

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Rita Castelar da Silva

O Percurso da Escrita - O uso de estratégias metacognitivas na produção textual escrita

outubro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Rita Castelar da Silva

O Percurso da Escrita - O uso de estratégias metacognitivas na produção textual escrita

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

Trabalho realizado sob orientação da
Mestre Ana María Cea Álvarez

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Rita Castelar da Silva

Endereço eletrónico: arcsilvapt@yahoo.co.uk

Telefone: (+351) 258 827 596

Número do Cartão de Cidadão: 12306766 9ZZ6

Título do Relatório: O Percurso da Escrita - O uso de estratégias metacognitivas na produção textual escrita

Supervisor: Mestre Ana María Cea Álvarez

Ano de conclusão: 2014

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

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

Universidade do Minho, outubro de 2014.

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Na certeza de que todo o trabalho não conseguiria ser desenvolvido sem o apoio e colaboração de vários agentes, expresso aqui os meus sinceros agradecimentos.

Aos meus pais que sempre foram e serão o meu pilar de vida e de inspiração, pelo apoio e dedicação. Aos meus avós que fazem parte da minha vida, em especial a ti, avô, por teres sido o meu modelo de amor e respeito, onde quer que estejas és o meu orgulho e espero que eu o teu.

A Deus e à minha padroeira por me guiarem no meu percurso e porem na minha vida pessoas fantásticas e acontecimentos que me fazem aprender e singrar.

Agradeço o apoio dado pela minha supervisora durante este ano, à minha orientadora de estágio e aos meus alunos que foram os principais agentes neste projeto e que cresceram comigo.

A todos os que me ajudaram e apoiaram nesta fase, aos meus restantes familiares, amigas/os e colegas.

Este trabalho é de todos vós. Um bem haja!

O Percurso da Escrita - O uso de estratégias metacognitivas na produção textual escrita

Ana Rita Castelar da Silva

Relatório de Estágio

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

Secundário

Universidade do Minho, 2014

RESUMO

O presente relatório está inserido no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional enquadrada no segundo ano de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Tendo em conta uma metodologia de ensino de investigação-ação, o projeto "O Percurso da Escrita - O uso de estratégias metacognitivas na produção textual escrita" foi estruturado e desenvolvido em função de um grupo-alvo, seguindo os documentos orientadores a nível pedagógico-didático e uma pesquisa bibliográfica especializada.

A seleção da competência e do tema para este projeto teve como incidência uma necessidade e dificuldade do grupo-alvo identificadas no momento de pré-intervenção através da aplicação de um questionário inicial e da observação direta *in loco*.

Este projeto de intervenção foi aplicado numa turma de 9º ano numa escola pública portuguesa a frequentar a disciplina de Espanhol como língua estrangeira, cujo nível de aprendizagem se refere ao nível B1, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*, 2001.

De modo a desenvolver os mecanismos necessários para comunicar através da competência de expressão escrita, deve dotar-se o aluno de um conjunto de estratégias e procedimentos que fomentem a aprendizagem autónoma através da tomada de decisões e consciencialização no ensino-aprendizagem. Seguindo o modelo de metodologia comunicativo e o enfoque processual no ensino de segundas línguas foram desenvolvidas estratégias e atividades que fomentassem a reflexão sobre o processo de escrita e que promovessem a autonomia e responsabilização dos alunos no processo de aprendizagem.

Após análise de vários elementos avaliativos do projeto, constatou-se que os alunos tornaram-se conscientes que a escrita é um processo e que como tal deve ser planeada e pensada, com vista a desenvolver um trabalho autónomo e regulado, ampliando o uso destas estratégias a outras competências comunicativas.

Writing Process - The use of metacognitive strategies in written textual production

Ana Rita Castelar da Silva

Training Report

Master in Teaching of English and Spanish in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education

University of Minho, 2014

ABSTRACT

This training report is embedded in the curricular unit of Internship carried out through the second year of the Master in Teaching of English and Spanish in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education.

Following an action-research methodology, the project "Writing Process - The use of metacognitive strategies in written textual production" was designed for a specific target-group, considering the guidelines of guiding documents in the area of Education and specialized literature research.

The theme and the writing skill were chosen under the need and difficulty of the target-group diagnosed before the intervention, identified through surveys and *in loco* observation.

The project was developed and applied in the classes of a Portuguese ninth grade group learning Spanish as a foreign language (level B1 according to the *Common European Framework of Reference for languages*, 2001).

In order to develop the mechanisms to communicate through writing, the apprentice needs to be aware of the strategies to enable autonomy, becoming part of the learning process through self-reflection and decision-making.

The results suggest that training metacognitive strategies in writing contributed to develop students' awareness and knowledge in seeing writing as a procedure. Therefore, it must be planned and organized as to promote self-regulation and autonomy, expanding the use of these strategies to other communicate skills in a foreign language.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE	IX
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO	19
1.1. Enquadramento teórico	19
1.1.1. A competência comunicativa e a competência estratégica	19
1.1.2. O conceito de metacognição e estratégias metacognitivas	23
1.1.2.1. O uso de estratégias metacognitivas aliado à produção escrita	26
1.1.3. A escrita e a implicação do desenvolvimento da autonomia do aluno nesta competência	28
1.1.4. A escrita processual	33
1.2. Contexto de intervenção	37
1.2.1. A escola	37
1.2.2. A turma	38
1.2.3. Documentos reguladores do processo como base para o desenho do projeto	39
1.3. Plano geral de intervenção	42
1.3.1. Objetivos	42
1.3.2. Estratégias pedagógicas de intervenção e instrumentos de recolha de dados	42
CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	47
2.1. Intervenção pedagógica	47
2.1.1. Observação e diagnóstico inicial	47
2.1.2. Primeiro ciclo de intervenção	55
2.1.3. Segundo ciclo de intervenção	61
2.1.4. Terceiro ciclo de intervenção	67

2.2. Monitorização da intervenção: análise dos resultados dos questionários intermédios	70
2.3. Síntese avaliativa da intervenção	77
2.3.1. Análise dos resultados do questionário final	78
2.3.2. Conclusões finais sobre o impacto das estratégias e atividades aplicadas na aprendizagem dos alunos	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXOS	95
Anexo 1 - Cópia do e-mail com autorização de menção da escola	95
Anexo 2 - Critérios de avaliação para a disciplina de Espanhol	96
Anexo 3 - Cópia da página número 5 do manual adotado	97
Anexo 4 - Questionário inicial	98
Anexo 5 - Grelha de observação focalizada	101
Anexo 6 - Ficha de Trabalho sobre a curta-metragem "Cuerdas"	102
Anexo 7 - Matriz e modelo de teste de avaliação formativa	103
Anexo 8 - Textos com erros (seleção de erros predominantes encontrados em textos dos alunos)	107
Anexo 9 - Questionário intermédio (1º ciclo de intervenção)	108
Anexo 10 - Questionário intermédio (2º ciclo de intervenção)	110
Anexo 11 - Questionário intermédio (3º ciclo de intervenção)	111
Anexo 12 - Questionário final	112

Índice de Ilustrações

Figura 1 - Esquema sobre o conceito de competência comunicativa para Bachman	20
Figura 2 - Modelo de Oxford (1990:137) relativamente às estratégias metacognitivas	25
Figura 3 - Modelo de escrita processual	34
Figura 4 - Quadro para a programação de uma unidade didática através de tarefas	44
Figura 5 - Procedimento para introdução e motivação ao tema	57
Figura 6 - Cópia da página 48 do manual	57
Figura 7 - Mapa conceptual	63
Figura 8 - Lista de perguntas aquando da atividade de escrita	68
Figura 9 - Resposta de um aluno à pergunta 2 do questionário final	78
Figura 10 - Resposta de um aluno à pergunta 2 do questionário final	78
Figura 11 - Resposta de um aluno à pergunta 2 do questionário final	79

Figura 12 - Resposta de um aluno à pergunta 2 do questionário final	79
Figura 13 - Resposta de um aluno à pergunta 4 do questionário final	79
Figura 14 - Resposta de um aluno à pergunta 4 do questionário final	79
Figura 15 - Resposta de um aluno à pergunta 4 do questionário final	80
Figura 16 - Resposta de um aluno à pergunta 4 do questionário final	80
Figura 17 - Resposta de um aluno à pergunta 6 do questionário final	80
Figura 18 - Resposta de um aluno à pergunta 6 do questionário final	80

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Quadro síntese de estratégias de intervenção	45
Tabela 2 - Síntese dos principais elementos da planificação do 1º ciclo de intervenção	59
Tabela 3 - Síntese dos principais elementos da planificação do 2º ciclo de intervenção	65
Tabela 4 - Síntese dos principais elementos da planificação do 3º ciclo de intervenção	69
Tabela 5 - Uso de estratégias e (sub)processos no âmbito da escrita (3º ciclo de intervenção)	76

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Áreas/ competências com mais dificuldade sentida	51
Gráfico 2 - <i>Costumo realizar atividades de escrita nas aulas</i>	52
Gráfico 3 - <i>Fazer um esboço (mental ou no papel) ajuda-me antes de escrever</i>	52
Gráfico 4 - <i>Penso na situação de escrita (quem escreve, a quem, porquê e para quê) para decidir o que vou escrever e como</i>	53
Gráfico 5 - <i>Recorro a textos que já li como base para o que estou a escrever</i>	53
Gráfico 6 - <i>Costumo reler o que escrevi e faço autocorreção dos meus erros</i>	54
Gráfico 7 - <i>Realizar atividades escritas ajudar-me-ão a melhorar a minha aprendizagem</i>	54
Gráfico 8 - <i>De las actividades que hemos llevado a cabo en clase, ¿cuál fue la que más te gustó?</i>	72
Gráfico 9 - <i>¿Cuál de las formas de trabajo te sirvió más para aprender?</i>	73
Gráfico 10 - Subprocessos utilizados pelos alunos em atividades de expressão escrita	74
Gráfico 11 - <i>¿Qué es lo que todavía crees que te falta mejorar en la escritura?</i>	75
Gráfico 12 - <i>Haces una evaluación de tus progresos y, si es necesario, cambias tus técnicas y estrategias ...</i> 75	
Gráfico 13 - <i>Agora consigo...</i>	81

Lista de Abreviações e Siglas

Língua Estrangeira (LE)

Língua Materna (LM)

Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR)

Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)

Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Ensino Básico 2º e 3º ciclos e Secundário (E.B. 2, 3/ S)

Ensino Básico 2º e 3º ciclos (E.B. 2, 3)

Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC)

Ministério da Educação e Ciência (MEC)

Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

Fundamentally, writing is learned, rather than taught, and the teacher's best methods are flexibility and support. This means responding to the specific instructional context, particularly the age, first language and experience of the students, their writing purposes, and their target writing communities, and providing extensive encouragement in the form of meaningful contexts, peer involvement, prior texts, useful feedback and guidance in the writing process.

(Hyland, 2002:78)

INTRODUÇÃO

O presente relatório enquadra-se no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado no 2º ano deste curso, no ano letivo de 2013/ 2014. A intervenção pedagógica foi realizada numa escola pública portuguesa de 2º e 3º ciclos do ensino básico.

O título deste projeto tenta dar resposta a uma necessidade evidenciada por um grupo-alvo na fase de pré-intervenção, deste modo, delineou-se um conjunto de estratégias cujo principal objetivo seria a reflexão sobre o processo de escrita.

De modo a desenvolver os mecanismos necessários para comunicar através da competência de expressão escrita, urge dotar-se o aluno de um conjunto de estratégias e procedimentos que fomentem a aprendizagem autónoma através da tomada de decisões e consciencialização no ensino-aprendizagem.

Escrever é uma ação quotidiana e está presente em várias ações levadas a cabo pelos aprendizes. No entanto, o que se pretende saber é que estratégias já ativam os alunos e quais poderão desenvolver através do treino estratégico. Quais as dificuldades e obstáculos que os alunos encontram, como as ultrapassam e se têm a perceção dos processos inerentes à escrita. Dado que o simples facto de escrever está aliado a vários objetivos que nem sempre refletem a criação de uma consciência para aprendizagem autónoma. Esta visão é também partilhada no Programa de Espanhol, no qual uma das finalidades do desenvolvimento da competência escrita vai ao encontro de uma construção da estratégia de aprendizagem do "aprender a aprender" (Ministério da Educação e Ciência, 2009:26).

Foi Henri Holec (1981) que define o conceito de autonomia como sendo um processo de responsabilização e de tomada de decisões, neste sentido o aluno é responsável e envolvido no processo de aprendizagem.

Também no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR), 2001, está patente a preocupação em levar o aprendiz a refletir sobre as necessidades comunicativas e a ser envolvido no processo de aprendizagem, para tal "Os aprendentes devem também ser levados a refletir sobre as suas necessidades comunicativas, por ser esse um dos aspetos do despertar da consciência da sua aprendizagem e da sua autonomia", (Conselho da Europa, 2001:86).

Na aprendizagem de uma língua distingue-se as formas de aprender "como" e "o quê", ou seja, há uma separação entre o conhecimento de regras e estruturas e a capacidade de aplicá-las eficazmente para a comunicação. A "competência em língua" referida no QECR (Conselho da Europa, 2001:13) torna-se um conjunto de capacidades que o indivíduo, enquanto agente social deve desenvolver. A competência de aprendizagem referida no documento supracitado permite ao aluno "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, 2001:154), ou seja, o aprendente é levado a mobilizar as demais competências gerais com o objetivo de criar um desempenho real, guiado para a ação e para o desenvolvimento de atividades reais e de interesse para o aprendente que o capacite de usar a língua-alvo em ações autênticas e em situações interativas.

Com vista a promover competências de expressão escrita que desenvolvam a comunicação em contexto de sala de aula e passíveis de serem transferidas para contextos reais, está-se a criar oportunidades de desenvolvimento da língua através do método comunicativo e a favorecer a aprendizagem autónoma. Desta forma, o processo de aprendizagem da expressão escrita tem um duplo-objetivo: comunicativo e de aprendizagem. É nesta visão que Camps (2005:15) considera que o ensino da escrita deve centrar-se na reflexão sobre a construção textual, ensinando e dotando os alunos de estratégias afim de torná-los capazes de gerir e regular o processo de produção escrita, do que meramente ao produto final, pelo que, deste modo, o aprendiz adquire um papel saliente neste processo, visto que "se presta (...) más atención a las destrezas del sujeto (el aprendiz) que a las propiedades del producto (la escritura)", (Cassany i Comas, 2004:930).

Destaco também que a escrita não deverá ser vista como o desenvolvimento de uma destreza "estanque" ou fechada em si mesma. Há notoriamente um destaque para a mesma, embora se possa e deva integrá-la como apoio no desenvolvimento das demais destrezas da língua.

Houve igualmente um enfoque no desenvolvimento das competências gerais do aprendente: a capacidade de realização (saber-fazer), a capacidade de aprendizagem (saber-aprender) e a capacidade existencial (saber ser/ estar), a par do desenvolvimento de competências comunicativas. Segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001:156), a competência comunicativa em Língua Estrangeira (LE) mobiliza não só as capacidades gerais como as combina com as competências comunicativas da língua.

Estes pressupostos constituíram a base para a elaboração do meu projeto e que se configuraram um desafio na aplicação do mesmo.

Após aferir as representações dos alunos associadas à escrita, numa fase diagnóstica, foram elaborados materiais e atividades e aplicadas estratégias adequadas ao contexto de intervenção, referentes às necessidades e interesses do grupo-alvo.

Por último, foi avaliado o impacto das mesmas na escrita e aprendizagem dos alunos.

Com vista a dar a conhecer este percurso e dado a natureza reflexiva e formativa deste relatório, nos seguintes capítulos serão descritas as principais atividades realizadas ao longo do ano letivo na componente de estágio pedagógico e no desenvolvimento do projeto de intervenção. Será igualmente explorada uma vertente teórica aliada ao mesmo, assim como os instrumentos utilizados na avaliação do mesmo e análise de resultados derivantes desses instrumentos.

Neste sentido, o relatório está dividido em dois capítulos principais.

O primeiro capítulo intitulado "Contextualização da Intervenção" está subdividido em três subcapítulos, dos quais primeiramente se apresenta o enquadramento teórico relacionado ao tema do projeto de intervenção pedagógica, fazendo referência aos conceitos relacionados com a competência comunicativa e subcompetência estratégica, assim como a definição de metacognição e estratégias metacognitivas, o processo de escrita aliado ao desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos para promoção da autonomia e, por fim, a abordagem ao modelo e conceito de escrita processual.

Segue-se uma descrição detalhada e objetiva sobre o contexto de intervenção, nomeadamente a escola que acolheu o núcleo de estágio no qual me inseri e na turma onde incidiu a minha intervenção. Por último, faz-se referência aos documentos reguladores e orientadores do processo de ensino e aprendizagem.

No terceiro subcapítulo, é abordado o plano geral de intervenção com identificação dos objetivos, estratégias pedagógicas e instrumentos de recolha de dados relativos ao projeto.

Em seguida, inicia-se o segundo capítulo, denominado "Desenvolvimento e avaliação da ação", no qual é realizada uma descrição do momento de intervenção pedagógica, referindo os diversos ciclos de intervenção, nomeadamente o primeiro momento de planificação, de diagnóstico e observação, seguindo-se da fase de aplicação do projeto, ao qual se procedeu a intervenção. Nesta fase analisam-se os resultados intermédios e, por último, segue-se a síntese avaliativa do projeto através da análise dos resultados ao questionário final.

Posteriormente, efetua-se uma reflexão geral com considerações finais, principais constrangimentos e limitações no âmbito desta intervenção pedagógica, assim como o contributo deste mestrado no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, pode-se encontrar as referências bibliográficas que constituíram apoio à realização do projeto, assim como a documentação dos anexos que visam tornar mais claro a compreensão do mesmo.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

1.1. Enquadramento teórico

Neste subcapítulo irão ser abordados temas relevantes para este projeto à luz de referências bibliográficas relevantes para o mesmo, nomeadamente no que se refere ao conceito de competência, distinguindo as competências comunicativa e estratégica, passando pelo conceito de metacognição e a aplicação de estratégias metacognitivas no ensino-aprendizagem.

Faz-se, igualmente, uma abordagem ao desenvolvimento da autonomia do aluno na competência escrita, seguida de uma abordagem ao enfoque processual na expressão escrita.

1.1.1. A competência comunicativa e a competência estratégica

Nas palavras de Hymes (1971) o conceito de competência deverá incluir a "capacidade para usar", saber quando, onde, com quem e de que forma aplicar a competência comunicativa.

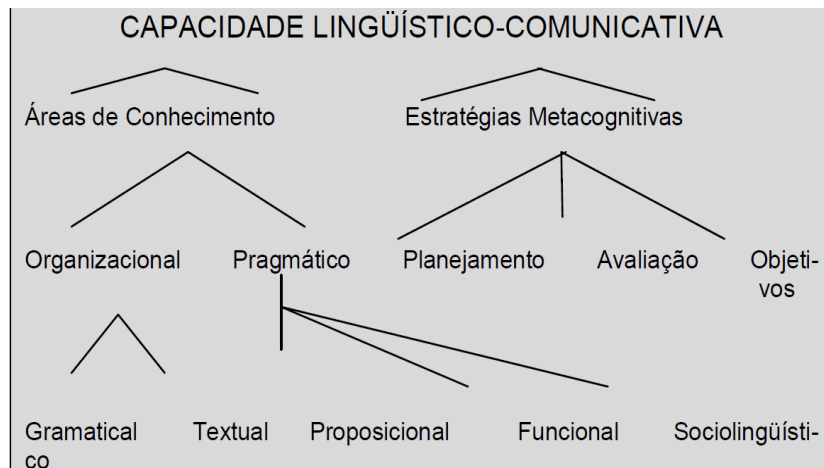
Foi também este autor que incorporou a dimensão social ao conceito de competência a par do uso da mesma, preocupando-se com o contexto específico no qual se insere o ato comunicativo.

Mais tarde, Canale e Swain (1980:28-31) levam o conceito de competência ao âmbito do ensino-aprendizagem de LE. Estes autores distinguem quatro tipos de competência, entre elas: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica. Deste modo, a competência comunicativa só é adquirida se os alunos aplicarem as quatro formas de competência referidas anteriormente. Com isto, houve um transporte do conceito de competência para um vertente pedagógica.

Acompanhando a teoria de Canale e Swain (op. cit.) e ampliando o conceito de competência comunicativa, Bachman (1990) afirma que para o uso de uma língua é necessário "a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados" (Bachman, 1990:683).

Segundo este autor a utilização de uma língua passa por um conhecimento organizacional e pragmático e no uso de estratégias metacognitivas no planeamento, avaliação e estabelecimento de objetivos, como se pode analisar no seguinte esquema:

Figura 1 - Esquema sobre o conceito de competência comunicativa para Bachman (op. cit.)



Posteriormente, segundo o QEQR (2001:29) o “uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competência comunicativa em línguas”.

Segundo este documento, por competência compreende-se o conjunto de conhecimentos (saber-saber), capacidades (saber-fazer) e atitudes (saber-estar/ ser) que permitem a execução de uma determinada ação para a qual o aluno desenvolve a sua capacidade de aprendizagem (saber-aprender). Dependendo dos diversos contextos surgem condições e limitações inerentes que levam a ativar um conjunto de estratégias para o desempenho das referidas ações.

A competência de aprendizagem, o saber-aprender, é a capacidade de observar e participar em novas experiências incorporando conhecimentos anteriores e modificando os últimos se necessário. Tendo como referência o desenvolvimento da aprendizagem:

As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Essas capacidades 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. A capacidade de aprendizagem tem várias componentes: a consciência da língua e da comunicação; as capacidades fonéticas; as capacidades de estudo; as capacidades heurísticas (Conselho da Europa, 2001:154).

Em contexto escolar, cabe ao professor ensinar o aluno a superar tais constrangimentos através da ativação de estratégias que possibilitem a comunicação e o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Para executar determinadas tarefas comunicativas, o aluno tem que mobilizar um conjunto de competências gerais adquiridas ao longo de experiências anteriores. Na competência comunicativa, mais especificamente, ativam-se os meios linguísticos para produção de uma atividade. Segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001:34) a competência comunicativa subdivide-se em três subcompetências: linguística, sociolinguística e pragmática. Na competência comunicativa de uma língua, o aprendente irá ativar um conjunto de atividades linguísticas, "incluindo a **recepção**¹, a **produção**, a **interação** ou a **mediação**" (Conselho da Europa, 2001:35), tanto em tipos de atividade de escrita, como em oralidade ou em ambos.

Segundo o Programa de Espanhol (MEC, 2009:8) trata-se de promover o desenvolvimento de várias capacidades/ competências conforme o contexto e condicionantes, afim de o aprendente utilizar as estratégias que lhe pareçam mais apropriadas para a realização de uma determinada tarefa. Tais estratégias significam um elo de ligação entre as competências do aprendente e o que este consegue aplicar com estas nas atividades comunicativas. Para realização da referida tarefa será necessário haver um momento de planeamento da ação, de equilíbrio de recursos e compensação das deficiências durante a execução e, por último, o controlo dos resultados e remediação em caso de necessidade (Conselho da Europa, 2001:51).

Quanto ao conceito de competência comunicativa disponibilizado pelo Instituto Cervantes (2006) trata-se da capacidade de um indivíduo para comportar-se de maneira eficaz e adequada num determinado contexto comunicativo, isto implica respeitar várias regras (uso da língua relacionado ao contexto sociocultural e histórico e níveis linguísticos).

Após análise ao QECR (2001) vemos que não existe nenhuma referência ao conceito de competência estratégica. No entanto, o Instituto Cervantes (2006) disponibiliza a seguinte definição:

La competencia estratégica es una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte de una persona. Hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan

¹ Ênfase do texto original.

producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.

As estratégias de aprendizagem, segundo Oxford (1990:1) "are steps taken by students to enhance their own learning (...) they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence". Deste modo, no desenvolvimento da competência comunicativa há igualmente uma promoção da autonomia do aluno e da implicação deste no processo de aprendizagem da língua ao ativar estratégias de aprendizagem (c.f. subcapítulo 1.1.3.: A escrita e a implicação do desenvolvimento da autonomia do aluno nesta competência).

Oxford (ibidem:8) acrescenta ainda que a utilização de estratégias de aprendizagem são orientadas para o desenvolvimento da competência comunicativa em geral.

A expressão escrita, entendida como uma atividade comunicativa, envolve igualmente várias condicionantes e constrangimentos na realização da ação. Deste modo, no sentido de desenvolver a capacidade comunicativa e ensinar os alunos a utilizar estratégias de superação de dificuldades e obstáculos, a fim de os tornar autónomos, afigura-se relevante consciencializar os mesmos para a utilização de estratégias que desenvolvam a capacidade comunicativa, nomeadamente na escrita, associando-a aos processos de realização inerentes.

No Programa de Espanhol fica patente a aliança entre a competência comunicativa e a capacidade de utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas no processo de escrita²:

Para escrever, os alunos têm de organizar e formular a mensagem, usando outras competências como a competência cognitiva e linguística. (...) devemos considerar qual é a intencionalidade e o destinatário da ação, quando se escreve e para quê. Por isso, devem ficar claros os objetivos da aprendizagem, as necessidades e os estímulos, ou seja, que passos se seguem, o que é preciso saber para poder escrever e quem vai corrigir o texto (MEC, 2009:26).

