



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Regina Alexandra Macedo Costa

**Práticas de escrita criativa nas aulas de
Inglês e de Espanhol**

Regina Alexandra Macedo Costa **Práticas de escrita criativa nas aulas de Inglês e de Espanhol**

UMinho | 2016

fevereiro de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Regina Alexandra Macedo Costa

Práticas de escrita criativa nas aulas de Inglês e de Espanhol

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Alfredo Moreira
e do
Doutor Pedro Dono López

DECLARAÇÃO

Regina Alexandra Macedo Costa

reginakoxta@gmail.com

C.C.: 12111197

Título do Relatório: Práticas de escrita criativa nas aulas de Inglês e de Espanhol.

Orientadores:

Doutora Maria Alfredo Moreira

Doutor Pedro Dono López

Ano de conclusão: 2016

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

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

Universidade do Minho, 29 de fevereiro de 2016

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, não posso deixar de manifestar a minha sincera gratidão a todos os que me ajudaram a torná-lo uma realidade.

Aos meus supervisores, a Doutora Maria Alfredo e o Doutor Pedro Dono López, pelo acompanhamento, ajuda, pelos seus ensinamentos e por todas as questões pertinentes que me fizeram refletir e fazer cada vez melhor.

Às orientadoras cooperantes, a Dr.^a Lurdes Alves e Dr.^a Carina Soares, que me orientaram com os seus conhecimentos científicos e a sua experiência no ensino.

Aos meus colegas de mestrado, por partilharem sentimentos, dúvidas, certezas, opiniões e as experiências vividas.

A todos os alunos que foram meus durante algum tempo, obrigada pela colaboração.

À prof. Paula Guimarães, que muito gentilmente se deslocou à escola para falar aos alunos sobre a escrita criativa. A palestra e o exercício de escrita criativa que promoveu foram uma mais-valia para os alunos, pois tiveram a oportunidade de rever e alargar os seus conhecimentos sobre o tema.

À minha família, que sempre me apoiou e acreditou em mim.

Ao meu marido, por ter compreendido as minhas ausências e a falta de tempo.

Ao meu filho, por todos os momentos que deixei de estar com ele, sendo ele tão pequenino. O seu sorriso iluminador deu-me sempre força para continuar.

Práticas de escrita criativa nas aulas de Inglês e de Espanhol

Regina Alexandra Macedo Costa

Relatório de Estágio

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

Secundário

Universidade do Minho – 2016

Resumo

O presente relatório enquadra-se na realização do Estágio Profissional no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo e no Ensino Secundário e reflete a conceção e implementação de um Projeto de Intervenção levado a cabo em duas turmas, uma de 10º e outra de 11º ano.

A escrita criativa era o tema do projeto e o mesmo pretendia contribuir para o desenvolvimento da competência da escrita nos alunos através da modalidade da escrita criativa em línguas estrangeiras.

Estabeleceram-se como objetivos pedagógicos e de investigação: i) diagnosticar as principais dificuldades dos alunos nas tarefas de expressão escrita; ii) aferir a utilização de estratégias no domínio da expressão escrita; iii) promover a autonomia do aluno na escrita criativa através de atividades motivadoras; iv) fomentar a reflexão sobre a escrita como um processo recursivo e autorregulado; e, v) avaliar o impacto e pertinência das estratégias propostas no desenvolvimento da escrita criativa.

De forma a cumprir os objetivos traçados, foram delineadas estratégias e instrumentos didáticos e de investigação que permitiram a recolha de dados, como as grelhas de observação de aulas, questionários, fichas de autorregulação, sequências didáticas e criação de materiais subjacentes à escrita criativa, os quais culminaram na realização de textos criativos.

A análise dos textos criativos obtidos, bem como dos instrumentos didáticos e de investigação, como sendo os questionários e as fichas de autorregulação, permitiram avaliar positivamente a utilização da escrita criativa como recurso de desenvolvimento da competência escrita nas duas turmas alvo.

Palavras-chave: escrita criativa, escrita processual, processo de ensino-aprendizagem do Inglês e do Espanhol

Creative writing practices in English and Spanish classes

Regina Alexandra Macedo Costa

Practicum Report

Master of English and Spanish Language Teaching in Basic and Secondary Education

University of Minho – 2016

Abstract

This report refers to the training practicum carried out within the Master in Teaching of English and Spanish in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education. It reflects the design and implementation of an Intervention Project that took place in two classes of the 10th and 11th grades.

Creative writing was the theme of the project which intended to contribute to the development of the writing competence of students through the creative writing method.

The following educational and research objectives were established: i) to diagnose the main difficulties of students in writing tasks; ii) to assess the use of strategies in the field of writing; iii) to promote the autonomy of the student in creative writing through motivating activities; iv) to encourage reflection on writing as a recursive and self-regulated process; and v) to assess the impact and relevance of the proposed strategies in the development of creative writing skills.

In order to comply with these objectives, didactic strategies and research tools were outlined: grids of classroom observation, questionnaires, self-regulation worksheets, didactic sequences and the creation of teaching materials on creative writing, were used as data collection techniques that culminated in the realization of creative texts.

The analysis of the obtained creative texts, as well as the analysis of other data from other teaching and research tools, such as questionnaires and self-regulation worksheets, allowed me to evaluate positively the use of creative writing as a resource for the development of the writing competence in the two target groups.

Key-words: creative writing, writing process, English and Spanish language teaching and learning

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL	5
1. Análise do contexto.....	5
1.1.Caraterização da escola.....	6
1.2.Caraterização das turmas.....	8
1.2.1. A turma de Inglês.....	11
1.2.2. A turma de Espanhol.....	15
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1. A escrita no contexto escolar.....	21
2.2. Escrita criativa.....	25
2.3. A escrita e os documentos reguladores do ensino de Línguas Estrangeiras.....	30
2.4. Abordagem comunicativa e enfoque por tarefas.....	32
CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	35
3.1.Objetivos e estratégias do plano de intervenção.....	35
3.2.Implementação do plano de intervenção.....	37
3.2.1. Intervenção pedagógica na turma de Inglês.....	38
3.2.2. Intervenção pedagógica na turma de Espanhol.....	51
3.3.Avaliação da intervenção.....	59
3.3.1. Questionários de autorregulação na turma de Inglês.....	59
3.3.2. Questionários de autorregulação na turma de Espanhol.....	66
3.4.Análise dos trabalhos realizados pelos alunos.....	69
3.4.1. A turma de Inglês.....	69
3.4.2. A turma de Espanhol.....	71
3.5.Descrição e análise dos questionários finais.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS	83

ANEXOS	87
Anexo 1 – Grelha de observação focalizada.....	89
Anexo 2 – Diário de observação de aulas.....	90
Anexo 3 – Ficha sócio biográfica.....	91
Anexo 4 – Questionário Inicial implementado na turma de Inglês.....	94
Anexo 5 – Questionário Inicial implementado na turma de Espanhol.....	98
Anexo 6- Imagens introdutórias da unidade didática “Global Youth” disponível em https://www.google.pt	102
Anexo 7- Exercícios de compreensão auditiva (Inglês).....	102
Anexo 8- PowerPoint relativo às novas tecnologias.....	105
Anexo 9- Exercícios de compreensão auditiva da unidade didática “The Technological World”.....	106
Anexo 10- Exercícios de compreensão leitora da obra “Mrs Bixby and the Colonel’s Coat” de Roald Dahl.....	108
Anexo 11- Atividades de léxico “Un viaje en avión”.....	111
Anexo 12- Atividades de escrita criativa (Espanhol).....	114
Anexo 13 – Questionário de Autorregulação (Inglês).....	117
Anexo 14 – Questionário de Autorregulação (Espanhol).....	119
Anexo 15 – Grelha de avaliação de textos.....	121
Anexo 16- Grelha de correção de textos (Inglês).....	122
Anexo 17 – Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos de Inglês (poema).....	123
Anexo 18 – Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos de Inglês (invenção).....	124
Anexo 19- Grelha de correção de textos (Espanhol).....	125
Anexo 20 – Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos de Espanhol (caminhos de Santiago de Compostela).....	126
Anexo 21- Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos de Espanhol (peripécias no país de língua Espanhola).....	127
Anexo 22 – Questionário Final.....	128

- ÍNDICE DE TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS –

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Fundamentação do questionário inicial apresentado aos alunos.....	10
Tabela 2: Escrita criativa segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.....	31
Tabela 3: Quadro síntese das estratégias de intervenção.....	36
Tabela 4: Opinião dos alunos de Inglês sobre as atividades implementadas na primeira sequência didática.....	60
Tabela 5: Opinião dos alunos de Inglês sobre as atividades implementadas na segunda sequência didática.....	61
Tabela 6: Opinião dos alunos de Inglês sobre as atividades implementadas na terceira sequência didática.....	63
Tabela 7: Evolução dos alunos de Inglês na utilização de estratégias de escrita.....	65
Tabela 8: Opinião dos alunos de Espanhol sobre as atividades implementadas nas 1 ^a e 2 ^a sequências didáticas.....	66

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Flower e Hayes (cit. in Amor, 2006:111).....	24
Figura 2: Definição de criatividade segundo Bach (2001:57)	27
Figura 3: Ficha de trabalho relativa à unidade didática “Global Youth”.....	40
Figura 4: Ficha de trabalho realizada pelos alunos para definição de escrita criativa.....	42
Figura 5: Exemplo de trabalho realizado pelos alunos (Inglês)	43
Figura 6: Exemplo de trabalho realizado pelos alunos (Inglês)	44
Figura 7: Cartoons de Randy Glasbergen alusivos às novas tecnologias disponível em http://www.glasbergen.com/education-cartoons/	46
Figura 8: Exemplo de trabalho realizado pelos alunos (Inglês)	47
Figura 9: Exemplo de trabalho realizado pelos alunos (Inglês)	50
Figura 10: Escrita de uma reclamação a uma companhia aérea.....	53
Figura 11: Exemplo de um trabalho realizado pelos alunos (Espanhol).....	54
Figura 12: Exercício para definição de escrita criativa.....	55
Figura 13: Exemplo de um trabalho realizado pelos alunos (Espanhol).....	56
Figura 14: Atividade de escrita criativa “Pérdida de las maletas”.....	57
Figura 15: Exemplo de um texto criativo realizado pelos alunos da peripécia “Tu novio se enamora de outra mujer” (Espanhol)	58

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Opinião dos alunos sobre as atividades de expressão escrita realizadas nas aulas de Inglês (questionário inicial)	12
Gráfico 2: Estratégias de escrita utilizadas pelos alunos de Inglês (questionário inicial).....	13
Gráfico 3: Opinião dos alunos de Inglês sobre as potencialidades da escrita criativa (questionário inicial)	14
Gráfico 4: Opinião dos alunos sobre as atividades de expressão escrita realizadas nas aulas de Espanhol (questionário inicial)	17
Gráfico 5: Estratégias de escrita utilizadas pelos alunos de Espanhol (questionário inicial)...	18
Gráfico 6: Opinião dos alunos de Espanhol sobre as potencialidades da escrita criativa (questionário inicial)	19
Gráfico 7: Principais dificuldades nas atividades de escrita na 1ª e 2ª sequências didáticas dos alunos de Inglês.....	64
Gráfico 8: Principais dificuldades nas atividades de escrita dos alunos de Espanhol.....	67
Gráfico 9: Evolução dos alunos de Espanhol na utilização de estratégias de escrita.....	69
Gráfico 10: Opinião dos alunos de Inglês sobre a criação de um texto criativo.....	73
Gráfico 11: Opinião dos alunos de Espanhol sobre a criação de um texto criativo.....	73
Gráfico 12: Autoavaliação final dos alunos de Inglês (questionário final).....	73
Gráfico 13: Autoavaliação final dos alunos de Espanhol (questionário final).....	75

Introdução

Ensinar é uma palavra com raízes profundas cujo conceito foi alterando ao longo dos anos. As práticas escolares sofreram uma alteração profunda, passando de uma pedagogia da dependência para uma pedagogia para a autonomia. O papel do professor e do aluno é hoje diferente. Se o professor era considerado uma figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor, numa pedagogia para autonomia, o professor é facilitador da aprendizagem e parceiro da negociação pedagógica. Também o aluno passou de sujeito consumidor passivo do saber para consumidor crítico e produtor criativo do saber no contexto da pedagogia para a autonomia. É, precisamente, neste conceito de pedagogia para a autonomia, defendido por Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007), que se insere o meu pensamento e a minha filosofia de ensino.

Considero que a tarefa da escola é, hoje, muito mais complexa e exigente, na medida em que se espera que a escola desempenhe um papel que exceda a mera transmissão e aquisição de conhecimentos. Não é possível descartar a dimensão social da educação: “O êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer «fazer aprender» e de seu projeto de vida de continuar aprendendo.” (Scocuglia, 2006: 202)

Neste sentido, o bom professor não deverá preocupar-se exclusivamente com o domínio científico da sua área, mas com outros aspetos igualmente importantes. Não significa isto que o conhecimento não seja importante, pelo contrário, mas essa não deve ser a sua preocupação exclusiva. O professor trabalha com pessoas e, portanto, a dimensão humana nunca poderá ser deixada para segundo plano. Como tal, é meu objetivo construir uma relação de respeito e empatia com os alunos, pois só assim será possível criar na sala de aula um ambiente propício à aprendizagem.

O professor deve valorizar as vivências e interesses dos alunos, de forma a envolvê-los na aprendizagem e, conseqüentemente, a torná-los mais autónomos. Para que este cenário seja uma realidade, o professor tem um papel importante como defende Paulo Freire (2000): “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. (...) O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é

assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*.” (pp. 95-96)

As atividades que um professor seleciona para a aula são fundamentais para uma aula bem sucedida. Neste sentido, pretendia implementar atividades diversificadas, motivadoras, direcionadas para o tema do meu projeto de intervenção, mas devidamente adequadas aos saberes dos alunos: fáceis para que todos os alunos compreendam, mas suficientemente difíceis para que sejam um desafio.

Como pude constatar nos dados obtidos no questionário inicial, aplicado na fase de pré-intervenção, atividades relacionadas com as novas tecnologias são muito motivadoras para os alunos. As tecnologias estão cada vez mais presentes na nossa vida. Hoje vivemos numa sociedade da comunicação em que estas interferem na ecologia das sociedades, na ecologia das relações entre as pessoas. Relativamente à educação, as tecnologias têm vindo a provocar uma enorme mudança no campo educativo, originando novos modos de divulgação do conhecimento e de aprendizagem. As pesadas enciclopédias foram substituídas pelas enciclopédias digitais, pela consulta de portais académicos e outros locais variados. As tecnologias vieram proporcionar uma profunda renovação da escola, passando o modelo escolar a basear-se numa construção colaborativa de saberes.

Como refere Bento da Silva (2001),

“as TIC proporcionam um espaço de profunda renovação da escola e os agentes educativos têm aqui um grande desafio: transformar o modelo escolar que privilegia a lógica da instrução e da transmissão da informação para um modelo cujo funcionamento se baseia na construção colaborativa de saberes e na abertura a novos contextos sociais e culturais. Por isso, considera-se que o desafio central que se coloca à tecnologia é a temática da estratégia.” (pp. 839-840).

Tendo em mente este panorama, procurei recorrer às tecnologias no decurso das minhas práticas, acompanhando esta revolução tecnológica a que assistimos no contexto da escola e, sobretudo, indo ao encontro dos interesses manifestados pelos alunos.

O presente relatório pretende ser um instrumento de autorregulação da prática docente, cujo principal objetivo será ilustrar o meu percurso de desenvolvimento profissional e de aprendizagem pessoal, como também refletir de uma forma crítica e fundamentada sobre as minhas práticas pedagógicas. Visa, ainda, apresentar atividades, materiais e toda a investigação científica que realizei, de modo a dar cumprimento ao meu projeto de intervenção.

A escrita criativa foi a base do meu projeto de intervenção e o recurso que utilizei para desenvolver a competência de escrita dos alunos. Foi meu objetivo com a implementação deste projeto trabalhar com os alunos as inúmeras potencialidades da escrita criativa na aprendizagem de uma língua estrangeira. A criatividade foi o centro da minha ação pedagógica, na medida em que procurei fomentar a capacidade criadora dos alunos, a sua imaginação, sobretudo, através das atividades de escrita propostas nas aulas.

O relatório será constituído por três capítulos, sendo que estes se encontram organizados segundo uma sequência lógica, com início na fase de pré-intervenção e culminando na fase de pós-intervenção, com o momento de avaliação do projeto. Assim, o capítulo I reporta-se à fase de pré-intervenção, na qual analiso o contexto onde decorreu a implementação do projeto, aludindo à caracterização da escola, das turmas e dos alunos. Ainda este primeiro capítulo menciona os instrumentos e técnicas que utilizei para recolher as informações necessárias sobre o contexto, no qual decorreu a minha ação pedagógica.

O capítulo II baseia-se na investigação científica que realizei ao longo de todo o estágio sobre a competência de escrita e escrita criativa. Faz uma abordagem aos documentos reguladores do ensino de Línguas Estrangeiras e à metodologia pedagógica adotada no decurso da intervenção.

O capítulo III refere-se à fase de intervenção e de implementação do projeto, sendo que apresenta os objetivos e as respetivas estratégias do projeto de intervenção; as atividades; os materiais implementados; reflexões pessoais das aulas lecionadas nas disciplinas de Inglês e Espanhol e demonstrações de atividades de escrita criativa através da anexação de trabalhos elaborados pelos alunos. Este último capítulo remete ainda para a avaliação da intervenção, a qual tem como objetivo refletir sobre o impacto do meu projeto no desenvolvimento da competência escrita dos alunos através da modalidade da escrita criativa e sobre a minha formação pessoal e profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

Neste capítulo procederei à caracterização do contexto específico da intervenção, o qual esteve dependente de uma recolha prévia de dados e da leitura e análise dos documentos normativos da instituição.

Neste sentido, apresentarei, num primeiro momento, uma caracterização detalhada da escola e das turmas, descreverei os instrumentos de investigação utilizados para conhecer o microcontexto, assim como os respetivos resultados.

1. Análise do contexto

Para obter uma representação o mais fiel possível do contexto em que iria decorrer a minha intervenção pedagógica supervisionada, foi necessário utilizar instrumentos de recolha de dados para a realização de uma pesquisa mais pormenorizada da realidade e dos alunos implicados no projeto de intervenção. A observação direta e o questionário são exemplos de instrumentos de recolha de dados, sendo que o questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências da educação.

A observação direta das aulas foi fundamental para a implementação do meu projeto de intervenção, na medida em que me permitiu conhecer melhor os alunos, avaliar o meio em que futuramente ia atuar e, sobretudo, cumprir dois dos objetivos definidos no meu plano de intervenção: diagnosticar as principais dificuldades dos alunos nas tarefas de expressão escrita e caracterizar representações dos alunos sobre o seu perfil como aprendentes.

De forma a orientar a observação das aulas, utilizei uma grelha de observação focalizada (v. Anexo 1) e um diário de observação (v. Anexo 2). Trata-se de dois instrumentos de observação diferentes e que foram usados alternadamente. Enquanto a grelha de observação foca parâmetros mais específicos como o papel do professor, a comunicação/diálogo comunicativo, a reação dos alunos às estratégias utilizadas, o diário de observação foca, fundamentalmente, os papéis do professor e dos alunos, permitindo uma análise mais global da aula.

A observação das aulas permitiu-me, por um lado, constatar que as aulas das duas orientadoras cooperantes se centravam numa abordagem comunicativa, procurando envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, tomei consciência de duas realidades distintas e da diversidade de alunos que um professor encontra ao longo do seu

percurso profissional. Duas turmas que observei e quão diferentes eram! A turma de Inglês era participativa, disciplinada e extremamente motivada para a aprendizagem, enquanto a turma de Espanhol tinha, na sua maioria, alunos desmotivados para aprender. De facto não há alunos iguais, mas é na diferença e na heterogeneidade que temos a oportunidade de aprender e evoluir enquanto professores.

1.1. Caraterização da escola

O meu projeto de intervenção pedagógica supervisionada foi implementado num estabelecimento de ensino situado no concelho de Vila Nova de Famalicão. É uma escola situada no meio rural, longe da confusão citadina, um lugar calmo e aprazível para aprender.

Na fase de pré-intervenção, e para me familiarizar com o macrocontexto onde teria lugar a implementação do meu projeto, procedi à consulta e leitura atenta de documentos oficiais da escola, a saber: Projeto Educativo 2013/2016; Plano Anual de Atividades; Projeto Curricular de Escola; Relatório de Avaliação Externa. A análise destes documentos permitiu-me obter uma caraterização detalhada do meio em que se insere a escola, assim como da própria instituição e seu modo de funcionamento.

A escola foi fundada no ano letivo de 1987/88 e insere-se no setor do Ensino Particular e Cooperativo com um modelo de organização e de gestão pedagógica diferentes dos modelos das escolas do Estado. No entanto, de salientar que esta escola adota os mesmos planos curriculares e conteúdos programáticos do ensino público.

Um dos grandes desafios que atualmente se coloca às escolas consiste em conciliar a qualidade e a equidade da educação. Atenta a esta realidade e à heterogeneidade que caracteriza os alunos, a escola procurou, desde sempre, oferecer percursos de formação diversificados, com o intuito de potencializar a inclusão de todos no sistema educativo. Neste sentido, a escola disponibiliza uma oferta educativa diversificada, nomeadamente 1º, 2º, 3º ciclos do Ensino Básico e ainda Ensino Secundário, Formações Modulares Certificadas, CEF, EFA e Cursos profissionais.

A escola procura ir ao encontro das necessidades dos alunos, sendo que o espaço educativo é considerado um espaço de oportunidades para todos. De acordo com a filosofia do cooperativismo integral, a atuação pedagógica da escola caracteriza-se pela democracia e pela participação efetiva, quer ao nível da gestão, quer ao nível dos processos de ensino/aprendizagem. Todas as estruturas organizacionais de gestão estão orientadas para favorecer a integração social e o desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos.

Relativamente à opção estratégica, a escola segue uma orientação educativa baseada na coesão ética e social dos membros que a constituem; na qualidade educativa e pertinência das ofertas formativas, como por exemplo, modernização de infraestruturas; na incorporação das TIC; estabilidade, formação e qualificação dos recursos humanos; inovação pedagógica e qualidade dos serviços; enraizamento social da escola na comunidade (famílias, empresas, instituições) e acompanhamento e avaliação externa do desempenho da escola.

A escola usufrui de instalações com ótimas condições. Destaco, por exemplo, a existência de computadores, projetores multimédia e quadros interativos em todas as salas do estabelecimento escolar. A escola valoriza muito a integração das TIC no contexto ensino-aprendizagem e atribui uma grande importância às novas tecnologias, na medida em que é uma escola bastante dinâmica quanto ao desenvolvimento de projetos com recursos às TIC. De salientar, que todo o serviço escolar está ligado em rede através do e-schooling, o que permite, por exemplo, que os professores façam o registo do sumário ou o registo de faltas de qualquer parte.

De salientar, ainda, o desenvolvimento de projetos educativos desenvolvidos pela escola, de entre os quais destaco alguns pela sua importância para a comunidade educativa. A saber, o *projeto Fénix* que visa delinear e implementar uma resposta educativa com vista a promover o sucesso escolar e para isso efetua uma intervenção ao nível dos conhecimentos essenciais de Português e Matemática. O *Comenius* é um projeto europeu, que visa o intercâmbio de saberes entre escolas da UE. Inclui parcerias entre alunos e professores através da realização de trabalhos/projetos e visitas de estudo ao país parceiro. E o *projeto Ler por Prazer* cujo objetivo é a promoção da leitura e o aumento gradual dos resultados em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

A missão primordial da escola é dotar cada um dos seus alunos de um conjunto de competências e conhecimentos estruturantes, que lhes permitam explorar e desenvolver as suas capacidades, integrar-se de forma ativa e responsável na sociedade e contribuir, proativamente, para a vida económica, social e cultural do país.

De modo a dar cumprimento aos princípios orientadores defendidos pela escola, desenvolvi um projeto de investigação-ação que procurou dotar os alunos de novos conhecimentos, desenvolver as suas competências, pretendendo sobretudo que fossem aprendizagens úteis para a sua vida futura.

1.2. Caracterização das turmas

A implementação do meu projeto de intervenção pedagógica supervisionado realizou-se em duas turmas do Ensino Secundário, nas disciplinas de Inglês e de Espanhol. De forma a conhecer melhor as turmas, apliquei dois questionários na fase de pré-intervenção, os quais foram muito úteis na obtenção de dados acerca dos alunos. Através da aplicação de um questionário a um público-alvo é possível recolher informações que permitam conhecer melhor as suas lacunas, crenças, representações, opiniões, expectativas e atitudes. Além disso, antes ainda do início da minha intervenção, tive acesso a alguma informação por parte do diretor de turma, a qual já tinha sido recolhida e tratada no “Projeto Curricular de Turma”. No entanto, e uma vez que a informação obtida não era suficiente, apliquei uma ficha sócio biográfica de modo a conseguir uma caracterização mais aprofundada das turmas: identificação social, idade, agregado familiar, percurso escolar do aluno, dificuldades/doenças, hábitos pessoais e de estudo, atividades de ocupação de tempo livre e atividades extra curriculares. (v. Anexo 3).

O segundo questionário que apliquei nas duas turmas foi mais específico e direcionado para o meu projeto de investigação-ação. As perguntas foram elaboradas com uma linguagem simples e direta, de forma a serem o mais claras possível e que os alunos as pudessem perceber. De igual modo, o questionário foi elaborado em português, de modo a não haver ambiguidade nas interpretações, causada pela falta de competência na língua.

O questionário utilizado foi baseado em perguntas de escolha múltipla em que foi sempre incluída a opção “outras”, uma vez que não é possível prever todas as respostas, e apenas incluí uma pergunta de tipo fechado, com resposta dicotómica “sim/ não”. As questões apresentadas eram de carácter obrigatório e eram todas bastante acessíveis e diretas, de modo a facilitar a análise e tratamento da informação recolhida.

No início do questionário foi feita uma breve explicação do que se tratava e do fim a que se destinava. Neste sentido, os alunos foram elucidados que o questionário tinha como objetivos avaliar a aprendizagem ao nível da língua inglesa e da língua espanhola e a importância que atribuíam à expressão escrita. Visava também aferir quais as práticas pedagógicas que preferiam na abordagem da expressão escrita e como se processava a escrita dos alunos nos momentos em que tinham de escrever em língua estrangeira. O anonimato foi também garantido, de modo a que os alunos se sentissem mais confortáveis e fossem o mais honestos possível nas suas respostas.

No entanto, antes de proceder à elaboração dos questionários foi necessário definir os objetivos, critérios e indicadores para cada item que pretendia incluir no questionário. Para o efeito foi criada uma tabela justificativa (v. Tabela 1):

Objetivos	Referencial		Itens do questionário	
	Critérios	Indicadores	Inglês	Espanhol
- Aferir o aproveitamento dos alunos na disciplina de Espanhol, avaliar o nível de desempenho e hábitos de estudo.	- Aproveitamento na disciplina de Espanhol	- Os alunos são conscientes do seu nível de desempenho na disciplina de Espanhol e dos seus hábitos de estudo.		Grupo I- Aprendizagem do espanhol Perguntas: 1
- Analisar o percurso escolar dos alunos para avaliar o seu nível de desempenho e os seus hábitos de estudo.	- Aproveitamento na disciplina de Inglês	- Os alunos são conscientes do seu percurso escolar, do estudo dedicado à disciplina e do seu nível de desempenho.	Grupo I- Percurso Escolar	
- Perceber a relação dos alunos com a língua, os seus interesses, preferências e dificuldades.	- Aprendizagem da língua	- Os alunos têm contacto com a língua para além da escola através da visualização de filmes, música ou outros meios.	Grupo II- Aprendizagem do Inglês Pergunta: 1	Grupo I- Aprendizagem do Espanhol Pergunta: 2
	- Interesse, significação das atividades apresentadas	- As atividades e modos de trabalho vão de encontro aos interesses e preferências dos alunos.	Grupo II- Aprendizagem do Inglês Pergunta: 2	Grupo I- Aprendizagem do Espanhol Pergunta: 3
	- Dificuldades na aprendizagem da língua	- Os alunos são conscientes das dificuldades sentidas nas diferentes competências (expressão oral, expressão escrita, compreensão oral, gramática e leitura).	Grupo II- Aprendizagem do Inglês Pergunta: 3	Grupo I- Aprendizagem do Espanhol Pergunta: 4
- Aferir representações dos alunos sobre o seu perfil como escreventes e utilização de estratégias de expressão escrita.	- Tipologia textual	- Os alunos são conscientes dos diferentes tipos de texto.	Grupo III- Expressão Escrita Pergunta: 4	Grupo II- Expressão Escrita Pergunta: 5
	- Preferências de atividades e modos de trabalho	- Os alunos são conscientes das várias atividades e modos de trabalho associados ao domínio da escrita.	Grupo III- Expressão Escrita Pergunta: 4	Grupo II- Expressão Escrita Pergunta: 5
	- O processo de escrita	- Os alunos são conscientes das diferentes fases da escrita: planificação, textualização e revisão.	Grupo III- Expressão Escrita Pergunta: 5	Grupo II- Expressão Escrita Pergunta: 6
	- Escrita como um processo recursivo e autorregulado	- Os alunos são conscientes que a escrita é um processo recursivo, que devem rever o texto continuamente em todos	Grupo III- Expressão Escrita Pergunta: 6	Grupo II- Expressão Escrita Pergunta: 7

	-Dificuldades de escrita -Objetivos de aprendizagem da escrita	os passos da escrita, do rascunho ao produto final. - Os alunos são conscientes dos diferentes fatores que dificultam o seu processo de escrita. - Os alunos valorizam as atividades de expressão escrita criativa desenvolvidas na sala de aula e são conscientes da sua utilidade para o desenvolvimento da aprendizagem.	Grupo III- Expressão Escrita Pergunta: 7 Grupo III- Expressão Escrita Pergunta: 8	Grupo II- Expressão Escrita Pergunta: 8 Grupo II- Expressão Escrita Pergunta: 9
--	---	---	--	--

Tabela 1: Fundamentação do questionário inicial apresentado aos alunos

Os questionários aplicados nas duas turmas são semelhantes. Diferem nos grupos iniciais mas o grupo relativo à expressão escrita é igual para as duas turmas. O questionário implementado na turma de Inglês encontra-se dividido em três secções (v. Anexo 4):

- I- Percurso escolar;
- II- Aprendizagem do Inglês;
- III- Expressão escrita.

Porém, na turma de Espanhol este foi dividido apenas em duas secções (v. Anexo 5):

- I- Aprendizagem do Espanhol;
- II- Expressão escrita.

