



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria de Lurdes Henriques Martins

**A utilização das TIC em contexto de
ensino/aprendizagem: potencialidades da
Internet na promoção da expressão escrita**

janeiro de 2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria de Lurdes Henriques Martins

A utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem: potencialidades da Internet na promoção da expressão escrita

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob orientação do
Prof. Doutor António Carvalho da Silva
e da
Doutora Ana María Cea Álvarez

DECLARAÇÃO

Nome: Maria de Lurdes Henriques Martins

Email: maillurdesmartins@gmail.com

Tel.: 965891335

C. C.: 11526161

Título do Relatório:

**A utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem:
potencialidades da Internet na promoção da expressão escrita**

Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no
Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Orientadores:

Prof. Doutor António Carvalho da Silva

Doutora Ana Maria Cea Álvarez

Ano de conclusão: 2015

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, janeiro de 2015

DEDICATÓRIA

Dedico este projeto, especialmente:

Aos meus pais, Isabel Henriques e José Martins,
aos meus irmãos, Vera Martins e Miguel Martins,
ao meu marido, João Brites,
e aos meus filhos, Beatriz Brites e Miguel Brites,
porque são a minha VIDA.

A todos os professores, alunos e amigos
que me acompanharam com entusiasmo
ao longo deste percurso.

Destaco, particularmente,
os alunos da escola onde se implementou este projeto,
os alunos mexicanos do *Instituto Tecnológico de Monterrey*
e os alunos espanhóis de *Erasmus da Universidade do Minho*,
que se envolveram na aventura do *Intercâmbio Virtual*.

A todos que, direta ou indiretamente,
tornaram esta etapa possível
desejo que a minha dedicação
aos projetos em que me envolvo
lhes possa servir de estímulo
para fazerem sempre mais e melhor.

Aos orientadores, Doutor António Silva e Doutora Ana Cea,
cuja preciosa orientação me permitiu
chegar ao ponto final.

A utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem: potencialidades da Internet na promoção da expressão escrita

Maria de Lurdes Henriques Martins
Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário
Universidade do Minho - 2015

RESUMO

Este relatório, realizado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, tem como objetivo apresentar o processo de implementação do projeto denominado “A utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem: potencialidades da Internet na promoção da expressão escrita” que decorreu no contexto específico de uma turma do 11º ano de escolaridade de uma escola de Braga.

Nem sempre uma folha de papel em branco e uma caneta são capazes de motivar os alunos, reconhecidamente nativos digitais, para a prática da escrita. Portanto, consideramos importante fomentar a prática da expressão escrita, explorando as potencialidades exponenciais que as tecnologias de informação e comunicação e, concretamente, a Internet nos podem proporcionar nesta tarefa tão complexa como estimulante. Neste percurso, destacamos o desenvolvimento da competência comunicativa pelo envolvimento dos alunos em contextos reais de comunicação, capazes de os aproximar da língua espanhola e da cultura que esta veicula.

Um exemplo que demonstra a eficácia desta abordagem relaciona-se com a criação *online* do grupo *Intercâmbio Virtual* que propiciou a aproximação dos alunos da turma com falantes de Espanhol, sobretudo mexicanos do *Instituto Tecnológico de Monterrey* e espanhóis associados ao programa *Erasmus* da *Universidade do Minho*.

No final da intervenção pedagógica, tendo em conta a investigação desenvolvida e a análise dos resultados efetuada, tornou-se evidente que a utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem pode ser muito profícua e que a exploração das potencialidades da Internet pode ser decisiva na promoção da expressão escrita e surtir efeitos muito positivos nos níveis de proficiência dos alunos.

Palavras-chave: Espanhol língua estrangeira (ELE), tecnologias de informação e comunicação (TIC), Internet, expressão escrita, ensino/aprendizagem, educação, redes sociais, motivação.

The use of ICT in the context of the teaching and learning process: the potentialities of Internet in the promotion of writing

Maria de Lurdes Henriques Martins
Master's degree in Portuguese Teaching in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education and
Spanish Teaching in Basic and Secondary Education
University of Minho - 2015

ABSTRACT

The purpose of this report, carried out in the context of the scope of the Master's degree in Portuguese Teaching in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education and Spanish Teaching in Basic and Secondary Education, is to present the implementation process of the project entitled "The use of ICT in the context of the teaching and learning process: the potentialities of Internet in the promotion of writing", developed in an 11th grade class in a school of Braga.

Sometimes a single sheet of paper and a pen are not enough to motivate students, who were born in the digital era, to develop their writing skills. Thus, we consider important to promote writing, by exploring the exponential potentialities that information and communication technologies and, in particular, the Internet can offer to this complex as well as stimulating task. In this process, we give special emphasis to the development of the communicative competence through the students' participation in real contexts of communication, which brought them close to the Spanish language and the culture it conveys.

An example that demonstrates the efficiency of this approach is the online creation of the *Virtual Exchange* group which enabled the proximity of the class to Spanish-speaking students, specially Mexican students from the *Instituto Tecnológico de Monterrey* and Spanish students related to the *Erasmus* program of the *University of Minho*.

At the end of the pedagogical intervention, bearing in mind the performed investigation and the analysis of the results accomplished, it has become clear that the use of ICT in the context of the teaching and learning process can be truly useful and that the search for the potentialities of the Internet can be crucial in the promotion of writing and originate strongly positive effects on students' proficiency levels.

Keywords: Spanish as a foreign language, information and communication technologies (ICT), Internet, writing, teaching and learning process, education, social networks, motivation.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GERAL	ix
ÍNDICE DE QUADROS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL	17
1.1. As TIC e a expressão escrita em contexto de ensino/aprendizagem	17
1.1.1. A expressão escrita	18
1.1.2. A integração das TIC na escola.....	21
1.1.3. As TIC e a expressão escrita nos documentos de referência.....	28
1.1.4. A abordagem comunicativa e a redefinição do papel do professor/aluno.....	32
1.2. Plano geral da intervenção pedagógica: objetivos, estratégias e instrumentos	35
1.2.1. Entrevista à diretora da escola.....	39
1.2.2. Grelha de observação de aulas.....	40
1.2.3. Questionário de diagnóstico e de avaliação	41
1.3. Contexto da intervenção pedagógica	44
1.3.1. Caracterização da escola	44
1.3.2. Caracterização da turma	47
CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	55
2.1. Descrição da intervenção pedagógica	57
2.1.1. Criação do <i>Intercâmbio Virtual</i>	58
2.1.2. Unidade didática I	63
2.1.3. Unidade didática II	68
2.1.4. Unidade didática III	74
2.1.5. Unidade didática IV	80
2.1.6. Síntese do <i>Intercâmbio Virtual</i>	85
2.1.7. Síntese das atividades e recursos explorados.....	87
2.2. Avaliação da intervenção pedagógica	90
CONCLUSÃO.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	119

Anexo I: Guião da entrevista à diretora da escola.....	119
Anexo II: Grelha de observação de aulas	120
Anexo III: Questionário inicial de diagnóstico	121
Anexo IV: Questionário final de avaliação.....	123
Anexo V: Publicações nos <i>mass media</i> referentes ao <i>Intercâmbio Virtual</i>	128

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos objetivos, estratégias e instrumentos de investigação	36
Quadro 2 - Conteúdos explorados na unidade didática I.....	63
Quadro 3 - Autoavaliação da unidade didática I	67
Quadro 4 - Conteúdos explorados na unidade didática II.....	68
Quadro 5 - Autoavaliação da unidade didática II.....	73
Quadro 6 - Conteúdos explorados na unidade didática III	74
Quadro 7 - Autoavaliação da unidade didática III.....	79
Quadro 8 - Conteúdos explorados na unidade didática IV	80
Quadro 9 - Autoavaliação da unidade didática IV.....	84
Quadro 10 - Síntese dos recursos explorados na intervenção pedagógica.....	89

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados do QD: questão 1	48
Gráfico 2 - Resultados do QD: questão 2	49
Gráfico 3 - Resultados do QD: questão 3	49
Gráfico 4 - Resultados do QD: questão 4	50
Gráfico 5 - Resultados do QD: questão 5	50
Gráfico 6 - Resultados do QD: questão 6	50
Gráficos 7 a 14 - Resultados do QD: questão 7.....	51
Gráficos 15 a 33 - Resultados do QD: questão 8.....	52
Gráficos 34 a 40 - Resultados do QD: questão 9.....	53
Gráfico 41 - Resultados do QA: questão 1.....	91
Gráfico 42 - Resultados do QA: questão 2.....	91
Gráficos 43 a 57 - Resultados do QA: questões 3 a 17	92
Gráfico 58 - Resultados do QA: questão 18.....	93
Gráficos 59 a 64 - Resultados do QA: questões 19 a 24	93
Gráfico 65 - Resultados do QA: questão 25.....	94
Gráficos 66 a 75 - Resultados do QA: questão 26	95
Gráfico 76 - Resultados do QA: questão 28.....	98
Gráficos 77 a 85 - Resultados do QA: questão 29.....	99

Gráficos 86 a 92 - Resultados do QA: questão 30.....	101
Gráfico 93 - Resultados do QA: questão 32.....	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Recurso usado na criação dos grupos <i>Intercâmbio Virtual</i> e <i>Punto Especial</i>	60
Figura 2 - Ferramentas de apoio à expressão escrita	61
Figura 3 - Recursos usados na atividade: apresentação individual dos alunos.....	64
Figura 4 - Resultado da atividade: apresentação individual dos alunos	64
Figura 5 - Recursos usados na atividade: apresentação coletiva da turma	66
Figura 6 - Resultado da atividade: apresentação coletiva da turma	66
Figura 7 - Recurso usado na atividade: organização uma atividade coletiva	69
Figura 8 - Recurso usado na atividade: redação de instruções de localização espacial.....	70
Figura 9 - Resultado da atividade: redação de instruções de localização espacial	71
Figura 10 - Recurso usado na atividade: criação de dicionários visuais temáticos.....	71
Figura 11 - Resultado da atividade: criação de dicionários visuais temáticos.....	72
Figura 12 - Fragmento do texto usado na atividade: expressão de intenções e desejos	75
Figura 13 - Recursos usados na atividade: expressão de intenções e desejos.....	76
Figura 14 - Resultado da atividade: expressão de intenções e desejos.....	76
Figura 15 - Recursos usados na atividade: pedido de informações	77
Figura 16 - Resultado da atividade: pedido de informações	77
Figura 17 - Resultado da atividade: redação de um <i>email</i> aos alunos mexicanos.....	78
Figura 18 - Resultado da atividade: resposta dos alunos mexicanos ao <i>email</i> enviado	79
Figura 19 - Recursos usados na atividade: reconto de lendas.....	81
Figura 20 - Resultado da atividade: reconto de lendas	81
Figura 21 - Resultado da atividade: redação de sinopses	82
Figura 22 - Recursos usados na atividade: construção de um roteiro de viagem.....	82
Figura 23 - Recursos usados na atividade: redação de postais	83
Figura 24 - Resultado da atividade: redação de postais.....	84
Figura 25 - Resultado da atividade: participação interativa no fórum do <i>Intercâmbio Virtual</i>	86
Figura 26 - Exemplos de comentários dos alunos no QA: questão 27	96
Figura 27 - Exemplos de comentários dos alunos no QA: questão 31	102
Figura 28 - Exemplos de comentários dos alunos aos textos publicados nos <i>mass media</i>	104
Figura 29 - Apresentação do <i>Intercâmbio Virtual</i> na rádio mexicana <i>Amor</i>	105
Figura 30 - Mapa com a representação dos 17 países envolvidos no <i>Intercâmbio Virtual</i>	105

INTRODUÇÃO

Este relatório, realizado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, tem como objetivo apresentar o processo de implementação do projeto “A utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem: potencialidades da Internet na promoção da expressão escrita” que decorreu no contexto específico de uma turma de nível de aprendizagem B1 na disciplina de espanhol, língua estrangeira, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), integrada no 11º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades de uma escola cidadina de Braga.

Na génese desta seleção temática estão dois eixos fundamentais em articulação, apresentados, desde logo, no título.

Por um lado, ponderámos os resultados obtidos na fase exploratória com a análise das necessidades específicas do grupo-alvo associadas à expressão escrita, cujo domínio consideramos determinante quer no percurso académico e profissional específico em que estes alunos estão envolvidos, quer para corresponder eficazmente às necessidades inesperadas e imprevisíveis dos tempos e da sociedade em que vivemos, cada vez mais exigente e competitiva.

Vivemos numa sociedade grafocêntrica, rodeados de informação escrita, sendo evidente que a profusão e diversidade de materiais escritos requerem que cada membro da sociedade funcione muito acima do que era exigido no passado. Assim, escrever “constituye una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad” (Cassany, 2004: 917), configurando-se numa “destreza trampolín” (Frank, 2012: 18), capaz de ajudar ao desenvolvimento de todas as outras. A valorização da escrita releva, ainda, da constatação do papel que “desempenha no contexto escolar, que faz com que a possamos considerar como um dos principais fatores de sucesso (e do insucesso) que nele se verifica” (Carvalho, 2003: 11). Aliás o interesse pelos conhecimentos e competências de leitura, escrita e cálculo da população tem vindo a tornar-se objeto de preocupação, não só de um número cada vez maior de países como também de organizações internacionais como a EU, a OCDE ou a UNESCO, pelo que proliferam estudos que tomam a literacia como objeto (compilados em Martins, 2010: 53-72)¹.

Por outro lado, constatámos que as TIC têm produzido profundas alterações na Sociedade em geral e, muito em particular, ao nível da Escola. Impulsionou especialmente esta

¹ MARTINS, M. L. (2010). *Processos discursivos de (re)construção do conceito de literacia: o papel dos media*. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13870> (publicado em 2011.10.13).

escolha o contacto direto com Germán Ruipérez nas Jornadas *TIC Línguas*², onde refletia sobre as "Últimas tendencias y desafíos en la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador", alertando para a necessidade absolutamente urgente de colocar a escola de futuro em sintonia com as mudanças na construção do conhecimento operadas pelo desenvolvimento tecnológico e de rentabilizar as competências digitais e os espaços virtuais com que os jovens estão familiarizados.

Tomando estas duas premissas como matéria-prima do nosso projeto, baseados nas necessidades específicas do grupo-alvo associadas à expressão escrita, uma das competências mais importantes/complexas, considerando as constantes mudanças nos ambientes de ensino/aprendizagem operadas pela inovação associada às TIC, foram formuladas as seguintes questões orientadoras: (1) Quais são as competências e/ou dificuldades dos alunos relativamente à expressão escrita?; (2) Quais são as estratégias que usam para desenvolver essas competências e/ou superar essas dificuldades?; (3) Que estratégias podem ser implementadas na promoção da expressão escrita?.

Tomando como ponto de partida estas questões e a análise de documentos de referência no processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola, quer de âmbito nacional quer internacional, foram traçados os seguintes objetivos: (1) Conhecer as competências e/ou dificuldades dos alunos relativamente à expressão escrita; (2) Conhecer as estratégias que usam para desenvolver essas competências e/ou superar essas dificuldades; (3) Desenvolver novas propostas de promoção da expressão escrita (baseadas na monitorização das fases de: planificação, produção e avaliação), recorrendo às TIC e às potencialidades da Internet; (4) Promover o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem; (5) Avaliar o impacto da intervenção no desenvolvimento da expressão escrita e da autonomia dos alunos, promovendo a prática reflexiva do professor em formação.

No sentido de dar resposta às questões de investigação formuladas e cumprimento integral aos objetivos gizados, assumimos este trabalho numa perspetiva construtivista, como um caminho, um "trajeto" (Barbier, 1996: 33), como um projeto que comporta necessariamente uma dimensão dinâmica, contínua e processual algures na "charneira de dois polos" (Broch & Cros, 1991: 16), um no plano da utopia, do sonho e das intenções e outro que aponta para a programação coerente dos meios que permitam passar à concretização no plano da ação. Neste

² Dinamizadas na Universidade do Minho por iniciativa do BabeliUM com o Centro *e-learning* da TecMinho/Gabinete de formação contínua (em 2012.03.30).

sentido, consideramos que o trabalho de um professor é permanente e inacabado, pois implica colocar constantemente em causa os resultados e estar em permanente atualização, já que não há soluções mágicas e simples para responder adequadamente à complexidade dos desafios constantes que o campo da educação nos impõe.

Considerando esta breve introdução cumpre-nos informar que este relatório, em termos estruturais, é composto por dois capítulos em articulação.

No capítulo I apresentamos o enquadramento teórico e contextual, necessário para a sustentação das opções metodológicas que fundamentam a nossa ação, à luz da literatura especializada e dos documentos de referência no ensino/aprendizagem de línguas, quer de âmbito nacional, quer internacional, dos quais destacamos: o *Programa de Espanhol, Nivel de Continuação*, documento normativo emanado pelo *Ministério de Educação e Ciência*, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, que corresponde à política linguística do Conselho da Europa, e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, como documentos orientadores.

Tendo em conta que este capítulo visa delinear o pano de fundo no qual se inscreve a nossa ação, foca-se a importância da integração das TIC na escola, exploram-se os recursos audiovisuais/digitais usados em contexto de ensino/aprendizagem, seguindo a categorização proposta por Manuel Area (2009) e apresentam-se os motivos que estão na base da nossa preferência pela abordagem comunicativa, recorrendo concretamente ao “enfoque por tarefas”, que consideramos como a mais adequada ao contexto específico em que foi desenvolvido este projeto e por se demarcar de práticas de cariz mais tradicional. Procedemos, de seguida, à exploração dos princípios gerais desta abordagem, intimamente ligada ao desenvolvimento da competência comunicativa, cuja adoção tem implicações na redefinição dos papéis que professores e alunos desempenham no processo de ensino/aprendizagem.

Seguidamente, apresenta-se o plano geral de intervenção pedagógica com a distribuição das principais estratégias de investigação pedagógica idealizadas para dar cumprimento aos objetivos gizados em cada uma das fases de implementação do projeto. Procurámos diversificar as estratégias provenientes do uso de um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de informação, seguindo a categorização proposta por Antonio Latorre (2003), das quais destacamos os instrumentos criados de raiz para este projeto, referimo-nos concretamente à aplicação de uma entrevista individual à diretora da escola, ao preenchimento das grelhas de observação de aulas e, ainda, a aplicação de questionários escritos. Este capítulo culmina com a contextualização da intervenção pedagógica, com enfoque ao nível macro (com a caracterização

da escola) e ao nível micro (com a caracterização da turma), que se revelou determinante para estabelecer bases para uma tomada de decisão fundamentada e adequada às características e necessidades específicas do grupo-alvo.

No capítulo II, dedicado ao desenvolvimento e avaliação da intervenção pedagógica, exploramos o caminho percorrido ao longo deste ano letivo por recurso à descrição das atividades implementadas na promoção da expressão escrita, recorrendo às potencialidades da Internet, que consideramos mais representativas da diversidade das propostas deste percurso.

Neste capítulo serão apresentados, de forma sucinta, os objetivos que estão na base da criação dos grupos *Intercâmbio Virtual* e *Punto Especial*, no *Facebook*, que permitiram a comunicação dos elementos da turma com alunos falantes de Espanhol, sobretudo mexicanos do *Instituto Tecnológico de Monterrey* e espanhóis associados ao programa *Erasmus da Universidade do Minho*. Apresentam-se também as quatro unidades didáticas exploradas e respetivos objetivos, os conteúdos, os procedimentos adotados na realização das mais diversas tarefas possibilitadoras que propiciaram a concretização de uma tarefa final mais complexa e identificam-se também os diversos recursos audiovisuais/digitais implicadas na sua consecução. Sempre que se considere oportuno, apresentam-se alguns exemplos paradigmáticos que melhor evidenciam a variedade de resultados obtidos neste processo.

Posteriormente procede-se à avaliação reflexiva de toda a intervenção pedagógica, numa perspetiva holística, sistematizam-se os principais resultados referentes à implementação deste projeto com base na aplicação de um questionário final de avaliação e na análise do relatório com os respetivos resultados. Cotejamos também as classificações dos alunos que integraram o grupo de intervenção com as classificações de todos os alunos que na escola se submeteram à *Prova de Exame Nacional de Espanhol* e, para culminar todo o percurso, coligimos as publicações nos *mass media* associadas a este projeto, quer em Portugal, quer no México.

Na conclusão serão apresentadas algumas considerações finais acompanhadas de um olhar reflexivo sobre o trabalho desenvolvido em função dos objetivos inicialmente traçados. Por último, serão apresentadas as referências bibliográficas que sustentaram todo o processo de investigação e os anexos relacionados com os instrumentos de investigação utilizados e com as publicações nos *mass media* associadas ao *Intercâmbio Virtual* promovido neste projeto.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL

“No sería demasiado difícil escribir si no se tuviera que pensar tanto antes.”

Joan Puig i Ferrer (Cassany, 1987: 8)

Neste capítulo, centramos a nossa atenção no enquadramento teórico à luz da literatura especializada associada à temática em foco e dos documentos de referência no ensino/aprendizagem de línguas, dos quais destacamos três pilares estruturais da nossa fundamentação: o *Programa de Espanhol* (Fernández, 2002), o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Centro Virtual Cervantes)³.

Será também apresentado o plano geral da intervenção pedagógica e respetivos objetivos, as principais estratégias de investigação pedagógica, associadas ao uso de diversas técnicas e instrumentos criados especificamente para este projeto. Este capítulo culmina com o enquadramento contextual, com enfoque ao nível macro e micro (com a caracterização da escola e da turma, respetivamente), que se revelou extremamente útil na sustentação das opções metodológicas que tomamos.

1.1. As TIC e a expressão escrita em contexto de ensino/aprendizagem

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), definidas pela Comissão Europeia (2001) como “una amplia gama de servicios, aplicaciones y tecnologías, que utilizan diversos tipos de equipos y de programas informáticos, y que a menudo se transmiten a través de las redes de telecomunicaciones” (Hernández, 2008: 1), têm produzido profundas alterações ao nível da Sociedade em geral e, muito em particular, ao nível da Escola e dos alunos.

Com o surgimento da nova geração de aplicativos Web 2.0 (em 2004) abriram-se portas para a “implementação de metodologias e estratégias inovadoras capazes de “revolucionar” os processos de ensino e aprendizagem” (Carvalho, 2009: 259). Consciente desta realidade, o Governo Português tem vindo a manifestar uma preocupação crescente com a questão da integração curricular das TIC, criando (em 2007) o Plano Tecnológico da Educação. Neste contexto consideramos fundamental explorar as potencialidades das TIC (como recurso didático-pedagógico), em adequação às características e necessidades específicas do grupo-alvo.

³ Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

1.1.1. A expressão escrita

Segundo Daniel Cassany a expressão escrita “es la destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja, la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo” e escrever “constituye una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad” (Cassany, 2004: 917), configurando-se numa “destreza trampolín” (Frank, 2012: 18), capaz de ajudar ao desenvolvimento de todas as outras, sendo possível através dela exercitar todas as faculdades intelectuais (Romera Castillo, 1986: 100). Simultaneamente esta destreza é também aquela “que más rechazo causa entre profesores y aprendientes”, como explica Urbano Lira, os professores “consideram que es mejor que los aprendientes escriban en casa [...] y así puedan dedicar más tiempo en clase a otras destrezas” e alunos dizem que “cuando lo hacen [...] en clase se aburren y cuando lo hacen en casa, como deberes, no tienen tiempo o no les apetece.” (Urbano Lira, 2004: 61).

Com a expansão das TIC, muitos advogam que se escreve cada vez menos e que a escrita se está a transformar numa ferramenta obsoleta, sendo substituída por novas formas de comunicação que dão relevância à oralidade. É certo que “la escritura tradicional (lápiz, papel, correo postal) está siendo sustituida por la escritura digital (teclado, procesadores de textos, correo electrónico, Internet) y que el desarrollo de la tecnología informática ha provocado transformaciones importantes en el uso escrito” (*idem*: 1), mas isso não significa que a escrita esteja a perder terreno, antes pelo contrário. Afirma Daniel Cassany (*ibidem*):

“Oral sólo es el papel para envolver el regalo y el lazo para adornar; lo que se esconde dentro es escrito: el contenido, el estilo de pensamiento, las preocupaciones, los procesos de producción [...] hoy no escribimos menos que ayer, sino que lo hacemos de forma diferente”.

A valorização da escrita releva, ainda, da constatação do papel que, segundo José Brandão Carvalho, “desempenha no contexto escolar, que faz com que a possamos considerar como um dos principais fatores de sucesso (e do insucesso) que nele se verifica” (Carvalho, 2003: 11). Tal deriva da função que a escrita tem “nos processos de aquisição, estruturação, [...] reprodução e explicitação do conhecimento” (*idem*: 12), estando constantemente implicada nas situações de avaliação. Por outro lado, continua vivo o interesse pelos reais conhecimentos e competências de leitura, escrita e cálculo da população e esta problemática tem vindo a tornar-se objeto de preocupação, não só de um número cada vez maior de países como também de organizações internacionais como a EU, a OCDE ou a UNESCO. A comprová-lo estão os estudos nacionais e internacionais que tomam a literacia como objeto (compilados em Martins, 2010:

53-72), dos quais destacamos, a título de exemplo, dois programas comparativos, de grande projeção internacional, o PIRLS⁴ e o PISA⁵ que enfatizam a importância do domínio das competências de leitura, escrita e cálculo na adaptação eficaz a um mundo em permanente mudança. Acrescenta Cassany (1999: 13) “nuestras posibilidades de vida y desarrollo sociocultural dependen en buena medida de la escolarización y ésta, indudablemente, en la capacidad de leer y escribir”.

Jean Simon (referido em Carvalho, 2003: 31) afirma que no momento de iniciação o ato de escrever é dezoito vezes mais demorado do que a correspondente atividade oral. Ao contrário da fala (que se pode estimular naturalmente), a escrita caracteriza-se, de acordo com Cassany (1999: 23) por ser

“un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes e inaugurar la historia en el sentido actual”.

Vista por este prisma, a escrita pode ser considerada como um instrumento de comunicação poderoso que possibilita acumular os saberes e ajuda a estruturá-los, sendo fulcral no desenvolvimento do pensamento humano e na cristalização do conhecimento, permitindo que mesmo um recetor distante (temporal e espacialmente) possa refletir sobre vários *corpora* históricos, culturais, etc. Acrescenta Cassany (*idem*: 13),

“Estamos abocados a escribir. Recordamos nuestra edad porque registramos la fecha de nacimiento, existimos legalmente porque tenemos un carnet escrito que lo certifica, poseemos propiedades y realizamos actividades sólo con el visto bueno de escrituras y contratos [...] quien comunica tiene más posibilidades de promoción, satisfacción y éxito profesional”.

Tendo em conta os argumentos apresentados, consideramos fundamental possibilitar o desenvolvimento integral dos alunos e responder às suas reais necessidades, promovendo a expressão escrita, de forma integrada com as outras competências, cujo domínio será decisivo quer no percurso académico e profissional específico em que estão envolvidos, quer na promoção de estratégias que lhes permitam usar um discurso escrito estruturado e coerente em intervenções cívicas e possam comunicar numa Europa interativa, um dos grandes objetivos do domínio das línguas vivas.

De acordo com Daniel Cassany (1999: 53) para se poder produzir um texto é necessário que o redator domine um “repertorio léxico y fraseológico, reglas morfológicas y sintácticas,

⁴ *Progress in International Reading Literacy Study*

⁵ *Program for International Student Assessment*

estructuras textuales, recursos expresivos y retóricos, etc.” e que escreva revelando preocupações nomeadamente com: “Corrección o gramaticalidad [...] Cohesión [...] Coherencia [...] Adecuación [...] Variación o estilística [...] Presentación”. No processo de composição escrita, segundo o *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes)⁶, podem-se estabelecer diversas etapas (que podem ser complementares, dependendo do modelo didático que se adote) como, por exemplo:

“(1) análisis de la situación de comunicación (conocimientos sobre el tema, destinatario del texto, propósito del mismo, etc.); (2) producción de ideas; (3) organización de las ideas [...]; (4) búsqueda de información; (5) redacción de un borrador; (6) revisión, reestructuración y corrección; (7) redacción definitiva; (8) últimos retoques”.

Segundo os denominados *Modelos por Etapas*, a escrita é concebida como um processo constituído por três etapas “la preescritura (planificación, esquema), la escritura (desarrollo de las ideas del esquema) y la reescritura (revisión y corrección)” (*ibidem*). Trata-se de uma visão simplificada pois o processo de escrita não segue uma série de etapas lineares e rígidas, sendo antes marcado por operações de recursividade, pela possibilidade de avançar ou retroceder às etapas anteriores, como demonstraram as investigações de Linda Flower e John Hayes.

De acordo com o *Modelo de Procesos Cognitivos*, a escrita passa pelas fases de “planificación, ideación, desarrollo, expresión, análisis gramatical, linealización y adyacencia” (*ibidem*). A escrita como um processo cíclico valoriza a reescrita, passando-se de uma visão tradicional centrada no produto para uma visão centrada no próprio processo.

Em suma, escrever não é fácil, estamos perante um processo laborioso onde se implicam atividades cognitivas complexas, trata-se de uma técnica que evolui e se consolida com uma prática continuada, num processo de construção onde a dicotomia certo/errado faz pouco sentido, sendo necessário acabar com preconceitos como os de “creer que corregir es malo, que planificar o elaborar el texto es una pérdida de tiempo, que la revisión sólo sirve para enmendar” (Cassany, 1999: 98). Segundo este autor (1993)⁷, a escrita é um

“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 deseamos y mejor, más a fondo: darnos cuenta de los detalles, aprender, imaginar, reflexionar y gozar de belleza de la realidad (¡o de la invención!)”.

⁶ Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionescrita.htm

⁷ Disponível em http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/ideases.htm

1.1.2. A integração das TIC na escola

A informática “ha irrumpido en nuestras vidas como un vendaval que ha arrasado con los modos y formas culturales, laborales y comunicativas hasta ahora tradicionales” (Area, 2009: 9), despoletando uma necessidade de adaptação constante de que não pode estar alheado o campo da educação, nem o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

A Internet (o tecido das nossas vidas, segundo Castells, 2004) permitiu, num curto espaço temporal, a globalização das comunicações e reduziu o nosso planeta àquilo que Marshall McLuhan denominou de “global vilage”, interligando à escala mundial “sistemas informáticos pertencentes a instituições governamentais, educativas e militares a organizações comerciais, a empresas e a particulares espalhadas pelo Mundo inteiro” (D’Eça, 1998: 22), possibilitando a comunicação direta entre todos. Falar da Internet (*idem*: 23) é falar de:

“uma sala de aula sem paredes, de uma gigantesca biblioteca, de uma gigantesca base de dados, de um gigantesco museu, de um incomensurável volume de informação, de uma interacção sem precedentes de computadores e pessoas, acessível vinte e quatro horas por dia”

Como meio de comunicação e de partilha de informação e de conhecimentos, tende a

“ocupar todos los ámbitos vitales y es indiscutible que para los jóvenes [...] se ha convertido en una extensión cognitiva y en un medio de socialización de primera magnitud. A través de la red se ama, se discute, se juega, y por supuesto se aprende” (Monereo, 2005: 6).

Interessa sublinhar que os alunos, nativos digitais, acedem facilmente a uma panóplia equipamentos com acesso à Internet, desde computadores de secretária (*desktops*), passando por portáteis (*laptops*), portáteis de menor dimensão (*netbooks*) e, mais recentemente, *smartphones* e *tablets*, entre outros. Porém isso não significa que estejam imunes às dificuldades associadas à aquisição e prática das competências relacionadas, sobretudo, com a expressão oral e escrita. A tecnologia é apenas o meio catalisador, como refere Cassany,

“ni aprendemos más o mejor por el hecho de pasar horas frente a una pantalla. El ordenador sólo ofrece las potencialidades [...] para acceder a más datos y comunicaciones más sofisticadas; lo que genera aprendizaje e inteligencia es la práctica cognitiva y social de ejecutar esas potencialidades en contextos reales y significativos” (Cassany, 2011: 41).

No nosso ponto de vista, existem inúmeras vantagens associadas à integração das TIC/Internet na escola, como ferramenta ao serviço do processo de ensino/aprendizagem, quer para os alunos e para os professores, quer para a aprendizagem e para o currículo (compiladas em D’Eça, 1998: 39-47). Por “integração” entendemos “combinar tecnologia com métodos ou procedimentos tradicionais de ensino de modo a gerar aprendizagem, a tornar ambas as

componentes numa experiência produtiva que leve à aquisição de novos conhecimentos” (Merrill, 1996: 273 citado em D’ Eça, 1998: 37).

Começando pelas vantagens para os alunos, consideramos que talvez o grande trunfo associado a esta integração resida no incremento da motivação e do entusiasmo pela aprendizagem. Podemos definir motivação de várias maneiras, pelo que tomamos, pela sua pertinência, a definição proposta por Rossana De Beni (2000) que a entende como “Una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l’ inizio, la direzione, l’ intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo” e, ainda, a definição proposta por Howard Gardner (1985) “Motivation [...] refers to combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language” (ambas citadas em Alcaraz Andreu, 2006: 205).

Existem dois tipos de motivação, a intrínseca e a extrínseca. A primeira está intimamente ligada com o interesse pessoal do discente na aquisição da língua estrangeira, enquanto a segunda coloca o foco motivacional em algo externo à aprendizagem e pode ser gerada por processos de reforço e punição. A motivação intrínseca “define un interés personal que posee el aprendiz por la adquisición-aprendizaje de la LE [...] sin estímulos externos que influyan en la motivación” e a motivação extrínseca associa-se aos “premios, elogios, incentivos y/o aprobación social [...] corresponde al sujeto que realiza ciertas conductas para obtener la aprobación o evitar sanciones” (*idem*: 206). Torna-se importante neste tipo de motivação o reforço externo, aqui entendido como o estímulo capaz de influenciar uma conduta.

Por vezes as motivações associadas à aprendizagem da língua espanhola podem surgir mescladas, pelo que destacamos as que estão concretamente associadas a este projeto: a motivação intrínseca-afetiva (o aluno encara a aprendizagem como um desafio lúdico e progressivo, o que o faz estar mais centrado no processo que no produto final), a motivação instrumental (em que o aluno aprende por razões de utilidade, para obter aprovação na disciplina de Espanhol e ser bem sucedido no exame nacional) e a motivação integrativa-cultural (despoletada pela necessidade de integração numa comunidade que fala uma língua estrangeira, em que o aluno se implica em novas aprendizagens para alargar os seus horizontes culturais).

Algumas investigações apontam que a aprendizagem é influenciada mais favoravelmente pela motivação intrínseca e alguns estudos comprovam até que a incorporação de recompensas extrínsecas pode reduzir a motivação (cf. Arnold e Brown 2000, citados em Urbano Lira, 2004: 40). Para estimular a motivação intrínseca nas aulas de línguas, Douglas Brown (1994: 43-44)

apresenta algumas sugestões (que procuramos implementar neste projeto) como, por exemplo: solicitar a participação constante de todos os alunos, implicando-os em atividades que se relacionem com os seus reais interesses; valorizar que encontrem satisfação na realização das tarefas propostas; incentivá-los a melhorar o seu desempenho e a estabelecer metas pessoais cada vez mais exigentes; desenvolver a sua autonomia; etc.

Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007: 2), explorando a importância da pedagogia para a autonomia na educação em línguas, definem-na como a

“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”.

A autonomia quer do aluno, quer do professor (que se interrelacionam intimamente no contexto escolar) desenvolve-se num *continuum* e implica “assumir um papel pró-activo e interactivo” na promoção da “aprendizagem ao longo da vida, tanto dentro como fora das instituições educativas” (*idem*: 3). Naturalmente, como lembra David Nunan, são os professores “who need to become the prime agents of change” (Nunan, 1987: 145), pois devem estar sensíveis às circunstâncias e aos contextos particulares em que se inserem, tomando em consideração o grau de envolvimento dos seus alunos e o nível de responsabilidade que estão preparados para partilhar, explorando os recursos que melhor possam servir os seus propósitos. Talvez a principal missão dos professores da nova era seja, como afirma Howard Gardner⁸,

“asistir a los estudiantes [...] y ayudarles a utilizarlas para acceder más fácilmente al conocimiento [...] así el profesor pone en las manos de los estudiantes la responsabilidad de su propia educación [...] desarrollando juntos las mejores condiciones de estudio”.