Fica, assim, reforçado o entendimento desta destreza como processo de ativação de conhecimentos e estratégias para aprender e para realização de uma tarefa, ativando igualmente competências linguísticas relevantes para a coerência e rigor da mensagem.

² C.f. Estratégias metacognitivas (subcapítulo 1.1.2.)

1.1.2. O conceito de metacognição e estratégias metacognitivas

O conceito de metacognição surge nos EUA em finais da década de 70. As primeiras definições surgem aliadas à Psicologia Cognitiva por John Flavell. Este autor não só introduz este conceito como o associa a um processo de (auto)regulação.

Em termos gerais, a metacognição diz respeito ao saber ou perceção do próprio conhecimento, à avaliação, regulação e organização dos próprios processos cognitivos.

Neste sentido, Weinert e Kluwe (1987) referem que a metacognição pode ser considerada como cognição de segunda ordem e que, por outro lado, pode ser entendida como reguladora da atividade cognitiva, um processo de autorregulação ao que denominam de "controlo executivo" do conhecimento.

Nesta gestão e controlo dos próprios processos cognitivos, os alunos ficarão responsáveis pelo seu desempenho escolar e, subsequentemente, isso gera mais confiança nas próprias capacidades, motivando-os para as tarefas e para a aprendizagem (Morais & Valente, 1991). Tal como refere Grangeat (1999:13) a metacognição permite ao aprendente organizar os "conhecimentos sobre a maneira como ele próprio constrói os seus conhecimentos". Para além deste processo de autorregulação da aprendizagem, a metacognição associa-se aos "conhecimentos de uma pessoa sobre o âmbito e limites de funcionamento da mente humana e dos respetivos processos cognitivos de atenção, aprendizagem, memória e raciocínio", segundo Pinto (2001:32).

Foi também demonstrado que a metacognição exerce influência no desenvolvimento de competências comunicativas e na resolução de problemas, constituindo, por isso, um elemento importante na metodologia de "aprender a aprender" (Valente, Salema, Morais & Cruz, 1989).

Pode-se concluir que o conceito de metacognição possui várias definições e variantes. A nível investigativo e no âmbito educacional encontramos duas formas essenciais de conceito sobre a metacognição, a primeira referente ao conhecimento sobre o conhecimento, ou metaconhecimento, (consciencialização sobre os processos e competências necessárias para realização de uma tarefa) e a segunda relativa à capacidade de controlo ou autorregulação da atividade cognitiva (capacidade de regulação, monitorização e avaliação cognitiva).

Mais se acrescenta que a prática da metacognição para além de estimular a atividade cognitiva e motivacional, potencia o processo de aprendizagem.

Dentro da metacognição existem três variáveis que influenciam o processo metacognitivo (Flavell e Wellman, 1977), são estas a pessoa, a tarefa e a estratégia. A estratégia inclui informações sobre os meios, processos e ações que permitem ao sujeito alcançar os objetivos propostos. Deste modo, é necessário a aplicação de estratégias mediante a tarefa a realizar e selecioná-las convenientemente. Neste sentido, Silva (1996) considera que a metacognição não é apenas uma tomada de consciência relativamente ao conhecimento, mas também um meio para construção da aprendizagem, daí que, relativamente às estratégias metacognitivas, "não basta conhecer as estratégias, é necessário saber selecioná-las de acordo com a tarefa em curso ou o problema a resolver, monitorizar o seu emprego e avaliar o seu nível de eficácia" (Silva, 1996:122).

Zimmerman (1994) acrescenta que a aplicação de estratégias metacognitivas prepara os alunos para saber quando e onde utilizar as mesmas, ou seja, o aluno é consciente dos processos e estratégias de aprendizagem a aplicar em determinada tarefa. Por outro lado, Pinto (2001:32) refere que "um melhor conhecimento sobre as competências mentais de cada um permite selecionar as estratégias mais adequadas para a organização, integração e processamento profundo da informação, facilitando a integração de materiais escolares novos com informações anteriormente retidas na memória".

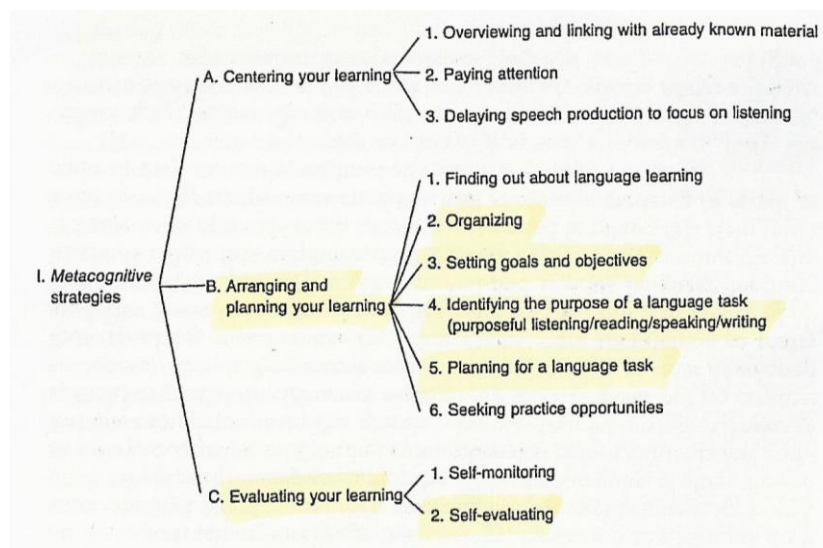
Barbeiro (1999) refere que "estão implicadas na metacognição componentes como o *conhecimento*, a *tomada de consciência* e o *controlo*³ dos próprios processos metacognitivos. Com base no conhecimento consciente, o sujeito pode escolher estratégias, tomar decisões, com vista a alcançar determinados objetivos na realização da tarefa. Este conhecimento diz respeito às suas propostas características ou capacidades enquanto "processador ou organizador de informação, à quantidade e à qualidade de que dispõe e às exigências da tarefa", (ibidem:27).

Deste modo, as estratégias metacognitivas permitem monitorizar a ação e o progresso cognitivo. No âmbito da aprendizagem, Oxford (1990) refere que as estratégias metacognitivas coordenam o processo de aprendizagem, dado que "metacognitive (beyond the cognitive) strategies help learners to regulate their own cognition and to focus, plan and evaluate their progress as they move toward communicative competence", (Oxford, 1990:8).

³ Ênfase do texto original.

O esquema abaixo representado pretende dar a conhecer o modelo de Oxford (1990) no que se refere à utilização de estratégias metacognitivas na aprendizagem:

Figura 2 - Modelo de Oxford (1990:137) relativamente às estratégias metacognitivas



O enfoque no uso de estratégias de aprendizagem como refere Oxford (1990:1) "are tools for active, self-directed involvement". Tal enfoque irá ajudar o aluno no controlo da sua atividade cognitiva e na avaliação do seu progresso no desenvolvimento da competência comunicativa. Oxford (1990:135) denomina estas estratégias de "indiretas" visto que estas sustentam e gerem o processo de aprendizagem sem interferir diretamente com a língua.

Em modo de conclusão, a metacognição permite a tomada de decisões apropriadas na preparação e realização de uma tarefa e na avaliação da mesma quanto ao impacto na aprendizagem. Tais tomadas de decisões poderão ser alteradas conforme os resultados desejados. Nesta perspetiva, é preciso aprender a fazer para aprender (Grangeat, 1999). A metacognição e o uso de estratégias metacognitivas podem ser vistas como o elemento chave para a aprendizagem, o aprender a aprender (c.f. 1.1.3. - conceito de autonomia). De facto, pode afirmar-se no final deste subcapítulo que "metacognition is really a new term for an old idea, i.é., learning to learn" (Brown, Campione & Day, 1981:14).

1.1.2.1. O uso de estratégias metacognitivas aliado à produção escrita

Flavell (1985) refere que o conhecimento metacognitivo pode ser um conhecimento declarativo (conhecer o quê), processual (conhecer como) e condicional (conhecer quando e por quê). Visto que o enfoque da competência escrita é o processo, pretende-se analisar as estratégias que os alunos ativam aquando de uma atividade de escrita.

Considera-se que o trabalho de produção escrita passa por três fases: a de pré-escrita, escrita e pós-escrita. Aliados a estas fases pretendeu-se criar e desenvolver materiais e estratégias que as tornem mais efetivas, assim, integram-se e relacionam-se a estes momentos as três fases de estratégias metacognitivas, sendo estas: "A. Centering your learning; B. Arranging and planning your learning; C. Evaluating your learning", conforme Oxford (1990:153). Numa tentativa de relacionar estes momentos às fases de escrita, relaciona-se os dois primeiros grupos às fases de pré-escrita, o momento de planeamento da aprendizagem igualmente à fase de escrita, enquanto que a avaliação irá surgir na fase de pós-escrita.

Tais estratégias irão ser abordadas ao largo da intervenção, com principal enfoque no 2º ciclo. Haverá igualmente uma monitorização por parte dos alunos e por mim do uso das estratégias no sentido de controlar a evolução e aferir resultados.

Como referido anteriormente o uso de estratégias numa determinada tarefa dará oportunidade ao aprendente de LE para aprender a língua de forma autónoma, de maneira a planificar, monitorizar, avaliar e consciencializar-se do modo como aprende e executa as tarefas (Conselho da Europa, 2001:35). Assim como no Programa de Espanhol o uso de estratégias de organização, execução e avaliação estão patentes no âmbito da escrita a fim de os alunos transferirem os conhecimentos já aprendidos em outras tarefas, porque o processo de escrever não é automatizado e, por isso, os alunos devem desenvolver estratégias e competências que lhes permitam escrever autonomamente e refletir sobre todo o processo de aprendizagem implícito (MEC, 2009:26).

Por conseguinte, a partir da ativação de estratégias (meta)cognitivas na escrita, nomeadamente na fase de planificação, textualização e revisão⁴, cabe ao professor levar os alunos a "pensar a pensar", ativando, assim, a metacognição, na conceção e modalização da escrita (Barbeiro, 1999). Deste modo, o ensino da meta-escrita consciencializa os alunos para as tarefas de expressão escrita, mais propriamente para a fase de revisão (Grabe & Kaplan, 1996).

⁴ C.f. A escrita processual (subcapítulo 1.1.4.)

Na fase de pré-escrita, centra-se o foco de aprendizagem, ativam-se conhecimentos prévios e definem-se os objetivos que gerem e selecionam conteúdos para o próximo passo: a escrita.

Brandão (2003:74) refere que os alunos possuem dificuldades na planificação do texto, dado que "implica operações de caráter abstrato, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos".

No entanto, Grangeat (1999) afirma que o desenvolvimento de tarefas que estimulam a metacognição dão oportunidade ao aluno de conduzir e refletir sobre as suas próprias operações cognitivas. Cabe ao professor mediar e promover a autorregulação na aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, na fase de execução, da escrita, o papel do professor será o de acompanhar os alunos durante a produção textual, incentivando-os a ultrapassar dúvidas ou dificuldades e levá-los a refletir sobre as suas produções, ou seja, o professor será um mediador no processo de aprendizagem.

Por fim, na fase de pós-escrita, o aluno revê o que escreveu e delinea estratégias de superação de insuficiências e/ ou incoerências textuais. Em toda esta fase de produção textual o aluno assume o papel de autorregulador e de gestor da sua aprendizagem. Como Barbeiro (2007:11) menciona "Devido às características do processo e devido à permanência do produto criado, a escrita constitui um instrumento de construção do conhecimento".

O'Malley & Chamot (1990:153) referem que, como treino estratégico, a metacognição torna-se essencial para manter e transferir estratégias para novas tarefas. As estratégias metacognitivas promovem, assim, a consciencialização e a capacidade reflexiva sobre o quê e como está a aprender e isso é o conhecimento procedimental.

1.1.3. A escrita e a implicação do desenvolvimento da autonomia do aluno nesta competência

No âmbito da expressão escrita, Cassany i Comas (2004:923) afirmam que "escribir es una tarea cognitivamente compleja que va mucho más allá de la resolución de dudas ortográficas o de la redacción". Também Brandão (2003:74) reforça que as crianças e adolescentes têm dificuldades na planificação de um texto. Esta é uma ideia que ainda se encontra enraizada nos alunos, a nível da escrita. Parte-se de um princípio automático de executar, normalmente, não há tempo nem consciência para refletir e planear o que vão escrever, pensando unicamente no processo final que é "está feito". Também não há uma prática corrente de autocorreção e de revisão. Segundo Cassany, Luna e Sanz (1998) estes comportamentos aportam uma imagem empobrecida do processo de escrita e pouco individualizada. Deste modo, "debemos poner el mismo énfasis en el producto acabado y en la corrección que en el proceso de trabajo", (Cassany et al., 1998:261).

Segundo Barbeiro (2007) os alunos devem, desde cedo, ser implicados a *gerar* e *gerir* a variedade de possibilidades inerentes à produção escrita.

Nesta perspetiva de implicação e do importante papel do professor como potenciador da aprendizagem, surge a pergunta: como poderei ajudar os alunos a desenvolver esta competência? A competência da aprendizagem, na generalidade, define-se como uma capacidade de "regular e controlar a atividade mental através da aplicação de conhecimento metacognitivo e do uso orquestrado de estratégias de aprendizagem", (Vieira et al., 2007:30). É através do uso e gestão de estratégias que se pretende que seja potencializado o processo de motivação do aluno para a aprendizagem. Neste sentido, reforça-se a ideia de *conhecimento da tarefa* e o *conhecimento da estratégia* (Flavell, 1979).

Estas estratégias metacognitivas e autorreguladoras (Vieira et al., 2007:32) dizem respeito à utilização de estratégias de ação e de reflexão sobre os processos cognitivos com o objetivo de realizar uma determinada tarefa. Digamos que o aluno está a monitorizar o seu próprio comportamento, o uso de estratégias e a sua aprendizagem e é neste sentido que se aplica o treino estratégico em estratégias metacognitivas.

Na análise ao Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) onde foi aplicado este projeto constata-se a visão para formar "cidadãos tolerantes, justos, autónomos e civicamente responsáveis" (PEA, 2012:9) no desenvolvimento de competências que sejam necessárias para

o presente e futuro dos mesmos, sendo também uma das finalidades presentes no Programa de Espanhol (MEC, 2009:3) a promoção para "a autonomia do aluno no processo de aprendizagem, tornando-o responsável pelo uso da língua através da fixação de objetivos, pela gestão de aprendizagem e pelo aproveitamento dos recursos disponíveis", assim como "favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo estímulo continuado ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade e da autonomia".

O que se pretende é que o aluno, como agente social, desenvolva diversas competências resultantes da aprendizagem de uma LE e que simultaneamente seja gradualmente responsável por esse processo:

El alumno como agente social, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social; el alumno como hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes, [y] el alumno como aprendiz autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje (Instituto Cervantes, 2006).

Na gestão e regulação do processo de aprendizagem, surge o conceito de autonomia cujas principais terminologias teóricas irão ser abordados seguidamente.

O conceito de autonomia e as suas implicações estão abrangidas de uma complexidade de difícil definição absoluta. Vários autores definem este conceito e o relacionam à responsabilização no processo de aprendizagem. Como pode um aluno ser autónomo sem ser responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem? Kenny (1993:436) afirma que o desenvolvimento da autonomia não é apenas a liberdade para aprender, mas a oportunidade para tornar-se pessoa. Littlewood (1996:436) refere que se pode olhar a capacidade geral de um indivíduo pela independência que possui ao longo de várias situações em que se insere e de tarefas específicas.

Henri Holec (1981:3) define o conceito de pedagogia para a autonomia como a capacidade de gerir a aprendizagem, tal como refere:

the ability to take charge of one's own learning [...] is not inborn but must be acquired either by 'natural' means or (as most often happens) by formal learning, i.e. in a systematic, deliberate way [...] To take charge of one's learning is to have [...] the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning [...]

Como sugere o mesmo autor, trata-se do aluno alterar o seu papel de simples "consumidor" da língua e passar a ser "produtor" do seu próprio processo de aprendizagem.

Há nitidamente uma orientação para o reforço da responsabilidade e motivação e de um posicionamento crítico e estratégico para que o aluno aproxime o saber linguístico ao processo de aprender. Deste modo, aponta-se a necessidade de os alunos se libertarem de uma visão transmissiva da aprendizagem da língua para adquirirem o conhecimento cognitivo e as capacidades operatórias necessárias para o desenvolvimento de responsabilidade, planificação e regulação da aprendizagem, negociação e tomada de decisões (Vieira, 1999:25). Esta implicação do aluno nas diversas fases de aprendizagem ou desenvolvimento de uma tarefa, como a reflexão, experimentação, monitorização e autodireção (ibidem:57) levam o aluno a ter um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Consciente de que um profissional reflexivo e autónomo gera alunos autónomos, afigura-se relevante a promoção do saber de forma negociada e partilhada. Assim, o Programa de Espanhol (2009) remete-nos para a conceção de uma prática de (auto)questionamento e experimentação sistemáticos, num espírito colaborativo entre o corpo docente e alunos e uma constante reflexão e observação em sala de aula que garanta que os alunos e professor estejam a aplicar uma metodologia de aprendizagem autónoma.

Na aplicação da metodologia partimos de um aspeto geral e básico que é a planificação e controlo do próprio processo de aprendizagem por parte do aluno. Deve haver uma consciência e regulação deste processo por exemplo através da formulação de perguntas para observar as atitudes particulares na realização de determinadas tarefas ou para tratar dos erros, graus de dependência da autoridade do professor, etc. Podem-se usar questionários para tomar consciência de preferências, tendências, atitudes em relação à tipologia das tarefas, seleção de procedimentos de aprendizagem, desenvolvimento de estratégias... e partilhar com os colegas ou com o professor as ideias sobre o modo como se aprendem e usam as línguas (MEC, 2009:44).

Zimmerman (2001) considera que a aprendizagem é uma atividade que os alunos fazem autonomamente e de forma pró-ativa. Para além do aluno desenvolver as demais competências, aprende também a controlar a sua aprendizagem, a tornar-se mais independente e informado (Morais & Valente, 1991).

No ensino-aprendizagem, o desenvolvimento do "aprender a aprender" afigura-se importante, pois potencia a motivação para a aprendizagem, tal como Deci (cit. in Littlewood, 1996:432) expõe "feeling free and volitional in one's actions". Além do mais gera estratégias que podem ser utilizadas fora do contexto escolar. Nesta perspetiva, Holec (1981:1) defende que "by developing those abilities which will enable him to act more responsibly in running the affairs of the society in which he lives". Tal como Raya, Lamb & Vieira (2007:2) expõem no sentido lato o conceito de autonomia como sendo uma "competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social".

Um dos objetivos patentes neste projeto é o de consciencializar e desenvolver nos alunos competências, a fim de os tornar indivíduos mais autónomos na escrita, em contexto escolar e extraescolar, e na aprendizagem no sentido global. Fazer com que os alunos planifiquem, monitorizem e avaliem uma determinada tarefa escrita e que sejam conscientes das estratégias a utilizar, faz parte do treino estratégico levado a cabo no âmbito do projeto de intervenção.

Assim, os alunos são os principais agentes no ensino-aprendizagem, tal como Dearden refere:

O desenvolvimento da autonomia enquanto objetivo educacional (...) corresponde ao desenvolvimento de um tipo de pessoa cujo pensamento e ação em áreas importantes da sua vida deverão ser explicados através de referências às suas próprias opções, decisões, reflexões, deliberações – em resumo, à sua própria atividade da mente (cit. in Vieira et al., 2007:38).

Não obstante, o professor assume também um papel relevante para a promoção da autonomia, tendo em vista que um profissional com espírito crítico e autónomo forma alunos igualmente autónomos e com sentido reflexivo. Deste modo, cabe ao professor ajudar o aluno no

sentido de refletir sobre o seu papel e alterá-lo com vista a ajudar os alunos na promoção da autonomia.

No caso dos alunos e particularmente no projeto de investigação levado a cabo, o desenvolvimento da autonomia passará pela consciencialização da capacidade metacognitiva, responsabilizando-os pela própria aprendizagem, o que se chama de "knowledge about learning" (c.f. subcapítulo 1.1.2: conceito de metacognição).

1.1.4. A escrita processual

A escrita é a competência de referência ao longo do projeto de intervenção. É também a competência que todos nós, alunos e professores, utilizamos para comunicar, porém nem sempre nos apercebemos de que o ato de escrever requer atenção aos aspetos formais da língua, assim como aos aspetos de desenvolvimento da mesma.

Camps (2005:16) afirma que a escrita tem um duplo objetivo: discursivo-comunicativo e de aprendizagem.

A escrita desempenha, assim, um papel essencial na estruturação do pensamento e do discurso, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo e favorece o raciocínio lógico formal (Martlew, 1983; Applebee, 1984; Olson, 1995 cit. in Brandão, 2003:12).

No âmbito do ensino, a escrita é fortemente valorizada nos vários contextos sociais e profissionais e constitui um critério de avaliação da eficácia da escola por parte da sociedade (Brandão, 2003:11). De facto, a presença da escrita em elementos de avaliação é bastante relevante e recorrente, no entanto em contexto de sala de aula muitas das vezes a escrita é relegada para segundo plano, por motivos diversos.

No sentido de desenvolver a competência escrita na aula surge a principal pergunta: *Como ensinar a escrever?*

É nas décadas de 70/ 80 que a escrita sofre uma nova abordagem, fugindo do modelo tradicional, no qual a escrita era vista como um só ato, num modelo orientado para o produto final numa perspetiva meramente linguística, onde o enfoque seria na estrutura e nas características formais do texto. Para isso contribuiu a revolução na psicologia cognitiva com a introdução de novos conceitos e capacidades como a representação mental e o funcionamento da memória que possibilitaram a análise da escrita e que, por conseguinte, o enfoque deixasse de ser o produto final para ser o processo de construção textual. Tal como reitera Björk e Blomstrand (2000:29) "los enfoques modernos comparten un mismo proyecto: trasladar el énfasis desde el producto final hasta el proceso que conduce a dicho producto".

No sentido do exposto anteriormente, Cassany (2004) atesta que as produções escritas dos alunos em contexto de aula devem ser objeto de avaliação sumativa e "que aspira a que el alumno cometa cada vez menos errores, que tome conciencia de sus limitaciones y encuentre los procedimientos necesarios para superarlas, que poco a poco vaya *autorregulando* su proceso de escritura y sus conocimientos del idioma" (Cassany, 2004: 938).

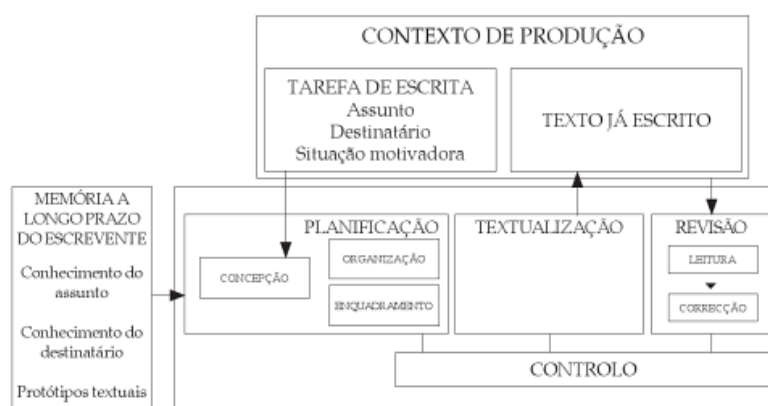
No entanto, atualmente surge a tendência contrária de escrever para ser avaliado formativamente tal como Amor (1993:114) refere "O aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas em relação ao produto final da escrita"⁵ (cit. in Brandão, 2003:20).

Não obstante da escrita processual não ser algo de novo para o aluno, é algo que não costuma aplicar, por variadas razões, uma delas a celeridade com que se baseiam as tarefas, por falta de tempo. O que leva a que os alunos se concentrem unicamente na execução e na escrita como um automatismo:

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

Este modelo de escrita constitui um marco de investigação e o modelo que destaco é o de Flower e Hayes (1980) o qual descreve as operações intelectuais realizadas aquando da escrita. Estes autores referem que na escrita existem diversos processos e subprocessos mentais que se organizam e que seguem regras de funcionamento flexíveis, conforme diferentes momentos. O modelo abaixo representado é exemplificativo do processo de escrita e dos seus subprocessos: a planificação, a textualização e a revisão, interrelacionando-se entre si.

Figura 3 - Modelo de escrita processual



(Hayes & Flower, 1980:11)

⁵ C.f. Análise ao manual escolar e aos critérios de avaliação para a disciplina de Espanhol (página 47).

Na planificação, etapa de "invenção" segundo Camps (1990:4), são utilizados vários subprocessos entre eles a organização, produção de ideias e definição de objetivos. Neste processo o aluno é levado a extrair informação do contexto e da memória para a elaboração de um plano orientativo para a produção de texto, segundo os objetivos estabelecidos.

A textualização é o processo de transformação do que foi planejado e organizado e, por fim, na revisão é feita a releitura para avaliar e verificar se os objetivos e as definições iniciais planejadas foram ou não cumpridas, prestando também atenção ao conteúdo e à forma.