O facto de a divisão ser diferente deveu-se, sobretudo, ao diferente nível de língua dos alunos. Uma vez que os alunos eram de níveis diferentes, não fazia sentido aplicar na turma de Espanhol, nível A2, o grupo I- Percurso escolar na aprendizagem do Espanhol, já que os alunos tinham iniciado o estudo da língua há um ano.

Este segundo questionário permitiu-me ter um conhecimento mais aprofundado da realidade em que pretendia intervir, nomeadamente, conhecer o perfil dos alunos; aferir sobre: conhecimento e contacto dos alunos com a língua, atitudes em relação à aprendizagem do Inglês e do Espanhol, hábitos e métodos de estudo, motivações e interesses, domínios em que apresentavam mais dificuldades e o tipo de atividades que preferiam ver dinamizadas nas aulas de língua. Porém, obtive, ainda, informações mais precisas relacionadas com o meu projeto de intervenção, nomeadamente quais os fatores que mais dificultavam o processo de

escrita, quais as estratégias utilizadas pelos alunos na hora de escrever e as potencialidades do texto criativo no desenvolvimento da competência escrita.

Após a recolha dos dados, tornou-se necessário proceder à sua análise; para tal recorri a dois métodos de análise, nomeadamente, a contagem e a comparação. Todas as informações obtidas foram organizadas, analisadas e alvo de uma reflexão, o que permitiu realizar uma caracterização mais específica do grupo meta e ter consciência do seu perfil como alunos. Somente após uma análise das conclusões obtidas, foi possível traçar objetivos e definir o plano de intervenção, adaptando-o à realidade e às necessidades do grupo.

1.2.1. A turma de Inglês

A turma de Inglês, de décimo ano do curso Ciências e Tecnologias, nível 6, continuação (B1), era composta por 30 alunos (20 raparigas e 10 rapazes), sendo que apenas 15 frequentavam a disciplina de Inglês. Conforme os dados obtidos na ficha socio biográfica, os alunos habitavam na área circundante à escola, a faixa etária situava-se entre os 14 e 15 anos de idade e não se verificava nenhuma retenção. A maioria dos agregados familiares era constituída por 3/4 elementos (pais, irmãos), sendo que os pais desempenhavam profissões liberais, ligadas ao comércio e à indústria. A maioria dos pais fizeram o ensino secundário e apenas três alunos tinham pais com formação superior.

Pelos dados recolhidos nos dois questionários iniciais e na observação direta das aulas, verifiquei que se tratava de uma turma com muitos pontos fortes, pois não observei nenhum aspeto negativo que fosse de ressaltar. Era uma turma com um nível de aproveitamento elevado, com alunos muito motivados para a aprendizagem e com bons hábitos de estudo. A maioria dos alunos falava inglês fluentemente, não restringiam a aprendizagem da língua inglesa ao contexto de sala de aula; pelo contrário, pelos dados obtidos nos questionários, procuravam manter contacto com a língua fora da sala de aula, através de outros meios, como a internet, música, séries televisivas, filmes, etc.

Todos os alunos, sem exceção, responderam no questionário sociobiográfico que estudavam todos os dias, maioritariamente, entre 1 a 2 horas por dia e 40% dos alunos referia que tinha apoio no estudo. Alguns frequentavam institutos de Inglês ou o projeto *Cambridge*, um dos projetos desenvolvidos pela escola que visava melhorar os conhecimentos da língua

inglesa e a certificação das competências comunicativas do Inglês através dos exames de *Cambridge*.

Em termos de comportamento eram alunos excepcionais, não perturbavam a aula, respeitavam a professora e os colegas, eram participativos e procuravam estar sempre com o máximo de atenção no decorrer da aula. Qualquer tarefa solicitada pela professora era realizada com rapidez e eficiência, mostrando sempre interesse em querer aprender mais e esclarecer as dúvidas que eventualmente surgissem.

Apesar de realizarem todas as atividades propostas com interesse, preferiam, obviamente, umas em detrimento de outras. A maioria dos alunos referiu no questionário inicial que preferia ver dinamizada nas aulas de língua inglesa atividades com recurso a material áudio/vídeo e não apreciavam muito as fichas de trabalho.

No que concerne à escrita, os alunos manifestavam alguma relutância. Os dados obtidos no questionário comprovaram, efetivamente, que os alunos não manifestavam apreço pelas atividades de expressão escrita e pela escrita em geral. Como podemos visualizar no gráfico 1, os alunos apenas manifestavam interesse nas atividades de escrita se implicasse a construção de textos em grupos ou se a escrita surgisse associada aos meios audiovisuais. Todas as outras atividades (escrever cartas, poemas, artigos de opinião, a letra de uma canção) foram mencionadas pelos alunos como desinteressantes, sendo que a escrita não era uma área que os motivava para a aprendizagem.

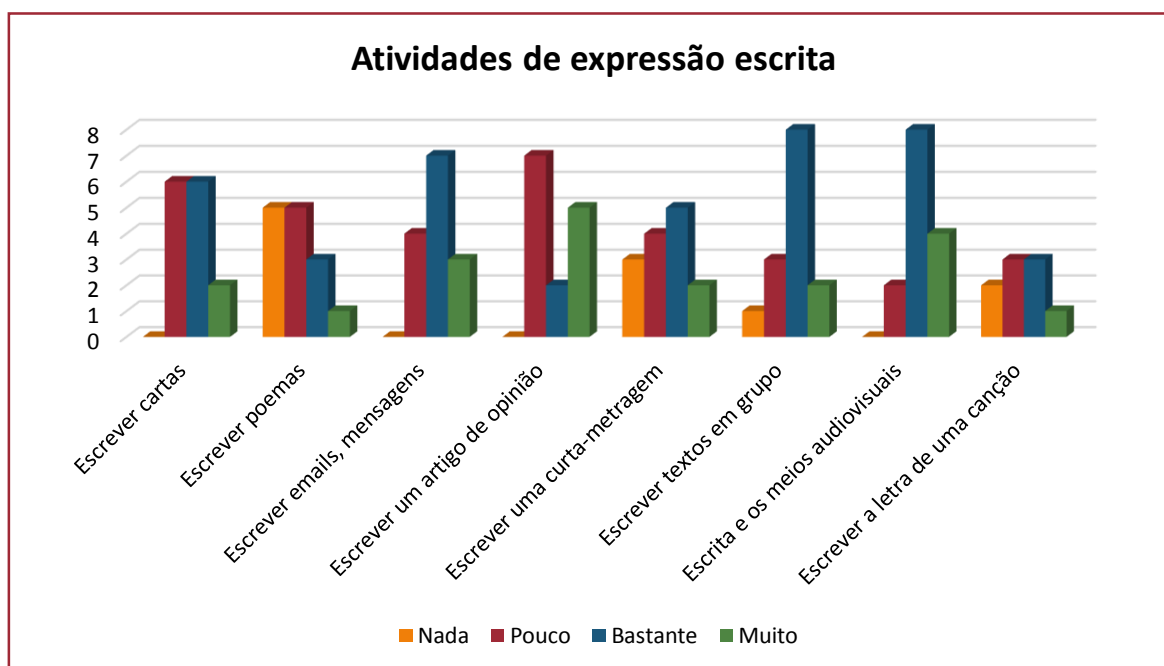


Gráfico 1: Opinião dos alunos sobre as atividades de expressão escrita realizadas nas aulas de Inglês (questionário inicial)

Neste questionário foi igualmente de grande importância aferir as representações dos alunos sobre o processo de escrita e as estratégias por eles utilizadas aquando da produção de um texto. A maioria dos alunos referiu que não esboça um plano (mental ou no papel) sobre o que quer escrever nem tem o hábito de reescrever o texto corretamente após a autocorreção (Gráfico 2).

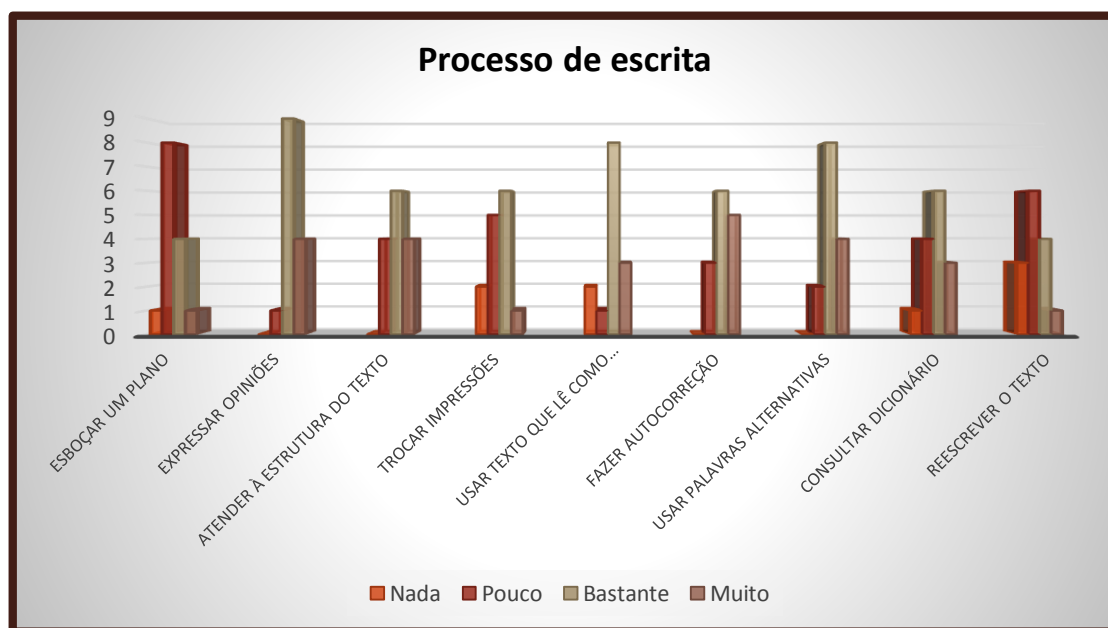


Gráfico 2: Estratégias de escrita utilizadas pelos alunos de Inglês (questionário inicial)

Como podemos observar no gráfico supracitado, um grande número de alunos não tinha consciência da escrita como um processo, pois não faziam a planificação do texto, não o estruturavam devidamente na fase da textualização nem o reformulavam após a autocorreção. Ainda em relação às estratégias de escrita utilizadas pelos alunos, a maioria manifestou desinteresse pelo uso do dicionário, colmatando o problema do léxico com o uso de palavras alternativas para resolver as suas dificuldades de escrita. A maioria dos alunos referiu igualmente que tinham por hábito expressar as suas opiniões e experiências nos textos que escreviam e usavam os textos que liam como suporte para os textos escritos.

De entre os fatores que mais dificultavam o processo de escrita, os alunos referiram a falta de ideias e de criatividade, a falta de vocabulário e a dificuldade em sequenciar as ideias. No entanto, os alunos foram unânimes na sua opinião relativamente à importância das atividades de escrita desenvolvidas na sala de aula. A maioria dos alunos tinha consciência

das potencialidades da escrita e via neste domínio um meio de aprender mais vocabulário, de desenvolver as suas capacidades de expressar opiniões e experiências, de fomentar a sua criatividade e, principalmente, uma forma de melhorar as suas competências na língua inglesa.

Uma vez que se tratava de alunos altamente motivados para aprender, interessaram-se desde logo pelo meu projeto de intervenção, pois viam neste uma mais-valia e uma oportunidade de melhorar as suas competências de língua.

Para além disso, neste questionário foi, igualmente, de extrema importância constatar a opinião dos alunos sobre a escrita criativa, sendo que a maioria dos alunos manifestou valorizar os textos criativos como forma de desenvolver as suas competências de escrita, referindo que desenvolviam a criatividade, a imaginação e lhes dava a possibilidade de expressar ideias pessoais. Estes dados podem ser observados no gráfico 3 que se segue:

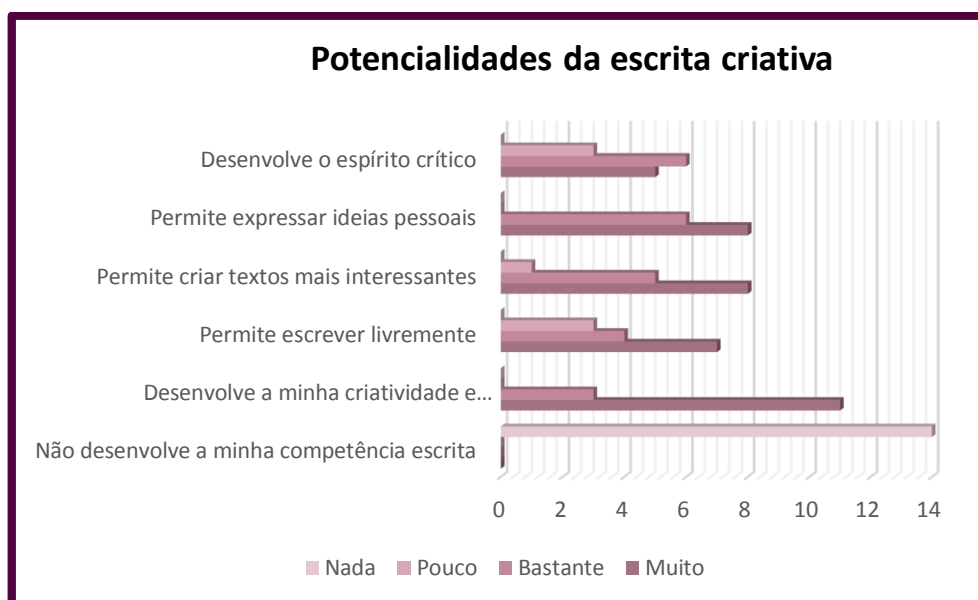


Gráfico 3: Opinião dos alunos de Inglês sobre as potencialidades da escrita criativa (questionário inicial)

1.2.2. A turma de Espanhol

A turma de Espanhol era composta por 33 alunos (18 raparigas e 15 rapazes) com uma média de idades de 15.8, sendo que apenas 18 frequentavam a disciplina de Espanhol. O nível de Espanhol em que se encontravam era A2, com uma carga horária semanal de três horas. Conforme os dados obtidos na ficha socio biográfica, os alunos habitavam na área circundante à escola e não havia problemas graves de saúde, nem limitações graves a nível visual, auditivo, motor ou outro, a registar.

De salientar, que já foram retidos dois alunos e que 61,1% dos alunos revelou ter apoio nos estudos (explicações) e 38,8% disse que apenas estudava para os testes.

Quanto às habilitações literárias dos pais, após a análise das fichas biográficas, conclui que a maioria dos pais / encarregados de educação tinham idades situadas na faixa etária entre os quarenta e os cinquenta anos, e o nível de escolaridade era abrangente: desde o 1º ciclo (um tinha o 4º ano) ao universitário (três tinham licenciatura) passando pelos intermédios (seis tinham o 2º ciclo, cinco o 3º ciclo e três o ensino secundário). Além disso, quase todos faziam parte da população ativa (a taxa de desemprego era de 5,5%) e as profissões mais mencionadas eram maioritariamente na área do comércio e da indústria.

A larga maioria dos alunos também reconhecia necessitar de apoio escolar e que este era assumido quer pelos pais (ou familiares) quer por explicadores (61,1%). Além disso, todos admitiam ter computador em casa e utilizarem a internet quer para estudo quer como fonte de busca de material para os trabalhos a realizar na escola.

Pelos resultados obtidos no questionário exploratório bem como pela observação direta das aulas, apercebi-me que a turma apresentava alguns aspetos positivos: em primeiro lugar, tratava-se de uma turma com apenas 18 alunos, o que permitia fazer um acompanhamento relativamente fácil da turma. Por outro lado, tratava-se de um grupo de jovens dinâmicos, ativos, que interagiam muito bem com a professora e que apreciavam a disciplina de Espanhol.

Outra vantagem dizia respeito à faixa etária e ao nível de escolaridade dos pais, que lhes permitia acompanhar o percurso escolar dos seus descendentes e os ajudar em algumas matérias, como era reconhecido por estes e ocorria amiúde. Por último, destacava-se o fato dos alunos não apresentarem grandes dificuldades na disciplina de Espanhol, como comprovava o documento da caracterização da turma facilitada pela diretora de turma, que revelava as boas notas dos alunos à disciplina de Espanhol.

No que diz respeito aos pontos negativos, é de realçar o facto de os alunos, por vezes, serem um pouco desorganizados na forma como participavam nas aulas, chegando mesmo a

ser barulhentos sendo necessário chamá-los à atenção. Esta situação fez também com que existisse algum receio em determinadas atividades mais livres, na medida em que podia gerar muita confusão.

No entanto, considero que eram alunos na sua maioria interessados na aprendizagem da língua espanhola, uma vez que a maioria dos alunos (12) já teve algum contato com a língua e cultura espanhola antes de iniciar o seu estudo na escola. Significa isto, que para a maioria dos alunos o Espanhol não era uma língua totalmente desconhecida, pelo contrário, admitiam ter um conhecimento prévio da língua, referindo na resposta aberta que o adquiriram através de familiares e de filmes.

O tempo de estudo dedicado à disciplina de Espanhol estava limitado ao contexto sala de aula, fora da escola os alunos não revelavam muito empenho no estudo da língua espanhola.

Uma das perguntas do questionário visava avaliar as razões que levaram os alunos a escolher a língua espanhola para estudar em detrimento de outras línguas. A maioria dos alunos referiu que decidiu aprender Espanhol porque gostava da língua e porque consideravam ser mais fácil de aprender comparativamente com outras línguas. De salientar, ainda, que 14 alunos consideravam a língua espanhola uma língua em desenvolvimento, com um número de falantes elevado e 11 alunos consideravam que a aprendizagem do Espanhol seria útil para o seu futuro.

Uma outra questão presente no questionário inicial tinha como objetivo perceber quais as atividades de expressão escrita que os alunos preferiam ver dinamizadas nas aulas. Como se pode observar no gráfico abaixo, a maioria dos alunos referiu que não gostava de escrever poemas (15) nem a letra de uma canção (13 alunos). De entre as atividades de expressão escrita menos apreciadas pelos alunos de referir também as cartas e um artigo de opinião.

Quanto às atividades de expressão escrita preferidas, a maioria dos alunos manifestou gosto pela escrita de emails, mensagens (10 alunos), 9 alunos apreciavam bastante a escrita colaborativa e gostavam igualmente de associar a escrita aos meios audiovisuais, como se constata no gráfico que se segue:

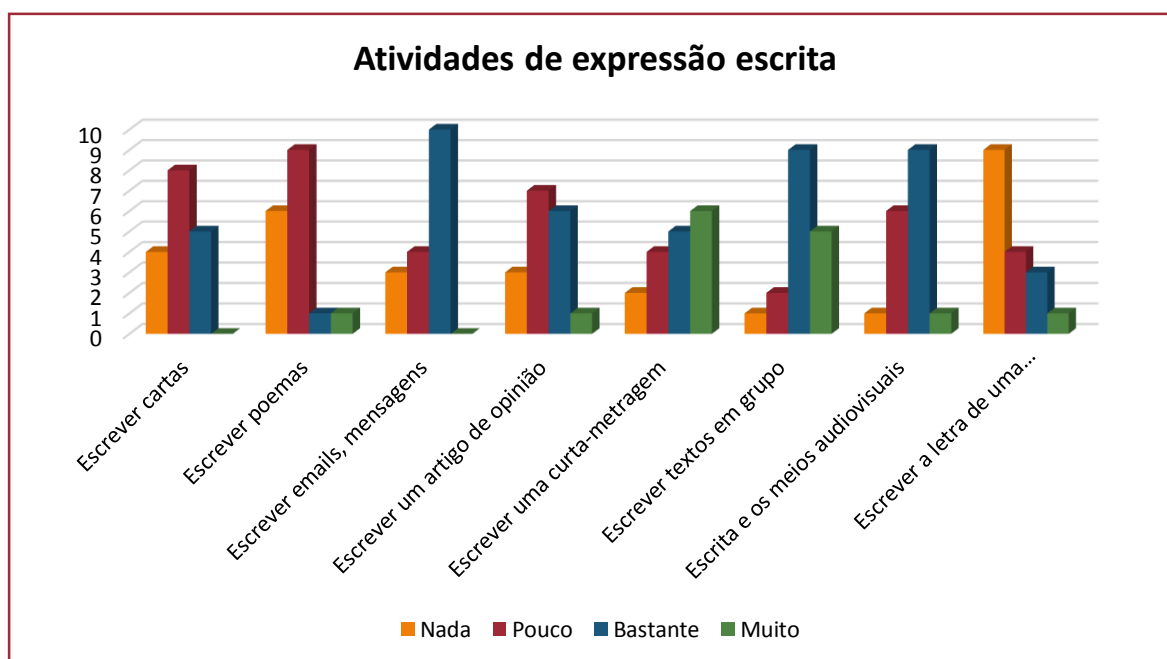


Gráfico 4: Opinião dos alunos sobre as atividades de expressão escrita realizadas nas aulas de Espanhol (questionário inicial)

Os resultados obtidos nesta questão foram bastante esclarecedores. De todas as atividades de expressão escrita sugeridas, os alunos referiam que não gostavam da maioria das atividades, ou seja, que não gostavam de escrever cartas, poemas, artigos de opinião ou a letra de uma canção. Escrever emails, mensagens ou produzir textos em grupo eram as opções em que manifestavam maior interesse. Refletindo nestes dados, concluí que os alunos não gostavam muito de escrever no contexto sala de aula ou então se tal ocorresse, preferiam a produção de textos em grupo e a escrita de emails e mensagens por serem os tipos de texto que mais utilizavam no seu dia-a-dia.

Para além das atividades de expressão escrita, pretendi analisar o processo de escrita dos alunos com o intuito de identificar as estratégias de escrita mais e menos utilizadas.

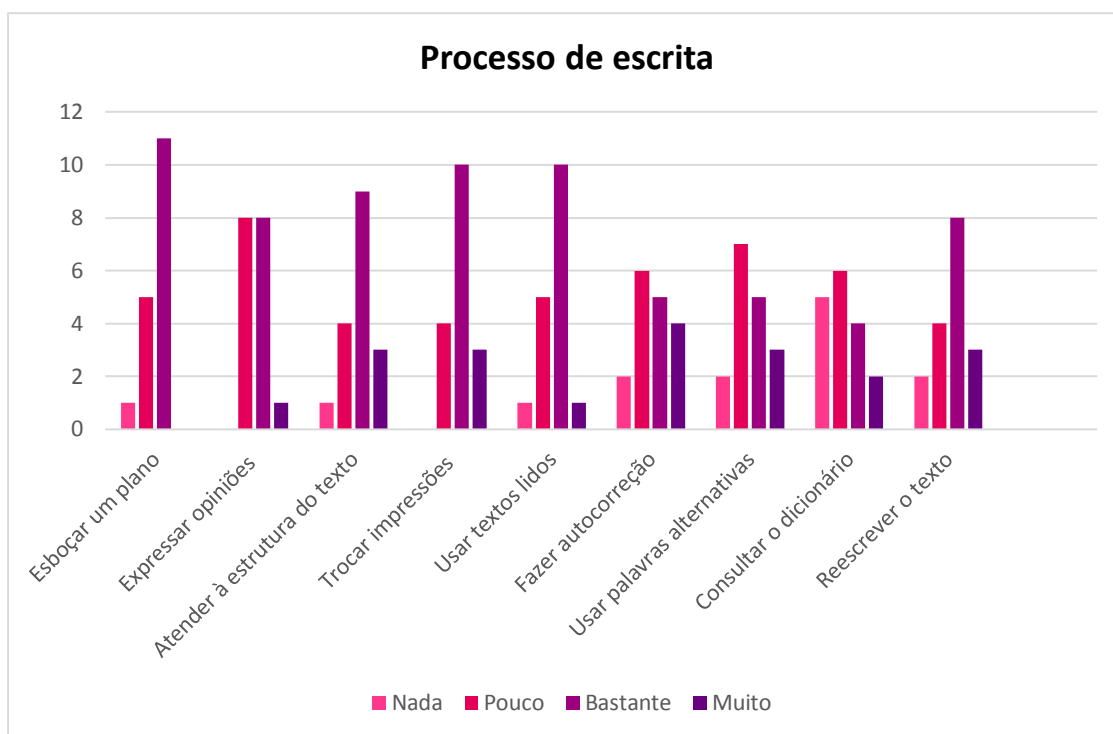


Gráfico 5: Estratégias de escrita utilizadas pelos alunos de Espanhol (questionário inicial)

Pela análise dos dados verifiquei que a maioria dos alunos (11) fazia a planificação do texto, esboçando um plano mental ou em papel sobre o que queria escrever. No entanto, ainda 6 alunos referiam que não planificavam o texto antes de escrever.

Quanto ao item relativo à estrutura do texto, verifiquei na análise das respostas que a maioria dos alunos tinha consciência que devia estruturar o texto atendendo à sequência introdução, desenvolvimento e conclusão. Também a maioria dos alunos utilizava algumas estratégias para escrever um texto, nomeadamente, 13 alunos referiram que costumavam trocar impressões com os colegas e com a professora sobre os textos que escreviam e 11 alunos diziam que apoiavam a sua escrita nos textos que liam. Significa isto, que uma percentagem muito significativa de alunos recorria à leitura como suporte para os textos que escreviam e tinham consciência que a leitura era uma estratégia fundamental para desenvolver as suas competências de escrita.

Relativamente às questões de autocorreção para identificação de erros e uso de palavras alternativas para resolver dificuldades de escrita, as respostas obtidas foram equilibradas, sendo que 8 alunos disseram que faziam autocorreção e 9 não faziam autocorreção para identificar erros. Os alunos também apresentaram respostas muito divididas

no uso de palavras alternativas para resolver eventuais problemas de escrita, sendo que 9 diziam que usavam e 8 alunos que não usavam. Esta divisão de respostas revelou que os alunos ainda não estavam suficientemente capacitados para ultrapassar as dificuldades que surgissem aquando da escrita de um texto. Uma das estratégias utilizadas para ultrapassar o problema de vocabulário desconhecido seria o recurso ao dicionário, no entanto, constatei pelos dados obtidos, que a maioria dos alunos (11) não recorria ao dicionário para escrever um texto, apenas 6 alunos o faziam. Uma vez que a língua espanhola se aproximava da sua língua materna em alguns aspetos, desvalorizavam o uso do dicionário, resultando muitas vezes numa interferência negativa nos textos que escreviam.

Conclui assim pelas respostas obtidas que havia uma maior percentagem de alunos a ter consciência da escrita como um processo, no entanto, não usavam as estratégias adequadas para resolver os seus problemas de escrita.

Outra questão que pretendi esclarecer neste questionário foi exatamente verificar se os alunos reconheciam as potencialidades da escrita criativa no desenvolvimento das suas competências de escrita. Como podemos visualizar no gráfico abaixo e pela análise das suas respostas constatei que a maioria dos alunos considerava positivo a produção de textos criativos, referindo a possibilidade de criar textos mais interessantes, de desenvolver o seu espírito crítico, de expressar ideias e experiências pessoais, o que com outros tipos de texto tal não seria possível.

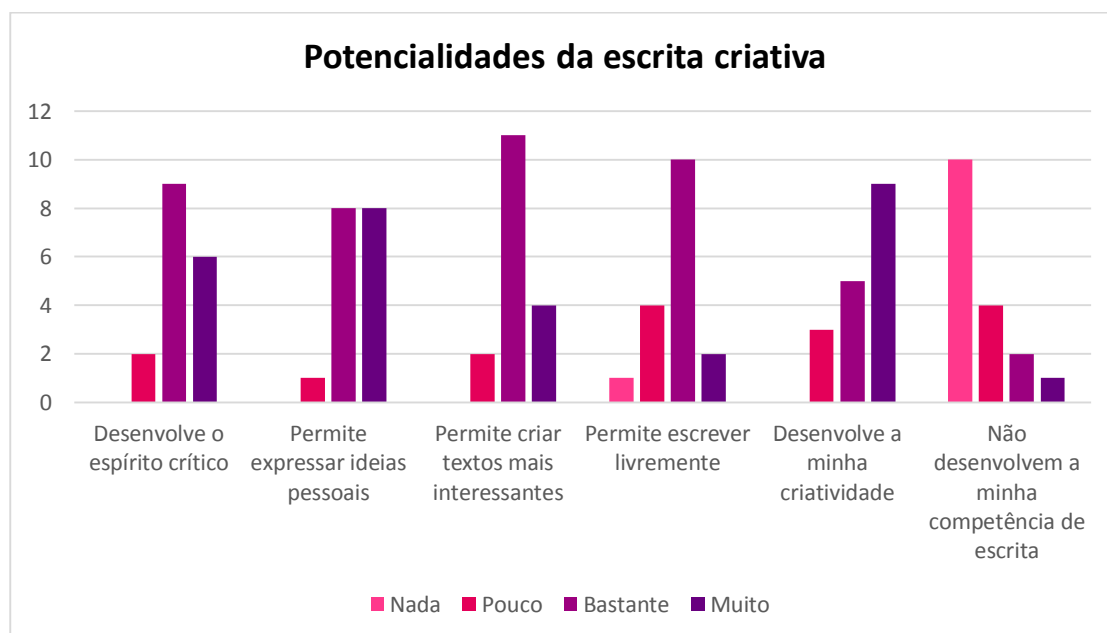


Gráfico 6: Opinião dos alunos de Espanhol sobre as potencialidades da escrita criativa (questionário inicial)

Após toda esta minuciosa análise dos questionários implementados nas turmas de Inglês e de Espanhol, concluí que um dos maiores problemas dos alunos no que se refere à expressão escrita é precisamente a estruturação do texto. Os alunos associavam as ideias ao tema, mas depois tinham dificuldade em selecionar e organizar essa informação de forma a construir um texto coerente. De facto, ainda não eram conscientes da importância da fase de planificação de um texto. Durante a planificação pode iniciar-se a procura e seleção de elementos e respetiva organização. Como tive a oportunidade de verificar pela observação direta das aulas, quando os alunos desenvolviam uma atividade de expressão escrita, realizavam-na imediatamente, o processo de pensamento e escrita era simultâneo, relegando desta forma a fase de planificação do texto. Uma vez que não cumpriam esta importante etapa do processo de escrita, ao redigirem um texto deparavam-se com sérias dificuldades em sequenciar as ideias, o que conduzia à produção de um texto confuso e sem coerência.

Um outro obstáculo associado à produção textual era a falta de imaginação e criatividade, aspetos essenciais, sobretudo, nas práticas de escrita criativa. Os alunos reconheciam as vantagens inerentes à escrita criativa, considerando-a um meio para desenvolver a sua criatividade, o seu espírito crítico e, conseqüentemente, as suas competências de escrita.

