensar e escrever 3 vantagens e 3 desvantagens relacionadas com a televisão. Inicialmente, propositadamente, optei por não explicar aos alunos que poderiam recorrer à tabela do exercício anterior, de modo a analisar duas variáveis: verificar se estes eram capazes de produzir algo novo e original, pensado por eles e, assim, promovendo o seu espírito crítico (alguns necessitaram uma ajuda, pelo que lhes coloquei algumas questões orientativas a modo individual); e observar se autonomamente iriam recorrer a essa estratégia (alguns alunos por própria iniciativa recorreram ao exercício anterior e outros começaram a fazê-lo, apenas, após verificarem que os seus colegas o estavam a fazer - com risinhos e tentando esconder-me o que faziam achando que não era a intenção). Só depois de estarem a meio do exercício, e verificar que o tentavam esconder, expliquei que faziam muito bem pois essa era uma estratégia. Expliquei que o ideal era dar algumas opiniões suas e se não tivessem suficientes, recorrer ao que tinham no exercício anterior, pois essa era uma estratégia que os ajuda a escrever” (Reflexão aula 9)”.

Atividade 5: Usar conhecimentos prévios para ultrapassar dificuldades durante a redação do texto

Durante a redação do texto, incentivei o uso de estratégias para superar dificuldades relacionadas com vocabulário, relembrando os alunos de que poderiam recorrer à *substituição de palavras por outras mais familiares* ou por *perífrases* e, também, pelo recurso à *paráfrase*. Quanto às palavras parecidas com o Português, procurei que os alunos reconhecessem, usassem e, também, distinguíssem palavras cognatas de falsas cognatas, uma vez que, sobretudo em espanhol onde há maior número de cognatas com a língua materna destes alunos. Portanto, o uso de estratégias em que se *ativam conhecimentos prévios*, na fase de redação, permitiria que os alunos fossem mais ativos no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando-lhes usar os seus próprios recursos para ultrapassar constrangimentos.

Observações e linhas de ação

Na análise dos textos escritos pela turma de espanhol, verificaram-se bastantes erros de interlíngua, o que podia dever-se à proximidade entre as duas línguas. Por isso, até se compreendeu o porquê dos alunos terem mais facilidade em escrever (“falsos iniciantes”), já que muitas das palavras nas duas línguas se compartilham. Evidentemente, o erro é uma forma de aprender e a interlíngua faz parte do processo de aprendizagem da língua alvo (Fernández, 1995). No entanto, foi necessário chamar a sua atenção para tal facto, de modo a que este não se viesse a transformar num hábito e, mais tarde, num problema de fossilização que, de certa forma, já

estava a acontecer com termos da língua-alvo que os alunos já deveriam dominar no nível A2 (por exemplo, palavras como “olla” para dizer “Hola”).

Atividade 6: Usar diferentes recursos para ultrapassar dificuldades durante a redação do texto

No sentido de superar autonomamente as suas dificuldades durante a escrita dos textos, os alunos foram, também, incentivados a usar diferentes recursos (entre outros, perguntar ao professor ou aos colegas, recorrer aos textos e aos exercícios previamente tratados, recorrer à *internet*, (apenas no caso da turma de inglês) pesquisar no manual e pesquisar em dicionários), as quais iam sendo propostas e/ou lembradas. Portanto, disponibilizei dicionários e, até, incentivei a valerem-se de outros materiais. Nomeadamente, para a aula 5 de espanhol, planifiquei, para o momento de redação, o uso destas estratégias, apontando o seguinte: *“Los alumnos planifican un panfleto publicitario y su texto teniendo en cuenta su estructura, con ayuda de ejemplares de panfletos previamente analizados y de diccionarios (suyos y de la profesora)”* (Extrato do plano de aula 5 de espanhol)

Observações e linhas de ação

Foi possível constatar que, inicialmente, alguns alunos não tomavam iniciativa para utilizar vários recursos, a fim de superar as suas dificuldades na escrita de textos. Portanto, decidi incentivá-los diretamente, principalmente àqueles que não procuraram outros recursos, dando-lhes exemplos de como poderiam proceder perante as dúvidas e as dificuldades.

Na turma de inglês, na última atividade em que teriam de escrever um texto argumentativo, verifiquei que menos de metade dos alunos recorria, por iniciativa própria, a exercícios anteriores e/ou a dicionários para superar dificuldades. No entanto, outros colegas começaram a imitá-los, tentando esconder-me o que faziam. Inclusive, conforme refleti no final da aula: *“uma aluna perguntou se poderia usar o mesmo título que tinha dado ao outro texto num exercício anterior. Mais alunos perguntaram o mesmo e voltei a responder afirmativamente”* (Reflexão aula 9 – Turma de inglês). Com isto, fiquei bastante satisfeita e acrescentei à reflexão: *“O que tinha planeado estava a surtir efeitos. Pela segunda vez numa aula, tinha alunos a aplicarem estratégias na escrita por própria iniciativa”* (ibidem).

A turma de espanhol também não mobilizava estratégias específicas que incrementassem a redação textual, algo de que me apercebi logo no início da intervenção (mais concretamente na aula 3 em que apenas enfoquei as estratégias da fase de planificação). O grupo (ainda) não recorria a outros recursos (como o manual e/ou os dicionários), tendo maior tendência para perguntar aos colegas e à professora (conforme constava na grelha de observação da aula 3 de espanhol). Não obstante, na última aula (posterior à aula 5 em que dei maior ênfase a esta estratégia) alguns alunos passaram a usar estas estratégias, por iniciativa própria.

Atividade 7: Aplicar diferentes estratégias na revisão dos textos

A revisão faz parte do processo de escrita e, portanto, não se encontra isolada dos restantes subprocessos (planificação e redação). Conforme antes referido e de acordo com Cassany (2000), essa etapa encontra-se presente nas várias fases da escrita, já que para se melhorar um texto, dever-se-á atentar naquilo que foi escrito e, em função das necessidades manifestas, ir-se aperfeiçoando a produção (por exemplo, em textos muito incompletos, procurar acrescentar mais informação; em textos desestruturados, procurar organizá-los; em textos completos, rever aspetos relacionados com a coerência, a coesão, a ortografia, entre outros. Todavia, Cumming (2001) refere que alguns alunos de uma segunda língua, no momento de planificação e de redação, têm maior tendência a concentrar-se na forma ou em determinadas palavras, restringindo a sua atenção para formular ideias mais complexas. Daí que tenha optado por, inicialmente, apenas tratar as estratégias de planificação e redação nos questionários de autorregulação. Posteriormente, com base nas primeiras observações (referidas mais abaixo), poderia melhor definir as atividades de revisão relevantes ao contexto de cada turma.

Observações e linhas de ação

Com base na observação da primeira atividade de escrita, verifiquei que, por um lado, no caso específico dos alunos de inglês, os textos não eram terminados e, inclusive, eram entregues com uma ou duas frases e tão-pouco tinham tempo para revê-los. Por outro lado, na turma de espanhol, conforme se observava durante a execução das atividades e pelo produto final (textos com vários erros linguísticos, de coerência, de coesão e de estrutura textual), vários alunos terminavam e entregavam os textos sem os reverem.

Com base nestas evidências e estando de acordo com a seguinte afirmação: “Quando não se mobilizaram ou localizaram os recursos adequados, o utilizador da língua pode considerar aconselhável empreender uma versão mais modesta da tarefa” (Conselho da Europa, 2001, p. 99), optei por aplicar diferentes estratégias para cada uma das turmas, sendo que na turma de inglês o foco das atividades incidiria na fase de planificação e redação (já que era quando os alunos bloqueavam). No entanto, importa ressaltar que, não deixei de incentivar a revisão como trabalho de casa, através de feedback escrito que ia dando aos seus textos e introduzindo as questões, relativas à fase de revisão, nos questionários de autorregulação. Ao invés, na turma de espanhol, passar-se-ia a dar *maior relevo ao momento de revisão de texto* nas últimas atividades do projeto.

Nesta turma, após a redação do primeiro texto escrito (em que havia verificado uma forte interferência da língua materna, resultando em erros de interlíngua que estivessem ou pudessem vir a estar fossilizados e por parecer que alguns eram dados devido à falta de revisão do texto), propus a revisão ortográfica como uma forma de aprender com os próprios erros. Aliás, conforme o Programa de Espanhol é importante desenvolver uma atitude dos alunos de reconhecimento do erro como “parte integrante do processo” (Ministério da Educação, 1997b, p. 15)

Para tal, os alunos teriam que colocar num quadro (cf. figura 10) quadro aprender com os erros), todos os erros de interlíngua (que estes viessem a detetar numa nova revisão do texto) e a correção dos mesmos. Desta forma, iriam treinar uma estratégia que lhes seria útil nos testes escritos, pois concentrariam a sua atenção na ortografia (a qual era avaliada), apenas na fase de revisão – evitando, assim, bloqueios na fase da redação. Por outro lado, desenvolveriam uma consciência dos seus pontos mais fracos na escrita (em termos de léxico e ortografia) o que favoreceria o enfoque da sua revisão.

FALLO	CORRECCIÓN
1. <i>Passada</i>	Ej.: <i>pasada</i>
2. <i>Pois</i>	
3. <i>Pela calle</i>	

Figura 10: Turma de espanhol – Atividade de revisão 1

Conforme anteriormente mencionado, verificaram-se vários erros de interlíngua, aproveitando-se esses momentos para chamar os alunos (mais uma vez) à atenção para confirmarem se havia esse tipo de enganos. Contudo, a escrita não respeita somente ao léxico, existindo muitos outros aspetos que deviam ser apreçados. Um pouco nessa senda, a revisão do segundo texto foi efetuada em grupo (cada grupo avaliava os trabalhos expostos na sala de aula) e baseou-se num quadro (cf. figura 11) que permitiría dar maior atenção a determinados parâmetros do texto desse panfleto (cf. figura 12). Deste modo, os alunos aprenderiam com os pontos fracos e fortes dos textos dos outros grupos num processo interactivo de *scaffolding* (Vygotsky, 1978), já que se permitía a exposição dos seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, refiná-los através dessa interacção com os seus pares.

IV. Evalúa los anuncios de tus compañeros						
Completa la tabla de acuerdo con el número del anuncio que estás evaluando.						
Nº	¿Tiene toda la información de la empresa?	¿La imagen tiene que ver con el producto?	¿El eslogan despierta algún sentimiento?	¿El eslogan tiene que ver con el producto?	¿Falta alguna información? ¿Cuál?	¿Hay algo que está mal escrito? ¿Qué?

Figura 11: Turma de espanhol – Atividade de revisão 2

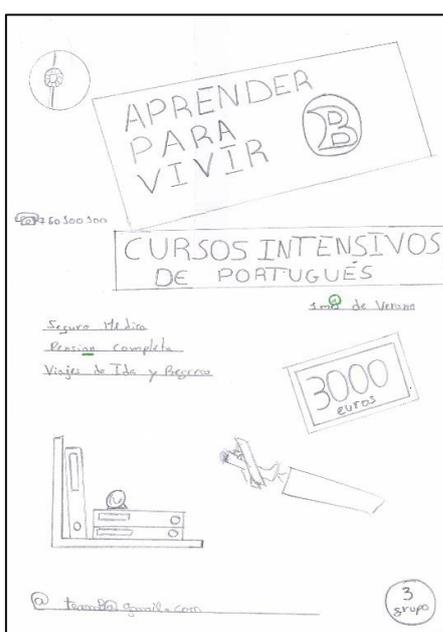


Figura 12: Turma de espanhol – Atividade de revisão 2

Na última atividade, distribuí um questionário de auto-revisão (cf. anexo 3.4.) que os alunos deveriam utilizar em casa antes de “reestruturar” o seu texto e enviar por *email*. Assim, a revisão e a reedição do texto foram efetuadas pelos alunos, evidenciando-se em várias situações uma melhoria do produto final (cf. figura 13).

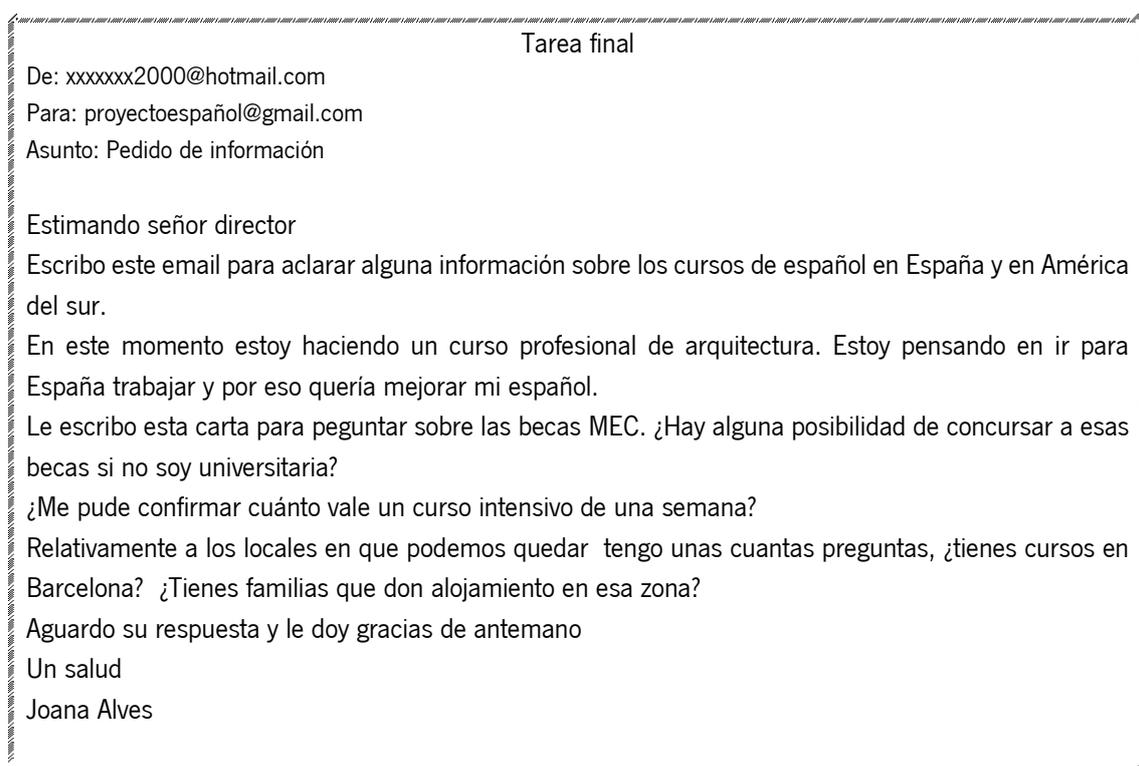


Figura 13: Email redigido por aluna de espanhol

2.2.2.4. Descrição das atividades, avaliações e linhas de ação (objetivo treinar estratégias metacognitivas)

As estratégias metacognitivas foram trabalhadas, sobretudo após a realização das atividades de escrita. No entanto, antes e durante a sua execução houve, de certo modo, um recurso às mesmas, uma vez que procurei levar os alunos a refletir sobre a importância daquilo que estavam a fazer, para que tivessem maior consciência de que não estavam a aprender somente uma língua, mas também estratégias para escreverem melhor – sendo que ambas estão interconectadas.

Atividade 1. Refletir acerca da escrita como um processo

Ao implementar a primeira atividade de escrita deste projeto, considerei importante falar um pouco acerca desta e apresentar aos alunos os resultados dos primeiros questionários de autorregulação da escrita (cf. anexo 1.9.), nomeadamente das suas principais dificuldades no momento de escrever. Nesta linha, tentei promover uma reflexão expondo um quadro (cf. figura 14) que referia a escrita enquanto processo, integrado pelas fases de planificação, de redação e de revisão, cada uma delas suportadas por estratégias que podiam ser aplicadas para escrever melhor. Com esta atividade, procurei que os alunos se tornassem conscientes dos diferentes subprocessos de escrita para, posteriormente, durante as atividades tivessem consciência do momento em que se encontravam e quais as estratégias que poderiam ser ativadas.

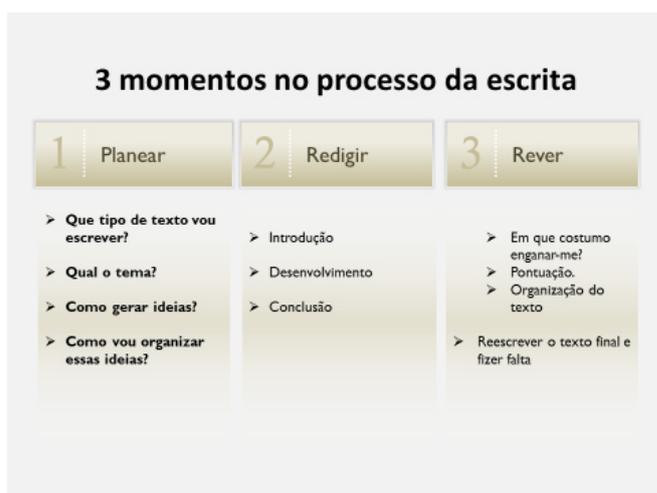


Figura 14: Apresentação da escrita com processo – Turma de inglês

Observações e linhas de ação

No final da aula de inglês (na qual apresentei aos alunos a escrita enquanto processo) considerei que esta apresentação foi bastante expositiva e que, por essa razão, os alunos não participaram ativamente na reflexão que ambicionava promover. Com esta experiência aprendi que o mesmo não se iria passar no caso da turma de espanhol (que seria uma aula posterior).