De uma forma geral, estes três macroprocessos não podem ser vistos como fases hierárquicas e preestabelecidas, mas sim como processos que orientam e que estão presentes na produção textual escrita, uma vez que, por exemplo, o processo de revisão pode ser efetuado no final da planificação ou aquando da textualização, tornando-se num processo contínuo.

Assim, Camps (1990:13) salienta que o processo de escrita não é uma sequência linear de estádios, implica "um grande número de habilidades e diferentes níveis de processamento" e cada uma delas afeta a produção final.

Salema (1997:36) caracteriza o processo de escrita como um produto de aprendizagem com uma organização textual coerente em função de uma intencionalidade específica, assim como um processamento recursivo, interativo, dinâmico e contextual constituído por uma interação de estratégias associadas a competências cognitivas, linguísticas e metacognitivas de regulação do processo de escrita. Citando Cassany (1999:57) acerca do uso de processos cognitivos na escrita, este autor caracteriza-os como "distintas actividades de pensamento superior que realiza un escritor para componer un escrito, en el periodo de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que éste se da por acabado".

De facto, como se pode comprovar existem vários procedimentos metodológicos relacionados a esta destreza e várias teorias subjacentes. Castelló (2002) acrescenta que se afigura pouco provável que exista um processo de escrita ideal, pelo que este processo é flexível, dinâmico e diverso em função das situações discursivas que originam a tarefa de escrita. No entanto, parece existir consenso quanto à definição dos processos fundamentais da escrita, os quais: planificação, execução/ redação e revisão⁶. Nestes processos de escrita, o aluno é levado a autorregular e a monitorizar o seu trabalho, o que o leva a refletir e a adquirir consciência das

⁶ Abordagem da escrita como processo (c.f. Hedge, 1988; White & Arndt, 1991; Peha, 1995; Kast, 1999; Harmer, 2004; Barbeiro & Pereira, 2007; Guerra, 2007; Fayol, 1991; Scardamalia & Bereiter, 1986; Brown & Pressley, 1994; Prat & Izquierdo, 1998, entre outros).

necessidades e dificuldades e a forma de superação das mesmas, pode-se, assim, dizer que através da escrita o aluno é levado a pensar e aprender, desenvolvendo capacidades cognitivas e metacognitivas.

Este enfoque funcional e comunicativo está patente nos documentos orientadores do ensino-aprendizagem da LE⁷ e tem-se notado uma preocupação para que este modelo e as finalidades do mesmo sejam obtidas.

Em relação à escolha de uma abordagem processual de escrita para este projeto de investigação-ação foi baseada na análise das dificuldades e necessidades dos alunos nesta competência. Por verificar ausência de processos metacognitivos no desenvolvimento da mesma, assim como por verificar que as fases de escrita são praticamente inexistentes, limitando-se os alunos unicamente à redação do texto, fase de execução, não havendo qualquer planificação e revisão do mesmo⁸.

Camps (2005) refere que o interesse da investigação pelos processos de escrita deriva da perceção de uma situação de crise na competência escrita dos estudantes, encontrando na psicologia cognitiva um marco de apoio teórico.

Com este projeto de intervenção, comprovou-se que com a implementação de novos procedimentos de escrita, como estratégias de planificação, execução e revisão foi possível, através das tarefas propostas, promover e alterar hábitos nos alunos que os levaram a refletir como escrevem e que tipo de escritores são.⁹

⁷ C.f. subcapítulo 1.2.3.: Documentos reguladores do processo.

⁸ C.f. subcapítulo 2.1.1. (dados relativos aos instrumentos de recolha de dados na fase diagnóstica).

⁹ C.f. subcapítulo 2.3.1.:Análise dos resultados do questionário final.

1.2. Contexto de intervenção

Neste capítulo irei contextualizar e descrever o meio no qual desenvolvi o meu projeto de intervenção, deste modo procederei à caracterização da escola e da turma, apoiada por documentos normativos devidamente identificados, assim como todos os documentos reguladores que serviram de apoio para este projeto, documentos esses que são a base orientadora para o ensino-aprendizagem da língua espanhola, mais propriamente.

1.2.1. A escola

A escola na qual foi desenvolvida a minha intervenção é a E.B. 2, 3/ S de Monte da Ola¹⁰. Constitui a escola-sede do Agrupamento de Escolas do Monte da Ola e situa-se na freguesia de Vila Nova de Anha, no concelho de Viana do Castelo. É importante referir que, no presente ano letivo, foram registadas algumas mudanças nomeadamente a transformação deste agrupamento em mega-agrupamento, sendo atualmente constituído por três escolas: a escola sede E. B. 2, 3/ S de Monte da Ola, a E. B. 2, 3 Castelo de Neiva e a E. B. 2, 3 Carteadado Mena. Sendo que esta última está integrada no projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) faz com que este agrupamento seja referenciado como sendo TEIP.

Embora durante o meu percurso anterior de docência já tivesse tido a oportunidade de trabalhar nesta escola, este ano de estágio foi um redescobrir a dinâmica da escola, deste modo foram analisados vários documentos reguladores, tais como o Plano Anual de Atividades (PAA), o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) 2012-2016 intitulado "*Escola: caminho em construção, desafio para a mudança*", assim como o Relatório de Avaliação Externa, realizado pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) datado de 2012¹¹.

O Agrupamento tem uma conceção de Escola que se quer revestida de uma forte intencionalidade humanista e democrática, favorecedora da diminuição das desigualdades sociais. A pedagogia do Agrupamento está centrada no aluno, apostando na valorização da relação entre várias competências gerais como o saber, o saber-fazer e o saber-estar, a fim de permitir uma ligação da teoria à prática e do saber escolar ao saber do quotidiano.

Assente nestes princípios, surge a visão e a missão do Agrupamento:

¹⁰ Conforme autorização da menção da escola recebida pela Direção da mesma (Anexo 1).

¹¹ Documentos disponíveis em <http://www.esc-ola.com/> e <http://www.igec.min-edu.pt/> (acedido a 11/10/2014).

Visão: “Caminho em construção, desafio de mudança”.

Missão: “Qualificar a população escolar, valorizando a comunidade, envolvendo e transmitindo os valores da sociedade”.

De entre muitos valores que qualquer sociedade pode promover, o Agrupamento de Escolas do Monte da Ola propõe-se clarificar e vivenciar alguns na prática educativa das suas escolas sendo eles o respeito, a tolerância, a solidariedade, a justiça, a autonomia e a democracia.

Mais se acrescenta que, desde o início, houve um permanente contacto com todo o corpo docente e não docente para que o conhecimento e integração na escola fossem bem sucedidos.

1.2.2. A turma

A turma onde foi aplicado o meu projeto de intervenção foi uma turma de nono ano de escolaridade, cujo nível de Espanhol se situa no B1 (utilizador independente), segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001).

Quanto à carga horária, esta turma tinha dois blocos separados de 45 minutos na disciplina de Espanhol.

No início do ano letivo, era composta por 25 alunos, sendo 14 rapazes e 11 raparigas com uma média de idade de 14 anos. No final do primeiro período, passou a ser constituída por 26 alunos, devido à transferência de uma aluna para esta turma. É de referir que a turma possuía dois alunos referenciados com Necessidades Educativas Especiais (NEE), usufruindo de adaptações curriculares.

Segundo as informações que foram sido recolhidas nas reuniões de Conselho de Turma e em diálogos com a Diretora de Turma e docentes da turma, embora o aproveitamento da turma fosse suficiente, o comportamento seria insatisfatório, devido ao comportamento oscilante da turma.

Com base na observação direta das aulas efetuada constatei que os alunos, apesar da motivação para a aprendizagem da língua, eram alunos com falta de métodos de estudo e com um comportamento algo instável. Denotou-se igualmente que, numa fase inicial, os alunos que sentiam dificuldades de comunicação por interferência com a Língua Materna, erros que são devidos à fase da "interlíngua" em que se encontram e pelo fato de a Língua Materna e a Língua

Alvo serem línguas etimologicamente muito próximas o qual dificulta e pode restringir a participação dos alunos.

No que respeita à expressão escrita e com base nos dados observados e na análise do questionário inicial, referido no subcapítulo 2.1.1., os alunos não expressavam interesse para trabalhar a expressão escrita, embora a achassem importante para a sua aprendizagem. Para além disso, existia também ausência de estratégias de planificação e revisão por parte dos alunos, ou seja, estes não tinham consciência que a escrita era um processo e não um único produto final. Foi neste sentido e tendo em conta o enfoque processual da competência escrita que foi delineado o plano de intervenção baseado, assim, nas necessidades, dificuldades e expectativas deste grupo de alunos que irá ser detalhado no capítulo 1.3..

1.2.3. Documentos reguladores do processo como base para o desenho do projeto

A conceção deste projeto de intervenção teve como base vários documentos reguladores e orientadores neste processo de ensino aprendizagem e que constituíram linhas orientadoras complementadas com a análise de documentação teórica sobre o tema do projeto.

Assim sendo, foram planificadas e implementadas atividades tendo em conta a planificação anual da disciplina, aprovada em departamento, assim como o programa da disciplina emanado pelo MEC, apoiado sempre pelo manual da disciplina adotado pelo grupo de línguas e aprovado em departamento.

Tendo como referência o Programa de Espanhol para os 7º, 8º e 9º anos (MEC, 2009), uma das finalidades da expressão escrita é a de que os alunos devem "organizar e formular a mensagem, usando outras competências como a competência cognitiva e linguística. O tipo de texto escrito que vamos pedir ao aluno [...] terá de ser do seu interesse e enquadrar-se nas temáticas do *currículum*", (MEC, 2009:26). Ou seja, há uma preocupação de incutir nos alunos que a escrita é um processo e que, para tal, terá que ser organizada e estruturada. Para além disso, uma das orientações deste programa é a de "constituir uma estratégia de aprendizagem: aprender a aprender", (ibidem: 26). É neste sentido e seguindo estas linhas orientadoras que foram elaborados os objetivos e estratégias de intervenção e planificadas as atividades no âmbito deste projeto, a fim de desenvolver a autonomia na aprendizagem dos alunos e de desenvolver um enfoque processual no âmbito da expressão escrita.

O capítulo 6.1.3.3. ("*A tomada de consciência e o processo de utilização e de aprendizagem*") do QECR (Conselho da Europa, 2001:189, 238) vem enfatizar que a tomada de consciência no processo de aprendizagem permite que os aprendizes, para além de se tornarem mais conscientes, dominem o modo de executar uma determinada tarefa, devido ao facto de ativarem estratégias metacognitivas. Estes princípios metacognitivos passarão por um "Planeamento prévio, Execução, Controlo e Remediação a diferentes tipos de atividades comunicativas: Receção, Interação, Produção e Mediação", (ibidem: 90).

Também no Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006, no capítulo "*Procedimientos de aprendizaje*", há a implicação da monitorização no processo de realização de uma tarefa, deste modo, cabe ao aluno o papel de gerir:

un control consciente de los objetivos, parámetros y características de la tarea, así como de la actividad cognitiva, afectiva o social que se está ejecutando. El alumno que pone en marcha una o varias estrategias con el fin de llevar a cabo una tarea debe ser capaz de examinar la situación de aprendizaje–uso y planificar sus acciones anticipando el impacto que tendrán en la consecución de su objetivo. Mientras utiliza las estrategias, debe regular su desarrollo para, si lo considera necesario, introducir algún cambio. Finalmente, debe evaluar su propia actuación con objeto de identificar qué decisiones han podido tomarse adecuada o inadecuadamente y, así, poder corregir o reutilizar las estrategias en nuevas situaciones de aprendizaje y uso de la lengua (Instituto Cervantes, 2006).

É dentro deste molde de pedagogia para a autonomia que a escola define um dos seus objetivos, segundo Projeto Educativo do Agrupamento pretende-se "desenvolver nos alunos atitudes de autoestima e regras de convivência que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos e civicamente responsáveis", (PEA, 2012:9).

Quanto ao papel do professor, o programa refere que "O professor terá de considerar que escrever é um processo e que temos de proporcionar um *input* compreensível e utilizar técnicas que ajudem a desenvolver a escrita. [...] Escrever e rever o que se escreve requer tempo de dedicação, pelo que se devem proporcionar aos alunos os instrumentos para a revisão", (MEC, 2009:27). Cabe ao professor dar instrumentos e informações aos alunos para que estes desenvolvam a escrita tomando consciência que escrever é um processo.

Urge referir-se que embora o enfoque da intervenção fosse a expressão escrita, existiu sempre o cuidado de desenvolver atividades que envolvam e relacionem as restantes

competências (expressão oral, compreensão escrita e oral), de forma integrada e como potenciadora do interesse dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola.

1.3. Plano geral de intervenção

1.3.1. Objetivos

Relativamente à produção textual na expressão escrita, as estratégias que os sujeitos utilizam durante esta devem ajustar-se de forma ativa em função dos objetivos e do nível de aprendizagem. Por conseguinte, o uso de estratégias metacognitivas visa promover competências de expressão escrita.

É baseado nesta perspetiva que se delinearam os seguintes objetivos (c.f. Tabela 1):

1. Analisar representações dos alunos no que respeita à expressão escrita e aferir os processos metacognitivos utilizados no processo de escrita.
2. Diagnosticar e identificar as principais dificuldades dos alunos nas atividades de expressão escrita e utilizar estratégias que ajudem a ultrapassar essas dificuldades.
3. Desenvolver um plano de intervenção adequado à turma, desenvolvendo a aplicação de estratégias adequadas ao contexto, situação e estilo de aprendizagem dos alunos.
4. Desenvolver atividades que fomentem a motivação do aluno para a escrita e promover a reflexão sobre o processo de aprendizagem dos alunos na competência em análise.
5. Avaliar o impacto das estratégias implementadas e refletir sobre os resultados e dificuldades encontradas.

1.3.2. Estratégias pedagógicas de intervenção e instrumentos de recolha de dados

Nesta intervenção pretendeu-se que houvesse uma aproximação ao modelo de metodologia de investigação-ação, organizada nos seguintes ciclos: planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação. Tal como Lourenço, Oliveira & Monteiro (2005:2) referem esta metodologia "permite a ligação efetiva e eficiente entre a investigação e a sua aplicação em

termos práticos no processo educativo", ou seja deve existir uma adequação e um processo investigativo a favor da prática e da pedagogia.

Como instrumentos de investigação para a recolha de informação focados no professor utilizaram-se os seguintes recursos: observação direta das aulas, através de registos reflexivos e preenchimento de grelhas de observação de enfoque orientado.

Para além dos registos reflexivos provenientes da observação das aulas da orientadora cooperante, no sentido de haver uma recolha de dados e análise efetiva e de modo a expor aos alunos o tema de intervenção, houve um primeiro momento de lecionação e de intervenção, de forma articulada com as aulas da orientadora da escola, antes da primeira lecionação de aulas (em janeiro), as chamadas "aulas 0" ou aulas pré-intervenção.

A recolha de dados dos trabalhos dos alunos foi um instrumento de avaliação diagnóstica que teve por objetivo interagir com os alunos implicados na intervenção, providenciar-lhes informação e atividades relativas ao tema trabalhado e recolher e posteriormente analisar as representações dos alunos face à expressão escrita, bem como as dificuldades e estratégias utilizadas na produção de um texto.

Na fase de planificação, após identificação do tema/ problema/ necessidade, no sentido de melhor definir os objetivos da intervenção, recorreu-se a vários instrumentos de recolha de informação, tal como a observação direta na sala de aula, a já referida informação diagnóstica e a aplicação do questionário inicial.

No que se refere ao questionário inicial, passado aos alunos no dia 11 de dezembro, os principais objetivos foram: conhecer o perfil dos alunos, os seus hábitos de estudo e a sua postura e interesse face à disciplina de Espanhol; diagnosticar as preferências e dificuldades na expressão escrita e aferir as estratégias utilizadas na realização de uma atividade escrita, estando implicitamente a recolha de informações relativa ao uso de estratégias metacognitivas na expressão escrita. Na análise da informação recolhida¹² foi dado enfoque aos interesses e dificuldades dos alunos na escrita, bem como no uso de estratégias metacognitivas aquando da realização de uma tarefa de expressão escrita.

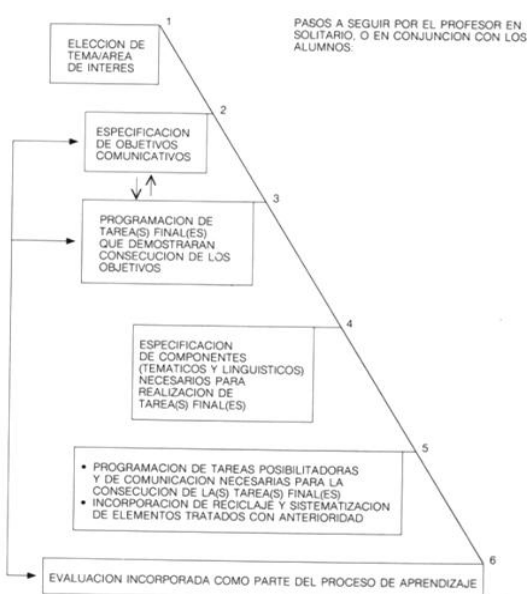
Na planificação das aulas foram elaborados materiais didáticos de acordo com a metodologia comunicativa – enfoque por tarefas, de Sheila Estaire (2004) com base na recolha de informação relativa ao projeto.

¹² C.f. subcapítulo 2.1.1.: Observação e diagnóstico inicial.

Neste sentido, as sequências didáticas visam envolver os alunos nas atividades, desenvolvendo as suas competências comunicativas e torná-los agentes responsáveis no processo de aprendizagem, no processo de compreensão, interação e produção. Deste modo, os alunos são envolvidos num processo de responsabilidade e reflexão sobre o processo de aprendizagem, para além de criar motivação no aprendente na tomada de decisões.

De modo a ser mais explícito o que se pretende com este modelo didático, apresenta-se o esquema seguinte com os passos a seguir na composição de objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

Figura 4 - Quadro para a programação de uma unidade didática através de tarefas



Tendo em vista o envolvimento da aluno no processo de aprendizagem, na fase de intervenção e em contexto de sala de aula foi solicitado aos alunos o preenchimento de questionários que regulassem o seu processo de aprendizagem, assim como reflexão conjunta de modo a que houvesse um *feedback* sobre as estratégias e atividades implementadas. Foram igualmente utilizados registos reflexivos e uma observação de enfoque orientado, de modo a que existissem mais elementos de análise e interpretação sobre o impacto da intervenção.

Tendo em vista os aspetos referidos anteriormente, o seguinte quadro representa uma síntese de objetivos, estratégias e instrumentos de investigação, bem como a informação a recolher. Estabelece-se uma relação entre os objetivos e as estratégias/ instrumentos a implementar ao longo da intervenção e da informação a analisar.

Tabela 1 - Quadro síntese de estratégias de intervenção

Objetivos	Estratégias/ Instrumentos	Informação
<p>1. Analisar representações dos alunos no que respeita à expressão escrita e aferir os processos metacognitivos utilizados no processo de escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de aulas prévias à intervenção e avaliação diagnóstica (efetuada na "aula 0" de estágio) - <u>objetivos 1, 2 e 3.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades, dificuldades e interesses dos alunos. • Representações dos alunos sobre o seu perfil de aprendizagem, utilização de estratégias aquando da escrita (estando implicitamente associadas as estratégias metacognitivas) e o seu interesse pela destreza identificada. • <i>Feedback</i> dos alunos sobre o seu desempenho e motivação face às atividades propostas e desenvolvidas e sobre o impacto das mesmas na aprendizagem. • Perceções da professora sobre o desempenho dos alunos e sobre o impacto e limitações das atividades e estratégias propostas.
<p>2. Diagnosticar e identificar as principais dificuldades dos alunos nas atividades de expressão escrita e utilizar estratégias que ajudem a ultrapassar essas dificuldades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário inicial aos alunos: recolha e análise de dados sobre hábitos de estudo; sobre a relação do aluno com a disciplina de espanhol e sobre a sua atitude face à expressão escrita (utilização de estratégias metacognitivas, tipologia textual que mais gosta, etc.) - <u>objetivos 1, 2 e 3.</u> 	
<p>3. Desenvolver um plano de intervenção adequado à turma, desenvolvendo a aplicação de estratégias adequadas ao contexto, situação e estilo de aprendizagem dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de aulas e registos reflexivos do professor* - <u>objetivo 3.</u> <p>* Note-se que nos registos reflexivos são considerados momentos descritivos de aula(s), incidentes críticos, reflexão sobre a formação, registos pontuais de momentos de aula(s) para reflexão, etc. Vieira & Moreira (2011:27).</p>	
<p>4. Desenvolver atividades que fomentem a motivação do aluno para a escrita e promover a reflexão sobre o processo de aprendizagem dos alunos na competência em análise.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e análise teórica orientada e aplicação de atividades que fomentem o uso de estratégias metacognitivas na expressão escrita - <u>objetivos 3 e 4.</u> 	
<p>5. Avaliar o impacto das estratégias implementadas e refletir sobre os resultados e dificuldades encontradas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de grelhas de autorregulação e de observação focalizada sobre as atividades desenvolvidas e posterior reflexão sobre o desempenho do(s) aluno(s) - <u>objetivo 4.</u> • Questionário final e reflexão - <u>objetivo 5.</u> 	

CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

2.1. Intervenção pedagógica

Este capítulo refere-se à fase de intervenção pedagógica e está dividido em vários momentos que constituíram as fases de intervenção do projeto, nomeadamente a fase de planificação (pré-intervenção), seguido da aplicação do projeto (intervenção) e monitorização da intervenção e, por fim, reporta-se uma síntese avaliativa do mesmo (pós-intervenção).

Ressalvo que na fase interventiva houve três ciclos distintos, a fim de dar seguimento ao modelo de investigação-ação, da ação, à observação e recolha de dados, à reflexão da ação.

Na referida fase de intervenção, as atividades mencionadas e descritas nos três ciclos foram alvo de uma seleção aprofundada e justificativa. Estas afiguram-se como sendo as mais relevantes para o projeto e as que se denotou que tiveram mais impacto na aprendizagem dos alunos.

2.1.1. Observação e diagnóstico inicial

No que se refere à observação de aulas, esta "desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola" (Reis, 2011:11). Optei por registar as minhas observações no que chamo de diário do professor. São apontamentos escritos que refletiram e contribuíram para o estabelecimento de parâmetros a implementar no segundo período aquando da minha fase interventiva.

É com base nas observações realizadas e com o apoio dos registos reflexivos registados nas aulas de observação, em consonância com a colaboração da orientadora (professora titular da turma), que verifiquei que a importância da expressão escrita nas aulas era, para além de diminuta, se afigurava como um fator de desmotivação para os alunos. Havia uma quebra de ritmo de trabalho quando os alunos eram confrontados com alguma tarefa escrita. É de referir que as aulas tinham a agravante de ter a duração de 45 minutos, o que na realidade se reduzia a, no mínimo, 40 minutos.

Deste modo, a observação direta das aulas permitiu-me delinear estratégias para a fase de intervenção e permitiu-me também conhecer hábitos e interesses do grupo e as suas dinâmicas de funcionamento.

A escolha da competência escrita surgiu a partir da identificação de um "problema", de uma dificuldade geral do grupo. Tal análise foi baseada na observação direta, assim como da minha intervenção prévia nas chamadas "aulas 0". Aliado a estes instrumentos de investigação, foi passado a 11 de dezembro o questionário inicial, posteriormente analisado e dado *feedback* aos alunos no início do segundo período.

Após identificada a destreza que iria ter mais enfoque neste projeto de investigação-ação foi importante aferir as dificuldades que os alunos sentiam aquando da escrita, o porquê de identificarem esta destreza como a que sentiam mais dificuldades (c.f. Gráfico 1).

Deste modo, nas aulas do "ciclo 0", pré-interventivo, realizadas nos dias 13, 15 e 20 de novembro houve, para além do primeiro contacto direto com os alunos, uma análise das representações dos alunos no que respeita à expressão escrita e avaliação dos processos metacognitivos utilizados no processo de escrita.

Esta tarefa de produção textual serviu não só para diagnosticar e comprovar os problemas sentidos pelo grupo, como para delimitar o tema relativo à área problemática em geral.

Como tarefa diagnóstica, foi pedido aos alunos que, após análise da letra de uma canção espanhola, escrevessem um texto descritivo sobre eles próprios, as suas características, gostos, etc., em modo de apresentação pessoal. A canção trabalhada tem como título "Ésta soy yo" e refere-se ao tema de apresentação e descrição pessoal, pertencente ao grupo espanhol "El sueño de morfeo". Como atividade foi pedido aos alunos que preenchessem espaços vazios com palavras da letra da música que tinham ouvido. Posteriormente, adaptaram a mesma letra a eles próprios, aos seus gostos, características físicas e pessoais, etc.

A análise dos textos permitiu-me identificar os seguintes problemas:

- Os alunos não planificaram o que iam escrever, tendo escrito diretamente no papel que vão entregar à professora;
- Os textos dos alunos não têm estruturação formal (introdução e conclusão);
- Há bastantes erros ortográficos e interferência com a LM devido à falta de revisão textual;

- Perante um obstáculo ou uma dificuldade, os alunos revelam falta de estratégias de superação. Recorrem unicamente à professora para tirar dúvidas ou superar dificuldades.