Atendendo às conclusões obtidas nos questionários aplicados, tracei um plano de ação com o intuito de levar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades e a desenvolverem as suas competências de escrita. A escrita criativa é uma das possíveis abordagens relacionadas com o ensino da escrita e um meio para a sua aprendizagem. Neste sentido, foi através de atividades de escrita criativa, que procurei levar os alunos a produzirem textos que potenciassessem a sua imaginação, criatividade, sentido crítico e sobretudo, que desenvolvessem a sua competência escrita.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A escrita no contexto escolar

“A escrita é uma costura de pensamentos, bainhas bem alinhadas, pontos elegantes, vincos só nos sítios próprios. Mas nenhuma peça de costura tem só o lado de fora e sem o avesso e o que por lá vai não haveria bordados nem fantasias. Tal como na escrita, onde é preciso revirar para encontrar a arte do ponto.”

Maria Lúcia Lepecki¹

Esta inspiradora e original metáfora, que compara a arte de escrever à de costurar, define precisamente o que é a escrita. A escrita é uma modalidade que possibilita a transmissão de pensamentos, emoções, fantasias, mas que requer, tal como acontece na costura, cuidado, minúcia e trabalho. Por estas razões, o ato de escrever pode tornar-se um processo difícil, na medida em que os escreventes se deparam com dificuldades na hora de escrever. A escrita não é um ato momentâneo, em que as palavras surgem repentinamente no papel; pelo contrário, é um processo moroso, que implica trabalho e persistência do escrevente. Não será isso a que a autora se refere quando menciona o avesso do bordado? A beleza de uma peça de costura não é somente o que vemos a olho nu, ela passou por um longo processo até ser finalizada. Assim é a escrita, um processo que implica várias fases até obtermos um produto final de qualidade.

Talvez por ser um ato que requer minúcia e trabalho, a escrita não é muitas vezes bem vista pelos discentes: “A razão de ser de tal situação - os alunos não gostam e não aprendem a escrever - radica em factores que se não confinam à escola e se projectam na esfera mais ampla do social e das suas contradições” (Amor, 2006: 109). Segundo os estudos de F. I. Fonseca (citada por Amor, 2006: 109), “cada vez menos se escreve e se lê, na nossa sociedade do audiovisual e do imediato; mas apesar disso, continua alta a cotação social e simbólica do escrito.”

No entanto, esta citação de Fonseca não deixa de ser contraditória. Por um lado, os alunos manifestam cada vez mais desinteresse pela leitura e pela escrita quer no contexto sala de aula, quer na esfera social; por outro lado, questiono-me como pode ser verdadeiro este panorama se é uma das competências que os alunos mais praticam no seu dia-a-dia. Quer estejamos a falar dentro da sala de aula, quer fora, o facto é que os alunos estão

¹ Lepecki, M. L. (2001). “A Vida Íntima das Palavras”, in *Super Interessante*, nº 40, agosto.

constantemente a produzir textos e fazem-no cada vez mais. Escrevem, sobretudo, em dispositivos digitais, mas também como forma de registo, sistematização e respostas para os testes.

Esta sociedade do audiovisual, de que nos falava Fonseca, criou, no entanto, um novo tipo de escrita, ou seja, uma escrita cheia de códigos que em nada contribui para o correto uso da expressão escrita. Apesar disso, este tipo de escrita, a que praticam fora da sala de aula, é a que mais agrada aos alunos. Dentro da sala de aula, quando têm de escrever, sentem-se desmotivados, pois consideram a escrita uma atividade enfadonha e pouco atrativa. Isto acontece porque muitos alunos ainda associam a escrita a regras gramaticais, ortografia, correção, avaliação e outros aspetos que limitam a sua liberdade, ao contrário do que acontece nos dispositivos digitais. Além disso, as situações de produção de texto que surgem no contexto sala de aula são muitas vezes escassas e artificiais, ou seja, os alunos escrevem sem terem um destinatário e objetivos concretos para os seus textos. Como defende Barbeiro (2003): “Uma das dificuldades que têm sido apontadas para que os alunos alcancem as potencialidades da relação com a escrita é o facto de os seus textos raramente encontrarem outros destinatários para além do professor e outros contextos para além da turma e da escola” (p. 19).

Segundo Carvalho (1999), “o artificialismo e a escassez das situações de escrita, o vazio de orientação quer quanto às características do produto, quer quanto ao processo da sua construção, a ambiguidade e a imprecisão da sua avaliação, que fazem com que à prática da escrita na aula esteja associada uma carga negativa” (p. 103).

Este desinteresse manifestado pelos alunos relativamente à escrita é um problema com que a escola se confronta diariamente:

Por um lado, é ela que, de modo mais directo, é responsabilizada pelo produto da sua acção: o fracasso dos seus alunos no uso quotidiano da escrita; de um outro ponto de vista, é a escola que tem de estabelecer padrões, referenciais de desempenho objectiváveis em metas de aprendizagem válidas e conduzir os alunos em função dessas metas (Amor, 2006: 109).

O problema do desinteresse dos alunos pela escrita está muito relacionado com o igual desinteresse que manifestam pela leitura. Tal como afirmava Fonseca “cada vez menos se escreve e se lê” e se o aluno não lê, conseqüentemente não desenvolve a sua competência escrita. Segundo Pennac (1992, citado por Coto, 2002), “no habrá mejora sustancial en la forma de escribir del alumnado, si éstos no leen; y no hay lectura eficaz para conseguir este fin si no leen placenteramente” (p. 24). À semelhança da leitura, em que o fator motivação é fundamental, também na expressão escrita a motivação desempenha um papel crucial. Se os

alunos se sentirem motivados para escrever e compreenderem a utilidade da escrita para o desenvolvimento da aprendizagem, o produto final será indubitavelmente de maior qualidade.

Leitura e expressão escrita são, assim, duas competências que estão intrinsecamente relacionadas. Um leitor atento, com hábitos de leitura, desenvolve uma expressão escrita de grande qualidade. Neste sentido, a leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, na medida em que promove o conhecimento dos padrões estruturais próprios do texto escrito e permite a tomada de consciência quanto à informação que o texto deve incluir. Como defende Carvalho (2003: 45), “Pela leitura, vai-se conseguindo uma progressiva interiorização e automatização destes aspectos, automatização essa que acaba por dar origem a uma escrita mais fluente e adequada, resultado de uma maior competência discursiva.”

As competências de escrita são normalmente adquiridas e desenvolvidas no contexto formal do sistema escolar; no entanto, tem-se verificado no ensino uma presença menor da escrita nos currículos escolares face a outras competências como sendo a leitura, a gramática ou a oralidade. Por este motivo e outros, como por exemplo, a resistência dos alunos à escrita, esta competência torna-se mais complexa.

Aprender a escrever é um verdadeiro desafio e um processo que necessita ser pensado e desenvolvido em contexto de sala de aula pois, segundo Camps (2003: 209),

o acompanhamento educativo durante o processo de escrita é essencial a vários níveis, uma vez que permite: i) ajudar o aluno a melhorar o texto antes de o terminar; ii) mostrar ao aluno a complexidade que ocorre no processo de escrever, havendo a necessidade de construção e reconstrução textual; iii) conceber a ideia de que escrever é planificar, escrever e reescrever e que nenhum escritor compõe um texto de uma só vez.

A questão da avaliação nunca deixou de desempenhar um papel preponderante no ensino-aprendizagem da escrita. Os alunos escrevem, quase exclusivamente, para serem avaliados e são-no em relação ao produto final da escrita. A importância que é atribuída ao produto comparativamente ao processo é evidente. Efetivamente, durante muito tempo, a aprendizagem da escrita esteve muito ligada aos objetos textuais, o que conduziu a que estes tivessem um lugar de destaque no ensino da escrita: “Se o processo estava necessariamente lá, para fazer surgir esses textos, era sobre o produto e as suas características que o ensino se focalizava” (Barbeiro, 2005: 30). Segundo Carvalho (1999), a sobrevalorização do produto relativamente ao processo não “ enfatiza a explicitação dos diferentes aspectos envolvidos no

acto de escrever no sentido de, pela reflexão, propiciar a aquisição de técnicas de escrita por parte dos alunos (p. 115).

Todavia, este panorama tem vindo a sofrer alterações e atualmente o processo de escrita conquistou um lugar preponderante no ensino da escrita, constituindo-se como objeto de ensino, para além dos produtos textuais. A atenção ao processo é fundamental, uma vez que “oferece situações propícias a uma aprendizagem da língua e sobre a língua, integrada nas necessidades da produção escrita.” (Lomas, 2003: 209).

Escrever é um processo complexo, que implica construção e reconstrução textual, ou seja, nenhum escritor redige um texto de uma só vez, ele necessita de passar várias etapas até atingir o produto final. Neste sentido, é importante que os alunos concebam que o ato de escrever não se limita a um produto final, mas que nele se consideram três etapas essenciais conforme um dos modelos mais divulgados de J. R. Hayes e L. S. Flower: planificação, textualização e revisão (v. Figura 1).

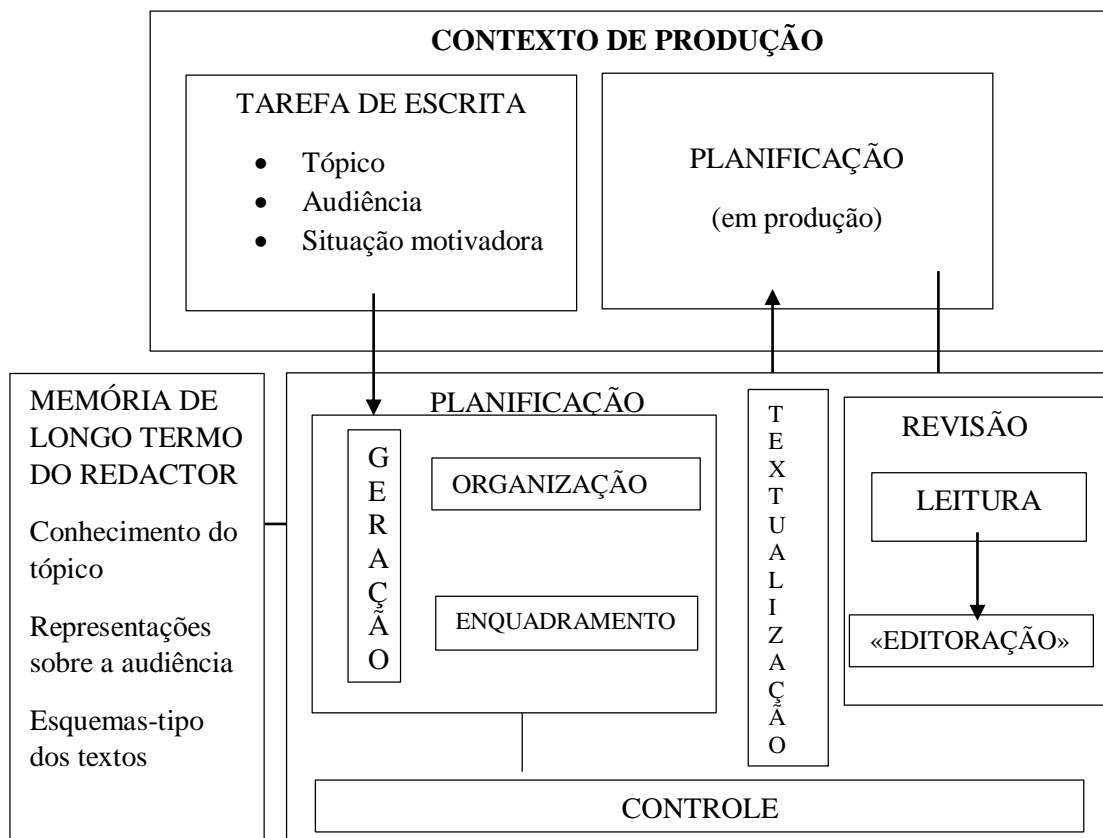


Figura 1 – Modelo de Flower e Hayes (cit. in Amor, 2006:111)

A planificação consiste na construção e mobilização de conhecimentos. Significa isto, que nesta etapa do processo, o escritor selecciona informação, identifica o objetivo de comunicação e procura adequar o seu texto às características do público-alvo. Dada a

complexidade da planificação inicial, muitos alunos começam de imediato ou quase, a escrever, deixando para trás esta importante etapa do processo de escrita. Segundo Barbeiro (2003), “A capacidade de planificar globalmente constitui um indicador que diferencia o processo de escrita dos que desenvolveram a capacidade de expressão escrita, em comparação com o desempenho dos alunos que experimentam dificuldades em escrever.” (p. 45)

A textualização é a transformação do material selecionado na etapa anterior em linguagem escrita e a revisão, apreciação do texto produzido e a sua eventual reformulação.

O professor desempenha um papel importante na consciencialização do aluno da escrita como um processo recursivo e autorregulado, composto por três fases fundamentais: planificação, textualização e revisão. A escrita de um texto não pode estar circunscrita à textualização, pelo contrário, os alunos devem ser conscientes que a expressão escrita exige um trabalho prévio, que consiste em traçar um esboço, um plano mental sobre o que querem escrever antes de iniciar a atividade de escrita. O mesmo acontece após a textualização, em que um texto deve ser revisto e reformulado se necessário. Um professor deve levar os seus alunos a terem consciência que a escrita é um processo recursivo, que devem rever o texto continuamente em todos os passos da escrita, do rascunho ao produto final.

Apesar de a escola ser responsabilizada pelo fracasso dos alunos no campo da escrita, a verdade é que a escola, como instituição, tem as suas funções e uma delas é a de levar os alunos a atingir determinadas competências, como por exemplo escrever.

2.2. Escrita criativa

«A criatividade é o princípio dos princípios da Educação Moderna.»

R. Marin²

O conceito de criatividade reveste-se de complexidade e pluralidade; o que advém das diferentes leituras que permite. Fátima Morais (2001) aborda as diferentes abordagens defendidas por vários autores relativamente ao conceito de criatividade. De acordo com Morais, não existe uma opinião unânime sobre o conceito de criatividade, o que remete desde

² Marin, R. in, Santos, A. M. R. e Balancho, M. J. (1992). *A Criatividade no Ensino do Português*, Lisboa, Texto Editora, p5

logo para a abrangência e alguma controvérsia inerente ao conceito. Segundo a autora trata-se de um “conceito multifacetado, complexo, abrangente de características que partilham fronteiras com outros conceitos e, decorrentemente, revestido de pluralidade e de controvérsia nas leituras que permite” (Morais, 2001: 319).

Para Gardner (1996), a criatividade é uma “característica de alguém que regularmente resolve problemas ou define novas questões num domínio específico de uma forma que inicialmente é considerada nova, mas que depois é aceite num dado contexto cultural.” Já para Johnson-Laird (1988, citado por Moraes, 2001: 35) é “o que permite produtos novos para o indivíduo, reflectindo a liberdade de escolha desse indivíduo e não sendo construídos por processos rotineiros, mas por um processo não determinístico”.

Ainda segundo a mesma autora, criatividade engloba diferentes componentes, podendo estar em quatro contextos: esquema dos quatro P's; isto é, ênfase nas componentes da Pessoa, do Processo, do Produto e do contexto social. Apesar de não haver unanimidade relativamente à definição de criatividade, estas componentes estão presentes nas várias definições. Criatividade depende de determinadas variáveis em interação. Um indivíduo criativo tem determinadas características biológicas, de personalidade e educacionais, sendo que esta conjugação de facetas individuais e sociais caracterizam o indivíduo criativo.

Para Bach (2001), a criatividade “é um dos aspectos do pensamento divergente. Propriedade dos sistemas sensoriais, afectivos e cognitivos, universal e inerente ao facto de viver”. Ainda de acordo com o mesmo autor, a criatividade surge quando um indivíduo é confrontado com um problema e necessita recorrer ao seu pré-consciente e explorar o que armazenou a nível emocional e sensorial. Consequentemente, apresentar-se-ão várias soluções, entre as quais “o indivíduo fará uma escolha crítica que lhe permitirá resolver o problema posto por uma criação original” (Bach, 2001:57). Esta ideia pode ser visualizada através do seguinte esquema:

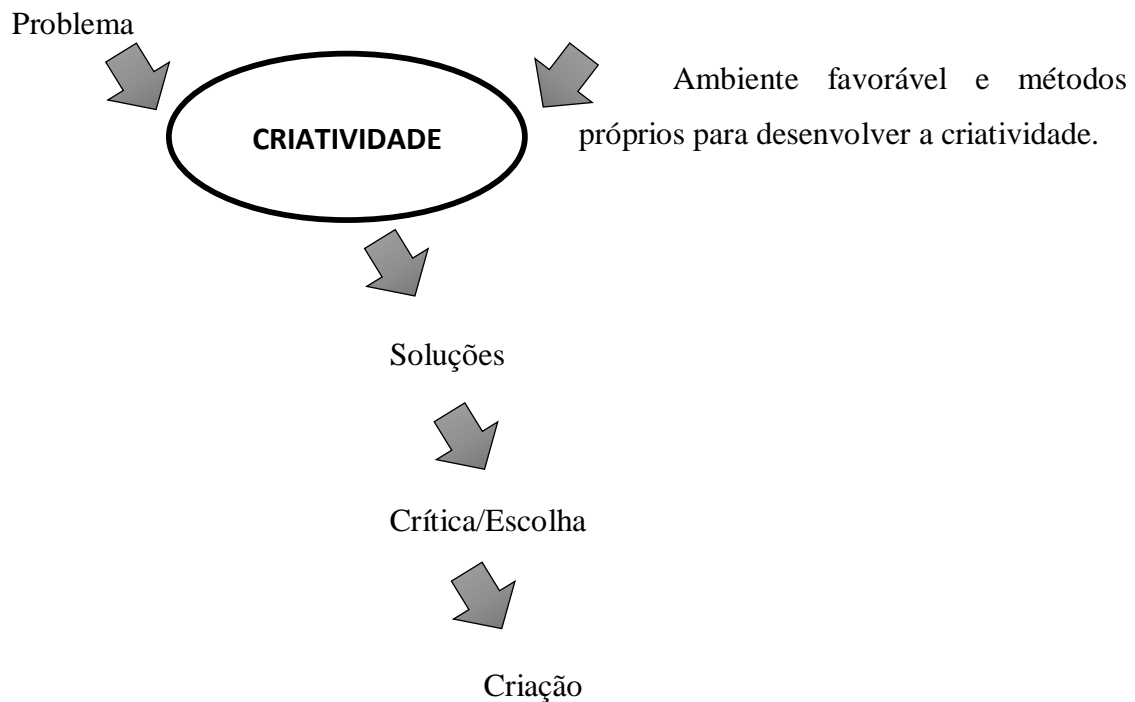


Figura 2: Definição de criatividade segundo Bach (2001)

De entre as diferentes definições, aquela com a qual mais me identifico é a definição defendida por José Gil e Isabel Cristóvam-Bellmann (1999). De acordo com estes autores, criatividade é:

A qualidade de conseguir pensar de forma inovadora, desenvolvendo o sentir e agir, por isso provocando alterações, fazendo do velho novo. (...) A ação produtiva gera algo de novo, algo de diferente, resultante da relação entre o carácter único do indivíduo e os objectos, acontecimentos, personalidades e situações que o envolvem. (Gil & Cristóvam-Bellman, 1999: 19).

Dada a pluralidade de definições, o conceito tem surgido envolto de controvérsia e de algumas contradições. Uma das contradições detetadas por Morais (2001) tem a ver com o uso de diferentes terminologias associadas ao termo criatividade. Conceitos como pensamento criativo, pensamento divergente, inteligência ou ainda conceitos como sobredotação e imaginação surgem com frequência associados à criatividade. Gianni Rodari (citado por Coto, 2002), entende a criatividade:

Como sinónimo de pensamiento divergente, o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es creativa una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, (...) capaz de juicios autónomos e independientes (...). Todas estas cualidades se manifiestan en el proceso creativo” (p. 46).

De acordo com Moraes (2001), existe uma correlação entre criatividade e inteligência; no entanto, a inteligência não é uma condição necessária para o surgimento da criatividade: “A inteligência, na sua manifestação exclusivamente convergente, aparece assim como uma condição necessária mas não suficiente para a realização criativa” (p. 146). A correlação entre estas duas variáveis surge envolta de grande complexidade e controvérsia, sendo que os resultados dos trabalhos de investigação não são unânimes.

A imaginação está muitas vezes implícita no conceito de criatividade como defende Cachada (2005): “para haver criatividade, a imaginação tem de estar presente, representando *o que não existe*, sendo estas imagens criadoras pré-requisitos para pensar criativamente.”

Dadas as diferentes abordagens dos vários autores, muitas questões se levantam em torno do conceito de criatividade: será a criatividade uma característica comum a todos os indivíduos? Será a sua distribuição normal ou anormalmente distribuída pelos indivíduos? Assiste apenas a um grupo restrito de pessoas? Para Balancho & Santos (1999), “a imaginação criadora não é privilégio de génios, mas sim uma capacidade fundamental do ser humano.” Partilho inteiramente da ideia defendida pelas autoras, na medida em que acredito que a criatividade está presente em todo o ser humano. A imaginação criadora não se manifesta somente em certas pessoas e em determinadas atividades como nos cientistas e inventores, pelo contrário, ela manifesta-se em qualquer atividade desde que seja estimulada. Se assim for, se a escola estimular esta imaginação criadora, em todos os níveis de ensino, “a percentagem do talento imaginativo (literário, plástico, dinâmico, investigador, inovador e inventor) ascenderá de forma evidente.” (Balancho & Santos, 1999: 12).

A citação supracitada de R. Marín, “A criatividade é o princípio dos princípios da Educação Moderna”, revela bem a importância da implementação da criatividade no ensino. Ela deve ser o centro de toda a ação pedagógica e, como tal, deve ser desenvolvida de forma sistemática quer a nível disciplinar quer interdisciplinar: “Se não for desenvolvido de uma forma sistemática, jamais o mecanismo ensino/aprendizagem funcionará adequadamente, tornando-se o professor o arado ferrugento e a turma a terra árida que não consente ser lavrada.” (Balancho & Santos, 1999: 12).

Apesar da escrita criativa existir como disciplina académica nos Estados Unidos desde 1880, em Portugal, o panorama é diferente. No contexto escolar está ainda envolta de uma certa relutância, sendo mais valorizada e utilizada em *workshops*. Hoje em dia é frequente assistir a *workshops* que abordam a escrita criativa e que concebem esta prática essencialmente como uma atividade recreativa e lúdica que contempla o entretenimento. De

facto, no contexto escolar ainda não se investe nem explora as potencialidades da escrita criativa no desenvolvimento das competências dos alunos, bem como nas vantagens que poderão advir desta prática no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Desta forma, foi também meu objetivo com a implementação do meu projeto de intervenção contrariar este panorama e trabalhar com os alunos as inúmeras potencialidades da escrita criativa na aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, é uma modalidade que indubitavelmente desenvolve o pensamento crítico dos alunos, como referem Jiménez, Lamb e Vieira (2007), pois “corresponde ao processo intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analisar, sintetizar e/ou avaliar ativamente e competentemente informação reunida através da, ou gerada pela, observação, experiência, reflexão ponderação, ou comunicação como orientação para a crença e a acção” (pp. 38-39).

O professor jamais deverá reprimir a criatividade dos seus alunos; pelo contrário, deve fomentar continuamente a sua capacidade criadora, ajudando a transformar a rotina da escola em experiências novas e diferentes para os seus alunos. Ele é uma figura fundamental na manifestação criativa dos seus alunos:

O encorajamento do aluno para a independência e para a criatividade, a individualização no relacionamento, a existência de altas expectativas de desempenho, o entusiasmo e a disponibilidade são alguns exemplos. Por seu lado, a insegurança, a crítica exagerada, a incompetência e a rotina são características do professor que tendem a inibir o pensamento criativo do aluno. (Morais, 2001:84)

Segundo Barbeiro (2003), o processo de escrita apresenta uma vertente criativa, na medida em que o sujeito pode criar por meio da linguagem um texto criativo. Escrever é um processo complexo, de construção de sentido; todavia, é também um meio privilegiado para transmitir conhecimento, emoções, ideias. De acordo com o autor,

A escrita permite reconstruir na linguagem os diferentes olhares do sujeito sobre o mundo. Esses olhares, correspondentes a um conhecimento personalizado que acompanha a construção da aprendizagem, podem constituir a intervenção de cada aluno, enquanto produtores de conhecimento. (Barbeiro, 2003: 33).

Deste modo, quando se dá a oportunidade aos alunos de escreverem sobre si mesmos, sobre as suas emoções, conhecimentos, olhares sobre o mundo, estamos a ajudar os alunos na sua autodescoberta e a fomentar a sua autonomia. E é assim mesmo que Lamb, Raya & Vieira (2007) definem a autonomia: 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 de educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social.” (p. 2).

2.3. A escrita e os documentos reguladores do ensino de Línguas Estrangeiras

A análise dos documentos reguladores do ensino de Línguas Estrangeiras, nomeadamente, *Programa de Inglês e de Espanhol do Ensino Secundário do Ministério da Educação*, o PCIC (*Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006a*) e o *Quadro Europeu Comum de Referencia para as línguas (QECRL)*, foi essencial para contextualizar e fundamentar o meu projeto de intervenção.

A relevância do tema do meu projeto está presente nas orientações do Ministério da Educação, na medida em que o programa de Espanhol do 11º ano, nível de iniciação, invoca a “importância de ser capaz de se exprimir por escrito, em espanhol, como forma de satisfazer necessidades imediatas e concretas de comunicação” (Fernández, 2002:11).

Um dos objetivos básicos definido também no programa de Espanhol décimo primeiro ano, nível de iniciação é “desenvolver a competência comunicativa, através do exercício da compreensão e da expressão, tanto oral como escrita”(Fernández, 2002:5).

Quanto ao Inglês, o *Programa de Inglês, Nível de Continuação*, define como um dos seus objetivos o desenvolvimento da escrita:

A Interpretação e Produção de Texto constitui o enfoque principal deste programa. Nesta perspectiva, torna-se fundamental proporcionar aos alunos oportunidades de interpretar e produzirem textos variados em que as dimensões formal, semântica e pragmática da língua sejam trabalhadas de modo integrado. Por outro lado, as metodologias escolhidas devem centrar-se essencialmente no aluno e na sua interação com o texto.” (Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft & Almeida, 2001:39)

Este enfoque no desenvolvimento da competência de expressão escrita está precisamente inscrita no QECRL, que defende “a receção e a produção (oral e/ou escrita) são, obviamente, processos primários, uma vez que ambos são necessários à interação.” (Conselho da Europa, 2001: 35- 36)

A competência escrita está presente em todos os âmbitos da vida humana, já que muitos aspetos da nossa vida estão dependentes da escrita e de documentos escritos. Como tal, a escrita não se restringe ao espaço da sala de aula; pelo contrário, ela dá um contributo primordial para a aquisição de conhecimentos nas diversas áreas académicas, como também defende o QECRL:

As actividades de produção têm uma importante função em muitos campos académicos e profissionais (exposições orais, estudos escritos, relatórios) e está-lhes associado um valor social (juízos feitos sobre o que foi apresentado por escrito ou sobre a fluência no discurso e nas apresentações orais) (Conselho da Europa, 2001: 35-36).

De igual modo, ao nível do Espanhol, o PCIC dá relevância a este aspecto, uma vez que nos seus objetivos preconiza o aluno “como **agente social**, (...) capaz de desenvolverse

en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social”, “como **hablante intercultural**, que ha de ser capaz de (...) establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes” e, por último, “como **aprendiente autónomo**, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje”. (PCIC, 2006:74)

A escrita criativa, tema no qual incide este projeto de investigação-ação, é uma das possíveis abordagens relacionadas com o ensino da escrita e um meio para a sua aprendizagem. Esta proposta de trabalho incita os alunos a expressarem, de uma forma mais personalizada, os seus pensamentos relativamente a temas mais imaginários ou reais. Além disso, é uma modalidade que indubitavelmente potencia o pensamento crítico dos alunos, elemento fundamental à aprendizagem significativa, ao desenvolvimento cognitivo e à autonomia do aluno como já referido.

Se em relação à expressão escrita os documentos reguladores do ensino de Línguas Estrangeiras fazem menção, o mesmo não acontece quando se trata da escrita criativa. De facto, a escrita criativa não é contemplada nos Programas Nacionais para a aprendizagem de Línguas, sendo apenas referida no QECR enquanto atividade de escrita (Conselho da Europa, 2001: 95). Este documento descreve as competências para cada nível, sendo que aqui apenas transcrevo os níveis da minha turma de Espanhol (A2) e da minha turma de Inglês (B1) (Tabela 2):

	Escrita criativa
A2	É capaz de escrever acerca de aspectos do seu quotidiano, p. ex.: pessoas, lugares, uma experiência de trabalho ou de estudo, com frases ligadas. É capaz de escrever descrições muito curtas e elementares de acontecimentos, actividades passadas e experiências pessoais.
	É capaz de escrever uma série de expressões e frases simples acerca da sua família, das suas condições de vida, da sua formação, do seu trabalho actual ou mais recente. É capaz de escrever biografias simples e imaginárias ou poemas simples sobre pessoas.
B1	É capaz de escrever descrições simples e pormenorizadas acerca de uma gama de assuntos que lhe são familiares, dentro das suas áreas de interesse. É capaz de escrever um relato de experiências, descrevendo sentimentos e reacções, num texto articulado e simples. É capaz de escrever a descrição de um acontecimento, de uma viagem recente – real ou imaginada. É capaz de narrar uma história.

Tabela 2: Escrita criativa segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001:97)

2.4. Abordagem Comunicativa e Enfoque por Tarefas

O termo método tem uma importância indiscutível no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Quando associado ao ensino, método é sinónimo de um conjunto sistemático de práticas pedagógicas, baseado numa teoria de ensino/aprendizagem e que determina o programa de ensino, os seus objetivos, os tipos de atividades, os papéis de professores e alunos e inclusive os materiais didáticos. Ao longo dos anos o conceito esteve envolto em inúmeras discussões; precisamente porque o ensino não é uma ciência exata, muito se tem argumentado acerca das melhores e mais eficazes metodologias de ensino.

Tendo em consideração que um grande número de métodos proliferaram nos últimos anos com maior ou menor eficácia na aprendizagem de uma língua estrangeira, a metodologia que decidi adotar no desenho das várias sequências didáticas que levei a cabo nas duas turmas, baseou-se numa abordagem comunicativa, tendo por base um enfoque por tarefas: “Cada unidad está organizada en torno a una tarea final (...). Hay diferentes tipos de tareas previas en las que se trabajan los elementos necesarios para poder llevar a cabo la tarea final. Se trabaja con diferentes materiales: manual, casetes, videos, material autentico, etc” (Abadía, 2000:107).