Portanto, quando apresentei a escrita enquanto processo à turma de espanhol tive o cuidado de integrar uma atividade que deixa-se ser o aluno quem chegasse a essa conclusão (cf. anexo 3.2.).

Atividade 2: Autorregulação da escrita e reflexão acerca das atividades de escrita

Conforme referido no enquadramento teórico deste relatório, a consciência dos alunos acerca das estratégias cognitivas, que se podem aplicar/aplicam durante o processo de escrita, permite que este tenha um maior domínio das mesmas, aplicando-as conforme os seus objetivos. Portanto, no sentido de promover essa percepção por parte dos alunos, foram implementados os questionários de autorregulação da escrita (cf. anexo 1.9.). Importa referir que, os questionários deram ênfase às estratégias de escrita em que os alunos mostrassem mais dificuldades, sendo que, no caso das duas turmas, a planificação foi a fase mais lacunar. Com base nesses itens, os alunos iriam refletindo acerca das estratégias de monitoramento e de autorregulação que aplicavam (ou que poderiam ter aplicado) durante a escrita e, desta forma, desenvolveriam uma maior consciência acerca das formas a adotar para conseguirem escrever melhor. Juntamente a estes, estavam as fichas de reflexão atividades (cf. anexo 1.9) com perguntas abertas acerca das de forma a obter alguma outra informação acerca da percepção dos alunos quanto à sua aprendizagem no decorrer da intervenção. Importa também referir que estes questionários e reflexões serviram também como instrumento de análise da percepção dos alunos relativamente às estratégias de escrita. Portanto, neste processo de reflexão/consciencialização das estratégias cognitivas ativadas durante a escrita, residia o treino das competências metacognitivas de aprendizagem da escrita.

Observações e linhas de ação

De acordo com as respostas dadas pelos alunos aos questionários, assim como pela confrontação desses dados com a observação direta focalizada e com a observação dos textos produzidos, verificava que muitas das estratégias que os alunos diziam utilizar não eram, na verdade, aplicadas, nomeadamente as relativas ao momento da revisão. Portanto, informei-os explicitamente de que não eram avaliados pelos questionários e, também, de que essas questões serviam para lhes dar ideias (estratégias) de como escrever melhor. Igualmente, pareceu-me que,

em alguns casos, as respostas dadas eram feitas a correr e/ou com pouca concentração. Inclusive, no caso das reflexões, muitas não eram realizadas, quando muito tendo apenas um breve comentário opinativo. Ora, passei a referir (mais vezes) a importância das reflexões e a reforçar positivamente (com algum comentário) as reflexões de alguns alunos que poderiam servir de exemplo para outros.

2.2.3. Fase Pós-Intervenção

De modo a “avaliar a progressão da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem da expressão escrita em LE” (cf. tabela 1) efetuei uma comparação global de todos os dados provenientes dos questionários de autorregulação e das reflexões (cf. anexo 1.9.), aplicados ao longo da intervenção, no final das atividades de escrita. Desta forma, além de terem sido uma atividade com vista a trabalhar as estratégias metacognitivas (cf. tabela 4), serviram como instrumento de investigação. Acrescentei, ainda, uma comparação das respostas aos questionários diagnósticos (cf. anexo 1.5 e anexo 1.6.) e aos questionários finais (cf. anexo 1.8.), de modo a comparar a perceção dos alunos, acerca das suas estratégias e dificuldades na escrita, antes e depois da implementação do projeto.

2.2.3.1. Progresso da perceção dos alunos acerca das estratégias durante atividades de escrita

Relativamente aos questionários de autorregulação, apesar de estas respostas terem sido analisadas durante a implementação do projeto (de modo a repensar e a reajustar as atividades conforme os contextos), seria importante ter uma perspetiva global do progresso dos alunos acerca das estratégias de escrita (em termos de consciência e aplicação das mesmas). A comparação destas respostas, facultadas nos questionários de autorregulação aplicados ao longo da intervenção, assim como nas reflexões acerca das atividades, seria crucial, pois permitiria ter noção da evolução da perspetiva dos próprios alunos acerca das estratégias que ativavam no momento de escrever um texto. Nesta linha, passo a apresentar os dados obtidos em cada uma das turmas.

Autorregulação da escrita na turma de inglês

O gráfico 5 apresenta as respostas a cada questão do questionário de autorregulação da escrita (cf. anexo 1.9.), dadas pelos alunos de inglês, após as atividades de escrita.

Em conformidade com as respostas dos alunos, verifica-se que, na última atividade (dia 8 de maio – escrita de um artigo de opinião), houve um maior cuidado na *tentativa por usar a imaginação e ser-se criativo*. De igual maneira, verificou-se um aumento no que concerne à *troca de impressões com os colegas sobre o tema do texto*, neste caso, entre as duas últimas atividades (dia 14 de fevereiro – escrita de folheto de cinema e dia 21 de março – escrita de um texto argumentativo). Relativamente à *tentativa por compreender a importância do texto e ter uma atitude positiva face ao mesmo*, constatou-se uma evolução positiva (ao longo das três atividades), sendo que mais alunos pensam ter tido uma atitude positiva face ao texto que tinham de escrever. Não obstante, na perspetiva dos alunos, a segunda atividade (dia 21 de março) foi a que obteve atenção, por mais alunos, no momento de *criar o esboço de um plano daquilo que queriam escrever*, e, também, resultou num maior *recurso a outros textos com base para o que estavam a escrever*. No entanto nas outras atividades, também, recorreram a outros textos e, também, tiveram que organizar ideias. Inclusive, esta era uma das tarefas da última atividade de escrita – apesar de haver menos alunos que afirmaram ter usado estas estratégias. Por outro lado, pela observação direta focalizada, verificou-se que os alunos recorriam a outros textos.

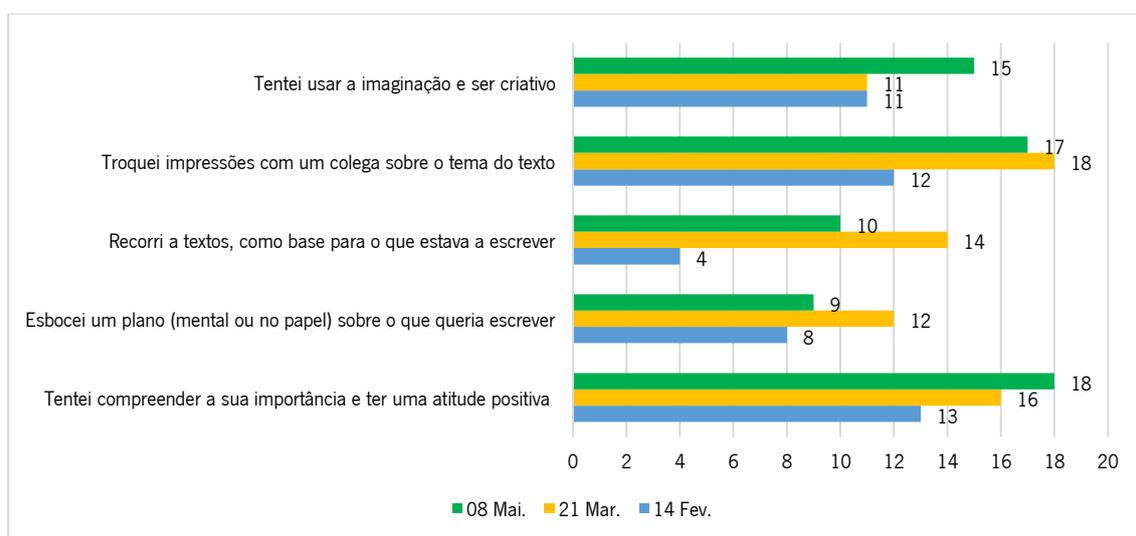


Gráfico 5: Estratégias de planificação da escrita – Turma de inglês

Relativamente às estratégias que os alunos consideram terem sido treinadas na fase da escrita e da revisão (as quais foram tratadas posteriormente à primeira atividade – a qual apenas

se centrou na fase da planificação), pela verificação do gráfico 6, depreendi que, praticamente, não há diferenças nas respostas entre as duas atividades. Verifiquei ainda que o único item a destacar-se foi a questão relacionada com a *organização das ideias principais do texto em parágrafos*, onde mais de metade dos alunos, na última atividade de escrita, não selecionou esta opção. Sem embargo, esta última atividade de escrita tinha uma estrutura orientativa para a redação do texto em parágrafos (cf. anexo 3.3). No entanto, pela análise dos textos produzidos pelos alunos, pude entender esta situação já que, nesta última atividade, a maioria dos alunos deixou quase todo o texto por completar. Ou seja, se a maioria não completou o texto, esta poderá ter sido a razão pela qual não selecionaram esta opção (*organização das ideias principais do texto em parágrafos*).

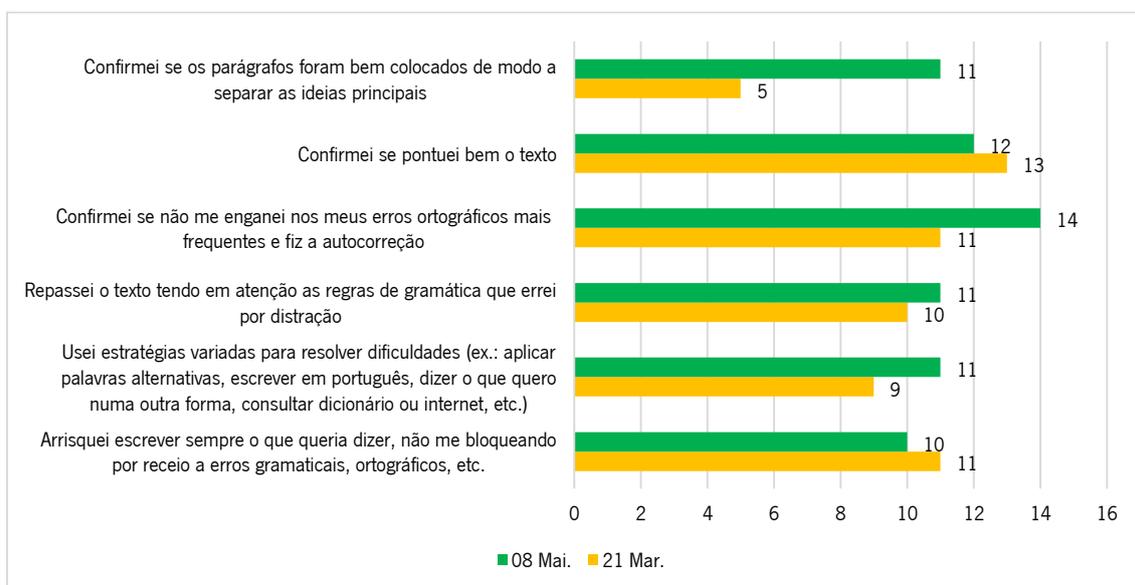


Gráfico 6: Estratégias de redação e revisão - Tuma de inglês

Reflexões acerca das atividades de escrita da turma de inglês

Em relação às dificuldades sentidas nas atividades, nas reflexões relativas ao dia 14 de fevereiro (sobre a atividade de escrita de um artigo de opinião) destaca-se um aluno que manifestou ter dificuldades em expor as suas ideias, optando por fazer um esquema como estratégia para superar essa dificuldade. Na atividade do dia 21 de março (escrita do folheto de cinema) houve maior número de reflexões, sendo que as principais dificuldades manifestadas estiveram relacionadas com vocabulário (seis alunos) e, destes, apenas metade (três alunos)

referiram como tentaram superar os seus constrangimentos (perguntar a um colega ou pesquisando na internet). Finalmente, na atividade do dia 8 de maio (escrita de um texto argumentativo), as dificuldades relacionadas com vocabulário mantiveram-se (desta vez só com três alunos) e, por outro lado, 3 alunos afirmaram ter tido dificuldades na escrita, sem indicar aspectos concretos e referindo terem superado essas dificuldades perguntando à professora.

Relativamente ao aprendido nas atividades, nas reflexões do dia 14 de fevereiro há dois alunos que demonstraram ter consciência de que estavam a aprender como desenvolver um texto, mais concretamente, um aluno que afirmou: *“Para construir um texto há três fases: a fase de pensar nas ideias e escrever palavras-chave sem medo de errar; a fase de começar a escrever o texto e a última fase é fazer a revisão do texto, podendo alterar verbos, palavras, etc. e ver se o texto tem ou não erros”* (reflexão aluno de inglês – 14 fevereiro). Quanto ao que aprenderam com a atividade do dia 21 de março, a maioria dos alunos afirma ter aprendido mais sobre um filme e vocabulário relacionado com cinema, não indicando aspectos relacionados com estratégias. Na última atividade, grande parte da turma aponta ter aprendido sobre vantagens e desvantagens da televisão (dez alunos), três alunos dizem ter aprendido a estruturar um tipo de texto, um aluno refere-se às expressões para começar parágrafos e outro diz ter adquirido técnicas para ultrapassar as suas dificuldades ao escrever.

Autorregulação da escrita na turma de espanhol

Uma vez que nesta turma, o número de alunos que responde aos questionários, não é o mesmo no último questionário (no momento da sua administração, cinco alunos faltaram), optei por apresentar os dados de ambos em termos de percentagem, nos gráficos 7 e 8, sendo mais simples observar a evolução das respostas dos alunos.

Conforme os questionários entregues no final das atividades escritas em espanhol, verificámos, no gráfico 7, que ao longo das três fases houve um incremento no número de alunos que consideraram ter aplicado as diferentes estratégias. Quase a totalidade dos alunos afirmaram ter aplicado todas as estratégias em contraposição às primeiras atividades, em que, apesar das mesmas estratégias terem sido promovidas, nem metade da turma afirmava tê-las mobilizado.

Importa referir, que estes dados correspondem com os dados adquiridos pela observação direta da última atividade (na qual se verificou que os alunos, de um modo geral, demonstraram refletir e organizar as ideias antes de começar a redigir o texto – carta de pedido de informação acerca de cursos).

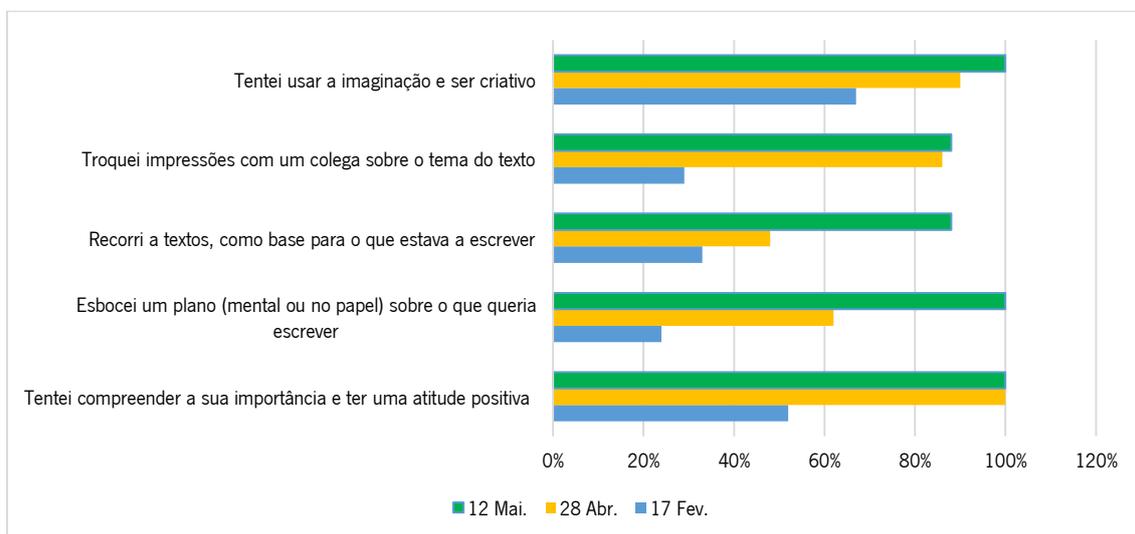


Gráfico 7: Estratégias de planificação da escrita - Turma de Espanhol

Quanto às estratégias aplicadas na fase da escrita e de revisão (as quais foram, também, tratadas apenas depois da primeira atividade), conforme o gráfico 8, na última atividade houve mais alunos a perceber que aplicavam tais estratégias, sobretudo estratégias de *revisão*. Por outro lado, relativamente às *estratégias para tentar superar dificuldades*, verifica-se que tanto na segunda, como na última atividade, os alunos consideram tê-lo feito, o que foi um facto, já que em ambas as atividades, estas estratégias foram promovidas e treinadas.