A Internet, como “ferramenta de aprendizagem interactiva, dinâmica e poderosa” (D’Eça, 1998: 40), reúne os meios que permitem aos estudantes concretizar o tipo de aprendizagem que mais os motiva, proporcionando-lhes “vivências e experiências absolutamente inéditas” (*idem*), idênticas às da “vida real” (e que eventualmente farão parte do seu dia-a-dia profissional), despertando-lhe um interesse que os leva a assumirem maior responsabilidade pela aprendizagem, bem como a concentrarem-se mais e por períodos mais longos. Usar a Internet para aprender um idioma, colocando os estudantes em comunicação com outros de todo o mundo, pode significar dar aos estudantes a possibilidade de assumirem o papel de

⁸ Discurso proferido na cerimónia de entrega do *Premio Píncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2011* (minuto 15:28 a 16:05), disponível (com tradução em espanhol) em <https://www.youtube.com/watch?v=5dT2rMoVAXk> (publicado em 2012.05.24).

protagonistas, pois como explica Christine Frank, os estudantes “están usando el español de manera realista. [...] tienen la oportunidad de contactar con gente nueva y diferente. [...] se ven obligados a salir de los convencionalismos culturales propios de la vida en una comunidad” (Frank, 2012: 21).

Os estudantes passam assim “de receptores passivos a receptores-produtores activos de informação, opinião e conhecimento” (D’Eça, 1998: 42), nascendo espontaneamente um grande sentido de responsabilidade e “um extremo empenho e orgulho em publicar algo que esteja ‘impecável’” (*idem*).

Ora, nunca (como hoje) os alunos e professores, as escolas ou mesmo o utilizador comum imaginaram ter à disposição um público autêntico tão vasto. Serim & Kock (1996: 141) dizem que a possibilidade de publicar para um público à escala mundial motiva os alunos a escrever melhor, pois aquilo que pode ser lido por inúmeras pessoas pode ser alvo de comentários e/ou críticas de qualquer um (a começar pelos colegas). A este propósito refere Cassany (2011: 151) “no hay duda que las mejores tareas de composición son las auténticas: las que salen fuera del aula, tienen interlocutores y procesos comunicativos reales y obtienen respuesta”.

Do ponto de vista dos professores, a Internet proporciona “um meio de actualização permanente de conhecimentos, de formação contínua, de aprendizagem para toda a vida [...] sem barreiras de tempo e distância” (D’Eça, 1998: 39). Com relativa facilidade, o professor pode recorrer a materiais mais atualizados e autênticos e a fontes diversas. Serim & Kock (1996: 245) realçam este aspeto, quando referem “One of the beauties of the Internet is that no matter how specialized an area of interest, there is someone who can point the way [...] who knows and will share what you need”.

Passando para a esfera da aquisição de conhecimentos, verifica-se que o recurso à Internet gera novos tipos de aprendizagem, mais centrada nos interesses, capacidades e necessidades dos alunos, mais centrada na investigação e na realização de projetos, tornando-se mais individualizada, participativa e dinâmica, na qual o aluno vai construindo o seu próprio conhecimento. O recurso à Internet e ao hipertexto substitui a aprendizagem linear tradicional por uma aprendizagem inovadora e pode, ainda, desenvolver e intensificar a interdisciplinaridade, que ajuda os alunos a estabelecer ligações naturais entre o seu conhecimento e o mundo. Reúnem-se assim as condições capazes de impedir o desfasamento

entre os meios que a escola e o mundo exterior proporcionam, estreitando os laços (por vezes ténues) que unem a escola e a comunidade.

Relativamente ao currículo, a tecnologia “pode afectar ‘o que’ se ensina e ‘o modo’ como se ensina, enriquecendo e melhorando o currículo existente [...] projetando-o para o exterior” (D’Eça, 1998: 46), o que exige mudanças inevitáveis por parte dos professores e implica também que os alunos saibam processar a informação (a que facilmente acedem) e que a consigam transformar em conhecimento.

Considerando que retemos em média “5% do que ouvimos, 10% do que lemos, 30% do que vemos, 50% do que debatemos/discutimos em grupo, 75% do que executamos e 90% do que ensinamos aos outros” (*idem*: 107), o recurso à tecnologia abre a possibilidade de criar um modelo de aprendizagem adequado ao modo como retemos a informação. Estas observações são reiteradas por Gaines, Johnson & King (1996: 76) quando afirmam “Technology helps move the act of learning from hearing (and forgetting), from seeing (and remembering), to doing (and understanding)”.

Apesar de todos os argumentos que se possam apresentar a favor da integração das TIC/Internet na escola, estamos cientes que este não é um assunto consensual a avaliar pelo olhar cético, incrédulo e renitente com que é encarado por alguns professores. São vários os motivos que estão base desta resistência, uns porque se acomodam à forma tradicional de lecionar, outros por terem receio de falhar perante os alunos/pares (perdendo a autoridade), outros, ainda, por não reconhecerem o seu valor educacional ou, simplesmente, por estarem demasiado absorvidos nas atividades letivas que não encontram tempo/disponibilidade para apostarem na sua formação contínua.

Um dos aspetos negativos apontados à Internet relaciona-se com o facto de ter tudo (o bom e o mau) e nem sempre os alunos são capazes de recolher, selecionar e avaliar a informação. Adverte Paul Merrill “The Internet is a great resource of information, but the information is not moderated. The Internet can also be source of offensive and inappropriate information” (Merrill, 1996: 218). Acrescenta Monereo (2005: 6) que sem uma orientação educativa intencional o que se aprende *online* pode “ser insustancial [...] incluso contraproducente”, sendo necessária a intervenção de agentes educativos que “filtren la información y transformen lo que suele ser un zapping compulsivo en un estudio selectivo”.

Para evitar o seu uso inadequado é necessária uma planificação das atividades a desenvolver na aula muito bem estruturada, com diretrizes muito bem definidas, para evitar que

os alunos se possam dispersar ou enveredar por caminhos divergentes em relação aos propósitos do professor.

Existe também o problema relacionado com a desigualdade de oportunidade de acesso às TIC/Internet (quer este seja negado ou restrito) e (quase por oposição) em relação à quantidade de informação disponível *online* que pode ter efeitos nefastos (por saturação). Referem Dyrli & Kinnaman (1996: 79) “a vast, convoluted, and often impenetrable information/communications jungle, where trying to find those valuable resources and experiences leads easily to frustration, confusion, and discouragement”.

Embora haja alguns inconvenientes (a que é necessário dar atenção), eles são amplamente suplantados pelos benefícios. Aliás, ignorar a necessidade de adquirir novas competências instrumentais, cognitivas e atitudinais perante a ominipresença tecnológica poderá significar, segundo Area (2009: 10), “correr el riesgo de entrar en la nómina de los nuevos analfabetos tecnológicos”, que evidenciam o desajuste dos sistemas educativos perante a rapidez das mudanças.

Em suma, face ao exposto, consideramos fundamental introduzir as TIC/Internet na nossa prática letiva, na qualidade de recursos didático-pedagógicos, pois consideramos que eles são “uno de los ejes vertebradores de gran parte de las acciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en cualquiera de los niveles y modalidades de educación” (*idem*: 24). Assim, das inúmeras possibilidades existentes, seguindo a categorização proposta por Manuel Area, foram alvo do nosso interesse os recursos audiovisuais/digitais.

Segundo o autor (*idem*: 27), os recursos audiovisuais são “todo ese conjunto de recursos que predominantemente codifican sus mensajes a través de representaciones icónicas. La imagen es la principal modalidad simbólica a través de la cual presentan el conocimiento combinada con el sonido” e os recursos digitais “posibilitan desarrollar, utilizar y combinar indistintamente cualquier modalidad de codificación simbólica de la información. Los códigos verbales, icónicos fijos o en movimiento, el sonido son susceptibles de ser empleados en cualquier medio informático”.

Dos inúmeros exemplos de materiais e recursos propostos por este autor (*idem*: 52), explorando as possibilidades praticamente ilimitadas que as potencialidades exponenciais que as TIC/Internet nos podem proporcionar, foram selecionados concretamente para este projeto: programas de edição de texto, imagem, áudio, música, vídeo e de apresentação multimédia (como o *Microsoft Moviemaker*, *Microsoft Publisher*, *Microsoft Powerpoint*, *Prezi*, *Wordle*, etc.);

serviços da *Google* (como o motor de busca, *Google Mail*, *Google Maps*, *Google Drive*, etc.); redes sociais (como o *Facebook*) e com *sites* especializados tematicamente que nos propiciaram o contacto com diversas ferramentas de apoio à expressão escrita (como dicionários, prouduários, conjugadores, tradutores, etc.); entre outros.

Das inúmeras possibilidades de atividades que podem ser planificadas e implementadas numa aula, recorrendo às TIC/Internet, seguindo também a categorização proposta por Manuel Area, selecionamos especificamente atividades relacionadas com a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades “de búsqueda y comprensión de información”, habilidades relacionadas com a “producción personal y difusión pública del conocimiento” e habilidades para “la comunicación e interacción social” (*ibidem*).

Com o intuito de explorar e desenvolver habilidades de pesquisa e compreensão de informação, foram exploradas atividades como: realização de pesquisas temáticas sobre tópicos específicos; acesso e consulta *online* de dicionários, prouduários, conjugadores e outras obras de referência, apresentadas como fontes preferenciais de investigação; etc. Para explorar e desenvolver habilidades de produção pessoal e difusão pública do conhecimento, foram exploradas atividades como: criação, publicação e difusão de apresentações multimédia e de projetos (individuais e coletivos); partilha de ficheiros digitais; etc. Para explorar e desenvolver habilidades de comunicação e interação social foram exploradas atividades como: correspondência escolar (entre turmas e entre escolas) via *email* e *Facebook*; realização de intercâmbio de mensagens telemáticas; desenvolvimento de projetos colaborativos com colegas da turma e com outros estudantes à distância; etc.

Em suma, as TIC/Internet possibilitam novas formas de organizar a informação e, por consequência, o acesso e manipulação da mesma proporciona novas formas de ensinar e de aprender em que observamos uma clara rutura com o modelo clássico em que “por un lado tenemos a la clase y por el otro tenemos al profesor/a, perpetuando la separación que antes marcaba la tarima” (Javaloyas, 2013: 5), pois constrói-se o conhecimento por recurso a materiais autênticos (selecionados em função da qualidade, adequação e pertinência), capazes de favorecer o desenvolvimento de capacidades estratégicas que propiciam uma aprendizagem eficaz dentro e fora do contexto escolar.

1.1.3. As TIC e a expressão escrita nos documentos de referência

No âmbito da contextualização deste projeto, tornou-se fundamental a exploração bibliográfica e a análise minuciosa de documentos de referência no processo de ensino/aprendizagem, quer de âmbito nacional quer internacional, dos quais destacamos, como pilares estruturais da nossa fundamentação: o *Programa de Espanhol, Nivel de Continuação 11º ano*, documento normativo emanado pelo *Ministério de Educação e Ciência* (Departamento do Ensino Secundário), o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, como documentos orientadores.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, respondendo aos objetivos e finalidades da política linguística do Conselho da Europa, preconiza a importância de desenvolver, nos nossos dias e no futuro, “estratégias para diversificar e intensificar a aprendizagem de línguas, de modo a promover o plurilinguismo num contexto pan-europeu”, chamando a atenção para a “importância do desenvolvimento de mais laços educativos e de intercâmbio e da exploração do enorme potencial das novas tecnologias da informação e comunicação” (Conselho da Europa, 2001: 23).

Neste sentido, o *Ministério da Educação e Ciência* consagra, desde logo, nos princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário (quer optem pela inserção na vida ativa ou pelo eventual prosseguimento de estudos), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 139/2012 (de 5 de julho), a “Utilização das tecnologias de informação e comunicação nas diversas componentes curriculares” (2012: 3479). Também o *Programa de Espanhol*, enquanto referencial para professores que trabalham com cursos Científico-Humanísticos (como o que integra o grupo de intervenção), apresenta como objetivo de aprendizagem “Utilizar adequadamente as novas tecnologias como meio de comunicação e de informação” (Fernández, 2002: 3-4).

Analisando, ainda, o *Projeto Educativo da Escola*, salientamos que são enunciados princípios orientadores, assumidos enquanto pilares para a orientação do ato educativo protagonizado pela escola, relacionados concretamente com a “Promoção da cultura, da ciência e do conhecimento, da arte e da tecnologia” e a “Defesa e apoio da inovação enquanto processo de garantir a melhoria das aprendizagens” (ESAS, 2011: 18). Na secção dedicada à ação estratégica apresentam-se como estratégias de atuação “Promover a autonomia dos alunos, ao nível de métodos de estudo e investigação” e “Valorizar a participação do aluno no processo de

aprendizagem” e apresentam-se como metas “Facilitar a circulação e o acesso à informação” e “Explorar as potencialidades da Internet” (*idem*: 27 e 31).

Nesta perspetiva, consideramos relevante recorrer às TIC e às potencialidades da Internet, com o intuito de proporcionar experiências inovadoras e eficazes no uso da língua espanhola em contextos reais, apostando no desenvolvimento da autonomia da aprendizagem, importante pela sua transversalidade. Um exemplo paradigmático desta utilização passou pela criação do grupo *Intercâmbio Virtual* que permitiu a comunicação dos elementos da turma com alunos falantes de Espanhol (sobretudo mexicanos e espanhóis) e com o qual procuramos dar cumprimento a alguns objetivos de aprendizagem, propostos pelo *Ministério de Educação e Ciência* (Fernández, 2002: 4), nomeadamente:

“Interagir com a cultura dos países hispano-americanos no âmbito dos temas do programa; Demonstrar atitudes positivas perante a língua estrangeira e os universos socioculturais que veicula, numa perspectiva intercultural; Consolidar práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício do sentido de responsabilidade, de solidariedade e da consciência da cidadania europeia; Dominar estratégias de superação de dificuldades [...], valorizando o risco como forma natural de aprender”.

Procuramos também favorecer o desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa, concretamente pela aposta na promoção da expressão escrita que ocupa um papel absolutamente central quer no *Programa de Espanhol*, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e no *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

No *Programa de Espanhol*, são enunciados os principais objetivos de aprendizagem, dos quais destacamos (*idem*: 3):

“Consolidar e alargar a competência comunicativa [...] de forma a usar mais apropriada e fluentemente a Língua Espanhola nas várias situações de comunicação; [...] Comunicar e expressar-se oralmente e por escrito, demonstrando um certo grau de autonomia no uso das competências discursiva e estratégica [...]; Expressar-se adequadamente e com uma certa fluência sobre os temas do programa, sobre temas actuais e de interesse pessoal; Escrever textos coerentes e adequados, com suficiente correcção, sobre temas familiares; Escrever cartas pessoais, exprimindo opiniões, sentimentos e desejos”.

Analisando ainda a *Informação* n.º 05.13 (de 2013.01.31) emanada do *Gabinete de Avaliação Educativa* relativamente à *Prova de Exame Nacional de Espanhol - iniciação bienal* (código 547), do *Ministério da Educação e Ciência*, podemos constatar que são enumerados como exemplos de atividades de produção de texto (GAVE, 2013):

“Escrever uma carta, uma mensagem de correio eletrónico [...], seguindo determinadas instruções sobre o seu conteúdo e sobre o seu contexto comunicativo (emissor, recetor, situação, etc.); Narrar factos, acontecimentos ou experiências, usando um guião; Narrar ou

descrever a partir de uma imagem ou de um guião; Responder a uma carta, a uma mensagem de correio eletrónico”.

No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001: 96-98), supõe-se que um aluno de nível B1, no que respeita à *Produção Escrita Gerat*:

“É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear”.

Este documento apresenta também descritores para duas subescalas. O descritor referente à *Escrita Criativa*, indica que o aluno:

“É capaz de escrever descrições simples e pormenorizadas acerca de uma gama de assuntos que lhe são familiares, dentro das suas áreas de interesse; escrever um relato de experiências, descrevendo sentimentos e reacções, num texto articulado e simples; escrever a descrição de um acontecimento, de uma viagem [...] real ou imaginada; narrar uma história”.

O descritor referente à *Escrita de relatórios e ensaios/composições*, indica que o aluno:

“É capaz de escrever ensaios curtos e simples acerca de tópicos do seu interesse; resumir, relatar e de dar a sua opinião sobre informações factuais acumuladas acerca de rotinas familiares e de assuntos não rotineiros dentro da sua área de interesse; escrever, de forma muito breve, relatos em formato-padrão convencional que transmitam informações factuais rotineiras e fornecer razões para determinadas acções”.

No *Plan Curricular del Instituto Cervantes* considera-se o nível B1 como uma etapa intermédia no uso da língua e nele apresentam-se os “Géneros discursivos y productos textuales” distribuídos por nível. No que respeita especificamente ao nível B1 está associado a um inventário de “Géneros de transmisión escrita” (ponto 1.3.)⁹ dos quais destacamos os que exploramos neste projeto:

“Biografías de extensión media [...]; Cartas formales básicas normalizadas [...]; Cartas formales sencillas; Cartas y mensajes electrónicos personales de extensión media [...]; Cuentos adaptados de extensión media; Cuestionarios con respuestas cerradas y abiertas [...]; Guías de viaje [...]; Informes breves [...] sobre temas de interés personal [...]; Mensajes breves en foros virtuales sobre temas conocidos; Notas y mensajes, con información sencilla, de relevancia inmediata [...]; Noticias de actualidad [...]; Poemas muy sencillos [...]; Trabajos de clase breves (composición escrita)”.

Este documento¹⁰ refere também que a avaliação da expressão escrita pode centrar-se no domínio de microdestrezas como:

⁹ Disponível em

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_inventario_b1-b2.htm

¹⁰ Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionesescrita.htm

“(1) planificar y estructurar el texto (esquemas, borradores, etc.) de modo coherente [...]; (2) emplear debidamente elementos de cohesión; (3) escribir con corrección (ortográfica, gramatical, etc.), precisión (conceptual, léxica, etc.) y un grado apropiado (según el nivel de LE) de complejidad; (4) escribir con fluidez y a un ritmo adecuado a su nivel; (5) observar las convenciones establecidas en cada tipo de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, etc.); (6) emplear el registro (familiar, estándar, académico, etc.) adecuado en cada situación; (7) dejar claro cuáles son las ideas principales y cuáles las complementarias; (8) dejar claro qué es opinión y qué es información verificada o verificable; (9) manejar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor en general, las falacias.”.

Neste projeto foram também exploradas ferramentas de apoio à expressão escrita, disponíveis *online* (como dicionários, prouneários, conjugadores, tradutores, etc.), cuja utilidade pensamos ter sido transversal a toda a intervenção e os alunos puderam também elaborar os seus próprios materiais de apoio ao estudo (por exemplo, com a criação de dicionários visuais temáticos, resumos, etc.), tomando-se como referência a sugestão do *Plan Curricular del Instituto Cervantes*¹¹, que menciona que o aluno deve aprender a

“3.3. Aprovechar las posibilidades que ofrecen los recursos que tiene a su disposición [...] fuentes de consulta, materiales de enseñanza [...]: 3.3.1. Seleccionar los recursos adecuados para consultar una duda, practicar o reforzar un contenido [...]; 3.3.2. Elaborar materiales propios destinados al aprendizaje independiente o autodirigido”.

Em suma, trabalhamos numa tentativa de cobrir todas as necessidades do aluno, abarcadas nas três grandes dimensões, apresentadas no *Plan Curricular del Instituto Cervantes*¹², que implicam o aluno quer como “agente social”, capaz de conhecer os elementos que constituem o sistema da língua e de se envolver em situações habituais de comunicação que se estabelecem na interação social, quer como “hablante intercultural”, capaz de identificar os aspetos relevantes da nova cultura, a que acede através do Espanhol, estabelecendo pontes entre a cultura de origem e a dos países hispano-falantes e, ainda, como “aprendiente autónomo”, gradualmente responsabilizado pelo seu próprio processo de aprendizagem, com autonomia suficiente para progredir no conhecimento do Espanhol, que não se confina ao currículo escolar nem aos muros limítrofes da escola.

¹¹ Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_b1-b2.htm#p3

¹² Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

1.1.4. A abordagem comunicativa e a redefinição do papel do professor/aluno

No processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a prática didática caracteriza-se, por vezes, pela coexistência de diferentes correntes metodológicas. No desenvolvimento desta intervenção pedagógica, consideramos a metodologia comunicativa como a mais adequada, concretamente recorrendo ao *enfoque por tareas* que, de acordo com Martín Peris (2004: 1), “ha adquirido en los últimos años una gran difusión” que parece ser uma consequência direta de “las expectativas de una profesión ávida a un tiempo de renovación metodológica”.

Não havendo uma teoria unificada, afirma Melero Abadía (2000: 80), esta metodologia “no sustituye a las metodologías anteriores”, apenas a consideramos como pressuposto metodológico associado à implementação deste projeto, porque como refere Aquilino Sanchez “la metodología comunicativa es notablemente más completa que todas las que han precedido [...] es también más compleja” (Sanchez, 1997: 202), demarcando-se de práticas de cariz mais tradicional associadas ao ensino/aprendizagem de línguas.

Esta abordagem, intimamente ligada ao desenvolvimento da competência comunicativa, a meta que se pretende alcançar, preconiza o uso da língua como um instrumento de comunicação, conforme afirma Nguyen (2004: 1) “la fonction essentielle d’une langue, selon l’approche communicative, est de communiquer” ou, ainda, Melero Abadía (2004: 690) “el principal objetivo de la *enseñanza comunicativa* es que el alumno adquiera la capacidad de usar la lengua para comunicarse de forma efectiva”.

Nesta ótica consideramos relevante destacar alguns princípios gerais desta abordagem em que alicerçamos a nossa intervenção pedagógica, que, segundo Teresa Bordón, se podem condensar em: “Potenciar un aprendizaje de la lengua meta que lleve a su utilización efectiva para la comunicación”; “Entender el aprendizaje como un proceso gestionado en conjunto”; “Utilizar una gran diversidad de actividades interesantes y motivadoras”; “Enfocar la lengua a la acción [...] la lengua sirve para decir algo, para saber algo”; “Facilitar la actuación del alumno”; “Desarrollar la conciencia intercultural” (Bordón, 2007: 137).

Em primeiro lugar, destacamos neste conjunto de princípios que

“la enseñanza en clase tiene que ver con el uso de la lengua y no con el conocimiento lingüístico [...] Un objetivo principal es que la persona que aprende una lengua desarrolle destrezas interpretativas (leer y escuchar) y expresivas (hablar y escribir) en la lengua que aprende” (Melero Abadía, 2000: 86).

Neste sentido, o *Programa de Espanhol* (Fernández, 2002: 13) refere que os conteúdos linguísticos devem estar subordinados ao desenvolvimento da competência comunicativa, pois “o objectivo não é a reflexão metalinguística mas o uso contextualizado desses conteúdos” (quer sejam morfossintácticos, discursivos, lexicais, fonéticos e ortográficos ou pragmáticos).

Realçamos ainda a importância do uso da língua em situações reais de comunicação, capazes de propiciar uma aprendizagem mais eficaz. De acordo com Martín Peris (2004: 21), o propósito de “las metodologias comunicativas, y especialmente el de las tareas, consiste en reproducir en clase las situaciones de uso natural” que, comparativamente a situações artificiais de aprendizagem escolar, se podem superiorizar porque desenvolvem “un alto grado de eficacia, adecuación y fluidez en el uso de la lengua”.

Com a adoção desta abordagem, espera-se que o aluno responda aos desafios implicados num conjunto de tarefas possibilitadoras, sequenciadas progressivamente, e desenvolva competências (linguística, sociolingüística, discursiva e estratégica) que garantam a globalidade da sua aprendizagem. Por tarefa entendemos uma iniciativa pedagogicamente estruturada para a aprendizagem de uma língua, como “una espécie de constelación de prácticas discentes interrelacionadas y agrupadas” (*idem*: 4), configurando-se numa experiência de aprendizagem “orientada a la realización por parte del alumno de series de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo último de carácter comunicativo” (Baralo, 1997: 197). Assim se compreende que no desenvolvimento das diversas unidades didáticas se incorporem tarefas “posibilitadoras” ou “capacitadoras” (cf. Martín Peris, 2004: 4) que, em articulação, estão destinadas a proporcionar os meios necessários à concretização de uma tarefa final mais complexa.

Na base desta seleção metodológica está também refletida a análise dos documentos de referência no processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola, quer de âmbito nacional quer internacional, pelo que se pode constatar que o *Programa de Espanhol* apresenta como sugestões metodológicas a “gestão do programa integrando objectivos e conteúdos, na perspectiva do trabalho por projectos e tarefas, com actividades - tarefas - significativas para os alunos do 11º ano e adequadas ao nível de continuação” (Fernández, 2002: 19), em sintonia com as recomendações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, que privilegia uma metodologia orientada para a ação e preconiza a importância de desenvolver, nos nossos dias e no futuro, “estratégias para diversificar e intensificar a aprendizagem de línguas”

e, ainda, a importância de desenvolver projetos de intercâmbio e explorar o “enorme potencial das novas tecnologias da informação e comunicação” (Conselho da Europa, 2001: 23).

Esta sugestão foi, aliás, determinante na criação *online* do grupo *Intercâmbio Virtual* que permitiu a comunicação dos elementos da turma com alunos falantes de Espanhol (sobretudo mexicanos e espanhóis), por recurso a uma pedagogia centrada no protagonismo dos alunos que efetivamente “*usan la lengua con fines comunicativos*” (Baralo, 1997: 137), em situações reais de comunicação da vida quotidiana, transferíveis a novos contextos.

A assunção da abordagem comunicativa implica uma redefinição dos papéis que o professor/aluno desempenham no processo de ensino/aprendizagem. Segundo Martín Peris (2004: 34), do professor espera-se que “organice, asesore, apoye, dirija” e a execução das tarefas implica que o aluno seja “activo, participativo, que tome la iniciativa, que tome decisiones”. Explica Sonsoles Fernández, o papel do professor passa a ser o de “suscitador, motivador, sugeridor, frente al de dirigente de toda la acción y de enciclopedia de todo el saber” e “El aprendiz, por su lado, se responsabiliza de su propio aprendizaje y ensaya la mejor forma de aprender” (Fernández, 2001: 21), assim “le processus d’enseignement est centré sur l’apprenant” (Nguyen, 2004: 3), aqui considerado como o “eje central de su proceso de aprendizaje” (Melero Abadía, 2000: 86).

Repare-se, a este propósito, na reflexão proposta por Daniel Cassany. Considerando que os professores detêm a autoridade absoluta na aula, podendo decidir “qué tiene que escribir el alumno, sobre qué tema, cuándo, de qué forma, en cuánto tiempo, cuándo tiene que entregarlo” levanta-se a questão “¿Puede realmente [um aluno] sentirse interesado por la escritura, en estas circunstancias? ¿Tendríamos nosotros mismos ganas de escribir en su posición?” (Cassany, 1993)¹³. Corroborando o seu ponto de vista, para que o aluno possa experimentar a escrita em profundidade deve gozar de mais liberdade e sentir-se como “el artista que trabaja solo en su estudio, amo y señor de sus lienzos” e nós professores temos que assumir o papel de “asesores o críticos de la tarea [...] actuar como un guía de montaña que marca el camino a seguir y ofrece recursos y técnicas para escalar mejor” (*ibidem*).

Estas sugestões são reforçadas pelo *Programa de Espanhol* que recomenda que uma forma de trabalhar especialmente motivadora para professores e alunos implica que “aquilo que se pretende realizar seja fruto de uma negociação e escolha do grupo” (Fernández, 2002: 22), criando-se assim um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem.

¹³ Disponível em http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/ideases.htm

1.2. Plano geral da intervenção pedagógica: objetivos, estratégias e instrumentos

Este projeto de intervenção pedagógica supervisionada foi implementado numa turma de 11º ano de escolaridade, de nível de aprendizagem B1, segundo os parâmetros descritivos do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), em três fases sequenciais.

A fase de pré-intervenção foi dedicada ao desenho do plano de intervenção, ao enquadramento teórico e contextual (com a caracterização da escola, ao nível macro e com a caracterização da turma, ao nível micro) e foram tomadas opções metodológicas, por recurso à análise dos resultados provenientes da aplicação de um conjunto instrumentos de recolha de informação.

A fase de intervenção pedagógica contemplou a programação de aulas com atividades dinâmicas de promoção da expressão escrita e da autonomia da aprendizagem, totalmente adaptadas às unidades didáticas exploradas e às características/necessidades específicas da turma, recorrendo às potencialidades das TIC/Internet.

A fase de pós-intervenção destinou-se à reflexão inerente à redação deste relatório e à avaliação global da experiência, numa perspetiva holística. O trabalho de pesquisa bibliográfica, inerente à ação de um professor/investigador, foi constante ao longo das três fases descritas.

Seguidamente apresenta-se a síntese da distribuição das principais estratégias de investigação pedagógica, associadas ao uso de diversas técnicas e instrumentos, idealizadas para dar cumprimento aos objetivos gizados em cada uma das fases do projeto (Quadro 1).

Posteriormente apresentam-se, em detalhe, todos os instrumentos de investigação criados especificamente para este projeto (usados antes e depois da intervenção), os objetivos que estão na base da sua criação e a constituição de cada um deles, de forma breve e concisa.

Fase I: Pré-intervenção	
Objetivos	Estratégias e instrumentos de investigação
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer as competências e/ou dificuldades dos alunos relativamente à expressão escrita. 2. Conhecer as estratégias que usam para desenvolver essas competências e/ou superar essas dificuldades. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevista à diretora da escola (Anexo I). 2. Observação de aulas e preenchimento da respetiva grelha de observação (Anexo II). 3. Aplicação de um questionário inicial de diagnóstico (Anexo III) e análise do relatório com os respetivos resultados. 4. Análise documental relativa à caracterização sociofamiliar e ao percurso escolar dos alunos e aos documentos de referência no processo de ensino/aprendizagem, de âmbito nacional e internacional.
Fase II: Intervenção Pedagógica	
Objetivos	Estratégias e instrumentos de investigação
<ol style="list-style-type: none"> 3. Desenvolver novas propostas de promoção da expressão escrita (baseadas na monitorização das fases de: planificação, produção e avaliação), recorrendo às TIC. 4. Promover o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Implementação de uma programação de aulas com atividades dinâmicas de promoção da expressão escrita e da autonomia da aprendizagem, recorrendo às potencialidades das TIC/Internet. 6. Construção do portefólio do projeto, acompanhada de uma reflexão relativa aos constrangimentos e potencialidades do mesmo.
Fase III: Pós-intervenção	
Objetivos	Estratégias e instrumentos de investigação
<ol style="list-style-type: none"> 5. Avaliar o impacto da intervenção pedagógica no desenvolvimento da expressão escrita e da autonomia dos alunos, promovendo a prática reflexiva do professor em formação. 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Aplicação de um questionário final de avaliação da intervenção e das atividades didáticas implementadas (Anexo IV) e análise do relatório com os respetivos resultados. 8. Análise documental relativa às pautas de classificação da <i>Prova de Exame Nacional de Espanhol</i> (código 547). 9. Redação e defesa do relatório.

Quadro 1 - Síntese dos objetivos, estratégias e instrumentos de investigação

Durante a fase da pré-intervenção dedicamos a nossa atenção ao enquadramento teórico e contextual, que culminou com a contextualização da intervenção pedagógica, com enfoque ao nível macro (com a caracterização da escola) e ao nível micro (com a caracterização da

turma), expressões usadas por Nóvoa (1995) quando se refere à escola e aos traços que a caracterizam enquanto sistema e organização idiossincrática.

Nesta fase exploratória, procedemos à caracterização da escola, recorrendo à análise documental conjunta do *Projeto Educativo* da Escola (atualizado em 2011), dos *Relatórios de Avaliação Externa* da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2007 e 2011) e do respetivo *Plano de Melhoria relativo à Avaliação Externa das Escolas*, elaborado pela escola na sequência dessa avaliação (2012) e, no sentido de complementar esta análise, procedemos (em 2012. 11. 09) à aplicação de uma entrevista individual à diretora da escola em funções à data, cujo guião (Anexo I) lhe foi previamente apresentado.

Para proceder à caracterização da turma foi relevante a análise documental conjunta da caracterização sociofamiliar e do percurso académico dos alunos (facultados pela diretora de turma) e tornou-se crucial o contacto direto com os alunos pela observação de aulas (antes de iniciar a intervenção e antes de cada unidade didática explorada), o preenchimento das respetivas grelhas de observação (Anexo II) conjuntamente compiladas com outros registos e, ainda, a aplicação (em 2013. 01. 10) de um questionário inicial de diagnóstico (Anexo III) e a análise do relatório com os respetivos resultados.

Ainda no âmbito da contextualização do projeto, tornou-se fundamental a exploração bibliográfica e a análise minuciosa de documentos de referência no processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola, quer de âmbito nacional, quer internacional, dos quais destacamos: o *Programa de Espanhol, Nível de Continuação 11º ano*, documento normativo emanado pelo *Ministério de Educação e Ciência*, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, que corresponde à política linguística do Conselho da Europa, e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, como documentos orientadores.

A fase da pós-intervenção destinou-se à reflexão inerente à redação deste relatório e à avaliação global da experiência, numa perspetiva holística. Nesse sentido, procedeu-se (em 2013. 07. 07) à aplicação de um questionário final de avaliação (Anexo IV) e à análise do relatório com os respetivos resultados.

Cotejamos também as classificações dos alunos que integraram o grupo de intervenção com as classificações de todos os alunos (internos e externos) que na escola se submeteram à *Prova de Exame Nacional de Espanhol - iniciação bienal* (código 547), realizado na 1ª fase (em 2013.06. 26) e na 2ª fase (em 2013. 07. 18). Recorremos, para o efeito, à análise conjunta da *Estatística de inscrições por exame* (ESAS, 2013) e das pautas finais de classificação dos

Exames Finais Nacionais do Ensino Secundário (2013), instrumentos de avaliação sumativa externa do *Ministério da Educação e Ciência*.

No culminar de todo percurso, coligimos as publicações nos *mass media* associadas a este projeto (colocadas *online* entre os meses de junho de 2013 e março de 2014), em Portugal e no México (Anexo V), avaliando o seu impacto, pela análise conjunta do número de visualizações e partilhas e dos comentários deixados *online* sobretudo por alunos da turma, mexicanos do *Instituto Tecnológico de Monterrey* e espanhóis do programa *Erasmus* da *Universidade do Minho*.

No sentido de refinar o “olhar” de um modo sistemático e intencional, quer para estabelecer bases para uma tomada de decisão fundamentada e adequada às características e necessidades específicas da turma, quer para avaliar e refletir sobre as limitações e potencialidades das decisões tomadas, procurámos diversificar as estratégias provenientes do uso de um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de informação, seguindo a categorização proposta por Antonio Latorre (2003) que as agrupa em três categorias, a saber: técnicas baseadas na observação (centradas na perspetiva do investigador que observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo), técnicas baseadas na conversação (centradas na perspetiva dos participantes que se enquadra em ambientes de interação) e análise documental (centrada também na perspetiva do investigador que implica a pesquisa e leitura de documentos escritos de referência, como fonte de informação).

Fomos muito criteriosos neste processo e seleccionámos técnicas e instrumentos, associados a todas as categorias acima referidas, das quais destacamos concretamente as seguintes: técnicas baseadas na observação (pela observação direta das aulas, pelo registo de notas e preenchimento das respetivas grelhas de observação), técnicas baseadas na conversação (pela aplicação de questionários escritos de diagnóstico e de avaliação e, ainda, de uma entrevista à diretora da escola) e pela análise documental (pelo recurso à análise de documentos oficiais de referência no processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola, quer de âmbito nacional quer internacional).

De seguida apresentam-se detalhadamente todos os instrumentos de investigação criados, nomeadamente os objetivos que estão na base da sua criação e a sua constituição.

