

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Joel Alexandre Campos Coelho

**(Des)Construindo práticas de escrita na aula  
de língua estrangeira com recurso às TIC**

janeiro de 2016



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Joel Alexandre Campos Coelho

**(Des)Construindo práticas de escrita na aula  
de língua estrangeira com recurso às TIC**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira**  
e do  
**Doutor Pedro Dono López**

janeiro de 2016

## Declaração

Joel Alexandre Campos Coelho

joelccoelho@gmail.com

Tel. 933333007

Nº ID CIVIL:11178866 8 ZY3

(Des)Construindo práticas de escrita na aula de língua estrangeira com recurso às TIC

Orientadores:

Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira

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 deste trabalho apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, janeiro de 2016

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

## **Agradecimentos**

A todos os que, direta ou indiretamente, foram intervenientes deste longo processo formativo que agora culmina com a elaboração do presente relatório de estágio, dos quais, obviamente, merece destaque a minha família, de quem muito me orgulho e a quem deixo aqui uma emotiva e sentida palavra de apreço, especialmente:

Aos meus pais, por serem um exemplo de coragem e dedicação de quem sempre absorvi o carácter e a persistência que me trouxeram até este ponto.

Aos meus irmãos, por me terem ajudado a construir a pessoa que sou e por fazerem, também eles, parte deste percurso.

Aos meus sogros e cunhados, pelo apoio incondicional e confiança que sempre me transmitiram.

À restante família, porque só sou totalmente feliz quando a tenho por perto e este ano foi particularmente duro pela despedida de três dos meus avós.

Finalmente, à minha esposa, por ser a minha melhor amiga, confidente, ajudante, suporte e conselheira, e ao nosso filho Noah, cujo sorriso e felicidade são inspiradores, um muito obrigado a ambos pela firmeza nos momentos de maior incerteza, pelas palavras de coragem quando as forças se esgotavam, pela compreensão nos momentos de maior stress e, principalmente, por fazerem parte da minha vida e lhe darem um sentido.

Gostaria ainda de agradecer:

Aos alunos, pela dedicação, esforço e compreensão manifestadas em todas as atividades propostas.

Às orientadoras cooperantes Carla Pinto e Sandra Rodrigues por terem sido inextinguíveis no apoio fornecido.

À Doutora Flávia Vieira e ao Doutor Pedro Dono por toda a orientação que me proporcionaram e pela compreensão que me dedicaram.



## **(Des)Construindo práticas de escrita na aula de língua estrangeira com recurso às TIC**

Joel Alexandre Campos Coelho

Relatório de Estágio

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

Universidade do Minho - 2016

### **Resumo**

O presente relatório de estágio resulta de um projeto de investigação-ação desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional do 2º ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O projeto, intitulado “(Des)Construindo práticas de escrita na aula de língua estrangeira com recurso às TIC”, teve como objeto de estudo a escrita e a forma como a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pode influenciar a motivação e a autonomia com que os alunos encaram a sua prática. O projeto foi implementado em duas turmas do 11º ano numa escola secundária do concelho de Barcelos, nas disciplinas de Inglês e de Espanhol, durante o ano letivo de 2014/2015.

O projeto foi desenvolvido com os seguintes objetivos: aferir conhecimentos, estratégias e dificuldades dos alunos relativamente ao processo de escrita; promover a competência de escrita através de atividades diversificadas e motivadoras, mediadas pelo uso das TIC; desenvolver a consciencialização e a regulação do processo de escrita; avaliar a eficácia das estratégias de intervenção na promoção da competência de escrita e de regulação do processo de escrita. Para atingir estes objetivos, recorreu-se à observação de aulas, a um inquérito inicial e a atividades de escrita que deveriam ser realizadas em grupo, com o auxílio de um computador e com o suporte de um guião regulador da escrita, promovendo uma atitude reflexiva do professor e dos alunos, o que permitiu que ambos evoluíssem bastante durante o período de implementação do projeto.

Com base na informação recolhida, pode concluir-se que este projeto permitiu que os alunos desenvolvessem um conhecimento processual da escrita, o que se ficou a dever à ação reguladora desempenhada pelo guião da escrita e também à motivação proporcionada pelo uso das TIC, verificando-se um aumento da autonomia e reflexividade dos alunos.



# **(De)Constructing writing in the foreign language classroom using ICT**

Joel Alexandre Campos Coelho

Practicum Report  
Master of English and Spanish Teaching in Basic and Secondary Education

University of Minho - 2016

## **Abstract**

This practicum report is the result of the professional training course within the Master of English and Spanish Teaching in Basic and Secondary Education of University of Minho. The project, whose title is “(De)Constructing writing in the foreign language classroom using ICT”, aimed to test the influence that ICT might have in the motivation and autonomy that students show regarding writing activities. The project was implemented in two different 11th grade English and Spanish classes from one of Barcelos’ secondary schools during 2014/2015.

The project was developed with the following goals: to assess student’s knowledge, strategies and difficulties regarding the writing process; to promote writing skills through diversified, motivating activities, using ICT; to develop awareness and regulation about the writing process; to evaluate the effectiveness of the strategies implemented in the promotion of writing skills and in the regulation of the writing process. These goals were achieved through lesson observation, an initial questionnaire and collaborative writing activities, which were performed using a computer as well as a writing guide, thus stimulating teacher and students’ reflection, with implications on their progress during this period.

Based on the data collected, the conclusion is that this project promoted students’ knowledge of the writing process, due to the regulating action of the writing guide as well as to the motivation caused by use of ICT, and students developed their autonomy and reflectivity.





## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>13</b>
<b>1. Enquadramento teórico e contextual do plano de intervenção.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1. Enquadramento teórico .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1.1. A investigação-ação.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1.2. A escrita na aula de língua estrangeira .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1.3. O recurso ao texto jornalístico .....</b>	<b>27</b>
<b>1.1.4. O uso das tecnologias como fator de motivação para a prática da escrita.....</b>	<b>29</b>
<b>1.1.5. Uma didática promotora da autonomia .....</b>	<b>33</b>
<b>1.2. O contexto da intervenção .....</b>	<b>34</b>
<b>1.2.1. A escola.....</b>	<b>34</b>
<b>1.2.2. As turmas .....</b>	<b>34</b>
<b>1.3. Os documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem.....</b>	<b>35</b>
<b>1.4. Plano geral da intervenção: objetivos e estratégias didáticas e de recolha de dados ..</b>	<b>37</b>
<b>2. Desenvolvimento e avaliação da intervenção.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1. Expectativas e dificuldades iniciais dos alunos.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1.1. Resultados do inquérito inicial na turma de Inglês .....</b>	<b>42</b>
<b>2.1.2. Resultados do inquérito inicial na turma de Espanhol.....</b>	<b>45</b>
<b>2.1.3. Análise dos resultados obtidos no questionário inicial .....</b>	<b>47</b>
<b>2.2. A intervenção didática: abordagem geral.....</b>	<b>52</b>
<b>2.3. Intervenção didática na disciplina de Inglês .....</b>	<b>59</b>
<b>2.3.1. Atividades didáticas propostas.....</b>	<b>59</b>
<b>2.3.2. Análise dos guiões orientadores do processo de escrita.....</b>	<b>61</b>
<b>2.4. Intervenção didática na disciplina de Espanhol.....</b>	<b>66</b>
<b>2.4.1. Atividades didáticas propostas.....</b>	<b>66</b>
<b>2.4.2. Análise dos guiões orientadores do processo de escrita.....</b>	<b>68</b>

<b>2.5. Avaliação global da intervenção didática .....</b>	<b>71</b>
<b>3. Conclusões, limitações e aspetos relevantes da intervenção .....</b>	<b>79</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>85</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>87</b>
<b>ANEXO 1 - Questionário inicial de Inglês .....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO 2 - Questionário inicial de Espanhol.....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO 3 - Jornal de apresentação do projeto (Inglês) .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO 4 - Jornal de apresentação do projeto (Espanhol) .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO 5 - Atividades de escrita de Inglês.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO 6 - Atividades de escrita de Espanhol.....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO 7 - Guião regulador do processo de escrita (Inglês) .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO 8 - Guião regulador do processo de escrita (Espanhol).....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO 9 - Atividade de escrita final de Inglês e de Espanhol.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO 10 – Diferentes textos jornalísticos .....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO 11 – Exemplo dos textos escritos pelos alunos (Inglês) .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO 12 – Exemplo dos textos escritos pelos alunos (Espanhol).....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO 13 – Outros excertos de textos demonstrativos da correção linguística (Inglês) .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO 14 – Outros excertos de textos demonstrativos da correção linguística (Espanhol) ..</b>	<b>119</b>

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1 - Datas da implementação do projeto.....</b>	<b>37</b>
<b>Quadro 2 - Síntese dos objetivos do projeto, das estratégias a implementar e das informações a recolher .....</b>	<b>39</b>
<b>Quadro 3 - Síntese das atividades de escrita .....</b>	<b>58</b>
<b>Quadro 4 - Textos produzidos na primeira atividade de escrita (Inglês) .....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 5 - Textos produzidos na segunda atividade de escrita (Inglês) .....</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 6 - Textos produzidos na primeira atividade de escrita (Espanhol) .....</b>	<b>66</b>
<b>Quadro 7 - Textos produzidos na segunda atividade de escrita (Espanhol) .....</b>	<b>67</b>

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1 - Gostas de escrever em Inglês?</b> .....	42
<b>Gráfico 2 - O que pensas sobre as tarefas de escrita de Inglês?</b> .....	43
<b>Gráfico 3 - Estratégias de escrita utilizadas (Inglês)</b> .....	44
<b>Gráfico 4 - Gostas de escrever em Espanhol?</b> .....	45
<b>Gráfico 5 - O que pensas sobre as tarefas de escrita de Espanhol?</b> .....	46
<b>Gráfico 6 - Estratégias de escrita utilizadas (Espanhol)</b> .....	47
<b>Gráfico 7 - Gostas de escrever em Inglês/Espanhol?</b> .....	48
<b>Gráfico 8 - Os temas são interessantes?</b> .....	49
<b>Gráfico 9 - Faço autoavaliação dos textos que escrevo</b> .....	49
<b>Gráfico 10 - Planifico a minha escrita</b> .....	50
<b>Gráfico 11 - Escrevo um ou mais rascunhos antes da versão final</b> .....	51
<b>Gráfico 12 - Temas preferidos para escrever (Inglês e Espanhol)</b> .....	52
<b>Gráfico 13 - Planificação da escrita (Inglês)</b> .....	63
<b>Gráfico 14 - Escrita e reescrita (Inglês)</b> .....	64
<b>Gráfico 15 - Avaliação do processo de escrita (Inglês)</b> .....	65
<b>Gráfico 16 - Planificação da escrita (Espanhol)</b> .....	68
<b>Gráfico 17 - Escrita e reescrita (Espanhol)</b> .....	69
<b>Gráfico 18 - Avaliação do processo de escrita (Espanhol)</b> .....	70

## **Introdução**

O presente relatório resulta de um projeto de investigação-ação desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional do 2º ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O projeto, intitulado “(Des)Construindo práticas de escrita na aula de língua estrangeira com recurso às TIC”, teve como objeto de estudo a escrita e a forma como a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pode influenciar a motivação e a autonomia com que os alunos encaram a sua prática. O projeto foi implementado em duas turmas do 11º ano numa escola secundária do concelho de Barcelos, nas disciplinas de Inglês e de Espanhol, durante o ano letivo de 2014/2015. Teve como objetivos: aferir conhecimentos, estratégias e dificuldades dos alunos relativamente ao processo de escrita; promover a competência de escrita através de atividades diversificadas e motivadoras, mediadas pelo uso das TIC; desenvolver a consciencialização e a regulação do processo de escrita; avaliar a eficácia das estratégias de intervenção na promoção da competência de escrita e de regulação do processo de escrita.

O objetivo primordial do ensino e, conseqüentemente, da atividade docente deve ser exponenciar as capacidades e as aprendizagens dos alunos, sendo fundamental para isso considerar que o aluno é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem, devendo o docente investir no conhecimento da turma e das características sociais que envolvem o contexto escolar. Só assim o professor poderá melhor selecionar e orientar metodologicamente as atividades e as estratégias a serem desenvolvidas na sala de aula, tornando o ensino mais profícuo e a atividade docente mais enriquecedora, ou seja, quanto melhor for o seu conhecimento acerca dos espaços macro, meso e micro, melhor auxiliará os seus alunos na construção do Saber, Saber Ser e Saber Fazer.

Estes são os pressupostos gerais que sustentam e orientam a minha atividade docente, que tenta privilegiar os gostos e interesses dos alunos, dando-lhes autonomia para eles próprios serem construtores do seu conhecimento. Neste sentido, considero que aproximar os conteúdos estudados à realidade dos alunos funciona como uma mais-valia na sua aquisição do conhecimento, o que favorecerá a sua interiorização e assimilação, pois deixará de ser uma aprendizagem unicamente concetual para ser algo que os alunos podem racionalmente intuir e generalizar através das suas experiências de vida.

A autonomia deverá desempenhar, do meu ponto de vista, um papel fundamental no panorama do ensino atual, uma vez que ao integrar e responsabilizar os alunos pelo seu próprio trajeto (e pelas decisões que influenciam diretamente as suas aprendizagens), promover-se-á um maior envolvimento no seu percurso escolar, o que resultará também, em última instância, na sua crescente motivação. Este é um dos aspetos que mais diretamente estão relacionados com o sucesso escolar e, por conseguinte, com o sucesso da atividade docente, pois o envolvimento e a motivação que os alunos possam demonstrar são indissociáveis do sucesso que possam vir a obter. Um aspeto verdadeiramente importante é que o professor, ao favorecer um papel ativo do aluno no seu processo de aprendizagem, está a integrar o aluno não só no processo de aprendizagem dos conteúdos da disciplina que está a lecionar, como também dentro de um meio social (nível macro), da escola (nível meso) e na turma (nível micro).

Segundo a minha visão global do ensino, a autonomia, a motivação e o trabalho cooperativo são os três pontos fundamentais nos quais penso que se devem focar as práticas de um professor, daí que a maioria das atividades que planifico sejam promotoras da liberdade do aluno, para que este esteja permanentemente motivado e, assim, seja capaz de expressar todas as suas competências. Deste modo, a generalidade das estratégias implementadas no projeto de investigação-ação aqui relatado, focado no desenvolvimento de competências de escrita, visam o desenvolvimento de atividades em pares ou em grupos, nas quais se privilegia a interação entre todas as partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Por outro lado, procurei dar alguma autonomia aos alunos nas atividades de escrita propostas, onde puderam selecionar o tipo de texto que iriam escrever, bem como o tema a abordar. Sendo um dos aspetos fundamentais do meu projeto o incremento da motivação dos alunos para a escrita, umas das estratégias exploradas foi a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Estas podem contribuir para aproximar a escola dos interesses de uma geração que, pelo uso diário que faz dos dispositivos eletrónicos, pode ser considerada digital, sendo, assim, um recurso que poderá impulsionar a motivação dos alunos para a prática da escrita.

De facto, o meu projeto de intervenção visa integrar os aspetos que considero relevantes na atividade docente, de forma a criar e fomentar um ambiente propício para otimizar as aprendizagens adquiridas na sala de aula. Neste sentido, procurei, principalmente, ir ao encontro das necessidades e interesses dos atores principais do processo de ensino-aprendizagem – os alunos. Assim, a minha intervenção assenta na delimitação de algumas atividades promotoras da escrita que visem promover a motivação e a autonomia dos aprendentes, pois quanto mais estes se apresentem motivados, mais

se vão integrar e investir na tarefa, podendo resultar daí um acréscimo significativo da quantidade e qualidade das suas produções escritas.

De acordo com as indicações dos programas das disciplinas de Inglês e Espanhol no ensino secundário, as atividades de escrita propostas incluem a criação de textos jornalísticos como a notícia, a entrevista, o artigo de opinião e o texto criativo. Desta forma, os alunos puderam, em grupo e autonomamente, ser os mentores e criadores dos seus próprios textos, cabendo-lhes a responsabilidade de orientar o seu próprio processo de escrita. De modo a criar uma motivação o mais intrínseca possível e consciencializar os alunos da dimensão processual da escrita, foi desenhado e explorado pelos alunos um guião orientador do processo de escrita, preenchido aquando dos momentos de produção textual.

O projeto desenvolvido pretendeu enriquecer os alunos enquanto aprendentes autónomos e o professor enquanto propiciador de experiências e facilitador de aprendizagens. Este é o papel que considero que um professor deve desempenhar e este relatório dá a conhecer o tipo de professor que pretendo ser, o tipo de práticas e estratégias que tento implementar, e ainda o tipo de reflexões por mim realizadas no sentido de aferir os motivos e as expectativas que circunscrevem a escolha de determinada estratégia, bem como a análise que faço da prática docente.

O presente relatório integra, além desta introdução, o enquadramento teórico e contextual do plano de intervenção, que consiste na concetualização da abordagem seguida e na caracterização da escola e das turmas onde o projeto teve lugar. Outro ponto que será ampla e minuciosamente descrito será a forma como foi realizada a intervenção e como foi efetuada a sua avaliação em função dos objetivos traçados. Neste sentido, serão descritas todas atividades e estratégias levadas a cabo, bem como a aplicação do guião regulador da escrita, que foi uma das mais relevantes ferramentas utilizadas na implementação do projeto. Serão ainda apresentadas as conclusões retiradas com base na análise de dados, procurando-se responder às questões pedagógico-investigativas lançadas aquando da idealização e planificação da intervenção.





## **1. Enquadramento teórico e contextual do plano de intervenção**

### **1.1. Enquadramento teórico**

Nesta secção farei uma contextualização teórica baseada nas ideias que suportam esta intervenção, sendo que alguns dos conceitos-chave deste projeto serão aqui apresentados, além de ser definida a sua relevância no âmbito da implementação do mesmo. Assim, o primeiro ponto a ser abordado será a investigação-ação, visto ser o tipo de intervenção levada a cabo; seguidamente, a atenção centrar-se-á na escrita na sala de língua estrangeira, focando o seu papel, a sua natureza e as diferentes fases do processo de escrita; posteriormente, sustentarei o porquê do recurso ao texto jornalístico e a sua importância no âmbito do ensino para, em seguida, apresentar os aspetos motivacionais inerentes ao uso das TIC e em que medida estas influenciam a predisposição dos alunos para as tarefas de escrita; finalmente, definirei em que medida a autonomia dos alunos é relevante na aquisição das suas aprendizagens e a forma como foi desenvolvida ao longo do projeto.

#### **1.1.1. A investigação-ação**

A Escola apresenta-se como um espaço social dinâmico decorrente da ação humana, que pela especificidade da sua atividade e dos seus intervenientes pode gerar incertezas, dúvidas e problemas. Desde logo, na educação, surge, frequentemente, a necessidade de mudar e de reconstruir novos paradigmas, que só são possíveis com uma atitude interventiva, prática, transformadora e de reflexão crítica. Neste sentido, a investigação-ação ajusta-se perfeitamente ao contexto educacional, na medida em que proporciona um diálogo entre a reflexão e ação, onde o professor é o investigador das suas próprias práticas, encontrando alternativas para eventuais problemas e (re)orientando a sua ação futura. Foi isto que aconteceu no projeto aqui relatado, no qual foram desenhadas estratégias de melhoria das competências de escrita dos alunos, recolhendo-se informação que permitisse avaliar o impacto dessas estratégias e melhorar progressivamente a qualidade do processo pedagógico.

A investigação-ação é uma metodologia de pesquisa qualitativa que surgiu na década de 40 do século passado com o psicólogo social Kurt Lewin e que pode ser descrita como "proceeding in a

spiral of steps, each of which is composed of planning, action and the evaluation of the result of action" (Kemmis & McTaggart, 1990, p. 8), ou ainda como "systemic inquiry that is collective, collaborative, self-reflective, critical and undertaken by participants in the inquiry" (McCutcheon & Jung, 1990, p. 148).

Ao longo dos tempos, este tipo de investigação foi conquistando o seu espaço nas ciências sociais como um método colaborativo, de autorreflexão crítica e de intervenção, "a form of collective self-reflective inquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out" (Kemmis & McTaggart, 1990, p. 5), e que "aims to contribute both to the practical concerns of people in an immediate problematic situation and to the goals of social science by joint collaboration within a mutually acceptable ethical framework" (Mckernan, 1991, p. 4).

Assim, a investigação-ação é o estudo de uma determinada situação social vivida por professores e alunos, em pequena escala, onde o professor, individualmente ou de forma colaborativa, leva a cabo uma pesquisa da sua prática quotidiana, observa e faz uma intervenção direta sobre o que pretende transformar, existindo alguns aspetos relevantes para distinguir a investigação-ação de qualquer outra atividade investigativa ou experiência educativa: a investigação-ação tem como objeto a transformação da prática educativa e/ou social; implica uma articulação permanente da investigação, ação e formação ao longo de todo o processo; apresenta uma forma própria para se aproximar à realidade com o intuito de veicular conhecimento e mudança; produz uma transformação dos professores-investigadores, bem como de todas as partes envolvidas no processo.

Para além disso, o processo de investigação-ação inicia-se aquando do surgimento de uma dada problemática e estende-se até à reflexão sobre as consequências da ação, implicando três fases principais (Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1994, p. 251):

- a) Identificación de un problema, dificultad o tema de investigación;
- b) Elaborar un plan de acción razonado;
- c) Observar y controlar el curso, incidencias, consecuencias y resultados de su implantación, reflexionando críticamente sobre lo que sucedió, y elaborar una teoría situacional y personal de todo el proceso.

Um aspeto fundamental do processo da investigação-ação tem que ver com a recolha de informação através de diversos métodos, implicando uma triangulação/cruzamento de pontos de vista de todos os intervenientes (professores, alunos e outros participantes), bem como dos métodos e instrumentos utilizados, como por exemplo a observação, registos reflexivos do professor e dos alunos, questionários, entrevistas, etc.. A triangulação é uma técnica de recolha de dados crucial neste tipo de investigação, pois permite articular, combinar e validar a informação ou as evidências de todo o processo de ação.

A investigação-ação no contexto educativo é bastante defendida na atualidade. Situando-se num paradigma naturalista, constitui um instrumento fulcral para o professor conhecer melhor os seus alunos, refletir sobre o seu modo de ensinar, avaliar e transformar as suas práticas. Permitir ao professor realizar a supervisão e a avaliação das inovações que introduz nas suas aulas, e assim assumir uma postura reflexiva. Em conclusão, a investigação-ação é uma metodologia que auxilia os professores no seu desenvolvimento profissional, ao serviço da qualidade da educação escolar.

### **1.1.2. A escrita na aula de língua estrangeira**

“Aunque no lo parezca, escribir es un arte; ser escritor es ser un artista, como el artista del trapecio, o el luchador por antonomasia, que es el que lucha con el lenguaje; para esta lucha ejercitate de día y de noche.” (Monterroso, 2015, p. s/p)

A prática da escrita está envolta numa série de mitos e crenças que, por vezes, a tornam um quebra-cabeças para quem necessita ou quer escrever. Uma dessas crenças, que por si só torna a prática escrita utópica e inalcançável, é que escrever bem é um dom que está destinado a poucos seres iluminados, teoria esta que é totalmente rebatida por José Manuel Rueda (2015, p. s/p), que menciona que “La realidad es que escribir bien no es un don, no es una gracia que nos toca a la hora de nacer. Escribir bien es algo que se debe aprender y practicar. Eso sí, la inspiración, como dijo Picasso, existe, pero te ha de encontrar trabajando”. Rueda defende que para se escrever, e escrever bem, é necessário muito trabalho, prática constante e um domínio perfeito das etapas que considera serem fundamentais para que a criação escrita seja satisfatória para o escritor e para o leitor. Assim, sustenta que “los buenos escritores piensan, escriben, revisan y entregan” (Rueda, 2015, p. s/p), sendo crucial que todos estes passos sejam cumpridos no processo de escrita, argumentando que esse processo não é linear, pois “los buenos escritores cometen numerosas equivocaciones, por lo

que reescriben y corrigen muchas veces los trabajos antes llegar a la versión final (que puede no ser la definitiva) ” (Rueda, 2015, p. s/p). O projeto aqui relatado assenta nestes pressupostos, que a seguir se explicam de forma mais detalhada.

Para entendermos o processo de escrita, devemos debruçarmo-nos, em primeiro lugar, sobre o que significa escrever. Segundo Coulmas (1989, p. 3), “writing is the single most important sign system ever invented on our planet” e, ao contrário da oralidade, que é universal, escrever é uma criação cultural utilizada para melhorar a organização social ou para comunicar à distância. Por esta razão, e devido à crescente importância do ensino e aprendizagem da escrita à escala mundial, nas últimas décadas tem-se assistido a um aumento gradual do número de investigações realizadas nesta área, sendo Daniel Cassany um dos autores que mais tem investido na concetualização da escrita. Do seu ponto de vista, “la escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo, los códigos de gestos o el alfabeto de morse” (Cassany, 1999, p. 24), destacando que “escribir es una forma de usar el lenguaje que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos” (Cassany, 1999, p. 25). No entanto, defende que escrever é muito mais do que somente saber e aplicar um conjunto de palavras, pois para se escrever com propriedade é necessário, além do domínio lexical, um controlo dos diferentes significados que uma palavra pode adquirir e das intenções comunicativas que se pretende veicular. Assim, escrever transforma-se num processo bem mais complexo em que, segundo Cassany (1999, p. 25), muitas vezes, “las intenciones comunicativas llegan a ser más importantes que las mismas palabras”, pelo que escrever numa determinada língua “no consiste sólo en saber las palabras que se usan para cada función lingüística en cada género o tipo de texto, sino que también es necesario saber interpretar acertadamente la intención con que se utilizan” (Cassany, 1999, p. 26). Neste sentido, sublinha-se o facto de escrever ser um meio que tem um propósito comunicativo, o que faz com que aprendamos “a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto” (Cassany, 1999, p. 27).

Portanto, escrita é um ato dinâmico que está em constante mutação devido às necessidades comunicativas dos interlocutores, que, por sua vez, estão diretamente relacionadas com as suas experiências individuais, bem como com o conhecimento e domínio que possuem dos signos escritos, que lhes permitem utilizar uma escrita mais diversificada, adaptada à intenção comunicativa, ou até ao recetor da mensagem, o leitor. Deparamo-nos, neste caso, com a problemática da construção do significado que, estando ligado às experiências e ao conhecimento do escritor, é instável, sendo que diferentes escritores interpretarão uma mesma realidade de forma distinta, plasmando isso mesmo

nos seus escritos. Se esta é a realidade do emissor, maior subjetividade será ainda aplicada ao leitor, pois as variáveis de ambiguidade envolvidas são em maior número, pelo que o significado da mensagem escrita pode ter um infindável número de interpretações. Por outro lado, esta diversidade interpretativa não se cinge exclusivamente às diferentes interpretações atribuídas a um mesmo texto pelo escrevente e pelo leitor, já que inclusivamente o mesmo leitor, em diferentes momentos da sua vida, pode interpretar de maneiras distintas um mesmo texto, resultando essas novas representações de eventuais recentes aquisições culturais, ou outro qualquer tipo de experiências pessoais.

A complexidade da escrita advém, também, da diversidade de “contextos sociales o esferas comunicativas” (Cassany, 1999, p. 33), uma vez que, por exemplo, um texto sobre administração pública difere, necessariamente, de um texto jornalístico ou de um documento religioso, possuindo cada um destes géneros textuais características específicas que “afectan la forma y el contenido de los discursos” (Cassany, 1999, p. 33).

A escrita é um processo globalizante, mutável e contínuo, daí que seja “quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición” (Cassany, 1999, p. 39). Por este motivo, um texto será tanto melhor quanto melhor o escritor domine o tema que aborda, assim como os interesses e o contexto cultural do público-alvo para o qual escreve, tornando-se, neste sentido, impreterível o controlo das destrezas de leitura e de interação comunicativa.

O domínio de todas as destrezas anteriormente mencionadas, conjuntamente com a ambiguidade inerente à interpretação humana e as experiências individuais e culturais do escrevente e do leitor, fazem da escrita um processo simultaneamente complexo e poderoso, a tal ponto de ser capaz de influenciar opiniões ou, inclusivamente, comportamentos sociais. O poder que um texto é capaz de exercer sobre quem escreve é de tal forma relevante que “aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje” (Cassany, 1999, p. 47).

No entanto, esta complexidade faz com que muitas pessoas se afastem da prática da escrita, principalmente se falarmos da prática escrita do dia-a-dia que é, muitas vezes, estereotipada e, por essa razão, a motivação para encarar este tipo de tarefa é diminuta. Aqui, a liberdade criativa desempenha um papel primordial, pois a envolvimento e motivação para um escrevente será proporcional ao grau de independência de que desfrutará, bem como aos assuntos a abordar. Se estes forem do domínio do escritor e fizerem parte do seu leque de interesses, proporcionarão ao

escritor uma maior segurança e controlo sobre a sua escrita, tornando o ato da escrita numa atividade mais aprazível. Toda a satisfação retirada da atividade escrita servirá como ignição para futuros investimentos feitos nesta área e cada escritor deve saber encontrar o tipo de texto que mais lhe proporciona essa satisfação. A prática da escrita começa por ser uma iniciativa individual na qual o escrevente deve “saber encontrar los indiscutibles beneficios personales que puede ofrecernos esta tarea. Un día te pones a escribir sin que nadie te lo ordene y entonces descubres su encanto. Vuelves a hacerlo y, poco a poco, la escritura se revela como una gran amiga, como una excelente y útil compañera de viaje. Te conviertes en un/a escritor/a” (Cassany, 1993, p. 18).