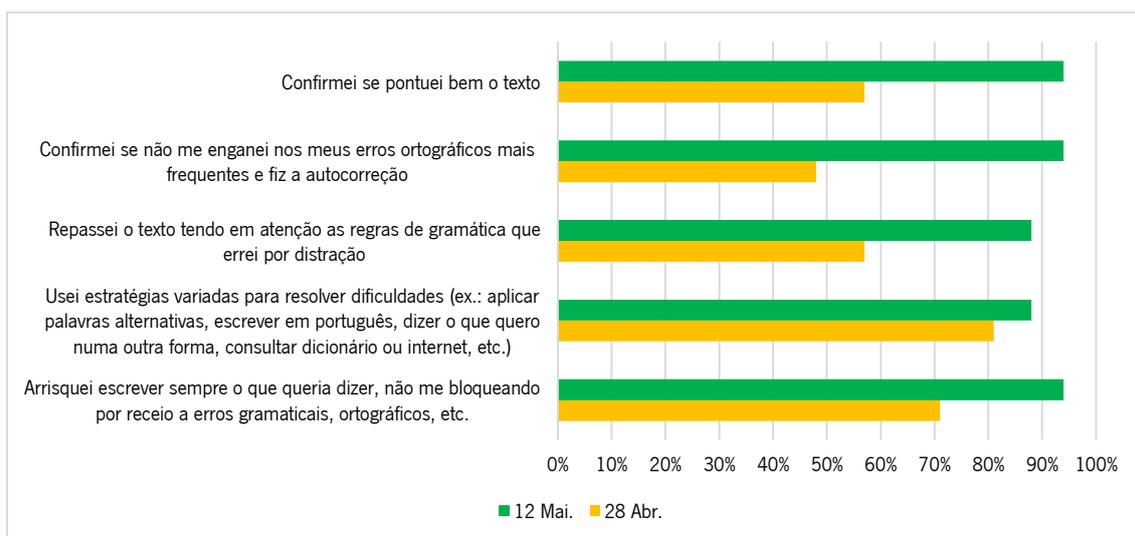


Gráfico 8: Estratégias de redação e revisão - Turma de espanhol

Reflexões acerca das atividades de escrita na turma de espanhol

Tendo em consideração as reflexões dos alunos relativas à atividade de escrita do dia 17 de fevereiro (texto argumentativo), destacam-se as dificuldades relacionadas com vocabulário (8 alunos), ao contrário de 7 alunos que mencionaram não ter tido quaisquer dificuldades. Na atividade de 28 de abril (criação de um panfleto), apenas 14 alunos fizeram as reflexões em casa, sendo as dificuldades relacionadas com vocabulário menos evidentes. Na última aula, dia 8 de maio (carta de pedido de informação acerca de cursos), o *vocabulário* torna a ser a principal dificuldade descrita pelos alunos (8 alunos), aqui já não referindo as estratégias para superá-las.

Quanto ao que aprenderam com a atividade no dia 17 fevereiro, a maioria (12 alunos) afirmou ter aprendido a estruturar e a organizar um texto. Posteriormente, na reflexão do dia 28 de abril, destacam-se as respostas de 6 alunos que mencionaram ter aprendido a fazer um panfleto. Finalmente, na última atividade realizada (dia 8 de maio) recolheu-se também um grande número de respostas (12 alunos) relacionadas com as dificuldades ao nível da estrutura do texto.

Para “fecho” do projeto, apresentei aos alunos os resultados de todos os questionários de autorregulação da escrita e respetivas reflexões e, destes, foi promovida uma reflexão conjunta acerca do progresso da sua autonomia e do desenvolvimento da competência escrita.

2.2.3.2. Percepção dos alunos acerca das suas estratégias e dificuldades na escrita, antes e depois da implementação do projeto

No final da intervenção houve uma avaliação final, através do questionário final (anexo 1.8.) que seria contrastada com a avaliação diagnóstica, de modo a analisar a evolução da percepção dos alunos acerca das suas estratégias e das suas dificuldades de produção escrita. Neste, estariam as mesmas questões do questionário diagnóstico, além de outras questões semiabertas e abertas, para que os alunos pudessem refletir mais abertamente sobre a sua atitude face à aprendizagem e ao progresso ao longo das regências, assim como explicitar a sua opinião relativamente ao (meu) trabalho da professora estagiária. Para esse questionário foi também criada uma fundamentação sucinta, de modo a melhor estabelecer os diferentes parâmetros e respetivas questões (cf. anexo 1.7.)

Para finalizar, importa sublinhar que a avaliação pós-intervenção é aqui explanada de forma distinta, por turma, de modo a evidenciar as conclusões finais acerca do impacto (geral e específico) do projeto.

Representações e dificuldades na escrita da turma de inglês

Quanto às respostas dadas nos questionários diagnósticos (cf. anexos 1.5. e 1.6.) e nos questionários finais (cf. anexo 1.8.) da turma de inglês, acerca das estratégias aplicadas no processo de escrita, a informação encontra-se sistematizada nos gráficos 9 e 10.

Com base nestes dados, observei um acréscimo no número de alunos que entendeu aplicar “às vezes” as *estratégias de escrita*. Tal facto pode revelar que, por um lado, estes tenham encontrado na opção “às vezes” uma forma mais simples de responder às questões; ou que, por outro lado, na fase final tinham uma maior consciência de que nem sempre trabalharam todas as estratégias.

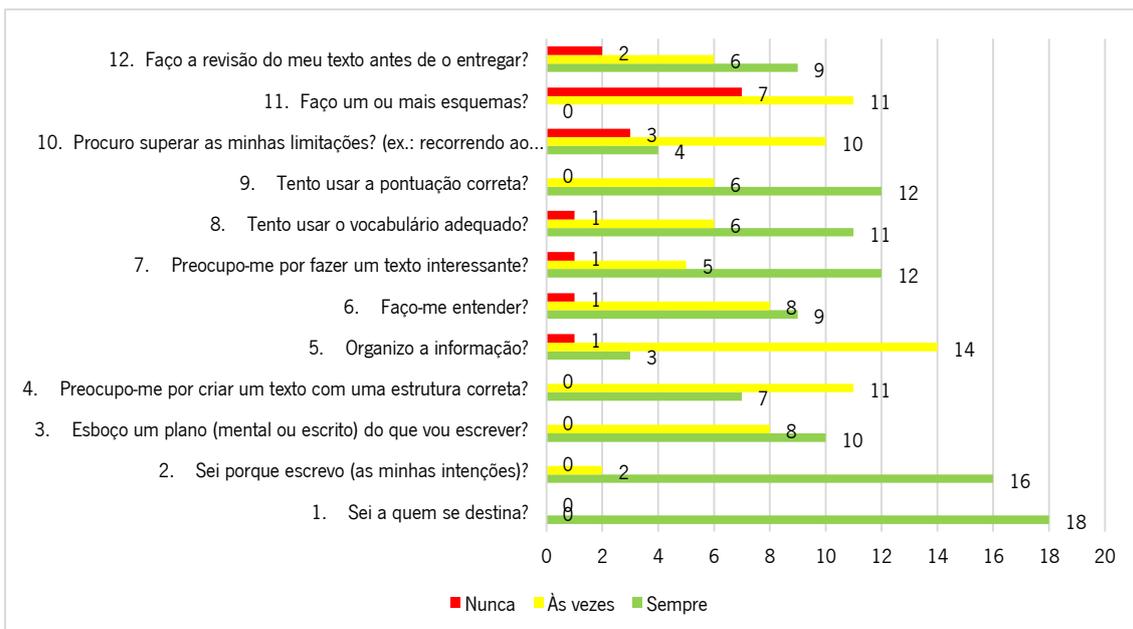


Gráfico 9: Percepção dos alunos acerca das suas estratégias de produção escrita - Turma de inglês (antes da intervenção)

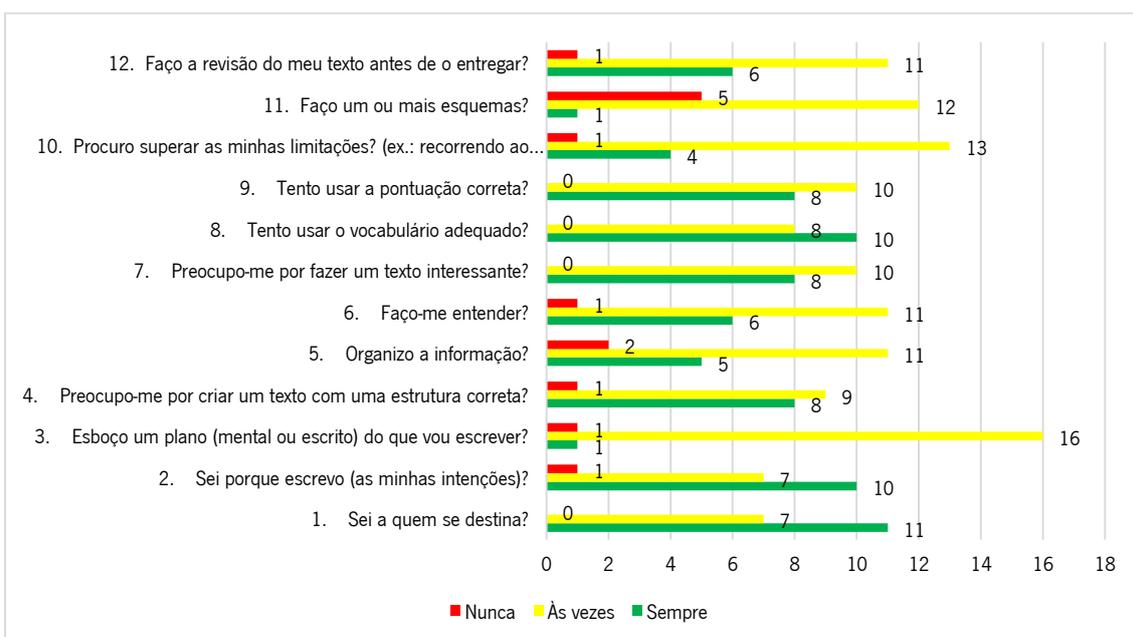


Gráfico 10: Percepção dos alunos acerca das suas estratégias de produção escrita - Turma de inglês (depois da intervenção)

Relativamente aos problemas sentidos pela turma no momento de escrever, apresentam-se os resultados sistematizados nos, seguintes, gráficos 11 e 12.

De acordo com comparação das respostas, verifica-se, por um lado, que há mais alunos a ter dificuldades relacionadas com o “tempo” (ponto 9). Ou seja, o número de alunos que dizem “nunca” ter problemas com o fator tempo, reduz-se para é metade no questionário final.

Por outro lado, é visível uma diminuição nas dificuldades sentidas. Por exemplo, no primeiro questionário apenas um aluno indicou “nunca” sentir dificuldade para “*obter de tópicos e ideias*” (ponto 4) mas, no segundo questionário, foram seis alunos a selecionar a mesma resposta. Também se apresenta uma diminuição no número de alunos a ter problemas relacionados com a fase da planificação, ou seja, há mais alunos que afirmam “nunca” ter problemas para *planear* (ponto 3), assim com, para *obter tópicos e ideias* (ponto 4) e para *organizar a informação* (ponto 5).

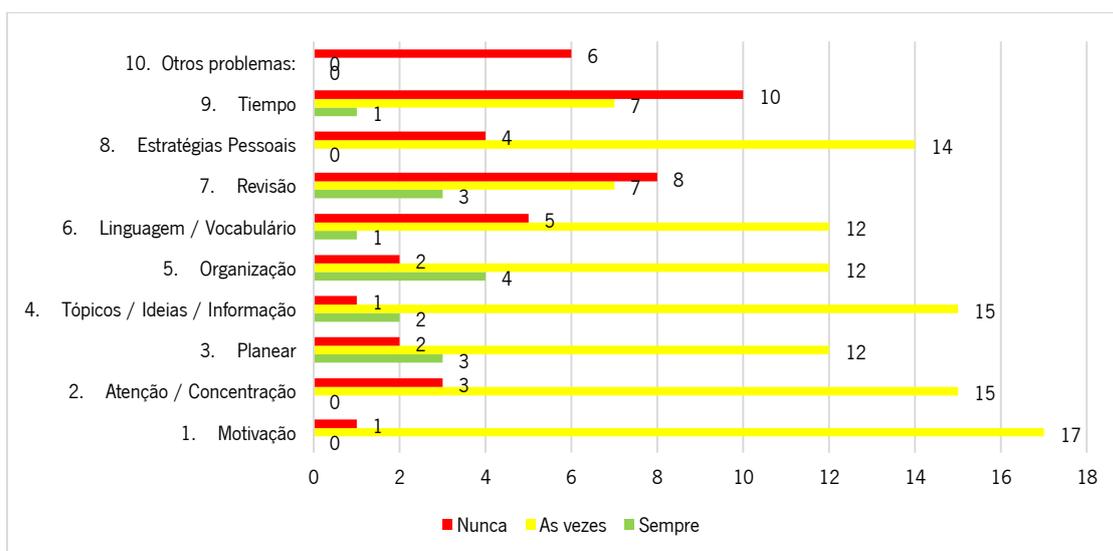


Gráfico 11: Percepção dos alunos acerca dos seus problemas na escrita - Turma de inglês (antes da intervenção)

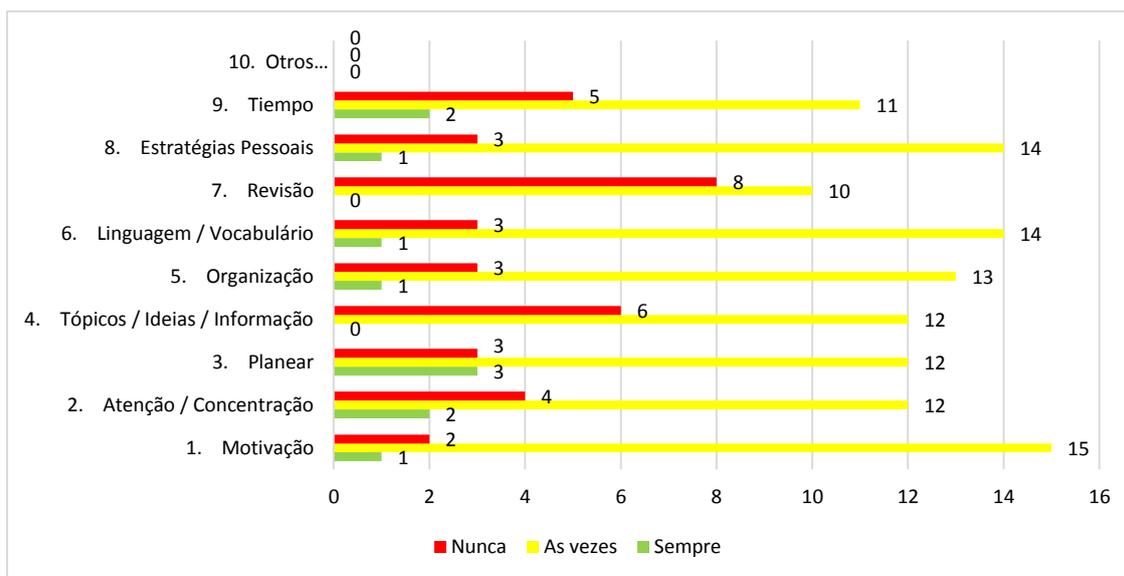


Gráfico 12: Percepção dos alunos acerca dos seus problemas na escrita - Turma de inglês (depois da intervenção)

Representações e dificuldades na escrita da turma de espanhol

Com base na comparação das respostas dos alunos aos questionários diagnósticos, apresentadas no gráfico 13, e aos questionários finais, observáveis no gráfico 14, verifica-se que, apesar de, no segundo questionário, haver menor número de alunos a responder (21 alunos no questionário diagnóstico e 16 alunos no questionário final), de um modo geral, o número de respostas “sempre” aumentou ligeiramente em quase todos os pontos. Nesta linha, destacaram-se as estratégias relacionadas com *tentar usar vocabulário adequado*, *tentar pontuar corretamente* e *procurar escrever um texto interessante*. Verifica-se, também, um forte aumento no número de alunos que afirma “sempre” *saber a quem escrevem*. Portanto, a incongruência das respostas, nos pontos 1 e 2, do primeiro questionário, já não se verifica no questionário final. Isto porque, no último questionário, o número de alunos que diz *saber “sempre” porque escreve* (ponto 2) é o mesmo daqueles que dizem *saber a quem escrevem*. No entanto no primeiro questionário, todos diziam *saber “sempre” porque escrevem* e apenas “às vezes” *a quem escrevem*. Ora, isto demonstrou que os alunos desenvolveram a consciência de que o tipo de texto está relacionado com o seu destinatário.

Por outro lado, no questionário final, houve uma diminuição do número de alunos a afirmar “sempre” *se fazer entender* (ponto 6), e a afirmar que procuram “sempre” *superar as suas dificuldades* (ponto 10). Finalmente, o mesmo sucede com o ponto relativo à *revisão*, em que se observou uma diminuição do número de alunos que afirmam fazê-la “sempre”. Estes dados pareciam demonstrar uma maior consciência dos alunos (nesta fase final) de que nem sempre aplicaram tais estratégias.