O enfoque por tarefas visa criar uma comunicação real na aula, centrando-se principalmente na forma de organizar e sequenciar as atividades de aprendizagem. Neste sentido, as sequências didáticas que desenhei seguem os princípios propostos por Estaire y Zanón (1999) na programação de uma sequência didática por tarefas:

- “ 1) *Selección del tema o centro de interés*
- 2) *Planificación de la tarea final*
- 3) *Determinación de los objetivos*
- 4) *Contenidos necesarios*
- 5) *Secuencia de tareas*
- 6) *Instrumentos y procedimientos de evaluación”*

Uma abordagem comunicativa, tendo por base um enfoque por tarefas, cria nas aulas contextos de uso de língua, enquanto conduz o aluno a desenvolver estratégias próprias e estimula a sua criatividade. Através das tarefas comunicativas, os alunos são implicados ativamente numa comunicação significativa, potenciando assim a autonomia da aprendizagem.

Não obstante, a abordagem comunicativa não se refere exclusivamente à aquisição de um determinado sistema linguístico, mas que os alunos sejam capazes de o utilizar para comunicar de forma efetiva. Como afirma Bordón: “Una característica fundamental del enfoque comunicativo es que la enseñanza que lo adopte tiene como meta final que el aprendiz se comunique de forma efectiva y correcta” (Bordón, 2007: 120).

Neste sentido, procurei implementar uma abordagem comunicativa na planificação das aulas, com a integração de uma tarefa final que reflete um ato comunicativo de uso real da língua. Esta metodologia potencia a autonomia do aluno na construção da aprendizagem, ele é o protagonista do processo de ensino/aprendizagem. Por sua vez, o professor é um guia, que deve criar condições para que os seus alunos aprendam: “El profesor no constituye la esencia del proceso, ni es su protagonista porque no es el fin de la enseñanza, sino el medio para que ésta sea eficaz” (Sánchez, 1997: 183). O professor deverá planificar atividades que exijam a implicação dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, para garantir o êxito do processo de aprendizagem, é necessário que os alunos estejam motivados e que possam intervir nas atividades propostas com confiança.

CAPÍTULO III - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

3.1. Objetivos e Estratégias do Plano de Intervenção

A concepção do meu Projeto de Intervenção surgiu na sequência dos resultados obtidos no questionário inicial, da observação direta das aulas e baseou-se nos documentos orientadores do Ensino de Línguas Estrangeiras.

O propósito fulcral do projeto foi o desenvolvimento da competência escrita, em geral, e da escrita criativa, em particular. Assim, com a realização deste projeto, propus-me levar a cabo uma investigação que visasse dar respostas às seguintes questões:

- Que importância atribuem os alunos à expressão escrita?
- Que consciência têm os alunos das suas competências e dificuldades no âmbito da escrita?
- Que consciência possuem os alunos das estratégias que podem utilizar para otimizar a sua escrita?
- Que estratégias podem ser implementadas para superar as dificuldades dos alunos no âmbito da escrita?
- Qual a pertinência e o impacto das estratégias implementadas em aula para o desenvolvimento da expressão escrita?

Com base nestas questões, no conhecimento do contexto específico de intervenção, nos *Programas de Inglês e de Espanhol do Ensino Secundário* do Ministério da Educação, nos documentos de referência para o ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, em particular o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), assim como o PCIC (*Plan Curricular del Instituto Cervantes* 2006,a), o meu projeto de intervenção visou atingir os seguintes objetivos:

1. Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos nas tarefas de expressão escrita.
2. Caracterizar representações dos alunos sobre o seu perfil como aprendentes.
3. Aferir a utilização de estratégias no domínio da expressão escrita.
4. Promover a autonomia do aluno na escrita criativa através de atividades motivadoras.
5. Fomentar a reflexão sobre a escrita como um processo recursivo e autorregulado.
6. Avaliar o impacto e pertinência das estratégias propostas no desenvolvimento da escrita criativa.

Tendo em conta os objetivos delineados e de forma a concretizá-los, foram implementadas algumas estratégias de intervenção pedagógica, sendo que para cada um dos objetivos foram desenhadas as respetivas estratégias. Na Tabela 3 apresento o quadro síntese das estratégias de intervenção, relacionando estas com os objetivos do projeto e o tipo de informação a recolher para avaliação da experiência.

OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	TIPO DE INFORMAÇÃO A RECOLHER
<p>1- Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos nas tarefas de expressão escrita.</p> <p>2. Caracterizar representações dos alunos sobre o seu perfil como aprendentes.</p> <p>3. Aferir a utilização de estratégias no domínio da expressão escrita.</p> <p>4. Promover a autonomia do aluno na escrita criativa através de atividades motivadoras.</p> <p>5. Fomentar a reflexão sobre a escrita como um processo recursivo e autorregulado.</p> <p>6. Avaliar o impacto e pertinência das estratégias propostas no desenvolvimento da escrita criativa.</p>	<p>- Observação de aulas com uso de instrumentos de observação. (Objetivos: 1, 2)</p> <p>- Análise de um texto inicial de escrita criativa produzido pelos alunos. (Objetivos: 1)</p> <p>- Questionário inicial sobre a relação dos alunos com a língua e sobre as estratégias utilizadas no domínio da expressão escrita. (Objetivos: 1, 2, 3)</p> <p>- Escrita de textos criativos pelos alunos. (Objetivos: 3, 4)</p> <p>- Produção de grelhas de análise de produção escrita. (Objetivos: 1, 3)</p> <p>- Desenvolvimento de atividades de escrita criativa para publicação no jornal da escola. (Objetivos: 4)</p> <p>- Atividades didáticas de prática guiada, prática colaborativa e prática independente para o desenvolvimento das competências de expressão escrita dos alunos. (Objetivos: 4)</p> <p>- Preenchimento por parte dos alunos de grelhas de autorregulação no exercício de atividades de escrita. (Objetivos: 4, 5)</p> <p>- Avaliação dos resultados através do preenchimento pelos alunos de um questionário final. (Objetivos: 6)</p>	<p>- Caracterização do grupo.</p> <p>- Identificação das principais dificuldades dos alunos no domínio da expressão escrita.</p> <p>- Representações dos alunos sobre o seu perfil como aprendentes.</p> <p>- Uso de estratégias para a produção textual.</p> <p>- Desempenho dos alunos nas atividades propostas.</p> <p>- Registos processuais da professora.</p> <p>- Impacto do projeto ao nível do desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas na escrita criativa.</p>

Tabela 3: Quadro síntese das estratégias de intervenção

3.2. Implementação do Plano de Intervenção

Na fase de intervenção procurei planificar aulas com atividades variadas, pertinentes, motivadoras e realmente potenciadoras da aprendizagem da língua: “a principal condição é que o aluno possa ser ensinado por um professor cientificamente competente, didacticamente criativo e naturalmente apaixonado pela língua, pela literatura e pela cultura (Silva, 2003: 298).

As atividades que desenvolvi foram sempre direcionadas para o tema do meu projeto “Práticas de escrita criativa nas aulas de Inglês e de Espanhol”. Neste sentido, procurei desenvolver as competências dos alunos ao nível da expressão escrita, consciencializando-os para as diferentes fases da escrita (planificação, textualização e revisão), para a escrita como um processo recursivo e autorregulado e para a escrita criativa em particular.

As regências tanto na turma de Inglês como na turma de Espanhol foram bastante espaçadas no tempo. Devido à minha licença de maternidade, que teve início no mês de março, metade das regências ocorreram nos meses de janeiro e fevereiro e a outra metade em maio e em junho.

As atividades que implementei na turma de Inglês (B1) e de Espanhol (A2) foram diferentes; por um lado, tratava-se de alunos de níveis diferentes, sendo que para a turma de Espanhol implementei atividades mais básicas; por outro lado, os alunos tinham uma motivação para aprender igualmente diferente. A falta de motivação para a realização das tarefas e, conseqüentemente, para a aprendizagem era o grande problema que caracterizava a turma de Espanhol. Tal como já tinha analisado nos dados obtidos no questionário inicial, no capítulo I, a expressão escrita é uma área em que os alunos apresentavam muitas dificuldades e pela qual, além disso, não revelavam interesse. Uma vez que escrever não era a área que mais lhes aprazia, não estavam suficientemente motivados e resistiam à realização das tarefas. Por todas estas razões, o meu grande desafio com esta turma, para além de desenvolver a sua expressão escrita, que tinha de ser muito trabalhada, foi também motivar os alunos para a aprendizagem. Para tal foi necessário pensar em atividades diferentes, que permitissem envolvê-los na aula e que, por fim, os conduzisse a uma aprendizagem significativa.

Apesar da competência de escrita ter sido o foco principal de todas as aulas, também as restantes competências foram trabalhadas. Neste sentido, tive o cuidado de planificar aulas que abarcassem as competências de leitura; gramática e compreensão e expressão oral e escrita. Uma vez que o desenho das várias sequências didáticas que levei a cabo nas duas turmas foi baseado numa abordagem comunicativa, num enfoque por tarefas, a competência de escrita era frequentemente trabalhada como tarefa final. Assim, o “input” necessário para a

realização da tarefa final era fornecido aos alunos nas tarefas possibilitadoras através da prática das diferentes competências.

Apresento, de seguida, as atividades que desenvolvi nas aulas, os respetivos materiais e alguns exemplos de trabalhos de alunos. De salientar que apenas descrevo as atividades do projeto, pois as sequências didáticas abordaram mais conteúdos.

Farei também uma reflexão acerca das aulas dadas em Inglês e em Espanhol, uma vez que é meu objetivo ser uma professora crítica e reflexiva sobre as minhas práticas.

3.2.1. Intervenção pedagógica na turma de Inglês

Na turma de Inglês foram implementadas três sequências didáticas, sendo que a primeira e a segunda foram implementadas nos meses de janeiro e fevereiro respetivamente e a terceira e última sequência didática em junho.

A primeira sequência didática enquadrava-se no âmbito da unidade didática “Global Youth” sob o tópico “The secret life of teens”. Dado que verifiquei, nos resultados obtidos no questionário inicial aplicado aos alunos, que as estratégias menos utilizadas eram as metacognitivas, a sequência didática tinha exatamente como objetivo trabalhar a escrita processual faseada em três momentos: escrita guiada, colaborativa e independente. Com base nesta abordagem, levei os alunos a escreverem, em grupos de 3 alunos, um texto criativo, mais especificamente transformar uma carta num poema.

As atividades propostas foram estruturadas segundo o conceito *Curriculum Cycle*, defendido por Gibbons (2002), o qual pretendi implementar no meu projeto de intervenção, com o intuito de formar um escritor autónomo, numa perspetiva centrada no aluno. Como refere Gibbons (2002), é necessário trabalhar progressivamente a autonomia do aluno na produção linguística, através de um processo de *scaffolding*: “Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something, so that the learner will later be able to complete a similar task alone” (p. 10).

Com o objetivo de motivar os alunos, de ativar conhecimentos prévios, de desenvolver as suas competências orais e as suas capacidades de expressar e contrastar opiniões, projetei algumas imagens, as quais sugeriam que os jovens tinham problemas e fiz algumas perguntas aos alunos ao mesmo tempo que visualizavam as imagens (v. Anexo 6).

Os alunos leram de seguida um texto que abordava problemas vividos por cinco jovens. Cada jovem tinha publicado o seu problema numa revista e pedia ajuda/conselhos aos

leitores. Depois dos alunos lerem o texto, fizeram os exercícios de leitura sugeridos pelo manual: atribuir um título a cada fragmento; ligar as frases de forma a construir frases verdadeiras acerca do texto; completar frases com informação do texto; relacionar os conselhos dados com os respetivos problemas e identificar nos exemplos do exercício 4 estruturas para dar conselhos.

Para a realização das atividades de escrita, tinha recomendado aos alunos trazerem para a aula os seus dicionários, de modo a ajudá-los na produção dos seus textos.

Em grupos, os alunos responderam aos problemas dos jovens publicados na revista. Cada grupo tinha de responder ao problema de um jovem e seguir o modelo do texto apresentado no manual.

Com o objetivo de ajudar os alunos na fase de planificação e revisão do texto, entreguei-lhes uma ficha de trabalho (v. Figura 3). A atividade seguinte, que correspondia à escrita guiada, destacava precisamente as várias fases do processo de escrita. Os alunos aprenderam a planificar um texto, tomaram consciência da importância desta fase bem como da fase de revisão e reformulação de um texto: “effective writers are likely to think about and plan their writing, at least in a general way, before they begin. They understand that writing is a recursive process-that writers continually revise and edit at all stages of the writing process, from first draft to final product (Gibbons, 2002: 52). De forma a corrigir e a fazer a necessária revisão, os grupos trocaram entre si os textos produzidos e corrigiram-nos com o auxílio de um código (v. exercício 2 da ficha de trabalho). A revisão pode ir para além da correção de elementos de índole textual, implementando instrumentos de apoio à reformulação, como por exemplo fichas de auto-avaliação ou listas de verificação. Segundo Barbeiro (2003):

A autocorreção apoiada em listas de verificação ou fichas para auto-avaliação constitui, por conseguinte, um instrumento valioso para a revisão e pode desempenhar um papel importante no ensino-aprendizagem da expressão escrita. A correção pelo professor não constitui o único meio para activar a tomada de consciência em relação a falhas ou a outras possibilidades de desenvolvimento textual. A auto-avaliação e a autocorreção apoiadas podem ser adoptadas em determinados momentos com vista a proporcionar essa consciência (p. 105).

De seguida, reescreveram e reformularam o texto conforme a correção efetuada. O facto de serem os alunos a corrigirem os textos dos colegas segundo um código fornecido é um aspeto positivo, uma vez que contribuiu para o sentido de responsabilidade e autonomia do aluno. Como refere White (1980: 107-108), “The students themselves can check each other’s work (...) and it makes sense to direct the students to check their work for a given, limited number of items. (...) It is a good idea to develop a marking code, with such symbols as *T* for tense, *V* for verb form, *P* for preposition, and so on”.



1) Write an answer to the problems of young people. Try to follow these steps in writing your text:

- Think about the theme and write down the main ideas
- Make a selection of vocabulary you will use
- Organize your ideas taking into account the structure of the text
- Include some structures used to give advice
- After writing the text, read it again and if necessary rewrite it.

2) Exchange the text with another group and correct it according to the following code:

Voc	vocabulary
GR	grammar
V	verb
//	paragraph
/	pause
WO	word order
?	confusing
SP	spelling error
P	punctuation
...	lack of information
U	a new sentence is not required. Join the ideas

Adaptado de Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, Cadernos 2, 2001, pp. 69-89, Braga: Universidade do Minho (org. F. Vieira)

Figura 3: Ficha de trabalho relativa à unidade didática “Global Youth”

A atividade seguinte consistiu na audição de uma canção, a qual tinha por base vários objetivos, nomeadamente, praticar a compreensão auditiva dos alunos; explorar e interpretar figuras de estilo e consciencializar os alunos para a estrutura do poema. Além disso, visava prepará-los para a tarefa final: escrita de um poema e sua interpretação acompanhada por um

instrumento musical. Enquanto ouviam a canção, os alunos realizaram alguns exercícios de compreensão auditiva (v. Anexo 7). O vocabulário da canção foi explorado assim como algumas figuras de estilo, em particular, as metáforas. Como tarefa final, os alunos foram solicitados a estabelecer uma ponte entre os textos que leram do manual e a letra da canção que ouviram. Os alunos compararam o texto que escreveram, que consistia numa carta aconselhando um jovem a resolver o seu problema, com o poema da canção que ouviram na atividade anterior.

De forma a ajudar os alunos a fazer essa análise, entreguei uma ficha de trabalho, a qual continha uma tabela especificando as principais características dos 2 tipos de texto (v. Figura 4). Os alunos fizeram um visto nas características observadas e, seguidamente, com base nos pontos abordados na tabela, concluíram qual dos 2 textos era de facto um texto criativo. No exercício 3 os alunos chegaram ao conceito de escrita criativa.

1) Analyze the texts that you have written and complete the following table.

	Letter	Poem			
a) Are the sentences long?					
b) Are the sentences complex?					
c) Is the word order respected?					
d) Is the text presented in stanzas?					
e) Are there any rhymes?					
f) Are there metaphors?					
g) Is the message clear?					
h) Is the point of view subjective?					

2) Are your texts creative? Why or why not?

3) Now give a definition of creative text.

Figura 4 – Ficha de trabalho realizada pelos alunos para definição de escrita criativa

Uma vez definido o conceito de texto criativo, os alunos, em grupos de 3, transformaram o texto produzido na atividade 1 num poema. Fiz referência ao site *Free Rhyming dictionary* (www.rhymer.com) para que pudessem melhorar os respetivos poemas e enriquecê-lo com rimas; no entanto, salientei que a consulta do site era facultativa, uma vez que não é obrigatório um poema rimar. Após a criação do poema, os grupos trocaram os

textos entre si e corrigiram-nos com o mesmo código utilizado na atividade de escrita guiada. De seguida, cada grupo reescreveu e reformulou o poema de acordo com a correção efetuada.

Considero que esta atividade que consistiu na escrita colaborativa foi benéfica para os alunos, na medida em que esta etapa do *Curriculum Cycle* (Gibbons, 2002) proporciona inúmeras vantagens. Em primeiro lugar permite uma pluralidade de perspetivas; como em cada grupo resultará apenas um texto, todos os elementos têm de fundamentar as suas decisões e adotar critérios de decisão. De acordo com Barbeiro (2003): “A interação entre os sujeitos revela a resolução de problemas que vai decorrendo no desenrolar do processo, as propostas variadas que vão sendo formuladas, a argumentação que as fundamenta e que permitirá a tomada de decisão” (p. 151).

Como tarefa final, os alunos adaptaram o poema criado a uma canção e interpretaram-na utilizando um instrumento musical. Apresento de seguida um poema escrito por um dos grupos (v. Figura 5):

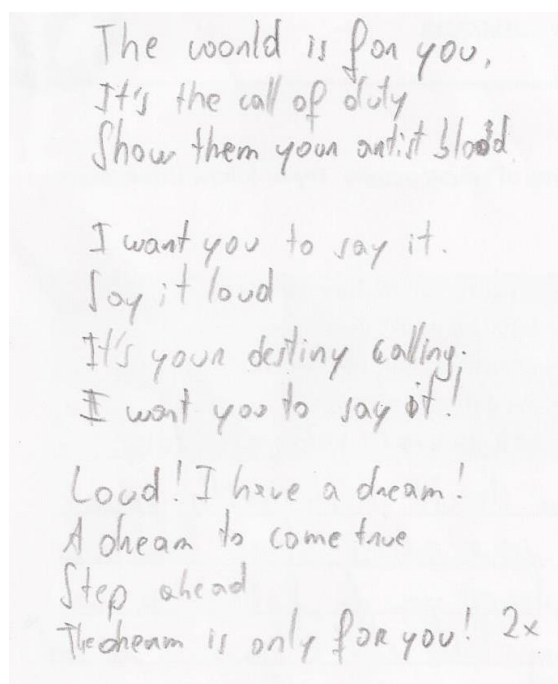


Figura 5- Exemplo de trabalho realizado pelos alunos (Inglês)

De modo a cumprir a última fase do *Curriculum Cycle* (Gibbons, 2002), que corresponde à escrita independente, os alunos, individualmente, optavam por escrever um poema ou um texto em prosa, descrevendo um problema que afetava a sua vida pessoal. Aqui deixo um exemplo de um texto em prosa escrito por uma aluna:

Hi!

I'm Bárbara and I'm 15 years old. I play volleyball since I was 9 years old.

It's very difficult to be a student athlete because practices last until late hours and I practice five times a week! At weekends we have a match; win or lose we still need to go home and study.

Me and parents we put a lot of pressure on me, in order to get good marks.

With volleyball I stay out of troubles but I don't go out with my friends often because I have practice or match in the next day and the free time I have I spend it studying.

So it's difficult to maintain balance between school and volleyball, because I have high expectation for my future and I want to become a better player in order to increase my team's power.

It's a very stressful life and because of that at the end of every term I'm always sick because of the exhaustion.

Figura 6- Exemplo de trabalho realizado pelos alunos (Inglês)

O processo de autorreflexão reviu-se sobretudo no preenchimento da grelha (v. Anexo 13) como última atividade e pretendeu, por um lado, dar a oportunidade ao aluno de autoavaliar o seu produto e levá-lo a refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Os alunos refletiram na aprendizagem conseguida, nas estratégias utilizadas e nas dificuldades sentidas, respondendo à seguinte questão: ficou satisfeito ou não com o produto que elaborou? Se sim ou se não, porquê? Citando Jiménez Raya (2006), “É crucial dar aos alunos oportunidades para pensarem acerca do seu processo de aprendizagem, de modo a que se tornem conscientes das suas próprias crenças e da forma como estas influenciam o que fazem para aprender uma língua”.

Destaco, igualmente, a integração dos vários domínios (oralidade, leitura, audição e escrita) na sequência didática e ainda o facto das atividades de escrita serem realizadas em pares ou em grupos de 3 elementos, o que favoreceu a cooperação, a negociação de saberes e o espírito de entreajuda.

De salientar que a sequência didática também visou trabalhar a competência comunicativa e estratégica do aluno. Estratégica, porque o obriga a recorrer a estratégias sócio-afetivas (pedir ajuda, trocar ideias durante o processo de escrita), a estratégias metacognitivas (refletir, organizar, planejar) e a estratégias de resolução de problemas de comunicação, nomeadamente de compensação, uma vez que na escrita o aluno deverá reformular, reescrever usando sinónimos para conseguir um produto sem repetições. Neste sentido, considero que esta sequência didática promoveu aprendizagens relevantes no âmbito da disciplina, pois trabalhou diferentes dimensões de uma aprendizagem estratégica. Considero que o treino estratégico das competências abordadas podem ser transferíveis para outras disciplinas, como por exemplo as de línguas.

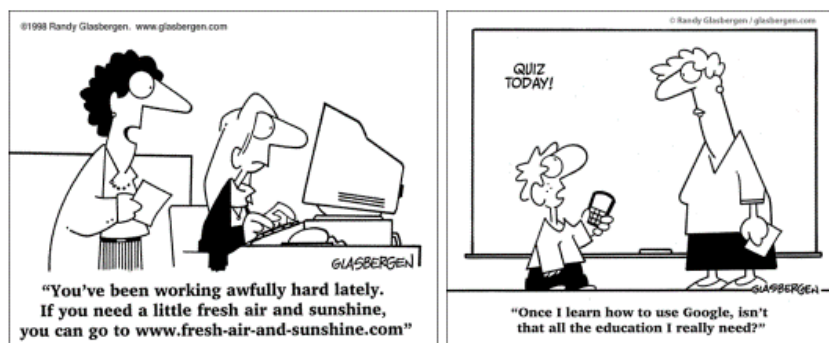
A segunda sequência didática que desenvolvi na turma de Inglês foi subordinada ao tema “The Technological World”. Competia-me fazer a introdução da unidade didática e abordar o item gramatical “Order of attributive adjectives”.

À semelhança do que tinha acontecido na sequência didática anterior, o objetivo das aulas era o desenvolvimento da expressão escrita dos alunos fundamentada nas práticas de escrita criativa.

Uma vez que a sequência didática se centrou fundamentalmente na expressão escrita, esta foi estruturada sequencialmente, bem como as atividades, que foram sequenciadas de modo coerente, tendo em conta o nível de complexidade das mesmas, da mais fácil à mais complexa. Assim sendo, a sequência didática teve início com a fase de motivação e ativação prévia de vocabulário, através da projeção de alguns *cartoons* da autoria de Randy Glasbergen, de forma a haver uma discussão sobre o tema das novas tecnologias (v. Figura 7).



Fonte: Cartoons and humorous illustrations by Randy Glasbergen



Fonte: Cartoons and humorous illustrations by Randy Glasbergen

Figura 7 - Cartoons de Randy Glasbergen alusivos às novas tecnologias disponível em <http://www.glasbergen.com/education-cartoons/>

Os alunos visualizaram de seguida um PowerPoint, o qual tinha como objetivo introduzir e explorar vocabulário referente ao mundo tecnológico (v. Anexo 8).

A compreensão leitora foi igualmente trabalhada nesta sequência didática; para tal os alunos leram um texto do manual sobre “Steve Jobs” e realizaram os exercícios de leitura correspondentes. Deste modo, os alunos compreenderam a importância que esta personalidade teve no mundo tecnológico, ao mesmo tempo que foi introduzido um novo item gramatical “Order of attributive adjectives”. Para praticar o novo item gramatical, distribuí a cada grupo de três alunos um envelope, o qual continha uma frase longa com vários adjetivos. A frase estava cortada e os alunos deviam organizá-la respeitando a sequência correta dos adjetivos.

Também o domínio da compreensão auditiva foi abrangido nesta sequência didática. Os alunos ouviram uma canção referente às tecnologias (*Ayo technology*, de Milow) e alguns exercícios acompanharam a audição (v. Anexo 9). Esta atividade para além de desenvolver a capacidade auditiva dos alunos, serviu para estabelecer uma ponte para o passo seguinte da aula. Os alunos tinham consciência da posição do autor da canção relativamente às tecnologias, que ele estava cansado do seu uso e que valorizava mais as relações afetivas. Neste sentido, os alunos compreenderam as vantagens e as desvantagens da revolução tecnológica, além do que ficaram com outro ponto de vista relativamente às novas tecnologias.

A tarefa final consistiu na escrita de um texto criativo argumentativo, em que os alunos imaginavam que eram inventores e inventavam algum objeto que fosse útil e revolucionário na vida das pessoas. Para tornar a atividade mais motivadora e interessante para os alunos, eles deviam criar um *slogan* e desenhar a sua invenção numa cartolina. No momento de cada grupo apresentar os seus textos, e para manter os restantes alunos com atenção, cada grupo mostrou primeiro o desenho para que os colegas adivinhassem do que se tratava e só depois leram o seu texto.

Para preparar e auxiliar os alunos na realização da tarefa final, apresentei um vídeo que abordava algumas das principais invenções ocorridas e que tiveram um enorme impacto na sociedade. Projetei também a imagem de alguns inventores famosos que eram abordados no vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=bNUfZ3_VkuE).

Apresento um exemplo de um trabalho de grupo, que resultou desta tarefa final (v. Figura 8):

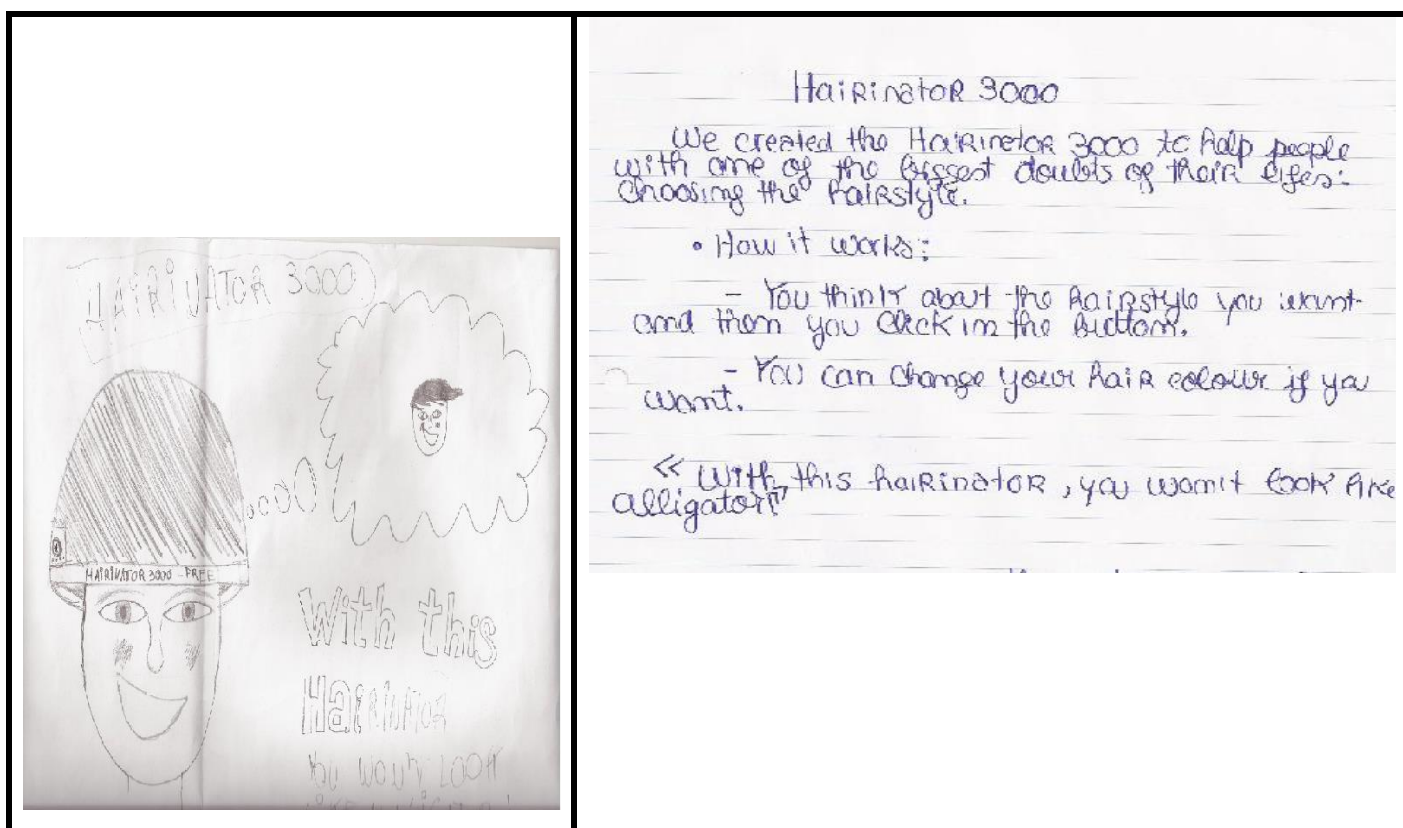


Figura 8- Exemplo de trabalho realizado pelos alunos (Inglês)

A última sequência didática que desenvolvi na turma de Inglês consistiu na abordagem da *short story* “*Mrs Bixby and the Colonel’s coat*” de Roald Dahl. Procurei, com esta sequência didática, despertar o interesse dos alunos para a leitura, com a implementação de atividades diversificadas e motivadoras para cada fase da compreensão leitora, ao mesmo tempo que trabalhava a escrita.

No que respeita à fase da pré-leitura, a qual tinha como objetivo captar a atenção e a curiosidade dos alunos para o conteúdo da história, os alunos fizeram especulações a partir do título. Como não tinham lido, deram várias sugestões, umas longe, outras muito perto da história original. Essa incerteza e a vontade de comprovar as suas especulações iniciais, conduziu a que cada grupo produzisse os resumos da sua parte com qualidade.