Na realidade, a partir do momento em que a escrita passa a ser algo que está intimamente relacionado com a natureza e o bem-estar da pessoa, o processo passa a ser algo natural, ainda que possa ser uma escrita com um intuito mais profissional do que livre e criativo. Adquirida esta motivação intrínseca para a escrita, todo o percurso de um escrevente estará, então, muito mais facilitado, pois no mundo atual as exigências são cada vez maiores, sendo requerido a um profissional (ligado às mais diversas áreas), que domine a escrita na sua plenitude. Hoje em dia, a escrita é de tal forma requisitada que é praticamente impensável não a controlar, já que na eventualidade de isso acontecer, seria um handicap enorme para a carreira profissional, pois quase nenhum profissional consegue sobreviver sem saber “cumplimentar impresos, enviar solicitudes, plasmar la opinión por escrito o elaborar un informe” (Cassany, 1993, p. 3) .

A escrita adquiriu, principalmente ao longo das últimas décadas, uma relevância impar. Por isso, grande parte da atividade profissional dos trabalhadores da atualidade requer, na sua totalidade (como no caso dos professores, jornalistas ou advogados) ou parcialmente (como no caso de motoristas, comerciais e funcionários dos serviços), o preenchimento de documentos escritos.

Está aqui bem patente a importância sociocultural do uso da escrita na sociedade atual, a tal ponto que o ensino desta destreza tem assumido grande relevância nos últimos anos, essencialmente através da sua contemplação nos programas das disciplinas de língua, da criação de oficinas de escrita e das aulas de aperfeiçoamento das técnicas de redação, sendo que as duas primeiras são mais observáveis no ensino básico e secundário, enquanto a última é uma realidade mais associada ao ensino universitário. No entanto, há um longo caminho ainda por percorrer na área do ensino da escrita, uma vez que continuam a existir forças resistentes que dificultam a sua completa integração no seio das aulas de língua. Este é o caso, por exemplo, dos programas das disciplinas de língua, que continuam a promover um ensino da escrita mais baseado no produto final do que no processo de escrita e no conhecimento metacognitivo necessário para a autorregulação desse processo. Outros

pontos de realce são a escassez ou a pouca diversidade de atividades de escrita, a falta de autenticidade inerente às propostas que geralmente são colocadas aos alunos e o não esclarecimento e acompanhamento dos passos veiculados ao processo de escrita. Por todos estes motivos, além da dificuldade própria de executar uma tarefa tão aglutinadora, escrever na sala de aula não é uma tarefa fácil para o aluno, e muito menos para o professor, uma vez que tem de enfrentar diversas dificuldades. Desde logo, o facto de a escrita partir de um processo interno do próprio aluno faz com que as primeiras apreciações sejam mais difíceis para o professor, sendo realizadas, normalmente, após a conclusão do primeiro rascunho dos textos criados; além deste aspeto, é fundamental referir que a diversidade dentro da sala de aula também pode resultar num entrave para o melhor acompanhamento do processo de escrita dos alunos, pois a existência de distintos níveis de desenvolvimento da escrita faz com que surjam os mais diversos problemas para o professor resolver; se a este fator juntarmos a extensão das turmas, as escassas horas semanais de aulas e os vastos programas a cumprir, as dificuldades a superar são numerosas e nem sempre de fácil resolução.

Não obstante as condicionantes previamente enumeradas, o ensino da escrita continua a ser enormemente valorizado na avaliação, como pode facilmente ser comprovado pelo facto de, na sua maioria, as avaliações dos alunos serem realizadas através de testes ou exames escritos, estando o sucesso escolar diretamente relacionado com o grau de eficácia com que os alunos são capazes de se exprimirem a nível escrito.

Neste sentido, para que os alunos se inteirem da dimensão processual da escrita na sala de aula de língua estrangeira, o professor deve procurar dotar os alunos das ferramentas necessárias para que estes, numa perspetiva de crescente autonomia, sejam capazes de construir o seu próprio percurso e utilizar as ferramentas que mais se adaptarem às suas necessidades de acordo com as especificidades de cada situação comunicativa. Para a consecução deste objetivo, é necessário valorizar todos os aspetos relacionados com o ato da escrita, insistindo na metacognição como finalidade da aprendizagem dos alunos. Para a lograr é importante recalcar os passos da planificação, da revisão e da avaliação dos textos que são escritos pelo aluno, mas que devem ser alvo de um acompanhamento atento por parte do docente. Esta orientação dos exercícios de escrita implica a consciencialização necessária para o cumprimento das fases da escrita por parte dos alunos, além de uma prática intencional e constante que lhes permitirá tornarem-se escreventes autónomos.

O ensino da escrita no contexto da sala de aula de língua estrangeira deve, neste sentido, privilegiar a dimensão processual da escrita, fazendo-o através de uma prática constante de forma a



consolidá-la, pois só por intermédio da prática regular os alunos alcançarão um domínio sustentado, uma vez que um processo que inclui diversificadas e complexas fases como o da escrita requer que os alunos o aprendam de uma forma progressiva, através de uma prática constante, e que consigam, passo a passo, ir adquirindo um conhecimento seguro das etapas que estão inseridas em cada uma das fases da escrita. Este caminho de procura da consolidação da escrita é composto por avanços e recuos, de momentos de grandes conquistas e de outros de maior estagnação, daí que seja fundamental, para alunos e professores, manter a consciência desta realidade para que possam continuar a persistir na sua prática. Efetivamente, a promoção do domínio processual da escrita assenta na constância do seu exercício. Como tal, e de acordo com (Cassany, 2006, p. s/p), a sala de aula deve ser o espaço onde o “aprendiz escreve”, onde se deve promover que o aluno escreva cooperativamente, sendo posteriormente o espaço onde “se habla de lo que se escribe”, “se lee y comenta lo que se escribe”. Este percurso de reflexão é imprescindível para desenvolver a metacognição, pelo que se deve incentivar o aluno a tomar “decisiones de lo que escribe”, recorrendo ao uso de materiais e recursos de apoio. Esta sequência de estratégias promotoras da prática da escrita na sala de aula deve ser acompanhada por um docente que “escribe en el aula”, que determine regras bem claras relativamente ao processo de escrita, daí que deva esclarecer que “queda prohibido tirar o destruir borradores”, e que promova a prática, na sua aula, de “géneros que interesan al aprendiz”. Ainda de forma a incrementar o interesse e aproximar a prática da escrita à realidade do dia-a-dia do aluno, pode usar-se o computador, o que vai tornar a atividade da escrita em algo confortável para o aluno, uma vez que vai trabalhar com uma das suas ferramentas de uso diário e com a qual se sente identificado, transmitindo-lhe, dessa forma, um maior sentimento de controlo que conduzirá a um maior investimento nas tarefas de escrita.

A prática recorrente da escrita deve ser o meio de dotar os alunos da consciência de que “writing, itself, is a process; the act of transforming thought involves a nonlinear sequence of creative acts or stages” (Gray, 1987, p. 2). Seguindo esta mesma linha de pensamento, o processo de escrita deverá contemplar três diferentes etapas que se interrelacionam entre si e que se subdividem em outras etapas que completam um processo que “is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing” (Flower & Hayes, 1981, p. 366).

Entre outras possibilidades de denominação das fases do processo de escrita, adotamos, neste projeto as designações de *planificação*, *escrita/reescrita* e *avaliação* do processo de escrita, que, por sua vez, “are hierarchically organized, with component processes embedded within other

components” (Flower & Hayes, 1981, p. 375). De facto, estas três etapas integram algumas etapas mais específicas que compõem um sistema hierárquico “in which a large working system such as composing can subsume other less inclusive systems, such as generating ideas, which in turn contain still other systems, and so on” (Flower & Hayes, 1981, p. 375).

A primeira fase do processo de escrita, a planificação, é uma das que é mais descuidada, o que, à partida, coloca um enorme entrave à realização plena das tarefas de escrita. Nesta etapa, os escreventes “form an internal representation of the knowledge that will be used in writing” (Flower & Hayes, 1981, p. 372), que por norma é mais abstrata do que será a sua futura representação escrita. De salientar que esta fase não tem de ter, obrigatoriamente, uma representação física, sendo suficiente que seja memorizada como “a visual or perceptual code” (Flower & Hayes, 1981, p. 372). Com esta etapa interligam-se, geralmente, outras como a conceção de ideias, que pode assumir a forma de uma chuva de ideias mental relativamente ao tema sobre o qual se vai escrever, ideias essas por vezes desconexas, desorganizadas ou até paradoxais; geralmente, segue-se a organização, que serve para estruturar as ideias que vão surgindo na cabeça do escritor e que “allows the writer to identify categories, to search for subordinate ideas which develop a current topic, and to search for superordinate ideas which include or subsume the current topic” (Flower & Hayes, 1981, p. 372); como terceiro ponto, geralmente incontornável, desta etapa encontramos a definição dos objetivos que levam à escrita de um texto, sendo este um ponto basilar de todo o processo de escrita que se desenrolará posteriormente, uma vez que permite adequar o texto ao público-alvo e à intencionalidade comunicativa pretendida. Este é um dos pontos onde a inter-relação entre as diferentes etapas é mais evidente, pois “goals lead a writer to generate ideas, those ideas lead to new, more complex goals which can then integrate content and purpose” (Flower & Hayes, 1981, p. 373).

A segunda etapa deste longo e árduo processo é a escrita e reescrita dos textos planificados num primeiro momento. Assim, o momento da escrita corresponde ao ensejo de colocar em prática toda a planificação, a conceção de ideias, a organização das mesmas e o estabelecimento de objetivos, o que corresponde a uma tarefa bastante complexa devido à necessidade de conjugar várias vertentes da escrita a serem consumadas num texto final que deve ser a súpula dos aspetos relacionados com o processo de escrita, com os aspetos formais da língua e ainda com os diferentes contextos, o de quem escreve e o de quem vai ler o produto final. A consecução plena desta etapa nem sempre é de fácil realização, dado que ao prestar mais atenção aos aspetos formais da língua (sintaxe e semântica) o escritor pode descuidar um pouco da planificação previamente realizada, o

mesmo se podendo passar no caso inverso se o escrevente enveredar por direcionar todas as suas atenções para a parte processual e organizativa do seu texto, podendo nesse momento descurar os aspetos formais do texto, que, desta forma, ficará empobrecido. É neste conjunto de relações que reside a otimização de uma produção textual, pelo que um escritor deve dedicar-se a tentar coordenar ambas as vertentes para conseguir potenciar as suas ideias e organização textual, bem como enriquecer o seu texto com o vocabulário e as relações sintáticas que o tornem mais atrativo aos olhos do leitor. O cômputo geral destes dois pontos ditará o sucesso do processo de escrita, que será avaliado, na maioria das vezes, pelo grau de satisfação gerado pelo texto no escritor, mas, principalmente, no leitor.

A etapa final deste processo, sem que isso signifique uma menor relevância, é a avaliação do texto produzido. É nesta fase que o escrevente vai atestar se o que planificou foi cumprido durante a fase de execução, se os objetivos delineados durante a primeira fase deste processo foram alcançados e se o texto produzido se adequa ao objetivo traçado e ao seu público-alvo. Esta etapa consta, assim, de duas subfases principais, a revisão e a avaliação, que muitas vezes fazem com que se volte atrás e planifique novamente, obrigando à reescrita do texto, o que torna o processo de escrita num procedimento repleto de avanços e recuos e de interligação das diferentes etapas que visam uma correspondência plena entre os objetivos planificados e o produto final obtido. Neste sentido, os processos de produção e avaliação textual correspondem a duas fases que detêm o poder de ditar a interrupção e a reformulação do texto a qualquer momento, o que só acontece por o processo de escrita compreender uma relação de cooperação entre “goals, knowledge, and text” (Flower & Hayes, 1981, p. 380).

Em todo este processo, o professor desempenha um papel de supervisão fundamental devido à sua função de “writing strategist which determines when the writer moves from one process to the next” (Flower & Hayes, 1981, p. 374). No entanto, e devido à enorme diversidade que encontramos em salas de aula densamente ocupadas onde as diferenças individuais são, muitas vezes, significativas e de difícil acompanhamento, o docente tem diante si uma tarefa hercúlea, sendo o seu papel o de acompanhar e orientar os alunos no seu exercício de escrita, na tentativa de minimizar estas diferenças, incentivando e auxiliando os que já detêm um maior autocontrolo sobre o seu processo de escrita e orientando de uma forma mais controlada e próxima aqueles que demonstram um menor à vontade no decurso da prática. Muitas vezes, as diferenças encontradas entre alunos de uma mesma turma são extremamente significativas, e isso mesmo é visível até na forma como desenvolvem os subprocessos da escrita, pois os mais conscientes da natureza processual da escrita

são mais capazes de utilizar “los subprocesos de la escritura para desarrollar el escrito; buscan, organizan y desarrollan ideas; redactan, evalúan y revisan la prosa; saben adaptarse a circunstancias variadas y tienen más conciencia del lector. En cambio, los aprendices se limitan a capturar el flujo del pensamiento y a rellenar hojas, sin releer ni revisar nada” (Cassany, 1993, p. 13). De facto, é na revisão que, normalmente, surgem as maiores discrepâncias entre os alunos mais e menos autorregulados, pois enquanto os primeiros revêm, reformulam e reescrevem o seu texto com o intuito de o melhorar e tornar mais claro, os segundos, normalmente, pautam a sua ação pela eventual correção de erros ortográficos. Esta diferença de atuação influencia sobremaneira a qualidade dos textos produzidos, já que uns se dedicam a tentar enriquecer a sua produção textual a todos os níveis (lexical, gramatical, ideias, contexto, adequação das ideias), direcionando-a ainda mais para os objetivos delineados, não sendo para isso necessário encontrar falhas ou erros, ao passo que os outros apenas procuram, de uma forma torpe e enfadonha, corrigir os defeitos léxico-gramaticais que encontram nos seus escritos.

A revisão é, desta forma, um dos pontos centrais do processo de escrita, devendo ser-lhe atribuída relevância, quer pelos alunos, quer pelos docentes, sendo da responsabilidade dos últimos o acompanhamento dos primeiros, ainda que para isso se tenha de assistir a uma mudança significativa a nível do procedimento e das ideias associadas à prática da escrita. Em primeiro lugar, os alunos devem cultivar a ideia de que escrever é uma atividade sociocultural que não se baseia somente em questões gramaticais; além disso, é uma tarefa que, na sala de aula, pode e deve ser realizada colaborativamente e não individualmente, e que corresponde a um processo, não se resumindo ao produto final; adicionalmente, é uma prática que não tem de ser desagradável, na qual se devem utilizar as tecnologias para escrever na sala de aula com o docente e com os companheiros, com quem o aluno deve escrever e corrigir os seus próprios textos, que, preferencialmente, devem corresponder a escritos autênticos com um sentido e uma finalidade, o que acarretará uma motivação adicional para a prática de escrita.

### **1.1.3. O recurso ao texto jornalístico**

O presente trabalho incide no processo de escrita, tendo sido selecionado o texto jornalístico e abrangendo 4 tipos de texto: notícia, entrevista, artigo de opinião e texto criativo. A escolha do texto jornalístico surgiu da ideia de levar os alunos a produzir um jornal *online* bilingue (em Inglês e

Espanhol), o que constituiria o produto final das tarefas de escrita propostas. Desta forma, sentiram que estavam a produzir um material autêntico e viram uma finalidade para os seus escritos, o que por si só acarreta maior motivação para a prática da escrita.

O texto jornalístico tem duas funcionalidades práticas. Em primeiro lugar, informar o seu público-alvo acerca de acontecimentos atuais. Logo, abordam-se diferentes áreas, como a política, a cultura, a economia, o desporto e as notícias do mundo. Em segundo lugar, apresentar a interpretação de acontecimentos e as suas implicações, e por isso, atuar como uma espécie de consciência moral da sociedade. Estas características apresentam potencialidades pedagógicas, pois possibilitam uma grande variedade temática ao nível da escrita e o desenvolvimento de competências de cidadania crítica nos alunos.

Tendo em conta as funções principais do texto jornalístico, bem como o facto do público-alvo, por norma, fazer uma leitura dispersa, a linguagem utilizada deverá cativar e, por isso, ser de fácil compreensão para manter o interesse do leitor. Assim, os textos devem utilizar palavras de uso comum e a estruturação do texto deve ser lógica e ordenada. Os textos devem, ainda, usar um estilo ativo, ágil e dinâmico que incite à leitura e que facilite a imediata captação da ideia, para que o recetor compreenda a informação de modo direto, como se ele próprio fosse uma testemunha do acontecimento. Portanto, dado que estes textos têm uma intenção comunicativa, a sua linguagem também deve ser breve, objetiva e concisa.

O texto jornalístico apresenta particularidades e estruturas diferentes consoante o seu propósito comunicativo. Nos textos de carácter mais informativo, como a notícia e a reportagem, são narrados acontecimentos da atualidade de forma precisa, sendo que a reportagem é uma ampliação de uma notícia, já que os acontecimentos são apresentados de forma mais detalhada. Por outro lado, existe o género misto, no qual se insere a crónica, que informa acerca de acontecimentos e oferece as impressões pessoais do autor. Por fim, o artigo de opinião, bem como o editorial, são géneros de opinião. No primeiro, o autor manifesta a sua opinião de forma criativa e livre, podendo aproximar-se da linguagem literária, enquanto no segundo surge a linha ideológica do meio de comunicação, que expressa o ponto de vista do jornal. Neste caso, o estilo é mais preciso e direto.

Na consecução deste projeto de intervenção foram explorados quatro tipos de texto jornalístico – a notícia, a entrevista, o artigo de opinião e o texto criativo – e foram dadas algumas coordenadas de planificação textual para cada um deles.

A notícia transmite informação de interesse geral e atual, devendo pautar por um texto claro, organizado e com uma linguagem acessível e objetiva de forma a não criar dúvidas na leitura.

Também deve considerar uma estrutura tripartida em forma piramidal, ou seja, a informação deve aparecer distribuída por ordem de relevância: em primeiro lugar, o título, que pode incluir o antetítulo e o subtítulo; depois o “lead” ou cabeçalho, onde é apresentada a informação principal da notícia e que, por norma, responde às perguntas *o quê?*, *quando?*, *onde?* e *quem?*; a terceira e última parte é o corpo da notícia, onde se desenvolve mais pormenorizadamente os acontecimentos e se responde às questões *como?* e *porquê?*.

A entrevista surge habitualmente na imprensa e oferece aos leitores a oportunidade de melhor conhecerem algumas figuras públicas. A entrevista obriga a uma planificação minuciosa, como escolher o entrevistado, recolher informação relevante acerca do mesmo, preparar um guião e escrever o questionário a utilizar. Normalmente, quando a entrevista é apresentada em forma de texto, apenas se acrescenta uma introdução e uma conclusão relativamente ao entrevistado ou a alguns aspetos do seu testemunho.

Já o artigo de opinião é de carácter pessoal, na medida em que apresenta ideias de quem o escreve acerca diversos temas, como decisões políticas, acontecimentos culturais e situação económica de um país. Para a sua organização deve considerar-se um conjunto de passos: primeiramente, definir o tema (escolher um bom tema e a finalidade deste); em seguida, elaborar cuidadosamente os argumentos que se vão utilizar para o desenvolver e, por último, organizar o texto de forma lógica, clara e inteligente.

Quanto ao texto criativo, pode usar um tema atual e integrar elementos ficcionais, e pode ser apresentado em diferentes formatos: textos narrativos, poesia, banda desenhada ou textos publicitários. Este tipo de texto, ao contrário dos textos mencionados anteriormente, pretende que o autor crie algo de novo e provoque a diversão do leitor.

#### **1.1.4. O uso das tecnologias como fator de motivação para a prática da escrita**

Um aspeto que tem adquirido grande relevância nos últimos anos no panorama do ensino e aprendizagem um pouco por todo o mundo é a gradual inserção das tecnologias neste processo. Como tal, as TIC adquiriram uma preponderância pedagógica inimaginável há duas décadas atrás, o que resulta da diversidade de oportunidades que proporciona a alunos e professores, mas também porque permite uma aproximação do contexto da sala de aula (muitas vezes abstrato e distante da realidade dos alunos) à realidade diária dos alunos, pois neste momento ensinamos a geração mais

tecnológica que alguma vez existiu. Deste modo, as TIC têm assumido um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem, o que pode ser um fator de motivação, quer devido aos novos estímulos criados nos alunos, a uma maior diversidade das atividades propostas pelos docentes.

A realidade da sala de aula tem vindo a sofrer, indubitavelmente, uma mudança drástica em resposta à propagação das tecnologias por todo o mundo e a um renovado leque de exigências do mercado laboral face à escola, surgindo, deste modo, a necessidade de esta acompanhar a evolução tecnológica e desenvolver competências de uso das TIC. A inclusão das TIC na sala de aula proporciona à comunidade escolar oportunidades e experiências únicas, o que permitirá aos alunos adquirir “capacidades para resolver problemas mejor que por los métodos tradicionales: se capacitan para organizar información compleja, reconocer estructuras, hacer deducciones y comunicar sus conclusiones” (Ministerio de Educación, 2002, p. 84).

A capacidade de interação do aluno com as TIC faz com que ele seja mais o condutor das suas aprendizagens, estando o uso das TIC a funcionar, neste caso, como uma promoção da autonomia dos alunos, que por sua vez vai funcionar como um elemento de motivação para que possa continuar a investir, por sua conta, no seu próprio processo de aprendizagem. Podemos dizer que “las TIC pueden resultar útiles para diversas finalidades y metodologías educativas, algunas de las cuales superan ampliamente el currículo tradicional. Estas tecnologías, empleadas con la prudencia debida, mejoran los conocimientos, las capacidades lingüísticas y las destrezas comunicativas, el aprendizaje colaborativo, la comprensión y el respecto por los demás” (Ministerio de Educación, 2002, p. 89). Os alunos estarão mais predispostos para investirem na sua aprendizagem quando recorrem ao uso das TIC, o que insta o corpo docente a adaptar a sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem, assumindo mais o papel de orientador e menos de figura central desse processo. Esta nova perspetiva da aprendizagem, associada a uma correta interpretação do “novo” papel do professor, produz resultados positivos a nível da melhoria das destrezas em geral, da motivação, da responsabilidade, do envolvimento nas tarefas propostas e da autonomia. Um outro aspeto relevante é que os ganhos são, normalmente, transversais a todas as disciplinas, o que certamente não é alheio ao facto das TIC proporcionarem um amplo leque de atividades que convergem num conjunto de experiências bastante significativas para os alunos.

Um outro ponto que se revela fundamental para cativar os alunos, principalmente aqueles que evidenciam maiores dificuldades, é o facto de a utilização dos computadores permitir aos alunos uma maior sensação de segurança e de menor exposição perante os colegas e o professor, transmitindo, desta forma, um conforto que os torna mais capazes de investirem livremente nas tarefas que estão a

realizar, pois, em primeira instância, estão isentos das críticas externas, principalmente do professor. De facto, as TIC têm a capacidade de permitir que os alunos se tornem mais autónomos e, ao mesmo tempo, podem servir de suporte para catapultar as aprendizagens adquiridas para um nível superior. Um bom uso das TIC pode tornar os alunos mais motivados e independentes, tornando-os mais responsáveis, reflexivos e envolvidos na construção do seu próprio conhecimento, pelo que é aplicável aqui a perspetiva construtivista de que “los individuos desarrollan la comprensión construyéndola sobre sus experiencias previas. Tienen predilección por el empleo de proyectos, el trabajo grupal, la resolución de problemas, la escritura reflexiva y otras tareas que estimulan los procesos de pensamiento, aspectos, todos ellos a los que las TIC pueden servir de apoyo” (Ministerio de Educación, 2002, p. 92).

A principal consequência da aplicação desta ferramenta de ensino reside no direcionamento das aprendizagens para as realidades e experiências dos alunos, que passam a aprender apoiados nos seus conhecimentos prévios e partindo dos seus gostos pessoais, o que faz com que a tarefa de aprender seja bastante mais aprazível, advindo deste facto um acréscimo motivacional significativo que acarreta consequências positivas para o percurso escolar dos alunos. A relação umbilical que existe entre as gerações atuais de jovens e os computadores torna possível esta sincronia que entusiasma os alunos e, simultaneamente, implica uma melhoria qualitativa das aprendizagens por si obtidas nas escolas.

Indubitavelmente, a motivação dos alunos para aprender desempenha um papel fundamental que dita, muitas vezes, o sucesso ou insucesso de um percurso escolar. Neste sentido, a trilogia aprendizagem – TIC – motivação apresenta-se como um dos elementos que sustenta o êxito escolar, sendo que quanto melhor for a sua inter-relação, melhores resultados poderão ser observados a nível das aprendizagens adquiridas e do aproveitamento escolar. De facto, a motivação dos alunos é o fator que mais influencia e desafia a capacidade dos alunos se envolverem com as tarefas propostas e, nesse sentido, o recurso às TIC pode funcionar como o elemento capaz de transmitir esse elo de ligação de uma forma eficaz e duradoura.

A motivação intrínseca e extrínseca propulsionam os alunos para a aquisição de novas aprendizagens, sendo a primeira a que se relaciona com questões internas que despertam o interesse ou a aprazibilidade no desenvolvimento de uma tarefa, enquanto a última está relacionada com fatores externos ao aluno, como o objetivo de atingir uma nota ou, até, uma eventual recompensa material. Dentro da motivação intrínseca, há vários aspetos que devem ser tomados em consideração: desde logo, o desafio que uma atividade pode proporcionar ao aluno, daí que deva ser



relevante e compreender diversos níveis de dificuldade para se tornar aliciante para o aprendiz; conseqüentemente, há a curiosidade que é despoletada pela vontade de saber mais e de superar os desafios que são lançados na sala de aula, principalmente aqueles que envolvem o uso de aparelhos eletrônicos, uma vez que estes ajudam a aguçar a curiosidade sensorial do aluno; finalmente, outra motivação intrínseca muito importante diz respeito ao autocontrolo, quer do que se está a aprender, quer sobre a forma como se conduz o processo que desencadeia essa mesma aprendizagem, desempenhando as tecnologias, neste aspeto, um papel muito relevante, já que as tecnologias “have the potential to support and encourage the view of the student as a self-regulated learner and constructivist approaches to pedagogy both within and beyond the classroom by assisting the learner to interact with his/her environment, make independent choices and regulate their own learning” (Beishuizen, 2008, pp. 183-193).

Outro tipo de motivação que guia os alunos à aprendizagem é a extrínseca, que assenta em motivos maioritariamente externos à vontade de aprender em si, não significando isso que seja menos efetiva que a motivação intrínseca. Aliás, aspetos como a cooperação, a competição e o reconhecimento desempenham uma função primordial na consecução de aprendizagens significativas, não devendo por esse motivo ser relegadas para um segundo plano no processo de ensino-aprendizagem. As TIC podem desempenhar um papel de grande relevância na promoção do trabalho colaborativo, sendo uma ferramenta que torna possível o fornecimento de instruções individuais que fomentem a colaboração entre os diferentes elementos da turma. Através do uso das TIC, “students can learn at their own pace, collaborate with others and offer advice to each other” (Ciampa, 2014, pp. 82-96), o que potencia, por outro lado, o aspeto competitivo dentro da sala de aula, sem o qual muitas vezes os alunos não se conseguem auto-motivar, dificultando desta forma a autorregulação do seu processo de aprendizagem. Finalmente, o reconhecimento dos sucessos dos alunos funciona como um elemento de motivação que os leva a implicarem-se com mais afinco nas atividades desenvolvidas. Daí que o facto de verem uma finalidade para os seus trabalhos, que lhes pode inclusivamente trazer alguma notoriedade, como é o caso da produção de um jornal de turma *online*, faz com que se sintam mais motivados para atingirem melhores desempenhos.

A motivação destaca-se no âmbito do ensino como um aspeto fundamental a ser levado em consideração no sentido de potenciar as aprendizagens dos discentes, funcionando as TIC como um meio imprescindível na atualidade, onde as exigências da sociedade e do mercado laboral requerem uma adaptação dos métodos de ensino às necessidades e interesses de uma comunidade estudantil informatizada.

### **1.1.5. Uma didática promotora da autonomia**

Para além de motivar o aluno para a obtenção de aprendizagens significativas, é necessário potenciar as suas capacidades para que se torne mais independente, autorregulado e autónomo. Assim, é imprescindível dotá-lo das ferramentas necessárias para que seja capaz de “se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 2).

No âmbito da promoção da autonomia, o desenvolvimento da metacognição será a base de uma aprendizagem estratégica e autorregulada, na qual o aluno se consciencializa do seu processo de aprendizagem e aprende a gerir esse processo. É nesta perspetiva que o ensino da escrita deve ser encarado, pois o aluno só através de uma prática de escrita autorregulada (planificada, monitorizada e autoavaliada) será capaz de atingir uma maior consciencialização do ato de escrever como uma meta de aprendizagem em si. Esta prática de escrita mais autocontrolada torna-se fundamental para que os alunos aprendam a aprender, sendo imprescindível que demonstrem capacidade de “reflectirem sobre e verbalizarem o seu próprio processo de processo de aprendizagem, por intermédio de actividades de meta-aprendizagem que melhorem a eficácia do acto de aprender” (Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 55). Aprender a aprender significa, assim, que os alunos são capazes de se autorregular, neste caso, regular o seu próprio processo de escrita, o que significa que “podem regular activamente a sua actividade cognitiva, motivação ou comportamento e, através de processos autorreguladores, atingir as suas metas e obter um melhor desempenho” (Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 55).

Foi com base nestes pressupostos que se desenhou um guião de regulação da escrita, que permitisse aos alunos desenvolverem a sua forma de escrever, sendo eles próprios orientadores da sua escrita, com o apoio do professor e dos colegas. Esse guião assenta numa conceção da escrita como um processo, “a process that is hierarchical and admits many embedded sub-processes” e “is powerful because it is flexible: it lets a writer do a great deal with only a few relatively simple processes – the basic ones being plan, translate, and review” (Flower & Hayes, 1981, p. 376). Deste modo, “writing processes may be viewed as the writer's tool kit. In using the tools, the writer is not constrained to use them in a fixed order or in stages. And using any tool may create the need to use another” (Flower & Hayes, 1981, p. 376). Efetivamente, a possibilidade de monitorizar o seu próprio

processo de escrita, juntamente com a hipótese de o fazer de uma forma relativamente simples e flexível, permite que o aluno se sinta mais motivado intrinsecamente durante a elaboração da tarefa de escrita, o que, conseqüentemente, fará com que se envolva mais na mesma, com conseqüências positivas nas aprendizagens realizadas.