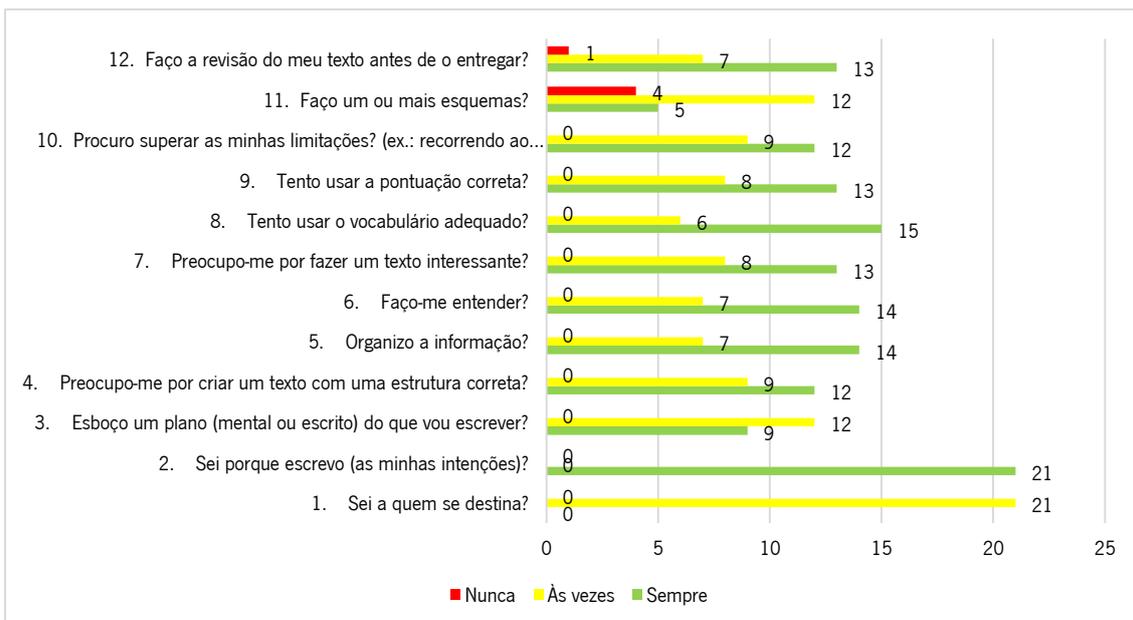


Gráfico 13: Percepção dos alunos acerca das suas estratégias de produção escrita - Turma de espanhol (antes da intervenção)

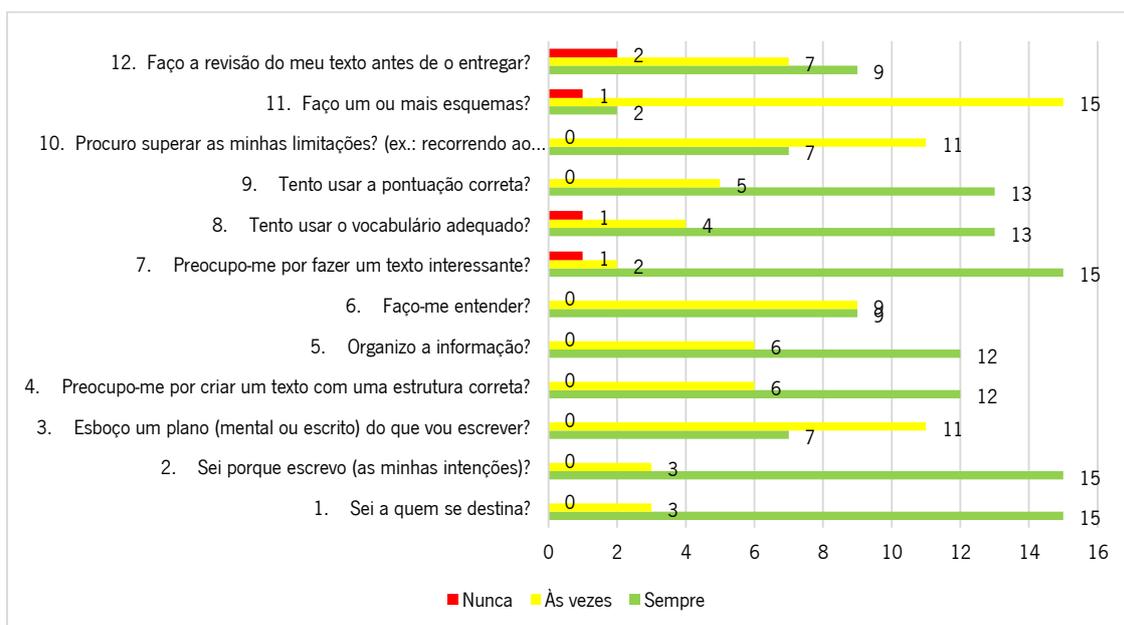


Gráfico 14: Percepção dos alunos acerca das suas estratégias de produção escrita - Turma de espanhol (depois da intervenção)

Quanto aos problemas sentidos pelos alunos durante a escrita, salienta-se o facto de haver muitas respostas “às vezes”, conforme se verifica nos gráficos 15 e 16.

No questionário final, verifiquei um forte decréscimo no número de alunos que afirmou “nunca” sentir problemas. Isto pode demonstrar, não que os alunos tenham mais problemas na escrita, mas sim mais consciência desses problemas. Por exemplo, problemas relacionados com

linguagem e *vocabulário* eram algo de que já tinham consciência, pois tanto no primeiro, como no último questionário, observei que há apenas um aluno a afirmar “nunca” ter este tipo de dificuldade. Portanto, estes alunos deixaram de ter a ideia que o seu único problema na escrita em língua espanhola estava relacionado com aspetos linguísticos. Em contrapartida, salienta-se o facto de haver muitos mais alunos a afirmar ter “sempre” dificuldades para *obter tópicos e ideias* (2 alunos na primeira fase e 9 alunos na fase final), o que poderá dever-se ao facto de terem deixado de escrever compulsivamente e passado a preocupar-se com a fase da planificação, mais concretamente com o subprocesso de *geração de ideias*.

Em relação à revisão, não se verificou qualquer alteração significativa e o número de respostas apresentou-se bastante distribuído entre os três critérios.

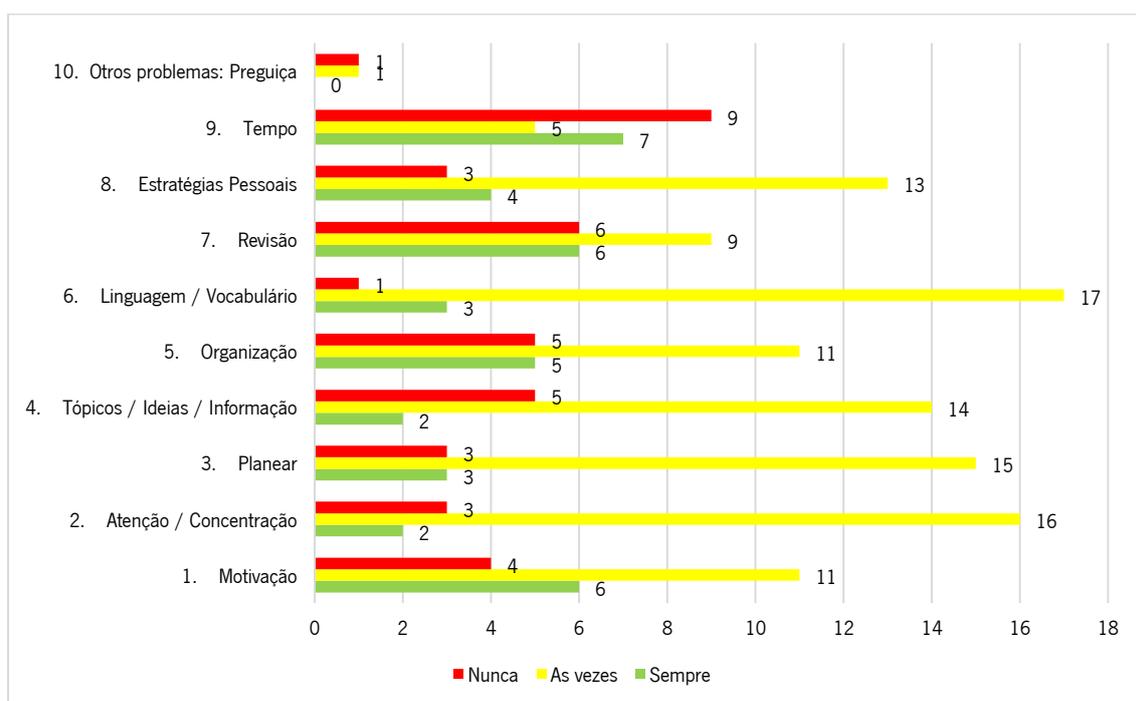


Gráfico 15: Percepção dos alunos acerca dos seus problemas na escrita - Turma de espanhol (antes da intervenção)

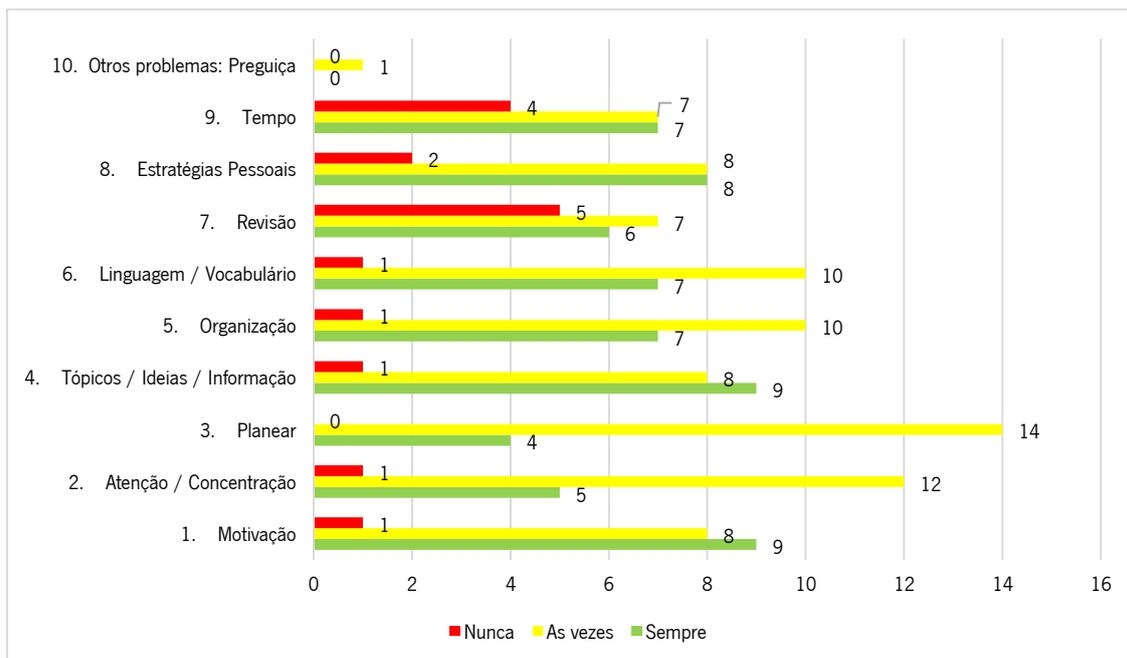


Gráfico 16: Percepção dos alunos acerca dos seus problemas na escrita - Turma de espanhol (depois da intervenção)

2.2.3.3. Percepção dos alunos acerca da evolução da sua competência estratégica

Quanto à sua autoavaliação, conforme o gráfico 17, verifica-se que toda a turma concordou ter desenvolvido a sua competência de aprendizagem e de escrita com a implementação do projeto, não havendo ninguém com posição contrária.

Salienta-se que, mais de metade da turma “concordou totalmente” ter desenvolvido as *próprias estratégias de aprendizagem* (11 alunos) e *capacidades de reflexão acerca das atividades realizadas* e da sua *importância para a aprendizagem* (12 alunos). Os restantes alunos “concordam parcialmente” que desenvolveram essas capacidades. Por outro lado, quanto às *estratégias para escrever melhor* e *capacidade para aproveitar os próprios conhecimentos e aplicá-los em diferentes situações*, as respostas dividiram-se entre “concordo totalmente” e “concordo parcialmente” (9 alunos concordam totalmente e 9 alunos concordam parcialmente em ambos parâmetros).

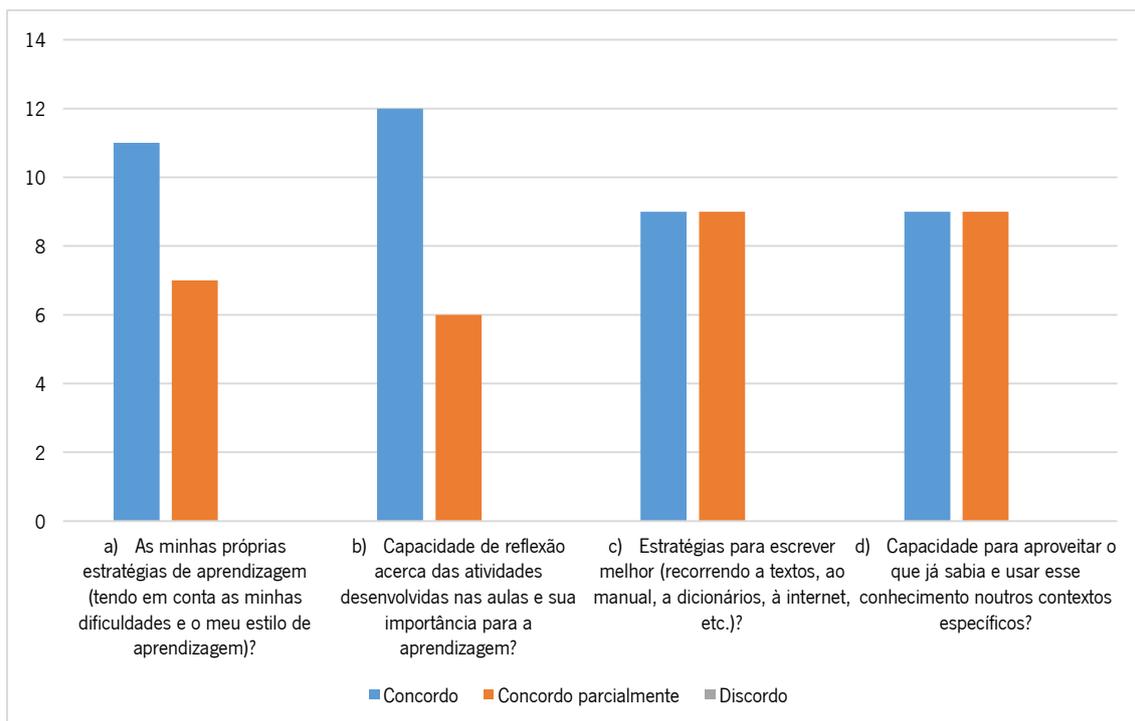


Gráfico 17: Autoavaliação dos alunos da turma de inglês

Na turma de espanhol, numa amostra de 18 alunos (respondentes dos questionários finais), apresentada no gráfico 18, verifica-se que todos concordam, “total” ou “parcialmente”, terem desenvolvido as suas *estratégias de aprendizagem*, a sua *capacidade de reflexão*, bem como as *estratégias para escreverem melhor* e para *superar dificuldades*. Aliás, destaca-se que toda a turma “concorda totalmente” com o facto de ter progredido na sua *capacidade de reflexão acerca das atividades desenvolvidas nas aulas e a sua importância na aprendizagem*.

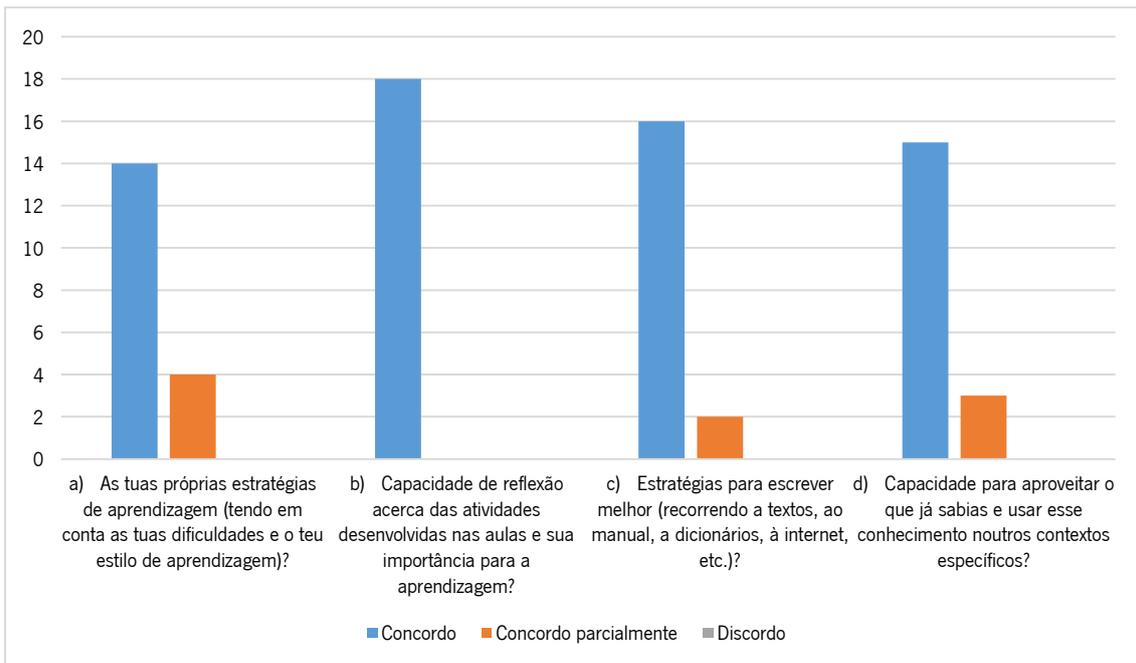


Gráfico 18: Autoavaliação turma de espanhol

3. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

3.1. Conclusão do projeto à luz dos seus objetivos

Segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 155), as *competências de aprendizagem* englobam várias dimensões, como as capacidades de estudo, as capacidades heurísticas e as capacidades de consciência da língua e da comunicação e, associadas a estas destrezas, existem outras subcapacidades que podem ser desenvolvidas. Por um lado, pretendeu-se tratar as capacidades de estudo. Sendo este projeto dedicado à escrita, e considerando a sua globalidade, todas as atividades implementadas almejavam, de alguma forma, trabalhar essa competência comunicativa. Portanto, as habilidades elencadas conjugavam-se para desenvolver e aprofundar a competência de aprendizagem da LE – mais propriamente a destreza escrita.