1.2.1. Entrevista à diretora da escola

A entrevista, enquanto “processo de interação social entre duas pessoas” (Haguette, 1997: 86) é, de acordo com Fontana & Frey (1994: 361), “uma das mais comuns e poderosas maneiras” que utilizamos para tentar compreender outros seres humanos. Ela é particularmente indicada para compreender representações que “só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem” (Ghiglione & Matalon, 1997: 13).

Com o intuito de compreender o posicionamento da escola face à utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem e o grau de exequibilidade deste projeto, procedemos à aplicação de uma entrevista individual à diretora da escola. Esta técnica dinâmica e flexível permitiu captar a perceção desta interlocutora que, na sua qualidade de docente experiente e diretora da escola, assumimos como testemunha privilegiada do contexto de implementação deste projeto, ao nível macro.

Quanto à tipologia, considerámos que a que mais se adequava aos nossos propósitos era a entrevista semidiretiva ou semidirigida (Quivy & Campenhoud, 1992: 194), na medida em que, após um guião inicial elaborado pelo entrevistador, o entrevistado tem liberdade para seguir, de forma flexível e aprofundada, a direção que considere adequada, como referem Marconi & Lakatos (1990).

Neste sentido, do guião (Anexo I) faziam parte as cinco questões seguintes: (1) Qual é a valorização atribuída à integração das TIC no Projeto Educativo da *ESAS*?; (2) Há algum princípio orientador que queira destacar?; (3) Quais são os projetos em que a escola atualmente participa que promovem a integração das TIC?; (4) Em tempos de cibercultura, como podem as TIC configurar novos ambientes de aprendizagem?; (5) Como pode o *Facebook*, enquanto rede social usada pela *ESAS*, ser uma ferramenta ao serviço do processo ensino/aprendizagem?.

A entrevista foi gravada em formato áudio, possibilitando o registo literal e integral posterior, o que propiciou a condução da entrevista com mais naturalidade (evitando o constrangimento do registo imediato) e uma sistematização e interpretação que considerámos mais adequada.

1.2.2. Grelha de observação de aulas

Considerando que a observação “desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e forte catalisador de mudança na escola.” (Reis, 2011: 11) sobretudo quando têm o objetivo de promover “o contacto com uma diversidade de abordagens, metodologias, actividades e comportamentos” (*idem*: 12), procurámos criar um instrumento analítico capaz de registar a maior quantidade de informação possível sobre a organização da aula, os conteúdos abordados, as atividades realizadas, os métodos de ensino utilizados, as interações estabelecidas, a relação professor-alunos, os recursos selecionados, as competências exploradas, etc.

Tendo em conta esta necessidade específica, elaborámos uma grelha de observação de aulas, adaptada de dois exemplos de Pedro Reis, a saber: uma grelha de observação de fim (semi)aberto e uma lista de verificação. Segundo o autor, o primeiro instrumento de registo mantém “um âmbito bastante aberto em termos da informação recolhida” (*idem*: 32), possibilitando a reflexão sobre aspetos considerados particularmente relevantes, e o segundo é um “instrumento de observação mais objectivo e mais fácil de aplicar” (*idem*: 34).

Foi assim, com base nestes exemplos paradigmáticos, que foi criada uma grelha de observação de aulas (Anexo II), constituída por dezassete questões, que resumidamente se apresentam de seguida: (1) Quais foram os conteúdos programáticos explorados?; (2 a 7) Como foi explorada a compreensão, expressão e interação (oral e escrita) e o conhecimento explícito da língua?; (8 e 9) Quais foram as atividades propostas e se estimularam a participação e o entusiasmo dos alunos?; (10) Que estratégias e metodologias de ensino foram utilizadas?; (11) Que recursos foram utilizados na aula?; (12 e 13) Como é que as TIC e a Internet foram integradas na aula?; (14 e 15) Como é que o ensino foi diferenciado de acordo com as características dos alunos e como foi promovida a autonomia dos alunos?; (16) Como é que os alunos interagiram uns com os outros e com a professora?; (17) Que outras observações poderiam ser relevantes na implementação do projeto?.

1.2.3. Questionário de diagnóstico e de avaliação

O questionário, definido como “técnica de investigação composta por [...] questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (Gil, 1999: 128). Acrescenta Landsheere (1976: 75) que “frequentemente as questões são colocadas em função da forma como o investigador percebe a situação”.

Esta técnica de investigação foi usada em duas fases distintas. Aplicámos um questionário inicial de diagnóstico e um questionário final de avaliação, em ambos os casos usando a língua espanhola, a que responderam todos os alunos da turma.

Ambos os questionários foram elaborados por recurso ao *Google Drive*. Trata-se de uma ferramenta digital versátil que possui várias aplicações, de entre as quais existe a possibilidade *Criar Formulário*. Além de automatizar o processo de *design* da página, permite o envio direto via *email* e/ou via redes sociais, possibilitando o seu o preenchimento direto *online* em formato digital, mantendo o anonimato dos alunos e minimizando assim qualquer constrangimento associado ao seu preenchimento.

Esta tecnologia permite a inserção de questões associadas a diversos tipos de resposta, de acordo com os objetivos a que se pretenda dar cumprimento. Nos questionários que criámos explorámos concretamente as opções de *Texto de parágrafo* (para questões abertas), *Escolha múltipla*, *Caixas de verificação* e *Grelha* (para questões fechadas, por permitirem a seleção exclusiva de um item predefinido ou a seleção de vários itens e, ainda, o cruzamento de variáveis). É importante referir que quando seleccionámos a opção de *Grelha*, inserimos nas linhas uma lista predefinida de hipóteses e introduzimos nas colunas diversas escalas.

Os questionários, na sua versão definitiva, são constituídos essencialmente por questões com respostas tipo escala de Likert (por se apresentarem uma série de proposições das quais os inquiridos selecionam uma, informando sobre o seu grau concordância ou discordância) e escala de frequência (por se apresentarem as possibilidades com que determinada variável ocorreu).

Além das vantagens referidas, com esta ferramenta digital, o relatório e respetiva representação gráfica dos resultados é também gerado automaticamente, o que evidencia também a importância da utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem, facilitando a ação do professor/investigador.

O questionário inicial de diagnóstico teve como objetivo aferir a literacia informática dos alunos e compreender o grau de exequibilidade deste projeto associado à utilização das TIC em

contexto de ensino/aprendizagem e à exploração das potencialidades da Internet na promoção da expressão escrita. Para este questionário (Anexo III), constituído por nove questões fechadas, recorreremos às seguintes opções disponibilizadas pelo *Google Drive: Escolha múltipla* (na questão 1, 3 a 5), *Caixas de verificação* (na 2 e 6) e *Grelha* (na 7 a 9).

Nas questões iniciais, de âmbito geral, explorava-se a opinião dos alunos, nomeadamente sobre: (1) se as TIC podem ser importantes para melhorar o processo de ensino/aprendizagem do Espanhol e (3) se a Internet se configura como um recurso importante neste contexto (segundo a escala: *Nada, No, Más o menos, Sí, Mucho*) e exploravam-se quais as atividades da língua a que atribuíam mais importância (2), pelo que podiam escolher uma ou várias das opções propostas.

Nas questões seguintes (4 e 5), de âmbito mais específico, explorámos a frequência com que usavam a Internet e as redes sociais, segundo uma de cinco opções (da escala: *Nunca, A veces, Muchas veces, Casi siempre, Todos los días*) e inquiriam-se sobre as redes sociais em que tinham perfil ativo (6).

Nesta sequência, pretendia-se saber para que costumam usar a Internet e as redes sociais (7), pelo que foram fornecidas oito opções de resposta (segundo uma de cinco opções da escala: *Nunca, A veces, Muchas veces, Casi siempre, Siempre*). Em seguida, pretendia-se que indicassem se sabiam usar ferramentas audiovisuais/digitais (8), pelo que foram inseridas possibilidades dicotómicas de resposta (*Sí, No*) a 19 hipóteses específicas, listadas por ordem alfabética. Por último (9), solicitava-se que indicassem o que podem desenvolver as ferramentas audiovisuais/digitais, pelo que foram fornecidas sete opções de resposta, segundo uma de cinco opções (da escala: *Nunca, A veces, Muchas veces, Casi siempre, Siempre*).

O questionário final de avaliação teve como objetivo compreender a perceção dos alunos relativamente à implementação deste projeto, avaliando o impacto da utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem e da exploração das potencialidades da Internet na promoção da expressão escrita. Para este questionário (Anexo IV), constituído por trinta e duas questões associadas à possibilidade de diversos tipos de resposta, recorreremos às seguintes opções disponibilizadas no *Google Drive: Escolha múltipla* (nas questões 1 a 25 e 32), *Caixas de verificação* (na 28), *Grelha* (nas 26, 28 a 30) e *Texto de parágrafo* (na 27 e 31).

Nas duas questões iniciais, de âmbito geral, explorava-se a opinião dos alunos, nomeadamente sobre: (1) se as TIC tinham sido importantes para melhorar o processo de ensino/aprendizagem do Espanhol e (2) se as atividades e estratégias de expressão/interação

escrita aplicadas tinham sido estimulantes, segundo o seu ponto de vista (2), considerando nos dois casos a mesma escala (*Nada, No, Más o menos, Sí, Mucho*).

Nas questões seguintes (3 a 17 e 19 a 24), de âmbito mais específico, usando também esta escala, puderam quantificar o grau de interesse que cada uma das atividades (indicadas com as respetivas ferramentas associadas) despertou na sua concretização. Pretendia-se também que (18) indicassem se tinham adicionado aos seus *sítes* favoritos algum dicionário ou ferramenta usada/sugerida nas aulas, pelo que foram inseridas possibilidades dicotómicas de resposta (*Sí, No*).

Nesta sequência, as questões seguintes foram dedicadas à participação dos alunos no *Intercâmbio Virtual*, explorando concretamente (25) a frequência com que participaram neste grupo e (26) sobre as atividades que aí realizaram, considerando nos dois casos a mesma escala (*Nunca, A veces, Muchas veces, Casi siempre, Siempre*).

Logo após, foram sequencialmente apresentadas vinte e uma das atividades realizadas durante a implementação deste projeto e, deste conjunto, os alunos podiam (28) selecionar várias opções, fornecendo assim em resultado uma síntese sobre as atividades que mais estimularam este grupo de trabalho. Perguntava-se, de seguida, para que haviam sido importantes as atividades e estratégias usadas nas aulas (29 e 30), pelo que foram fornecidas opções de resposta, nos dois casos segundo a mesma escala de possibilidades de resposta (*Nunca, A veces, Muchas veces, Casi siempre, Siempre*).

No final do questionário, as questões de resposta aberta permitiram conhecer as opiniões dos alunos relativamente à sua experiência com o grupo de *Intercâmbio Virtual* (27) e com este projeto, na sua globalidade (31). Estas questões permitiram que se expressassem com mais liberdade e espontaneidade, usando uma caixa de texto disponibilizada para o efeito.

Na última questão (32), os alunos foram convidados a proceder à avaliação qualitativa do projeto, numa perspetiva holística.

1.3. Contexto da intervenção pedagógica

Dando cumprimento integral ao nosso projeto, procedemos à contextualização da intervenção pedagógica (explorando as suas potencialidades e detetando possíveis constrangimentos inerentes à sua concretização), com enfoque ao nível macro e micro (expressões de Nóvoa, 1995), com a caracterização da escola e da turma, respetivamente.

Para procedermos à caracterização da escola, recorremos à análise conjunta do *Projeto Educativo* da Escola (atualizado em 2011), dos *Relatórios de Avaliação Externa* da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2007 e 2011), do *Plano de Melhoria relativo à Avaliação Externa das Escolas*, elaborado pela escola na sequência dessa avaliação (2012) e dos resultados da aplicação da entrevista individual à diretora da escola (2012).

Para procedermos à caracterização da turma, para além da análise documental conjunta da caracterização sociofamiliar e do percurso académico dos alunos, tornou-se crucial o contacto direto com os alunos pela observação de aulas, pelo preenchimento das respetivas grelhas de observação (Anexo II) conjuntamente compiladas com outros registos e, ainda, a aplicação de um questionário inicial de diagnóstico (Anexo III) e a análise do relatório com os respetivos resultados.

1.3.1. Caracterização da escola

Trata-se de uma escola cidadina, subordinada ao lema “Nunca se perde tempo com aquilo que amamos”, frase de Alberto Sampaio (ESAS, 2011: 8), que remonta as suas origens ao ano de 1884. As suas atuais instalações foram objeto de uma revitalização total em 2010, na sequência de um projeto de requalificação física e funcional coordenado pela Parque Escolar, E.P.E., cujas intervenções visam, no essencial, substituir as infraestruturas existentes procurando propiciar melhores condições para a prática de um ensino moderno, adaptado também às novas tecnologias de informação e comunicação.

Trata-se de uma escola secundária de Braga capaz de captar uma população estudantil muito diversificada (servindo fundamentalmente a zona centro e sul da urbe), que assume que nos últimos anos se tem “acentuado a tendência para uma maior diversificação” (*idem*:14). Segundo dados referentes ao ano letivo 2012-2013, integra 1716 alunos, provenientes de 48 freguesias da cidade, que se encontram distribuídos por 65 turmas. Na sua maioria, os alunos

pertencem a famílias de nível socioeconómico médio-alto e alto havendo, no entanto, um grupo mais reduzido que provém de um nível médio-baixo e baixo.

No que respeita à ação social escolar, segundo os dados apresentados no *Relatório de Avaliação Externa*, “78,7% dos alunos [...] não beneficiam de auxílios económicos”. No que respeita às tecnologias de informação e comunicação, “72,2% dos alunos [...] têm computador e internet”. A idade média dos alunos situa-se claramente abaixo da mediana nacional, o que se poderá associar a uma “reduzida incidência de retenções no percurso escolar dos alunos que frequentam a escola” (IGEC, 2011:2). O carácter heterogéneo do perfil global desta instituição, que implica a necessidade constante de integração de alunos provenientes dos mais diversos meios sociais, económicos e culturais, tem sido encarado como “um desafio permanente e uma mais-valia a sustentar.” (ESAS, 2011:14).

No seguimento da aprovação da Lei n.º 31/2002 (de 20 de dezembro), em que se homologa o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a escola submeteu-se a este processo de avaliação, obtendo a classificação de *Muito Bom* em todos os domínios avaliados (resultados, prestação do serviço educativo, liderança e gestão). A equipa de avaliação realçou como pontos fortes no desempenho da escola (IGEC, 2011: 8-9):

“A evolução das taxas de transição/conclusão [...]. A diversificação da oferta educativa [...]. A promoção de diferentes modalidades de apoio educativo, com a finalidade de criar condições de sucesso a todos os alunos. A valorização das dimensões artística e experimental do currículo com impacto positivo [...] na implementação de contextos de aprendizagem mais estimulantes. A visão e a estratégia que [...] capacita a Escola para pensar e reformular o seu futuro. As lideranças fortes e mobilizadoras [...] uma cultura de avaliação bem enraizada”.

A mesma equipa apontou como pontos a melhorar (*ibidem*).

“As taxas de desistência escolar. A articulação com os estabelecimentos de proveniência dos alunos, de forma a garantir a sequencialidade das aprendizagens [...] A supervisão da prática letiva em sala de aula, a valorizar como estratégia de desenvolvimento e de estímulo à qualidade profissional e científica dos docentes.”.

Em conformidade com as orientações da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (na sequência da avaliação externa realizada) foi elaborado um plano de melhoria dos pontos acima referidos, onde a escola confirma a sua determinação na “busca contínua de melhores práticas, fazendo da [...] prática diária uma busca incessante da excelência.” (ESAS, 2012: 8).

De modo a complementar a caracterização da escola, com o intuito de compreender o seu posicionamento face à utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem e aferir o

grau de exequibilidade do nosso projeto, convidámos a diretora da escola para uma entrevista individual semidirigida (Anexo I), cuja análise apresentamos de seguida, citando o seu discurso.

O resultado da aplicação desta estratégia foi bastante profícuo, possibilitando compreender claramente que, por um lado, as TIC são valorizadas como ferramentas “vitais” e “absolutamente imprescindíveis” no processo ensino/aprendizagem, de que “a escola não pode prescindir”, o que se evidencia desde logo nos princípios orientadores do Projeto Educativo da Escola, assumidos enquanto pilares na orientação do ato educativo protagonizado pela escola, e nos projetos com que a escola está permanentemente envolvida que implicam a utilização de “uma série de instrumentos no quadro das novas tecnologias de informação e comunicação”.

Questionada especificamente sobre como podem as TIC configurar novos ambientes de aprendizagem, em tempos de cibercultura, na qualidade de diretora e professora experiente, focou que a escola “deve refletir no que vive neste momento” e que “não podemos pensar na escola como ela era quando estávamos a estudar”. Acrescentou ainda que, de modo a garantir a “existência de experiências de maior complexidade precisamente com o objetivo de melhor desenvolver ambientes de aprendizagem relevantes e substantivos”, as TIC são “um meio de aprendizagem permanente que não pode ser descurado” e que se configuram como espaços “altamente desafiadores” no mundo contemporâneo, em que uma “escola de futuro” se deve necessariamente inscrever.

Por outro lado, esta entrevista permitiu verificar que esta escola “de grande dimensão, com públicos e agentes educativos muito diversificados”, procurando responder à heterogeneidade da comunidade educativa que serve, dispunha de salas equipadas com quadros interativos, projetores multimédia e acesso à Internet, colocada ao serviço dos interesses da escola no processo de ensino/aprendizagem. Destacamos nomeadamente o uso do livro de ponto digital, do *Facebook*, descrito como “um espaço de diálogo interativo” e de um ecrã público interativo com que os alunos podem interagir a partir do portátil ou do *smartphone*, acedendo à aplicação *JuxtaLearn* e à lista de reprodução de conteúdos que a escola possui no *YouTube*.

Em suma, a nossa análise permitiu-nos concluir que se trata de uma escola dinâmica com todas as condições físicas e humanas, capazes de tornar exequível o nosso projeto.

1.3.2. Caracterização da turma

Trata-se de uma turma do 11º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, de nível de aprendizagem B1, segundo os parâmetros descritivos do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), constituída por vinte e cinco elementos, dezasseis do sexo feminino e dez do masculino. Contudo, apenas oito têm a disciplina de Espanhol, por isso, não procedemos à caracterização da globalidade dos seus elementos, para nos debruçarmos exclusivamente sobre o contexto idiossincrático específico dos alunos que frequentam a disciplina, cuja média de idades é de dezasseis anos. A distribuição equitativa ao nível do género (quatro rapazes e quatro raparigas), a dimensão do grupo e o bom relacionamento entre os seus elementos revelou-se determinante na concretização de um trabalho individualizado muito produtivo.

Nenhum dos alunos possui problemas de saúde, não se verificando nenhuma limitação ao nível da acuidade visual, auditiva, motora ou outra. Maioritariamente estes alunos não habitam na área circundante à escola, o que revela que a escola, pelas suas características, consegue cativar alunos provenientes de freguesias bastante distantes.

A maioria dos pais/encarregados de educação tem idades na faixa etária compreendida entre os quarenta e os cinquenta anos e o nível de escolaridade é bastante heterogéneo: desde o 1º ciclo (um tem o 4º ano) ao universitário (um tem doutoramento) passando pelos intermédios (6ºano, 11º, 12ºano), sendo todos os restantes licenciados. Além disso, quase todos fazem parte da população ativa (pois apenas se identificou um caso de desemprego) e as profissões liberais são as mais mencionadas. A generalidade dos alunos coabita com os pais e com um ou dois irmãos mais novos (exceto dois que são filhos únicos). Dois alunos vivem com um dos pais e respetivo marido/esposa.

Explorando o percurso escolar, todos os discentes frequentam o 11º ano pela primeira vez, porém há três casos de retenção (dois no 10º e um no 8º). Também é de referir que nenhum jovem beneficia de apoio escolar e que todos admitem ter computador em casa e utilizar a Internet quer para lazer, quer para estudo, sobretudo como fonte de pesquisa de informação necessária na realização de tarefas escolares.

De modo a complementar a caracterização da turma, tornou-se crucial o contacto direto com os alunos pela observação de aulas e pelo preenchimento das respetivas grelhas de observação (Anexo II) e, ainda, a aplicação de um questionário inicial de diagnóstico (Anexo III).

De seguida apresentamos as principais conclusões a que chegámos por recurso a estes instrumentos de investigação, com ênfase na análise do relatório do questionário aplicado (referido a partir de agora como QD), que teve como objetivo aferir a literacia informática dos alunos e compreender o grau de exequibilidade deste projeto (associado à utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem e à exploração das potencialidades da internet na promoção da expressão escrita). Complementaremos esta apresentação com a respetiva representação gráfica, sempre que se considere oportuno.

Analisando as respostas à primeira questão (Gráfico 1), podemos verificar que todos os alunos consideram que as TIC podem ser importantes para melhorar o processo de ensino/aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira (50% sim, 50% muito), sendo por isso valorizada a realização de atividades práticas em aulas interativas.

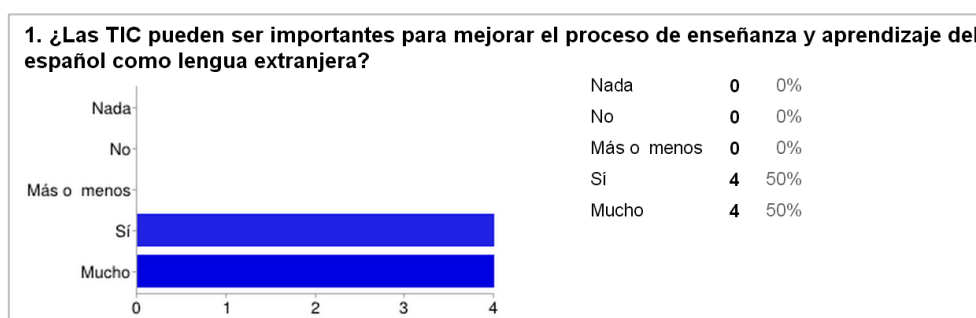


Gráfico 1 - Resultados do QD: questão 1

Os alunos têm noção da complexidade inerente ao processo de escrita, mas nas aulas observadas evidenciam alguma relutância na execução de tarefas que implicam a produção escrita que é protelada para o final das aulas e, em consequência, a escrita é avaliada sobretudo como um produto final.

Assim, as necessidades específicas da turma estão sobretudo relacionadas com as competências de expressão, esta necessidade foi confirmada nas respostas ao questionário quando atribuem maior importância à expressão (primeiro escrita, à qual se segue a oral) e só depois à compreensão (Gráfico 2). A esta postura não é alheia a preocupação que os alunos evidenciam com a avaliação externa realizada no final do ano letivo com a *Prova de Exame Nacional de Espanhol - iniciação bienal* (código 547), do *Ministério da Educação e Ciência*, a realizar por todos os alunos abrangidos pelos planos de estudo instituídos pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 (de 5 de julho). Segundo a *Informação* n.º 05.13, emanada do *Gabinete de Avaliação*

Educacional (GAVE, 2013)¹⁴, que visa divulgar as características da referida prova, a redação de um texto/composição (100 a 130 palavras) pode ser valorizada com 60 a 80 pontos de cotação (em 200), cotação que nos parece bastante expressiva para um dos exercícios associados à expressão escrita.

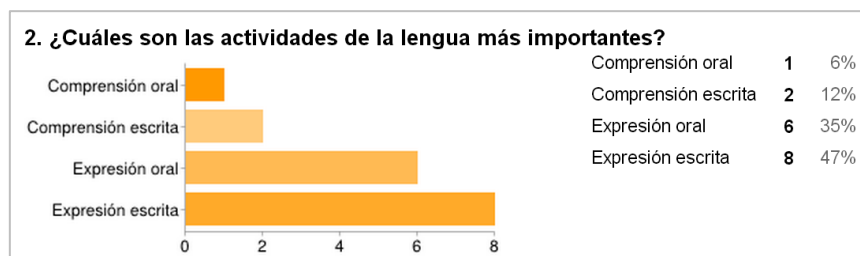


Gráfico 2 - Resultados do QD: questão 2

Todos consideram que a Internet pode ser um recurso importante ao serviço do processo de ensino/aprendizagem do Espanhol (62,5% muito), o que vem reforçar a importância de explorar as potencialidades exponenciais da Internet em contexto educativo (Gráfico 3).

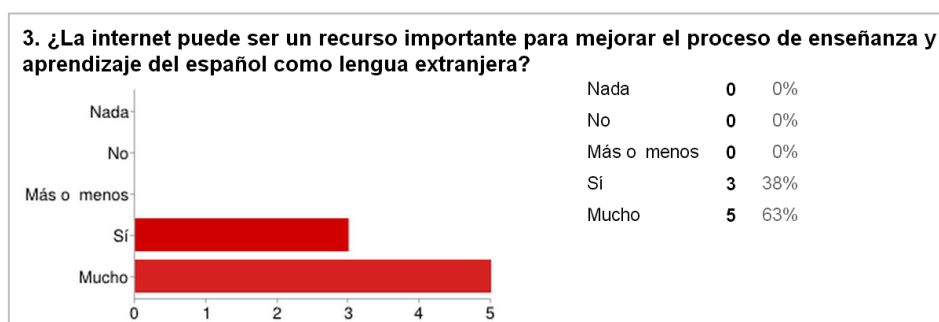


Gráfico 3 - Resultados do QD: questão 3

Todos possuem equipamentos móveis com acesso à Internet (computador portátil, telemóvel, *tablet*, etc.) e são utilizadores frequentes da Internet, 50% tem uma frequência diária e os restantes utilizam-na entre 3 a 6 vezes por semana (Gráfico 4), o que nos parece uma frequência muito elevada nesta faixa etária, pois a média de idades deste grupo é de 16 anos.

¹⁴ Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=477&fileName=IE_EX_Esp547_2013.pdf (publicada em 2013.01.31).

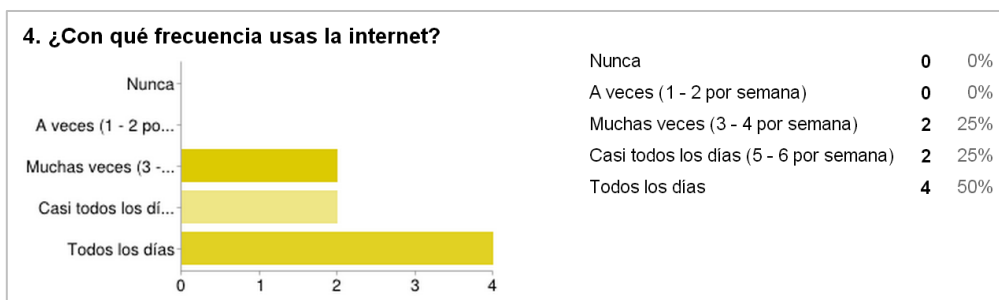


Gráfico 4 - Resultados do QD: questão 4

Apenas um aluno da turma não é utilizador de redes sociais. Todos os que são utilizadores acedem com elevada frequência, 64,5% utilizam-nas todos os dias (Gráfico 5).



Gráfico 5 - Resultados do QD: questão 5

Todos os que utilizam redes sociais têm perfil ativo no *Facebook*, a que se segue o *Twitter*, que podem usar em simultâneo e nenhum é utilizador do *Tuenti* (Gráfico 6), pelo que se excluiu a possibilidade de explorar estas duas últimas redes sociais, por considerarmos que não seria exequível programar atividades para tanta variedade de formatos.

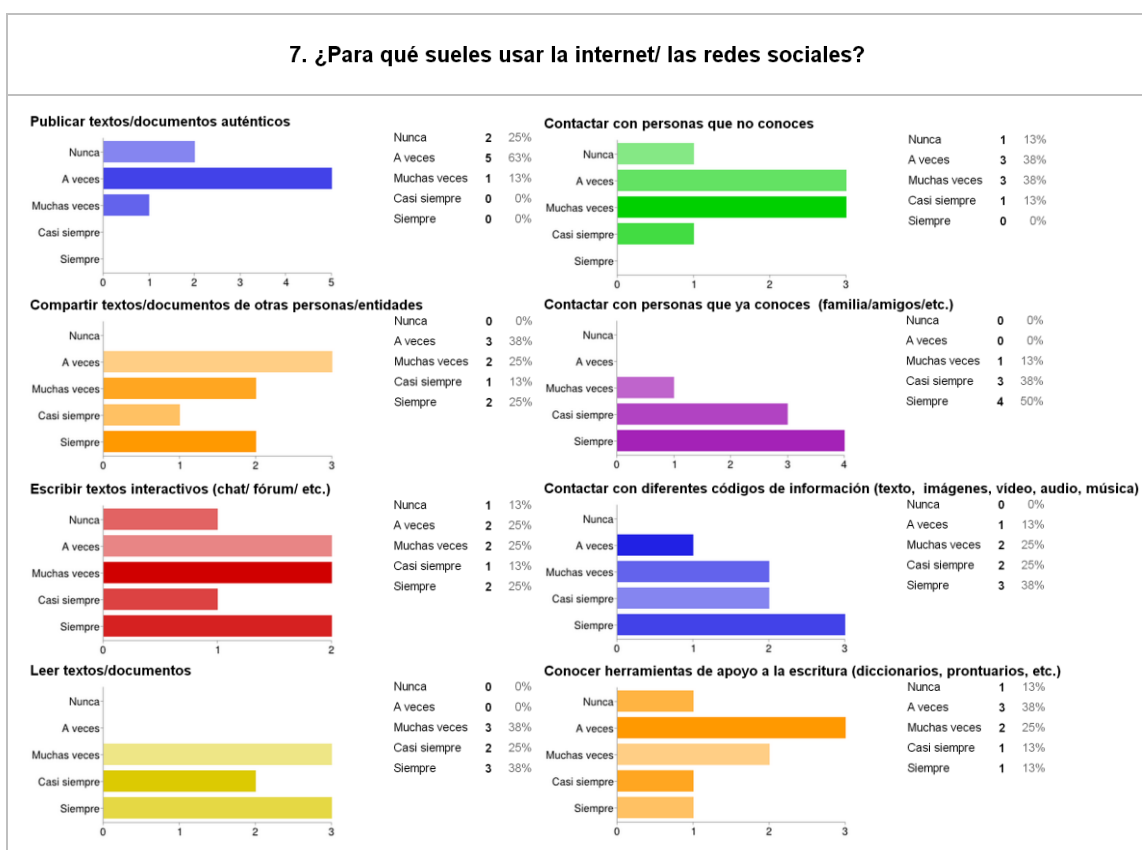


Gráfico 6 - Resultados do QD: questão 6

Analisando os respostas à questão 7 (Gráficos 7 a 14), verificámos que usam a Internet/redes sociais essencialmente para: ler textos/documentos (37,5% muitas vezes) e partilhar textos/documentos de outras pessoas/entidades (25% muitas vezes, 25% sempre); contactar com diferentes códigos de informação (37,5% sempre), com pessoas conhecidas (50%

sempre), mas também com pessoas desconhecidas (37,5% muitas vezes) e para escrever textos interativos (25% muitas vezes, 25% sempre).

Usam a Internet/redes sociais pontualmente para: publicar textos/documentos autênticos (62,5% às vezes) e para conhecer ferramentas de apoio à escrita (37,5% às vezes). Em suma, usam a Internet/redes sociais mais como recetores que como emissores.



Gráficos 7 a 14 - Resultados do QD: questão 7

Segundo as respostas à questão 8 (Gráficos 15 a 33), as ferramentas audiovisuais/digitais que todos sabem usar são: o correio eletrónico, o *Google* e o *Microsoft Publisher*. A maioria sabe usar: o *Youtube* (87,5%), um *Website* (87,5%) e as redes sociais (75%). O *Blog* é conhecido por metade dos alunos.

A maioria não sabe usar: dicionários *online* (87,5%), um *Ebook* (87,5%), o *Google Docs* (87,5%), o *Prezi* (87,5%), uma *Wiki* (87,5%), o *Wordle* (87,5%), um Fórum virtual (75%), o *Google Maps* (75%), nem o *Windows Movie Maker* (75%). Ninguém sabe usar: o *Etwinning*, o *Google Drive* nem uma *Webinar*.

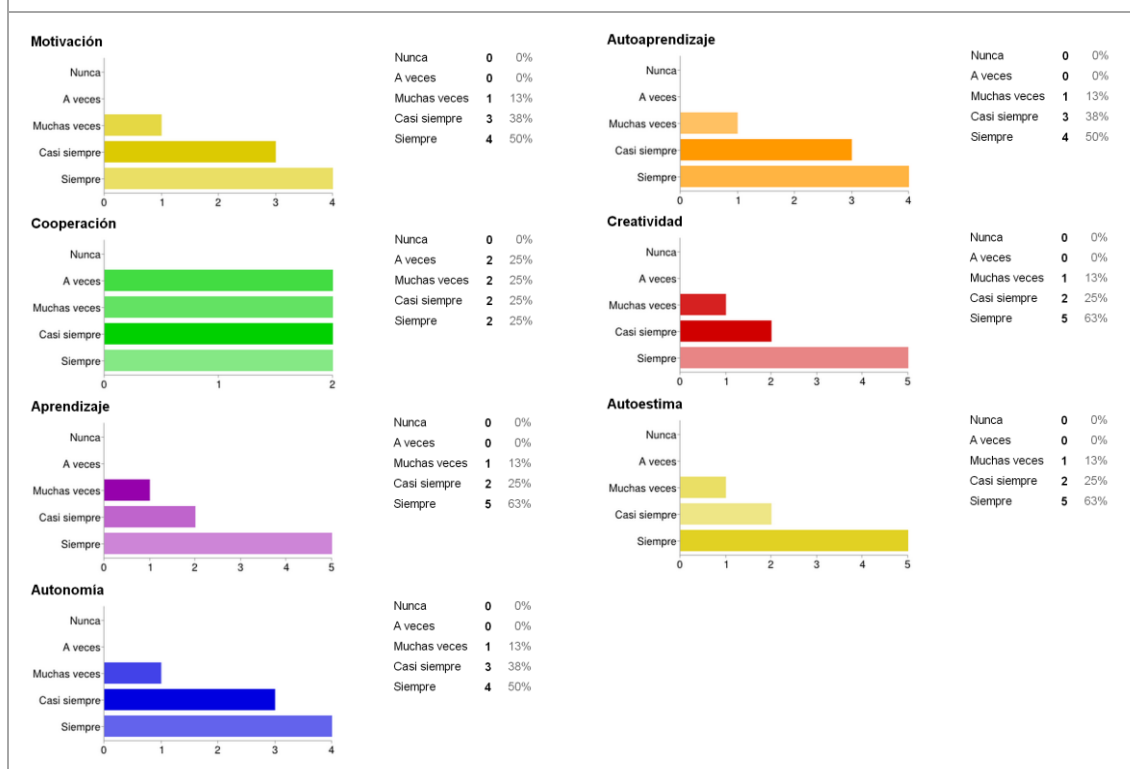
8. ¿Qué herramientas audiovisuales/ digitales sabes usar?



Gráficos 15 a 33 - Resultados do QD: questão 8

Na opinião dos alunos (Gráficos 34 a 40), as ferramentas audiovisuais/digitais podem desenvolver sobretudo (62,5% sempre) a aprendizagem, a criatividade e a autoestima. Mas também podem desenvolver a autoaprendizagem, a autonomia, a motivação e a cooperação (verificando-se pouco consenso nesta opção).

9. ¿Qué pueden desarrollar las herramientas audiovisuales/ digitales?



Gráficos 34 a 40 - Resultados do QD: questão 9

Em suma, a análise das informações recolhidas no questionário permitiu-nos concluir que se trata de uma turma cujas necessidades específicas estão sobretudo relacionadas com as competências de expressão (quer escrita, quer oral).

Todos os alunos da turma (sem exceção) consideram possuir mais dificuldades quando são propostas atividades de expressão escrita e julgam conveniente melhorar o seu desempenho para poderem obter uma boa classificação quer na disciplina de Espanhol, quer na *Prova de Exame Nacional de Espanhol*. Por outro lado, o grupo parece estar bastante familiarizado com as TIC, com a Internet e com diversos recursos audiovisuais/digitais. As diversas informações a que acedemos por recurso a este instrumento de investigação serviram de ponto de partida para a planificação das atividades a desenvolver nas aulas e foram determinantes na definição de estratégias de ação e na seleção meticulosa dos recursos a explorar.