## **1.2.0 contexto da intervenção**

### **1.2.1. A escola**

A concretização da intervenção teve lugar numa escola secundária do concelho de Barcelos, que pertence ao Agrupamento de Escolas de Barcelos, tendo esta sido uma escolha criteriosa que visou o cumprimento de parâmetros que tanto a escola como eu próprio defendemos como fundamentais para o bom funcionamento do processo de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, os alunos devem ser “encorajados a envolverem-se na sua formação integral, sendo-lhes facilitados os recursos para a promoção da sua autonomia e responsabilização no processo de ensino-aprendizagem bem como no seu desenvolvimento enquanto ser humano e cidadão ativo” (Agrupamento de escolas de Barcelos, 2014, p. 6). Foi com este intuito que toda a intervenção foi projetada e executada, uma vez que o foco de todo o processo de ensino-aprendizagem recaiu sobre os alunos, de forma a promover a sua total envolvimento, comprometimento, e o seu crescente controlo sobre as aprendizagens e experiências que adquire.

### **1.2.2. As turmas**

Após a observação de algumas aulas dos professores orientadores, ficou decidido que as turmas a intervir seriam as do 11ºD (Inglês) e 11ºH (Espanhol). A primeira pertence a um curso de Ciências e Tecnologias e é composta por 21 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Relativamente à turma de Espanhol, pertence a um curso de Línguas e Humanidades e é composta por 28 alunos, dos quais 23 pertencem ao sexo feminino e 5 ao sexo masculino.

Após a observação de algumas aulas, de algumas reuniões com ambas as orientadoras e, também, depois do feedback obtido após a realização das reuniões intercalares do primeiro período, a principal conclusão a retirar foi que eram duas turmas que na sua generalidade eram compostas por alunos bastante interessados, embora algo barulhentos. Apesar deste ponto comum, as turmas

eram bastante diferentes na forma como interagiam com o professor e encaravam a sua própria aprendizagem, primando ambas, no entanto, por serem bastante participativas. Contudo, a turma do 11ºD caracterizava-se por uma certa heterogeneidade relativamente ao domínio da língua e à participação, enquanto a turma do 11ºH era bastante mais homogénea, sendo a participação dos alunos nas atividades propostas pela docente mais uniforme.

Apesar destas diferenças, as turmas coincidiam na pouca apetência e motivação evidenciadas para a prática da escrita no contexto da sala de aula, o que foi facilmente observável aquando da proposta de ambas docentes para a elaboração de um trabalho escrito. De facto, a tarefa de escrita diagnóstica revelou que além de não evidenciarem grande motivação para a escrita, também demonstravam um claro desconhecimento do que consiste escrever e das etapas que fazem parte do processo de escrita. No geral, os alunos apresentaram, em ambas as disciplinas, textos básicos onde se cingiam a mencionar um ou dois aspetos sobre o tema solicitado, o que evidenciou o pouco envolvimento dos alunos na tarefa. Paralelamente, só uma minoria se dedicou a anotar brevemente os aspetos sobre os quais se iriam debruçar para, posteriormente, se dedicarem à fase da escrita propriamente dita, o que evidenciou uma clara falta de planificação da escrita, tendo acontecido o mesmo relativamente à revisão dos textos, uma vez que apenas um restrito número de alunos foi capaz de terminar o seu texto e reler o mesmo. Como consequência destes factos, e embora tivessem sido produzidos alguns textos linguisticamente corretos devido ao domínio de língua de alguns alunos, a tarefa demonstrou que a maioria dos textos careciam de um conteúdo suficientemente alargado e elaborado para serem considerados de boa qualidade. Esta constatação reforçou a seleção do tema da escrita para o projeto de intervenção.

### **1.3. Os documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem**

A necessidade de realizar uma intervenção sobre a competência de escrita tornou-se uma evidência à qual não poderia ficar indiferente, já que, tal como mencionado no Programa Nacional de Inglês para o 11º ano, a “Interpretação e Produção de Texto constitui o enfoque principal deste programa” (Ministério da Educação, 2001, p. 39). Desta forma, através da promoção de diversas atividades de escrita procurei “proporcionar aos alunos oportunidades de interpretarem e produzirem textos variados em que as dimensões formal, semântica e pragmática da língua sejam trabalhadas de modo integrado” (Ministério da Educação, 2001, p. 39). Foi neste ponto que incidi a minha intervenção no âmbito da disciplina de Inglês, tendo em consideração as indicações do Quadro

Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), segundo as quais os alunos devem ser incentivados a produzir “textos coesos e simples” (Conselho da Europa, 2001, p. 96), sobre temas “familiares” e “relativos aos seus interesses” (Conselho da Europa, 2001, p. 96), de modo a ligar “uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear” (Conselho da Europa, 2001, p. 96).

Outro aspeto de suma relevância deste projeto, que também surge mencionado no Programa Nacional de Espanhol para o 11º ano, prendeu-se com a utilização das “novas tecnologias como meio de comunicação e de informação” (Ministério da Educação, 2002, p. 4), para que o aluno possa “comunicar e expressar-se oralmente e por escrito, demonstrando um certo grau de autonomia no uso das competências discursiva e estratégica” (Ministério da Educação, 2002, p. 3). Foi na procura de difundir esta comunicação e expressão escrita que foram desenhadas as atividades para executar a intervenção na turma de Espanhol, as quais, tal como refere o Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), devem incidir na produção de “folhetos informativos, formularios, avisos” (Instituto Cervantes, 2006, p. s/p), bem como de textos relacionados com a “prensa” e a “televisión” (Instituto Cervantes, 2006, p. s/p). A criação destes textos foi realizada, ainda de acordo com o PCIC, “mediante la identificación de palabras o frases clave, lo cual les permite captar la idea principal y los cambios de tema” (Instituto Cervantes, 2006, p. s/p).

A intervenção procurou suprir algumas lacunas que foram detetadas aquando da observação de aulas e da atividade diagnóstica inicial, procurando ir ao encontro do que estava estipulado e regulamentado nos documentos oficiais que regem e orientam o ensino das respetivas línguas. O programa de Inglês para os 10º, 11º e 12º anos, por exemplo, é bem explícito no que à pertinência do uso de estratégias de produção diz respeito, distinguindo objetivamente as fases que compõem a escrita e enumerando as estratégias que os alunos devem considerar em cada uma delas, referindo, como estratégia prévia ao ato de escrever, “localizar e seleccionar informação de fontes diversas de acordo com o assunto proposto”, “organizar informação de acordo com o tipo de texto e registo pretendido” e “planificar a actividade de escrita de acordo com o tipo e função do texto e o seu destinatário” (Ministério da Educação, Programa de Inglês, nível de continuação 11ºano, 2001, p. 18). Relativamente à escrita em si, o mesmo documento destaca a importância de “usar elementos de coesão nos textos produzidos”, “construir textos adequados às tarefas propostas utilizando uma linguagem e um registo apropriados” e “reformular o trabalho escrito no sentido de o adequar à tarefa proposta (Ministério da Educação, Programa de Inglês, nível de continuação 11ºano, 2001, p. 18). Finalmente, também no que à terceira fase do processo de escrita concerne (a avaliação), existe

um claro incentivo para que o aluno avalie “o trabalho escrito (o próprio e o de outros) a nível da correcção linguística e da eficácia comunicativa”, avalie “os seus progressos na produção de textos escritos” e reformule “o seu desempenho escrito de acordo com a avaliação realizada” (Ministério da Educação, Programa de Inglês, nível de continuação 11ºano, 2001, p. 18).

#### **1.4.Plano geral da intervenção: objetivos e estratégias didáticas e de recolha de dados**

A fase 1 do projeto decorreu entre outubro e dezembro de 2014, na qual predominaram a observação de aulas, a recolha de informação relativa às turmas, a determinação do tema do projeto, a elaboração de um questionário inicial aos alunos, a realização de pesquisa bibliográfica e o desenho do plano de intervenção. Foram definidos os seguintes objetivos nesse plano:

- Aferir conhecimentos, estratégias e dificuldades dos alunos relativamente ao processo de escrita;
- Promover a competência de escrita através de atividades diversificadas e motivadoras, mediadas pelo uso das TIC;
- Desenvolver a consciencialização e a regulação do processo de escrita;
- Avaliar a eficácia das estratégias de intervenção na promoção da competência de escrita e de regulação do processo de escrita.

A fase 2, que consistiu no período de operacionalização das propostas estabelecidas no projeto de intervenção, englobou, como se pode observar no quadro 1, os meses de janeiro, fevereiro, março e abril de 2015.

<b>Aulas assistidas destinadas à implementação do projeto</b>				
	<b>janeiro</b>	<b>fevereiro</b>	<b>março</b>	<b>abril</b>
<b>Inglês</b>	27 e 29		5, 10 e 12	28 e 30
<b>Espanhol</b>	20 e 21	3 e 4		14, 15 e 21

*Quadro 1 - Datas da implementação do projeto*

Este período de tempo destinou-se a aprofundar a pesquisa bibliográfica feita durante a primeira fase deste projeto, bem como a planificar e desenvolver as atividades que compuseram a minha atividade docente. Paralelamente, criei materiais didáticos e de recolha de informação que me permitiram direcionar a minha investigação para os objetivos inicialmente delineados. Todo este processo envolveu uma postura necessariamente reflexiva, pois só assim fui capaz de ponderar a repercussão das atividades por mim propostas, o que, posteriormente, me permitiu refletir sobre as práticas desenvolvidas e as consequências destas nas aprendizagens dos alunos.

Na implementação do projeto, desenvolvi diferentes estratégias de promoção da escrita, que incidiram, maioritariamente, na eleição de atividades que visaram a utilização das TIC na fase da produção escrita. Neste seguimento, os alunos foram induzidos, em conjunto com o professor, a criar um guião orientador do processo de escrita que, posteriormente, lhes serviu para a autorregulação do mesmo, funcionando assim como um instrumento de instrução sobre o processo de escrita, metaprendizagem e autorreflexão. De facto, após a primeira aula lecionada, na qual foi dado a conhecer aos alunos o âmbito do projeto, realizei um “brainstorming” com os alunos no sentido destes refletirem sobre que aspetos e fases considerariam fundamentais cumprir para que o processo de escrita fosse mais eficaz. Neste sentido, foi-lhes solicitado que lançassem ideias sobre os pontos que consideravam que um bom texto escrito deveria aglutinar, surgindo diversas ideias que fui aproveitando e registando no quadro. Esta atividade serviu para terem um primeiro contacto com as três fases da escrita que iriam ser trabalhadas e com alguns dos pontos que estavam incluídos no guião da escrita, o qual incluiria, entre outros, alguns dos pontos referidos na sala de aula.

As atividades de escrita propostas foram maioritariamente executadas em grupos, estando a organização destes ao cargo dos próprios estudantes, que elegeram a equipe a que pertenciam segundo os elementos com os quais desejavam trabalhar e os temas a abordar. A organização das atividades por trabalhos de grupo deveu-se ao facto do trabalho colaborativo ser uma fonte de enormes recursos que os alunos devem aproveitar para explorar, partilhando conhecimentos e experiências entre si.

Assim, foram distribuídas tarefas pelos diversos grupos que visaram a produção de diferentes tipologias textuais no seio de cada um dos grupos, com o intuito final de criar um jornal *online* bilingue. O objetivo era fazer a publicação dos trabalhos realizados pelos alunos, mas por motivos da minha vida profissional, nomeadamente a antecipação da minha viagem para o estrangeiro imediatamente após a última aula lecionada, não tive a oportunidade de a concretizar.

Finalmente, a fase 3, que decorreu entre os meses de maio e dezembro de 2015, foi o momento de avaliar as competências de escrita evidenciadas pelos alunos, solicitar um texto de opinião de avaliação das experiências, retirar conclusões no que respeita à implementação da intervenção, aprofundar a pesquisa da bibliografia relativa ao tema e redigir o relatório final de estágio.

No quadro 2, apresentam-se os objetivos traçados para este projeto, as estratégias de intervenção correspondentes e o tipo de informação que foi recolhida para a sua avaliação.

<b>QUADRO SÍNTESE DOS OBJETIVOS, DAS ESTRATÉGIAS E DA INFORMAÇÃO A RECOLHER</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Informações a recolher</b>
1. Aferir conhecimentos, estratégias e dificuldades dos alunos relativamente ao processo de escrita	Observação de aulas e registos reflexivos do professor no portefólio. (Objetivos 1 e 4)	Conhecimento, estratégias e dificuldades iniciais dos alunos relativamente à escrita
2. Promover a competência de escrita através de atividades diversificadas e motivadoras, mediadas pelo uso das TIC	Aplicação de um questionário inicial aos alunos. (Objetivo 1)	Qualidade das produções escritas dos alunos (iniciais e finais)
3. Desenvolver a consciencialização e a regulação do processo de escrita	Avaliação inicial de competências de escrita (atividade de produção escrita) (Objetivo 1)	Perceções dos alunos sobre o processo de escrita e a qualidade das suas produções (autorregulação)
4. Avaliar a eficácia das estratégias de intervenção na promoção da competência de escrita e de regulação do processo de escrita	Atividades de promoção da escrita mediadas pelo uso das TIC, orientadas para a organização de um jornal. (Objetivo 2)	Perceções do professor e dos alunos sobre a relevância estratégias de intervenção desenvolvidas.
	Guião orientador do processo de escrita. (Objetivos 2, 3 e 4)	
	Avaliação de competências de escrita (textos produzidos para o jornal). (Objetivo 4)	
	Texto de opinião de avaliação. (Objetivo 4)	

*Quadro 2 - Síntese dos objetivos do projeto, das estratégias a implementar e das informações a recolher*





## **2. Desenvolvimento e avaliação da intervenção**

Esta secção incidirá diretamente sobre os aspetos concretos da intervenção pedagógica levada a cabo, desde o seu princípio até ao final. Princípios com as expectativas e dificuldades iniciais dos alunos para, posteriormente, ser feita uma leitura e análise dos inquéritos iniciais preenchidos por eles. Após este ponto, será descrita a intervenção, primeiramente de uma forma mais geral para, em seguida, ser realizada uma apresentação das principais atividades desenvolvidas em cada uma das disciplinas, onde será exibida a forma como o projeto foi apresentado aos alunos, serão descritas as atividades didáticas propostas e será efetuada a análise dos guiões da escrita. Finalmente, será efetuada uma avaliação global da intervenção didática, onde serão tecidas algumas considerações sobre o projeto e onde ficarão plasmadas algumas das opiniões dos alunos.

### **2.1. Expectativas e dificuldades iniciais dos alunos**

A intervenção didática levada a cabo nas turmas 11ºD (Inglês) e 11ºH (Espanhol) visou desenvolver uma série de atividades que fossem promotoras da prática da escrita e da motivação dos alunos para a escrita na aula de língua estrangeira. O objetivo destas atividades foi não só fomentar a reflexão sobre o processo de escrita, como a sua prática refletida e a avaliação final do trabalho realizado.

A necessidade desta intervenção incidir sobre a prática escrita ganhou forma numa etapa muito inicial do ano letivo, quando comecei a estudar a turma, os seus interesses e, neste caso, o seu grande desinteresse pelas tarefas escritas, principalmente a turma do 11ºD. Foi numa primeira fase de observação e de reflexão sobre as aulas das orientadoras cooperantes que comecei a aperceber-me de uma realidade comum a ambas as turmas e que para mim era absolutamente desconhecida: imperava uma relutância bastante grande relativamente à generalidade dos trabalhos escritos que eram propostos na sala de aula.

Perante este cenário e após um conjunto de trabalhos terem sido propostos pelas orientadoras cooperantes, face aos quais os alunos mantiveram uma postura algo renitente, e tendo verificado *in loco*, através dessas atividades de escrita propostas pelas orientadoras cooperantes, que os alunos escreviam, na sua grande maioria, de uma forma desestruturada e sem qualquer tipo de planificação

ou revisão, optei por avançar com a apresentação de um questionário inicial no sentido de aferir os seus gostos e hábitos de escrita.

O questionário inicial (anexos 1 e 2) tinha como intenção conhecer os hábitos de escrita dos alunos na aula de língua estrangeira, nomeadamente nas aulas de Inglês e de Espanhol. O questionário permitiu-me melhor aferir alguns dos aspetos que considero relevantes na prática da escrita, saber que tipo de conhecimento processual da escrita detinham os alunos, além de me permitir direcionar o meu projeto de investigação-ação. O instrumento divide-se em duas partes, intituladas “Sobre a escrita em Inglês/Espanhol” e “Sobre o uso do computador e da internet”. A primeira consistia numa série de questões que visavam tornar mais claro o tipo de prática escrita a que os alunos estavam habituados nas aulas de língua estrangeira, que tipo de motivação os guiava na prática escrita e que tipo de procedimentos adotam na sua escrita, principalmente no que respeita às fases de planificação, escrita, reescrita e avaliação dos textos criados. Na segunda parte pretendia-se, essencialmente, averiguar o tipo de acesso e utilização que os alunos fazem dos computadores, para atestar o quão confortáveis se sentiriam com o uso das tecnologias.

### 2.1.1. Resultados do inquérito inicial na turma de Inglês

A primeira questão do inquérito inicial (anexo 1) incidia sobre o gosto dos alunos escreverem em Inglês, tendo catorze dos vinte alunos afirmado “às vezes”, enquanto somente cinco mencionaram “frequentemente”, tendo apenas um referido que “nunca” gosta de escrever em Inglês (gráfico 1).



Gráfico 1 - Gostas de escrever em Inglês?

Já no que se refere à questão “O que pensas sobre as tarefas de escrita?”, as respostas variaram, mantendo-se, no entanto, uma constante: a resposta “às vezes” sobrepôs-se a todas as outras em todas as questões colocadas sobre este tema (gráfico 2). Assim, quando inquiridos sobre o interesse dos temas, 75% dos alunos responderam que só “às vezes” estes eram interessantes, tendo vinte e cinco por cento dito que são “frequentemente” interessantes. Relativamente à questão “tenho ideias sobre o que escrever”, novamente 75% dos inquiridos defenderam que apenas “às vezes” isso acontecia, tendo os restantes 25% sustentado que essa era uma realidade frequente. No que diz respeito ao ponto “sou capaz de resolver as dificuldades”, uma vez mais prevaleceram as respostas “às vezes” (65%), sendo que 20% proferiram que “frequentemente” eram capazes de resolver os problemas que surgiam, 10% não responderam e 5% disseram que “nunca” eram capazes de as solucionar.

Finalmente, no que concerne à gestão do tempo, 60% dos alunos que responderam ao inquérito situaram-se no grupo dos que unicamente eram capazes de o gerir “às vezes”, havendo 25% de alunos que são capazes de o fazer “frequentemente” e 15% que “nunca” o conseguem fazer (gráfico 2).

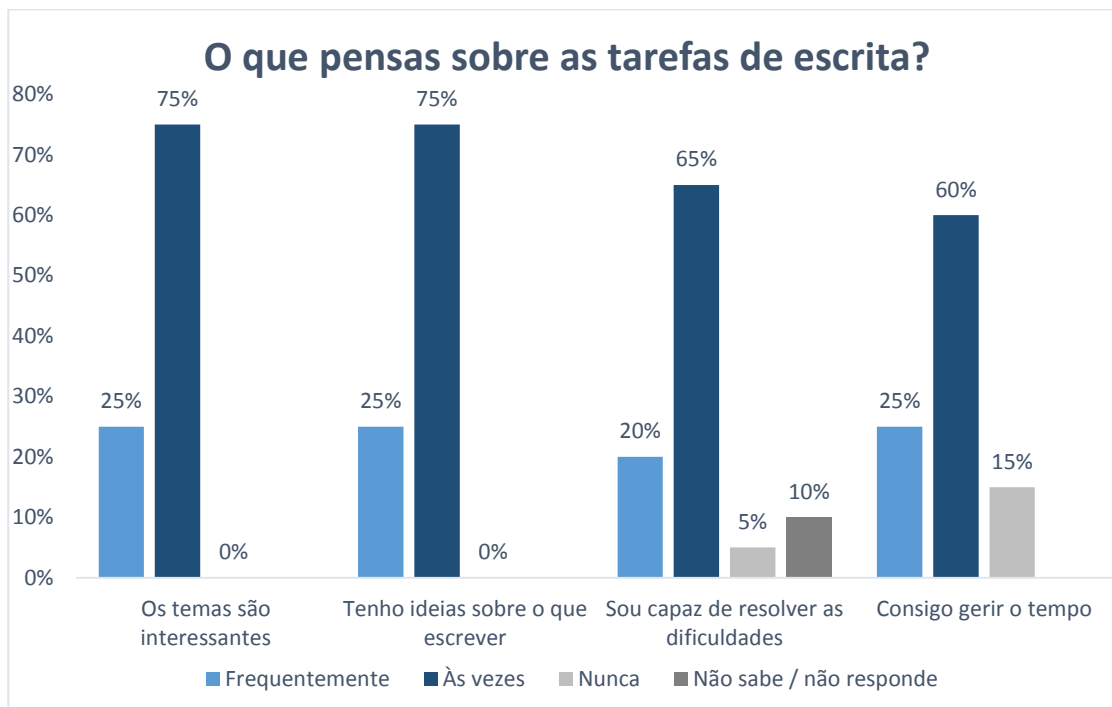


Gráfico 2 - O que pensas sobre as tarefas de escrita de Inglês?

Os mesmos alunos, quando questionados sobre as estratégias de escrita que utilizavam, responderam, na sua maioria, que as utilizavam “às vezes”, sendo uma exceção os itens “uso fontes

de apoio” e “tento ser criativo”, que obtiveram uma percentagem maior de respostas “frequentemente” do que “às vezes” (gráfico 3). Assim, relativamente ao uso de fontes, 50% dos inquiridos responderam “frequentemente”, 35% “às vezes” e 15% “nunca”; já no que diz respeito à questão “tento ser criativo(a)”, as respostas “frequentemente” foram ainda em maior número (60%), correspondendo 35% à resposta “às vezes” e 5% a “nunca”.

Uma tendência contrária seguiram as respostas aos outros pontos desta parte do inquérito, uma vez que quando questionados se faziam “pesquisa sobre os temas” os alunos responderam “às vezes” (65%), “frequentemente” (20%) e “nunca” (15%); relativamente à questão “troco ideias com os meus colegas”, a maioria respondeu “às vezes” (70%), seguindo-se as respostas “frequentemente” (25%) e “nunca” (5%).

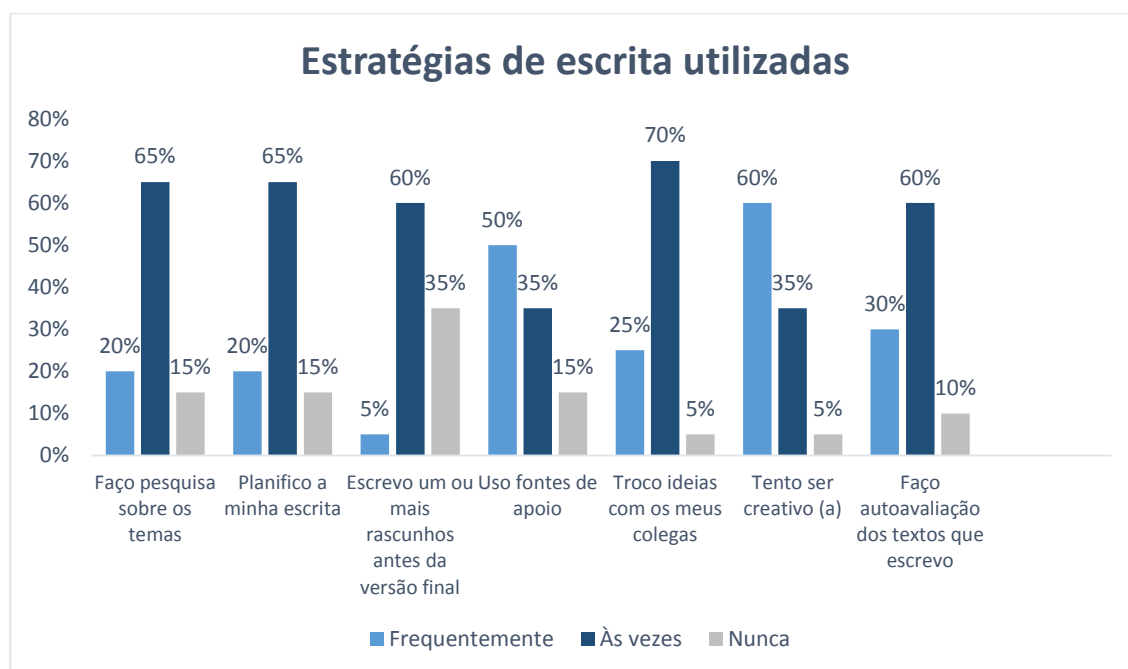


Gráfico 3 - Estratégias de escrita utilizadas (Inglês)

No que diz respeito aos aspetos mais diretamente relacionados com as três fases do processo da escrita, nomeadamente a planificação, escrita/ rescrita e avaliação, as respostas foram maioritariamente “às vezes”. No caso da questão “planifico a minha escrita”, 65% dos alunos responderam “as vezes”, cabendo a restante percentagem de respostas a “frequentemente” (20%) e “nunca” (15%).

Relativamente ao ponto “escrevo um ou mais rascunhos antes da versão final” a sequência das respostas variou ligeiramente, tendo 60 % dos alunos respondido “às vezes”, 35% referenciado que nunca o faziam e apenas 5% referiram que o faziam recorrentemente.

Finalmente, 60% dos alunos concordaram que só faziam autoavaliação sobre os seus textos esporadicamente, 30% assumiram que o faziam frequentemente e 10% reconheceram que não era algo que fizessem.

### 2.1.2. Resultados do inquérito inicial na turma de Espanhol

No questionário inicial à turma de Espanhol 11ºH (anexo 2), relativamente à pergunta “gostas de escrever em Espanhol” (gráfico 4), 14 dos 23 alunos da turma responderam “frequentemente”, tendo os restantes 9 alunos eleito a resposta “às vezes”.

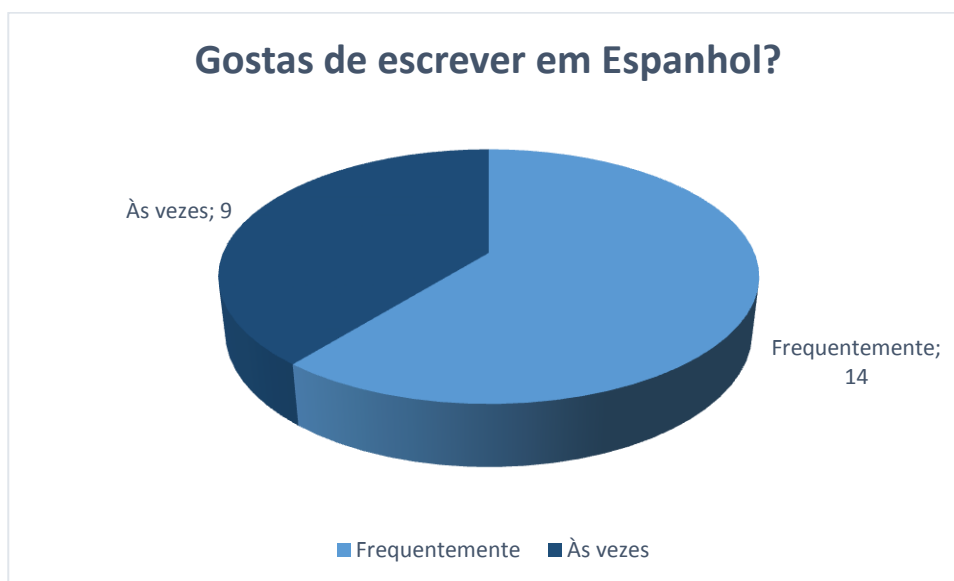


Gráfico 4 - Gostas de escrever em Espanhol?

O gráfico 5 mostra que as tarefas de escrita são vistas por 48% dos alunos como “frequentemente” interessantes, manifestando outros 48% dos inquiridos que unicamente “às vezes” as acham cativantes, havendo também 4% dos alunos que manifestaram que não sabiam ou não responderam.

No que diz respeito às ideias sobre o que escrever, 48% indicaram que nem sempre sabem o que escrever, tendo 44% manifestado que geralmente sabem o que redigir sobre um determinado tema, restando 8% dos alunos, que se dividem igualmente entre a opção “nunca” e os que não deram qualquer resposta.

Também no que concerne à resolução das dificuldades, a maioria defende que só por vezes são capazes de as solucionar (57%), existindo 39% dos alunos que sustentam que, por norma, as

conseguem ultrapassar, restando 4% que “nunca” são capazes de superar os problemas que lhes surgem.

A gestão do tempo é algo que 48% dos estudantes reconhecem que “frequentemente” lhes causa constrangimentos, afirmando 39% que usualmente não é um entrave para o seu processo de escrita, restando 9% que lamentam nunca conseguirem controlar o tempo, tendo existido 4% dos alunos que se abstiveram de qualquer escolha neste tema.