Deste modo, parecia claro assentar o projeto na abordagem de estratégias de autorregulação do processo de escrita (planificação, redação e revisão) - embora não estivessem rigidamente definidas, *a priori*, quais seriam mais valorizadas. Portanto, com base na investigação, fui definindo aquelas que iria trabalhar para que os alunos se tornassem mais conscientes dos mecanismos de controlo do processo escrito e, por outro lado, se tornassem mais autónomos na aprendizagem e no desenvolvimento da competência escrita. Conforme anteriormente referido, após uma análise diagnóstica, delineou-se que a primeira fase de intervenção centrar-se-ia na planificação. No entanto, pelo constante levantamento e análise de resultados, fui adequando o treino daquelas estratégias que se revelassem mais necessárias a cada turma. Se na turma de inglês foi também importante trabalhar mais determinadas estratégias, o “*brainstorming*” e “o arriscar mais”, na de espanhol, com a continuidade da ação, revelou-se importante focar, também, a fase de revisão. Outra especificidade: enquanto a primeira turma não terminava os textos, por bloquear na fase da planificação e da escrita, a segunda, embora finalizasse as produções, escrevia com bastantes erros de interlíngua (que considere importante tratar, já que estes eram também um fator tido em conta na avaliação da disciplina). Não obstante, no caso da turma de espanhol, pareceu-me que a dinamização do projeto nutria os seus efeitos, tanto em termos de autonomia para aplicar essas estratégias, como na qualidade dos textos. Apesar de não as referirem, essas estratégias, nas suas reflexões, estes demonstravam maior autonomia na aplicação das mesmas, conforme se entende pelas respostas aos questionários, pelas notas de observação e pelas grelhas de observação direta. Por outro lado, pela análise dos textos escritos,

observou-se uma ligeira melhoria da sua competência escrita. Nesta turma o facto de a qualidade dos textos não contar na avaliação (conforme antes mencionado, a avaliação não recaiu sobre os textos produzidos com o intuito de os alunos escreverem sem medo da avaliação), não repercutiu o interesse nos mesmos. Pelo contrário, observou-se que os alunos tinham vontade de escrever simplesmente pelo facto de gostarem das atividades que estavam a ser realizadas. Nesta perspetiva salienta-se Souza (2000) quem aponta à importância das motivações por detrás das metas de aprendizagem como fatores intrínsecos que impulsionam o aprendente a autoperseguir-se, desafiando-se e ultrapassando os próprios erros, apontando para a importância da autoorientação como um estímulo dessas motivações.

Quanto à turma de inglês não houve melhoria significativa da qualidade textual, apesar de ter havido desenvolvimento das capacidades de autonomia (aplicando, por iniciativa própria, cada vez mais estratégias ao longo do processo) e de consciencialização da aprendizagem (as suas reflexões mostravam-se cada vez mais completas, refletindo dificuldades, não apenas relacionadas com aspetos linguísticos mas, também com aspetos relacionados com o processo de escrita, assim como estratégias para superá-las. Porém, a sua pouca motivação para escrever, manteve-se ao longo da intervenção, sendo que, quando a avaliação estava eminente, deixaram (quase) de parte a realização destas atividades, entregando os textos incompletos. Julgo que a motivação da maioria dos alunos desta turma se alicerçava em fatores extrínsecos (como a avaliação), daí que a única forma de ter uma noção da sua evolução na capacidade de escrever, seria tornando os textos produzidos como componentes da avaliação. Não vendo nestas atividades resposta às suas motivações intrínsecas (que apontam a aspetos mais relacionados com a escola enquanto contexto de socialização) e não gostando de escrever, os alunos optaram por dedicar-se pouco à escrita e, a meu ver, ser uma variável a ter em conta na análise dos resultados. Aliás, de acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993), a motivação extrínseca (neste caso a avaliação) pode promover o início do processo de aprendizagem que, uma vez iniciado, poderá vir a ser reforçado por motivações intrínsecas, autónomas e que poderão ser transferíveis para outras circunstâncias de aprendizagem. Aliás, de acordo com a afirmação de investigadores na área: “a posta em prática dessas estratégias, apesar de inicialmente poderem funcionar como conhecimento declarativo, com a aplicação contínua na prática poderão tornar-se parte dos procedimentos dos alunos, convertendo-se em conhecimento procedimental” (O'Malley e Chamot, 1990, p. 145-146).

Desta forma, parece-me que a avaliação destes textos seria positiva, para esta turma, pois os alunos iriam dedicar mais esforço para pôr em prática a consciência das estratégias de escrita que estavam a desenvolver e, alguns, a demonstrar pelas suas reflexões.

Procurando atender aos objetivos e às características do público-alvo, sou do parecer que este projeto se assumiu como um reforço no desenvolvimento dos alunos. Com este, foi-lhes oferecida a oportunidade de vivenciar a sua envolvimento ativo no processo de ensino-aprendizagem, pondo em prática a sua autonomia. Respondendo aos seus objetivos e necessidades, delineou-se uma linha de ação para promover a sua autonomia na escrita, a qual implica a superação de algumas lacunas no processo de aprendizagem, nomeadamente em termos da consciência dos mecanismos de controlo do processo de produção textual – o que se comprova pelos dados resultantes da observação. Paralelamente, o projeto contribuiu para sensibilizar os alunos de que - enquanto seres individuais e autónomos, em constante adaptação a diferentes contextos - é na sua auto-implicação na construção de conhecimento que melhor podem definir e desenvolver as suas competências de aprendizagem. Portanto, indo além do contexto de sala de aula, numa perspetiva transdisciplinar, aplicando instrumentos úteis (estratégias de aprendizagem) em diferentes situações.

3.2. Valor do projeto no desenvolvimento da minha competência profissional e pessoal

A aplicação deste projeto revelou-se fundamental para a minha formação enquanto futura professora, consciencializando-me de que a docência é também investimento, esforço, investigação e reflexão: meses de constantes leituras (muitas das quais propostas pelos docentes da Instituição e que se revelaram verdadeiros estímulos intelectuais), trabalhos, diálogos, planificações e prática pedagógica. Uma breve retrospectiva a este percurso funda a minha convicção de que construí conhecimento profissional de forma contextualizada, o qual poder-me-á ajudar noutras situações pedagógicas, considerando sempre o diálogo com a ação, bem como os aprendentes e os seus contextos pessoais e sociais. Com efeito, e porque queria arquitetar um projeto inovador e teoricamente sólido, houve momentos em que o estudo intenso transfigurou-se em desespero (às vezes, muita informação em períodos de tempo curtos deixa-nos com a “visão turva”), mas o percurso - esse - sempre rico em aprendizagens.

Com o passar dos meses fui sendo capaz de mobilizar conhecimentos adquiridos na formação do mestrado e na revisão da literatura e articulá-los com a prática pedagógica. Quer isto

significar que fui entrelaçando “teoria” e “prática” e, dessa tecitura, refletindo a minha própria atuação profissional. Pela sua importância, destaco o módulo 1, centrado na análise do contexto de intervenção pedagógica, onde adquiri uma panóplia de conhecimentos para sustentar um projeto situado em determinado campo de intervenção. Por seu lado, os seminários possibilitaram-me adquirir conhecimentos metodológicos, ressaltando aqui os diferentes instrumentos de recolha de dados e suas características, o que - posteriormente - facilitou a investigação. O módulo 2, seminários de docência, permitiu-me refletir acerca das questões dos materiais didáticos e, deste modo, consolidar conhecimentos transversais à prática.

Devo confessar que, inicialmente, a minha maior preocupação era a componente pedagógica do ensino, em detrimento da componente didática (dos conteúdos da língua). Tornando a aula excessivamente voltada para aspetos pessoais e sociais, acabando por não ter tempo suficiente para tratar dos conteúdos linguísticos previstos na planificação. Queria falar intensamente de competências metacognitivas da escrita, pois achava que trabalhá-las exigia que eles soubessem o que são. Queria que fossem ativos e, para tal, a meu ver, havia que falar-lhes da sua aprendizagem. Queria, também, desenvolver o seu espírito crítico face aos conteúdos abordados.

A título ilustrativo, na disciplina de inglês, na unidade didática *fashion*, queria promover a reflexão acerca do consumismo excessivo e da exploração da mão-de-obra ligada ao setor têxtil e entendo, agora, quando a orientadora de inglês me disse que ter exposto imagens relacionadas com a mão-de-obra barata não tinha sentido, se essas questões não fossem mais discutidas e aprofundadas (eu queria lá ter tudo, mas não dava tempo para tratar tanto conteúdo). Portanto, depois da primeira fase de intervenção, comecei a tomar decisões mais ajustadas (e agora, olhando para trás, teria feito outras escolhas nessas primeiras regências). Fui aprendendo a “abdicar de algo”, sem ter que “abdicar de tudo”. Pouco a pouco, fui tomando as rédeas dessa minha vontade de experimentar: elaborei planificações cada vez mais equilibradas; abordei conteúdos de ensino da língua que promoviam, ao mesmo tempo, a reflexão crítica dos alunos, articulando com o seu dia-a-dia e com os acontecimentos locais e globais. Por exemplo, na fase final, introduzi transversalmente a questão da *educação para os media*, não aprofundando demasiado e mantendo como prioridade a língua. Mantive o eixo de intervenção, isto é, promovendo sempre o pensamento sobre estas questões e, ainda assim, consegui fazê-lo, sem transformar a aula de inglês numa aula de Filosofia. Do mesmo modo se desenvolveu na turma de espanhol, apesar de que a prática com a turma de inglês me ia facultando capacidades e

conhecimentos que iam enriquecendo as minhas planificações e intervenções nesta segunda turma. Por exemplo, introduzi a interculturalidade como componente transversal privilegiada e esta teve um forte reflexo na fase final quando introduzi a unidade didática *Estudar em Espanha*, referindo as vantagens de estudar em países estrangeiros, aprendendo a língua e a cultura em contexto, não só com espanhóis, como com pessoas de todo o mundo. Daí que tenha optado por falar de alguns aspetos socioculturais relacionados com Espanha e outros países da América Latina, incrementando a reflexão dos alunos sobre outras culturas e perspetivas.

Como já mencionei, reconheço que esta tendência me fez, colocar de parte, por vezes, a minha função de docente de línguas, sendo nesse pressuposto que valorizo, ainda mais, este ano de prática letiva que me ajudou a aproximar daquilo que me parece o mais realista – o equilíbrio entre didática e a pedagogia. De facto, a aplicação das teorias didáticas, estudadas no primeiro ano de mestrado, surtiu efeito na minha perspetiva do que é (ou que deveria ser) o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, enriqueceu a minha competência profissional. Notei, à medida que ia experienciando e refletindo, que havia determinadas vertentes fundamentais para ser (melhor) professora, efetivando as próprias condições de aprendizagem dos alunos.

Aprendi que, para que a teoria funcione, é essencial ter sempre em conta o contexto em que esta se irá inserir, a nível tanto escolar, quanto de sala de aula. De igual forma, e já no âmbito do ensino, constatei a importância, e também a dificuldade, de ter em conta os níveis de língua dos alunos no momento de planificação das aulas, de criação de materiais e de avaliação de textos escritos. Por outro lado, ao longo do tempo, senti-me cada vez mais capaz de escolher e de manter um fio condutor entre as atividades, conferindo melhor continuidade às aulas e contribuindo, assim, para o desfecho na atividade final e, portanto, o objetivo da aula ou conjunto de aulas. Julgo que também desenvolvi ao nível da capacidade para dar instruções objetivas e sucintas, para aplicar exemplos práticos (nas explicações dadas aos alunos), assim como feedback em tempo útil – aguçando a minha perspicácia (e eficácia) e a forma de responder cabalmente aos imprevistos. Quanto à avaliação e à regulação das aprendizagens dos alunos, verifiquei que as fichas de autoavaliação e de heteroavaliação da participação e da cooperação dos alunos são instrumentos valiosos para a reflexão (e consciencialização) acerca do (seu) processo de aprendizagem.

Verifiquei que, quando bem geridas e organizadas, as aulas alcançam resultados positivos e o contrário também acontece, sobretudo se não há uma rotina de ação e feedback ajustado em tempo útil. Com base nesta experiência, aprendi como tornar os momentos de correção de exercícios em momentos de aprendizagem (e não apenas momentos de comprovação de resposta),

expandindo as respostas dos alunos e promovendo a reflexão e a participação ativa. Na turma de inglês, experienciei o que são alunos passivos e, assim, enriqueci a capacidade de improvisar questões de orientação para que os alunos conseguissem elaborar as suas respostas. Neste contexto, tornei-me mais consciente da importância de uma aula bem planejada, em termos de conteúdo e de gestão e organização do grupo, como também da antecipação de algumas situações passíveis de surgir.

Sabendo que, para muitos alunos, a aula é o único momento em que têm contacto com a LE, procurei sempre proporcionar contextos de imersão no idioma, além da respetiva cultura, atribuindo grande importância aos elementos sociais e interculturais. No entanto, nas primeiras aulas, foi-me difícil manter a comunicação somente na língua estrangeira e, felizmente, após várias tentativas e com a prática, consegui fazê-lo mesmo nos momentos em que os alunos utilizavam a sua língua materna para comunicarem comigo. Aliás, na turma de espanhol, os alunos foram capazes de apropriar-se da língua, conseguindo manter uma comunicação nessa LE e mostraram-se implicados na aprendizagem, além de curiosos para aprender expressões de uso quotidiano que ia dando na aula.

Tive duas turmas bastante distintas e isto permitiu-me praticar com duas realidades opostas que se complementaram. A turma de inglês demonstrava relutância em participar oralmente nas aulas. Apesar de serem alunos atentos nos momentos mais expositivos, quando era solicitada participação, não o faziam de forma voluntária (excetuando três alunos), pelo que tinha de chamar cada um pelo seu nome, para obter “respostas”. Todavia, quando organizava atividades em grupo, tinham tendência a falar de temas alheios e, no momento de escrever os textos, a produção ficava aquém do expectável. Foi uma experiência difícil, mas que me deu oportunidade de progredir, de aprimorar a capacidade de reação e de incentivo aos alunos. No fundo, estou grata por estas resistências e por ter estagiado com esta turma e, olhando para trás, não me arrependo de ter escolhido esta turma de inglês, pois aprendi muito mais na adversidade do que possivelmente teria aprendido numa turma empenhada, dinâmica, motivada, extrovertida e participativa. Este foi, quase, o caso da turma de espanhol, em que me deparei com alunos sedentos por participar. No entanto, não tão empenhados e com tendência geral à dispersão que, com o tempo, fui sendo capaz de gerir – dirigindo essa sua energia para o trabalho da aula. Assim, penso que a forma como geri a turma teve efeitos satisfatórios, tendo sido compensador vê-los tão atentos, motivados e auto-implicados na sua aprendizagem.

Para finalizar este balanço, refiro-me apenas à utilidade das videogravações de algumas das aulas de espanhol, pelo que o sugiro para todas as regências. Isto porque a sua observação ajudou-me a tomar consciência do que fiz bem e menos bem. Aliás sugiro que, a observação das videogravações seja uma atividade prévia à escrita das reflexões acerca de cada aula. Deste modo, os estagiários poderão elaborar uma reflexão mais rica e detalhada em certos aspetos que, nem sempre, no desenrolar da ação, têm noção.

Depois de tudo, ancorando-me - então - nas gravações, revejo a minha última aula do estágio (com o turma de espanhol) e sinto-me satisfeita com a minha postura profissional, embora sabendo que o desenvolvimento é um *continuum* aberto pois “estamos sempre a aprender, a desaprender e a reaprender” (Toffler, 2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, M.** (2002). A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. Recuperado em 1 de outubro de 2013, de ScieloProceedings: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext.
- ARTUÑEDO, B. e GONZÁLEZ, T.** (2009). Propuestas didácticas para la expresión escrita en la clase de E/LE. In MIQUEL, L. e SANS, N. (Eds.). *Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera*. Expolengua. Monográficos marco ELE, 9, 2009, pp. 9-19.
- ATIENZA, E. et al.** (Eds) (s/d). Diccionario de términos clave de ELE. Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado em 7 de maio de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activposibilitadora.htm
- BACHMAN, L. e PALMER, A.** (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BASSARATH, L.** (2001). Conduct disorder: A biopsychosocial review. *Canadian Journal Psychiatry*, 46, 609-616. Recuperado em 27 de maio de 2014, de <https://ww1.cpa-apc.org/Publications/Archives/CJP/2001/September/conduct.asp>
- BERWICK, R.** (2004). Needs assessment in language programming: from theory to practice. Johnson, R. (Org.). *The second Language curriculum* (pp. 48-58). Cambridge University Press: Cambridge. Recuperado em 7 de novembro de 2013, de <http://ebooks.cambridge.org/chapter.jsf?bid=CBO9781139524520&cid=CBO9781139524520A016>
- BROWN, H.** (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman: NY.
- BURNS, A.** (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Routledge: New York.
- CANALE, M. e SWAIN, M.** (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- CANÁRIO, R.** (2007). *A escola tem futuro? [recurso eletrônico] das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed. Recuperado em 20 de setembro de 2013, de http://books.google.pt/books?id=A_bOsX9LhaUC&pg=PA28&dq=escola+nova+Adolphe+Ferri%C3%A8re&hl=pt-PT&sa=X&ei=X_Z5VPzJDM3naNf-gegH&ved=0CCwQ6AEwAw#v=onepage&q=Adolphe%20Ferri%C3%A8re&f=false
- CARVALHO, K.** (2008). Análise de necessidades para a disciplina de língua inglesa em um curso de letras. Universidade Católica de São Paulo. Recuperado em 20 de setembro de 2013, de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=105467
- CASSANY, D.** (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-68. Recuperado em 4 de dezembro de 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>
- CASSANY, D.** (1993). *La Cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- CASSANY, D.** (1999). *Construir la escritura*. Paidós: Barcelona.