Tendo em conta a análise conjunta de toda a informação recolhida sobre a turma, que nos permitiu conhecer as suas características e necessidades específicas, considerámos importante fomentar a prática da expressão escrita, explorando as potencialidades exponenciais que as TIC nos podem proporcionar nesta tarefa tão complexa como estimulante.

CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

“O caminho é que nos ensina sempre a melhor maneira de chegar.”

Paulo Coelho (Coelho, 2006: 72)

Neste capítulo, centramos a nossa atenção no desenvolvimento e avaliação da intervenção pedagógica que teve a duração de oito aulas (compreendidas no período temporal de 24 de janeiro a 30 de abril), distribuídas equitativamente, duas a duas, por quatro unidades didáticas.

A distribuição das aulas, espaçadas no tempo, foi equilibrada no sentido de propiciar que fossem direcionadas predominantemente para a promoção da expressão escrita, associada à exploração de diferentes temáticas e a tipologias textuais diversificadas e, ainda, que os alunos fossem envolvidos em situações reais de comunicação, propiciadas pela participação em atividades autênticas, criadas de raiz em função das necessidades específicas diagnosticadas.

No desenvolvimento desta intervenção pedagógica, consideramos a metodologia comunicativa como a mais adequada, concretamente recorrendo ao “enfoque por tarefas”. Esta abordagem, intimamente ligada ao desenvolvimento da competência comunicativa, preconiza o uso da língua como um instrumento de comunicação, pelo que valorizamos a envolvimento dos alunos em situações reais de comunicação da vida quotidiana (transferíveis a novos contextos) que, comparativamente a situações artificiais de aprendizagem escolar, se podem superiorizar por permitirem desenvolver “un alto grado de eficacia, adecuación y fluidez en el uso de la lengua” (Martín Peris, 2004: 21).

Na base desta seleção metodológica está também refletida a análise dos documentos de referência no processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola, nomeadamente o *Programa de Espanhol* que apresenta como sugestões metodológicas a “gestão do programa integrando objectivos e conteúdos, na perspectiva do trabalho por projectos e tarefas”, em sintonia com as recomendações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, que privilegia uma metodologia orientada para a ação e preconiza a importância de desenvolver (nos nossos dias e no futuro) “estratégias para diversificar e intensificar a aprendizagem de línguas” (Conselho da Europa, 2001: 23).

Com a adoção desta abordagem, espera-se que o aluno responda aos desafios implicados num conjunto de tarefas “posibilitadoras” (cf. Martín Peris, 2004: 4), sequenciadas

progressivamente, e desenvolva competências sociolinguísticas, discursivas e estratégicas que garantam a globalidade da sua aprendizagem. Assim se compreende que no desenvolvimento das diversas unidades didáticas se incorporem tarefas possibilitadoras que, em articulação, estão destinadas a proporcionar os meios necessários à concretização de uma tarefa final mais complexa. Por outro lado, assim se explica também que os conteúdos linguísticos estejam subordinados ao desenvolvimento da competência comunicativa pois, tal como se propõe no *Programa de Espanhol*, “o objectivo não é a reflexão metalinguística mas o uso contextualizado desses conteúdos” (Fernández, 2002: 13).

Na parte final deste capítulo, procede-se à avaliação reflexiva de toda a intervenção pedagógica, numa perspetiva holística, com base na aplicação de um questionário final de avaliação e na análise do relatório com os respetivos resultados, na análise das classificações dos alunos do grupo de intervenção na *Prova de Exame Nacional de Espanhol* e, ainda, na avaliação do impacto das publicações nos *mass media* associadas ao nosso projeto, quer em Portugal, quer no México.

2.1. Descrição da intervenção pedagógica

Seguidamente, procede-se à descrição do caminho percorrido ao longo deste ano letivo. Começamos por explorar o objetivo que está na base da criação do grupo de *Intercâmbio Virtual* e como foram efetuados os contactos que o tornaram possível. Também se descreve a sua constituição e as funções que desempenhou no projeto, em articulação com o grupo *Punto Especial*. Logo de seguida apresentam-se as quatro unidades didáticas exploradas, a saber:

Unidade didática I: *¿Quién soy yo y quiénes somos nosotros?*;

Unidade didática II: *¿Por qué no hacemos una fiesta?*;

Unidade didática III: *¿Qué hacemos este fin de semana?*;

Unidade didática IV: *¿Por qué no hacemos un viaje a España e Hispanoamérica?*

Estes títulos, inspirados na organização proposta pelo manual adotado *Español lengua viva 2⁵* (Jorge, Martín & Ramos, 2007), apontam para as tarefas finais, em torno das quais gira todo o processo de aprendizagem e estabelecem também uma relação com os domínios de referência sociocultural estipulados pelo *Programa de Espanhol*.

De forma sucinta, além dos objetivos, dos conteúdos (funcionais, lexicais, gramaticais e socioculturais) e dos procedimentos adotados na realização das mais diversas tarefas possibilitadoras, que propiciaram a concretização de uma tarefa final mais complexa, identificam-se também os diversos recursos audiovisuais/digitais implicadas na sua consecução e apresentam-se alguns exemplos paradigmáticos que melhor evidenciam a variedade de resultados obtidos.

No final de cada uma das unidades didáticas, além da heteroavaliação proporcionada no *feedback* associado à publicação dos trabalhos *online*, os alunos tiveram a oportunidade de proceder à autoavaliação da aprendizagem num documento publicado *online*, com uma estrutura idêntica à autoavaliação que costumavam realizar no *Cuaderno de actividades* do manual adotado, promovendo-se assim um processo de avaliação formativa, num *continuum*.

Posteriormente, procede-se a uma síntese da participação interativa no fórum do *Intercâmbio Virtual* e das atividades que consideramos mais representativas desta intervenção pedagógica e dos respetivos recursos audiovisuais/digitais implicados na sua consecução.

¹⁵ Este manual, apresentado pelos autores como “método de español como lengua extranjera [...] De acuerdo con el Marco común europeo de referencia y el Plan curricular del Instituto Cervantes”, é composto de por “Libro del alumno con CD áudio; Cuaderno de actividades con CD áudio, CD-ROM interactivo y diccionario monolingüe”.

2.1.1. Criação do *Intercâmbio Virtual*

Antes de se iniciar a intervenção pedagógica foram efetuados contactos telefónicos e via *email* com o *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*¹⁶, concretamente com o departamento relacionado com *Enseñanzas Universitarias/no Universitarias* que nos forneceu os contactos da *Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal*¹⁷ (sediada em Lisboa) e da *Consejería de Educación de la Embajada de España en México*¹⁸ (sediada na Cidade do México), que nos facultaram o contacto direto com diversas escolas públicas e privadas de Espanha, do México, da Colômbia e das Caraíbas.

A estas escolas, ligadas ao ensino secundário e universitário, foi dirigido um *email* explicando detalhadamente em que consistia o projeto e solicitando o seu auxílio na identificação de possíveis professores cooperantes na sua implementação. Ao final de três meses e de inúmeras tentativas, recebemos um *email* da assessora de idiomas da *Universidad Michoana de San Nicolas de Hidalgo* manifestando interesse em comunicar através da Internet (usando redes sociais), numa espécie de intercâmbio virtual, por haver interesse mútuo de colocar em comunicação alunos universitários mexicanos que estudam Português (como língua estrangeira) com alunos portugueses que estudam Espanhol (como língua estrangeira).

Neste contexto específico, servimo-nos do *Facebook* (fundado em 2004), cujo “éxito global [...] se ha convertido en la verdadera ágora virtual del alumnado” (Javaloyas, 2013: 1) por se tratar de uma rede social cujas funcionalidades eram já conhecidas e utilizadas pela maioria dos alunos de ambas as turmas. Na concretização desta iniciativa foi determinante o empenho das professoras Ana Teixeira e Helena Caseiro, por quem expressamos aqui o nosso apreço.

Comenta Fátima Pinheiro que antes do aparecimento dos blogs e das redes sociais a possibilidade de uma pessoa falar para muitas estava apenas “ao alcance dos meios de comunicação de massas” (Pinheiro, 2013)¹⁹. Assim, um aspeto essencial para compreender o papel e as potencialidades desta “herramienta de comunicación instantánea” (Javaloyas, 2013: 4), rápida e de fácil acesso, radica no facto de se poder escrever e publicar sem a intervenção de terceiros, por outro lado, os participantes recebem informação instantânea sempre que há uma nova publicação. Nesta perspetiva, o *Facebook* torna-se numa “herramienta muy útil

¹⁶ Disponível em <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

¹⁷ Disponível em <http://www.mecd.gob.es/portugal/>

¹⁸ Disponível em <http://www.educacion.gob.es/externo/mx/es/home/index.shtml>

¹⁹ Disponível em <http://expresso.sapo.pt/redes-sociais-ha-paz-nas-tantas=f841554#ixzz211fVKONQ> (publicado em 2013.11.18).

mediante la cual el alumnado genera una verdadera comunidad virtual, reforzando así la cohesión del del grupo y potenciando el aprendizaje.” (Javaloyas, 2013: 4-5).

O passo seguinte consistiu em recorrer à experiência da direção da escola responsável pela criação e monitorização do *Facebook* oficial da escola, cuja existência remontava ao ano de 2010. Falamos pessoalmente com a diretora da escola (cf. entrevista referida no ponto 1.2.1. deste relatório), que expressou a sua opinião sobre como pode o *Facebook* configurar-se como uma ferramenta usada ao serviço do processo ensino/aprendizagem.

Conhecedora das vantagens e inconvenientes da utilização desta rede social em contexto escolar, apresentou-a como “uma ferramenta muito interessante no quadro da comunicação e da interação”, considerando que transformá-la num instrumento ao serviço de ensino/aprendizagem e do binómio leitura/escrita seria uma “excelente ideia”, por se tratar de “um veículo especialmente utilizado e bem querido pelos alunos”. Ressalvou, no entanto, que um projeto desta natureza tem uma grande exigência associada aos processos de “monitorização constante”, pelo que prontamente nos colocou em contacto com os membros da direção da escola responsáveis por essa área, que nos forneceram pistas relacionadas com questões de privacidade, configuração de definições e com a exploração das mais diversas funcionalidades deste recurso.

Com esta possibilidade em mãos, considerou-se fundamental convocar a opinião dos alunos sobre o intercâmbio (numa das aulas de observação prévias à intervenção), dando-lhes o direito de participar na tomada efetiva de decisões sobre o processo de ensino/aprendizagem em que estavam envolvidos, no papel ativo de protagonista e não meramente no papel de espectador passivo. Num diálogo informal com os alunos, falou-se da importância da expressão escrita no percurso académico e profissional dos alunos e da relevância das TIC neste contexto e, ainda, das potencialidades e perigos da Internet pois consideramos que, para promover a eficiência pedagógica, os alunos devem estar conscientes do uso responsável da Internet e das redes sociais no processo cooperativo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, visualizaram o *spot Ten cuidado com lo que subes a internet*²⁰ (criado por *El Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid*, instituição que procura consciencializar os adolescentes dos perigos de partilhar conteúdos pessoais na Internet e, mais especificamente, nas redes sociais) e foram convidados a participar nas atividades integradas no *Dia da Internet Segura* (em 2013.02.07), promovido na escola com o intuito de desenvolver hábitos de uma

²⁰ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=EAQv2i2M1TE> (publicado em 2010.03.19).

utilização correta das redes sociais e alertar para os perigos que podem advir da utilização da Internet sem segurança, o que revela a importância que a escola atribui a estas questões.

A ideia de promover a interação dialógica com situações reais de comunicação, em que os alunos “*usan la lengua con fines comunicativos*” (Baralo, 1997: 137), foi imediatamente acolhida pela turma. Foi assim que, em janeiro de 2013, com o intuito de proporcionar experiências inovadoras e eficazes no uso da língua espanhola em contextos reais e favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa, nasceu no *Facebook*²¹ (Figura 1) o grupo *Intercâmbio Virtual* e, paralelamente, o grupo *Punto Especial*. Quanto às definições de privacidade, ambos os grupos secretos ficaram apenas acessíveis por convite, quanto às definições do idioma, ambos ficaram associados ao Espanhol, possibilitando um contacto diário mais intensivo com o idioma²². Ambos os grupos serviram de estímulo e plataforma de apoio ao trabalho desenvolvido com esta turma ao longo do ano letivo, com funções complementares que seguidamente se apresentam.



Figura 1 - Recurso usado na criação dos grupos *Intercâmbio Virtual* e *Punto Especial*

O *Punto Especial* (constituído exclusivamente pelos elementos da turma e pela professora) além de ser um meio de comunicação muito apreciado pelo grupo, assumiu a função de plataforma de trabalho colaborativo (configurando-se metaforicamente como um “tubo de ensaio”), servindo de repositório de: materiais criados para as aulas (apresentações multimédia usadas nas aulas por recurso ao *Microsoft PowerPoint* e à aplicação *Prezi*; documentos modelo criados no *Microsoft Movie Maker*, no *Microsoft Publisher* e no *Microsoft Word*; fichas de trabalho interativas; fichas de apoio com sínteses usadas para rever e consolidar os principais conteúdos explorados nas aulas; fichas de autoavaliação das unidades exploradas, etc.). Por outro lado, neste espaço interativo os alunos podiam publicar, por iniciativa própria, os

²¹ Disponível em <https://www.facebook.com/>

²² Durante este processo de seleção das definições do idioma dos grupos, um aluno lançou à turma a sugestão de alterar as definições do idioma no telemóvel, por considerar benéfico o contacto diário com a língua espanhola.

seus trabalhos realizados nas aulas de Espanhol, para serem apreciados e corrigidos pelos colegas da turma e pela professora antes de serem publicados no *Intercâmbio Virtual*.

Foram disponibilizadas pela professora e por quase todos os elementos da turma hiperligações associadas a diversas ferramentas gratuitas de apoio à expressão escrita (como dicionários, conjugadores de verbos, prontuários, conjugadores, tradutores, etc.), cuja utilidade foi transversal a toda a intervenção. Desse vasto conjunto, destacamos aqui (Figura 2), a título de exemplo, o contacto com: a *Real Academia Española*²³, que disponibiliza o acesso ao *Diccionario de la lengua española*, ao *Diccionario panhispánico de dudas*, à *Gramática* (Morfología y sintaxis; Fonética y fonología, etc.); o *WordReference*²⁴ (que disponibiliza a tradução de Espanhol-Português-Espanhol, *Conjugador verbal*, *Diccionario*, etc.); a *Traducción Automática del Instituto Cervantes*²⁵; o *Diccionario de partículas discursivas del español*²⁶; etc.

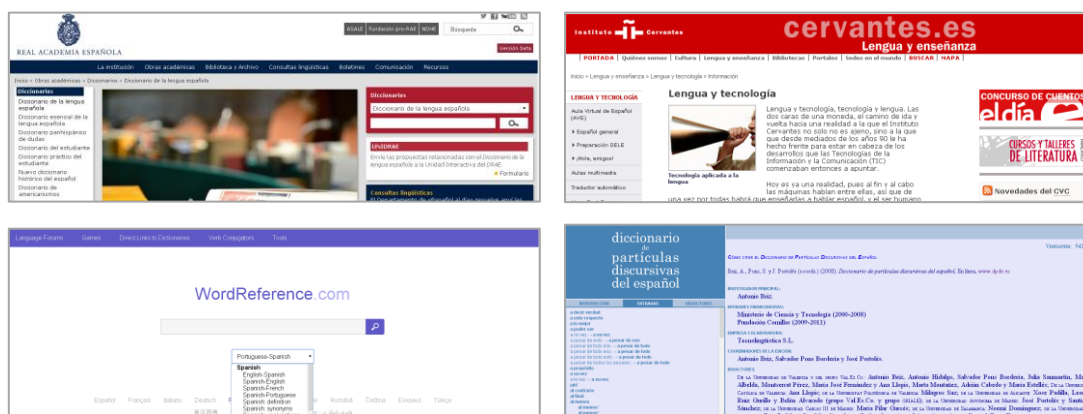


Figura 2 - Ferramentas de apoio à expressão escrita

O *Intercâmbio Virtual* (constituído inicialmente pelos elementos da turma e pela turma de alunos mexicanos do *Instituto Tecnológico de Monterrey* e respetivas professoras) tornou-se num meio de comunicação internacional, muito estimulante por possibilitar a aproximação de falantes de Português e de Espanhol e respetivas culturas.

Desde a sua criação, o grupo foi monitorizado diariamente e foi sendo alargado a alunos de outras escolas portuguesas e estrangeiras. Nesta fase, teve muita importância a Jornada

²³ Disponível em <http://www.rae.es/>

²⁴ Disponível em <http://www.wordreference.com/>

²⁵ Disponível em <http://traductor.cervantes.es/traduccion.htm> até à data de 2013.12.15, em que foi publicada no *site* a seguinte informação: “El servicio dejó de prestarse [...] como consecuencia de la amplia proliferación de servicios alternativos, tanto gratuitos como de pago, que son capaces de procesar tanto el español como las lenguas cooficiales. Esa variedad hizo innecesario continuar con la prestación del servicio”.

²⁶ Disponível em <http://www.dpde.es/>

*Boas Práticas em Línguas*²⁷, onde contactámos com projetos internacionais de intercâmbio e conhecemos alunos espanhóis integrados no programa *Erasmus* espalhados por Portugal, aos quais também direccionámos o convite de integração no grupo *Intercâmbio Virtual*.

Posteriormente, este convite estendeu-se também aos alunos espanhóis integrados no programa *Erasmus* na *Universidade do Minho* que frequentaram o *Grupo de Conversación en Español*²⁸. Alguns alunos aceitaram imediatamente o desafio e começaram a participar gradualmente no *Intercâmbio Virtual* que se tornou num espaço comum de partilha a que diariamente acederam em média 48 utilizadores e que, no final do ano letivo, possuía 121 membros, distribuídos por 17 países.

Aplicando o método comunicativo (escrever em Espanhol não como um fim em si mesmo, mas como um meio de comunicação), surgiu a necessidade de cada pessoa/escola interveniente fazer uma apresentação para começar este ato comunicativo, daí adveio a necessidade de dar tópicos aos envolvidos para se apresentarem. Assim se estabeleceu a tarefa final da unidade didática I, que consistia em dar resposta à questão *¿Quién soy yo y quiénes somos nosotros?*.

²⁷ Dinamizada na Universidade do Minho por iniciativa do BabeliUM - ILCH (em 2013.04.13).

²⁸ Dinamizada na Universidade do Minho por iniciativa do Departamento de Estudos Românicos - Área de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos (no 2.º semestre de 2013).

2.1.2. Unidade didática I

Nesta unidade, que marcou o início da intervenção pedagógica, foi estabelecida como tarefa final realizar uma apresentação quer individualmente, quer em grupo procurando dar resposta à questão *¿Quién soy yo y quiénes somos nosotros?*. Com o objetivo de: aprender a apresentar-se como indivíduo e como membro de um grupo; desenvolver a criatividade do aluno e a confiança com a língua estrangeira; estimular a curiosidade pela língua/cultura de forma lúdica e progressiva e, ainda, promover o espírito de grupo e a interação do professor com os alunos e dos alunos entre si, foram explorados os seguintes conteúdos (Quadro 2):

Funcionais	<ul style="list-style-type: none">- Saudar e apresentar-se- Descrever-se física e psicologicamente- Pedir e dar alguns dados pessoais- Expressar gostos e justificá-los- Expressar opiniões de acordo e desacordo- Dirigir-se a alguém de modo formal e informal
Lexicais	<ul style="list-style-type: none">- Expressões para descrever uma pessoa física e psicologicamente- Roupas: <i>estampado, color, material, etc.</i>- Estados de ânimo- Expressões para falar de frequência: <i>a menudo, casi siempre, etc.</i>- Expressões que acompanham o pretérito (<i>indefinido e perfecto</i>)
Gramaticais	<ul style="list-style-type: none">- Adjetivo- O uso do artigo com nomes de cidades e países- O uso dos pronomes: <i>tú, usted, etc.</i>- Conjugação do presente do verbo <i>gustar</i> e seus sinónimos- Conjugação do pretérito (<i>perfecto, indefinido e imperfecto</i>) de verbos regulares e irregulares mais frequentes
Socioculturais	<ul style="list-style-type: none">- Estereótipos e costumes associados aos países hispano-falantes- Localização geográfica do México

Quadro 2 - Conteúdos explorados na unidade didática I

Nesta unidade optámos por promover uma apresentação individual em formato digital, diferente dos procedimentos habituais, seguindo uma das seguintes propostas: *Mi vida podría ser un texto... un álbum... una música... una película... un museo...* etc. Cada aluno poderia escrever um texto sobre si mesmo que posteriormente seria ilustrado por fotografias, músicas ou vídeos, marcantes ao longo da vida. Foram selecionados para esta atividade dois recursos

(Figura 3): o *Microsoft Movie Maker*²⁹ (que permite agregar arquivos de texto, vídeo, imagem, áudio, música, etc.) e *The Museum of Me*³⁰ (uma aplicação da *Intel*, que permite gerar automaticamente um arquivo visual, a partir dos perfis dos usuários do *Facebook*). Para se exemplificar o uso desta aplicação, os alunos observaram o documento *The Museum of Me ESAS Exhibition*, referente à escola que frequentavam³¹.

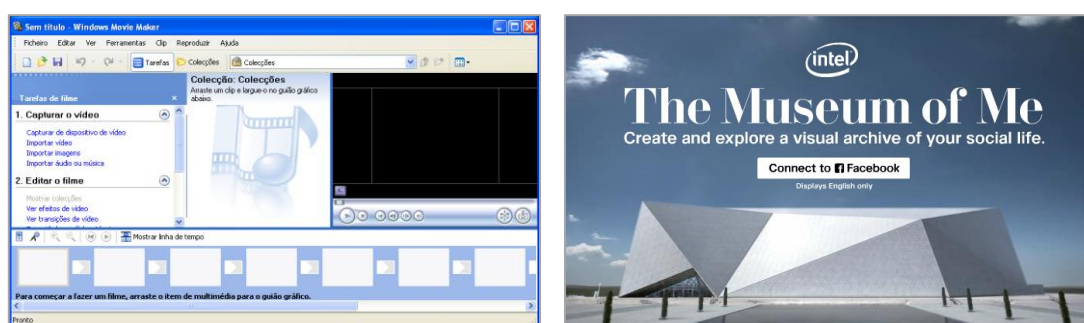


Figura 3 - Recursos usados na atividade: apresentação individual dos alunos

Para inspirar o grupo, procedeu-se à visualização do vídeo *Mi vida podría ser una música* (realizado pela professora para exemplificar a tarefa proposta e para conhecer em pleno todas as potencialidades e constrangimentos implicados na execução desta atividade proposta aos alunos) e da curta-metragem *Eres*³² de Vicente Villanueva (2006), particularmente interessante para explorar o adjetivo (associado a qualidades positivas e negativas) e que finaliza com a pergunta *Y tú, ¿Cómo eres?*, a que o alunos deram resposta com os seus trabalhos (Figura 4).

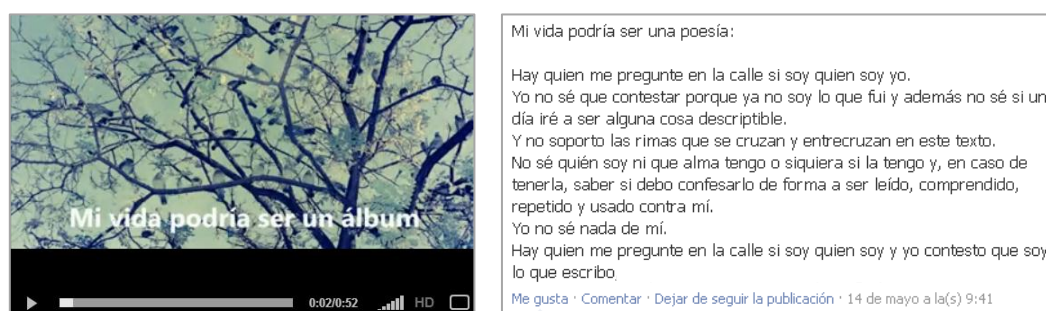


Figura 4 - Resultado da atividade: apresentação individual dos alunos

²⁹ Disponível em <http://microsoft.com/>

³⁰ Disponível em <http://www.intel.com/museumofme/r/index.htm>

³¹ Disponível em

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=500366956681125&set=a.500366943347793.140948.100001234760623&type=1&theater> (publicado em 2013.01.20).

³² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=h6EHRTT1Vo> (publicada em 2007.10.04).

Em resultado, cada aluno encontrou uma forma original de se apresentar e, depois de todos os alunos terem realizado e apresentado a sua produção individual, os trabalhos foram publicados no grupo *Punto Especial* onde foram comentados pela professora e pelos restantes colegas da turma, promovendo-se assim um processo participado de avaliação formativa (desde a sinalização de pontos de melhoria à revisão textual de aperfeiçoamento das versões finais).

Posteriormente os trabalhos foram agregados e publicados no *Intercâmbio Virtual*, onde de novo foram expostos e comentados, agora por muito mais pessoas, dando maior visibilidade ao esforço implicado nesta atividade. Esta exposição também teve um impacto muito positivo, pois os alunos reconheceram que foi estimulante verem os seus trabalhos comentados, quase imediatamente após a sua publicação, por pessoas espalhadas pelo mundo.

Na sequência desta atividade, foram desafiados através do *Intercâmbio Virtual* a procederem à apresentação coletiva, cimentando-se assim o espírito colaborativo de grupo. Após um momento de diálogo, para se verificar se estavam motivados e recetivos à ideia, a turma foi subdividida em grupos de trabalho capazes de explorarem e apresentarem, da forma mais apelativa e sucinta possível, o país, a cidade, a escola e a turma, seguindo as instruções seguintes:

(1) *Elige algunas curiosidades de tu país y ciudad, propone lugares interesantes para visitar, que no sean frecuentes en rutas turísticas - ej. Naciente del río Este;* (2) *Elige un vídeo corto que presente tu ciudad y algunas palabras o frases sencillas que la describan - ej. Capital de la juventud 2012;* (3) *Presenta algunas actividades interesantes que existan en tu escuela - ej. Club de micología;* (4) *Presenta la clase y sus elementos con una palabra o frase - ej. Soy expresiva.*

Foram selecionados para esta atividade dois recursos (Figura 5): a aplicação *Prezi*³³ (uma aplicação multimédia que possibilita a execução de exercícios de escrita colaborativa síncrona e assíncrona e é usada na criação de apresentações, permitindo a importação de arquivos de texto, vídeo, imagem, áudio, música, etc.) e a aplicação *Wordle*³⁴ (usada para criar nuvens de palavras em função da frequência e importância que assumem num texto). Abriu-se um novo documento *Prezi* e colocou-se no centro a representação 3D de uma sinapse neuronal, porque esta relação funcional de contacto entre as terminações das células nervosas representa metaforicamente a relação simbiótica entre todos os alunos envolvidos neste trabalho colaborativo, ficando cada grupo responsável por uma das seguintes áreas: (1) *Nuestro país - Portugal*, (2) *Nuestra ciudad - Braga*, (3) *Nuestra escuela* e (4) *Nosotros*.

³³ Disponível em <http://prezi.com/>

³⁴ Disponível em <http://www.wordle.net/>

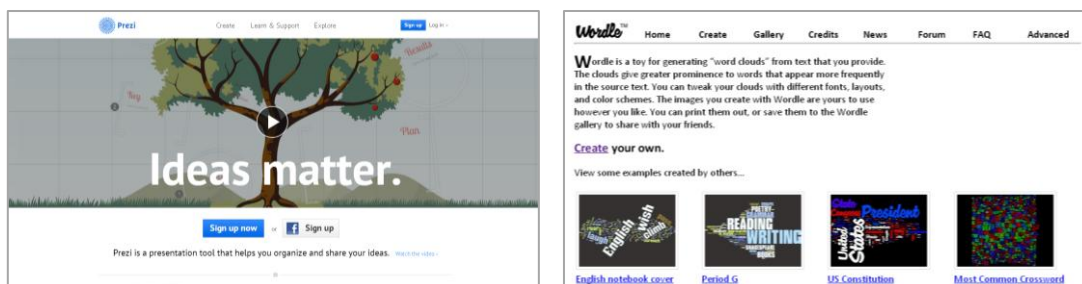


Figura 5 - Recursos usados na atividade: apresentação coletiva da turma

O resultado desta apresentação foi excelente (Figura 6). Dependeu duma intervenção colaborativa em que os alunos, com ritmos diferentes, procuraram responder de forma criativa ao desafio e assumiram diferentes papéis de liderança.





Figura 6 - Resultado da atividade: apresentação coletiva da turma

Este trabalho, por ser capaz de refletir as características idiossincráticas do grupo, foi publicado no *Intercâmbio Virtual* e serviu de exemplo à apresentação das outras turmas envolvidas. Os comentários ao trabalho foram imediatos, promovendo-se de seguida a interação

escrita entre diversos participantes do grupo. Tendo em conta o vídeo selecionado pela turma para representar a cidade de Braga, *The City of Braga*³⁵, realizado pelos *Creative Lemnons* com tecnologia *timelapse*, os alunos mexicanos apresentaram a sua cidade com o vídeo *Morelia Patrimonio Cultural da Humanidad*³⁶, realizado pela *Secretaría de Turismo del Gobierno del Estado de Michoacán*, usando a mesma tecnologia. Depois da apresentação dos diferentes intervenientes, foram surgindo diariamente novas publicações, que posteriormente se apresentarão neste relatório, a título de exemplo.

No final da unidade os alunos tiveram a oportunidade de proceder à autoavaliação da aprendizagem das competências adquiridas nesta sequência didática num documento publicado *online* (Quadro 3).

Ahora ya puedo...		
Saludar y presentarme a otras personas		
Describirme (aspecto físico y carácter)		
Hablar de acciones pasadas		
Hablar de mis gustos e intereses		
Opinar y expresar acuerdo/desacuerdo		

Quadro 3 - Autoavaliação da unidade didática I

³⁵ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=m9fpqIot7Zs> (publicado em 2012.07.13).

³⁶ Disponível em https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=yD1pa9mhPVk (publicado em 2007.05.20).

2.1.3. Unidade didática II

Nesta unidade foi estabelecida como tarefa final “Preparar uma festa” (Fernández, 2002: 21), com as características de um país hispano-falante, desafiando-se a turma com a questão *¿Por qué no hacemos una fiesta?*. Com o objetivo de: decidir e justificar a forma de celebrar a festa (porquê, quando e onde); aprender a repartir tarefas que implicam a colaboração de várias pessoas; organizar o programa assumindo responsabilidades; aprender a formular, aceitar e recusar um convite; aprender a dar instruções para ir a um lugar e a falar de ações futuras, foram explorados os seguintes conteúdos (Quadro 4):

Funcionais	<ul style="list-style-type: none">- Propor uma atividade- Formular, aceitar e recusar um convite- Situar acontecimentos no espaço e no tempo- Referir-se a preços variáveis- Dar e seguir instruções para ir a um lugar
Lexicais	<ul style="list-style-type: none">- Alimentação: <i>comidas, bebidas, envases, etc.</i>- Tipos de música: <i>tango, salsa, bachata, etc.</i>- Meios de transporte- Profissões e disfarces
Gramaticais	<ul style="list-style-type: none">- Orações temporais: <i>mientras</i>- Orações condicionais: <i>si + presente, presente/futuro</i>- Orações causais: <i>porque y como</i>- Conjugação do <i>futuro imperfecto</i> de verbos regulares e irregulares mais frequentes
Socioculturais	<ul style="list-style-type: none">- Festas informais: <i>productos, comportamientos, etc.</i>- Música de Espanha e de países hispano-falantes- Pratos típicos da Catalunha

Quadro 4 - Conteúdos explorados na unidade didática II

Para desenvolver esta unidade foram estipuladas duas aulas. Para facilitar a exposição da tarefa final a concretizar, os alunos puderam, numa conversa informal, comentar se já haviam tomado a iniciativa de organizar uma festa na sua vida real e se hipoteticamente o fizessem qual seria o motivo da celebração, a data e o local escolhido e, ainda, como seria organizada a festa, desde o ponto de vista logístico. Dada a proximidade ao Carnaval, esse foi o tema escolhido, o local elegido por unanimidade foi Barcelona e a logística idealizada foi associada à criação de um evento no *Facebook*, prática com que estão familiarizados.

Como já tinha sido criado o grupo *Punto Especial online*, quando se iniciou esta unidade didática, tornou-se muito fácil agilizar o processo de produção escrita em etapas que passaram pela criação do evento, por situá-lo no espaço/tempo, pela redação coletiva do convite, pela aceitação/recusa do mesmo, pela distribuição das tarefas por grupos de trabalho e pela apresentação final dos trabalhos de cada um dos grupos.

Foi solicitado um aluno voluntário para criar o evento *online* (Figura 7), usando o computador ligado ao projetor multimédia, o que possibilitou a interação de toda a turma que ia fornecendo as informações relacionadas com o *Nombre* do evento, *Dónde* (hiperligado ao *Google Maps*, usado para eleger e visualizar o local), *Cuándo* (hiperligado ao calendário, onde foram escolhidas as datas associadas às férias de Carnaval), etc.

Por último, foi projetada uma ficha de apoio, denominada *¿Cómo proponer, aceptar y rechazar una invitación?*, com fórmulas a partir das quais foi redigido o convite (optando o grupo por usar a estrutura *si + presente*). De seguida, este convite foi enviado a todos os alunos, clicando na opção *Invitar a todos los miembros*. Cada um entrou no seu perfil e aceitou/recusou o convite, por escrito. Este preenchimento foi também auxiliado pelo próprio programa que continha instruções de preenchimento em Espanhol (como por ex. *Añadir un lugar [...] una fecha [...] Agregar más información*, etc.).

De seguida, foram estimulados a expor o que consideravam necessário para organizar uma festa (ex. decoração, comida, bebida, alguma surpresa, etc.) e, de forma coletiva, foi elaborada uma lista geral recorrendo à escrita síncrona no *Facebook* (Figura 7), em que todos puderam participar em simultâneo, apresentando sugestões de tarefas inerentes à concretização da tarefa final, sendo o texto corrigido e reescrito constantemente pelos elementos da turma.

The image shows two side-by-side screenshots from a web application. The left screenshot is titled "Crear un evento para PuntoEspecial" and contains a form with the following fields: "Nombre" (CARNIVAL 2013), "Información" (Hola. ¿Qué tal si vamos a Barcelona este 11 de febrero, para conmemorar el Carnaval?), "Dónde" (Barcelona), "Cuándo" (12/2/2013, 20:00 UTC+02), "Tiempo" (Despejado 25 °C), "Privacidad" (PuntoEspecial), and a checked box for "Invitar a todos los miembros". There are "Crear" and "Cancelar" buttons at the bottom. The right screenshot is titled "Organizar una actividad" and shows a document editor interface with a header "De Lurdes Martins en PuntoEspecial (Archivos)", a "Hola," greeting, and a list of instructions in Spanish for organizing an activity, such as "Elegir el tipo de actividad", "Crear evento", "Formular la invitación", etc. At the bottom, it says "Buen trabajo Prof. Lurdes".

Figura 7 - Recurso usado na atividade: organização uma atividade coletiva

Tendo em conta as tarefas enumeradas pelos alunos, foram criados quatro grupos de trabalho, que ficaram responsáveis pela: (1) seleção do espaço (escolha do lugar da festa, dar instruções aos colegas para lá chegarem e fazer propostas de um roteiro para visitar a cidade durante a estadia); (2) seleção da alimentação (seleção e compra da comida e bebida, com um orçamento predefinido); (3) seleção da música (relacionada com Espanha e com os países hispano-falantes) e (4) animação da festa (decoração e surpresas, elegendo a indumentária para todos os participantes neste Carnaval virtual).

O grupo incumbido da seleção do espaço trabalhou o *Google Maps*³⁷ (que permite gratuitamente a pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra e possibilita a criação de mapas personalizados), com a ficha de apoio, denominada *¿Cómo pedir y dar instrucciones para ir a un lugar?* e, ainda, com um mapa do Metro. Foi assim selecionado um lugar real da cidade de Barcelona e descrito o percurso conjuntamente com os meios de transporte a usar para o grupo lá chegar, partindo do aeroporto (Figura 8).