A leitura da obra concretizou-se na ficha de trabalho com exercícios de compreensão leitora (v. Anexo 10). Através desta ficha de trabalho os alunos tiveram a oportunidade de estudar e analisar a obra mais pormenorizadamente. Responderam a questões específicas sobre as personagens, o espaço e o tempo da ação; analisaram passagens e tomaram consciência dos diferentes acontecimentos da história. Concluída a análise detalhada da obra, os alunos realizaram a tarefa final, que consistia em escrever a continuação da história. Uma vez que esta tinha um final aberto, os alunos tinham a oportunidade, neste momento da aula, de pôr em prática a escrita criativa. Deviam imaginar possíveis situações, inserindo nos seus textos respostas a um conjunto de perguntas bem como um diálogo, uma vez que o objetivo final era a sua representação.

Como já referi em secções anteriores, são alunos com muitas capacidades e, como tal, o produto final foi de grande qualidade, como se constata no trabalho de grupo que se segue:

“**Narrator:** Betrayal and deception. This story is meant to illustrate the idea that turnabout is fair play when we start to deceive and betray one another. After all, Mrs. Bixby has been carrying on an affair for years behind her husband's back. She has been betraying him. And now, she has gotten a gorgeous mink coat from her lover. She has to deceive her husband in a way that will allow her to keep the coat without his knowing that she has been having this love affair. But it looks like Mrs. Bixby has the tables turned on his spouse. But did he? Did Mrs. Bixby finally get a taste of her own medicine? Or was all of this just a case of pure coincidence?”

Mrs. Bixby: Wait... is that the coat that the Colonel gave me?! No, it can't be!

Mrs. Pultney: Oh, I'm sorry Mrs. Bixby, did you say something?

Mrs. Bixby: Yes, as a matter of fact, I did! I said exactly what you heard, my dear. That is my coat!

Mrs. Pultney: There must be some mistake, Mrs. Bixby, this is my coat!

Mrs. Bixby: Oh no, I'm sure I am not mistaken!

Mr. Bixby: Hey! Come on, please! What is going on here? I was just treating an old patient, with some serious tooth diseases. Meanwhile, I heard your argument. I can't concentrate like this! What the hell is in your minds the talk so loudly in my workplace? Ah? It isn't a rhetoric question ladies. Are you going to tell me why? What's happening?

Mrs. Bixby: I have to find an excuse, Cyril must not find out about my previous affair with the Colonel. He may be stupid and he probably heard what I said to that piece of... how shall I call it? Disgusting meat. Oh no! Of course not! I am not those kinds of people who offend others for no reason.

Look at her! Thinking "I'm so fabulous! Now I have a new coat!"

My coat! My beautiful, my dazzling coat! How does she dare to do this to me?

Do you think you're pretty? Do you think you look presentable just by wearing this?

Believe me sweetie, that suits me better and everybody knows that. Anyways, I shall think of something to tell to my useless husband. I really want to keep this coat.

Narrador: Mrs. Bixby couldn't believe what her eyes were seeing. Though she hid her anger the best she could. But she ought to come up with a story to deceive her foolish husband. First, she considerate stating that she had followed him and saw him taking the coat. But then she came to the conclusion that that idea wasn't just predictable but preposterous. It made no sense, he would have seen her. And then, Mrs. Bixby had her Eureka moment. What if she said that when Aunt Maude was married she had had a love affair with a wealthy single Colonel. After eight years she finished the relationship and six months ago someone sent her a big box with an alluring, dazzling mink coat, as well as letter informing her that the Colonel had died and his last wish was to give her that coat in memory of the love he had always felt for her. But she was a widow now she didn't want to have anything to do with the Colonel any longer. As such, she decided to give her lovesome niece the coat and specifically asked her to go to a pawnbroker and at least get some profit out of it. However, the coat was so beautiful that the niece didn't want to give it away so she came up with the lost ticket story and you already know the rest. That was it! The perfect story to deceive a perfect fool.

Mrs. Bixby: What's wrong is that that is my coat on your assistant! What is she doing with my coat? Did you give this poor and ugly creature my magnificent coat?

Mr. Bixby: Your coat? My darling, what are you saying?

Mrs. Bixby: Yes, Cyril, my coat! My aunt was given that coat by a lover she had when she was young. She didn't want it anymore, now that she was a widow, so she told me to take it to a pawnshop in town and keep the money. But, look at it, it's the coat of my dreams! Oh, Cyril, I couldn't just leave it there!

Mr. Bixby: But, my dear wife, that's Mrs. Pultney's coat! I have nothing to do with it, I swear! You know that I would never lie to you. The pawnbroker hand me that beautiful neckpiece that I showed you a few minutes ago, don't you like it?

Mrs. Bixby: Well, that is impossible, Cyril. I specifically told the pawnbroker that I wished to see my coat again and that I would pick it up the following day. And no, I didn't like it.

Mrs. Pultney: I'm sorry, Mr. Bixby, I didn't mean to overhear your discussion, but can you please explain to me what is happening?

Mr. Bixby: Well, Mrs. Pultney, I wish I knew.

Mrs. Pultney: Mrs. Bixby seems upset. Was something I did?

Mr. Bixby: No, no, you shall not worry. It will all be okay. But, by the way, Miss Pultney, if I may ask, where did you get such a marvellous coat?

Mrs. Pultney: Oh, yes you may. I had been saving money for this purchase since my very first payday. I was finally able to buy it just last Thursday! It's ravishing, isn't it?

Mr. Bixby: Yes, yes, it's lovely, indeed.

Narrator: Believing in his wife's story, Mr. Bixby decides to go to the pawnshop and question the pawnbroker in order to reveal the truth about the situation they found themselves into.

**

Mr. Bixby: Good evening, sir. I came here this morning with a non-identified ticket. You gave me a neckpiece but my wife said me that had given you you a coat and thus that was object that you were supposed to you give in the morning. So, where is it?

Pawnbroker: Oh, I'm sorry, but I don't remember receiving any coat.

Mr. Bixby: My wife specifically told me that she handed you a very expensive mink coat that had sentimental family value to her, so this is a very important object and I wish to get it back, now!

Pawnbroker: Sir, your wife is probably confused, because, unfortunately, I didn't receive anything.

Mrs. Bixby: You must be kidding me! Yesterday I came here and gave you the coat, my expensive, beautiful coat!

Pawnbroker: Excuse me, my dear lady, I don't reckon you giving me anything.

Mrs. Bixby: I'm not crazy, if that's what you mean! And I'm a hundred per cent sure that I gave you my coat!

Pawnbroker: I repeat, I don't know what you're talking about! I'm sorry.

Mrs. Bixby: YOU'RE LYING, THIS IS UNBELIVANBLE I CAME HERE JUST TWO DAYS AGO!

Mr. Bixby: Darling, I think it's better if we head home. We'll come back tomorrow! And we'll bring the police with us if needed!

Pawnbroker: 300 dollars? C'mon 299? Okay, okay, I'll sell it for 290! Anyone?"

Figura 9- Exemplo de trabalho realizado pelos alunos (Inglês)

3.2.2. Intervenção pedagógica na turma de Espanhol

Tal como já mencionei no capítulo I referente à análise dos dados obtidos no questionário inicial, a expressão escrita era uma área em que os alunos apresentavam muitas dificuldades e que, além disso, não revelavam interesse. A atitude negativa que tinham em relação à escrita não permitia que se envolvessem nas atividades e, por conseguinte, que desenvolvessem com sucesso as suas competências. Motivá-los para a escrita é um trabalho exigente, que requer pensar em atividades que os envolvam e os estimulem, de forma a contrariar a tendência de negação da escrita.

Na turma de Espanhol foram implementadas três sequências didáticas, sendo que a primeira e a segunda decorreram nos meses de janeiro e fevereiro respetivamente e a terceira e última sequência didática em maio.

À semelhança do que aconteceu na turma de Inglês, também na turma de Espanhol as atividades de escrita que planifiquei seguiram o conceito *Curriculum Cycle* (Gibbons, 2002), isto é, a escrita desenvolvida em três momentos: escrita guiada, colaborativa e, por fim, independente, conduzindo, assim, à formação de um aluno autónomo.

Na primeira sequência didática pus em prática a escrita guiada. Os alunos tinham de escrever um correio eletrónico obedecendo a uma estrutura previamente definida. Também neste primeiro momento alertei-os para a escrita processual e para a importância das três fases exigidas na elaboração de um texto. Os alunos perceberam que era importante fazer sempre uma planificação e revisão do texto que produzem, pensar e escrever não eram atos simultâneos.

Alguns alunos conseguiram fazer a planificação, criaram um esquema como lhes tinha sugerido, selecionando a informação mais pertinente para incluir no texto. Relativamente à fase da revisão, forneci-lhes um código para que fossem eles próprios a proceder à correção dos textos dos seus colegas. O facto de serem os alunos a corrigirem os textos dos colegas segundo um código fornecido é um aspeto positivo, uma vez que contribuiu para o sentido de responsabilidade e autonomia do aluno. Considerando que a correção segundo um código foi positivo para promover a sua autonomia, tenho consciência, porém, que também teve os seus pontos negativos. Os alunos trocaram os textos com os colegas, mas a correção podia ser feita, em alguns casos, erradamente, induzindo em erro no momento da reformulação do texto. Se tivesse aplicado esta estratégia de revisão do texto em outra sequência didática, certamente, faria de maneira diferente. Após a revisão, os textos seriam lidos oralmente, de modo a comprovar a sua correção e só depois seriam devidamente

reformulados. Apesar de não ter aplicado esta estratégia de revisão em outras sequências, facto que se deveu à implementação de outras atividades, considero-a muito positiva, pois fomenta a autonomia do aluno e, sobretudo, permite ao aluno ter consciência do erro evitando-o em produções textuais futuras.

Na primeira sequência didática que lecionei introduzi uma nova unidade didática “De Viaje”. Com o objetivo de motivar os alunos, de ativar conhecimentos prévios, de desenvolver as suas competências orais e as suas capacidades de expressar e contrastar opiniões, os alunos ouviram alguns sons relativos a aviões e aeroportos. De seguida, os alunos visualizaram um vídeo em Espanhol (https://www.youtube.com/watch?v=S19Gd3J4_cc), o qual abordava o tema viagens, mais propriamente, os procedimentos necessários para fazer uma viagem de avião. Assim sendo, através do vídeo, os alunos tiveram conhecimento do vocabulário e das ações necessárias para a realização de uma viagem de avião, como por exemplo, as informações que constam no bilhete de avião; a reserva do bilhete pela Internet; os diferentes espaços que constituem um aeroporto e as respetivas funções, etc. A visualização do vídeo foi acompanhada por uma tarefa de exercícios de exploração de vocabulário (v. Anexo 11)

Os alunos realizaram alguns exercícios do manual para ampliar e consolidar o vocabulário do tema “De viaje”. Estes exercícios foram importantes porque englobavam vários domínios, nomeadamente, auditivos, de compreensão leitora e gramaticais. Relativamente ao exercício gramatical, e uma vez que já tinham conhecimento dos tempos verbais no passado, os alunos apenas identificaram e contrastaram os diferentes tempos verbais (*pretérito indefinido; pretérito perfecto y pretérito imperfecto*).

Os exercícios de compreensão leitora tinham como objetivo preparar e guiar os alunos para a tarefa seguinte, que consistia na escrita de um correio eletrónico fazendo uma reclamação a uma companhia aérea (v. Figura 10). O exercício escrito foi feito em pares, no final os alunos trocaram e corrigiram os textos entre si com a ajuda de um código. Após a correção, os alunos reescreveram os seus textos.



1) Escribe un correo electrónico a una compañía aérea haciendo una reclamación: hicieron un viaje en avión, pero el vuelo tuvo un retraso de dos horas y las maletas todavía no llegaron. Intenta seguir estos pasos en la redacción de tu texto:

- Piensa en el tema y anota las ideas principales
- Haz una selección de vocabulario que vas a utilizar
- Organiza tus ideas, tomando en consideración la estructura del texto
- Incluye en el texto las estructuras de saludar y despedirse
- Después de escribir el texto, lee de nuevo y si es necesario vuelve a escribirlo.

De:

Para:

Asunto:

Mensaje:

2) Cambie el texto con otro grupo y corríjalo de acuerdo con el siguiente código:

Voc	vocabulario
GR	gramática
V	verbo
//	párrafo
/	pausa
OP	orden de las palabras
?	confuso
EO	error ortográfico
P	puntuación
...	falta de información
U	no es necesario una nueva frase Junte las ideas

Adaptado de Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, Cadernos 2, 2001, pp. 69-89, Braga: Universidade do Minho (org. F. Vieira)

Figura 10- Escrita de uma reclamação a uma companhia aérea

A segunda sequência didática incidiu sobre o domínio cultural, uma vez que abordou o tema “Os caminhos de Santiago de Compostela”. Nesta sequência pus também em prática o conceito do *Curriculum Cycle* (Gibbons, 2002) e se na primeira os alunos tinham já experimentado a escrita guiada, nesta segunda sequência didática experimentaram a escrita colaborativa e a escrita independente. No sentido de aprofundar os conhecimentos culturais e desenvolver as competências socioculturais dos alunos, projetei um PowerPoint sobre os caminhos de Santiago de Compostela. Os alunos tomaram consciência da lenda de Santiago, dos símbolos, do mapa com as várias rotas, das diferentes etapas e formas de fazer o caminho. De seguida, implementei a escrita colaborativa e em grupos de três, os alunos escreveram um texto, no qual deviam imaginar que eram peregrinos e que faziam o caminho de Santiago em equipa (v. Figura 11). No texto deviam relatar os seguintes aspetos: de que forma e em quantos dias fizeram o caminho; quais foram as etapas; as experiências vividas; que sentimentos experimentaram; que pessoas conheceram; que histórias de vida mais lhes surpreenderam.

Apresento um exemplo de um trabalho de grupo:

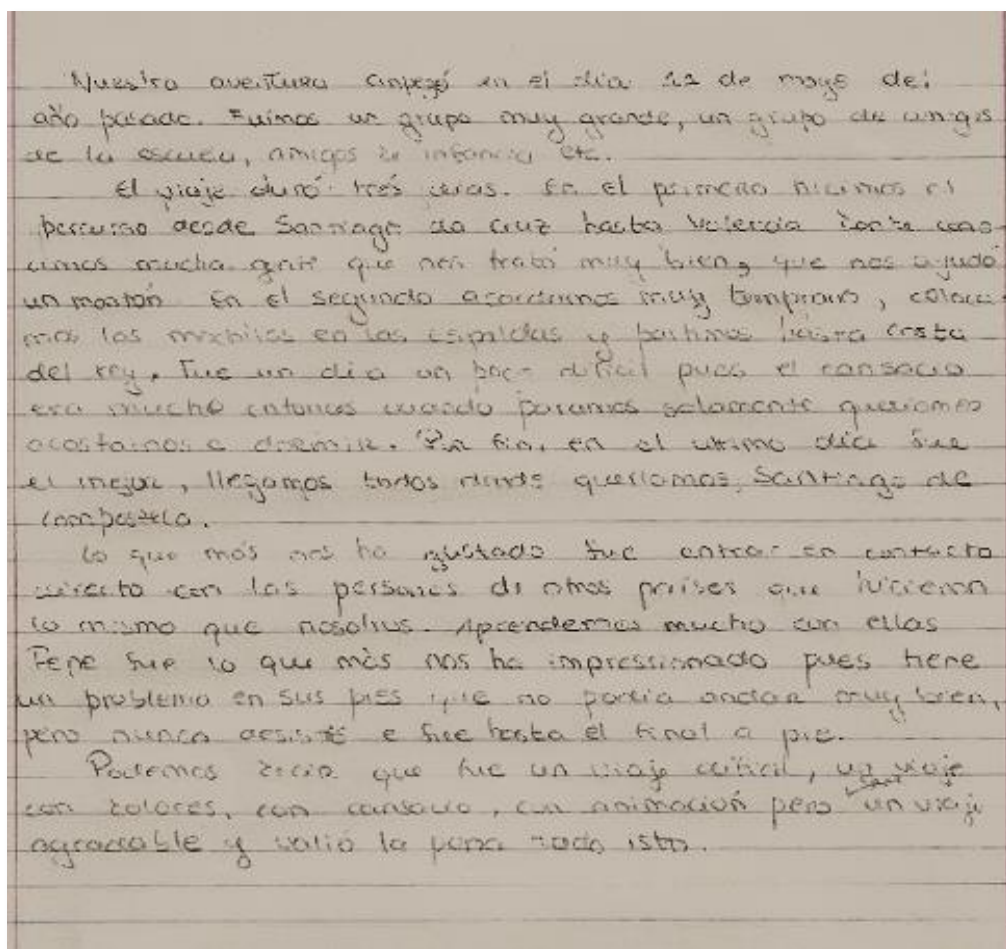


Figura 11- Exemplo de um trabalho realizado pelos alunos (Espanhol)

Após a produção do texto em grupo, projetei uma tabela (v. Figura 12), no sentido de consciencializar os alunos para as diferenças dos dois textos que criaram (o email que escreveram para a companhia aérea fazendo uma reclamação, no qual tinham já definida a planificação do texto, com todos os assuntos que deveriam tratar; o segundo texto criado foi o texto de grupo, no qual imaginavam que tinham feito o caminho de Santiago) e para a definição de escrita criativa.

Analiza los textos que escribiste y completa la siguiente tabla.

	Correo electrónico	Texto narrativo
Lenguaje		
Mensaje		
Subjetividad		
Objetividad		
Imaginación		

Da una definición de texto creativo.

Figura 12- Exercício para definição de escrita criativa

Após concluírem a escrita colaborativa, teve lugar a última fase do *Curriculum Cycle*, ou seja, a escrita individual, em que os alunos de forma independente e autónoma escreveram um texto, imaginando uma cidade que visitaram (v. Figura 13). Nele relataram as suas experiências e o que mais impacto lhes causou. Apresento de seguida um exemplo de um texto produzido por um aluno:

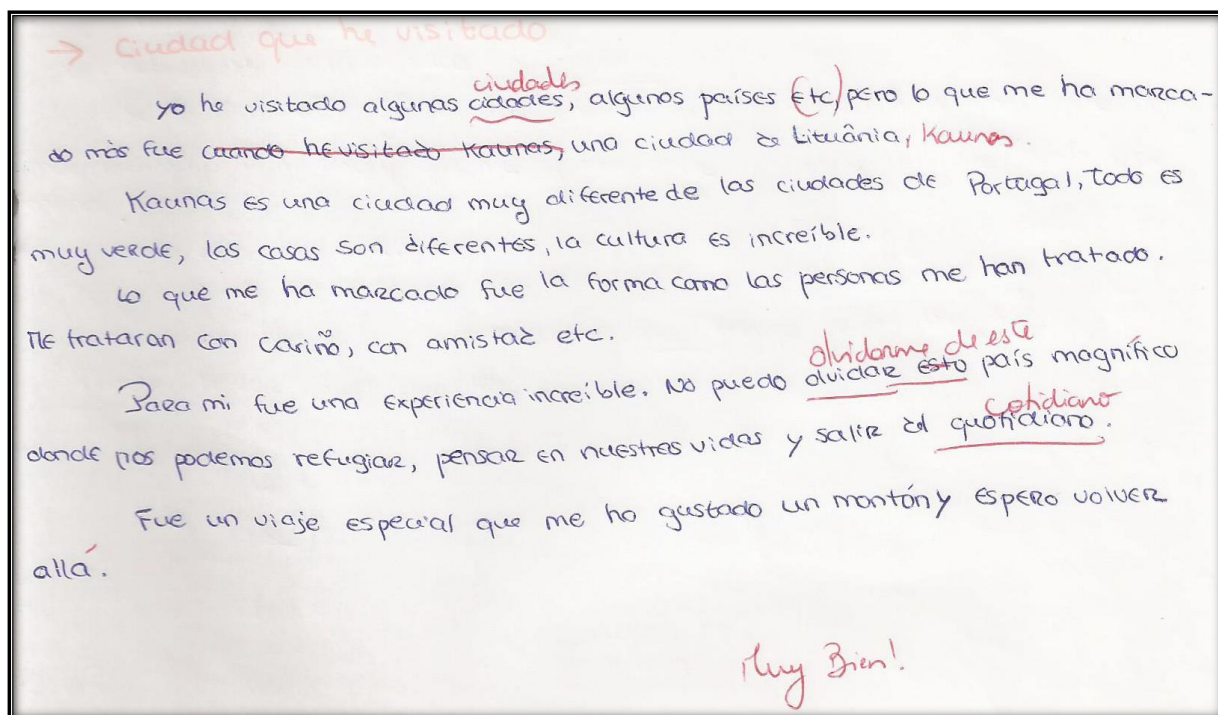


Figura 13- Exemplo de um trabalho realizado pelos alunos (Espanhol)

Na última sequência didática que lecionei na turma de Espanhol, abordei o tema das viagens. Apesar de o tema ser parecido ao da primeira sequência didática, na verdade, uma nada tinha a ver com a outra. Se o objetivo da primeira sequência didática era a aprendizagem do léxico relativo às viagens de avião e aos aeroportos, a segunda visava mais o domínio cultural, com a abordagem dos diferentes destinos hispano-americanos.

Há temas que por si só tem muito potencial, quer para explorar com várias atividades, quer para motivar os alunos e o tema “viagens” é disso exemplo. É um tema que me agrada bastante e que à partida também ia agradar aos alunos. Quem não gosta de conhecer novos países, novos povos e novas culturas?

Podia abordar vários assuntos, desenhar várias sequências didáticas, no entanto, optei por mostrar aos alunos cinco países, cuja língua oficial é o Espanhol. Através de um PowerPoint mostrei vários exemplos de destinos turísticos, apresentei vídeos com músicas e danças típicas de cada país bem como abordei algumas festas típicas. O PowerPoint tinha também como objetivo preparar os alunos para a tarefa final, que consistia em construir, em grupos, uma história solucionando uma peripécia ocorrida num país de língua Espanhola. Como afirma Bordón:

Trabajar en grupo es importante porque el aprendizaje está impulsado por las actividades que el alumno realiza en el marco del grupo, es decir en colaboración con otros estudiantes. De este modo, el aula adquiere rango de espacio real para la interrelación, constituyéndose en un medio que puede propiciar la aparición de lengua auténtica, enfocada a satisfacer necesidades de comunicación entre los interactuantes (Bordón, 2007:125).

Deste modo, criei cinco peripécias diferentes que correspondiam aos cinco países abordados no PowerPoint, para que os alunos praticassem a escrita e a escrita criativa em particular. Apresento de seguida um exemplo (v. Figura 14), sendo que as restantes peripécias surgem em anexo (v. Anexo 12).

Peripécia 1: Pérdida de las maletas

Has ido 7 días de vacaciones a México. Cuando llegas al destino, constatas que perdiste las maletas. Construye una historia en la que cuentes como has vivido estos días en un nuevo país sin tus maletas.

Cumple los requisitos del recuadro.

- Escoge los personajes (tú y tu novia/o; tú y tu familia; tú y tus amigos;...)
- Descripción general del país (datos relevantes; símbolos;...)
- Policía
- Ciudad de México
- Los Mariachi
- Final trágico

Figura 14- Atividade de escrita criativa “Pérdida de las maletas”

Os textos criados foram muito interessantes e isso deveu-se, no meu entender, ao entusiasmo dos alunos na realização das tarefas propostas (v. Figura 15). Os resultados positivos obtidos vêm comprovar uma vez mais, que quando os alunos gostam das atividades, o produto final é sempre de grande qualidade. Pelo contrário, quando os alunos não manifestam agrado e consideram uma atividade enfadonha, os resultados ficam sempre aquém das expectativas. Esta atividade de escrita em particular, constituía um desafio e potenciava a sua capacidade de imaginar. Imaginar que já estiveram num determinado país, que conheciam os seus principais pontos turísticos, que sucedia um problema durante a viagem e que tinham de resolvê-lo. Tudo isto motivou os alunos para a escrita e, no final, os grupos apresentaram textos bem elaborados, revelando a sua capacidade de ousar e de imaginar como demonstra o exemplo abaixo.

Has ido 7 días de vacaciones a España. Tu novio se enamora perdidamente por otra mujer y ya no quiere volver a casa.

Construye una historia en la que cuentes como todo sucedió y qué vas a hacer para resolver la situación.

Cumple los requisitos del recuadro.

- Escoge los personajes (tú y tu novia/o; tú y tu familia; tú y tus amigos,...)
- Descripción general del país (datos relevantes: símbolos,...)
- Atractivos turísticos: La Puerta del Sol; Mérida
- Madrid
- Fiesta San Fermín
- Final trágico

yo y mi novia fuimos de vacaciones a España durante 7 días en el verano pasado. Nos quedamos un día en cada ciudad. Empezamos por la capital Madrid donde visitamos la plaza del Sol y el museo del Prado. En el segundo día fuimos a Sevilla y visitamos el patio de las Indias. Con el tercer día viajamos por Pamplona por la fiesta de San Fermín. Durante la noche de terror mi novio se enamoró de otra chica y me dejó en la plaza.

Al final tuve que volver a casa sola y él se quedó en España con su nueva chica bonita.

Pasado dos días me ha enviado un mensaje a decir que se quedaba muy feliz y que no volvería nunca más.

Figura 15- Exemplo de um texto criativo realizado pelos alunos da peripécia “Tu novio se enamora de outra mujer” (Espanhol)

3.3. Avaliação da intervenção

Durante a minha intervenção apliquei instrumentos de avaliação processual e de desempenho que me permitiram, por um lado, refletir sobre as minhas práticas pedagógicas, nomeadamente atividades que implementava, a metodologia e as estratégias que utilizava nas aulas. Por outro lado, estes instrumentos de autorregulação permitiram-me também ter acesso ao lado do aluno, ter consciência do seu ponto de vista relativamente à recetividade das atividades implementadas, às suas dificuldades, às aprendizagens conseguidas e, sobretudo, à sua perceção sobre a sua evolução ao nível da competência de escrita. Além disso, os alunos tinham nestes instrumentos a oportunidade de verificar a sua própria aprendizagem, tomando consciência das suas dificuldades e progressos.

Os questionários de autorregulação e as grelhas de correção dos trabalhos realizados pelos alunos foram utilizados ao longo da minha intervenção e aplicados sempre no final de cada sequência didática.

A estrutura dos questionários de autorregulação foi igual para as duas turmas, diferenciando-se apenas na língua utilizada, sendo que para a turma de Inglês a língua utilizada foi o Inglês e para a turma de Espanhol, como eram alunos de nível A2, a língua materna. Os questionários estavam divididos em duas partes: a primeira parte incidia sobre a competência de escrita em particular, em que os alunos faziam a sua autoavaliação da escrita e refletiam sobre as atividades de escrita implementadas na aula; a segunda parte do questionário prendia-se com os conteúdos lecionados, em que os alunos avaliavam a sua participação, as atividades desenvolvidas e opinavam sobre as suas dificuldades e aprendizagens conseguidas (v. Anexos 13 e 14).

3.3.1 Questionários de autorregulação na turma de Inglês

O primeiro questionário de autorregulação na turma de Inglês foi aplicado no final da primeira sequência didática, que se enquadrava no âmbito da unidade didática “Global Youth” sob o tópico “The secret life of teens”. Esta sequência desenrolou-se em cinco aulas de sessenta minutos, pelo que me foi possível lecionar vários conteúdos e implementar diversas atividades, sendo que apenas apresento as atividades relativas ao meu projeto, como de resto tive a oportunidade de referir no ponto 3.2. Implementação do Plano de Intervenção.

Os resultados obtidos no questionário de autorregulação no final desta sequência didática foram bastante positivos (v. Tabela 4), facto que não me surpreendeu até pelo próprio

decorrer das aulas, pois percebia que os alunos assimilavam com relativa facilidade os conteúdos lecionados. Como já tive a oportunidade de referir, os alunos de Inglês eram bastante motivados, tinham muita vontade de aprender e quase todas as atividades propostas eram realizadas com eficiência e entusiasmo.

	A lot	Not much	Nothing
I liked the proposed activities.	14	0	0
I am capable of writing a poem.	10	4	0
I learned new words.	12	2	0
I was available to work with my colleagues.	14	0	0

Tabela 4: Opinião dos alunos de Inglês sobre as atividades implementadas na primeira sequência didática

Nesta sequência didática, os alunos tinham que escrever um poema relativo aos problemas que os jovens enfrentam nos dias de hoje e todos os alunos referiram no questionário que ficaram muito satisfeitos com o texto que escreveram, argumentando que foi uma boa oportunidade para poder usar a imaginação, a criatividade, aprender mais vocabulário e expressar sentimentos e opiniões.

A tarefa final, que consistiu na escrita do poema e a sua interpretação, foi a atividade que mais motivou os alunos. Os alunos estavam entusiasmados na criação do poema; alguns consultaram o site *Free Rhyming dictionary* (www.rhymer.com), que lhes tinha indicado para criar rimas e enriquecer os seus poemas. Decidi aproveitar o facto de alguns alunos tocarem instrumentos para interpretarem o poema e adaptá-lo a uma canção que gostassem. Um grupo, por exemplo, adaptou o poema criado a uma canção dos *Coldplay*. Este foi para mim o ponto mais alto da aula, verificar que o que planifiquei deu resultado e ver o entusiasmo dos alunos na criação e interpretação musical do poema. No final da implementação da sequência didática, a maioria dos alunos manifestou na autoavaliação ser capaz de escrever um poema, sendo que apenas quatro alunos referiram que ainda não se sentiam devidamente preparados para o fazer. Os alunos referiram também que aprenderam novo vocabulário no decorrer da sequência didática.

A segunda sequência didática que desenvolvi na turma de Inglês foi subordinada ao tema “The Technological World”. Esta sequência foi mais curta do que a primeira, uma vez que se estendeu apenas por três aulas de sessenta minutos; à semelhança do que tinha acontecido na primeira, houve uma boa receptividade dos alunos às atividades implementadas nas aulas. Como se pode observar na tabela 5, todos os alunos referiram que gostaram das atividades realizadas e que ficaram muito satisfeitos com o texto produzido. O texto criativo que tinham de escrever era um texto argumentativo, no qual, na pele de um inventor/cientista, inventavam algum objeto que fosse útil e revolucionário para a vida das pessoas. Verifiquei no decorrer da aula que os alunos estavam muito motivados e entusiasmados na produção do texto, como depois verifiquei na análise dos resultados do questionário de autorregulação. Os alunos tiveram a oportunidade de pôr em prática a escrita criativa, de desenvolver a sua capacidade de imaginar, criar e de ousar. Foram estas as principais razões que evocaram para justificar a sua satisfação na criação do texto criativo argumentativo.