- CASSANY, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2009). La composición escrita en ELE. Didáctica del Español Como Lengua Extranjera. Monográficos marco ELE, 9, Expolingua 1999. Recuperado em 2 de fevereiro de 2014, de http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf
- CASSANY, D., LUNA, M., e SANZ, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- CHAMOT, A. e ROBBINS, J. (2005). *The CALLA Model: Strategies for ELL Student Success*. Recuperado em 29 de outubro de 2013, de http://calla.ws/wp-content/uploads/2014/04/CALLA_APA.pdf
- COHEN, L.; MANION, L.; e MORRISON, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge: N.Y.
- CONSELHO DE EUROPA (2001) Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação. Edições Asa: Lisboa. Recuperado em 1 de setembro de 2013, de <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=141>
- CUMMING, A. (2001). Learning to Write in a Second language: Two Decades of Research. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Universidad de Murcia. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 1-23.
- ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ, S. (1995) Errores e interlengua en el aprendizaje de español lengua extranjera. *Didactica*, 7, 203-216.
- FLOWER, L. (1989). *Problem-Solving Strategies for Writing*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- FLOWER, L. e HAYES, J. (1980). *The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- GAINRS, R. e REDMAN, S. (1986). *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GALLEGO, A., e MARTÍN, A. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza. *Revista de Educación*, 329, 421-442.
- GIBBONS, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Sydney: Heinemann.
- GIOVANNINI, A. e RODRÍGUEZ, M. (2007). *Profesor en acción 3*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía S.A.
- GONZÁLEZ, P. (2008). Destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Recuperado em 12 de outubro de 2013, de <http://issuu.com/mp83/docs/compartamosdocumentos.blogspot.com/12>
- GUERRA, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia da ação*. Cascais: Principia.
- HARMER, J. (2005). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- HEINEMANN, W. e VIEHWEGER, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Nemeyer
- INSTITUTO CERVANTES (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes Biblioteca Nueva. Recuperado em 10 de setembro de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

- JAKOBSON**, R. (1975). *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Seix Barral.
- KUHNE**, G. e **QUIGLEY**, B. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. In Kuhne, G. e Quigley (Eds.), *Creating Practical Knowledge Through Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- LAFORTUNE**, L. e **SAINT-PIERRE**, L. (1996). *A afetividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MELERO**, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997a)**. Programa de Inglês do Ensino Básico, 3º Ciclo. Departamento de Educação Básica. Recuperado em 5 de outubro de 2013, de <http://www.dgjdkc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=140>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997b)**. Programa de Espanhol do Ensino Básico, 3º Ciclo. Departamento de Educação Básica. Recuperado em 5 de outubro de 2013, de http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wpcontent/uploads/2010/09/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf
- MONEREO**, C., (2001). La Enseñanza Estratégica: Enseñar para la Autonomía. In Monereo, C. (coord.), *Ser Estratégico y Autónomo Aprendiendo* (pp. 11-27). Barcelona: Graó
- MORENO**, J. (1991), *Psicología de la personalidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- NARVAJA**, E.; Di Stefano, M.; e Pereira, C. (2002). *La Lectura y la Escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- NEWBY**, P. (2013). *Research Methods for Education*. New York: Routledge.
- NÓVOA**, A. e **ESTRELA**, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- O'MALLEY**, J., e **CHAMOT**, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD**, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- OXFORD**, R. e **EHRMAN**, M. (1995). Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Program in the United States. System. Recuperado em 5 de janeiro de 2014, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0346251X9500023D>
- PAPALIA**, D., **OLDS**, S., e **FELDMAN**, R. (1999). *O mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill.
- PÉREZ**, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.
- PORTILHO**, E. (2009). *Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição*. Rio de Janeiro: Ed. Wak.
- QUIVY**, R. e **CAMPENHOUDT**, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RANDOLPH**, A. e **POSNER**, B. (1992). *Planeamento e gestão de projetos*. Lisboa: Editorial Presença.

- RAYA, M., LAMB, T., e VIEIRA, F.** (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa*. Dublin: Europal.
- REIS, p.** (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente (Cadernos do CCAP – 2)*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- RICHARDS, J. e RODGERS, T.** (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIVERS, W.** (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- RUBIN, J. e THOMPSON, I.** (2001). *Como ser um ótimo aluno de idiomas*. São Paulo: Pionera Thompson Learning.
- SÁNCHEZ, A.** (1982). *La Enseñanza de Idiomas*. Barcelona: Editorial Hora.
- SÁNCHEZ, E.** (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- SCHMIDT, R.** (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistic*, 11, 129-158.
- SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, R.** (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- STERN, H.** (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- TOFFLER, A.** (2001). *Choque do futuro: do apocalipse à esperança*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- TUDOR, I.** (2001). *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, P.** (1996). *A course in Language Teaching - Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VIEIRA, F. e MOREIRA, M. A.** (1993). *Para além dos testes. A avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- VIEIRA, F.** (1995). *Pedagogia para a Autonomia - Implicações Discursivas e Análise da Interação*. In: I. Alarcão (ed.), *Supervisão de Professores e inovação educacional*. Aveiro: Edição Cidine, pp. 53-68.
- VIEIRA, F.** (2001). *Planificar e avaliar atividades centradas na competência de aprendizagem*. In F. Vieira (org.), *Cadernos 2, GT-PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia)*. Braga: Universidade do Minho.
- WAA** (2010). *Nos Vemos: A2*. Barcelona: Difusión.
- VYGOTSKY, L.** (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Boston: Harvard University Press.
- WALLACE, M. J.** (2006). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENDEN, A.** (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19 (4), 515-537.
- WENDEN, A. e RUBIN, J.** (1987) *Learner Strategies and Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

ANEXOS

Anexo 1 – Instrumentos de investigação e autoavaliação

Anexo 1.1. Fundamentação do questionário inicial

Objetivos	Dimensões		Questões
Identificar motivações e atitudes do aluno face à aprendizagem da LE	Motivações e atitudes	<ul style="list-style-type: none"> Aferir as motivações do aluno relativamente à aprendizagem da LE 	1,2,3, 13
		<ul style="list-style-type: none"> Determinar a atitude do aluno face à aprendizagem da LE 	4, 5,6
Diagnosticar as necessidades de aprendizagem do aluno	Necessidades de aprendizagem de natureza cognitiva, metacognitiva e socioafetiva	<ul style="list-style-type: none"> Identificar necessidades cognitivas de aprendizagem da LE do aluno 	7,8,9
		<ul style="list-style-type: none"> Identificar necessidades metacognitivas de aprendizagem da LE do aluno 	9.11, 12, 13
		<ul style="list-style-type: none"> Identificar necessidades socioafetivas de aprendizagem da LE o aluno 	10, 14,15

Anexo 1.2. Questionário inicial turma de inglês

Este questionário é de carácter anónimo e serve apenas para o trabalho da professora estagiária, não tendo qualquer peso na tua nota. É importante que leias as perguntas com atenção e respondas o mais sinceramente possível de modo a que os resultados se aproximem o mais possível da realidade. Se tiveres alguma dúvida, por favor, pede esclarecimento.

I. Informações prévias sobre o inquirido

Turma: _____ Idade: _____ Sexo: Masculino Feminino

1. Tens familiares/amigos que falam a língua inglesa?

Sim () Não () [Se respondeste não, avança para a pergunta 2]

Quem? _____

Como aprenderam a falar a língua? _____

Com que frequência tens contacto com eles? _____

II. Motivação relativamente à língua estrangeira

2. Gostas da disciplina de inglês?

<input type="checkbox"/>	a) É a minha disciplina favorita	<input type="checkbox"/>	d) Não gosto muito
<input type="checkbox"/>	b) Gosto muito, mas não é a minha favorita	<input type="checkbox"/>	e) É a disciplina que menos gosto
<input type="checkbox"/>	c) Gosto	<input type="checkbox"/>	f) Outra: _____

3. Para ti aprender inglês é :

	1	2	3	4	5
a) Essencial para garantir um bom emprego					
b) Importante para comunicar em qualquer parte do mundo					
c) Importante para viajar					
d) Útil para navegar na internet					
e) Útil para ver filmes, series, canções etc					
f) Menos importante que aprender outras disciplinas					
g) Inútil					
h) Outros _____					

1. Concordo totalmente; 2. Concordo bastante; 3. Concordo; 4. Discordo parcialmente; 5. Discordo totalmente.

III. Atitude relativamente à língua estrangeira

4. Para ti aprender/ saber uma língua estrangeira significa:

	1	2	3	4	5
a) Saber escrever e falar					
b) Compreender textos orais e escritos					
c) Saber vocabulário					
d) Saber as regras de gramática					
e) Conhecer tradições e costumes da cultura desse país					
Outros: _____					

1. Concordo totalmente; 2. Concordo bastante; 3. Concordo; 4. Não concordo muito; 5. Discordo totalmente.

5. Na aula de língua estrangeira sentes-te:

	1	2	3	4	5
a) Motivado/a					
b) Interessado/a					
c) Tímido/a					
d) Aborrecido/a					
e) Ansioso/a					
f) Outros: _____					

1. Nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas vezes; 4. Muitas vezes; 5. Sempre.

IV. Desempenho na língua estrangeira

6. Como avalias o teu desempenho na língua inglesa em relação às habilidades abaixo indicadas?

	1	2	3	4
a) Compreensão oral (compreender professora quando fala em inglês/ compreender canções/ vídeos etc)				
b) Expressão oral (falar em língua estrangeira)				
c) Compreensão escrita (compreender textos que lês em língua estrangeira)				
d) Expressão escrita (escrever textos/resumos/composições em língua estrangeira)				
e) Gramática (realizar exercícios de gramática)				

1. Não satisfaz; 2. Satisfaz; 3. Bom; 4. Muito bom

7. Na disciplina de inglês, em que competências tens mais dificuldades?

	1	2	3	4	5
a) Compreensão oral (compreender professora quando fala em inglês/ compreender canções/ vídeos etc)					
b) Expressão oral (falar em língua estrangeira)					
c) Compreensão escrita (compreender textos que lês em língua estrangeira)					
d) Expressão escrita (escrever textos/resumos/composições em língua estrangeira)					
e) Gramática (realizar exercícios de gramática)					

1. Nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas vezes; 4. Muitas vezes; 5. Sempre.

8. A que se deve essa dificuldade: (assinala mais de uma alternativa se necessário)

a)	ao material escolhido pelos professores	
b)	à forma de dar aulas dos professores	
c)	ao pouco vocabulário adquirido	
d)	à falta de estudo	
e)	à minha distração	
f)	ao meu desinteresse	
g)	outras razões. Especifica: _____	

IV- Hábitos de estudo e prática da língua estrangeira fora da sala de aula

9. Fora da escola tens contacto com a língua inglesa através de: (assinala mais de uma alternativa se necessário)

	a) Jornais	b) Rádio	
	c) Revistas	d) Televisão	
	e) Livros	f) Filmes	
	g) Amigos/família	h) Internet	
	i) Músicas	j) Videojogos	
l) Outros: Especifica _____			

10. Em média, quanto tempo por semana dedicas ao estudo de inglês?

	a) Não estudo	b) Entre 2-3 horas	
	c) Apenas estudo antes do teste	d) Entre 3-4 horas	
	e) Entre 1-2 horas	f) Mais de 4 horas	

11. Com quem estudas inglês?

	a) Sozinho/a	b) Com um/a explicador/a	
	c) Com amigos/as	d) Com familiares	

12. Que recursos utilizas para estudar inglês?

	a) Manual	b) Computador	
	c) Fichas de trabalho feitas na aula	d) Gramática	
	e) Caderno	f) Outros: Especifica _____	

13. Qual a forma que preferes para aprender inglês? Assinala todas as alternativas utilizando a escala de Sim (S), Não (N) ou Não Sei (NS).

	S	N	NS
a) Ver programas de televisão			
b) Ver filmes			
c) Ver documentários			
d) Ler textos do manual			
e) Ler textos literários (contos, romances)			
f) Ler textos de opinião (artigos)			
g) Ouvir o professor			
h) Ouvir os colegas falarem			
i) Ouvir canções			
j) Escrever resumos ou composições			
k) Escrever textos criativos (narrativas, poemas, canções)			
l) Conversar em inglês/espanhol com o professor			
m) Conversar em inglês/espanhol com outros colegas			
n) Simular situações (role-play, dramatizações, debates)			
o) Praticar a pronúncia			
p) Atividades lúdicas (jogos)			
q) Realizar fichas de gramática ou vocabulário			
r) Realizar atividades na Internet			
s) Fazer revisões da matéria			
t) Realizar exercícios do manual e/ou fichas de trabalho			
u) Ver projeções multimédia (PowerPoint)			
v) Individualmente			
w) Em pares			
x) Em grupos			
Outras: Especifica _____			

14. Como gostarias que fossem as aulas de inglês este ano? Dá sugestões.

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo 1.3. Questionário inicial turma de espanhol

Este questionário é de carácter anónimo e serve apenas para o trabalho da professora estagiária, não tendo qualquer peso na tua nota. É importante que leias as perguntas com atenção e respondas o mais sinceramente possível de modo a que os resultados se aproximem o mais possível da realidade. Se tiveres alguma dúvida, por favor, pede esclarecimento.

I. Informações prévias sobre o inquirido

Turma: _____ Idade: _____ Sexo: Masculino Feminino

1. Tens familiares/amigos que falam a língua espanhola?

Sim () Não () [Se respondeste não, avança para a pergunta 2]

Quem? _____

Como aprenderam a falar a língua? _____

Com que frequência tens contacto com eles? _____

II. Motivação relativamente à língua estrangeira

2. Gostas da disciplina de espanhol?

a) É a minha disciplina favorita	d) Não gosto muito
b) Gosto muito, mas não é a minha favorita	e) É a disciplina que menos gosto
c) Gosto	f) Outra:

3. Qual é a razão principal que te levou a escolher espanhol como segunda língua estrangeira:

a) Por ser uma língua importante no mercado de trabalho	b) Porque pretendes viver/estudar num país onde se fala a língua	
c) Por estar na moda	d) Porque tenho curiosidade acerca da cultura onde se fala a língua	
e) Por ser fácil	f) Porque tenho familiares num país onde se fala a língua	

III. Atitude relativamente à língua estrangeira

4. Para ti aprender/ saber uma língua estrangeira significa:

	1	2	3	4	5
a) Saber escrever e falar					
b) Compreender textos orais e escritos					
c) Saber vocabulário					
d) Saber as regras de gramática					
e) Conhecer tradições e costumes da cultura desse país					
Outros:					

1. Concordo totalmente; 2. Concordo bastante; 3. Concordo; 4. Não concordo muito; 5. Discordo totalmente.

5. Na aula de língua estrangeira sentes-te:

	1	2	3	4	5
a) Motivado/a					
b) Interessado/a					
c) Tímido/a					
d) Aborrecido/a					
e) Ansioso/a					
f) Outros: _____					

1. Nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas vezes; 4. Muitas vezes; 5. Sempre.

IV. Desempenho na língua estrangeira

6. Como avalias o teu desempenho na língua espanhola em relação às habilidades abaixo indicadas?

	1	2	3	4
a) Compreensão oral (compreender professora quando fala em inglês/ compreender canções/ vídeos etc)				
b) Expressão oral (falar em língua estrangeira)				
c) Compreensão escrita (compreender textos que lês em língua estrangeira)				
d) Expressão escrita (escrever textos/resumos/composições em língua estrangeira)				
e) Gramática (realizar exercícios de gramática)				

1. Não satisfaz; 2. Satisfaz; 3. Bom; 4. Muito bom

7. Na disciplina de espanhol, em que competências tens mais dificuldades?

	1	2	3	4	5
f) Compreensão oral (compreender professora quando fala em inglês/ compreender canções/ vídeos etc)					
a) Expressão oral (falar em língua estrangeira)					
b) Compreensão escrita (compreender textos que lês em língua estrangeira)					
c) Expressão escrita (escrever textos/resumos/composições em língua estrangeira)					
d) Gramática (realizar exercícios de gramática)					

1. Nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas vezes; 4. Muitas vezes; 5. Sempre.

8. A que se deve essa dificuldade: (assinala mais de uma alternativa se necessário)

a)	ao material escolhido pelos professores	
b)	à forma de dar aulas dos professores	
c)	ao pouco vocabulário adquirido	
d)	à falta de estudo	
e)	à minha distração	
f)	ao meu desinteresse	
g)	outras razões. Especifica: _____	

IV- Hábitos de estudo e prática da língua estrangeira fora da sala de aula

9. Fora da escola tens contacto com a língua espanhola através de: (assinala mais de uma alternativa se necessário)

	a) Jornais	b) Rádio	
	c) Revistas	d) Televisão	
	e) Livros	f) Filmes	
	g) Amigos/família	h) Internet	
	i) Músicas	j) Videojogos	
	l) Outros: Especifica _____		

10. Em média, quanto tempo por semana dedicas ao estudo de espanhol?

	a) Não estudo	b) Entre 2-3 horas	
	c) Apenas estudo antes do teste	d) Entre 3-4 horas	
	e) Entre 1-2 horas	f) Mais de 4 horas	

11. Com quem estudas espanhol?

	a) Sozinho/a	b) Com um/a explicador/a	
	c) Com amigos/as	d) Com familiares	

12. Que recursos utilizas para estudar espanhol?

	a) Manual	b) Computador	
	c) Fichas de trabalho feitas na aula	d) Gramática	
	e) Caderno	f) Outros: Especifica _____	

13. Qual a forma que preferes para aprender espanhol? Assinala todas as alternativas utilizando a escala de Sim (S), Não (N) ou Não Sei (NS).