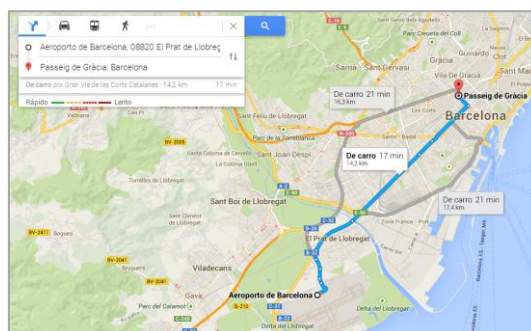


Figura 8 - Recurso usado na atividade: redação de instruções de localização espacial

Foi também elaborado um roteiro da cidade com destaque em monumentos de referência, sobretudo associados à obra de Antoni Gaudí que alguns alunos da turma tinham visitado *in loco*. Por este motivo as fotografias originais inseridas despoletaram imensos comentários e as sugestões ao roteiro pelos restantes alunos da turma foram frequentes, assim considera-se que o resultado foi muito satisfatório (Figura 9).

³⁷ Disponível em <https://maps.google.es/>



Figura 9 - Resultado da atividade: redação de instruções de localização espacial

Os restantes grupos trabalharam com base na proposta de criação de *Diccionarios visuales en Facebook*³⁸ de Agapito Floriano Lacalle (2012). Como descreve o autor “el trabajo de los estudiantes consistirá en subir imágenes al grupo de *Facebook* relacionadas con el léxico trabajado en la unidad e identificarlas, tal y como puede observarse en el modelo que se adjunta” (Figura 10) e, para favorecer a interação entre os participantes nesta tarefa, “los autores de los diccionarios visuales están invitados a dejar comentarios en las publicaciones de sus compañeros comentando aquello que en ese momento sea pertinente” (*ibidem*). Tal como sugere o autor, para evitar repetições de conteúdo o professor pode dividir a turma por grupos de trabalho, tal como se implementou nesta turma.



Figura 10 - Recurso usado na atividade: criação de dicionários visuais temáticos

³⁸ Disponível em http://www.todoel.net/actividades/Actividad_maint.asp?actividadespage=3&Actividad_id=430

Recorrendo à Internet, nomeadamente à consulta de *sites* de cadeias comerciais espanholas e ao *Programa del Carnaval 2013*, criado pelo *Ayuntamiento de Barcelona*, a turma procedeu à criação de vários dicionários visuais temáticos, relacionados com: alimentação (comida e bebida a comprar com um orçamento predefinido, pratos típicos e sobremesas da Catalunha), profissões (associadas a disfarces carnavalescos) e música (de Espanha e de países hispano-falantes para animar a festa), etc.

O resultado desta atividade foi muito interessante, pois permitiu agregar, de forma rápida e intuitiva, imagens reais com a respetiva legendagem, explorando-se assim léxico muito diversificado. De seguida, apresentamos alguns exemplos ilustrativos (Figura 11).












<p>Nosotras (Catarina y Cláudia) podremos hacer la compra. Con el presupuesto de 500 euros hemos utilizado el enlace de alcampo (https://www.alimentacion.alcampo.es/tienda/shopping_cart.php) y hemos elegido los siguientes productos. ¿Qué os parece? ¿Compramos más cosas? ¿Qué más queréis comer o beber?</p>	<p>Jack tiene que venir a nuestra fiesta</p> 
<p>¡Hola! Como bebidas ya tenemos unas ideas :) Para desayunar y para empezar el día de una manera saludable os proponemos un vaso de zumo de manzana. Para acompañar los platos (almuerzo y cena) elegimos: cerveza, vinos blanco o tinto, agua y zumos. ¿Qué os parece?</p> 	<p>Nosotros podremos proponer la música. ¿Preferís música popular de España e Hispanoamérica, como tango, rumba, bolero, salsa, etc.? Conozco un pinchadiscos fenomenal...</p> <p>Me gusta · Comentar · Dejar de seguir la publicación · 7 de febrero a la(s) 15:00</p> <p>✓ Visto por todos</p> <p>Lurdes Martins ¿Qué pinchadiscos conoces? 9 de febrero a la(s) 15:10 · Me gusta</p>
<p>Como postres destacamos: mazapán, turrón de Alicante y xuxiu. ¿Qué os parece?</p> 	<p>Os propongo una música muy interesante que he conocido en el Hotel Nacional de Cuba en la Fiesta de la Revolución de 1 de enero.</p>  <p>Salsa - NOTTE CUBANA - di G.Silvestrini - Musica da ballo youtube.com musica di Giuseppe Silvestrini download mp3 su www.silvestrini.biz canzoni e musiche da ballo -</p>
<p>Como vamos a la capital de la Cataluña nosotras os proponemos degustar la cocina de Barcelona y conocer algunos de los platos más típicos como, por ejemplo: paella, tortilla, jamón, pan con tomate, butifarra amb seques, escalivada, ensalada de Campera y salpicón de marisco.</p> 	<p>¡Hemos elegido la música para la fiesta! ¿Qué tal poner Salsa, Bachata, Merengue y Regatón?</p>  <p>BACHATA (MIX) 2012 BACHATA MIX.. LO MAS NUEVO 2011 -2012 "EL TORITO, ELVIS MARTINEZ, KIKO RODRIGUEZ... Ver más</p>
	 <p>Mix Reggaeton 2013 aca les dejo mi Facebook https://www.facebook.com/rudy.reategui.3</p>
	 <p>Raul Reys - Azul.</p>
	<p>Sorpresas...</p>  <p>http://cloud1.lbox.me/images/384x384/201108/mardi-gras-quente-danca-mascarada-bola-applique-mascara-mascara-cloud1.lbox.me</p>

Figura 11 - Resultado da atividade: criação de dicionários visuais temáticos

Quando foram introduzidos e catalogados os produtos alimentares, estes foram imediatamente relacionados com os respetivos recipientes explorados na aula (*bote, tarro, paquete, bolsa, botella, etc.*), o mesmo ocorreu com os ritmos musicais (*tango, salsa, bachata, rumba, bolero, etc.*) e com a indumentária carnavalesca, associada à revisão das profissões. Esta tarefa revelou-se muito cativante a avaliar pela quantidade de entradas e comentários escritos (produzidos integralmente em Espanhol) que foram introduzidos na aula e fora dela.

No final da unidade os alunos procederam *online* à autoavaliação das competências adquiridas nesta sequência didática (Quadro 5).

Ahora ya puedo...		
Proponer, aceptar y rechazar una invitación		
Repartir las tareas y organizar una fiesta		
Hablar de acciones futuras		
Dar y seguir instrucciones para ir a un lugar		
Crear diccionarios visuales		

Quadro 5 - Autoavaliação da unidade didática II

2.1.4. Unidade didática III

Nesta unidade foi estabelecida como tarefa final explorar atividades associadas ao lazer e ao tempo livre, dando resposta ao desafio *¿Qué hacemos este fin de semana?.* Com o objetivo de: aprender a organizar um programa com diversas atividades relacionados ao ócio, manifestando gostos e preferências, aprender a expressar desejos a concretizar no futuro e, ainda, aprender a redigir um *email* para solicitar e prestar informações, foram explorados os seguintes conteúdos (Quadro 6):

Funcionais	<ul style="list-style-type: none">- Formular, aceitar e recusar propostas relacionadas com o lazer e o tempo livre- Manifestar gostos e preferências- Expressar intenções e desejos a concretizar no futuro (próximo ou distante)- Pedir e dar informações sobre espetáculos, eventos e outras atividades
Lexicais	<ul style="list-style-type: none">- Lazer e tempo livre- Espetáculos- Modalidades desportivas
Gramaticais	<ul style="list-style-type: none">- Interrogativos: <i>qué, cuál, donde, cuándo, quién, cuánto, cómo</i>, etc.- Acentuação de interrogativos- <i>Querer, gustar, encantar, apetecer</i>, etc. + <i>infinitivo</i>- <i>Condicional</i>
Socioculturais	<ul style="list-style-type: none">- Costumes relacionados com o lazer e tempo livre- Lugares declarados pela UNESCO como <i>Patrimonio Cultural de la Humanidad</i>- Tradições declaradas pela UNESCO como <i>Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad</i>

Quadro 6 - Conteúdos explorados na unidade didática III

Nesta unidade, de modo a despertar o interesse dos alunos para o tema, projetou-se um documento *Prezi* (Figura 13) com fotografias reais (incluindo lugares da cidade de Braga e de Morelia), associadas a diversas atividades de lazer que os alunos identificaram e registaram por escrito. Nesta fase, foi importante personalizar este documento de apoio, criando uma sequência de fotografias para cada aluno da turma, promovendo-se assim a interação com todos os elementos da turma. Foi também importante sublinhar que não há respostas perfeitas e que o objetivo era identificar diversas atividades relacionadas com a ocupação do tempo livre (*danzar zumba, hacer senderismo, ir al botellón, relajarse*, etc.).

Dando seguimento a esta atividade a professora estimulou os alunos a expressarem os seus gostos e preferências relacionados com o ócio, perguntando se gostariam de concretizar alguma dessas atividades proximamente. Logo em seguida puderam (em pares) apresentar sugestões de atividades a desenvolver num fim de semana próximo, sendo conveniente refrescar estruturas linguísticas (*me gustaría, me encantaría, preferiría, tengo ganas de*, etc.), que puderam, de seguida, empregar na concretização desta tarefa.

Depois de apresentadas as propostas de todos os grupos, foram estimulados a expressar intenções e desejos a realizar num futuro mais distante. Para inspirar a turma, foi selecionado um aluno voluntário para ler um fragmento do discurso de Steve Jobs³⁹, proferido em 2005, na Universidade de Stanford (Figura 12).

“Tu trabajo va a llenar buena parte de tu vida, y la única manera de estar realmente satisfecho contigo mismo es hacer lo que creas que es un trabajo fantástico. Y la única manera de hacer un trabajo fantástico es amar lo que haces [...] Durante los últimos [...] años de mi vida, he mirado al espejo cada mañana y me he preguntado [...]

¿Si hoy fuera el último día de mi vida, me gustaría hacer lo que voy a hacer hoy?. Cuando la respuesta ha sido que no demasiados días consecutivos, sabía que tenía que cambiar algo”

Steve Jobs

Figura 12 - Fragmento do texto usado na atividade: expressão de intenções e desejos

Além deste fragmento, foi também apresentado um vídeo criado pela professora, baseado num texto da sua autoria para exemplificar como se podem expressar desejos a concretizar no futuro, intitulado “Un día me gustaría” (Figura 13).

³⁹ Disponível (com tradução em espanhol) em <http://www.youtube.com/watch?v=VktAIF6KVYM> (publicado em 2011.10.10).

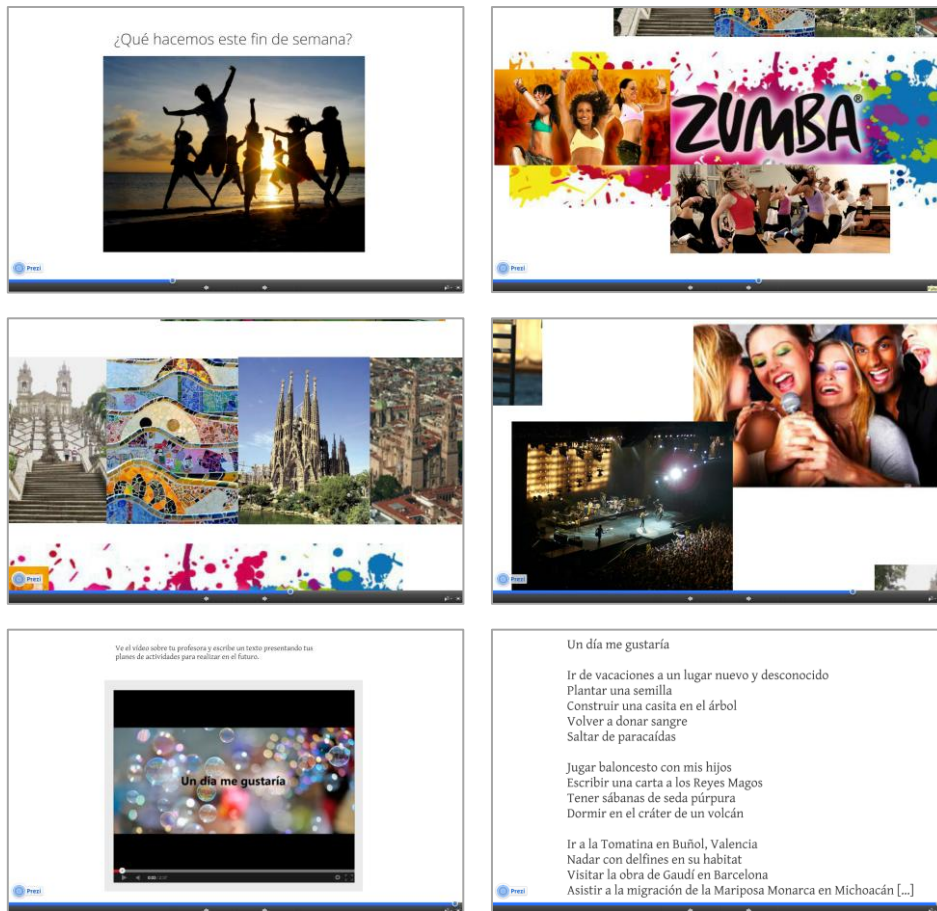


Figura 13 - Recursos usados na atividade: expressão de intenções e desejos

À semelhança do exemplo apresentado, os alunos criaram os seus próprios textos (Figura 14), usando o grupo de trabalho *Punto Especial* onde se efetuaram correções e sugestões de melhoria (da professora e dos restantes colegas da turma) e onde os textos foram aperfeiçoados e expostos antes de serem apresentados no *Intercâmbio Virtual*.

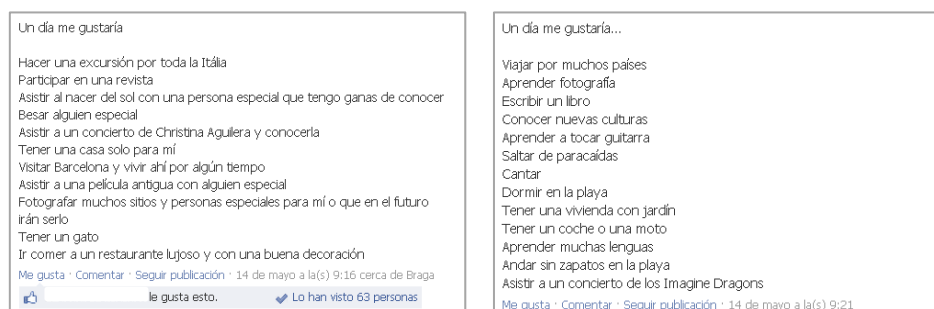


Figura 14 - Resultado da atividade: expressão de intenções e desejos

A aula seguinte começou com a leitura de uma mensagem dos alunos do *Instituto Tecnológico de Monterrey* (Natalya Guerrero Chagolla, Betty Villicaña, Freyja Quetzeri), onde apresentavam a cidade de Morelia (capital do estado mexicano de Michoacán) cujo Centro

Histórico foi distinguido pela UNESCO (em 1991) como *Patrimonio Cultural de la Humanidad*. Da mensagem fazia parte o vídeo *Morelia Patrimonio Cultural da Humanidad*⁴⁰, criado pela *Secretaria de Turismo del Gobierno del Estado de Michoacán* que foi visualizado conjuntamente com o *site* dedicado à cidade de *Morelia*⁴¹ (Figura 15).



Figura 15 - Recursos usados na atividade: pedido de informações

Esta mensagem empolgou a turma e serviu de mote ao exercício de escrita que foi proposto logo em seguida, para aprender a pedir e dar informações sobre espetáculos, eventos e outras atividades tentando conhecer um pouco melhor este destino riquíssimo histórica e culturalmente. Foi apenas necessário reavivar algum léxico relacionado com espetáculos que já conheciam (*estreno, taquilla, entradas, cartel*, etc.) e os interrogativos (*qué, cuál, donde, cuándo, cómo*, etc.) frisando a importância da sua correta acentuação. Em resultado os alunos enumeraram uma série de questões, aplicando eficazmente os seus conhecimentos (Figura 16).

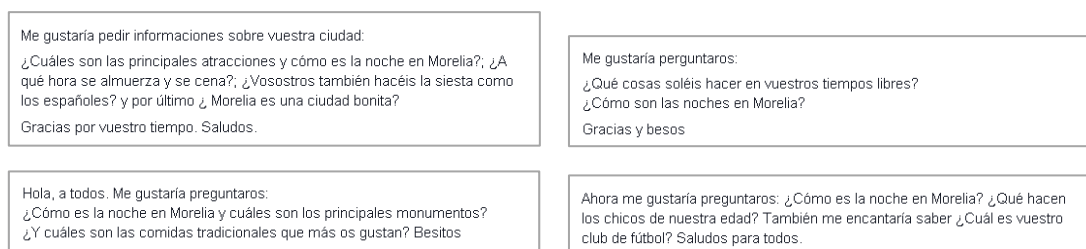


Figura 16 - Resultado da atividade: pedido de informações

⁴⁰ Disponível em https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=yD1pa9mhPVk (publicado em 2007.05.20).

⁴¹ Disponível em http://www.conaculta.gob.mx/turismocultural/destino_mes/morelia/index.html

Esta tarefa foi realizada individualmente, só depois de se conjugarem as questões formuladas pelos diversos alunos, evitando repetições, se passou à redação coletiva de um *email* dirigido aos alunos mexicanos do *Instituto Tecnológico de Monterrey* (Figura 17), recorrendo ao *Google Mail*⁴² e à ficha de apoio *¿Cómo escribir un correo electrónico?* (com estrutura e fórmulas de saudação/despida).

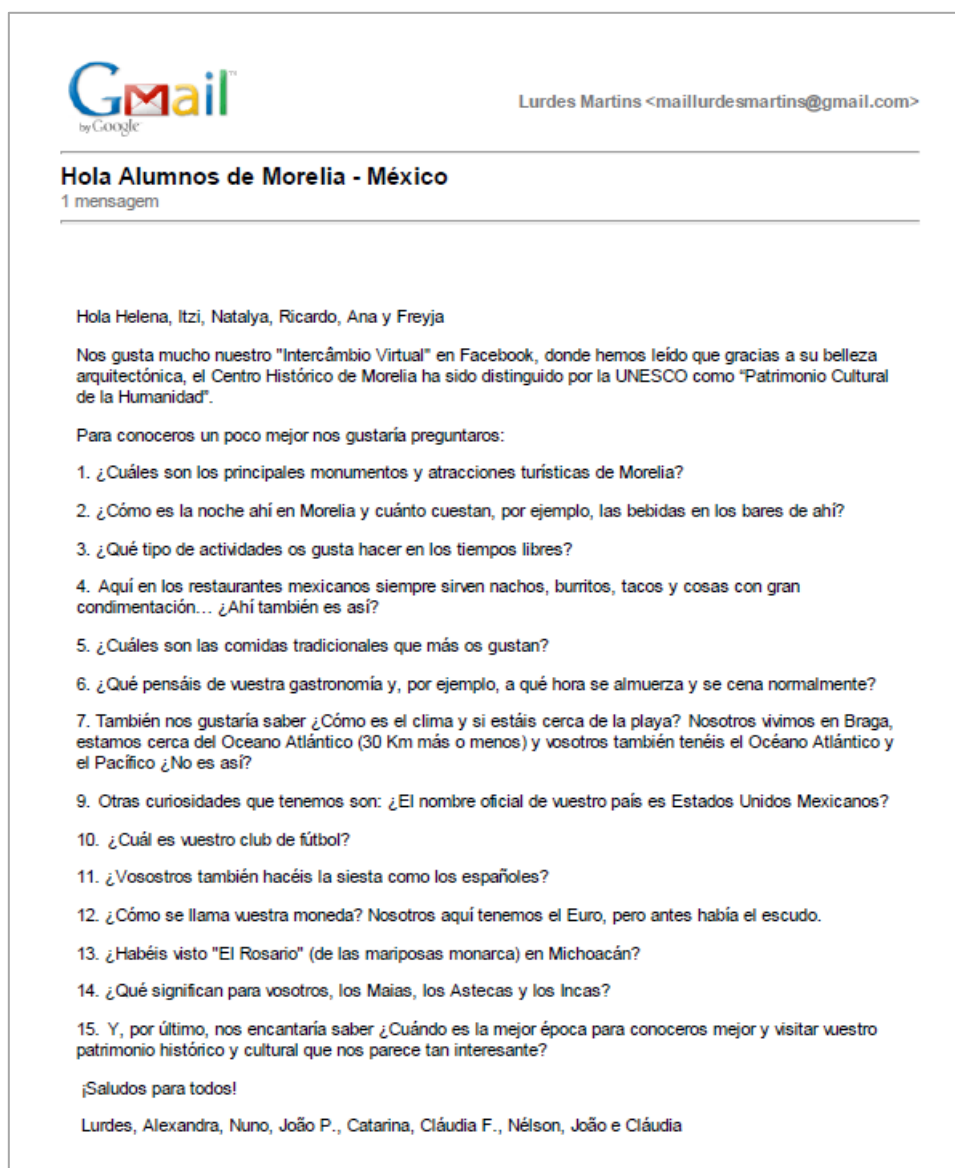


Figura 17 - Resultado da atividade: redação de um *email* aos alunos mexicanos

A resposta ao *email* foi dada pelos alunos mexicanos nos dias seguintes, fazendo uso do *Intercambio Virtual*, o que resultou numa proliferação de textos e comentários muito interessantes, alguns dos quais se apresentam seguidamente, a título de exemplo (Figura 18).

⁴² Disponível em <https://mail.google.com>

Este es uno de mis platillos mexicanos favoritos, se llaman Uchepos, y son deliciosos!!!. Los Uchepos estan hechos de elote tierno molido con una pizca de sal y cocidos al vapor. Se comen de varias formas; para mi, lo mas delicioso es ponerles crema, queso fresco y salsa de tomate verde. Otros le ponen salsa de tomate rojo o solamente crema y queso. Inclusive algunas personas se los comen solos con un vaso de leche. Son Deliciosos!!! Espero que los puedan probar. :3



Sobre la comida mexicana, las enchiladas y el pozole son mis favoritas 😊. En Mexico normalmente desayunamos como a las 9 o 10, la comida normalmente es entre las 2 y 3 de la tarde, y la cena como entre las 8 y 10 de la noche. Donde nos encontramos, la playa esta como a 3 horas de viaje por carretera. Las mas cerca son en Lazaro cardenas e Ixtapa, que es un muy bonito lugar para vacacionar. Y si, el nombre oficial es Estados Unidos Mexicanos. Por la parte del futbol, no soy fanatica, la verdad no me gusta, pero hay muchos equipos, como el monarcas, las chivas, el cruz azul, son los mas famosos. 26 de mayo a la(s) 2:26 · Me gusta · 1

Les comparto una foto de la catedral de Morelia :) Es muy bonita y uno de los principales atractivos de la ciudad. Se construyó en el siglo XVIII y está hecha de cantera rosa (característica del centro de Morelia). En su interior se encuentra el órgano más grande de México. Se considera como la más bella de las catedrales de mexicanas.





Así como estas tradiciones existen muchas otras en este pueblo, y así como Paracho, creo que hay más lugares en México que vale la pena visitar.



Me gusta · Comentar · Dejar de seguir la publicación · 12 de abril a la(s) 17:24

Figura 18 - Resultado da atividade: resposta dos alunos mexicanos ao *email* enviado

No final da unidade os alunos procederam *online* à autoavaliação das competências adquiridas nesta sequência didática (Quadro 7).

Ahora ya puedo...		
Hacer propuestas de ocio		
Reaccionar a las propuestas de los demás (aceptar/rechazar)		
Organizar un programa para un fin de semana		
Hablar de gustos y preferencias		
Expresar deseos (futuro próximo o distante)		
Pedir y dar información sobre espectáculos, eventos, etc.		
Escribir un correo electrónico		

Quadro 7 - Autoavaliação da unidade didática III

2.1.5. Unidade didática IV

Nesta unidade foi estabelecida como tarefa final realizar um “guia de viagem” (Fernández, 2002: 21), dando resposta ao desafio *¿Por qué no hacemos un viaje a España e Hispanoamérica?*, com o objetivo de: aprender a organizar o programa de uma viagem, a selecionar informação (localização geográfica, clima, alimentação, transportes, monumentos, etc.) e a argumentar, justificando a seleção do destino (porquê, quando e onde); proceder à reserva de uma viagem e à redação fundamentada de uma carta de reclamação, foram explorados os seguintes conteúdos (Quadro 8):

Funcionais	<ul style="list-style-type: none">- Propor e organizar uma viagem- Recontar uma lenda- Argumentar- Descrever lugares
Lexicais	<ul style="list-style-type: none">- Dados de um país- As viagens: <i>régimen, alojamiento, transporte, etc.</i>- Expressões que acompanham o pretérito (<i>indefinido, perfecto</i>)
Gramaticais	<ul style="list-style-type: none">- <i>Hace/Hacia</i>- Conjugação do pretérito (<i>perfecto, indefinido, imperfecto</i>) de verbos regulares e irregulares mais frequentes
Socioculturais	<ul style="list-style-type: none">- Destinos turísticos de Espanha e dos países hispano-falantes, declarados pela UNESCO como <i>Patrimonio Cultural de la Humanidad</i>- Lendas e tradições dos países hispano-falantes, declaradas pela UNESCO como <i>Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad</i>- Curiosidades sobre as civilizações pré-colombinas (Azteca, Maya e Inca)

Quadro 8 - Conteúdos explorados na unidade didática IV

A unidade iniciou-se com a apresentação de imagens da árvore do cacau e das suas favas, estimulando-se assim a curiosidade dos alunos, que após esta motivação inicial foram desafiados a conhecer a lenda de Quetzalcoatl e do chocolate e a recontá-la no *Intercâmbio Virtual* (Figura 19).



Figura 19 - Recursos usados na atividade: reconto de lendas

O resultado foi extremamente interessante (Figura 20), pois a referência ao *site do Festival Internacional de Chocolate de Óbidos*⁴³ e o reconto da lenda pelos alunos, estimularam a participação imediata de membros do *Intercâmbio Virtual* que são descendentes de Mayas e que partilharam outras lendas e diversas curiosidades sobre os festivais mexicanos associados ao culto do chocolate.



Figura 20 - Resultado da atividade: reconto de lendas

Nesta fase intensificou-se a interação no *Intercâmbio Virtual*, visível quer pela redação de textos informativos breves, como pequenas sinopses sobre filmes, séries, curtas-metragens, etc. (Figura 21), quer pela publicação de comentários sobre as mais diversas curiosidades, estimulando-se assim a expressão escrita dentro e fora das aulas, o que revela o entusiasmo com que os alunos se implicaram neste contacto personalizado com as míticas civilizações pré-colombinas (Azteca, Maya e Inca).

⁴³ Disponível em <http://www.festivalchocolate.cm-obidos.pt/>



Figura 21 - Resultado da atividade: redação de sinopses

Seguindo viagem pela língua e pela cultura, nesta unidade foi também explorada a produção do texto argumentativo, para justificar a seleção de um destino associado a uma visita de estudo de três dias (porquê, quando e onde), partindo da pesquisa de informação relativa a um destino da sua preferência (localização geográfica, clima, alimentação, transportes, monumentos, etc.), recorrendo a documentos reais (como folhetos publicitários, guias turísticos, *sites* de agências de viagens espanholas, etc.).

Selecionado o destino, os alunos puderam seguidamente construir o roteiro da viagem com diversas informações relacionadas com a viagem (*aeroporto de origen y destino, fechas de salida y regreso, ciudad/localidad del hotel, actividades para tres días, etc.*) usando o *Microsoft Publisher*⁴⁴ (que permite a criação de um vasto leque de publicações, partindo de *templates* modelo, entre as quais se encontra o folheto). Com estes recursos (Figura 22) puderam criar e apresentar à turma um folheto informativo sobre a viagem a realizar.



Figura 22 - Recursos usados na atividade: construção de um roteiro de viagem

No seguimento desta atividade, redigiram textos para proceder à reserva da viagem (junto de uma agência de viagens) e para proceder a uma reclamação (junto do hotel), auxiliados pela projeção da ficha de apoio *¿Cómo escribir una carta de reclamación?* (com a estrutura da

⁴⁴ Disponível em <http://microsoft.com/>

carta, com fórmulas de saudação/despida e argumentos modelo, necessários à fundamentação do reclamante).

A intervenção pedagógica culminou com a proposta de escrita de postais relativos a lugares realmente visitados, ilustrados por comentários e fotografias reais. Para exemplificar a atividade, foi lido um postal escrito pela professora sobre a *Festa da Arribada* (Baiona) ilustrado com a fotografia da réplica da Caravela Pinta, que ligou pela primeira vez Espanha ao outro lado do Atlântico e comunicou a existência do Novo Mundo. De seguida, procedeu-se à visualização do vídeo *Trailer Promocional Fiesta de la Arribada 2013*, publicado pela *Baiona TV*⁴⁵ (Figura 23).

Lurdes Martins
¡Compañeros del "Intercambio Virtual"!
Me gustaría compartir con vosotros algunos recuerdos viajeros...

En marzo estuve en la Fiesta de la Arribada, en Baiona, considerada de "Interés Turístico Nacional". Se conmemora la llegada de la carabela Pinta al puerto de Baiona con la noticia del descubrimiento de América de 1493.

Los fuertes de la fiesta: la animación callejera con músicos, juglares, malabaristas y artesanos, los menús medievales, el casco antiguo lleno de artesanía de la época, la reconstrucción del relato que Martín Pinzón y sus tripulantes hicieron de la gesta del descubrimiento y la visita al interior de la réplica de la carabela ...

¡Un finde estupendo, un viaje auténtico a la época medieval!
Lurdes Martins — en Bayona (España).



Lurdes Martins Os deixo también el vídeo.
<http://www.youtube.com/watch?v=Qjpt1khr7rs>



BAIONATV - Trailer Promocional Fiesta de la Arribada 2013
Trailer promocional de la Fiesta de la Arribada, que este año se celebra en Baio... Ver más

18 de abril de 2013 a la(s) 7:10 · Me gusta · Eliminar vista previa

Obrigada Lurdes . Qué ganas de visitar ese lugar.
18 de abril de 2013 a la(s) 13:06 · Me gusta

Sí, es verdad. Esta es una bonita fiesta medieval que se realiza todos los años. Me gustó mucho porque se respira historia, hay muchas actividades interesantes, sobre todo la llegada de la caravela que se encena en la playa de Baiona con caballos verdaderos. Es un viaje al pasado, donde se olvida el presente.
18 de abril de 2013 a la(s) 16:09 · Me gusta

Lurdes Martins Ahora tú, presenta un de tus recuerdos viajeros: fecha, lugar, datos que te parezcan más curiosos, comparte fotografías, etc. como una tarjeta postal.
18 de abril de 2013 a la(s) 22:54 · Me gusta

Figura 23 - Recursos usados na atividade: redação de postais

O resultado desta proposta foi muito interessante porque a publicação dos primeiros postais da turma (Figura 24), serviu de estímulo a novas produções escritas, num total de 92 publicações. Por se tratar de viagens reais foram também inseridos inúmeros comentários.

⁴⁵ Disponível em <http://www.baionatv.com/>

¡Hola! Me gustaría compartir un viaje estupendo, mi viaje a Túnez. Es el país más pequeño del Magreb, es maravilloso, hace mucho calor y se habla francés. También conozco otros países, como Francia, España, Hungría, República Checa, Andorra, Cabo Verde, Suiza, etc. Me gusta mucho viajar y conocer nuevos países y nuevas personas.



Hola, me gustaría compartir con vosotros algunos recuerdos. Mis vacaciones favoritas han sido en Francia. Visité el Futuroscope (en la periferia de Poitiers) que es un parque temático donde las atracciones se basan en lo multimedia, las últimas tecnologías cinematográficas, audiovisuales y robóticas del futuro. En París, visité la Torre Eiffel y una discoteca muy animada. Conocí muchas personas y estuvimos charlando sobre otros viajes que hicimos... Besos



¡Hola! Me gustaría compartir con vosotros mi recuerdo de un viaje a España. En agosto estuve una semana en Barcelona, una ciudad fantástica. Visité el Parque Güell y la Sagrada Familia, un templo diseñado por el arquitecto Antoni Gaudí... Además conocer barrios marineros como Barceloneta y pasear por la noche fue increíble. Creo que fue el mejor viaje de mi vida. Besos. João



Hola amigos de Intercâmbio Virtual, me gustaría compartir un recuerdo viajero de un viaje maravillosa. En 2010 fui a Sevilla con mi familia y fue estupendo visitar la Isla Mágica.



Me gusta · Comentar · Dejar de seguir esta publicación · 30 de abril a la(s) 9:09
Lo han visto 32 personas

¡Hola compañeros del Intercâmbio Virtual! ¿Cómo estáis? Me gustaría compartir un viaje increíble. Durante las vacaciones de Semana Santa estuve en Ámsterdam, la capital oficial de los Países Bajos, fue estupendo. Os dejo una fotografía muy bonita.



Me gusta · Comentar · Seguir publicación · 30 de abril a la(s) 9:34
A Maria Helena Caseiro le gusta esto. Lo han visto 61 personas

Lurdes Martins <http://www.youtube.com/watch?v=NLAsoNknYDU...>



Sevilla - Andalucía es de cine - Sevilla I
Sevilla - Andalucía es de cine - Sevilla I



11 de mayo de 2013 a la(s) 16:49 · Me gusta · Eliminar vista previa
¡Isla Mágica! Yo he ido muchas veces. En verano es difícil de aguantar porque hace una calor increíble y hay muchísima gente.
13 de mayo de 2013 a la(s) 14:14 · Me gusta
cuando yo fui estaba mucho calor, cerca de 50°C.
13 de mayo de 2013 a la(s) 19:30 · Me gusta

Figura 24 - Resultado da atividade: redação de postais

No final da unidade os alunos procederam *online* à autoavaliação das competências adquiridas nesta sequência didática (Quadro 9).

Ahora ya puedo...		
Recontar una leyenda		
Programar y reservar un viaje		
Escribir una reclamación		
Describir un lugar		
Escribir una tarjeta postal		

Quadro 9 - Autoavaliação da unidade didática IV

2.1.6. Síntese do *Intercâmbio Virtual*

O *Intercâmbio Virtual* serviu de plataforma de aproximação entre o mundo hispano e lusófono, com as suas semelhanças e singularidades capazes de manter uma interação fluída entre os seus participantes. Foi usado sobretudo para expor os trabalhos desenvolvidos nas aulas e para partilhar diversos arquivos (texto, vídeo, imagem, áudio, música, etc.), estimulando a curiosidade pela língua/cultura espanhola e o desenvolvimento da competência comunicativa.

Das inúmeras publicações aí apresentadas, destacamos a diversidade de curiosidades: linguísticas (sobre o castelhano e as línguas cooficiais, regionalismos, provérbios, anedotas, etc.); históricas (recortes de imprensa sobre datas históricas, monumentos, etc.); culturais (identificação de palestras, conferências, concursos, tradições associadas a efemérides⁴⁶, etc.); literárias (citações de escritores e anónimas, excertos de obras, audiolivros, etc.); gastronómicas (ingredientes, pratos típicos associados a dias festivos, etc.); cinematográficas (filmes, séries, curtas-metragens, etc.); geográficas (localização dos locais de proveniência dos membros do grupo e dos locais visitados sobretudo durante férias escolares, etc.); desportivas (clubes e jogadores sobretudo portugueses, espanhóis e mexicanos, etc.); musicais (ritmos latinos e bandas apreciadas pelos membros do grupo, concertos, festivais, etc.); entre muitas outras.

O recurso a este contexto real de comunicação revelou-se capaz de potenciar imensas atividades associadas à compreensão, expressão e interação escrita. Evidenciou também a importância do trabalho colaborativo e cooperativo, capaz de fortalecer o espírito de grupo e estreitar a relação professor/aluno num contacto personalizado, que atraiu também a participação de alunos que na aula presencial não se evidenciavam.