Os conteúdos léxicais foram igualmente muito bem assimilados pelos alunos. Tratava-se de um tema que agradava aos alunos e com o qual eles estavam muito familiarizados. O vocabulário e os conceitos abordados não eram novos nem desconhecidos e mesmo tratando-se da língua inglesa, os alunos assimilaram com sucesso o léxico referente ao mundo tecnológico, pois era um assunto que fazia parte do seu dia-a-dia e da sua rotina. Como se pode verificar na tabela 5, todos os alunos dizem compreender as vantagens e as desvantagens do uso das novas tecnologias.

	A lot	Not much	Nothing
I liked the proposed activities.	11	0	0
I understood the advantages and disadvantages of using the new technologies.	11	0	0
I am capable of writing a creative text.	9	2	0

Tabela 5: Opinião dos alunos de Inglês sobre as atividades implementadas na segunda sequência didática

A terceira e última sequência didática que desenvolvi na turma de Inglês consistiu na abordagem da *short story* “*Mrs Bixby and the Colonel’s coat*” de Roald Dahl. Tratava-se de uma sequência didática completamente diferente das duas anteriores, na medida em que era uma obra literária e como tal implicava introduzir atividades diferentes daquelas que os alunos tinham experimentado nas duas sequências didáticas anteriores. Para esta última sequência foi também meu intuito implementar atividades diversificadas, motivadoras para cada fase da compreensão leitora e que despertasse o interesse dos alunos para a leitura da obra. Contudo, as opiniões dos alunos ao contrário do que sucedeu nas sequências anteriores, não foram unânimes. Embora a maioria dos alunos (13) referisse no questionário de autorregulação que tinha gostado das atividades propostas, 2 alunos manifestaram que tinham gostado pouco.

Considero, no entanto, que houve aprendizagens significativas alcançadas pelos alunos no que se refere aos pontos principais da obra. A maioria dos alunos (14) referiu que era capaz de identificar o tema, as personagens, o tempo e o espaço da história, sendo que apenas 1 aluno manifestou ainda não ser capaz. Também a maioria dos alunos (12) compreendeu o conteúdo da história, eram capazes de fazer o resumo da história e de escrever a continuação da história a partir do seu final.

O que os alunos sublinharam e avaliaram como negativo na sequência didática foi a aprendizagem do léxico. Como se pode verificar na tabela 6, metade dos alunos considerou que as aulas em que foi abordada a *short story*, pouco ou nada lhes proporcionou aprendizagem de léxico novo. Uma vez que eram alunos do nível B1 de Inglês, com uma extensa área vocabular, consideraram que as aulas não lhes trouxeram novas aprendizagens em termos lexicais. Contudo, considero que se tivesse analisado mais em pormenor algumas passagens e excertos da obra, a opinião dos alunos seria diferente, na medida em que a obra contém uma linguagem com termos e expressões robustos e, por vezes, distanciada da língua Inglesa contemporânea.

	Muito	Pouco	Nada
Gostei das atividades propostas.	13	2	0
Sou capaz de identificar o tema, as personagens, o tempo e o espaço da história.	14	1	0
Compreendi o conteúdo da história.	12	3	0
Sou capaz de fazer o resumo da história.	11	4	0
Aprendi léxico novo.	8	6	1
Sou capaz de escrever a continuação de uma história a partir do seu final.	12	3	0

Tabela 6: Opinião dos alunos de Inglês sobre as atividades implementadas na terceira sequência didática

Comparando as dificuldades sentidas pelos alunos nas atividades de expressão escrita na primeira sequência com a da segunda sequência didática, verifiquei que houve uma evolução significativa nos resultados obtidos no que concerne aos tópicos “falta de ideias”, “falta de imaginação” e “criatividade” como se pode observar no gráfico 7. Na segunda sequência didática, a maioria dos alunos continuou a referir que a sua maior dificuldade era a organização das ideias e expressar-se com clareza; no entanto, a falta de ideias e a falta de imaginação deixaram de ser um problema para a maior parte dos alunos, sendo que na segunda sequência didática 2 dos alunos referiram falta de ideias e apenas 1 frisou a falta de imaginação e de criatividade. Esta evolução dos alunos relativamente à falta de imaginação e de criatividade deve-se, no meu ponto de vista, à natureza da tipologia textual que diferiu nas duas sequências didáticas. A motivação e o entusiasmo dos alunos em imaginar que eram cientistas foi notório, assim como a diversidade de novos artigos/produtos que eles tinham em mente para revolucionar a vida das pessoas.

A imaginação e a criatividade são fatores essenciais nas práticas de escrita criativa e quando os alunos se sentem motivados, embrenham-se na realização das tarefas e surgem trabalhos de elevada qualidade. No entanto, considero que pode haver obstáculos na hora de produzir textos criativos, como por exemplo, a escassez de tempo para a realização das tarefas

e a ansiedade de as acabar atempadamente. Quando os alunos realizavam tarefas de escrita na aula, tinham de cumprir o tempo estipulado e esse fator pode ter sido, na minha opinião, negativo para os alunos. Será que as ideias, a imaginação e a criatividade surgem num ambiente de pressão, com tempos determinados para a finalização das tarefas? Estou certa que não. Apesar dos textos produzidos pelos alunos nas aulas serem de qualidade, facto que se deve também às suas elevadas capacidades de aprendizagem e de trabalho, a verdade é que quando criavam textos em casa, estes eram mais extensos, com menos erros linguísticos e, sobretudo, mais criativos. A escrita não é experienciada por todas as pessoas da mesma forma. Há indivíduos que se concentram facilmente, as ideias e a imaginação fluem com naturalidade; outros há que o ambiente circundante desempenha um papel crucial e precisam de um ambiente calmo e isolado para escrever e criar os seus textos. Para estes uma sala de aula não será certamente o local mais apropriado para desenvolver uma escrita de qualidade.

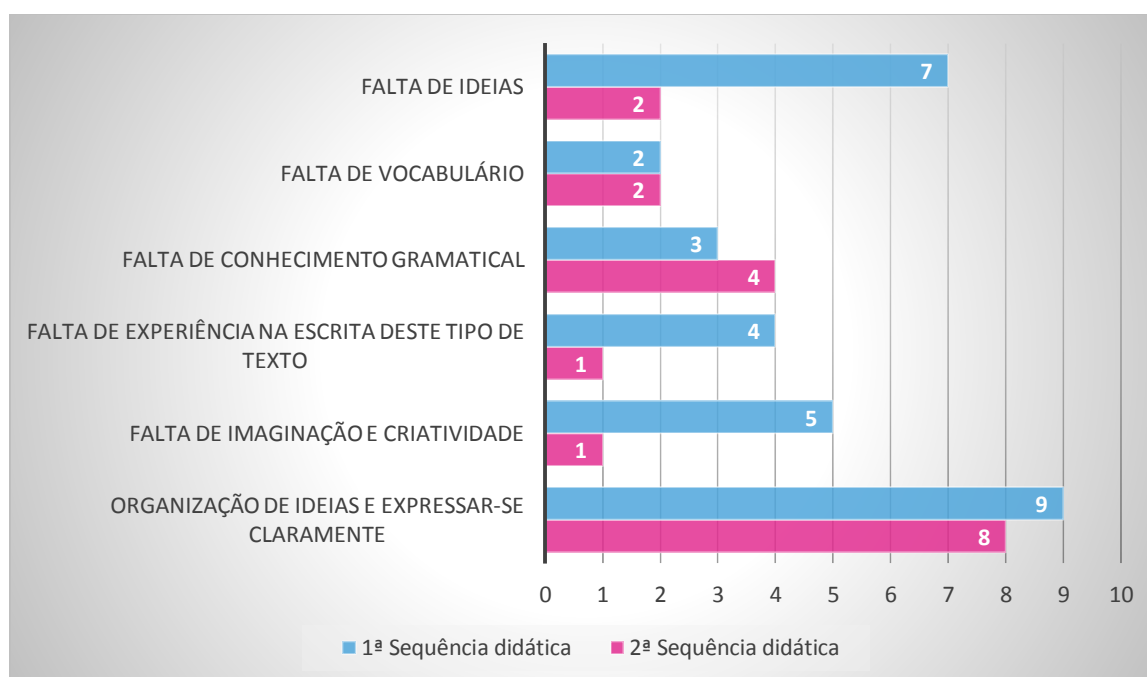


Gráfico 7- Principais dificuldades nas atividades de escrita na 1ª e 2ª sequências didáticas dos alunos de Inglês

Outra questão fundamental que abordava o questionário de autorregulação (v. Anexo 13) era precisamente as estratégias utilizadas pelos alunos à hora de escrever. Pretendia com esta questão recolher informação sobre o processo de escrita dos alunos, se efetivamente planificavam o texto antes de o redigirem, se o reviam no final da textualização, se utilizavam

outras fontes para gerar ideias (dicionário, caderno ou o manual), se expressavam nos textos que escreviam as suas opiniões e experiências pessoais e se trocavam ideias e pontos de vista com a professora e os colegas. Para além de esta questão me ter permitido recolher informação essencial no decurso da minha intervenção, considero que também foi muito útil para os alunos, na medida em que fê-los ganhar consciência das diferentes fases da escrita (planificação, textualização e revisão), de que a escrita é um processo recursivo, que devem rever o texto continuamente em todos os passos da escrita, do rascunho ao produto final e dos diferentes fatores que dificultam o seu processo de escrita.

Os resultados obtidos a esta questão revelaram-se muito equilibrados nas duas primeiras sequências, sendo que na última sequência didática houve uma perceção de evolução, como se vê pelos resultados da tabela 7. Pela observação direta das aulas e de sequência para sequência didática verificava, com agrado, que os alunos cada vez usavam mais as estratégias para a produção escrita, nomeadamente, a planificação, troca de ideias com a professora, com os colegas e conseguiam expressar as suas opiniões e experiências pessoais nos textos que escreviam. Houve uma evolução considerável no que toca à importância que atribuíam à fase da planificação. De salientar que a planificação do texto era feita pela maioria dos alunos oralmente, pelo que os alunos partilhavam ideias e selecionavam informação relativamente ao seu tema oralmente, apenas poucos alunos faziam a planificação no caderno, também pela escassez do tempo disponível.

	1ª Sequência didática (janeiro)	2ª Sequência didática (fevereiro)	3ª Sequência didática (junho)
Planificar a escrita.	8	8	14
Usar fontes para gerar ideias (dicionário, caderno, manual).	5	6	6
Trocar ideias com a professora e com os colegas.	6	4	4
Expressar opiniões e experiências pessoais.	10	6	12
Rever o texto (correção e reescrita).	12	7	9

Tabela 7: Evolução dos alunos de Inglês na utilização de estratégias de escrita

3.3.2. Questionários de autorregulação na turma de Espanhol

O primeiro questionário de autorregulação aplicado na turma de Espanhol foi no final da segunda sequência didática. Pelo facto da primeira e segunda sequências se complementarem, pois eram as duas subordinadas ao tema “De viaje”, apliquei apenas um questionário de autorregulação que abordou as atividades desenvolvidas nas duas sequências didáticas.

Os dados que recolhi do primeiro questionário de autorregulação não foram muito satisfatórios como se pode verificar na tabela 8, sobretudo, no que toca aos conteúdos gramaticais e de escrita guiada, que consistia na carta de reclamação à companhia aérea. Apesar da maioria dos alunos (11) ter gostado das atividades que implementei nas aulas, 6 alunos referiram que gostaram pouco ou nada.

	Muito	Pouco	Nada
Gostei das atividades propostas.	11	5	1
Compreendo a diferença entre <i>pretérito perfecto e pretérito indefinido</i> .	10	7	0
Aprendi novas palavras.	14	3	
Sou capaz de ir ao aeroporto para realizar uma viagem de avião.	16	0	1
Sou capaz de escrever uma reclamação.	11	7	0
Aprofundei os meus conhecimentos sobre os caminhos de Santiago.	16	1	0

Tabela 8: Opinião dos alunos de Espanhol sobre as atividades implementadas nas 1ª e 2ª sequências didáticas

Os alunos da turma de Espanhol tiveram algumas dificuldades na realização das tarefas de escrita. Pelos dados obtidos no questionário de autorregulação, a maioria dos alunos refere a falta de ideias como sendo a principal dificuldade no desenvolvimento da expressão escrita. A falta de imaginação e criatividade assim como a organização de ideias e o expressar-se com clareza, são também dificuldades apontadas pelos alunos como se pode verificar no gráfico 8. Como referi no ponto anterior em relação à turma de Inglês, considero que o facto de se estipular tempo aos alunos para cumprirem determinada tarefa pode ser um fator negativo e um obstáculo à sua imaginação e criatividade. Pergunto-me se as ideias, a imaginação e a criatividade surgem num ambiente de pressão, com tempos determinados para a finalização das tarefas? Estou certa que não. Os alunos têm ritmos e modos de trabalho diferentes e se para alguns as ideias surgem com naturalidade, outros há que preferem produzir os seus textos num ambiente calmo e sem pressões de tempo. Apesar destes alunos terem a capacidade de imaginar e de criar, a sala de aula pode ser um entrave à realização de textos criativos de qualidade.

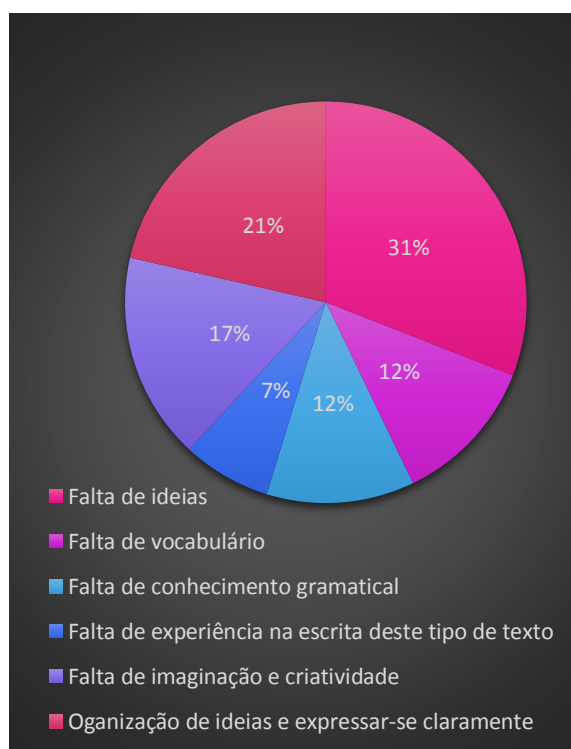


Gráfico 8: Principais dificuldades nas atividades de escrita dos alunos de Espanhol

Relativamente às estratégias de escrita, a maioria dos alunos referiu que a estratégia de escrita que mais utilizava era a troca de ideias com a professora e com os colegas. Outra estratégia muito utilizada e mencionada por 12 alunos prendia-se com o expressar de opiniões e experiências. Um resultado que me surpreendeu foi o facto de a maioria dos alunos ter expressado que cumpria as diferentes fases da escrita: 12 alunos referiram que planificavam a escrita e 9 alunos reviam o texto após a redação.

Como o gráfico 9 comprova, a evolução foi notória na utilização de outras estratégias de escrita como expressar opiniões e experiências pessoais, organizar ideias e expressar-se claramente. O mesmo não aconteceu com a fase da revisão do texto. Não houve evolução quanto a esta etapa da escrita processual se comparamos a primeira e a última sequência didática, sendo que o mesmo número de alunos (9) referiu que não revia o texto após a redação. Uma possível justificação para estes resultados poderá ter sido o facto de ter dado aos alunos na primeira sequência didática as instruções necessárias para levar a cabo a realização do texto e de lhes ter fornecido um código de correção para reverem os seus textos. No entanto, na segunda sequência didática em que os alunos experimentaram a escrita colaborativa e a escrita independente, verifiquei na observação direta das aulas que muitos alunos não reviam o seu texto, o ato de escrita completava-se na textualização, não reliam nem reformulavam o texto se necessário. O código que lhes forneci para correção do texto, levou os alunos a fazerem a revisão do texto, como na segunda sequência não tinham o código, simplesmente não procederam à sua reformulação.

Ao contrário do que aconteceu com a fase da revisão, na segunda sequência didática mesmo não lhes tendo fornecido nenhum esquema com os pontos que tinham de abordar no texto, os alunos planificaram o seu texto, tiravam notas, fizeram um esquema com as várias ideias dos elementos do grupo e trocavam ideias com a professora e os colegas. Houve uma clara evolução quanto à fase da planificação do texto como tive a oportunidade de constatar nos resultados obtidos na terceira sequência didática.

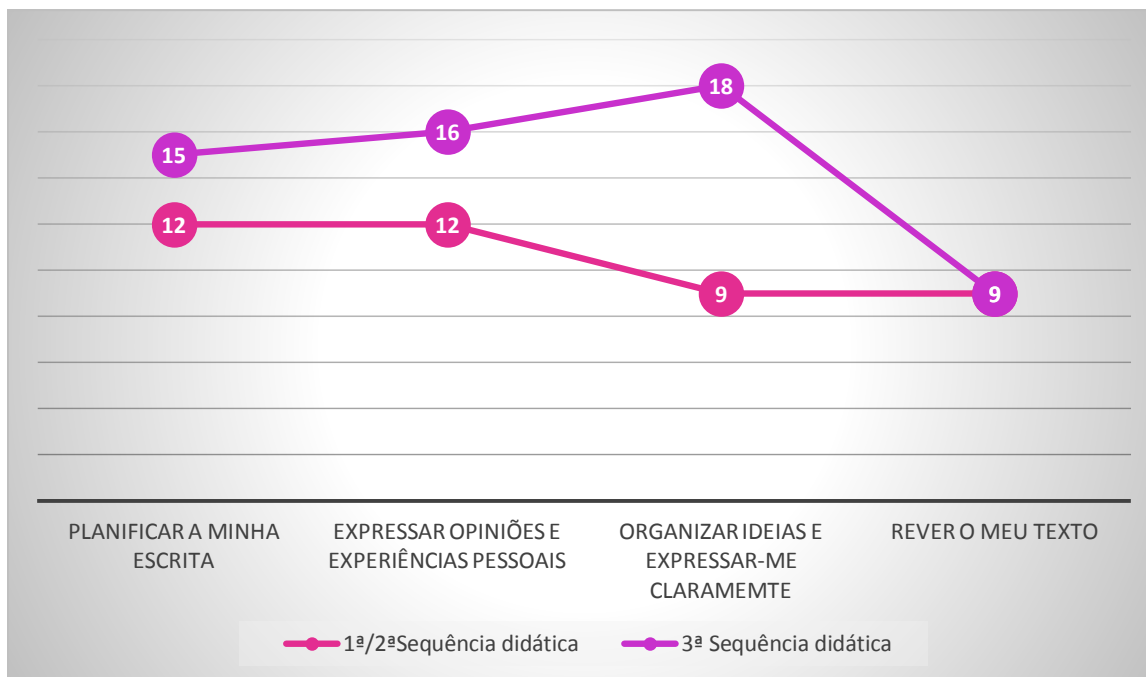


Gráfico 9: Evolução dos alunos de Espanhol na utilização de estratégias de escrita

3.4. Análise dos trabalhos realizados pelos alunos

Para avaliar os trabalhos realizados pelos alunos elaborei, durante a minha intervenção pedagógica, uma grelha de avaliação de textos (v. Anexo 15), que contemplava diferentes parâmetros: seleção de vocabulário; ortografia; pontuação; correção morfosintática; coerência e coesão textual; relação com o tema proposto; originalidade/criatividade e capacidade crítica.

3.4.1. A turma de Inglês

Os trabalhos apresentados pelos alunos foram de grande qualidade e a evolução foi notória de trabalho para trabalho. Na turma de Inglês, a evolução destacou-se mais na parte criativa, na originalidade, na capacidade crítica; a nível lexical e pragmático não houve grande evolução, uma vez que o patamar no qual se encontravam já era elevado. Como eram bons alunos à disciplina de Inglês, possuíam muito vocabulário, conheciam bem as regras gramaticais e os textos que produziam refletiam esses conhecimentos, com adequação ao tema proposto, correção morfosintática e coerência textual (v. Anexo 16).

O primeiro trabalho de escrita criativa produzido pelos alunos de Inglês foi a escrita de um poema. Os poemas não foram muito extensos, pois cada grupo criou um poema com apenas 2 ou 3 estrofes (v. Anexo 17). Uma vez que vários alunos da turma de Inglês tocavam algum instrumento musical, propus que o poema fosse adaptado à letra de uma canção. Apesar de tocarem vários instrumentos, como o violino, guitarra ou o piano, quase todos os grupos acompanharam a apresentação do poema com viola. Os alunos estavam muito entusiasmados na construção do poema e tentavam construir rimas, pois o objetivo era cantar o poema. Decidi aproveitar um talento dos alunos ao mesmo tempo que os motivei para a realização da tarefa. Na minha opinião foi das aulas mais interessantes que lecionei durante a implementação do meu projeto de intervenção. Consegui proporcionar aos alunos uma atividade diferente e motivadora, que os envolveu, sendo eles o centro do processo de ensino-aprendizagem.

O segundo trabalho de escrita criativa consistia na escrita de um texto criativo argumentativo, em que os alunos imaginavam que eram inventores e inventavam algum objeto que fosse útil e revolucionário na vida das pessoas. Para tornar a atividade mais motivadora e interessante, criaram um *slogan* e desenharam a sua invenção numa cartolina. Como era de esperar, os resultados foram muito bons. Mais uma vez os alunos ficaram muito entusiasmados com a tarefa proposta e como o texto foi feito em grupos, permitiu a troca de opiniões e muitas ideias surgiram dentro dos grupos, sobre qual o objeto futurista a inventar. De facto, e como tenho vindo a referir no presente relatório, os alunos de Inglês eram muito motivados, interessados e apresentavam um excelente aproveitamento, por isso o resultado de cada tarefa que lhes propunha era sempre de muita qualidade. Nesta tarefa, em particular, muitas e interessantes ideias surgiram (v. Figura 8), como por exemplo, um grupo inventou um objeto que permitia alterar o tamanho de pessoas e objetos e outro grupo inventou um coletor de hidrogénio (v. Anexo 18).

O terceiro trabalho de escrita criativa consistia em escrever a continuação da *short story* “*Mrs Bixby and the Colonel’s coat*” de Roald Dahl. Apesar das minhas expectativas serem elevadas devido aos trabalhos apresentados pelos alunos nas sequências didáticas anteriores, os resultados obtidos na última sequência didática não foram os esperados. As últimas aulas de Inglês que lecionei foram em junho e corresponderam às últimas aulas do ano letivo. O facto de serem os últimos dias de aulas antes das férias, somando o cansaço que já era notório, levou, na minha opinião, a que os resultados não fossem aquilo que esperava e a que os alunos já me tinham habituado. Três aulas não foram suficientes para abordar uma *short story* na íntegra, além de que os alunos não tiveram o tempo necessário para realizarem

a tarefa final e criarem o seu texto. Apenas um grupo concluiu a tarefa; os restantes grupos não conseguiram. Apesar do meu apelo e da professora da turma para enviarem por email os textos (era o último dia de aulas), só um grupo enviou.

3.4.2. A turma de Espanhol

De salientar que os trabalhos apresentados pelos alunos de Inglês eram muito equilibrados, o que resultava do seu aproveitamento à disciplina ser muito semelhante. O mesmo não acontecia com os alunos de Espanhol. Era uma turma heterogénea em termos de aproveitamento, com alguns alunos interessados, motivados, e com outros alunos muito desmotivados para a aprendizagem e para a realização das tarefas que lhes eram propostas. Estes últimos não se interessavam pelas atividades de expressão escrita, manifestavam no decorrer das aulas e nos questionários de autorregulação o seu desinteresse pela escrita. Como referi no capítulo 3 procurei implementar atividades diversificadas e atrativas no intuito de captar a sua atenção, de os motivar e de conseguir mudar a sua opinião relativamente às atividades de expressão escrita. No entanto, tenho consciência, até pelos resultados obtidos no questionário de autoavaliação final, que não consegui mudar a opinião de alguns alunos, não consegui incutir nestes o gosto pela escrita, tal era a sua desmotivação. Por mais que tentasse implementar atividades atrativas e diversificadas, não conseguiam prender a atenção desses alunos. Como não se sentiam interessados nem motivados para a execução das tarefas, consequentemente, os resultados não eram os melhores.

Sendo uma turma heterogénea, os trabalhos apresentados eram também muito diferentes. Havia alguns alunos que produziam textos de grande qualidade em termos lexicais e pragmáticos e outros havia que criavam textos muito aquém do esperado, apresentando problemas ao nível do desenvolvimento de ideias, da correção morfossintática, da capacidade crítica, da originalidade e da coesão e coerência textual (v. Anexo 19). Estas diferenças tornaram-se nítidas, sobretudo, aquando da fase da escrita individual na segunda sequência didática, em que os alunos de forma independente e autónoma escreveram um texto, imaginando uma cidade que visitaram. Mesmo nas atividades de escrita colaborativa, as quais eram realizadas em grupo, tinha de estimular constantemente esses alunos para a realização das atividades, caso contrário, eram os outros colegas do grupo que executavam as tarefas.

Um texto criativo produzido pelos alunos de Espanhol abordava o lendário e famoso caminho de Santiago de Compostela, no qual deviam imaginar que eram peregrinos e que faziam o caminho de Santiago em equipa (v. Anexo 20). No texto imaginavam a forma como tinham feito a viagem; em quantos dias fizeram o caminho; quais foram as etapas; as

experiências vividas; que sentimentos experimentaram; que pessoas conheceram; que histórias de vida mais lhes surpreenderam. Confesso que fiquei surpreendida com os textos produzidos pelos alunos, foram bem-sucedidos. Por um lado, é um tema atual e familiar dos alunos e, por outro lado, as atividades anteriores à produção do texto, que consistiu na construção da lenda de Santiago a partir da projeção de uma sequência de imagens e na exploração de um PowerPoint, foram interessantes e conseguiram motivá-los para a criação do texto.

Outro texto criativo realizado pelos alunos de Espanhol consistiu em construir, em grupos, uma história solucionando uma peripécia ocorrida num país de língua Espanhola. Os textos criados pelos alunos foram bons e revelaram originalidade e criatividade como se pode ver no exemplo de trabalhos realizados pelos alunos que apresento em anexo. (v. Anexo 21)

3.5. Descrição e análise dos questionários finais

No final da minha intervenção apliquei um questionário (v. Anexo 22) em ambas as turmas, no intuito de perceber em que medida a implementação do meu projeto de intervenção contribuiu ou não para o desenvolvimento das competências de expressão escrita dos alunos através da modalidade da escrita criativa. Neste sentido, o questionário final consistiu em quatro questões e todas elas focaram exclusivamente a competência escrita. Foi dada aos alunos a oportunidade de se autoavaliarem, pois pretende-se que os alunos sejam capazes de proceder à avaliação (auto e hetero) de modo a que possam evoluir na aquisição das suas competências e sejam capazes de se desenvolver como “participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 2).

Pela análise dos resultados obtidos nesse questionário, verifiquei que, no final da minha intervenção, a maioria dos alunos referiu compreender o conceito de escrita criativa e ser capaz de escrever um texto criativo como se pode constatar nos gráficos 10 e 11.

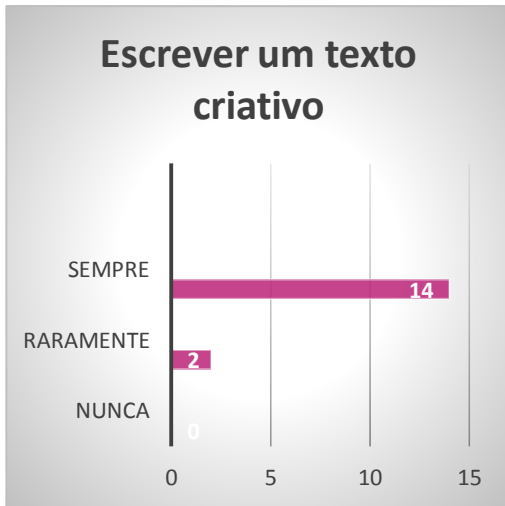


Gráfico 10: Opinião dos alunos de Inglês sobre a criação de um texto criativo

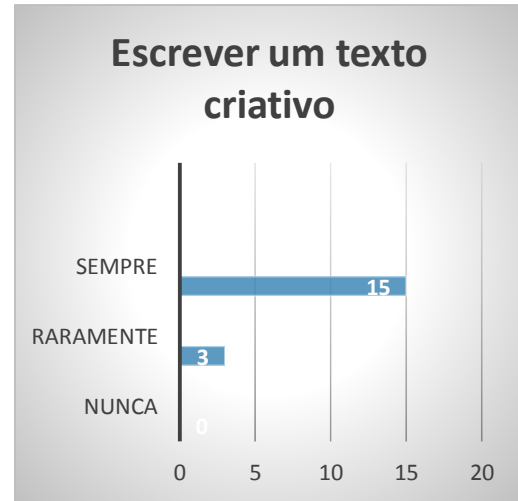


Gráfico 11: Opinião dos alunos de Espanhol sobre a criação de um texto criativo

Relativamente aos alunos de Inglês, nível 6, continuação (B1), os conhecimentos que possuíam da língua inglesa eram vastos, a motivação para aprender era muita e a conjugação de todos esses fatores permitiram-me desenvolver mais facilmente a competência escrita dos alunos. No final da minha intervenção, considero, portanto, que os resultados foram positivos como se pode observar no gráfico 12 que se segue:

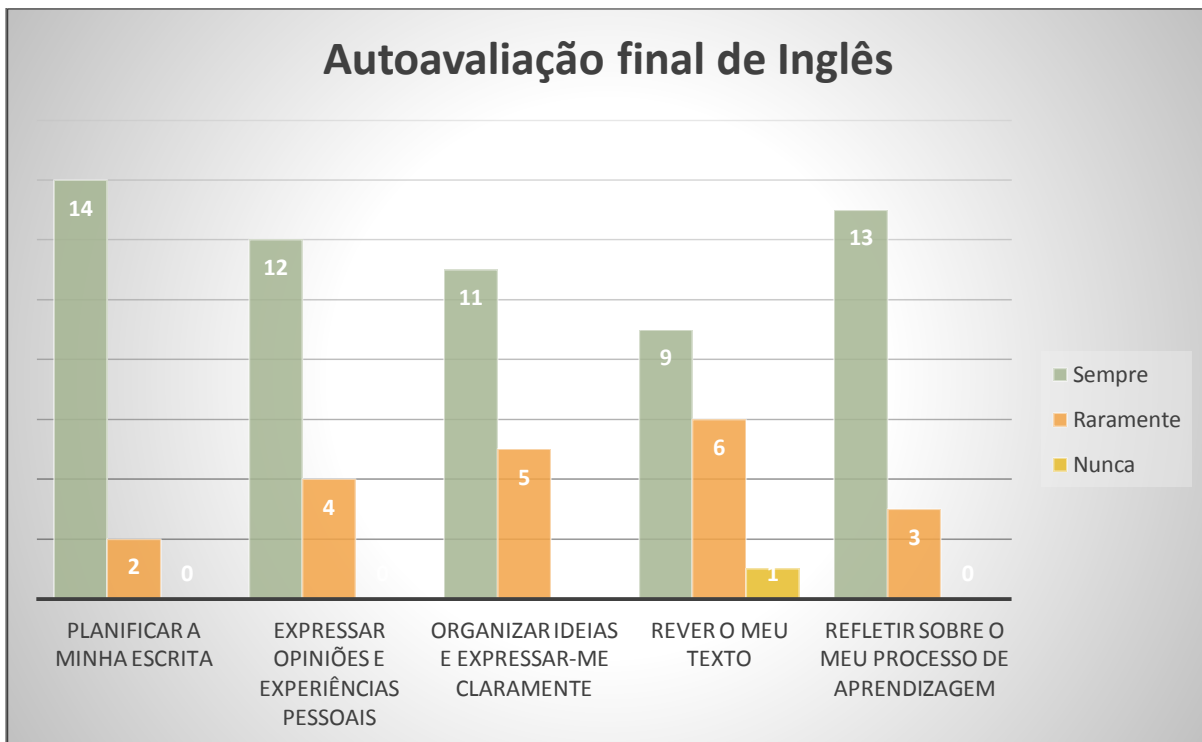


Gráfico 12: Autoavaliação final dos alunos de Inglês (questionário final)

Em todas as aulas tive em atenção o meu projeto de intervenção, desenvolvi em todas, como tarefa final, a escrita criativa chamando a atenção dos alunos para as diferentes fases da escrita. Implementei três atividades de escrita criativa na turma de Inglês. No primeiro bloco de aulas, os alunos transformaram um texto narrativo, mais propriamente uma carta, num poema. A segunda atividade, implementada no segundo bloco de aulas, consistiu na escrita de um texto em que os alunos, na pele de um inventor, criavam um objeto que fosse útil para a sociedade e para a vida das pessoas. Por último, no terceiro bloco de aulas, e uma vez que tinha abordado uma *short story*, os alunos tinham de escrever a continuação da história. Quando lhes sugeri estas atividades de escrita criativa, os alunos ficaram entusiasmados e motivados na sua produção, tentando sempre aperfeiçoar o seu produto final. Na fase de autorreflexão e de avaliação das atividades, a maioria dos alunos referiu que gostou das atividades implementadas e dos textos que escreveram, pois conseguiram expressar as suas opiniões e, sobretudo, desenvolver a sua criatividade e imaginação.