	S	N	NS
a) Atividades lúdicas (jogos)			
b) Conversar em inglês/espanhol com o professor			
c) Conversar em inglês/espanhol com outros colegas			
d) Em grupos			
e) Em pares			
f) Escrever resumos ou composições			
g) Escrever textos criativos (narrativas, poemas, canções)			
h) Fazer revisões da matéria			
i) Individualmente			
j) Ler textos de opinião (artigos)			
k) Ler textos do manual			
l) Ler textos literários (contos, romances)			
m) Ouvir canções			
n) Ouvir o professor			
o) Ouvir os colegas falarem			
p) Praticar a pronúncia			
q) Realizar atividades na Internet			
r) Realizar exercícios do manual e/ou fichas de trabalho			
s) Realizar fichas de gramática ou vocabulário			
t) Simular situações (role-play, dramatizações, debates)			
u) Ver documentários			
v) Ver filmes			
w) Ver programas de televisão			
x) Ver projeções multimédia (PowerPoint)			
Outras: Especifica _____			

14. Como gostarias que fossem as aulas de espanhol este ano? Dá sugestões.

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo 1.4. Fundamentação e entrevista exploratória

Finalidade da Entrevista	Objetivos	Dimensões	Questões
Com esta entrevista pretende-se obter uma ideia geral, desde o ponto de vista dos professores de LE (<i>enquanto testemunhas privilegiadas</i>), acerca da turma e, desta forma, considerar aspectos do contexto que possam ser importantes para o projecto de estágio.	Identificar motivações e atitudes dos alunos face à aprendizagem da LE	<u>Motivações</u>	1. Poderia caracterizar a turma de uma maneira muito geral? 2. Que tipo de atividades tem melhor participação dos alunos? 3. Que tipo de recursos tem melhor feedback dos alunos?
	Diagnosticar necessidades de aprendizagem do aluno	<u>Necessidades cognitivas</u>	4. Quais são as competências linguísticas/comunicativas de LE em que os alunos demonstram maior dificuldade?
		<u>Necessidades socioafetivas</u>	5. De um modo geral, os alunos têm uma atitude proativa durante a realização das tarefas grupais? 6. Os alunos demonstram espírito crítico sobre os temas abordados?
		<u>Necessidades metacognitivas</u>	7. Quais são as estratégias mais utilizadas pelos alunos perante os diferentes tipos de dificuldade? (ex. dúvidas acerca de vocabulário, atividades, exercícios) 8. Os alunos colocam questões no sentido de aprofundar conhecimentos? 9. Os alunos demonstram consciência e autonomia acerca do seu processo de aprendizagem? Exemplifique.

⁴ “Trata-se de pessoas que, pela sua posição, pela sua acção ou pelas suas responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 68)

Anexo 1.5. Questionário diagnóstico turma de inglês

Este questionário é de carácter anónimo e serve apenas para o trabalho da professora estagiária, não tendo qualquer peso na tua nota. É importante que leias as perguntas com atenção e respondas o mais sinceramente possível de modo a que os resultados se aproximem o mais possível da realidade. Se tiveres alguma dúvida, por favor, pede esclarecimento.

EVALUATING MY WRITING

How well did I do my writing activity?

Name: _____ Date: _____

Tick (✓) the options that you agree with:

	Always	Sometimes	Never
1. Know who I was writing to?			
2. Know why I was writing (my intentions)?			
3. Have a plan for my writing?			
4. Use the correct layout?			
5. Organize the information?			
6. Make myself clear?			
7. Try to make my writing interesting?			
8. Try to use the right vocabulary?			
9. Try to use the right punctuation?			
10. Try to overcome my limitations by some means? Which one? _____			
11. Make one or more drafts?			
12. Revise my work before handing it out?			

My problems:	Always	Sometimes	Never
1. Motivation			
2. Attention / Concentration			
3. Planning			
4. Topics / Ideas / Information			
5. Organization			
6. Language / Vocabulary			
7. Revising			
8. Personal Strategies			
9. Time			
10. Other problems: _____			

Adaptado de: Oxford, R. L. (1990) e de Vieira, F. e Moreira, M. (1993).

Anexo 1.6. Questionário diagnóstico turma de espanhol

Este questionário é de caráter anónimo e serve apenas para o trabalho da professora estagiária, não tendo qualquer peso na tua nota. É importante que leias as perguntas com atenção e respondas o mais sinceramente possível de modo a que os resultados se aproximem o mais possível da realidade. Se tiveres alguma dúvida, por favor, pede esclarecimento.

EVALUANDO COMO ESCRIBO

¿He hecho bien mi actividad de escritura?

Nombre: _____ Fecha: _____

Selecciona (✓) las opciones con las que estás de acuerdo:

	Siempre	A veces	Nunca
13. ¿Sabía a quién escribía?			
14. ¿Sabía por qué lo estaba escribiendo (mis intenciones)?			
15. ¿Tenía un plan de escritura?			
16. ¿He creado una estructura correcta?			
17. ¿He organizado la información?			
18. ¿Me he hecho entender?			
19. ¿Me he preocupado de hacer mi texto interesante?			
20. ¿He intentado usar el vocabulario adecuado?			
21. ¿He intentado usar la puntuación correcta?			
22. ¿De alguna forma he intentado superar mis limitaciones? ¿De qué modo? _____			
23. ¿Hice uno o más esquemas?			
24. ¿Revisé mi texto antes de entregarlo?			

Mis problemas:	Siempre	A veces	Nunca
11. Motivación			
12. Atención / Concentración			
13. Planear			
14. Tópicos / Ideas / Información			
15. Organización			
16. Lenguaje / Vocabulario			
17. Revisión			
18. Estrategias Personales			
19. Tiempo			
20. Otros problemas: _____			

Adaptado de: Oxford, R. (1990) e de Vieira, F. e Moreira, M. (1993).

Anexo 1.7 Fundamentação do questionário final

Objetivos	Dimensões		Questões
Avaliar a progressão da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem	Atitudes e estratégias na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Caraterizar atitude do aluno face à aprendizagem da LE• Determinar progresso da autonomia do aluno no processo de aprendizagem	1.1. 1.2.
Avaliar a progressão da autonomia dos alunos na escrita em LE	Atitudes e estratégias na escrita	<ul style="list-style-type: none">• Determinar progressão do aluno no processo de escrita• Identificar mudanças de atitude do aluno face à escrita	2.1. 2.2.
Englobar alunos na avaliação do projeto implementado	Pontos fortes e pontos fracos das aulas, atividades e materiais aplicados	<ul style="list-style-type: none">• Determinar atividades e materiais suscetíveis de melhoria• Identificar pontos fracos/fortes das atividades implementadas	3.1. 3.2.
Identificar opinião dos alunos relativamente às aulas da estagiária	Perceção dos alunos relativamente às aulas lecionadas	<ul style="list-style-type: none">• Aferir aspetos a melhorar enquanto professora	3.3.

Anexo 1.8 Questionário final

Este questionário é de carácter anónimo e serve apenas para o trabalho da professora estagiária, não tendo qualquer peso na tua nota. É importante que leias as perguntas com atenção e respondas o mais sinceramente possível de modo a que os resultados se aproximem o mais possível da realidade. Se tiveres alguma dúvida, por favor, pede esclarecimento.

I. A tua autonomia na aprendizagem

1.1. De um modo geral, como te dedicaste às atividades a inserir no portefólio?

	Sempre	Às Vezes	Nunca	Se respondeste <i>NUNCA</i> , <u>justifica</u> .
a) Completei os textos escritos				
b) Defini objetivos para superar as dificuldades da escrita				
c) Cumprir objetivos para superar as dificuldades da escrita				
d) Melhorei os textos escritos segundo os comentários que me deu a estagiária				
e) Realizei algumas atividades extra aula propostas pela estagiária				
f) Empenhei-me na realização das tarefas				
g) Entreguei atividades e o portefólio atempadamente				
h) Procurei refletir acerca das atividades e da aprendizagem com as mesmas				
i) Desenvolvi <u>outros</u> trabalhos opcionais				

1.2. Com as aulas desenvolveste:

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo
a) As tuas próprias estratégias de aprendizagem (tendo em conta as tuas dificuldades e o teu estilo de aprendizagem)?			
b) Capacidade de reflexão acerca das atividades desenvolvidas nas aulas e sua importância para a aprendizagem?			
c) Estratégias para escrever melhor (recorrendo a textos, ao manual, a dicionários, à internet, etc.)?			
d) Capacidade para aproveitar o que já sabias e usar esse conhecimento noutros contextos específicos?			

II. A tua autonomia na escrita

2.1. Neste momento, após as aulas em que praticaste estratégias de escrita, quando vais compor um texto tens em conta as seguintes opções:

	Sempre	Às vezes	Nunca
a) Sei a quem se destina?			
b) Sei porque escrevo (as minhas intenções)?			
c) Esboço um plano (mental ou escrito) do que vou escrever?			
d) Preocupo-me por criar um texto com uma estrutura correta?			
e) Organizo a informação?			
f) Faço-me entender?			
g) Preocupo-me por fazer um texto interessante?			
h) Tento usar o vocabulário adequado?			
i) Tento usar a pontuação correta?			
j) Procuo superar as minhas limitações? (ex.: recorrendo ao dicionário, à internet, ao manual, a textos parecidos, a exercícios previamente feitos, etc.)			
k) Faço um ou mais esquemas?			
l) Faço a revisão do meu texto antes de o entregar?			

2.2. Agora, quando escreves os teus principais problemas são:

	Sempre	As vezes	Nunca
a) Motivação			
b) Atenção / Concentração			
c) Planear			
d) Tópicos / Ideias / Informação			
e) Organização			
f) Linguagem / Vocabulário			
g) Revisão			
h) Estratégias Pessoais			
i) Tempo			
j) Outros problemas: _____			

III. A tua perspetiva acerca das atividades e das aulas

Responde às seguintes questões sobre as aulas com a professora estagiária.

3.1. Na tua opinião, as atividades realizadas...

	Sim	Não
a) Encorajaram-me a dar ideias		
b) Encorajaram-me a dar opiniões		
c) Motivaram-me para aprender a língua estrangeira		
d) Informaram-me do meu progresso		
e) Ajudaram-me a ter maior consciência dos meus problemas/dificuldades		
f) Ajudaram-me a melhor organizar a aprendizagem		
g) Encorajaram-me a trabalhar de forma mais autónoma		

3.2. Indica que atividades gostaste de fazer nas aulas:

	Sim	Não	Se respondeste <i>NÃO</i> , justifica.
a) Fazer trabalhos individuais			
b) Fazer trabalhos em pares			
c) Fazer trabalhos em grupo			
d) Fazer pesquisas na internet ⁵			
e) Planificar textos escritos em grupo			
f) Escrever textos			
g) Preencher questionários sobre as minhas estratégias de escrita			
h) Fazer as reflexões acerca das atividades de escrita			
i) Rever textos escritos em casa com apoio de <i>feedback</i> da professora estagiária			

3.3. Tens alguma sugestão para melhorar as aulas (da estagiária) daqui para a frente?

(Ex.: A maneira de ensinar? As atividades da aula? O comportamento da turma?)

Adaptado de Oxford, R. L. (1990); de Vieira, F. e Moreira, M.A. (1993); e de QCERL.

Obrigada pela colaboração.

⁵ Ponto colocado apenas no questionário à turma de inglês

Anexo 1.9. Questionário de autorregulação da escrita e fichas de reflexão acerca das atividades

Esta atividade tem por objetivo melhorar as tuas estratégias de escrita e não contam para a tua avaliação.
Podes responder com sinceridade.

Nome: _____	Data ____ / ____ / ____
Atividade _____	Turma: _____ ° _____

1. AÇÕES QUE TOMEI NA MINHA ATIVIDADE ESCRITA.

Assinala com (✓) apenas as opções que seguiste:

PREPARANDO A ESCRITA	
Tentei compreender a sua importância e ter uma atitude positiva	
Esbocei um plano (mental ou no papel) sobre o que queria escrever	
Recorri a textos , como base para o que estava a escrever	
Troquei impressões com um colega sobre o tema do texto	
Tentei usar a imaginação e ser criativo	
Outras:	
DURANTE A ESCRITA	
Arrisquei escrever sempre o que queria dizer, não me bloqueando por receio a erros gramaticais, ortográficos, etc.	
Usei estratégias variadas para resolver dificuldades (ex.: aplicar palavras alternativas, escrever em português, dizer o que quero numa outra forma, consultar dicionário ou internet, etc.)	
Outras:	

Adaptado de Vieira, F. e Moreira, M.A. (1993) e de Portefólio Europeu das Línguas (s/d).

Responder depois de rever o texto.

2. QUE AÇÕES TOMEI NA REVISÃO DO MEU TEXTO?

Assinala (✓) apenas nas ações que tomaste.

REVENDO A ESCRITA	
Repassei o texto tendo em atenção as regras de gramática que errei por distração	
Confirmei se não me enganei nos meus erros ortográficos mais frequentes e fiz a autocorreção	
Confirmei se pontuei bem o texto	
Confirmei se os parágrafos foram bem colocados de modo a separar as ideias principais	

Adaptado de Vieira, F. e Moreira, M.A. (1993) e de Portefólio Europeu das Línguas (s/d).

3. REFLEXÃO ACERCA DA ATIVIDADE

<p>Em que consistiu a atividade (que tinhas de fazer?)</p> <hr/> <hr/>
<p>Em que tiveste dificuldade? Como o superaste?</p> <hr/> <hr/>
<p>O que aprendeste com esta atividade?</p> <hr/> <hr/>

Anexo 1.10. Grelha de observação focalizada

Objetivo: Caracterizar o desempenho, estratégias e dificuldades dos alunos face à expressão escrita na LE.

Turma: _____

Dia: _____

Sumário: _____

Os alunos...	Sim ou Não	Observações
1. Demonstraram uma reação negativa quando a professor lhes pediu para escrever um texto?		
2. Envolveram-se ativamente nas atividades propostas?		
3. Revelaram iniciativa e responsabilizam-se pela atividade?		
4. Manifestaram dificuldade em obter ideias para escrever?		
5. Fizeram um plano de escrita antes de começar a escrever?		
6. Levantaram questões entre si ou com o professor?		
7. Investigaram em outros recursos (manual, dicionário...)		
8. Conseguiram terminar a atividade no tempo proposto?		
9. Reviram o texto antes de o entregar?		
10. Compreenderam o que lhes é pedido?		

Adaptado de:

Reis, P. (2011) e de Vieira, F. e Moreira, M.A. (1993).