Na página seguinte apresentam-se, a título de exemplo, algumas publicações realizadas no *Intercâmbio Virtual* (Figura 25) que, em síntese, foi uma viagem pelo mundo, com escala em 17 países, ora marcada por contactos intensos ora por encontros efémeros.

Partimos em janeiro de 2013 da sala de aula em Braga, numa aventura que nos levou a atravessar o Atlântico para (re)descobrir a América. Fomos de novo internautas (literalmente) e conquistadores a bordo da caravela a que chamámos Língua. Foi ela que nos uniu e nos permitiu ir mais além do nosso horizonte cultural.

⁴⁶ A este propósito, no dia da poesia, propôs-se que cada membro do grupo elegesse um poema para partilhar no grupo, escrito em Espanhol/Português. Curiosamente o texto mais comentado “A veia do Poeta” (do álbum *Espuma das Canções* de Rui Veloso, 2005) está associado ao processo de escrita “Cansado do movimento/ Que percorre a linha reta/ Fui ficando mais atento/ Ao voo da borboleta/ [...] E a veia do poeta// Mas ela não se deteta/ À vista desarmada/ E o sangue que lá corre/ Em torrente delicada/ É a lágrima perpétua/ Sai da ponta da caneta [...] Ai de quem nunca guardou/ Um pouco da sua alma/ Numa folha secreta [...]”.

¡Hola! Buenos días.
 Abajo tenemos el infográfico creado por Paul Butler para representar el Facebook como una red social que permite conectar al mundo entero a través de la tecnología.
 Nosotros también podríamos crear un "álbum" con los lugares más interesantes que conocemos. Cada uno puede presentar fotos de su país y de otros países ... ¿Qué os parece?



Es el reloj 'Turri' también llamado 'Cruz de Reyes'
 Se encuentra donde se unen las calles Prat, Cochrane, Gómez Carreño y Esmeralda, en Valparaíso, Chile, es llamado Reloj Turri, por el edificio construido aquí en 1929 frente al cual se encuentra el Ascensor Concepción (Turri).

Apocalypto es un drama mítico de acción y aventura que relata una historia que mezcla tiempos y espacios. Es una película muy interesante, pero un poco violenta cuando la trama gira alrededor de los sacrificios humanos de las selvas de la península de Yucatán.
 7 de Julio de 2013 a la(s) 1:31 · Editado · Me gusta
Lurdes Martins Pregunto a todos los miembros de Intercambio: ¿Conocéis más informaciones interesantes sobre las culturas de los aztecas, mayas e incas?
 7 de Julio de 2013 a la(s) 1:32 · Me gusta

Lurdes Martins ¿Hay una película que presenta la vida de Frida?
 17 de junio de 2013 a la(s) 22:42 · Me gusta
 Sí, existe una película titulada "Frida"(2002) con la actriz mexicana Salma Hayek, Antonio Banderas y Alfred Molina, entre otros. De hecho, comenzó a conocerse la artista plástica en la Europa hasta más a causa de esta película. También me gusta esta película.<http://youtu.be/uOUzQYqba4Y>

Frida (2002) Official Trailer #1 - Salma Hayek Movie HD
 Subscribe to TRAILERS: <http://bit.ly/sxaw6h> Subscribe to COMING SOON: <http://bit.ly/...> Ver más

El día de muertos es una festividad muy importante que se lleva a cabo en mi país, México. Lo festejamos el día 2 de noviembre de cada año, realizando ofrendas a los difuntos. Una parte muy importante de la ofrenda es el llamado "Pan de muerto", el cual es una pieza de pan en forma de medio círculo, la cual tiene una especie de cruz con bolitas sobre de ella; el pan esta espolvoreado de azúcar y generalmente hay uno en todas las casas de los mexicanos para la cena.

Día de la Hispanidad / Día Nacional de España - Este día celebra a llegada de Cristóvão Colombo à América (12 de outubro de 1492) e a união de todos os países e comunidades espalhadas pelo mundo que têm a língua espanhola como idioma oficial.
 Aqui deixo a sugestão do filme 1492.



1492: La conquista del paraíso (Trailer)

Quer o destino que eu não creia no destino
 E o meu fado é nem ter fado nenhum
 Cantá-lo bem sem sequer o ter sentido
 Senti-lo como ninguém, mas não ter sentido algum... Ver más



Desfado
 Com letra e música de Pedro da Silva Martins, na bellissima voz de Ana Moura a música homónima do álbum DESFADO ilustrado com vistas da minha vida :D

Braga Romana



Don Quijote de la Mancha (Audiolibro) | Profesor Gustavo Balcázar
 Leer escuchando es un sitio web muy interesante (www.leeres escuchando.net), dónde es posible escuchar en línea algunos títulos de la literatura universal....
 PROF.GUSTAVO.BLOGIA.COM

Braga (Bracara Augusta) fue fundada por los romanos en el año 27 a.C., convirtiéndose en la capital de la provincia romana da Gallaecia en el siglo III. Fue conquistada por los Suevos que la hicieron capital de su reino en el siglo V. Más tarde fue conquistada por los Visigodos, época en la que ya era un importante centro religioso... <http://www.bragavirtual.com/index.php?lang=es>

Comparto con ustedes un álbum fotográfico que hicimos un amigo y yo para su proyecto. Se trata de Estepa, un pueblo de Andalucía - España, donde vive mi familia y donde me crié. Espero que os guste.
 Partilho com vocês um álbum fotográfico que fizemos um amigo e eu pra seu projeto. Trata-se de Estepa, um povo de Andalucía-Espanha, onde mora minha família e onde me criei. Espero que gostem dele.
<https://www.facebook.com/media/set?set=a.2844187064291.2120322.1247794042&type=1&l=65e929ccc4>

Gente, os deixo una foto del Festival Primavera Sound en Barcelona. Aquí podemos ver el sol naciendo sobre el mar mientras los participantes agitan sus cuerpos en el último concierto.



hola a tod@s!!
 Aquí os deixo con una foto de mi último fin de semana erasmus en las Islas Cies... ¡Que pasada!


Las diferencias entre el español de América Lat...
 Con frecuencia nos preguntan sobre las diferencias entre el español hablado en España y el español de América Latina. Si bien hay diferencias entre las

Chegamos hoje ao final do ano letivo. É com grande satisfação que vejo chegado o grande privilégio, que não poderia dispensar, de agradecer a todos aqueles que contribuíram para que a minha ideia de criar um intercâmbio virtual se materializasse neste grupo tão dinâmico. Deixo especialmente uma palavra de apreço à Professora Ana Teixeira, aos alunos da ESAS, à Professora Helena Caseiro e aos seus alunos e aos alunos do programa Erasmus.
 Bem-hajal Prof. Lurdes Martins

Figura 25 - Resultado da atividade: participação interativa no fórum do *Intercâmbio Virtual*

2.1.7. Síntese das atividades e recursos explorados

Com o objetivo de promover a expressão escrita, recorrendo às potencialidades das TIC/Internet, a intervenção pedagógica iniciou-se com a criação no *Facebook* dos grupos *Intercâmbio Virtual* e *Punto Especial*, que serviram de estímulo e plataforma de apoio ao trabalho desenvolvido com esta turma ao longo do ano letivo. O grupo *Punto Especial* permitiu a comunicação exclusivamente entre os elementos da turma e o *Intercâmbio Virtual* permitiu aproximá-los com alunos falantes de Espanhol, sobretudo mexicanos do *Instituto Tecnológico de Monterrey* e espanhóis associados ao programa *Erasmus* da *Universidade do Minho*.

A unidade didática I: *¿Quién soy yo y quiénes somos nosotros?* permitiu conhecer as características idiossincráticas do grupo através de uma atividade de escrita de apresentação individual dos alunos (usando o *Microsoft Movie Maker* e a aplicação *The Museum of Me*) que serviu de impulso à apresentação coletiva da turma (usando as aplicações *Worldle* e *Prezi*).

Nesta unidade propiciou-se também o contacto com diversas ferramentas de apoio à expressão escrita disponíveis *online* (como dicionários, prouários, conjugadores, tradutores, etc.), cuja utilidade pensámos ter sido transversal a toda a intervenção.

A exploração da unidade didática II: *¿Por qué no hacemos una fiesta?* foi especialmente gratificante, pela possibilidade de usar um método inovador para organizar uma atividade coletiva *online*, explorando a possibilidade de escrever num documento interativo síncrono (usando o *Facebook*) envolvendo toda a turma em simultâneo.

Nesta unidade, concretizou-se a redação de um convite e a respetiva resposta (quer aceitando, quer declinando a proposta) e um exercício de escrita fornecendo instruções de localização espacial (usando coordenadas reais de satélite, por recurso ao *Google Maps*) e, pelo carácter inovador, destaca-se, ainda, a construção muito produtiva de dicionários visuais temáticos (usando o *Facebook*) para explorar léxico muito variado (associado a comida, bebida, recipientes, música, profissões, etc.), usando uma rede social não usada habitualmente para este efeito e chegando a um produto excelente, por ser capaz de englobar de uma forma harmoniosa e coerente uma multiplicidade de conteúdos.

Na unidade didática III: *¿Qué hacemos este fin de semana?* introduzida pela fotografia da réplica da Caravela Pinta em Baiona, que ligou pela primeira vez Espanha ao outro lado do Atlântico e comunicou a existência do Novo Mundo, foi possível escrever textos subordinados a diversas temáticas. Deste conjunto, destacamos os textos associados à apresentação de planos para organizar um fim de semana (num futuro próximo) e ainda os textos, inspirados num

discurso de Steve Jobs, associados à expressão de intenções/desejos a concretizar ao longo da vida (num futuro mais distante).
















Nesta unidade, foi também possível realizar a mesma viagem de ligação transcontinental (agora pela Internet) pela redação de um *email* (usando o *Google Mail*) direcionado aos alunos mexicanos (destinatários reais), cuja resposta deram extensivamente usando o grupo *Intercâmbio Virtual* e continuaram a comunicação por essa via. Assim, se promoveu o contacto intensivo com lugares, lendas e tradições declaradas pela UNESCO como *Patrimonio Cultural de la Humanidad* e como *Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad*.

Na unidade didática IV: *¿Por qué no hacemos un viaje a España e Hispanoamérica?* seguimos viagem pelo mundo da hispanidade. As atividades de escrita, como a redação de textos informativos breves (como pequenas sinopses sobre filmes, séries, curtas-metragens, etc.), os comentários no fórum sobre as mais diversas curiosidades (das quais se destacam as transmitidas por membros do *Intercâmbio Virtual* que são descendentes de Mayas) ou, ainda, o relato de lendas (como a de Quetzalcoatl e do chocolate), propiciaram o contacto com as míticas civilizações pré-colombinas (Azteca, Maya e Inca).

Foi também explorada a produção do texto argumentativo para justificar a seleção de um destino associado a uma visita de estudo hipotética, de que os alunos puderam programar o roteiro escrito, recorrendo a roteiros reais de agências de viagens espanholas (usando o *Microsoft Publisher* e o *Google Maps*). No seguimento desta atividade, redigiram textos para proceder à reserva da viagem (junto de uma agência de viagens) e para proceder a uma reclamação (junto do hotel) e a unidade didática culminou com a proposta de escrita de postais relativos a lugares realmente visitados, ilustrados por comentários e fotografias, que depois de publicados *online* serviram de estímulo a novas produções escritas.

Em síntese, explorando as possibilidades praticamente ilimitadas que as potencialidades das TIC/Internet nos podem proporcionar, foram selecionados concretamente para este projeto: portais e *sites* especializados tematicamente (nomeadamente dicionários, prouários, conjugadores, tradutores, disponibilizados pela *Real Academia Espanhola*, pelo *Instituto Cervantes*, etc.); programas de edição de texto, imagem, áudio, música, vídeo e de apresentação multimédia (como o *Microsoft Moviemaker*, *Microsoft Publisher*, *Microsoft Powerpoint*, *Prezi*, *Wordle*, etc.); serviços da *Google* (como o motor de busca, *Google Mail*, *Google Maps*, *Google Drive*, etc.) e redes sociais (como o *Facebook*).

Seguidamente enumeram-se os principais recursos explorados nesta intervenção pedagógica, a que se segue a identificação do respetivo *link* de acesso (Quadro 10).

	http://www.rae.es/
	http://www.cervantes.es/default.htm
	http://www.dpde.es/
	http://www.wordreference.com/
	https://mail.google.com
	https://maps.google.es/
	https://drive.google.com/
	http://www.youtube.com/
	http://www.wordle.net/
	http://microsoft.com/
	http://microsoft.com/
	http://prezi.com/
	http://www.skype.com/es/
	www.facebook.com
	http://www.intel.com/museumofme/r/index.htm

Quadro 10 - Síntese dos recursos explorados na intervenção pedagógica

2.2. Avaliação da intervenção pedagógica

Dando cumprimento integral ao nosso projeto, chegámos à fase final dedicada à avaliação de toda a intervenção pedagógica, numa perspetiva holística.

As conclusões a que chegámos, nesta fase, resultam sobretudo da aplicação, no final do ano letivo, de um questionário final de avaliação (Anexo IV) e da análise do relatório com os respetivos resultados. Cotejámos também as classificações dos alunos que integraram o grupo de intervenção com as classificações de todos os alunos (internos e externos) que na escola se submeteram à *Prova de Exame Nacional de Espanhol - iniciação bienal* (código 547), quer na 1ª fase (realizada em junho), quer na 2ª fase (realizada em julho). Recorremos, para o efeito, à análise conjunta da *Estatística de inscrições por exame* (ESAS, 2013) e das pautas finais de classificação dos *Exames Finais Nacionais do Ensino Secundário* (2013), instrumentos de avaliação sumativa externa do *Ministério da Educação e Ciência*.

No culminar de todo percurso, coligimos as publicações nos *mass media* associadas a este projeto (colocadas *online* entre os meses de junho de 2013 e março de 2014), em Portugal e no México (Anexo V), avaliando o seu impacto, pela análise conjunta do número de visualizações e partilhas e dos comentários deixados *online* sobretudo por alunos da turma, mexicanos do *Instituto Tecnológico de Monterrey* e espanhóis do programa *Erasmus* da *Universidade do Minho*.

Começamos por apresentar as principais conclusões a que chegámos pela análise do relatório do questionário final de avaliação (referido a partir de agora como QA), que teve como objetivo compreender a perceção dos alunos relativamente a implementação deste projeto (avaliando o impacto da utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem e da exploração das potencialidades da internet na promoção da expressão escrita) e incluiremos a respetiva representação gráfica, sempre que se considere oportuno.

Analisando as respostas à primeira questão (Gráfico 41), verificamos que todos os alunos acreditam que as TIC foram importantes para melhorar o processo de ensino/aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira (25% sim, 75% muito).

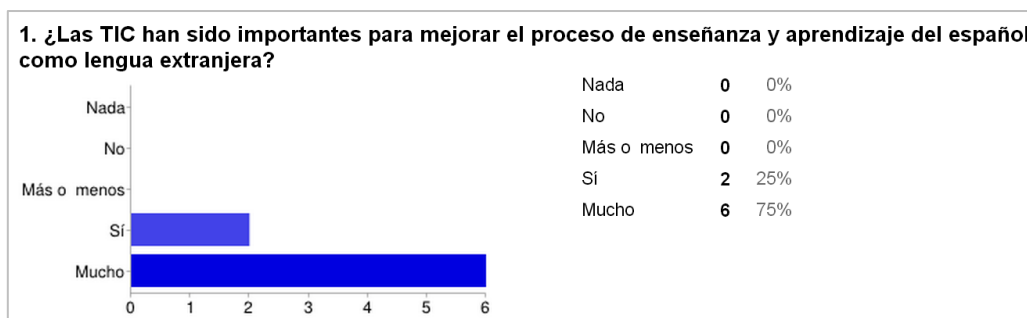


Gráfico 41 - Resultados do QA: questão 1

Na mesma proporção, todos os alunos consideram que as atividades e estratégias de expressão/interação escrita propostas foram estimulantes (Gráfico 42).

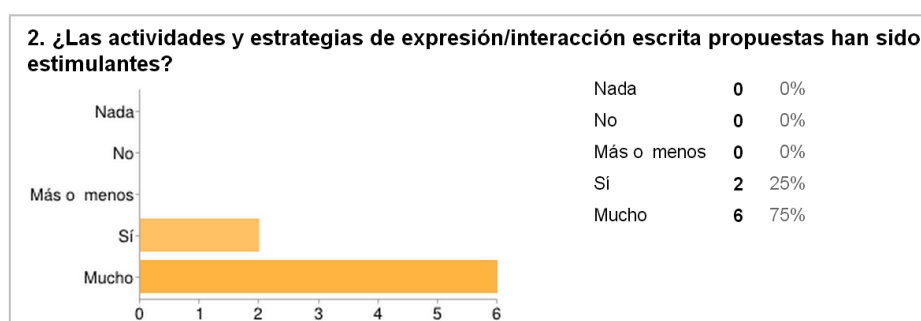
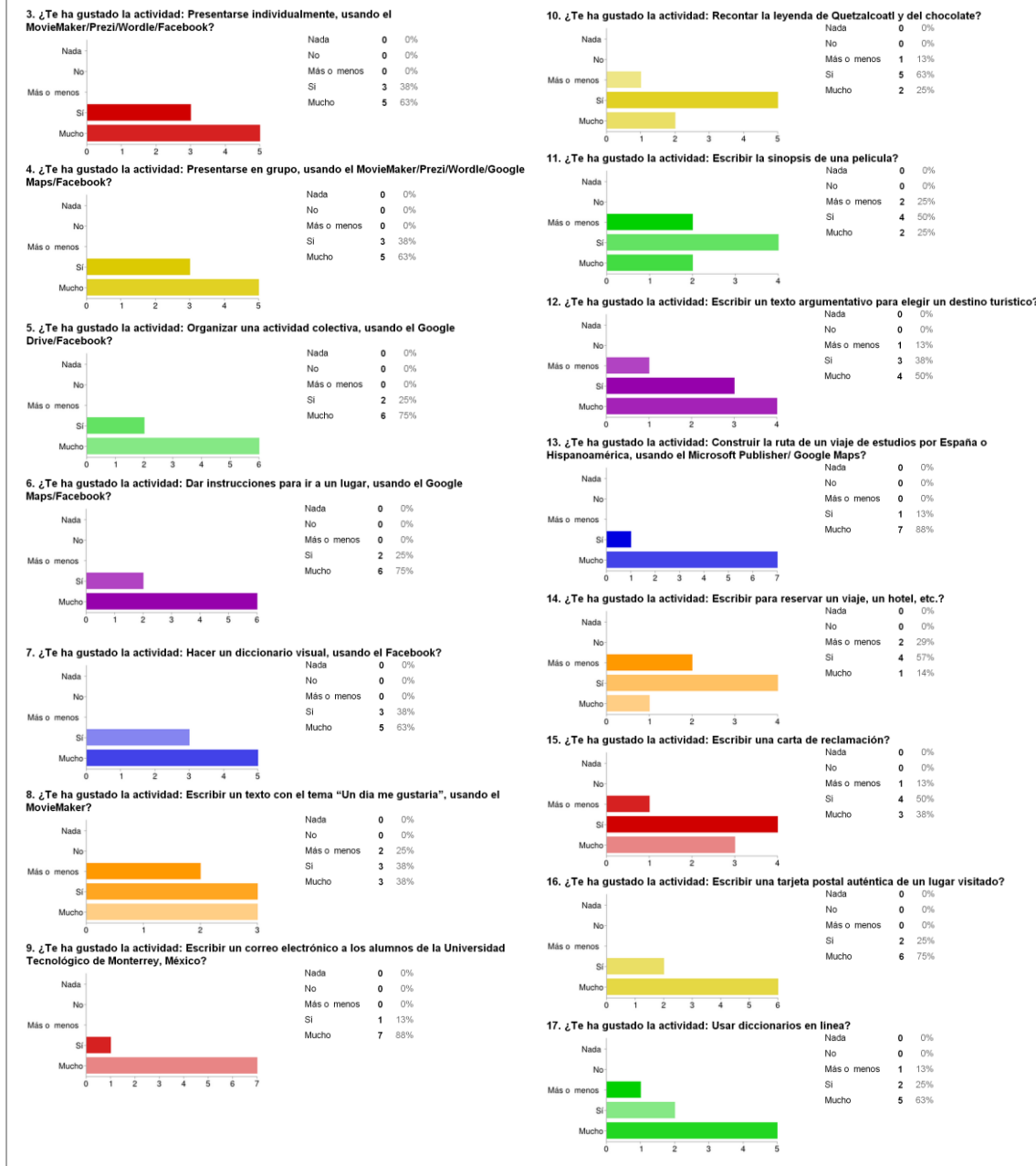


Gráfico 42 - Resultados do QA: questão 2

Questionados especificamente sobre as principais atividades propostas nas quatro unidades didáticas exploradas (Gráficos 43 a 57): 87,5% dos alunos assumem uma clara preferência pela execução de tarefas complexas, como participar colaborativamente na construção de um roteiro de viagem (por Espanha ou por um país hispano-falante) ou, ainda, como escrever um *email* coletivo os alunos mexicanos (partindo de textos criados por todos os elementos da turma), cujo *feedback* foi praticamente instantâneo. 75% gostaram muito de se envolver na organização uma atividade coletiva (festa de Carnaval), fornecer instruções de localização espacial (com coordenadas reais, fornecidas por satélite) e colaborar na redação de postais autênticos (associados a viagens e lugares realmente visitados). 62,5% gostaram muito, quer da apresentação individual dos alunos (desenvolvida e apresentada na turma e publicada no grupo *Punto Especial*), quer na apresentação coletiva da turma (desenvolvida a partir da agregação das apresentações individuais e posteriormente publicada no grupo *Intercâmbio Virtua*). Nesta mesma proporção apreciaram a construção de dicionários visuais temáticos (explorando léxico muito variado e englobando uma multiplicidade de conteúdos) e o uso de ferramentas de apoio à expressão escrita, disponíveis *online*.

¿Te ha gustado la actividad:



Gráficos 43 a 57 - Resultados do QA: questões 3 a 17

Note-se que no questionário inicial a maioria dos alunos (87,5%) dizia não saber usar dicionários *online* e no questionário final os alunos (62,5%) admitem ter adicionado alguns dos recursos usados/sugeridos nas aulas) aos seus *links* favoritos, propiciando um acesso mais rápido *online*, quando uma necessidade de acesso assim o justifique (Gráfico 58). Este facto evidencia claramente a importância que passou a ser atribuída a este tipo de recursos.

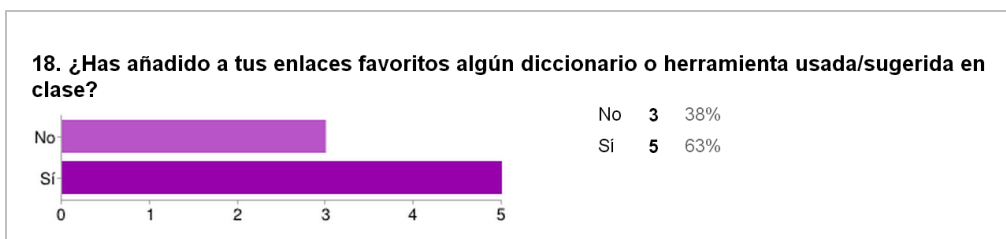
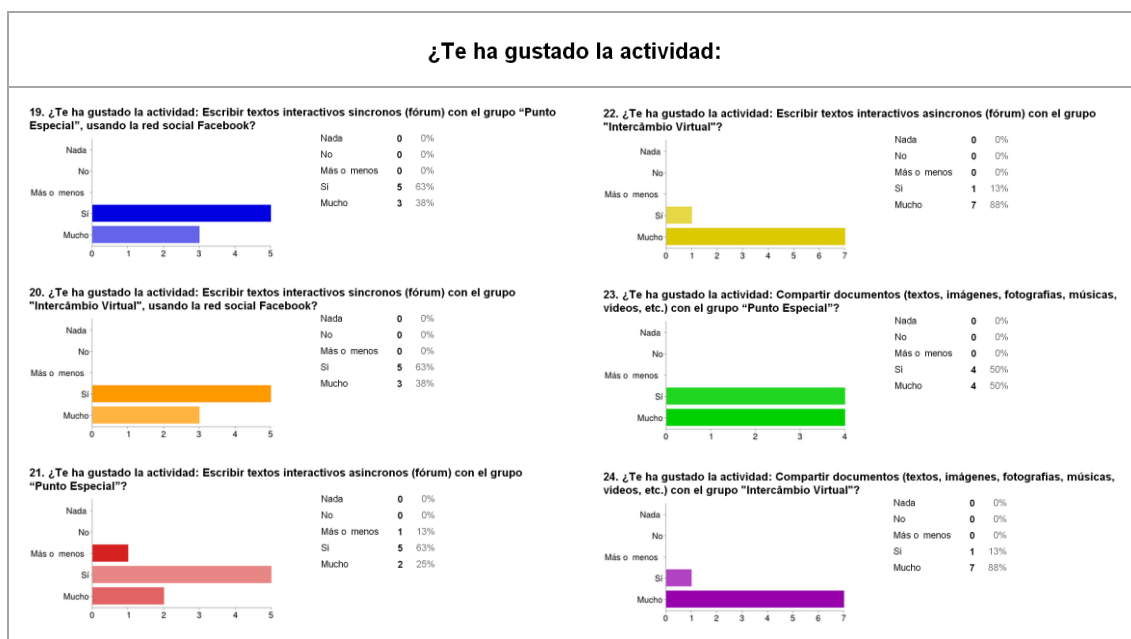


Gráfico 58 - Resultados do QA: questão 18

Questionados especificamente sobre a sua experiência com a prática da escrita interativa (Gráficos 59 a 64), os alunos referem, na sua maioria (62,5% sim), que gostaram de escrever textos interativos síncronos (fórum) quer com o grupo *Punto Especial*, quer com o *Intercâmbio Virtual*. Também gostaram de escrever textos interativos assíncronos com o *Punto Especial* (25% muito), mas apreciaram mais fazê-lo com *Intercâmbio Virtual* (75% muito), o que revela que a interação foi mais estimulante quando sucedeu no grande grupo com membros de 17 países, comparativamente com o grupo constituído só por alunos da turma.

O mesmo se verificou na partilha de documentos com o *Punto Especial* (50% muito) e com o *Intercâmbio Virtual* (87,5% muito), revelando-se mais aliciante partilhar no grande grupo do que usando somente o grupo da turma (com colegas que já se conhecem entre si).



Gráficos 59 a 64 - Resultados do QA: questões 19 a 24

Analisando especificamente a frequência de participação da turma no *Intercâmbio Virtual* (Gráfico 65) podemos comprovar que foi quase diária, o que confirma o grau de motivação intrínseca que os alunos desenvolveram com esta atividade.

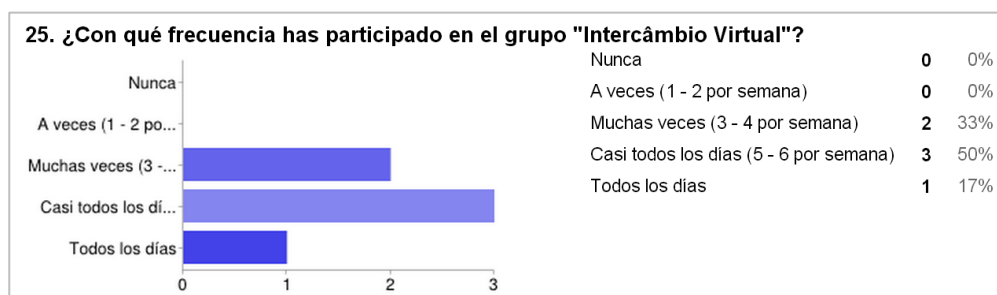


Gráfico 65 - Resultados do QA: questão 25

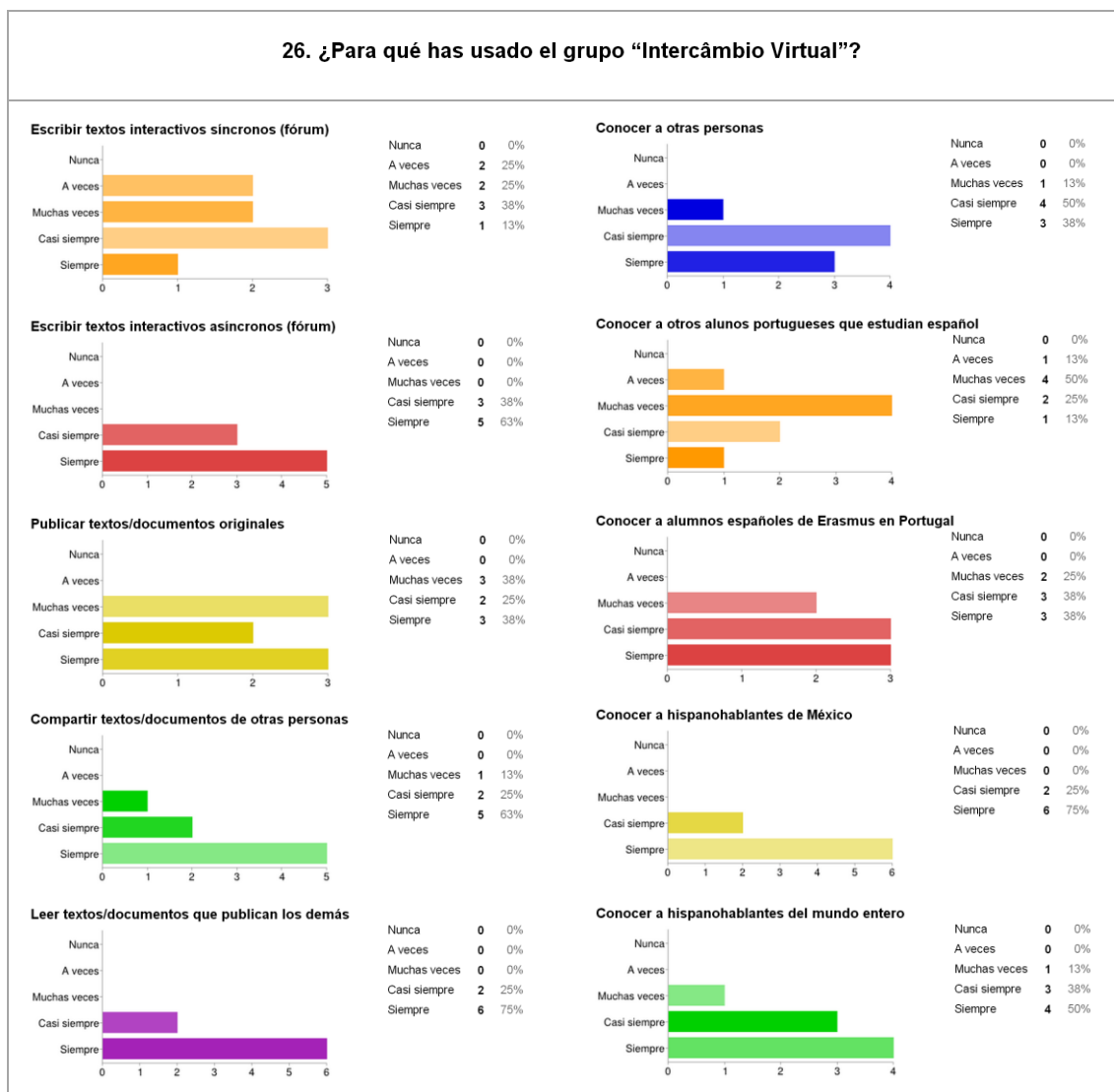
Quando questionados sobre as atividades aí desenvolvidas (Gráficos 66 a 75), podemos constatar que o usaram sobretudo para: escrever no fórum, textos interativos assíncronos (62,5% sempre) o que pode dever-se ao facto de comunicarem sobretudo com alunos universitários do México e a diferença do fuso horário ser um pouco impeditiva da escrita síncrona (a interação oral ocorreu apenas 3 vezes por via *Skype*); ler textos/documentos publicados por outros membros (75% sempre), partilhar textos/documentos já existentes (62,5% sempre) e para publicar textos/documentos originais (37,5% sempre), o que evidencia um aumento significativo de participações autênticas, comparativamente ao que afirmaram no questionário inicial (onde se apresentavam sobretudo como recetores/consumidores de informação), assumindo agora um papel mais ativo (na qualidade de produtores/editores de informação).

Também usaram o grupo para conhecer outras pessoas (50% quase sempre), sobretudo falantes nativos do México (75% sempre), alunos espanhóis integrados no programa *Erasmus* em Portugal (37,5% sempre) e, por último, para conhecer outros alunos portugueses que também estudam Espanhol (25% quase sempre). Curiosamente este último grupo tinha uma faixa etária semelhante aos alunos da turma e isso não se revelou tão apelativo como comunicar com alunos universitários.

Analisando a interação do *Intercambio Virtual* no espaço temporal de 142 dias (compreendidos entre 2013.02.23 e 2013.07.14) podemos observar um aumento exponencial de produções em Espanhol, de que destacam textos interativos síncronos e assíncronos, que evoluíram significativamente em quantidade e qualidade.

Ao fim de aproximadamente cinco meses de interação intensa, este fórum aberto à aprendizagem foi o espaço dedicado à publicação de 428 artigos, aos quais estão associados 8 comentários em média por artigo, o que perfaz um total de 3424 interações escritas (alunos como produtores). Não se incluem aqui nesta contagem as conversas privadas, respeitando a

privacidade dos intervenientes. Quanto se procede à contagem do número de visualizações dos artigos publicados, este valor oscila entre 28 e 72 por artigo, o que representa uma monitorização intensiva.



Gráficos 66 a 75 - Resultados do QA: questão 26

Seguidamente, os alunos puderam expressar-se livremente sobre a sua experiência relativamente ao *Intercambio Virtual*, pelo que se apresentam algumas respostas dos alunos a esta questão aberta (Figura 26).

27. ¿Qué consideras lo más interesante de tu experiencia con el "Intercâmbio virtual"?

O Intercâmbio Virtual foi para mim uma ótima experiência sobretudo porque escrevi numa língua estrangeira e por partilhar com os restantes membros do grupo textos, músicas, vídeos, etc. Vou lá muitas vezes e está sempre alguém on-line apesar de no México serem 8 horas de diferença. Foi uma experiência incrível pela possibilidade de conhecer novas pessoas e novas culturas próximas e distantes. Vou quase todos os dias ao Intercâmbio e assim também escrevo muito em espanhol. Melhorei muito na escrita. Foi uma experiência diferente, especialmente por comunicar com falantes de espanhol nativos sobretudo mexicanos. Foi interessante partilhar as minhas opiniões, gostos musicais e falar dos mais diversos assuntos. Está sempre alguém "en linea" pronto para partilhar conteúdos, mas também para comentar o que os outros escrevem. Gostei. Conhecer nativos foi muito interessante e enriquecedor. Falar com os alunos universitários do México e de Erasmus, publicar e receber respostas dos outros quase de imediato, algumas vezes escreviam-me em simultâneo e isso é estimulante. Também gostei de conhecer cidades e ver fotos personalizadas de lugares... isso despertou muito o meu interesse e a minha participação. Muito dinâmica e interessante. Ajudou-me muito na escrita, por escrever mais vezes para comunicar com pessoas de muitos países, por contactar com diferentes culturas. Senti que a minha participação era importante no meio da diversidade. Gostei muito da experiência, foi bom para mim, para conhecer novas pessoas, novas culturas tão distintas mas também tão iguais a nós. Conseguimos interagir com pessoas com que na vida real seria impossível ou mais difícil. Foi uma experiência interessante, divertida e muito eficaz. Gostava de poder voltar a participar numa experiência assim outra vez. A experiência de trabalhar interativamente com outras culturas foi para mim o melhor. Conheci sítios fora do meu país que um dia talvez possa visitar. Eu gosto muito de aprender espanhol e viajar pela cultura, literatura, geografia... foi muito bom e muito original.