Pode concluir-se que os problemas identificados se referem à organização e estruturação textual. Os alunos não possuíam estratégias de escrita que lhes permitisse ultrapassar as dificuldades encontradas aquando da preparação e realização da tarefa.

Não obstante, como referi no meu Portefólio de Estágio, em reflexão datada de 25 de novembro:

Estas aulas foram, para mim, muito importantes para o estabelecimento de uma relação professora-aluno/ turma e para que fosse implementada a primeira atividade do projeto. No que respeita ao projeto, os alunos elaboraram um pequeno texto a partir da letra de uma canção, dando a conhecer-se melhor. O título do texto foi "Éste(a) soy yo" baseada na canção "Ésta soy yo" do grupo *El sueño de Morfeo*. (...) Este contacto pré-estabelecido penso que me ajudará nas futuras aulas de intervenção, pois já começo a conhecer os alunos, já houve uma interação com a turma importante para os alunos e para mim. Como referi no seminário de pós-observação "*já foi quebrado o gelo*" (Portefólio de Estágio, 2013:34).

Após análise da grelha com os critérios de avaliação¹³ propostos para a disciplina, elaborados pelo grupo disciplinar e aprovado em departamento, constatou-se que o peso na avaliação para o desenvolvimento da competência escrita era desproporcional à frequência e prática da mesma competência. Ou seja, como instrumentos de avaliação, que têm um peso na avaliação final de 80%, são referidos a produção escrita (testes e trabalhos escritos) e compreensão e produção oral, não especificando as percentagens inerentes a cada competência. Ora, sabendo da importância dada à competência escrita e sabendo que esta constitui não só uma área-problema, como um fator frustracional para os alunos e sequente desmotivação para a aprendizagem, afigurou-se relevante e premente delinear-se um projeto de intervenção de contornos justificativos como este.

Após análise do manual adotado¹⁴ constatei que a relevância da expressão escrita era insuficiente e desajustada às necessidades comunicativas dos alunos, sendo que em 10

¹³ Vide Anexo 2 - Critérios de avaliação para a disciplina de Espanhol.

¹⁴ MORGÁDEZ, M., MOREIRA, L. & MEIRA, S. (2011). *Español 3 - Nivel Elemental III - 9º/ 12º anos*. Porto: Porto Editora.

unidades temáticas existem 10 exercícios de expressão escrita¹⁵, dando uma média de uma atividade escrita por capítulo. Quando analisado o tipo de atividades deparamo-nos com tarefas de produção final, ou seja, não existem atividades processuais, os alunos são confrontados a realizar o "produto final". Para além disso, muitas das atividades não desenvolvem a destreza escrita na dimensão de produção textual, visto que cinco das referidas atividades de expressão escrita são de preenchimento de espaços e as restantes são tarefas que visam a produção textual em diversas tipologias sem as ter abordado ou ter sido dado um modelo previamente.

Pode-se concluir que tais atividades não possuem uma componente estratégica e processual e a finalidade de muitas delas não é a de desenvolver a competência comunicativa do aluno, senão uma abordagem formal da língua, não preparando o aluno para situações comunicativas reais e verosímeis através da competência escrita. Tal como Cassany (1999:35) reitera "aprender a escribir significa aprender a dominar cada uno de los géneros verbales para conseguir los objetivos deseados (...) o sea enseñar a escribir *narraciones, descripciones, cartas, etc.*"¹⁶

Com a finalidade da escrita ser transposta para eventuais futuros contactos com a língua e, como já referido, utilizar a produção textual em contextos autênticos, o Programa de Espanhol (MEC, 2009:26) enfatiza que "na vida quotidiana, a escrita está presente em inúmeras ocasiões que temos de incorporar à aprendizagem, sendo que a expressão escrita tem técnicas e objetivos próprios".

Relativamente à fase de planificação - pré-intervenção - no final do primeiro período pedi aos alunos que preenchessem o questionário inicial¹⁷.

Este questionário que me serviu de suporte e instrumento de investigação para a recolha de dados para a orientação da prática pedagógica foi aplicado a 11 de novembro e era constituído por quatro grupos, sendo estes:

I Eu

II Eu e a Escola

III Eu e o Espanhol

IV Eu e a Expressão Escrita

¹⁵ C.f. Anexo 3 - Cópia da página número 5 do manual suprarreferido.

¹⁶ Ênfase do autor.

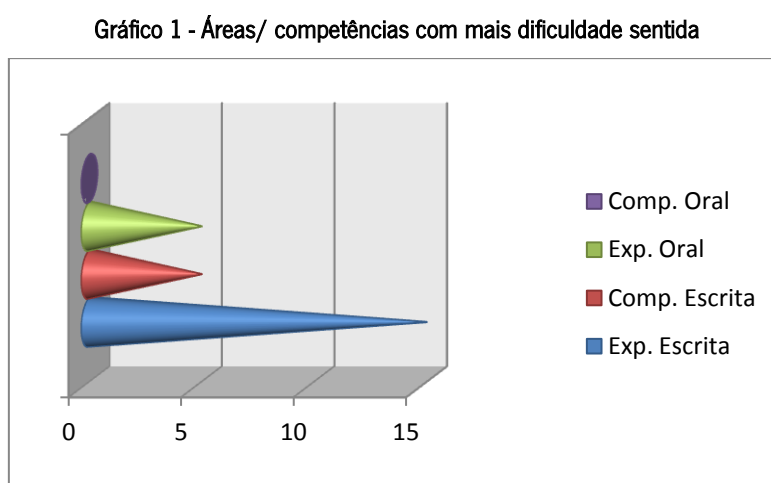
¹⁷ Vide Anexo 4 - Questionário inicial (modelo).

Os três primeiros grupos tinham como objetivo principal conhecer as necessidades, interesses e dificuldades dos alunos no âmbito escolar geral e no âmbito da disciplina de Espanhol. Posteriormente, o último grupo visava aferir a conceção dos alunos na competência de expressão escrita.

Desta forma, foram delineados os seguintes objetivos deste questionário:

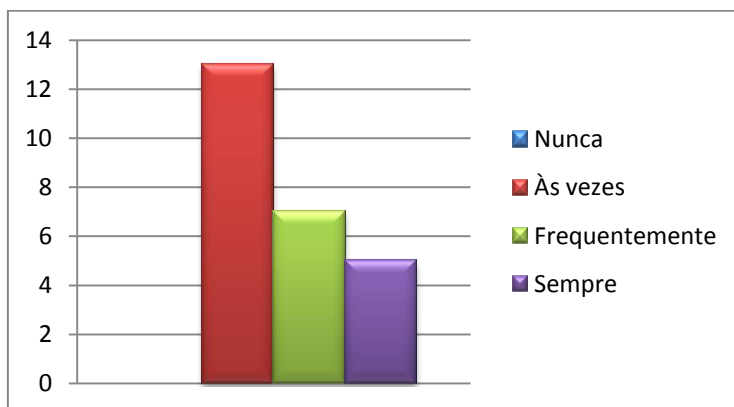
- ✓ Conhecer o perfil dos alunos e os seus hábitos de estudo;
- ✓ Conhecer a postura e interesse dos alunos face à disciplina de Espanhol;
- ✓ Diagnosticar as preferências e dificuldades na expressão escrita;
- ✓ Aferir as estratégias utilizadas na realização de uma atividade escrita.

O gráfico abaixo representado (Gráfico 1) revela os resultados dos alunos à identificação da competência que sentiam mais dificuldades e torna-se visível que a expressão escrita apresenta a área na qual os alunos revelavam ter mais dificuldades, com 15 alunos a optar pela mesma.



A fim de diagnosticar as preferências e dificuldades na expressão escrita, foi-lhes questionado a frequência na realização de atividades no âmbito da escrita em sala de aula e os dados indicam que a sistematização de tarefas abrangentes da componente escrita não são recorrentes, ou seja, há uma ausência na prática de produção textual em contexto de sala de aula.

Gráfico 2 - *Costumo realizar atividades de escrita nas aulas.*



Ainda na análise do questionário inicial, optei por detalhar e "esmiuçar" as fases de escrita para que fosse visível as áreas que os alunos sentiam mais dificuldades, quais as estratégias a aplicar futuramente e se os alunos se encontravam familiarizados com algumas delas.

Quanto às estratégias de planificação de uma atividade de escrita, no momento inicial, 15 dos 26 alunos refere que não realiza um esboço físico ou mental antes de escrever. Este conceito *pen to paper* ou *think-it-say-it* (Flower & Hayes, 1980) reflete essa conceção de ausência de estratégias de planificação por parte dos alunos. De facto, em conversa com os alunos, os mesmos já tinham confessado não fazer qualquer esboço antes de começar a escrever, como é exemplificado no Gráfico 3. Em seguida, o Gráfico 4 reflete a igual ausência de estratégias de planificação no que respeita à definição de objetivos e organização de ideias.

Gráfico 3 - *Fazer um esboço (mental ou no papel) ajuda-me antes de escrever*

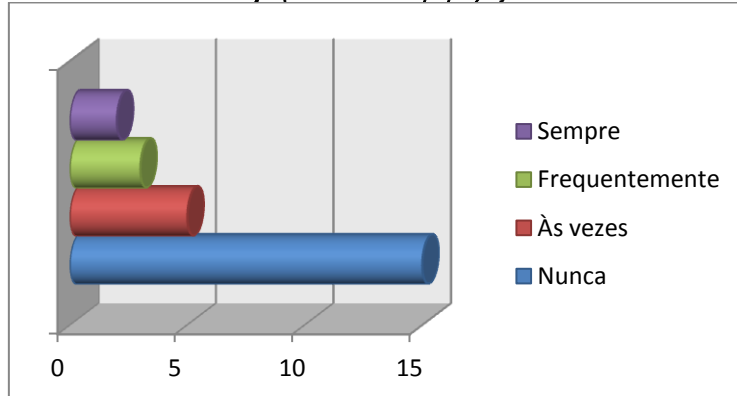
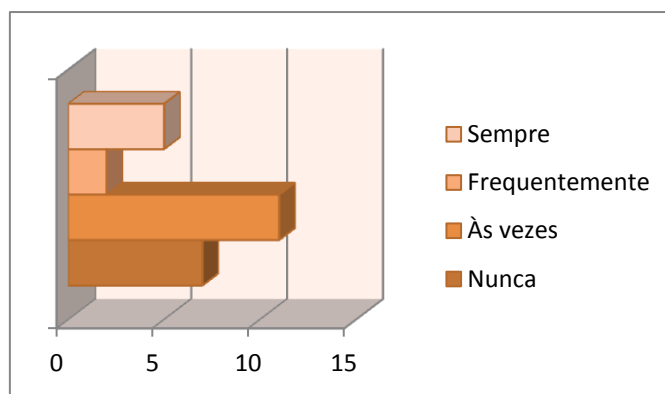
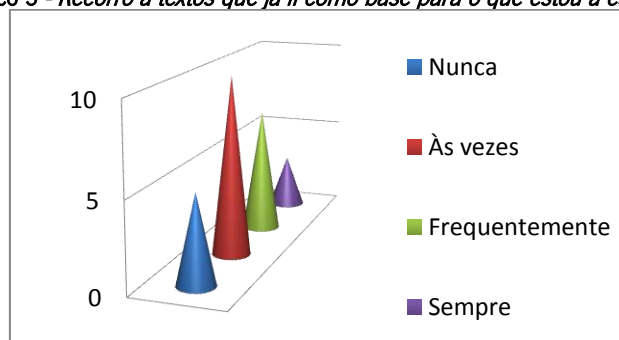


Gráfico 4 - *Penso na situação de escrita (quem escreve, a quem, porquê e para quê) para decidir o que vou escrever e como.*



Como estratégia de escrita, na fase de execução, muitos dos alunos recorrem a textos já lidos, ou seja, a textos abordados em contexto de aula e presentes no manual escolar. Embora, note-se que os dados não são muito concretos pois 10 dos alunos referem "às vezes" e 7 dos alunos referem "frequentemente", ou seja, é uma estratégia utilizada, mas nem sempre recorrem à mesma, como se torna visível na apresentação do seguinte gráfico (Gráfico 5). Com esta questão procura-se também aferir o recurso à memória a longo prazo, ou seja, se os alunos incorporam na nova tarefa elementos procedentes da sua memória para a produção textual.

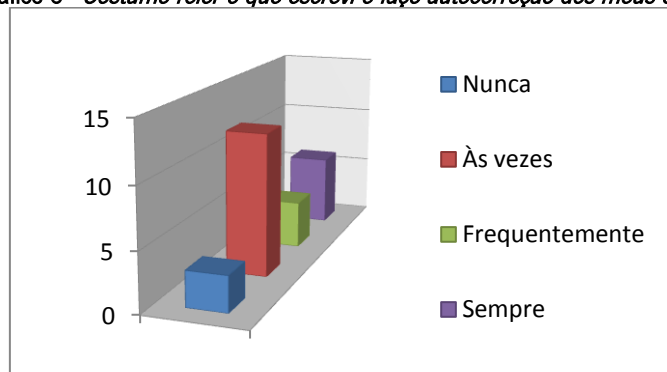
Gráfico 5 - *Recorro a textos que já li como base para o que estou a escrever.*



Por fim, no processo de revisão, 12 alunos referem que por vezes releem o que escreveram e fazem correções de erros. Estes dados demonstram que os alunos não costumam reler o que escreveram, o que nos leva a pensar que quando terminam entregam os textos sem fazer qualquer tipo de revisão. Para Flower e Hayes (1981; 1996), a revisão é uma das componentes fundamentais do processo de escrita pois são utilizados procedimentos e recursos que possibilitam a reflexão metalinguística e metacognitiva. Ora, os resultados representados no Gráfico 6 apontam para a ausência de uma reflexão em relação ao texto produzido e para a

ausência de uma (auto)avaliação da tarefa desenvolvida. Segundo Barbeiro e Pereira (2007:19), a revisão “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito”.

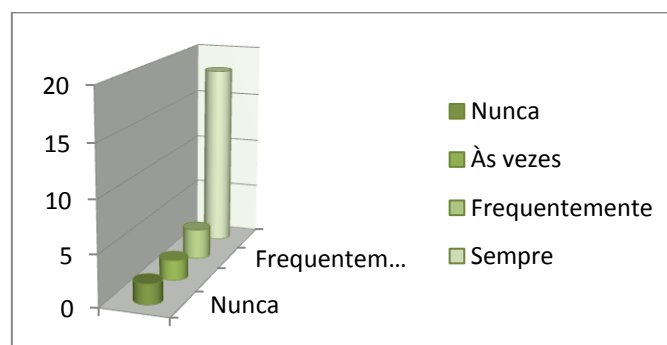
Gráfico 6 - *Costumo reler o que escrevi e faço autocorreção dos meus erros.*



Após a análise dos dados, conclui-se que, nesta fase diagnóstica, os alunos não vêm a escrita como um processo e, por isso, sentem dificuldades na produção textual e até desmotivação para a aprendizagem da mesma. Há pouca sistematização de hábitos de escrita o que leva os alunos a possuírem lacunas na destreza identificada. Os alunos não são conscientes de que o processo de escrita, não é unicamente o produto final, mas sim um conjunto de procedimentos em consonância com a utilização de estratégias com vista à realização da tarefa textual e que tal tarefa deve ter rigor na sua execução e não simplesmente escrever para terminar.

Porém, um dado relevante se acresce a esta análise. A maioria dos alunos revela consciência de que a realização de tarefas escritas servirão de apoio para a melhoria da sua aprendizagem e servirão de complemento para o desenvolvimento da sua competência comunicativa e linguística, como se revela o Gráfico 7.

Gráfico 7 - *Realizar atividades escritas ajudar-me-ão a melhorar a minha aprendizagem.*



No dia 6 de janeiro do presente ano, foram revelados os resultados do questionário inicial à turma, foi projetado uma apresentação em modelo *PowerPoint* com os gráficos representativos das respostas dos alunos. Houve igualmente uma reflexão conjunta sobre os dados recolhidos e sobre o "por quê" de algumas respostas e o que pude constatar foi que parte da falta de treino estratégico e da ausência de processos de escrita como o de planificação e revisão derivam da falta de tempo para a execução da tarefa, provavelmente devido à curta duração das aulas de Espanhol.

Mais se acrescenta que este questionário inicial foi um instrumento de recolha de informações complementárias à observação de direta das aulas efetuada durante a fase diagnóstica. Deste modo, permitiu-me elaborar um plano de intervenção adequado às necessidades e interesses dos alunos, assim como me permitiu planificar, direcionar e ajustar estratégias e a metodologia utilizadas no sentido de tornar a fase de intervenção mais adaptada ao grupo.

2.1.2. Primeiro ciclo de intervenção

Após a recolha e análise dos resultados obtidos na fase de diagnóstico, seguiu-se, assim, a fase de intervenção, a qual foi dividida em três ciclos.

O primeiro ciclo de intervenção foi realizado no decorrer do mês de janeiro no qual elaborou-se uma sequência didática com o intuito de os alunos adquirirem conhecimento sobre o processo de escrita em geral ao mesmo tempo que eram observados os procedimentos e as estratégias utilizadas por os mesmos em tarefas de escrita.

Segundo Castelló (2002) o objetivo de refletir sobre o processo de escrita determina os conteúdos a lecionar assim como a sequência de atividades.

A fim de alcançar os objetivos propostos no meu plano de intervenção, foram desenvolvidas atividades com um enfoque processual, no âmbito da expressão escrita, que visavam a aprendizagem centrada nos processos intervenientes na composição textual escrita, assim como a aplicação de estratégias que levasse os alunos a adquirir mais autonomia e que estes refletissem sobre o processo de aprendizagem através da autorregulação, monitorização e gestão das atividades.

Foram igualmente desenvolvidas atividades que, de modo geral, desenvolvessem a competência comunicativa e a incorporação das demais competências, para além da competência em análise, de modo a dar cumprimento aos pressupostos indicados na planificação anual da disciplina.

Por fim, com vista a aplicar os pressupostos gerais foram desenvolvidas as competências gerais para o desenvolvimento da competência comunicativa, como proposto no QECR (Conselho da Europa, 2001:147-156).

Procurei também implementar atividades e utilizar materiais que fossem ao encontro do interesse e motivação do grupo, para aferir os resultados dos mesmos elaborei uma grelha de observação focalizada¹⁸ no impacto das atividades e materiais utilizados nas aulas e que foi utilizada por mim, pela orientadora e pela minha colega de estágio, com o objetivo de comparar dados e fazer uma análise conjunta e cooperativa.

Quanto ao registo dos sumários das aulas, foram todos efetuados no final das mesmas e elaborados em conjunto com alunos e com a minha orientação, o que permitiu, por um lado, uma responsabilização e consciência por parte dos alunos no processo de aprendizagem, como a promoção de autocontrolo e autoavaliação do (des)empenho dos mesmos nas atividades levadas a cabo.

Comecei este primeiro ciclo por desenvolver atividades que fomentassem a motivação dos alunos para a escrita e para a promoção da reflexão sobre o processo de aprendizagem na competência em análise, dando seguimento a um dos objetivos estabelecidos no plano de intervenção.

Seguindo o modelo de Cassany (1999) na fase de motivação e introdução ao tema pretendeu-se motivar os alunos para o tema a abordar, mobilizando também conhecimentos prévios. Assim, para introduzir a unidade temática "Quien algo quiere, algo le cuesta", cujo tema central era o trabalho e as profissões, foi passado um *sketch*¹⁹ humorístico e estereotipado sobre algumas profissões que foi adaptado, no qual os alunos tinham que adivinhar de que profissões se tratava. A imagem abaixo representada retirada da planificação dessa aula é exemplificativa do procedimento da referida tarefa.

¹⁸ Vide Anexo 5 (modelo da grelha de observação).

¹⁹ Acuña, P. (2011)

Figura 5 - Procedimento para introdução e motivação ao tema

<p>• Visualización del video</p> <p>Los alumnos van a visualizar un pequeño video de recortes de series hispanas en las que se presentan varias profesiones y las caracterizan de manera cómica. Los alumnos tendrán que sacar apuntes de las profesiones habladas en el video y presentarlas en clase, expresando también su opinión sobre las profesiones y las situaciones presentadas.</p>	<p>20'</p>
---	------------

Na fase de leitura compreensiva e analítica (Cassany, 1999) a leitura surge como principal forma de *input*. É desta forma que os alunos irão analisar textos-modelo que servirão de referência para a produção textual futura. Este procedimento e estratégia serve também para a fase de pré-escrita, na geração de ideias e modelo de estruturação textual, assim como de alargamento de vocabulário.

Nesta tarefa, os alunos analisaram pequenos textos do manual e após a leitura e análise textual foi realizado um exercício de correspondência entre a imagens e textos, como se pode observar na imagem que se segue.

Figura 6 - Cópia da página 48 do manual

1. La cara, el carácter y los sueños.

a. A cada foto hazle corresponder un texto.

 <p>Ya no me hace falta más teoría.</p> <p>a.</p>	 <p>Con suerte, a los 40 logras un trabajo fijo.</p> <p>b.</p>	 <p>Mi madre me trata de otra manera desde que trabajo cada día.</p> <p>c.</p>
<p>☑ Javier Requejo, 20 años.</p>	<p>☑ Tania Castaño, 29 años.</p>	<p>☑ Javier Hernández, 20 años.</p>
 <p>El valor de las prácticas depende de tu actitud.</p> <p>d.</p>	 <p>Aporto más ganas y mi disponibilidad.</p> <p>e.</p>	 <p>Lo que te enseñan en la escuela es utópico.</p> <p>f.</p>
<p>☑ Amara Odériz, 23 años.</p>	<p>☑ Enrique Rivera, 20 años.</p>	<p>☑ Joseph María García, 24 años.</p>

<p>1. Está acabando el grado superior de Gestión Comercial y Marketing con unas prácticas de tres meses en IKEA.</p>	<p>2. Ha completado la teoría y la práctica de Enfermería con un "master" en cuidados críticos. Ahora es suplente en atención primaria.</p>	<p>3. Está terminando su ciclo formativo de grado intermedio en el módulo de carrocería del automóvil con prácticas en un taller.</p>
<p>4. Cursa sexto de Dirección de Empresas y Derecho y ha hecho prácticas este verano en la empresa Cuatrecasas.</p>	<p>5. Ha terminado el curso de doctorado en Farmacia y ahora es becario en Química Orgánica.</p>	<p>6. Ha hecho ya el proyecto de fin de carrera, es becario en estudios de arquitectura.</p>

Continuando o modelo de Cassany (1999), na planificação mobilizam-se conhecimentos prévios e estabelecem-se objetivos de forma a ajudar os alunos na planificação do texto.

Como parte do treino estratégico para a escrita, na fase de apresentação de estratégias, sugeriu-se aos alunos que elaborassem um texto de opinião sobre a profissão que foi escolhida aleatoriamente por eles através da retirada de um cartão com a profissão e a imagem correspondente. Neste texto os alunos tinham que a caracterizar e dar a conhecer, do seu ponto de vista, os prós e contras aliados à mesma.

É de referir que anteriormente os alunos elaboraram um exercício de pré-escrita, de modo a os apoiar na planificação da atividade e foi revista a estrutura a ter em conta na elaboração de um texto deste género textual.

Este exercício foi elaborado no quadro em conjunto com a turma e consistiu numa nuvem de ideias que os ajudaria na organização textual para elaboração do texto. Barbeiro (2003) sustenta que é na fase de pré-escrita que são definidos os objetivos e que são gerados e selecionados conteúdos, deste modo, esta fase é um plano orientador para a fase seguinte, a escrita.

Foi demonstrado aos alunos o funcionamento de uma estratégia de pré-escrita (*chuva de ideias*), para que, mais tarde estes pudessem aplicá-la de forma autónoma. Nesta fase, torna-se útil o recurso à organização de dados e ideias que partem de conteúdos já lecionados e que fazem parte da memória abrangente dos alunos. O trabalho colaborativo e a interação entre aluno-aluno e aluno(s)-professora também se afigura importante, não só para mim, enquanto professora-investigadora, por conseguir um melhor *feedback* por parte dos alunos, mas também por incitar algumas capacidades cognitivas e metacognitivas envolvidas neste processo. Tal como Barbeiro e Tavares (2009:59) afirmam:

O professor poderá analisar com os alunos a forma como utilizaram a informação recolhida nos recursos indicados: qual o grau de proximidade ou reformulação, como selecionaram a informação a partir desses diferentes recursos, como a compatibilizaram ou articularam; como poderão conjugar a informação disponibilizada com outras fontes de conhecimento, designadamente o manual ou o conhecimento pessoal dos alunos.

Na aula seguinte, o enfoque foi para o processo de textualização. Como estratégias de apoio à escrita, os alunos recorreram à atividade de *chuva de ideias* elaborada na última aula, assim como nos textos que tinham trabalhado no manual escolar (já referido anteriormente), o que lhes permitiu superar possíveis dificuldades sentidas a nível de organização textual e apoio

linguístico e delinear as intenções e objetivos da atividade, ou seja, definiram propósitos e formularam objetivos para a atividade.