Ocorrência	Tipo de texto e linguagem	Organização do texto	Criatividade	Léxico	Gramática	Pontuação
Máximo 3	Registo de língua adequado ao tema / destinatário / intenção	Articulação pertinente das ideias/discurso bem estruturado e claro	Informação criativa e relacionada com o tema	Vocabulário variado e adequado ao tema	Correção gramatical	Pontuação organizada e adequada às ideias
Intermedio 2	Registos de língua pouco adequados ao tema / destinatário / intenção	Discurso dispersivo/ desestruturado e incompreensível	Informação em falta ou desnecessária	Algum vocabulário desajustado	Algumas incorreções gramaticais	Alguns sinais de pontuação em falta
Mínimo 1	Sem registos de língua	Texto muito incompleto	Não fornece informação	Vocabulário repetitivo, inexpressivo e desajustado	Muitas incorreções ao nível da estrutura gramatical	Sinais de pontuação em falta ou desajustados pondo em causa a intenção comunicativa

Anexo 2 – Exemplos de planificações das aulas

Anexo 2.2. Extrato da planificação aula de inglês – Atividade final: texto argumentativo (continuação)

Lesson Plan 9 / Date: 8th May 2014/ Unit: The Media

Objectives/Skills	Lesson Stages/Activities	Roles	Aids
<p><u>Discourse/Sociolinguistic skills:</u></p> <p>-Transcoding information in speech or writing to diagrammatic display (tables/diagrams/graphs)</p> <p>- Expressing information explicitly</p> <p>Activate Ss (meta)cognitive skills</p>	<p><u>STEP 1: FEED-BACK</u></p> <p>- T. checks who did homework (conceptual Map and finish last class activity)</p> <p>- Ss recall last class activity about advantages and disadvantages of TV</p> <p><u>STEP 2: WRITING</u></p> <p><u>BEFORE WRITING</u> (Activity Sheet 2 - Part III)</p> <p>- Ss fill in a table with their opinions about pros and cons of TV and share their opinions with the class</p> <p><u>WHILE WRITING</u> (Activity Sheet 2 - Part IV)</p> <p>- Ss write an argumentative text</p> <p><u>AFTER WRITING</u></p> <p>- Ss self- evaluate their strategies</p>	<p>T – Explainer/ Manager</p> <p>Ss – Performer</p>	<p>Computer/ Projector/Board</p> <p>Last class Activity Sheet 2</p> <p>Dictionaries</p> <p>Writing strategies and Reflection Sheet</p>

Anexo 2.3. Extrato da planificação aula de espanhol – Atividade final: escrita de um email

Plan de clase 7 / Data: 12 Mayo 2014/ Unidad: *Estudiar en España*

Objetivos/Habilidades	Momentos de clase / actividades	Papeles	Recursos
<p>Competencias discursivas/sociolingüísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender/mostrar comprensión de propiedades pragmáticas de la lengua - Extraer información explícita de un texto - Comprender/mostrar comprensión de diferencias y semejanzas de uso lingüístico entre las lenguas materna y extranjera <p>Competencia Estratégica: Activar estrategias (meta)cognitivas de producción escrita y de aprendizaje</p>	<p>PASO 2: LECTURA (Carta solicitando información de cursos)</p> <p>Pre lectura -----</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesora proyecta imagen de alumnos saludándose en diferentes idiomas y pregunta a los alumnos qué saben de estudiar en el extranjero, de cursos intensivos de idiomas, becas, curso de verano y si les gustaría hacer un curso de verano y adónde. <p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alumnos leen y contestan a las preguntas (Hoja de actividades 1 – Punto I) - La actividad es corregida oralmente <p>Pos-lectura</p> <p>Alumnos autoevalúan su aprendizaje en la actividad de lectura, completando tabla (Hoja de actividades 1 – Punto II)</p> <p>PASO 3: TAREA FINAL – ESCRITURA</p> <p>Pre-escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prof. proyecta página de un proyecto estudiar en España: http://www.proyecto-es.com/ (Plan B – si internet no funciona bien en la clase se usan panfletos) - Alumnos comentan información de la página (locales, escuelas, precios, becas...) información presente e en falta <p>Escritura (tarea extra clase)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alumnos escriben un email al anunciante pidiendo la información en falta (Hoja de actividades 1 – Punto III) - Cuando alumnos digan haber terminado - Prof. circula por clase incentivándoles a que hagan una revisión de sus fallos más comunes. <p>Pos escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alumnos intercambian textos entre sí para que sea corregidos por su compañero en diferente color - Autoevaluación y reflexión acerca de la actividad escrita. 	<p>Profesor presentar / conducir</p> <p>Alumno oir/ responder</p> <p>Profesor presentar / monitorizar / verificar</p> <p>Alumno oir/ responder/ experimentar</p> <p>Profesor monitorizar</p> <p>Alumno decidir/ iniciar/ buscar / hacer</p>	<p>Computador Proyector Pizarra y PPT</p> <p>Internet</p> <p>Diccionarios</p> <p>Cuestionarios acerca de las estrategias y reflexión de la actividad</p>

Anexo 3 – Fichas de atividades

Anexo 3.1. Teste lúdico

“COMO APRENDO MELHOR?”

NOME: _____

Tipo de Atividade: Guia de estudo

Objetivo da atividade: Ajudar-te a definir estratégias para aprenderes a estudar melhor.

Descobre como podes aprender melhor escolhendo uma ou várias opções das perguntas seguintes:

1. Imagina que alguém que conheces te pede indicações para chegar a um lugar. O que fazes?

- a) vais com essa pessoa.
- b) explicas como lá chegar.
- c) desenhas ou dás-lhe um mapa.
- d) escreves (sem desenhar) os passos para lá chegar.

2. Não tens a certeza como se escreve uma palavra. Se é “exceção” ou “excesão”. O que fazes?

- a) tentas vê-la na tua mente e escolher como a vês.
- b) pronuncias a palavra mentalmente para deduzir como se escreve.
- c) procuras a palavra no dicionário.
- d) escreves as duas versões num papel e escolhes uma.

3. Estás a aprender a usar um videojogo e por isso:

- a) lês as instruções que vieram com o programa.
- b) conversas com pessoas que conhecem o programa.
- c) usas os controles ou teclado.
- d) segues as imagens e diagramas do livro de instruções.

4. Gostas de sites que têm:

- a) ícones que possas clicar, mudar, tentar ou experimentar.
- b) uma aparência interessante e características visuais.
- c) descrições escritas, listas e explicações.
- d) canais de áudio onde possas ouvir música, programas de rádio ou entrevistas.

5. Tens que apresentar um trabalho para uma disciplina. Tu vais:

- a) fazer diagramas ou gráficos para ajudar-te a explicar as coisas.
- b) escrever algumas palavras-chave e praticas o teu discurso varias vezes.
- c) escrever tudo o que queres dizer no discurso e decoras após lê-lo várias vezes.
- d) reunir muitos exemplos e histórias para exemplificar o que queres dizer.

6. Estás a usar um livro para aprender a tirar fotos com a tua nova câmara digital. Gostarias que este tivesse:

- a) o contacto de uma central onde telefonar e perguntar sobre as características da câmara.
- b) instruções claras e listas com pontos detalhando o que fazer.
- c) diagramas mostrando a câmara e o que cada parte faz.
- d) muitos exemplos de boas e más fotografias, para saber as diferenças e como melhorar.

7. Tu preferes aulas onde se usam:

- a) demonstrações, modelos ou sessões práticas.
- b) perguntas e respostas, debates ou discussões em grupo.
- c) fotocópias, livros ou materiais de leitura.
- d) diagramas, tabelas e gráficos

Adaptado de VARK Questionnaire Scoring Chart

<http://www.vark-learn.com/Portuguese/page.asp?p=questionnaire>

RESULTADOS

Usa a seguinte grelha para ver a que categoria correspondem as respostas que seleccionaste.

Ex.: se na **questão 1** seleccionaste opção **C** circula a letra **V**:

Questões	A	B	C	D
1	K	A	V	R

Agora assinala as tuas opções:

Questões	A	B	C	D
1	K	A	V	R
2	V	A	R	K
3	R	A	K	V
4	K	V	R	A
5	V	A	R	K
6	A	R	V	K
7	K	A	R	V

Cálculo de resultados

Se tens maior número de letras:

K » _____ o teu estilo é de aprendizagem é *Kinesthetic*

V » _____ o teu estilo é de aprendizagem é Visual

A » _____ o teu estilo é de aprendizagem é Aural

R » _____ o teu estilo é de aprendizagem é Reading/Writing

Kinesthetic (Prático)



1. Para adquirir informação deves recorrer sobretudo a:

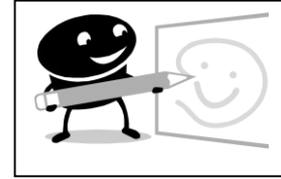
- todos os teus sentidos - visão, tato, paladar, olfato, audição
- praticar em contexto real ou com ajuda de simulacros
- visitas de estudo
- exemplos reais
- preencher formulários
- tentativa-erro (aprender-errando)
- exposições, amostras, fotografias...
- receitas, resolver problemas, simulação de exames

2. Reduz os teus apontamentos a uma terça parte:

- Os teus apontamentos da aula devem ser pobres porque os tópicos não foram 'concretos' ou 'relevantes'.
- Tu irás lembrar as coisas que "realmente" aconteceram.
- Insere o maior número de exemplos nos teus resumos (para que a matéria seja menos abstrata).
- Fala sobre os teus apontamentos com outro colega de raciocínio do mesmo estilo "Kinesthetic".
- Usa imagens e fotografias que ilustram uma ideia.
- Tenta recordar as atividades práticas das aulas...

3. Para fazeres bons testes

- Escreve respostas práticas, parágrafos...
- Faz uma simulação de exame em tua casa.



1. Para adquirir informação deves recorrer sobretudo a:



2. Reduz os teus apontamentos a uma terça parte:

Olha para as tuas páginas no geral

Transforma os apontamentos da aula em resumos que possas aprender, reduzindo-os a páginas de imagens.

USA TODAS AS TÉCNICAS ACIMA REFERIDAS

Reconstrói as imagens de diferentes formas...

TENTA USAR DIFERENTE TIPO DE Distribuição ESPACIAL

Redesenha as páginas memória



3. Para fazeres bons testes

Desenha coisas diferentes, usa esquemas.

Relembra as imagens e distribuição das páginas dos teus apontamentos.

Pratica transformando as tuas imagens em palavras.

Aural (= ouvir)



1. Para adquirir informação deves recorrer sobretudo a:

- ir às aulas
- assistir a aulas particulares ou de apoio
- debater tópicos com outros
- debater tópicos com professores
- explicar ideias a outras pessoas
- usar gravações áudio
- lembrar exemplos interessantes, como histórias ou anedotas...
- deixar espaço nos teus apontamentos para mais tarde relembrar e preencher

2. Reduz os teus apontamentos a uma terça parte:

- Os teus apontamentos devem ser pobres porque preferes ouvir. Precisas de expandi-los falando com outros colegas e retirando notas do manual.
- Coloca os teus resumos em gravações e escuta-as.
- Pede a alguém que escute o teu entendimento de um tópico.
- Lê os teus resumos em voz alta.

3. Para fazeres bons testes

- Imagina que estás a falar com o professor.
- Passa algum tempo em sítios silenciosos relembrando a matéria.
- Pratica respostas escritas em voz alta.
- Pensa nas respostas em voz baixa ou na tua cabeça e escreve.

Reading/Writing (Ler/escrever)



1. Para adquirir informação deves recorrer sobretudo a:

- listas
- cabeçalhos
- dicionários
- esquemas
- definições
- livros de texto
- tópicos
- manuais

2. Reduz os teus apontamentos a uma terça parte:

- Escreve as palavras uma e outra vez.
- Lê as tuas motas (silenciosamente) uma e outra vez.
- Reescreve as ideias e princípios noutras palavras.
- Organiza diagramas, gráficos... em afirmações, por exemplo "A tendência é..."
- Imagina as tuas listas ordenadas em questões de escolha múltipla e distingue cada uma.

3. Para fazeres bons testes:

- Escreve as respostas de exame.
- Pratica questões de múltipla escolha.
- Escreve parágrafos, introduções e conclusões.
- Organiza a informação em listas (a, b, c, d ou 1, 2, 3, 4).
- Ordena as tuas palavras em hierarquias e pontos.

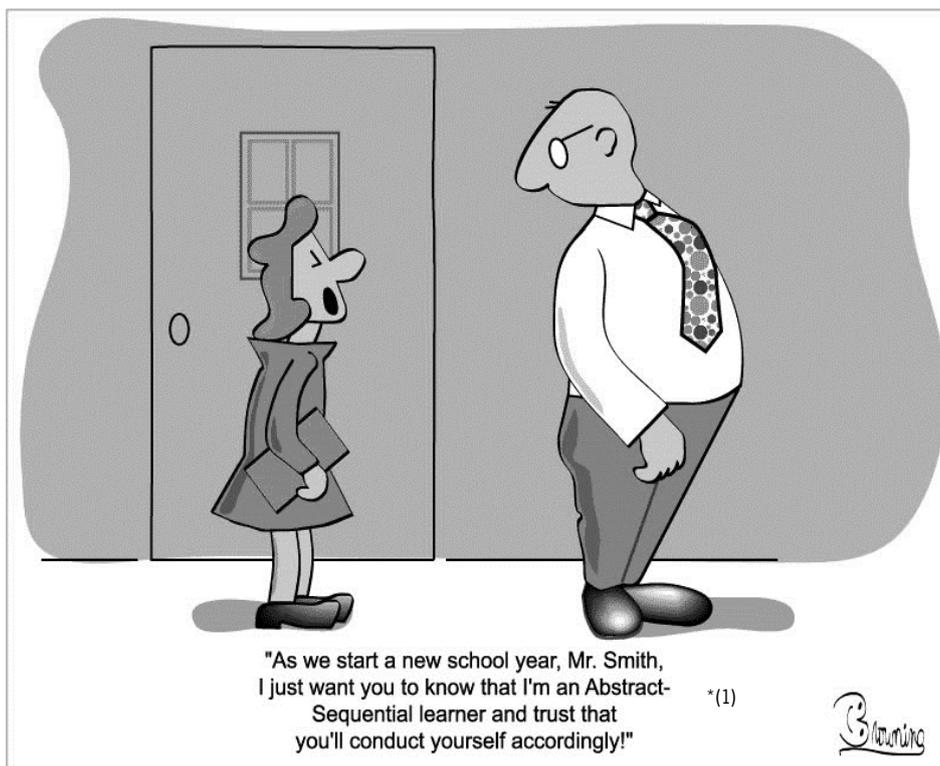
Multimodal (Vários estilos)



Se tens preferências múltiplas estás em maioria, ou seja, cerca de 60% da população insere-se nesta categoria.

Por exemplo podes ter duas grandes preferências Visual e Aural, ou Read/write e Kinesthetic, ou podes ter 3 grandes preferências, ou mesmo ter resultados bastante distribuídos - por exemplo V=6, A=6, R=6, e K=6.

Se tens quase o mesmo grau de preferência por categorias diferentes, lê ambas as estratégias de estudo de, de cada uma das categorias. Muitas das pessoas com preferência por diferentes categorias, precisam de usar mais de uma estratégia para aprender e comunicar o que sabem.



Escreve uma reflexão sobre o teu resultado deste teste lúdico.

A reflexão deve responder às seguintes questões:

1. Qual foi o teu resultado?
2. Então, como podes melhorar a aprendizagem?
3. Estás de acordo com o resultado? Porquê?



(1) Texto traduzido para turma de español:

"Siendo que apenas empezamos un nuevo curso, Profesor Juan, le querría decir que soy una aprendiente Abstracto Secuencial y espero que usted actúe de acuerdo con eso".

Anexo 3.2. Atividade aula de espanhol: reflexão acerca do processo de escrita

Mira los pasos que un alumno sigue para escribir un texto

a) El texto está desordenado. Ordena los párrafos numerando al lado izquierdo.

Luego empiezo a escribir el cuerpo del texto (desarrollo). En seguida, escribo la conclusión e introducción.

¿Cómo puedo escribir un texto? Bueno, lo primero que hago es leer la pregunta o afirmación con cuidado para saber qué tipo de texto tengo que escribir y qué tema debe ser abordado. Entonces, apunto las ideas principales sobre el tema que tengo que tratar. Este aspecto me ayuda a definir qué lecturas o investigaciones tengo que hacer para lograr la tarea. Hablo del tema que iré abordar, con un compañero o el profesor, para verificar la comprensión de la tarea. Al leer los materiales de apoyo, recojo alguna información más pertinente. Posteriormente, organizo esa información (la estructuración de ideas).

Cuando termino la primera versión de mi texto, lo leo cuidadosamente y compruebo si contesté a la cuestión o cumplí con la tarea. Entonces reflexiono sobre qué quiero mejorar (faltas de ortografía, acentuación, puntuación, secuenciación de ideas, vocabulario, etc.) consultando el diccionario o un glosario, gramática, etc. Por último, vuelvo a escribir el texto correctamente.

Adaptado de Lima, C. e Proença, (2008)

b) Cuál de los párrafos se refiere a:

I. Revisión

II. Planificación

III. Redacción

DESIGNACIÓN DEL DOCUMENTO		FECHA DE ELABORACIÓN
Tema de la actividad: ¿Cómo escribo?		
Nombre:		
Compara tu proceso de escritura con el del otro alumno.		
Similitudes	Diferencias	
		Planificación
		Redacción
		Revisión

Anexo 3.3. Aula de inglês – Atividade texto argumentativo (Extrato da ficha de atividades)

IV. Write an argumentative text about the advantages and disadvantages of TV and give a title to it.

Title: _____

What the discussion is about, what I know about it

TV is one of the most important means of communication and a great source of entertainment for many families. However, this resource isn't always used in a way that people could get the best benefits from it. Considering this we come up with the question: "Is television a good friend or a real enemy?"

Arguments for

On the one hand, there are people who believe TV has many advantages.

First,

In addition

Finally,

Arguments against

On the other hand, some people argue that TV

In addition

They also say

Conclusion (*)

However, my view is that

Because

(*) In the conclusion, it is important to support your opinion by using specific examples (you may use your notes from the discussion in the previous activity).

Anexo 3.4. Questionário de autorrevisão do texto

Questionario de auto-revisión de mi texto

Nombre: _____ N° _____

1. Enfoque escrito

- ___ ¿El tipo de texto es adecuado a la situación?
- ___ ¿Alcanza el texto el propósito que persigo?
- ___ ¿Reaccionará el lector tal como espero cuando lea el texto?
- ___ ¿Quedan claras las circunstancias que motivan el escrito?

2. Ideas e información

- ___ ¿Hay información suficiente? ¿Ni mucha ni poca?
- ___ ¿Entiendo todo lo que se dice? ¿Lo entenderá el lector? ¿Las ideas están suficientemente claras?

3. Estructura

- ___ ¿Está suficientemente clara para que ayude el lector a entender el mensaje?
- ___ ¿Los datos están bien distribuidos en cada apartado?

4. Párrafos

- ___ ¿Cada párrafo trata de un subtema o un aspecto distinto?
- ___ ¿Tienen una longitud adecuada?
- ___ ¿Están marcados visualmente en la página?

5. Palabras

- ___ ¿Hay alguna palabra comodín que repito con frecuencia?
- ___ ¿Empleo los marcadores textuales de forma apropiada?
- ___ ¿El lector entenderá todas las palabras del texto?

6. Puntuación

- ___ ¿Los signos de puntuación están bien colocados?
- ___ ¿Es apropiada la proporción de signos por frase?