Figura 26 - Exemplos de comentários dos alunos no QA: questão 27

Tomando por base a análise das respostas obtidas, constatamos que esta experiência é descrita como: “muito original”, “dinâmica”, “interessante, divertida e muito eficaz” e que os alunos encontraram diversas motivações (cf. Alcaraz Andreu, 2006: 206) para se implicarem nesta experiência:

(1) a motivação intrínseca-afetiva (o aluno encara a aprendizagem como um desafio lúdico e progressivo, assumindo protagonismo na interação e manifestando necessidade de *feedback* constante), refletida em comentários como: “Está sempre alguém *en línea* pronto para partilhar conteúdos, mas também para comentar o que os outros escrevem”, “publicar e receber respostas dos outros quase de imediato, algumas vezes escreviam-me em simultâneo e isso é estimulante”, “Senti que a minha participação era importante no meio da diversidade”, “Conseguimos interagir com pessoas com que na vida real seria impossível”, etc.;

(2) a motivação instrumental (em que o aluno aprende uma língua por razões de utilidade, para concluir os estudos e ser bem sucedido no exame nacional, pelo que considera que o uso do idioma em contextos reais de comunicação é muito proveitoso), espelhada em comentários como: “Ajudou-me muito na escrita, por escrever mais vezes para comunicar”, “porque escrevi numa língua estrangeira”, “escrevo muito”, “Melhorei muito na escrita”, etc.;

(3) a motivação integrativa-cultural (despoletada pela necessidade de integração no grupo e comunicar com nativos, alargando os seus horizontes culturais), visível em comentários como: “Conhecer nativos foi muito interessante e enriquecedor”, “por escrever mais vezes para comunicar com pessoas de muitos países”, “trabalhar interativamente com outras culturas foi para mim o melhor”, “Foi uma experiência incrível pela possibilidade de conhecer novas pessoas

e novas culturas próximas e distantes”, “aprender espanhol e viajar pela cultura, literatura, geografia”, “conhecer [...] culturas tão distintas mas também tão iguais a nós”, etc.

Em suma, um dos resultados mais notórios desta experiência foi o entusiasmo com que os alunos se implicaram nesta experiência (muitos continuam a corresponder-se mesmo depois do término das aulas e do ano letivo), motivados sobretudo pela possibilidade de usarem o Espanhol num contexto real e por sentirem que aprendiam a língua para usá-la, não como um fim em si mesmo, mas como um meio de comunicação. Tal como se esperava, o uso da língua em contextos autênticos (aliado ao *feedback* constante, por vezes instantâneo, dos membros do grupo e das professoras envolvidas) desenvolveu a fluidez, a segurança e precisão com a língua.

Um resultado inesperado, porém muito satisfatório, foi o fortalecimento da identidade, tanto nos estudantes portugueses, como nos espanhóis e mexicanos, bem visível no tipo de informação que partilhavam sobre as características idiossincráticas dos seus países de origem, despertando-se constantemente a curiosidade pelo outro, proporcionando-se um clima de tolerância muito salutar. Segundo a *Constituição da República Portuguesa*⁴⁷, o ensino deve “habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade” (Artigo 74.º).

Também inesperada foi a aproximação entre os estabelecimentos de ensino envolvidos. O diretor do *Departamento de Lenguas del Instituto Tecnológico de Monterrey* entrou em contacto com os *Serviços de Relações Internacionais* da *Universidade do Minho*, com o intuito de operacionalizar um convénio para intercâmbio real entre alunos universitários dos dois países.

Já na parte final do questionário final de avaliação, foram enumeradas as principais atividades implementadas na promoção da expressão escrita, consideradas mais representativas da diversidade das propostas apresentadas durante este percurso formativo, com o objetivo de conhecer as preferências dos alunos.

Analisando os resultados desta questão (Gráfico 76), verificamos que as atividades que foram eleitas como preferidas (votadas por 87,5% a 100% dos alunos) são as mais complexas e as que implicam a participação coletiva e colaborativa entre os diversos elementos da turma, destacam-se nomeadamente: as apresentações individuais dos alunos que foram agregadas na apresentação coletiva da turma; a organização de uma atividade coletiva, explorando exercícios de escrita interativa síncrona, envolvendo toda a turma em simultâneo; a escrita um *email* coletivo aos alunos mexicanos, partindo de textos criados por todos os elementos da turma; a

⁴⁷ Disponível em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

construção de um roteiro de viagem, partindo da pesquisa de informação relativa à localização geográfica, clima, transportes, monumentos, etc. de países hispano-falantes; a participação interativa no fórum do *Intercâmbio Virtual*, explorando exercícios de escrita interativa assíncrona com falantes de Espanhol.

Em suma, foram preferidas as atividades coletivas que estimularam o desenvolvimento da competência comunicativa, por recurso a situações reais de comunicação.

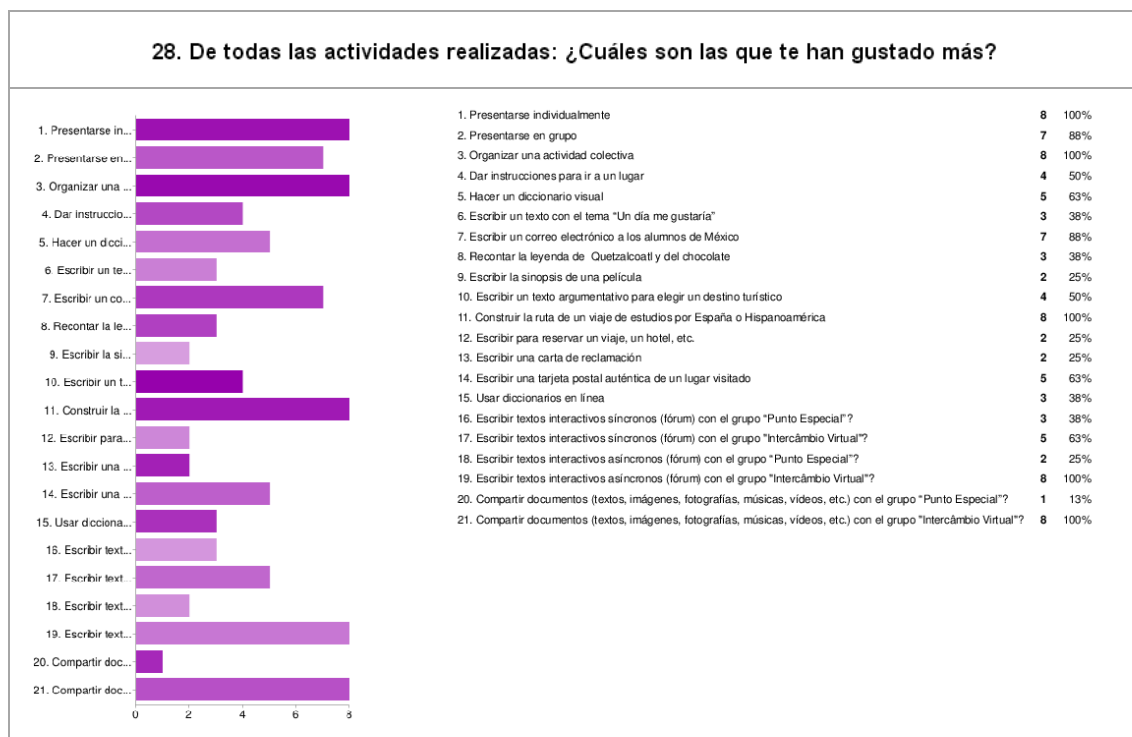
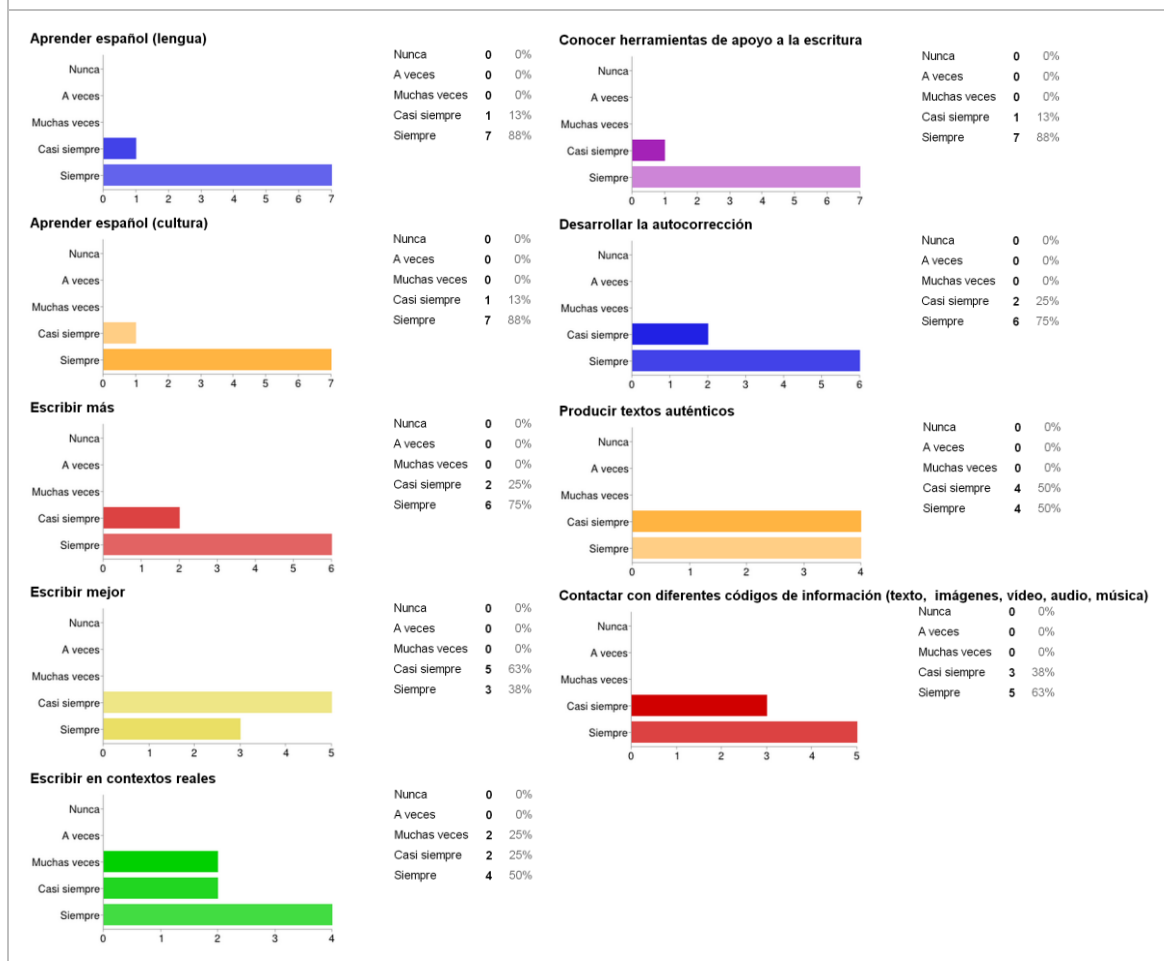


Gráfico 76 - Resultados do QA: questão 28

Na opinião dos alunos, as atividades e estratégias implementadas foram importantes (Gráficos 77 a 85) sobretudo para aprender Espanhol (contactando com a língua e respetiva cultura) e conhecer ferramentas de apoio à escrita (87,5% sempre), aliadas ao desenvolvimento processos de autocorreção (75% sempre). Revelaram-se também importantes por propiciarem o contacto com diferentes códigos de informação (62,5% sempre), por constituírem um estímulo a escrever mais (75% sempre) e melhor (62,5% quase sempre), produzindo textos autênticos (50% sempre), em contextos reais de comunicação (50% sempre).

29. Consideras que las actividades y estrategias de las clases de español han sido importantes para:



Gráficos 77 a 85 - Resultados do QA: questão 29

Comparando este questionário com o inicial, podemos confirmar que a maioria dos alunos (87,5%) não sabia usar dicionários *online* e, nesta fase final, confirmam que adicionaram aos *sites* favoritos algum dicionário ou ferramenta usada/sugerida nas aulas, o que evidencia a importância que lhes passou a ser atribuída. Por outro lado, antes os alunos diziam que usam a Internet/redes sociais essencialmente para ler e partilhar textos/documentos de outras pessoas/entidades e agora dizem que as usam para produzir/publicar textos autênticos, assumindo um papel mais ativo, embora se mantenham como recetores.

As atividades propostas e as estratégias metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas permitiram sobretudo desenvolver (Gráficos 86 a 92): a aprendizagem (87,5% sempre), a criatividade (75% sempre), a autoestima (50% sempre), a autonomia (50% sempre), a autoaprendizagem (50% sempre), a motivação (50% sempre) e também a cooperação (37,5% quase sempre).

As estratégias metacognitivas ajudaram os alunos a “regular a sua actividade cognitiva através do envolvimento em tarefas de planeamento activo, [...] monitorização, revisão, [...] reflexão sobre o desempenho” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 32). Devido ao contacto com um leque diversificado de ferramentas audiovisuais/digitais aliadas à monitorização constante da expressão escrita, os alunos puderam trabalhar com diversos formatos textuais e explorar as múltiplas facetas desta destreza e, gradualmente, foram fortalecendo a sua confiança com a língua espanhola.

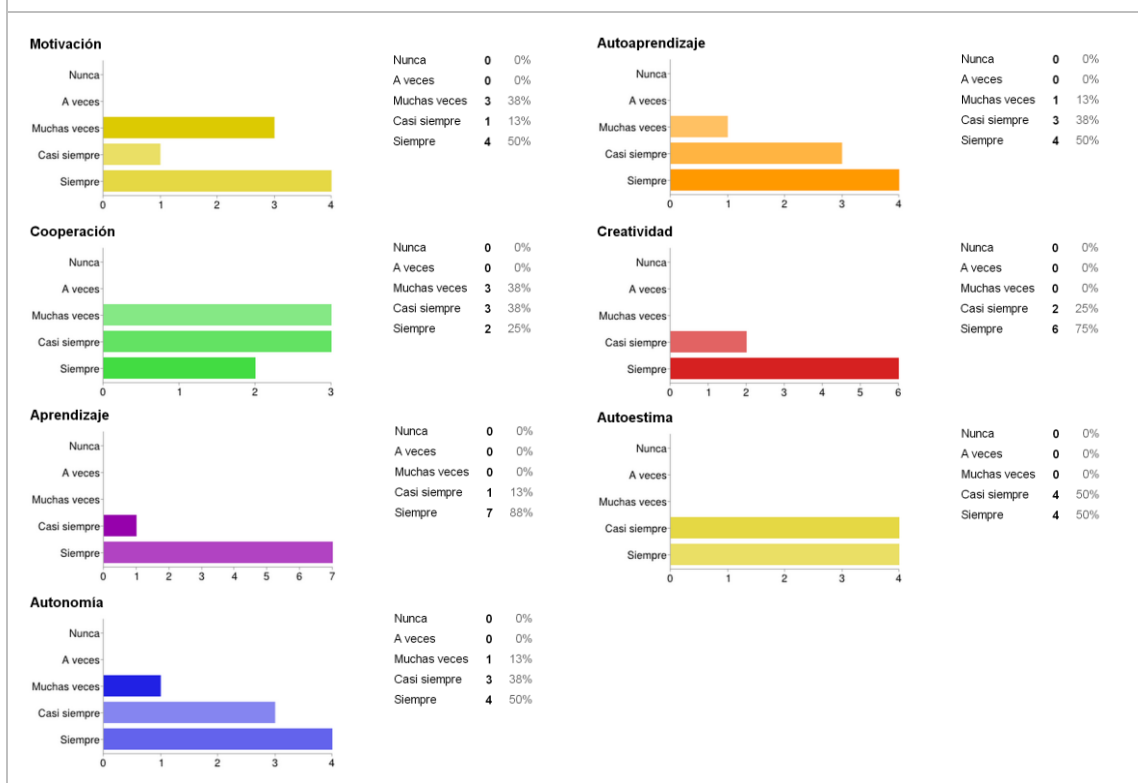
As estratégias cognitivas “utilizadas para a manipulação [...] da informação a aprender, de modos que potenciem a aprendizagem” (*idem*: 33) facilitaram a retenção da informação e a transferência. Por recurso a uma pedagogia centrada no protagonismo dos alunos, estes efetivamente usaram a língua “*con fines comunicativos*” (Baralo, 1997: 137), em situações reais de comunicação da vida quotidiana, muito versáteis por serem transferíveis a novos contextos e por serem capazes de propiciar “un alto grado de eficacia, adecuación y fluidez” (Martín Peris, 2004: 21) no uso da língua.

As estratégias sócio-afetivas associadas à aprendizagem influenciada “pelos interações sociais, pelas relações interpessoais e pela comunicação com os outros” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 34), propiciaram a cooperação e a interação entre os elementos da turma e da turma com alunos falantes de Espanhol (sobretudo mexicanos do *Instituto Tecnológico de Monterrey* e espanhóis associados ao programa *Erasmus* da *Universidade do Minho*), recorrendo-se à Internet e à criação do *Intercâmbio Virtual*.

Enfatizamos ainda o desenvolvimento da autonomia e respetivas subcompetências “competência de aprendizagem, competência para a auto-motivação e competência para pensar criticamente” (*idem*: 30) e o estímulo da motivação intrínseca associada à utilização das TIC.

Consideramos que um professor deve estar consciente que “las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje” (Area, 2009: 49), mas obviamente a tecnologia, sobretudo de última geração, “tiene un enorme potencial para incrementar la motivación del alumno y facilitar la comprensión debido a su capacidad de uso e incorporación de recursos y elementos multimedia”. Por outro lado, dá ao aluno maior autonomia já que pode “decidir el ritmo, secuencia y momento de estudio, por lo que, supuestamente se flexibiliza el proceso de aprendizaje” (*idem*: 57).

30. Consideras que las actividades y estrategias de las clases de español han conseguido desarrollar tu:



Gráficos 86 a 92 - Resultados do QA: questão 30

Seguidamente, os alunos puderem expressar-se livremente sobre a experiência que tiveram com a implementação deste projeto, na sua globalidade.

Tomando por base a análise das respostas obtidas, constatamos que descrevem esta experiência como “Original, divertida e muito estimulante”, “Muito interessante por juntar as TIC com o ensino de espanhol”, “Muito dinâmica e interessante e por estimular a escrita (onde tinha mais dificuldades)”, “Muito interessante [...] porque a professora me corrigia os textos e me ensinou as usar ferramentas de apoio à escrita”, etc.

Consideram que as aulas foram “interativas” e “interessantes”, “com exercícios que davam muito para escrever” e apresentam vantagens associadas à sua participação neste projeto “Agora conheço maneiras para corrigir o que escrevo”, “Foi muito boa quer por aprender mais espanhol e melhorar o meu desempenho, quer por conhecer ferramentas de trabalho que vou usar na minha vida”, “Creo que ahora escribo mucho mejor porque escribo en español prácticamente todos los días”, “Assim melhorei muito a escrita e gosto mais de escrever”, etc.

Por último, valorizam o papel da professora neste processo, o que se torna visível em comentários como “Foi uma boa professora com ideias inovadoras”, “Gostei especialmente do entusiasmo da professora” e, ainda, “Nota-se que é apaixonada pelo que faz”.

Em seguida, apresentam-se algumas respostas dos alunos a esta questão aberta, que serviram de base a esta análise (Figura 27).

31. ¿Cómo fue esta experiencia?

Gostei muito porque as aulas foram interativas e interessantes com exercícios que davam muito para escrever e também porque trabalhei com diferentes colegas ao longo das aulas. Foi uma boa professora com ideias inovadoras. Gostei muito. Muito interessante, gostei deste projeto desde o início. Muito dinâmica e interessante e por estimular a escrita (onde tinha mais dificuldades). Agora conheço maneiras para corrigir o que escrevo. Muito interessante por juntar as TIC com o ensino de espanhol. Também porque a professora me corrigia os textos e me ensinou as usar ferramentas de apoio à escrita, como os dicionários da RAE, mesmo o Wordreference, etc. Assim melhorei muito a escrita e gosto mais de escrever. Buena y diferente. Nos ha enseñado muchas cosas nuevas y interesantes. Creo que ahora escribo mucho mejor porque escribo en español prácticamente todos los días. Original, divertida e muito estimulante. Muy buena. Foi muito boa quer por aprender mais espanhol e melhorar o meu desempenho, quer por conhecer ferramentas de trabalho que vou usar na minha vida. Muito interessante, gostei deste projeto desde o início. Gostei especialmente do entusiasmo da professora. Nota-se que é apaixonada pelo que faz.

Figura 27 - Exemplos de comentários dos alunos no QA: questão 31

No final do questionário, os alunos foram convidados a proceder à avaliação qualitativa global de todo o projeto, numa perspetiva holística. Tendo em conta a escala apresentada (constituída por cinco níveis qualitativos), os alunos, na sua maioria, avaliaram-no como *Excelente* (Gráfico 93), o que nos leva a concluir que esta intervenção foi bem sucedida, segundo a opinião dos seus principais intervenientes, que reconhecem a importância da utilização das TIC em contexto ensino/aprendizagem e comprovam a utilidade da exploração das potencialidades da Internet na promoção da expressão escrita.

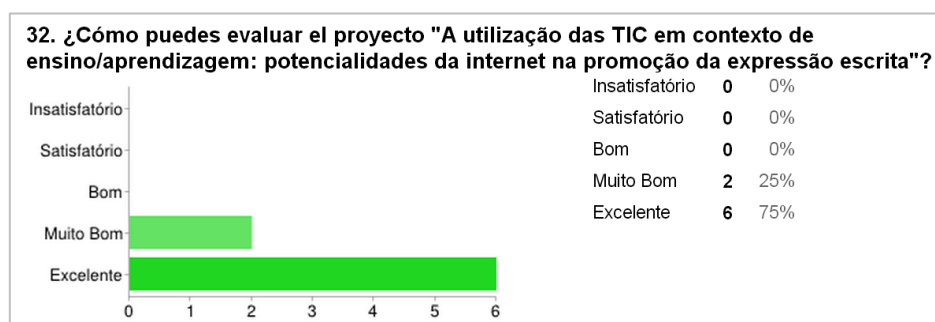


Gráfico 93 - Resultados do QA: questão 32

No final do ano letivo, cotejamos as classificações dos alunos que integraram o nosso grupo de intervenção com as classificações de todos os alunos (internos e externos) que na escola se submeteram à *Prova de Exame Nacional de Espanhol - iniciação bienal* (código 547).

Segundo a *Informação* n.º 05.13 (de 2013.01.31), emanada do *Gabinete de Avaliação Educativa*, que visa divulgar as características da *Prova de Exame Nacional de Espanhol*, a redação de um texto/composição pode ser valorizada com 60 a 80 pontos de cotação (em 200). Analisando concretamente a prova da 1ª chamada, a título de exemplo, podemos comprovar que foi atribuída a cotação de 60 pontos (em 200) à seguinte instrução (GAVE, 2013):

“Imagínese [...] en su viaje de fin de curso [...] Escriba un artículo (100 a 130 palabras) en el que describa su experiencia. En su texto debe incluir los siguientes aspectos: el titular; el contexto de viaje; su experiencia [...]; el aprendizaje realizado; una conclusión final”.

Pela análise da *Estatística de inscrições por exame* (ESAS, 2013: 1) constatámos que havia 55 alunos inscritos na 1ª fase (que é obrigatória, sendo a 2ª fase destinada à melhoria de notas), dos quais 53 realizam a prova. Analisando as pautas de classificação dos *Exames Finais Nacionais do Ensino Secundário* (2013), verificámos que os alunos examinados na escola obtiveram a média de classificação de 136 pontos (em 200 possíveis) e que os alunos que integraram o grupo-alvo desta intervenção obtiveram 146 pontos, o que os distancia quantitativamente (em 10 pontos) dos demais colegas submetidos a este instrumento de avaliação sumativa externa do *Ministério da Educação e Ciência*, que permite aferir a maturidade académica, submetendo à mesma prova todos os alunos a nível nacional.

Para culminar todo o percurso, coligimos as publicações nos *mass media* associadas a este projeto (colocadas *online* entre junho de 2013 e março de 2014), em Portugal e no México (Anexo V), avaliando o seu impacto, pela análise conjunta do número de visualizações e partilhas e dos comentários deixados *online* pelos alunos.

Deste conjunto, destacamos aqui os textos publicados em Portugal (no *site* oficial da escola⁴⁸ e no *Facebook* oficial da escola e do agrupamento) e no México (no *Portal Informativo del Tecnológico de Monterrey*⁴⁹), com a colaboração de assessores dos respetivos estabelecimentos de ensino. O texto intitulado “Alunos da ESAS participam num *Intercâmbio Virtual* com alunos universitários do México”, publicado no *site* oficial da escola, contou com 857 visualizações (no espaço temporal compreendido entre 2013.06.26 e 2014.03.21) e o conteúdo publicado no *Facebook* oficial da escola e do agrupamento foi partilhado 26 vezes (no mesmo

⁴⁸ Disponível em http://www.esas.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=1212%3Aalunos-da-esas-participam-num-intercambio-virtual-com-alunos-universitarios-do-mexico&catid=62%3Agerais&Itemid=134 (publicado em 2013.06.26).

⁴⁹ Disponível em <http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/SNC/Portal+Informativo/?cache=none> (publicado em 2013.12.05).

período), apenas 30,7% da totalidade das partilhas foram efetuadas por membros do *Intercâmbio Virtual*, o que pode ser revelador do interesse público por este tipo de iniciativas.

Seguidamente apresentam-se alguns comentários dos alunos (portugueses, espanhóis e mexicanos) aos textos publicados que documentam o seu olhar crítico sobre as experiências vivenciadas neste percurso (Figura 28).

“Yo creo que fue una muy buena idea la de crear este grupo en donde podemos resolver cualquier duda entre nosotros mismos y con las profesoras y además estamos aprendiendo mucho de ambas culturas.” (C. M.)

“Lo mejor para mí, fue el hecho de trabajar interactivamente con personas de otras culturas. Disfruto mucho de aprender español y de viajar a través de la cultura, la literatura, geografía, etc. Fue muy bueno y original.” (C. F.)

“Fue una experiencia muy dinámica e interesante. Me ayudó mucho, en el ámbito de la escritura, la comunicación con personas de muchos países y culturas.” (J. C.)

“Fue una experiencia increíble por la oportunidad de conocer nuevas personas y nuevas culturas (cercanas y lejanas) y también porque mejoré mucho en mi escritura.” (C. M.)

“Me gustó mucho esta experiencia, fue muy buena para mí, para conocer nuevas personas, culturas tan distintas y similares al mismo tiempo.” (A. O.)

“Felicidades profesoras y por favor continúen. He aprendido y sobre todo este grupo alienta a seguir explorando la lengua portuguesa y a comunicar en español. Gracias.” (I.G.)

“Logramos una interacción con gente que en la vida real sería imposible [...]. Fue una experiencia interesante, divertida y muy eficaz. Me gustaría volver a vivir una experiencia así otra vez.” (J.P.)

Figura 28 - Exemplos de comentários dos alunos aos textos publicados nos *mass media*

Numa fase posterior, o *Intercâmbio Virtual* foi também apresentado no programa *Panorama Informativo* da rádio mexicana *Amor⁵⁰* (Figura 29), transmitido em 2014.03.14, às 14h00 (hora mexicana). Foram convidados do programa a professora de idiomas Helena Caseiro e Enrique Rangel, na qualidade de diretor do *Departamento de Lenguas del Instituto Tecnológico de Monterrey*, para falarem especificamente sobre do *Intercâmbio Virtual* dinamizado durante a implementação deste projeto e da sua importância no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Neste programa, destacou-se sobretudo o papel da motivação despoletada neste processo, por um lado por se usar “el idioma tal cual es” com fins comunicativos num processo interativo muito dinâmico e, por outro lado, por se estreitar a relação que aproxima países

⁵⁰ Disponível em <http://www.amorfm.mx/>

falantes de Português e de Espanhol, pois nas palavras de Enrique Rangel “las raíces del portugués y del castellano nos hermanan [...] para aprender idiomas no hay como enamorarse primero de la cultura”.



Figura 29 - Apresentação do *Intercâmbio Virtual* na rádio mexicana *Amor*

Para finalizar, é interessante verificar que o grupo *Intercâmbio Virtual* permaneceu ativo mesmo depois de ultrapassada a data de término do ano letivo, o que também evidencia o sucesso deste projeto de intervenção pedagógica, possuindo 121 membros (em 2014.03.21), distribuídos pelos 17 países⁵¹ abaixo representados (Figura 30).



Figura 30 - Mapa com a representação dos 17 países envolvidos no *Intercâmbio Virtual*

⁵¹ A saber: Portugal (Braga, Porto, Lisboa, Santo Tirso e Guimarães), México (Cidade do México e Morelia), Cuba (Santiago de Cuba), Chile (Viña del Mar), Brasil (Rio de Janeiro), Canadá (Coquitlam), Espanha (Barcelona, Benicarló, Cáceres, Castellón, Estepa, Madrid, Sevilha e Valência), França (Audincourt, Lille, Paris e Estrasburgo), Suíça (Chur), Itália (Pisa, Roma e Turim), Alemanha (Ittlingen), Islândia (Reiquejavique), Noruega (Oslo), Bósnia (Sarajevo), Cabo Verde (São Filipe), Angola (Luanda) e Timor (Baucau).

CONCLUSÃO

“[...] pelas intensas e indeléveis ligações entre o acto de escrever e a própria vida. Escrever é escreVIVER.”

Álvaro Gomes (Gomes, 2005: 9)

Chegados ao termo da descrição deste projeto de intervenção pedagógica supervisionada, implementado numa turma de 11º ano de escolaridade, de nível de aprendizagem B1, segundo os parâmetros descritivos do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), cumpre-nos apresentar reflexivamente as principais conclusões que dele resultaram.

Recordamos que tínhamos cinco objetivos orientadores: (1) Conhecer as competências e/ou dificuldades dos alunos relativamente à expressão escrita; (2) Conhecer as estratégias que usam para desenvolver essas competências e/ou superar essas dificuldades; (3) Desenvolver novas propostas de promoção da expressão escrita (baseadas na monitorização das fases de: planificação, produção e avaliação), recorrendo às TIC e às potencialidades da Internet; (4) Promover o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem; (5) Avaliar o impacto da intervenção no desenvolvimento da expressão escrita e da autonomia dos alunos, promovendo a prática reflexiva do professor em formação.

No sentido de dar cumprimento integral aos objetivos gizados, organizámos o nosso projeto em três fases sequenciais: a pré-intervenção (dedicada ao enquadramento teórico e contextual, com a caracterização da escola, ao nível macro e com a caracterização da turma, ao nível micro); a intervenção pedagógica (que contemplou a programação de aulas com atividades de promoção da expressão escrita e da autonomia da aprendizagem, totalmente adaptadas às unidades didáticas exploradas e às características/necessidades específicas da turma, sempre em sintonia com as orientações prescritas sobretudo no *Programa de Espanhol*, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e no *Plan Curricular del Instituto Cervantes*) e a fase de pós-intervenção (destinada à avaliação global da intervenção, numa perspetiva holística).

Na fase da pré-intervenção, consideramos que foi determinante contactar e caracterizar a turma, explorando as suas motivações e necessidades específicas (relacionadas sobretudo com as competências de expressão escrita) e analisando minuciosamente os recursos de que dispunham os alunos nesta escola em concreto.

Demos, nesta fase, cumprimento aos dois primeiros objetivos “Conhecer as competências e/ou dificuldades dos alunos relativamente à expressão escrita” e “Conhecer as

estratégias que usam para desenvolver essas competências e/ou superar essas dificuldades”, recorrendo a um leque diversificado de estratégias provenientes do uso de um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de informação, das quais destacamos concretamente os instrumentos que criámos de raiz para este projeto, que passaram nomeadamente pela aplicação de uma entrevista individual à diretora da escola, pelo preenchimento de grelhas de observação das aulas conjuntamente compiladas com outros registos e, ainda, pela aplicação de um questionário inicial de diagnóstico.

Na fase dedicada à intervenção, procurámos “Desenvolver novas propostas de promoção da expressão escrita (baseadas na monitorização das fases de: planificação, produção e avaliação), recorrendo às TIC e às potencialidades da Internet” e “Promover o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem”, dando cumprimento ao terceiro e quarto objetivos traçados.

Dada a natureza um pouco efémera que caracteriza uma intervenção pedagógica, o maior desafio desta etapa prendeu-se com a criação de atividades originais e estimulantes, (associadas, sempre que possível, a situações comunicativas autênticas), capazes de motivar os alunos para expressão escrita, explorando temáticas e tipologias textuais diversificadas.

A título de exemplo, no período temporal (relativamente curto) em que se realizaram as aulas observadas, os alunos tiveram a oportunidade de: Criar e dinamizar um grupo de *Intercâmbio Virtual* que serviu de estímulo e plataforma de apoio ao trabalho desenvolvido com esta turma e que permitiu a interação contínua dos elementos da turma com falantes nativos de Espanhol espalhados pelo mundo, sobretudo mexicanos e espanhóis; Foram também autores de diversos de dicionários visuais temáticos (associados à exploração de léxico relacionado com comida, bebida, música, profissões, etc.); Organizaram, por escrito, uma atividade coletiva *online*, explorando a possibilidade de escrever num documento interativo síncrono, capaz de envolver toda a turma em simultâneo; Escreveram instruções de localização temporal e espacial, usando coordenadas reais de satélite; Comunicaram via *email* e pelo *Facebook* com destinatários reais, promovendo-se o contacto personalizado e intensivo com lugares, lendas e tradições declaradas pela UNESCO como *Patrimonio Cultural de la Humanidad* e como *Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad*, respetivamente; Procederam à redação de textos informativos breves (como pequenas sinopses sobre filmes, séries, curtas-metragens, etc.), recontaram lendas, criaram um fórum onde introduziram inúmeros textos sobre as mais diversas temáticas que aguçaram a sua curiosidade sobre as míticas civilizações pré-colombinas (Azteca, Maya e Inca); Mantiveram-se em correspondência com alguns alunos mexicanos (descendentes

de Mayas), cuja participação se revelou muito estimulante e que, por isso, consideramos imprescindível neste processo; Exploraram a produção do texto argumentativo para justificar a seleção de um destino associado a uma visita de estudo hipotética, da qual puderam programar o roteiro, por escrito; Redigiram textos para proceder à reserva da viagem, criaram postais relativos a lugares realmente visitados, ilustrados por comentários e fotografias, que depois de publicados *online* serviram de estímulo a novas produções escritas; etc.

Igualmente desafiante, nesta etapa da intervenção pedagógica, foi a tarefa de explorar múltiplos recursos audiovisuais/digitais, adequando as suas potencialidades ao ensino do Espanhol. É evidente que, como refere Manuel Area, “cuando un profesor decide emplear las nuevas tecnologías en su docencia inevitablemente se está planteando nuevos retos y desafíos de su profesionalidad” (Area, 2009: 50) e este processo não é fácil, nem se alcança em pouco tempo. Procedemos a uma seleção exaustiva e meticulosa dos recursos que nos pareceram mais adequados aos nossos propósitos (o que se revelou uma tarefa mais morosa do que o inicialmente previsto) e trabalhámos, nomeadamente com: programas de edição de texto, imagem, áudio, música, vídeo e de apresentação multimédia (como o *Microsoft Moviemaker*, *Microsoft Publisher*, *Microsoft Powerpoint*, *Prezi*, *Wordle*, etc.); serviços da *Google* (como o motor de busca, *Google Mail*, *Google Maps*, *Google Drive*, etc.); redes sociais (como o *Facebook*) e com diversas ferramentas de apoio à expressão escrita disponíveis *online* (como dicionários, prontuários, conjugadores, tradutores, etc.), cuja utilidade pensámos ter sido transversal a toda a intervenção e cujo domínio consideramos de grande utilidade para que os alunos possam enfrentar mais adequadamente os desafios da vida real, em contextos pessoais, profissionais e sociais que ultrapassam os muros limitrofes da escola.