Para além disso, foi efetuada a aplicação de estratégias de revisão (pós-escrita) de forma controlada, para que os alunos se familiarizassem com o momento de releitura, identificação e correção de erros/ falhas na escrita. Após esta atividade, os alunos tiveram que editar e redigir novamente os textos já com as correções, fase de retextualização segundo Cassany (1999).

Este processo faz igualmente parte da avaliação da atividade, ou seja do confronto entre o que foi escrito com os objetivos que tinham sido delineados.

A fim de ser mais visível todos os procedimentos levados a cabo neste ciclo de intervenção segue-se a seguinte tabela com a descrição de procedimentos, objetivos, fase de intervenção, assim como os instrumentos utilizados, de forma mais generalizada e sucinta. De ressaltar que as fases do treino estratégico são baseadas no modelo de Oxford (1990) e de O'Malley e Chamot (1990:158-159).

Tabela 2 - Síntese dos principais elementos da planificação do 1º ciclo de intervenção

1º ciclo de intervenção			
Objetivos	Procedimentos	Fases de treino estratégico	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Observação focalizada e posterior reflexão sobre as estratégias utilizadas pelos alunos nos momentos de pré-escrita, escrita e pós-escrita; - Implementação de atividades de escrita potencialmente motivadoras para os alunos e aplicação de tarefas que englobem os subprocessos da competência escrita; - Monitorização das atividades; - Aplicação de estratégias de automonitorização no final da atividade de escrita (revisão). 	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização e exercício de compreensão auditiva para introdução do tema da unidade; - Leitura e análise de textos que servirão de input para a realização das tarefas de escrita; - Realização de uma chuva de ideias em trabalho colaborativo; - Realização de um texto escrito de opinião de forma individual; - Releitura e correção de eventuais erros; 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação (desenvolver no aluno a consciência para a existência de vários tipos de estratégias); - Apresentação (fomentar o conhecimento que o aluno tem sobre as estratégias introduzidas); - Prática (aplicação das estratégias selecionadas); - Avaliação (avaliar o uso das referidas estratégias). 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário intermédio (final do 1º ciclo de intervenção).

<p>Estas estratégias de monitorização passarão por repensar, reler, descobrir, recriar, refazer um texto...</p>	<p>- Os alunos realizam a atividade de escrita refletindo nos procedimentos que utilizam na escrita;</p> <p>- "Pensamiento en voz alta en relación con las propias tendencias, preferencias, desarrollo de estrategias y procedimientos propios, etc." (PCIC, 2006);</p> <p>- Resposta ao questionário intermédio;</p> <p>- "Observación de otras personas (profesor, compañeros, etc.), a través de entrevistas, de cuestionarios, de exámenes, de trabajos, de registros, etc. en relación con el desarrollo de estrategias y procedimientos propios" (PCIC, 2006).</p>		
--	---	--	--

Em conclusão, a planificação desta sequência didática pretendeu fundamentalmente que os alunos adquirissem conhecimento sobre o processo de escrita, através do ensino de procedimentos que facilitem o domínio dos processos de planificação, textualização e revisão, ao mesmo tempo que implicados no desenvolvimento da sua própria aprendizagem.

De referir que no final deste ciclo de intervenção foi aplicado um questionário intermédio, cuja análise se encontra no capítulo 2.2..

2.1.3. Segundo ciclo de intervenção

No segundo ciclo de intervenção foram aplicadas estratégias metacognitivas nos três momentos da produção escrita. Esta fase corresponde à prática (semilivre) das estratégias já introduzidas.

No início deste ciclo foi também apresentado aos alunos os resultados do último questionário intermédio, fazendo uma reflexão conjunta sobre os dados constantes. De referir que os alunos sentem sempre um enorme interesse por conhecer os resultados e necessidade de se identificar com as respostas presentes. Penso que parte da tomada de consciencialização e responsabilização do processo de aprendizagem, por conseguinte os alunos adquirem novas capacidades e competências, como refere Vieira et al. (2007:27):

A responsabilidade implica a capacidade de avaliar as consequências da ação (ou da não ação) e requer, no nosso entender, a capacidade de utilizar conhecimento, compreensão, competências de pensamento e competências autorreguladoras de forma a levar a cabo um desempenho eficiente na aprendizagem.

De maneira a desenvolver atividades que fomentassem a motivação do aluno para a escrita e que promovessem a reflexão sobre o processo de aprendizagem dos alunos na competência em análise, segundo um dos objetivos descritos no plano de intervenção, foram criadas atividades de acordo com o interesse da maioria dos alunos e como tinham referido no questionário intermédio, após o primeiro ciclo de intervenção (c.f. Gráfico 8).

Como estratégias a utilizar neste ciclo de intervenção seguiu-se o modelo de Oxford (1990:152-163) "arranging and planning your learning", dando principal enfoque à identificação da finalidade e planificação da tarefa e, posteriormente, à revisão e avaliação ("evaluating your learning").

Para levar os alunos a refletir sobre as atividades propostas foi elaborada uma ficha de trabalho sobre a curta-metragem "Cuerdas", que podemos encontrar um exemplar no Anexo 6, no âmbito da unidade temática "Haz el bien sin mirar a quien", cujo tema predominante era a solidariedade e discriminação social.

O recurso didático à curta-metragem nas aulas de LE pressupõe um contacto direto e autêntico com a língua, num contexto "não artificial" e que prepara o aluno para ser um "agente social" (Conselho da Europa, 2001:19). Para além disso, este recurso, assim como outros

recursos audiovisuais revelam ser instrumentos de grande motivação para os alunos e para a promoção da aprendizagem da língua.

Na visualização de uma curta-metragem, os alunos estão numa situação de imersão linguística, dado que "estamos llevando al aula una actividad de lengua real, frecuente en la vida de cualquier de nuestros alumnos" (Varela, 2011:15).

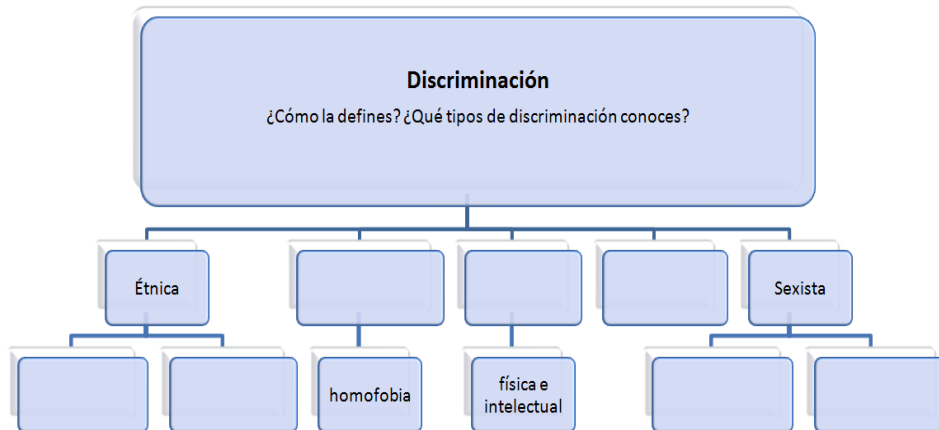
A escolha deste *input* para motivação e introdução de atividades relacionadas com a competência de expressão escrita teve um resultado bastante positivo nos alunos. Pelas observações realizadas *in loco* pareceu-me igualmente que a escolha da curta-metragem influenciou igualmente o interesse dos alunos para a aula e para as atividades propostas.

Com o objetivo de os alunos refletirem sobre o que iriam fazer em futuras tarefas e também para promover a comunicação entre eles, foi-lhes pedido que enquanto visualizavam a curta-metragem pensassem em palavras ou frases que expressassem o que sentiam e pensavam sobre o tema em questão, realizando posteriormente um diálogo entre eles e com a professora. O papel da professora foi o de incentivar e gerir o diálogo entre e com os alunos, com o intuito de os levar a refletir sobre o "por quê" da atividade proposta e qual a atividade que se segue: "Help your students understand the purpose by allowing them to discuss the purpose before doing the task itself" (Oxford, 1990:158).

Quanto à aplicação da ficha de trabalho, esta tornou-se num instrumento de apoio à curta-metragem e, acima de tudo, foi um instrumento de apoio à aprendizagem dos alunos, pois implicou que estes gerissem e monitorizassem o seu trabalho, levando-os a refletir sobre os objetivos associados a cada exercício. A capacidade metacognitiva de autorregulação da aprendizagem através das atividades desenvolvem no aluno "capacidades de observação, julgamento e análise crítica, correção, compreensão e resolução de problemas, planificação e apreciação de estratégias de remediação" (Vieira, Marques & Moreira, 1993:56-57).

Para além da ficha de trabalho, no momento de pré-escrita, foi introduzida ou revista outra estrutura de planificação da escrita. Foi projetado um exemplo de mapa conceptual, no qual os alunos, com as ideias e informações já recolhidas, elaboraram individualmente este tipo de esquema/ mapa. A imagem abaixo apresentada (Figura 7) representa o modelo de mapa que foi pedido aos alunos para preencher com frases, palavras, ideias, etc. A escolha do tema surgiu dos conteúdos que tinham sido lecionados em aulas anteriores e que estavam incluídos no tema geral da unidade.

Figura 7 - Mapa conceptual



Esta tipologia de exercício não era novidade para os alunos, pois na disciplina de Português os alunos são levados a realizar estes mapas mentais ou redes semânticas, a novidade foi transpor esse conhecimento para a disciplina de Espanhol, porém este processo foi bastante simples e fácil para eles e até bastante interessante e importante visto que houve uma interdisciplinaridade.

O mapa conceptual é uma técnica gráfica criada por Novak e seus colaboradores que nos apresentam este tipo de apoio à escrita como instrumento para organizar e representar o conhecimento (Novak et al. cit. in Díaz, 2002:194).

Foi também elaborada uma ficha de avaliação formativa, cuja matriz e modelo se encontram no Anexo 7, tendo por objetivo analisar o grau de autonomia dos alunos na utilização de estratégias de escrita. Uma vez que algumas estratégias já foram anteriormente introduzidas e sistematizadas é importante, neste balanço intermédio, aferir se o alunos as utilizam e se o conseguem fazer de forma autónoma.

Após análise ao questionário sobre a ficha de avaliação e após análise efetuada aos textos dos alunos pude concluir que:

- Todos os alunos (26) realizaram o exercício de pré-escrita, organizando ideias e definindo objetivos;
- No momento de textualização, alguns alunos (15) recorreram ao texto inserido no grupo de compreensão leitora para os seus textos escritos;
- Todos os alunos (26) dizem ter ativado conhecimentos prévios para a realização da atividade de expressão escrita;

- Unicamente três alunos não realizaram a revisão textual e possível correção de erros devido à falta de tempo;
- Parte dos erros encontrados (86%) são decorrentes da interferência da LM com a LE, mais propriamente na vertente lexical e na utilização de tempos verbais.

Devido a este último dado e por achar que esses erros, para além da interferência entre as duas línguas, devido à proximidade física e espacial, estavam já fossilizados, foi implementada uma atividade, numa aula posterior, na qual o principal objetivo era refletir sobre os erros dados (sua origem) e possíveis formas de os evitar futuramente.

A atividade consistia na leitura e análise de textos de opinião²⁰ sobre a curta-metragem já mencionada. De salientar que os textos eram uma compilação de frases que selecionei e retirei dos textos dos alunos presentes na ficha de trabalho e na ficha de avaliação.

Em pequenos grupos, os alunos foram levados a realizar o processo de revisão textual, ou seja, releitura, identificação e posterior correção de erros presentes. Erros esses que formalmente entorpeciam a compreensão da mensagem geral.

Este modelo de atividade no momento de revisão aparece também representada no Programa de Espanhol (MEC, 2009:26) no qual se sugere a "troca dos textos com o companheiro para serem corrigidos / Socialização dos textos dos alunos para identificar os erros".

A revisão colaborativa surgiu no sentido de fazer uma reflexão conjunta sobre os principais erros e interferências entre as duas línguas, assim como da necessidade de ajuda na identificação dos erros, pois, em conversas anteriores com os alunos, estes referiram que na maioria das vezes não conseguiam identificar os próprios erros.

Através da observação realizada durante esta atividade e na posterior reflexão no momento de pós-observação, constatou-se que o trabalho colaborativo é uma forma de trabalho bastante motivadora para os alunos, para além da própria correção de erros ser também bastante motivadora para os alunos porque como muitos referiram "pareciam professores" e muitos deles até utilizaram a caneta vermelha para assinalar e corrigir os erros presentes nos textos. Isto revela que estas tarefas que envolvem uma tomada de decisão e o envolvimento dos alunos como principais agentes, leva-os a serem responsabilizados e a tomarem consciência no processo de ensino-aprendizagem.

²⁰ Vide Anexo 8 (textos com seleção de erros dados pelos alunos em textos escritos).

Deste modo, os alunos foram conduzidos a avaliar a sua própria aprendizagem, evitando o procedimento mais utilizado de correção efetuada pela professora. Como sugere Oxford (1990:161) "for writing, avoid teachers frequent practices of appropriating the whole error-monitoring and splashing fountains of red ink over students' compositions". Assim como a responsabilizarem-se pela própria revisão e correção de erros, pois quando os erros são corrigidos pelo professor não tem qualquer impacto para os alunos (c.f. Bessonat, 2000).

Também Cassany (2000:17) advoga que “pocas veces renunciamos a nuestra autoridad de maestros para aprender de lo que los alumnos escriben o quieren escribir, para entenderlos y ayudarles a saber decirlo”.

Para além disso, o trabalho cooperativo e a interação grupal ajuda a partilha de opiniões e estratégias. Para as autoras Camps e Ribas (1993) nas situações de revisão em colaboração a função dos colegas é a de destinatários intermédios. Refere, também uma conceção sócio-construtiva do ensino da escrita através da compreensão dos mecanismos relacionados com a interação entre membros do grupo, construindo cada qual a sua competência comunicativa.

No final do segundo ciclo, foi passado aos alunos um questionário intermédio²¹ para avaliar o tipo de escritores que são, nomeadamente no que diz respeito à utilização de estratégias de forma autónoma e para redefinir objetivos para o próximo ciclo de intervenção, se necessário. A análise a este questionário intermédio está evidenciada no capítulo 2.2..

Segue-se a tabela com um resumo dos principais elementos planificados neste segundo ciclo de intervenção.

Tabela 3 - Síntese dos principais elementos da planificação do 2º ciclo de intervenção

2º ciclo de intervenção			
Objetivos	Procedimentos	Fases de treino estratégico	Instrumentos
<p>- Análise e reflexão conjunta sobre os resultados do questionário intermédio (1º ciclo de intervenção);</p> <p>- Aplicação de estratégias metacognitivas nos três momentos da produção escrita. Esta fase</p>	<p>- Visionamento de uma curta-metragem;</p> <p>- Organização e estruturação de ideias através de diálogo interativo entre alunos e professora;</p> <p>- Definição de objetivos tendo</p>	<p>- Preparação;</p>	<p>- Ficha de trabalho;</p> <p>- Ficha de avaliação formativa;</p> <p>- Questionário intermédio.</p>

²¹ Vide Anexo 10 (modelo do questionário intermédio - 2º ciclo de intervenção)

<p>corresponderá à sistematização das estratégias já implementadas;</p> <p>- Envolvimento dos alunos no processo de revisão e na sua aprendizagem de modo a refletir sobre a mesma;</p> <p>- Reflexão sobre as estratégias utilizadas pelos alunos no âmbito das atividades efetuadas.</p>	<p>em atenção o contexto do elemento de escrita;</p> <p>- Elaboração de um mapa conceptual de apoio à escrita;</p> <p>- Textualização com base no mapa conceptual e com base nos exercícios presentes na ficha de trabalho;</p> <p>- Revisão do que foi planificado e escrito;</p> <p>- Aplicação das estratégias introduzidas anteriormente na ficha de avaliação formativa (autorregulação da atividade de escrita);</p> <p>- Atividade de revisão colaborativa;</p> <p>- "Formulación de preguntas y respuestas explícitas (mediante diálogos socráticos, cuestionarios, parrillas, etc.) en relación con el modo de afrontar el aprendizaje del español y otras lenguas (estilo de aprendizaje, tendencias y preferencias hacia el desarrollo de estrategias y procedimientos propios, condiciones que favorecen el aprendizaje, reacciones ante los errores, etc.)" (PCIC, 2006);</p> <p>- Reflexão conjunta sobre os principais erros dados e encontrados nos textos dos alunos;</p> <p>- "Reflexión espontánea de un modo tácito y paralelo a la</p>	<p>- Apresentação;</p> <p>- Prática;</p> <p>- Avaliação.</p>	
--	---	--	--

	<p>experiencia o a las actuaciones concretas durante la ejecución de tareas de aprendizaje y uso de las lenguas" (PCIC, 2006).</p> <p>- Resposta ao questionário intermédio;</p> <p>- "Observación de otras personas (profesor, compañeros, etc.), a través de entrevistas, de cuestionarios, de exámenes, de trabajos, de registros, etc. en relación con el desarrollo de estrategias y procedimientos propios" (PCIC, 2006).</p>		
--	---	--	--

2.1.4. Terceiro ciclo de intervenção

No terceiro ciclo de intervenção, para além de haver um desenvolvimento de atividades que promovessem um enfoque processual da escrita e a utilização de estratégias metacognitivas na realização de tarefas, pretendeu-se também avaliar o impacto das mesmas na aprendizagem dos alunos e aferir o grau de autonomia dos mesmos.

Nesta fase, pretendia-se que os alunos aplicassem as estratégias e recursos já aprendidos de forma consciente e autónoma, deixando o período de prática controlada.

O objetivo foi o de observar o que os alunos tinham adquirido e conseguiram aplicar especificamente nos momentos de pré-escrita e escrita, seguido do enfoque no processo de revisão. Por conseguinte, houve uma focalização da observação e aplicação de estratégias de avaliação da aprendizagem, nomeadamente autoavaliação e autorregulação de erros (revisão e correção). Aspeto apontado pelos alunos no questionário intermédio de 2º ciclo de intervenção (c.f. subcapítulo 2.2.).

Neste último ciclo de intervenção foi abordada uma nova unidade - "Alma sana en cuerpo sano", referente a hábitos e estilos de vida e a algumas doenças associadas.

Como tarefas associadas ao tema, com a finalidade de fazer uma revisão e alargamento de conectores textuais, foi proposto aos alunos uma atividade na qual através dos conectores presentes em cada parágrafo e da sua função e por meio da mensagem do texto, os alunos tinham que organizar os parágrafos, a fim de construir e organizar um texto com uma mensagem coerente.

A escolha de conectores teve em conta os pressupostos presentes na planificação anual da disciplina, assim como na lista de conectores referente ao nível B1 presente no capítulo 6 - "Tácticas y estrategias pragmáticas: marcadores de discurso" do Plan Curricular do Instituto Cervantes (2006).

Desta forma, "os conectores funcionam como guias do processo interpretativo e facilitam a construção (da representação mental) da estrutura do texto" (Lopes, n.d.).

Esta atividade servia também de apoio à realização da produção textual, visto que se esperava que os alunos incorporassem os conectores que tinham aprendido ou revisto na tarefa seguinte e, subsequentemente, ajudá-los na organização textual.

Como tarefa final propôs-se a realização de um texto informativo, no qual os alunos tinham que referir conselhos para um estilo de vida saudável. Para ajudá-los neste processo de escrita e para estes regularem a atividade foram criadas as seguintes perguntas expostas na Figura 8. Reiterando o que Cassany (1993) destaca "de esta manera ayudamos los alumnos a construir el significado del texto, damos pautas sobre la forma que debe tener el escrito y la manera de conseguirlo. En definitiva, colaboramos realmente a que puedan desarrollar sus propias estrategias de composición".

Figura 8 - Lista de perguntas aquando da atividade de escrita

No te olvides de responder a las preguntas:

- ¿A quién va dirigido el texto?
- ¿Cuál es su propósito/ objetivo de tu mensaje?
- Una vez que tengas toda la información que quieres incluir:
 - ¿Cuál va a ser el titular?
 - ¿Qué ideas vas a incluir en cada párrafo?
 - ¿Qué información vas a incluir en la entradilla y en el cuerpo (desarrollo del texto)?
- ¿Cuáles fueron las estrategias que has utilizado para hacer esta tarea?
 - ¿Tuviste dudas o dificultades? ¿Por qué?

Torna-se fundamental que na produção textual haja significação, que seja sustentada numa adequação linguística e contextual, a fim de potenciar a escrita enquanto meio de expressão, de organização do pensamento, desenvolvimento linguístico e construção da aprendizagem (Barbeiro, 1999).

Com o modelo de escrita de opinião e com os instrumentos fornecidos previamente pretende-se que o aluno seja um escritor autónomo²², visto que é levado a participar diretamente nas decisões em relação ao que pretende escrever, pois na escrita há uma relação estreita entre a experiência pessoal e os conhecimentos prévios que o escritor possui sobre o tema, o código, as convenções da língua e as suas experiências enquanto compositor de textos (Cassany, 1999). Por isso, aprende-se a escrever e a refletir sobre o processo e sobre o pensamento a desenvolver na escrita.

Para avaliar este ciclo de intervenção foi criado um questionário em forma de *checklist*, na qual os alunos tinham que assinalar os procedimentos realizados durante a tarefa de escrita. Os resultados estão evidenciados no seguinte capítulo (2.2.).

Segue-se, por fim, a tabela global e sumativa dos principais aspetos decorrentes deste último ciclo de intervenção.

Tabela 4 - Síntese dos principais elementos da planificação do 3º ciclo de intervenção

3º ciclo de intervenção			
Objetivos	Procedimentos	Fases de treino estratégico	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Introdução, revisão e alargamento de conectores textuais (uso e significado); - Focalização da observação na atividade de pré-escrita (organização de ideias e definição de objetivos); - Focalização da observação na atividade de textualização (superação de dificuldades - estratégias) e posterior observação e análise da fase 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização textual através de conectores; - Reflexão de objetivos e propósitos para a atividade de escrita; - Elaboração de forma autónoma da planificação da atividade de escrita (formular e estruturar o texto); - Produção textual com base no planeamento anterior e utilizando os conetores 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação; - Prática; - Avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário intermédio (3º ciclo) e questionário final.

²² C.f. conceito de autonomia: subcapítulo 1.1.3.

<p>de revisão (com enfoque na identificação e correção de erros);</p> <p>- Análise e reflexão sobre o impacto das estratégias, materiais e atividades propostas no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, nomeadamente para promoção da autonomia.</p>	<p>textuais abordados anteriormente;</p> <p>- Revisão e reformulação dos textos produzidos.</p> <p>- "Actualización y ensayo en la mente de forma reiterada de las propias actuaciones y reacciones durante la ejecución de tareas de aprendizaje y uso del español u otras lenguas" (PCIC, 2006);</p> <p>- Realização do questionário intermédio e final;</p> <p>- Reflexão sobre o uso de estratégias, materiais e atividades e seu impacto na aprendizagem dos alunos;</p> <p>- "Observación de otras personas (profesor, compañeros, etc.), a través de entrevistas, de cuestionarios, de exámenes, de trabajos, de registros, etc. en relación con el desarrollo de estrategias y procedimientos propios" (PCIC, 2006).</p>		
---	--	--	--

2.2. Monitorização da intervenção: análise dos resultados dos questionários intermédios

Como referido anteriormente, ao longo da intervenção foram utilizados vários instrumentos que me permitiram aferir informações sobre os materiais, atividades e estratégias utilizadas. Para além disso, permitiu-me ainda confrontar os dados constantes da análise dos instrumentos com as observações diretas que ia realizando nas aulas.

A informação que ia recolhendo forneceu-me um melhor e maior *feedback*, a fim de redefinir estratégias e/ ou práticas e de demonstrar, por outro lado, aspetos positivos da minha prática.

Para tal, foi utilizada uma grelha de observação focalizada²³ no impacto das atividades, materiais, procedimentos e atitudes que levam à motivação para a aprendizagem do grupo, visto que os alunos revelavam "picos" de interesse e o comportamento oscilava conforme o interesse pela atividade.

Esta grelha foi aplicada nos três ciclos de intervenção pela orientadora, pela minha companheira de estágio e por mim com o objetivo principal de avaliar o impacto de estratégias, atividades e materiais utilizados na aprendizagem e motivação dos alunos.

Após vários diálogos em conjunto e reflexões efetuadas e após análise de todos os dados relativos a este instrumento, pode-se concluir e destacar o seguinte:

- Os alunos envolveram-se de forma positiva em todas as atividades propostas, destacando-se as atividades de trabalho grupal (trabalho colaborativo);
- Na generalidade, as estratégias implementadas potenciaram o interesse dos alunos pela atividade e levaram os alunos a serem mais conscientes da sua aprendizagem;
- Por vezes, teve de haver mais clareza e reformulação de instruções para que os alunos compreendessem o(s) objetivo(s) da atividade;
- Todas as atividades tiveram como principal objetivo a motivação e a tomada de consciência para o processo de aprendizagem dos alunos;
- Os materiais e recursos aplicados quase sempre foram ao encontro do interesse dos alunos;
- A interação professora-alunos/ turma e vice-versa foi positiva, uma vez que houve sempre cooperação e interajuda que facilitaram o desenvolvimento de atitudes e postura motivadoras na sala de aula.