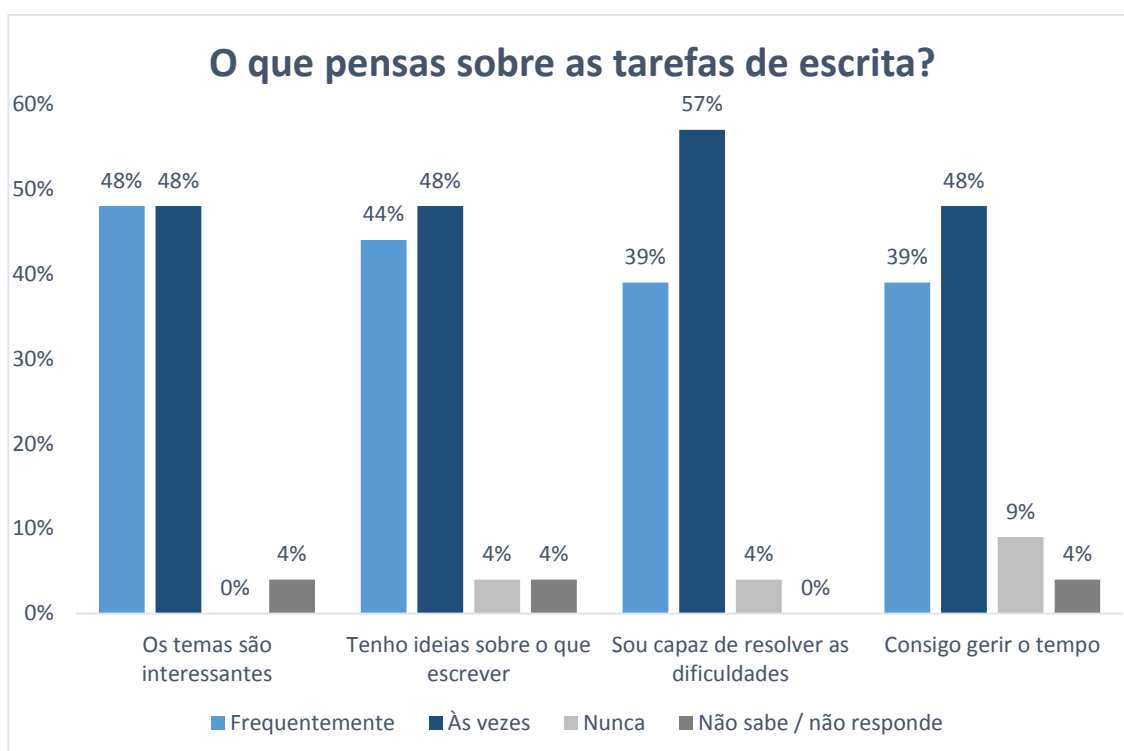


Gráfico 5 - O que pensas sobre as tarefas de escrita de Espanhol?

Relativamente às estratégias de escrita utilizadas pelos alunos (gráfico 6), 57% revelaram que não é uma prática corrente pesquisar sobre os temas que vão escrever, 22% assumiram que normalmente investigam sobre o que estão prestes a redigir, enquanto 17% revelaram que “nunca” procuram informações adicionais sobre o tema que vão escrever e 4% não responderam.

O uso de fontes de apoio é comum entre 57% dos alunos, sendo que 34% as utilizam de vez em quando e 9% nunca recorrem a elas; já no que à troca de ideias diz respeito, 48% utilizam-na como prática recorrente, ao passo que 43% a fazem esporadicamente e 9% não a fazem de todo. Relativamente à criatividade no processo de escrita, regista-se uma igualdade percentual (48%) entre os que procuram sê-lo “frequentemente” e “às vezes”, havendo 4% dos alunos que não se pronunciaram sobre este ponto.

A planificação da escrita é feita ocasionalmente por 70% dos alunos da turma, sendo de registar que 22% “nunca” fazem um plano do que vão escrever e apenas 4% estruturam os seus escritos frequentemente, havendo ainda outros 4% da turma que não se manifestaram. No que concerne ao momento da escrita e da reescrita dos textos, 52% dos inquiridos não o fazem em nenhuma circunstância, 35% fazem-no casualmente, 9% têm-no como algo adquirido e 4% não se quiseram pronunciar. Finalmente, a autoavaliação é algo que 39% dos alunos fazem “às vezes”, sendo que 35% “nunca” o fazem e 22% fazem-no frequentemente; 4% dos alunos da turma não responderam a este ponto.

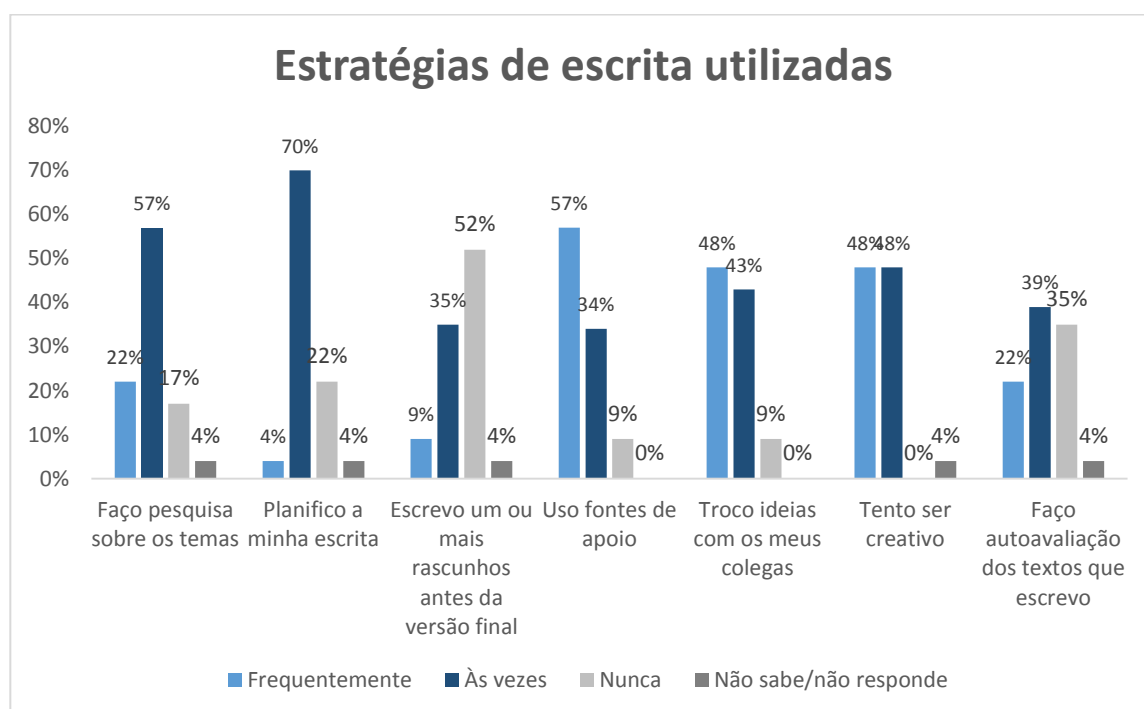


Gráfico 6 - Estratégias de escrita utilizadas (Espanhol)

### 2.1.3. Análise dos resultados obtidos no questionário inicial

A primeira conclusão que foi possível retirar foi que, de facto, a motivação para a prática da escrita na sala de aula não era a melhor, pois os resultados confirmaram que a escrita não fazia parte das atividades preferidas da maioria dos alunos, existindo, ainda assim, uma grande diferença entre a forma como as turmas de Inglês e de Espanhol encaravam as tarefas de escrita (gráfico 7). Enquanto a turma de Inglês apresentava um elevado número de alunos que não gostava de uma prática escrita regular (70%), a turma de Espanhol, pelo contrário, revelava uma maior apetência pelo



trabalho escrito, já que 61% dos alunos indicaram que gostavam de uma prática escrita regular na sala de aula. De salientar, contudo, que 39% dos alunos de Espanhol indicaram que a prática da escrita não era algo que apreciassem fazer com regularidade. Desde logo, foi possível aferir que, no cômputo geral das duas turmas, o trabalho escrito regular era encarado com pouca motivação, o que à partida funcionava como um *handicap* enorme para a realização de um trabalho produtivo de qualidade e que transmitisse satisfação aos alunos.

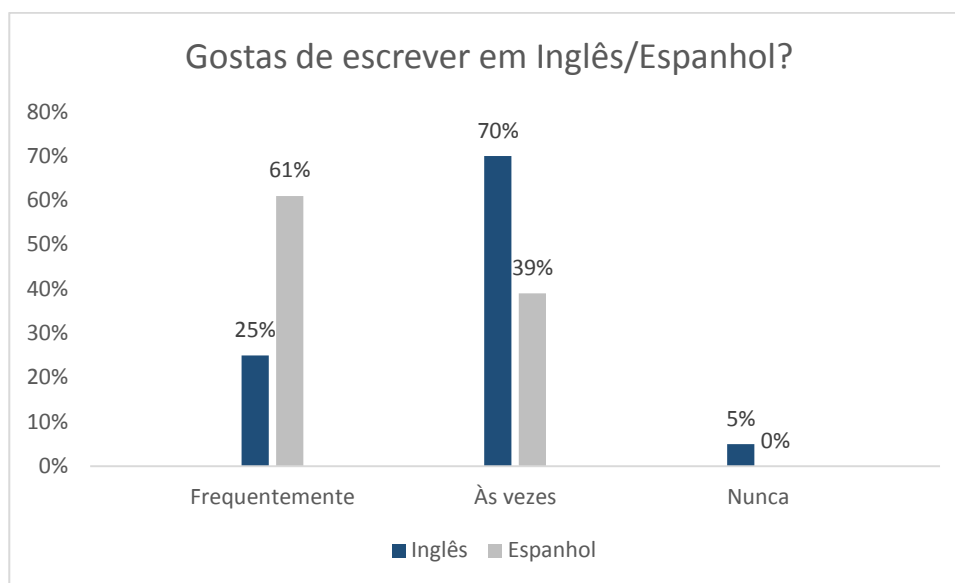


Gráfico 7 - Gostas de escrever em Inglês/Espanhol?

A justificar a diferença entre os valores apresentados para as duas turmas poderá estar o facto de a turma de Inglês pertencer a um curso de Ciências e Tecnologias e a turma de Espanhol frequentar um curso de Línguas e Humanidades, o que à partida pode influenciar a apetência para a prática da escrita. Um outro motivo pode prender-se com a sensação de maior controlo da língua por parte dos alunos da turma de Espanhol, devido à proximidade entre as línguas portuguesa e castelhana.

Relativamente ao interesse dos temas a abordar (gráfico 8), os alunos da turma de Inglês apresentaram uma clara ideia que os temas nem sempre eram do seu agrado, refletindo-se isso mesmo nos 75% que opinavam que apenas ocasionalmente achavam os temas interessantes. Pelo contrário, na turma de Espanhol existia uma maior discrepância de opiniões, espelhadas nos 48% que opinavam que geralmente os temas eram interessantes, ao mesmo tempo que outros 48% tinham uma conceção divergente, considerando que os temas nem sempre eram do seu interesse.

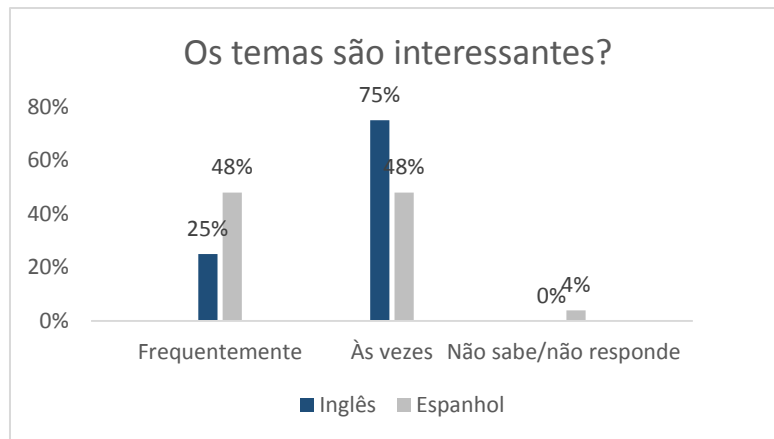


Gráfico 8 - Os temas são interessantes?

No que respeita à autoavaliação dos textos produzidos (gráfico 9), os resultados continuam a evidenciar que, além de não existir preparação prévia ao momento da escrita e de não se escrever mais do que unicamente o texto final, muitos alunos também não efetuavam uma reflexão sistemática sobre o trabalho realizado, o que comprometia, desde logo, um processo evolutivo refletido e assente na correção dos aspetos menos positivos dos textos. Com efeito, 60% dos alunos de Inglês e 39% dos alunos de Espanhol referem que apenas ocasionalmente avaliam os seus textos. Adicionalmente, 10% dos alunos de Inglês e 35% dos de Espanhol nunca faziam qualquer tipo de autoavaliação dos seus trabalhos, atitude que não promove a metacognição e a autonomia do aluno no que ao processo de escrita diz respeito.

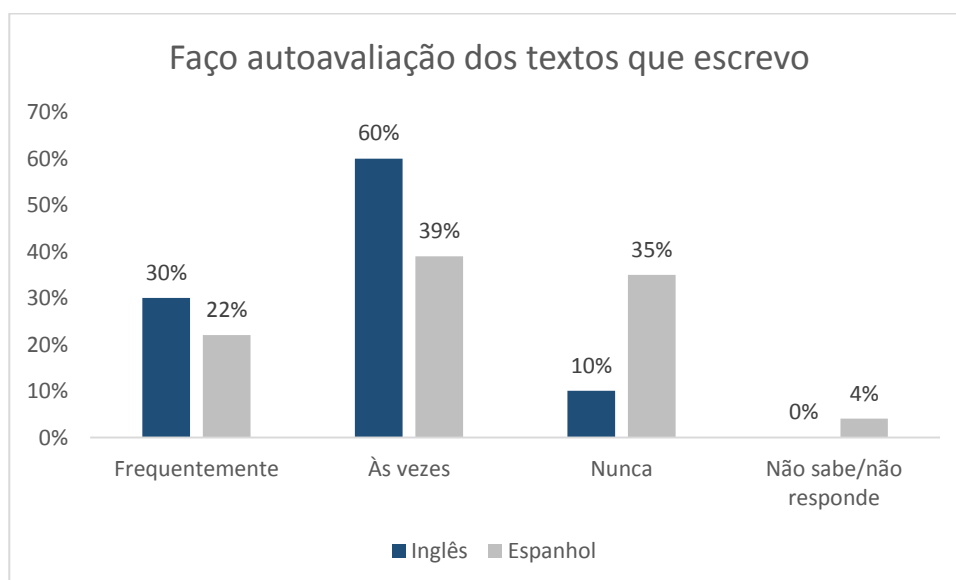


Gráfico 9 - Faço autoavaliação dos textos que escrevo

Entrando numa análise mais detalhada das percepções dos alunos acerca do domínio processual da escrita, verificamos que ficou bem patente uma realidade que evidencia algumas debilidades relativamente ao processo de escrita e que justifica, em parte, o porquê da motivação não ser muito elevada. A realidade é que as etapas que compõem um processo de escrita autorregulado são quase na sua totalidade ignoradas, o que faz com que a sensação de controlo da escrita seja reduzida, advindo daí pouca satisfação, quer na realização das tarefas em si, quer com os resultados obtidos.

De facto, 65% dos alunos da turma de Inglês e 70% dos da turma de Espanhol referem que não faziam, por norma, qualquer planificação do que escreviam, sendo ainda mais preocupantes os 15% e 22%, respetivamente, que referem que “nunca” a faziam (gráfico 10). Destes dados se pode concluir que a tarefa de escrita é algo que que muitos alunos realizam sem se envolverem na sua planificação de uma forma refletida.

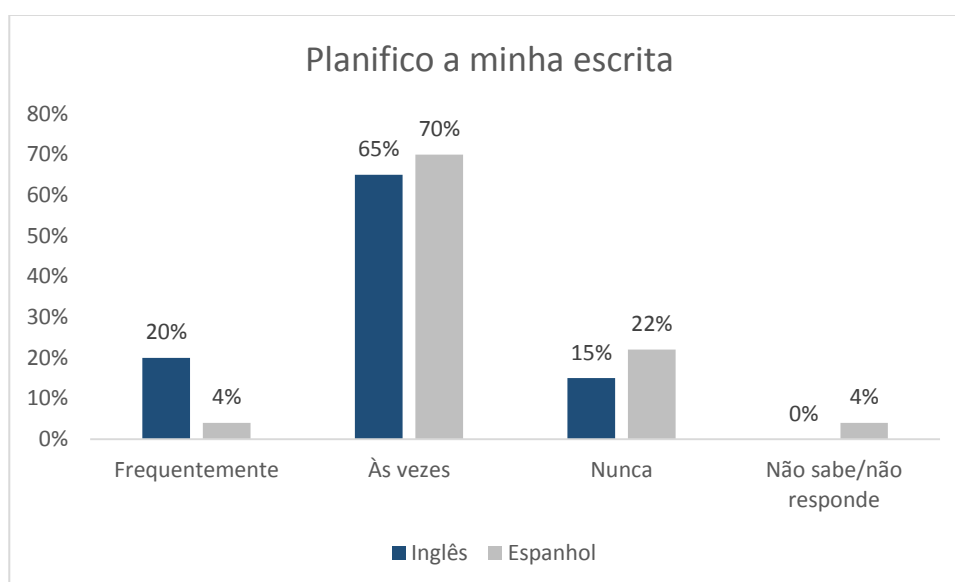
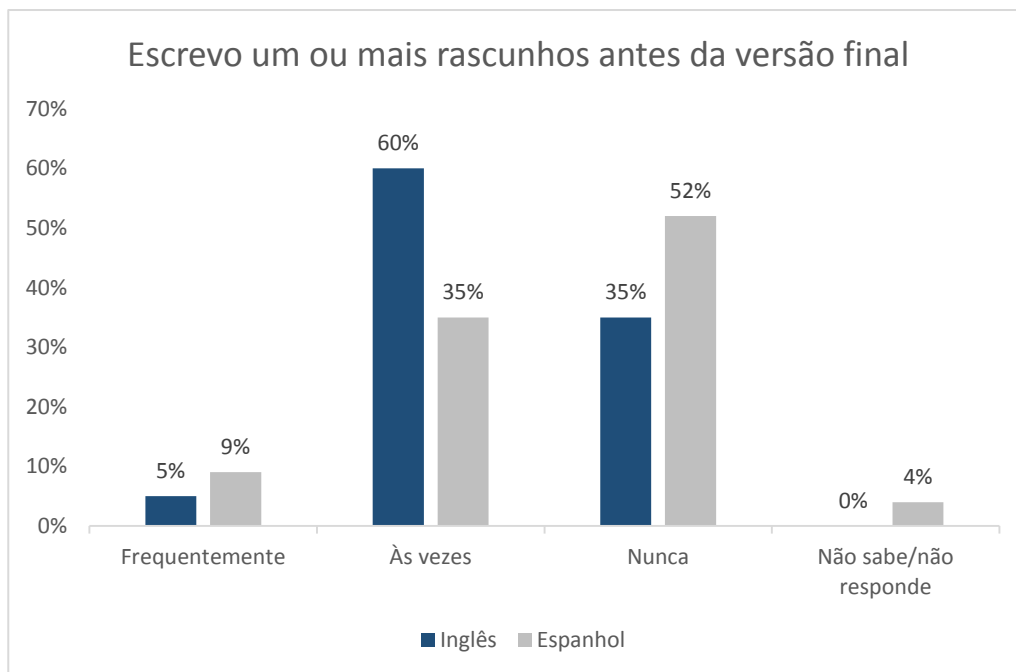


Gráfico 10 - Planifico a minha escrita

A realidade do ponto anterior é também observável quando os alunos foram questionados se escreviam mais do que uma versão do texto que finalmente apresentavam, sendo os dados ainda mais significativos no que se refere à falta de uma prática consciente e organizada do processo de escrita (gráfico 11).



*Gráfico 11 - Escrevo um ou mais rascunhos antes da versão final*

Deste modo, observou-se que 95% dos alunos de Inglês nunca ou somente às vezes escreviam mais do que a versão final dos seus textos, tendo esta atitude consequências lógicas na qualidade e no domínio processual da escrita. Por outro lado, os dados da turma de Espanhol não eram muito menos significativos, uma vez que 87% dos alunos nunca escreviam mais do que uma versão do texto ou só o faziam esporadicamente.

No mesmo questionário, foi perguntado aos alunos que temas gostariam de ver tratados nas atividades de escrita, tendo surgido um vastíssimo leque de opções (gráfico 12). Numa tentativa de tentar integrar os temas de que os alunos gostavam, e em articulação com o programa, alguns foram integrados e outros foram adaptados, de forma a cativá-los e motivá-los para a prática da escrita. Desta forma, temas como o consumismo, o multiculturalismo, a natureza e o meio ambiente, a sociedade, as tecnologias e as viagens foram abordados e permitiram aos alunos dedicarem algum tempo e empenho a escreverem sobre os temas que mais motivação e entusiasmo lhes proporcionavam.

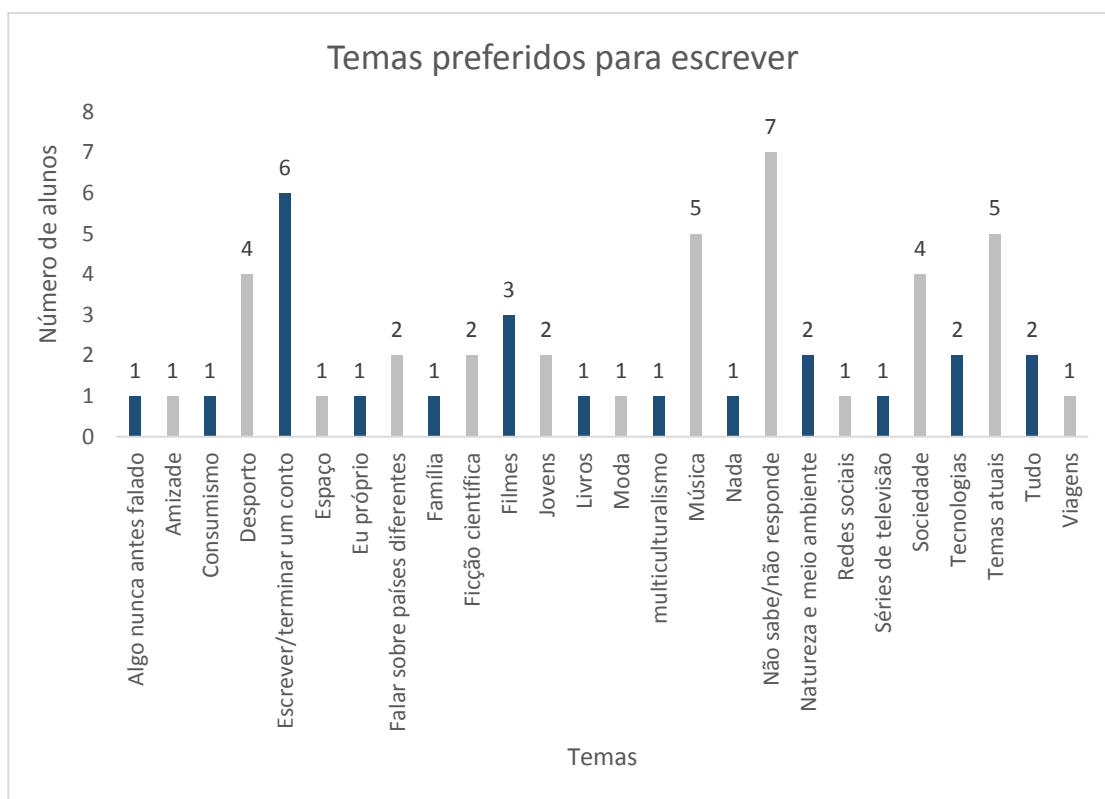


Gráfico 12 - Temas preferidos para escrever (Inglês e Espanhol)

Importa ainda referir que as respostas dos alunos à secção do questionário acerca do uso das TIC revelou que na sua grande maioria os alunos têm acesso a computadores e que os utilizam diariamente, principalmente para navegar na internet e para socializar com os amigos através das redes sociais. Estes dados confirmaram estarmos perante uma geração digital que se sente perfeitamente confortável com o uso do computador, o que torna as TIC num meio apetecível enquanto estratégia de motivação.

Foi após a análise destes questionários que decidi, em consonância com os meus supervisores e orientadoras, que a minha intervenção deveria debruçar-se sobre esta destreza e que as atividades e estratégias deveriam focar-se no objetivo de motivar, consciencializar e autonomizar os alunos relativamente ao processo de escrita.

## 2.2.A intervenção didática: abordagem geral

Tomada a decisão sobre o projeto a implementar, foi tempo de planejar estratégias e atividades, sendo que ficou definido que a atividade principal a desenvolver durante este projeto consistiria na

criação de diferentes textos jornalísticos relacionados com os temas das unidades didáticas lecionadas e que a sua redação deveria ser efetuada com o recurso ao uso dos computadores, sendo este trabalho feito em grupos compostos, maioritariamente, por quatro alunos. O objetivo era que os alunos interagissem e que, usufruindo das experiências de todos os elementos integrantes do grupo, produzissem textos criativos e inovadores. A opção pelo trabalho cooperativo resultou de uma estratégia pensada no sentido de diluir os efeitos da heterogeneidade existente nas turmas, principalmente na turma de Inglês, além dos aspetos motivacionais que estão associados ao trabalho cooperativo e que não existem no trabalho individual.

Para apresentar o projeto de intervenção às duas turmas, criei um jornal nas duas línguas , intitulado *The Class* (anexo 3) e *La Clase* (anexo 4), que projetei para explicitar o âmbito do projeto e todas as atividades que o integraram. Este jornal integrava os quatro tipos de texto que os alunos deveriam criar e cada um deles abordava aspetos relevantes da natureza e desenvolvimento do projeto. De referir que os textos apresentados no jornal cumpriam todas as questões formais da estrutura de cada uma das tipologias textuais, estando a mesma especificada nas páginas interiores do próprio jornal.

Decidi integrar uma fotografia das turmas na notícia da primeira página, que dava conta do início do projeto, tendo incluído também um artigo de opinião (onde se sublinhava a relevância do processo de escrita na vida académica dos estudantes, pois a maioria das avaliações são realizadas de forma escrita), uma entrevista (de um aluno ao professor, onde se obtinham as respostas detalhadas sobre a forma como seria implementado o projeto) e um texto criativo (banda desenhada, que funcionava simultaneamente como um elemento de diversão e integração da apresentação do projeto com o tema da primeira aula a lecionar). Assim, o jornal funcionou como um instrumento de promoção do conhecimento metacognitivo dos alunos acerca da escrita e de explicitação das várias dimensões do projeto em que iriam participar. Por outro lado, e sendo o produto final do projeto um jornal, o material explorado apresentava um exemplo do que se pretendia que os alunos produzissem.

Sabendo da importância de manter os alunos motivados desde o primeiro momento, investi bastante na criação deste jornal de apresentação do projeto, tendo todas as minhas expectativas sido amplamente excedidas. De facto, o jornal funcionou em pleno e penso que a menção da turma no mesmo foi o ponto fulcral para criar o ambiente propício para clarificar o alcance e os objetivos do projeto, tendo os alunos demonstrado uma enorme receptividade e entusiasmo, pelo que a atividade resultou de forma excelente e permitiu alcançar todos os objetivos planificados, bem como atingir o grau de motivação desejado dos alunos.

A introdução do tema da primeira unidade a ser lecionada em cada uma das turmas foi feita a partir da banda desenhada apresentada no jornal o que, na minha opinião, fez com que os alunos entendessem perfeitamente o âmbito do trabalho a desenvolver, da mesma forma que fez com que fossem capazes de passar dessa mesma explicação para o tema da aula sem que existisse uma quebra.

A partir deste momento, a atenção das turmas estava centrada no projeto a desenvolver, exatamente o propósito da criação do jornal de turma, pois com este *input* foi possível cativar o interesse e a motivação dos alunos para um projeto que visava trabalhar uma destreza que, após a recolha dos inquéritos iniciais, já sabia não ser totalmente do agrado da maioria dos elementos da turma.

Na turma de Espanhol a apresentação do projeto de investigação decorreu dentro dos mesmos moldes da de inglês, sendo que a primeira impressão da turma foi excelente e a reação à apresentação do projeto de intervenção revelou-se um total sucesso, uma vez que culminou, apesar de algumas incertezas iniciais, com um êxtase da turma quando esta se viu inserida neste projeto que teve alguma projeção a nível da escola. A reação unânime de admiração e orgulho por as suas fotos estarem expostas num jornal de turma criou automaticamente um clima absolutamente propício para a explicação de todo o processo.

A apresentação do jornal (anexo 4) foi realizada nos mesmos moldes da do 11ºD, isto é, recorri aos textos jornalísticos que fizeram parte do projeto e que posteriormente os alunos tiveram de utilizar nas suas produções textuais para lhes explicar o enquadramento da intervenção, bem como todos os aspetos que seriam trabalhados e a forma como tal seria feito. Assim, a notícia serviu para introduzir o projeto e delinear todos os aspetos que seriam trabalhados e esclarecer as dúvidas dos alunos, enquanto a entrevista possibilitou esclarecer algumas dúvidas sobre a forma como a concretização de algumas das tarefas seria levada a cabo. Já o texto de opinião serviu o propósito de elucidar quais os motivos que levaram à realização deste projeto, tendo para isso escrito um texto no qual plasmei a minha opinião sobre o tema, sendo que esta se baseava na leitura dos dados estatísticos dos inquéritos iniciais e continha as bases motivacionais que levaram à consecução do presente trabalho de investigação. Por fim, como texto criativo também recorri a umas vinhetas, desta feita da Mafalda, o que permitiu que se partisse de uma das tipologias textuais a abordar pelos alunos no jornal da turma para a introdução do tema da unidade fazendo-o de uma forma perfeitamente integrada e sem que houvesse qualquer quebra no seguimento da aula.

De referir que todos os textos apresentados no jornal cumpriam todas as questões formais da estrutura de cada uma das tipologias textuais, estando a mesma especificada nas páginas interiores do próprio jornal.