Desenvolvemos uma intervenção marcada pela inovação, empenho constante, pela honestidade intelectual e pelo espírito auto-crítico em relação à nossa prática, numa tentativa de cobrir todas as necessidades do aluno, abarcadas nas três grandes dimensões, apresentadas no *Plan Curricular del Instituto Cervantes*⁵², que implicam o aluno quer como “agente social” (capaz de conhecer os elementos que constituem o sistema da língua e de se envolver em situações habituais de comunicação que se estabelecem na interação social), quer como “hablante intercultural” (capaz de identificar os aspetos relevantes da nova cultura, a que acede através do Espanhol, estabelecendo pontes entre a cultura de origem e a dos países hispano-falantes) e

⁵² Disponível em

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

como “aprendente autónomo” (gradualmente responsabilizado pelo seu próprio processo de aprendizagem, com autonomia suficiente para progredir no conhecimento do Espanhol, que não se confina ao currículo escolar).

Na fase de pós-intervenção, dedicámos a nossa atenção a “Avaliar o impacto da intervenção no desenvolvimento da expressão escrita e da autonomia dos alunos, promovendo a prática reflexiva do professor em formação”, o último dos nossos objetivos.

Para o efeito, recorremos sobretudo à aplicação de um questionário final de avaliação e à análise do relatório com os respetivos resultados e coligimos as publicações nos *mass media* associadas a este projeto (quer em Portugal, quer no México), analisando os comentários dos alunos relativamente às vivências experienciadas. Pela análise conjunta e articulada destes elementos, consideramos possuir indicadores muito claros da perspetiva dos alunos acerca da relevância do trabalho com eles desenvolvido, que parece ter tido uma importância consensual.

Normalmente escreve-se muito na escola (quer durante as aulas quando os alunos registam os seus apontamentos, quer quando transcrevem as informações do quadro ou quando realizam testes, etc.), porém as práticas explícitas de escrita são escassas e a correção incide sobretudo na deteção de incorreções linguísticas que o texto (visto como um produto final) possa apresentar. Com este projeto procurámos envolver os alunos em atividades que nos permitiram trabalhar a escrita como um processo cíclico, marcado pela recursividade. Revelou-se muito produtivo estar ao lado dos alunos a estruturar os textos de modo coerente (usando esquemas e rascunhos), a circunscrever o tema de cada texto (ideias principais e secundárias) em função do destinatário e do propósito do mesmo, a empregar elementos de coesão (pontuação, conectores textuais, etc.), a identificar claramente as características de cada tipo de texto (narrativo, argumentativo, expositivo, etc.), a assinalar reiteradamente a importância da correção (ortográfica, gramatical, etc.), valorizando a revisão e a reescrita, demonstrando que há sempre a possibilidade de avançar ou retroceder a etapas anteriores e aperfeiçoar um texto.

Um dos resultados que melhor evidencia a eficácia deste projeto relaciona-se com o entusiasmo com que os alunos se implicaram nesta experiência, a avaliar pela quantidade e qualidade de textos produzidos em Espanhol, motivados sobretudo pela possibilidade de usarem o idioma como um meio de comunicação (dentro e fora do contexto sala de aula).

Paralelamente, consideramos muito interessante o impacto deste projeto nos *mass media*, com destaque nos textos publicados em Portugal (no *site* oficial da escola e no *Facebook* oficial da escola e do agrupamento) e no México (no *Portal Informativo del Tecnológico de*

Monterrey) a que se acresce a apresentação do *Intercâmbio Virtual* no programa *Panorama Informativo* da rádio mexicana *Amor*. Aliás, este grupo (com membros de 17 países) permaneceu ativo mesmo depois de ultrapassada a data de término do ano letivo, o que também evidencia o sucesso deste projeto. A manutenção de um grupo de intercâmbio tem, naturalmente, alguns constrangimentos, pois depende da vontade dos professores e dos alunos que voluntariamente se implicam nesta interação, requer disponibilidade para a monitorização intensiva e constante, quer para promover atividades que vão ao encontro dos interesses comuns do grupo (constituído por alunos com diferentes idades e provenientes de geografias muito diversas), quer para responder adequadamente a todas as solicitações dos intervenientes.

Analisando em retrospectiva a nossa atuação, julgamos que os resultados alcançados foram muito positivos. Procurámos estimular o desenvolvimento integral dos alunos e responder às suas reais necessidades, promovendo a expressão escrita (de forma integrada com as outras competências), cujo domínio consideramos decisivo quer no percurso académico e profissional específico em que estes alunos estão envolvidos, quer na promoção de estratégias que lhes permitam usar um discurso escrito estruturado e coerente em intervenções cívicas e possam comunicar numa Europa interativa, um dos grandes objetivos do domínio das línguas vivas.

Em suma, cumprimos integralmente os objetivos a que nos propusemos, cientes que os resultados a que chegámos não são generalizáveis porque circunscritos a uma turma. Porém permitem-nos aferir que o recurso a materiais didáticos diversificados, autênticos e atualizados, associados a contextos atuais e reais de comunicação, potenciam uma aprendizagem genuína, estimulante e significativa.

Dentro das nossas limitações espacio-temporais damo-nos conta que transformações profundas e a um ritmo acelerado vêm afetando a educação e as condições em que se inscreve o exercício docente na atualidade. Vivemos tempos difíceis e paradoxais em que assistimos à “degradação do estatuto socioprofissional e do nível económico dos professores” (Nóvoa, 1992: 22). Podemos também interrogar-nos, enquanto entusiastas das TIC e da sua integração na prática letiva, se será legítimo estimular o uso deste tipo de recursos (pelos quais manifestamos predileção), sabendo que nas escolas, por vezes, “faltam recursos humanos e materiais de ‘primeira necessidade’ tais como instalações condignas, livros nas bibliotecas, equipamentos nas salas e nos laboratórios, ginásios, professores e pessoal auxiliar.” (D’Eça, 1998: 48).

No nosso ponto de vista, as TIC (como recurso didático-pedagógico) não são uma solução mágica, nem a panaceia para dar resposta à multiplicidade de fatores que podem

interferir no processo de ensino/aprendizagem. Porém cremos que um bom ano letivo pode estar nas mãos dos professores (que, conscientes das dificuldades a enfrentar, se empenham em entrelaçar habilmente as características e as necessidades específicas dos seus alunos com os recursos de que dispõem para as satisfazer), nas mãos dos alunos (que estão preparados para assumir responsabilidade e protagonismo na sua aprendizagem) e que as TIC também podem fazer parte desta equação que se quer de sucesso.

A velocidade vertiginosa a que se move o nosso mundo exige-nos que “constantemente seamos capazes de adaptarnos a las nuevas realidades” (Javaloyas, 2013: 6), sendo fundamental que a educação acompanhe os tempos, sob pena de promover um desfasamento grande e prejudicial entre a escola e a vida profissional futura, entre a escola e a sociedade. Neste contexto, há que dar à Internet o valor e o lugar que ela merece como “meio global ímpar de comunicação e de partilha de informação e de conhecimentos” (D’Eça, 1998: 29), não esquecendo o seu potencial como elemento democratizador à escala global.

Dar aos jovens/alunos esta poderosa ferramenta, que é a Internet, é abrir e alargar os seus horizontes, é contribuir para o desenvolvimento da sua “‘elasticidade mental’, atributo necessário à nossa vida diária, pessoal, académica e/ou profissional” (*ibidem*), pois ela permite desenvolver a capacidade de resolução de problemas, que se revela fundamental para a adaptação ao mundo em permanente mudança que é o nosso e que será o do futuro.

No final de todo este percurso, tendo em conta a investigação desenvolvida e a análise dos resultados efetuada, tornou-se para nós evidente que a utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem pode ser muito profícua e que a exploração das potencialidades exponenciais da Internet pode ser decisiva na promoção da expressão escrita, no desenvolvimento da competência comunicativa e surtir efeitos muito positivos nos níveis de proficiência dos alunos.

Assim, profundamente imbuídos de um espírito otimista face a “um futuro que é cada vez mais presente” (D’Eça, 1998: 124), finalizamos esta reflexão com as palavras de Dyrli & Kinnaman (1996: 61) que exprimem de uma forma simples, clara e precisa o lema que norteou este projeto de intervenção pedagógica:

This is the best possible time to be a teacher!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz Andreu, C. (2006). Motivación y edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la ASELE*. Consultado em 2012.12.01, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0205.pdf
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Espanha: Universidad de la Laguna. Consultado em 2012.07.05, em <http://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2010/06/ebookte.pdf>
- Baralo, M. (1997). Los Modelos, Los Currículos, Los Enfoques y los Métodos: ¿Por Qué No La Didáctica de E/LE?. *ASELE. Actas VIII*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Consultado em 2012.10.05, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0131.pdf
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bordón, T. (2007). Aspectos Generales de la Enseñanza - Aprendizaje de L2: Los enfoques Comunicativos. Clásico y por Tareas. *MarcoELE - Revista de didáctica ELE*, 8. Madrid: Uned.
- Broch, M. & Cros, F. (1991). *Comment faire un projet d'établissement*. Lyon: Chronique Sociale.
- Brown, D. (1994). *Theaching by principles: interactive language teaching methodology*. Nueva York: Prentice Hall Regents.
- Carvalho, A. A. (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*. Consultado em 2013.10.08, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7142/1/sisifo03PT02.pdf>
- ____ (org.) (2009). *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Braga: CIEd. Consultado em 2014. 07. 10, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9413/1/S02.pdf>
- Carvalho, J. A. (2001). O computador e a escrita: algumas reflexões. In P. Dias & C. Freitas (org.). *Desafios 2001. Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Centro de Competências Nónio Séc. XXI – Universidade do Minho, pp. 683-691.
- ____ (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- ____ (1993). *Ideas para desarrollar los procesos de redacción*. Consultado em 2012.12.08, em http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/ideases.htm

- _____ (1997). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- _____ (1999). La composición escrita en E/LE. In L. Miquel & N. Sans (eds.) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Colección Expolingua. Consultado em 2014.12.19, em http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.pdf
- _____ (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2004). La expresión escrita. In J. Sánchez & I. Santos (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 917-942.
- _____ (2011). *En_línea: Leer y escribir en la red*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, negócios e a sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Centro Virtual Cervantes (s.d.). Expresión escrita. *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado em 2012.09.01, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionescrita.htm
- _____ (s.d.). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Consultado em 2012.10.07, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Coelho, P. (2006). *Palavras Essenciais*. Cascais: Arteplural edições.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Constituição da República Portuguesa (VII Revisão Constitucional, 2005). Consultado em 2013.07.01, em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- D' EÇA, T. (1998). *Netaprendizagem: a internet na educação*. Porto: Porto Editora. Consultado em 2013.11.22, em <http://www.digibridge.net/teresadeca/netapren.pdf>
- Decreto-Lei n.º 139/2012 (de 5 de julho). *Diário da República*, 1.ª série - n.º 129. Consultado em 2012.10.07, em <http://dre.pt/pdfgratis/2012/07/12900.pdf>
- Dyrli, O. E. & Kinnaman, D. (1996). The Changing Face of Telecommunications: What's next for Schools?. *Technology & Learning*, pp. 56-61.
- ESAS (2011). *Projeto Educativo - Atualização 2011*. Consultado em 2012.11.08, em <http://www.esas.pt/files/ESASProjetoEducativo2011.pdf>

- _____ (2011). *Relatório de Avaliação Externa*. Consultado em 2013.02.07, em http://www.esas.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=190&Itemid=156
- _____ (2012). *Plano de Melhoria relativo à Avaliação Externa das Escolas 2011*. Consultado em 2013.09.23, em: http://www.esas.pt/images/fichs/ESAS_Plano_de_Melhoria.pdf
- _____ (2013). *ENES2013 - Estatística de inscrições por exame*. Consultado em 2013.07.10, em http://www.esas.pt/documentos/pautas1213/penes1f/1fase_Estat_Alunos_inscritos.pdf
- Fernández, S. (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Editorial Edinumen.
- _____ (2002). *Programa de Espanhol, Nível de Continuação 11º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fontana, A. & Frey, J. (1994). "Interviewing: the art of science". In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Newsbury Park: Sage, pp. 361-376. Consultado em 2013.10.06, em <http://jan.ucc.nau.edu/~pms/cj355/readings/fontana%26frey.pdf>
- Frank, C. (2012). *Escritura Creativa: Actividades para producir textos significativos en ELE*. Madrid: SGEL.
- Gaines, C., Johnson, W. & King, T. (1996). Achieving Technological Equity and Equal Access to the Learning Tools of the 21st Century. *T.H.E. Journal*, pp. 74-78.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GAVE (2013). *Informação n.º 05.13 relativa à Prova de Exame Nacional de Espanhol - iniciação bienal (código 547), do Ministério da Educação e Ciência*. Consultado em 2013.02.05, em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=477&fileName=IE_EX_Esp547_2013.pdf
- _____ (2013). *Prova de Exame Nacional de Espanhol - iniciação bienal (código 547), do Ministério da Educação e Ciência*. Consultado em 2013.08.05, em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/np3/451.html>
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, Á. (2005). *Escrever*. Porto: Porto Editora.
- Haguette, T. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Hernández M. P. (2008). Tareas significativas y recursos en Internet. WebQuest. *MarcoELE - Revista de didáctica ELE*. Consultado em 2013.10.06, em <http://www.marcoele.com/num/6/02e3c09a600997f04/pilargh.pdf>

- IGEC (2011). *Avaliação Externa das Escolas da Inspeção-Geral da Educação e Ciência: Relatório Escola Secundária Alberto Sampaio*. Consultado em 2013.02.07, em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Norte/AEE_12_ES_Alberto_Sampaio_R.pdf
- Javaloyas, D. (2013). El papel de *Facebook* en la educación universitaria semipresencial: Reflexiones desde un caso práctico. *IV Jornadas Internacionales de Campus Virtuales*. Consultado em 2013.04.07, em <http://campusvirtuales2013.uib.es/docs/131.pdf>
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa: Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik.
- Jorge, M., Martín, M. & Ramos, J. (2007). *Español lengua viva 2*. Madrid: Santillana.
- Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin-Bourrelier.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lei Constitucional n.º 1/89 (de 8 de julho). *Diário da República*, 1.ª série - n.º 155. Consultado em 2012.10.08, em <http://dre.pt/pdf1sdip/1989/07/15501/00020069.pdf>
- Lei de Bases do Sistema Educativo. LEI n.º 46/86 (de 14 de outubro). *Diário da República*, 1.ª série - n.º 237. Consultado em 2012.10.08, em <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>
- Marconi, M. & Lakatos, E. (1990). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Edições Atlas.
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?. *RedELE - Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*. Consultado em 2013.10.13, em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3
- Martins, M. L. (2010). *Processos discursivos de (re)construção do conceito de literacia: o papel dos media*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Consultado em 2012.10.02, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13870>
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- ____ (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. In J. Sánchez & I. Santos (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 689-714.

- Merrill, P. (1996). *Computers in Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Monereo, C. (2005). Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. In Monereo *et al.* *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. México: Graó, pp. 5-25. Consultado em 2014.08.19, em <http://www.um.edu.ar/catedras/claroline/backends/download.php?url=L0JpYmxpb2dyYWbtYV9Db21wbGV0YS8yLl8xNy1fTW9uZXJlb19JbnRlcm5ldC1Db21wZXQucGRm&cidReset=true&cidReq=FP001>
- Nguyen, Q. T. (2004). Enseigner le vocabulaire selon l'approche communicative. *Séminaire régional de recherche-action*. Consultado em 2013. 05. 13, em <http://refef.crifpe.ca/document/nhatrang/33%20N%20Q%20Thuan%20-%20Hn.pdf>
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- _____ (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching. Making it work. *ELT Journal*, 41 (2), pp.136-145.
- Pinheiro, F. (2013). Redes Sociais: há Paz nas tantas?. *Expresso* (de 18 de novembro). Consultado em 2013.11.20, em <http://expresso.sapo.pt/redes-sociais-ha-paz-nas-tantas=f841554#ixzz211fvKONQ>
- Quivy, R. & Campenhoud, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais - Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Consultado em 2012.10.07, em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
- Romera Castillo, J. (1986). *Didáctica de la lengua y la literatura. Método y práctica*. Madrid: Editorial Playor.
- Sanchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Serim, F. & Koch, M. (1996). *NetLearning: Why teachers use the Internet*. Sebstopol: Songline Studios and O' Reilly.
- Urbano Lira, C. (2004). *El trabajo cooperativo en discurso escrito en aprendientes marroquíes*. Consultado em 2012.11.07, em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_01/2004_BV_01_03Urbano.pdf?documentId=0901e72b80e41608

ANEXOS

Anexo I: Guião da entrevista à diretora da escola

Entrevista à Diretora da ESAS

Esta entrevista tem como objetivo explorar o contexto de implementação do projeto "A utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem: potencialidades da internet na promoção da expressão escrita".

Obrigada pela sua colaboração.

1. Qual é a valorização atribuída à integração das TIC no Projeto Educativo da ESAS?


2. Há algum princípio orientador que queira destacar?

3. Quais são os projetos em que a escola atualmente participa que promovem a integração das TIC?

4. Em tempos de cibercultura, como podem as TIC configurar novos ambientes de aprendizagem?

5. Como pode o Facebook, enquanto rede social usada pela ESAS, ser uma ferramenta ao serviço do processo ensino/aprendizagem?

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários Google.

Com tecnologia  Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

Anexo II: Grelha de observação de aulas

Grelha de observação de aulas

Esta grelha de observação de aulas tem como objetivo explorar o contexto de implementação do projeto "A utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem: potencialidades da internet na promoção da expressão escrita".

Identificação da aula observada (data, local, duração, sumário)

1. Quais foram os conteúdos programáticos explorados?

2. Como foi explorada a compreensão oral?

3. Como foi explorada a compreensão escrita?

4. Como foi explorada a expressão oral?

5. Como foi explorada a expressão escrita?

6. Como foi explorado o conhecimento explícito da língua?

7. Como foi explorada a interação?

8. Quais foram as atividades propostas?

9. As atividades propostas estimularam a participação e o entusiasmo dos alunos?

10. Que estratégias e metodologias de ensino foram utilizadas?

11. Que recursos foram utilizados na aula?

12. Como é que as TIC foram integradas na aula?

13. Como é que a internet foi integrada na aula?

14. Como é que o ensino foi diferenciado de acordo com as características dos alunos?

15. Como foi promovida a autonomia dos alunos?

16. Como é que os alunos interagiram uns com os outros e com a professora?

17. Que outras observações foram consideradas relevantes para a implementação do projeto?

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários Google.

Com tecnologia


Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

Anexo III: Questionário inicial de diagnóstico

Questionario inicial de diagnóstico

Este cuestionario es anónimo y tiene como finalidad recoger información para implementar el proyecto "A utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem: potencialidades da internet na promoção da expressão escrita".

Por favor, contesta con sinceridad. Gracias.

1. ¿Las TIC pueden ser importantes para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

2. ¿Cuáles son las actividades de la lengua más importantes?

- Comprensión oral
- Comprensión escrita
- Expresión oral
- Expresión escrita

3. ¿La internet puede ser un recurso importante para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

4. ¿Con qué frecuencia usas la internet?

- Nunca
- A veces (1 - 2 por semana)
- Muchas veces (3 - 4 por semana)

- Casi todos los días (5 - 6 por semana)
- Todos los días

5. ¿Con qué frecuencia utilizas las redes sociales?

- Nunca
- A veces (1 - 2 por semana)
- Muchas veces (3 - 4 por semana)
- Casi todos los días (5 - 6 por semana)
- Todos los días

6. ¿En qué redes sociales tienes perfil activo?

- Tuenti
- Twitter
- Facebook
- Otras

7. ¿Para qué sueles usar la internet/ las redes sociales?

	Nunca	A veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Publicar textos/documentos auténticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartir textos/documentos de otras personas/entidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir textos interactivos (chat/fórum/ etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer textos/documentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contactar con personas que no conoces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contactar con personas que ya conoces (familia/ amigos/ etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contactar con diferentes códigos de información (texto, imágenes, video, audio, música)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	A veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Conocer herramientas de apoyo a la escritura (diccionarios, prouduarios, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. ¿Qué herramientas audiovisuales/ digitales sabes usar?

	Si	No
Blog	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correo electrónico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diccionarios en línea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EBook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etwinning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fórum virtual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Docs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Drive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Maps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Microsoft Publisher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prezi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Webinar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Website	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wiki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Windows Movie Maker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wordle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Si	No
Youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. ¿Qué pueden desarrollar las herramientas audiovisuales/ digitales?

	Nunca	A veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Motivación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoaprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoestima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Submit

Never submit passwords through Google Forms.

Anexo IV: Questionário final de avaliação

Cuestionario final de evaluación

Este cuestionario es anónimo y tiene como finalidad recoger información para evaluar el proyecto "A utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem: potencialidades da internet na promoção da expressão escrita".

Por favor, contesta con sinceridad. Gracias.

1. ¿Las TIC han sido importantes para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

2. ¿Las actividades y estrategias de expresión/ interacción escrita propuestas han sido estimulantes?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

3. ¿Te ha gustado la actividad: Presentarse individualmente, usando el MovieMaker/ Prezi/ Wordle/ Facebook?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

4. ¿Te ha gustado la actividad: Presentarse en grupo, usando el MovieMaker/ Prezi/ Wordle/ Google Maps/ Facebook?

- Nada
- No

- Más o menos
- Sí
- Mucho

5. ¿Te ha gustado la actividad: Organizar una actividad colectiva, usando el Google Drive/ Facebook?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

6. ¿Te ha gustado la actividad: Dar instrucciones para ir a un lugar, usando el Google Maps/ Facebook?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

7. ¿Te ha gustado la actividad: Hacer un diccionario visual, usando el Facebook?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

8. ¿Te ha gustado la actividad: Escribir un texto con el tema "Un día me gustaría", usando el MovieMaker?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

9. ¿Te ha gustado la actividad: Escribir un correo electrónico a los alumnos de la Universidad Tecnológico de Monterrey, México?

- Nada
- No

- Más o menos
- Sí
- Mucho

10. ¿Te ha gustado la actividad: Recontar la leyenda de Quetzalcoatl y del chocolate?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

11. ¿Te ha gustado la actividad: Escribir la sinopsis de una película?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

12. ¿Te ha gustado la actividad: Escribir un texto argumentativo para elegir un destino turístico?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

13. ¿Te ha gustado la actividad: Construir la ruta de un viaje de estudios por España o Hispanoamérica, usando el Microsoft Publisher/ Google Maps?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

14. ¿Te ha gustado la actividad: Escribir para reservar un viaje, un hotel, etc.?

- Nada
- No

- Más o menos
- Sí
- Mucho

15. ¿Te ha gustado la actividad: Escribir una carta de reclamación?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

16. ¿Te ha gustado la actividad: Escribir una tarjeta postal auténtica de un lugar visitado?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

17. ¿Te ha gustado la actividad: Usar diccionarios en línea?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

18. ¿Has añadido a tus enlaces favoritos algún diccionario o herramienta usada/sugerida en clase?

- No
- Sí

19. ¿Te ha gustado la actividad: Escribir textos interactivos síncronos (fórum) con el grupo "Punto Especial", usando la red social Facebook?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

20. ¿Te ha gustado la actividad: Escribir textos interactivos síncronos (fórum) con el grupo "Intercambio Virtual", usando la red social Facebook?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

21. ¿Te ha gustado la actividad: Escribir textos interactivos asíncronos (fórum) con el grupo "Punto Especial"?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

22. ¿Te ha gustado la actividad: Escribir textos interactivos asíncronos (fórum) con el grupo "Intercambio Virtual"?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

23. ¿Te ha gustado la actividad: Compartir documentos (textos, imágenes, fotografías, músicas, videos, etc.) con el grupo "Punto Especial"?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

24. ¿Te ha gustado la actividad: Compartir documentos (textos, imágenes, fotografías, músicas, videos, etc.) con el grupo "Intercambio Virtual"?

- Nada
- No
- Más o menos
- Sí
- Mucho

25. ¿Con qué frecuencia has participado en el grupo "Intercambio Virtual"?

- Nunca
- A veces (1 - 2 por semana)
- Muchas veces (3 - 4 por semana)
- Casi todos los días (5 - 6 por semana)
- Todos los días

26. ¿Para qué has usado el grupo "Intercambio Virtual"?

	Nunca	A veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Escribir textos interactivos síncronos (fórum)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir textos interactivos asíncronos (fórum)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Publicar textos/documentos originales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartir textos/documentos de otras personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer textos/documentos que publican los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer a otras personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer a otros alumnos portugueses que estudian español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer a alumnos españoles de Erasmus en Portugal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer a hispanohablantes de México	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer a hispanohablantes del mundo entero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. ¿Qué consideras lo más interesante de tu experiencia con el "Intercambio virtual"?

28. De todas las actividades realizadas: ¿Cuáles son las que te han gustado más?

- 1. Presentarse individualmente
- 2. Presentarse en grupo
- 3. Organizar una actividad colectiva
- 4. Dar instrucciones para ir a un lugar
- 5. Hacer un diccionario visual
- 6. Escribir un texto con el tema "Un día me gustaría"
- 7. Escribir un correo electrónico a los alumnos de México
- 8. Recontar la leyenda de Quetzalcoatl y del chocolate
- 9. Escribir la sinopsis de una película
- 10. Escribir un texto argumentativo para elegir un destino turístico
- 11. Construir la ruta de un viaje de estudios por España o Hispanoamérica
- 12. Escribir para reservar un viaje, un hotel, etc.
- 13. Escribir una carta de reclamación
- 14. Escribir una tarjeta postal auténtica de un lugar visitado
- 15. Usar diccionarios en línea
- 16. Escribir textos interactivos síncronos (fórum) con el grupo "Punto Especial"?
- 17. Escribir textos interactivos síncronos (fórum) con el grupo "Intercambio Virtual"?
- 18. Escribir textos interactivos asíncronos (fórum) con el grupo "Punto Especial"?
- 19. Escribir textos interactivos asíncronos (fórum) con el grupo "Intercambio Virtual"?
- 20. Compartir documentos (textos, imágenes, fotografías, músicas, videos, etc.) con el grupo "Punto Especial"?
- 21. Compartir documentos (textos, imágenes, fotografías, músicas, videos, etc.) con el grupo "Intercambio Virtual"?

29. Consideras que las actividades y estrategias de las clases de español han sido importantes para:

	Nunca	A veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Aprender español (lengua)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	A veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Aprender español (cultura)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir más	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir mejor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir en contextos reales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer herramientas de apoyo a la escritura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollar la auto corrección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Producir textos auténticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contactar con diferentes códigos de información (texto, imágenes, video, audio, música)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Consideras que las actividades y estrategias de las clases de español han conseguido desarrollar tu:

	Nunca	A veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Motivación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoaprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoestima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. ¿Cómo fue esta experiencia?

32. ¿Cómo puedes evaluar el proyecto "A utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem: potencialidades da internet na promoção da expressão escrita"?

- Insatisfatório
- Satisfatório
- Bom
- Muito Bom
- Excelente

Enviar

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários Google.

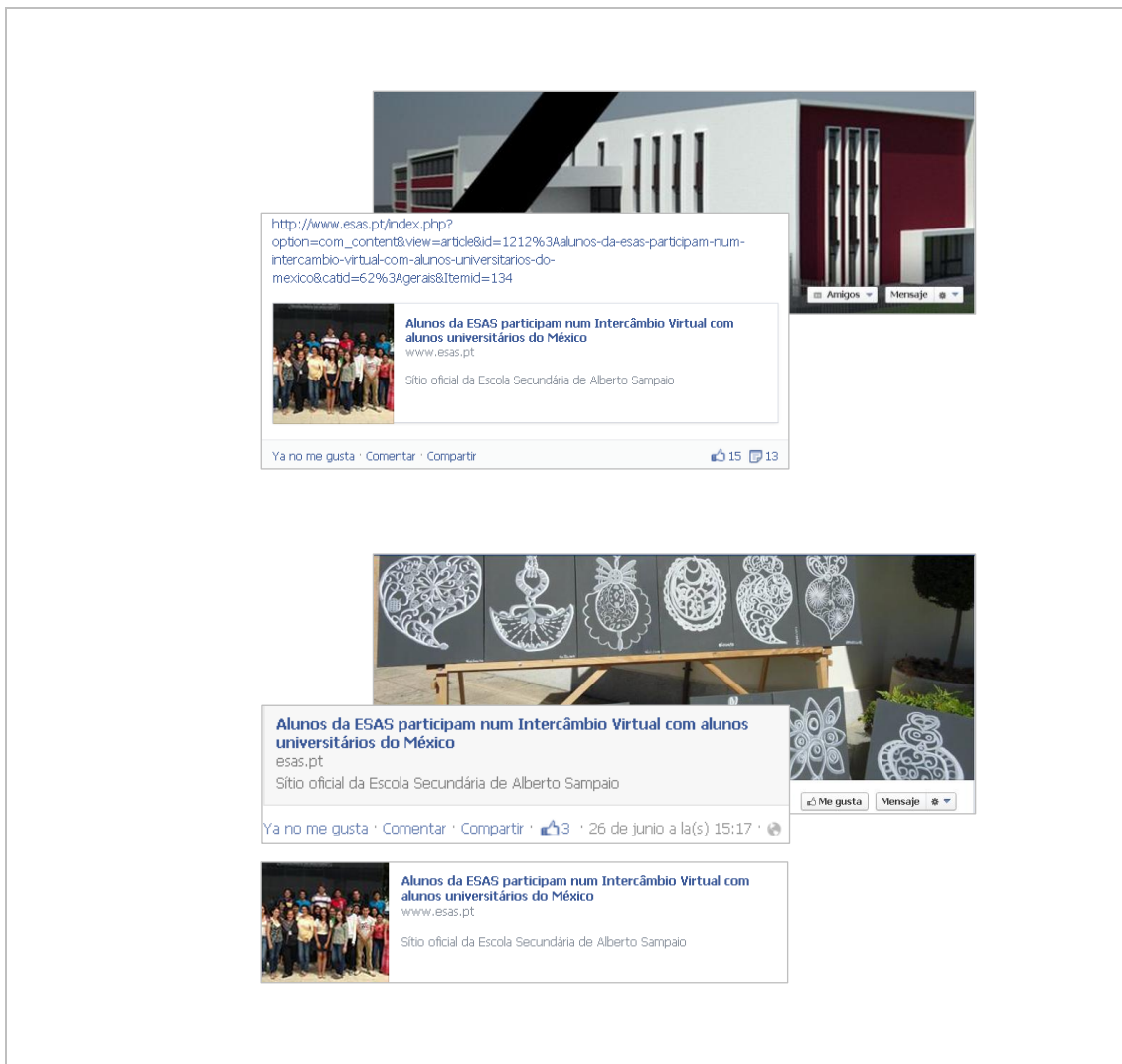
Com tecnologia


Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

Anexo V: Publicações nos *mass media* referentes ao *Intercâmbio Virtual*

Textos publicados em Portugal, no *Facebook oficial da escola*⁵³ e do agrupamento⁵⁴.



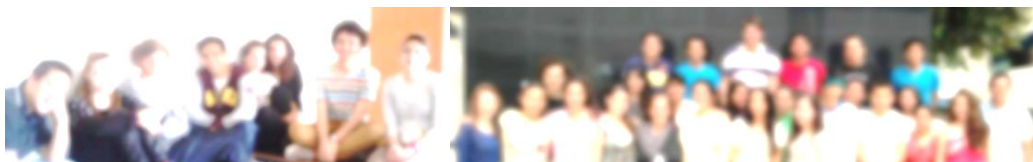
⁵³ Disponível em <https://www.Facebook.com/ESAlbertoSampaio?fref=ts> (publicado em 2013.06.26).

⁵⁴ Disponível em https://www.Facebook.com/pages/AENogueira-Agrupamento-de-Escolas-de-Nogueira-Braga/261153543961003?hc_location=timeline (publicado em 2013.06.26).

Texto publicado em Portugal, no *site* oficial da escola⁵⁵.



Alunos da ESAS participam num *Intercâmbio Virtual* com alunos universitários do México



Desde que o grupo foi criado em janeiro de 2013 pela professora Lurdes Martins, no âmbito do Projeto “A utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem: potencialidades da Internet na promoção da expressão escrita”, numa parceria com a professora Helena Caseiro (do *Instituto Tecnológico de Monterrey campus Morelia*, em Michoacán - México), que o grupo não para de crescer.

Este espaço dinâmico e colaborativo, onde diariamente se entrecruzam culturas espelhadas em vozes que chegam de diferentes países, abrange realidades tão diversas como: Portugal (Braga, Porto, Lisboa, Santo Tirso, Guimarães), México (Cidade do México, Morelia), Cuba (Santiago de Cuba), Chile (Viña del Mar), Brasil (Rio de Janeiro), Espanha (Barcelona, Benicarló, Cáceres, Castellón, Estepa, Madrid, Sevilha, Valência), França (Audincourt, Lille, Paris, Estrasburgo), Itália (Pisa, Roma, Turim), Alemanha (Ittlingen), Islândia (Reiquejavique), Noruega (Oslo), Bósnia (Sarajevo), Angola (Luanda) e Timor (Baucau).

Inicialmente criado com o objetivo de promover e explorar as potencialidades exponenciais da Internet, como recurso didático-pedagógico, este intercâmbio tem-se configurado como um espaço de partilha constante de textos, imagens, fotografias, músicas, vídeos, experiências, gostos e ideias originais sobre as mais diversas temáticas, numa vasta rede de comunicação em que se atravessam oceanos e se unem continentes.

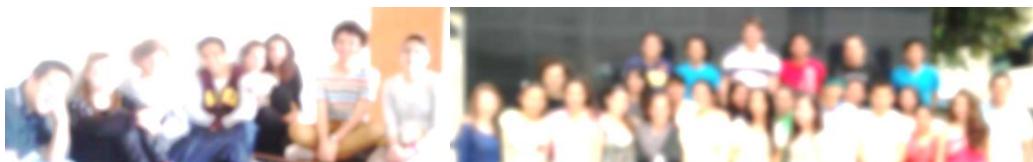
Em entrevista os alunos da ESAS confirmam que esta experiência se tornou num verdadeiro estímulo à expressão escrita em Espanhol, por propiciar o contacto interativo com nativos do México, do Chile, de Espanha, de Cuba e de outros lugares do mundo, facilitando a aprendizagem desta língua estrangeira.

Se também tens interesse em integrar este lugar autêntico de partilha interativa, contacta via *email* (maillurdesmartins@gmail.com) e vem também confirmar que, independentemente do ponto do globo onde de situes, muito mais é o que nos une que aquilo que nos separa.

⁵⁵ Disponível em http://www.esas.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=1212%3Aalunos-da-esas-participam-num-intercambio-virtual-com-alunos-universitarios-do-mexico&catid=62%3Agerais&Itemid=134 (publicado em 2013.06.26).



**Alumnos portugueses participan en un *Intercambio Virtual*
con alumnos universitarios de México**



Desde que el grupo fue creado en enero de 2013, por la profesora Lurdes Martins, el marco del proyecto “El uso de las tecnologías en la enseñanza/aprendizaje del español: potencialidades del Internet en el incremento de la expresión escrita”, junto con la profesora Helena Caseiro (del *Instituto Tecnológico de Monterrey* campus Morelia, Michoacán-México), el grupo no para de crecer.

Este es un espacio dinámico y colaborativo, donde diariamente se entrecruzan culturas reflejadas en voces que llegan de 17 países, abarcando realidades tan diversas como: Portugal, México, Cuba, Chile, Brasil, Canadá, España, Francia, Italia, Alemania, Suiza, Islandia, Noruega, Bosnia, Angola, Cabo Verde y Timor.

Inicialmente este grupo colaborativo fue creado con el objetivo de promover y explorar las potencialidades exponenciales del Internet como recurso didáctico-pedagógico en donde constantemente se comparten textos, imágenes, fotografías, música, videos, experiencias, gustos e ideas sobre diversos temas. Es una red de comunicación en la que se atraviesan océanos y se unen continentes.

En una entrevista, los alumnos de ESAS afirmaron que esta experiencia se ha convertido en un verdadero estímulo en cuanto a la expresión escrita en Español, proporcionando un contacto interactivo y facilitando el aprendizaje de esta lengua extranjera.

Si estás interesado en integrarte a este espacio interactivo, contáctanos vía *email* (maillurdesmartins@gmail.com) y recuerda que independientemente de en dónde te encuentres, es mucho más lo que nos une, que lo que nos separa.

⁶⁶ Disponível em <http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/SNC/Portal+Informativo/?cache=none> (publicado em 2013.12.05).