Os questionários intermédios aplicados no final de cada ciclo de intervenção foram outro instrumento utilizado para monitorizar a minha intervenção.

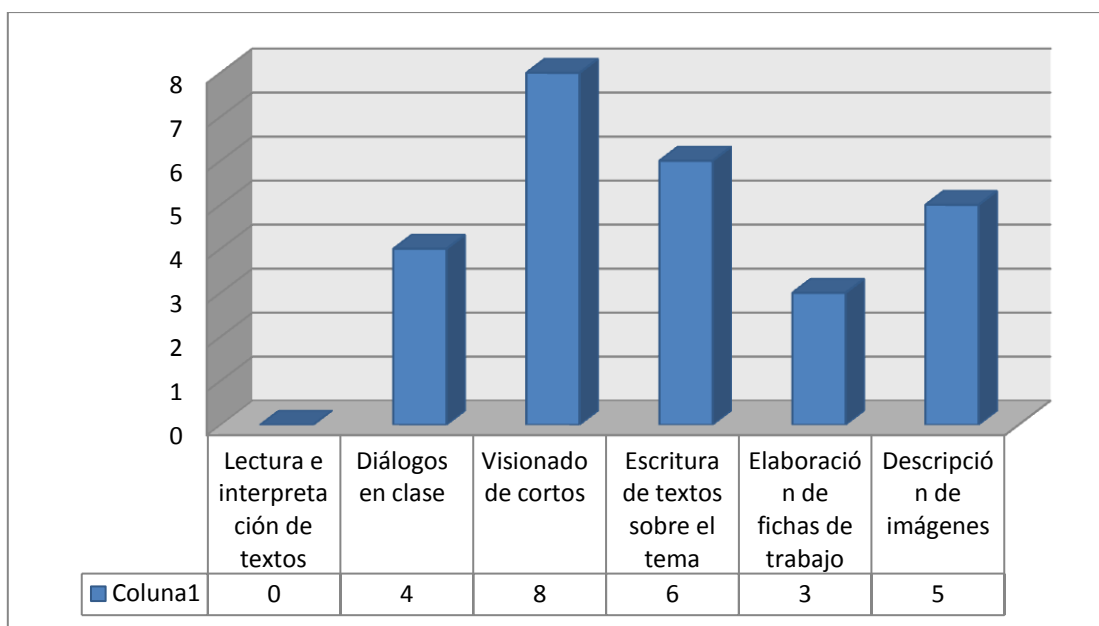
Segue-se uma análise global de algumas das respostas dos alunos aos três questionários intermédios, do qual surgiu este estudo crítico e reflexivo da fase de intervenção.

²³ Vide Anexo 5 (modelo da grelha de observação focalizada).

Relativamente ao questionário final do 1º ciclo de intervenção²⁴ salienta-se o recurso às curta-metragens e atividades associadas à mesma como sendo um dos recursos didáticos mais motivador para os alunos e, por conseguinte, mais cativador da atenção e interesse para a aprendizagem do grupo, como se pode verificar no gráfico 8.

Ressalva-se que esta pergunta não se relaciona diretamente com a expressão escrita, tendo por objetivo holístico uma reflexão, por parte dos alunos, sobre a tipologia de atividades mais motivadora que foi aplicada.

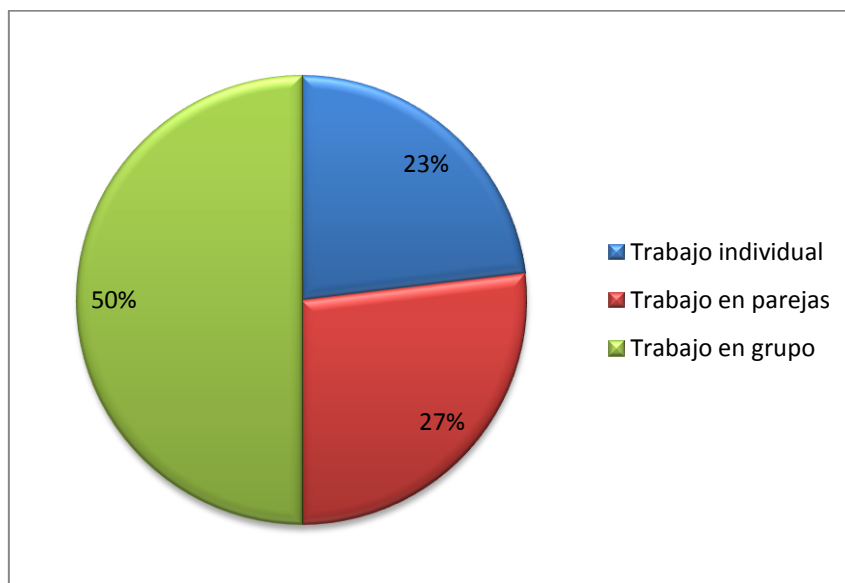
Gráfico 8 - De las actividades que hemos llevado a cabo en clase, ¿cuál fue la que más te gustó?



Quanto à forma de trabalho que mais desenvolve o processo de aprendizagem, destaca-se claramente o trabalho de grupo. De facto, o trabalho colaborativo já tinha sido evidenciado em vários pontos como sendo umas das melhores formas para os alunos aprenderem e também se sentirem motivados. No gráfico 9 pode constatar-se que metade da turma é expressiva em escolher o trabalho grupal como uma das formas de trabalho que mais os levou a aprender, digamos que na partilha de conhecimentos, os alunos aprendem partilhando, ajudando e conhecendo.

²⁴ Vide Anexo 9 (modelo de questionário intermédio - 1º ciclo de intervenção).

Gráfico 9 - *¿Cuál de las formas de trabajo te sirvió más para aprender?*



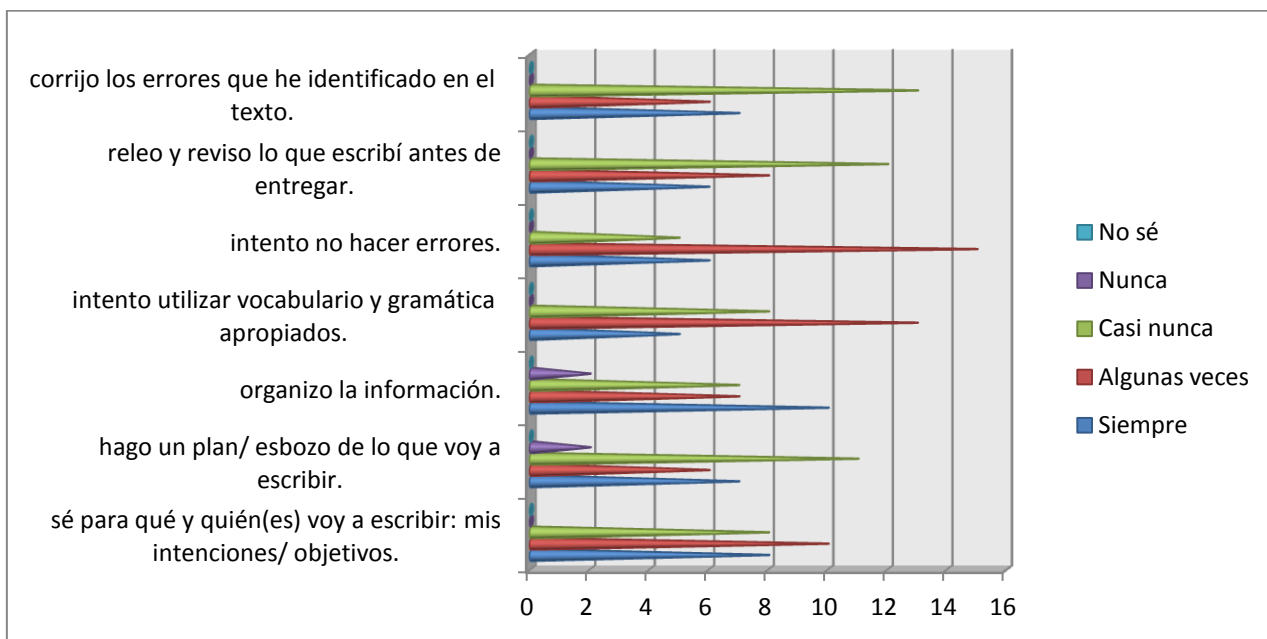
Quanto aos dados relativos à autoavaliação realizada pelos alunos no que refere ao uso de estratégias no processo de escrita, os resultados revelam que, apesar de já conhecerem e estarem conscientes das estratégias de escrita (dado que nenhum dos alunos respondeu que desconhecia a resposta), os alunos nem sempre as utilizam.

Há, deste modo, uma falta de sistematização na utilização de estratégias, nomeadamente de pré- e pós-escrita, devido à ausência de uma prática procedimental. A maioria dos alunos refere que quase nunca faz a revisão e correção de erros, assim como a elaboração de um esboço/ plano de escrita.

Destaco, porém, que os dados parecem algo inconclusivos pois há uma grande parcela dividida entre "algumas vezes" e "quase nunca". O seguinte gráfico (Gráfico 10) refere-se ao final do primeiro ciclo de intervenção, no qual se pretende fazer uma síntese dos principais processos utilizados pelos alunos em atividades de escrita.

Concluiu-se que, nesta fase, os alunos apesar de familiarizados com os processos subjacentes, nem sempre são conscientes da sua utilização.

Gráfico 10 - Subprocessos utilizados pelos alunos em atividades de expressão escrita.



Após o segundo ciclo de intervenção foi aplicado novamente um questionário intermédio²⁵ que visava fundamentalmente avaliar o nível de autonomia dos alunos na realização das tarefas, assim como a utilização de estratégias nos processos de escrita que os alunos sentiam que ainda tinham que melhorar. Assim sendo, ficou claro, através da análise do Gráfico 11, que a fase processual que os alunos sentem mais dificuldades e necessidade de melhorar é na utilização de estratégias de pós-escrita, nomeadamente na fase de revisão (identificação e correção de erros).

Estes dados revelam que os alunos não são ainda verdadeiramente capazes de utilizar estratégias como um escritor autónomo.

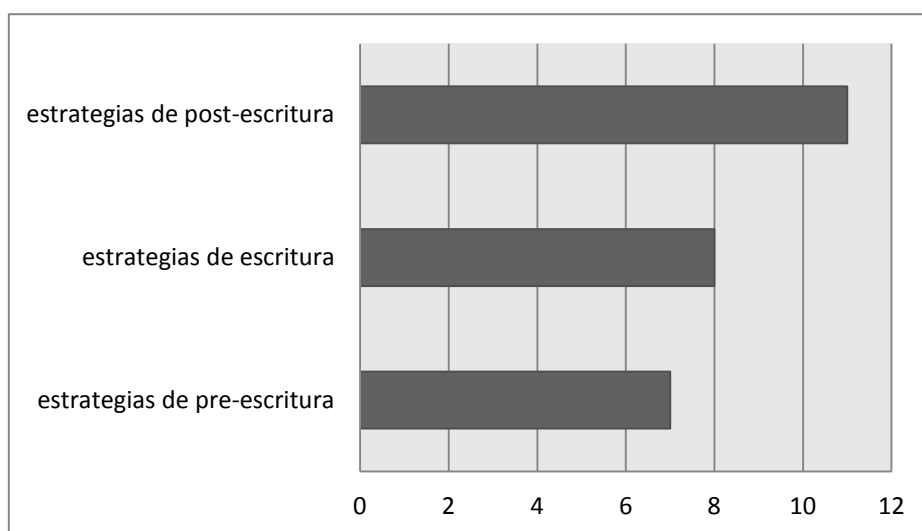
Esta análise vai de encontro ao observado em sala de aula e já referenciado pelos alunos em conversas informais na sala de aula e posteriormente registado no diário do professor. Estes não se sentem ainda capazes de identificar os próprios erros, por isso teve que haver um reajuste de estratégias e adaptar e associar esta tarefa a um trabalho de tipo colaborativo, levando os alunos a interagir e aprender não só com o professor, mas também com os companheiros.

O papel do professor é igualmente importante pois em vez de assumir a correção de erros e informar o aluno acerca dos resultados, assume-se uma tutoria professor-aluno, na qual

²⁵ Vide Anexo 10 (modelo de questionário intermédio - 2º ciclo de intervenção).

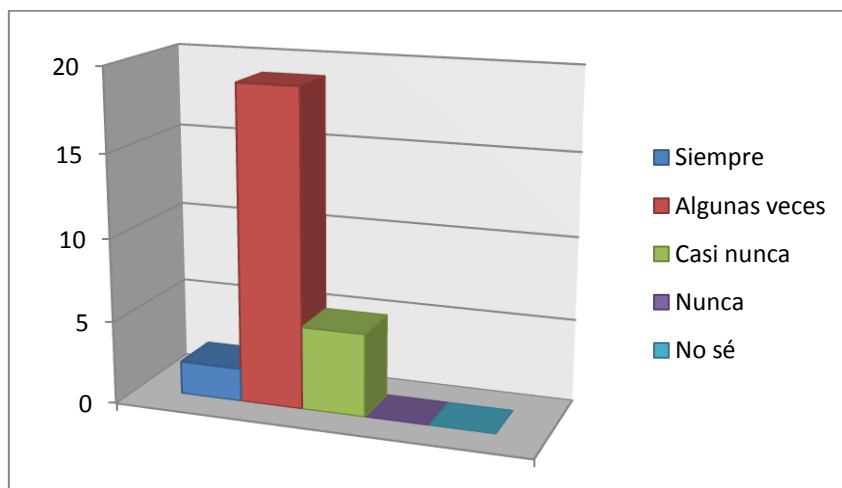
se tenta promover a autorregulação com o objetivo de implicar o aluno na correção e no processo de ensino-aprendizagem. Também o facto de o aluno não ter o seu texto marcado a traços e palavras vermelhas torna-se um fator motivador e de enriquecimento da autoestima (Cassany, 2004:938).

Gráfico 11 - *¿Qué es lo que todavía crees que te falta mejorar en la escritura?*



Relativamente à autoavaliação ao longo das atividades, assim como o reajuste de técnicas e estratégias não são processos aos quais os alunos estejam habituados a fazer de forma autónoma. Há, ainda, uma certa imaturidade na reflexão das próprias aprendizagens, o que se reflete na aprendizagem e nível de autonomia dos alunos. Penso que houve um progresso significativo desde o momento inicial, mas a maioria ainda não se sente seguro no processo de autorregulação.

Gráfico 12 - *Haces una evaluación de tus progresos y, si es necesario, cambias tus técnicas y estrategias.*



Como se pode constatar, todo este processo de aplicação de estratégias e de autorregulação foi progressivo. Reconheço que em aulas de 45 minutos não é fácil para mim, nem para os alunos iniciarem e concluírem uma tarefa atempadamente. As aulas para além de curtas, entre elas havia uma quebra no ritmo de aprendizagem, por vezes tinha que recuar e fazer uma reflexão conjunta para lembrar aos alunos o que tínhamos feito e aprendido. Uma das estratégias que encontrei foi o registo do sumário da aula anterior no início da aula seguinte e fazê-lo em conjunto com os alunos. Algumas tarefas se não fossem concluídas eram terminadas em casa, como trabalho de casa, ou então eram continuadas na aula seguinte. Algumas atividades foram também realizadas em trabalho de grupo ou pares, pois além de se tornar um processo mais célere, era uma das formas que mais agradava aos alunos e desenvolvia também, como já referido, uma troca de ideias e conhecimentos fundamental para a aprendizagem dos alunos.

Por fim, para o questionário intermédio²⁶ no terceiro ciclo de intervenção decidi fazer algo diferente. Como foi passado no final de uma atividade de escrita foi sugerido aos alunos que respondessem a uma espécie de *checklist* na qual tinham que optar por assinalar os passos que tinham realizado, ou não, ao longo da referida atividade.

Os resultados que se seguem, na Tabela 5, revelam o número total de alunos que respondeu aos seguintes itens. Recorde-se que o total de alunos desta turma é de 26.

Tabela 5 - Uso de estratégias e (sub)processos no âmbito da escrita (3º ciclo de intervenção)

	Nº alunos
Hice un mapa de ideas antes de escribir.	20
Hice uno o más esbozos de ideas.	20
Sé para quien(es) estoy escribiendo (mis intenciones).	25
Sé cuál es el objetivo de la actividad (por qué estoy escribiendo).	24
Organicé la información.	20
Utilicé la estructura textual correcta.	17
Escribí de manera clara.	19
Escribí un texto interesante.	14

²⁶ Vide Anexo 11 (modelo de questionário intermédio - 3º ciclo de intervenção).

Intenté no hacer errores de vocabulario y gramática.	21
Intenté utilizar los conectores correctamente.	21
Revisé mi trabajo antes de entregar.	25

Podemos concluir que a grande maioria dos alunos, no final desta intervenção, utiliza estratégias de escrita para cada uma das fases de produção. Estes resultados apontam a evolução dos alunos durante os três ciclos de investigação. Denota-se que no final deste último ciclo os alunos já adquiriram outro papel e já possuem instrumentos e estratégias para elaborar as atividades de forma autónoma. Tal como na observação direta realizada, a maioria dos alunos realizou a atividade sem qualquer dúvida ou constrangimento e quando concluíram entregaram os trabalhos sem recorrer ao apoio da professora. Após a análise dos mesmos consegue-se, de facto, ver a evolução no trabalho destes alunos. Os textos foram bem estruturados e a maioria dos alunos seguiu as fases relativas ao processo de escrita, utilizando estratégias de acordo com as suas necessidades.

O papel da automonitorização é salientado por Peixoto (2001) quando sugere que sejam colocadas questões em forma de autoinquérito. Deste modo, penso que os alunos ficam mais consciencializados sobre o seu processo de aprendizagem, pois ficam a conhecer os seus progressos e limitações.

2.3. Síntese avaliativa da intervenção

Já na fase final da intervenção e com a recolha e análise de resultados relativos aos questionários intermédios, poder-se-á fazer uma avaliação do impacto do projeto na aprendizagem dos alunos, assim como do impacto das atividades desenvolvidas e materiais utilizados. É na perspectiva de verificar se os objetivos do projeto inicialmente traçados foram ou não cumpridos e se as estratégias implementadas tiveram ou não impacto na aprendizagem dos alunos que foi criado o questionário final, passado aos alunos no momento de pós-intervenção.

Segue-se, assim, a análise dos dados constantes no questionário final e seguidamente elaboram-se as conclusões finais sobre o momento de intervenção.

2.3.1. Análise dos resultados do questionário final

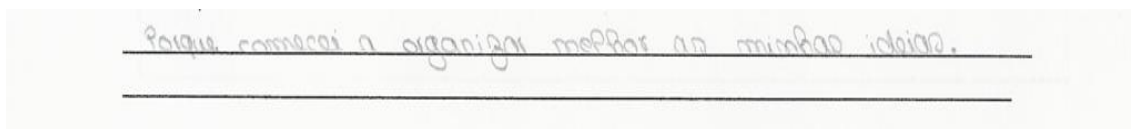
O questionário final²⁷ foi passado aos alunos na fase de pós-intervenção com o objetivo de avaliar o impacto das estratégias implementadas e refletir sobre os resultados e dificuldades encontradas durante a fase interventiva.

Optei, então, por inserir perguntas abertas aos alunos, pois penso que seria importante não cingir as respostas e opiniões dos alunos e porque também queria saber até que ponto os alunos conseguiam refletir e exprimir as suas opiniões relativamente ao projeto de intervenção e à minha prestação enquanto professora estagiária. Não obstante, existem também perguntas de tipologia fechada, pois seria mais fácil comparar resultados e dados entre momentos de avaliação do projeto para retirar conclusões finais.

O questionário foi elaborado na língua materna dos alunos, Português, visto que seria de mais fácil perceção e para que não houvesse "contaminação" nas respostas dadas por falta de vocabulário ou dúvidas lexicais/ frásicas.

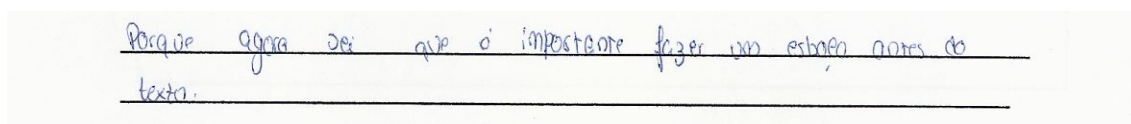
Uma das perguntas referia-se a "Em que medida as aulas nas quais participaste te levaram a mudar a tua atitude em relação à escrita?". Nesta pergunta havia uma primeira parte com uma escala quantitativa à qual 96% dos alunos respondeu "muito" e 4% respondeu "pouco", ou seja, as atividades aplicadas foram relevantes para desenvolver uma atitude positiva em relação à competência de expressão escrita. Quando, em seguida, se perguntou a razão dessa mudança e da escolha da resposta anterior, um dos alunos refere que a organização de ideias o levou a desenvolver melhor a escrita (c.f. Figura 9), assim como outros alunos referem alguns procedimentos e estratégias que os ajudaram na aprendizagem da referida competência (c.f. figuras 10 e 11) e, por fim, um dos alunos referiu que como estratégia de pós-escrita (revisão), a correção de erros o levou a desenvolver mais a sua autonomia (c.f. figura 12).

Figura 9 - Resposta de um aluno à pergunta 2 do questionário final



Porque comecei a organizar melhor as minhas ideias.

Figura 10 - Resposta de um aluno à pergunta 2 do questionário final



Porque agora sei que é importante fazer um esboço antes do texto.

²⁷ Vide Anexo 12 (modelo de questionário final: pós intervenção).

Figura 11 - Resposta de um aluno à pergunta 2 do questionário final

Porque assim comecei a dar menos erros de escrita e assim deu-me mais possibilidades de saber mais sobre a escrita.

Figura 12 - Resposta de um aluno à pergunta 2 do questionário final

Porque comecei a dar menos erros e a ter mais autonomia.

Quanto aos principais materiais utilizados nas aulas relacionados com atividades de expressão escrita, o material que os alunos acharam mais motivador e destacaram como sendo "muito interessante" foi a utilização de curta-metragens, com o número total de votos (26). De facto, o recurso a este instrumento foi bastante produtivo e enriquecedor, não só para o desenvolvimento de atividades, como *input* de atividades de produção escrita e para sensibilizar os alunos para temas e problemáticas sociais (como por exemplo: discriminação social; solidariedade; problemas de saúde associados a comportamentos de risco; etc.).

Quando questionados acerca das atividades realizadas cujo enfoque foi sobre as estratégias de escrita, a análise dos resultados revela que os alunos têm consciência e manifestam um maior interesse em atividades de escrita. Na identificação das principais atividades associadas ao processo de escrita a maioria dos alunos identifica as atividades relacionadas à fase de pré-escrita e pós-escrita como se pode verificar nas respostas exemplificativas abaixo apresentadas (Figuras 13 a 16).

Figura 13 - Resposta de um aluno à pergunta 4 do questionário final

Como fizemos aquela "barrador de ideias", consegui prestar mais atenção aos erros dados nos meus textos.

Figura 14 - Resposta de um aluno à pergunta 4 do questionário final

O barrador de ideias porque assim a escrita fica muito mais facilitada

Figura 15 - Resposta de um aluno à pergunta 4 do questionário final

Na da curta-metragem "A Verdade" porque gostei bastante de a
ver e de a re-escrever e fazer a sensação de escrita.

Figura 16 - Resposta de um aluno à pergunta 4 do questionário final

A de fazer os erros, porque assim dá para ver os erros dos outros
e corrigir os nossos.

No que respeita à transversalidade na utilização de estratégias e procedimentos relacionados com a escrita, foi perguntado aos alunos se a realização das atividades de escrita nas aulas de Espanhol, serviria para os ajudar em outras disciplinas de línguas, como Inglês ou Português. A grande maioria respondeu afirmativamente, tendo unicamente um aluno respondido que não sabia. Dois dos alunos justificaram a resposta dizendo que os ajudaria a refletir sobre a sua aprendizagem (c.f. Figura 17) e outro respondeu que as estratégias poderiam servir para aplicar na produção de textos de outras línguas (c.f. Figura 18).