Terminada a apresentação do projeto às turmas, um dos aspetos que mais se pretendia trabalhar era o motivacional, pois a motivação desempenha um papel fundamental para os alunos estarem envolvidos no trabalho que realizam, sendo mais capazes, dessa forma, de incrementarem a eficácia das suas aprendizagens, assim como de produzirem textos de maior qualidade e mais interessantes, quer para quem os produz, quer para quem os lê. Assim, todas as estratégias adotadas visaram tornar os alunos mais motivados e, conseqüentemente, mais competentes no que à sua produção escrita diz respeito.

Além do trabalho cooperativo, todas as atividades foram pensadas no sentido de dar autonomia aos alunos na escolha dos textos a abordar e nos temas a tratar, pois de entre as quatro tipologias textuais definidas como base deste projeto (notícia, entrevista, artigo de opinião e texto criativo), os alunos deveriam abordar três, em diferentes momentos e sobre temas distintos. Assim, coube-lhes tomar a decisão, não só sobre o tipo de texto que pretendiam criar numa determinada fase do processo, como sobre o subtema a abordar dentro do tema geral proposto pelo professor. O facto de os alunos terem estas possibilidades de escolha fez com que tivessem mais liberdade e pudessem tomar decisões conforme os seus gostos, tornando a tarefa de escrita menos imposta, menos monótona e, ao mesmo tempo, mais aprazível. Pressupõe-se que um aluno a quem é mais recorrentemente solicitada a intervenção na tomada de decisões e que se vê envolvido nas mesmas, será um aluno que mais facilmente estará predisposto para realizar a tarefa e que, por esse mesmo motivo, será mais competente na sua execução.

Um outro aspeto fundamental neste projeto foi a inclusão das TIC na aprendizagem, algo que, por vezes, ainda é visto com alguma relutância pela comunidade escolar, nomeadamente pela comunidade docente, que as vê como algo pernicioso para as suas salas de aula. No entanto, a minha visão sobre esta questão é totalmente oposta, sendo eu da opinião que são uma ferramenta extremamente útil no contexto do ensino de uma língua estrangeira, principalmente na forma como são capazes de trazer o interesse dos alunos para a aula, pois são uma ferramenta utilizada diariamente pelos mesmos. Fundamentalmente, trata-se de ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos para que estes sejam mais participativos e demonstrem mais atenção e empenho nas tarefas que lhes são propostas. Foi exatamente o que aconteceu, pois quer na sala de aula, quer quando as tarefas de escrita foram realizadas fora da mesma, os computadores serviram



para manter a motivação dos alunos em níveis elevados, servindo para efetuarem pesquisas sobre os temas tratados, realizarem a redação dos textos, efetuarem a sua correção através da ativação do revisor ortográfico, o que só deveria acontecer após a conclusão do primeiro rascunho, além de funcionarem como a ferramenta que serviu para o envio dos trabalhos pelos alunos para o professor e vice-versa.

O objetivo de todas estas estratégias foi o de motivar os alunos, pois a tarefa de escrita não tem obrigatoriamente de ser aborrecida e “mais do mesmo”, pelo que se levamos os alunos a utilizar as ferramentas do seu dia-a-dia, com as quais, na sua maioria, se sentem perfeitamente confortáveis, se fizermos os alunos escreverem os tipos de texto que mais gostam e se, finalmente, lhes dermos a possibilidade de escolherem sobre o que mais gostam de escrever, certamente a sua motivação será superior e a tarefa de escrita será divertida, pois proporcionará prazer, quer na sua execução, quer através do resultado da mesma. Essencialmente, tratou-se de fazer o aluno comprometer-se com o trabalho de escrita, trazendo para a aula os seus gostos e interesses e desmistificando o preconceito existente relativamente à prática escrita na aula de língua estrangeira.

Todo este processo foi pensado e estrategicamente direcionado no sentido de colocar o aluno numa posição em que assuma o controlo quase total sobre a tarefa e o texto a escrever, o que se enquadra na perspetiva de compromisso assumido entre os discentes e o docente, que contemplou que a exigência e o envolvimento nas tarefas devia ser máximo. Ao professor coube a missão de correção dos textos produzidos pelos alunos e a orientação do processo de escrita, que foi feita através de um guião orientador (anexos 7 e 8), previamente discutido e avaliado por todos, fundamental para a criação de uma maior consciencialização do que é um processo de escrita autorregulado.

A autorregulação, realizada paralelamente à produção escrita foi de vital importância para que os alunos tomassem consciência dos passos básicos fundamentais para se tornarem escritores competentes e de que o serão na medida em que forem capazes de controlar todas as fases do processo de escrita. Foi, neste sentido, recorrendo ao guião de escrita, que os alunos foram induzidos a planificarem e refletirem sobre os seus escritos, a realizarem mais do que somente a versão final do que pretendiam escrever e, finalmente, a avaliarem as suas próprias produções escritas através do preenchimento do guião, o que aconteceu duas vezes em cada disciplina, nas duas atividades temáticas realizadas, já que a terceira atividade consistiu num texto de opinião individual acerca do projeto.

Na produção textual, os alunos criaram um primeiro rascunho dos seus escritos, que posteriormente devia ser revisto e reformulado, sendo realizadas as correções entendidas como necessárias para a melhoria dos textos. É importante salientar que a primeira versão foi realizada sem recurso à ferramenta de correção automática disponibilizada pelo *software* informático, sendo que aquando da realização da versão final o corretor ortográfico pôde ser utilizado como uma ferramenta que funcionou como uma mais-valia para os alunos, pois quando contrastaram o primeiro rascunho com a versão final puderam tomar mais rapidamente consciência de alguns erros ortográficos cometidos, permitindo-lhes corrigi-los antes de se fossilizarem.

A utilização do *software* de correção automática é mais uma ferramenta tecnológica que os alunos utilizam diariamente e que, sendo algo próximo da sua realidade quotidiana, se revelou de interesse para os alunos se envolverem na tarefa de escrita, mas que também funcionou como uma ferramenta útil para evitar o erro. O recurso a esta tecnologia visou um objetivo comum a todas as estratégias implementadas e a todas as tarefas sugeridas, que consistiu na tentativa de tornar os alunos mais competentes na sua prática escrita e que da sua produção obtivessem a máxima satisfação.

A organização dos textos foi efetuada em função dos temas lecionados durante as aulas em cada uma das disciplinas. Algumas tipologias textuais repetiram-se, mas houve a preocupação de que os textos criados fossem o mais diversificados possível. Adicionalmente, foi proposta uma tarefa de escrita final que consistiu na autoavaliação dos alunos e das suas aprendizagens, bem como na avaliação das aulas lecionadas, das atividades propostas e do projeto. Esta avaliação foi individual e correspondeu a um artigo de opinião que permitiu aos alunos refletirem sobre que os benefícios ou aspetos negativos que a implementação deste projeto de intervenção teve nas suas formas de escrever, na maneira como organizam e são capazes de gerir os seus processos de escrita e nas aprendizagens obtidas transversalmente e que lhes poderão ser úteis no futuro.

Assim, a intervenção consistiu em duas unidades didáticas que possibilitaram aos alunos a oportunidade de praticarem a escrita, elegendo a tipologia textual e o subtema a abordar, funcionando a terceira atividade como o culminar do projeto através da produção de um artigo de opinião sobre o mesmo. O quadro 3 sintetiza as atividades de escrita desenvolvidas. Dada a finalidade da terceira tarefa, os seus resultados serão apresentados na secção de avaliação final do projeto.

<b>QUADRO SÍNTESE DE ATIVIDADES DE ESCRITA</b>		
<b>ATIVIDADES</b>	<b>Inglês</b>	<b>Espanhol</b>
<b>Atividade 1</b> (em grupos)	Texto jornalístico sobre a sobrepopulação, os seus motivos e as suas consequências.	Texto jornalístico sobre a "Ruta Quetzal" em que é escolhida e apresentada uma das rotas exibidas.
<b>Atividade 2</b> (em grupos)	Texto jornalístico sobre uma campanha publicitária ou criação de uma campanha própria contra a publicidade enganosa.	Texto jornalístico sobre as vantagens e desvantagens das compras <i>online</i> .
<b>Atividade de avaliação final</b> (individual, com a possibilidade de ser realizado na língua materna ou na língua estrangeira)	Texto de opinião sobre as aprendizagens adquiridas, as aulas lecionadas, as atividades propostas e o projeto.	Texto de opinião sobre as aprendizagens adquiridas, as aulas lecionadas, as atividades propostas e o projeto.

*Quadro 3 - Síntese das atividades de escrita*

A recolha de informação para a avaliação da intervenção foi efetuada em momentos diferentes e recorrendo a diversificadas estratégias, além da observação e registos reflexivos sobre as aulas. Foi realizado o questionário inicial aos alunos cujos resultados já foram apresentados (anexos 1 e 2), no sentido de aferir os seus gostos e hábitos de escrita, de forma a melhor orientar as estratégias e as atividades a implementar ao longo do projeto de intervenção. Já no que se refere à consciencialização dos alunos relativamente ao processo de escrita, foi feita a recolha e análise das respostas ao guião de escrita que serviu de orientação para os alunos enquanto realizavam os seus trabalhos (anexos 7 e 8) e que incluía tarefas relativas às três fases do processo de escrita. Finalmente, foi feita a recolha dos textos de opinião finais relativos ao projeto de intervenção, redigidos em Português ou na língua estrangeira, tendo sido solicitadas as apreciações dos alunos relativamente aos seguintes aspetos (anexo 9): expectativas iniciais relativamente ao projeto a implementar; opinião sobre a forma como foi implementado o projeto pelo professor; aspetos mais e menos positivos do projeto e da sua implementação; estratégias consideradas mais e menos relevantes para a melhoria da autorregulação do processo de escrita; conclusões sobre os resultados do projeto na motivação para a escrita na capacidade de autorregulação do processo de escrita.

## **2.3. Intervenção didática na disciplina de Inglês**

### **2.3.1. Atividades didáticas propostas**

A execução da intervenção obedeceu a determinadas especificidades, tendo a planificação das atividades de escrita funcionando como o momento de prática de uma escrita autorregulada e intencionalmente influenciada pelo uso das TIC. Este momento foi propositadamente relegado para a última aula de cada uma das três unidades didáticas lecionadas, com o propósito de dotar os alunos de todas as ferramentas necessárias (gramaticais, linguísticas e temáticas) para se sentirem confortáveis a escrever sobre o tema da unidade que estava a ser estudado.

Na primeira unidade didática, os alunos tiveram a oportunidade de integrar os conteúdos previamente estudados e, ao mesmo tempo, ter um primeiro contacto com as fases de um processo de escrita autorregulado, plasmadas no guião de regulação da escrita. Os quarenta minutos planificados para o desenvolvimento da consciencialização do processo de escrita e para a produção textual revelaram-se insuficientes (também devido ao interesse demonstrado pelos alunos e pela troca de experiências e opiniões sobre a dinâmica que cada um desenvolvia aquando do processo de criação de um texto). Devido a esta circunstância, foi atribuído algum tempo extra para que os alunos confrontassem e debatesses os seus próprios processos de escrita, o que propiciou que, por eles próprios, chegassem à conclusão de que é fundamental ter um processo de escrita pensado e estruturado para que os textos criados sirvam o propósito para o qual se destinam. Este tempo extra foi também utilizado para promover a autonomia dos alunos, a quem foi dada a possibilidade de escolher o grupo de que, mais tarde, fizeram parte, da mesma forma que aos grupos foi oferecida a oportunidade de escolher uma das quatro tipologias textuais pré-definidas e o tema que pretendiam abordar, funcionando esta autonomia como um incentivo aos alunos para a prática da escrita e, simultaneamente, como um apelo à criatividade e irreverência próprias dos jovens adolescentes.

As atividades de escrita (anexo 5) basearam-se no tema “Overpopulation” e consistiram na criação de um texto sobre o elevado número de habitantes que existem na Terra neste momento, tendo os alunos sido incitados a escrever sobre um dos seguintes aspetos: os números relativos à população mundial, a distribuição da população pelo globo e a sustentabilidade dos recursos para que toda a gente possa coabitar no mesmo espaço. Esta atividade de escrita desenrolou-se num ambiente sereno, onde os alunos puderam seguir todos os passos de uma forma tranquila, ainda que por vezes tenham manifestado algumas dificuldades de interação com o guião regulador da escrita

que foi desenhado para uma escrita mais autorregulada e, conseqüentemente, mais metacognitiva. Adicionalmente, a interação entre os elementos dos grupos foi algo dispersa, tendo a realização dos trabalhos sido a súmula das ideias de cada elemento individualmente e não das ideias consensuais entre todos. Por outro lado, a utilização do guião de escrita simultaneamente ao desenrolar das fases da escrita revelou-se algo desconexo, pois os alunos, por falta de hábito, faziam uma parte do seu trabalho e só posteriormente verificavam os itens que constavam do guião, tendo por diversas vezes saltado alguns dos passos ali constantes, o que fez com que se detivessem durante mais tempo na fase de execução da tarefa. Apesar destes constrangimentos, os alunos foram capazes de seguir os passos do guião de escrita, o que lhes permitiu a criação de textos consentâneos com o espectável para o nível de ensino em que se encontravam. O quadro 4 apresenta os textos produzidos nesta atividade.

<b>Grupos</b>	<b>Tipo de texto</b>	<b>Resumo do conteúdo</b>
1	Entrevista	Opiniões antagónicas sobre se o planeta será capaz de albergar um número muito elevado de pessoas.
2	Artigo de opinião	Distribuição desigual da população no planeta.
3	Texto criativo	Associação secreta que criou um vírus para matar pessoas e assim evitar o excesso de população.
4	Entrevista	Falta de recursos do planeta para acolher tanta gente, principalmente em países como a China.
5	Texto criativo	Homer Simpson luta contra outra personagem por um lugar no planeta.

*Quadro 4 - Textos produzidos na primeira atividade de escrita (Inglês)*

Na atividade 2, sobre o “Consumismo”, com o conhecimento adquirido na primeira atividade, os alunos já estavam conscientes de alguns dos passos a seguir para executar uma tarefa de escrita autorregulada. A tarefa para a qual receberam orientação consistia na criação de um texto jornalístico que se debruçasse sobre a publicidade ou sobre a publicidade enganosa, devendo os grupos, uma vez mais, escrever uma das tipologias textuais que ainda não tivessem trabalhado. Aqui, notou-se que o primeiro contacto com o guião orientador da escrita estava a resultar, pois os alunos, além de já demonstrarem algum conhecimento sobre as diferentes fases que compõem o processo de escrita, também procuraram seguir passo a passo o guião, o que lhes facilitou a tarefa. Se na primeira atividade os grupos faziam o seu trabalho escrito e, posteriormente, verificavam se tinham realizado todas as tarefas apresentadas no guião, desta vez a ordem inverteu-se, uma vez que primeiro era consultada a ordem dos pontos a que deveriam obedecer para depois realizarem as tarefas

propostas. A consequência prática mais rapidamente observável foi que os alunos necessitaram ainda de mais tempo para a execução da tarefa proposta, mas também dedicaram mais tempo à consecução de cada uma das tarefas inerentes ao processo de escrita e menos tempo em readaptações das partes elaboradas, de forma a contemplar todos os aspetos requeridos no guião. Outro aspeto relevante foi que houve mais discussão de ideias nos grupos relativamente, diminuindo consideravelmente a discussão em torno da correta interpretação, ou não, do guião. Assim, o tempo necessário para a elaboração da tarefa excedeu o planificado. No entanto, o tempo útil de trabalho também foi bastante superior, o que permitiu aos alunos envolverem-se afincadamente na atividade, demonstrando que a motivação para a escrita estava a subir consideravelmente, algo a que não foi certamente alheio o facto de retirarem satisfação da tarefa que estavam a desenvolver na aula. O quadro 5 apresenta os textos produzidos nesta atividade.

<b>Grupos</b>	<b>Tipo de texto</b>	<b>Resumo do conteúdo</b>
1	Texto criativo	Campanha publicitária contra a publicidade enganosa.
2	Entrevista	Defesa dos direitos dos animais e campanhas publicitárias sobre este tema.
3	Artigo de opinião	Efeitos nocivos que o consumismo está a desencadear na sociedade.
4	Texto criativo	Campanha publicitária de advertência sobre o engano que as falsas aparências podem transmitir.
5	Entrevista/texto criativo	Ellen DeGeneres entrevista Homer Simpson e Peter Griffin sobre a forma como criaram e publicitaram a sua marca de roupa interior.

*Quadro 5 - Textos produzidos na segunda atividade de escrita (Inglês)*

### **2.3.2. Análise dos guiões orientadores do processo de escrita**

A criação do guião regulador do processo de escrita (anexo 7) foi uma decisão que se tornou necessária após a leitura dos resultados dos inquéritos iniciais e revelou-se de uma grande utilidade, considerando que os alunos se apoiaram nos passos nele descritos para começarem a interiorizar algumas das fases indispensáveis para a consecução de um processo de escrita resultante de um procedimento interno consciente. Inicialmente, o preenchimento do guião era unicamente um passo mais da aula, no entanto, com o passar do tempo, os alunos foram-se apercebendo da sua importância e do benefício que retiravam de acompanharem a sua criação escrita com o preenchimento do guião. Esta realidade começou a ser mais evidente nas últimas semanas da minha intervenção, nas quais os alunos, inclusive sem o guião, já começavam a fazer um plano daquilo que

iriam escrever, ponderavam que tipo de linguagem deveriam utilizar e discutiam que pontos era fundamental focar e que pontos eram dispensáveis. Assim, a análise que foi sendo feita ao longo do ano evidenciou que o guião da escrita foi lentamente assumindo o papel para o qual foi desenhado, atingindo o objetivo de influenciar e orientar o processo mental da escrita dos alunos.

Por outro lado, o guião da escrita foi uma ferramenta fundamental de autoavaliação, além de ser, também, promotor da autonomia do aluno enquanto estudante e escrevente, bem como da metacognição que se procurava que os alunos atingissem através da prática sistemática da escrita baseada neste mesmo guião.

A partir da análise dos guiões preenchidos em grupo (cada grupo deveria preencher um guião por cada atividade), num total de 10 guiões correspondentes às duas atividades de escrita acima descritas, foi possível constatar que a grande maioria dos alunos considera ter seguido as indicações dos guiões, tendo percorrido a generalidade das etapas que dele faziam parte durante o seu processo de escrita. Era esse mesmo o objetivo, que os alunos fossem capazes de utilizar os guiões numa fase mais inicial, para posteriormente estas etapas não serem mais do que um processo adquirido que é realizado cada vez que ao aluno é solicitada a realização de um trabalho escrito. Mais do que avaliar se os passos não tinham sido esquecidos pelos alunos, a intenção era que os alunos olhassem para o guião antecipadamente para saberem que etapas deveriam contemplar para planificar um texto, para o escrever e reescrever e para o avaliar.

Relativamente às tarefas de planificação da escrita (gráfico 13), os resultados obtidos são reveladores do comprometimento dos alunos e do acompanhamento que fizeram do guião da escrita, como o comprova o facto da totalidade dos grupos ter reconhecido nas atividades de escrita aspetos fundamentais da fase de planificação como os que se referem às questões “sei que tipo de texto vou escrever?”, “sei porque escrevo este texto? Sei qual é o meu objetivo?” e “sei que tipo de linguagem deverei usar?”. Estes três aspetos foram considerados por todos os grupos aquando da realização das duas atividades, seguindo-se de perto outros pontos relevantes como “conheço as características desta tipologia textual?” e “sei para quem vou escrever?”, com 90% de respostas afirmativas. Finalmente, nesta fase de planificação, 80% dos grupos responderam positivamente à pergunta “tenho toda a informação que necessito sobre o tema?”, enquanto 70% o fizeram às questões “tenho ideias/argumentos que posso utilizar?” e “tenho um plano para organizar as minhas ideias/argumentos?”.

Estes dados revelam que uma significativa maioria dos grupos foi capaz de planificar as suas atividades escritas de acordo com os parâmetros estipulados no guião orientador do processo da

escrita, pelo que os textos foram alvo de uma cuidadosa preparação e orientação, o que significou que, pela primeira vez, a maioria dos alunos investiram claramente na delineação e organização dos textos que iam escrever, o que por si só resulta numa mais-valia e numa aprendizagem significativa.

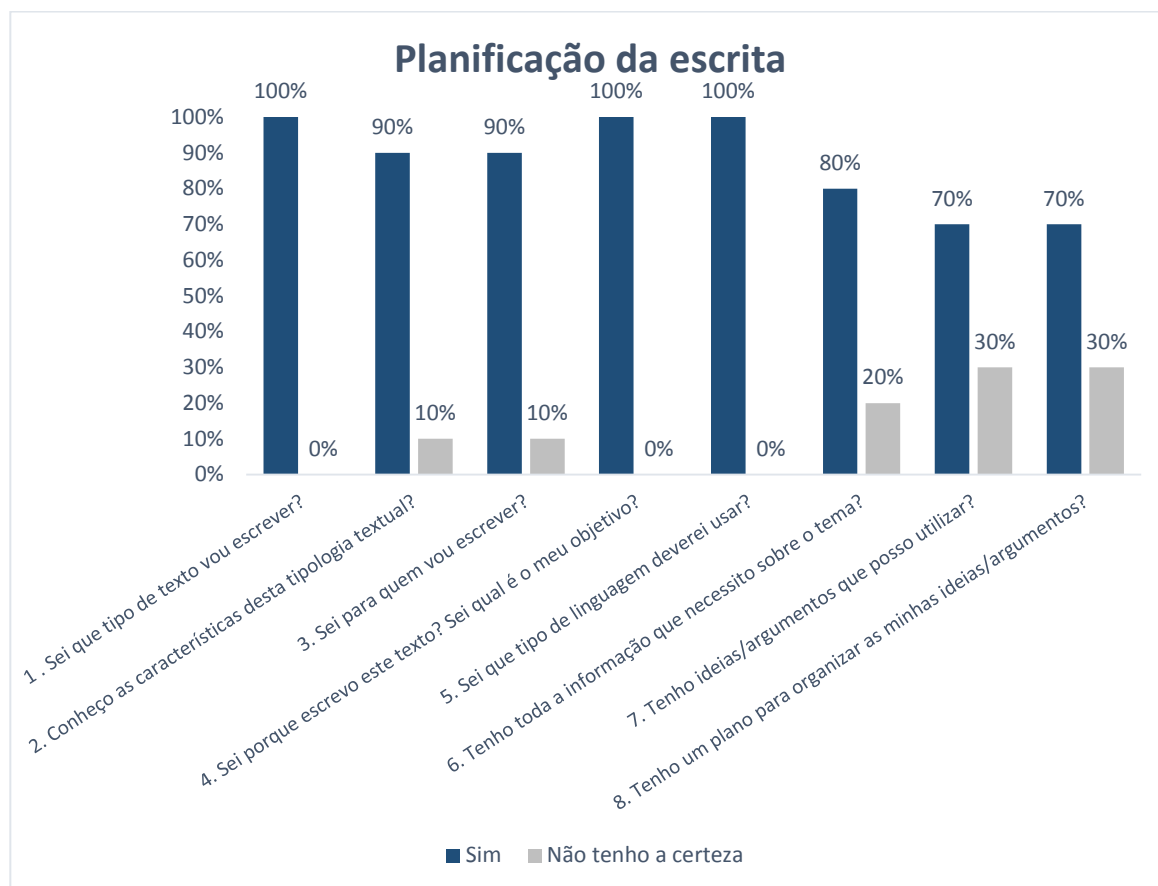


Gráfico 13 - Planificação da escrita (Inglês)

Relativamente à segunda fase do processo de escrita (gráfico 14), definida neste projeto como escrita e reescrita, o guião solicitava aos alunos que respondessem a um conjunto de questões relativamente às duas versões de cada texto – 1ª versão e versão final. Os grupos foram unânimes em reconhecer que a versão final dos seus textos, em todos os pontos constantes no guião relativos a esta fase, respondia aos critérios de qualidade textual indicados. De referir ainda que houve uma evolução da versão inicial para a versão final da generalidade dos textos, que resultou da reescrita e reformulação dos mesmos e que se refletiu no preenchimento, por parte dos grupos, de quase todos os requisitos estipulados no guião orientador. Justifica-se, assim, o aumento da percentagem de respostas afirmativas obtidas da versão inicial para a versão final. Esta tendência é observável em quase todos os itens que integram o guião, com exceção da questão “a linguagem está correta?”



(sintaxe, ortografia, pontuação, conectores...)”, que obteve 100% de respostas afirmativas para as duas versões dos textos.

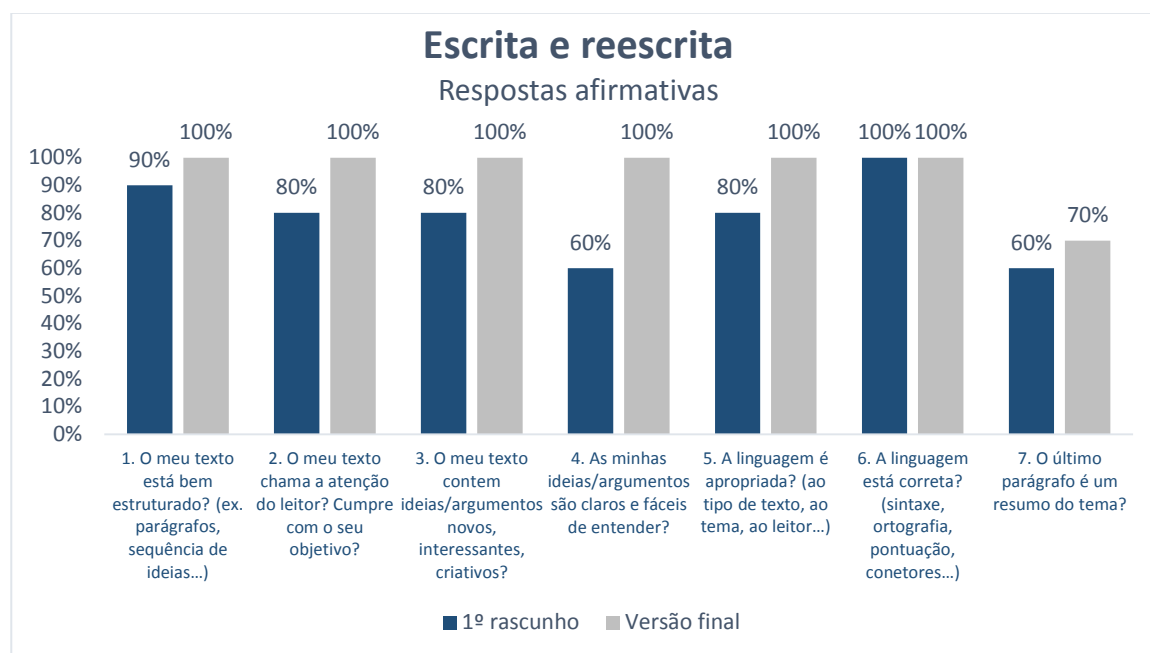


Gráfico 14 - Escrita e reescrita (Inglês)

A questão “o meu texto está bem estruturado? (ex. parágrafos, sequência de ideias...)” obteve 90% de respostas concordantes na primeira versão, ao passo que a segunda versão registou concordância total; já às perguntas “o meu texto chama a atenção do leitor? Cumpre com o seu objetivo?”, “o meu texto contém ideias/argumentos novos, interessantes, criativos?” e “a linguagem é apropriada? (ao tipo de texto, ao tema, ao leitor...)” a resposta afirmativa variou em todas de 80% para 100%, da primeira para a segunda versão; finalmente, nos tópicos “as minhas ideias/argumentos são claros e fáceis de entender?” e “o último parágrafo é um resumo do tema?” verificaram-se 60% de respostas afirmativas na primeira versão, enquanto na versão final os valores ascenderam a 100% e 70%, respetivamente, sendo de registar que ainda que este último ponto seja o único a não ter obtido a totalidade de respostas positivas, também ele verificou um acréscimo da primeira para a segunda versão. Apesar das diferenças registadas da primeira versão dos textos para a final, elas não são muito significativas, o que pode significar que os alunos terão usado o guião com alguma eficácia na redação da primeira versão dos textos, procedendo a poucas revisões posteriores, ou também que a sua capacidade de revisão textual é limitada.

Finalmente, no que concerne à avaliação das atividades e do desenrolar do processo de escrita (gráfico 15), os grupos foram unânimes em concordar que foram capazes de planificar os textos com

êxito e que os reviram cuidadosamente, assumindo também que ficaram contentes com a versão final dos mesmos, que as atividades foram do seu interesse e que a elaboração dos guiões provocou a melhoria da capacidade de escrita dos alunos. O único ponto em que não existiu total concordância foi relativamente à questão “a minha planificação ajudou-me a escrever o texto?”, em que 90% foram favoráveis e 10% manifestaram algumas incertezas.