Os alunos manifestaram que gostaram das atividades que implementei nas aulas, não tendo elegido uma em detrimento das outras; pelo contrário, os resultados obtidos no questionário de autoavaliação final mostram que as três atividades foram do seu agrado. À pergunta “As atividades que levamos a cabo na aula de Inglês ao longo do ano letivo centraram-se no domínio da expressão escrita criativa. Quais foram as atividades que mais gostaste? Porquê?” colocada no questionário final, as respostas obtidas não são unânimes. Quatro alunos dizem que gostaram de escrever um texto sobre um objeto futurista; cinco alunos referem que gostaram de escrever a *short story* e sete alunos, o maior número, dizem que gostaram de escrever o poema e de o cantar.

Pelos dados obtidos no questionário de autoavaliação, no final da minha intervenção, a maioria dos alunos dizem ser capazes de planificar a sua escrita, e apenas dois alunos mencionam que raramente planificam. Igualmente, dois alunos dizem que ainda não são capazes de escrever um texto criativo; os restantes, pelo contrário, referem que são capazes. Cinco alunos não são capazes de organizar ideias e expressar-se claramente e quatro alunos referem que têm dificuldades em expressar opiniões e experiências pessoais.

Destaque para a fase de revisão do texto que não foi bem assimilada pelos alunos, sendo que sete dizem que raramente ou nunca revêm o texto, o que significa que o seu processo de escrita fica finalizado após a textualização.

Relativamente à turma de Espanhol, são alunos de nível A2 e, portanto, procurei adequar as atividades de escrita que propus aos seus conhecimentos da língua espanhola. Uma das atividades de escrita criativa surgiu no seguimento da abordagem dos Caminhos de

Santiago. Os alunos escreveram um texto em que imaginavam que eram peregrinos e fizeram o caminho, devendo relatar todos os acontecimentos a um nível imaginário, como por exemplo, quantos dias foram, que pessoas e que histórias mais lhes marcaram, entre outros aspetos.

Constato pelos dados obtidos na autoavaliação dos alunos relativamente à sua produção escrita, que apesar de alguns alunos reconhecerem as vantagens da escrita criativa no desenvolvimento da sua competência escrita e de se sentirem motivados, outros alunos há que não se sentem motivados para a escrita e, portanto, ainda não conseguem escrever um texto com qualidade. Como tive oportunidade de referir anteriormente, o meu grande desafio com a turma de Espanhol foi, precisamente, a motivação dos alunos para escrita e para a escrita criativa, em particular. Para alcançar este objetivo, foi necessário planificar atividades interessantes e motivadoras, de modo a cumprir um dos objetivos que tracei no plano de intervenção “promover a autonomia do aluno na escrita criativa através de atividades motivadoras”. Considero que consegui, com as minhas aulas, mudar a opinião da maioria dos alunos relativamente à escrita, no entanto, ainda quatro alunos responderam no questionário final que continuam a não gostar de escrever.

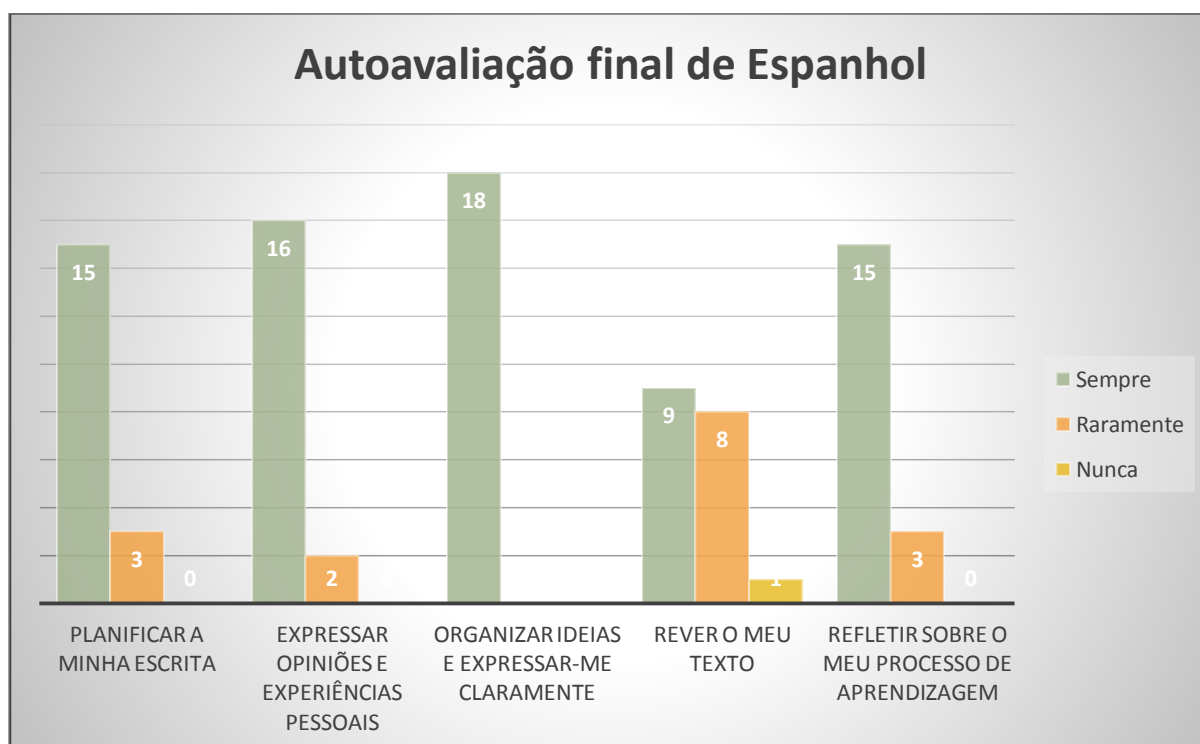


Gráfico 13: Autoavaliação final dos alunos de Espanhol (questionário final)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente relatório pretendi refletir sobre o tema da escrita criativa como recurso facilitador do processo de ensino-aprendizagem da escrita em Língua Estrangeira. Apesar da escrita criativa ainda não ter um lugar de relevo nos programas nacionais de língua estrangeira, foi meu intuito, com a criação e implementação deste projeto de intervenção, abrir horizontes e perspetivar a escrita criativa como uma estratégia pedagógica que potencia a capacidade criadora e crítica dos alunos e que, efetivamente, pode conduzir ao desenvolvimento da sua competência de escrita. Como Nascimento e Pinto (2003: 22) defendem, “a língua não é apenas tradição e rotina; é, também, espaço de criatividade e inovação.”

No plano de intervenção traçado no início do ano letivo, propus-me atingir determinados objetivos; fazendo um balanço final, considero que cumpri, de um modo geral, o que estipulei inicialmente. Na fase de pré-intervenção comecei por diagnosticar as principais dificuldades dos alunos nas tarefas de expressão escrita, caracterizar as suas representações sobre o seu perfil como aprendentes e aferir a utilização de estratégias no domínio da expressão escrita, pontos que correspondem aos objetivos 1, 2 e 3 do plano de intervenção. Estes objetivos traçados inicialmente concretizaram-se, quer pela implementação dos questionários, quer pela observação direta das aulas através de uma ficha de observação. A aplicação destes dois instrumentos permitiu-me conhecer os alunos de Inglês e de Espanhol e tomar consciência que se tratava de duas realidades distintas. O facto de ter trabalhado com duas turmas diferentes foi muito positivo, pois tive a oportunidade de contactar com realidades distintas, com alunos muito diferentes, com níveis de dificuldade igualmente diferentes. Esta heterogeneidade, que me enriqueceu enquanto professora mas também enquanto pessoa, levou-me muitas vezes a refletir sobre quais os métodos pedagógicos adequados a utilizar na hora de tratar com alunos tão diferentes. Será que devia aplicar a mesma tipologia de atividades para as duas turmas? Mas se caso aplicasse as mesmas atividades, não estaria a desmotivar os alunos para a aprendizagem? E o que fazer com ritmos de aprendizagem diferentes? Deveria dirigir a minha atenção para os alunos com mais dificuldades, ficando os restantes entregues a si próprios? Todas estas dúvidas que foram surgindo no decorrer da implementação do projeto fizeram-me perceber que um professor não se constrói somente com conhecimentos científicos, pelo contrário. Durante a minha ação pedagógica constatei que necessitava também dos conhecimentos pedagógicos e didáticos para apoiar a minha prática e, sobretudo, para saber gerir uma sala de aula. Qualquer professor deve possuir

conhecimentos pedagógicos e didáticos, de forma a saber orientar e motivar os seus alunos para a aprendizagem. Além disso, tais conhecimentos são indispensáveis para promover aulas interessantes e implementar atividades motivadoras para os seus alunos. Neste sentido, na fase de intervenção, procurei promover a autonomia dos alunos na escrita criativa através de atividades motivadoras e fomentar a reflexão sobre a escrita como um processo recursivo e autorregulado (v. objetivo 4 e 5 do plano de intervenção).

Durante a implementação do Projeto, a escrita e a escrita criativa tornaram-se o foco das aulas e de todas as atividades implementadas. Em todas as aulas tive em atenção o meu projeto de intervenção, desenvolvi em todas, como tarefa final, a escrita criativa, chamando a atenção dos alunos para as diferentes fases da escrita. Pelos resultados obtidos ao longo da intervenção, constatei que os alunos evoluíram na competência de escrita e na produção de textos criativos, como de resto se pode constatar na análise das produções escritas dos alunos. No decorrer do processo, os textos que produziam eram planificados oralmente antes da sua textualização; as ideias, os sentimentos, o conhecimento que possuíam de si mesmos e do mundo eram transmitidos nos textos que criavam, porque tal como Cassany (1999:16) refere “Escribir es también un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a los otros.”

De sequência para sequência didática os alunos produziam textos com mais criatividade, com mais potencial imaginativo e mais ousados. Estes resultados devem-se, na minha opinião, à implementação de atividades diversificadas e motivadoras, a par com outras atividades realizadas fora do contexto sala de aula, como foi o caso da palestra de escrita criativa realizada pela prof. Paula Guimarães. A prof. Paula Guimarães, professora da Universidade do Minho, foi minha professora de mestrado de algumas unidades curriculares e, como também leciona escrita criativa, convidei-a para falar aos alunos sobre este conceito tão em voga atualmente. A conjugação de todos estes fatores contribuiu para que no final da intervenção, a maioria dos alunos referisse serem capazes de escrever um texto criativo.

Foi um ano longo, de muito trabalho e muitas coisas aconteceram pelo caminho, que me fizeram, por vezes, esmorecer. Porém, não desisti, porque desistir é sempre mais fácil, mas não é esse o caminho que devemos seguir. Quando lutamos e nos esforçamos para atingir um objetivo damos mais valor, por isso, dou valor a este mestrado por todo o conhecimento e toda a experiência que me proporcionou. Tenho um conhecimento científico muito mais amplo e, sobretudo, implementei um projeto que ajudou a desenvolver as competências dos

alunos ao nível da expressão escrita, ao mesmo tempo que contribui para serem mais autónomos face às suas aprendizagens.

No decorrer do percurso muitas dúvidas e questões se levantaram, levando-me a refletir continuamente acerca da minha ação pedagógica. A reflexão foi, sem dúvida, uma das ferramentas de aprendizagem mais importantes utilizada no decorrer da implementação do projeto, quer no meu percurso, quer no percurso dos alunos. No meu caso em particular, foi através da reflexão que analisei sempre a minha ação, o meu papel junto dos alunos, que procurei corrigir erros e melhorar as minhas práticas. Foi através dela que muitas vezes me questioneei: será que o Projeto que desenhei estava efetivamente a ajudar os alunos a escrever melhor e com mais qualidade? Será que a escrita criativa era o meio mais adequado e eficaz para desenvolver a escrita dos alunos? Seria a escrita criativa a opção certa para levar os alunos a serem escreventes autónomos? As atividades que implemento nas aulas são interessantes e conseguem motivar os alunos para a aprendizagem? Como se avalia a criatividade dos alunos? Quais os critérios a seguir? Como poderei potenciar a criatividade dos alunos? Embora algumas perguntas estejam ainda por responder, considero que a maioria foram respondidas à medida que o Projeto ia sendo implementado. Muitas destas dúvidas e incertezas que tinha inicialmente foram-se dissipando, graças à pesquisa e à reflexão crítica que realizava constantemente.

Do lado dos alunos, a reflexão também foi importante. No final de cada sequência didática tinham a oportunidade de refletir e de analisar o seu próprio processo de aprendizagem: se gostaram das atividades desenvolvidas nas aulas; se assimilaram os conteúdos lecionados; se estiveram disponíveis para participar nas aulas e trabalhar com os colegas. Além disso, no final de cada sequência didática refletiam sobre as suas competências de escrita: analisavam os textos produzidos, se estavam satisfeitos ou não com os textos criados; se cumpriam as diferentes fases da escrita na produção dos seus textos, ou seja, planificavam e reviam o texto após a redação. Creio que ao dar aos alunos a oportunidade de refletirem sobre as suas competências de escrita e sobre o seu processo de aprendizagem, contribuí, por um lado, para que tivessem consciência dos seus pontos fortes e, por outro lado, ajudou-os a detetar eventuais problemas e onde teriam de investir mais estudo para ultrapassar as suas dificuldades.

Analisando o caminho percorrido, é minha opinião que houve uma evolução positiva no meu percurso enquanto professora. Quando comparo as primeiras aulas que dei com as últimas, vejo grandes mudanças, sobretudo ao nível da confiança. O facto de ter algumas dificuldades ao nível da pronúncia e, por vezes, escassez de vocabulário, contribuiu para essa

falta de confiança. No final da intervenção sentia-me mais segura e confiante frente aos alunos, tinha mais facilidade em planificar uma aula e em selecionar materiais diversificados e que motivassem os alunos para a aprendizagem. No entanto, não foi só frente aos alunos que houve evolução, também ao nível de investigação considero que houve melhorias significativas no meu percurso formativo. Apesar de não estar familiarizada com a metodologia investigativa que caracteriza este modelo de formação, esta revelou-se essencial na minha prática pedagógica. Foi através da investigação pedagógica que consolidei os meus conhecimentos sobre o conceito de escrita criativa; que aprofundei os meus conhecimentos sobre os diferentes recursos didáticos que possibilitam a consecução da escrita criativa e sobre as teorias pedagógicas que abordam a importância da inclusão da criatividade na escola.

Por tudo isto, e, sobretudo, pelos dados obtidos em que os alunos reconheceram que melhoraram a sua competência de escrita e que as atividades implementadas contribuíram para a sua aprendizagem, considero que os pontos positivos são superiores aos negativos; no entanto, estes também existem. De uma aula centrada na minha figura, procurei corrigir e envolver mais os alunos, pois são sempre eles o centro do processo de ensino-aprendizagem. Apesar de ter consciência que o professor deve ser um facilitador da aprendizagem e o aluno um consumidor crítico e produtor criativo do saber, considero que tive algumas dificuldades na implementação da pedagogia para a autonomia na sala de aula. Reconheço que poderá ser fruto da minha educação, já que toda a minha formação foi baseada no método tradicional.

Outra dificuldade que se verificou nas minhas práticas prendeu-se com alguns problemas linguísticos, a pronúncia e a correta construção das perguntas. Ser professor implica um estudo e uma formação contínua e é esta linha de pensamento que pretendo seguir, para expandir vocabulário e melhorar as minhas competências ao nível da língua inglesa e espanhola. Um professor de Línguas Estrangeiras deve ter, na minha opinião, um bom domínio da língua que ensina, pois será certamente alvo de avaliação por parte dos seus alunos, que o consideram logo à partida bom ou mau professor pelo facto de dominar a língua que ensina.

Haveria ainda muito por fazer e investigar na área; no entanto, a implementação de um projeto em tão pouco tempo não permite alcançar o patamar que desejaríamos e cumprir todos os objetivos a que nos propomos. Algumas coisas ficaram por fazer; ressalvo, sobretudo, o ponto em que os alunos revelaram mais dificuldade no final da intervenção, nomeadamente, a fase da revisão, em que ainda alguns alunos referiam que não reviam os textos após a redação. Era necessário mais tempo para trabalhar esta dificuldade dos alunos; porém, creio que as bases fundamentais sobre a escrita e a escrita criativa foram assimiladas. Cabe agora à escola

e a cada professor cimentar estas bases, fomentando e valorizando a criatividade dos seus alunos, de forma a criar alunos autónomos e com pensamento crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amor, E. (2006). *Didáctica do Português- fundamentos e metodologia*. (6ª edição). Lisboa: Texto Editores.

Bach, P. (2001). *O prazer na escrita*. (3ª edição). Porto: Edições Asa.

Barbeiro, L. (2003). *Escrita construir a aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho.

Bordón, T. (2007). *Enfoques metodológicos en la enseñanza – aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: UNED.

Cachada, M. C. B. S. (2005). *A escrita criativa no contexto escolar. Exemplificação de uma prática no terceiro ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação.

Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (org.). *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA, pp. 201-222.

Carneiro, A. C. F. (2013). *Para além das palavras, eu e o texto*. Relatório de Estágio em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade do Minho: Instituto de Educação.

Carvalho, J. A. B. (1999). *O ensino da escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita percursos de investigação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B., Barbeiro, L. F., Silva, A. C. & Pimenta, J. (2005). A escrita na escola, hoje: problemas e desafios. In *Actas do II encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

Cassany, D. (1999). *Construir la lectura*. Barcelona. Paidós.

Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: Didáctica del español y segundas lenguas*. Octaedro.

Coto, B. D. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Biblioteca de Textos. Editorial GRAÓ.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Gil, J. & Cristóvam-Bellman, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto Ed.

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

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

Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Nascimento, Z. & Pinto, J. M. de C. (2003). *A dinâmica da escrita: como escrever com êxito*. Lisboa: Plátano Editora.

Reis, Pedro (2011). Observação de aulas e avaliação de desempenho docente. In *Coleção Cadernos do CCAP*. Lisboa: Conselho científico para a avaliação de professores. Disponível

em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf, acessido a 20 de novembro de 2015.

Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

Santos, A. M. R. & Balancho, M. J. S. (1999). *A criatividade no ensino do Português*. (8ª edição). Lisboa: Texto Editora, Lda.

Scocuglia, A. C. (2006). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, B. (2001). A tecnologia é uma estratégia. In P. Dias & C. Varela de Freitas (orgs.), *Actas da II Conferência Internacional Challenges 2001*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projeto Nónio, pp. 839-859.

Vieira, F. & Moreira, M.A. (1993). *Para além dos testes. A avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.

White, R. V. (1980). *Teaching written English*. London: Heinemann Educational Books Ltd.

Zanón, J. (coord.). (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Instituto Cervantes. (2006a). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencias para el Español*. Centro Virtual de Cervantes. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm, acessido a 2 de dezembro de 2015.

DOCUMENTOS OFICIAIS

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA. Disponível em [file:///C:/Users/adm/Downloads/quadro_europeu_comum_referencia%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/adm/Downloads/quadro_europeu_comum_referencia%20(6).pdf), acessido a 5 de janeiro de 2016.

Férnandez, Sonsoles (2001). Programa de Espanhol, nível de iniciação 10ºano. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Moreira, A.A., Moreira, G.G.; Roberto, M. T., Howcroft, S.J., Almeida, T. P. de (2001). Programa de Inglês, nível de continuação 10º ano. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de observação focalizada

Parâmetros	Desempenhos a observar	Observações
1. Papel do professor		
2. Comunicação / Diálogo educativo		
3. A reação dos alunos às estratégias utilizadas		

Anexo 2 – Diário de observação de aulas

Exemplos de concretização dos desempenhos	
Do professor	Dos alunos
<ul style="list-style-type: none">▪▪▪▪	<ul style="list-style-type: none">▪▪▪▪

Anexo 3 – Ficha socio biográfica

1. Identificação do aluno

Nome _____ n.º _____ turma ____ do ____ .º ano
Natural de _____ Nascido em ____/____/____ Idade em 15 de Setembro _____ anos
Residente _____
Localidade _____ Código Postal ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____

2. Identificação do Encarregado de Educação

Nome _____ Profissão _____ Parentesco _____
Residente _____
Localidade _____ Código Postal ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____
Estado civil dos Pais: (Casados, separados, divorciados, união de facto)

3. Dados sociais do agregado familiar

Parentesco (pai, mãe, e ...)	Nome (1º e último nome)	Nacionalidade	Idade	Habilitações Académicas	Profissão

4. Caracterização do percurso escolar do aluno

4.1. Situação escolar do aluno face a retenções em anos anteriores

Anos escolares	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º
N.º de retenções									

4.2. Situação escolar do aluno no ano letivo transato

Disciplinas	PORT	ING	MAT	HGP	CN	EF	EV	ET	EMR		
Níveis											

Disciplinas com maior dificuldade (*)											
Apoio Pedagógico (*)											
Disciplinas Preferidas (*)											

(*) Assinalar com X

5. Dados gerais

5.1. Indica possíveis dificuldades e/ou doenças:

Dificuldades: Sim Não

Visuais

Auditivas

Motoras

Linguagem

Outra: _____

Doenças: Sim Não

Dermatológicas

Aparelho respiratório

Alergias

Depressão

Outra: _____

Tomo regularmente o(s) seguinte(s) medicamento(s): _____

Tomo regularmente o pequeno-almoço em: Casa Escola Não tomo

5.2. Deslocação casa/escola: Carro Autocarro Outro _____

5.3. Habitação: TV Cabo Computador Internet

5.4. Tempo gasto a ver (assinala as tuas opções com uma X):

	TV	Computador
Até 1 hora por dia		
Entre 1 a 2 horas por dia		
Entre 2 a 3 horas por dia		
Mais de 3 horas por dia		

5.4. Estudo: Todos os dias Só quando há teste Nunca

Tempo médio de estudo:

Até 1 hora por dia	
Entre 1 a 2 horas por dia	
Entre 2 a 3 horas por dia	
Mais de 3 horas por dia	

5.5. Ajuda nos estudos: Sim Não

Tenho explicações: Sim Não

6. Identificação dos interesses e passatempos dos alunos

Numera de 1 a 10 as seguintes atividades de acordo com a tua preferência, começando com aquelas que mais gostas:

Ver televisão	Ouvir música	Ler	Praticar desporto	Conversar	Dançar	Escrever	Passear	Resolver jogos de palavras	Resolver jogos de números

7. Atividades Extracurriculares

Refere quais as atividades que praticas fora do horário escolar.

Dentro da escola: Desporto Escolar: Sim Não Modalidade.....

Outra Qual:.....

Fora da escola: Desporto ModalidadeLocal.....

Instituto de Línguas Escola de música Dança

Outra Qual:.....

Anexo 4 – Questionário inicial implementado na turma de Inglês

O presente questionário insere-se no âmbito de um projeto de investigação do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário da Universidade do Minho. Tem como objetivo avaliar a tua aprendizagem da língua inglesa e a importância que atribuis à expressão escrita. Visa aferir quais as práticas pedagógicas que preferes na abordagem da expressão escrita e como se processa a tua escrita nos momentos em que tens de escrever em língua inglesa. É um questionário anónimo e confidencial. Sê o mais sincero possível nas tuas respostas.

Lê atentamente cada pergunta antes de responderes.

GRUPO I – PERCURSO ESCOLAR

Percurso escolar			Assinala com um x e responde brevemente
Frequentaste o ensino pré-escolar?	Sim	Não	Quantos anos?
Ficaste retido algum ano?	Sim	Não	Qual (is)?
Estudas inglês há muitos anos?	Sim	Não	Quantos anos?
Frequentaste algum instituto inglês?	Sim	Não	Quanto tempo?
Tens algum contacto com a língua inglesa para além da escola?	Sim	Não	Como?
Tens algum apoio na aprendizagem do inglês?	Sim	Não	Quem/Onde?
Costumas dedicar algumas horas da semana ao estudo do inglês?	Sim	Não	Quantas?
Tiveste boa nota no exame nacional do 9º ano?	Sim	Não	Que nota obtiveste?

Grupo II – APRENDIZAGEM DO INGLÊS

1. Como preferes aprender Inglês?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
1.1 A ver (televisão, filmes etc.)				
1.2 A escrever (cartas, diários, etc.)				
1.3 A conversar (com colegas, com professores, etc.)				
1.4 A ouvir (música, rádio, etc.)				
1.5 A ler (jornais, revistas, etc.).				
1.6 Outras:				

2. Que tipo de atividades preferes ver dinamizada nas aulas de língua inglesa?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
2.1 Trabalho individual				
2.2 Trabalho de pares				
2.3 Trabalho de grupo				
2.4 Aulas com material áudio/vídeo				
2.5 Fichas de trabalho				
2.6 Jogos didáticos				
2.7 Aulas expositivas				
2.8 Aulas com interação professor/aluno – aluno/professor				
2.9 Outras:				

3. Quais os domínios em que consideras ter mais dificuldades?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
3.1 Falar				
3.2 Escrever				
3.3 Ouvir				

3.4 Ler				
3.5 Gramática				

GRUPO III – EXPRESSÃO ESCRITA

4. Quais as atividades de expressão escrita que preferes?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
4.1 Escrever cartas				
4.2 Escrever poemas				
4.3 Escrever emails, mensagens				
4.4 Escrever um artigo de opinião				
4.5 Escrever guiões para uma curta-metragem				
4.6 Escrever textos em grupos				
4.7 Associar a escrita aos meios audiovisuais (cinema, música, etc)				
4.8 Escrever a letra de uma canção				
4.9 Outras:				

5. Como descreves o teu processo de escrita?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
5.1 Esboçar um plano (mental ou no papel) sobre o que quero escrever				
5.2 Expressar as minhas opiniões e experiências nos textos que escrevo				
5.3 Ter em atenção a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão)				
5.4 Trocar impressões com os colegas e com a professora sobre os textos que escrevo				
5.5 Usar os textos que leio como suporte para os textos que escrevo				
5.6 Fazer autocorreção para identificar os erros				
5.7 Usar palavras alternativas para resolver dificuldades de escrita				
5.8 Consultar o dicionário				
5.9 Reescrever o texto corretamente após a autocorreção				
5.10 Outras				

6. Quais os fatores que mais dificultam o teu processo de escrita?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
6.1 Falta de ideias / criatividade				
6.2 Falta de vocabulário				
6.3 Dificuldade em articular as frases				
6.4 Dificuldade em sequenciar as ideias				
6.5 Falta de interesse pelas atividades propostas				
6.6 Outras:				

7. Que importância atribuis às atividades de escrita desenvolvida na sala de aula?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
7.1 Melhoram a minha capacidade de escrever textos com qualidade				
7.2 Aprendo mais vocabulário				
7.3 Aplico e pratico conhecimentos gramaticais				
7.4 Desenvolvem a minha capacidade de expressar opiniões e experiências				
7.5 Fomentam a minha criatividade				
7.6 São úteis para melhorar o meu inglês				
7.7 Outras:				

8. Que vantagens atribuis à produção de textos criativos?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
8.1 Desenvolvem o meu espírito crítico				
8.2 Permitem expressar ideias pessoais				
8.3 Permitem criar textos mais interessantes				
8.4 Posso escrever livremente sem imposição de uma estrutura pré-definida				
8.5 Desenvolvem a minha criatividade e imaginação				
8.6 A produção de textos criativos não desenvolve a minha competência de escrita				
8.7 Outras:				

Obrigado!



Anexo 5 – Questionário inicial implementado na turma de Espanhol

O presente questionário insere-se no âmbito de um projeto de investigação do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário da Universidade do Minho. Tem como objetivo avaliar a tua aprendizagem da língua espanhola e a importância que atribuis à expressão escrita. Visa aferir quais as práticas pedagógicas que preferes na abordagem da expressão escrita e como se processa a tua escrita nos momentos em que tens de escrever em língua espanhola. É um questionário anónimo e confidencial. Sê o mais sincero possível nas tuas respostas.

Lê atentamente cada pergunta antes de responderes.