Figura 17 - Resposta de um aluno à pergunta 6 do questionário final

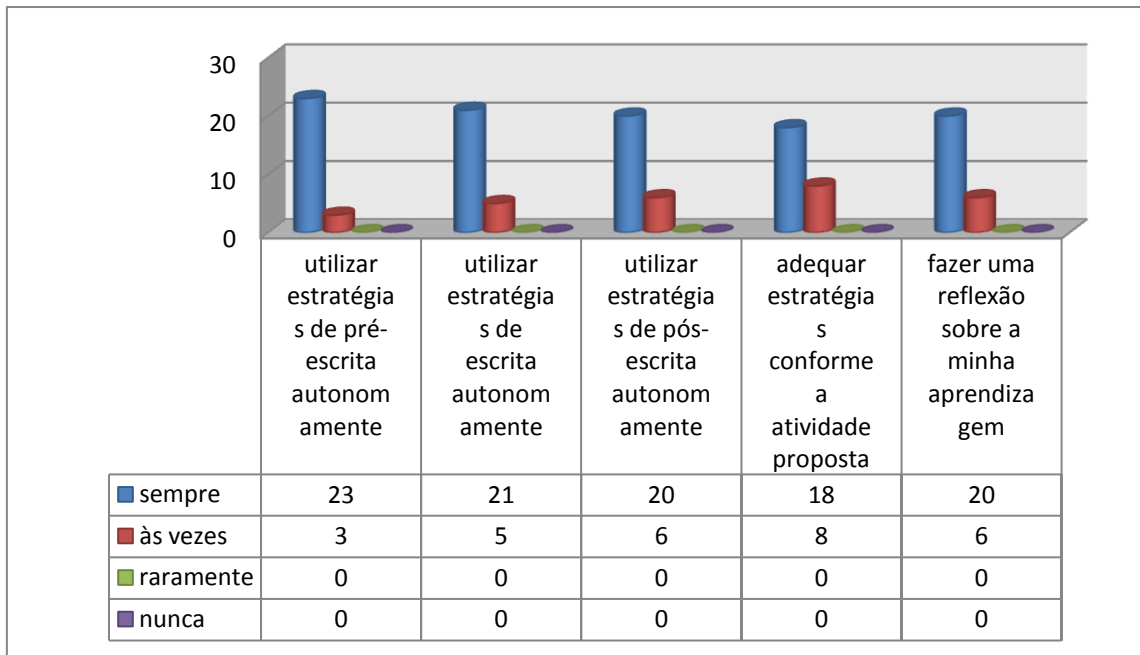
6. Achas que estas atividades te poderão ajudar na realização de atividades de escrita em outras disciplinas de línguas (por exemplo: Português, Inglês)?
Sim porque nos ajuda a refletir.

Figura 18 - Resposta de um aluno à pergunta 6 do questionário final

6. Achas que estas atividades te poderão ajudar na realização de atividades de escrita em outras disciplinas de línguas (por exemplo: Português, Inglês)?
Sim, porque posso aproveitar as estratégias para escrever textos noutras línguas.

Por fim, foi pedido aos alunos que fizessem uma autoavaliação em relação ao que foi trabalhado ao longo das aulas no âmbito das estratégias de escrita e no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem. Segue-se o Gráfico 13 representativo:

Gráfico 13 - *Agora consigo...*



No que concerne aos elementos avaliativos do projeto na fase intermédia (c.f. subcapítulo 2.2.) é notável uma evolução na aprendizagem dos alunos no que respeita à utilização de estratégias de escrita e na consciencialização de que a escrita é um processo, assim como na responsabilização pelo processo de aprendizagem por parte dos alunos, o despertar da consciência para o aprender e como aprender é importante e começou a ser tomado em conta pelos alunos. Essa consciencialização faz parte do processo de crescimento e amadurecimento por parte dos alunos após este processo interventivo.

2.3.2. Conclusões finais sobre o impacto das estratégias e atividades aplicadas na aprendizagem dos alunos

Segundo o exposto ao longo deste relatório e tendo em conta os dados analisados através dos vários instrumentos de investigação, penso que, de forma geral, consegui atingir os objetivos evidenciados no meu plano de intervenção (c.f. subcapítulo 1.3.1.). Assim sendo, creio que este projeto contribuiu para que a postura dos alunos perante a competência de expressão escrita mudasse e já não fosse identificada como um problema e/ ou dificuldade, desmotivando-os para a atividade e para a aprendizagem. Contribuiu igualmente para que os alunos adquirissem estratégias, nomeadamente de tipo metacognitivo, que os levassem a refletir

sobre os processos aplicados aquando de uma tarefa de escrita. Tais estratégias servem e servirão também de apoio à realização de tarefas nas diferentes competências comunicativas.

Houve, por isso, uma promoção para o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, bem como uma gradual responsabilização e consciencialização por parte dos mesmos na sua aprendizagem.

Quanto à análise do questionário final permitiu-me concluir que as atividades e materiais utilizados foram motivadores para os alunos e promotores da aprendizagem e mudança comportamental dos alunos face à aula e às tarefas apresentadas.

Na última autoavaliação realizada pelos alunos (c.f. Gráfico 13) denota-se que, a maioria, no final da intervenção já possui outra postura e uma perceção positiva face ao uso das competências em evidência.

No que diz respeito à análise das respostas dadas pelos alunos penso que é visível uma mudança de atitude e pensar face ao ensino/ aprendizagem e face à escrita enquanto processo. Comparativamente aos resultados da fase pré-interventiva (c.f. subcapítulo 2.1.1.) os alunos adquiriram um comportamento e postura diferentes face à aprendizagem e escrita, denota-se que houve uma progressão no que respeita ao uso de estratégias nos vários momentos da produção escrita, assim como uma crescente motivação e responsabilização no processo de aprendizagem. Neste sentido, através da análise comparativa entre diferentes momentos interventivos, é perceptível o recurso a estratégias no processo de escrita, às quais os alunos, no momento inicial, desconheciam ou não as utilizavam frequentemente por acharem desnecessário.

Considero, porém, que face ao tema abordado e à necessidade de um maior desenvolvimento da capacidade metacognitiva e reflexiva dos alunos, seria fundamental continuar a desenvolver este tipo de treino estratégico com os alunos. Ainda que este projeto os tenha despertado, não só para as vantagens na utilização de estratégias neste processo, como no despertar de uma maturidade no que à aprendizagem diz respeito e início na autonomia, que se afigura como um processo. Processo esse que, tal como o nome indica, deverá ser continuado e desenvolvido num futuro próximo.

Com este tipo de projeto comprovou-se como através da incorporação de procedimentos e estratégias de (meta)escrita foi possível impulsionar nos alunos alterações de hábitos e comportamentos perante uma tarefa de expressão escrita, por outro lado, verificou-se também que o treino estratégico afigura-se como uma vantagem para o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os factos supracitados, no final desta experiência, pode-se comprovar que os alunos adquiriram consciência de novos procedimentos de escrita (estratégias de planificação, execução e revisão). Foi, assim, possível promover nos alunos novos hábitos de trabalho aquando de uma atividade de expressão escrita.

Nas aulas, os alunos foram aplicando algumas estratégias de planificação, como por exemplo o registo prévio de ideias e organização, apontamentos sobre o que incluir no texto ou em cada parágrafo, elaborar um esquema ou um mapa de ideias, fazendo, assim, com que ativem estratégias cognitivas que facilitem a preparação da atividade. Para além disso, foi também importante observar como adquiriram consciência de que a escrita não termina quando "já não têm mais nada que escrever", como diziam inicialmente, mas sim quando fazem a revisão, como a releitura e análise do texto de acordo com o género textual trabalhado, a troca de impressões sobre os erros mais comuns e posterior correção, entre outros, não esquecendo a autoavaliação da tarefa em evidência.

Considero, pois, que este projeto se reveste de aspetos importantes e essenciais para a aprendizagem dos alunos, nomeadamente porque as estratégias abordadas poderão ser-lhes úteis, num futuro próximo, em outras disciplinas de línguas e utilizadas em outras competências, dado o carácter transversal ao currículo da expressão escrita, servindo de apoio ou preparação para outras competências (Programa de Espanhol, MEC, 2009:26).

No momento de pré-intervenção afigurou-se fundamental o diagnóstico inicial através do recurso a vários elementos investigativos que me levaram a identificar a competência na qual os alunos tinham mais dificuldades e a razão pela qual os alunos sentiam desmotivação na realização de atividades relacionadas à referida competência.

Neste sentido foi desenvolvido um projeto de intervenção aliado às necessidades e dificuldades do grupo-alvo. Já na fase de intervenção foram planificadas atividades e elaborados materiais e instrumentos que promovessem não só o interesse dos alunos e a tomada de consciência para as estratégias utilizadas na expressão escrita, como para dar *feedback* sobre o impacto das ditas atividades na aprendizagem dos alunos. Foi também fundamental nesta fase interventiva a constante reflexão e partilha de ideias nos seminários de pré- e pós-observação. O trabalho colaborativo desenvolvido constituiu igualmente um fator primordial no sucesso deste

projeto e da intervenção e foi promotor no desenvolvimento de uma postura reflexiva e (auto)crítica.

Valente et al. (1989) referem a importância da metacognição em áreas de aprendizagem, tais como, na comunicação e compreensão oral e escrita, contribuindo para a eficácia no processo de "aprender a aprender" ou no "aprender a pensar". De facto, pode-se verificar que o uso de estratégias metacognitivas potencia uma melhoria na atividade cognitiva e motivacional. Tendo sido estas as premissas para o desenvolvimento deste projeto.

Durante a aplicação do referido projeto consegui observar a evolução dos alunos no uso de estratégias e na mudança da conceção pré-estabelecida de que a escrita era uma só tarefa e que se configurava um fator de desmotivação nos alunos.

Na fase de avaliação final e através do questionário aplicado pode concluir-se que globalmente a aplicação do projeto teve um impacto positivo e que os alunos reconhecem e utilizam algumas das estratégias relacionadas ao processo de escrita. Pude também aferir que o impacto das atividades e materiais utilizados foi positivo e potencializador da motivação e da implicação dos alunos na aprendizagem.

Permite-me, assim, concluir que consegui alcançar os principais objetivos a que me tinha proposto no projeto de intervenção e que consegui estabelecer, para além de uma boa relação com os alunos, também uma relação produtiva no sentido de os motivar, promovendo igualmente o seu envolvimento nas atividades propostas.

Para além disso, penso que consegui retirar o estigma da escrita associada ao cumprimento de regras e estruturas formais e desenvolver nos alunos atitudes mais positivas e de interesse por atividades de expressão escrita. Tal como reitera Cassany (1993):

Si preguntáramos a los alumnos "qué es la escritura", muy probablemente responderían con palabras como "ortografía, gramática, corrección", que tienen poco o ningún atractivo para una niña o un joven. Quizás asociarían a la pregunta el libro de texto de gramática o de lengua, o el diccionario. ¡Qué idea tan alejada de la realidad! Usamos las reglas de gramática, pero la escritura es mucho más. Se trata de un instrumento apasionante para relacionarse con la realidad. Podemos compararla a una lupa, a un binóculo o a un telescopio, que permiten explorar objetos, paisajes o estrellas con más detalle y precisión; nos permiten observar todo lo que deseemos y mejor, más a fondo: darnos cuenta de los detalles, aprender, imaginar, reflexionar y gozar de belleza de la realidad (¡o de la invención!).

Como professora em formação tenho consciência que na minha formação está implicada uma orientação reflexiva que visa o desenvolvimento da autonomia não só dos alunos, como do próprio professor. Deste modo, a reflexão constitui um elemento de desenvolvimento profissional e de aperfeiçoamento da prática, visto que nos permite reconstruir o pensamento e a ação.

Sendo que um dos objetivos²⁸, enquanto estagiária, é o potencial formativo e é desta ideia que se parte do princípio que haja um desenvolvimento profissional reflexivo (baseado em Wallace, 1998), penso que será importante referir que estas aprendizagens serão úteis em contextos futuros na nossa prática profissional e que espero em breve poder aplicá-las.

Acrescento, porém, que o treino das estratégias implementadas poderia e deveria ser prolongado e que o trabalho iniciado teria meios para continuar, no entanto a celeridade do tempo assim não o permitiu. Neste sentido, este projeto poderá ser continuado e extensível às demais competências, dado o carácter de transversalidade. Poderia igualmente ser reajustado conforme as necessidades do grupo, partindo de estratégias de (auto)correção de texto e de superação de erros recorrentes que se encontram por vezes já fossilizados. Erros esses que na sua maioria são devidos à proximidade e presumível semelhança entre as línguas espanhola e portuguesa, dando lugar à análise da interferência da Língua Materna com a Língua Estrangeira.

Como principal constrangimento na fase de intervenção destaco a duração das aulas que se tornou num impeditivo de trabalhar as atividades e exploração de materiais de forma mais exaustiva e contínua, como já referido no subcapítulo 2.2..

Para além de sentir necessidade de tempo acrescido na implementação do projeto, outro entrave surgiu aquando da reflexão sobre as estratégias que os alunos tinham utilizado. Numa fase inicial os alunos sentiram algumas dificuldades em explicar e transpor como e quais as estratégias utilizadas, devido a uma provável falta de hábitos reflexivos sobre a aprendizagem. Penso que seria importante haver uma maior sistematização de momentos reflexivos, para que haja uma tomada de consciência e responsabilização por parte dos alunos no processo de aprendizagem, extensível às demais áreas curriculares.

Lanço agora um repto ao MEC para que à semelhança do Plano Nacional de Leitura: *Ler+*, exista um projeto nacional de escrita, para que seja promovido também o ensino-aprendizagem da expressão escrita e para que deixe de haver a conceção de que a escrita é um

²⁸ Objetivos do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário disponíveis em: <http://www.ie.uminho.pt/Default.aspx?tabid=7&pageid=155&lang=pt-PT> (acedido a 23/ 08/ 2014).

processo complicado e aborrecido, tanto por parte de professores, como de alunos. Citando Cassany (n.d.):

(...) mientras que la práctica de la composición - ¡al ser una tarea supuestamente individual y silenciosa! - puede realizarla el aprendiz en su casa, como deberes de la asignatura. Así, quizá sin darnos cuenta, estigmatizamos la habilidad de escribir con todas las connotaciones negativas -aburrimiento, obligación, soledad, carga complementaria - que tienen los deberes.

Em modo de conclusão final, sinto que esta experiência me fez crescer e evoluir não só no sentido profissional, como pessoal. Depois de ter levado a cabo este projeto de investigação e fazendo uma retrospeção da escassa experiência em ensino que possuo penso ser importante que as escolas e os docentes abracem este tipo de projeto e que haja uma colaboração mais estreita entre universidades e escolas para o sucesso escolar de professores e alunos, para que todos estejam motivados e implicados no ensino-aprendizagem e para o (des)envolvimento da educação em Portugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUÑA, P. (2011). *Las profesiones*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=hzyye5ggxs4> (consultado a 10/ 01/ 2014).
- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO MONTE DA OLA (2012). *Projeto Educativo 2012-2016*. Disponível em: http://www.escola.com/attachments/article/241/PEA%20FINAL_Mt%20Ola_2012.pdf (consultado a 10/ 11/ 2014).
- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BARBEIRO, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARBEIRO, L. (2003). *Escrita. Construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- BARBEIRO, L. F. & PEREIRA, L. Á. *O ensino da escrita: a dimensão textual*. In Brochuras do PNEP (2007). Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=91> (consultado a 24/ 10/ 2013).
- BESSONAT, D. (2000). *La réécriture*. In *Pratiques*, nº 105/106. Metz: CRESEF.
- BJÖRK, L. & I. BLOMSTRAND (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- BRANDÃO CARVALHO, J. A. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: DME/UM.

- BROWN, A. L., J. C. CAMPIONE, & J. D. DAY (1981). *Learning to learn: on training students to learn from the texts*. In *Educational Researcher*, 10, 10-21. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- CAMPS, A. (1990). *Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para enseñanza*. In *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- CAMPS, A. (2005). *Pontos de Vista sobre o Ensino-aprendizagem da Escrita*. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva & J. Pimenta (Orgs.), *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios* (pp. 11-26). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- CAMPS, A. & Ribas, T. (1993). *La Evaluación del Aprendizaje de la Composición Escrita en Situación Escolar* (Vol. 143). Madrid: Secretaría General Técnica Centro de Publicaciones.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In *Applied Linguistics*, 1(1). Disponible em: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf> (consultado a 15/07/2014).
- CASSANY, D. (n.d.). *Decálogo Didáctico de la Enseñanza de la Composición*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Disponible em: http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/decalogocomposicion.pdf (accedido a 10/07/2014).
- CASSANY, D. (1993). *Una historia sin fin: crear y recrear el texto*. In *Cuadernos de pedagogía*, 216, pp. 82-84. Barcelona: Graó. Disponible em: http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/ideases.htm (accedido a 20/07/2014).

- CASSANY, D. (2000). *Reparar la escritura . Didáctica de la corrección de lo escrito* (8ª ed. Vol. 108). Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- CASSANY, D. & COMAS, "La expresión escrita". In SANCHÉZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (eds.) (2004). *Vademécum para la Formación de Profesores*. Madrid: SGEL.
- CASSANY, D., LUNA, M. & SANZ, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÓ, M. (2002). *De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura*. In *Signos*, 52, 149-162. España: Universitat Ramón Llull. Disponible em: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100011&script=sci_arttext (consultado a 02/ 03/ 2014).
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- DÍAZ, J. R. (2002). *Los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica: propuesta didáctica en construcción*. In *Educere*, 6 (18), 194-204. Venezuela: Universidad de los Andes. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601811> (consultado a 20/ 03/ 2014).
- ESTAIRE, S. (2004). *La programación de unidades didácticas a través de tareas*. In Revista Electrónica de Didáctica/ Español Lengua Extranjera - RedEle. N.º 1. Disponible em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811 (consultado a 22/ 11/ 2013).

- FLAVELL, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- FLAVELL, J. H. (1981). *Cognitive monitoring*. In W. P. Dickson (Orgs.). *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- FLAVELL, J. H. (1985). *Development métacognitif*. In J. Bideaud & M. Richelle (Orgs.). *Psychologie développementale: Problèmes et réalités* (pp. 29-41). Bruxelles: Pierre Mardaga.
- FLAVELL, J. H. & H. M. WELLMAN, (1977). *Metamemory*. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Orgs.). *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3-33). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- GRABE, W. & R. KAPLAN, (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- GRANGEAT, M. (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto.
- HAYES, J. R., & L. S. FLOWER, (1980). *Identifying the organization of writing processes*. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- HYLAND, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Tübingen: Pearson.
- HYMES, D. H. (1971). *On Communicative Competence*. In BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. (Eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. (pp.5-26). Oxford: Oxford University Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Alcalá: Instituto Cervantes. Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (consultado a 20/ 10/ 2013).

JIMÉNEZ RAYA, M. J., LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa: Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik.

KENNY, B. (1993). *For more autonomy*. *System*, 21(4), 431-442.

LITTLEWOOD, W. (1996). "Autonomy": *An Autonomy and a Framework*. In *System*, 24 (4), N° 4, 427-435.

LOPES, A. C. (n.d.). *Texto e coerência*. Coimbra: FLC.

LOURENÇO, J. M., OLIVEIRA, M. S. & MONTEIRO, S. F. (2005). *Investigação Ação: Princípios Gerais*. Lisboa: DEFCUL. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/t1invaccaotexto.pdf (consultado a 12/ 12/ 2013).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2009). *Programa de Espanhol - Nível de Continuação 7º, 8º e 9º anos de escolaridade*. Lisboa.

MORAIS, M. M. & VALENTE, M. O. (1991). *Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa*. In *Revista de Educação*, 2 (1), 35-56.

MORGÁDEZ, M., MOREIRA, L. & MEIRA, S. (2011). *Español 3 - Nivel Elemental III - 9º/ 12º anos*. Porto: Porto Editora.

O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- OXFORD, REBECCA (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- PINTO, A. (2001). *Memória, Cognição e Educação: Implicações Mútuas*. In B. Detry & F. Simas (Coords.). *Educação, Cognição e Desenvolvimento* (pp. 17-54). Lisboa: Edinova.
- REIS, P. *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. In Cadernos CCAP N° 2 (2011). Lisboa: Ministério da Educação-Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- SALEMA, M. (1997). *Ensinar e aprender a pensar*. Lisboa: Texto Editora.
- SILVA, A. L. (1996). *O treino da autoinstrução, uma via de acesso às estratégias metacognitivas*. *Psicologia*, XI (I), 117-126.
- TAVARES, C. F. & BARBEIRO, L. (2009). *As implicações das TIC para o Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- VALENTE, M. O., SALEMA, M. H., MORAIS, M. M. & CRUZ, M. N. (1989). *A metacognição*. *Revista de Educação*, 1(3), 47-51.
- VARELA, A. M. (2011). *Los cortometrajes en el aula de ELE*. In *Lengua y Cultura. Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*.
- VIEIRA, F. *Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. In GT-PA N° 1 (1999). Braga: Universidade do Minho-Instituto da Educação.
- VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Universidade do Minho.

VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. In Cadernos do CCAP. N.º 1 (2011). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação Docente. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf (consultado a 20/ 11/ 2013).

WEINERT, F. E. (1987). *Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding*. In F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.) *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 1-16). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

ZIMMERMAN, B. J. (1994). *Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

ZIMMERMAN, B. J. (2001). *Theories of Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 1-37). N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

ANEXOS

Anexo 1: Cópia do e-mail com autorização de menção da escola

● Pedido de referência da escola em relatório de estágio(2) ★

● **EB2,3/S Monte da Ola** Sep 8 at 10:45 AM ★
To Me

A autorização está concedida.
Conceição Rabaçal Fernandes

▼ Hide message history

From: [Rita Silva](#)
Sent: Friday, September 05, 2014 10:46 PM
To: eb23s.monte.ola@ola.mail.pt
Subject: Pedido de referência da escola em relatório de estágio

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas do Monte da Ola,

Eu, Ana Rita Castelar da Silva, antiga estagiária de Espanhol no ano letivo transato, venho pedir a V. Ex^a permissão para mencionar o nome da escola no âmbito da realização do relatório de estágio.

Grata pela atenção dispensada,

Ana Rita Castelar da Silva

Anexo 2: Critérios de avaliação para a disciplina de Espanhol

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE ESPANHOL

2013 / 2014

3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ÁREAS TRANSVERSAIS	PESO	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO	INDICADORES
	20%	Responsabilidade 4	
É pontual			
Cumpre as regras estabelecidas			
Faz-se acompanhar dos materiais necessários			
Autonomia 6			Realiza as tarefas de forma autónoma
			Realiza trabalhos individuais ou em grupo por iniciativa própria
			Avalia o seu trabalho
Empenho/ Interesse 6			Revela esforço e dedicação pelas tarefas escolares
			Participa de forma oportuna e adequada
			Realiza os trabalhos de casa
Educação para a Cidadania 4			Respeita a opinião dos outros
			Coopera com os colegas
	É solidário		
APRENDIZAGENS E COMPETÊNCIAS	80%	Desenvolvimento das aprendizagens e competências	INDICADORES
			Domina e aplica os conhecimentos adquiridos
			Utiliza estratégias de resolução de problemas
			Seleciona informação pertinente
			Organiza a informação de forma correta
			Utiliza as TIC
			INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
Produção escrita			
- testes e trabalhos escritos			
Compreensão oral			
Produção oral			

NOTA: Os alunos com necessidades educativas especiais são avaliados através de testes e trabalhos escritos diferenciados e tendo em conta a especificidade das competências de cada um.

Anexo 3 - Cópia da página número 5 do manual adotado²⁹

(Índice de unidades temáticas com indicação das atividades nas diversas competências)

	Pragmática / vocabulário	Aspectos lingüísticos	Textos
7 Haz el bien sin mirar a quien (pp. 67-76)	<ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad • Problemas sociales • Expresiones idiomáticas • Expresar condición y deseo • Denunciar por teléfono / carta 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito imperfecto de subjuntivo – p. 70 • Expresión de condición con subjuntivo – p. 71 	<ul style="list-style-type: none"> • Oda al hombre sencillo (Pablo Neruda) – p. 72 • Entrevista a Fernando Alonso – p. 73 • Voces desde <i>El Pozo</i> – p. 74
8 Alma sana en cuerpo sano (pp. 77-86)	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidados de higiene • Dolencias y enfermedades • Expresar órdenes, dar consejos y hacer sugerencias • Hablar de experiencias personales • Expresar propósitos 	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias, órdenes y consejos – estilo directo – p. 80 • Sugerencias, órdenes y consejos – estilo indirecto – p. 81 	<ul style="list-style-type: none"> • Test – ¿Duermes lo suficiente? – p. 79 • Desatino alimenticio – p. 84
9 Caras vemos, corazones no sabemos (pp. 87-96)	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidades hispanas • Pedro Almodóvar – vida y obra • Llamar por teléfono 	<ul style="list-style-type: none"> • Pluscuamperfecto de indicativo – p. 90 • Tiempos de pasado – miscelánea – p. 91 	<ul style="list-style-type: none"> • En tono de biografía – p. 95
10 Donde fueres, haz como vieres (pp. 97-108)	<ul style="list-style-type: none"> • Países de Latinoamérica • Viajes y vacaciones • Conocer un país hispanohablante • Situar en el espacio • Contrastar realidades socioculturales • Expresar gustos y preferencias • Informarse sobre un país hispanohablante • Comentar una película 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Y si esto fuese un examen? – repaso general – p. 100 	<ul style="list-style-type: none"> • América Latina: una mezcla infinita – p. 104 • Diarios de motocicleta – p. 107
Quien canta, sus males espanta	Conjunto de canciones para utilizar en clase – pp. 109-119		
Leer es un placer	Cuento de Agustín Fernández Paz – p. 121		
Glosario	Portugués-español – p. 127		
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de fonética, lectura expresiva y expresión oral: pp. 12, 22, 28, 29, 32, 42, 48, 49, 52, 58, 62, 68, 69, 72, 80, 82, 92, 102 • Actividades de comprensión lectora: pp. 8, 14, 24, 34, 39, 44, 45, 54, 64, 74, 79, 84, 95, 104, 107 • Actividades de comprensión auditiva: pp. 13, 23, 33, 43, 53, 63, 73, 83, 93, 103 • Actividades de producción escrita: pp. 16, 26, 36, 46, 56, 66, 76, 86, 96, 106 			

²⁹ Vide Referências Bibliográficas (MORGÁDEZ, M., MOREIRA, L. & MEIRA, S. (2011). *Español - Nivel Elemental III - 9º/ 12º anos*. Porto: Porto Editora).