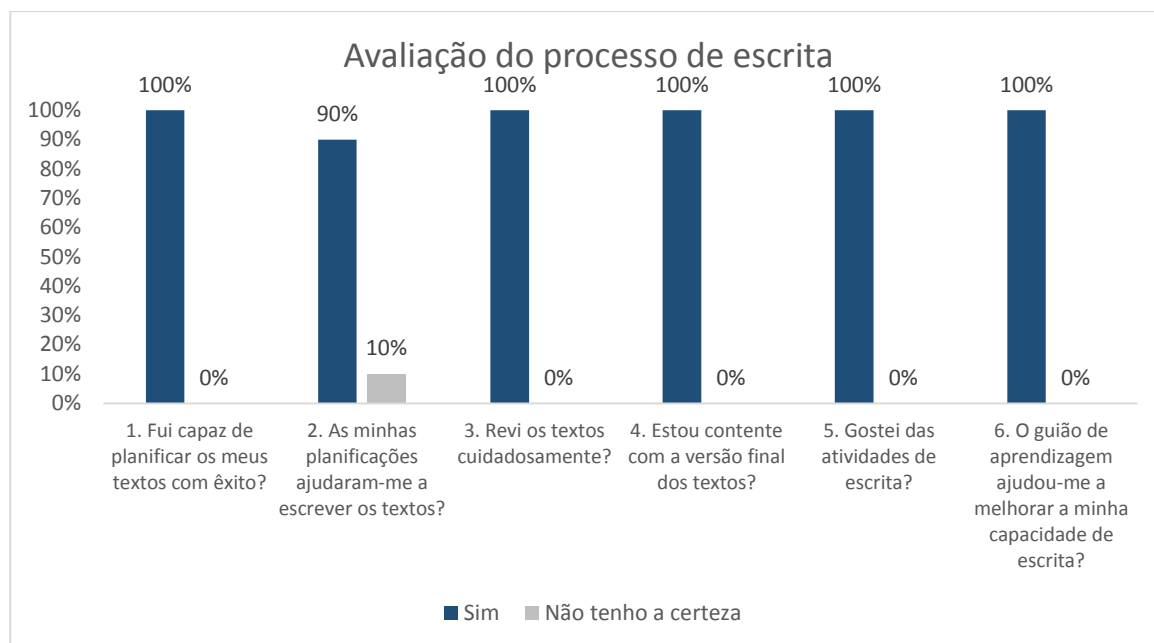


Gráfico 15 - Avaliação do processo de escrita (Inglês)

No cômputo geral, os alunos autoavaliam as suas performances a nível das produções textuais de uma forma bastante positiva, apreciando, simultaneamente e de uma forma massiva, as atividades realizadas e as implicações da aplicação deste projeto de intervenção na sua prática escrita como muito proveitoso. Uma análise dos textos produzidos mostra que os escritos dos alunos foram, na sua generalidade, de elevada qualidade a nível da língua e do conteúdo, sendo de registar a capacidade denotada para alargar o âmbito dos seus textos também a aspetos secundários, não significando que os pontos principais não estivessem incluídos. Pelo contrário, os textos demonstraram a realização de uma atividade prévia ao ato da escrita, bem como uma revisão dos textos que foi elaborada e que permitiu a correção de pequenos detalhes que contribuíram para o aumento qualitativo dos textos produzidos, atestando, desta forma, a eficácia da utilização do guião da escrita.

## 2.4. Intervenção didática na disciplina de Espanhol

### 2.4.1. Atividades didáticas propostas

Sendo este um projeto bidisciplinar, a metodologia empregue na prática da escrita foi semelhante nas duas turmas, com as necessárias adaptações. Tal como no caso de Inglês, as tarefas de Espanhol (anexo 6) foram desenhadas de forma a proporcionar oportunidades para os alunos praticarem as suas competências de escrita, utilizando também o guião regulador da escrita como uma ferramenta que se viria a revelar de extrema validade e utilidade para se tornarem melhores escritores.

A primeira atividade de escrita, e de acordo com o tema que estava a ser lecionado, foi a criação de um texto jornalístico sobre a “Ruta Quetzal”. Esta tarefa consistia na escolha de uma das inúmeras rotas que foram realizadas desde 1979, devendo ser feita a sua apresentação por intermédio da tipologia textual que entendessem adequar-se melhor aos objetivos delineados pelos grupos. Nesta atividade, a presença dos computadores foi fundamental para não só permitir aos grupos aprofundar os conhecimentos sobre os diversos itinerários, mas para aumentar a expectativa e a motivação dos alunos pela possibilidade de utilizarem em grupo uma ferramenta que normalmente não utilizam no contexto da sala de aula e que quando a manuseiam, por norma, fazem-no individualmente. Os textos produzidos nesta atividade são apresentados no quadro 6.

Grupos	Tipo de texto	Resumo do conteúdo
1	Notícia	Informação sobre grupo de estudantes que farão a “Ruta Quetzal” e o seu percurso.
2	Entrevista	Experiências de três estudantes que participaram na “Ruta Quetzal”.
3	Entrevista	Expectativas de duas alunas (uma portuguesa e outra espanhola) que iriam participar na “Ruta Quetzal”.
4	Notícia	Informação sobre cinco jovens que foram selecionados para participar na “Ruta Quetzal”, descrevendo as provas que tiveram de superar para o alcançar.
5	Entrevista	Experiências de dois jovens (um português e outro espanhol) participantes numa das “Ruta Quetzal”
6	Artigo de opinião	Vantagens que a “Ruta Quetzal” traz aos jovens e a um país como Portugal.
7	Entrevista	Experiências de duas jovens (uma espanhola e outra portuguesa) que participaram na Ruta Quetzal de 2004.

*Quadro 6 - Textos produzidos na primeira atividade de escrita (Espanhol)*

A segunda tarefa consistiu na redação de um outro texto jornalístico, sobre as vantagens e desvantagens das compras *online*, o tópico que tinha sido debatido nas duas aulas que compuseram esta sequência didática. Especificamente, o tema da unidade sobre o qual se debruçou esta sequência didática foi o comércio, pelo que após abarcar um amplo leque de conteúdos, decidi que, sendo este um assunto atual que certamente seria do interesse dos alunos, considerei pertinente que os alunos aprofundassem a pesquisa sobre o mesmo e que a escrita incidisse sobre um dos aspetos que se relacionassem com as compras feitas através do computador. Esta decisão prendeu-se, também, com a necessidade de aproximar os temas sobre os quais se escreve às necessidades e interesses dos alunos, uma vez que temas como o consumismo e outros temas atuais foram alguns dos tópicos mencionados pelos alunos aquando do preenchimento dos questionários iniciais. Os textos produzidos nesta atividade são apresentados no quadro 7.

<b>Grupos</b>	<b>Tipo de texto</b>	<b>Resumo do conteúdo</b>
1	Entrevista	Testemunho do Chefe do Departamento de Risco de um banco, sobre os perigos das compras <i>online</i> .
2	Artigo de opinião	Defesa da segurança das transações <i>online</i> por parte do responsável de vendas de uma empresa.
3	Texto criativo	Argumentos utilizados por uma associação de defesa do consumidor, que apresenta motivos para evitar as compras <i>online</i> .
4	Entrevista	Testemunho de um elemento da associação de defesa dos compradores compulsivos, que sustenta que as pessoas compram por imposição dos média.
5	Texto criativo	Argumentos utilizados por um defensor das compras através da internet, que defende a modernização do sistema de comércio atual.
6	Texto criativo	Defesa do comércio tradicional por parte de uma pessoa ligada à associação da defesa do consumidor.
7	Notícia	Apresentação de um debate mantido na sala de aula, em que diversas instituições apresentam os seus pontos de vista sobre as compras <i>online</i> .

*Quadro 7 - Textos produzidos na segunda atividade de escrita (Espanhol)*

Tal como na disciplina de Inglês, a terceira e última atividade de escrita (anexo 9), desta feita individual, consistiu na elaboração de um texto de opinião cujo objetivo era que os alunos se autoavaliassem, avaliassem as ferramentas e estratégias utilizadas durante a implementação do projeto de intervenção e referissem os seus efeitos sobre o seu processo de escrita.

### 2.4.2. Análise dos guiões orientadores do processo de escrita

A partir da análise dos 14 guiões preenchidos em grupo (cada grupo foi responsável pelo preenchimento de um guião por cada atividade de escrita) e correspondentes às duas primeiras atividades, verificou-se que a nível da planificação dos textos (gráfico 16), tal como aconteceu com a turma de Inglês, a turma de Espanhol concluiu a fase prática deste projeto de intervenção com a perceção de ter cumprido todos os requisitos supostos na aprendizagem do processo de escrita através do guião orientador da escrita (anexo 8).



Gráfico 16 - Planificação da escrita (Espanhol)

Foi possível aferir que os alunos assumem ter seguido as diferentes etapas indicadas no guião, o que lhes permitiu ir adquirindo um maior conhecimento processual da escrita, atribuindo ao guião a função exata para a qual tinha sido desenhado: a de orientar os alunos nas tarefas de escrita, ao mesmo tempo que o conhecimento sobre o processo de escrita era consolidado. Assim, facilmente se entendem as respostas 100% afirmativas aos pontos “sei que tipo de texto vou escrever?”, “conheço as características desta tipologia textual?”, “sei para quem vou escrever?”, “sei que tipo de linguagem deverei usar?” e “tenho toda a informação que necessito sobre o tema?”; igualmente relevantes são os 79% de opiniões positivas relativamente às questões “sei porque escrevo este texto? Sei qual é o meu objetivo?”, “tenho ideias/argumentos que posso utilizar?” e “tenho um plano para organizar as minhas ideias/argumentos?”.

Através dos dados apresentados, verificamos que o acompanhamento feito pelos alunos ao guião da escrita lhes permitiu aprofundar a planificação textual anterior à fase da elaboração dos seus textos, o que atesta a eficiência do guião relativamente a aspetos de planificação que são importantes para uma produção textual corretamente pensada e estruturada.

Analogamente, a fase da (re)escrita dos textos (gráfico 17) revelou-se, tal como a corresponde etapa de Inglês, uma fase em que se verifica uma evolução positiva entre a primeira e segunda versão dos textos criados por todos os grupos em todas as atividades de escrita propostas pelo docente nas aulas. No entanto, os valores diferenciam-se unicamente pelo facto de, na turma de Espanhol, na versão final, todos os pontos terem sido avaliados positivamente, sem exceção.



Gráfico 17 - Escrita e reescrita (Espanhol)

No que se refere à primeira versão, existe uma maior variação que é justificada pelo facto de terem sido realizadas correções e adaptações que tornaram necessária a reescrita dos textos, passando estes a contemplar todos os aspetos que integravam o guião da escrita que servia como regulador do processo de escrita dos alunos. Desta forma, as questões “o meu texto está bem estruturado? (ex. parágrafos, sequência de ideias...)” e “o meu texto chama a atenção do leitor? Cumpro com o seu objetivo?” foram classificadas com 79% de respostas afirmativas, os tópicos “a linguagem está correta? (sintaxe, ortografia, pontuação, conetores...)” e “o último parágrafo é um resumo do tema?” obtiveram 50% de respostas positivas, enquanto as interrogações “o meu texto contém ideias/argumentos novos, interessantes, criativos?”, “as minhas ideias/argumentos são

claros e fáceis de entender?” e “a linguagem é apropriada? (ao tipo de texto, ao tema, ao leitor...)” alcançaram 100% de respostas positivas.

Perante estes dados é visível o trabalho sobre os textos da primeira para a segunda versão, o que reforça a utilidade do guião enquanto meio potenciador das capacidades de escrita dos alunos. A necessidade de percorrerem todos os passos nele constantes fez certamente com que os alunos se detivessem sobre aspetos que anteriormente dificilmente considerariam como relevantes.

Por fim, relativamente às aprendizagens adquiridas (gráfico 18), todos os alunos se consideraram capazes de planificar os textos com êxito e reconheceram que as planificações foram úteis para a escrita dos textos propostos; no que diz respeito à revisão cuidadosa do texto, 79% afirmaram tê-lo feito, o mesmo número de alunos que afirmou estava contente com a versão final dos mesmos; já relativamente à apreciação das atividades de escrita propostas, 86% dos inquiridos afirmaram ter gostado, enquanto 93% afirmaram que o guião foi uma ferramenta útil e que lhes permitiu melhorar a capacidade de escrita.

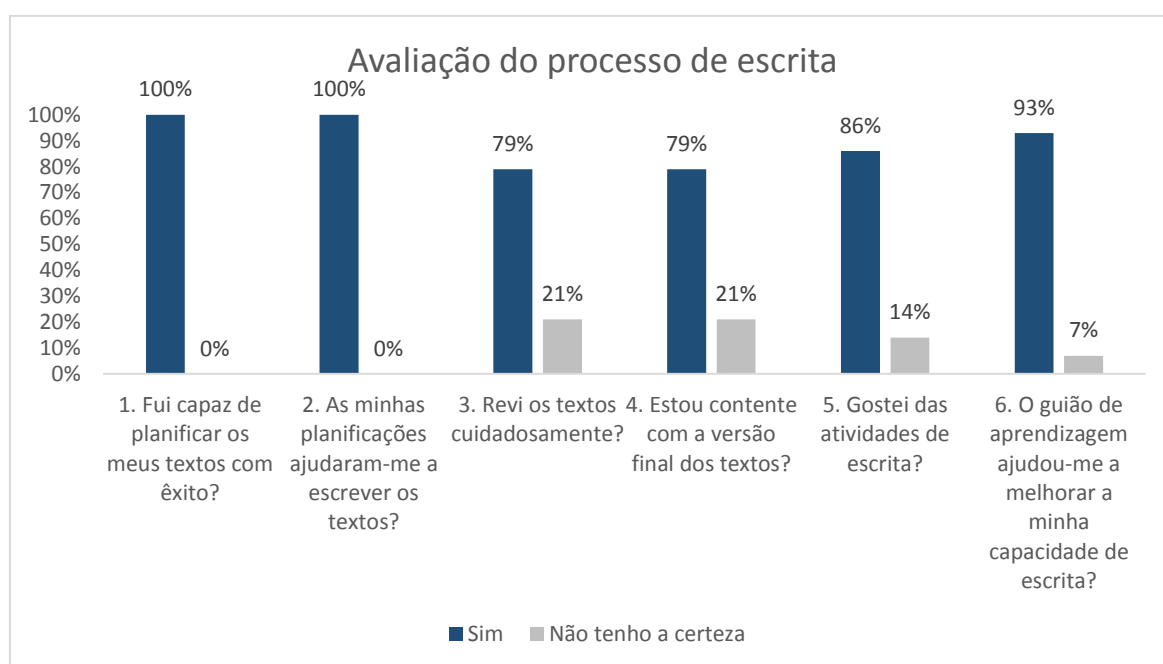


Gráfico 18 - Avaliação do processo de escrita (Espanhol)

Os dados apresentados permitem concluir que os alunos retiveram uma ideia positiva da utilização do guião regulador da escrita, sendo maioritariamente da opinião que as suas capacidades saíram reforçadas com a implementação deste projeto, o que também é observável através dos textos de grande qualidade criados, tendo os alunos sido capazes de realizar pesquisas prévias mais alargadas e refletir sobre as etapas a cumprir em cada uma das fases do seu processo de escrita.

## **2.5. Avaliação global da intervenção didática**

A avaliação final da intervenção foi efetuada através da produção de um artigo de opinião individual (anexo 9) onde foi solicitado aos alunos que apontassem os aspetos positivos e negativos do projeto, referindo as atividades e estratégias implementadas que consideraram mais relevantes e as aprendizagens que retiraram da intervenção efetuada, assim como sugestões de melhoria em intervenções futuras. Foram recolhidos 26 textos num total de 26 alunos (18 textos da turma de Inglês e 8 textos da turma de Espanhol). O facto de ter tido de me ausentar para o estrangeiro, por razões profissionais, logo após a lecionação das aulas e antes da produção deste texto final, pode ter contribuído para o facto de alguns alunos não o terem produzido, uma vez que apenas mantive contacto a distância com os alunos, embora tenha contado nessa fase com a colaboração das orientadoras cooperantes.

Os textos recebidos documentam a validação do projeto por parte dos alunos. As suas opiniões são, globalmente, muito positivas, salientando, na sua maioria, que o desenvolvimento deste projeto lhes permitiu melhorar a forma como escrevem, visto ter-lhes permitido organizar melhor a forma como escrevem. Acrescentaram, ainda, que passaram a ter um melhor conhecimento do que realmente é a escrita e das fases que a compõem, o que, juntamente com a criatividade que lhes foi solicitada na realização das tarefas, os tornou mais motivados e confiantes para a escrita. Finalmente, os alunos reconheceram que o projeto os tornou melhores alunos, tendo-os ajudado a melhorar as competências de escrita, o que é comprovado pela afirmação de alguns alunos que referiram que a realização deste projeto lhes permitiu alcançar as melhores classificações da sua vida académica nas atividades de escrita.

A implementação deste projeto sobre a prática escrita na sala de aula de língua estrangeira teve por base, fundamentalmente, a relevância desta destreza na vida diária dos alunos e as implicações que tem no seu percurso académico, assim como a perceção de um certo desencanto e monotonia com que são encaradas estas atividades e que pretendi combater. As duas primeiras questões são relevantes e pertencem a um nível macro do sistema de ensino, sendo por isso difícil mudar essa realidade para os alunos das duas turmas em que foi implementado este projeto, enquanto a última poderia ser trabalhada, mudando-se a perspetiva com que se encaram as tarefas escritas na sala de aula, o que trará, inevitavelmente, consequências positivas para os alunos e, conseqüentemente, os



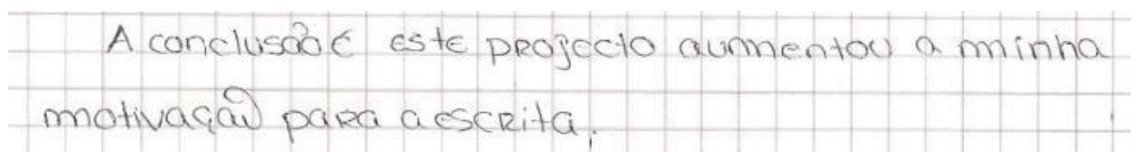
tornará escritores mais competentes, com mais capacidades a nível da escrita nas suas vidas pessoais e académicas.

A necessidade de existir um projeto que surgisse como auxílio para os alunos das turmas surgiu quando as professoras orientadoras sugeriram uma tarefa de escrita, à qual os alunos se mostraram algo renitentes. Esta mesma ideia ficou comprovada aquando do preenchimento dos questionários iniciais, que demonstraram que a maioria dos alunos dizia que somente escrevia “às vezes” em língua estrangeira e outros diziam que nunca o faziam. Um outro ponto que sustenta a relevância da implementação deste projeto nestas turmas foi o facto de os alunos, na sua larga maioria, não acharem interessantes os temas das atividades escritas, facto que pretendi superar ao introduzir temas de escrita que os próprios alunos tivessem mencionado como interessantes no inquérito inicial. Desde logo, pretendi cativar toda a atenção e motivação possível dos alunos para que a repercussão do projeto pudesse atingir os níveis pretendidos de influência na escrita dos alunos.

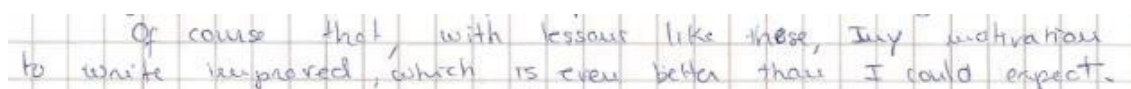
Na realidade, foi como consequência das primeiras observações efetuadas e da aplicação dos questionários iniciais que foi pensada a criação deste projeto que, como resultado final, visou a construção de diferentes textos jornalísticos (anexo 10) que fizessem parte de um jornal de turma. De referir que a implicação dos alunos nas atividades de escrita foi total e que foram criados trabalhos muito interessantes e criativos, adequados ao que foi solicitado e com um bom nível de correção linguística (anexos 13 e 14).

Este desempenho por parte dos alunos esteve, segundo penso, diretamente relacionado com as estratégias levadas a cabo e com as atividades de escrita propostas, pois o facto de trabalharem em grupos permitiu que interagissem entre todos na língua estrangeira, permitindo-lhes discutir as ideias que cada um tinha e escreverem sobre o que mais gostavam. Na verdade, esta autonomia dada aos alunos pretendeu influenciar diretamente o seu grau de envolvimento e de participação nas tarefas propostas, indo ao encontro dos seus gostos, interesses e expectativas. Como consequências mais visíveis, foi possível verificar que a discussão criada entre os diferentes elementos dos grupos propiciou textos com temas variados e ricos a nível de conteúdo, não se resumindo estes a um ou dois argumentos. A autonomia dada aos grupos na escolha dos elementos constituintes dos mesmos, na eleição do tipo de texto a escrever e na seleção dos temas revelou-se um êxito, ao qual não foi alheio o aumento da motivação e envolvimento nas tarefas de escrita, já que os alunos sentiram que tinham a possibilidade de escolha e de decisão, não sentindo o efeito “castrador” da liberdade de pensamento e escrita que implica a imposição de temas e tipos de texto a escrever. Uma consequência desta autonomia foi, portanto, um aumento da confiança, da implicação e da

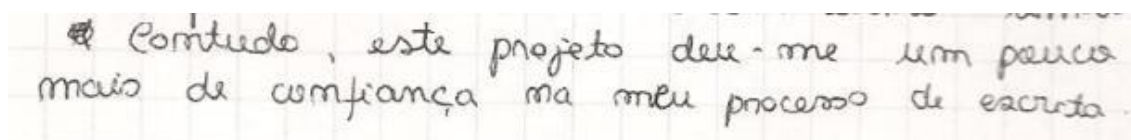
motivação dos alunos para com as atividades de prática escrita, tendo-se deixado de ouvir as suas queixas e verificando-se um acréscimo significativo de criatividade, sendo que, por vezes, tornou-se necessário refrear os pensamentos divagadores que os invadem aquando da concretização do seu processo de escrita. Alguns exemplos do aumento da confiança dos alunos no seu próprio processo de escrita advêm das suas próprias palavras aquando da avaliação da intervenção:



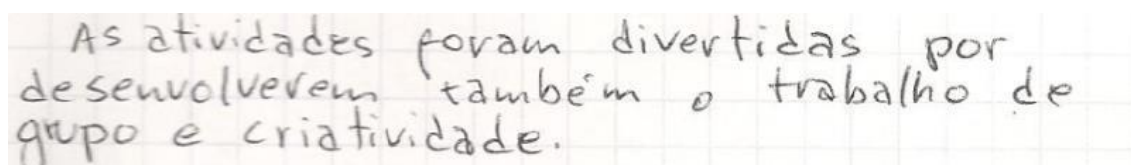
A conclusão é este projecto aumentou a minha motivação para a escrita.



Of course that, with lessons like these, my motivation to write improved, which is even better than I could expect.

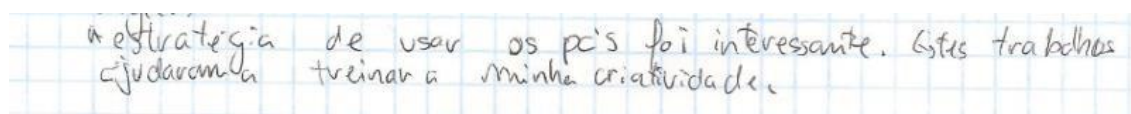


Comtudo, este projeto deu-me um pouco mais de confiança na meu processo de escrita.



As atividades foram divertidas por desenvolverem também o trabalho de grupo e criatividade.

Outro aspeto que se revelou de enorme importância foi o uso dos computadores na consecução das tarefas de escrita.



A estratégia de usar os PCs foi interessante. Estes trabalhos ajudaram a treinar a minha criatividade.

Efetivamente, a inclusão das novas tecnologias na sala de aula surtiu um efeito de “booster” nas criações textuais dos alunos, uma vez que sendo os computadores uma ferramenta que utilizam no seu dia-a-dia, foi mais um motivo para se envolverem com algo que é do seu gosto e interesse. A utilização dos computadores não se resumiu ao uso do processador de texto, mas a uma infindável panóplia de recursos tecnológicos que estiveram ao dispor dos alunos *online*, através de um clique. Estes recursos foram sendo cada vez mais utilizados ao longo da implementação deste projeto de investigação-ação, observando-se uma maior segurança por parte dos alunos no seu uso, o que os

beneficiou grandemente, bem como às suas produções escritas. De facto, durante a execução das atividades escritas, os grupos foram requerendo mais tempo para a sua realização, o que é sintomático da implicação e do investimento que fizeram nestas tarefas, o que teve consequências na qualidade dos textos escritos.

Diversas ferramentas foram utilizadas pela maioria dos grupos, desde os navegadores de internet na busca de informação sobre os temas a abordar, os dicionários como auxílio para procurar a forma correta de escrever uma palavra e para encontrar sinónimos, e os corretores ortográficos (apenas na versão final dos textos), que lhes permitiram escrever com mais segurança e contrastar a versão inicial com a final no sentido de analisar os erros cometidos. O efeito do uso destas ferramentas resultou numa redução significativa dos erros cometidos na escrita dos textos, bem como na utilização de uma maior variedade lexical, sendo que ambas beneficiaram a qualidade dos textos produzidos, que por sua vez propiciaram uma maior autovalorização e satisfação por parte dos alunos.

Além disso, a escrita de um primeiro rascunho e a obrigatoriedade de efetuarem uma segunda versão final fez com que se evitassem alguns erros, como se exemplifica a seguir:

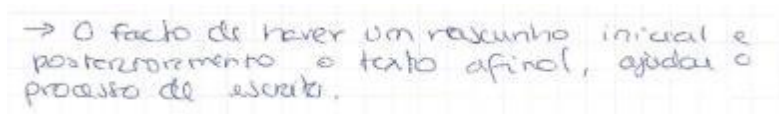
#### 1º Rascunho

Many of my friends said that having an equal distribution of the population would very hard, because there are places better that others and people with power will always choose those ones.

#### Versão final

Many of my friends said that having an equal distribution of the population would very hard, because there were places better than others and people with power would always choose those ones.

Um dos aspetos positivos desta estratégia foi a possibilidade de correção dos trabalhos, o que foi bastante apreciado por parte dos alunos e que ao mesmo tempo permitiu que reformulassem os seus textos, melhorando-os e fazendo um melhor trabalho de revisão dos mesmos, o que teve implicações diretas na qualidade dos textos produzidos:



→ O facto de haver um rascunho inicial e posteriormente o texto afinal, ajudou o processo de escrita.

☺ Achei muito ~~interessante~~ muito bom o facto de  
sermos nós a corrigir os nossos próprios erros.

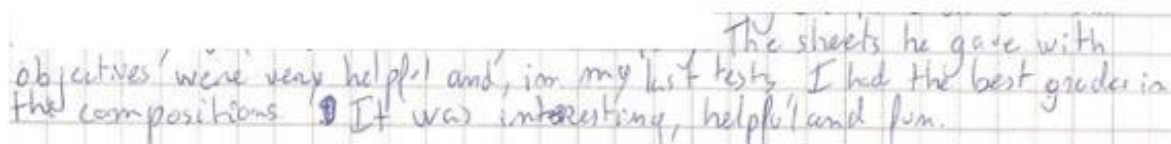
Penso que o facto de  
termos feito um rascunho e envia-lo só depois de  
o correto foi bom pois poderíamos ver onde eramos.

A ideia de, inicialmente, fazerem o rascunho  
e só depois o texto final, ajuda-nos a encontrar  
erros e melhorar o que escrevermos.

A autocorreção foi facilitada pelo recurso às tecnologias. Os alunos sentem-se mais competentes utilizando estas tecnologias, pois os eventuais erros que possam cometer são assinalados no texto, podendo ser corrigidos sem que a exposição seja demasiado embaraçosa. Ao mesmo tempo que isto acontece, os alunos tomam consciência dos erros cometidos, porque os veem assinalados no seu computador, funcionando, assim, como uma correção informativa e não como uma correção eventualmente penalizadora devido ao possível julgamento e chacota dos colegas. Esta situação verificou-se nos trabalhos efetuados nas aulas de Inglês e de Espanhol, sendo que os alunos demonstraram uma crescente confiança nas suas capacidades escritas, sentindo-se mais competentes ao nível da destreza de produção escrita, sendo por isso mesmo mais autoconfiantes e mais capazes de produzirem textos que lhes proporcionam grande satisfação, o que por sua vez fez com que se envolvessem mais e se sentissem mais intrinsecamente motivados para a prática da escrita.

Uma outra estratégia de enorme valor foi o guião da escrita, que foi criado com o intuito de dotar os alunos de uma ferramenta capaz de os orientar no seu processo de escrita, e que serviu na plenitude todos os propósitos para que foi desenhado, como comprovam os resultados acima apresentados. Efetivamente, a par do uso das novas tecnologias, esta foi a estratégia que maior peso teve na obtenção dos resultados positivos apresentados pelos alunos nas suas produções escritas. É uma opinião partilhada entre mim e os alunos que o fator mais importante deste projeto foi o

conhecimento processual que adquiriram e que terá uma utilidade transversal a todas as disciplinas e situações da vida real futura dos alunos.



The sheets he gave with objectives were very helpful and, in my last tests I had the best grades in the compositions. It was interesting, helpful and fun.

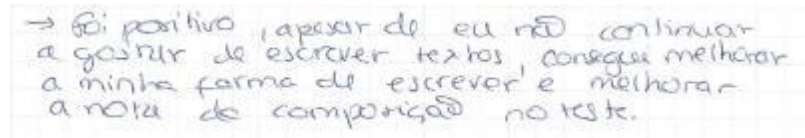
De facto, este projeto foi concebido com o propósito de que os alunos pudessem melhorar a sua escrita e que daí adviessem resultados positivos, pelo que ter alunos que na sua reflexão final reconheceram que o projeto os fez melhorar ao ponto de imediatamente serem visíveis os efeitos das aprendizagens adquiridas nas suas carreiras académicas, é o melhor reconhecimento possível que um projeto desta dimensão poderia alguma vez ambicionar.

A realidade é que os alunos possuem agora, como resultado do presente projeto de intervenção e da construção e preenchimento regular da grelha de autorregulação do processo de escrita, uma maior consciência do que é uma escrita autorregulada, dos passos que implica escrever um texto e dos vários aspetos ou critérios que estão diretamente relacionados com a qualidade da produção escrita. Foi, pois, através do trabalho sistemático com o guião de orientação da escrita que os alunos adquiriram uma maior consciência de todo o processo, por exemplo, de que é importante pensar e debater ideias sobre o tema a abordar, ter noção do que se vai escrever e quem vai ser o nosso leitor, se a linguagem é adequada ao tipo de texto, qual o propósito e o público-alvo do texto escrito e, finalmente, avaliar se o texto criado cumpriu o que foi estipulado na planificação.