1. Assinala com um x e responde brevemente			
1.1 Tinhas algum conhecimento da língua e da cultura espanhola antes de iniciares o seu estudo na escola?	Sim	Não	O quê?
1.2 Tens algum contacto com a língua espanhola para além da escola?	Sim	Não	Como?
1.3 Tens algum apoio na aprendizagem do espanhol?	Sim	Não	Quem/Onde?
1.4 Costumas dedicar algumas horas da semana ao estudo da língua espanhola?	Sim	Não	Quantas?
1.5 Tiveste boa nota à disciplina no ano anterior?	Sim	Não	Que nota obtiveste?

GRUPO I – APRENDIZAGEM DO ESPANHOL

2. Por que razão decidiste aprender espanhol?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
2.1 Gosto pela língua espanhola				
2.2 Mais fácil de aprender comparativamente com outras línguas				
2.3 Tenho familiares e/ou amigos em Espanha e em países que falam espanhol				
2.4 Língua em desenvolvimento e com um número de falantes elevado				
2.5 Útil para o meu futuro				
2.6 Fui aconselhado por outras pessoas (pais, amigos...)				
2.7 Outras:				

3. Que tipo de atividades preferes ver dinamizada nas aulas de língua espanhola?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
3.1 Aulas expositivas				
3.2 Aulas com material áudio/vídeo				
3.3 Fichas de trabalho				
3.4 Trabalho de pesquisa				
3.5 Jogos didáticos				
3.6 Trabalho individual				
3.7 Trabalho em pares				
3.8 Trabalho em grupo				
3.9 Outras:				

4. Quais os domínios que consideras ter mais dificuldades?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
4.1 Falar				
4.2 Escrever				
4.3 Ouvir				
4.4 Ler				
4.4 Gramática				

GRUPO II – EXPRESSÃO ESCRITA

5. Quais as atividades de expressão escrita que preferes?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
5.1 Escrever cartas				
5.2 Escrever poemas				
5.3 Escrever emails, mensagens				
5.4 Escrever um artigo de opinião				
5.5 Escrever guiões para uma curta-metragem				
5.6 Escrever textos em grupos				
5.7 Associar a escrita aos meios audiovisuais (cinema, música, etc)				
5.8 Escrever a letra de uma canção				
5.9 Outras:				

6. Como descreves o teu processo de escrita?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
6.1 Esboçar um plano (mental ou no papel) sobre o que quero escrever				
6.2 Expressar as minhas opiniões e experiências nos textos que escrevo				
6.3 Ter em atenção a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão)				
6.4 Trocar impressões com os colegas e com a professora sobre os textos que escrevo				
6.5 Usar os textos que leio como suporte para os textos que escrevo				
6.6 Fazer autocorreção para identificar os erros				
6.7 Usar palavras alternativas para resolver dificuldades de escrita				
6.8 Consultar o dicionário				
6.9 Reescrever o texto corretamente após a autocorreção				
6.10 Outras:				

7. Quais os fatores que mais dificultam o teu processo de escrita?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
7.1 Falta de ideias / criatividade				
7.2 Falta de vocabulário				
7.3 Dificuldade em articular as frases				
7.4 Dificuldade em sequenciar as ideias				
7.5 Falta de interesse pelas atividades propostas				
7.6 Outras:				

8. Que importância atribuis às atividades de escrita desenvolvida na sala de aula?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
8.1 Melhoram a minha capacidade de escrever textos com qualidade				
8.2 Aprendo mais vocabulário				
8.3 Aplico e pratico conhecimentos gramaticais				
8.4 Desenvolvem a minha capacidade de expressar opiniões e experiências				
8.5 Fomentam a minha criatividade				
8.6 São úteis para melhorar o meu espanhol				
8.7 Outras:				

9. Que vantagens atribuis à produção de textos criativos?

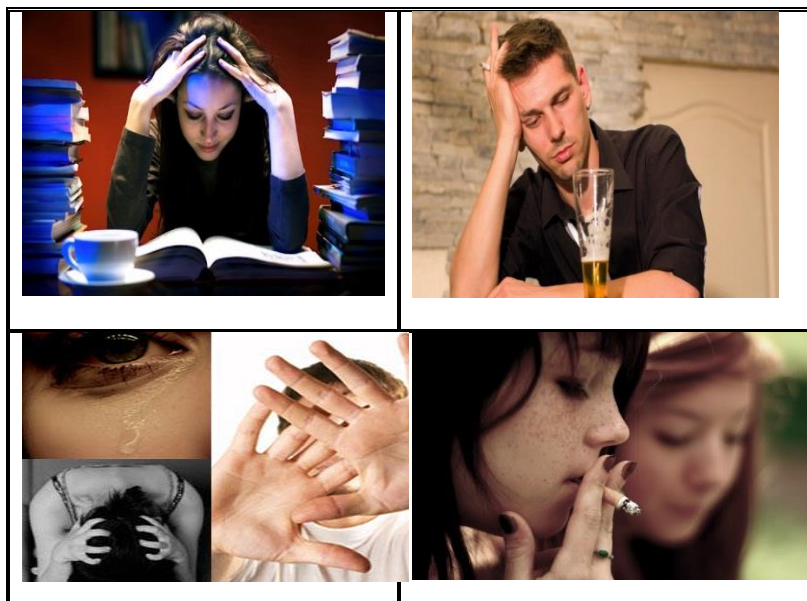
Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
9.1 Desenvolvem o meu espírito crítico				
9.2 Permitem expressar ideias pessoais				
9.3 Permitem criar textos mais interessantes				
9.4 Posso escrever livremente sem imposição de uma estrutura pré-definida				
9.5 Desenvolvem a minha criatividade e imaginação				
9.6 A produção de textos criativos não desenvolve a minha competência de escrita				
9.7 Outras:				

Obrigado!



Anexo 6 – Imagens introdutórias da unidade didática “Global Youth” disponível em <https://www.google.pt>



Anexo 7- Exercícios de compreensão auditiva da unidade didática “Global Youth”



1) Listen to the song and complete the gaps.

Verse 1

This is not the end, this is not the beginning
Just a voice like a (1) rocking every revision
But you (2)..... the tone and the violent rhythm and
Though the words sound steady, something empty's within 'em
We say yeah
With (3)..... flying up in the air
Like we're holding onto something that's invisible there
'Cause we're living at the (4) of the pain and fear
Until we dead it
Forget it
Let it all (5).....

Verse 2

(6) the end to come
wishing I had (7)..... to stand
This is not what I had planned
It's out of my control
Flying at the speed of light
(8)..... were spinning in my head
So many things were left unsaid
It's hard to let you go

CHORUS

(Oh) I know what it takes to move on
(Oh) I know how it feels to lie
All I wanna do is trade this life for something new
Holding on to what I haven't got

Sitting in an (9)..... room
Trying to forget the past
This was never (10)..... to last
I wish it wasn't so

Verse 3

What was left when that fire was gone
I thought it felt right but that right was wrong
All caught up in the eye of the (11)
And trying to figure out what it's like moving on
And I don't even know what kind of things I've said
My mouth kept moving and my mind went dead
So, (12)the pieces now where to begin
The hardest part of ending is starting again
All I wanna do is trade this life for something new
Holding on to what I haven't got

Linkin Park, *Waiting for the end* (shortened)



2) Read the lyrics and answer the questions.

a) What is the song about?

b) Do you consider that the song has a positive or a negative message? Justify your answer.

c) Explain the meaning of the following expressions

- *Thoughts were spinning in my head*

- *What was left when that fire was gone*

- *All caught up in the eye of storm*

- *The hardest part of ending is starting again*

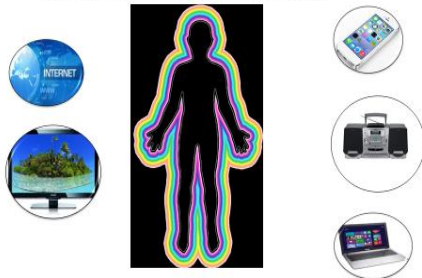
d) Can you see any similarities between this song and the texts of teenagers published in the magazine?

Anexo 8- PowerPoint relativo às novas tecnologias (imagens retiradas de <https://www.google.pt>)

**COMMUNICATION
TECHNOLOGIES**



o To which part of the human body (nervous system, heart, skin, digestive system, etc...) do you associate each technology device? Why?



o Discuss the following points on Global Media.

1. Which medium of communication do you find more interesting? TV, radio, newspaper or internet?
2. Which medium do you find
 - a) most informative?
 - b) most sensational?
 - c) most harmful?
 - d) least entertaining?
 - e) the cheapest?
 - f) most revolutionary?



Anexo 9- Exercícios de compreensão auditiva da unidade didática “The Technological World”.



1) Listen to the song *Ayo technology*, by Milow and fill in the gaps.

She work it girl, she work the 1. _____,
 She break it down, she take it low
 She fine as hell, she about the dough
 She doing her thing out on the floor
 Her money money, she making' making'
 Look at the way she shaking'
 Make you want to touch it, make you want to taste it
 Have you lusting' for her, go crazy face it
 She's so much more than you're used to
 She knows just how to move to 2. _____ you
 She gone do the right thing and touch the right spot
 Dance in your lap till you're ready to pop
 She always ready, when you want it she want it
 Like a nympho, the 3. _____
 I show you where to meet her
 On the late night, till 4. _____ the club jumping
 If you want a good time, she gone give you what you
 want.
 Baby this a new age,
 You like my new craze
 Let's get together
 Maybe we can start a new phase
 The smokes got the club all hazy,
 5. _____ don't do you justice baby
 Why don't you come over here, you got me
 6. _____
 Aayooh
 I'm tired of using 7. _____,
 Why don't you sit down on top of me
 Aayooh
 I'm tired of using technology
 I need you right in front of me
 In her fantasy, there's plain to see
 Just how it be, on me, backstroking,
 Sweat soaking
 All into my set sheets
 When she ready to ride, I'm ready to roll
 I'll be in this bitch till the club close
 What should I do, one thing on all fours
 Now that that shit should be against the law
 Different 8. _____, different move,

Damn I like the way you move
 Girl you got me thinking about,
 All the things I do to you
 Let's get it popping shorty.
 We can switch positions
 From the couch to the 9. _____ in my kitchen
 Baby this a new age,
 You like my new craze
 Let's get together
 Maybe we can start a new phase
 The smokes got the club all hazy,
 Spotlights don't do you justice baby
 Why don't you come over 10. _____, you got me
 saying
 Aayooh
 I'm tired of using technology,
 Why don't you sit down on top of me
 Aayooh
 I'm tired of using technology
 I need you right in 11. _____ of me
 She wants it, she wants it
 She wants it, I got to give it to her
 She wants it, she wants it
 She wants it, I got to give it to her

Baby this a new age,
 You like my new craze
 Let's get together
 Maybe we can 12. _____ a new phase
 The smokes got the club all hazy,
 Spotlights don't do you justice baby
 Why don't you come over here, you got me saying

Aayooh
 I'm tired of using technology
 Why don't you 13. _____ on top of me
 Aayooh
 I'm tired of using technology
 I need you right in front of me



2. Answer the following questions.

2.1 Do you like the song? Why / Why not?

2.2 Are the following sentences True or False?

- a) The singer spends a lot of time surfing the net. _____
- b) He likes chatting with his girlfriend. _____
- c) He asks her to meet him. _____
- d) He takes personal contact for granted. _____
- e) He identifies himself with this “new age”. _____

2.3 Find words / phrases in the lyrics that mean the following:

- a) Money _____
- b) Wanting _____
- c) New era _____
- d) Darling _____
- e) Face-to-face _____

2.4 What is the song about?

Does it suggest a positive, negative or neutral point of view about technology?

2.5 How does the singer feel?

1. hopeful 2. happy 3. angry 4. tired 5. lonely 6. in love

Anexo 10- Exercícios de compreensão leitora da obra “Mrs Bixby and the Colonel’s Coat” de Roald Dahl



1) Answer these questions about the story (line 1 to line 210).

1.1) Where did Mr and Mrs Bixby live? What was their home like?

1.2) How long have Mrs. Bixby and the Colonel been in a relationship?

1.3) Mr Bixby and the Colonel treated Mrs Bixby in a different way. How did they differ?

1.4) What happened when she was waiting for the train in Baltimore?

1.5) When Mrs Bixby saw the Colonel’s present, what feelings did she experience?

1.6) During the train journey she thought about a solution to her problem. What did she decide to do?

2) Find words or expressions in the story to show that these statements are false (line 138 to line 531).

a) Mrs. Bixby is disappointed by the Colonel's letter.

b) Pawnbrokers give people the full value of the goods they exchange.

c) Mrs Bixby went to the pawnbroker with her husband.

d) The mink coat that Mr. Bixby gave his wife was her Christmas present.

3) Reorder the sentences according to the story sequence (line 425 to 553).

- An hour later Mr Bixby phoned his wife.
- Mrs Bixby was so anxious that she decided to go to her husband's office.
- Miss Pulteney was wearing the beautiful black mink coat that the Colonel had given to Mrs Bixby.
- Cyril told Miss Pulteney she could go out for lunch.
- Mrs Bixby was afraid that the pawnbroker could recognize her.
- Mr Bixby went to the pawnbroker Monday morning before going to work.
- When Mrs Bixby opened her eyes, she was shocked and disappointed to see the ridiculous neckpiece.
- Mrs Bixby tried to guess what the article was.

4) Who said this? Identify the character who said the following (line to 54 to 445).

- a) "Plenty along Sixth Avenue."
- b) "I'm not broke, if that's what you mean. I simply lost my purse. Don't you understand?"
- c) "Just so long as you don't ever expect me to accompany you."
- d) "I stayed on in the office and cast a few inlays. I also got my accounts up to date."
- e) "You'd better not lose this ticket, then."
- f) That's very generous of you, my dear. Now I must run."

Vocabulary

5) Match the words/expressions on the left with their synonyms/ explanations (in this context) on the right.

dirty dog (l.60)	1.	.a	suburbs
outskirts (ll. 63, 64)	2.	.b	problem
hitch (l.68)	3.	.c	fastidious
ravishing (l.74)	4.	.d	terrible
finicky (l.87)	5.	.e	man who has many love affairs or low moral standards
rustling (l.105)	6.	.f	very beautiful
dreadful (l.147)	7.	.g	glasses
Spectacles (l.199)	8.	.h	making a noise like paper being crumpled

6) Match the opposites on the right with the words from the story.

Words	Opposites
1. vigorous	a) disloyal
2. the following	b) unpleasant
3. charming	c) unhappy/sad
4. loyal	d) tiny
5. absence	e) poor
6. pleasant	f) the previous
7. exciting	g) creeping
8. cheerful	h) unattractive
9. wealthy	i) boring
10. scurrying	j) weak
11. huge	k) thin
12. thick	l) presence

Anexo 11 – Actividades de léxico “Un viaje en avión”

“Un viaje en avión”

1) Escribe la palabra apropiada debajo de cada imagen.

el billete electrónico

facturar el equipaje

el control de seguridad

puerta de embarque

la terminal

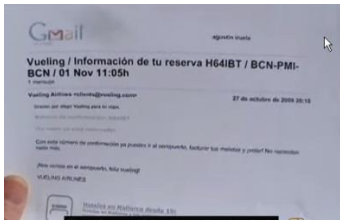
la tarjeta de embarque

embarcar

despegar

recoger la maleta

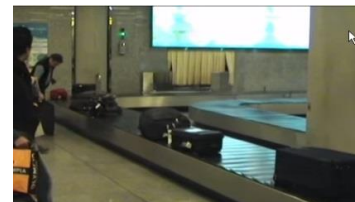
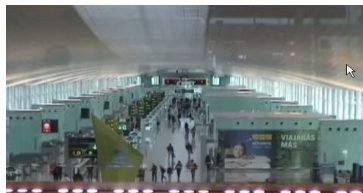
aterrizar



1. _____

2. _____

3. _____



4. _____

5. _____

6. _____

2) Contesta las siguientes preguntas.

a) ¿De dónde viaja y cuál es su destino?

b) ¿Cómo compra el billete?

c) ¿Em qué compañía aérea vuela?

d) ¿Cuántos días va a viajar?

e) ¿Cuál es el número de su vuelo?

f) ¿Qué famoso personaje da la bienvenida a los viajeros que llegan al aeropuerto de Palma de Mallorca? ¿Por qué?

3) Fíjate en la tarjeta de embarque y responde si las frases son verdaderas (V) o falsas (F).

3.1- Le envían la tarjeta de embarque por correo electrónico.

3.2- El embarque empieza 30 minutos antes de la salida.

3.3- La puerta cierra a las 10:55.

3.4- Tiene que embarcar por la puerta B35.

3.5- Tiene que embarcar a las diez y cuarenta y cinco minutos.

3.6- Su asiento es el 6B.



4) Estas acciones son necesarias para viajar en avión. Escríbelas en el orden correcto.

Esperar en la sala de embarque

Abrocharse el cinturón de seguridad

Facturar el equipaje

Recibir la tarjeta de embarque

Ir al aeropuerto y buscar la terminal

Despegar

Embarcar

Pasar el control de seguridad

Recoger el equipaje

Ir al mostrador de la compañía aérea

Aterrizar

1. Comprar el billete electrónico
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. Ir a la puerta de embarque
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. Salir del aeropuerto

Adaptado de VideoELE

Anexo 12- Actividades de escrita creativa (Espanhol)

ARGENTINA

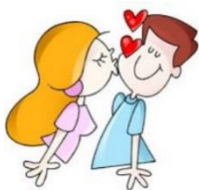


Peripetia 2: Pérdida de documentos y tarjetas bancarias

Has ido 7 días de vacaciones a Argentina. Las vacaciones van muy bien y estás disfrutando mucho del país. Sin embargo, en el segundo día pierdes los documentos y tarjetas bancarias. Construye una historia en la que cuentes como has sobrevivido en Argentina sin documentos y sin ninguno dinero.

Cumple los requisitos del recuadro.

- Escoge los personajes (tú y tu novia/o; tú y tu familia; tú y tus amigos;...)
- Descripción general del país (datos relevantes; símbolos;...)
- Atractivos turísticos: Obelisco y Glaciar Perito Moreno
- Buenos Aires
- Tango
- Final feliz



España

Peripetia 3: Tu novio se enamora de otra mujer

Has ido 7 días de vacaciones a España. Tu novio se enamora perdidamente por otra mujer y ya no quiere volver a casa.

Construye una historia en la que cuentes como todo sucedió y qué vas a hacer para resolver la situación.

Cumple los requisitos del recuadro.

- Escoge los personajes (tú y tu novia/o; tú y tu familia; tú y tus amigos;...)
- Descripción general del país (datos relevantes; símbolos;...)
- Atractivos turísticos: La Puerta del Sol; Mérida
- Madrid
- Fiesta San Fermín
- Final trágico

República de Chile



Peripetia 4: Sin alojamiento

Has ido 7 días de vacaciones a Chile. Habías reservado el alojamiento a través de la Internet e incluso le pagaste una señal. Sin embargo, cuando llegaste al lugar no había nadie para te recibir o casa para alquilar.

Construye una historia en la que cuentes como has resuelto la situación.

Cumple los requisitos del recuadro.

- Escoge los personajes (tú y tu novia/o; tú y tu familia; tú y tus amigos;...)
- Descripción general del país (datos relevantes; símbolos;...)
- Isla de Pascua
- Santiago
- Trabajar como camarero
- Final feliz

Anexo 13- Questionário de Autorregulação (Inglês)



Nome: _____ Number: _____

1) Assessing my writing




Reflect on the writing activity. Tick (✓) the ideas you agree with.

1. The main difficulties in the writing activity were:	
a. Lack of ideas	
b. Lack of vocabulary	
c. Lack of grammatical knowledge	
d. Lack of experience in writing this kind of text	
e. Lack of imagination and creativity	
f. Other (s):	
2. The writing strategies I used were:	
a. Planning my writing (taking notes, organizing ideas)	
b. Using resources to get ideas (notebook, dictionary, coursebook...)	
c. Exchanging views with the teacher or classmates	
d. Expressing personal opinions and experiences	
e. Revising the text (correcting and rewriting)	
3. In general, I am:	
a. Satisfied with the text I wrote because	
b. Not satisfied with the text I wrote because	

Adaptado de Vieira, F & Moreira, M.A. (1993) Para além dos testes – a avaliação processual na aula de Inglês. Braga: Universidade do Minho.

1) *Thinking about classroom activities...*

Evaluate your participation in this class, taking into account the following aspects. Indicate your opinion with a cross (X).

	A lot 	Not much 	Nothing 
I liked the proposed activities.			
I am capable of writing a poem.			
I learned new words.			
I understood what creative writing is.			
I was willing to work with my colleagues.			
I expressed my opinion when requested.			

Anexo 14- Questionário de Autorregulação (Espanhol)



Nome: _____ Número: _____

1) Autoavaliação da escrita




Reflete nas atividades de escrita. Assinale (✓) as ideias que concordas.

1. As principais dificuldades nas atividades de escrita foram:	
a. Falta de ideias	
b. Falta de vocabulário	
c. Falta de conhecimento gramatical	
d. Falta de experiência a escrever este tipo de texto	
e. Falta de imaginação e criatividade	
f. Organizar ideias e expressar-me com clareza	
g. Outro (s):	
2. As estratégias de escrita que utilizei foram:	
f. Planificar a minha escrita (tirar notas, organizar ideias)	
g. Usar outros recursos para gerar ideias (caderno, dicionário, livro...)	
h. Trocar ideias com a professora ou colegas	
i. Expressar opiniões e experiências	
j. Rever o texto (correção e reformulação)	
3. Em geral, estou:	
c. Muito satisfeito com o texto que escrevi porque	
d. Não estou satisfeito com o texto que escrevi porque	

Adaptado de Vieira, F & Moreira, M.A. (1993) Para além dos testes – a avaliação processual na aula de Inglês. Braga: Universidade do Minho

2) *Pensa nas atividades da aula...*

Avalia a tua participação nas aulas, tendo em consideração os seguintes parâmetros. Indica a opção escolhida com um (X).

	 Muito	 Pouco	 Nada
Gostei das atividades propostas.			
Compreendo a diferença entre <i>pretérito perfecto e pretérito indefinido</i> .			
Aprendi novas palavras.			
Sou capaz de ir ao aeroporto para realizar uma viagem de avião.			
Sou capaz de escrever uma reclamação.			
Aprofundei os meus conhecimentos sobre os caminhos de Santiago.			
Estive disponível para trabalhar com os meus colegas.			

Anexo 15 – Grelha de avaliação de textos

Mestranda: Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada: Práticas de escrita criativa nas aulas de Inglês e de Espanhol

Disciplina: Ano: Turma:

Alunos	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15
Seleção de vocabulário															
Ortografia															
Pontuação															
Correção morfosintática															
Coerência e coesão textual															
Relação com o tema proposto															
Adequação das figuras de estilo															
Originalidade/ Criatividade															
Capacidade crítica															
Avaliação Global															

I – Insuficiente

S – Suficiente

B – Bom

MB – Muito bom

Anexo 16- Grelha de correção de textos (Inglês)

Avaliação da expressão escrita

Mestranda: Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada: Práticas de escrita criativa nas aulas de Inglês e de Espanhol

Disciplina: Ano: Turma:

Alunos	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15
Seleção de vocabulário	MB	MB	MB	MB	S	MB	MB	B	MB	B	MB	MB	B	B	MB
Ortografia	B	MB	MB	MB	S	MB	MB	B	MB	B	B	MB	B	B	MB
Pontuação	B	MB	B	B	B	B	B	B	MB	B	B	B	B	B	B
Correção morfosintática	B	MB	B	MB	S	MB	MB	B	MB	B	MB	MB	B	B	B
Coerência e coesão textual	B	MB	B	MB	S	MB	MB	B	MB	B	MB	MB	B	B	MB
Relação com o tema proposto	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB	B	MB	B	MB	MB	B	B	MB
Adequação das figuras de estilo	B	MB	MB	MB	S	MB	B	MB	B	S	MB	MB	S	S	MB
Originalidade/ Criatividade	B	B	B	MB	S	MB	B	B	B	S	B	MB	S	S	MB
Capacidade crítica	B	MB	B	MB	S	MB	MB	B	MB	B	MB	MB	B	B	MB
Avaliação Global	MB	MB	MB	MB	S	MB	MB	B	MB	B	MB	MB	B	B	MB

I – Insuficiente

S – Suficiente

B – Bom

MB – Muito bom

Anexo 17 – Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos de Inglês (poema)

Looking back on most nights
You were sitting there wishing you were sober
And every excuse you made up
They weren't true we're over

Standing there all grown up
You can rely on your heart beating
'Cause you take a part of it every evening

Once upon a time / I fell in love
(And it changed my life
(I felt high up above))

Once upon a time
Everything was fine.

But now I'm low
I can't make it on my own.

We started arguing a long time ago
He was drunk of jealousy
It's hard to let him go
Because I love him so.

Now I don't laugh so loud
And I don't seem so proud
He broke my heart
And I felt as loud.

But now I changed,

He tries to control me
But he can't, I'm free,

Anexo 18 – Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos de Inglês (invenção)

Our invention is nowadays a revolution to a problem for the most experts scientists.

It is composed by a collector of hydrogen, followed by a control center. This would control all the emissions and the protonic fusion.

The rest of this junction is based on a new fusion.

It will allow us to travel at a speed near to the speed of light, and consequently allow to get to the furthest stars and galaxies what permits to people having a longer life because of the ^{different} time perception.

- Describe your invention

Our invention would be a machine of enlarging and shrinking things and even people according the purpose of the owner. It seems a little like a gun but a very futuristic gun. ~~It just~~ with just three buttons: ^{the first is} to enlarge, the second is to shrink and the last one is to return the object or the person to their ^{real} size. You can choose the size that you want.

- We think that the most useful function of the smigle would be shrinking

Anexo 19- Grelha de correção de textos (Espanhol)

Mestranda: Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada: Práticas de escrita criativa nas aulas de Inglês e de Espanhol
Disciplina: Ano: Turma:

Alunos	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18
Seleção de vocabulário	B	MB	I	MB	I	S	S	S	B	B	B	MB	B	B	I	MB	S	MB
Ortografia	B	MB	I	MB	I	S	S	S	B	B	B	MB	B	B	I	MB	B	MB
Pontuação	B	B	I	B	I	S	S	S	B	B	B	B	B	B	I	MB	B	B
Correção morfosintática	B	MB	I	MB	I	S	B	B	B	B	B	MB	B	B	I	MB	B	MB
Coerência e coesão textual	B	MB	I	MB	I	S	S	S	B	B	B	MB	B	B	I	MB	B	MB
Relação com o tema proposto	B	MB	S	MB	I	S	B	B	B	B	B	MB	B	B	I	MB	B	MB
Adequação das figuras de estilo	B	B	I	B	I	S	S	S	B	B	B	B	B	B	I	B	S	B
Originalidade/ Criatividade	B	MB	I	MB	I	S	S	S	B	B	B	MB	B	B	I	B	S	MB
Capacidade crítica	B	B	I	B	I	S	S	S	B	B	B	B	B	B	I	B	S	B
Avaliação Global	B	MB	I	MB	I	S	S	S	B	B	B	MB	B	B	I	MB	B	MB

I – Insuficiente

S – Suficiente

B – Bom

MB – Muito bom

Anexo 20- Ejemplos de trabajos realizados pelos alunos de Espanhol (caminhos de Santiago de Compostela)

Todo empezó en una tarde de domingo, cuando decidimos hacer el camino de Santiago.

Fuimos a pie durante 4 días y empezamos a caminar en Santiago de la Cruz hasta Valencia donde conocimos unas personas que vivían en Lisboa y ya estaban a caminar a 5 días, con lluvia y estaban a caminar porque perderan una apuesta.

En el segundo día fuimos de Valencia a Pontevedra donde encontramos un perro que estaba solo y muy enfermo y Rafaela se encontró con él y nos quedamos con él.

En el tercer día fuimos de Pontevedra a Santiago de Compostela y visitamos la iglesia y toda la ciudad.

El último día regresamos a casa con nuestro nuevo amigo Santiago.

Anexo 21 – Ejemplos de trabajos realizados pelos alunos de Espanhol (peripécias no país de língua Espanhola)

Has ido 7 días de vacaciones a Argentina. Las vacaciones van muy bien y estás disfrutando mucho del país. Sin embargo, en el segundo día pierdes los documentos y tarjetas bancarias. Construye una historia en la que cuentes como has sobrevivido en Argentina sin documentos y sin ninguno dinero.

Cumple los requisitos del recuadro.

- Escoge los personajes (tú y tu novia/o; tú y tu familia; tú y tus amigos;...)
- Descripción general del país (datos relevantes; símbolos;...)
- Atractivos turísticos: Obelisco y Glaciar Perito Moreno
- Buenos Aires
- Tango
- Final feliz

yo y Ana
 todo ha empezado cuando finalmente yo y Ana
 llegamos al aeropuerto de Buenos Aires.
 Después de nos instalamos en nuestro
 hotel seleccionamos y nos empezamos
 nuestras vacaciones en el día siguiente.
 fuimos a ver el Obelisco y el
 Teatro Colón. Pero cuando nosotros
 fuimos a asistir a un espectáculo de
 tango, hemos visto que nos faltaban
 nuestros documentos y nuestras tarjetas
 bancarias. nosotros fuimos explicar
 todo a el propietario del restaurante que nos ayudó
 muchísimo a recuperarlas y nos nos permitió disfrutar
 de nuestras vacaciones. y también servicios de guía
 turística.
 Apesar de todo fueron nuestras mejores vacaciones

Anexo 22 – Questionário Final

O presente questionário insere-se no âmbito de um projeto de intervenção pedagógica do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário da Universidade do Minho. Tem como objetivo ajudar-me a avaliar as aulas que lecionei sobre a escrita criativa. É um questionário anónimo e confidencial. Sê o mais sincero possível nas tuas respostas. Muito obrigada.

Lê atentamente cada pergunta antes de responderes.

Avaliação do projeto de intervenção

1) As atividades que levamos a cabo nas aulas de Inglês/Espanhol ao longo do ano letivo centraram-se no domínio da expressão escrita criativa. Quais foram as atividades que mais gostaste? Porquê?

E menos? Porquê? O que mudarias?

2) Em que medida as atividades propostas nas aulas lecionadas contribuíram para mudar a tua atitude em relação à escrita?

Muito Pouco Nada

3) Gostarias de ter trabalhado outras atividades relacionadas com a escrita. Quais?

4) Faz uma curta autoavaliação relativamente aos aspetos trabalhados por mim nas aulas.

No final desta intervenção sou capaz de...

	Sempre	Raramente	Nunca
1. Planificar a minha escrita			
2. Expressar opiniões e experiências pessoais			
3. Organizar ideias e expressar-me claramente			
4. Rever o meu texto			
5. Escrever um texto criativo			
6. Refletir sobre o meu processo de aprendizagem			

🙌 Obrigado!