Anexo 4 - Questionário inicial

Car@s alun@s:

O presente questionário é realizado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Todas as respostas são confidenciais e servem unicamente de análise de dados para realização de um projeto de investigação na Universidade do Minho.

Os objectivos principais são:

- ✓ Conhecer o perfil dos alunos e os seus hábitos de estudo;
- ✓ Conhecer a postura e interesse dos alunos face à disciplina de Espanhol;
- ✓ Diagnosticar as preferências e dificuldades na expressão escrita;
- ✓ Aferir as estratégias utilizadas na realização de uma atividade escrita.

Agradecemos a vossa participação e colaboração!

❖ Responde às seguintes perguntas com sinceridade e escolhe a(s) resposta(s) com que mais te identificas.

Eu

Idade: _____

Género: Masculino Feminino

Eu e a Escola

- 1) Gostas da tua escola?
Sim Não Porquê? _____
- 2) Frequentaste ou frequentas atividades extracurriculares?
Sim Não Quais? _____
- 3) Estudas sozinho(a)?
Sim Não
Se não, com quem? _____
- 4) Quando tens dúvidas costumavas perguntar a(o)...:
professor(a) colega(s) familiares explicador(a)
Outro(s) Quem? _____

Eu e o Espanhol

- 1) Há quantos anos tens contato com a língua espanhola? _____
- 2) Escolheste Espanhol porque...:
 - 2.1) gostas da língua
 - 2.2) tinhas conhecimentos prévios da língua
 - 2.3) aprecias a cultura hispânica (de Espanha e países hispano-falantes)
 - 2.4) achas que é uma língua acessível por ser semelhante à língua portuguesa
 - 2.5) achas que é uma língua útil para o teu futuro
 - 2.6) queres viver/ trabalhar/ estudar num país onde se fala espanhol
 - 2.7) Outra _____
- 3) Quantas horas semanais dedicas ao estudo da língua espanhola?

- 30min. a 1 hora 1 hora a 2 horas mais de 2 horas
- 4) Ordena do **1 (menos importante)** ao **5 (mais importante)** as áreas que mais importância têm na disciplina de Espanhol.
- 4.1) Expressão escrita (*escrever textos*) _____
- 4.2) Compreensão escrita (*leitura e interpretação de textos*) _____
- 4.3) Expressão oral (*participar oralmente*) _____
- 4.4) Compreensão auditiva (*ouvir canções, diálogos, etc.*) _____
- 4.5) Vocabulário e gramática _____
- 5) Ordena do **1 (menos importante)** ao **5 (mais importante)** as áreas que sentes mais dificuldades na língua espanhola:
- 5.1) Expressão escrita (*escrever textos*) _____
- 5.2) Compreensão escrita (*leitura e interpretação de textos*) _____
- 5.3) Expressão oral (*participar oralmente*) _____
- 5.4) Compreensão auditiva (*ouvir canções, diálogos, etc.*) _____
- 5.5) Vocabulário e gramática _____
- 6) Qual a forma que preferes aprender espanhol?

Assinala as alternativas com um (**X**) as respostas utilizando a escala:

Sim = S Não = N Não Sei = NS

	S	N	NS
<i>Ler textos do manual ou textos literários.</i>			
<i>Ver filmes, documentários e/ ou series.</i>			
<i>Ouvir a professora.</i>			
<i>Ouvir canções.</i>			
<i>Escrever resumos ou composições.</i>			
<i>Escrever textos de tema livre.</i>			
<i>Conversar em espanhol com a professora ou colegas.</i>			
<i>Realizar exercícios do manual.</i>			
<i>Trabalhar em pares e/ ou grupo.</i>			
<i>Trabalhar individualmente.</i>			

Eu e a Expressão Escrita

❖ Lê atentamente as perguntas e seleciona pondo um (**X**) nas respostas que mais se enquadrem segundo a seguinte escala:

Nunca = N Às vezes = AV Frequentemente = F Sempre = S

	N	AV	F	S
<i>Costumo realizar atividades de escrita nas aulas.</i>				
<i>Escrever é um dos meus passatempos preferidos.</i>				
<i>Só escrevo quando me pedem.</i>				
<i>Realizar atividades escritas ajudar-me-ão a melhorar a minha aprendizagem.</i>				
<i>Sinto-me motivado para/ Gosto de realizar atividades escritas.</i>				
<i>Tenho dificuldades em começar a escrever por falta de ideias.</i>				
<i>Tenho dificuldades em começar a escrever por falta de vocabulário.</i>				

<i>Fazer um esboço (mental ou no papel) ajuda-me antes de escrever.</i>				
<i>Penso na situação de escrita (quem escreve, a quem, porquê e para quê) para decidir o que vou escrever e como.</i>				
<i>Recorro a textos que já li como base para o que estou a escrever.</i>				
<i>O recurso à minha língua materna ajuda-me a escrever em espanhol.</i>				
<i>Gosto de escrever sobre conteúdos que aprendi nas aulas.</i>				
<i>Gosto de escrever sobre mim.</i>				
<i>Quando escrevo e tenho dificuldades ou dúvidas de vocabulário costumo:</i>				
<i>- pesquisar no dicionário</i>				
<i>- pesquisar na Internet</i>				
<i>- perguntar à professora</i>				
<i>- perguntar a um(a) colega/ amigo(a)</i>				
<i>- não faço nada</i>				
<i>Arrisco escrever sempre o que quero, mesmo que possa ter erros.</i>				
<i>Costumo reler o que escrevi e faço autocorreção dos meus erros.</i>				
<i>Gosto de partilhar o que escrevo.</i>				

❖ Que tipo de escrita preferes desenvolver?

Assinala as tuas opções com um (X), utilizando a seguinte escala:

Não Gosto = NG Gosto Pouco = GP Gosto = G Gosto Muito = GM Não Sei = NS

	NG	GP	G	GM	NS
<i>Notas, mensagens e formulários</i>					
<i>Postais, cartas, emails</i>					
<i>Poemas</i>					
<i>Notícias</i>					
<i>Críticas</i>					
<i>Textos publicitários</i>					
<i>Artigos jornalísticos</i>					
<i>Textos descritivos</i>					

fim 😊 Obrigada!

Rita Castelar

Anexo 5 - Grelha de observação focalizada

Grelha de Observação Focalizada

Professor(a) Observado(a): _____ Data: _____
Observador(a): _____ Turma: _____

Escala:

NO: Característica não observada

- 1- Verifica-se uma ocorrência **mínima** da característica em causa.
- 2- Verifica-se uma ocorrência **média** da característica em causa.
- 3- Verifica-se uma ocorrência **elevada** da característica em causa.

Parâmetros de observação	NO	1	2	3
1. Os alunos compreendem as tarefas propostas, ao nível da forma e da realização.				
2. Os alunos evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se nas atividades propostas.				
3. Os alunos reagem de forma positiva face às atividades propostas.				
4. O professor reage aos alunos de forma positiva (escuta com atenção, comenta, encoraja, reforça, elogia, ajuda, ...)				
5. O professor propõe actividades de aprendizagem adequadas aos objectivos propostos.				
6. O professor encoraja o desenvolvimento de atitudes positivas, de cooperação e interajuda nos alunos.				
7. Os recursos e materiais utilizados fomentam o interesse dos alunos pelas atividades.				
8. As estratégias implementadas potenciam a aprendizagem de forma motivadora.				

Comentários Gerais:

Aspetos a melhorar:

Apreciação Global:

Bibliografia consultada:

- VIEIRA, F. *Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. In GT-PA Nº 1 (1999). Braga: Universidade do Minho-Instituto da Educação.
- REIS, P. *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. In Cadernos CCAP Nº 2 (2011). Lisboa: Ministério da Educação-Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Anexo 6 - Ficha de Trabajo sobre a curta-metragem "Cuerdas"

Cuerdas - Ficha de Trabajo

Antes de la escritura...

- ❖ Visionado del cortometraje "Cuerdas".



https://es.com/ocio/2014/02/20/otro-19/29/16/68_202916.html

- ❖ Escribe algunas palabras que has oído o que transmiten algo relacionado con el corto que has visto.

- ❖ Completa la siguiente frase:

Si fuera María, ...

- ❖ ¿Cuál es el mensaje que quieres transmitir con tu texto?

- ❖ ¿Quién(es) te gustaría que leyera tu texto?

En la escritura...

- ❖ Haz un borrador con las ideas principales de tu texto en este recuadro:

- ❖ Ahora, escribe tu texto en el que describes lo que has visionado y exprese tu opinión.



Después de la escritura...

- ❖ Relee tu texto y apunta algunos errores o cambios que harías a tu texto.

Anexo 7 - Matriz e modelo de teste de avaliação formativa

Escola EB 2, 3/ S de Monte da Ola			
Ficha de avaliação de Espanhol			
9º ano - nível B1 (9º C)			
26 de março de 2014			
MATRIZ			
Competências	Tipologia de exercícios	Estrutura	Cotações
Compreensão Escrita (leitura): <i>O aluno deve ser capaz de:</i> - compreender a ideia geral de um texto; - selecionar a informação correta a partir do texto; - responder a perguntas abertas.	Leitura de um texto.	Grupo I 3 subgrupos	40 pontos
	Exercício de verdadeiro ou falso e justificação das respostas.		
	Exercício de completar frases.		
Aplicação de conhecimentos relativos a itens gramaticais.	Exercícios de escolha do tempo verbal correto e de preenchimento de espaços, visando a aplicação de itens gramaticais abordados.	Grupo II 2 subgrupos	30 pontos
	Expressão Escrita: <i>O aluno deve ser capaz de:</i> - escrever um texto descritivo e aplicar regras de organização textual e do sistema da língua.	Elaboração de um rascunho com as ideias principais a incluir no texto. Redação de um texto com tema pedido.	Grupo III 2 subgrupos
			Total: 100 pontos

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Manifestar a capacidade de compreensão e interpretação leitora e expressão escrita, analisando semanticamente um texto; ❖ Aplicar adequadamente os conteúdos gramaticais estudados; ❖ Demonstrar a capacidade de produção de texto em língua espanhola, demonstrando capacidade de uso de estratégias de planeamento, organização de um texto escrito e revisão e autocorreção, assim como utilizar corretamente léxico e estruturas gramaticais estudadas.
Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Léxicos: - Vocabulário relacionado com o tema solidariedade e voluntariado. ❖ Gramaticais: - Pretérito imperfeito do conjuntivo; - Orações condicionais prováveis. ❖ Funcionais: - Expressar opinião; - Fazer descrições (descrever algo).
Duração
❖ 45 minutos (1 aula).

A estagiária,
Ana Rita Castelar da Silva

Ficha de avaliação escrita

Grupo I – Comprensión Lectora

A. Lee el siguiente texto.

act:onaid

- ActionAid, organización a través de la que Ayuda en Acción trabaja en Haití, denuncia que aún hay un millón de personas viviendo en la calle en el país caribeño, a los que es urgente buscar refugio ante la inminente llegada en mayo de la temporada de lluvias por el riesgo de que se produzcan inundaciones. -

Tres meses después del terremoto de Haití, ActionAid, organización a través de la cual Ayuda en Acción está trabajando en el país caribeño, ya ha prestado apoyo a 20.000 personas. Ahora, una vez superada la fase de emergencia más inmediata, se abre el trabajo de reconstrucción, que se espera que llegue a 100.000 personas antes de julio.

ActionAid está poniendo en marcha un programa de actuación de tres años para Haití, que en los próximos meses se centrará en la puesta en marcha de un programa de dinero a cambio de trabajo que

permita a los haitianos tener una forma de ganarse la vida. También se está prestando apoyo psicosocial a los afectados por el terremoto, especialmente a los niños. Además, también se está trabajando en la reubicación de los damnificados por el terremoto y en la construcción de escuelas, que permita al mayor número de niños recuperar la normalidad de su vida cotidiana lo antes posible.

Más de un millón de personas se encuentran todavía sin hogar en Haití, de los que 250.000 están viviendo al aire libre en la capital, Puerto Príncipe. Estas personas están en grave riesgo por las inundaciones que puede traer consigo la temporada de lluvias, que empieza en mayo.

Para Jean Claude Fignole, director de ActionAid en Haití, “esto pone a muchos supervivientes en una situación difícil. Las voces de los afectados y de las autoridades locales deberán ser tenidas en cuenta por el Gobierno para buscar el lugar más adecuado para habilitar ese refugio temporal”.

Gracias a la aportación de la sociedad española, volcada desde el primer momento con los damnificados por el terremoto, Ayuda en Acción ha podido reunir el millón de euros que destinará al trabajo en Haití. En este sentido, también se han puesto en marcha iniciativas como la venta de arte solidario “Todos por Haití” en el Museo Thyssen, la campaña “Muévete por Haití” celebrada durante la Copa del Rey de la ACB o el programa especial solidario que emitió Canal Sur.

In <http://www.ayudaenaccion.org/> (adaptado)

B. ¿Verdadero o Falso? Justifica las afirmaciones con frases del texto.

1. La organización solo ha prestado apoyo a 10 000 personas.
2. No se da apoyo psicosocial a las personas que necesiten.
3. El mes de mayo será peligroso, pues podrán existir lluvias.
4. Con la aportación de los españoles, han reunido dos millones de euros.
5. También hubo un programa especial emitido por TVE.

C. Completa las frases con informaciones del texto.

1. ActionAid piensa que es urgente ...
2. Hay más de un millón de personas ...
3. Con la contribución de la sociedad española, ...

D. Contesta a las siguientes preguntas con frases completas.

1. ¿A través de qué organización *Ayuda en Acción* trabaja en Haití?
2. ¿Por qué es necesario buscar refugio para muchas personas?
3. ¿Qué hacen para que los haitianos tengan una forma de ganarse la vida?
4. ¿Qué iniciativas crearon para apoyar Haití?

Grupo II – Gramática

A. Subraya la forma verbal correcta.

1. Les dije que me **ayuden** / **ayudasen** a encontrar una solución para el racismo en mi instituto.
2. Ana regaló unos libros a los niños africanos para que **leyeran** / **leímos** más.
3. Esperaba que Javier **supiera** / **sabía** cómo ayudar a las personas con dificultades.
4. Me pidió que **estuviera** / **estuvo** a su lado en la reunión de voluntariado.
5. Me gustaría que **hablas** / **hablaras** con la ONG para apuntarnos.

B. Llena los huecos para formar *condiciones probables*.

1. Las personas serían más felices si _____ (ser) más solidarias.
2. Si todos ayudaran a las personas con dificultades, no _____ (haber) tanta pobreza.
3. Si yo fuera miembro de una ONG, _____ (hacer) una fiesta de solidaridad.
4. La vida sería una maravilla si no _____ (haber) tanta violencia y perjuicio.
5. Si _____ (estar) los *Payasos Sin Fronteras* en todos los hospitales, los niños sonreirían más.

Grupo III – Expresión Escrita

A. Escribe un texto (aprox.100 palabras) donde expliques lo que significa hoy en día ser solidario. Puedes dar ejemplos de lo que ocurre en el mundo o en tu cotidiano.

B. Antes de escribir tu texto, haz un borrador con las ideas principales en el recuadro a continuación:



¡OJO! No te olvides de releer y corregir los errores que encuentres.



COTAÇÕES	
Grupo I	
B	10 pontos
C	6 pontos
D	24 pontos
<hr/>	
40 pontos	
Grupo II	
A	10 pontos
B	20 pontos
<hr/>	
30 pontos	
Grupo III	
A	25 pontos
B	5 pontos
<hr/>	
30 pontos	
TOTAL.....	100 pontos

- ❖ Agora que terminaste de realizar a ficha, responde com sinceridade às perguntas sobre a realização da atividade do Grupo III - Expressão Escrita. Este questionário não tem nenhuma cotação nem valor na tua avaliação de final de período, serve unicamente para aferir dados sobre o projeto de intervenção no âmbito do estágio. Obrigada pela tua colaboração!

Sim Não

1. Organizei ideias e defini objetivos para planificar a atividade.
2. Recorri ao texto do Grupo I para apoio à realização da atividade.
3. Ativei conhecimentos anteriores para me ajudar a escrever (por ex.: textos já lidos, materiais de aulas anteriores, etc.).
4. Reli o texto e corrigi erros que encontrei no texto.*

*Se respondeste "Não", indica por quê?

Anexo 8 - Textos com erros (seleção de erros predominantes encontrados em textos dos alunos)

Texto 1

Para mí es una das fuermas más bonitas de ayudar alguén que tiene incapacidades.

La chica tenta ayudar lo chico brincando como los otros chicos.

Uno día quando lo chico no estava muy bien, María he bailado con ello.

En lo día seguinte quando María passó por el passillo oyó que el niño tiña morido.

María ha ficado muy triste e 20 años después fue professora.

Texto 2

Lo chico que veemos en la curta tenía paralisse cerebral e fue para una escuela diferente.

Los otros niños le han virado la espalda, pero María no.

Fueran amigos inseparables.

Passando viente años, María era profesora en un orfanato y en su muñeca tenía la pulsera de cuerda.

Si yo fuesse la María, hacía lo mismo.

Texto 3

Hey visionado una curta que muestra la realidad. Nos juzgamos solo el exterior.

Ahora pergunto, qual es la diferencia en las personas?

Lo que impuerta es ser feliz!

Texto 4

Para mí este corto tenta transmitir una mensaje mucho importante.

María fue solidaria e amiga.

Fiqué triste quando el chico murre.

Las personas com incapacidades no deberían ser discriminadas.

Me siento embarazada con la discriminación!

Anexo 9 - Questionário intermédio (1º ciclo de intervenção)

Questionario

Este cuestionario se destina únicamente a ayudarme a evaluar las clases que he impartido sobre las estrategias metacognitivas en la escritura y sobre las actividades y materiales utilizados en este ciclo de clases. Las respuestas que darás son anónimas y tienen como objetivos:

- ❖ Reflexionar sobre el aprendizaje;
- ❖ Evaluar el impacto de las actividades y materiales utilizados en el aprendizaje y motivación;
- ❖ Evaluar el desempeño del alumnado en la escritura.

¡Gracias por tu colaboración!

Señala con una (x) la opción que más se encuadra a tu opinión.

➤ De las actividades que hemos llevado a cabo en clase, ¿cuál fue la que más te gustó?

1. Lectura e interpretación de textos
2. Diálogos en clase
3. Visionado de cortos
4. Escritura de textos sobre el tema de la solidaridad
5. Elaboración de fichas de trabajo
6. Descripción de imágenes
7. Otras: _____

➤ ¿Y menos?

1. Lectura e interpretación de textos
2. Diálogos en clase
3. Visionado de cortos
4. Escritura de textos sobre el tema de la solidaridad
5. Elaboración de fichas de trabajo
6. Descripción de imágenes
7. Otras: _____

➤ ¿Por qué? ¿Qué cambiarías?

➤ ¿Cuál de las formas de trabajo te sirvió más para aprender?

1. Trabajo individual

2. Trabajo en parejas

3. Trabajo en grupo

➤ Hasta ahora, ¿cómo evalúas los materiales utilizados en las clases **relacionadas con la escritura?**

	muy interesante	interesante	poco interesante	nada interesante	no tengo opinión
Presentaciones en PowerPoint o en Prezi					
Cortometrajes					
Canciones					
Fichas de trabajo					
Textos					
Mapa de ideas/ borrador de ideas					
Materiales auténticos					

➤ Haz una pequeña autoevaluación en cuanto a los aspectos **relacionados con la escritura.**

Al final de esta intervención ...

	siempre	algunas veces	casi nunca	nunca	no sé
sé para qué y quién(es) voy a escribir: mis intenciones/ objetivos.					
hago un plan/ esbozo de lo que voy a escribir.					
organizo la información.					
intento utilizar vocabulario y gramática apropiados.					
intento no hacer errores.					
releo y reviso lo que escribí antes de entregar.					
corrijo los errores que he identificado en el texto.					

Sugerencias:

Referencias bibliográficas:

VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). Para além dos testes – a avaliação processual na aula de inglês. Braga: Universidade do Minho.

Anexo 10 - Questionário intermédio (2º ciclo de intervenção)

Questionario

¿Qué tipo de escritor eres tú?

Reflexiona sobre las siguientes afirmaciones que están relacionadas con el proceso de escritura y señala con una cruz (x) la respuesta con la que más te identificas.

	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	No sé
a) Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero cómo abordarla.					
b) Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla.					
c) Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción, asegurándote de haber entendido qué y cómo hacer la actividad.					
d) Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.					
e) Haces una evaluación de tus progresos y, si es necesario, cambias tus técnicas y estrategias.					
f) Identificas y corriges tus errores.					
g) Eres consciente de qué técnica o estrategia es más adecuada usar según la tarea y la dificultad presentada y cuándo usarla.					
h) Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con lo que ya sabes.					
i) Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que todavía te falta por completar.					

➤ Señala una opción.

¿Qué es lo que todavía crees que te falta mejorar en la escritura?

- las estrategias de pre-escritura (borrador de ideas, ...)
- las estrategias de escritura (identificar los objetivos; superar dificultades; ...)
- las estrategias de post-escritura (revisión/ corrección de los textos)

Adaptado de VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Universidade do Minho; Anuario de Psicología (2008). *Autorregulación y trabajo autónomo del estudiante en una actividad de aprendizaje*. Universitat de Barcelona: Facultat de Psicologia.

Anexo 11 - Questionário intermédio (3º ciclo de intervenção)

Evaluando la escritura

- ❖ ¿Cómo hiciste la actividad de escritura? Comprueba tu desempeño en la escritura y los problemas que tuviste escogiendo las opciones a continuación utilizando una cruz (X).

MI DESEMPEÑO

Sé para quien(es) estoy escribiendo (mis intenciones).	
Sé cuál es el objetivo de la actividad (por qué estoy escribiendo).	
Hice un mapa de ideas antes de escribir.	
Utilicé la estructura textual correcta.	
Organicé la información.	
Escribí de manera clara.	
Escribí un texto interesante.	
Intenté no hacer errores de vocabulario y gramática.	
Intenté utilizar los conectores correctamente.	
Hice uno o más esbozos de ideas.	
Revisé mi trabajo antes de entregar.	

MIS PROBLEMAS

Tuve problemas con...:	
la motivación.	
la atención/ concentración.	
el planeamiento.	
la organización.	
los tópicos/ ideas/ información.	
el lenguaje.	
la revisión/ corrección de errores.	
las estrategias personales.	
el tiempo.	

Adaptado de VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Universidade do Minho.

Anexo 12 - Questionário final

Car@s Alun@s:

O presente questionário destina-se unicamente a ajudar-me a avaliar as aulas que lecionei e, sobretudo, avaliar e analisar o impacto do projeto sobre estratégias metacognitivas na expressão escrita que desenvolvemos ao longo do ano letivo.

As respostas são confidenciais e não têm qualquer efeito na tua avaliação, pelo que agradeço que exprimas a tua opinião e colaboração.

Lê atentamente as perguntas e seleciona pondo um (X) nas respostas que mais se enquadrem segundo a tua opinião.

1. O que achaste das aulas?

a) motivadoras	
b) participadas	
c) interessantes	
d) desinteressantes	
e) outra:	

2. Em que medida as aulas nas quais participaste te levaram a mudar a tua atitude em relação à escrita?

(Assinala **uma** opção)

a) muito

b) pouco

c) nada

2. 1. Porquê?

3. Como avalias os materiais utilizados nas aulas relacionadas com a expressão escrita?

	muito interessante	interessante	pouco interessante	nada interessante
Apresentações em PowerPoint ou em Prezi				
Curta-metragens				
Canções				
Fichas de trabalho				
Textos				

4. Das atividades realizadas nas aulas sobre as estratégias de escrita, que atividades gostaste mais de participar? Porquê?

5. E menos? Porquê? O que mudavas?

6. Achas que estas atividades te poderão ajudar na realização de atividades de escrita em outras disciplinas de línguas (por exemplo: Português, Inglês)?

7. Faz uma autoavaliação do teu trabalho em relação ao que foi trabalhado ao longo das aulas.

Agora consigo...

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
j) utilizar estratégias de pré-escrita autonomamente (mapa de ideias; esboço; ...).				
k) utilizar estratégias de escrita (identificar objetivos; superar dificuldades; ...).				
l) utilizar estratégias de pós-escrita (revisão/ correção de erros).				
m) adequar as estratégias conforme a atividade proposta.				
n) fazer uma reflexão sobre a minha aprendizagem.				

8. Deixa neste espaço as tuas sugestões, críticas e/ ou opiniões:

fim ☺ Obrigada!

A professora estagiária: *Ana Rita Castelar Silva*

Referencias bibliográficas:

VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). Para além dos testes – a avaliação processual na aula de inglês. Braga: Universidade do Minho.