O sucesso da implementação de todas as estratégias atrás mencionadas, juntamente com as atividades de escrita propostas e o seu respetivo acompanhamento através do preenchimento do guião de escrita, é atestado não só pela qualidade elevada da maioria dos textos criados (alguns deles brilhantes – anexos 11 e 12), como também pelo feedback diário, in loco, da turma e da constante solicitação de mais tempo para executar as tarefas propostas. Na realidade, o pedido de mais tempo para realizar as tarefas propostas é demonstrativo, neste caso, de um grande envolvimento por parte dos alunos, criando estes textos, por norma, mais extensos, diversificados e ricos do que aquilo que era inicialmente expectável e do que lhes foi solicitado.

Como conclusão, compete-me salientar que os grandes beneficiados pela implementação deste projeto foram os alunos, que se tornaram mais autónomos e competentes a nível da produção escrita, sendo que grande parte deles realizaram, durante estes meses, aprendizagens muito significativas nesse âmbito. Estas capacidades, adquiridas nalguns casos e potenciadas noutros, funcionarão, inquestionavelmente, como mais-valias a nível futuro, quer na vida académica dos

alunos, quer na sua vida pessoal. Mesmo os alunos com mais dificuldades ou mais resistentes à escrita podem beneficiar deste tipo de intervenção, como se verifica no seguinte testemunho:



→ Foi positivo, apesar de eu não continuar a gostar de escrever textos, consegui melhorar a minha forma de escrever e melhorar a nota de composição no teste.

Apesar dos mais beneficiados serem os alunos, todos os intervenientes neste processo educativo, nomeadamente eu enquanto professor, realizaram aprendizagens significativas, sendo que a sensação que fica no final desta experiência foi que o tempo de lecionação para poder implementar as estratégias e atingir os objetivos definidos no projeto se tornou curto e que os resultados alcançados poderiam ser ainda mais significativos.



### **3. Conclusões, limitações e aspetos relevantes da intervenção**

No início deste projeto de investigação-ação, defini alguns objetivos pedagógico-investigativos que visavam, sobretudo, a melhoria da competência de escrita, sendo que um desses objetivos se prendia com a compreensão das dificuldades e representações dos alunos relativamente à prática da escrita, não tendo sido difícil vislumbrar um certo desencanto e falta de motivação face à mesma. Através da primeira tarefa de escrita solicitada pelas professoras cooperantes e dos inquéritos iniciais, ficou evidente a necessidade de intervir sobre esta competência, de tão relevante importância para os alunos enquanto estudantes, bem como futuros profissionais que entrarão no mercado laboral.

Identificada a problemática, tornou-se fundamental decidir que estratégias serviriam os melhores interesses do professor e dos alunos no sentido de melhor os motivar e torná-los aprendentes mais autónomos no processo de escrita. No sentido de aferir o que os poderia motivar a escrever, realizei um inquérito inicial para, entre outros aspetos relevantes, saber o que elevaria a motivação dos alunos para os níveis desejados. Os resultados foram claros e demonstraram o caminho a seguir nas tarefas de escrita, sendo que todas as tarefas delineadas foram ao encontro daquilo que eram os gostos temáticos dos alunos. A incidência das tarefas na escrita de textos jornalísticos que integrariam um jornal de turma permitiria que os alunos sentissem que estavam a produzir textos autênticos que teriam alguma finalidade comunicativa, o que traria um acréscimo motivacional importante, pois a responsabilização dos alunos tem implicações diretas na sua motivação e envolvimento nas tarefas solicitadas. Efetivamente foi o que aconteceu – os alunos sentiram-se importantes e completamente integrados num projeto que visava o desenvolvimento da sua competência de escrita, no qual eram, simultaneamente, alvo e protagonistas, vendo objetivos e finalidades claras para o trabalho que estavam a fazer nas aulas de Inglês e Espanhol. O modo como o projeto foi inicialmente apresentado, através de um jornal da turma que integrava os tipos de texto previstos e explicitava a natureza e modo de desenvolvimento do projeto, resultou muito bem em termos da compreensão do projeto e da motivação face ao mesmo.

De facto, os alunos necessitavam de uma maior motivação para a escrita, que passou também pelo recurso às novas tecnologias, nomeadamente o recurso aos computadores como ferramenta de pesquisa e de processamento de texto. A inclusão das TIC no âmbito da prática de escrita foi um dos aspetos mais relevantes para o acréscimo da motivação dos alunos, principalmente numa fase mais precoce da implementação do projeto, na qual o entusiasmo pelo manuseamento dos computadores



fez com que se abstraíssem da eventual dificuldade das tarefas de escrita e quebrou algumas resistências. As TIC funcionaram como a motivação extra que os alunos necessitavam e abriu um espaço temporal para a aplicação das restantes estratégias implementadas. Uma vez implementadas, estas ganharam o seu próprio espaço junto dos alunos por serem tão influentes e por os resultados da sua aplicação serem tão imediatamente observáveis. Neste sentido, o emprego das TIC neste projeto revelou-se como uma das estratégias melhor sucedidas desta intervenção.

Outra estratégia de enorme sucesso foi a implementação do guião regulador da escrita, pois permitiu aos alunos possuírem um conhecimento metacognitivo mais profundo do que significa escrever e de quais os passos necessários para ter uma boa prática de escrita, potenciando a sua autonomia enquanto escreventes e promovendo a qualidade das suas produções. Realmente, o guião regulador da escrita demonstrou ser um instrumento de enorme valor pedagógico, não só para a autorregulação da aprendizagem nas aulas de Inglês e Espanhol, mas também para o futuro académico e profissional dos alunos, que com os conhecimentos processuais adquiridos e com a possibilidade de continuarem a investir neste campo, isto é, de continuarem a utilizar o guião nas suas práticas de escrita futuras, ficam melhor preparados para adquirirem competências que terão utilidade ao longo das suas vidas.

O guião regulador da escrita deu ainda aos alunos a possibilidade de se tornarem mais reflexivos e de se questionarem constantemente sobre as suas aprendizagens, os objetivos das mesmas e a forma como estas podem ser ainda mais eficazes, o que, juntamente com o recurso às TIC, levou a que os alunos, por iniciativa própria, passassem a escrever textos e os entregassem para aferir se estavam a completar os passos adequados do processo de escrita e se o estavam a fazer devidamente.

Daqui se conclui que os computadores foram uma ferramenta poderosa para o sucesso deste projeto, não o sendo em menor escala o guião da escrita, devido à sua relevância e influência na forma como os alunos escrevem. Igual preponderância adquiriram ambos pelo facto de os alunos os reconhecerem como fundamentais, pois sem os computadores os alunos não demonstravam a mesma apetência para escrever, da mesma forma que sem o guião não seriam capazes de controlar um processo que, por ser complexo, se revela muitas vezes como algo inalcançável para os jovens. Esta realidade em que os alunos percecionam a escrita em língua estrangeira como uma prática escolar demasiado difícil e/ou desmotivadora e para a qual não estão vocacionados foi completamente superada por grande parte dos alunos de ambas as turmas, demonstrando agora capacidade e vontade para pensarem, redigirem e autoavaliarem os seus textos. Isto significa que o

projeto contribuiu, efetivamente, para uma *(des)construção* das práticas de escrita, tal como sublinha o título deste relatório.

A propensão para encarar uma tarefa de escrita de forma aprazível e o sentimento de confiança nas capacidades de escrita são a consequência natural da implementação das diferentes estratégias, sendo que umas funcionaram mais no campo motivacional, como a escolha de temas do interesse dos alunos e a possibilidade de utilizarem as TIC no processo de produção textual, enquanto outras estão indelevelmente associadas ao processo de escrita e assentam no conhecimento e domínio das diversas fases que o compõem.

O melhor reconhecimento que este projeto de intervenção poderia alguma vez almejar reside nos testemunhos finais dos próprios alunos, que identificam as estratégias e as atividades delineadas ao longo de toda a intervenção como o principal fator influenciador do desenvolvimento de um saber processual que, claramente, antes não detinham. A capacidade dos alunos conseguirem autorregular o seu processo de escrita e o reconhecimento por parte dos mesmos da influência positiva que o projeto teve na forma como organizam e escrevem os seus textos, assim como a melhoria da qualidade das produções escritas, permitem dizer que o projeto teve efeitos motivacionais e académicos extremamente positivos.

É com grande orgulho e satisfação que posso afirmar que todos os objetivos inicialmente delineados foram cumpridos, tendo todas as fases do projeto sido, simultaneamente, desafiantes e trabalhosas. Logo de início, os conhecimentos, estratégias e dificuldades dos alunos foram identificados e minuciosamente estudados no sentido de lhes proporcionar as melhores oportunidades para se consciencializarem da escrita enquanto processo e se sentirem mais motivados face à escrita. Um árduo trabalho foi realizado na delineação e aplicação de estratégias e materiais diversos, assim como na análise da informação recolhida. As expectativas iniciais foram suplantadas e posso afirmar com segurança que as estratégias e atividades implementadas resultaram na promoção da competência de escrita e de regulação do processo de escrita. Não obstante, o projeto apresenta algumas limitações a seguir apresentadas.

A primeira limitação reside no facto de não me ter possível publicar online o jornal bilingue resultante das atividades desenvolvidas, como inicialmente previra, o que se ficou a dever a constrangimentos de ordem pessoal e profissional, que me obrigaram a antecipar a minha ida para o estrangeiro logo após ter terminado as aulas lecionadas. Com efeito, a publicação do jornal teria permitido que o produto final do projeto fosse acessível às turmas e à comunidade escolar. Por outro

lado, teria podido manter um contacto mais próximo com os alunos para a produção do texto de opinião final e conversar com as turmas sobre os seus testemunhos.

Em segundo lugar, se as oportunidades para implementar atividades de escrita fossem mais vastas, os resultados teriam sido, com certeza, ainda mais positivos, na medida em que teria sido possível consolidar o conhecimento processual adquirido, através de uma prática de escrita mais sistemática, o que beneficiaria todos os alunos; teria também sido possível acompanhar mais de perto aqueles que manifestamente apresentavam mais dificuldades e possibilitar que atingissem um nível de conhecimento e autorregulação mais próximo da realidade dos restantes colegas. Com efeito, o reduzido número de aulas lecionadas neste modelo de estágio acarretou, para um projeto que requeria uma base sustentada, uma dificuldade que, necessariamente, impediu que os resultados tivessem sido ainda mais amplos e visíveis. A realidade é que se os alunos tivessem tido a oportunidade de manter um contacto mais prolongado com a metodologia aplicada, teria sido possível alcançar um maior nivelamento da qualidade da prática escrita dos alunos, reduzindo, dessa forma, as diferenças existentes entre alguns alunos que se sentiam mais à vontade com o processo de escrita e os que evidenciavam maiores dificuldades. O trabalho colaborativo atenuou estas diferenças, mas alguns alunos teriam beneficiado de um trabalho e acompanhamento mais sistemáticos.

Finalmente, foram sentidas também algumas limitações de ordem temática na implementação do projeto. No sentido de direccionar as atividades de escrita para os gostos e interesses dos alunos, tornou-se mais difícil eleger os temas a abordar e a propor aos alunos por estes terem de se circunscrever em três tópicos que correspondiam à normal leção dos conteúdos programáticos definidos. Esta realidade implicou que eu desenvolvesse competências de adaptação didática e criatividade, no sentido de promover as atividades que melhor correspondessem às necessidades e expectativas dos alunos.

Apesar de alguns entraves que surgiram no desenrolar da aplicação deste projeto, o mais apreciável foi a valorização das aprendizagens dos alunos e a competência de escrita por eles adquirida. No que diz respeito ao meu desenvolvimento profissional, o desenrolar deste projeto permitiu-me adquirir, aprofundar e aperfeiçoar um conjunto de competências que já são, e sê-lo-ão ainda mais no futuro, uma grande mais-valia enquanto ser humano e profissional. Efetivamente, este período formativo enriqueceu-me ao nível da experiência de ensino e de investigação pedagógica, tornando-me mais autoconfiante e direccionado para os objetivos da educação em línguas. Por outro lado, ajudou-me a melhorar as minhas competências organizacionais, pois com um volume de

trabalho tão acentuado só é possível ser-se bem-sucedido se se for muito metódico e organizado no trabalho que se faz. Uma outra competência que considero ter melhorado foi a social, uma vez que me foi requerido um contacto permanente com pessoas dos diferentes quadrantes escolares, o que obrigou a adequar-me a diferentes contextos e situações de forma a responder positivamente às solicitações que me eram feitas. Por último, uma das competências que considero ter saído mais valorizada após a implementação deste projeto foi, sem dúvida, a competência linguística, a qual sofreu uma substancial melhoria, não só pela oportunidade e necessidade de me expor perante uma audiência, o que me obrigou a ser mais cuidadoso e perfeccionista, como também pelo facto de sentir a responsabilidade de me preparar e investir na melhoria da minha proficiência linguística de forma a sentir-me mais seguro perante os alunos. A investigação que desenvolvi na procura de um perfeccionismo utópico acabou por funcionar como uma experiência única e irrepetível, tal como as experiências e as sensações vividas ao longo destes últimos semestres da minha vida formativa. Em conclusão, o projeto revelou ser uma enorme oportunidade de desenvolvimento pessoal, sendo que, sob o meu ponto de vista, representou uma magnífica oportunidade para pôr em prática e expandir conhecimentos e estratégias aprendidos nas restantes unidades curriculares do curso, colocando-os ao serviço de quem é o elemento central do processo de ensino-aprendizagem: o aluno.



## Referências bibliográficas

- Agrupamento de escolas de Barcelos (2014). *Escola Secundária de Barcelos*. Barcelos: Agrupamento de escolas de Barcelos. <http://esbarcelos.pt/doc.php?co=1697>
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Beishuizen, J. (2008). Does a community of learners foster self-regulated learning? *Technology, Pedagogy and Education*, 17(3), 183-193.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Consejos para enseñar a escribir*. Sevilla, Andaluzia, Espanha. Obtido a 30 de setembro de 2015 de [http://www.upf.edu/pdi/daniel\\_cassany/ag/2006.html](http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/ag/2006.html)
- Ciampa, K. (2014). Learning in a mobile age: an investigation of student motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 82-96.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Coulmas, F. (1989). What writing is all about. Em F. Coulmas (ed.), *The writing systems of the world* (pp. 2-16). Oxford: Blackwell.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gray, J. (1987). The California writing process. Em C. B. Olson (ed.), *Practical Ideas for teaching writing as a process* (pp. 1-3). Sacramento: California State Department of Education.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el Español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1990). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- McCutcheon, G., & Jung, B. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory into Practice*, 29(3), 144-151.
- Mckernan, J. (1991). *Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de Inglês, nível de continuação 11ºano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2002). *Programa de Espanhol, nível de continuação 11ºano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministerio de Educación (2002). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid: Secretaria General técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Monterroso, A. . *Decálogo del escritor*. Obtido a 1 de novembro de 2015 de Biblioteca digital Ciudad Ceva: [http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/decalogo\\_del\\_escritor.htm](http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/decalogo_del_escritor.htm)

Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa*. Dublin: Authentik (versão em Português em CDRom anexo ao livro publicado em Inglês).

Rueda, J. M. *Mitos y hechos*. Obtido em 23 de março de 2015 de Escritura académica: <http://lea.blogs.uva.es/2015/03/23/mitos-y-hechos/>

## **Anexos**





## ANEXO 1 - Questionário inicial de Inglês

### WRITING IN ENGLISH CLASS

The goal of this anonymous questionnaire is to know you better. There are no correct or incorrect answers and the questionnaire is simply an opportunity to collect some more information about you and your colleagues.

Thank you for your help!

#### ABOUT WRITING IN ENGLISH...

	Often	Sometimes	Never
1. Do you like to write in English?			
2. What do you write in English?			
- Stories			
- Poetry			
- News			
- Interviews			
- Opinion texts			
- A diary			
3. How do you feel about the writing tasks?			
- The topics are interesting			
- I have ideas about what to write			
- I can solve difficulties			
- I can manage time			
4. What writing strategies do you use?			
- I do research on the topics			
- I plan my writing (eg. making an outline)			
- I write one or more drafts before the final text			
- I use resources (eg. dictionary, grammar book...)			
- I exchange ideas with colleagues			
- I try to be creative			
- I self-evaluate the texts I write			
5. Do you write texts in pairs/ groups?			

6. What topics would you like to write about?

**ABOUT USING THE COMPUTER AND THE INTERNET...**

	<b>Often</b>	<b>Sometimes</b>	<b>Never</b>
1. How often do you use a computer/laptop at home?			
2. How often do you access the internet?			
3. Why do you use the internet?			
- To send my homework through email			
- To search about topics for school assignments			
- To search about topics of personal interest			
- To send emails to family or friends			
- To browse social networks			

4. Do you have a Facebook account? Yes\_\_\_\_ No\_\_\_\_

	<b>Often</b>	<b>Sometimes</b>	<b>Never</b>
5. If you have one, how often do you access it?			

## ANEXO 2 - Questionário inicial de Espanhol

### ESCRIBIR EN LA CLASE DE ESPAÑOL

El objetivo de este cuestionario anónimo es conocerte mejor. No hay respuestas correctas o incorrectas y el cuestionario es simplemente una oportunidad para recoger alguna información más sobre ti y tus compañeros.

¡Gracias por tu ayuda!

#### Sobre escribir en Español...

	Frecuentemente	A veces	Nunca
1. ¿Te gusta escribir en Español?			
2. ¿Qué escribes en Español?			
- Cuentos			
- Poesía			
- Noticias			
- Entrevistas			
- Textos de opinión			
- Un diario			
3. ¿Qué piensas sobre las tareas de escritura?			
- Los temas son interesantes			
- Tengo mis propias ideas sobre lo que escribir			
- Soy capaz de solventar dificultades			
- Soy capaz de manejar el tiempo			
4. ¿Qué tipo de estrategias de escritura utilizas?			
- Hago búsqueda sobre el tema			
- Hago un esquema de lo que voy a escribir (ej. Hacer un esbozo)			
- Escribo uno o más borradores antes del texto final			
- Utilizo recursos (ej. diccionario, gramática...)			
- Cambio ideas con mis compañeros			
- Intento ser creativo			
- Autoevalúo los textos que escribo			
5. ¿Escribes en parejas/grupos?			

6. ¿Sobre qué temas te gustaría escribir?

**SOBRE EL USO DEL ORDENADOR Y DE INTERNET...**

	<b>Frecuentemente</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
1. ¿Con qué frecuencia utilizas el ordenador en casa?			
2. ¿Con qué frecuencia accedes a Internet?			
3. ¿Para qué utilizas Internet?			
- Para enviar mis deberes por email			
- Para buscar informaciones sobre los temas de las tareas de la escuela			
- Para buscar informaciones sobre temas de interés personal			
- Para enviar correos electrónicos para familiares y amigos			
- Para navegar en las redes sociales			

4. ¿Tienes una cuenta en Facebook? Sí\_\_\_\_ No\_\_\_\_

	<b>Frecuentemente</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
5. Si tienes una, ¿con qué frecuencia accedes a ella?			

# THE CLASS

**IN THIS EDITION:**

News item	2
Opinion article	3
Interview	4
Creative text	5

**IT IS URGENT THAT WE THINK, WRITE AND EVALUATE WRITING**

Joel Coelho

For a lot of students, writing in English is a difficult task in which they feel absolutely demotivated. Although writing is crucial for life and also for the assessment of learning at school, many students do not take it seriously. Moreover, they often lack the necessary strategies to overcome difficulties and improve their writing skills.

## CLASS 11D STARTS INNOVATIVE PROJECT TODAY

Class 11D at Barcelos Secondary School starts the creation of an online newspaper today. This Project will take place in the English classes from January to April 2015.



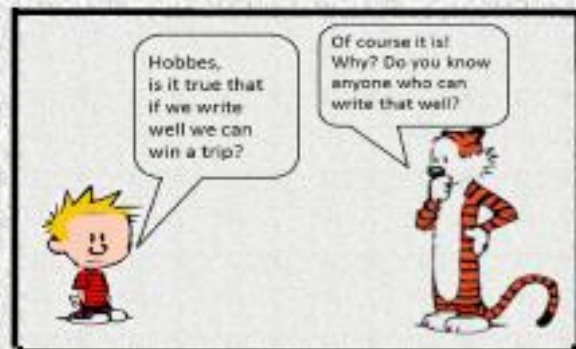
## “Students will improve the way they write”

Joel Coelho is an English teacher who is going to implement a project at Barcelos Secondary School this year in order to improve his students' writing process and their motivation to write.

Student: What is this project about?

Teacher: This project is an attempt to endow students with a deeper knowledge about the writing process so that they feel more motivated and

prepared to write in English.





## CLASS 11D STARTS INNOVATIVE PROJECT TODAY

The project consists in developing a self-regulated writing process and creating THE CLASS, an online newspaper. The aim is to increase students' writing abilities and the use of information and communication

Class 11D at Barcelos Secondary School starts the creation of an online newspaper today. This Project will take place in the English classes from January to April 2015.

The online newspaper will result from a series of activities proposed by the English teacher Joel Coelho to his 11D students. The students will be required to work in groups and create different newspaper text types about topics covered in class.

The newspaper will be the outcome of an action-research project about promoting students' writing, whose title is "(Des)Construindo práticas de escrita na aula de língua estrangeira com recurso às TIC". The teacher's aim is that students get motivated to practise writing by using the information and communication technologies.

The project is expected to involve a massive class participation and result in successful writing practices. The students will evaluate the project together with their teacher.





# IT IS URGENT THAT WE THINK, WRITE AND EVALUATE WRITING



Joel Coelho

For a lot of students, writing in English is a difficult task in which they feel absolutely demotivated. Although writing is crucial for life and also for the assessment of learning at school, many students do not take it seriously. Moreover, they often lack the necessary strategies to overcome difficulties and improve their writing skills.

From my point of view, writing should be more valued and students should be given more opportunities to practise it in the English classes, not only because tests and national exams involve a lot of writing, but also, and more importantly, writing can enable students to communicate and share ideas and experiences, and also to improve cultural and linguistic competences.

Nevertheless, the teaching of writing is still undervalued in language classes. Telling students to write and correcting their mistakes is not enough. Writing well is not an easy task, so it is important to learn about and practise useful strategies to plan, develop and evaluate the writing process. This is absolutely vital to improve students' motivation and ability to write.

Thus, it is urgent that we think about and plan writing! It is urgent that we write and rewrite! It is urgent that we evaluate what we write!



## “Students will improve the way they write.”

Joel Coelho is an English teacher who is going to implement a project at Barcelos Secondary School this year in order to improve his students' writing process and their motivation to write. He was interviewed by one of the students about this project.

Student: What is the project about?

Teacher: This project is an attempt to endow students with a deeper knowledge about the writing process so that they feel more motivated and prepared to write in English.

Student: How will it be carried out?

Teacher: In groups, they will write different kinds of texts about different topics, and these texts will be published in an online class newspaper called The Class. I will also try to integrate the students' interest in technology, in other words, if students like computers, why can't we use them to keep their motivation high?

Student: Will it be possible? Are there enough computers for all?

Teacher: That won't be necessary. Writing activities will be made in groups of 4 students and the school will provide one computer for each group. The students can also bring their personal computers if they want.

Student: How will groups be organised?

Teacher: They will be organised by the students themselves, because I believe that's one of their responsibilities, and furthermore, if they work with people they want to work with, they will be much more motivated.

Student: That's autonomy...

Teacher: That's precisely what I want... A self-motivated student tends to take more initiative. Therefore, they will also choose the type of text they are going to write. And they will have the opportunity to plan and evaluate the writing process.

Student: Which types of text can they write?

Teacher: Logically, if we are creating an online newspaper the types of text are related with journalism. Thus, there will be four options for students to choose from: a news item, an opinion article, an interview or a creative text.

Student: Will it be necessary to use any other materials besides computers?

Teacher: Of course! Dictionaries and grammars are the writer's best friends, so they must be brought to all writing classes. The students may also need to do some research on the internet and read texts from their coursebook or from other sources.

Student: About the writing process, how will it be planned and evaluated by the students?

Teacher: I will give them a guide that will help them use important strategies to plan write, rewrite and evaluate writing. It should be filled in while students accomplish the writing steps proposed in that same guide.

Student: Is there any other important information you want to add about this project?

Teacher: Yes, I would like to ask the students to be open to and confident about learning, because that's the only way of developing their writing skills. Moreover, in group work students should cooperate a lot and interact in English as much as possible. If they are capable doing all this, I am absolutely sure that our classes will be much more pleasant and they will make a lot of progress.

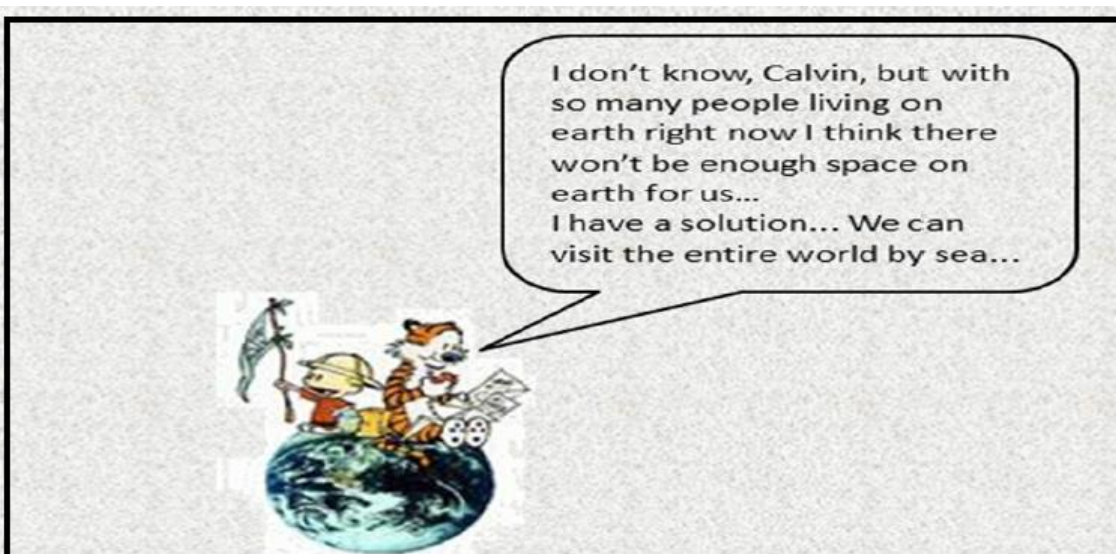
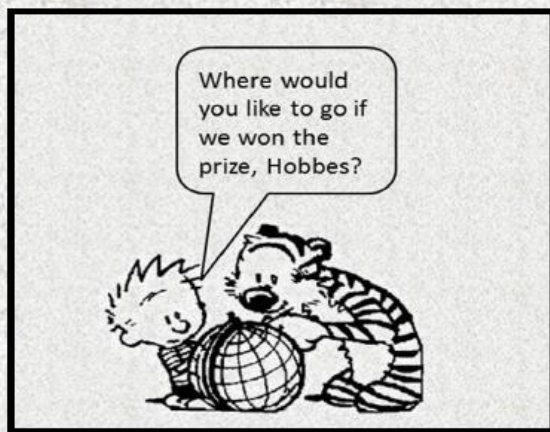
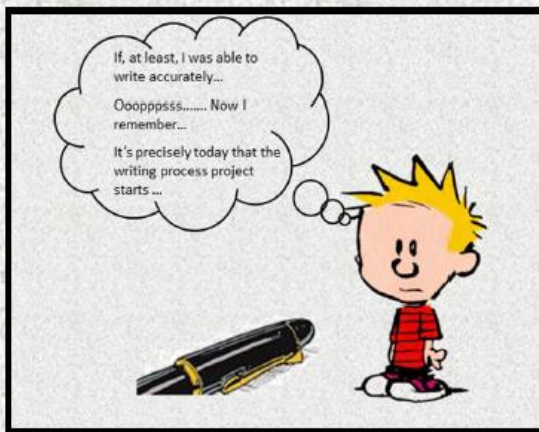
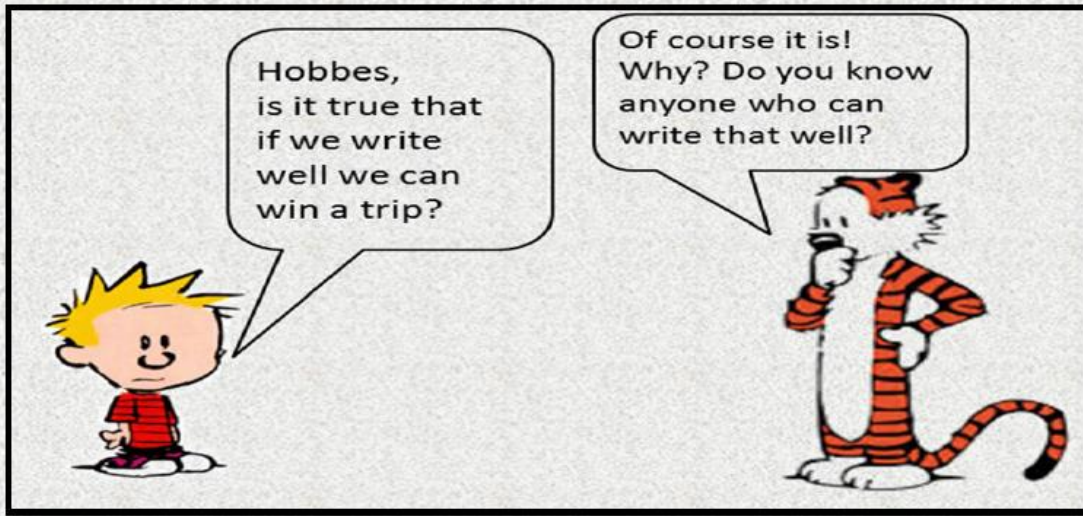
Student: Before finishing I would like to thank you all the information provided...

Teacher: It's me who has to thank you for the opportunity to explain some important details of the project.





# COMIC STRIP





# LA CLASE

**EN ESTA EDICIÓN:**

Noticia	2
Artículo de Opinión	3
Entrevista	4
Texto creativo	5

## URGE PENSAR, ESCRIBIR Y EVALUAR LA ESCRITURA

Joel Coelho



La práctica escrita es, para la mayoría de los alumnos, una actividad poco interesante y para la cual no demuestran cualquier motivación, a pesar de la relevancia que se le atribuye en la evaluación final de las asignaturas de lengua extranjera.

Desde mi punto de vista hay que valorar más la práctica escrita pues la importancia que se le da en las clases es ínfima relativamente a su preponderancia en las clasificaciones de los alumnos, sea a través de los tests finales o exámenes nacionales.

## 11ºH EMPIEZA PROYECTO NOVEDOSO

La clase 11ªH de la Escola Secundária de Barcelos empieza hoy un nuevo proyecto de construcción de un periódico de clase en línea. Este proyecto se desarrollará en las clases de español durante los meses de enero, febrero, marzo y abril.



Los alumnos que participan en la actividad

## “Este proyecto les ayudará a mejorar su manera de escribir”

Hoy tenemos la oportunidad de entrevistar al profesor Joel Coelho, quien irá implementar un proyecto de desarrollo del proceso de escritura de los alumnos de la clase 11ªH.

Alumno: ¿En qué consiste su proyecto?

Profesor: El presente proyecto intentará dotar los alumnos de un conoci-

miento profundo sobre el proceso de escritura, de manera que se sientan más preparados para

escribir y, por otro lado, se sientan más satisfechos con lo que escriben.





Hoy es el primer día de implementación

## 11ºH EMPIEZA PROYECTO NOVEDOSO

El proyecto consiste en promover un proceso de escritura autorregulado de manera a crear un periódico en línea. Se buscará incrementar el interés de los alumnos a través del uso de las TIC.

La clase 11ºH de la Escuela Secundaria de Barcelos empieza hoy un nuevo proyecto de construcción de un periódico de clase en línea. Este proyecto se desarrollará en las clases de español durante los meses de enero, febrero, marzo y abril.

La creación del periódico en línea resultará de una serie de actividades de escritura propuestas por el profesor, en el ámbito de su año de prácticas de enseñanza, y que serán desarrolladas por los alumnos de la clase 11ºH. A los alumnos se solicitará la creación de diferentes tipologías textuales periodísticas y sobre los diferentes temas a abordar en clase.

La construcción de este periódico será el producto de la implementación de un proyecto de investigación-acción sobre la producción escrita autorregulada de los alumnos, cuyo título es "(Des)Construyendo prácticas de escritura en aula de língua estrangeira com recurso às TIC".

La intención es que los alumnos practiquen la escritura de una manera más motivada, debiendo para eso utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Se espera que el resultado de este innovador proyecto sea una participación masiva de la clase y que la motivación para el aprendizaje del proceso de escritura y su posterior utilización sea todo un éxito.



Los alumnos que participarán en el periódico.



# URGE PENSAR, ESCRIBIR Y EVALUAR LA ESCRITURA



Joel Coelho

La práctica escrita es, para la mayoría de los alumnos, una actividad poco interesante y para la cual no demuestran cualquier motivación, a pesar de la relevancia que se le atribuye en la evaluación final de las asignaturas de lengua extranjera.

Desde mi punto de vista, hay que valorar más la práctica escrita, pues la importancia que se le da en las clases es ínfima relativamente a su preponderancia en las clasificaciones de los alumnos, sea a través de los testes finales o exámenes nacionales. Si por un lado, los testes (que representan un porcentaje importante de la clasificación final del alumno) son en su gran parte escritos, por otro lado, los exámenes nacionales lo son en su totalidad.

Sin embargo, en las clases se sigue trabajando muy poco la componente de la escritura, lo que se justifica con los extensos programas que los profesores deben cumplir, así como con el trabajo indirecto que se hace en este apartado. Aunque esta realidad es difícil de contornar, creo que toda la comunidad escolar tiene que hacer un poco más, de manera a que todos entiendan lo difícil que es escribir, lo importante que es tener un proceso de escritura bien estructurado y, finalmente, lo trascendental que es que todos se den cuenta de su relevancia en el panorama de la enseñanza actual.

Así, urge mirar el proceso de escritura con unos ojos que reconozcan su papel fundamental en el aprendizaje de los alumnos, de la misma manera que urge que estos cambien sus perspectivas relativamente a la escritura. ¡Urge pensar en la escritural! ¡Urge escribir y reescribir! ¡Urge evaluar lo que escribimos!



## “Este proyecto les ayudará a mejorar su manera de escribir.”

Hoy tenemos la oportunidad de entrevistar al profesor Joel Coelho, quien irá implementar un proyecto de desarrollo del proceso de escritura de los alumnos de la clase 11ºH. El profesor realiza su año de prácticas en la Escola Secundária de Barcelos e intenta incrementar el interés de sus alumnos para la práctica de la escritura. Vamos a saber cómo:

Alumno: ¿En qué consiste su proyecto?

Profesor: El presente proyecto intentará dotar los alumnos de un conocimiento profundo sobre el proceso de escritura, de manera que se sientan más preparados para escribir y, por otro lado, se sientan más satisfechos con lo que escriben.

Alumno: ¿Cómo lo hará?

Profesor: Bueno, lo que se buscará es integrar los intereses de los estudiantes, es decir, si a los alumnos les gustan los ordenadores, ¿por qué no incentivarlos a escribir utilizando esa tecnología? Yo creo que se sentirán más motivados y predispuestos para la escritura.

Alumno: ¿Será posible? ¿Habrá ordenadores para todos?

Profesor: No serán necesarios. Los trabajos de escritura se harán en grupos de 4 alumnos y en las clases que se necesiten se utilizarán los ordenadores disponibles en la escuela, aunque si algún grupo quiere puede traer su propio ordenador.

Alumno: ¿Cómo se hará la elección de los grupos?

Profesor: Los grupos los formarán los propios alumnos, porque creo que esa responsabilidad les cabe y al mismo tiempo se sentirán más motivados para trabajar si lo hacen con quienes más se identifican.

Alumno: Les está dando autonomía...

Profesor: Es justo lo que pretendo... Un alumno más autónomo es más motivado y presenta más iniciativa. Por eso, les cabrá también la responsabilidad de elegir las tipologías textuales que pretenden utilizar.

Alumno: Y ¿cuáles son las tipologías textuales que se abordarán?

Profesor: Como debe comprender, si vamos a crear un periódico en línea serán trabajadas algunas tipologías asociadas al periodismo, como por ejemplo la noticia, el artículo de opinión, la entrevista y el texto creativo.

Alumno: Además del ordenador ¿será necesaria la utilización de algún otro material en las clases de escritura?

Profesor: ¡Por supuesto! Los diccionarios y las gramáticas son los dos grandes amigos del escritor, así que siempre deberán marcar presencia en esas clases.

Alumno: Ha hablado sobre el proceso de escritura, ¿cómo lo implementará?

Profesor: Se creará en clase un documento al que los alumnos accederán y que servirá de orientación durante el proceso de creación escrita. Deberán rellenarlo mientras ocurre el proceso de escritura.

Alumno: ¿Hay alguna otra información que deese mencionar?

Profesor: Sí, es muy importante que durante el trabajo de grupo la lengua de comunicación sea el español y que los alumnos sean conscientes que deben demostrar apertura para nuevos retos y conocimientos, pues solo así este proyecto les ayudará a mejorar su manera de escribir.

Alumno: Antes de terminar la entrevista me gustaría agradecer toda su disponibilidad...

Profesor: Soy yo quien agradece la oportunidad para poder aclarar los alumnos sobre algunos detalles importantes del proyecto de manera a que sepan en concreto de que va el mismo.





# CÓMIC



## ANEXO 5 - Atividades de escrita de Inglês

### Atividade 1



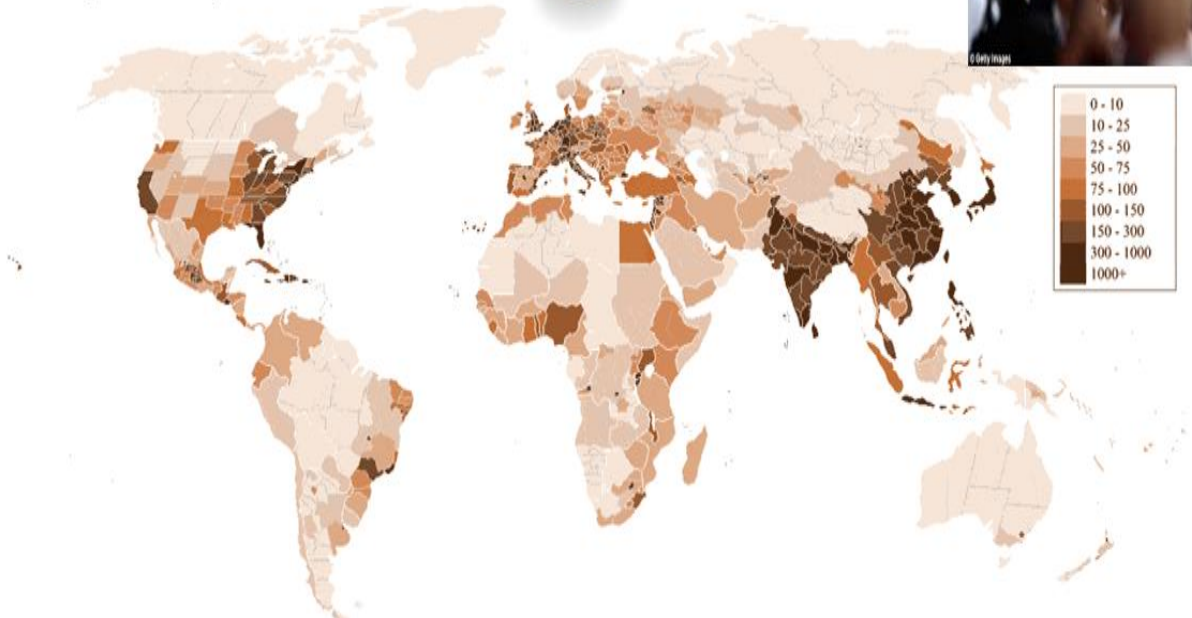
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE BARCELOS

Class: 11º D  
English

We have been talking about Overpopulation, therefore it's time for you to choose one of the following topics and state your opinion about it. You can talk about one of the following three topics: current world population, population density by country and population and sustainability. Remember, you should write one of the chosen text types.

## Current World Population

# 7,390,971,149





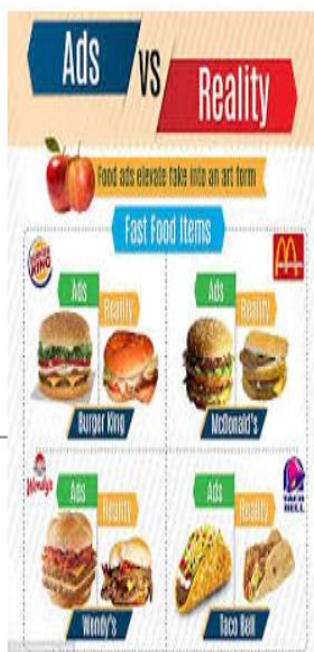
## Atividade 2



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE BARCELOS

Class: 11º D  
English

What do you think about advertisements and deceiving advertisements? Now that you have an opinion about these topics, it's time for you to talk about them. Optionally, you can create an advertisement to enhance awareness about deceiving campaigns. Remember, you should write one of the text types that you haven't used yet.



Vs



## ANEXO 6 - Actividades de escrita de Espanhol

### Atividade 1



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE BARCELOS

Clase: 11º H  
Español (A2) - Específico

En grupos, **elegid** una de las rutas presentadas y **construid** un texto (*deberéis escoger una de las tipologías textuales presentadas en el periódico*). Si necesario **consultad** la Ficha Informativa.

1979



**Aventura en el Amazonas**  
Bolivia - Perú - Brasil

1992



**Rumbo al Mundo del Futuro**  
España - República Dominicana

1998



**Expedición a Tierra Firme**  
España - Portugal - Venezuela

2000



**Expediciones Carolinas a las Tierras de América del Norte**  
España - EE.UU. - México

2004



**De los Volcanes Mexicanos a la 'Translatio'**  
España - México

2014



**En Busca de las Fuentes del Río de las Amazonas**  
El Misterio de la Danza de los Cóndores

## Atividade 2



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE BARCELOS

Clase: 11º H  
Español (A2) - Específico

Después del debate mantenido en clase, utilizad algunos de los argumentos defendidos por vuestro grupo y cread otros para posicionaros a favor o en contra de las compras en línea. Acordaros de utilizar argumentos que sustenten vuestra posición y defendedla con ejemplos claros y convincentes. *Deberéis escoger una de las tipologías textuales presentadas en el periódico.* Si necesario consultad la ficha Informativa.



Vs



## ANEXO 7 - Guião regulador do processo de escrita (Inglês)

### PLANNING, (RE)WRITING AND EVALUATING MY TEXTS

This learning guide can help you improve your writing skills. Fill it in during the writing process. The more strategies you use, the better!

#### PLANNING...

Before writing, go through the questions below and make notes for each question (e.g., Type of text: News report). As you do it, fill in the table (✓ - Yes; ? – Not sure). If you have doubts (?) try to solve them.

	✓/?
1. Do I know what type of text I am going to write?	
2. Do I know the characteristics of this type of text?	
3. Do I know who I am writing to?	
4. Do I know why I am writing this text/ What my purpose is?	
5. Do I know the type of language I will need?	
6. Do I have the information I need about the theme?	
7. Do I have ideas/ arguments I can use?	
8. Do I have a plan to organise my ideas/ arguments?	

**Did you finish planning your text? Move on to next task...**

#### WRITING AND REWRITING...

When you write the first draft of your text, bear in mind what you planned and the strategies below. When you finish, fill in the table (✓ - Yes; ? – Not sure). If you have doubts (?), revise the text, rewrite it and fill in the table again.

	1 <sup>st</sup> draft	Final version
	✓/?	✓/?
1. Is my text well structured? (e.g: paragraphs, sequence of ideas...)		
2. Does my text captivate the readers' attention? Does it fill its purpose?		
3. Does my text contain interesting, new, creative... ideas/ arguments?		
4. Are my ideas/ arguments clear and easy to understand?		
5. Is the language appropriate? (to the type of text, the theme, the reader...)		
6. Is the language correct? (syntax, ortography, punctuation, connectors, etc.)		
7. Is the final paragraph a sum up of the theme?		

**Did you finish writing your text? It is time for the final task...**

## EVALUATING THE WRITING PROCESS...

	√	?
1. Was I able to plan my text successfully?		
2. Did the planning help me write the text?		
3. Did I revise the text carefully, trying to improve it?		
4. Am I happy with the final version of the text?		
5. Did I enjoy this writing activity?		
6.1 Why (not)?		
7. Does this learning guide help me to improve my writing skills?		
7.1 Why (not)?		

## ANEXO 8 - Guião regulador do processo de escrita (Espanhol)

### PLANIFICAR, (RE)ESCRIBIR Y EVALUAR MIS TEXTOS

Esta guía de aprendizaje puede ayudar a mejorar tus capacidades de escritura. Rellénalo mientras escribes tu texto. ¡Utiliza todas las estrategias que puedas!

#### PLANIFICAR...

Antes de escribir, haz un repaso sobre las siguientes cuestiones y toma notas para cada cuestión (ej. Tipología textual: noticia, entrevista). Mientras lo vayas haciendo, rellena la tabla (✓ - Sí; ? - No estoy seguro). Si tienes dudas (?) intenta solventarlas.

	✓/?
1. ¿Sé qué tipo de texto voy a escribir?	
2. ¿Conozco las características de esta tipología textual?	
3. ¿Sé para quién voy a escribir?	
4. ¿Sé por qué escribo este texto?/¿Cuál es mi objetivo?	
5. ¿Sé qué tipo de lenguaje necesitaré?	
6. ¿Tengo toda la información que necesito sobre el tema?	
7. ¿Tengo ideas/argumentos que puedo utilizar?	
8. ¿Tengo un plan para organizar mis ideas/argumentos?	

**¿Has terminado de planificar tu texto? Sigue para la tarea siguiente...**

#### ESCRIBIR Y REESCRIBIR...

Quando escribes el primer borrador de tu texto ten en cuenta lo que has planificado y las siguientes estrategias. Cuando termines, rellena la tabla (✓ - Sí; ? - No estoy seguro). Si tienes dudas (?), revisa el texto, reescríbelo y vuelve a rellenar la tabla.

	1 <sup>er</sup> Borrador ✓/?	Versión Final ✓/?
1. ¿Está mi texto bien estructurado? (ej. párrafos, secuencia de ideas...)		
2. ¿Mi texto cativa la atención del lector? ¿Cumple con su objetivo?		
3. ¿Mi texto contiene ideas/argumentos nuevos, interesantes, creativos?		
4. ¿Son mis ideas/argumentos claros y fáciles de entender?		
5. ¿El lenguaje es apropiado? (al tipo de texto, al tema, al lector...)		
6. ¿El lenguaje es correcto? (sintaxis, ortografía, puntuación, conectores, etc.)		
7. ¿El párrafo final es un resumen del tema?		

**¿Has terminado de escribir tu texto? Es el momento para la tarea final.....**

**EVALUAR EL PROCESO DE ESCRITURA...**

	√	?
1. ¿He sido capaz de planificar mi texto con éxito?		
2. ¿Mi planificación me ha ayudado a escribir el texto?		
3. ¿He revisado el texto cuidadosamente, intentando mejorarlo?		
4. ¿Estoy contento con la versión final del texto?		
5. ¿Me ha gustado esta actividad de escritura?		
5.1 ¿Por qué (no)?		
6. ¿Esta guía de aprendizaje me ha ayudado a mejorar mis habilidades de escritura?		
6.1 ¿Por qué (no)?		



## ANEXO 9 - Atividade de escrita final de Inglês e de Espanhol



### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE BARCELOS

Terminado o período destinado à implementação do projeto de investigação, é tempo de refletir e analisar o trabalho desenvolvido. Assim, individualmente, deves escrever um artigo de opinião em que deves fazer constar, entre outros, os seguintes aspetos:

- Expetativas iniciais relativamente ao projeto a implementar;
- Opinião sobre a forma como foi implementado o projeto pelo professor;
- Aspetos mais e menos positivos deste projeto e da sua implementação;
- Quais as estratégias que consideraste mais e menos relevantes para a melhoria da autorregulação do processo de escrita;
- Conclusões finais sobre os resultados que este projeto de investigação teve na tua motivação para a escrita e para a melhoria da autorregulação do teu processo de escrita.



NOTA: Este artigo de opinião é individual e anónimo.



Noticia

## Ruta Quetzal

---

Un proyecto dirigido a los jóvenes pretende consolidar el intercambio cultural entre todos los países de habla hispana, incluidos Brasil y Portugal, hoy vamos a hablar de la experiencia de cinco jóvenes como participantes del proyecto.

---

*Cinco alumnos de la clase 11<sup>º</sup>H, fueron seleccionados para participar en la Ruta Quetzal 2014.*

*Este grupo de estudiantes hicieron pruebas para apurarse en este grande proyecto y han pasado con distinción.*

*Además de las actividades académicas que hicieron desarrollaron talleres sobre las nuevas tecnologías, informática, y televisión.*

*A los jóvenes les ha gustado mucho y han dicho que han enriquecido un montón, conocieron nuevas culturas y personas.*

*Han crecido como personas y mejorado su perspectiva de vida.*

---

*Al finalizar cada viaje, el Programa Académico se cierra con la entrega de diplomas a los expedicionarios en un Acto de Clausura presidido por una universidad.*

*En suma, es un inigualable medio para despertar el espíritu expedicionario de los jóvenes, incitarlos a conocer más sobre el mundo para que perciban y acepten mejor las diferencias que todos tenemos.*

---

## Entrevista

Dos reporteras fueron entrevistar a dos jóvenes que en 2004 participaron en la ruta Quetzal entre España y México, que tenía como título "De los Volcanes Mexicanos a la Translatio".

Estos dos jóvenes son de origen Portuguesa y Española.

C.F.- Buenas tardes, ¿Cuál de vosotras es de Portugal y de qué ciudad vienes?

C.M.- Soy yo, he venido de oporto

A.E.- Entonces eres de España ¿Pero de qué ciudad?

M.C.- Soy de Barcelona.

C.F.-¿En qué consiste la ruta Quetzal?

C.M.- Consiste en viajar por todos los países de habla hispana como también Brasil y Portugal.

M.C.-También conocemos nuevas culturas, personas, costumbres...

A.E.-¿Pero dónde han sacado dinero para eso?

C.M.- El banco BBVA, ofreció becas para que pudiéramos ir.

C.F.- ¿Cómo describen la experiencia?

M.C.- No hay palabras para describir, fue una experiencia increíble.

C.M.- A mí me gusta un montón viajar, por eso me encantó la experiencia.

A.E.- ¿Qué os gustó más en la ruta?

C.M.- La comida mexicana, el clima caliente pero para caminar no fue muy bueno porque nosotras caminamos un montón.

M.C.- A mí me gustaron un montón las construcciones antiguas de los incas.

C.F.- ¿Qué edad tenían?

C.M.- Tenía 15 años.

M.C.- Y yo tenía 16 años.

A.E.- ¿Que recomiendan a todos los jóvenes que quieren apuntarse a la ruta Quetzal?

C.M.- Yo recomiendo que van y se diviertan mucho, y hablen con toda la gente porque todos tienen una historia para contar, culturas tan distintas que sólo pueden tener mucho que ofrecer.

M.C.- Estoy de acuerdo con mi amiga, fue en la ruta que la conocí y ahora no nos podemos separar, es para eso que la ruta sirve, para conocer a la gente, a los países a todo, te recomiendo que no mires a tras y te apuntes a la ruta Quetzal. Aprovechad todo al máximo.

A.E.- Muchas gracias e que sigan amigas.

C.F.- ¡Adiós y muchas gracias!

## Artigo de opinião

What do you think about bullfight?

Do you think it's a tradition worth keeping as a way of preserving our culture or you think it's just animal cruelty?

Well, this a question that has been target of some discussions as people can't decide if animals have rights similar to the human's.

There are people that defend the idea that animals have conscience too and because of that, this tradition is considered barbaric and brutal. If you think straight, bulls are humiliated and hurt in public and, after that inhuman and excruciating activity, they have to be killed because they get traumatized and can't live normally.

Just so you to see, when a bullfighter dies, people value it a lot, but, when a bulls die (and all of them die after the fight) no one cares. Concerning about animals is too much for humans as they're arrogant and selfish.

Do you think is enjoyable to see some animals being tortured just so you can laugh a little bit? Try to imagine that it wasn't with a bull... Maybe you can imagine your dog: would you do it anyway? I'm guessing that you wouldn't, unless you're a psychopath. The thing is your opinion changes in the minute that it applies to an animal that is close to you and that's the bad thing in our society.

We think about the ones that we know and love; but, we aren't able of applying it to the ones that we know less.

On the other hand, we have the part of the bullfighters as some of them get hurt as well.

Basically, our society is promoting an activity that hurts both sides, especially the animals, just because they want to entertain the audience. With this we mean that violence and cruelty are the most valued actions.

In a good, fair and normal society this wouldn't happen as people have a thing called conscience.

## Texto criativo

### Illuminati tries to kill everybody

Illuminati are a famous and secret association. Some people say that they are trying to end with the weak society and that they are present in all the big tragic events. They choose which people will enter and be part of their society. In order to reach their objectives Illuminati had developed a new virus in order to kill everybody, saying that the world is poor and overpopulated. They created a very expensive vaccine, which only very rich and important citizens can buy. This will make life on Earth, as we know it, almost disappear. As world population decreases, people beg for the vaccine. Cities are in chaos and governments crumble, creating a kind of a post-apocalyptic environment. Illuminati made a statement: people accept them as their supreme leader and the vaccine is given for free or the pain and suffering will continue. As a result, the world came together and joined forces, trying to fight the Illuminati conspiracy, bringing hope to everybody around the globe.

## **ANEXO 11 – Exemplo dos textos escritos pelos alunos (Inglês)**

### **Texto criativo**

#### **CONSUMERISM**

Every day we are surrounded by consumerism. It seems that everywhere we look there is an advertisement. Society has made it so that everywhere we turn we are the targets of endless marketing and promotion. Our world has become a place of excessive buying and materialism. It is easy to be lured into all the consumerism that surrounds us and unless we keep the materialism under control, there is no telling how long it will be before our spending habits become out of control.

Superfluous daily spending has become a habit in our society. Not only has consumerism made our wallets thinner, but it is also making our world more "machine". As more and more money is being transferred into the electronics field, people are being replaced by machines. Everyone is communicating online or in text messages, once again cutting human interaction out of the picture. As more importance is being put on gadgets while less is put on people, our planet is quickly becoming a cold and materialistic place.

Consumerism is a big problem in our society today. Although the blame cannot be solely placed, we, the consumers, have the power to stop it. Our need for the best is creating a world where items are overpriced and luxuries are labelled as necessities. We must change our perception of the words "essential" and "important" if we are to fix this problem. We have the power to solve the challenge of materialism in our society. The only question remaining is will we succeed before it is too late?

## ANEXO 12 – Exemplo dos textos escritos pelos alunos (Espanhol)

### Entrevista

**Periodista:** ¡Buenas tardes! Estamos aquí en la Expo98 en Portugal, país que entró en la Ruta Quetzal, y voy a hablar con dos chicas que van a participar en esta experiencia. - ¡Buenas Tardes! ¿Cómo se llaman?

**Luisa:** ¡Buenas Tardes! Me llamo Luisa y soy de España, de Barcelona.

**Mónica:** ¡Hola! Yo me llamo Mónica y soy de Portugal, de Porto.

**P:** ¿Hablen un poco de como tuvieron conocimiento de la Ruta Quetzal?

**M:** Fue en la escuela, la profe de español habló a los alumnos de la entrada de Portugal en la Ruta Quetzal y yo me quedé muy curiosa.

**L:** Yo estaba en internet buscando experiencias fuera del país y apareció la Ruta Quetzal y me he inscrito.

**P:** ¡Vale! ¿Y qué tipo de experiencias esperan vivir?

**L:** Yo pienso que va a ser una experiencia muy buena y espero encontrar nuevas y diferentes culturas.

**M:** Yo quiero que esta experiencia me ayude a testar mis límites y vivir experiencias que sé que en Portugal no voy a vivir.

**P:** ¿Cuáles son las dificultades que van a sentir?

**M:** Las dificultades que voy a sentir, van a ser con la lengua e integración en otras culturas. Yo no voy a echar de menos a nadie porque yo no tengo familia y vivo con amigos.

**L:** Yo echaré de menos a mi familia y a mis amigos, pues soy muy próxima de ellos.

**P:** ¡Bueno! Espero que vivan una gran experiencia y aprovechen el viaje.

## ANEXO 13 – Outros excertos de textos demonstrativos da correção linguística (Inglês)

Every day we are surrounded by consumerism. It seems that everywhere we look there is an advertisement. Society has made it so that everywhere we turn we are the targets of endless marketing and promotion.

---

Superfluous daily spending has become a habit in our society. Not only has consumerism made our wallets thinner, but it is also making our world more “machine”. As more and more money is being transferred into the electronics field, people are being replaced by machines.

---

Consumerism is a big problem in our society today. Although the blame cannot be solely placed, we, the consumers, have the power to stop it. Our need for the best is creating a world where items are overpriced and luxuries are labelled as necessities.

---

There are people that defend the idea that animals have conscience too and because of that, this tradition is considered barbaric and brutal. If you think straight, bulls are humiliated and hurt in public and, after that inhuman and excruciating activity, they have to be killed because they get traumatized and can't live normally.

---

Imagine for a second a world completely messed up, if no one tries to do anything about it, it won't evolve. In fact, it will get worse. In other words, we are getting too lazy to something that could really matter, not only to us as individuals, but to all of us as a specie.

---

Do you really think they believe in this? They tell you what they want you to believe, even if they don't! So, why to believe in them? Don't be what they want you to be!

Be the one not just one more!

**ANEXO 14 – Outros excertos de textos demonstrativos da correção linguística (Espanhol)**

Al finalizar cada viaje, el Programa Académico se cierra con la entrega de diplomas a los expedicionarios en un Acto de Clausura presidido por una universidad.

-----  
*En suma, es un inigualable medio para despertar el espíritu expedicionario de los jóvenes, incitarlos a conocer más sobre el mundo para que perciban y acepten mejor las diferencias que todos tenemos.*

-----  
La Ruta Quetzal es un viaje que tiene la duración de un mes o más, esta ruta es destinada a los jóvenes que quieren tener una experiencia inolvidable. Haz con que ellos ganen más cultura e independencia durante ese tiempo.

-----  
Lo que más me ha gustado fue poder conocer nuevas culturas y personas así como testar mis límites, voy a llevar amigos para mi vida y aconsejo a las personas a quienes les gustan experiencias nuevas a apuntarse a esta actividad.

-----  
Aconsejo a todas las personas a las que les gusten nuevas experiencias a que se apunten en este programa.

-----  
Acredito que con esta experiencia vosotros tuvisteis muchas aventuras y tendréis muchas memorias.

-----  
Sí, eso es, sin duda la mejor memoria, estamos muy felices por esta experiencia.

-----  
La Ruta Quetzal es un viaje que tiene la duración de un mes o más, esta ruta se destinada a los jóvenes que quieren tener una experiencia inolvidable. Hace con que ellos ganen más cultura e independencia durante ese tiempo.